OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA SORU SORARAK İLETİŞİM BAŞLATMANIN KAZANDIRILMASINDA TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİNİN ETKİLERİ

Doktora Tezi

Gülden BOZKUŞ-GENÇ

Eskişehir 2017

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA SORU SORARAK İLETİŞİM BAŞLATMANIN KAZANDIRILMASINDA TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİNİN ETKİLERİ

Gülden BOZKUŞ-GENÇ

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
Danışman: Doç. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mayıs 2017

Bu Tez Çalışması BAP komisyonunca kabul edilen 1307E280 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gülden BOZKUŞ GENÇ'in "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Soru Sorarak İletişim Başlatmanın Kazandırılmasında Temel Tepki Öğretiminin Etkileri" başlıklı tezi 23.05.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN	
Üye	: Prof.Dr. Sezgin VURAN	
Üye	: Prof.Dr. Dilek ERBAŞ	
Üye	: Prof.Dr. Funda ACARLAR	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Yücel ŞİMŞEK	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA SORU SORARAK İLETİŞİM BAŞLATMANIN KAZANDIRILMASINDA TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİNİN ETKİLERİ

Gülden BOZKUŞ-GENÇ
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2017
Danışman: Doç. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

Bu araştırmada, temel tepki öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların; (a) soru sorarak iletişim başlatmayı kazanmalarında ve öğretim sona erdikten sonra korumalarında etkili olup olmadığını, (b) soru sorarak iletişim başlatmayı farklı koşullara genellemelerinde etkili olup olmadığını, (c) dil gelişimi alanında ve farklı gelişim alanlarında değişikliğe neden olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca OSB olan çocukların anne-babalarının araştırmanın amacının uygunluğuna, araştırmada kullanılan yöntemin kabul edilebilirliğine ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, otizm spektrum bozukluğu tanısı olan dört çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, temel tepki öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların; "Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim?", "Ne oldu?" ve "Bu kimin?" sorularını sormayı kazanmalarında, öğretim sona erdikten sonra uzun süreli olarak korumalarında ve farklı kişi, ortam, araç-gereç ve zaman gibi koşullara genellemelerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermekte; temel tepki öğretiminin, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dil gelişimi alanında ve farklı gelişim alanlarında değişikliğe neden olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri oldukça olumludur. Araştırma bulguları alanyazına dayalı olarak tartışılmış, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, Temel tepki öğretimi, İletişim başlatma, Soru sorarak iletişim başlatma.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF PIVOTAL RESPONSE TREATMENT IN TEACHING QUESTION-ASKING INITIATIONS TO CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Gülden BOZKUŞ-GENÇ
Department of Special Education
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May 2017
Supervisor: Assoc. Prof. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

In this study, it was aimed to determine whether pivotal response treatment (a) is effective in teaching and maintaining question-asking initiations to children with autism spectrum disorder, (b) is effective on generalization of question-asking initiations to different conditions, (c) leads to changes in language development and other developmental areas. In addition, the opinions of parents of children on the importance of the aim of the study, acceptability of the treatment used in the study, and significance of the findings of the study was investigated. The study was conducted with four children with autism spectrum disorder. In the study, a multiple baseline design across participants was used and replicated with five different questions.

The findings of the study showed that pivotal response treatment (a) is highly effective on teaching and maintaining "What is this?", "Where is it?", "Who is this?", "What happened?", and "Whose is this?" question-asking initiations to children with autism spectrum disorder, (b) is effective on generalization of question-asking initiations to different persons, environments, materials, and times, (c) leads to changes in language development and other developmental areas in children with autism spectrum disorder. Moreover, the opinions of the parents of the children who participated in the study regarding the importance of the aim of the study, acceptability of the treatment used in the study, and significance of the findings of the study were highly positive. The findings of the study were discussed based on the literature, and recommendations were made towards implementation and further studies.

Keywords: Autism spectrum disorders, Pivotal response treatment, Self-initiations, Question-asking initiations.

TEŞEKKÜR

Büyük bir coşkuyla başladığım ve zaman zaman hiç bitmeyeceğini düşündüğüm doktora eğitim sürecimin sonuna gelmiş olmanın şaşkınlığı içerisindeyim. İlk gün yaşamış olduğum heyecana, bugün doktora eğitimimi tamamlamış olmanın gururu ve mutluluğu da eklenmiş durumdadır. Kuşkusuz, araştırmanın tasarlanmasından sunulmasına kadar her aşamasında pek çok kişi bana yardımcı olmuş ve destek sağlamıştır. Bundan dolayı;

Öncelikle, lisansüstü eğitimim süresince her anlamda beni destekleyen, bilgi ve deneyimlerini benimle cömertçe paylaşan, bilimsel bakış açısı kazanmamı sağlayan ve akademik gelişimim konusunda beni cesaretlendiren, motive eden ve yol gösteren, danışanı olmaktan her zaman onur ve gurur duyduğum değerli hocam ve sevgili tez danışmanım Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'a içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırmanın planlama ve yürütülme sürecinde önerileri ile destek sağlayan, verdikleri fikirler ile doğru kararlar almama yardımcı olan ve bu süreçte motivasyonumun yüksek olmasına katkı sağlayan tez izleme komitemde yer alan kıymetli hocam Prof. Dr. Sezgin Vuran'a ve Yard. Doç. Dr. Yücel Şimşek'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde büyük katkı sağlayan minik kahramanlarıma ve onları dünyaya getiren koruyucu meleklerine sonsuz teşekkür ederim.

Temel tepki öğretimi uygulayıcı sertifikası alma sürecinde, video çekimleri sırasında göstermiş olduğu titiz çalışması ve özeni için sevgili arkadaşım Arş. Gör. Dr. Sunagül Sani Bozkurt ile çekilen videoların biçimlendirilmesi ve gönderilmeye hazır hale getirilmesinde engin teknik bilgisini benimle paylaşan ve her türlü sorumu sabırla yanıtlayan bilgisayar mühendisi Ömer Faruk Özkan'a çok teşekkür ederim.

Katılımcıların belirlenmesi sürecinde, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nün kapılarını sonuna kadar açarak beni destekleyen hocam Prof. Dr. İbrahim Halil Diken'e; katılımcıların ilk değerlendirilmesi sırasında gösterdiği ilgi, sağladığı kolaylıklar ve sergilediği güler yüzlü yaklaşımı için Gelişimsel Destek Birim sorumlusu Uzm. Ali Kaymak'a ve hiç zorluk çıkarmadan önkoşul özelliklerine sahip katılımcı bulma konusunda bana yardımcı olan Eskişehir Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdür Yardımcısı Sedat Gülleci'ye teşekkür ederim.

Katılımcıların değerlendirilmesi sürecinde Türkçe Erken Dil Gelişim Testi'nin uygulanması için uzman desteği sağlayan Doç. Dr. Bülent Toğram'a, uygun değerlendirme zamanı ve ortamı hazırlanmasında yardımcı olan ve katılımcıların anne-babalarının sorularını özveri ile dinleyen ve onları değerlendirme sonucu hakkında bilgilendiren Uzm. Hasan Pamuk'a ve zekâ testi uygulamayı hiç tereddüt etmeden içtenlikle kabul eden sevgili arkadaşım Arş. Gör. Bahadır Ayas'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Araştırmada kullanılacak araç-gereçlerin temini öncesinde kendi oyuncaklarını büyük bir duyarlılık sergileyerek içtenlikle benimle paylaşan ve araç-gereçlerin temin edilmesi sürecinde ise araç-gereçlerin seçimi ile ilgili görüşlerini samimi şekilde sunan sevgili Duru Özkan'a çok teşekkür ederim.

Genelleme çalışmalarını yapmak üzere zaman ayıran, gerekli durumlarda sınıflarında kayıt yapılmasına izin veren çocukların grup eğitimi öğretmenlerine, daha önce tanışmamış olmamıza rağmen bunu hiç hissettirmeyen ve dil gelişimi alanında elde edilen araştırma verilerinin güvenirlik analizini gerçekleştiren Arş. Gör. Gamze Alak'a, dil ve anlatım açısından uygunluğunu büyük bir titizlikle gerçekleştiren Arş. Gör. Fulya Akman Acungil'e ve kaynakça kontrolünü yaparak görüşleri ile katkı sağlayan Arş. Gör. Emrah Gülboy'a teşekkür ederim.

Eğitim sürecimin her aşamasında manevi desteği ile hep yanımda olan anneme, babama ve kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Ve ne olursa olsun hayata hep umutla bakmamı sağlayan, aldığım her kararda her zaman yanımda olan, karşılaştığım güçlükleri benimle birlikte göğüsleyen, motivasyonumu kaybettiğim her an beni yeniden cesaretlendiren, desteğini ve sevgisini hiçbir zaman esirgemeyen, varlığıyla yaşamımı değerli kılan, sevgili eşim, can yoldaşım Bayram Genç'e göstermiş olduğu anlayış ve sabırdan dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak, tez çalışmam Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir. Bu destek için Anadolu Üniversitesi'ne teşekkürlerimi sunarım.

Gülden Bozkuş-Genç

Mayıs 2017

23/05/2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan Bilimsel İntihal Tespit Programı'yla tarandığını ve hiçbir görselde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Gülden BOZKUŞ-GENÇ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI …… i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI …… ii

ÖZET ……. iii

ABSTRACT …….. iv

ÖNSÖZ …….. v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ …….. vii

İÇİNDEKİLER …… viii

TABLOLAR DİZİNİ ……... xv

ŞEKİLLER DİZİNİ ……. xvi

KISALTMALAR DİZİNİ ……... xviii

1. GİRİŞ …… 1

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu 1

1.1.1. Yaygınlık 2

1.1.2. Olası nedenler ve risk faktörleri 3

1.1.2.1. Genetik etmenler 3

1.1.2.2. Çevresel etmenler 4

1.1.3. Otizm Spektrum bozukluğunu karakterize eden özellikler.. 5

1.1.3.1. Sosyal-duygusal etkileşim sorunları 5

1.1.3.2. Sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleri 6

1.1.3.3. Dil ve iletişim becerilerindeki yetersizlikler 6

1.2. Konuşma, Dil ve İletişim 7

1.3. OSB Olan Çocuklarda Konuşma, Dil ve İletişim 10

1.3.1. OSB olan çocuklarda konuşma özellikleri 10

1.3.2. OSB olan çocuklarda dil özellikleri 11

1.3.3. OSB olan çocuklarda iletişim özellikleri 13

1.4. Başlatma 16

1.4.1. Normal gelişim gösteren çocuklarda sözel iletişim başlatma.. 17

1.4.2. OSB olan çocuklarda sözel iletişim başlatma 19

1.4.2.1. OSB olan çocuklarda soru sorarak iletişim başlatma 20

1.5. Temel Tepki Öğretimi 22

1.5.1. Temel tepki öğretiminin özellikleri 28
1.5.1.1. Öğretime erken başlama 29
1.5.1.2. Öğretimin yoğunluğu 30
1.5.1.3. Öğretime ailenin katılımı 30
1.5.1.4. Öğretimi doğal çevrede sunma 31
1.5.1.5. Öğretimde veri toplama 32
1.5.2. Temel tepki öğretiminde kullanılan stratejiler 33
1.5.2.1. Seçim fırsatı sağlama 33
1.5.2.2. Doğal pekiştireçler kullanma 34
1.5.2.3. Girişimleri pekiştirme 34
1.5.2.4. Harmanlayarak sunma 35
1.5.2.5. Davranışları çeşitlendirme 35
1.5.3. Temel tepki öğretiminin temel alanları 36
1.5.3.1. Motivasyon 37
1.5.3.2. Çoklu uyaranlara tepki verme 38
1.5.3.3. Kendini yönetme 39
1.5.3.4. Kendiliğinden başlatma 40
1.5.4. Soru sorarak iletişim başlatmayla ilgili TTÖ'nün kullanıldığı araştırmalar 40
1.6. Araştırmanın Gereksinimi 44
1.7. Araştırmanın Amaçları 46
1.8. Araştırmanın Önemi 46
2. YÖNTEM 49
2.1. Katılımcılar 49
2.1.1. Çocuklar 49
2.1.1.1. Çocuklarda aranan ön koşullar 50
2.1.1.2. Çocukların özellikleri 51
2.1.2. Çocukların anne-babaları 56
2.1.3. Çocukların öğretmenleri 56
2.1.4. Uygulamacı 57
2.1.5. Veri toplamada görev alan uzmanlar 57
2.1.5.1. Güvenirlik verilerini toplayan uzmanlar 57

2.1.5.2. Sosyal geçerlik verilerini toplayan uzman 58
2.2. Ortam 58
2.2.1. Koridor 59
2.2.2. Bireysel eğitim sınıfı 59
2.2.2.1. Başlama düzeyi oturumlarındaki ortam düzenlemesi 59
2.2.2.2. Öğretim oturumlarındaki ortam düzenlemesi 60
2.2.2.3. İzleme oturumlarındaki ortam düzenlemesi 62
2.2.3. Oyun odası 62
2.2.4. EAE bireysel eğitim sınıfı 62
2.2.5. Çocukların evleri 63
2.3. Araç-Gereçler 63
2.3.1. "Bu ne?" sorusunun öğretiminde kullanılan araç-gereçler... 64
2.3.2. "Nerede?" sorusunun öğretiminde kullanılan araç-gereçler. 64
2.3.3. "Bu kim?" sorusunun öğretiminde kullanılan araç-gereçler. 65
2.3.4. "Ne oldu?" sorusunun öğretiminde kullanılan araç-gereçler 65
2.3.5. "Bu kimin?" sorusunun öğretiminde kullanılan araç-gereçler 65
2.3.6. Veri toplamada kullanılan araç-gereçler 66
2.4. Araştırma Modeli 66
2.4.1. Deneysel kontrolün kurulması 67
2.4.2. İç ve dış geçerliğin kontrol altına alınması 67
2.5. Bağımlı Değişken 68
2.5.1. Soru sorarak iletişim başlatma sayısı 69
2.5.2. Soru sorarak iletişim başlatmayı genelleme yüzdesi 69
2.5.3. Dil gelişimi alanındaki ölçümler 69
2.5.4. Farklı gelişim alanlarındaki ölçümler 70
2.6. Bağımsız Değişken 70
2.7. Genel Süreç 70
2.7.1. Derse hazırlık 72
2.7.2. Birinci öğretim oturumu 72
2.7.3. Birinci oyun arası 73
2.7.4. İkinci öğretim oturumu 73
2.7.5. İkinci oyun arası 73
2.7.6. Gitmeye hazırlık ve vedalaşma 73

2.8. Deney Öncesi Hazırlık 74
2.8.1. TTÖ uygulama sertifikalarının alınması 74
2.8.1.1. TTÖ yöntemine ve araştırmalarına ilişkin farkındalık (Düzey 1) 74
2.8.1.2. TTÖ genel uygulama ilkeleri (Düzey 2) 74
2.8.1.3. TTÖ uygulamalarını genelleme (Düzey 3) 76
2.8.1.4. Kendiliğinden başlatma ileri düzey uygulama (Düzey 4) 76
2.8.2. Öğretim sırasında kullanılacak araç-gereçlerin temin edilmesi 77
2.8.3. Anne-babaların ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi 77
2.8.4. Uzman eğitimi 78
2.8.5. Pilot uygulama 79
2.9. Deney Süreci 80
2.9.1. Başlama düzeyi oturumları 80
2.9.2. Uygulama oturumları 81
2.9.2.1. "Bu ne?" ve "Bu kim?" sorusu uygulama oturumu 81
2.9.2.2. "Nerede?" sorusu uygulama oturumu 87
2.9.2.3. "Ne oldu?" ve "Bu kimin?" sorusu uygulama oturumu 92
2.9.3. Karışık oturumlar 95
2.9.4. İzleme oturumları 96
2.9.5. Genelleme oturumları 97
2.10. Verilerin Toplanması ve Analizi 98
2.10.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi 98
2.10.1.1. Soru sorarak iletişim başlatma sayısı 98
2.10.1.2. Soru sorarak iletişim başlatmayı genelleme yüzdesi 99
2.10.1.3. Dil gelişimi alanındaki ölçümler 100
2.10.1.4. Farklı gelişim alanındaki ölçümler 101
2.10.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi 106
2.10.3. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi 108
3. BULGULAR 111
3.1. Soru Sorarak İletişim Başlatmaya İlişkin Bulgular 111

3.1.1. "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatmaya ilişkin bulgular 111
3.1.2. "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatmaya ilişkin bulgular 114
3.1.3. "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatmaya ilişkin bulgular 117
3.1.4. "Ne oldu?" sorusunu sorarak iletişim başlatmaya ilişkin bulgular 120
3.1.5. "Bu kimin?" sorusunu sorarak iletişim başlatmaya ilişkin bulgular 123
3.2. Soru Sorarak İletişim Başlatmayı Genellemeye İlişkin Bulgular .. 126
3.2.1. Anne-babalar aracılığıyla elde edilen genelleme bulguları ... 126
3.2.2. Öğretmenler aracılığıyla elde edilen genelleme bulguları 128
3.3. Dil Gelişimi Alanına İlişkin Bulgular 129
3.3.1. Çevriyazı uzunluğu, sözdizimi/biçimbirim bilgisi, anlambilgisi, söylem, anlaşılabilirlik ve atlamalara ilişkin bulgular 129
3.3.1.1. Çevriyazı uzunluğuna ilişkin bulgular 130
3.3.1.2. Sözdizimi/biçimbirim bilgisine ilişkin bulgular 131
3.3.1.3. Anlam bilgisine ilişkin bulgular 131
3.3.1.4. Söylem, anlaşılabilirlik ve atlamalara ilişkin bulgular 132
3.3.1. Sözcük listeleri ve bağımlı biçimbirim bilgilerine ilişkin bulgular 132
3.3.1.1. Sözcük listelerine ilişkin bulgular 132
3.3.1.2. Bağımlı biçimbirimlere ilişkin bulgular 133
3.4. Farklı Gelişim Alanlarına İlişkin Bulgular 136
3.5. Araştırmanın Sosyal Geçerliğine İlişkin Bulgular 139
3.5.1. Çocukların önceki performansları 139
3.5.1.1. İletişim becerileri 141
3.5.1.2. Dil becerileri 142
3.5.1.3. Bilişsel beceriler 142
3.5.1.4. Sosyal-duygusal beceriler 142
3.5.1.5. Oyun becerileri 143
3.5.1.6. Günlük yaşam becerileri 143

3.5.1.7. Öz bakım becerileri 144
3.5.1.8. Davranışsal özellikler 144
3.5.1.9. Çalışma davranışları 145
3.5.2. Çocukların iletişim alanına ilişkin kazanımları 145
3.5.2.1. Başlatma 145
3.5.2.2. Amaçlı iletişim kurma 148
3.5.3. Çocukların dil alanına ilişkin kazanımları 149
3.5.3.1. Sözcük dağarcığı 142
3.5.3.2. Biçimsel sözdizimi 152
3.5.4. Çocukların diğer gelişim alanlarına ilişkin kazanımları 155
3.5.4.1. Bilişsel beceriler 157
3.5.4.2. Sosyal-duygusal beceriler 158
3.5.4.3. Oyun becerileri 159
3.5.4.4. Günlük yaşam becerileri 160
3.5.4.5. Öz bakım becerileri 161
3.5.4.6. Davranışsal özellikler 161
3.5.4.7. Öğrenme davranışları 162
3.5.4.8. Çalışma davranışları 162
3.5.5. Anne-babaların yöntemin özelliklerine ilişkin görüşleri 163
3.5.5.1. Fırsat sağlama 163
3.5.5.2. Doğal olma 165
3.5.5.3. Motivasyonu temel alma 165
3.5.5.4. İletişime ve etkileşime dayalı olma 166
3.5.5.5. Harmanlayarak sunma 166
3.5.5.6. Öğretim ögelerini içerme 166
3.5.6. Anne-babaların araştırmaya ilişkin memnuniyetleri 167
3.5.6.1. Araştırmaya ilişkin memnuniyet 167
3.5.6.2. Araştırmacıya ilişkin memnuniyet 169
3.5.6.3. Çocukların kazanımlarına ilişkin memnuniyet 169
3.5.6.4. Anne-babaların kazanımlarına ilişkin memnuniyet .. 170

3.5.6.5. Diğer 171
3.5.7. Anne-babaların araştırmaya ilişkin memnuniyetsizlikleri ... 171
3.5.7.1. Haftalık çalışma saatinin fazla olmasına ilişkin memnuniyetsizlik 171
3.5.7.2. Yöntem hakkında sınırlı bilgi paylaşılmış olmasına ilişkin memnuniyetsizlik 172
3.5.7.3. Memnuniyetsizlik yok 172
3.5.8. Anne-babaların genel duyguları 173
3.5.8.1. Şaşırma 173
3.5.8.2. Hayret …… 174
3.5.8.3. Sevgi ……... 174
3.5.8.4. Neşe …… 174
3.5.8.5. Coşkunluk ……. 174
3.5.8.6. Güven …… 174
3.5.8.7. Hayranlık ……. 175
3.5.8.8. Beklenti 175
4. TARTIŞMA ……... 176
4.1. Tartışma 176
4.2. Öneriler 193
KAYNAKÇA 195
EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. OSB Olan Çocuklara Soru Sorarak İletişim Başlatmanın Öğretildiği Araştırmalar 23

Tablo 1.2. Soru Sorarak İletişim Başlatmanın Hedeflendiği TTÖ Araştırmaları 43

Tablo 2.1. Çocukların Özelliklerine İlişkin Bilgiler 52

Tablo 2.2. Anne-Babaların Özelliklerine İlişkin Bilgiler 56

Tablo 2.3. Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Bilgiler 57

Tablo 2.4. Kendiliğinden Başlatma Öğretimine Odaklı Temel Tepki Öğretimi Bileşenleri 71

Tablo 2.5. Dil Örneğinden Alınan Ölçümlere İlişkin Genel Bilgiler 102

Tablo 2.6. Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları 110

Tablo 2.7. Uygulama Güvenirliği Bulguları 110

Tablo 3.1. Ölçüt Karşılanıncaya Kadar Katılımcılarla Gerçekleştirilen Toplam Oturum Sayıları ve Süreleri 127

Tablo 3.2. Anne-Babalar Aracılığıyla Elde Edilen Genelleme Bulguları 128

Tablo 3.3. Öğretmenler Aracılığıyla Elde Edilen Genelleme Bulguları 129

Tablo 3.4. Çocukların Çevriyazı Uzunluğu, Sözdizimi/Biçimbirim Bilgisi, Anlam Bilgisi, Söylemleri, Anlaşılabilirlikleri ve Atlamaları 130

Tablo 3.5. Çocukların Sözcük Listeleri ve Bağımlı Biçimbirimleri 134

Tablo 3.6. Farklı Gelişim Alanlarına İlişkin Bulgular 137

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Dilin Bileşenleri 8

Şekil 1.2. Temel Tepki Öğretimi Modeli 27

Şekil 1.3. Temel Tepki Öğretiminin Temel Alanları 37

Şekil 2.1. Genel Süreç Döngüsü 72

Şekil 2.2. Araştırma Sürecinin Aşamaları 75

Şekil 2.3. "Bu Ne?" ve "Bu Kim?" Sorusu İpuçlu, Bekleme Süreli ve Nötr Uyaran Eklemeli Denemelere İlişkin Uygulama Akış Şeması 83

Şekil 2.4. "Bu Ne? ve Bu Kim?" Sorusu Silikleştirme Denemelerine İlişkin Uygulama Akış Şeması 86

Şekil 2.5. "Nerede?" Sorusu İpuçlu Denemelere İlişkin Uygulama Akış Şeması 88

Şekil 2.6. "Nerede?" Sorusu Bekleme Süreli ve Silikleştirme Denemelerine İlişkin Uygulama Akış Şemasına 91

Şekil 2.7. "Ne Oldu?" ve "Bu Kimin?" Sorusu İpuçlu ve Bekleme Süreli Denemelere İlişkin Uygulama Akış Şeması 93

Şekil 3.1. Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Evrelerinde "Bu Ne?" Sorusunu Sorarak İletişim Başlatma Sayıları 112

Şekil 3.2. Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Evrelerinde "Nerede?" Sorusunu Sorarak İletişim Başlatma Sayıları 116

Şekil 3.3. Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Evrelerinde "Bu Kim?" Sorusunu Sorarak İletişim Başlatma Sayıları 118

Şekil 3.4. Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Evrelerinde "Ne Oldu?" Sorusunu Sorarak İletişim Başlatma Sayıları 121

Şekil 3.5. Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Evrelerinde "Bu Kimin?" Sorusunu Sorarak İletişim Başlatma Sayıları .. 124

Şekil 3.6. Sosyal Geçerlik Bulgularına İlişkin Ana Temalar Ve Alt Temaları 140

Şekil 3.7. Çocukların Önceki Performansları Teması Ve Alt Temaları 141

Şekil 3.8. Çocukların İletişim Alanına İlişkin Kazanımları Teması ve Alt Temaları 145

Şekil 3.9. Başlatma Alt Teması 146

Şekil 3.10. Amaçlı İletişim Kurma Alt Teması 148

Şekil 3.11. Çocukların Dil Alanına İlişkin Kazanımları Teması ve Alt Temaları ... 150

Şekil 3.12. Sözcük Dağarcığı Alt Teması 151

Şekil 3.13. Bağımlı Biçimbirimler Alt Teması 153

Şekil 3.14. Çocukların Diğer Gelişim Alanlarına İlişkin Kazanımları Teması ve Alt Temaları 156

Şekil 3.15. Anne-Babaların Kullanılan Yöntemle İlgili Görüşleri Teması ve Alt Temaları 164

Şekil 3.16. Anne-Babaların Araştırmaya İlişkin Memnuniyetleri Teması ve Alt Temaları 168

Şekil 3.17. Anne-Babaların Araştırmaya İlişkin Memnuniyetsizlikleri Teması ve Alt Temaları 172

Şekil 3.18. Anne-Babaların Genel Duyguları Teması ve Alt Temaları 173

KISALTMALAR DİZİNİ

APA : American Psychiatric Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)

ASHA : American Speech-Language-Hearing Association (Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Birliği)

CDC : U.S. Centers For Disease Control and Prevention (Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi)

DSM : Diagnostic and Statically Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı)

EAE : Engelliler Araştırma Enstitüsü

FSÖZS : Farklı Sözcüklerin Sayısı

FTS : Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı

GEÇDA : Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı

GOBDÖ-2-TV : Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu

KKK : Kızamık-Kabakulak-Kızamıkçık Aşıları

NAC : National Autism Center (Ulusal Otizm Merkezi)

NPDC : National Professional Development Center (Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi)

NRC : National Research Council (Ulusal Araştırma Konseyi)

ODKL-TV : Otizm Davranış Kontrol Listesi-Türkçe Versiyonu

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

OSU : Ortalama Sözce Uzunluğu

ÖZEB-ARGE : Özel Eğitim Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Birimi

PTONI : Primary Test of Nonverbal Intelligence (Okul Öncesi Sözel Olmayan Zeka Testi)

RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi

SALT : Systematic Analysis Of Language Transcripts (Türkçe Dil Örnekleri Analiz Programı)

TASS : Toplam Tam ve Anlaşılır Sözce Sayısı

TSÖZS : Toplam Sözcük Sayısı

TSS : Toplam Sözce Sayısı

TDK : Türk Dil Kurumu

TEDİL : Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi

TTÖ : Temel Tepki Öğretimi

YGB : Yaygın Gelişimsel Bozukluk

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Her geçen yıl yaygınlığının artmasıyla birlikte otizm spektrum bozukluğu (OSB) giderek daha çok ilgi odağı olan ve tıp, psikoloji, eğitim gibi pek çok farklı bilim dallarının üzerinde yoğun olarak çalışmaya başladığı gelişimsel yetersizlik türlerinden biridir. Yaygınlıktaki hızlı artış, OSB olan çocuklara hizmet sunmak üzere kullanılan uygulamalarda çeşitlenmeye yol açmış, bu çeşitlenme ise OSB olan çocuklara etkili uygulamaların ve müdahalelerin sağlanması konusunu gündeme getirmiştir. Bu nedenle, son yıllarda uygulamacıların ve araştırmacıların kullanacakları öğretim uygulamalarının etkililiğini bilimsel kanıtlara dayandırması, sıklıkla ele alınan mesleki bir değer haline gelmiştir (Wong vd., 2015 s.1951).

OSB olan çocukları karakterize eden özelliklerin başında iletişim ve etkileşim davranışlarını sergilemede yaşanan güçlükler gelmektedir. Yaşanan güçlüklerin pek çoğu, bu çocukların çevresindekilerle iletişim ve etkileşim başlatamaması, isteklerini ifade edememesi, duygu ve düşüncelerini aktaramamasından kaynaklanmaktadır (Koegel ve Koegel, 2012 s. 1). Bu nedenle, etkili öğretim uygulamalarına karar vermek açısından OSB olan çocukların konuşma, dil ve iletişim özelliklerinin bilinmesi özel bir öneme sahiptir. Buradan hareketle, izleyen bölümde OSB, OSB'yi karakterize eden özellikler, OSB olan çocuklarda konuşma, dil ve iletişim özelliklerinden söz edilmektedir. Ayrıca, OSB olan çocukların güçlük yaşadıkları temel alanlardan biri olan başlatma ve soru sorarak iletişim başlatma hakkında açıklamalar ile iletişim başlatma öğretiminde yaygın olarak kullanılan temel tepki öğretimiyle ilgili ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Özellikle son yıllarda üzerinde yoğun olarak çalışılan ve çocukluk çağı nöro-gelişimsel bozuklukları içinde yer alan otizm terimi, ilk olarak 1940'lı yıllarda Kanner (1943 s. 247) tarafından psikiyatri kliniğinde davranışlarını gözlediği 11 çocuğun başkalarıyla ilişki kurmakta güçlük çektiklerini ve yalnız kalmayı tercih ettiklerini fark etmesiyle kullanılmıştır. Kanner (1943 s. 247) bu çocukların; başkaları ile ilişki kurmada sorunlar yaşadıklarını, dil ve konuşmada güçlük çektiklerini, gelişimsel gerilik gösterdiklerini, değişime direnç gösterme eğiliminde olduklarını, basmakalıp, tekrarlayan ve tuhaf hareketler/davranışlar sergilediklerini ve tüm bu özelliklerin onların

başkalarıyla etkileşime girmelerini olumsuz biçimde etkilediğini belirtmiştir (Myles, Hubbard, Swanson, Schelvan ve Simonelli, 2007 s. 248). 1970'li yıllarda bu durumun psikiyatrik bir sorun olduğu düşünülmüş ve ilk kez 1980 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association [APA]) tarafından yayınlanan Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı'nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-III [DSM-III]) gelişimsel bir gerilik olarak yerini almıştır.

Daha önceleri *erken çocukluk otizmi, Kanner otizmi, yüksek işlevli otizm, atipik otizm, başka türlü adlandırılamayan yaygın gelişimsel bozukluk, çocukluk disintegratif bozukluğu* ve *Asperger sendromu* gibi farklı isimlerle adlandırılmış olan (APA, 2013 s. 53) *OSB*, en son 2013 yılında beşincisi yayınlanan el kitabına göre; farklı bağlamlarda gözlenen sürekli bir sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliği ile sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleriyle seyreden karmaşık bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (APA, 2013 s. 31). Günlük yaşam işlevlerinde aksaklıklara yol açan bu bozukluk, erken çocukluk çağında ortaya çıkmakta (APA, 2013 s. 31) ve erkeklerde kızlara oranla üç kat daha fazla görülmektedir (Zablotsky, Black, Maenner, Schieve and Blumberg, 2015 s. 4). OSB olan çocukların yaklaşık %70'inde zihin yetersizliği görüldüğü varsayılmakta (Pehlivantürk, Bakkaloğlu, ve Ünal, 2003 s. 89; Penn, 2006 s. 58), bazı durumlarda OSB'ye dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, duygu-durum bozuklukları, kaygı bozuklukları, epilepsi, uyku problemleri, bağırsak sorunları, gıda alerjileri ve belli yiyecek-içeceklere karşı aşırı seçicilik gibi çeşitli bozukluklar ve hastalıklar eşlik edebilmektedir (APA, 2013 s. 59; Dominick, Davis, Lainhart, Tager-Flusberg ve Folstein, 2007 s. 147; Graziano, 2002 s. 273).

1.1.1. Yaygınlık

OSB, uzun yıllar nadir görülen bir bozukluk olarak ele alınsa da 1990'lı yıllarda yaygınlıktaki dikkat çekici artışlar gündeme gelmiş ve yaygınlık oranlarına ilişkin araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Zihin yetersizliğinden sonra en sık görülen gelişimsel yetersizlik türü olan OSB'nin yaygınlığının son yıllarda önemli ölçüde arttığı bugün farklı bağlamlarda ve koşullarda gerçekleştirilen araştırmalarla da ortaya konmuştur (Graziano, 2002 s. 268; Motavalli-Mukaddes, 2014 s. 4; Şahin, 2011 s. 293; Tager-Flusberg vd., 2009 s. 643). Bu konuda elde edilen son veriler, OSB'nin yaygınlık oranının nüfusun neredeyse %1'ine yaklaştığı yönündedir (APA, 2013 s. 54). Amerika

Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi 1985 yılında her 2500 çocuktan birinde görülen bu bozukluğun, 2012 yılında her 88 çocuktan birinde ve 2014 yılında her 45 çocuktan birinde (%2,24) görüldüğünü rapor etmiştir (Zablotsky, vd., 2015 s. 4). Yaygınlıktaki bu ciddi artış uzmanlar tarafından; tanı kriterlerinin değişmesi, bilgiye kolay erişilmesi, farkındalığın artması, tarama ölçeklerinin kullanımının yaygınlaşması, hizmetlere kolay ulaşılması ve nitelikli özel eğitim hizmetleri sayesinde örgün eğitime geçenlerin sayısının artması gibi nedenlerle açıklanmaktadır (Özbaran, 2014 s. 171; Yarar, 2017 s. 12). Türkiye'de OSB'nin genel nüfus içindeki oranları bilinmemekle birlikte yaygınlık oranının dünya geneline yakın olduğu tahmin edilmektedir (Kırcaali-İftar, 2012 s.26; Şener ve Özkul, 2013 s. 89; Ulusal Eylem Planı, 2016-2019 s. 9).

1.1.2. Olası nedenler ve risk faktörleri

OSB'ye neden olan etmenler günümüzde hala bilinmezliğini korurken OSB'nin pek çok farklı genetik, biyolojik ve çevresel etmenlerin etkileşimi ile ortaya çıkan heterojen nöropsikiyatrik bir bozukluk olduğu bilinmektedir. OSB'nin nedenlerine ilişkin olarak son yıllarda yapılan araştırmalar ise genetik, beyin işlevleri, nörokimyasal ve bağışıklık sistemi sorunları üzerine yoğunlaşmıştır. İzleyen bölümde bu etmenlerden öne çıkan genetik ve çevresel etmenlerle ilgili bilgi verilmektedir.

1.1.2.1. *Genetik etmenler*

Çok sayıda genin dahil olduğu karmaşık bir genetik bozukluk olan OSB'nin olası nedenleri arasında genetik etmenler başı çekmektedir. OSB'nin nedenlerini belirlemeye yönelik yapılan pek çok araştırma, bozukluğun oluşmasında genetik etmenlerin büyük rol oynadığını göstermekte (APA, 2013 s. 57; Myles vd., 2007 s. 250; Şener ve Özkul, 2013 s. 86); OSB vakalarının %15'inin genlerin kopyalanırken mutasyona uğraması sonucu ortaya çıktığı bilinmektedir (APA, 2013 s. 57). Genetik etmenler ile ilgili yapılan araştırmalarda, OSB'nin ikizlerde ve kardeşlerde yineleme riskinin yüksek olduğu belirtilirken, OSB olan bir çocuğun kardeşinde OSB görülme riskinin %3-7 iken (bu oran normal gelişim gösteren çocuklardan 50-100 kat fazladır) tek yumurta ikizlerinde %60 ve çift yumurta ikizlerinde %9 olduğu ifade edilmektedir (Yarar, 2017 s. 21). Araştırmalar ayrıca OSB ile ilgili kalıtsallık tahminlerinin %37-90 arasında değiştiğini göstermektedir (APA, 2013 s. 57). OSB'ye genetik bir mutasyonun neden olabileceği ifade edilse de bozukluğun tamamen genetik etmenlerden kaynaklandığını söylemek mümkün değildir (Gilberg ve Coleman, 2000 s. 232; Myles vd., 2007 s. 250).

Bu durum genetik etmenlerle birlikte OSB'den sorumlu olabilecek çevresel etmenlerin de araştırılması gereksinimini gündeme getirmektedir.

1.1.2.2. *Çevresel etmenler*

OSB'nin olası nedenlerinden diğeri, çevresel etmenlerdir. Çevresel etmenlerin dolaylı olarak çocuğun beyin gelişimi üzerinde bir etkiye sahip olduğu ve genetik yatkınlığı olan çocuklarda OSB riskini arttırıcı bir özelliği olabileceği belirtilmektedir (Özbaran, 2014 s. 171). Bu bağlamda ilişkisi kesin olmamakla birlikte; düşük doğum ağırlığı, valproik asite maruz kalma, tarım ilaçlarına maruz kalma, enfeksiyonlar, bağışıklık sistemi sorunları, aşılar (özellikle Kızamık-Kabakulak-Kızamıkçık [KKK] aşılaması), doğum öncesi yaşanan stres, beslenme yetersizlikleri, bakteriyel enfeksiyonlar, doğumsal metabolizma hastalıkları, hastane yatışları ve D vitamini eksiklikleri gibi dış etmenlerin beyin gelişimini olumsuz etkileyebileceği tartışılmaktadır (APA, 2013 s. 50; Dietert, Dietert ve Dewitt, 2011 s.7-8; Motavalli-Mukaddes, 2014 s. 16; Myles vd., 2007 s. 251; Özbaran, 2014 s. 172). Ayrıca annenin hipertansiyon, diyabet ve obezite gibi metabolik bozukluklara sahip olması, annenin gebelik sırasında yüksek ateşli bir hastalık geçirmesi, annenin hamilelikte alkol kullanması (fetal alkol sendromu) ve babanın çocuk sahibi olmak için ileri yaşta olması gibi etmenlerin de OSB görülme sıklığı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Kong vd., 2012 s. 471; Krakowiak vd., 2012 s. 1126; Meyer, Engler, Weber, Schedlowski ve Feldon, 2008 s. 705; Motavalli-Mukaddes, 2014 s. 17; Reynolds, Inder, Neil, Pineda ve Rogers, 2014 s. 688).

Ailenin; kültürel yapısı, eğitim durumu, kişilik özellikleri ve alışkanlıkları gibi ailesel etmenlerin de OSB'nin görülme olasılığıyla ilişkili olabileceği ifade edilmektedir (APA, 2013 s. 57; Kırcaali-İftar, 2012 s. 29; Özbaran, 2014 s. 170). Örneğin, yapılan bazı araştırmalar OSB tanısı almış çocuğu olan ailelerin %35'inde alkol ve madde bağımlılığı, depresyon, kaygı bozukluğu ve şizofreni gibi psikiyatrik sorunların bulunduğunu göstermektedir (Kırcaali-İftar, 2012 s. 29). Günümüzde halen bu etmenlerden hangisinin OSB'yi ne oranda etkilediğiyle ilgili bilinmezlik devam etmekte ve OSB henüz yanıtlanmamış pek çok soruyu da içinde barındırmaktadır (Korkmaz, 2010 s. 40; Motavalli-Mukaddes, 2014 s. 19). Sonuç olarak, OSB'nin tek bir nedeni olmadığını ve birçok etmenin bir araya gelmesiyle ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

1.1.3. OSB'yi karakterize eden özellikler

OSB'yi karakterize eden temel özellikler; (a) sosyal-duygusal etkileşim sorunları, (b) sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleri ve (c) dil ve iletişim becerilerindeki yetersizliklerdir. İzleyen bölümde bu özellikler ayrıntılı biçimde anlatılmaktadır.

1.1.3.1. *Sosyal-duygusal etkileşim sorunları*

Normal gelişim gösteren çocuklar 1 aylık iken göz kontağı kurar ve gülümsemeye yanıt verir, 6 aylık iken etkileşim başlatır, 8-9 aylık iken "Cee" oyunundan zevk alır, anneden ayrılmaya tepkili olup yabancı kaygısı duymaya başlar ve ismi çağrıldığında bakarlar. 1 yaşında ortak ilgi kurar ve basit motor becerileri taklit eder; 2 yaşında akranlarıyla paralel oyun oynar; 3 yaşında akranlarıyla karşılıklı işlevsel oyunlar oynar ve sembolik oyun kurar; 4 yaşında ise empati yapmaya başlarlar. Yaşla ve yaşanan deneyimlerle birlikte çocukların insan ilişkileri gelişir ve çocuklar sosyal ortamlara uygun davranış biçimlerini öğrenmeye başlarlar (Motavalli-Mukaddes, 2014 s. 23). OSB olan çocuklarda ise bu becerilerde ciddi sınırlılıklar ve yetersizlikler söz konusudur. Bunlardan ilki, sosyal etkileşim için gerekli olan sözel olmayan davranışlardaki yetersizliklerdir. Bu kapsamda OSB olan çocukların sahip oldukları özellikler arasında; göz kontağı kurmama ya da çok kısa süreli göz kontağı kurma, jest ve mimik kullanımında yetersiz olma, başkalarıyla fiziksel ya da psikolojik olarak yakın etkileşim kurmayı reddetme ve yalnız kalmayı tercih etme gibi özellikler yer almaktadır (Graziano, 2002 s. 271; Hymon ve Towbin, 2007 s. 328; Motavalli-Mukaddes, 2014 s. 24). Bunların yanı sıra; akranlarla etkileşim kurmada güçlük yaşama, arkadaşlık kurmada zorlanma, yalnızca kendi ilgi alanlarına dayalı etkileşime girme, grup etkinliklerine katılmama ve grup içinde iş birliği yapamama gibi yaşa uygun akran ilişkileri geliştirmede yetersizlikler gösterirler (Aydın, 2010 s. 43; Bellini ve Hopf, 2007 s. 153; Yarar, 2017 s. 13). Ayrıca başkalarının niyetlerini ve duygularını anlama, başkalarının farkında olma, kendilerini başkalarının yerine koyma, sözel olmayan iletişimi kullanma ve anlamada da çeşitli zorluklar yaşarlar (Aydın, 2010 s. 44; Hymon ve Towbin, 2007 s. 328; Laursen, Moore, Yazdgerdi ve Milberger, 2013; Schreibman, 2005 s. 19).

1.1.3.2. *Sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleri*

Normal gelişim gösteren çocuklar yaşamın ilk yıllarında tekme atma, el çırpma, sallanma gibi tekrarlayıcı davranışlar sergilerken bu davranışlar 3-4 yaş öncesinde kendiliğinden kaybolur. OSB olan çocuklarda ise bu durumun farklılaştığı ve tekrarlayıcı davranışların ilk 5 yaş içinde arttığı belirtilmektedir (Motavalli-Mukaddes, 2014 s. 24). OSB olan çocukların davranışsal özellikleri arasında; işlevsel olmayan belli düzen ve rutinler konusunda aşırı ısrarcı olma, çevresindeki değişikliklere ilişkin sıra dışı tepki gösterme, uzun süreli öfke nöbeti geçirme ve ağlama krizleri yaşama yer almaktadır (APA, 2000-2013 s. 50; Graziano, 2002 s. 272; Hymon ve Towbin, 2007 s. 329). OSB olan çocukların birçoğu ayrıca, akranlarının pek ilgisini çekmeyen yoğun ve sıra dışı ilgilerle uzun süreli meşgul olma, ilgilerine ilişkin çok ince ayrıntıları anımsama, duyusal girdilere karşı aşırı hareketli davranma ve çevrenin duyusal özelliklerine alışılmadık ilgi duyma gibi özellikler de gösterirler (APA, 2013 s. 50; Myles vd., 2007 s. 249; Richler, Bishop, Kleinke ve Lord, 2007 s. 75). Acıya, ağrıya ya da sıcaklığa duyarsız kalabilir; belirli ses, doku ya da kokulara karşı aşırı hassas olabilir; ışığa ve harekete hayranlık duyabilirler (Hymon ve Towbin, 2007 s. 329; Myles vd., 2007. 249). Normal gelişim gösteren çocuklarda da görülen bu tür duyusal duyarlılıklar, OSB olan çocuklarda daha yoğun ve sık görülmektedir (Motavalli-Mukaddes, 2014 s. 25; Richler vd., 2007 s. 74). Sinirlendiklerinde ya da sevindiklerinde kendi etrafında dönme, parmak ucunda yürüme, parmak şıklatma, elleriyle kanat çırpma, ileri geri sallanma ve belli nesnelere dokunma gibi tekrarlayan motor hareketler yaparlar (APA 2013 s. 50; Graziano, 2002 s. 272; Myles vd., 2007 s. 249); istek ifade etme, iletişim kurma ve bilgiyi hafızada tutma amacıyla alışılmamış ifadeler kullanarak ya da belli sözcük ve cümleleri tekrar ederek anlık ya da gecikmiş ekolali sergilerler (Eigsti, Bennetto ve Dadlani, 2007 s. 1008).

1.1.3.3. *Dil ve iletişim becerilerindeki yetersizlikler*

Normal gelişim gösteren çocuklar 1-1,5 yaş civarında anlamlı tek sözcük; 1,5-2,5 yaş arasında iki sözcüklü cümleler ve sözcük birleşimleri kullanmaya başlarlar. 2,5-4 yaş civarında ise daha uzun cümleler kurar ve karşılıklı konuşurlar. 4 yaşta anlatım becerileri gelişen çocukların konuşmaları 6 yaş dolaylarında ciddi yetişkin konuşmasına yakın düzeye ulaşır (Bernstein ve Seiger-Gardner, 2009 s. 118; Motavalli-Mukaddes, 2014 s. 24; Stuart, 2007 s. 316; Tager-Flusberg vd., 2009 s. 647). OSB olan çocuklar ise

dil ve iletişim becerilerinde yetersizlikler yaşarlar. Bu yetersizlikler arasında; seçici konuşma (mutizm), zamir kullanımında güçlükler yaşama, duydukları sözcük ya da cümleleri defalarca tekrarlama, bağlam dışı konuşma, kendi uydurduğu sözleri tekrarlama (neolizm), aşırı resmi konuşma, konuşurken çok yüksek ya da alçak ses tonu kullanma ve robotik konuşma yer almaktadır (APA 2013 s. 56; Graziano, 2002 s. 271; Hymon ve Towbin, 2007 s. 328; Myles vd., 2007 s. 249; Roberts, Rice ve Tager-Flusberg, 2004 s. 444; Tager-Flusberg vd., 2009 s. 646). Araştırma bulguları, OSB olan çocukların yaklaşık %25'inin dili iletişim amaçlı kullanamadıklarını, dili iletişim amaçlı kullanan çocukların ise sınırlı ve bozuk bir dil kullanımına sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Eigsti, Marchena, Schuh ve Kelley, 2011 s. 688; Koegel, 2000 s. 384; Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005 s. 338). OSB olan çocukların sahip oldukları dil ve iletişim özelliklerini daha iyi kavramak; konuşma, dil ve iletişimin ne olduğunu bilmeyi ve bunlar arasındaki ilişkiyi anlamayı gerektirdiğinden izleyen bölümde konuşma, dil ve iletişim üzerinde durulmaktadır.

1.2. Konuşma, Dil ve İletişim

Genel olarak konuşma, dil ve iletişim terimlerinin anlamlarının benzer olduğu düşünülmekte ve bu terimler sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysa bu terimler birbirlerinden farklıdırlar ve gelişimin farklı yönlerine işaret etmektedirler (Owens, 2012 s. 5; Topbaş, 2005 s. 7). *Konuşma,* iletişim için konuşma sesleri üreten dinamik sinir-kas koordinasyon sürecidir (Owens, 2012 s. 6) ve dili iletmek üzere kullanılan sadece bir yoldur (Topbaş, 2005 s. 10). *Dil,* keyfi olarak seçilmiş ancak gelenekselleşmiş sembolleri ve bu sembollerin kurallı kombinasyonlarını kullanarak düşünceleri yansıtan ve sosyal olarak paylaşılan bir koddur (Owens, 2012 s. 6). Örneğin Türkçe, Rusça ya da Arapça birer dildir. Çoğu dil konuşma yoluyla aktarılsa da konuşma, dili aktarmada kullanılacak tek yol değildir. Dil, konuşmanın yanı sıra yazı ya da sembollerle de aktarılabilir (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 1993). Örneğin konuşmayı içermeyen Türk İşaret Dili ya da Amerikan İşaret Dili de başlı başına ayrı birer dildir. *İletişim* ise, bireylerin bilgi, duygu, düşünce ve istek alışverişinde bulunmak için kullandıkları bir süreçtir. İletişim, bilgi ve fikir alışverişini sağlamak için kaynak tarafından mesajın kodlanmasını, iletişim kanalı yoluyla bu mesajın iletilmesini ve iletilen mesajın alıcı tarafından çözümlenerek kaynağa geribildirim gönderilmesini içerir. Konuşma ve dil iletişimin yalnızca bir parçasıdır (Owens, 2012 s. 10). Dilin bileşenleri Şekil 1.1'de gösterilmektedir.

Şekil 1.1. *Dilin Bileşenleri*

Şekil 1.1'de görüldüğü gibi dil biçim, içerik ve kullanım olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (ASHA, 1993; Topbaş, 2005 s. 21). Dilin ilk bileşeni olan biçim bileşeni, sesbilgisi, biçimbirim bilgisi ve sözdizimi şeklinde üç katmandan meydana gelir. *Sesbilgisi (fonoloji),* bir dildeki ses sistemini ve ses kombinasyonlarını yöneten kurallardır (ASHA; 1993; Eigsti vd., 2011 s. 687; Owens, 2012 s. 22). Her dilde çeşitli konuşma sesleri veya sesbirimler vardır. *Sesbirim (fonem)*, anlam farklılığı yaratabilen en küçük ses birimine verilen addır (Topbaş, 2005 s. 23). Türkçe'de sekiz ünlü, 21 ünsüz olmak üzere toplam 29 sesbirim vardır. Her çocuk dili öğrenirken, o dildeki sesbirimlerin neler olduğunu, sesbirimlerin farklı söyleniş biçimlerini (alofon), bu sesbirimlerin yan yana gelişlerini ve diziliş kurallarını öğrenir (Ege, 2006 s. 5). *Biçimbirim bilgisi (morfoloji),* sözcük yapısını ve sözcük formlarının oluşturulmasını yöneten sistemdir (ASHA; 1993; Owens, 2012 s. 21). Biçimbirim bilgisi, sözcüklerdeki kök ve ekleri, bunların kurallı düzenleniş biçimleri ile türetilişlerindeki özellikleri içerir (Topbaş, 2005 s. 24). Türkçe'nin sözcük türetme kuralları buna örnek olarak verilebilir. Sözcükler bir ya da daha fazla biçimbirim olarak adlandırılan parçalardan oluşur. *Biçimbirim (morfem),* bir dilde anlam taşıyan en küçük yapıdır. Biçimbirim, bağımlı biçimbirimler ve bağımsız biçimbirimler olmak üzere ikiye ayrılır (Ege, 2006 s. 5). Örneğin, "kuşlar" sözcüğündeki "kuş" bağımsız biçimbirimdir ve tek başına bir anlam taşır. "-lar" ise bağımlı biçimbirimdir ve tek başına kullanılmaz. Türkçe'deki biçimbirimlerin kullanımı kesin kurallara bağlıdır ve yerleri değiştirildiğinde hiçbir anlam ifade etmezler. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu ve sözcükteki anlamı ekler verdiği için bu kurallar, Türkçe öğrenen çocuklar için önemlidir (Ege, 2006 s. 5; Topbaş, 2005 s. 22). *Sözdizimi (sentaks)* ise, cümleleri oluşturmak için sözcüklerin sırasını ve birleşimini yöneten sistemdir ve cümle içindeki ögeler arasındaki ilişkileri

belirtir (ASHA, 1993; Eigsti vd., 2011 s. 683; Owens, 2012 s. 18). Sözdizimi genellikle hangi sözcük gruplarının ad öbeği, hangilerinin eylem öbeği şeklinde kurulabileceği ve tamlamaların farklı cümle yapılarını nasıl oluşturulabileceğiyle ilgili kuralları içerir (Ege, 2006 s. 5; Topbaş, 2005 s. 25). Bu kurallar ile sözcük, sözcük öbeği, yan cümle sıralanışı ve sözcükler arası ilişki, sözcük sınıfları ve diğer bileşenleri düzenlenir. Dilbilgisinin bu ana konuları arasında etkileşimler söz konusudur. Bu etkileşimlerden biri de biçimbirim bilgisi (morfoloji) ve sözdizimi (sentaks) arasında gerçekleşir ve bu etkileşim biçimsel sözdizimi (morfosentaks) olarak adlandırılır (Erdem, 2016 s. 252).

Dilin ikinci bileşeni olan içerik bileşeni, anlam bilgisini ifade eder. *Anlam bilgisi (semantik),* sözcüklerin ve cümlelerin anlamlarını ve bağlamlarını düzenleyen kurallar sistemidir (ASHA, 1993; Owens, 2012 s. 22). Anlam bilgisi kişinin deneyimleri ve bilgi birikimi ile yakından ilgilidir. Örneğin, kadın için "bayan, hanım, hanımefendi, leydi, dişi, kız" gibi farklı sözcüklerin kullanımı bağlamın özelliklerine göre değişebilmektedir. Örnekte olduğu gibi birbirine yakın sözcüklerin ufak farklılıkları bile deneyimlerle öğrenilir ve bu şekilde sözcük dağarcığı genişletilir. Bu bağlamda kavram ve sözcük bilgisinin birlikte geliştiği söylenebilir ancak özellikle küçük çocuklarda dil incelendiği zaman kavram ve sözcük bilgisini ayrı ayrı değerlendirmek gerekebilir (Ege, 2006 s. 5).

Dilin son bileşeni olan kullanım bileşeni, dilin iletişim amacı doğrultusunda kullanılmasıdır (ASHA, 1993). *Kullanım bilgisi (pragmatik),* dilin bağlam içinde incelenmesidir ve dilin iletişim kurma biçimiyle ilgilidir (ASHA, 1993; Eigsti vd., 2011 s. 683; Owens, 2012 s. 24). Kullanım bilgisi, dilin biçim ve içerik bileşenlerini işlevsel ve sosyal açıdan uygun iletişimde birleştiren bir sistemdir. Kullanım bilgisi, sosyal etkileşim için farklı kişilere ve durumlara uygun olan söylemi seçmeyi gerektirir (Topbaş, 2005 s. 26). Dolayısıyla kullanım bilgisi, dilin diğer bileşenleri gibi dilin yapısal özelliklerine değil, dilin işlevsel özelliklerine odaklanır (Ökçün-Akçamuş, 2016 s. 178). Sosyal etkileşimler ve deneyimler aracılığıyla dilin çoğu zaman kiminle, nerede ve nasıl kullanılacağına ilişkin uyarlanması öğrenilir. Örneğin, yaşı büyük birinden ya da genç birinden bir şey istenirken farklı ifade tarzları kullanılır ve çocuklar da dilin bu bileşenini erken yaştan itibaren öğrenmeye başlarlar (Ege, 2006 s. 5).

Dilin bileşenleri her ne kadar birbirinden bağımsız görünse de birbirleriyle yakından ilişkilidirler (Bernstein ve Seiger-Gardner, 2009 s. 116; Owens, 2012 s. 26).

Edinim sırasında bir bileşende meydana gelen gelişme ya da sınırlılık dilin diğer bileşenlerini de etkileyebilmektedir. Bu nedenle, dile ilişkin bir değerlendirme yapılırken dilin tüm bileşenlerinin dikkate alınması ve ayrıntılı biçimde değerlendirilmesi önemlidir.

1.3. OSB Olan Çocuklarda Konuşma, Dil ve İletişim

Daha önce de ifade edildiği gibi, OSB'nin tanılanmasında kullanılan en temel kriterler arasında iletişim alanında gözlenen yetersizlikler yer almaktadır. OSB olan çocuklarda konuşma, dil ve iletişimde gözlenen yetersizlikler oldukça heterojen bir yapıya sahiptir. Bazı çocuklarda konuşmada gecikmeler yaşanırken, bazılarında konuşma hiç ortaya çıkmamakta, bazıları ise akıcı konuşmasına rağmen dilin işlevsel kullanımında sorun yaşamaktadırlar (Hymon ve Towbin, 2007 s. 328; Roberts vd., 2004 s. 444; Wilkinson, 1998 s. 74). OSB olan çocukların konuşma, dil ve iletişim özelliklerinin bilinmesi etkili öğretim uygulamalarına karar vermek açısından önemli olduğundan izleyen bölümde bu konulara yer verilmektedir.

1.3.1. OSB olan çocuklarda konuşma özellikleri

OSB olan çocuklar kimi zaman konuşma üretimini sağlayan (solunum, sesleme ve artikülasyon) sinir-kas koordinasyonunda sorunlar yaşarlar. Bu sorunlar sesletimde, konuşma akıcılığında ya da seslerin üretiminde meydana gelebilir (Bernstein ve Seiger-Gardner, 2009 s. 124; Turan, 2012 s. 163). OSB olan çocukların konuşma özellikleri arasında akıcı konuşmada güçlükler yaşama, konuşmaya uygun olmayan ton, perde, ritim, hız, duraksama, ünlem, entonasyon, vurgu ve sesletim kullanımı ile vurgusuz ve monoton (robotik) konuşma gözlenir (Owens, 2012 s. 64; Topbaş, 2011 s. 177; Turan, 2012 s. 164). Bazı çocuklar, 4-5 yaşlarında konuşabilmekte ancak konuşmaları ya çok yüksek ya da çok alçak sesle olmaktadır (Korkmaz, 2010 s. 38; Tidmarsh ve Volkmar, 2003 s. 519). Ayrıca, konuşacağı kişilerle aralarındaki mesafeyi uygun şekilde ayarlamakta da güçlükler yaşamaktadırlar (Diken, 2008 s. 421).

Sesletim (artikülasyon) bozuklukları; konuşma seslerinin çıkartılış yeri, biçimi, hızı, zamanlaması ve basıncının hatalı üretimine dayalıdır (Topbaş, 2011 s. 177). Sesletim sorunu yaşayan çocuklarda konuşma sırasında konuşma seslerini düşürme, bir başka sesle değiştirme ya da bir sesin yerine farklı bir ses ekleme gibi özellikler görülebilir (Maviş, 2008 s. 305; Topbaş, 2005 s. 69). Konuşma seslerinde yaşanan bu sorunlar ise çocukların söylediklerinin anlaşılmamasına neden olabilir. Erken okuma

gelişimi için gerekli bir beceri olan sesbilgisel farkındalık ise sesbilgisel (fonolojik) bozukluklarla doğrudan ilişkilidir (Acarlar, Ege ve Turan, 2002 s. 65; Turan ve Gül, 2008 s. 268). Sesbilgisel farkındalık çocukların sözcükler, heceler ve sesbirimler gibi konuşma dilinin en küçük birimlerinin bilincinde olmaları anlamına gelir (Turan, 2012 s. 164). OSB olan çocuklarda konuşma sırasında uygun sözcüğü seçme ve sözcük hatırlamada yaşanan sıkıntılar nedeniyle konuşma sırasında duraksama ya da o sözcüğün yerini doldurma amaçlı aynı sözcükleri tekrarlama ve yeniden düzenleme şeklinde çabalamalar da görülebilir.

1.3.2. OSB olan çocuklarda dil özellikleri

OSB olan çocukların biçimbirim gelişimini incelemeye yönelik yapılmış araştırmalar sınırlı olmasına rağmen bu konudaki yaygın görüş, OSB olan çocukların biçimbirim gelişiminde bir yetersizlik olmadığı ancak gecikme olduğu yönündedir. OSB olan çocukların en belirgin özelliklerinden biri, zamirlerin doğru ve uygun kullanımındaki sınırlılıklardır. Yaygın olarak birinci tekil şahıs (ben) yerine ikinci (sen) ya da üçüncü tekil şahıs eki (o) kullanımını tercih ederler. Örneğin, *veririm* demek yerine "verirsin" ya da "verir" derler. Bu yaygın kullanımın yanı sıra zarf, bağlaç ve fiil eklerinin kullanımında da yanlışlıklar yaptıkları bilinmektedir (Eigsti vd., 2007 s. 1019; Topbaş, 2011 s. 177; Turan, 2012 s. 160). OSB olan çocukların özellikle zarf, yardımcı fiil, bağlaç, geçmiş zaman eki, geniş zaman eki, üçüncü şahıs eki ve şimdiki zaman eki kullanırken ek attıkları ya da ekleri hiç kullanmadıkları (Bartolucci, Pierce ve Steiner, 1980 s. 41; Roberts vd., 2004 s. 429) ve sözcük dağarcığı az olan çocuklarda ek atma hatasının daha fazla olduğu görülmektedir (Roberts vd., 2004 s. 440).

OSB olan çocuklarda sesbilgisi yetersizlikleri gözlenmektedir. Örneğin, Rapin ve arkadaşları (2009) OSB olan okul çağı çocuklarının yaklaşık %23'ünde sesbilgisi yetersizlikleri olduğunu öne sürmüşlerdir (Rapin, Dunn, Allen, Stevens ve Fein, 2009 s. 72). Bu konuda yapılan bazı araştırma bulguları, OSB olan çocukların sesbilgisi açısından belli bir tür yetersizliğe sahip olmadıklarını ve artikülasyon sorunlarının daha çok OSB'den etkilenme düzeyi yüksek olan çocuklarda görülebildiğini ortaya koyarken, bazıları ise sesbilgisi yetersizliklerinin OSB'nin belli bir alt grubuna özgü olduğu ve diğer çocuklarda sesbilgisinin normal seyrettiği görüşünü savunmaktadır (Eigsti vd., 2011 s. 687).

OSB olan çocukların sözdizimi gelişiminde de sınırlılıklar yaşadıkları bilinmektedir (McGregor vd., 2012 s. 35; Volden ve Lord, 1991 s. 110). Yapılan araştırmalarda gecikme mi yoksa yetersizlik mi olduğu konusunda farklı görüşler olmasına rağmen bulgular ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaların çoğunda sözdizimi gelişiminde bir gecikme olduğu sonucuna varılmaktadır (Eigsti vd., 2011 s. 685; Rapin ve Dunn, 2003 s. 166). OSB olan çocukların normal gelişim gösteren, gelişimsel geriliği olan ve dil gecikmesi olan çocuklara kıyasla daha az karmaşık cümle kullandıkları ve daha basit cümle kurma eğilimi gösterdikleri (Eigsti vd., 2007 s. 1013; Owens, 2012 s. 288), ayrıca cümle içerisinde özne ve fiilin uygun dizilişine ilişkin de güçlükler yaşadıkları ifade edilmektedir (Töret, 2016 s. 209).

OSB olan çocuklarda anlam bilgisi gelişimine odaklanan araştırmalar OSB olan çocukların sözcük üretme ve sözcükleri anlama konusunda yetersizlik göstermediklerini ortaya koymaktadır (Tager-Flusberg, 1985 s. 450; Ungerer ve Sigman, 1987 s. 3). Örneğin, alıcı dil sözcük dağarcıkları eşitlenmiş çocuklarla yapılan bir araştırmada OSB olan çocukların zihin yetersizliği olan çocuklara kıyasla daha fazla sayıda farklı türde sözcük ürettikleri bulunurken (Eigsti vd., 2007 s. 1008); alıcı dil yaşları, sözel olmayan zekâ yaşları ve cinsiyetleri eşitlenmiş çocuklarla yapılan başka bir araştırmada OSB olan çocukların serbest oyun etkinliklerinde normal gelişim gösteren çocuklarla benzer oranda farklı sözcükler ürettikleri bulunmuştur (Weismer vd., 2011 s. 1065). OSB olan çocukların sözcük dağarcıkları akranları ile benzerlik gösterse de özellikle zihinsel terimleri ifade eden fiilleri kullanmada güçlük yaşadıkları oldukça açıktır (Eigsti vd., 2011 s. 687; Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005 s. 349). Bunun yanı sıra OSB olan çocukların konuşma sırasında sözcük bulamama, anlamsız sözcük uydurma, dili anlamada zorlanma, soyut ve mecaz sözcükleri ya da deyimleri algılama ve anlamada güçlükler, daha az duygu ifade eden sözcük kullanma, sözcük ve kavramları ilişkilendirme ile bunları belleğe depolamada sınırlılıklar yaşadıkları bilinmektedir. (Tager-Flusberg, 1992 s. 161; Weismer vd., 2011 a. 1066; Wilcinson, 1998 s. 74).

OSB olan çocukların dilin kullanım bilgisi bileşeninde sergiledikleri yetersizlikler neredeyse evrenseldir (Eigsti vd., 2011 s. 684; Palmen, Didden ve Arts, 2008 s. 83). OSB olan çocuklar sohbet başlatma, sohbette sıra alma, sohbeti sürdürme, sohbeti karşısındaki kişiye uygun ayarlama, sohbet konusunu değiştirme, hitapları uygun seçme, konuşmayı düzenleme, iletişim kopuklukları ile kesintiye uğrayan sohbeti

düzeltme girişiminde bulunma, karşısındakinin iletişimsel kopukluklarını düzeltme girişimini yanıtlama, bağlama ve duruma uygun sözcük kullanma, deneyimleri ve olayları öykülemede sorunlar yaşarlar (Eigsti vd., 2011 s. 683; Geller, 1998 s. 72; Ökçün-Akçamuşoğlu, 2016 s. 179; R. L. Koegel, Asbaugh, Navab ve Koegel, 2016 s. 921; Volden, 2004 s. 174). OSB olan çocuklar kendilerinin ve başkalarının düşünce ve inançlarına yönelik ifadeleri daha az sıklıkta kullanır, bunun yerine daha çok istek ifade eden cümleler kullanmayı tercih ederler. Öyküdeki olaylar arasında bağlantı kuramamakta, kurdukları bağlantılar ise ana fikirle ilişkili olmamaktadır (Capps, Losh ve Thurber, 2000 s. 194).

1.3.3. OSB olan çocuklarda iletişim özellikleri

OSB olan çocukların temel özellikleri arasında iletişimdeki sınırlılıklar ve güçlükler yer almaktadır. OSB olan çocuklar sosyal etkileşim ve iletişim için gerekli olan sözel olmayan davranışlarda yetersizlik gösterirler. Yaygın olarak hiç göz kontağı kurmama ya da çok kısa süreli göz kontağı kurma, aniden gözlerini karşısındaki kişinin gözlerine dikme ya da bakarken birdenbire gözlerini kaçırma, göz kontağı kurmadan farklı açılara bakma ve karşısındaki kişinin yüzüne boş ya da anlamsız bakma, gözleri bir şeye takılı kalma gibi sıra dışı göz kontağı özellikleri gösterirler (APA, 2000-2013 s. 50).

Çocuk ile iletişim ortağının bir nesne, kişi ya da olay üzerine eş zamanlı olarak odaklanması olarak bilinen *ortak dikkat*; dikkati paylaşma, başka birinin dikkatini takip etme ve dikkatini başkasına yönlendirme gibi davranışları içerir (Dawson, vd., 2004 s. 272; Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson, 2006 s. 993). Ortak dikkat, ortak dikkati başlatma ve ortak dikkati yanıtlama şeklinde iki şekilde gerçekleşir. *Ortak dikkati başlatma*, çocuğun ilgisini çeken nesne ya da olaylara bir sosyal arkadaşın da ilgisini çekmek için gerçekleştirdiği girişimlerdir (Mundy ve Newell, 2007 s. 271). *Ortak dikkati yanıtlama* diğer bir deyişle *ortak dikkati yanıtlama* ise çocuğun bir sosyal arkadaşın ortak dikkat başlatmak için bir nesne ya da olaya doğru bakışlarını yöneltmesi, başını çevirmesi ya da parmağıyla işaret etmesini takip etmesi; bu nesne ya da olayı fark ettiğinde bakışlarını yeniden yetişkine yönlendirerek onunla aynı şeye odaklandığını ifade etmesidir (Mundy ve Jarold, 2010 s. 986).

Ortak dikkat gelişiminde meydana gelen yetersizlik, OSB'nin erken belirtilerinden biridir (Baron-Cohen, Allen ve Gillberg, 1992 s. 839; Johns ve Carr,

2004 s. 14). Ortak dikkat gelişimi, OSB olan çocuklarda da normal gelişim gösteren çocuklarda başladığı dönemde görülmektedir ancak araştırmalar, normal gelişim gösteren ve gelişim yetersizliği olan akranları ile karşılaştırıldıklarında, OSB olan çocukların daha düşük performans sergilediklerini ve hem ortak dikkati başlatma hem de ortak dikkate tepki verme becerilerinde sınırlılıklar gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Johns ve Carr, 2004 s. 13; Sigman vd., 1999 s. v). Özellikle ortak dikkati başlatma davranışlarında daha yoğun güçlük çektikleri ve bu sınırlılığın erken çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine kadar her gelişim evresinde görülebileceği belirtilmektedir (Shumway ve Wetherby, 2009 s. 1140). OSB olan çocukları küçük yaşlarda ayırt etmede önemli bir rolü olan ortak dikkate tepki verme becerisinin ise, gelişimin ilerleyen dönemlerinde ayırt edicilik özelliğinin azaldığı öne sürülmektedir (Mundy ve Jarrold, 2010 s. 16; Mundy, Sigman ve Kasari, 1994 s. 391).

Taklit becerileri bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve iletişim becerilerinin gelişimi için önemli bir role sahip olmasına karşın (Ingersoll, 2008a s. 108; Owens, 2012 s. 127; Turan ve Kaysılı, 2005 s. 138; Turan ve Ökçün-Akçamuş, 2013 s. 112), OSB olan çocuklar taklit becerilerinin sergilenme türü ve sıklığı açısından normal gelişim gösteren akranlarından farklılık göstermektedir (Turan ve Ökçün-Akçamuş, 2013 s. 114). Farklılık sonucu ortaya çıkan bu sınırlılık ise OSB'nin temel özelliklerinden biri olarak ele alınmaktadır (Rogers, Hepburn, Stackhouse ve Wehner, 2003 s. 764; Stone, Ousley ve Littleford, 1997 s. 476). OSB olan çocukların; motor taklit becerilerinde nesneli taklit becerilerinden daha fazla, anlamsız nesneli taklit becerilerinde anlamlı nesneli taklit becerilerinden daha fazla, kendiliğinden taklit becerilerinde ise yapılandırılmış taklit becerilerinden daha fazla zorlandıkları belirtilmektedir (Ingersoll, 2008b s. 333; Ingersoll ve Gergans, 2007 s. 163; Ökçün-Akçamuş, 2016 s. 169; Stone vd., 1997 s. 476). Ayrıca bu çocukların normal gelişim gösteren akranları ile gelişimsel yetersizliği olan akranlarına göre jest taklidi becerilerinin de sınırlı olduğu bilinmektedir (Rogers vd., 2003 s. 771).

Hem normal gelişim gösteren akranlarıyla hem de gelişimsel yetersizliği olan akranlarıyla karşılaştırıldığında, OSB olan çocukların işaret etme, uzanma ve verme gibi davranışları içeren gösterici jestler ile işaret parmağını dudağına getirip sus işareti yapma gibi belirli bir bağlamı sembolik olarak temsil eden temsili jestleri iletişim amacıyla kullanmada sınırlılık yaşadıkları görülmektedir (Ökçün-Akcamuş, 2016 s.

166; Stone, Ousley, Yoder, Hogan ve Hepburn, 1997 s. 678; Töret ve Acarlar, 2011 s.1463). OSB olan çocukların; nesneye işaret etme, nesneyi gösterme ve iletişim amaçlı göz kontağı kurma gibi iletişim davranışlarından daha çok yetişkinin elini tutarak iletişim kurma gibi basit davranışları tercih ettikleri; el sallama, başı ile onaylama ya da reddetme hareketi yapma gibi taklit ile öğrenilen sosyal rutin jestlerini kazanmada sorunlar yaşadıkları; özellikle yorumlama amaçlı gösterici jestleri ve temsili jestleri kullanmada zorlandıkları; iletişim amaçlı kullanılan işaret ipuçlarını anlama ve kullanmada güçlük yaşadıkları bilinmektedir (Baron-Cohen, Baldwin ve Crowson, 1997 s. 50; Stone vd., 1997 s. 482; Töret ve Acarlar, 2011 s. 1469; Wetherby, Watt, Morgan ve Shumway, 2007 s. 961).

OSB olan çocukların iletişimde yaşadıkları sınırlılıklar ve güçlüklerden biri de sıra almadır. Amaçlı iletişimin sağlıklı olarak gelişebilmesi için konuşan kişilerin birbirini dinlemesi ve sıra alması gerekir (Güzel Özmen, 2003 s. 5). Bu nedenle sıra alma iki kişilik bir etkinlikte sırasını bekleme, sıranın kimde olduğunu takip etme, sırasını beklerken karşısındakini dinleme ve izleme gibi davranışları geliştirmek ve karşılıklı konuşmanın temelini oluşturmak için OSB olan çocuklara öğretilmesi gereken önemli bir davranıştır.

OSB olan çocuklarda göz kontağı kurma, ortak dikkati başlatma ve ortak dikkate tepki verme, taklit etme, jestleri kullanma ve sıra alma gibi temel iletişim becerilerinde yaşanan sınırlılıklar, iletişim becerilerinin kazanılmasında önemli bir yere sahip olan oyun becerilerine de yansımakta ve bu durum, erken yaşlardan başlayarak oyun becerilerinin gelişiminde yetersizliklere neden olmaktadır. OSB olan çocukların çoğu ilginç dokusu, kokusu, sesi ya da tadı olan oyuncaklarla oynamayı tercih ederler (Holmes ve Willoughby, 2005 s. 156). Oyunda deneyim kazanmak ve zevk almak yerine genellikle belli bir rutine bağlı olan ve tekrarlayıcı hareketler içeren pasif oyunlar oynarlar (Graziano, 2002 s. 272; Jordan, 2003 s. 352; Lucket, Bundy ve Roberts, 2007 s. 369). Bebekleri ve arabaları işlevlerine uygun biçimde kullanmak yerine daha çok onları dizmeyi tercih ederler (Bauer, 1995 s. 170) ve yaratıcılık, sembolik oyun oynama ve oyundan zevk alma davranışlarında gecikme gösterirler (APA 213 s. 50; Graziano, 2002 s. 272; Hobson, Lee, Hobson, 2009 s. 13; Ingersoll, Shreibman ve Tran, 2003 s. 675). Soyut düşünmedeki yetersizliklerinden dolayı evcilik gibi sembolik oyunlar oynamada güçlük yaşarlar (Hobson vd., 2009 s. 12; McConachie, 2006 s. 751;

Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007 s. 1030). Ayrıca yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla oyun oynamak için isteksiz davranırlar ve genellikle yalnız oyun oynama eğiliminde olurlar (Graziano, 2002 s. 271; Kroeger, Schultz ve Newsom, 2007 s. 808; Myles vd., 2007 s. 248; Smith, Mirenda ve Zaidman-Zait, 2007 s. 157).

OSB olan çocukların amaçlı iletişim kurma özelliklerine bakıldığında, bu çocukların yalnızca ilgi duydukları alanlara ilişkin konuşma eğilimi gösterdikleri, ilgi duymadıkları alanlara ilişkin ise isteksiz oldukları ya da çok az konuşarak konuşma konularında aşırı seçici oldukları ve iletişimi daha çok istekte bulunma amacıyla kullandıkları bilinmektedir (R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 80). OSB olan çocukların iletişim başlatmada yaşadıkları güçlükler özellikle soru sorarak ve yorum yaparak iletişim başlatma alanlarına da yansımaktadır (Ostryn ve Wolfe, 2011 s. 196; R. L. Koegel vd., 2014 s. 816). Bu çocukların hiç soru sormadan ya da çok az soru sorarak istek bildirdikleri, soru soran çocukların ise bilgi talep etmek amacıyla çok seyrek iletişim başlattıkları belirtilmektedir (Freeden ve Koegel, 2006 s. 168; Huskens, Verschuur, Gillesen, Didden ve Barakova, 2013 s. 345; Taylor ve Harris, 1995 s. 3). OSB olan çocuklar genellikle başkalarının kendilerine yaptıkları yorumları dikkate almamakta, yalnızca doğrudan kendilerine sorulan sorulara tepki verme eğilimi göstererek başkalarının yorumlarına tepkisiz kalmaktadırlar (APA, 2013 s. 53). OSB olan çocuklar ayrıca soru sorma ve yorum yapma ile soruları ve yorumları yanıtlamada da yetersizlik yaşamakta ve kullanım bilgisinde yaşadıkları bu yetersizlik kimi zaman yetişkinlik dönemine kadar devam etmektedir (Capps, Kehres ve Sigman, 1998 s. 326; Endicott ve Higbee, 2007 s. 210; L. K. Koegel ve Koegel, 2006 s. 166). İzleyen bölümde kullanım bilgisinde önemli bir yere sahip olan başlatma ve başlatma türleri hakkında bilgi verilmektedir.

1.4. Başlatma

İnsan etkileşiminin hem sosyal hem de iletişimsel açıdan en temel özelliklerinden biri başlatmadır (R. L. Koegel ve Koegel, 2006 s. 166; Taylor ve Haris, 1995 s. 3). Farklı tür başlatmalar olması, başlatmayı tek bir şekilde tanımlamayı güçleştirse de her bir başlatma türünün kendine özgü bir tanımı söz konusudur (Freeden, 2005 s. 5; Landry, Smith, Miller-Loncar ve Swank, 1997 s. 259). Bir davranışın başlatma olarak düşünülebilmesi için davranışın karşıdaki kişinin motor ya da sözel davranışından en az üç saniye önce gerçekleştirilmiş olması gerekir (Freeden, 2005 s. 6; R. L. Koegel ve

Koegel, 2006 s. 167). Buna göre *başlatma,* herhangi bir yönerge verilmeksizin bireylerin başkalarına yönelttikleri sözel ya da sözel olmayan davranışlar olarak tanımlanabilir (Breen ve Haring, 1991 s. 337; Hancock ve Kaiser, 1996 s. 174; Stone ve Caro-Martinez, 1990 s. 445). Başlatma türleri arasında; ortak dikkat başlatma (ör., Jones ve Carr, 2004 s. 13; Ventola vd., 2014 s. 2862), oyun başlatma (örn: Pierce ve Schreibman, 1995 s. 285), istek başlatma (ör., Linder, 1993), soru sorarak başlatma (örn: R. L. Koegel vd., 2014 s. 921; L. K. Koegel, Carter, Koegel, 2003 s. 134) ve sohbet başlatma (örn: L. K. Koegel, Park ve Koegel, 2014 s. 1055; Kranz ve McClannahan, 1993 s. 121) sayılabilir. Farklı başlatma türleri olmasına karşın başlatmalardaki en temel ortak nokta, iletişim ortağından herhangi bir dışsal destek almadan bağımsız olarak başlatmanın gerçekleştirilmesidir (Landry vd., 1997 s. 259; McGee, Feldman ve Morrier, 1997 s. 357). Başlatmanın başarılı olması kaynağın; alıcının ilgisini çekmesine ve sürdürmesine, alıcının bilgi düzeyine uygun bir başlatma gerçekleştirmesine ve ilk başlatma başarısız olmuşsa, tekrar başlatma girişiminde bulunmasına dayalıdır (R. L. Koegel ve Koegel, 2006 s. 170). İzleyen bölümde sırasıyla normal gelişim gösteren çocuklarda ve OSB olan çocuklarda sözel iletişim başlamaya ilişkin bilgi bulunmaktadır.

1.4.1. Normal gelişim gösteren çocuklarda sözel iletişim başlatma

Normal gelişim gösteren çocuklar yaklaşık 1 yaşında ilk sözcüklerini kullanmaya başlarlar ve 1,5 yaşa kadar birçok tek sözcükleri olur. Başlangıçta dağarcığında az sözcük olan çocuklar bakarak, işaret ederek, nesneleri tutarak ve jestler kullanarak sözel olmayan iletişim başlatırken (Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998 s. v; Owens, 2012 s. 111; Wetherby, 2006 s. 4), dağarcıkta yer alan sözcüklerin artmasıyla birlikte çocuklar iletişim başlatmak amacıyla; nesne isteme (örn: Çocuğun almak istediği oyuncağı gösterip "Top" demesi), eylem isteme (örn: Salıncakta ileri geri sallanan çocuğun salıncak durduğunda karşısındakine "İt" ya da "Salla" demesi), nesneye yorum yapma (örn: Oyuncak arabayı gördüğünde "Araba" demesi), eyleme yorum yapma (örn: Annesi bir oyuncağı düşürdüğünde "Yerde" demesi) ve selamlaşma (örn: Babası işe giderken elini sallayıp "Bay bay" demesi) gibi geniş bir yelpazede sözlü iletişim başlatırlar (Fredeen ve Koegel, 2006 s. 168; L. K. Koegel, Koegel, Harrower ve Carter, 1999 s. 181).

2 yaşla birlikte çocuklar bir dizi iletişim başlatma davranışı sergilemeye başlarlar. Bu yaşta çocuklar artık görüş alanı dışındaki nesnelere ilişkin ortak dikkat yöneltmeye

ve önce işaret ederek sonra da soru sorarak bilgi talep etmeye başlarlar. Bu yaş için soru sorma becerisinin öğrenilmesi, önemli bir dönüm noktasıdır çünkü çocuklar çevreleriyle ilgili bilgi edinmek amacıyla soru sorarak kendiliğinden öğrenmenin ilk adımını atmış olurlar (Fredeen ve Koegel, 2006 s. 167; Motavalli-Mukaddes, 2014 s. 28). En sık kullanılan başlatmalardan biri, dinleyicinin belirli bir eylemi gerçekleştirme niyeti/teşebbüsü olarak tanımlanan ve yönergeler olarak da bilinen eylem istemedir. Eylem isteme kullanımında bu evrede bir sıçrama gerçekleşir. Bu sıçramayla birlikte çocuklar eylemlere ilişkin taleplerini ifade ederken "Anne top at." ya da "Hayır!" örneklerinde olduğu gibi farklı dilbilgisi kurallarını da kullanmaya başlarlar (Bernstein ve Seiger-Gardner, 2009 s. 116; Fredeen ve Koegel, 2006 s. 168).

2-3 yaş civarında çocuklar sohbet için bir konu üretebilir ve birkaç kez sıra alarak sohbete katılabilirler. Bu yaş aralığında sohbet becerileri çok etkileyicidir çünkü çocuklar sıra alma ve sırasını bekleme becerisini geliştirirler (Owens, 2012 s. 228). 3-5 yaş arasında çocuklar ilk başlatmaların hemen ardından iki saniye içinde yeni başlatmalar gerçekleştirebilirler (Garvery ve Berninger, 1981 s. 27). 5-6 yaşta ise çocukların söylemleri neredeyse yetişkinlerinkine benzer hale gelir (Tager-Flusberg vd., 2009 s. 647). Çocuklar artık sohbet başlatabilir, sohbet sırasında sıra alarak sohbeti sürdürebilir ve sohbet sırasında çeşitli kullanım bilgisi işlevlerine uygun olarak farklı türde sorular sorabilirler (Cook-Gumperz ve Kyratzis, 2001 s. 122; Fredeen ve Koegel, 2006 s. 169). Çocuklar bu yaşlarda ayrıca sohbete yeni bilgi ekleme ve sohbet sırasında meydana gelen yanlış anlaşılmaları düzeltmeye başlarlar (Garvery ve Berninger, 1981 s. 29).

Normal gelişim gösteren çocukların iletişim başlatmayı ne zaman ve ne amaçla kullanmaya başladıklarını bilmenin yanı sıra, ne sıklıkta iletişim başlattıklarını ve başlattıkları iletişimin işlevinin ne olduğunu bilmek de önemlidir. Normal gelişim gösteren çocukların iletişim başlatma sıklığını inceleyen Wetherby ve diğerleri (1988); söz öncesi dönemde olan çocukların 1 dakikada bir kez, tek sözcük döneminde olan çocukların 1 dakikada iki kez ve sözcük birleşimleri döneminde olan çocukların ise 1 dakikada beş kez iletişim başlattıklarını belirtmişlerdir. Çocukların başlattıkları iletişimin işlevini belirlemeyi amaçlayan sınırlı sayıda araştırma bulunsa da iletişim başlatma davranışlarının işlevinin incelendiği bir araştırmada 3-5 yaş arasındaki çocukların iletişim başlatmayı; (a) itmeli-düşürmeli oyun oynama, (b) paylaşma, (c)

oyun kurma, (d) yardım etme, (e) duygusal yakınlık gösterme ve (f) soru sorma amacıyla kullandıkları ifade edilmiştir (Tremblay, Strain, Hendricson ve Shores, 1981 s. 238).

1.4.2. OSB olan çocuklarda sözel iletişim başlatma

OSB olan çocukların taranmasında ve tanılanmasında önemli bir role sahip olan ve erken dönemde ortaya çıkan göstergelerin başında iletişim ve etkileşim davranışlarını başlatmada yaşanan güçlükler gelmektedir (Freeden, 2005 s. 13). OSB olan çocukların iletişim ve etkileşim davranışlarını başlatmada yaşadıkları güçlükler arasında; (a) ortak dikkat başlatmada, (b) babıldama, gösterme, tutma ve alma gibi dikkat çekme davranışlarını başlatmada, (c) sosyal ilgi başlatmada ve (d) taklit davranışlarını başlatmada yaşanan güçlükler yer almaktadır (Freeden ve Koegel, 2006 s. 171). Erken dönemde ortaya çıkan bu güçlükler ise, ilk sözcüklerin ortaya çıkmasında görülen gecikmelerle kendini göstermeye devam etmektedir. OSB olan çocuklar ilk sözcüklerini kendiliğinden üretmede gecikmeler göstermekte, kimi zaman hiç çıkartamamaktadırlar. Örneğin DeMeyer (1979), OSB olan çocukların ilk sözcüklerinin anlamsız ya da bağlam dışı sözcüklerden oluştuğunu, ayrıca 2 yaşına gelmiş OSB olan çocukların %89'unun 15 ya da daha az sayıda sözcük kullandığını ve üstelik bu sözcüklerin çoğunun anlamsız olduğunu öne sürmüştür.

2 yaş civarındaki OSB olan çocuklar bilgi talep etmek ya da istekte bulunmak için ya çok az sayıda ve sıklıkta soru sorarlar ya da hiç soru sormazlar (Huskens vd., 2013 s. 345; L. K. Koegel, Koegel, Shoshan ve McNerney, 1999 s. 193; L. K. Koegel, Park ve Koegel, 2014 s. 1055; Taylor ve Harris, 1995 s. 3). Soru soran çocuklar ise nadiren bilgi talep etmek amacıyla soru sorarlar (Freeden ve Koegel, 2006 s. 173). Yüksek işlevli OSB olan çocukların sordukları soruların işlevini inceleyen bir araştırmanın bulguları, çocukların daha çok cevabını bildikleri durumlara ilişkin soru sorduklarını ve soruların bilgi edinmek amacıyla sorulmadığını, ayrıca bu çocukların soru sormanın etkileşim başlatmak için bir araç olduğunun farkında olduklarını ortaya koymuştur (Hurting, Ensrud ve Tomblin, 1982 s. 67).

Normal gelişim gösteren çocukların dili kullanmalarında önemli bir yeri olan yorum yapmayı başlatma, OSB olan çocukların sıklıkla yetersiz oldukları ve çoğu zaman en zor öğrendikleri başlatma türüdür (L. K. Koegel, Park ve Koegel, 2014 s. 1055; Freeden ve Koegel, 2006 s.174). 2 yaş civarındaki normal gelişim gösteren,

Down Sendromu olan ve OSB olan çocukların yorum başlatma becerilerinin incelendiği bir araştırmada, normal gelişim gösteren çocuklar ile Down Sendromu olan çocukların birbirine yakın düzeyde yeni uyaranlara ilişkin yorum başlattıkları ancak karşılaştırma yapılan akranları ile eşit düzeyde sesletim yapmalarına karşın OSB olan çocukların yeni uyaranlara ilişkin nadiren yorum yapmayı başlattıkları belirlenmiştir (O'Neil ve Happe, 2000 s. 473).

OSB olan çocukların sahip oldukları bir diğer özellik, dikkat çekme davranışlarını başlatmada yaşadıkları yetersizliklerdir. Bununla ilgili yapılan araştırmalar OSB olan çocukların "Anne, bak!" gibi başlatmaları normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan akranlarından daha az sıklıkta kullandıklarını ve bu tür başlatmaları kullananların ise zevki paylaşma yerine daha çok talep etme ve protesto etme amacıyla başlatmayı kullandıkları belirtilmektedir (Landry ve Loveland, 1989 s. 283; Wetherby vd., 1988 s. 240).

1.4.2.1. *OSB olan çocuklarda soru sorarak iletişim başlatma*

OSB olan çocukların sorun yaşadıkları iletişim başlatma türlerinden biri, soru sorarak iletişim başlatmadır. *Soru sorma*; bilgi edinmek ya da eksik bırakılan bir görüşün tamamlanmasını ve yorumlanmasını istemek için birine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017). Soru sorarak iletişim başlatma, OSB olan çocukların uzun dönemli olumlu gelişmeler sergileyebilmeleri için temel bir beceridir (Huskens vd., 2013 s. 353; Koegel vd., 2010 s. 510; L. K. Koegel, Carter ve Koegel, 2003 s. 134; L. K. Koegel, Kuriakose, Singh ve Koegel, 2012 s. 3).

Soru sorma, çevreye karşı farkındalığın artması, ilginin kendi dışındaki bireylere yöneltilmesi, yeni bilgiler edinilmesi ve bireyler arasında sosyal etkileşimin sürdürülmesi gibi sıralanabilecek daha pek çok katkısı nedeniyle sosyal dünyaya açılan bir kapı olarak düşünülebilir. Normal gelişim gösteren çocuklar 2 yaşta çevrelerinde olup bitenleri sorgulamaya başlarken ilk kullandıkları soru "Bu ne?" sorusu olur (Koegel, Camarata ve Valdez-Menhacce, 1998 s. 346). Çocuklarda "Ne?", "Nerede?", "Ne zaman?", "Nasıl?", "Neden?" ve "Kim?" (5N 1K) diye adlandırdığımız karmaşık soruların kullanımı ise 2 yaş sonrasında gelişmeye başlar. Her ne kadar çocuktan çocuğa farklılık gösterse de bu sorular gelişimsel bir sıra ile kazanılır. "Ne?" ve "Nerede?" soruları 26 ayda, "Kim?" sorusu ise 28 ay sonrasında ortaya çıkar. Bu soruların ardından 36 ay ve sonrasında sırasıyla "Nasıl?", "Neden?" ve "Ne zaman?"

soruları kullanılmaya başlanır (Bloom, Merkin ve Wootten, 1982 s. 1084; Doggett, Krasno, L. K. Koegel ve Koegel, 2013 s. 2; Ostryn ve Wolfe, 2011 s. 196).

OSB olan çocukların da soru sormayı benzer gelişim sırasına göre edindikleri ancak soru formlarını kullanmada gecikmeler ya da yetersizlikler yaşadıkları ve bu durumun yaşam boyu devam ettiği bilinmektedir (Endicott ve Higbee, 2007 s. 210; L. K. Koegel vd., 1999 s. 581; R. L. Koegel vd., 2014 s. 816). Bununla birlikte, OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatma sıklığının da normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha az olduğu, soru sormayı bilen çocukların ise soru formlarını genellikle uygun olmayan biçimde kullandıkları belirtilmektedir (Hurting, Ensrude ve Tomblin, 1982 s. 59; Koegel, 2000 s. 385; Taylor ve Harris, 1995 s. 13; Volden, 2004 s. 186). OSB olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın öğretildiği araştırmaların bulguları, soru sorarak iletişim başlatma davranışlarını kazanmanın, çocuklara pek çok olumlu katkısı olabileceğini ortaya koymuştur (Koegel, 2000 s. 386; Verschuur, Didden, Lang, Sigafoos ve Huskens, 2014 s. 53). Bu olumlu katkılar arasında; (a) kimseye bağlı kalmaksızın doğal öğrenme fırsatları yaratma ya da doğal çevrede gömülü olan öğrenme fırsatlarından yararlanma, (Espenshade ve Rozales-Ruis, 2001 s. 199; L. K. Koegel, Park ve Koegel, 2014 s. 1061), (b) bilgi isteme, nesne isteme ya da yardım isteme gibi iletişim başlatma davranışlarında çeşitlenme (Doggett vd., 2013 s. 3; Taylor ve Harris, 1995 s. 13; Werth ve Neisworth, 2003 s. 34), (c) yeni bilgi edinme (L. K. Koegel, Carter ve Koegel, 2003 s. 134; Palmen vd., 2008 s. 96), (d) sözcük dağarcığında zenginleşme ve ileri düzey dil becerileri edinme (Betz, Higbee ve Pollard, 2010 s. 507; Koegel vd., 1998 s. 354; Koegel vd., 2014 s. 816), (e) sohbet başlatma, sohbeti sürdürme, sohbet sırasında yeterli görünme ve sohbetteki yanlış anlaşılmaları düzeltme gibi sohbet becerilerinde gelişme (Doggett vd., 2013 s. 2; L. K. Koegel ve Koegel, 1995 s. 75), (f) edinilen becerileri kolaylıkla genelleme (R. L. Koegel ve Koegel, 2006 s. 172; L. K. Koegel, Koegel ve Green-Hopskin, 2010 s. 514), (g) uygun olmayan davranışlarda azalma (R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 71) ve (h) sosyal ortamlardaki etkileşimde ve katılımda artma (Huskens vd., 2013 s. 353) sayılabilir.

OSB olan çocukların dil ve iletişim özellikleri ile bu konuda yapılmış araştırmalar incelendiğinde, çocukların performans yetersizliğinden çok beceri yetersizliği nedeniyle soru sorarak iletişim başlatmadıkları, dolayısıyla bu çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın sistematik biçimde öğretilmesi gerektiği söylenebilir (Harper, Symon ve

Frea, 2008 s. 816; L. K. Koegel ve Koegel 1995 s. 73; Mundy ve Crowson 1997 s. 653; Palmen vd., 2008 s. 84; R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 94). Bu doğrultuda alanyazında OSB olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın sistematik olarak öğretildiği farklı araştırmalar söz konusudur. Bu araştırmalar gerçekleştirildikleri yıllar dikkate alınarak günümüzden geçmişe doğru sırasıyla Tablo 1.1'de özetlenmiştir.

Tablo 1.1'de yer alan araştırmalar incelendiğinde yaşları 2 yaş 9 ay ile 25 yaş arasında değişen OSB olan çocuklara; soru sorma, sohbet konusuna uygun soru sorma, sohbet sırasında sorulan soruları yanıtlama, bilgi talep etme amacıyla soru sorma ve yardım isteme amacıyla soru sormanın öğretildiği görülmektedir. Bir araştırma dışındaki (Espenshade ve Rozales-Ruis, 2001 s. 202) diğer tüm araştırmalarda bağımsız değişkenin etkililiği çoklu başlama düzeyi modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmalar soru sorarak iletişim başlatmanın öğretiminde kullanılan bağımsız değişkenler açısından incelendiğinde; model olma ve pekiştirme, güdüleyici işlemler, ayrık denemelerle öğretim, bekleme süreli öğretim, replikli öğretim, video model, kendini yönetme, robot ve insan tarafından uygulanan davranışsal uygulamalar ve bekleme süreli öğretim gibi farklı uygulamaların kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmaların tamamında OSB olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın öğretiminde kullanılan bağımsız değişkenlerin etkili olduğu belirtilmektedir. Tablo 1.1.'de de görüldüğü üzere alanyazında OSB olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmayı öğretmek amacıyla kullanılan farklı uygulamalar mevcuttur. Bu uygulamalardan biri de son 20 yılda OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla yaygın olarak kullanılan ve gelişimde kritik/temel olan becerilerin öğretimine odaklanan temel tepki öğretimidir (L. K. Koegel, Koegel, Green-Hopkins ve Barnes, 2010 s. 510; R. L. Koegel vd., 2014 s. 817; Ventola vd., 2014 s. 2863; Vershuur, Huskens, Verhoeven ve Didden, 2017 s. 491).

1.5. Temel Tepki Öğretimi

Temel tepki öğretimi (TTÖ), uygulamalı davranış analizi ve gelişimsel yaklaşım ilkelerine dayalı olan (R. L. Koegel ve Koegel, 2006 s. 4) ve öğretimin çocuğun doğal ortamlarında gerçekleştirilmesini temel alan, kanıt temelli uygulamalardan biridir (Odom, Collet-Klingenberg, Rogers ve Hatton, 2010 s. 278; National Professional Development Center [NPDC], 2014 s. 21). Geliştirildiği ilk yıllarda *doğal dil paradigması (natural language paradigm)* olarak adlandırılan (R. L. Koegel vd., 1989

Tablo 1.1. *OSB Olan Çocuklara Soru Sorarak İletişim Başlatmanın Öğretildiği Araştırmalar*

Kaynak	Katılımcı Yaşı	Katılımcı Tanısı	Katılımcı Sayısı	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Bulgular
L. K. Koegel, Park ve Koegel, 2014	4:10-14:11	OSB	3	Sosyal sohbet bağlamında konuşma ortağının sorularını yanıtlama ve sohbet bağlamına uygun soru sorma	Kendini yönetme	Çoklu başlama modeli	Tüm katılımcılarda hedef davranışların öğretiminde kendini yönetme etkili olmuştur. Katılımcılar öğrendikleri davranışları farklı sohbet ortaklarına genellemiş ve 1 yıl sonra toplanan izleme oturumlarında bu davranışları sergilemeye devam etmişlerdir.
Doggett Krasno, L. K. Koegel ve Koegel 2013	7:6-9:10	OSB	2	Sohbet bağlamında "Ne?", "Nerede?", "Kim?" sorularını sorma	Kendini yönetme	Çoklu başlama modeli	Tüm katılımcılarda hedef davranışların öğretiminde kendini yönetme etkili olmuştur. Katılımcılar öğrendikleri soruları öğretimden 6 ay ve 1 yıl sonra kullanmaya devam etmişlerdir.
Huskens, Verschuur, Gillesen, Didden ve Barakova, 2013	8:9-11:10	OSB	6	Belirtilen durumlara uygun soru sorma	Robot ve insan tarafından sunulan UDA temelli uygulama	Çapraz çoklu başlama modeli (farklı iki grup arasında)	Tüm katılımcılarda robot tarafından sunulan uygulama ile insan tarafından sunulan uygulamanın ikisi de eşit düzeyde etkili olmuştur. Katılımcılar öğrendikleri soruları öğretimden 2 hafta sonra kullanmaya devam etmişlerdir.
Ostryn ve Wolfe, 2011	3:5-4:11	Gelişimsel yetersizlik	3	Bilgi talep etme amacıyla "Bu ne?", "Nerede?" ve "Evet/Hayır" sorularını sorma	Güdüleyici işlemler, model olma ve pekiştirme	Çoklu başlama modeli	Tüm katılımcılarda hedef soruların öğretiminde güdüleyici işlemler, model olma ve pekiştirme etkili olmuştur.
Dotto-Fojut, Reeve, Townsend ve Progar, 2011	12:0-13:0	OSB	4	İşle ilgili bir sorun olduğu zaman iş koçuna yaklaşma, problemi tanımlama ve soru sorarak yardım talep etme	Öğretim paketi (Etkinlik çizelgeleri, replikli öğretim, tepki ipuçları	Çoklu başlama modeli	Tüm katılımcılarda benzetilmiş ortamda işle ilgili soru sorarak yardım talep etmede aşamalı yardım ve replikli öğretim etkili olmuştur. Katılımcılar öğrendikleri soruları öğretimden 1 ay sonra kullanmaya devam etmişlerdir.

Tablo 1.1. *OSB Olan Çocuklara Soru Sorarak İletişim Başlatmanın Öğretildiği Araştırmalar (devam)*

Kaynak	Katılımcı Yaşı	Katılımcı Tanısı	Katılımcı Sayısı	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Bulgular
Roy-Wsiaki, Marion, Martin ve Yu, 2010	5:0	OSB	1	Bilgi talep etmek için "Bu ne?" sorusunu sorma	Güdüleyici işlemler ve bekleme süreli öğretim	Çoklu başlama modeli	Farklı ortamlarda bilgi talep etmek için "Bu ne?" sorusunu sormanın öğretiminde güdüleyici işlemler ve bekleme süreli öğretim etkili olmuştur. Katılımcı soruyu farklı repliklere, etkinliklere, ortama ve zamana genellemiş ve öğretimden 4 hafta sonra kullanmaya devam etmiştir.
Betz, Higbee ve Pollard, 2010	3:5-5:0	OSB	3	Bilgi talep etmek için "Nerede?" sorusunu sorma	Güdüleyici işlemler	Çoklu başlama modeli	Tüm katılımcılarda "Nerede?" sorusunun öğretiminde güdüleyici işlemler etkili olmuştur. Uygulama sonrası iki katılımcı "Nerede?" sorusunu sormaya devam etmiştir. Katılımcılar soruyu farklı ortam ve araç-gerece genellemişler ancak doğal ortamlara genelleyememişlerdir.
Palmen, Didden ve Arts, 2008	17:0-25:0	OSB	9	Sohbet konusuna uygun soru sorma	Kendini yönetme ve geri bildirim verme	Çoklu başlama modeli	Tüm katılımcılarda hedef davranışın öğretiminde kendini yönetme ve geri bildirim verme etkili olmuştur. Katılımcılar farklı ortamlara sohbet bağlamına uygun soru sormayı genellemişler ve öğretimden 1 ay sonra kullanmaya devam etmişlerdir.
Endicott ve Higbee, 2007	3:0-5:0	OSB	4	"Nerede?" ve "Kim?" sorularını sorma	Güdüleyici işlemler ve bekleme süreli öğretim	Çoklu başlama modeli	Tüm katılımcılarda hedef davranışların öğretiminde güdüleyici işlemler, ipucu ve ipucunun silikleştirilmesi etkili olmuştur. Katılımcılar "Nerede?" sorusunu farklı ortama genellemişler "Kim?" soruna ilişkin genelleme çalışması yapılmamıştır.

Tablo 1.1. *OSB Olan Çocuklara Soru Sorarak İletişim Başlatmanın Öğretildiği Araştırmalar (devam)*

Kaynak	Katılımcı Yaşı	Katılımcı Tanısı	Katılımcı Sayısı	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Bulgular
Charlop-Christy ve Kelso, 2003	8:0-10:0	OSB	3	Sohbet bağlamında sorulan soruları yanıtlama ve sohbet bağlamına uygun soru sorma	Replikli (yazılı) öğretim	Çoklu başlama modeli	Tüm katılımcılarda sohbet bağlamında soruları yanıtlama ve sohbet konusuna uygun soru sormanın öğretiminde replikli (yazılı) öğretim etkili olmuştur. Katılımcılar öğrendiklerini farklı sohbet konusu, sohbet arkadaşı ve ortama genellemişlerdir.
Williams, Perez-Gonzales ve Vogt, 2003	2:9-9:4	OSB	3	"Bu ne?", "Bakabilir miyim?" ve "Alabilir miyim?" sorularını sorma ve hayır dendiğinde soruyu tekrar sorup sormama	Güdüleyici işlemler	Çoklu başlama modeli	Tüm katılımcılarda güdüleyici işlemler hedef davranışların öğretilmesinde etkili olmuştur. "Bakabilir miyim?" sorusuna hayır yanıtı verildiğinde iki katılımcının soru sorma sıklığı azalırken diğer soruları sormaya devam etmişlerdir.
Sundberg, Loeb, Hale ve Eigenheer, 2002	5:0-6:0	OSB	2	Bilgi talep etme için "Nerede?" ve "Kim?" sorularını sorma	Güdüleyici işlemler	Çoklu başlama modeli	Her iki katılımcıda da güdüleyici işlemler "Nerede?" ve "Kim?" sorularını kullanarak bilgi talep etmede etkili olmuştur. Katılımcılar hedef soruları farklı araç-gereçlere ve doğal ortama genellemişlerdir.
Esbenshade ve Rosales-Ruiz, 2001	5:0	OSB	1	Bu ne sorusunu sorma	Ayrık denemelerle öğretim	AB modeline dayalı vaka çalışması	Katılımcıya hedef sorunun öğretiminde ayrık denemelerle öğretim etkili olmuştur. Katılımcı hedef soruyu farklı ortam ve araç-gereçlere genellemiştir.

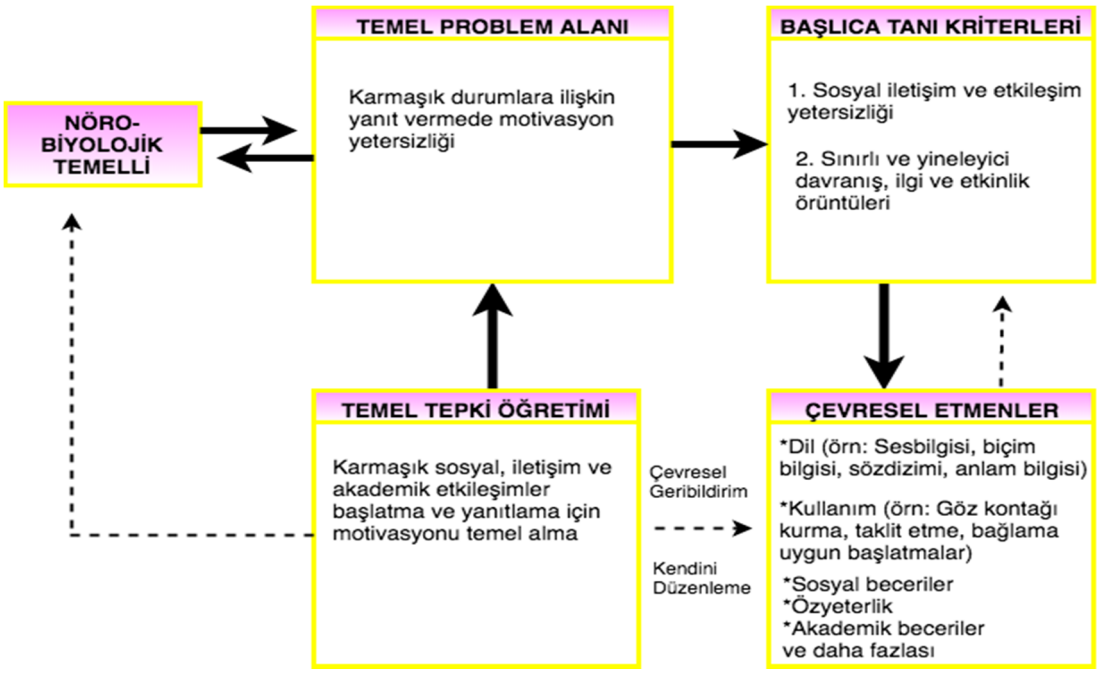
Tablo 1.1. *OSB Olan Çocuklara Soru Sorarak İletişim Başlatmanın Öğretildiği Araştırmalar (devam)*

Kaynak	Katılımcı Yaşı	Katılımcı Tanısı	Katılımcı Sayısı	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Bulgular
Williams, Donley ve Keller, 2000	4:0	OSB	2	"Bu ne?", "Bakabilir miyim?" ve "Alabilir miyim?" sorularını sorma	Model olma, ipucu sunma ve pekiştirmenin yer aldığı uygulama paketi	Çoklu başlama modeli	Her iki katılımcıda da model olma, ipucu sunma ve pekiştirmeden oluşan uygulama paketi hedef soruların öğretiminde etkili olmuştur. Katılımcılar öğrendikleri soruları farklı ortam ve kişiye genellemişler ve bir katılımcı 20 gün diğer katılımcı 11 ay sonra soruları kullanmaya devam etmişlerdir.
Taylor ve Harris, 1995	5:0-9:0	OSB	3	"Bu ne?" sorusunu sorma	Bekleme süreli öğretim	Çoklu başlama modeli	Tüm katılımcılarda hedef sorunun öğretiminde bekleme süreli öğretim etkili olmuştur. Katılımcılar hedef soruyu farklı ortam, kişi ve uyaranlara genellemişlerdir.
Charlop ve Milstein, 1989	6:10-7:10	OSB	3	Sohbet bağlamında sohbet konusuna uygun soru sorma	Video model	Çoklu başlama modeli	Tüm katılımcılarda sohbet konusuna uygun soru sormanın öğretiminde video model etkili olmuştur. Katılımcılar öğrendiklerini farklı sohbet arkadaşı, ortam, sohbet konusu ve araç-gereçlere genellemişler ve öğretimden 1, 2, 3, 6 ve 15 ay sonra soruları kullanmaya devam etmişlerdir.
Hung, 1977		OSB	4	"Bu ne?" ve "Ne yapıyorsun?" sorularını sorma	Model olma ve pekiştirme		Tüm katılımcılarda hedef davranışların öğretiminde model olma ve pekiştirme etkili olmuştur. Katılımcılar öğrendikleri soruları farklı ortam ve zamana genelleyememişlerdir.

s. 4) TTÖ, alanyazında ayrıca *temel tepki uygulaması (pivotal response treatment), temel tepki müdahalesi (pivotal response intervention)* ya da *temel tepki terapisi (pivotal response therapy)* olarak da ifade edilmektedir. Alanyazında farklı terimlerle de ifade edilen TTÖ'nün etkililiği birçok bilimsel araştırmayla desteklenmektedir (National Autism Center [NAC], 2015 s. ; NPDC, 2014 s. 21; Rogers ve Vismara, 2008 s. 17; Simpson, 2005 s. 146).

TTÖ'nün çıkış noktası, OSB olan çocuklara, çeşitli davranışların defalarca yinelenen denemelerin yer aldığı oturumlarla öğretilmesidir. TTÖ, uyaran ve tepki genellemesini kolaylaştırmak, ipucu bağımlılığını azaltmak ve çocuğun motivasyonunu arttırmak amacıyla geliştirilmiştir (Suhrheinrich, 2011 s. 15; Vershuur vd., 2017 s. 491). Şekil 1.2'de TTÖ'nün kavramsal çerçevesi bir model üzerinde gösterilmektedir.

Şekil 1.2'ye göre, çocuklarda görülen nöro-biyolojik nedenlere bağlı olarak bazı alanlarda özellikle de motivasyon konusunda sorunlar ortaya çıkmakta ve çocuklar bu sorunlara bağlı olarak sergiledikleri sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliği ile sınırlı ve yinelenen ilgi ve davranışları nedeniyle OSB tanısı almaktadırlar. Çocukların temel alanlarda sergiledikleri yetersizlikleri gidermek ya da en aza indirmek amacıyla kullanılan uygulamalardan biri de TTÖ'dür.



Şekil 1.2. *Temel Tepki Öğretimi Modeli*
Kaynak: *R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 2.*

TTÖ ise, çocukların sosyal etkileşim başlatmaları için motive edilmelerini, kendini yönetme davranışlarını ve çoklu uyaranları da içeren karmaşık etkileşimleri kendiliğinden yanıtlamayı içerdiğinden çocukların temel alanlarda sergiledikleri sorunların azalmasını sağlamaktadır.

TTÖ'de çocuğa; doğal çevresinde bağlama uygun öğrenme fırsatları sağlamak ve bu öğrenme fırsatlarına tepki vermeyi öğretmek, yapılan rehberliği ve yönlendirmeyi azaltmak ve doğal çevresinde geçirdiği zamanı arttırma olanağı sunmak amaçlanır (L. K. Koegel vd., 1999 s. 174; R. L. Koegel ve Koegel, 2006 s. 4). Belirtilen bu amaçlar TTÖ'de OSB olan çocuklara *temel alanlar* aracılığıyla öğretilir. Bu temel alanlar ise; motivasyon, çoklu uyaranlara tepki verme, kendini yönetme ve kendiliğinden başlatmadır (Cowan ve Allen, 2007 s. 704; L. K. Koegel, Koegel vd., 1999 s. 174; R. L. Koegel ve Koegel, 2006 s. 4; R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 13). TTÖ'ye göre bu alanlar temeldir çünkü OSB olan çocuklarla bu alanlarda gerçekleştirilen kazanımlar diğer alanlarda da olumlu ilerlemelere yol açmakta, ayrıca bu kazanımların genellenmesini de kolaylaştırmaktadır (NPDC, 2014 s. 74). Temel alanlar alanyazında, *temel tepkiler (pivotal responses), temel beceriler (pivotal skills) ya da temel davranışlar (pivotal behaviors)* olarak da ifade edilmektedir (L. K. Koegel vd., 1999 s. 577; R. L. Koegel, Koegel ve McNerney, 2001 s. 19; L. K. Koegel, Park ve Koegel, 2014 s. 1055; Schreibman, Stahmer ve Pierce, 1996 s. 355). İzleyen bölümde sırasıyla TTÖ'nün özellikleri, TTÖ'de kullanılan stratejiler ve TTÖ'nün temel alanları hakkında bilgi verilmektedir.

1.5.1. Temel tepki öğretiminin özellikleri

OSB olan çocukların özellikleri ve yetersizlikleri dikkate alınarak geliştirilmiş *kapsamlı uygulamalar,* OSB'nin temel yetersizliklerine yönelik geniş kapsamlı değişimler meydana getirmek amacıyla evde, klinikte, okulda ya da diğer ortamlarda, yoğun ve uzun süreli olarak yürütülen uygulamalardır (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012 s. 240; Odom, Boyd, Hall ve Hume, 2010 s. 431). TTÖ de, bu kapsamlı uygulamalardan biridir (Odom vd., 2010 s. 280; R. L. Koegel ve Koegel, 2006 s. 4). Kapsamlı bir uygulama olarak TTÖ'nün özellikleri; (a) öğretime erken başlama, (b) öğretimin yoğunluğu, (c) öğretime ailenin katılımı, (d) öğretimi doğal çevrede sunma ve (e) öğretimde veri toplamadır.

1.5.1.1. *Öğretime erken başlama*

TTÖ ile ilgili yapılan ilk çalışmalar okula devam eden öğrenciler için geliştirilmiş temel alanları belirlemeye ve tanımlamaya yöneliktir (R. L. Koegel, O'Dell ve Koegel, 1987 s. 188) ancak çocukların daha küçük yaşlarda tanılanmaya başlamasıyla birlikte çalışmaların ilgi odağı erken çocukluk dönemine kaymıştır (R. L. Koegel vd., 1999 s. 196). Uzmanlar, aileler, sivil toplum kuruluşları ve politikacılar arasında, öğretime erken başlamanın çocuklar için uzun dönemli yararlarının olacağı ve gelişimsel problemleri önleyeceği konusunda bir fikir birliği vardır (Guralnick ve Colnon, 2007 s. 511). *Öğretime erken başlama,* çocukların tanı için risk grubunda oldukları belirlendikten ya da tanı aldıktan hemen sonra öğretime başlanması olarak ifade edilebilir (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2014 s. 228).

Normal gelişim gösteren çocukların çoğu, yaşamlarının ilk yıllarında iletişim ile ilgili önemli gelişmeler sergilerler. Yaklaşık 9 aylıkken amaçsız iletişimden amaçlı iletişime doğru bir geçiş yaparlar ve çocukların bu gelişimlerini, 12 aylık olduklarında ilk sözcükleri takip eder (Bernstein ve Seiger-Gardner, 2009 s. 116; Motavalli-Mukaddes, 2014 s. 27). Araştırmacılar, çocukların amaçlı iletişim için sergiledikleri eylemlere ailelerin ve diğer iletişim ortaklarının anlam yüklemelerini önermektedir. Çünkü çocuklar amaçlarına ulaşmak ya da niyetlerini gerçekleştirmek için diğer insanların onlara yardım edeceklerini (Bates, Camaioni ve Volterra, 1975 s. 206; Prizant ve Wetherby, 1987 s. 285) ve kendi davranışlarının çevrelerindeki diğer kişilerden nasıl istendik sonuçlar üreteceğini bu şekilde anlamaya başlarlar. Normal gelişim gösteren çocuklar bu sırayı takip ederek gelişim gösterirken, OSB olan çocuklar davranış ve sonuç arasındaki ilişkiyi anlamakta zorlanırlar (Koegel ve Egel, 1979 s. 418; Koegel, O'Dell ve Dunlap, 1988 s. 525). Bu nedenle, OSB olan çocuklarla erken dönemde yapılan çalışmalarda davranış-sonuç ilişkisine odaklanmak gerekir. Ayrıca OSB olan çocuklar öğretim sırasında yanlış tepki vererek başarısızlık yaşadıklarında öğrenmeye karşı yanıtlayıcılıkları ve motivasyonları da ciddi anlamda azalmaktadır (Koegel ve Egel, 1979 s. 419). Bu nedenle, OSB olan çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttırmak ve yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik duygusunu azaltmak üzere erken dönemlerden itibaren çocuklara başarılı yaşantılar sunmak önemlidir (R. L. Koegel ve Koegel, 2006 s. 132).

1.5.1.2. *Öğretimin yoğunluğu*

OSB olan çocuklara sunulan öğretimin erken başlamasının yanı sıra, yoğunluğu da oldukça önemlidir. *Öğretimin yoğunluğu,* çocukların bir hafta boyunca aldıkları öğretimin süresini ifade eder (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2014 s. 229). Lovaas (1987), OSB olan çocuklarla yapmış olduğu araştırmasında, 2 yıl ve daha fazla süreyle haftada 40 saat ve üstü öğretim alan çocukların, aynı öğretimi haftada 10 saat alan çocuklara göre daha fazla kazanımları olduğunu belirtmiştir. Kapsamlı uygulamalarda uygulama saati genellikle, programın önemli bir boyutudur. Otizmli Çocuklar İçin Eğitsel Uygulamalar Komitesi (Committee on Educational Interventions for Children with Autism) OSB olan çocuklara haftada en az 20-45 saatlik öğretim sunulması gerektiğini belirtmektedir (National Research Council [NRC], 2001 s. 151) ancak bazı araştırmacılar tarafından öğretimin yoğunluğunu etkileyen farklı değişkenler de olduğu ileri sürülmektedir (Dawson ve Osterling, 1997 s. 309; Kasari, 2002 s. 451). Örneğin Kasari (2002), öğretim düzenlemesi ve öğretim içeriği gibi değişkenlerin, sunulan öğretimin yoğunluğuyla ilgili olduğunu ve bu değişkenlerin bilimsel olarak çalışılması gerektiğini belirtmektedir. TTÖ'de uygulamalar doğal ortamlarda aile, okul personeli ve akran gibi farklı kişiler tarafından sunulduğu için çocuklara sağlanan öğretimin toplam saati oldukça yüksektir (R. L. Koegel ve Koegel, 2006 s. 8).

1.5.1.3. *Öğretime ailenin katılımı*

Aileler çocuklarının ayrılmaz birer parçası ve birincil uygulamacılarıdır. OSB olan çocuklara yönelik kapsamlı uygulamaların çoğunda, çocuklara sunulan öğretimin yoğunluğunu arttırmak amacıyla aile katılımına yer verilmektedir (Dawson ve Osterling, 1997 s. 310; Kasari, 2002 s. 448; NRC, 2001 s. 153). Katılımdan beklenen, gün boyunca çocukların uyanık oldukları zamanlarda uygulamanın aileler tarafından yapılmasıdır. TTÖ'de *öğretime ailenin katılımı*, uygulamaların çocukların uyanık oldukları bütün zamanlarda ve çocukların bir günü boyunca aileler tarafından yapılması olarak ifade edilmektedir (R. L. Koegel ve Koegel, 2006 s. 9).

Lovaas, Koegel, Simmons ve Long (1973) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada bir yıl süreyle yoğun davranışsal eğitim alan OSB olan çocukların, evde de benzer öğretim uygulamaları sürdürüldüğünde kazanımlarını korudukları belirlenmiştir. Günümüze kadar yapılan araştırmalar, ailelerin OSB olan çocuklarının iletişim ve sosyal etkileşim gibi temel yetersizlik alanlarıyla ilgili uygulamaları etkili bir şekilde

yürütebildiklerini göstermektedir (Charlop ve Trasowech, 1991 s. 307; Harris, Wolchink ve Weitz, 1981 s. 373; Koegel, Bimbela ve Schreibman, 1996 s. 347; Laski, Charlop ve Schreibman, 1988 s. 391; McClannahan, Krantz ve McGee, 1982 s. 233; McGee, Morrier ve Daly, 1999 s. 133). Araştırmalar ayrıca, OSB olan çocuklara sahip aileler tarafından yürütülecek uygulamalarda amaçların ailenin kültürel değerlerine uygun seçilmesinin ve günlük rutinlerinin içine gömülerek öğretilmesinin hem ailelerin stres düzeylerini azalttığını hem de çocukların bu amaçları daha kısa sürede edindiklerini ortaya koymaktadır (R. L. Koegel vd., 1996 s. 347; Koegel, Koegel ve Brookman, 2003 s. 341; Moes, 1995 s. 90).

Aileler öğretim sürecini gün boyu uygulayabilirler ve doğal aile-çocuk etkileşimi sırasında çocuğa öğrenme fırsatları sağlayarak öğretimi gerçekleştirebilirler. Bu şekilde hem çocukların kazanımları artmakta hem de ailelerin çocuklarıyla olan etkileşimleri olumlu yönde değişmektedir (R. L. Koegel vd., 1996 s. 356; Schreibman, Kaneko ve Koegel, 1991 s. 488). Örneğin Vernon, Koegel, Dauterman ve Stolen (2012) tarafından yürütülen bir araştırmada, aileler tarafından gerçekleştirilen TTÖ uygulamalarının çocukların sosyal etkileşim düzeylerine etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, çocukların göz kontağı kurma ve kendiliğinden sözlü iletişim başlatma davranışları ile aile-çocuk etkileşimlerinin arttığı belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmada ayrıca çocukların kazanımlarıyla eş zamanlı olarak ailelerin de çocuklarıyla olan sosyal etkileşim davranışlarında olumlu ilerlemeler olduğu belirtilmektedir (Vernon, Koegel, Dauterman ve Stolen, 2012 s. 2713).

1.5.1.4. *Öğretimi doğal çevrede sunma*

Öğretimi doğal çevrede sunma, insanların ve diğer canlıların içinde yaşadıkları, yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları, fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamlarda öğretimin gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2014 s. 230). Öğretimin doğal çevrede sunulması, çevredeki doğal uyaranlara verilecek tepkiler için bir bağlam oluşturur (R. L. Koegel vd., 1999 s. 175). TTÖ, doğal dil yaklaşımından ortaya çıkmış, normal gelişim gösteren çocukların dil edinim biçimlerine benzer şekilde öğretim süreçleri olan (R. L. Koegel vd., 1987 s. 249), yapılandırılmış ortamlar yerine doğal çevreye yönelimi temsil eden bir uygulamadır (Camarata, 1996 s. 335).

OSB olan çocuklar için doğal çevrede gerçekleşen kazanımların genellenmesi ve sürdürülebilirliği, en az kazanımların doğallığı kadar önemlidir (Gresham ve MacMillan, 1998 s. 10). Kazanımların genellenmesi ve sürdürülebilirliği, doğal çevredeki uyaranlara verilen tepkilerle ilgilidir. OSB olan çocuklara sözel iletişim başlatma ve bunu farklı ortamlara genelleme becerisinin kazandırılmasında doğal dil öğretimi ile geleneksel öğretimin karşılaştırıldığı bir araştırmanın (R. L. Koegel vd., 1987 s. 243) bulguları, doğal dil öğretiminin sözel iletişim başlatmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu ve daha yüksek düzeyde genellemeye hizmet ettiğini göstermiştir. Örneğin, Koegel, Werner, Vismara ve Koegel (2005 s. 93) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, OSB olan çocukların oyun günlerinde akranları ile aralarındaki sosyal etkileşimin niteliğini arttırmak üzere doğal ortamda gerçekleştirilen TTÖ'nün etkililiği incelenmiştir. Araştırma bulguları, ev, park, bahçe ve hayvanat bahçesi gibi çocukların doğal ortamlarında gerçekleştirilen TTÖ uygulamalarının çocukların; karşılıklı etkileşim başlatma ve etkileşimi sürdürme davranışlarını arttırdığını, arkadaşlık kurmayı öğrenmelerine katkı sağladığını ve akran kabulünü arttığını göstermektedir.

1.5.1.5. *Öğretimde veri toplama*

Veri toplama, öğretimi amaçlanan davranışa ilişkin bilgi toplama ve karar verme sürecidir (Tekin-İftar, 2012 s. 69). Veri toplama, kullanılan uygulamanın öğretimi amaçlanan davranışın kazandırılmasında etkili olup olmadığına karar vermek açısından önemlidir (Kuriakose, 2012 s. 163). Bu nedenle, öğretimi amaçlanan davranışa ilişkin mutlaka sistematik bir şekilde veri toplanmalıdır. Verilerin öğretim öncesi, öğretim sırası ve öğretim sonrası gibi farklı zamanlarda toplanması önemlidir. Öğretim öncesinde toplanan veriler, öğretimi amaçlanan davranışın öğretim yapılmadan önce ne düzeyde olduğunu ve öğretim yapılacak çocuğun ileride nasıl bir performans sergileyebileceğine ilişkin konularda bilgi verir. Öğretim sırasında ve sonrasında toplanan veriler ise, öğretimde kullanılan uygulamanın öğretimi amaçlanan davranış üzerindeki etkisinin ne olduğunun belirlenmesine ve öğretimde herhangi bir değişiklik yapılıp yapılmayacağına karar verilmesine yardımcı olur (Kuriakose, 2012 s. 164; Tekin-İftar, 2012 s. 103). Ne kadar sıklıkta veri toplanacağına karar vermek için çocukların programları ve öğrenme hızları dikkate alınmalıdır (Safer ve Fleischman, 2005 s. 81). Düzenli ve sistematik bir şekilde toplanan veriler etkili uygulamaların

devam ettirilmesi ya da etkisiz uygulamaların sonlandırılması kararının verilmesine de hizmet eder.

1.5.2. Temel tepki öğretiminde kullanılan stratejiler

TTÖ'nün temel alanlarından hangisiyle çalışılırsa çalışılsın, uygulama sırasında kullanılan beş temel strateji bulunmaktadır. Bu stratejiler sırasıyla; (a) seçim fırsatı sağlama, (b) doğal pekiştireçler kullanma, (c) girişimleri pekiştirme, (d) harmanlayarak sunma ve (e) davranışları çeşitlendirmedir (R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 52; R. L. Koegel vd., 1999 s. 179; Stahmer, Suhrheinrich, Reed ve Schreibman, 2012 s. 5).

1.5.2.1. *Seçim fırsatı sağlama*

TTÖ'nün uygulanması sırasında kullanılan stratejilerden ilki, seçim fırsatı sağlamadır. *Seçim fırsatı sağlama,* çocuğun dikkatinin etkinliğe çekilmesinin ardından, seçilen nesnelerin, oyuncakların ya da etkinliklerin öğretime dâhil edilmesi ve öğretim süresince çocuğun liderliğinin izlenmesi olarak tanımlanır (Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Bolduc ve Schreibman, 2010 s. 266). Çocuğun okuma etkinliğinde okunacak kitabı, boyama etkinliğinde kullanılacak kalemin rengini, müzik etkinliğinde çalınacak müzik aletini ya da serbest zaman etkinliğinde oynanacak oyunu seçmesi seçim fırsatı sağlamaya örnek olarak verilebilir. Seçim fırsatı sağlama çocuğa farklı seçenekler sunmayı, çocuğun tercih belirtmesi için fırsatlar yaratmayı ve çocuğun seçtiği nesnelere ya da etkinliklere ulaşmasını içerir (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2016 s. 1).

Seçim fırsatı sağlamak üzere uygulamacı, öğretim sırasında çocuğun liderliğini izlemeli ve hedef davranışları dikkate alarak çevreyi çocuğun etkinliklere katılımını arttıracak şekilde düzenlemelidir. Bu düzenleme ile çocuğun dikkatini daha uzun sürdürmesi sağlanırken, aynı zamanda çocuğun dikkatini dağıtacak etkileşimlerden kaçınmasına da yardımcı olunur ve uygun olmayan davranışlar sergilemesine fırsat verilmez (Dyer, Dunlap ve Winterling, 1990 s. 519). Öğretmenler, aileler ve terapistler öğretim sırasında çocukların liderliğini izlemelidir çünkü çocuklar kendi seçtikleri etkinliklerle daha fazla ilgilenir ve bu etkinlikler esnasında daha çok eğlenirler. Ayrıca çocukların öğrenmeye karşı motivasyonları da bu şekilde artar (R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 51; L. K. Koegel, II s. 36).

1.5.2.2. *Doğal pekiştireçler kullanma*

TTÖ'nün uygulanması sırasında kullanılan stratejilerden ikincisi, doğal pekiştireçler kullanmadır. *Doğal pekiştireçler kullanma,* öğretim sırasında, işlevsel olarak davranışla ilişkili olan pekiştireçlerin kullanılması, başka bir ifadeyle çocuğun davranışıyla doğrudan ilgili olan pekiştirecin, davranışın hemen ardından çocuğa verilmesi anlamına gelir (R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 53; R. L. Koegel vd., 2001 s. 21). Örneğin, öğretim amacı çocuğa ayakkabı giymeyi öğretmek ise, öğretim, çocuk dışarı çıkmadan hemen önce gerçekleştirilmeli ve ardından çocuğun dışarı çıkmasına izin verilerek, dışarı çıkmanın doğal bir pekiştireç görevi görmesi sağlanmalıdır.

Doğal pekiştireçler kullanma sadece yiyecek, içecek ya da etkinlik değil, çalışılacak davranışa göre değişen ve akla gelebilecek her şeyi kapsamaktadır. Biraz yaratıcılık kullanılarak, birçok etkinlik için doğal pekiştireçler oluşturulabilir. Doğal pekiştireçlerin kullanılması çocuğu öğrenmeye motive eder, çocuğun etkinliğe katılımını ve yanıtlayıcılık düzeyini arttırır, çocuğun mutlu olmasını sağlar ve uygun olmayan davranışlarının azalmasına yardımcı olur (R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 70; R. L. Koegel vd., 1989 s. 7). Doğal pekiştireçlerin kullanılması çocuğun kendi davranışlarıyla pekiştireç arasında doğrudan bir ilişki olduğunu öğrenmesine yardımcı olabilir ve kullanılan pekiştirecin daha dikkat çekici hale gelmesini sağlayabilir (R. L. Koegel vd., 2001 s. 21). Çocuğun davranış pekiştireç arasındaki bağı kurması ve pekiştirecin çekici hale gelmesi öğretimi olumlu etkileyecektir.

1.5.2.3. *Girişimleri pekiştirme*

TTÖ'nün uygulanması sırasında kullanılan stratejilerden üçüncüsü, girişimleri pekiştirmedir. *Girişimleri pekiştirme,* amaca yönelik olarak sergilenen, açık ve net şekilde gözlenen, kabul edilebilir davranış girişimlerinin ya da davranış yaklaşıklarının pekiştirilmesi olarak tanımlanır (Stahmer vd., 2010 s. 267). Girişimleri pekiştirme, OSB olan çocuklar gibi özellikle de başarısızlığı çok fazla deneyimlemiş çocuklar için oldukça önemlidir. Tepkileri doğru olsun ya da olmasın bu çocuklar, amaca yönelik davranış girişimlerinin pekiştirilmesine gereksinim duyarlar ancak bu, çocukların deneme girişimi olmadan vermiş oldukları yanıtlarla karıştırılmamalıdır (R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 55). Örneğin, kimi zaman çocuklar sınıfta amaçsızca etraflarına bakarlarken doğru davranışlar sergileyebilirler fakat çocukların bu tür davranışları pekiştirilmez çünkü bu davranışlar amaçlı bir girişimi ifade etmemektedir. Girişimleri

pekiştirmede, çocukların gerçekten deneme girişiminde bulundukları açıkça görülmeli ve bu girişimleri uygun olmayan davranışlardan bağımsız olmalıdır (R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 56).

Girişimleri pekiştirmede amaç, çocuğun iletişim kurmaya ve öğrenmeye karşı olan motivasyonunu arttırmaktır. TTÖ'de motivasyonu artan çocuğun, daha sık iletişim kurma ve öğrenme girişiminde bulanacağı, bu girişimlerin zamanla anlamlı iletişim kurmaya dönüşeceği varsayılmaktadır (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2016 s. 2). Araştırma bulguları, çocukların yalnızca doğru davranışları pekiştirildiğinde dil ve iletişim amaçlarının daha düşük düzeyde kazanıldığını gösterirken, çocukların önceki davranışlarından daha iyi olan davranışları yani davranış girişimleri pekiştirildiğinde dil ve iletişim amaçlarının daha yüksek düzeyde kazanıldığını ortaya koymaktadır (Koegel ve Egel, 1979 s. 424; Koegel, O'Dell ve Dunlap, 1988 s. 536).

1.5.2.4. *Harmanlayarak sunma*

TTÖ'nün uygulanması sırasında kullanılan stratejilerden dördüncüsü, önceden öğrenilmiş davranışlarla yeni öğrenilecek davranışları harmanlayarak sunmadır. *Harmanlayarak sunma,* kolay ve zor davranışların karıştırılarak sunulması ya da çocuğun repertuarında olmayan ve yeni öğreneceği davranışların, daha önce öğrendiği ve repertuarında var olan davranışlarla birlikte sunulmasıdır (R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 57). Örneğin, temel toplama işlemlerini öğrenmiş olan bir çocuğa, bu toplama işlemleriyle birlikte temel toplama işlemleriyle ilgili basit problemleri çözme öğretilebilir. Harmanlayarak sunmada dikkat edilmesi gereken noktalardan biri, öğretime yeni başlamış çocuklarda ilk zamanlar çocuğun bildiği davranışların bilmediklerinden daha fazla olması gerektiğidir. İlk zamanlar bilmedikleri davranışların bildiklerinden fazla olması, çocuğun zorlanmasına neden olurken bu durum, çocuğun öğrenmeye karşı olan motivasyonunun düşmesine ve çalışmaya tepki geliştirmesine yol açabilir. Çocukların olumlu öğrenme deneyimleri yaşamaları, yeni davranışların kazanılması için önemlidir. Bu nedenle yeni öğrenilecek davranışların tek başına değil, önceki öğrenmelere dayalı olarak sunulması, çocuğun öğrenmeye karşı motivasyonunu arttıracak ve öğrenmeye yardımcı olacaktır (R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 58).

1.5.2.5. *Davranışları çeşitlendirme*

TTÖ'nün uygulanması sırasında kullanılan stratejilerden sonuncusu, davranışları çeşitlendirmedir. *Davranışları çeşitlendirme,* hedef uyaranları ve dolayısıyla bu hedef

uyaranlara verilecek tepkileri farklılaştırma ve etkileşim süresince çocuğun girişimlerini pekiştirme anlamına gelir (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2014 s. 233). Başka bir ifadeyle, davranışları çeşitlendirme öğretim sırasında; öğretilmek istenen davranışları, davranışların gerçekleştiği ortamları, kullanılan araç-gereçleri, gerçekleştirilen etkinlikleri ve davranışlara verilen tepkileri farklılaştırma ya da değiştirmedir (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2016 s. 2). TTÖ'ye göre hiçbir davranışın öğretimi sürekli tekrarlar içeren oturumlarla tek başına ve uzun süreli yapılmamalıdır. Çocuklar, daha çok kısa ve sürekli değişen etkinliklerden hoşlanırlar ve bu tür etkinliklerde ilgilerini daha uzun süreli devam ettirebilirler (R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 58; R. L. Koegel vd., 1989 s. 6). Bu gerekçeye dayanarak TTÖ, öğretimin ardışık tekrarlar içeren oturumlarla uzun süreli yapılmaması gerektiğini, bunun aksine, etkinliklerin kısa süreli olması ve sık sık değişmesi halinde çocukların öğretime daha çok motive olduklarını ve daha hızlı öğrendiklerini savunmaktadır (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2016 s. 3). Davranışları çeşitlendirmeye, boyama etkinliği sırasında çocuktan, pastel ve kuru boyaların karışık olarak bulunduğu bir boya kutusundan "kırmızı, uzun, kuru boyayı" bulmasını istemek ve çocuğun istenen boyayı vermesi örnek olarak verilebilir.

1.5.3. Temel tepki öğretiminin temel alanları

Erken yoğun davranışsal uygulamalarda genellenmiş taklit ve sosyal davranışlar gibi temel gelişim alanlarına odaklanılır (Cowan ve Allen, 2007 s. 701). Bu gelişim alanlarıyla ilgili yapılan ilk çalışmalar kontrollü klinik ortamlarında, çocukların taklit becerilerinin ödüllendirilmesi şeklindedir (Hewett, 1965 s. 927). Sonraki çalışmaların ev, sınıf, toplumsal ya da mesleki ortamlar gibi farklı ortamlarda ve klinisyenler dışındaki farklı kişiler tarafından yapılmasına odaklandığı görülmektedir (R. L. Koegel, Koegel, Kellegrew ve Mullen, 1996 s. 3; Sheinkopf ve Siegel, 1998 s. 15). 1980-90'lı yıllarda araştırmacılar tarafından, TTÖ'nün yalnızca temel yetersizlik alanlarına yönelik belirlenen amaçlar üzerinde değil, aynı zamanda hedeflenmeyen davranışlar üzerinde de yaygın etkisi olabileceği düşünülmeye başlanmıştır (R. L. Koegel vd., 1999 s. 181).

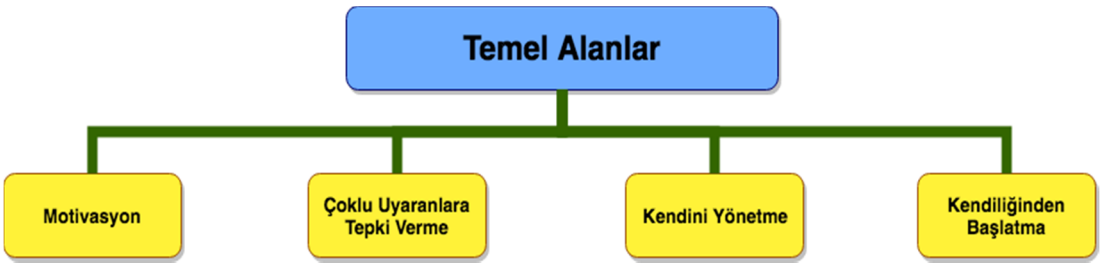
OSB olan çocuklar için etkili öğretim konusunda yapılan araştırmalarda hem temel alanlara (hedeflenen), hem de ikincil alanlara (doğrudan hedeflenmeyen) göre amaçlar belirlenerek öğretim yapılması gerektiği belirtilir. Örneğin, yapılan birçok araştırma erken iletişim yetersizlikleri ile problem davranışlar arasında güçlü bir ilişki olduğunu; işlevsel iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik yapılan uygulamaların,

problem davranışların azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir (Bird, Dores, Moniz ve Robinson, 1989 s. 37; Erbaş, 2002 s. 96; R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 69; L. K. Koegel, Koegel, Hurley ve Frea, 1992 s. 341).

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü üzere, iletişim yetersizliğini azaltmak üzere işlevsel iletişim becerileri öğretildiğinde hem iletişim becerilerinin arttığı (temel alan), hem de bunun bir sonucu olarak problem davranışların azaldığı (ikincil alan) görülmektedir. Bu örnekleri OSB olan çocukların özelliklerine göre çoğaltmak mümkündür. TTÖ'nün dört temel alanı Şekil 1.3'te gösterilmekte ve bu temel alanların her biri sırayla açıklanmaktadır.

1.5.3.1. *Motivasyon*

Birbirlerinden farklı özelliklere sahip olsalar da OSB olan çocukların büyük bir çoğunluğunda ortak olan özellik, öğrenmeye karşı motivasyon eksikliklerinin olmasıdır (Koegel ve Egel, 1979 s. 418; Koegel ve Mentis, 1985 s. 186). Motivasyonla ilgili yapılan araştırmalar, OSB olan çocukların davranış-sonuç ilişkisini anlamakta zorlandıklarını ve başarısız yaşantılar nedeniyle öğrenmeye karşı motivasyonlarını yitirdiklerini göstermektedir (Koegel ve Egel, 1979 s. 421; Koegel, O'Dell ve Dunlap, 1988 s. 526). Bu nedenle TTÖ'de en temel alan motivasyondur. *Motivasyon,* çocuğun bir amacı gerçekleştirmek üzere harcadığı çabanın yoğunluğunu ve ısrarını ifade eden bir süreçtir (Maehr ve Meyer, 1997 s. 372). OSB olan çocuklara farklı pek çok alanda öğretim yapabilmek için onların motivasyonlarının yüksek tutulması çok önemlidir. 1970'li yıllarda OSB olan çocukların ard arda deneyimledikleri başarısızlıklar nedeniyle öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları ve yaşadıkları öğrenilmiş çaresizliğin bir sonucu olarak öğrenemedikleri düşünülmüş, dolayısıyla bu çocuklara yeni davranışlar öğretmek üzere girişimlerde bulunulmamıştır. Sonraki yıllarda ise OSB olan çocukların davranış-sonuç ilişkisini fark ettiklerinde daha hızlı öğrenebilecekleri üzerinde durulmaya başlanmıştır (R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 19). Çocukların davranış-sonuç ilişkisini



Şekil 1.3. *Temel Tepki Öğretiminin Temel Alanları*

öğrenmelerinin, öğrenilmiş çaresizliğin azalmasını ve çocukların motivasyonlarının kendiliğinden artmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Motivasyonu artan çocukların; sosyal etkileşim, iletişim, oyun ve akademik becerilerinde artışların, kendini yönetme ve kendiliğinden başlatma davranışlarında ilerlemelerin ve uygun olmayan davranışlarında azalmaların görüleceği belirtilmektedir (Koegel, Dyer ve Bell, 1987 s. 251; L. K. Koegel, Koegel ve Carter, 1999 s. 578; L. K. Koegel, Vernon ve Koegel, 2009 s. 1249; R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 69).

1.5.3.2. *Çoklu uyaranlara tepki verme*

OSB olan çocuklarda değişime neden olan temel alanlardan diğeri, çoklu uyaranlara tepki vermedir. OSB olan çocuklar çevrede bulunan uyaranların bazı özelliklerine dikkat ederken, bazı özelliklerini tamamıyla görmezden gelebilirler. Çevrede bulunan uyarıcılardan, olaylardan ya da nesnelerden bir ya da birkaçına dikkati yöneltmeye, *uyaranlarda aşırı seçicilik* adı verilir (Lovaas, Schreibman, Koegel ve Rehm, 1971 s. 211). Bu durum, öğrenilen becerilerin genellenmesini olumsuz yönde etkiler (L. K. Koegel, Koegel ve Carter, 1999 s. 577). Bu nedenle çoklu uyaranlara tepki verme, göz ardı edilen uyaranlara dikkat etmeyi sağlayarak çocukların öğrenme deneyimlerini arttırmak amacıyla TTÖ'nün temel alanlardan biri olarak ele alınmaktadır. *Çoklu uyaranlara tepki verme,* bireyin çevresinde bulunan kişi, nesne ya da olayların bir ya da birden çok farklı özelliğine (renk, boyut, şekil, zıtlık vb.) dikkati yöneltmek olarak tanımlanabilir. Çoklu uyaranlara tepki verme ile çocukların olumlu öğrenme yaşantıları geliştirmeleri ve öğrendikleri becerileri genellemeleri amaçlanmaktadır. Yapılan araştırmalar, uyaranlarda aşırı seçicilik ile yaş ve gelişimsel düzey arasında güçlü bir ilişki olduğunu (Ploog, 2010 s. 1345), ayrıca çoklu uyaranlara tepki vermeye yönelik yapılan uygulamaların yanıtlayıcılıkla yakından ilgili olduğunu göstermektedir. Öğretmenin, "Matematik kitabını çıkart, 29. sayfasını aç ve toplama işlemini yap." yönergesi doğrultusunda çocuğun çantasındaki kitaplar arasından Matematik kitabını bulup çıkartması, kitabın 29. sayfasını açması ve bu sayfadaki toplama işlemini yapmaya başlaması örnek olarak verilebilir (Burke ve Cerniglia, 1990 s. 242).

Çoklu uyaranlara tepki vermenin öğretiminde iki temel strateji kullanılır. Bunlardan biri uyaran ipuçları, diğeri koşullu ayırt etmedir (Renshaw ve Kuriakose, 2011 s. 187). *Uyaran ipuçları*, öğrenme için hazırlanmış uyaranın belli özelliğine dikkat çekmek için uyaranın o özelliğini abartmak ve daha sonra çocuk uyarana dikkat etmeye

başlayınca ipucunu yavaşça silikleştirerek normale döndürmek olarak tanımlanır (Renshaw ve Kuriakose, 2011 s. 187). Araştırmalar, uyaranlara bu tür abartılı ipuçları eklendiğinde çocukların hem görsel hem de işitsel uyaranlara karşı aşırı seçiciliğinin azaldığını göstermektedir (Schreibman, 1985 s. 91). Bu strateji harflerin, duyguların ya da ayırt edilebilir parçalara bölünen farklı öğrenme içeriklerinin öğretiminde kullanılabilir (Dunlap, Koegel ve Burke, 1981 s. 40). *Koşullu ayırt etme* ise, çocukların çoklu uyaranların farkında olmalarını gerektiren ayırt etme fırsatlarının, çocuklara sağlanması olarak tanımlanır (Renshaw ve Kuriakose, 2011 s. 188). Bu strateji, renk, doku ya da şekil gibi ayırt edilebilir özelliklere sahip herhangi bir öğrenme uyaranı ile kullanılabilir. Çocuğa koşullu ayırt etmeyi öğretmek için öğretimin başlarında yalnızca bir uyaran (örn: Farklı renkte pastel boyalar) sunulurken, daha sonra uyaran sayısı (örn: Farklı renklerde pastel boya, keçeli boya ve kuru boya) giderek arttırabilir. Bu strateji kullanılarak yapılan araştırmalar, OSB olan çocukların hem yapılandırılmış hem de doğal ortamlarda uyaranlara tepki vermeyi öğrendiklerini göstermektedir (Schreibman, Charlop ve Koegel, 1982 s. 485).

1.5.3.3. *Kendini yönetme*

Yaşam kalitesi göstergelerinden birisi ve Browder'a (2001 s. 2) göre en önemlisi, yaşam sorumluluğu almadır. Yaşam sorumluluğu alma, bireyin dış etkenlerden ve müdahalelerden bağımsız olarak kendi yaşamıyla ilgili seçimler yapması ve kararlar vermesidir (Browder, 2001 s. 2; Yücesoy-Özkan, Gürsel ve Kırcaali-İftar, 2014 s. 95; Wehmeyer, Agran ve Hughes, 1998 s. 6). Yaşam sorumluluğu almanın dört temel özelliğinden birisi olan kendini yönetme, TTÖ'nün de temel alanlarından birisidir. *Kendini yönetme,* OSB olan çocukların kendi davranışları üzerinde kontrol sahibi olmaları ve kendi davranışlarını düzenlemeleridir (Yücesoy-Özkan, 2009 s. 10-11). Kendini yönetme günlük yaşam içinde; yapılması gereken işleri not defterine yazmak, alışveriş yapmak için alışveriş listesine bakmak, arkadaşlarının doğum günlerini takvimde işaretlemek ve projesini tamamladığında kendini ödüllendirmek gibi birçok farklı şekilde kullanılabilir. Normal gelişim gösteren çocuklar büyüyüp olgunlaştıkça hiçbir öğretim gerektirmeksizin kendini yönetmeyi öğrenebilirlerken; OSB olan çocuklar kendini yönetmenin öğretilmesine gereksinim duyarlar (R. L. Koegel vd., 2001 s. 23; L. K. Koegel, Park ve Koegel, 2014 s. 1056). Araştırmalar, kendini yönetmenin OSB olan çocukların uygun davranışlarının arttırılmasında (Koegel ve Frea, 1993 s. 369; Stahmer ve Schreibman, 1992 s. 447), uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında (L. K. Koegel ve

Koegel, 1990 s. 119; L. K. Koegel vd., 1992 s. 341) ve bağlama uygun soru sorma ile sohbet becerilerinin öğretiminde etkili biçimde kullanıldığını göstermektedir (Doggett vd., 2013 s. 10; L. K. Koegel, Park ve Koegel, 2014 s. 1062; Palmen vd., 2008 s. 95).

1.5.3.4. *Kendiliğinden başlatma*

OSB olan çocuklarda motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı düşünülen bir başka yetersizlik alanı, kendiliğinden başlatmadır. Tipik bir sosyal-iletişimsel etkileşimde (özellikle akranlarla) pekiştireç, sosyal etkileşim sonucu doğal olarak ortaya çıkar (Frea, 1995 s. 54). Kendiliğinden başlatma için doğal olarak ortaya çıkan bu sosyal pekiştireçler, OSB olan çocuklarda güçlü bir etkiye sahip olmayabilir. Dolayısıyla kendiliğinden başlatmanın OSB olan çocuklara öğretilmesi önemli bir gereksinimdir (R. L. Koegel, Koegel ve McNerney, 2001 s. 23; Pierce ve Schreibman, 1995 s. 286). *Kendiliğinden başlatma,* çocukların iletişim ve etkileşim kurmak üzere herhangi bir yönergeye bağlı kalmaksızın girişimde bulunmalarıdır (Breen ve Haring, 1991 s. 339; Stone ve Caro-Martinez, 1990 s. 438). OSB olan çocukların iletişim becerilerinin genellikle düşük düzeyde olduğu, bu çocukların yalnızca istedikleri zamanlarda konuşma eğilimi gösterdikleri ve iletişimi daha çok istekte bulunma ve reddetme amaçlı kullandıkları bilinmektedir (Freeden ve Koegel, 2006 s. 175; R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 81; L. K. Koegel, Packet IV s. 4). OSB olan çocuklara kendiliğinden başlatmanın öğretilmesi genelleme için oldukça önemlidir çünkü OSB olan çocukların günlük yaşantılarında ortak dikkat, iletişim, oyun gibi birbirinden farklı birçok şeyi başlatmaları gerekir. Bu çocuklar sosyal etkinliklere katılmak için kendiliğinden başlatma davranışına sahip olabilirlerse, yetişkin yönlendirmesi olmaksızın sosyal katılımı da kendi başlarına sürdürebilirler (Bellini, Peters, Benner ve Hopf, 2007 s. 159).

1.5.4. Soru sorarak iletişim başlatmayla ilgili TTÖ'nün kullanıldığı araştırmalar

OSB olan çocuklara çeşitli becerilerin öğretiminde TTÖ'nin kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde alanyazında deneysel araştırmalar dışında bir meta-analiz (Bozkus-Genc ve Yucesoy-Ozkan, 2016 s. 13) ve dört sistematik tarama (Bozkuş-Genç ve Vuran, 2013 s. 1715; Masiello, 2007 s. 1; Toper-Korkmaz ve Diken, 2013 s. 41; Vershuur, Didden, Lang, Sigafoos ve Huskens, 2014 s. 34) çalışmasına rastlanmıştır. Bu çalışmalar ayrıntılı incelendiğinde, her bir çalışmada farklı yıllar arasında gerçekleştirilmiş olan farklı sayıda araştırma incelenmiş olmasına rağmen bu

çalışmalarda birtakım bulguların ortak olması dikkat çekicidir. Ortak bulgulardan ilki, katılımcıların büyük çoğunluğunun yaşlarının 2-8 arasında değişen OSB tanısı olan çocuklar olmasıdır. Ortak bulgulardan ikincisi, öğretim oturumlarının sınıf, ev, oyun odası, toplumsal ortamlar gibi farklı ortamlarda ve çoğunlukla bire-bir öğretim düzenlemesi ile gerçekleştirilmesidir. Ortak bulgulardan üçüncüsü, araştırmaların yalnızca yarısında izleme verisinin toplanmış olmasıdır. Araştırmaların çoğunda izleme süresine ilişkin bilgi verilmemiş olmakla birlikte 2-12 hafta sonra kalıcılığın devam ettiğini rapor eden araştırmalar bulunmaktadır. Ortak bulgulardan dördüncüsü, incelenen araştırmaların yarısından çoğunda farklı tür genelleme verileri toplanarak bu sürece gereken önemin verildiğidir. Ortak bulgulardan beşincisi, incelenen araştırmaların yalnızca dörtte birinde amacın uygunluğu, yöntemin kabul edilebilirliği ve bulguların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verisi toplandığıdır. Bu araştırmalarda sosyal geçerlik verilerinin tamamı derecelemeli sorulardan oluşan anket aracılığıyla toplanan veriler ile değerlendirilmiştir. Ortak bulgulardan sonuncusu ise, araştırmaların yalnızca dörtte birinde bağımsız değişkenin planlandığı gibi uygulandığına ilişkin uygulama güvenirlik verisi toplandığıdır. Özetle, çalışmaların tamamında öne çıkan bulgular ışığında uzun süreli izleme verilerinin toplanmasına, özellikle uygulama güvenirliğine gereken önemin verilmesine ve sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve sonuçların rapor edilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Meta-analiz ve sistematik tarama çalışmaları bağımlı değişkenler açısından ele alındığında, dil ve iletişim becerileri, sosyal beceriler, oyun becerileri, ortak dikkat çalışmaları ve akademik beceriler gibi bağımlı değişkenlerin katılımcıların gereksinimlerine uygun ve gelişimde kritik öneme sahip beceriler arasından seçildiği görülmektedir. Bu araştırmada amaç soru sorarak iletişim başlatma olduğu için yalnızca soru sorarak iletişim başlatmanın hedeflendiği çalışmalara odaklanılmıştır. OSB olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın öğretiminde TTÖ'nün etkililiğinin incelendiği toplam altı araştırmaya ulaşılmış ve bu araştırmalar, araştırmanın gerçekleştirildiği yıl dikkate alınarak sırasıyla günümüzden geçmişe doğru Tablo 1.2'de özetlenmiştir.

OSB olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın öğretimi, ilk kez 1998 yılında Koegel ve diğerlerinin yapmış olduğu çalışma ile gündeme gelmiştir. Tablo 1.2'de yer alan araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2000'li yıllardan

özellikle 2010 yılından sonra soru sorarak iletişim başlatmaya odaklanan araştırma sayısında bir artış olduğu görülmektedir. Ancak, yapılan ilk çalışmadan son çalışmaya kadar geçen yaklaşık 20 yıllık süre düşünüldüğünde bu konuda yeterince araştırma yapılmadığı açıktır.

Araştırmalar bağımlı değişkenler açısından incelendiğinde, yapılan ilk araştırmalarda "Bu ne?", "Ne oldu?" ve "Nerede?" sorularında olduğu gibi yalnızca tek bir sorunun öğretimine odaklanılırken son yıllarda yapılan çalışmalarda öğretimi hedeflenen soru sayısında bir artış olduğu gözlenmektedir. İki çalışmada OSB olan çocuklara yapılandırılmış sorular öğretmek yerine günlük yaşam etkinlikleri (örn: Öğle yemeği, çay keyfi) sırasında soru sorarak sohbet başlatma, sohbet sırasında soru sorarak sohbeti sürdürme ve genişletme ile bağlama uygun yorum yapma kazandırılmaya çalışılmıştır (Ventola vd., 2014 s. 2863; Vershuur vd., 2017 s. 491). Yalnızca bir çalışmada ise "Ne?", "Nerede?", "Kim?" ve "Ne oldu?" soruları, öğretimde soruların gelişim sırası dikkate alınarak aynı anda öğretilmiştir (Koegel vd., 2014 s. 817). Yaşları 3 yaş 2 ay ile 12 yaş 9 ay arasında değişen OSB olan çocuklara hedef soruların öğretiminde TTÖ'nün etkililiği tek denekli araştırma modelleri kullanılarak değerlendirilmiş ve araştırmaların tamamında OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı öğrenmelerinde TTÖ'nün etkili olduğu rapor edilmiştir.

Araştırmalar öğretim sonrası kalıcılık verileri açısından incelendiğinde, araştırmaların tamamında izleme sürecine ilişkin bir planlama yapılmadığı ve bu sürece ilişkin veri toplanmadığı göze çarpmaktadır. Sadece bir araştırmada öğretim sona erdikten altı ay sonra, 14 katılımcının yalnızca beşinde kalıcılık verisi toplandığı belirtilmiştir. Ancak, bu beş katılımcıdan ise sadece ikisinin (%14) hedef soruları kullanmaya devam ettiği rapor edilmiştir (Verschuur vd., 2017 s. 500). Araştırmaların tamamında ileri araştırmalara, izleme sürecinin planlanması ve bu sürece ilişkin uzun süreli veri toplanması önerisinde bulunulmuştur. Araştırmalar genelleme açısından incelendiğinde, araştırmaların tamamında genelleme oturumlarının planlandığı ve bu sürece ilişkin veri toplandığı dikkat çekmektedir. Yalnızca bir araştırma dışındaki diğer araştırmalarda (Verschuur vd., 2017 s. 500), çocukların öğrendikleri davranışları farklı ortam, kişi, araç-gerece genelledikleri ve öğrenilen davranışların hedeflenmeyen kazanımlara yol açtığı belirtilmiştir.

Tablo 1.2. *Soru Sorarak İletişim Başlatmanın Hedeflendiği TTÖ Araştırmaları*

Kaynak	Katılımcı Yaşı	Katılımcı Tanısı	Katılımcı Sayısı	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Bulgular
Vershuur, Huskens, Verhoeven, Didden, 2017	7:7-12:9	OSB	14	Günlük yaşam etkinlikleri sırasında bağlama uygun soru sorma	TTÖ	Gruplar Arası Çoklu Başlama Modeli	14 katılımcıdan 8'inde soru sorarak iletişim başlatmanın öğretiminde TTÖ etkili olmuştur. TTÖ farklı gelişim alanlarında anlamlı bir ilerlemeye yol açmamıştır.
R. L. Koegel, Bradshaw, Ashbaugh, Koegel, 2014	3:2-3:7	OSB	3	"Ne?" "Nerede?" "Kim?" "Ne oldu?" sorularını sorma	TTÖ	Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Modeli	Tüm katılımcılarda hedef soruların öğretiminde TTÖ etkili olmuştur. Hedef soruların öğrenilmesi hedeflenmeyen soruların kullanımına yol açmıştır.
Ventola, Friadman, Anderson, Wolf, Oasting, Foss-Feig vd., 2014	4:5-6:11	OSB	10	Konu hakkında yorum yapma, soru sorma, sohbeti sürdürme	TTÖ	Klinik Yineleme Modeli Grafik yok	Tüm katılımcılarda hedef soruların öğretiminde TTÖ etkili olmuştur. Hedef soruların öğrenilmesi hedeflenmeyen kazanımlara yol açmıştır.
L. K. Koegel, Koegel, Green-Hopkins, Barnes, 2010	3:2-4:8	OSB	3	"Nerede?" sorusunu sorma ve yer-yön bildiren belirteç kullanımı	TTÖ	Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Modeli	Tüm katılımcılarda hedef sorunun ve yer-yer yön belirtecinin öğretiminde TTÖ etkili olmuştur. Hedef soruların öğrenilmesi hedeflenmeyen kazanımlara yol açmıştır.
L. K. Koegel, Carter, Koegel, 2003	4:4-6:3	OSB	2	"Ne oldu?" ve "Ne oluyor?" sorularını sorma	TTÖ	Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Modeli	Tüm katılımcılarda hedef soruların öğretiminde TTÖ etkili olmuştur. Hedef soruların öğrenilmesi hedeflenmeyen kazanımlara yol açmıştır.
Koegel, Camarata, Valdez-Menhacce, 1998	3:7-5:4	OSB	3	"Bu ne?" sorusu sorma	TTÖ	Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Modeli	Tüm katılımcılarda hedef soruların öğretiminde TTÖ etkili olmuştur.

Verschuur ve diğerlerinin (2017) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada ise beş çocuk ve beş yardımcı personelden çocukların öğrendikleri soruları grup etkinliklerine genellemelerine ilişkin veri toplanmış ancak toplanan genelleme verilerinin hiçbir çocukta anlamlı olmadığı rapor edilmiştir.

Soru sorarak iletişim başlatmanın öğretildiği araştırmalar amacın uygunluğu, kullanılan yöntemin kabul edilebilirliği ve bulguların anlamlılığı açısından incelendiğinde, araştırmaların neredeyse hiçbirinde sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır. Yalnızca bir araştırmada, sosyal geçerlik verisi katılımcıların personel eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemek için anket kullanılarak toplanmıştır. Ancak, incelenen araştırmaların tamamı göz önünde bulundurulduğunda bu bulgu yeterli değildir. Araştırmaların tamamında ileri araştırmalara, elde edilen etkinin öneminin değerlendirilmesi amacıyla farklı türde sosyal geçerlik verisi toplanması önerisinde bulunulmuştur.

1.6. Araştırmanın Gereksinimi

OSB olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın kazandırılmasında TTÖ'nün etkililiğinin incelendiği sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (L. K. Koegel, vd., 2003 s. 134; L. K. Koegel, vd., 2010 s. 509; Koegel, vd., 1998 s. 346; R. L. Koegel vd., 2014 s. 816; Ventola vd., 2014 s. 2862; Verschuur vd., 2017 s. 490). TTÖ'nün etkililiği bu araştırmalarla ortaya konmuş olmasına rağmen çocukların kazanımlarına ilişkin uzun süreli kalıcılık verilerinin toplanmaması, öğretimin kabul edilebilirliği ve sosyal açıdan önemine ilişkin derinlemesine veri toplanmaması ve daha çok iletişim ve etkileşim davranışları çalışılmış olmasına karşın çocukların dil gelişimi alanındaki kazanımlarının değerlendirilmemesi gibi nedenlerle yeterli görülmemektedir. Bununla birlikte iletişim başlatma davranışlarını geliştirmeye yönelik yapılan uygulamaları inceleyen deneysel araştırmalar, soru sorarak iletişim başlatma konusunda yapılacak araştırmalara hala büyük ölçüde gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır (L. K. Koegel, vd., 2010 s. 514; R. L. Koegel vd., 2014 s. 825; Ventola vd., 2014 s. 2869). Ayrıca bu araştırmalarda TTÖ'nün farklı soru türlerinin tek tek öğretilmesinde etkili olduğu ortaya konmasına rağmen farklı soru türlerinin birlikte öğretileceği araştırmaların planlanmasına gereksinim olduğu da ifade edilmektedir (L. K. Koegel, vd., 2010 s. 514; R. L. Koegel vd., 2014 s. 825).

İncelenen araştırmalarda, çocukların yaşamlarında oldukça işlevsel ve önemli beceriler çalışılmasına rağmen araştırma tamamlandıktan sonra bu becerilerin devam edip etmediğine ilişkin kalıcılık verilerinin toplanmadığı göze çarpmaktadır. Yalnızca bir araştırmada kalıcılık verileri, öğretim sona erdikten altı ay sonra üç kez 14 katılımcının yalnızca beşinden toplanmıştır (Verschuur vd., 2017 s. 500). Bu beş çocuktan ise sadece ikisinin (%14) hedef soruları kullanmaya devam ettiği rapor edilmiştir. Oysa becerileri öğrenmeleri kadar bu becerileri sürdürmek de çok önemlidir. Bu nedenle, araştırma sona erdikten sonra çocukların öğrendikleri hedef soruları kullanmaya devam edip etmediğini kanıtlayacak uzun süreli izleme verilerinin toplandığı bu araştırmaya gereksinim vardır.

TTÖ'nün temel amacı, OSB olan çocuklara iletişim başlatmayı öğretmektir. Ancak, şimdiye kadar yapılmış çalışmalarda amaç iletişim başlatma olmasına rağmen çocukların dile ilişkin kazanımları ölçülmemiştir. Bazı araştırmalarda çocukların dil alanına ilişkin kazanımları olduğu ifade edilmesine rağmen bu kazanımların neler olduğu belirtilmezken, bazı araştırmalarda çocukların dil kazanımlarının ortalama sözce uzunluğu ve dilin bileşenleri açısından ölçümlerin yapılacağı yeni araştırmaların planlanması önerilmektedir (R. L. Koegel vd., 2014 s. 825; L. K. Koegel vd., 2010 s. 514). Bu önerilerden yola çıkarak bu mevcut araştırmaya gerek duyulmuştur.

OSB olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın kazandırılmasında TTÖ'nün etkililiğinin incelendiği araştırma bulgularında, sıklıkla soru sorarak iletişim başlatmayı öğrenmenin sosyal-duygusal, bilişsel, günlük yaşam, oyun, akademik ve uygun olmayan davranışların azaltılması gibi pek çok farklı alanda kazanımlara da yol açabileceğinden bahsetmektedir. Ancak araştırma bulguları ayrıntılı incelendiğinde, ek kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin tutarsız sonuçlar olduğu ve TTÖ'nün, soru sorarak iletişim başlatmanın yanı sıra doğrudan hedeflenmeyen kazanımlar üzerindeki etkisini inceleyecek ek araştırmalara gereksinim olduğu görülmektedir (Verschuur vd., 2014 s. 58; Verschuur vd., 2017 s. 502). Önceki araştırmalarda ortaya konan gereksinimleri karşılamak üzere bu araştırma planlanmıştır.

Özellikle OSB'nin temel tanı kriterleri arasında yer alan farklı bağlamlarda gözlenen sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliğine ilişkin yapılan araştırmalar söz konusu olduğunda, sosyal geçerlik verilerinin toplanması, kullanılan uygulamanın kabul edilebilirliği ve sosyal açıdan değeri ile elde edilen sonuçların uygunluğu ve anlamlılığı

açısından büyük önem taşır. Ancak soru sorarak iletişim başlatma amacıyla yapılan araştırmalara bakıldığında, yalnızca bir araştırmada (Verschuur vd., 2017 s. 501) sosyal geçerlik verilerinin toplanması dikkat çekicidir. Sosyal geçerlik verilerinin toplandığı bu araştırmada TTÖ'nün sosyal geçerliğini ve personel eğitimini değerlendirmek üzere verilerin anket aracılığıyla toplandığı görülmektedir. Oysa TTÖ gibi OSB olan çocukların eğitiminde kullanılan kanıt temelli uygulamaların etkililiğinin yanı sıra sosyal geçerliğinin de ayrıca sorgulanması gereklidir. Bu araştırma, bu sınırlılık ve öneriden yola çıkarak planlanmıştır.

1.7. Araştırmanın Amaçları

Bu araştırmanın genel amacı; TTÖ'nün OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatma üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1) TTÖ, OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatmalarında ve öğretim sona erdikten sonra korumalarında etkili midir?
2) TTÖ, OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı farklı koşullara genellemelerinde etkili midir?
3) TTÖ, OSB olan çocukların dil gelişimi alanında değişikliğe neden olmakta mıdır?
4) TTÖ, OSB olan çocukların farklı gelişim alanlarında değişikliğe neden olmakta mıdır?
5) Araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının; araştırma amacının uygunluğuna, araştırmada kullanılan uygulamanın, kabul edilebilirliğine ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?

1.8. Araştırmanın Önemi

Dil öğrenme ile sosyal iletişim ve etkileşim için soruların önemi uzun yıllardır bilinmekte ve OSB olan çocukların uzun dönemli olumlu gelişmeler sergileyebilmeleri için soru sorarak iletişim başlatmanın anahtar bir değişken olduğu öne sürülmektedir. Akranları ile karşılaştırıldıklarında, OSB olan çocukların daha az tipte ve türde soru sordukları ve sordukları soruların işlevinin sınırlı olduğu bilinmekte; bu özellikleri ise kendiliğinden ortaya çıkan doğal öğrenme etkileşimlerinden daha az yararlanmalarına ve çeşitli becerileri kendiliğinden öğrenme fırsatlarının azalmasına yol açmaktadır. Ayrıca iletişim alanında yaşadıkları sıkıntılar nedeniyle uygun olmayan davranış

sergileme olasılıkları artmakta, kaynaştırma ortamlarında akranlarıyla olumsuz etkileşimler yaşamalarına neden olabilmektedir. Bunlar gibi sıralanabilecek daha pek çok nedenden dolayı, OSB olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın en uygun uygulama belirlenerek öğretilmesi son derece önemlidir.

TTÖ, OSB olan çocuklara soru sorma gibi temel becerilerin öğretilmesinde yaygın olarak tercih edilen kanıt temelli bir uygulamadır. Bu çalışmada da TTÖ kullanılarak OSB olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın öğretimi amaçlandığından; araştırmanın çocukların yeni bilgiler edinmesine katkı sağlaması, sözcük dağarcığını genişletmesi, doğal öğrenme fırsatlarından yararlanmasını sağlaması, uygun olmayan davranışlarını azaltması, genellemelerini kolaylaştırması ve kaynaştırma ortamlarında akranlarıyla olumlu etkileşimler kurmasına katkıda bulunması gibi olumlu katkıları olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, sınıfında OSB olan çocuk bulunan ve iletişim başlatma alanında eğitim sunan özel eğitim öğretmenleri başta olmak üzere, okulöncesi öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine, lisans ve/veya lisansüstü öğrencilerine ve OSB olan çocuğa sahip anne-babalara bu uygulamanın kullanılmasına ilişkin yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, TTÖ'nün kullanımın kolay olması, yapılandırılmış ortamda masa başı eğitim gerektirmemesi, OSB olan çocuğa eğitim sunulan kurumlarda ya da kurum dışı her türlü çocuğun doğal ortamında (örn: Ev, park, market) rahatlıkla kullanılabilir olması, doğal ortamlarda kendiliğinden ortaya çıkan fırsatların öğretim amaçlı kullanılmasına olanak tanıması ve öğrenilen becerinin kendiliğinden doğal ortamlara genellemesini kolaylaştırması açısından OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenler, uzmanlar, anne-babalar ve hizmet sunan diğer kişiler tarafından özel bir araç-gereç alımı gerektirmemesi, düşük maliyetli olması ve soru sorma gibi gelişimde kritik öneme sahip iletişim becerilerinin çalışılmasıyla ilgili yeni bir seçenek sunacak olması açısından önemlidir.

OSB olan çocukların uygun olmayan davranışlarının temelinde yatan önemli değişkenlerden biri iletişim becerilerindeki yetersizliklerdir. Bu yetersizlikler, çocukların uygun şekilde kendilerini ifade edemedikleri durumlarda problem davranış sergilemelerine neden olabilmektedir. Anne-babalar özellikle toplumsal ortamlarda ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla baş etmede güçlük yaşamakta, kaygılanmakta ve bu davranışlar karşısında çaresiz kalmaktadırlar. Sonuç olarak farklı bağlamlarda

ortaya çıkan bu davranışlar, onların psikolojilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu araştırmada soru sorarak iletişim başlatma davranışlarının öğretimi amaçlandığından, araştırmaya katılan çocukların iletişim başlatmayı öğrendiklerinde uygun olmayan davranışları sergileme olasılıklarının azalabileceği öngörülmekte ve bu durumun anne-babaların farklı bağlamlarda yaşadıkları kaygı düzeylerinin azalmasına dolaylı bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, OSB olan çocukların iletişim başlatma amaçlı hedef soruların öğrenilmesinin yanı sıra hedeflenmeyen bir çok farklı gelişim alanında da kendiliğinden kazanımlara yol açıp açmayacağının değerlendirilmesi, beş farklı sorunun öğretiminin ardışık olarak aynı anda yapılması, çalışma sonrası uzun süreli kalıcılık verilerinin toplanması, çocukların anne-babalarından görüşmeler yoluyla çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin ayrıntılı veri toplanması, çocuklardan farklı zamanlarda alınan dil örnekleri aracılığıyla dilin farklı bileşenlerine ilişkin ölçümler yapılacak olması açılarından uluslararası alanyazındaki diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Araştırmanın sahip olduğu bu özellikleri nedeniyle uluslararası alanyazına katkıda bulunacağı ve araştırma bulgularının ileri araştırmalara yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Yoğun olarak iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan, gelişimde öğrenmeye temel oluşturacak, sonraki öğrenmeleri kolaylaştıracak ön koşul olma özelliğine sahip kritik becerilerin öğretilmesinin kendiliğinden farklı gelişim alanlarında da ilerlemelere yol açtığı savını ileri süren TTÖ ile ilgili Türkiye'de yapılmış deneysel bir araştırma bulunmamaktadır. TTÖ kullanılarak OSB olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatma becerilerini kazandırmayı amaçlayan bu araştırmanın hem konu hem de kullanılan yöntem itibariyle Türkiye'de ilk çalışma olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırma bulgularının; Türkiye'de özel eğitim alanında çalışan araştırmacılara, TTÖ ile ilgili yeni araştırmalar üretebilmeleri ve öğretmen, uzman ya da diğer hizmet sağlayıcılara OSB olan çocuklara yönelik yenilikçi uygulamalar geliştirebilmeleri açısından da örnek olabileceği düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde katılımcılar, ortam, araç-gereçler, araştırma modeli, bağımlı değişken, bağımsız değişken, genel süreç, deney öncesi hazırlık, deney süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

2.1. Katılımcılar

Bu araştırma, Eskişehir ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını; çocuklar, çocukların anne-babaları, çocukların öğretmenleri, uygulamacı ve veri toplamada görev alan uzmanlar oluşturmaktadır. İzleyen bölümde katılımcılar sırayla ve ayrıntılı biçime açıklanmaktadır.

2.1.1. Çocuklar

Bu araştırma, OSB ya da yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) tanısı almış olan dört çocuk ile yürütülmüştür. Çocukların tümü Eskişehir İli Anadolu Üniversitesi'ne bağlı Engelliler Araştırma Enstitüsü (EAE) Gelişimsel Destek Birimi'nde okul öncesi grup eğitimine devam eden çocuklardır. Araştırma öncesinde çocukların anne-balarına ve öğretmenlerine araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, hem çocukların hem de araştırmacının hakları ve sorumlulukları konusunda açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için; Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan araştırmanın yapılabilirliğine ilişkin (Ek 1); çocukların anne-babalarından çocukların araştırmaya katılmalarına (Ek 2), genelleme çalışmalarını evde kendilerinin yapacağına (Ek 3) ve araştırmanın sosyal geçerlik verilerini toplamak üzere gerçekleştirilecek yarı yapılandırılmış görüşmelere gönüllü katılmalarına (Ek 4) ilişkin; genelleme çalışmalarını yürüten öğretmenlerden (Ek 5) ve genelleme çalışmalarının yürütüleceği ortam olan EAE Gelişimsel Destek Birimi yönetiminden genelleme çalışmalarının çocukların öğretmenleri aracılığıyla birimdeki sınıflarda yapılabilmesine ilişkin yazılı onay alınmıştır (Ek 6).

Araştırmaya katılabilmeleri için çocukların bazı ön koşullara sahip olmaları beklenmiş ve çocukların bu ön koşulları karşılayıp karşılamadıklarını belirmek üzere araştırmacı tarafından; (a) sınıf ortamında doğrudan gözlemler, (b) sınıf öğretmenleri ile görüşmeler ve (c) çeşitli ölçme araçları kullanılarak ölçümler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan incelemelerin yanı sıra çocukların anne-babalarından; anne-çocuk ya da baba-çocuk etkileşimine dayalı olan ve doğal ortamda gerçekleştirilmiş 10 dakikalık

oyun videoları çekip getirmeleri istenmiştir. Çocukların çalışmaya katılabilmeleri için çocuklarda aranan önkoşullar ve nasıl değerlendirildiği aşağıda yer almaktadır.

2.1.1.1. *Çocuklarda aranan ön koşullar*

2-4 yaş arasında olma. Araştırmaya başlandığı andan itibaren çocukların takvim yaşının gün, ay ve yıl olarak 2 yaş 0 aydan küçük, 4 yaş 11 aydan büyük olmamasıdır. Bu önkoşulu belirlemek üzere çocukların kimliklerine bakılarak takvim yaşları hesaplanmış ve tüm çocukların bu ön koşulu karşıladıkları görülmüştür.

OSB ya da YGB tanısı almış olma. Çocuklara bağımsız kurumlar tarafından resmi olarak OSB ya da YGB tanısı konmuş olması ve çocukların OSB ile ilişkili ölçme araçlarından aldıkları puanın bu tanıyı destekliyor olmasıdır. Çocukların bu ön koşula sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere çocukların hastanelerden alınan sağlık kurulu raporları ile Rehberlik Araştırma Merkezleri'nden (RAM) alınan raporları incelenmiş, bunun yanı sıra Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) ile Otizm Davranış Kontrol Listesi-Türkçe Versiyonu (ODKL-TV) uygulanmıştır. Yapılan inceleme ve değerlendirmeler sonucunda tüm çocukların OSB ya da YGB tanısı almış olma ön koşulunu karşıladıkları belirlenmiştir.

Tanıya eşlik eden ek yetersizliğe ve/veya bozukluğa sahip olmama. Çocukların yalnızca OSB ya da YGB tanısı almış olmaları ve bu tanıya eşlik eden ek yetersizliğe ve/veya bozukluğa sahip olmamaları durumudur. Bu ön koşulu değerlendirmek üzere çocukların hastanelerden alınan sağlık kurulu raporları ile RAM'dan alınan raporları incelenmiş ve çocukların hiçbirinde tanıya eşlik eden ek yetersizlik ve/veya bozukluk olmadığı tespit edilmiştir.

Dağarcığında en az 50 sözcüğe sahip olma ve bu sözcükleri işlevsel olarak kullanma. Çocukların istek ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere sözcük dağarcıklarında birbirinden farklı en az 50 sözcük bulunması ve bu sözcükleri bağımsız olarak kullanmalarıdır. Çocukların bu ön koşulu karşılayıp karşılamadıklarını ortaya koymak üzere ev ve grup eğitimine devam ettikleri araştırma merkezinde doğrudan gözlem yapılmış; ev ortamında anne-babaların çocukları ile oyun sırasında doğal etkileşimlerine ilişkin çekmiş oldukları video kayıtları izlenmiştir. Çocuklar bir kez ev ortamında ziyaret edilerek, dört hafta ise araştırma merkezinde grup eğitimleri sırasında gözlenmiştir. Ayrıca anne-babalardan çocuklarının günlük yaşamlarında bağımsız ve işlevsel olarak kullandıkları sözcükleri listelemeleri istenmiş ve çocukların

dağarcıklarında olan sözcüklerin yer aldığı not defterleri incelenmiştir. Yapılan tüm inceleme ve değerlendirme sonuçlarına göre dört çocuğun da isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere birbirinden farklı en az 50 sözcüğü bağımsız olarak kullandıkları görülmüştür.

Tek eylem bildiren yönergeleri yerine getirme. Çocukların kendilerine verilen basit yönergelere (örn., al, ver, at, gel) 5-7 saniye içinde doğru tepkide bulunmalarıdır. Bu önkoşulu belirlemek amacıyla çocuklara tek eylem bildiren basit yönergeler verilmiş ve çocukların 5-7 saniye içinde yönergeleri yerine getirip getirmedikleri gözlenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda tüm çocukların tek eylem bildiren basit yönergeleri yerine getirdikleri gözlenmiştir.

En az 3-5 dakika dikkat süresine sahip olma. Çocukların dikkatlerini yönelterek herhangi bir etkinlikle 3-5 dakika boyunca ilgilenmeleridir. Çocukların bu ön koşula sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla, çocukların dikkatini çekebilecek oyuncaklar ve/veya etkinlikler kullanılarak oyunlar oynanmış ve oyunlar sırasında tüm çocukların bir etkinliğe en az 3-5 dakika boyunca dikkatlerini yönelttikleri belirlenmiştir.

2.1.1.2. *Çocukların özellikleri*

Araştırma kapsamında çocukların her biri için bir kod isim belirlenmiş ve tüm rapor boyunca çocukların isimleri yerine bu kod isimler kullanılmıştır. İzleyen bölümde çocukların özellikleri ayrıntılı olarak betimlenmiş ve bu özellikler Tablo 2.1'de özet biçimde sunulmuştur. Çocukların hiçbiri, kendiliğinden iletişim başlatma ya da TTÖ temel alanlarına ilişkin sistematik eğitim alma geçmişine sahip değildir. Çocukların özellikleri deney sürecinde gerçekleştirilen uygulama sırası dikkate alınarak açıklanmıştır.

Semih, YGB tanısı almış 4 yaş 4 aylık bir erkek çocuktur. Araştırma enstitüsünde yarı zamanlı grup eğitimine bir yıl önce başlamış olan Semih, haftada iki gün özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine ve bir yarım gün anaokuluna devam etmektedir. Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) kullanarak yapılan değerlendirmeye göre Semih'in gelişiminin normal gelişim eğrisi çizgisinin altında kaldığını ve desteğe gereksinim duyduğunu söylemek mümkündür. GEÇDA'da yer alan gelişim alanları dikkate alınarak Semih'in gelişim alanlarındaki performansı ve yapılan gözlemlere dayalı olarak davranışsal özellikleri şöyledir:

Tablo 2.1. *Çocukların Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

Alan	**Kişisel Bilgiler**		**Otizm Spektrum Bozukluğu**				**Zeka Bölümü**		**İletişim Becerileri**				**Genel Gelişim Alanları**							
Testler	Çocuk Dosyası		GOBDÖ-TV-II		ODKL		PTONI		TEDİL AD		TEDİL İED		GEÇDA MG		GEÇDA BG		GEÇDA DG		GEÇDA SDG	
Çocuk	*Tanı*	*Yaş*	*Puan*	*Olasılık*	*Puan*	*Destek Gerek.*	*IQ*	*Yaş Eşleniği*	*Puan*	*Yaş Eşleniği*	*Puan*	*Yaş Eşleniği*	*Madde Sayısı*	*T Puanı*	*Madde Sayısı*	*T Puanı*	*Madde Sayısı*	*T Puanı*	*Madde Sayısı*	*T Puanı*
Semih	YGB	4:4	79	Var	11	Hafif	112	4:7	63	2:1	58	2:2	63	25	49	38	52	19	49	24
Ata	YGB	3:7	83	Var	12	Hafif	120	4:10	79	2:3	54	1:3	55	18	43	40	50	31	47	38
Yılmaz	OSB	3:9	92	Yüksek	25	Orta	103	3:11	65	1:4	62	2:1	56	21	41	35	44	05	48	42
Tolga	OSB	4:5	116	Yüksek	21	Ağır	86	3:4	55	1:3	67	2:4	54	10	37	16	38	05	46	21

* YGB: Yaygın Gelişim Bozukluğu
* OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu
* GOBDÖ-TV-II: Gilliam Otistik Bozukluğu Dereceleme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu
* ODKL: Otizm Davranış Kontrol Listesi
* Destek Gerek.: Destek Gereksinimi
* PTONI: Okul Öncesi Sözel Olmayan Zeka Testi
* TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
* TEDİL AD: TEDİL Alıcı Dil
* TEDİL İED: TEDİL İfade Edici Dil Becerileri
* GEÇDA: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı
* GEÇDA MG: GEÇDA Motor Gelişim
* GEÇDA BG: GEÇDA Bilişsel Gelişim
* GEÇDA DG: GEÇDA Dil Gelişimi
* GEÇDA SDG: GEÇDA Sosyal Duygusal Gelişim

Psikomotor gelişim alanı. Yardımla kâğıt keser, kâğıdı ikiye katlar, yuvarlanmakta olan topa tekme atar, tek ayak üzerinde sıçrar, topuk ayak ucu teması ile yürür, atılan topu yakalar, çarpı (X) şeklini kopya eder, parmak ucunda koşar ve 1 m yüksekliğinde atılmış orta boy topu kollarıyla yakalar.

Bilişsel gelişim alanı. Büyük-küçük ve uzun-kısa nesneyi ayırt eder, dört parçalı yapbozu yapar, küme eşleştirme yapar, arka arkaya söylenen dört rakamı tekrar eder, gösterildiğinde iki yarım daireyi birleştirip tam daire yapar, dört ana rengi isimlendirir, dört nesneyi sayar ve sekiz parçalı yapbozu yapar.

Dil gelişim alanı. Resimde olanları anlatır, istendiğinde bebeğin vücudunun altı parçasını gösterir, yer bildiren üç sözcüğü anlar, kendi kendine şarkı, şiir, tekerleme söyler, söylenen beş vücut parçasını gösterir ve tam bir cümle ile konuşur.

Sosyal duygusal gelişim alanı. Tuvalete gitmek istediğini yetişkine ifade eder, gündüz tuvalet eğitimini tamamlamıştır, sabahları genelde kuru kalkar, adını-soyadını ve yaşını söyler.

Davranışsal özellikleri. Yapmak istemediği etkinliklerden kaçınmak için yüksek sesle ağlar, istemediği bir durumla karşılaştığında kendini yere atar ve yerde bir süre bekler, belli nesnelerle uzun süreli ve hep aynı şekilde oynama konusunda ısrarcıdır.

Ata, YGB tanısı almış 3 yaş 7 aylık bir erkek çocuktur. Araştırma enstitüsünde yarı zamanlı grup eğitimine bir hafta önce başlamış olan Ata, haftada iki gün özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine ve bir yarım gün anaokuluna devam etmektedir. GEÇDA kullanılarak yapılan değerlendirmeye göre Ata'nın gelişiminin normal gelişim eğrisi çizgisinin altında kaldığını ve desteğe gereksinim duyduğunu söylemek mümkündür. GEÇDA'da yer alan gelişim alanları dikkate alınarak Ata'nın gelişim alanlarındaki genel performansı ve yapılan gözlemlere dayalı olarak davranışsal özellikleri şöyledir:

Psikomotor gelişim alanı. Dört küpten ev yapar, altı küpten kule yapar, çift ayak merdiven iner çıkar, dik çizgiyi kopya eder, yardımla kâğıt keser, yuvarlanmakta olan topa tekme atar ve atılan topu yaklar.

Bilişsel gelişim alanı. Sorulduğunda cinsiyetini söyler, bir ana rengi isimlendirir, üç rengi eşleştirir, dört parçalı yapbozu yapar ve gösterildiğinde iki yarım daireyi birleştirip tam daire yapar.

Dil gelişim alanı. Konuşurken zamir kullanır, üç emirden ikisini doğru olarak yapar, beş nesneden üçünün adını söyler, resimde olanları anlatır, istendiğinde bebeğin vücudunun altı parçasını gösterir, yer bildiren üç sözcüğü anlar, kendi kendine şarkı, şiir, tekerleme söyler ve söylenen beş vücut parçasını gösterir.

Sosyal duygusal gelişim alanı. Giysilerini tamamen çıkarır, gündüzleri altı kurudur, ellerini yıkayıp kurular, biraz yardımla giyinir, tuvalete gitmek istediğini yetişkine ifade eder, gündüz tuvalet eğitimini tamamlamıştır, önü açık bir giysisini giyer ve sabahları genelde kuru kalkar.

Davranışsal özellikleri. Başını sağa ve sola dairesel hareketler çizerek sallar, kıkırdayarak anlamsız güler, nesneleri fırlatır, su şişesindeki sıvıları yere döker, sınıftan dışarı kaçar ve kısık sesle sözcükleri yuvarlayarak eksik söyler.

Yılmaz, OSB tanısı almış 3 yaş 9 aylık bir erkek çocuktur. Araştırma enstitüsünde yarı zamanlı grup eğitimine bir hafta önce başlamış olan Yılmaz, haftada iki gün özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine ve bir yarım gün anaokuluna devam etmektedir. GEÇDA kullanılarak yapılan değerlendirmeye göre Yılmaz'ın gelişiminin normal gelişim eğrisi çizgisinin altında kaldığını ve desteğe gereksinim duyduğunu söylemek mümkündür. GEÇDA'da yer alan gelişim alanları dikkate alınarak Yılmaz'ın gelişim alanlarındaki genel performansı ve yapılan gözlemlere dayalı olarak davranışsal özellikleri şöyledir:

Psikomotor gelişim alanı. Dört küpten ev yapar, altı küpten kule yapar, çift ayak merdiven iner-çıkar, dik çizgiyi (|) kopya eder, çift ayak sıçrar, tek ayak üzerinde 5 saniye durur ve yardımla kâğıt keser.

Bilişsel gelişim alanı. Kare, üçgen, daire şekillerini uygun yere koyar, söyleyenin arkasından üç rakamı tekrar eder, bir ana rengi isimlendirir, üç rengi eşleştirir, dört parçalı yapbozu yapar ve gösterildiğinde iki yarım daireyi birleştirip tam daire yapar.

Dil gelişim alanı. Konuşurken zamir kullanır, üç emirden ikisini doğru olarak yapar, beş nesneden üçünün adını söyler, kendi kendine şarkı, şiir, tekerleme söyler ve söylenen beş vücut parçasını gösterir.

Sosyal duygusal gelişim alanı. Giysilerini tamamen çıkarır, gündüzleri altı kurudur, ellerini yıkayıp kurular, biraz yardımla giyinir, tuvalete gitmek istediğini yetişkine ifade eder, bir tek düğmesini ilikler, gündüz tuvalet eğitimini tamamlamıştır, önü açık bir giysisini giyer ve sabahları genelde kuru kalkar.

Davranışsal özellikleri. Karşısındaki kişiye isteklerini ifade edemediğinde ya da kişi kendisini anlamadığında öfke nöbeti geçirir, istemediği ortamdan uzaklaşmak için bir yere saklanır ve uzun süre saklandığı yerde kalır, saç çeker, otururken sandalyeden masanın altına kayar ve zaman zaman geçişleri reddeder.

Tolga, OSB tanısı almış 4 yaş 5 aylık bir erkek çocuktur. Araştırma enstitüsünde yarı zamanlı grup eğitimine bir hafta önce başlamış olan Tolga, haftada iki gün özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine ve bir yarım gün anaokuluna devam etmektedir. GEÇDA kullanılarak yapılan değerlendirmeye göre Tolga'nın gelişimimim normal gelişim eğrisi çizgisinin altında kaldığı ve desteğe gereksinim duyduğu söylenebilir. GEÇDA'da yer alan gelişim alanları dikkate alınarak Tolga'nın gelişim alanlarındaki genel performansı ve yapılan gözlemlere dayalı olarak davranışsal özellikleri şöyledir:

Psikomotor gelişim alanı. Altı küpten kule yapar, çift ayak merdiven iner-çıkar, dik çizgiyi (|) kopya eder, çift ayak sıçrar ve yardımla kâğıt keser.

Bilişsel gelişim alanı. Arka arkaya yapılan iki hareketi taklit eder, resim üzerinde bir vücut parçasını gösterir, kare, üçgen ve daire şekillerini uygun yere koyar ve üç rengi eşleştirir.

Dil gelişim alanı. İki sözcüklü basit cümleler kurar, kendi üzerinde bir vücut parçasını gösterir, gösterilen resimlerden birinin adını söyler, iki ya da daha fazla sözcüğü cümle kurmak için yan yana getirir, kendine ben yerine ismi ile hitap eder ve bir resmin adını söyler.

Sosyal duygusal gelişim alanı. Basit ev işlerine yardım eder, acıktığında yemek susadığında su ister, giysilerini tamamen çıkarır, gündüzleri altı kurudur, ellerini

yıkayıp kurular, biraz yardımla giyinir, tuvalete gitmek istediğini yetişkine ifade eder, gündüz tuvalet eğitimini tamamlamıştır, önü açık bir giysisini giyer ve sabahları genelde kuru kalkar.

Davranışsal özellikleri. İleri-geri sallanarak koşuşturur, anlamsız tiz sesler çıkarır, otururken sandalyeden masanın altına kayar, masada kısa süreli oturur, sık sık yerinden kalkar, uzun süreli penceren dışarı bakar ya da pencere önündeki denizlikte yatar, çalışma sırasında ayakkabısını çıkarır, elini cinsel organına götürür ve gırtlaktan çeşitli sesler çıkartarak farklı tonlamalarda ekolar yapar.

2.1.2. Çocukların anne-babaları

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri yüz-yüze yapılan görüşmeler yoluyla çocukların anne-babalarından toplanmıştır. Ayrıca genelleme verilerinin toplanması için de çocukların anne-babaları ile gerçekleştirdikleri etkileşim/oyun oturumları dikkate alınmıştır. Hem sosyal geçerlik verilerinin toplanması için yapılan görüşmelere hem de genelleme verilerinin toplandığı etkileşim/oyun oturumlarına çocukların birincil düzeyde bakımını üstlenen üç anne ile bir baba katılmıştır. Bir çocuk dışında tüm çocuklar Eskişehir'e yeni yerleştiklerinden dolayı araştırma süreci boyunca bir çocuğun annesi, üç çocuğun ise babası iş gereği farklı şehirlerde ikamet etmişlerdir. Anne-babalar, daha önce çocuklarının katıldığı bir araştırma deneyimine sahip değildirler. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması için, araştırma süreci sona erdiğinde ailelerle yüz-yüze görüşmeler yapılmıştır. Genelleme verilerinin toplanması için ise anne-babalara ayrıntılı bilgi verilmeksizin genelleme verilerinin nasıl toplanacağı konusunda rehberlik edilmiştir. Anne-babaların özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2.2'de yer almaktadır.

Tablo 2.2. *Anne-Babaların Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

Anne-Baba	Çocuk	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu
$\mathbf{A_1}$	Semih	Kadın	32	İlkokul
B	Ata	Erkek	47	Doktora
$\mathbf{A_2}$	Yılmaz	Kadın	37	Lise
$\mathbf{A_3}$	Tolga	Kadın	32	Ortaokul

2.1.3. Çocukların öğretmenleri

Araştırmanın genelleme verilerinin toplanması için çocukların öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri etkileşim/oyun oturumları dikkate alınmıştır. Öğretmenler araştırma

yürütme ve araştırma süreçlerinde yer alma konusunda deneyime sahiptirler. Genelleme verilerini toplayan öğretmenlere araştırmanın bağımlı-bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgi verilmiş ve verilerin nasıl toplanacağı konusunda rehberlik edilmiştir. Öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2.3'te yer almaktadır.

Tablo 2.3. *Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

Öğretmen	Çocuk	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu
$Ö_1$	Semih	Kadın	43	Lisans
$Ö_1$	Ata	Kadın	43	Lisans
$Ö_2$	Yılmaz	Kadın	29	Yüksek lisans
$Ö_3$	Tolga	Kadın	26	Yüksek lisans

2.1.4. Uygulamacı

Araştırmanın uygulama sürecini, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Programı'nda doktora programı öğrencisi olan araştırmacı yürütmüştür. Uygulamacı, aynı üniversitenin Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans ve Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Yandal Programı'ndan mezun olmuştur. Uygulamacının dört yıl özel eğitim öğretmenliği deneyimi vardır. Uygulamacı, araştırmanın bağımsız değişkeni olan TTÖ'yü güvenilir şekilde sunmak için gerekli olan TTÖ uygulama sertifikalarına sahiptir ve TTÖ ile ilgili bir sistematik derleme, bir de meta-analiz çalışmasında yer almıştır. Uygulamacı, halen Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.

2.1.5. Veri toplamada görev alan uzmanlar

Araştırmanın güvenirlik ve sosyal geçerlik verilerini toplama sürecinde uygulamacı dışında uzmanlar görev almıştır. İzleyen bölümde veri toplama sürecinde görev alan uzmanların özellikleri ayrıntılı olarak betimlenmektedir.

2.1.5.1. *Güvenirlik verilerini toplayan uzmanlar*

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri, farklı alanda yüksek lisans derecesine sahip bir uzman tarafından toplanmıştır. Uzman; gelişimsel yetersizliği olan bireylerle yapılan öğretim etkinliklerini gözleme, gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi toplama konusunda

deneyime sahiptir. Güvenirlik verilerini toplayan uzmana araştırmanın bağımlı-bağımsız değişkenlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiş ve veri toplama sürecinin nasıl toplanacağı konusunda rehberlik edilmiştir. Gözlemci bilgilendirme metni Ek 7'de yer almaktadır. Araştırmada çocukların dil gelişimi alanındaki düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan Türkçe Dil Örnekleri Analiz Programı'ndan (Systematic Analysis of Language Transcripts [SALT], 2006) elde edilen verilere ilişkin güvenirlik verileri, özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip olan ve söz konusu programı kullanma konusunda deneyimli bir uzman tarafından toplanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin güvenirlik verileri, özel eğitim alanında doktora derecesine sahip bir uzman tarafından toplanmıştır. Uzman; sosyal geçerlik verisi toplama ve analiz etme konularında deneyime sahiptir.

2.1.5.2. *Sosyal geçerlik verilerini toplayan uzman*

Araştırmanın sosyal geçerlik verilerini toplamak üzere gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, çocukların anne-babalarının uygulama sürecine ilişkin görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla görüşmeler araştırmacı olmayan ve doktora derecesine sahip bir uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Sosyal geçerlik verilerini toplayan bu uzman Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan ve başından itibaren yürütülen araştırmanın tez izleme komitesinde yer alan bir öğretim üyesidir. Anne-babalarla görüşmeleri yapan uzman, görüşme yapma ve analiz etme konularında deneyimlidir ve nitel araştırma yöntemlerine ilişkin dersler yürütmektedir.

2.2. Ortam

Öğretim öncesi hazırlıkları ve öğretim sonrası rutinleri Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Özel Eğitim Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Birimi (ÖZEB-ARGE) koridorunda; başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları ÖZEB-ARGE bireysel eğitim sınıfında ve uygulama oturumu sonundaki oyun araları ise ÖZEB-ARGE oyun odasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın öğretmenlerle yapılan genelleme çalışmaları, çocukların yarı zamanlı grup eğitimine devam ettikleri Anadolu Üniversitesi EAE bireysel eğitim sınıflarında, anne-babalarla yapılan genelleme çalışmaları ise çocukların doğal ortamları arasında yer alan evlerinde gerçekleştirilmiştir. İzleyen bölümde ortamların özellikleri ayrıntılı olarak betimlenmektedir.

2.2.1. Koridor

ÖZEB-ARGE'de kapıdan girildiğinde oyun odası, bireysel eğitim odaları, öğretim elemanı odası ve aile toplantı salonunu birbirine bağlayan 2 m x 14 m boyutlarında bir koridor yer almaktadır. Koridorun solunda, çocukların giysilerini asmaları ve kişisel eşyaları ile ayakkabılarını koymaları için üç bölmeli bir dolap yer almaktadır. Dolabın karşısında çocuk ve uygulamacının oturup giysilerini ve ayakkabılarını rahat değiştirmesi amacıyla iki adet çocuk sandalyesi bulunmaktadır. Koridorun sağında, yan yana dizilmiş altı adet iki kapaklı araç-gereç dolabı yer almaktadır. Koridor duvarları, tavana kadar yüksek ses yutum özelliğine sahip kumaş kaplı ses yalıtım süngerleriyle zemin ise polivinil klorür (PVC) zemin kaplama ile kaplıdır. Koridora ait görseller Ek 8'de yer almaktadır.

2.2.2. Bireysel eğitim sınıfı

Koridorun sağında yer alan ve 2 m x 3 m boyutlarında olan bireysel eğitim sınıfına kapıdan girildiğinde, sınıfın sağında kapaklı bir araç-gereç dolabı, solunda ise çekmeceli iki malzeme dolabı yer almaktadır. Dolaplarda öğretim oturumları sırasında kullanılacak araç-gereçler ile acil durumlarda gerekli olabilecek (örn., peçete, ıslak mendil, su vb.) malzemeler bulunmaktadır. Çekmeceli malzeme dolabının üstünde gözlem aynası ve yanında iki pencere bulunmaktadır. Sınıfta çocukların boylarına uygun fasulye tipi bir masa ve iki öğrenci sandalyesi mevcuttur. Sınıfta bulunan mobilyaların tamamı açık renktir. Sınıfın duvarları akustiği düzenlemek ve çocukların ani vurma, çarpma gibi durumlarda zarar görmelerini önlemek amacıyla döşenmiş olan yüksek ses yutum özelliğine sahip kumaş kaplı ses yalıtım süngerleriyle, zemini ise sesi emme, darbe gürültüsünü azaltma, rahat hareket etme ve güvenliği sağlama amacıyla döşenmiş olan halıfleks ile kaplıdır. Sınıfa ait görseller Ek 9'da yer almaktadır.

2.2.2.1. *Başlama düzeyi oturumlarındaki ortam düzenlemesi*

Tüm başlama düzeyi oturumlarında, çocuğun bireysel ilgileri dikkate alınarak belirlenen hem çok hoşlandığı ve oynamaktan keyif aldığı hem de daha az hoşlandığı ve fazla ilgisini çekmeyen uyaranlar ortamda bulundurulmuştur. Bu uyaranların; "Bu ne?" sorusu için çocuğun ismini bildiği ve bilmediği nesneler; "Nerede?" sorusu için çocuğun ismini ve parçalarını bildiği oyuncaklar ya da nesneler, "Bu kim?" sorusu için çocuğun ismini bildiği ve bilmediği karakterler, "Ne oldu?" sorusu için çocuğun ismini bildiği ya da bilmediği ve ani ya da şaşırtıcı durum yaratmaya fırsat sağlayacak

uyaranlar, “Bu kimin?” sorusu için ise çocuğun kendisine, annesine, babasına ya da uygulamacıya ait kişisel eşyalar ve giysiler olmasına dikkat edilmiştir. Her bir soru için belirlenen uyaranlar çalışma masasının üstüne, araç-gereç dolabının içine, dolabının içine ya da üstüne, pencere önlerine, zemine ve duvara asılarak çocuğun rahatlıkla erişebileceği ve erişemeyeceği şekilde sınıfın farklı yerlerine konumlandırılmıştır. Bu şekilde yapılan düzenleme ile çocuğun soru sorarak iletişim başlatmasına fırsat tanıyacak bir ortam oluşturulmuştur.

2.2.2.2. *Öğretim oturumlarındaki ortam düzenlemesi*

“Bu ne?” sorusu öğretim oturumları. “Bu ne?” sorusunun öğretim oturumlarında sınıf, dikkat dağıtıcı uyaranların olmadığı şekilde düzenlenmiş ve çocuğun dikkati; içinde çok hoşlandığı, oynamaktan keyif aldığı uyaranların bulunduğu, içi görünmeyen, hava kabarcıklı zarfa yönlendirilmiştir. İpuçlu, bekleme süreli ve nötr uyaran eklemeli denemelerin odak noktası hava kabarcıklı zarf olduğundan, öğretim masa başında çocukla karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir. Silikleştirme denemelerinde ise hava kabarcıklı zarf ortamdan kaldırılmış ve öğretim amacıyla sınıfın her bir köşesi kullanılmıştır. Sınıf ortamı, çocuğun bilmediği uyaranları görebileceği ancak ulaşamayacağı şekilde düzenlenmiştir. Bu amaçla uyaranlar sınıfın duvarlarına, perdelere, pencere kollarına asılmış, dolapların üzerine konmuş, sandalyelerin üstüne yerleştirilmiş ve bazı uyaranlar tavandan sarkıtılarak çocuğun dikkatini çevresinde bulunan uyaranlara yönlendireceği bir ortam hazırlanmıştır. Bu denemelerde, çocuğun soruyu sorması ve ilgili uyaranla yeterli sürede etkileşmesinin ardından uyaran ortamdan kaldırılmıştır.

“Nerede?” sorusu öğretim oturumları. “Nerede?” sorusunun öğretim oturumlarında, çocuğun oynamaktan hoşlandığı oyuncaklar ve temalı oyun setleri araç-gereç dolabının üzerinde ya da içinde konumlandırılmış ve çocuğun istediği uyaranı seçmesine yardımcı bir düzenleme gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumu öncesinde bu uyaranların bazı parçaları eksik bırakılarak, bu parçalar sınıf içinde farklı konumlara saklanmıştır. Eksik parçaları, dolap ve çekmece dışındaki konumlara saklayabilmek amacıyla sınıfa farklı büyüklüklerde içi görünmeyen kutu, poşet ya da örtüler getirilmiştir. İpuçlu ve bekleme süreli denemelerin odak noktası eksik parça olduğundan, öğretim, çocuğun isteğine göre masa başında, yerde, ayakta ya da sınıfın herhangi bir köşesinde gerçekleştirilmiştir. Silikleştirme denemelerinde ise eksik parçalar sınıf dışında bulunan koridorda, oyun odasında ya da öğretim elemanı odasında

farklı yerlere saklanmıştır. Uyaranların saklandığı konumların çeşitlenmesi amacıyla bu oturumlarda da içi görünmeyen kutu, poşet ya da örtüler kullanılmıştır.

"Bu kim?" sorusu öğretim oturumları. "Bu kim?" sorusunun öğretim oturumlarında, çocuğun oynamaktan hoşlandığı oyuncaklar ve yapbozlar ile karakterler araç-gereç dolabının üzerinde ya da içinde konumlandırılmış ve çocuğun istediği karakterin bulunduğu uyaranı seçmesine yardımcı bir düzenleme gerçekleştirilmiştir. İpuçlu, bekleme süreli ve nötr uyaran eklemeli denemelerin odak noktası karakterler olduğundan, ipuçlu ve bekleme süreli denemeler masa başında çocukla karşılıklı oturularak, nötr uyaran eklemeli denemeler çocuğun isteğine göre masa başında, yerde, ayakta ya da sınıfın herhangi bir köşesinde oyun oynayarak gerçekleştirilmiştir. Silikleştirme denemelerinde ise sınıftan masa ve sandalyeler çıkartılmış, zeminde faklı temalı oyun köşeleri oluşturularak çocuğun bilmediği karakterler bu oyunlara gömülerek çalışılmıştır. Oyun köşelerinin çocuğun dikkatini çekmemesi ihtimaline karşı karakterlerden bazıları sınıfın duvarlarına, perdelere ve pencere kollarına asılarak dikkatini çevresinde bulunan karakterlere yönlendireceği bir ortam hazırlanmıştır. Bu denemelerde, çocuğun hedef soruyu sorması ve ilgili karakterle yeterli sürede etkileşmesinin ardından karakter ortamdan kaldırılmıştır.

"Ne oldu?" sorusu öğretim oturumları. "Ne oldu?" sorusunun öğretim oturumlarında, çocuğun oynamaktan hoşlandığı ya da dikkatini çekebilecek uyaranlar ve oyun setleri, araç-gereç dolabının üzerinde ve içinde konumlandırılmış ve çocuğun istediği uyaranı ya da oyunu seçmesine yardımcı bir düzenleme gerçekleştirilmiştir. İpuçlu denemelerin odak noktası ani ve şaşırtıcı durumlar olduğundan, çocuğun bu durumları çabuk fark etmesini sağlamak amacıyla denemeler masa başında çocukla karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir. Bekleme süreli denemelerin odak noktası ise ani ve şaşırtıcı durumların yanı sıra oyunun can alıcı noktasında devam eden bir eylemi durdurmak ya da kısa süreliğine kesintiye uğratıp sabote etmek olduğundan, denemeler, bu durumları oluşturacak şekilde çocuğun isteğine göre masa başında, yerde, ayakta ya da sınıfın herhangi bir köşesinde gerçekleştirilmiştir. Bekleme süreli denemelerde, çocuğun hedef soruyu sorması ve ilgili durumu ortamdan kaldırmak veya sürdürmek amacıyla yeterli sürede ilgilenmesinin ardından meydana gelen durum ortamdan kaldırılmış ya da kesintiye uğratılan eyleme devam etmesi sağlanmıştır.

"Bu kimin?" sorusu öğretim oturumları. "Bu kimin?" sorusunun öğretim oturumlarında, çocuğun dikkatini çekebilecek giysiler, aksesuarlar ve kişisel eşyalar şeffaf bir kutunun içine yerleştirilmiş ve çocuğun istediği uyarana bakmasına yardımcı bir düzenleme gerçekleştirilmiştir. İpuçlu denemelerin odak noktası giysiler, aksesuarlar ve kişisel eşyalar olduğundan, denemeler, masa başında çocukla karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir. Bekleme süreli denemeler ise, çocuğun isteğine göre masa başında, yerde, ayakta, sınıfın herhangi bir köşesinde ya da oyun odasında gerçekleştirilmiş ve bu oturumlarda, giysiler, aksesuarlar ve kişisel eşyalar sınıfa dağıtılmış ya da dağınık bırakılmıştır. Çocuk bunları toplamaya yardım ederken öğretim yapılmış ve çocuğun soruyu sormasıyla birlikte giysi, aksesuar ya da kişisel eşyayla yeterli sürede etkileşmesinin ardından eşya kutuya kaldırılmıştır.

2.2.2.3. *İzleme oturumlarındaki ortam düzenlemesi*

"Bu ne?", "Nerede?" ve "Bu kim?" sorularına ilişkin izleme oturumlarında, silikleştirme denemeleri ile aynı biçimde düzenlenmiş olan ortamlar; "Ne oldu?" ve "Bu kimin?" sorularına ilişkin izleme oturumlarında ise bekleme süreli denemeler ile aynı biçimde düzenlenmiş olan ortamlar kullanılmıştır.

2.2.3. Oyun odası

Koridorun solunda yer alan ve 6 m x 3 m boyutlarında olan oyun odasına kapıdan girildiğinde, sağda yan yana dizilmiş beş adet öğrenci çalışma masası ve sandalyesi, solda bir araç-gereç dolabı ve yanında kapaksız bir malzeme dolabı yer almaktadır. Öğrenci çalışma masalarının üstünde gözlem aynası, yanında ise bahçeye bakan pencereler ile bahçeye açılan kapı bulunmaktadır. Pencerelerin önünde okuma köşesi ve raflı mini kitaplık yer almaktadır. Sınıftaki mobilyaların tamamı açık renktir. Oyun odasının duvarları ve zemini bireysel eğitim sınıfının duvarları ve zemini ile aynı özelliklerdedir. Oyun odasına ait görseller Ek 10'da yer almaktadır.

2.2.4. EAE bireysel eğitim sınıfı

Öğretmenlerden toplanan genelleme verileri, çocukların yarı zamanlı grup eğitimine devam ettikleri EAE'nin bireysel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. EAE'de grup eğitim odalarının karşısında yer alan 2 m x 2 m boyutlarındaki bireysel eğitim sınıfının zemini yumuşak dokulu kauçuk kaplamalar ile döşelidir. Sınıfa kapıdan girildiğinde; bir duvarda akıllı tahta, bir duvarda gözlem aynası, bir duvarda kapaklı araç-gereç dolabı ve açık raflı oyuncak dolabı, diğer duvarda ise pencereler ve

pencerelerin altında açık raflı oyuncak dolapları bulunmaktadır. Dolaplarda sınıfa ait oyuncaklar, araç-gereçler ve boya malzemeleri yer almaktadır. Sınıfta fasulye tipi öğrenci masası ve iki öğrenci sandalyesi mevcuttur. Sınıfta bulunan mobilyaların tümü açık renktir. EAE bireysel eğitim sınıfına ait görseller Ek 11'de yer almaktadır.

Genelleme oturumlarında, sınıfta bulunan dikkat dağıtıcı uyaranlar kaldırılmış, bunların yerine çocuğun bireysel ilgileri dikkate alınarak belirlenen, çocuğun hem çok hoşlandığı ve oynamaktan keyif aldığı hem de daha az hoşlandığı ve ilgisini çekmeyen uyaranlar bulundurulmuştur. Bu uyaranların her bir soru için başlama düzeyi oturumlarındaki ortam düzenlemesi başlığında anlatıldığı biçimde seçilmesine dikkat edilmiştir. Sınıf ortamı, çocuğun uyaranları görebileceği ancak ulaşamayacağı şekilde düzenlenmiş, bu amaçla uyaranlar akıllı tahtanın üstüne yapıştırılmış, dolap üstlerine konmuş ve pencere önlerine yerleştirilmiştir. Yapılan düzenleme ile çocuğun soru sorarak iletişim başlatmasına fırsat tanıyacak bir ortam oluşturulmuştur. Genelleme oturumlarında, çocuğun soruyu sorması ve ilgili uyaranla yeterli sürede etkileşmesinin ardından uyaran ortamdan kaldırılmıştır.

2.2.5. Çocukların evleri

Anne-babalardan toplanan genelleme verileri, her çocuğun kendi evinde toplanmıştır. Çocuklar ve anne-babaları Eskişehir'e eğitim amacıyla geldikleri ve geçici süreliğine yerleştikleri için ev ortamları birbirinden farklılık göstermektedir. Bu nedenle genelleme oturumları için çalışılacak alan sınırlaması getirilmemiştir. Anne-babalar çalışmayı gerçekleştirecekleri ortamda yer alan düzenlemeleri mevcut imkanları doğrultusunda kendileri yapmışlardır. Anne-babalar düzenlemeleri yaparken onlara çocukların bireysel ilgilerini dikkate almaları, ortamda çocuklarının hem çok hoşlandıkları ve oynamaktan keyif aldıkları hem de ilgilerini çok çekmeyen oyuncaklar bulundurmaları söylenmiştir. Anne-babalara ayrıca çalışma sırasında televizyonun açık olmasından ya da dikkat dağıtıcı uyaranların bulunmasından kaçınılması gerektiği belirtilmiştir.

2.3. Araç-Gereçler

Araştırma boyunca çeşitli araç-gereçler kullanılmıştır. Tüm oturum sırasında ortamda 20'den fazla araç-gereç (uyaran) olmasına özen gösterilmiştir. Çalışma boyunca oturumların tamamında toplam 2308 araç-gereç kullanılmıştır. Özellikle uygulama oturumlarında, kullanılacak 20 ve yedek 20 olmak üzere ortamda en az 40

araç-gereç bulundurulmuştur. Bu tedbirin alınmasının nedeni, çocukların kimi zaman bilmedikleri halde çevrelerinde gördükleri için bazı araç-gereçlere dikkat yöneltmemeleri ve bunlara tepkisiz kalmaları; kimi zaman da çok hoşlarına giden ve etkileşim sırasında keyif aldıkları ancak ne olduğu ya da kimin olduğu konusunu akıllarında tutamadıkları araç-gereçler için soruları birden fazla kez sormalarıdır. Bu tür durumlar oturum öncesinde tahmin edilemediğinden, tedbir amacıyla oturumlar öncesinde araç-gereç sayısını artırma yönünde hazırlık yapılmıştır. Bu bölümde, araştırma süresince kullanılan araç-gereçlerin genel özelliklerine ilişkin bilgi verilmektedir.

2.3.1. "Bu ne?" sorusunun öğretiminde kullanılan araç-gereçler

"Bu ne?" sorusunun öğretiminde çocukların hem ilgilerini çeken ve hoşlarına giden hem de ilgilerini çekmeyen ve hoşlarına gitmeyen nesneler kullanılmıştır. Çocukların bireysel özellikleri ve ilgileri dikkate alınarak belirlenen nesnelerin sesli, hareketli, ışıklı, merak uyandıran, doğal pekiştirme özelliği taşıyan ve mümkün olduğunca küçük boyutlarda nesneler olmasına dikkat edilmiştir. Öğretim sırasında kullanılacak nesnelerin içine konabilmesi amacıyla ayrıca hava kabarcıklı ve içi görünmeyen bir zarftan yararlanılmıştır. "Bu ne?" sorusunun öğretiminde toplam 508 nesne kullanılmış ve bu nesneler Ek 12'de listelenmiştir.

2.3.2. "Nerede?" sorusunun öğretiminde kullanılan araç-gereçler

"Nerede?" sorusunun öğretiminde çocukların ilgilerini çeken ve hoşlarına giden nesneler kullanılmıştır. Çocukların bireysel özellikleri ve ilgileri dikkate alınarak belirlenen nesnelerin; eksik parçaların kolayca fark edilmesini sağlamak üzere çok parçalı olmasına, çocuklar tarafından çok iyi tanınıyor olmasına ve kolaylıkla saklanabilecek kadar küçük boyutlarda olmasına dikkat edilmiştir. Öğretim sırasında kullanılacak nesnelerin saklanabilmesi amacıyla ayrıca içi görünmeyen kutular ile farklı boylarda ve renklerde örtü ya da poşetlerden yararlanılmıştır. "Nerede?" sorusunun öğretiminde toplam 416 nesne ve 1301 konum kullanılmış ve bu nesneler ile konumlar Ek 13'te listelenmiştir. Kullanılan konum ifadeleri çocukların var olan performans düzeyleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Kullanılan bu ifadeler, her bir çocuk için kolaydan zora sıralanmış ve öğretim sırasında öncelikle çocukların dağarcıklarında olan konum ifadelerinin kullanılmasına dikkat edilmiştir. Çocuklar konum ifadelerinde ustalaştıkça bildikleri ve kullandıkları ifadelere bilmedikleri yeni konum ifadeleri

eklenerek harmanlanmıştır. Uygulamacı, yeni eklenecek ifadelere öğretim sırasında öğrencinin doğru tepki sayısına bakarak karar vermiştir.

2.3.3. "Bu kim?" sorusunun öğretiminde kullanılan araç-gereçler

"Bu kim?" sorusunun öğretiminde çocukların hem ilgilerini çeken ve hoşlarına giden hem de ilgilerini çekmeyen ve hoşlarına gitmeyen minyatür karakterleri ya da karakter resimlerini içeren oyuncak, kukla, parmak kuklası, yapboz, kitap ya da kumaş aktivite oyunları kullanılmıştır. Çocukların bireysel özellikleri ve ilgileri dikkate alınarak belirlenen karakterlerin masal kahramanları, çizgi film karakterleri ve animasyon karakterleri arasından seçilmesine, sesli, hareketli ve farklı boyutlarda olmasına dikkat edilmiştir. Öğretim sırasında karakterlerin oyun içine gömülerek çalışılması nedeniyle ayrıca, planlanmış oyun temasına uygun farklı araç-gereçler de ortamda bulundurulmuştur. Örneğin, oyunun teması "Ali Baba'nın Çiftliği" olduğunda ortamda minyatür karakterler dışında çiftlik hayvanları, kulübe, ağaçlar ve traktör gibi oyunu dramatize etmeye yardımcı araç-gereçler yer almıştır. "Bu kim?" sorusunun öğretimi sırasında kullanılan örnek bir oyun senaryosu Ek 14'te yer almaktadır. Ayrıca "Bu kim?" sorusunun öğretiminde kullanılan toplam 211 karakter Ek 15'te listelenmiştir.

2.3.4. "Ne oldu?" sorusunun öğretiminde kullanılan araç-gereçler

"Ne oldu?" sorusunun öğretiminde dikkat çekici, aniden meydana gelen ve şaşırtıcı durumlar oluşturmaya fırsat veren araç-gereçler kullanılmıştır. Çocukların bireysel özellikleri ve ilgileri dikkate alınarak belirlenen durumların; çocuklara zarar vermeyecek, onların güvenliğini tehlikeye atmayacak ve sınıfta meydana gelebilecek durumlar olmasına dikkat edilmiştir. Sınıfta meydana gelebilecek durumlara ilişkin eylemler öğretim oturumları öncesinde listelenmiş ve öğretim oturumlarında bu eylemleri gerçekleştirmeye yardımcı olacak araç-gereçler ortamda bulundurulmuştur. "Ne oldu?" sorusunun öğretiminde kullanılan toplam 262 durum ve 838 araç-gereç Ek 16'da yer almaktadır.

2.3.5. "Bu kimin?" sorusunun öğretiminde kullanılan araç-gereçler

"Bu kimin?" sorusunun öğretiminde çocukların hem sıkça gördükleri ve isimlerini bildikleri hem de nadiren gördükleri ve isimlerini bilmedikleri kişisel eşyalar kullanılmıştır. Çocukların bireysel özellikleri dikkate alınarak belirlenen bu eşyaların çocuğun kendisine, annesine ve babasına ya da uygulamacıya ait giysiler, aksesuarlar,

eşyalar ya da kişisel bakım ürünleri olmasına dikkat edilmiştir. Öğretim sırasında kullanılan nesnelerin içine konabilmesi amacıyla ayrıca içi görünen şeffaf bir kutudan yararlanılmıştır. "Bu kimin?" sorusunun öğretiminde toplam 335 eşya kullanılmıştır ve bu eşyalar Ek 17'de listelenmiştir.

2.3.6. Veri toplamada kullanılan araç-gereçler

Araştırma süresince gerçekleştirilen tüm oturumların görüntü kayıtlarının alınmasında yüksek görüntü kalitesinde çekim yapma özelliğine sahip bir video kamera, video kameranın titreşim ve dalgalanma olmadan çekim yapabilmesi amacıyla 150 cm yüksekliğinde üç ayaklı bir sabitleyici, sosyal geçerlik verilerini toplamak üzere ailelerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeleri kaydetmek üzere düşük gürültü mikrofon özelliğine sahip ses kayıt cihazı, tüm veri türlerine ilişkin veri toplama formları ve elde edilen verileri depolamak amacıyla 4 terabayt kapasiteye sahip taşınabilir harici bir bellek kullanılmıştır.

2.4. Araştırma Modeli

OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı kazanmalarında TTÖ'nün etkilerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmış ve bağımsız değişkenin uygulanması beş farklı soru ile yinelenmiştir. Çoklu başlama düzeyi modelinde bir bağımsız değişkenin birden fazla durumda etkililiği araştırılır ve bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki kurulması amaçlanır (Kazdin, 1982 s. 126; Kennedy, 2005 s. 152; O'Neill, McDonnell, Billingley ve Jenson, 2011 s. 104; Tekin-İftar, 2012 s. 181). Bu araştırmada çoklu başlama düzeyi modellerinin bir türü olan denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Modelde, tüm çocuklarla eş zamanlı olarak başlama düzeyi evresi düzenlenerek veri toplanmış ve birinci çocukta başlama düzeyi verilerinin kararlılık göstermesiyle ilk soru için bağımsız değişken uygulanmaya başlanmıştır. Diğer çocuklarda başlama düzeyi evresinde bağımlı değişkene ilişkin veri toplanmaya devam edilirken, birinci çocuk bağımlı değişkende ölçüt karşılar düzeyde performans sergiler sergilemez ikinci çocukta başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edilmişse ikinci çocukta bağımsız değişkenin uygulamasına geçilmiştir. Bir sonraki çocukta bağımsız değişkenin uygulanmaya başlamasına geçiş için ölçüt olarak; bağımsız değişken uygulanan çocukta bağımlı değişkende en az %50 düzeyinde bir artış olması ve bu artışın sonraki veri noktalarına

ilişkin tahminde bulunmayı sağlaması şeklinde belirlendiğinden (Kennedy, 2005 s. 153; O'Neill vd., 2011 s. 100), birinci çocukta bu ölçüt karşılanır karşılanmaz ikinci çocukta bağımsız değişkenin uygulanmasına başlanmıştır. Araştırmada sonraki çocuklarda bağımsız değişken uygulanmaya devam ederken önceki çocuklarda izleme verisi toplanmıştır. Gerçekleştirilen bu evreler diğer çocuklarda da ard zamanlı olarak aynı şekilde gerçekleştirilmiştir (Alberto ve Troutman, 2009 s. 122; Gay, Mills ve Airasian, 2006 s. 277; O'Neill vd., 2011 s. 106; Tekin-İftar, 2012 s. 185).

2.4.1. Deneysel kontrolün kurulması

Denekler arası çoklu başlama düzeyi modelinde deneysel kontrol bir bağımsız değişkenin farklı bağımlı değişkenler üzerinde (örn., çocuklar, davranışlar ve ortamlar) ve farklı zamanlarda uygulanmasıyla gerçekleştirilir (Kennedy, 2005 s. 154; O'Neill, vd., 2011 s. 102). Modelde deneysel kontrolü sağlamaya yardımcı olmak amacıyla, bir çocukta bağımsız değişkenin uygulanmaya başlamasının diğer çocukların başlama düzeylerinde değişikliğe yol açmayacak şekilde birbirlerinden bağımsız olmalarına ve seçilen çocukların uygulanacak bağımsız değişkenden benzer biçimde etkilenmesi için çocukların birbirine benzer özelliklerde olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmada deneysel kontrol, yalnızca bağımsız değişkenin uygulandığı çocuğun veri düzey ya da eğiliminde değişiklik olması; henüz bağımsız değişkenin uygulanmadığı çocuklarda veri düzey ya da eğiliminde herhangi bir değişiklik olmaması ve bu etkinin diğer çocuklarda da bağımsız değişken uygulamasının ard zamanlı olarak gerçekleştirilmesiyle verilerin eğilim ya da düzeylerinde benzer değişikliklerin elde edilmesi sonucu sağlanmıştır.

2.4.2. İç ve dış geçerliğin kontrol altına alınması

Araştırmada iç geçerliği ve dış geçerliği tehdit edebilecek etmenler araştırmacı tarafından kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Araştırmada; iç geçerliği sağlamak üzere dış etmenler, olgunlaşma, ölçme, sınanma, denek seçim yanlılığı ve denek yitimi tehditlerine ilişkin önlemler alınmış; dış geçerliği sağlamak üzere ise modelin gerektirdiğinden daha fazla sayıda olacak biçimde toplam 15 yineleme yapılmıştır. Bu bölümde araştırmanın iç geçerliğini tehdit edebileceği düşünülen etmenlerin nasıl kontrol altına alınmaya çalışıldığı açıklanmaktadır.

Dış etmenlerin kontrol altına alınabilmesi için katılımcıların yakın çevresinde bulunan kişilerle (örn., anne-babalar ve öğretmenler) araştırmaya başlamadan önce

görüşülmüş ve araştırmada ele alınan hedef davranışlara ilişkin ek uygulamalar yapmamaları gerektiği açıklanmıştır. Görüşme sırasında anne-babaların yapılacak çalışmaya destek vermek amacıyla çok istekli olmaları ve evde de benzer çalışmaları tekrar ederek ek uygulamalar yapmak istediklerini belirtmeleri nedeniyle, anne-babalara araştırmanın bağımlı değişkeninin iletişim başlatma olduğu söylenilmesine karşın soru sorarak iletişim başlatma olduğu konusunda ayrıntılı bilgi verilmezken, öğretmenlere araştırmanın bağımlı değişkeni tam olarak açıklanmıştır. Olgunlaşma etkisi ile başa çıkmak amacıyla doğrudan yineleme sayısı artırılmıştır. Modelde uygulamanın ard zamanlık ilkesine göre kurulması nedeniyle olgunlaşma etkisi kolayca fark edilip kontrol altına alınabilmiştir. Bu amaçla beş soru için dört çocukla uygulama yapılarak bağımsız değişkenin etkisi toplam 20 kez sınanmış ve olgunlaşma etkisi güçlü şekilde kontrol altına alınmıştır. Ölçme etkisini kontrol altına almak üzere uygulamacı dışında bağımsız bir gözlemci tarafından araştırma süresince gerçekleştirilen tüm oturumların en az %30'unda bağımlı değişkenler için gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanarak analiz edilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarındaki veriler tüm sorular için çocuklarla oyun oynama sırasında toplanmış ve bu oturumlarda yüksek düzeyde etkileşim kurulmuştur. Dolayısıyla başlama düzeyi oturumlarında çocukların oyun oynadıklarını düşünmeleri ve sınandıklarını hissetmemeleri sağlanarak bu etmen kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Araştırmada çocuklar bağımsız değişkenin uygulanması öncesi ve uygulanması sonrası toplanan veriler açısından yalnızca kendi içlerinde karşılaştırılıp değerlendirilerek denek seçim yanlılığı kontrol altına alınmıştır. Denek yitimi etmeni; devam sorunu olmayan ve çalışmaya katılım için anne-babaları istekli ve gönüllü olan çocuklar araştırmaya dahil edilerek, ayrıca modelin gerektirdiğinden fazla sayıda çocukla ve fazla sayıda bağımlı değişken ile araştırma yürütülerek kontrol altına alınmıştır.

2.5. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkenleri OSB olan çocukların; (a) soru sorarak iletişim başlatma sayısı, (b) soru sorarak iletişim başlatmayı genelleme yüzdesi, (c) dil gelişimi alanındaki ölçümler ve (d) farklı gelişim alanlarındaki (psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal duygusal gelişim) ölçümlerdir. İzleyen bölümde her bir bağımlı değişkene ilişkin tanımlar yer almaktadır.

2.5.1. Soru sorarak iletişim başlatma sayısı

Araştırmada soru sorarak iletişim başlatma sayısı, çocuğun "Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim?", "Ne oldu? ve "Bu kimin?" sorularını ortaya çıkan fırsatlar doğrultusunda, bağlama ve uyarana uygun şekilde sorma sayısı olarak tanımlanmıştır. Bağımlı değişkenlerin öğretim sırası belirlenirken normal gelişim gösteren çocukların bu soruları kazanma zamanları ile kazanma sıraları göz önünde bulundurulmuş ve alanyazında bu soruların öğretimi için önerilen sıra dikkate alınmıştır. Oturumlarda kullanılan bağlamların ve uyaranların soruya göre farklılık göstermesi nedeniyle, araştırmacı ile gözlemci tarafından yalnızca ilgili bağlamda var olan uyarana karşı iletişim başlatma amacıyla sorulan sorular doğru olarak kabul edilmiştir.

2.5.2. Soru sorarak iletişim başlatmayı genelleme yüzdesi

Araştırmada soru sorarak iletişim başlatmayı genelleme yüzdesi; anne-babanın ve öğretmenin oluşturduğu fırsatlar doğrultusunda, çocuğun bağlama ve uyarana uygun şekilde "Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim?", "Ne oldu?" ve "Bu kimin?" sorularını sorma yüzdesi olarak tanımlanmıştır. Genelleme oturumlarının gerçekleştiği bağlamların (örn, ev, EAE bireysel eğitim sınıfı), kullanılan araç-gereçlerin ve uyaranların soruya göre farklılık göstermesi nedeniyle, çocuğun ilgili bağlamda var olan uyarana karşı iletişim başlatma amacıyla yalnızca bağımsız şekilde sorduğu sorular doğru olarak kabul edilmiştir. Anne-babanın ve öğretmenin oturumlar sırasında ipucu sunduğu ya da çocuğun söylenen soruyu tekrarlayarak sorduğu sorular doğru olarak kabul edilmemiştir. Genelleme oturumlarında "[(Bağlama uygun soru sorarak iletişim başlatma sayısı/Soru sorarak iletişim başlatma için oluşturulan fırsat sayısı) x 100]" formülü kullanılarak soru sorarak iletişim başlatmayı genelleme yüzdesi hesaplanmıştır.

2.5.3. Dil gelişimi alanındaki ölçümler

Deney öncesinde ve sonrasında çocuklardan oyuna dayalı doğal sohbet bağlamında alınan dil örnekleri karşılaştırılmış ve TTÖ'nün, OSB olan çocukların dil gelişimi alanında herhangi bir değişikliğe neden olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda dil gelişimi alanındaki ölçümler, çocukların dil örneklerinin SALT programında çevriyazıya dönüştürülerek analiz edilmesi sonucu elde edilen çevriyazı uzunluğu, sözdizimi/biçimbirim bilgisi, anlam bilgisi, söylem, anlaşılabilirlik ve atlamalar ile sözcük listeleri ve bağımlı biçimbirimlere ilişkin ölçümlerden alınan

puanlardır. Dil örneklerinin alınması, çevriyazıya dönüştürülmesi ve analizi hakkındaki ayrıntılı bilgi "Verilerin toplanması ve analizi" bölümünde sunulmaktadır.

2.5.4. Farklı gelişim alanlarındaki ölçümler

TTÖ'nün OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı kazanmaları üzerindeki etkilerini belirlemeye odaklanan bu araştırmada ayrıca, araştırma sonunda çocukların OSB düzeyi, zekâ düzeyi, dil becerileri ile genel gelişim alanlarında (psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim) değişim olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çocukların OSB düzeyine ilişkin ölçümler GOBDÖ-2-TV'den ve ODKL'den, zekâ düzeyine ilişkin ölçümler PTONI'den, dil becerilerine ilişkin ölçümler TEDİL'den, genel gelişim alanlarına ilişkin ölçümler (psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal) ise GEÇDA'dan alınan puanları olarak tanımlanmıştır.

2.6. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, motivasyona dayalı kendiliğinden (iletişim) başlatma ilkelerine odaklanan TTÖ'dür. Bu araştırmada TTÖ bileşenlerinden; (a) çocuk tercihini izleme, (b) girişimleri pekiştirme, (c) doğal pekiştireç kullanma, (d) harmanlayarak sunma ve (e) davranışları çeşitlendirme kullanılmıştır. Bu bileşenler ve bileşenlerin öğretim sırasında kullanımına ilişkin ayrıntılar Tablo 2.4'te, bağımsız değişkenin uygulanma süreci ise deneysel süreçteki uygulama oturumları başlığı altında yer almaktadır.

2.7. Genel Süreç

Araştırma sürecinde genelleme oturumları dışındaki tüm oturumlar uygulamacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamacı, her bir çocukla bire-bir öğretim düzenlemesi şeklinde hafta içi dört gün, günde iki saat olmak üzere haftada toplam sekiz saat çalışmıştır. Uygulamacı, öğretim zamanları bağlamında sabah gelen çocukları kendi arasında, öğleden sonra gelen çocukları ise kendi arasında yer değiştirerek onlarla dönüşümlü şekilde çalışmıştır. Örneğin, sabah 09.00-11.00 arasında çalışılan çocukla ertesi gün 11.00-13.00 arası, sabah 11.00-13.00 arası çalışılan çocukla ertesi gün 09.00-11.00 saatleri arasında çalışılmıştır. Öğretim saatlerinde yapılan bu dönüşüm ile çocukların öğrenme koşullarını zaman bağlamında eşitlemek amaçlanmıştır. Uygulamacı sınıf ortamını, uygulama yapacağı çocuk gelmeden önce çalışılacak soruya uygun şekilde düzenlemiş ve öğrencilerin ilgileri doğrultusunda değişen araç-gereçleri öğretim öncesinde sınıfta hazır bulundurmuştur.

Tablo 2.4. *Kendiliğinden Başlatma Öğretimine Odaklı Temel Tepki Öğretimi Bileşenleri*

TTÖ Bileşenleri	Kendiliğinden İletişim Başlatma İçin TTÖ Uygulaması
Çocuğun Tercihini İzleme	• Öğretime, çocuğun ilgileri doğrultusunda çok hoşlandığı ve oynamaktan keyif aldığı uyaranlarla başlama • Çocuğa uyaranlarla ilgili soru sorması için fırsatlar sağlama. Örneğin, bir yapbozun parçasını eksik bırakma • Fırsatları yalnızca "Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim?", "Ne oldu?" ve "Bu kimin?" soruları için sağlama
Doğal Pekiştireç Kullanma	• Çocuğa, sorduğu soru ile ilgili uyaranı sorunun hemen ardından verme • Çocuğun uyaranı incelemesi, uyaranla bir süre oynaması ve etkileşimde bulunması için çocuğa süre tanıma
Girişimleri Pekiştirme	• Çocuğun hedef sorunun benzerini ya da yaklaşığını sorması durumunda soruyu doğru kabul edip anında yanıtlama • Örneğin, "Bu ne?" sorusu yerine "Ne?" sorusunu doğru kabul etme
Harmanlayarak Sunma	• Öğretime çocuğun çok hoşlandığı ve oynamaktan keyif aldığı uyaranların yanı sıra daha az hoşlandığı ve tercih ettiği uyaranları dahil etme • Aşamalı olarak çocuğun hoşuna giden ve gitmeyen ile bildiği ve bilmediği uyaranları birlikte kullanma ve ipuçlarını silikleştirme • Örneğin, çok hoşlanılan dört uyaran ile daha az hoşlanılan bir uyaran ya da bilinen dört uyaran ile bilinmeyen bir uyaranı karıştırarak kullanma • Zamanla çok hoşlanılan ya da bilinen uyaranları silikleştirip daha az hoşlanılan ve bilinmeyen uyaranları kullanma
Davranışları Çeşitlendirme	• Öğretim sırasında her oturumda en az 20 farklı uyaran kullanılarak ve her oturumda etkinlikleri iki-üç kez değiştirerek çocuğun ilgisinin ve dikkatinin uzun süreli olarak devam etmesini sağlama

Araştırmada izlenen genel süreç, çocuğun ÖZEB-ARGE birimine geldiği andan itibaren her bir çocuk için sırasıyla; (a) derse hazırlık, (b) birinci öğretim oturumu, (c) birinci oyun arası, (d) ikinci öğretim oturumu, (e) ikinci oyun arası ve (f) gitmeye hazırlık ve vedalaşma döngüsünden oluşmaktadır. Genel süreç döngüsü Şekil 2.1'de yer

almakta ve genel süreç döngüsünde yer alan basamakların ayrıntıları izleyen bölümde açıklanmaktadır.

Şekil 2.1. *Genel Süreç Döngüsü*

2.7.1. Derse hazırlık

Çocuk ÖZEB-ARGE birimine geldiğinde öncelikle çantasını çıkarıp dolaba koymuş; ardından şapkasını, atkısını, montunu çıkarmış ve dolaba asmıştır. Hava koşullarına göre giysiler farklılık göstermiştir. Sonrasında çocuk boyuna uygun sandalyeye oturarak ayakkabısını çıkarmış, birimde kullandığı çalışma ayakkabısını giymiştir. Sonra çantasından suluğunu almış ve bireysel eğitim sınıfına geçmiştir.

Derse hazırlık sürecinde gerçekleştirilen bu becerileri çocuklar bağımsız olarak yerine getiremedikleri için uygulamacı bu becerileri çalışmak için zaman ayırmış ve gün içinde meydana gelen bu doğal fırsatları öğretim amaçlı kullanmıştır. Bu fırsatları aşamalı yardımla öğretim yöntemini kullanarak gerçekleştirilmiş ancak bu sırada veri toplamamıştır. Derse hazırlık süreci 15 dakika sürmüş ancak çocuklar bu becerileri öğrenmeye başladıkça süre giderek kısalmıştır.

2.7.2. Birinci öğretim oturumu

Öğretim oturumlarında çocuklara soru sorarak iletişim başlatmaları için her 1 dakika için bir fırsat verilmiştir. Sunulan her fırsat bir denemeyi ifade ettiğinden, bir öğretim oturumu 20 denemeden oluşmuştur. Çalışılan soruya göre değişmekle birlikte

denemeler ardışık olarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır ancak "Nerede?" sorusunda kaybolan ya da saklanan nesnenin bulunup alınması için geçen sürenin bu süreyi aşması durumunda, dakikadaki bir fırsat sorunun sorulması ve nesnenin konumunun söylenmesinden oluşmaktadır. Birinci öğretim oturumu genellikle 30-40 dakika arasında sürmüştür. Çocuklar soru sorma konusunda akıcılık kazanmaya başladıklarında bu süre giderek kısalmıştır.

2.7.3. Birinci oyun arası

Birinci öğretim oturumunun tamamlanmasının ardından ve ikinci öğretim oturumuna başlamadan önce bir oyun arası verilmiştir. Oyun aralarında çocukların her birinin ilgileri doğrultusunda karşılıklı etkileşime dayalı farklı oyun etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu oyun etkinlikleri her çocuk için öncesinde planlanmış ve ortam ona göre düzenlenmiştir. Oyun, çocuğun seçmiş olduğu araç-gereç doğrultusunda yapılandırılmıştır. İlk oyun arası 10 dakika sürmüştür. Soru sormada akıcılık kazanılmasıyla öğretim oturum süreleri kısalmış, çocuğun isteği doğrultusunda ilk oyun arası en fazla 5 dakika uzatılmıştır.

2.7.4. İkinci öğretim oturumu

İlk oyun arasından sonra başlayan ikinci öğretim oturumu da birinci öğretim oturumu gibi gerçekleştirilmiştir. İkinci öğretim oturumu da 30-40 dakika arasında sürmüş ve çocuklar soru sorma konusunda akıcılık kazanmaya başladıkça bu süre giderek kısalmıştır.

2.7.5. İkinci oyun arası

İkinci öğretim oturumunun tamamlanmasının ardından ve çocuklar gitmek için hazırlık yapmaya başlamadan önce bir oyun arası daha verilmiştir. İkinci oyun arasında, öğretim oturumlarında yorulan çocukların yorgunluklarını atmaları ve mutlu şekilde birimden ayrılmaları amaçlanmıştır. Bu oyun arası da ilkinde olduğu gibi gerçekleştirilmiş ve çoğunlukla 10 dakika sürmüştür.

2.7.6. Gitmeye hazırlık ve vedalaşma

Uygulama döngüsünün son basamağında çocuk, ÖZEB-ARGE biriminden ayrılmadan önce dolabın önünde bulunan boyuna uygun sandalyeye oturarak çalışma ayakkabısını çıkarmış ve günlük ayakkabısını giymiştir. Ardından sırasıyla montunu, atkısını ve şapkasını dolaptan alarak giymiştir. Sonra suluğunu çantasına koyup çantasını sırtına takmış ve vedalaşarak anne ya da babasına teslim edilmiştir. Gitmeye

hazırlık ve vedalaşma süreci 15 dakika civarında sürmüş ancak çocuklar becerileri öğrenmeye başladıkça süre giderek kısalmıştır. Deney öncesi hazırlık, deney süreci ve deney sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşan araştırma süreci Şekil 2.2'de özetlenmektedir. Araştırma sürecinin her bir aşamasına ilişkin ayrıntılı bilgiler izleyen bölümde yer almaktadır.

2.8. Deney Öncesi Hazırlık

Araştırmanın deney süreci başlamadan önce; (a) TTÖ uygulama sertifikalarının alınması, (b) öğretim sırasında kullanılacak araç-gereçlerin temin edilmesi, (c) anne-babaların ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi, (d) uzman eğitimi ve (e) pilot uygulama olmak üzere beş farklı basamaktan oluşan bir hazırlık süreci gerçekleştirilmiştir.

2.8.1. TTÖ uygulama sertifikalarının alınması

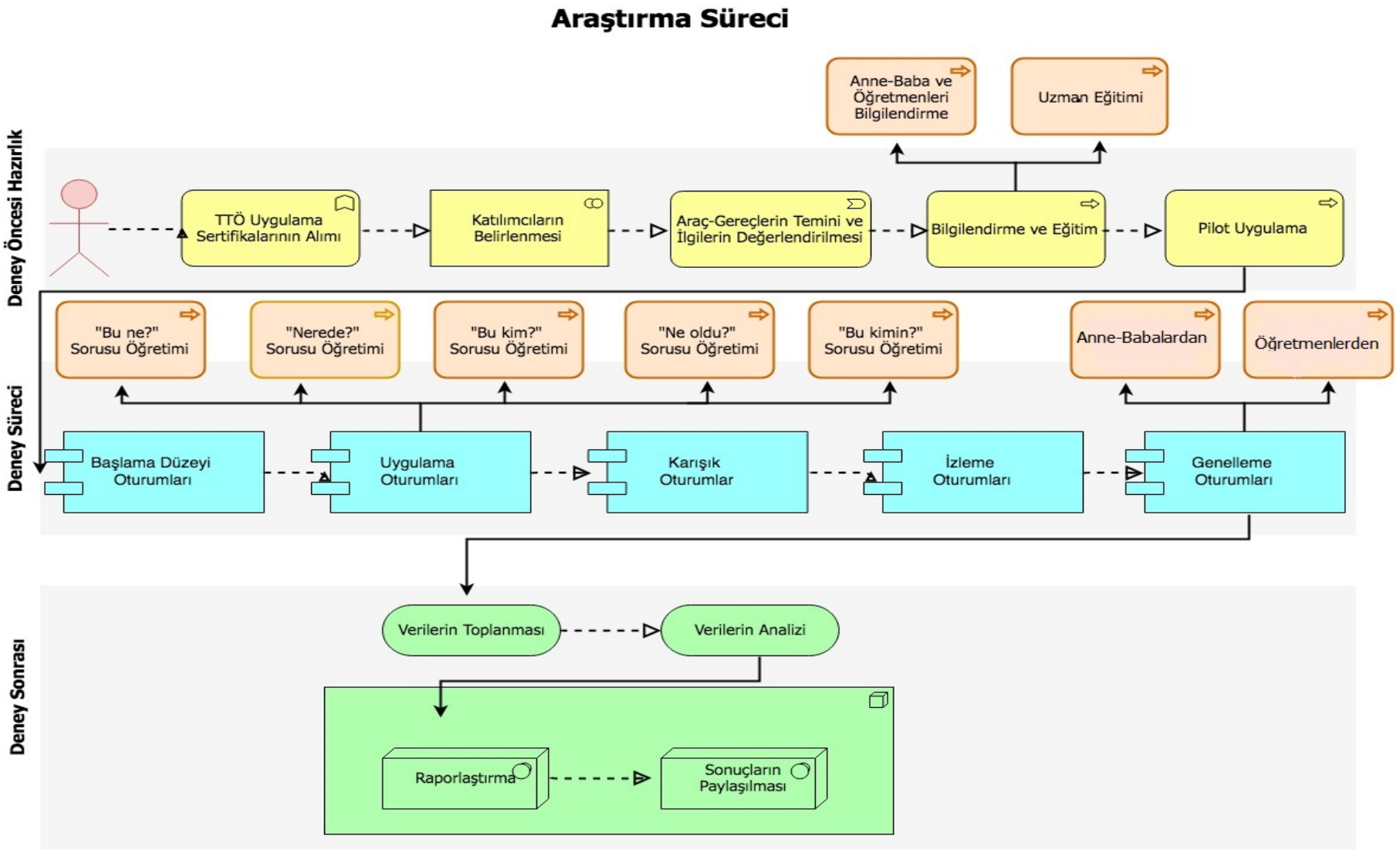
Araştırmanın uygulama öncesi hazırlık sürecinin ilk ve en önemli basamağı, uygulamacının TTÖ'yü güvenilir şekilde uygulayabilmesi için TTÖ uygulama sertifikalarının alınmasıdır. Bu amaçla uygulamacı, California Üniversitesi Koegel Otizm Merkezi'ne (The Koegel Autism Center) başvurmuş ve eş zamanlı olmayan uzaktan eğitim yoluyla 2014 yılında sertifika programına başlamıştır. Araştırmacı eğitim sonunda programda yer alan; (a) TTÖ yöntemine ve araştırmalarına ilişkin farkındalık, (b) TTÖ genel uygulama ilkeleri, (c) TTÖ uygulamalarını genelleme ve (d) kendiliğinden başlatma ileri düzey uygulama şeklindeki dört düzeye ilişkin sertifikaları almıştır. Sertifika alma süreci izleyen bölümde anlatılmaktadır:

2.8.1.1. *TTÖ yöntemine ve araştırmalarına ilişkin farkındalık (Düzey 1)*

Bu sertifikanın amacı katılımcılara, OSB olan çocuklar ya da ergenlerle yapılan uygulamalar ve araştırmalar konusunda farkındalık ile genel bilgiler ve beceriler kazandırmaktır. Bu sertifikayı alabilmek için uygulamacı merkez tarafından gönderilen dokümanları okumuş, çevrimiçi eğitim modülünü izlemeyi tamamlamış ve yedi bölümden oluşan yazılı sınavı 80 ve üstü puan alarak (ranj: 84-100) başarıyla geçmiştir. Düzey 1'e ait sertifika Ek 18'de yer almaktadır.

2.8.1.2. *TTÖ genel uygulama ilkeleri (Düzey 2)*

Bu sertifikanın amacı, katılımcıları TTÖ motivasyon süreci hakkında bilgilendirmek ve katılımcılara OSB olan çocuklara sözlü iletişim (örn., ilk sözcükler ve çeşitli sözcük birleşimleri) başlatmayı kazandırmak amacıyla TTÖ motivasyon sürecini etkili ve güvenilir şekilde uygulamayı öğretmektir. Bu sertifikayı alabilmek için



Şekil 2.2. *Araştırma Sürecinin Aşamaları*

uygulamacı öncelikle OSB olan bir çocuk ile en az üç farklı etkinliğin yer aldığı oyun temelli etkileşimlere ilişkin 15 dakikalık bir başlama düzeyi oturumları videosu hazırlayarak merkeze iletmiş ve ardından merkez tarafından gönderilen dokümanları okuyup, videoları izleyerek bu düzey için çalışmıştır. Daha sonra uygulamacı, OSB olan bir çocukla her birinde en az üç farklı etkinliğin yer aldığı ve oyun-temelli etkileşim bağlamında sözlü iletişim başlatmayı amaçlayan, TTÖ motivasyon sürecine dayalı 10 dakikalık üç farklı uygulama oturumu videosu çekmiş ve merkeze göndermiştir. Merkez tarafından yapılan değerlendirmelere göre uygulamacı, her bir videoda %80 ve üstünde uygulama güvenirliği sağlayarak (ranj: 80-100) bu düzeyi başarıyla tamamlamıştır. Düzey 2'ye ait sertifika Ek 19'da yer almaktadır.

2.8.1.3. *TTÖ uygulamalarını genelleme (Düzey 3)*

Bu sertifikanın amacı katılımcılara, TTÖ motivasyon sürecini kullanarak OSB olan çocukların sözlü iletişim başlatma davranışlarını genellemelerini sağlamaya yardımcı bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu sertifikayı alabilmek için uygulamacı, iletişim başlatma amaçlı oyun temelli etkileşimlere ilişkin 15 dakikalık başlama düzeyi oturumları videosu hazırlayarak merkeze iletmiş ve ardından merkez tarafından gönderilen dokümanları okuyup, videoları izleyerek bu düzey için çalışmıştır. Daha sonra uygulamacı, her biri farklı iletişim becerilerine sahip, OSB olan üç farklı çocuğa sözlü iletişim başlatmayı (örn., ilk sözcükler ve çeşitli sözcük birleşimleri) öğretmeyi hedeflediği, her biri en az üç farklı etkinlikten oluşan üç tane 10'ar dakikalık uygulama oturumu videosu çekmiş ve merkeze göndermiştir. Merkez tarafından yapılan değerlendirmelere göre uygulamacı, her bir videoda %90 ve üstünde uygulama güvenirliği sağlayarak (ranj: 90-100) bu düzeyi başarıyla tamamlamıştır. Düzey 3'e ait sertifika Ek 20'de yer almaktadır.

2.8.1.4. *Kendiliğinden başlatma ileri düzey uygulama (Düzey 4)*

Bu sertifikanın amacı katılımcılara, TTÖ ilkelerini kullanarak kendiliğinden soru sorma ve yorum yapma davranışlarını nasıl öğreteceklerini kazandırmaktır. Bu sertifikayı alabilmek için uygulamacı, iletişim başlatma amaçlı oyun temelli etkileşimlere ilişkin 15 dakikalık başlama düzeyi oturumları videosu hazırlayarak merkeze iletmiş ve ardından merkez tarafından gönderilen dokümanları okuyup, videoları izleyerek bu düzey için çalışmıştır. Daha sonra uygulamacı, her biri farklı iletişim becerilerine sahip, OSB olan üç farklı çocuğa soru sormayı ve yorum yapmayı

öğretmeyi hedeflediği, her biri en az üç farklı etkinlikten oluşan üç tane 10'ar dakikalık uygulama oturumu videosu çekmiş ve merkeze göndermiştir. Merkez tarafından yapılan değerlendirmelere göre uygulamacı, her bir videoda %100 uygulama güvenirliği sağlayarak bu düzeyi başarıyla tamamlamıştır. Düzey 4'e ait sertifika Ek 21'de yer almaktadır.

Uygulamacı, sertifika programı kapsamında hazırladığı videoları merkeze göndermeden önce dil eşleme çalışması yapmıştır. Uygulamacı bu kapsamda öncelikle tüm başlama düzeyi ve uygulama oturumlarına ait videolarda yer alan uygulamacı-çocuk konuşmalarını ve tepkilerini İngilizce çevriyazıya dönüştürmüş, daha sonra bu İngilizce çevriyazıyı bir altyazı programına aktarmıştır. Son olarak, hazırladığı altyazıyı videoya ekleyerek değerlendirilmek üzere merkeze göndermiştir.

2.8.2. Öğretim sırasında kullanılacak araç-gereçlerin temin edilmesi

Uygulama sürecine başlamadan önce yapılan hazırlıklardan bir diğeri, uygulama sürecinde kullanılacak araç-gereçlerin temin edilmesidir. İlk basamakta, çocukların ilgilerini belirlemek üzere farklı zamanlarda oyun temelli etkileşimler gerçekleştirilmiş ve çocuklar yakından tanınmaya çalışılmıştır. Bu etkileşimler sırasında ilgi ve pekiştireç belirleme formundan yararlanılmıştır. İkinci basamakta, anne-babalarla çocukları hakkında görüşülmüş ve onların gözünden; çocuklarının oynamaktan hoşlandığı oyun ve oyuncaklar, izlemekten hoşlandığı çizgi film ve animasyonlar ya da yapmaktan hoşlandığı işler ve etkinlikler belirlenmiştir. Üçüncü basamakta, çocukların yarı zamanlı grup eğitimine devam ettikleri merkezde farklı zamanlarda ve farklı etkinlikler sırasında doğrudan gözlemler yapılmış ve öğretmenlerle öğrencileri hakkında görüşülerek öğretmenlerin gözünden öğrencilerinin oynamaktan hoşlandığı oyun ve oyuncaklar, izlemekten hoşlandığı çizgi film ve animasyonlar ya da yapmaktan hoşlandığı işler ve etkinlikler belirlenmiştir. Son basamakta ise, toplanan bilgiler ışığında zengin bir ilgi ve pekiştireç havuzu oluşturulmuş, havuzda yer alan ilgi ve pekiştireçler önceliklerine göre sıralanmış, sıralama dikkate alınarak uygulama sırasında kullanılacak araç-gereçler listelenmiş ve bu araç-gereçler satın alınarak, ödünç alınarak ya da doğrudan hazırlanarak temin edilmiştir.

2.8.3. Anne-babaların ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi

Uygulama sürecine başlamadan önce yapılan hazırlıklardan diğeri, çocukların anne-babaları ile öğretmenlerini yapılacak araştırma hakkında bilgilendirmek ve

onlardan çocukların araştırmaya katılımı için onay almaktır. Bu kapsamda öncelikle çocukların anne-babalarıyla, önceden belirlenen ve onların uygun oldukları gün ve saatte bir bilgilendirme toplantısı düzenlenmiştir. Bu bilgilendirme toplantısı, tüm çocukların anne-babalarının, araştırmacının ve tez danışmanının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirme toplantısında araştırmacı ve tez danışmanı öncelikle kendilerini tanıtmış, ardından sırasıyla; araştırma sürecinin ayrıntıları, araştırmanın çocuğa ve anne-babalara katkıları, araştırma sırasında karşılaşılabilecek olası riskler ve bu riskler karşısında alınacak önlemler, gönüllü katılım, çekilme hakkı ve araştırma verilerinin gizliği konularında sözlü ve yazılı olarak ayrıntılı bilgi vermişlerdir. Bilgilendirme sırasında anne-babaların soruları yanıtlanmış ve akıllarına takılan noktalar tartışılmıştır. Bilgilendirme toplantısı sonunda tüm anne-babalar araştırmaya katılmak için istekli ve gönüllü olmuşlardır.

Diğer bir bilgilendirme ise çocukların öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenleri bilgilendirme oturumları her bir öğretmen ile bireysel görüşme şeklinde yapılmıştır. Bireysel görüşme sırasında öğretmenlere; araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri ile araştırma süreci hakkında bilgi verilmiş, bağımlı değişkenlere ilişkin ayrıca öğretim yapmamaları konusunda öneride bulunulmuş, genelleme oturumlarında veri toplamak için destek verip veremeyecekleri sorulmuş ve destek vermeyi ifade etmeleri durumunda genelleme oturumlarında kendilerinden beklenenler açıklanmıştır. Yapılan bireysel görüşmeler sonucu tüm öğretmenler gönüllü olarak araştırma hususunda dikkatli olacaklarını ve genelleme çalışmalarına destek vereceklerini ifade etmişlerdir.

2.8.4. Uzman eğitimi

Uygulama öncesi hazırlık sürecinin son basamağında, gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verilerini toplayacak uzmana, hem bağımlı değişkenler ve gözlemciler arası güvenirlik hem de bağımsız değişken ve uygulama güvenirliği hakkında eğitim sunulmuştur. Gözlemciye ilk olarak araştırmanın temel bağımlı değişkeni olan soru sorarak iletişim başlatmanın ne olduğu ve sayısının nasıl hesaplanacağı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından, izleyeceği videolarda uyaranların ne olduğu, fırsatların nasıl meydana geldiği açıklanmış ve her bir uyaranı, verilerin toplanması bölümünde belirtilen kayıt formuna yazması söylenmiştir. Daha sonra, araştırmanın bağımsız değişkeni olan TTÖ ile TTÖ uygulama bileşenlerinin neler

olduğu hakkında bilgi verilmiş ve TTÖ'nün her bir soru için nasıl uygulanacağına ilişkin açıklamalar yapılarak örnekler verilmiştir. Ayrıca uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar ayrıntılı olarak açıklanmış ve uzmandan bunları özetlemesi istenmiştir.

Bilgi verme sürecinin tamamlanmasının ardından, araştırmanın pilot uygulaması sırasında kayıt edilmiş videolardan biri seçilerek birlikte izlenmiştir. Videonun izlenmesi sırasında, video bir dakikalık aralıklarla durdurulmuş, kullanılan uyaranın ve fırsatın ne olduğu sorulmuş, uygulamacının yerine getirmesi gereken her bir uygulama basamağına dikkat çekilmiş ve bu uygulama basamakları üzerinde konuşulmuştur. Daha sonra pilot uygulamaya ait başka bir video seçilmiş, uygulamacı ve uzman aynı ortamda farklı bilgisayarlarda ve birbirlerinden bağımsız şekilde videoyu izlemişler, veri toplama formunu doldurmuşlar, sonrasında bir araya gelerek tuttukları kayıtları karşılaştırmışlar ve farklı görüş bildirdikleri fırsatlara ve uygulama basamaklarına ilişkin tartışarak uzlaşmışlardır. Uygulamacı ile uzmanın tuttuğu kayıtlar arasında %90 ve üstü tutarlılık sağlanıncaya kadar birlikte çalışılmaya devam edilmiştir. Bu süreç, her biri 40 dakika şeklinde iki oturumda tamamlanmıştır.

2.8.5. Pilot uygulama

Araştırmanın deney sürecine başlamadan önce karşılaşılabilecek olası sorunları belirleyebilmek ve gerekli önlemleri alabilmek amacıyla, araştırmada çalışılan çocukların dışında iki farklı çocuk ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan çocuklardan ilki 6 yaşında, OSB ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı olan, kaynaştırma öğrencisi olarak anasınıfına devam eden bir erkek çocuktur. Bu çocuğun dağarcığında 100 ve üstü sözcük bulunmakta, çocuk iki-üç sözcüklü cümleler kurmakta ve yanıtı evet/hayır olan sorular sormakta ancak 5N 1K sorularını sormamaktadır. Diğeri ise 3 yaş 6 aylık, OSB tanısı olan, yarı zamanlı grup eğitimi alan ve yarı zamanlı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden bir erkek çocuktur. Bu çocuğun dağarcığında 50 ve üstü sözcük bulunmakta, iki sözcüklü cümleler kurmakta, yanıtı evet/hayır olan sorular sormakta ancak 5N1K sorularını sormamaktadır. Her iki çocuğa da daha önceden soru sorarak iletişim başlatma konusunda herhangi bir öğretim yapılmamıştır.

Pilot uygulamada, ilk çocuk ile "Bu ne?", ikinci çocuk ile "Nerede?" soruları çalışılmıştır. Her iki çocukla da başlama düzeyi ve öğretim oturumları planlanmıştır.

Pilot uygulamada herhangi bir aksaklık yaşanmamakla birlikte gerçekleştirilen bu oturumlar uygulamacıya, öğretim düzenlemesi, oturum süresi ve öğretim sırasında kullanılacak araç-gereçler konusunda önemli bilgiler sağlamıştır. Uygulamacı, bu bilgiler doğrultusunda zengin bir araç-gereç havuzuna sahip olması gerektiğinin farkına varmış ve öğretim oturumları için belirlediği süreyi yeniden gözden geçirmiştir. Pilot uygulamada edinilen bilgilere göre deney süreci planlanmıştır.

2.9. Deney Süreci

OSB olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın öğretimde TTÖ'nün etkililiğinin incelendiği bu araştırmanın deney süreci; (a) başlama düzeyi oturumları, (b) uygulama oturumları, (c) karışık oturumlar, (d) izleme oturumları ve (e) genelleme oturumlarından oluşmaktadır. İzleyen bölümde deney sürecinin her bir aşamasına ilişkin ayrıntılar yer almaktadır.

2.9.1. Başlama düzeyi oturumları

Araştırmada sırasıyla; "Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim?", "Ne oldu?" ve "Bu kimin?" sorularının öğretimi yapılmıştır. Önce tüm çocuklarda birinci sorunun öğretimi yapılmış, birinci sorunun öğretimi tamamlandığında tüm çocuklarda ikinci sorunun öğretimine geçilmiştir. Dolayısıyla başlama düzeyi oturumları her soruda öğretime başlamadan önce düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında veri toplamak amacıyla tek basamaklı davranış kayıt tekniğinden yararlanılmıştır. Oturumlar sırasında çocukların soruya ilişkin tepkileri veri toplama formuna doğru (+) ya da yanlış (-) şeklinde işaretlenmiştir. Başlama düzeyi oturumları her soru için her çocukta kararlı veri elde edilinceye kadar sürdürülmüştür.

Başlama düzeyi oturumlarında her bir sorunun özelliğine göre oluşturulan ve ortam başlığı altında açıklanan ortam düzenlemesi gerçekleştirilmiştir. Ortam düzenlemesinin ardından çocuk ortama alınmış ve çocuğun dikkati bireysel özellikleri ve ilgileri doğrultusunda hazırlanmış ortamda bulunan uyaranlara çekilmiştir. Daha sonra çocuğun fırsatlara ilişkin tepkileri ve soruyu sorup sormadığı gözlenmiştir. Çocuğun uyaranlarla etkileşimleri sırasında herhangi bir yönlendirme yapılmamış ve sunulan fırsatlara verdiği tepkileri; soruyu sorduğunda doğru (+), soruyu sormadığında yanlış (-) şeklinde başlama düzeyi veri toplama formuna kaydedilmiştir. Çocuk soruyu sorduğunda uyaranla etkileşmesine izin verilmiş ve çocuğun liderliği izlenerek uyarana olan ilgisi paylaşılmış; çocuk soruyu sormadığındaysa herhangi bir tepkide

bulunulmadan çocuğun liderliği izlenerek uyarana olan ilgisi paylaşılmıştır. Oturum sonunda çocuğa teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

2.9.2. Uygulama oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ilk çocuk ile uygulama oturumlarına geçilmiş ancak diğer çocuklarla başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. İlk çocuğun birinci soruya ilişkin performansında en az %50 artış gözlendiğinde ikinci çocukla uygulama oturumlarına geçilmiş ve diğer üç çocukta başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. Bu süreç, tüm çocuklar için aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarında soruların kullanımına ilişkin verilerin toplanması, başlama düzeyi oturumlarında açıklandığı şekilde gerçekleştirilmiştir.

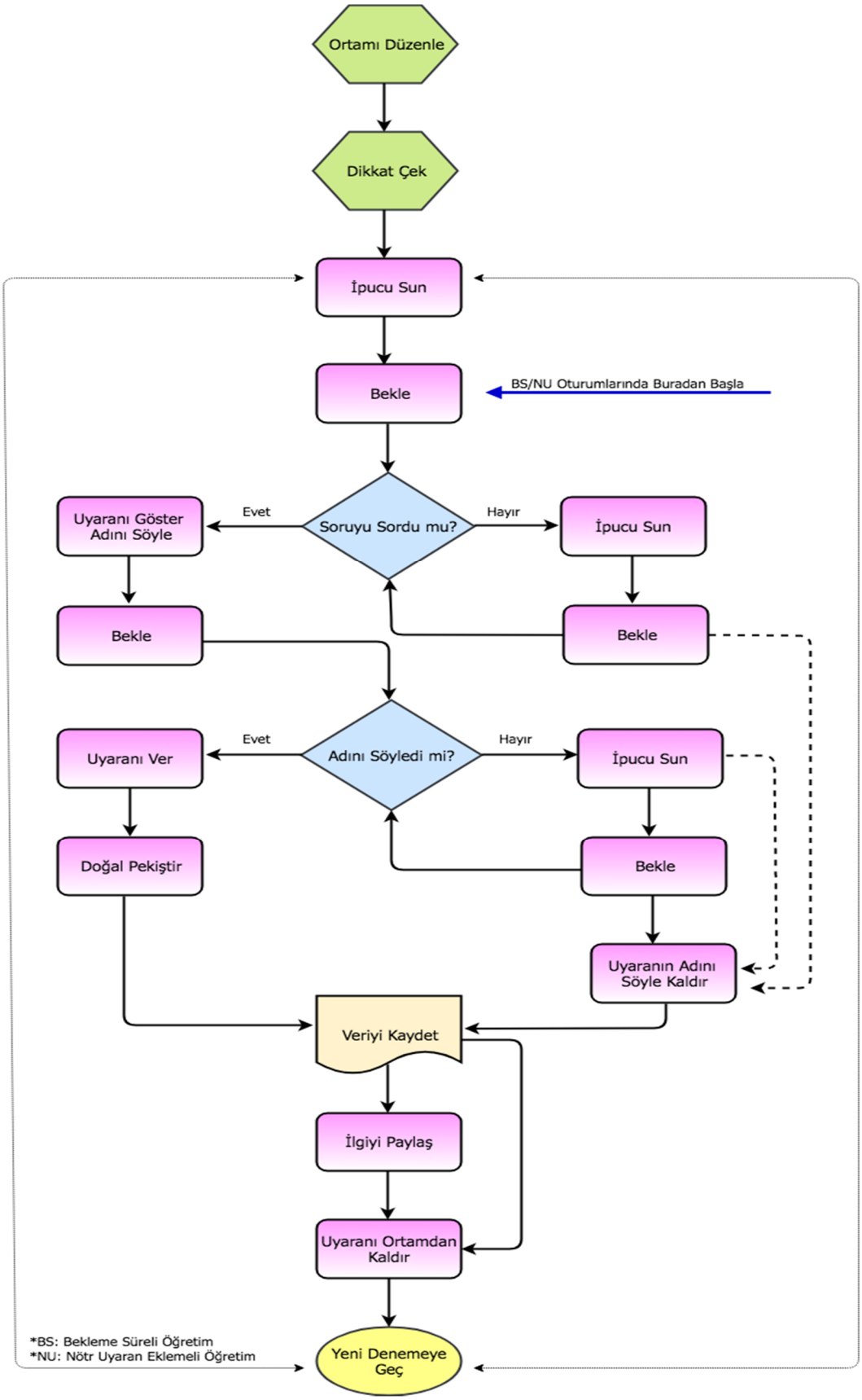
Her bir sorunun öğretim süreci birbirinden farklı olduğu için her soruya ilişkin uygulama oturumları ayrı başlıklar altında açıklanmıştır. Her sorunun öğretim süreci birbirinden farklılık göstermesine rağmen tümünde dikkat edilmesi gereken ortak nokta, (a) ortam düzenlemesi, (b) çocuğun ilgisinin izlenmesi, (c) çocuk soruyu sorup yanıtı verir vermez anında ilgili uyaranın kendisine verilmesi, (d) çocuğun uyaranla etkileşimde bulunması için fırsat sağlanması ve (e) çocuktan ek taleplerde bulunulmamasıdır. Örneğin, "Bu ne?" sorusunun uygulama oturumlarında, çocuk zarftan çıkan fındık için "Bu ne?" sorusunu sorup uygulamacının "Fındık" demesini taklit ederek sorunun yanıtını veriyorsa, çocuğa fındık verilir ve çocuğun fındığı yemesi beklenir ancak fındık verilmeden önce "Kaç tane istersin?" ya da "Fındık seviyor musun?" gibi ek sorular sorulmaz ve ek taleplerde bulunulmaz. Bunun nedeni, çocuğun hedef ile sonuç arasındaki ilişkiyi kavramasını kolaylaştırmaktır. İzleyen bölümde her bir soruya ilişkin uygulama oturumları ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır. "Bu ne?" ve "Bu kim?" soruları ile "Ne oldu?" ve "Bu kimin?" sorularının öğretimi benzer şekilde gerçekleştirildiğinden bu sorulara ilişkin uygulama oturumları gruplanarak açıklanmıştır.

2.9.2.1. *"Bu ne?" ve "Bu kim?" sorusu uygulama oturumu*

"Bu ne?" ve "Bu kim?" sorusunun öğretimi sırasıyla; (a) ipuçlu denemeler, (b) bekleme süreli denemeler, (c) nötr uyaran eklemeli denemeler ve (d) silikleştirme denemeleri olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Her aşamada öncelikle uygun ortam düzenlemesi yapılmıştır. Silikleştirme denemeleri dışındaki tüm denemeler masa

başında çocukla karşılıklı oturarak ve "Bu ne?" sorusunda hava kabarcıklı zarf kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Silikleştirme denemelerinde ise araç-gereçler sınıfın farklı yerlerine yerleştirilmiş ve bu denemeler çocuğun liderliği doğrultusunda yerde, ayakta ya da pencere önünde gerçekleştirilmiştir. "Bu ne?" sorusunun silikleştirme denemelerinde hava kabarcıklı zarf ortadan kaldırılarak silikleştirilmiştir. Daha önceden düzenlenmiş olan ortama alınan çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediği kontrol edilmiş ve çocuk dikkatini yönelttiği anda denemelere başlanmıştır. Her aşamada bir oturum boyunca 20 deneme, "Bu ne?" sorusu için gün içinde toplam 60 deneme, "Bu kim?" sorusu için gün içinde toplam 40 deneme gerçekleştirilmiştir. Tüm denemeler aynı şekilde gerçekleştirilmiş ve 20 deneme tamamlandığında oturum sonlandırılarak çocuğa katılımı için teşekkür edilmiştir. İkinci oturuma geçmeden önce oyun arası verilmiş ve oyun arasından sonra ikinci oturuma geçilmiştir. Bir aşamadan diğerine geçiş için ölçüt olarak ipuçlu denemelerde, bekleme süreli denemelerde ve nötr uyaran eklemeli $N_{1/4}$, $N_{2/3}$, $N_{3/2}$ denemelerinde iki oturum ard arda; nötr uyaran eklemeli $N_{4/1}$ denemeleri ile silikleştirme denemelerinde ise üç oturum ard arda 20 fırsatın 20'sinde de "Bu ne?" sorusunu sorma benimsenmiştir. "Bu ne?" ve "Bu kim?" sorusu ipuçlu, bekleme süreli ve nötr uyaran eklemeli denemelere ilişkin akış şemasına Şekil 2.3'te; silikleştirme denemelerine ilişkin uygulama akış şeması ise Şekil 2.4'te yer verilmiştir. "Bu ne?" ve "Bu kim?" sorusunun öğretim aşamaları şöyledir:

İpuçlu denemeler. Uygulamacı, çocuk dikkatini yönelttiği anda, "Bu ne?" sorusu için bir elini diğer elinde tuttuğu zarfın içine sokarak çocuğun çok hoşlandığı nesnelerden, "Bu kim?" sorusu için çocuğun seçtiği oyundaki çok hoşlandığı karakterlerden birini almıştır. Sonra soruyu sorması için çocuğa "Bu ne?/Bu kim?" şeklinde model ipucu vermiş ve çocuğun soruyu sorması için 5 saniye beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde soruyu sorarsa, uygulamacı nesneyi zarftan çıkarmış nesneyi/karakteri çocuğa göstererek "Işıklı top./Prenses Sofia." şeklinde nesnenin/karakterin adını söylemesi için model ipucu vermiş ve çocuğun nesnenin/karakterin adını söylemesi için 5 saniye beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde nesnenin/karakterin adını söylerse, uygulamacı nesneyi/karakteri çocuğa vermiş ve çocuğun nesne/karakter ile etkileşimde bulunması ya da oynaması için 1 dakika süre tanımıştır. Çocuk nesne/karakter ile etkileşimde bulunurken ya da oynarken uygulamacı



Şekil 2.3. *"Bu Ne?" ve "Bu Kim?" Sorusu İpuçlu, Bekleme Süreli ve Nötr Uyaran Eklemeli Denemelere İlişkin Uygulama Akış Şeması*

çocuğun liderliğini izleyerek ilgisini paylaşmış ve çocuğun tepkisini veri toplama formuna doğru (+) olarak kaydetmiştir. Uygulamacı çocuğun 1 dakika içinde nesneyi/karakteri vermesini beklemiş ancak çocuk bu süre sonunda nesneyi/karakteri vermezse çocuktan nesneyi alarak zarfın içine atmış/karakteri alarak bir kenara koymuş ve denemeler arası süre olan 5 saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

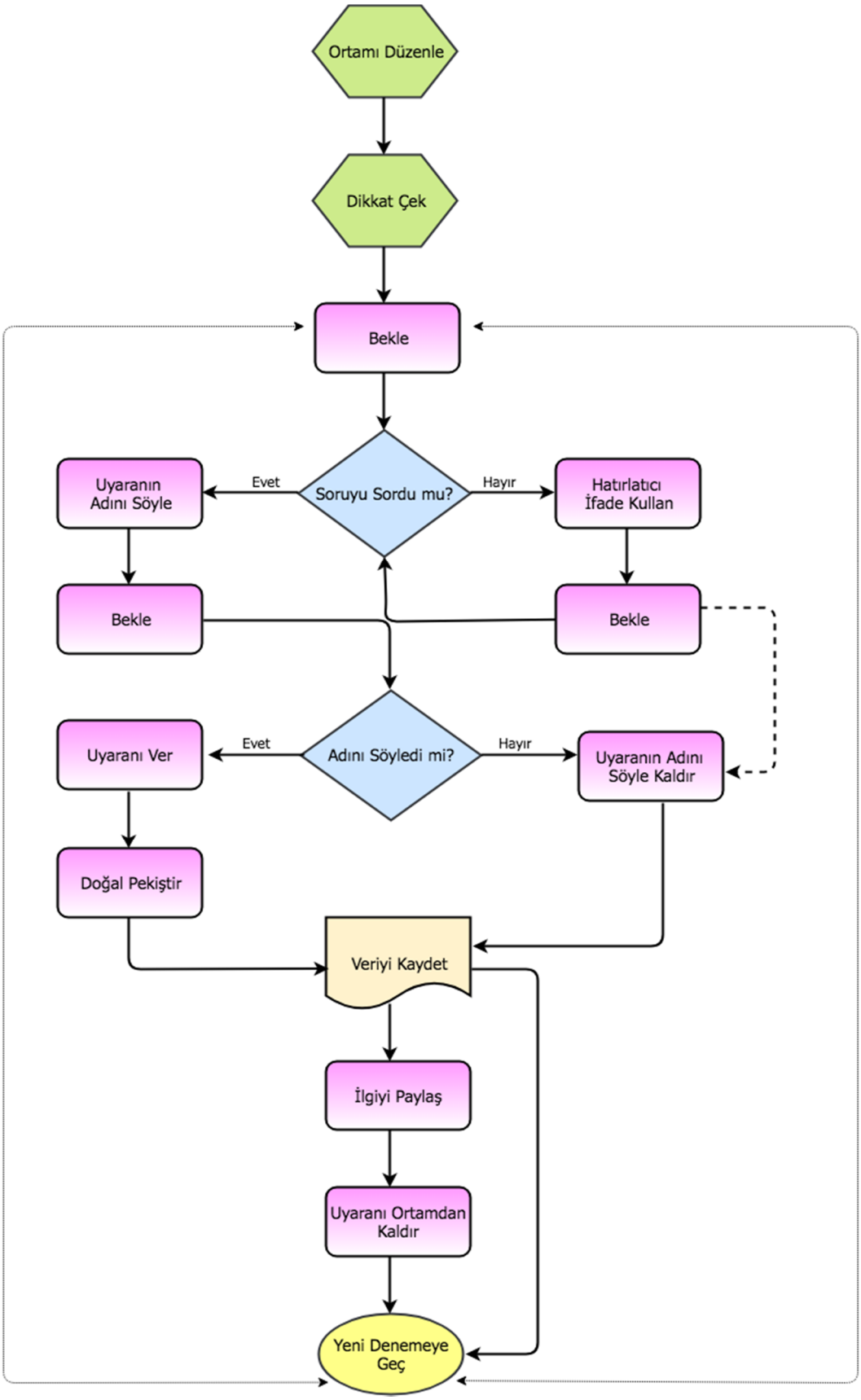
Model ipucundan sonra çocuk 5 saniye içinde soruyu sormazsa, uygulamacı hata düzeltmesi yaparak model ipucunu ikinci kez vermiş ve çocuğun soruyu sorması için 5 saniye daha beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde soruyu sorarsa, yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen 5 saniye içinde soruyu yine sormazsa, uygulamacı soruyu sormuş, nesneyi çıkarıp/karakteri gösterip adını söylemiş ve nesneyi zarfın içine atarak/karakteri bir kenara koyarak bir sonraki denemeye geçmiştir. Çocuk soruyu sorar ancak nesnenin/karakterin adını söylemezse, uygulamacı nesnenin/karakterin adını söylemesi için çocuğa tekrar model ipucu vermiş ve çocuğun nesnenin/karakterin adını söylemesi için 5 saniye daha beklemiştir. Çocuk nesnenin/karakterin adını söylerse yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen 5 saniye içinde nesnenin/karakterin adını yine söylemezse, uygulamacı nesnenin/karakterin adını söyleyerek nesneyi zarfın içine atmış, karakteri ortamdan kaldırmış ve denemeler arası süre olan 5 saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

Bekleme süreli denemeler. Uygulamacı, çocuk dikkatini yönelttiği anda, bir elini diğer elinde tuttuğu zarfın içine sokup zarfı ya da karakteri tuttuğu elini sallayarak ve beklenti içinde çocuğa bakarak çocuğun "Bu ne?/Bu kim?" sorusunu sorması için 5 saniye beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde soruyu sorarsa, uygulamacı nesneyi/karakteri, çocuğa göstererek "Sürpriz yumurta./Örümcek Adam." şeklinde nesnenin/karakterin adını söylemesi için model ipucu vermiş ve çocuğun nesnenin/karakterin adını söylemesi için 5 saniye beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde nesnenin/karakterin adını söylerse, uygulamacı nesneyi/karakteri çocuğa vermiş ve çocuğun nesne/karakter ile etkileşimde bulunması ya da oynaması için 1 dakika süre tanımıştır. Çocuk nesne/karakter ile etkileşimde bulunurken ya da oynarken uygulamacı çocuğun liderliğini izleyerek ilgisini paylaşmış ve çocuğun tepkisini veri toplama formuna doğru (+) olarak kaydetmiştir. Uygulamacı çocuğun 1 dakika içinde nesneyi/karakteri vermesini beklemiş ancak çocuk bu süre sonunda nesneyi/karakteri vermezse çocuktan

nesneyi alarak zarfın içine atmış/karakteri alarak bir kenara koymuş ve denemeler arası süre olan 5 saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

Uygulamacı, çocuk dikkatini yönelttiği anda, bir elini diğer elinde tuttuğu zarfın içine sokup zarfı ya da karakteri tuttuğu elini sallayarak ve beklenti içinde çocuğa bakarak çocuğun "Bu ne?/Bu kim?" sorusunu sorması için 5 saniye beklemesine rağmen çocuk 5 saniye içinde soruyu sormazsa, uygulamacı yeniden zarfı ve elini sallayarak ve beklenti içinde çocuğa bakarak çocuğun soruyu sorması için 5 saniye daha beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde soruyu sorarsa, yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez 5 saniye içinde soruyu yine sormazsa, uygulamacı hata düzeltmesi yaparak soruyu sormuş, nesneyi/karakteri çıkarıp adını söylemiş ve nesneyi zarfın içine atarak karakteri ortamdan kaldırarak bir sonraki denemeye geçmiştir. Eğer çocuk ikinci 5 saniyelik süre içinde soruyu sorar ancak nesnenin/karakterin adını söylemezse, uygulamacı nesnenin/karakterin adını söylemesi için çocuğa tekrar model ipucu vermiş ve çocuğun nesnenin/karakterin adını söylemesi için 5 saniye daha beklemiştir. Çocuk nesnenin/karakterin adını söylerse yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen 5 saniye içinde nesnenin/karakterin adını yine söylemezse, uygulamacı nesnenin/karakterin adını söyleyerek nesneyi zarfın içine atmış, karakteri ortamdan kaldırmış ve denemeler arası süre olan 5 saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

Nötr uyaran eklemeli denemeler. Bu denemeler, öğretim sürecine çocukların çok ilgilerini çekmeyen ve bilmedikleri nesnenin/karakterin (nötr uyaranlar) aşamalı olarak dahil edildiği denemelerdir. Bu denemelerde çocukların çok hoşlandıkları ve ilgilerini çeken nesneler/karakterler ile çok hoşlanmadıkları ve ilgilerini çekmeyen nesneler/karakterler; bildikleri nesneler/karakterler ile bilmedikleri nesneler/karakterler harmanlanarak kullanılmıştır. Bu aşamadaki denemeler, bekleme süreli denemelerle aynı şekilde gerçekleştirilmiştir ancak zarfın içinden çıkan nesneler ya da kullanılan karakterler değişiklik göstermiştir. Bu denemelerde sürece sırasıyla dört hoşlanılan ya da bilinen nesne/karakter, bir nötr nesne/karakter (4/1); üç hoşlanılan ya da bilinen nesne/karakter, iki nötr nesne/karakter (3/2); iki hoşlanılan ya da bilinen nesne/karakter, üç nötr nesne/karakter (2/3); bir hoşlanılan ya da bilinen nesne/karakter, dört nötr nesne/karakter (1/4) dahil edilmiştir.

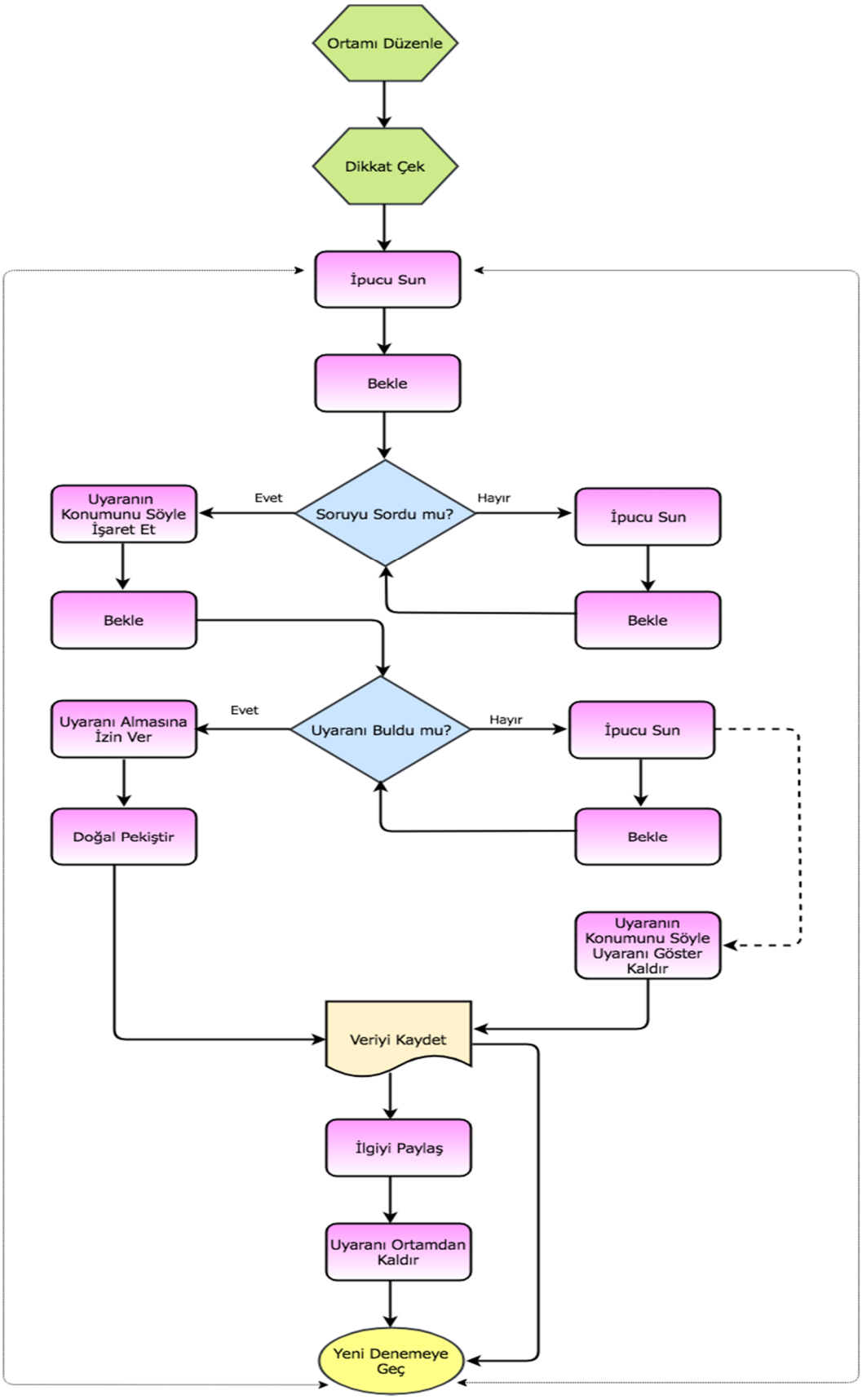


Şekil 2.4. *"Bu Ne? ve Bu Kim?" Sorusu Silikleştirme Denemelerine İlişkin Uygulama Akış Şeması*

Silikleştirme denemeleri. Silikleştirme denemelerinin amacı, çocukların bilmedikleri nesneleri/karakterleri çevrelerinde gördüklerinde, nesnelerin/karakterlerin ne/kim olduğunu öğrenmek amacıyla kendiliğinden "Bu ne?/Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatmalarını sağlamaktır. Bu aşamada zarf ortadan kaldırılarak silikleştirilmiş ve çocuğun adını bilmediği nesneler/karakterler görebileceği ancak uzandığında erişemeyeceği şekilde sınıfın farklı yerlerine konumlandırılmıştır. Karakterlerin konumlandırılma sırasında sınıfta farklı temalı oyun köşeleri oluşturulmuş (örn., Süper kahramanlar, masal şatosu ve prensesler) ve karakterler temaya uygun şekilde yerleştirilmiştir. Silikleştirme denemeleri, bekleme süreli denemelerle aynı şekilde gerçekleştirilmiş ancak bu denemelerde uygulamacı, dikkat yöneltme işlemini eliyle çevresinde bulunan nesneleri/karakterleri göstererek, "Anlamadım, tekrar söyler misin?" gibi anımsatıcılar kullanarak ve çocuğa beklenti içinde bakarak yapmıştır.

2.9.2.2. *"Nerede?" sorusu uygulama oturumu*

"Nerede?" sorusunun öğretimi sırasıyla; (a) ipuçlu denemeler, (b) bekleme süreli denemeler ve (c) silikleştirme denemeleri olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Her aşamada öncelikle uygun ortam düzenlemesi yapılmıştır. Silikleştirme denemeleri dışındaki tüm denemeler sınıfta çocuğun liderliği doğrultusunda yerde, ayakta ya da pencere önünde ve uyaranlar sınıf içinde farklı konumlara saklanarak gerçekleştirilmiştir. Silikleştirme denemelerinde ise araç-gereçler sınıf dışında (örn., koridor, oyun odası, öğretim elemanı odası vb.) farklı yerlere yerleştirilmiştir. Daha önceden düzenlenen ortama alınan çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediği kontrol edilmiş ve çocuk dikkatini yönelttiği anda denemelere başlanmıştır. Her aşamada bir oturum boyunca 20 deneme, gün içinde toplam 40 deneme gerçekleştirilmiştir. Tüm denemeler aynı şekilde gerçekleştirilmiş ve 20 deneme tamamlandığında oturum sonlandırılarak çocuğa katılımı için teşekkür edilmiştir. İkinci oturuma geçmeden önce oyun arası verilmiş ve oyun arasından sonra ikinci oturuma geçilmiştir. İpuçlu denemelerden bekleme süreli denemelere, bekleme süreli denemelerden ise silikleştirme denemelerine geçmek için ölçüt olarak; çocuğun iki oturum üst üste %100 doğrulukta "Nerede?" sorusunu sorması beklenmiştir. "Nerede?" sorusu ipuçlu denemelere ilişkin akış şemasına Şekil 2.5'te, bekleme süreli ve silikleştirme denemelerine ilişkin akış şemasına ise Şekil 2.6'da yer verilmiştir. "Nerede?" sorusunun öğretim aşamaları şöyledir:



Şekil 2.5. "*Nerede?*" *Sorusu İpuçlu Denemelere İlişkin Uygulama Akış Şeması*

İpuçlu denemeler. Uygulamacı, çocuk seçtiği araç-gerecin eksik ya da olmayan parçasına dikkatini yönelttiği anda, hedef soruyu sorması için çocuğa "... nerede?" şeklinde model ipucu vermiş ve çocuğun soruyu sorması için 5 saniye beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde soruyu sorarsa, uygulamacı çocuğa eksik parçanın bulunduğu yeri söyleyip konumunu işaret ederek sözel+işaret ipucu vermiş ve çocuğun eksik parçanın yerini bulması için 5 saniye beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde eksik parçanın yerini bulursa, uygulamacı çocuğun eksik parçayı almasına izin vermiş ve çocuğa eksik parçayı yerine takması, kullanması ya da oynaması için 1 dakika süre tanımıştır. Çocuk eksik parçayı yerine takarken, kullanırken ya da oynarken uygulamacı çocuğun liderliğini izleyerek ilgisini paylaşmış ve çocuğun tepkisini veri toplama formuna doğru (+) olarak kaydetmiştir. Uygulamacı çocuğun 1 dakika boyunca bu eksik parça ile etkileşmesini bekledikten sonra araç-gereci tamamen ortamdan kaldırmış ve denemeler arası süre olan 5 saniyenin sonunda başka bir araç-gerece dikkat çekerek yeni denemeye geçmiştir.

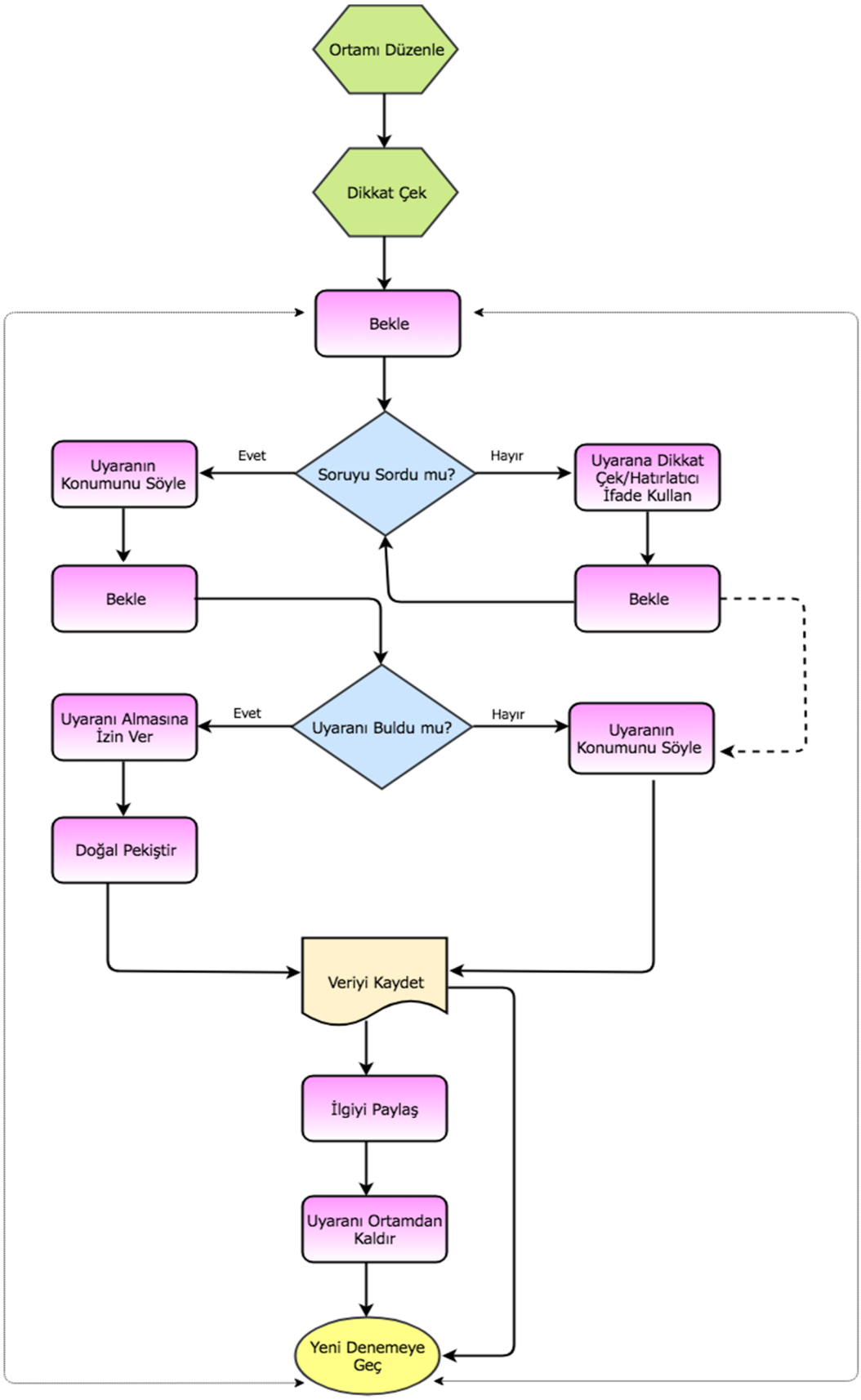
Model ipucundan sonra çocuk 5 saniye içinde soruyu sormazsa, uygulamacı ipucunu ikinci kez vermiş ve çocuğun soruyu sorması için 5 saniye daha beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde soruyu sorarsa, yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen 5 saniye içinde soruyu yine sormazsa, uygulamacı soruyu sormuş, eksik parçanın yerini söyleyip göstererek bir sonraki denemeye geçmiştir. Çocuk soruyu sorar ancak eksik parçanın yerini bulamazsa, uygulamacı uyaranın yerini bulması için çocuğa tekrar sözel+işaret ipucu vermiş ve çocuğun eksik parçanın yerini bulması için 5 saniye daha beklemiştir. Çocuk eksik parçanın yerini bulursa yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen 5 saniye içinde eksik parçanın yerini yine bulamazsa, uygulamacı eksik parçanın yerini söyleyip göstermiş ve denemeler arası süre olan 5 saniyenin sonunda başka bir araç-gerece dikkat çekerek yeni denemeye geçmiştir.

Bekleme süreli denemeler. Uygulamacı, çocuk seçtiği araç-gerecin eksik ya da olmayan parçasına dikkatini yönelttiği anda, beklenti içinde çocuğa bakarak çocuğun "Nerede?" sorusunu sorması için 5 saniye beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde soruyu sorarsa, uygulamacı çocuğa eksik parçanın bulunduğu yeri söyleyip konumunu işaret ederek sözel ipucu vermiş ve çocuğun eksik parçanın yerini bulması için 5 saniye beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde eksik parçanın yerini bulursa, uygulamacı çocuğun

eksik parçanın almasına izin vermiş ve çocuğun eksik parçayı yerine takması, kullanması ya da oynaması için 1 dakika süre tanımıştır. Çocuk eksik parçayı yerine takarken, kullanırken ya da oynarken uygulamacı çocuğun liderliğini izleyerek ilgisini paylaşmış ve çocuğun tepkisini veri toplama formuna doğru (+) olarak kaydetmiştir. Uygulamacı çocuğun 1 dakika boyunca bu eksik parça ile etkileşmesini bekledikten sonra araç-gereci tamamen ortamdan kaldırmış ve denemeler arası süre olan 5 saniyenin sonunda başka bir araç-gerece dikkat çekerek yeni denemeye geçmiştir.

Uygulamacı, çocuk seçtiği araç-gerecin eksik ya da olmayan parçasına dikkatini yönelttiği anda, beklenti içinde çocuğa bakarak çocuğun "Nerede?" sorusunu sorması için 5 saniye beklemesine rağmen çocuk 5 saniye içinde soruyu sormazsa, uygulamacı yeniden eksik parçaya dikkat çekerek ve beklenti içinde çocuğa bakarak çocuğun soruyu sorması için 5 saniye daha beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde soruyu sorarsa, yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez 5 saniye içinde soruyu yine sormazsa, uygulamacı soruyu sormuş, eksik parçanın yerini söyleyerek bir sonraki denemeye geçmiştir. Çocuk ikinci 5 saniyelik süre içinde soruyu sorar ancak eksik parçanın yerini bulamazsa, uygulamacı eksik parçanın yerini bulması için çocuğa tekrar sözel ipucu vermiş ve çocuğun eksik parçanın yerini bulması için 5 saniye daha beklemiştir. Çocuk eksik parçanın yerini bulursa yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen 5 saniye içinde eksik parçanın yerini yine bulamazsa, uygulamacı eksik parçanın yerini söyleyerek denemeler arası süre olan 5 saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

Silikleştirme denemeleri. Bu denemeler, çocukların kaybolan parçaların ortamda olmadıklarını fark ettiklerinde, parçaların yerini bulmak amacıyla kendiliğinden "... nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatmalarıdır. Bu aşamada parçalar sınıf dışında farklı konumlara saklanmış ve parçaların sınıf dışında farklı konumlara saklanabilmesi amacıyla koridorda içi görünmeyen mat kutu ve poşet gibi araç-gereçler bulundurulmuştur. Silikleştirme denemeleri, bekleme süreli denemelerle aynı şekilde gerçekleştirilmiş ancak bu denemelerde uygulamacı, dikkat yöneltme işlemini araç-gerecin eksik kısmını göstererek, "Hay Allah yok, kaybolmuş!" gibi anımsatıcılar kullanarak ve çocuğa beklenti içinde bakarak yapmıştır.

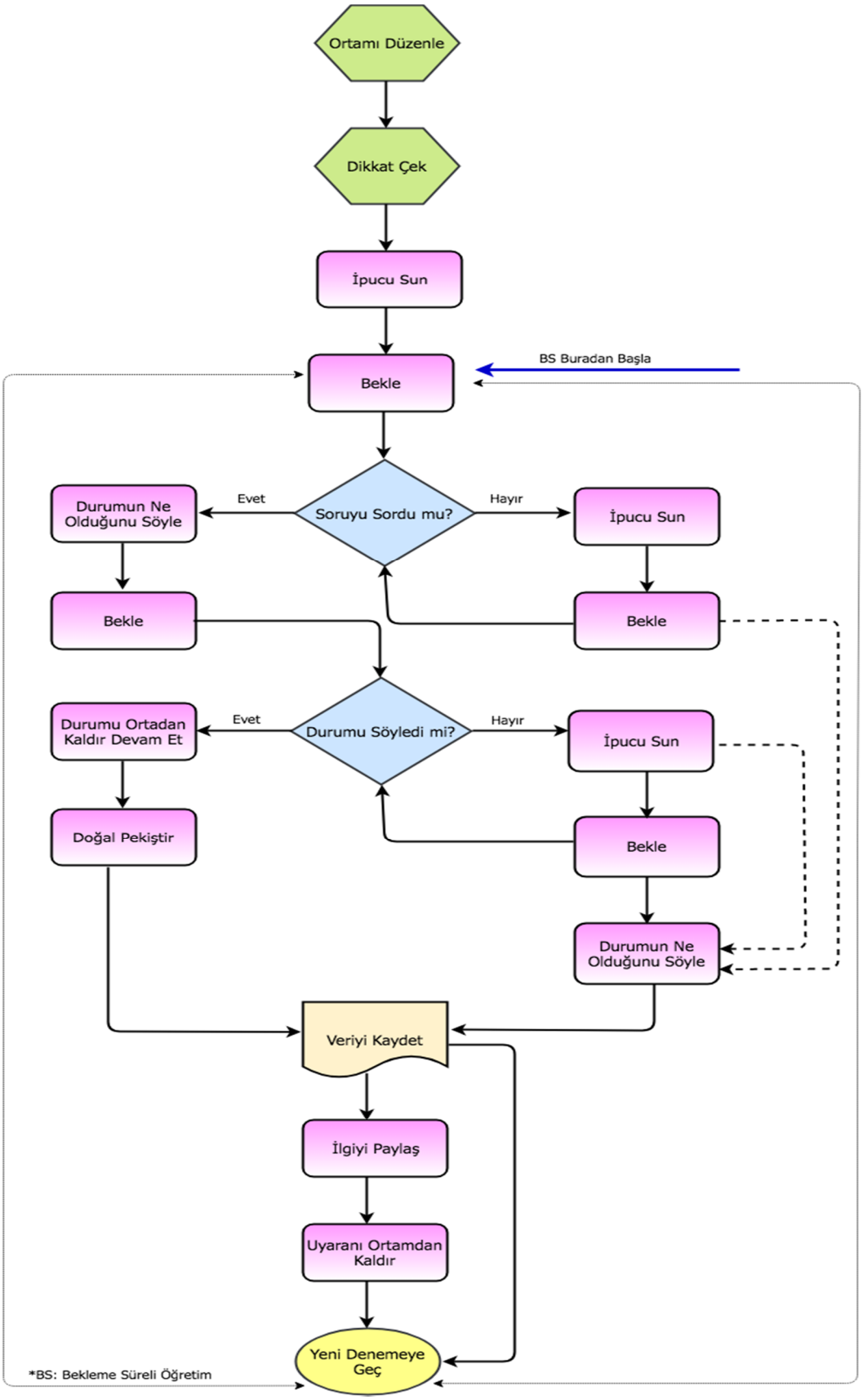


Şekil 2.6. "*Nerede?" Sorusu Bekleme Süreli ve Silikleştirme Denemelerine İlişkin Uygulama Akış Şemasına*

2.9.2.3. *"Ne oldu?" ve "Bu kimin?" sorusu uygulama oturumu*

"Ne oldu?" ve "Bu kimin?" sorusunun öğretimi sırasıyla; (a) ipuçlu denemeler ve (b) bekleme süreli denemeler olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Her aşamada öncelikle uygun ortam düzenlemesi yapılmıştır. İpuçlu denemeler masa başında çocukla karşılıklı oturarak, bekleme süreli denemeler çocuğun liderliği doğrultusunda yerde, ayakta ya da pencere önünde gerçekleştirilmiştir. "Bu kimin?" sorusu için kullanılacak araç-gereçler şeffaf kutunun içine yerleştirilmiş ya da sınıfın farklı yerlerine dağıtılmıştır. "Ne oldu?" sorusunda çocukların ilgilerini çeken, hoşlarına giden ve aşina oldukları araç-gereçler aracılığıyla dikkat çekici, aniden meydana gelen, şaşırtıcı durumlar yaratma ya da oyun sırasında devam eden bir eylemi durdurma ve sabote etme şeklinde gerçekleştirilirken; "Bu kimin?" sorusunda çocukların aşina oldukları ya da olmadıkları giysiler ve kişisel eşyalar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. "Ne oldu?" sorusu için her bir araç-gereçle yaratılabilecek ilginç durumlar oturum öncesinde listelenmiş ve bu durumların çocukların güvenliğini tehlikeye atmayacak biçimde tasarlanmasına dikkat edilmiştir. Düzenlenen ortama alınan çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediği kontrol edilmiş ve çocuk dikkatini yönelttiği anda denemelere başlanmıştır. Her aşamada bir oturum boyunca 20 deneme, gün içinde toplam 40 deneme gerçekleştirilmiştir. Tüm denemeler aynı şekilde gerçekleştirilmiş ve 20 deneme tamamlandığında oturum sonlandırılarak çocuğa katılımı için teşekkür edilmiştir. İkinci oturuma geçemeden önce oyun arası verilmiş ve oyun arasından sonra ikinci oturuma geçilmiştir. İpuçlu denemelerden bekleme süreli denemelere geçmek için ölçüt olarak; çocuğun iki oturum üst üste %100 doğrulukta "Ne oldu?/Bu kimin?" sorusunu sorması beklenmiştir. "Ne oldu?" ve "Bu Kimin?" sorusu ipuçlu ve bekleme süreli denemelere ilişkin akış şeması Şekil 2.7'de yer almaktadır. "Ne oldu?" ve "Bu Kimin?" sorusunun öğretim aşamaları şöyledir:

İpuçlu denemeler. Uygulamacı, ne oldu sorusunda çocuk seçilen oyuna dikkatini yönelttiği anda, aniden şaşırtıcı bir durum meydana getirerek; "Bu kimin?" sorusunda elini şeffaf kutunun içine sokup çocuğun çok hoşlandığı uyaranlardan birini alarak hedef soruyu sorması için çocuğa "Ne oldu?/Bu kimin?" şeklinde model ipucu vermiş ve çocuğun soruyu sorması için 5 saniye beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde soruyu sorarsa, meydana gelen durumu ya da şeffaf kutudan çıkan araç-gereci "Arabanın benzini bitti" ya da "Benim/senin/annenin/babanın." şeklinde ifade etmesi için model



Şekil 2.7. *"Ne Oldu?" ve "Bu Kimin?" Sorusu İpuçlu ve Bekleme Süreli Denemelere İlişkin Uygulama Akış Şeması*

ipucu vermiş ve çocuğun durumu/nesnenin ait olduğu kişiyi söylemesi için 5 saniye beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde durumun ne olduğunu ya da nesnenin kime ait olduğunu söylerse, uygulamacı çocuğun oyuna devam etmesi/nesneyi incelemesi için çocuğa 1 dakika süre tanımıştır. Çocuk durumla/nesneyle etkileşimde bulunurken ya da ortamdan kaldırırken uygulamacı çocuğun liderliğini izleyerek ilgisini paylaşmış ve çocuğun tepkisini veri toplama formuna doğru (+) olarak kaydetmiştir. Uygulamacı çocuğun 1 dakika içinde durumu ortamdan kaldırmasını ya da nesneyi geri vermesini beklemiş ancak çocuk bu süre sonunda durumu ortamdan kaldırmaz ya da nesneyi geri vermezse uygulamacı durumu ortamdan kaldırmış ya da nesneyi çocuktan almış ve denemeler arası süre olan 5 saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

Model ipucundan sonra çocuk 5 saniye içinde soruyu sormazsa, uygulamacı ipucunu ikinci kez vermiş ve çocuğun soruyu sorması için 5 saniye daha beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde soruyu sorarsa, yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen 5 saniye içinde soruyu yine sormazsa, uygulamacı soruyu sormuş, durumun ne olduğunu ya da nesnenin kime ait olduğunu söylemiş ve durumu sonlandırarak ya da nesneyi ortamdan kaldırarak bir sonraki denemeye geçmiştir. Eğer çocuk soruyu sorar ancak durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemezse, uygulamacı durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemesi için çocuğa tekrar model ipucu vermiş ve çocuğun durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemesi için 5 saniye daha beklemiştir. Çocuk durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylerse yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen 5 saniye içinde durumu/nesnenin kime ait olduğunu yine söylemezse, uygulamacı durumu/nesnenin kime ait olduğunu söyleyerek denemeler arası süre olan 5 saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

Bekleme süreli denemeler. Uygulamacı çocuk dikkatini yönelttiği anda, "Ne oldu?" sorusunda bir eliyle devam eden eylemi durdurmuş ya da meydana gelen duruma "Aaa, ooo, hay aksi!" gibi ifadeler kullanarak dikkat çekmiş, bu kimin sorusunda nesneyi gösterip beklenti içinde bakarak çocuğun "Ne oldu?/Bu kimin?" sorusunu sorması için 5 saniye beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde soruyu sorarsa, uygulamacı eliyle sabote ettiği durumun ya da elinde tuttuğu nesnenin kime ait olduğunu "Buğdaylar yere döküldü!" ya da "Benim/senin/annenin/babanın" şeklinde söylemesi için model ipucu vermiş ve çocuğun durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemesi için

5 saniye beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylerse, çocuğun oyuna devam etmesi, durumu ortamdan kaldırması ya da nesneyi incelemesi için 1 dakika süre tanımıştır. Çocuk durumla/nesneyle etkileşimde bulunurken ya da oynarken uygulamacı çocuğun liderliğini izleyerek ilgisini paylaşmış ve çocuğun tepkisini veri toplama formuna doğru (+) olarak kaydetmiştir. Uygulamacı çocuğun 1 dakika içinde durumu ortamdan kaldırmasını ya da nesneyi geri vermesini beklemiş ancak çocuk bu süre sonunda durumu ortamdan kaldırmaz ya da nesneyi geri vermezse durumu sonlandırarak ya da nesneyi çocuktan alarak denemeler arası süre olan 5 saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

Uygulamacı çocuk dikkatini yönelttiği anda, "Ne oldu?" sorusunda bir eliyle devam eden eylemi durdurmuş ya da meydana gelen duruma "Aaa, ooo, hay aksi!" gibi ifadeler kullanarak, "Bu kimin?" sorusunda nesneyi gösterip beklenti içinde bakarak çocuğun "Ne oldu?/Bu kimin?" sorusunu sorması için 5 saniye beklemesine rağmen çocuk 5 saniye içinde soruyu sormazsa, uygulamacı yeniden "Ne oldu?" sorusu için duruma "Aaa, ooo, hay aksi!" gibi ifadeler kullanarak, "Bu kimin?" sorusu için şeffaf kutuyu karıştırıp "Burada bazı eşyalar var. Ayırmama yardım eder misin?" gibi ifadeler kullanarak çocuğun soruyu sorması için 5 saniye daha beklemiştir. Çocuk 5 saniye içinde soruyu sorarsa, yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez 5 saniye içinde soruyu yine sormazsa, uygulamacı soruyu sormuş, durumun ne olduğunu/nesnenin kime ait olduğunu söylemiş ve bir sonraki denemeye geçmiştir. Çocuk ikinci 5 saniyelik süre içinde soruyu sorar ancak durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemezse, uygulamacı durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemesi için çocuğa tekrar model ipucu vermiş ve çocuğun durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemesi için 5 saniye daha beklemiştir. Çocuk durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylerse yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen 5 saniye içinde durumu/nesnenin kime ait olduğunu yine söylemezse, uygulamacı durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemiş ve denemeler arası süre olan 5 saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

2.9.3. Karışık oturumlar

"Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim?", "Ne oldu?" ve "Bu kimin?" sorularının öğretimi tamamlandıktan sonra çalışmaya hemen son verilmemiş ve çocukların öğrendikleri soruların tümünü aynı anda kullanabilecekleri karışık oturumlar (aşırı öğrenme

oturumları) düzenlenmiştir. Bu oturumların amacı, çocukların öğrendikleri soruları kullanmalarında kalıcı değişiklikler meydana gelene kadar alıştırma yapmaktır. Karışık oturumlarda çocukların oynamaktan hoşlandıkları oyuncaklar ve etkinlikler kullanılmış, çocuklar ortama gelmeden önce onların ilgileri dikkate alınarak ortamda düzenleme yapılmıştır. Çocuk ortama geldiğinde uygulamacı çocuğa hangi oyuncakla oynamak istediğini ya da hangi etkinliği gerçekleştirmek istediğini sormuş ve çocuğun istediği oyuncağı ya da etkinliği seçmesiyle oturum başlamıştır. Bu oturumların odak noktası, çocukların tüm soruları uygun bağlamda ve zamanda kullanmaları olduğundan oyunlar ya da etkinlikler çocukların istedikleri yerlerde (örn., yerde, pencere önünde, masada vb.) ve ortamlarda (örn., sınıf, oyun odası vb.) gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda uygulamacı oyuna ya da etkinliğe dahil olmuş ve çocukların soruları kullanmaları için çocuk farkında olmadan fırsatlar sağlamış ve bu fırsatlar karşısında çocukların verdikleri tepkileri veri toplama formuna kaydetmiştir.

Karışık oturumlarda çocuklar sağlanan fırsat ya da fırsatları yanıtlamadığında, çocuğa herhangi bir ipucu kullanılmamış, çocuğun hatalı tepkisi ya da tepkisiz kalması görmezden gelinmiş, oyun akışın bozulmaması için oyuna devam edilmiş ve yeni fırsatlar sağlanmıştır. Karışık oturumların sayısı belirlenirken, öğretim oturumlarının yaklaşık yarısı kadar olmasına dikkat edilmiştir. Bu oturumlarda her bir soru için beş fırsat olacak biçimde 25 fırsat oluşturulmuş ve çocuklardan her bir soruyu en az beş kez kullanmaları beklenmiştir. Karışık oturumlar yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür.

2.9.4. İzleme oturumları

Öğretim tamamlandıktan sonra çocukların öğrendikleri soruları kullanmaya devam edip etmediklerini belirlemek üzere izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları her bir soru için öğretim sona erdikten iki hafta sonra başlamış ve iki haftada bir olacak biçimde düzenli olarak gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları “Bu ne?” sorusu için öğretimden 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 ve 27-30 hafta sonra; “Nerede?” sorusu için öğretimden 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 ve 26-30 hafta sonra; “Bu kim?” sorusu için öğretimden 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14 ve 20-26 hafta sonra; “Ne oldu?” sorusu için öğretimden 2, 4, 6, 8, 10, 12 ve 18-22 hafta sonra; “Bu kimin?” sorusu için ise öğretimden 2, 4, 6, 8, 10 ve 16-18 hafta sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında başlama düzeyi oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir.

2.9.5. Genelleme oturumları

Çocukların öğrendikleri soruları; farklı kişilere, ortamlara, araç-gereçlere ve zamanlara genelleyip genellemediklerini belirlemek üzere çocukların anne-babalarından ve öğretmenlerinden genelleme verileri toplanmıştır. Her bir sorunun öğretimi tamamlandığında anne-babalardan çocuklarıyla evde etkileşimlerine dayalı 10 dakikalık oyun videoları çekmeleri istenmiştir. Bu videolar genelleme için birinci ölçüm olarak değerlendirilmiştir. Bu videoların çekildiği zamanlarda anne-babalar çocukları ile çalışılan sorular hakkında bilgi sahibi olmadıkları için onlara her çekecekleri videonun bir teması olduğundan bahsedilmiştir. Sorulara ilişkin anne-babalara söylenen oyun temaları şu şekildedir: (a) "Bu ne?" sorusu için çocuklarının bilmediği nesne, oyuncak, eşya ya da herhangi bir şeyle karşılaştıklarında ne tür tepkiler verdiği, (b) "Nerede?" soru için oyun sırasında hoşlandığı oyuncaklardan biri aniden kaybolduğunda veya oyun sırasında oyuncağın bir parçasının olmadığını fark ettiğinde ne tür tepkiler verdiği, (c) "Bu kim?" sorusu için çocukların bilmediği bir kişi gördüğünde ya da bir albüme veya kitaba bakarken tanımadığı kişiler gördüğünde ne tür tepkiler verdiği, (d) "Ne oldu?" sorusu için çocukların oyun sırasında ani, şaşırtıcı bir durum meydana geldiğinde nasıl tepki verdiği ve (e) "Bu kimin?" sorusu için çamaşır katlarken veya başkasına ait giysiler gördüğünde nasıl tepkiler verdiğidir. Bu veriler toplanırken, bazı video kayıtlarında anne-babaların, soruyu sorması için çocuğuna hiç fırsat sağlamadığı ya da çok az fırsat sağladığı fark edilmiş ve bu durumlarda anne-babalardan ikinci kez video kaydı istenmiştir. İkinci video kayıtlarında da anne-babaların, soruyu sorması için çocuğuna hiç fırsat sağlamadığı ya da çok az fırsat sağladığı durumla karşılaşıldığında ise anne-babalardan üçüncü kez video kaydı istenmemiştir.

Genelleme için ikinci ölçümler ise tüm soruların öğretimi tamamlandığında ve anne-babaların çocukları ile çalışılan sorular hakkında bilgi sahibi oldukları zaman yapılmıştır. Her bir sorunun öğretimi tamamlandığında öğretmenler aracılığıyla çocuklardan öğretimi yapılan soruya ilişkin birer kez genelleme verisi toplanmıştır. Her bir genelleme oturumundan önce öğretmenlere ne tür araç-gereçler kullanılabileceği, fırsatların nasıl sağlanacağı, çocuk fırsatı yanıtladığında nasıl tepki verileceği ve doğal pekiştirmenin nasıl yapılacağı açıklanmış ve bir-iki örnek deneme yapılarak öğretmenlere model olunmuştur. Açıklamanın ardından 10'ar dakikalık öğretmen-çocuk etkileşimi video ile kaydedilmiştir. Video kaydı sırasında öğretmene hiç bir müdahalede

bulunulmamıştır. Video kayıtları daha sonra izlenerek çocuk tepkileri veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Her bir soru için aynı süreç tekrar edilmiştir.

2.10. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada; (a) etkililik verileri, (b) sosyal geçerlik verileri ve (c) güvenirlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. İzleyen bölümde her bir veri toplama süreci ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.10.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada etkililik verileri çocukların; (a) soru sorarak iletişim başlatma sayısı ve iletişim başlatmayı koruma, (b) soru sorarak iletişim başlatmayı genelleme yüzdesi, (c) dil gelişimi alanındaki ölçümleri ve (d) farklı gelişim alanlarındaki ölçümleri olmak üzere toplam dört bağımlı değişken için toplanmıştır. İzleyen bölümde her bir bağımlı değişkene ilişkin verilerin nasıl toplandığı ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

2.10.1.1. *Soru sorarak iletişim başlatma sayısı*

Araştırmada soru sorarak iletişim başlatma ve öğretim sonra erdikten sonra iletişim başlatmayı koruma sayısına ilişkin veriler tek basamaklı davranış kaydı yoluyla, "Bu ne?"/"Nerede?"/"Bu kim?"/"Ne oldu?"/"Bu kimin?" Sorusunu Sorma Veri Toplama Formu kullanılarak uygulamacı tarafından oturumlar sırasında toplanmıştır (Ek 22, Ek 23, Ek 24, Ek 25, Ek 26). Veriler toplanırken yalnızca ilgili bağlamda var olan uyarana karşı iletişim başlatma amacıyla sorulan sorular doğru olarak kabul edilmiş, bunun dışındaki sorular dikkate alınmamıştır. Oturumlar (Başlama düzeyi, öğretim, izleme) sırasında çocukların tepkileri veri toplama formuna; ortaya çıkan fırsatlarda soruyu sormaları durumunda doğru (+), soruyu sormamaları durumunda yanlış (-) olarak işaretlenmiştir. Çocuk soruyu sorduğunda uyaranla etkileşmesine izin verilmiş ve çocuğun liderliği izlenerek uyarana olan ilgisi paylaşılmış; çocuk soruyu sormadığındaysa herhangi bir tepkide bulunulmadan çocuğun liderliği izlenerek uyarana olan ilgisi paylaşılmıştır. Oturum sonunda çocuğa teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

Soru sorarak iletişim başlatma sayısına ilişkin veriler, çizgi grafiği kullanılarak görsel olarak analiz edilmiştir. Çizgi grafiği, oturum formatında yatay eksene oturum sayıları, düşey eksene doğru tepki sayıları işlenerek düzenlenmiştir. Grafikte düzenlenen her bir oturum için elde edilen verilere yer verilmiştir. Bağımsız değişken uygulamasının yinelendiği her bir soru için ayrı grafik çizilmiştir. Araştırmada bağımlı

değişkenin "y" eşit aralıklı ölçek ekseninde aldığı büyüklüğü incelemek için mutlak düzey değişikliği analizi yapılmıştır (Gast ve Spriggs, 2010 s. 213). Mutlak düzey değişikliği analizi yapılırken uygulama düzeyi evresinde yer alan ilk veri noktası değerinden başlama düzeyi evresinde yer alan son veri noktası değeri çıkarılmıştır (Tekin-İftar, 2012 s. 429). Araştırmada ayrıca uygulamanın etkililiğini açık şekilde ortaya koymak üzere görsel analizin yanı sıra etki büyüklüğü hesaplamalarından Tau-*U* kullanılmıştır. Tau-*U,* başlama düzeyindeki eğilimi kontrol ederek evreler arasındaki örtüşmeyen verilerin yüzdesi ile evreler arasında ilerleme gösteren verilerin yüzdesini ortaya koymayı amaçlayan bir hesaplama yöntemidir (Parker, Vannest, Davis ve Sauber, 2011 s. 284; Rakap, 2015 s. 25). Tau-*U* değeri, [(Kendall korelasyon sayısı (S) / İkililerin toplam sayısı) × 100] formülü kullanılarak hesaplanmaktadır (Rakap, 2015 s. 21). Tau-*U* analizinde ulaşılan değerler 0-1 arasında değişiklik göstermektedir. 0-0.65 arası değer düşük düzeyde etki, 0.66-0.92 arası değer orta düzeyde etki ve 0.93 ve üzeri bir değer ise yüksek düzeyde etki olarak tanımlanmaktadır (Parker vd., 2011 s. 288; Rispoli vd., 2013 s. 74).

2.10.1.2. *Soru sorarak iletişim başlatmayı genelleme yüzdesi*

Soru sorarak iletişim başlatmayı genelleme yüzdesine ilişkin veriler tek basamaklı davranış kaydı yoluyla, "Bu ne?"/"Nerede?"/"Bu kim?"/"Ne oldu?"/"Bu kimin?" Sorusunu Sorma Veri Toplama Formu kullanılarak uygulamacı tarafından video kayıtları izlenerek toplanmıştır. Veriler toplanırken anne-babanın ve öğretmenin oluşturduğu fırsatlar doğrultusunda, yalnızca ilgili bağlamda var olan uyarana karşı iletişim başlatma amacıyla sorulan sorular doğru olarak kabul edilmiş, bunun dışındaki sorular dikkate alınmamıştır. Oturumlar sırasında çocukların tepkileri veri toplama formuna; ortaya çıkan fırsatlarda soruyu sormaları durumunda doğru (+), soruyu sormamaları durumunda yanlış (-) olarak işaretlenmiştir. Anne-babanın ve öğretmenin oturumlar sırasında ipucu sunduğu ya da çocuğun söylenen soruyu tekrarlayarak sorduğu sorular doğru olarak kabul edilmemiştir. Soru sorarak iletişim başlatmayı genelleme yüzdesini hesaplamak için "[(Bağlama uygun soru sorarak iletişim başlatma sayısı/Soru sorarak iletişim başlatma için oluşturulan fırsat sayısı) x 100]" formülü kullanılmıştır.

2.10.1.3. *Dil gelişimi alanındaki ölçümler*

TTÖ'nün OSB olan çocukların dil gelişimi alanında herhangi bir değişikliğe neden olup olmadığını belirlemek üzere dil gelişimi alanında ölçümler yapılmıştır. Dil örneklerinin alınması, çevriyazıya dönüştürülmesi ve analizi hakkındaki ayrıntılı bilgi izleyen bölümde yer almaktadır.

Dil örneği alınması. Dil gelişimi alanındaki ölçümlerin yapılması amacıyla deney süreci öncesinde ve sonrasında birer kez çocuklardan oyuna dayalı sohbet bağlamında 20 dakikalık dil örneği alınmıştır. Dil örnekleri video ile kaydedilmiştir. Dil örneği alırken öncelikle çocukların ilgileri doğrultusunda oyun ortamı hazırlanmış, çocuklardan ortamda bulunan oyuncaklar veya oyuncak setleri arasından ilk olarak seçim yapması istenmiştir. Bu oyuncak setleri; otopark seti (arabalar, trafik işaretleri, küçük insan figürleri, uçaklar vb.), çizgi film/masal kahramanları seti (Batman, Herkül, Maşa, Süpermen, Çilek Kız, Pamuk Prenses ve yedi cüceler vb.), evcilik seti (kahvaltılıklar, meyve-sebze setleri, ev, Mine, Müge, yeme-içme malzemeleri vb) ve çiftlik seti (hayvan figürleri, hayvan kitapları, çiftlik evi, kovboy vb.) olmak üzere dört setten oluşmaktadır. Çocuğun seçtiği oyuncak ya da oyuncak setine göre uygulamacı, setlere uygun oyun senaryosunu dikkate alarak oyunu başlatmıştır. Oyun sırasında karşılıklı etkileşimi sağlamak güçleştiğinde ya da çocuk oyundan sıkıldığında bağlama ilgi çekici durumlar eklenerek oyun genişletilmiş ya da çocuk ilgisini yitirdiğinde ilgili oyun sonlandırılarak çocuğun liderliği doğrultusunda yeni bir oyuna başlanmıştır. Dil örneği alınırken ayrıca çocuğun konuşması bitene kadar beklemeye özen gösterilmiş ve ilgiyle çocuğun liderliği izlenmiş, çocuğun gelişim düzeyine uygun dil kullanılmış, çocuk soruları yanıtlaması için teşvik edilmiş ve gerektiğinde çocuğa ek sorular yöneltilerek ipucu verilmiş, çocuğun soruları yanıtlanmış ve oyuna yeni temalar-bilgiler eklenmiştir.

Dil örneğinin çevriyazıya dönüştürülmesi. Alınan bu dil örnekleri Microsoft Word Belgesi üzerinde araştırmacı tarafından çevriyazıya dönüştürülmüştür (Ek 27). Çevriyazılar yapılırken, çocuğun ve uygulamacının söylediklerini kaçırmamak amacıyla, video her bir cümle sonrası durdurulup tekrar oynatılarak uygulamacının ve çocuğun söyledikleri yazıya dökülmüştür. Bu süreçte her şey (örn: Gülme, anlamsız sesler çıkarma, sözel olmayan iletişim davranışları gibi) aynen yazılmış, sözceler anlaşılmadığında video tekrar tekrar izlenmiştir. Microsoft Word Belgesi üzerinde hazırlanan çevriyazılar araştırmacı tarafından Türkçe Dil Örnekleri Analiz Programı'nın

araştırma sürümüne (SALT Research V9) aktarılmıştır (Acarlar, Miller ve Johnson, 2006). Programın çevriyazıyı tanıması ve analizlerin uygun biçimde yapılabilmesi amacıyla kullanım kitapçığında yer alan kodlamalar dikkate alınmıştır. Dil örneklerinin yazılmasında; biçimbirimler, iç içe geçen konuşmalar, anlaşılır olmayan, kısmen anlaşılan veya tamamlanmamış sözceler, atlamalar, yanlış başlangıçlar, tekrar düzenlemeler, sözcük ve sözce düzeyindeki hatalar bazı kodlamalar kullanılarak işaretlenmiştir.

Çevriyazılarda sözcük kökleri ve biçimbirimleri tanımlayabilmek için sözceler biçimbirimlere "/" işareti kullanılarak ayrılmıştır. Anlaşılır olmayan heceler "X" ile, belirlenemeyen uzunlukta anlaşılır olmayan kısımlar için "XX" ile, yarım bırakılmış sözceler ">" ile, sözce tamamlanmadan yetişkin ya da çocuk tarafından kesilmiş sözceler "^" ile, sözce düzeyindeki hata kodlamaları "[EU]" ile, biçimbirim hataları için "[EM]" ile, sözcük düzeyindeki hatalar "[EW]" ile, evet/hayır sorularına verilen tek sözcüklü yanıtlar "[T]" ile kodlanmıştır. Dil örneği analizi tam ve anlaşılır sözceler için yapıldığından bu kodlamaları içeren sözceler hesaplamaya dahil edilmemiştir.

Dil örneğinden alınan ölçümler. Bu araştırmada kullanılan ölçümlerin tamamı SALT programının analiz menüsünde otomatik olarak hesaplanmaktadır. Kodlamalar yapıldıktan sonra çocukların deney süreci öncesindeki ve deney süreci sonrasındaki dil örnekleri ön-test ve son-test şeklinde; ortalama sözce uzunluğu (OSU), farklı sözcüklerin toplam sözcük sayısına oranı (FTS), farklı sözcüklerin sayısı (FSÖZS), toplam sözcük sayısı (TSÖZS), toplam sözce sayısı (TSS) ve toplam tam ve anlaşılır sözce sayısı (TASS) açısından karşılaştırılmıştır. Tablo 2.5'te ölçümlerle ilgili tanımlar ve hesaplamalara ilişkin açıklamalar yer almaktadır (Acarlar, 2005 s. 62-63; Şan, 2010 s. 12-13).

2.10.1.4. *Farklı gelişim alanlarındaki ölçümler*

TTÖ'nün OSB olan çocukların farklı gelişim alanlarında herhangi bir değişikliğe neden olup olmadığını belirlemek üzere çocukların OSB düzeyi, zekâ düzeyi, dil gelişimi ve genel gelişim alanlarında (psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim) ölçümler yapılmıştır. Çocukların deney süreci öncesindeki ve deney süreci sonrasındaki bu ölçümlerden aldıkları puanlar ön-test ve son-test şeklinde karşılaştırılmıştır.

Tablo 2.5. *Dil Örneğinden Alınan Ölçümlere İlişkin Genel Bilgiler*

Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU)*	Dil örneğindeki tüm biçimbirimlerin sayısının toplam sözce sayısına bölünmesi ile hesaplanan genel biçimbirim bilgisi/sözdiziminin ölçümüdür.
Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı (FTS)	Dil örneğindeki farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı ile hesaplanan sözcük dağarcığı ölçümlerinden biridir.
Farklı Sözcüklerin Sayısı (FSÖZS)*	Belirli bir uzunluktaki dil örneğinde bulunan farklı sözcük köklerinin sayısının hesaplanması ile bulunan dilin anlambilgisi bileşenine ilişkin genel sözcük dağarcığı ölçümüdür.
Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS)*	Belirli bir zaman diliminde alınan veya belirli bir uzunluktaki dil örneğinde bulunan toplam sözcük sayısıdır. Konuşma hızı, sözce uzunluğu, motor olgunlaşma, sözce oluşturma becerisi ve sözcük bulma etkililiğini yansıtan genel bir indeks olarak değerlendirilmektedir.
Toplam Sözce Sayısı (TSS)	Belirli bir sürede alınan veya belirli bir büyüklükte olan dil örneğinde kullanılan tüm sözceleri içeren genel sözel üretkenliğin veya konuşkanlığın ölçümüdür.
Toplam Tam ve Anlaşılır Sözce Sayısı (TASS)	Belirli bir sürede alınan veya belirli bir büyüklükte olan dil örneğinde tam ve anlaşılır olmayan sözcelerin analiz dışında bırakılarak hesaplanan anlaşılabilirlik ölçümüdür.
Soru Yanıt Yüzdesi	Belirli bir sürede alınan veya belirli bir büyüklükte olan dil örneğinde yetişkinin sorduğu sorulara çocuğun verdiği cevap sayısının toplam soru sayısına bölünmesi ile hesaplanan söylem ölçümüdür.
Anlaşılabilirlik Yüzdesi	Belirli bir sürede alınan veya belirli bir büyüklükte olan dil örneğinde çocuğun anlaşılır sözce sayısının toplam sözce sayısına bölünmesiyle hesaplanan ölçümdür.

*Yaşla ilişkili olan gelişimsel ölçümlerdir.

Çocukların OSB düzeyini ölçümlemek amacıyla GOBDÖ-TV-2 ve ODKL-TV kullanılmıştır. Gilliam (1995) tarafından geliştirilen GOBDÖ-TV-2, OSB'yi karakterize eden davranışlar sergileyen 3-23 yaşlar arasındaki bireylerde OSB görülme olasılığını ve şiddetini değerlendirmek amacıyla kullanılan, derecelemeye dayalı bir ölçme aracıdır. Ölçme aracı, aile ya da çocuğu iyi tanıyan kişilerle (örn., öğretmen, birincil bakıcı) görüşme ve çocuğu gözleme sonucunda elde edilen bilgiler temel alınarak doldurulur.

Ölçme aracında; (a) stereotip davranışlar, (b) iletişim ve (c) sosyal etkileşim ile ilgili gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları içeren maddelerin yer aldığı üç alt test bulunmakta, her alt testte 14 madde olmak üzere toplam 42 madde yer almaktadır. Stereotip davranışlar alt ölçeği basmakalıp ve atipik davranışları; iletişim alt ölçeği OSB'nin sözel ve sözel olmayan iletişim özelliklerini, sosyal etkileşim alt ölçeği ise bireyin insanlar, etkinlikler ve nesnelerle olan sosyal etkileşimini değerlendirmektedir. Ölçme aracının puanlaması; her madde dörtlü bir derecelendirme (hiç gözlenmedi=0, nadiren gözlendi=1, bazen gözlendi=2, sıklıkla gözlendi=3) ile puanlanır. Her alt ölçeğe ait maddelerin puanlanmasıyla elde edilen toplam ham puanlar, standart puanlara ve yüzdeliklere çevrilmektedir ve standart puanlar toplanarak Otistik Bozukluk İndeksi hesaplanmaktadır. Ölçme aracının Türkiye'de geçerlik ve güvenirlik çalışması Diken, Ardıç ve Diken (2011 s. 31-37) tarafından yapılmıştır. GOBDÖ-2-TV'nin iç tutarlık katsayısı, Stereotip davranışlar alt ölçeği için 0,79, iletişim alt ölçeği için 0,77, sosyal etkileşim alt ölçeği için 0,85 ve tüm ölçek için 0,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği değerleri alt ölçekler için 0,98 ile 0,99 arasında değişmiştir ve tüm ölçek için 0,99 olarak hesaplanmıştır. GOBDÖ-2-TV'nin geçerliğini belirlemek üzere GOBDÖ-2-TV'nin alt ölçeklerinin kendi aralarındaki korelasyon değerleri hesaplanmış ve 0,24 ile 0,62 arasında; GOBDÖ-2-TV'nin alt ölçekleri ile yaş arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmış ve -0,02 ile 0,02 arasında olduğu bulunmuştur. OSB olan bireylerin GOBDÖ-2-TV toplam puanlarının ve alt ölçek puanlarının; yetersizliği olmayan, zihin yetersizliği olan ve işitme yetersizliği olan bireylerin toplam puanlarından ve alt ölçek puanlarından daha yüksek olduğu belirlenerek GOBDÖ-2-TV'nin OSB olan bireyleri diğer gruplardan ayırdığı saptanmıştır. Bunun dışında GOBDÖ-2-TV için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır (Diken, Ardıç ve Diken, 2011 s. 31-37).

Krug, Aric ve Almond (2008 s. 176-178) tarafından geliştirilen ODKL-TV, 3-12 yaş aralığındaki çocuklarda OSB'yi değerlendirmek amacıyla kullanılan bir ölçü aracıdır. ODKL, OSB olan ve olmayan çocukları ayırt etmek, OSB olan çocukların ihtiyaç duydukları destek gereksinimini belirlemek amacıyla kullanılabilen bir kontrol listesidir. Kontrol listesinde, konuşan çocuklar için 49, konuşmayan çocuklar için 42 madde olmak üzere toplam 91 madde bulunur. Ölçme aracının puanlaması; her bir madde "1/Var" ve "0/Yok" şeklinde puanlanır. Maddelerden alınan toplam puan değerlendirilen çocuğun OSB destek gereksinim düzeyini gösterir. Toplam puana göre

"OSB ihtimali çok düşük, hafif, orta ve ağır düzey destek gereksinimi" olmak üzere dört tip destek gereksinimi belirlenir. Ölçme aracının Türkiye'de geçerlik ve güvenirlik çalışması Özdemir (2014) tarafından yapılmıştır. ODKL ile GOBDÖ-TV-2 arasında ölçüt bağımlı geçerlik sınanmıştır. İki araçtan elde edilen toplam puanlar arasında orta-yüksek anlamlı bir ilişki olduğu rapor edilmiştir. İç tutarlık katsayısı 0,91'dir (KR-21). Nokta çift serili korelasyon ile bütün maddelerin toplam test puanı ile test-tekrar test güvenirliği için yapılan çalışmada, birincil bakıcı ve uzman tarafından yapılan değerlendirmede anlamlı düzeyde ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Özdemir, Diken, Diken ve Şekercioğlu, 2014 s. 176-178).

Çocukların zekâ düzeyini ölçümlemek amacıyla PTONI kullanılmıştır. Ehrler ve McGhee (2008 s. 25-32) tarafından geliştirilen test, 3 ile 9 yaşları arasındaki çocukların çeşitli muhakeme yeteneklerini ölçen bir zekâ testidir. PTONI, zeka bölümlerini belirlemek, bilimsel araştırma yapmak ve çocukların gelecek performanslarını tahmin etmek amacıyla, cinsiyet, dil ve kültürden bağımsız kullanılabilen bir testtir. Konuşma ve yazmaya gerek olmadan yalnızca bir resmi ya da tasarımı dışarıda bırakacak şekilde resimleri ve tasarımları organize etmek için bir kural düşünmesini ve diğerleriyle ilgili olmayan bir seçeneğe ait resmi göstermeye dayalıdır. Testte 3-4 yaş aralığında 14, 5-6 yaş aralığında 14, 7-9 yaş aralığında ise 45 madde olmak üzere toplam 75 madde bulunmaktadır. Testin ilk maddeleri, görselleştirme yeteneği ve uzamsal ilişkileri algılamayı değerlendirirken sonraki maddeleri analojik düşünme, ardışık muhakeme ve kategorik formasyon gibi daha üst düzey muhakeme yeteneklerini değerlendirmektedir. Testte çocuğun doğru gösterdiği resimler "1", yanlış gösterdiği resimler "0" olarak puanlanır ve sonuçta ham puan elde edilir. Bu ölçme aracı için ham puan, güven aralığı yüzdeliği, zekâ bölümü ve tanısal terim olmak üzere dört tip puan hesaplanır. Testin iç tutarlık katsayısı 0,93, test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0,97 ve değerlendiriciler arası güvenirlik katsayısı 0,99'dur. Testin geçerliğini belirlemek üzere testin kapsam geçerliğine, yordama geçerliğine ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Yapılan ayrıntılı incelemeler sonucunda testin bahsedilen tüm geçerlik türlerini sağladığı rapor edilmiştir (Ehrler ve McGhee, 2008 s. 25-32). Ulusal alanyazın incelendiğinde test için Türkçe güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılmadığı görülmektedir. Testi geliştiren Ehrler ve McGhee (2008 s. 25-32), bu testin özellikle anadili İngilizce olmayan ve dezavantajlı çocuklar ile özel gereksinimi olan çocukların zekâlarını değerlendirmede kullanımının kolay olduğunu ve güvenilir sonuçlar verdiğini belirtmiştir. Ayrıca, testten elde edilen

ham puanların analiz edilmesi ve testin yalnızca performansa dayalı bir test olması testin kültürden bağımsız kullanılabilir olduğunu desteklemektedir (Ehrler ve McGhee, 2008 s. 25-32). Bu nedenle çocukların zekâ düzeyini ölçümlemek amacıyla bu test kullanımıştır.

Çocukların dil gelişimini ölçümlemek amacıyla TEDİL kullanılmıştır. Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından geliştirilen TEDİL, erken dönem sözel dil gelişimini değerlendirmek, dil gelişimlerinin zayıf ve güçlü yanlarını belirlemek amacıyla kullanılan bir ölçü aracıdır. Test A ve B olmak üzere paralel iki formdan oluşmakta ve her form, alıcı dil ve ifade edici dil olmak üzere iki alt testi içermektedir. Alt testler dilin anlambilgisi, biçimbirim bilgisi ve sözdizimi bileşenlerini ölçen maddelerden oluşmaktadır. Alıcı dil alt testinde 37, ifade edici dil alt testinde 39 olmak üzere her bir formda toplam 76 madde bulunmaktadır. Ölçme aracının puanlaması; çocuğun her bir test maddesini geçme ölçütünü sağladığında "1", sağlamadığında "0" veya "Geçemedi" şeklinde işaretlenir. Çocuğun her bir alt formda, doğru yanıt verdiği maddeler toplanarak toplam puan elde edilir. Bu test için ham puan, yüzdelikler, alt testler için katsayılar, bileşik toplam puan için katsayı ve eşdeğer yaş olmak üzere beş tip puan hesaplanır. Testin Türkiye'de geçerlik ve güvenirlik çalışması Topbaş ve Güven (2009 s. 36, 52, 54) tarafından yapılmıştır. Alıcı dil alt testinin A formu için iç tutarlık katsayısı ortalaması 0,93 ve B formu için 0,92; ifade edici dil alt testi A formu için iç tutarlık katsayısı ortalaması 0,94 ve B formu için 0,92 şeklinde rapor edilmiştir. Testin iç tutarlığının yanı sıra test-tekrar test güvenirliğine (Sperarman korelasyon katsayısı 0,95) bakılmış ve alternatif formların orta ve yüksek arasında değişen derecelerde korelasyona sahip olduğu, uygulayıcılar arası tutarlılığın %100 olduğu belirtilmiştir (Topbaş ve Güven, 2009 s. 36, 52, 54).

Çocukların genel gelişimlerini ölçümlemek amacıyla GEÇDA kullanılmıştır. Temel, Ersoy, Avcı ve Turla (1993-94 s. 9-11) tarafından geliştirilen araç, 01-72 ay çocukların gelişim özelliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılan standart bir gelişim değerlendirme testidir. Test psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim olmak üzere dört alt testten oluşur. Araçta 73'ü psikomotor gelişim, 60'ı bilişsel gelişim, 60'ı dil gelişimi ve 56'sı sosyal-duygusal gelişim alanına ait olmak üzere toplam 249 madde bulunur. Testin puanlamasında; uygulama sırasında çocuğun başardığı maddeler "1", başaramadığı maddeler "0" olarak işaretlenir. Puanlama bittikten sonra çocuğun her bir

alt gelişim alanından aldığı puanlar toplanarak alt testlere ait ham puanlar oluşturulur. Ham puanlar aracın arkasında yer alan her bir gelişim alanına ait grafiklere çocukların takvim yaşı dikkate alınarak işaretlenir ve normal gelişim eğrisinin altında ya da üstünde olma durumuna göre yorumlanır. Aracın benzer ölçekler geçerliği için Denver Gelişimsel Tarama Testi ile korelasyonu incelenmiş ve aracın Denver ile korelasyonları 0,01 ile 0,81 arasında değiştiği belirtilmiştir. Aracın gözleyenler arası korelasyon değerleri 0,77 ile 0,99 arasında değişmektedir. Madde test korelasyon katsayısı 0,4-0,99'dur. Alt testlerin genel gelişim puanı ile korelasyonlarının 0,81 ile 0,98 arasında, düzeltilmiş toplam puanları ile korelasyonlarının ise 0,72 ile 0,96 arasında değiştiği rapor edilmiştir (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2005 s. 9-11).

2.10.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi

OSB olan çocukların anne-babalarının araştırmanın sosyal geçerliğiyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler aracılığıyla anne-babaların araştırmanın amacının önemine, araştırmada kullanılan yöntemin uygunluğuna ve araştırma bulguların anlamlılığına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla açık uçlu beş sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur (Ek-28). Geliştirilen görüşme sorularının kolay anlaşılır ve açık bir şekilde ifade edilip edilmediğinin değerlendirilmesi amacıyla tez izleme komitesi üyelerinin görüşleri alınmış, tez izleme komitesi üyelerinin önerileri dikkate alınarak sorular yeniden düzenlenmiş ve son hali oluşturulan görüşme formuna ilişkin tez izleme komitesi üyelerinin tekrar onayı alınmıştır.

Sosyal geçerlik verileri, araştırmanın tamamlanmasının ardından, katılımcılar başlığı altında özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmış olan araştırmacı dışındaki bir uzman tarafından toplanmıştır. Uzman, görüşmeleri yaparken öncelikle ilk soruyu yöneltmiş, anne-babaların ilk soruya ilişkin görüşlerini açıklamalarının ardından anne-babalara araştırmanın amacını açıklamış ve çocukların başlama düzeyi ile uygulama evresindeki performanslarına ilişkin hazırlanmış olan 10 dakikalık videoları izletmiştir. Videonun izlenmesinin ardından uzman, görüşme formunda yer alan diğer sorulara ilişkin de anne-babaların görüşlerini alarak görüşmeyi sonlandırmıştır.

Yapılan görüşmeler yoluyla elde edilen ses kayıtları Microsoft Word Belgesi üzerinde araştırmacı tarafından çevriyazıya dönüştürülmüştür. Çevriyazılar yapılırken,

anne-babaların ve uzmanın söylediklerinde hiçbir değişiklik yapılmadan görüşen-görüşülen sıralaması şeklinde yazıya dökülmesine dikkat edilmiştir. Bu süreçte her şey aynen yazılmış, konuşmalar anlaşılmadığında ses kaydı tekrar tekrar dinlenmiştir. Yapılan çevriyazılar daha önce hazırlanmış olan bir görüşme formuna aktarılmıştır. Bu görüşme formu kişi, yer, tarih, süre, ortam gibi bilgilerin yazıldığı bağlam bilgileri; görüşme dökümünün yer aldığı betimsel bilgiler; değerlendiricilerin betimsel bilgi kısmında yer alan bilgileri sınıflamada kendisine kolaylık sağlaması amacıyla verilerin anlamlı bölümlere ayrıldığı betimsel indeks ve görüşmecinin yaptığı görüşme hakkındaki genel bir yorumunun yazılı olduğu görüşmeci yorumu olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Bu formda verilerin organize edilmesini kolaylaştırmak amacıyla görüşen ve görüşülen kişinin konuşmaları farklı satırlara ayrılmış ve her bir sayfaya sayfa numarası verilmiştir. Bu sayfa numaraları, bulguların raporlaştırılması sırasında temayla ilgili anne-babaların konuşmalarından yapılan alıntıların sonuna yazılmıştır (Ek-29).

Çözümleme sürecinde; (a) araştırmacı ve değerlendirici tarafından incelenmek üzere bir anneye ait görüşme seçilmiş, (b) seçilen görüşmenin betimsel bilgileri araştırmacı ve değerlendirici tarafından birbirinden bağımsız şekilde incelenmiş, (c) inceleme sırasında araştırmacı ve uzman betimsel indeks üzerinde alt tema ve tema olabilecek bölümlerin yanına uygun olabilecek ifadeleri eklemişler, (d) daha sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek ilk sayfadan başlayıp aldıkları tüm notları satır satır karşılaştırarak verilerde eşleme yapmışlar, (e) araştırmacı ile uzman farklılaşan ifadeler hakkında konuşup tartışmışlar, (f) yaptıkları tartışma sonunda araştırmacı ile uzman her ifade için uzlaşma sağlamış ve (g) ilk soru için elde edilen ifadeler başka bir tabloda birbiriyle ilişki olma durumuna göre alt alta sıralanmıştır. Aynı süreç görüşme formunda yer alan diğer sorular için de benzer şekilde yapılmıştır.

Tüm anne-baba görüşlerinin bu şekilde tematik yaklaşım ile analiz edilmesinin ardından öncelikle her bir anne-babanın kullanmış olduğu benzer ifadeler, soru sırası dikkate alınarak bir Microsoft Word Belgesi üzerinde araştırmacı tarafından bir araya getirilerek sınıflandırılmış ve ifadeleri temsil eden temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek oluşturdukları bu temaları ve alt temaları değerlendirerek gözden geçirmişler, belirli temalar altında sınıflandırılan verileri ilişkilendirmişler, uzlaşı sağlamak koşuluyla gerekli gördükleri

temaları ve alt temaları birleştirmişler ya da ayırmışlardır. Son olarak, oluşturulan temalar ve alt temalar birbiriyle ilişkili şekilde düzenlenmiş ve sistematik bir bütünlükle araştırma sorularını yanıtlayıcı şekilde raporlaştırılmıştır. Elde edilen bulgular diyagramlar aracılığıyla görselleştirilerek metin içinde açıklanmıştır. Açıklama sırasında anne-babaların görüşlerini desteklemek amacıyla, onların cümlelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

2.10.3. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenirlik, bağımsız değişkene ilişkin uygulama güvenirliği ve dil örneklerine ilişkin çevriyazı güvenirliği olmak üzere üç tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Tüm oturumların %30'unda (221 oturum) gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi, tüm genelleme oturumlarının %30'unda (18 oturum) gözlemciler arası güvenirlik verisi, dil örneklerinin %25'inde ise çevriyazı güvenirliği verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin ise inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır.

Gözlemciler arası güvenirlik verileri tüm oturumlarda "Bu ne?"/"Nerede?"/"Bu kim?"/"Ne oldu?"/"Bu kimin?" Sorusunu Sorma Veri Toplama Formu kullanılarak toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik katsayısının hesaplanmasında [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılmıştır. Araştırmaya katılan her bir çocuk ve her bir soru için gözlemciler arası güvenirlik katsayıları Tablo 2.6'da yer almaktadır. Tablo 2.6'da görüldüğü üzere tüm çocuklarda gözlemciler arası güvenirliği ranjı "Bu ne?" sorusu için, %98.18-100; "Nerede?" sorusu için, %99-100; "Bu kim?" sorusu için %99.44-100; "Ne oldu?" sorusu için %100 ve "Bu kimin?" sorusu için %100'dür.

Uygulamacının öğretimi planladığı şekilde uygulayıp uygulamadığının belirlenmesi amacıyla, genelleme oturumları dışındaki tüm oturumlarda uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Uygulama güvenirliği verilerinin toplanmasında "Bu ne?"/"Nerede?"/"Bu kim?"/"Ne oldu?"/"Bu kimin?" Sorusunu Sorma Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu kullanılmıştır (Ek 30, Ek 31, Ek 32, Ek 33, Ek 34). Her bir soru ve her bir deneme türü için uygulamacı davranışları veri toplama formlarının yer aldığı eklerde görülmektedir. Uygulama güvenirliği verileri [(Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan her bir çocuk ve her bir soru için uygulama

güvenirliği katsayıları Tablo 2.7'de yer almaktadır. Tablo 2.7'de görüldüğü üzere tüm çocuklarda uygulama güvenirliği ranjı "Bu ne?" sorusu için, %97.18-100; "Nerede?" sorusu için %98.30-100; "Bu kim?" sorusu için %98.8-100; "Ne oldu?" sorusu için %99.5-100 ve "Bu kimin?" sorusu için %99.97-100 arasında değişmektedir. Tüm çocuklarda her bir soru için uygulama güvenirliği ortalaması ise "Bu ne?" sorusu için, %98.86; "Nerede?" sorusu için %99.42; "Bu kim?" sorusu için %99.74; "Ne oldu?" sorusu için %99.2 ve "Bu kimin?" sorusu için %99.97'dir.

Çocukların dil ve iletişim alanındaki farklılıklarını belirlemek amacıyla sohbet bağlamına ilişkin çekilen oyun videoları sonucu elde edilen dil örnekleri, araştırmacı tarafından çevriyazıya dönüştürülmüştür. Araştırmacı çevriyazıları sözcelere ve biçimbirimlere ayırarak kodlamalarını yapmıştır. Çevriyazıya dönüştürülen tüm dil örneklerinin %25'inde çocuk dili çalışmalarında doktora derecesine sahip bir uzman tarafından çevriyazı, sözcelere ayırma, biçimbirimlere ayırma ve kodlama açısından incelenmiştir. Uzman çevriyazı, sözcelere ayırma, biçimbirimlere ayırma ve kodlama açısından görüş ayrılığı yaşadığı noktaları çevriyazı üzerinde belirtmiş ve görüş ayrılığı yaşanan noktalar telefonla gerçekleştirilen görüşmelerle çözümlenmiştir. Sözce ve biçimbirimlere ayırma ile ilgili kodlamalar için gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik hesaplamaları sonucunda; (a) sözcelere ayırma kararlarındaki güvenirliğin ortalama %94,82 (b) biçimbirimlere ayırma kararlarındaki güvenirliğin ortalama %94,82, ve (c) dil örneğinde kullanılan kodlar arasındaki güvenirliğin %94,82 olduğu bulunmuştur.

Görüşme yoluyla yapılan araştırmalarda verilerin toplanması ve yapılan analizin inandırıcılığını artırmak için Lincoln ve Guba (1985 s. 304), analiz ve yorumların dışarıdan biri tarafından denetlenmesi gerektiğini önermektedirler. Bu öneriden yola çıkılarak sosyal geçerlik verileri, tez izleme komitesi üyesi bir uzman tarafından toplanmış, uzman tarafından toplanan görüşme verilerinin tamamı araştırmacı ve tez danışmanı tarafından eş zamanlı olarak yapılmış ve bu şekilde çalışmanın inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, araştırma ortamında uzun süreli zaman geçirilmesi, araştırma öncesinden başlayarak araştırma sonuna kadar sürekli gözlemler yapılması, katılımcılar ve katılımcıların anne-babaları ile sağlıklı ilişkiler kurmak için birlikte uzun zaman geçirilerek verilerin inandırıcılığına katkıda bulunulmuştur (Cresswell, 2005 s. 252; Ersoy, 2011 s. 292).

Tablo 2.6. *Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayıları*

Çocuklar	**Semih**				**Ata**				**Yılmaz**				**Tolga**			
Oturumlar	BD	Ö	İ	G	BD	Ö	İ	G	BD	Ö	İ	G	BD	Ö	İ	G
Bu Ne?	%100	%98.33	%100	%100	%100	%99.40	%100	%100	%100	%98.37	%100	%100	%100	%98.18	%100	%100
Nerede?	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%99	%100	%100
Bu Kim?	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%99.44	%100	%100
Ne Oldu?	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Bu Kimin?	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100

Tablo 2.7. *Uygulama Güvenirliği Katsayıları*

Çocuklar	**Semih**			**Ata**			**Yılmaz**			**Tolga**		
Oturumlar	BD	Ö	İ	BD	Ö	İ	BD	Ö	İ	BD	Ö	İ
Bu Ne?	%100	%98.95	%97.72	%100	%98.68	%98.36	%100	%97.18	%99.29	%100	%98.4	%97.75
Nerede?	%100	%100	%100	%100	%98.39	%99.02	%100	%99.33	%99.58	%100	%98.44	%98.30
Bu Kim?	%100	%99.56	%99.81	%100	%98.8	%100	%100	%99.51	%100	%100	%99.22	%100
Ne Oldu?	%100	%100	%99.77	%100	%100	%100	%100	%99.87	%100	%100	%99.5	%100
Bu Kimin?	%100	%99.85	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%99.87
Karışık Ot.	-	%100	-	-	%100	-	-	%100	-	-	%100	-

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde TTÖ'nün, OSB olan çocukların; (a) soru sorarak iletişim başlatmayı kazanmalarında ve öğretim sona erdikten sonra korumalarında etkili olup olmadığı, (b) soru sorarak iletişim başlatmayı farklı koşullara genellemelerinde etkili olup olmadığı, (c) dil gelişimi alanında değişikliğe neden olup olmadığı, (d) farklı gelişim alanlarında değişikliğe neden olup olmadığı ve (e) anne-babalarının amacın uygunluğuna, kullanılan uygulamanın kabul edilebilirliğine ve bulguların anlamlılığına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

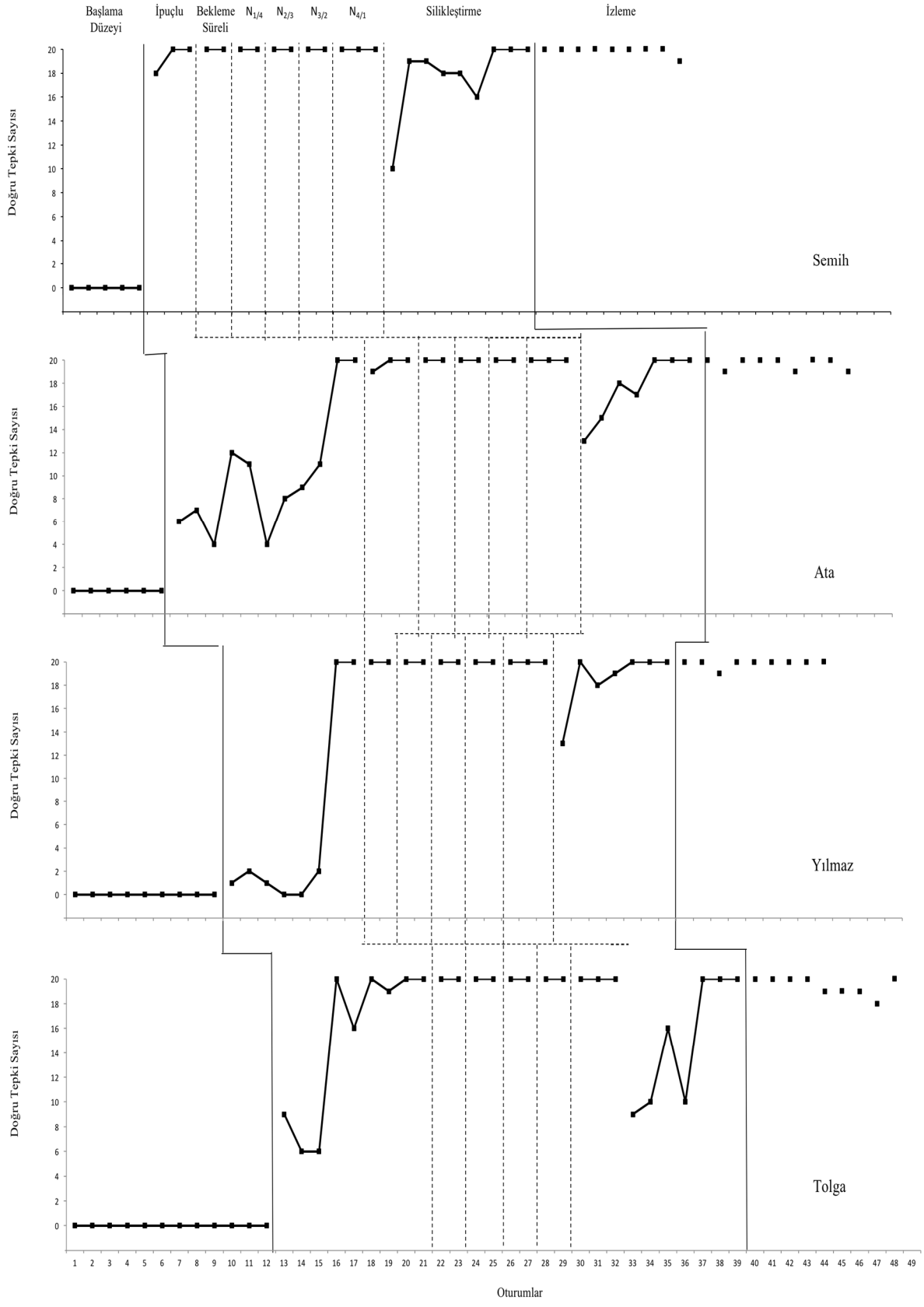
3.1. Soru Sorarak İletişim Başlatmaya İlişkin Bulgular

Araştırmada, OSB olan çocukların "Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim?", "Ne oldu?" ve "Bu kimin?" sorularını sorarak iletişim başlatmayı kazanmalarında ve öğretim sona erdikten sonra korumalarında TTÖ'nün etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda izleyen bölümde soru sorarak iletişim başlatmaya ilişkin bulgular sırasıyla açıklanmaktadır.

3.1.1. "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatmaya ilişkin bulgular

Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatmalarına ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen bulgular Şekil 3.1'de gösterilmektedir. Uygulama evresi; ipuçlu denemeler, bekleme süreli denemeler, nötr uyaran eklemeli denemeler ve silikleştirme denemeleri şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır.

Şekil 3.1'deki birinci grafikte görüldüğü üzere Semih'in başlama düzeyi evresinde "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0'dır. Semih uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde üç oturumda (ranj=18-20), bekleme süreli denemelerde iki oturumda (ranj=20), nötr uyaran eklemeli denemelerin üçünde iki oturumda ve birinde üç oturumda (Ranj=$N_{1/4}$=20, $N_{2/3}$=20, $N_{3/2}$=20, $N_{4/1}$=20), silikleştirme denemelerinde ise dokuz oturumda (Ranj=10-20) 20 fırsatın 20'sinde "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 18 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Semih'in, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16



Şekil 3.1. *Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Evrelerinde "Bu ne?" Sorusunu Sorarak İletişim Başlatma Sayıları*

ve 30 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 19-20'dir.

Şekil 3.1'deki ikinci grafikte görüldüğü gibi Ata'nın başlama düzeyi evresinde "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0'dır. Ata uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde 11 oturumda (ranj=4-20), bekleme süreli denemelerde üç oturumda (ranj=19-20), nötr uyaran eklemeli denemelerin üçünde iki oturumda ve birinde üç oturumda (Ranj=$N_{1/4}$=20, $N_{2/3}$=20, $N_{3/2}$=20, $N_{4/1}$=20), silikleştirme denemelerinde ise yedi oturumda (Ranj=13-20) 20 fırsatın 20'sinde de "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 6 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Ata'nın, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 ve 29 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 19-20'dir.

Şekil 3.1'deki üçüncü grafikteki bulgularda görüldüğü üzere Yılmaz'ın başlama düzeyi evresinde "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0'dır. Yılmaz uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde sekiz oturumda (ranj=0-20), bekleme süreli denemelerde iki oturumda (ranj=20), nötr uyaran eklemeli denemelerin üçünde iki oturumda ve birinde üç oturumda (Ranj=$N_{1/4}$=20, $N_{2/3}$=20, $N_{3/2}$=20, $N_{4/1}$=20), silikleştirme denemelerinde ise yedi oturumda (Ranj=13-20) 20 fırsatın 20'sinde de "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 1 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 0.92'dir. Yılmaz'ın, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 ve 28 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 19-20'dir.

Şekil 3.1'deki son grafiğe göre Tolga'nın başlama düzeyi evresinde "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0'dır. Tolga uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde dokuz oturumda (ranj=6-20), bekleme süreli denemelerde iki oturumda (ranj=20), nötr uyaran eklemeli denemelerin üçünde iki oturumda ve birinde üç oturumda (Ranj=$N_{1/4}$=20, $N_{2/3}$=20, $N_{3/2}$=20, $N_{4/1}$=20), silikleştirme denemelerinde ise yedi oturumda (Ranj=9-20) 20 fırsatın 20'sinde de "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim

başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 9 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Tolga'nın, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 ve 27 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 18-20 arasında değişmektedir.

Ardışık evreleri düzey değişikliği açısından karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi sonucu elde edilen değerler, bir çocuk dışındaki (Yılmaz) tüm çocuklarda TTÖ'nün "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatmada acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde değişim oluşturma açısından etkili olabileceğini göstermektedir. Ardışık evreleri örtüşme açısından karşılaştırmak amacıyla yapılan Tau-*U* analizi sonucu elde edilen değerler ise TTÖ'nün "Bu ne?" sorusunu sorarak iletişim başlatmada yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

3.1.2. "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatmaya ilişkin bulgular

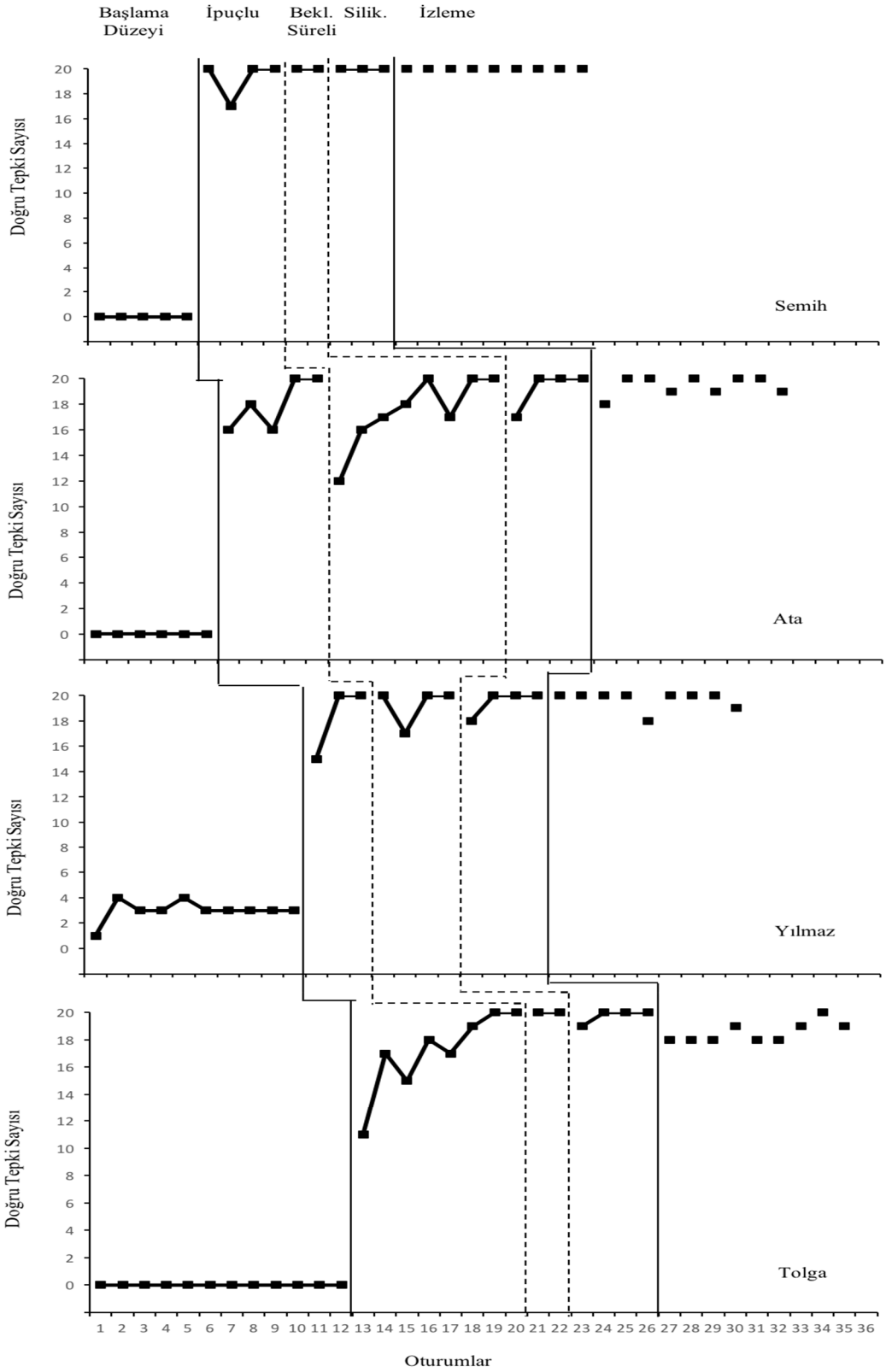
Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatmalarına ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen bulgular Şekil 3.2'de gösterilmektedir. Uygulama evresi; ipuçlu denemeler, bekleme süreli denemeler ve silikleştirme denemeleri şeklinde üç aşamadan oluşmaktadır. Bir aşamadan diğerine geçiş için ölçüt olarak ipuçlu denemelerde ve bekleme süreli denemelerde iki oturum ard arda, silikleştirme denemelerinde ise üç oturum ard arda 20 fırsatın 20'sinde de "Nerede?" sorusunu sorma benimsenmiştir.

Şekil 3.2'deki birinci grafikte görüldüğü üzere Semih'in başlama düzeyi evresinde "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0'dır. Semih uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde dört oturumda (ranj=17-20), bekleme süreli denemelerde iki oturumda (ranj=20), silikleştirme denemelerinde ise üç oturumda (Ranj=20) 20 fırsatın 20'sinde de "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 20 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Semih'in, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 ve 30 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 20'dir.

Şekil 3.2'deki ikinci grafikte görüldüğü üzere Ata'nın başlama düzeyi evresinde "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0'dır. Ata uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde beş oturumda (ranj=16-20), bekleme süreli denemelerde sekiz oturumda (ranj=12-20), silikleştirme denemelerinde ise dört oturumda (Ranj=17-20) 20 fırsatın 20'sinde de "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 16 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Ata'nın, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 ve 26 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 18-20 arasında değişmektedir.

Şekil 3.2'deki üçüncü grafikteki bulgularda görüldüğü üzere Yılmaz'ın başlama düzeyi evresinde "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0 ile 4 arasında değişmektedir. Yılmaz uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde üç oturumda (ranj=15-20), bekleme süreli denemelerde dört oturumda (ranj=17-20), silikleştirme denemelerinde ise dört oturumda (Ranj=18-20) 20 fırsatın 20'sinde de "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 12 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Yılmaz'ın, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 ve 26 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 18-20 arasında değişmektedir.

Şekil 3.2'deki son grafiğe göre Tolga'nın başlama düzeyi evresinde "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0'dır. Tolga uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde sekiz oturumda (ranj=11-20), bekleme süreli denemelerde iki oturumda (ranj=20), silikleştirme denemelerinde ise dört oturumda (Ranj=19-20) 20 fırsatın 20'sinde de "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 11 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir.



Şekil 3.2. *Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Evrelerinde "Nerede?" Sorusunu Sorarak İletişim Başlatma Sayıları*

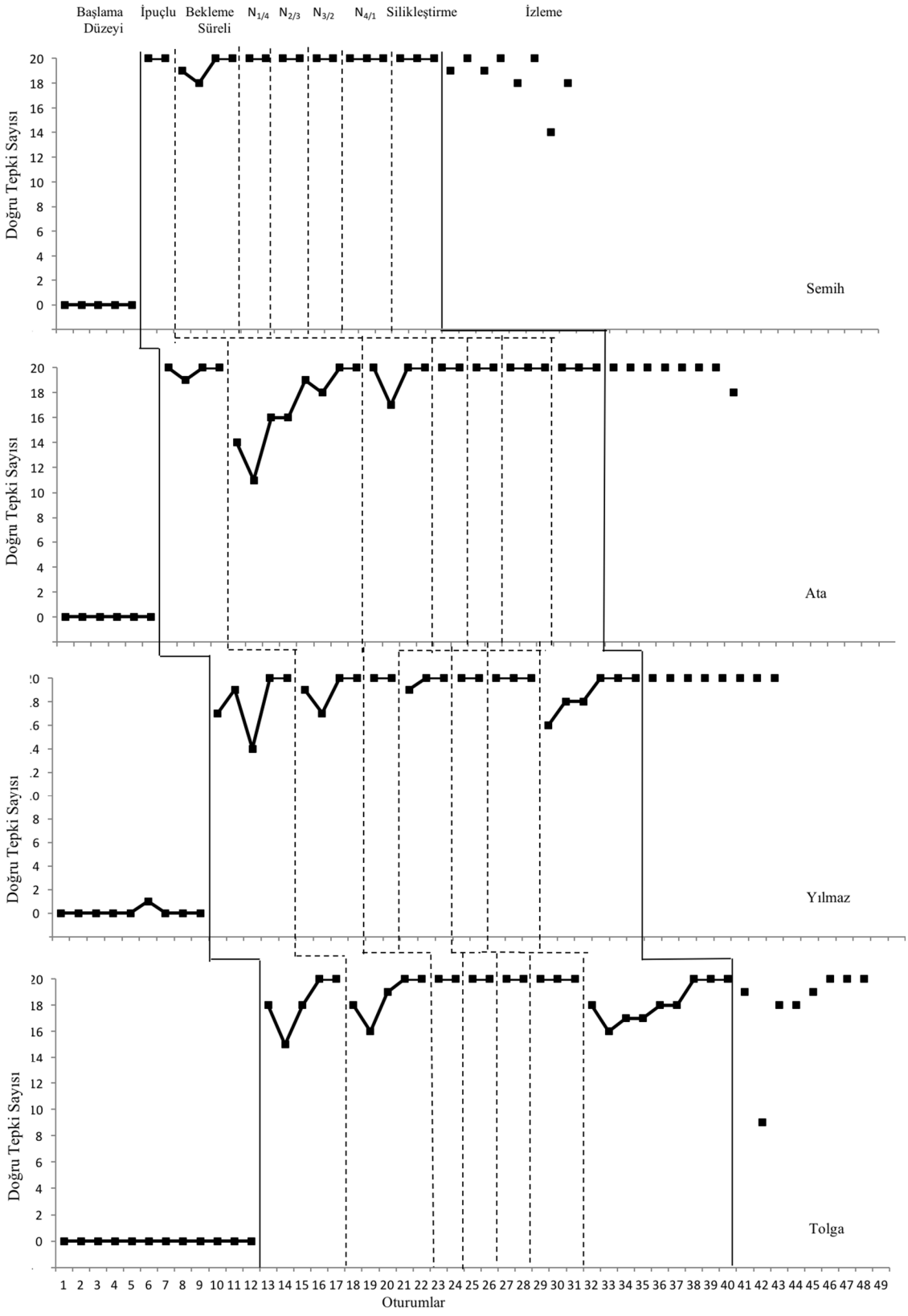
Tolga'nın, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 ve 26 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 18-20 arasında değişmektedir.

Ardışık evreleri düzey değişikliği açısından karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi sonucu elde edilen değerler, tüm çocuklarda TTÖ'nün "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatmada acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde değişim oluşturma açısından etkili olduğunu göstermektedir. Ardışık evreleri örtüşme açısından karşılaştırmak amacıyla yapılan Tau-*U* analizi sonucu elde edilen değerler ise TTÖ'nün "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatmada yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

3.1.3. "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatmaya ilişkin bulgular

Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatmalarına ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen bulgular Şekil 3.3'de gösterilmektedir. Uygulama evresi; ipuçlu denemeler, bekleme süreli denemeler, nötr uyaran eklemeli denemeler ve silikleştirme denemeleri şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır. Bir aşamadan diğerine geçiş için ölçüt olarak ipuçlu denemeler, bekleme süreli denemeler ve nötr uyaran eklemeli $N_{1/4}$, $N_{2/3}$, $N_{3/2}$ denemelerinde iki oturum ard arda; nötr uyaran eklemeli $N_{4/1}$ denemeleri ile silikleştirme denemelerinde ise üç oturum ard arda 20 fırsatın 20'sinde "Bu kim?" sorusunu sorma benimsenmiştir.

Şekil 3.3'deki birinci grafikte görüldüğü üzere Semih'in başlama düzeyi evresinde "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0'dır. Semih uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde iki oturumda (ranj=20), bekleme süreli denemelerde dört oturumda (ranj=18-20), nötr uyaran eklemeli denemelerin üçünde iki oturumda ve birinde üç oturumda (Ranj=$N_{1/4}$=20, $N_{2/3}$=20, $N_{3/2}$=20, $N_{4/1}$=20), silikleştirme denemelerinde ise üç oturumda (Ranj=20) 20 fırsatın 20'sinde de "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 20 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Semih'in, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14 ve 26



Şekil 3.3. *Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Evrelerinde "Bu kim?" Sorusunu Sorarak İletişim Başlatma Sayıları*

hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 14-20 arasında değişmektedir.

Şekil 3.3'deki ikinci grafikte görüldüğü gibi Ata'nın başlama düzeyi evresinde "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0'dır. Ata uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde dört oturumda (ranj=19-20), bekleme süreli denemelerde sekiz oturumda (ranj=11-20), nötr uyaran eklemeli denemelerin birinde dört oturumda (Ranj=$N_{1/4}$=17-20), ikisinde iki oturumda (Ranj=$N_{2/3}$=20, $N_{3/2}$=20) ve birinde üç oturumda ($N_{4/1}$=20), silikleştirme denemelerinde ise üç oturumda (Ranj=20) 20 fırsatın 20'sinde "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış, ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 20 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Ata'nın, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, ve 24 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 20'dir.

Şekil 3.3'deki üçüncü grafikteki bulgularda görüldüğü üzere Yılmaz'ın başlama düzeyi evresinde "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0 ile 1 arasında değişmektedir. Yılmaz uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde beş oturumda (ranj=14-20), bekleme süreli denemelerde dört oturumda (ranj=17-20), nötr uyaran eklemeli denemelerin ikisinde iki oturumda ve ikisinde üç oturumda (Ranj=$N_{1/4}$=20, $N_{2/3}$=20, $N_{3/2}$=20, $N_{4/1}$=20), silikleştirme denemelerinde ise altı oturumda (Ranj=16-20) 20 fırsatın 20'sinde de "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 17 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Yılmaz'ın, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14 ve 25 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 20'dir.

Şekil 3.3'deki son grafiğe göre Tolga'nın başlama düzeyi evresinde "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0'dır. Tolga uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde beş oturumda (ranj=15-20), bekleme süreli denemelerde beş oturumda (ranj=16-20), nötr uyaran eklemeli denemelerin üçünde iki oturumda ve birinde üç oturumda (Ranj=$N_{1/4}$=20, $N_{2/3}$=20, $N_{3/2}$=20, $N_{4/1}$=20), silikleştirme denemelerinde ise

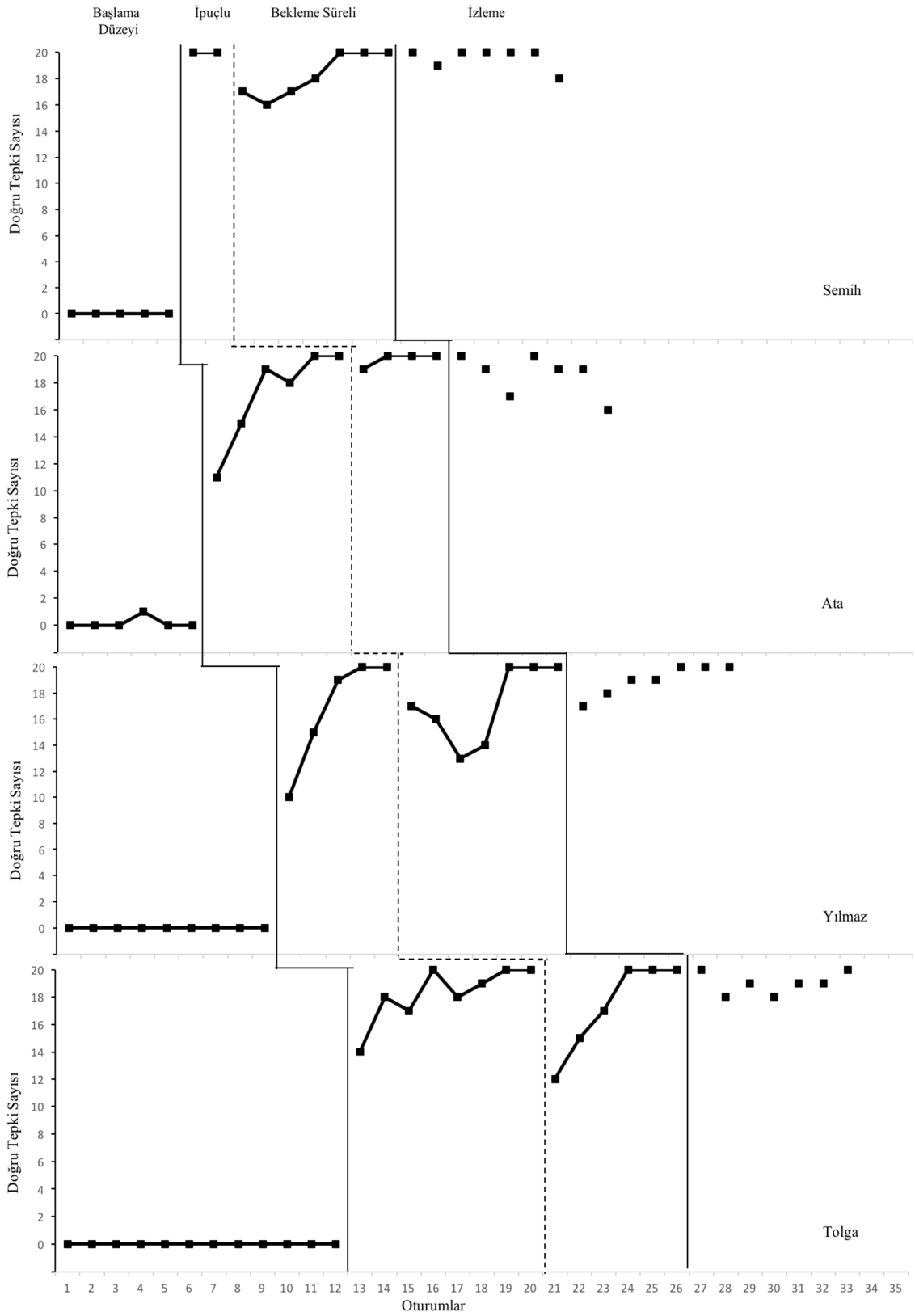
dokuz oturumda (Ranj=16-20) 20 fırsatın 20'sinde de "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 18 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Tolga'nın, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14 ve 20 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 9-20 arasında değişmektedir.

Ardışık evreleri düzey değişikliği açısından karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi sonucu elde edilen değerler, tüm çocuklarda TTÖ'nün "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatmada acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde değişim oluşturma açısından etkili olduğunu göstermektedir. Ardışık evreleri örtüşme açısından karşılaştırmak amacıyla yapılan Tau-*U* analizi sonucu elde edilen değerler ise TTÖ'nün "Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatmada yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

3.1.4. "Ne oldu?" sorusunu sorarak iletişim başlatmaya ilişkin bulgular

Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın "Ne oldu?" sorusunu sorarak iletişim başlatmalarına ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen bulgular Şekil 3.4'te gösterilmektedir. Uygulama evresi ipuçlu denemeler ve bekleme süreli denemeler şeklinde iki aşamadan oluşmaktadır. Bir aşamadan diğerine geçiş için ölçüt olarak ipuçlu denemelerde iki oturum ard arda, bekleme süreli denemelerde ise üç oturum ard arda 20 fırsatın 20'sinde "Ne oldu?" sorusunu sorma benimsenmiştir.

Şekil 3.4'teki birinci grafikte görüldüğü üzere Semih'in başlama düzeyi evresinde "Ne oldu?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0'dır. Semih uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde iki oturumda (ranj=20), bekleme süreli denemelerde ise yedi oturumda (ranj=16-20) 20 fırsatın 20'sinde de "Ne oldu?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 20 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Semih'in, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12 ve 22 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Ne oldu?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 19-20 arasında değişmektedir.



Şekil 3.4. *Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Evrelerinde "Ne oldu?" Sorusunu Sorarak İletişim Başlatma Sayıları*

Şekil 3.4'teki ikinci grafikte görüldüğü üzere Ata'nın başlama düzeyi evresinde "Ne oldu?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0-1 arasında değişmektedir. Ata uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde altı oturumda (ranj=11-20), bekleme süreli denemelerde ise dört oturumda (ranj=19-20) 20 fırsatın 20'sinde de "Ne oldu?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 10 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Ata'nın, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12, ve 21 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Ne oldu?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 17-20 arasında değişmektedir.

Şekil 3.4'teki üçüncü grafikteki bulgularda görüldüğü üzere Yılmaz'ın başlama düzeyi evresinde "Ne oldu?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0'dır. Yılmaz uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde dört oturumda (ranj=10-20), bekleme süreli denemelerde ise yedi oturumda (ranj=13-20) 20 fırsatın 20'sinde de "Ne oldu?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 10 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Yılmaz'ın, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12, ve 21 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 17-20 arasında değişmektedir.

Şekil 3.4'teki son grafiğe göre Tolga'nın başlama düzeyi evresinde "Ne oldu?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0'dır. Tolga uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde sekiz oturumda (ranj=14-20), bekleme süreli denemelerde ise altı oturumda (ranj=12-20) 20 fırsatın 20'sinde de "Ne oldu?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 10 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Tolga'nın, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10, 12 ve 18 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Ne oldu?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 18-20 arasında değişmektedir.

Ardışık evreleri düzey değişikliği açısından karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi sonucu elde edilen değerler, tüm çocuklarda TTÖ'nün

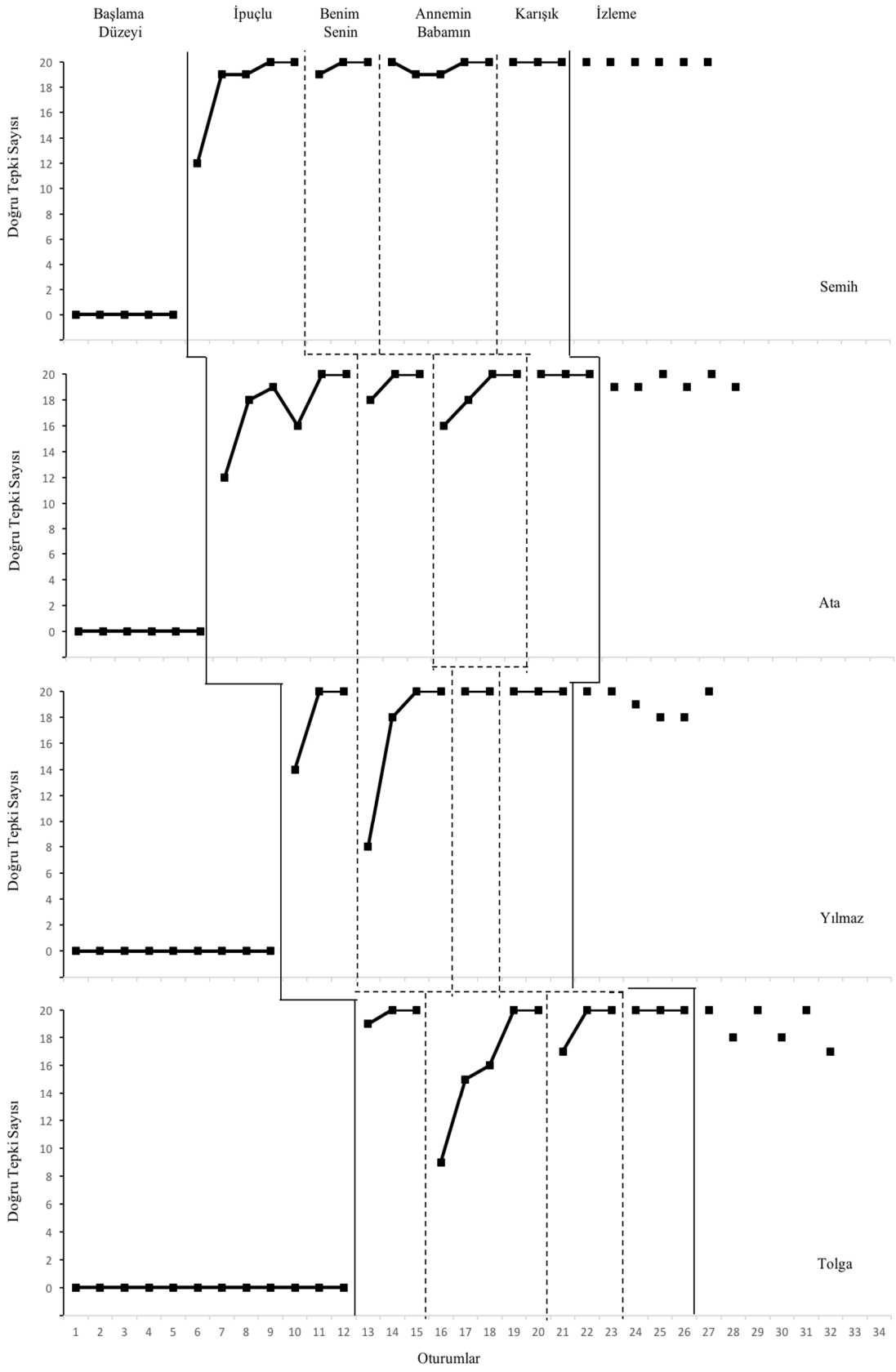
“Ne oldu?” sorusunu sorarak iletişim başlatmada acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde değişim oluşturma açısından etkili olduğunu göstermektedir. Ardışık evreleri örtüşme açısından karşılaştırmak amacıyla yapılan Tau-*U* analizi sonucu elde edilen değerler ise TTÖ’nün “Ne oldu?” sorusunu sorarak iletişim başlatmada yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

3.1.5. “Bu kimin?” sorusunu sorarak iletişim başlatmaya ilişkin bulgular

Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga’nın “Bu kimin?” sorusunu sorarak iletişim başlatmalarına ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen bulgular Şekil 3.5’te gösterilmektedir. Uygulama evresi ipuçlu denemeler ve bekleme süreli denemeler şeklinde iki aşamadan oluşmaktadır. Bekleme süreli denemeler “Benim-senin, annemin-babamın ve benim-senin-annemin-babamın” olmak üzere karışık şekilde uyaranların ait olduğu kişilerin çalışıldığı oturumlardan oluşmaktadır. Bu nedenle bu oturumların her biri grafik üzerinde farklı gösterilmiştir. Bir aşamadan diğerine geçiş için ölçüt olarak ipuçlu denemelerde iki oturum ard arda, bekleme süreli denemelerde ise üç oturum ard arda 20 fırsatın 20’sinde “Bu kimin?” sorusunu sorma benimsenmiştir.

Şekil 3.5’teki birinci grafikte görüldüğü üzere Semih’in başlama düzeyi evresinde “Bu kimin?” sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0’dır. Semih uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde beş oturumda (ranj=12-20), bekleme süreli denemelerin ilkinde üç oturumda (ranj=19-20), ikincisinde beş oturumda (ranj=19-20), üçüncüsünde ise üç oturumda (ranj=20) 20 fırsatın 20’sinde de “Bu kimin?” sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 12 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0’dir. Semih’in, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10 ve 18 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki “Bu kimin?” sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 20’dir.

Şekil 3.5’teki ikinci grafikte görüldüğü üzere Ata’nın başlama düzeyi evresinde “Bu kimin?” sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0’dır. Ata uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde altı oturumda (ranj=12-20), bekleme süreli denemelerin ilkinde üç oturumda (ranj=18-20), ikincisinde dört oturumda (ranj=16-20), üçüncüsünde ise üç oturumda oturumda (ranj=20) 20 fırsatın 20’sinde de “Bu kimin?” sorusunu sorarak



Şekil 3.5. *Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Evrelerinde "Bu kimin?" Sorusunu Sorarak İletişim Başlatma Sayıları*

iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 12 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Ata'nın, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10 ve 18 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Bu kimin?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 19-20 arasında değişmektedir.

Şekil 3.5'teki üçüncü grafikteki bulgularda görüldüğü üzere Yılmaz'ın başlama düzeyi evresinde "Bu kimin?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0'dır. Yılmaz uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde üç oturumda (ranj=14-20), bekleme süreli denemelerin ilkinde dört oturumda (ranj=8-20), ikincisinde iki oturumda (ranj=20), üçüncüsünde ise üç oturumda (ranj=20) 20 fırsatın 20'sinde de "Bu kimin?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 14 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Yılmaz'ın, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10 ve 18 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Bu kimin?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 18-20 arasında değişmektedir.

Şekil 3.5'teki son grafiğe göre Tolga'nın başlama düzeyi evresinde "Bu kimin?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı 0'dır. Tolga uygulama evresindeki ipuçlu denemelerde üç oturumda (ranj=19-20), bekleme süreli denemelerin ilkinde beş oturumda (ranj=9-20), ikincisinde üç oturumda (ranj=17-20), üçüncüsünde ise üç oturumda (ranj=20) 20 fırsatın 20'sinde de "Bu kimin?" sorusunu sorarak iletişim başlatmış ve ölçütü karşılamıştır. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 19 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1.0'dir. Tolga'nın, öğretim sona erdikten 2, 4, 6, 8, 10 ve 16 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki "Bu kimin?" sorusunu sorarak iletişim başlatma sayısı da 18-20 arasında değişmektedir.

Ardışık evreleri düzey değişikliği açısından karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi sonucu elde edilen değerler, tüm çocuklarda TTÖ'nün "Bu kimin?" sorusunu sorarak iletişim başlatmada acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde değişim oluşturma açısından etkili olduğunu göstermektedir. Ardışık

evreleri örtüşme açısından karşılaştırmak amacıyla yapılan Tau-*U* analizi sonucu elde edilen değerler ise TTÖ'nün "Bu kimin?" sorusunu sorarak iletişim başlatmada yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada, katılımcıların "Bu ne?/Nerede?/Bu kim?/Ne oldu?/Bu kimin?" sorularını sorarak iletişim başlatmayı öğrenme düzeylerine ilişkin ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleştirilen toplam oturum sayıları ve süreleri Tablo 3.1'de gösterilmektedir. Araştırma süresince toplam 736 oturum gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar 287 saat 6 dakika 58 saniye sürmüştür. Bunun yanı sıra araştırma süresince oturum aralarında gerçekleştirilmiş olan oyun aralarının toplam süresi 37 saat 57 dakika 15 saniyedir. Ayrıca öğretim oturumları ve oyun araları dışında çocuklar ile derse hazırlık ile gitmeye hazırlık ve vedalaşma sırasında etkileşime girilen toplam süre 211 saat 30 dakikadır.

3.2. Soru Sorarak İletişim Başlatmayı Genellemeye İlişkin Bulgular

Genelleme oturumlarında çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı farklı kişi, ortam, araç-gereç ve zaman gibi koşullara genellemelerine yönelik veriler toplanmıştır. Genelleme oturumları anne-babaları aracılığıyla çocukların Eskişehir'de ikamet ettikleri evlerinde ve çocukların öğretmenleri aracılığıyla EAE Gelişimsel Destek Birimi'ndeki sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Anne-babalar ve öğretmenler aracılığıyla elde edilen genelleme verilerine ilişkin bulgular izleyen bölümde sırasıyla açıklanmaktadır.

3.2.1. Anne-babalar aracılığıyla elde edilen genelleme bulguları

Araştırma sürecinde anne-babalardan iki farklı zamanda genelleme verisi toplanmıştır. Bu verilerden ilki, anne-babaların çocukları ile çalışılan sorular hakkında bilgi sahibi olmadıkları zaman diliminde her bir sorunun öğretimi tamamlandığında; ikincisi ise anne-babaların çocukları ile çalışılan sorular hakkında bilgi sahibi oldukları zaman diliminde tüm soruların öğretimi tamamlandıktan sonra toplanmıştır. Bu veriler toplanırken, bazı video kayıtlarında anne-babaların, soruyu sorması için çocuğuna hiç fırsat sağlamadığı ya da çok az fırsat sağladığı fark edilmiş ve bu durumlarda anne-babalardan ikinci kez video kaydı istenmiştir. İkinci video kayıtlarında da anne-babaların, soruyu sorması için çocuğuna hiç fırsat sağlamadığı ya da çok az fırsat sağladığı durumla karşılaşıldığında ise anne-babalardan üçüncü kez video kaydı istenmemiştir. Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın soru sorarak iletişim başlatmaya ilişkin anne-babalar aracılığıyla elde edilen genelleme bulguları Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. *Ölçüt Karşılanıncaya Kadar Katılımcılarla Gerçekleştirilen Toplam Oturum Sayıları ve Süreleri*

Oturum Sayısı

Sorular	Semih			Ata			Yılmaz			Tolga			Toplam
	BD	Ö	İ	BD	Ö	İ	BD	Ö	İ	BD	Ö	İ	
Bu ne?	5	23	9	6	30	9	9	26	9	12	27	9	**174**
Nerede?	5	9	9	6	17	9	10	11	9	12	14	9	**120**
Bu kim?	5	18	8	6	26	8	9	25	8	12	28	8	**161**
Ne oldu?	5	9	7	6	10	7	9	12	7	12	14	7	**105**
Bu kimin?	5	16	6	6	17	6	9	13	6	12	14	6	**116**
Karışık	-	15	-	-	15	-	-	15	-	-	15	-	**60**
Toplam	**25**	**90**	**39**	**30**	**115**	**39**	**46**	**102**	**39**	**60**	**112**	**39**	**736**

Oturum Süresi (Dakika-Saniye)

Sorular	Semih			Ata			Yılmaz			Tolga			Toplam
	BD	Ö	İ	BD	Ö	İ	BD	Ö	İ	BD	Ö	İ	
Bu ne?	54' 41"	528' 11"	160' 09"	109' 04"	764' 23"	159' 18"	186' 31"	627' 01"	174' 36"	246' 06"	683' 24"	239' 50"	**1931' 54"**
Nerede?	104' 57"	325' 31"	411' 36"	78' 16"	728' 49"	392' 17"	222' 36"	344' 14"	338' 11"	241' 50"	494' 59"	327' 26"	**3708' 02"**
Bu kim?	103' 33"	562' 33"	140' 21"	123' 00"	743' 31"	208' 09"	165' 10"	646' 22"	190' 00"	254' 02"	751' 36"	218' 32"	**4105' 29"**
Ne oldu?	113' 37"	257' 21"	226' 28"	146' 08"	256' 36"	288' 09"	218' 36"	362' 19"	257' 33"	298' 29"	463' 13"	202' 26"	**3089' 35"**
Bu kimin?	107' 40"	392' 06"	89' 13"	134' 52"	381' 54"	111' 58"	126' 26"	254' 20"	81' 23"	204' 57"	294' 09"	132' 31"	**2309' 29"**
Karışık	-	531' 13"	-	-	523' 23"	-	-	511' 27"	-	-	517' 46"	-	**2083' 09"**
Toplam	**483' 08"**	**2796' 15"**	**1027' 07"**	**591' 20"**	**3397' 16"**	**1159' 11"**	**918' 39"**	**2745' 03"**	**1041' 03"**	**1244' 44"**	**3204' 27"**	**1120' 05"**	**17226' 58"**

Tablo 3.2. *Anne-Babalar Aracılığıyla Elde Edilen Genelleme Bulguları*

Hedef Sorular	Çocuklar							
	Semih		Ata		Yılmaz		Tolga	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Bu ne?	%100	%100	%86,66	%88,88	%87,5	%100	%100	%72,72
Nerede?	%100	%100	%66,66	-	%100	%100	%91,66	%83,33
Bu kim?	%81,81	%100	%100	%100	-	%100	%55,55	%87,5
Ne oldu?	-	%92,85	-	%33,33	%100	%100	%70	%81,25
Bu kimin?	%96,15	%96,87	%100	%80	%100	%100	%100	%83,33

1: Anne-babaların sorular hakkında bilgi sahibi olmadıkları zaman dilimi

2: Anne-babaların sorular hakkında bilgi sahibi oldukları zaman dilimi

-: Anne-babaların soru sorması için çocuğuna fırsat sağlamadığı durumlar

Tablo 3.2'de de görüldüğü gibi, ilk ölçümde soru sorarak iletişim başlatmayı farklı koşullara genelleme düzeyi "Bu ne?" sorusu için tüm çocuklarda %86-100 (*X*=93); "Nerede?" sorusu için bir çocuk (Ata) dışında tüm çocuklarda %91-100 (*X*=95,5); "Bu kim?" sorusu için iki çocukta %81-100 (*X*=90,5); "Ne oldu?" sorusu için iki çocukta %70-100 (*X*=85); "Bu kimin?" sorusu için tüm çocuklarda %96-100 (*X*=98) düzeyindedir. İkinci ölçümde soru sorarak iletişim başlatmayı farklı koşullara genelleme düzeyi "Bu ne?" sorusu için tüm çocuklarda %72-100 (*X*=86); "Nerede?" sorusu için tüm çocuklar için %83-100 (*X*=91,5); "Bu kim?" sorusu için tüm çocuklarda %87-100 (*X*=93,5); "Ne oldu?" sorusu için bir çocuk (Ata) dışında tüm çocuklarda %81-100 (*X*=90,5); "Bu kimin?" sorusu tüm çocuklarda %83-100 (*X*=91,5) düzeyindedir. Anne-babalar aracılığıyla elde edilen genelleme bulguları, tüm çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı farklı kişi, ortam, araç-gereç ve zamanlara farklı düzeylerde genellediklerini göstermektedir.

3.2.2. Öğretmenler aracılığıyla elde edilen genelleme bulguları

Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın soru sorarak iletişim başlatmalarına ilişkin öğretmenler aracılığıyla elde edilen genelleme bulguları Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3. *Öğretmenler Aracılığıyla Elde Edilen Genelleme Bulguları*

	Çocuklar			
Hedef Sorular	**Semih**	**Ata**	**Yılmaz**	**Tolga**
Bu ne?	%100	%100	%91,30	%90,90
Nerede?	%100	%57,14	%82,35	%92,30
Bu kim?	%100	%83,33	%100	%69,23
Ne oldu?	%72,72	%100	%89,47	%81,25
Bu kimin?	%100	%95	%88,23	%53,33

Tablo 3.3'te de görüldüğü gibi, soru sorarak iletişim başlatmayı farklı koşullara genelleme düzeyi "Bu ne?" sorusu için tüm çocuklarda %90-100 (*X*=95); "Nerede?" sorusu için bir çocuk (Ata) dışında %80-100 (*X*=90); "Bu kim?" sorusu için tüm çocuklarda %70-100 (*X*=85); "Ne oldu?" sorusu için tüm çocuklarda %70-100 (*X*=85); "Bu kimin?" sorusu için bir çocuk (Tolga) dışında %85-100 (*X*=92,5) düzeyindedir. Öğretmenler aracılığıyla elde edilen genelleme bulguları, tüm çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı farklı kişi, ortam, araç-gereç ve zamanlara genellediklerini göstermektedir.

3.3. Dil Gelişimi Alanına İlişkin Bulgular

TTÖ'nün, OSB olan çocukların dil gelişimi alanında herhangi bir değişikliğe neden olup olmadığını belirlemek üzere deney süreci öncesinde ve sonrasında çocuklardan oyuna dayalı doğal sohbet bağlamında alınan dil örnekleri karşılaştırılmıştır. Dil gelişimi alanındaki değişimler dil örneği analizinden elde edilen ölçümlerle belirlenmiş ve çevriyazı uzunluğu, sözdizimi/biçimbirim bilgisi, anlambilgisi, söylem, anlaşılabilirlik ve atlamaların yanı sıra sözcük listeleri ve bağımlı biçimbirimleri açısından analiz edilmiştir.

3.3.1. Çevriyazı uzunluğu, sözdizimi/biçimbirim bilgisi, anlambilgisi, söylem, anlaşılabilirlik ve atlamalara ilişkin bulgular

Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın dil ölçümleri sonucu elde edilen çevriyazı uzunluğu, sözdizimi/biçimbirim bilgisi, anlambilgisi, söylem, anlaşılabilirliği ve atlamalarına ilişkin bulgular Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. *Çocukların Çevriyazı Uzunluğu, Sözdizimi/Biçimbirim Bilgisi, Anlam Bilgisi, Söylemleri, Anlaşılabilirlikleri ve Atlamaları*

Çocuklar	**Selim**		**Ata**		**Yılmaz**		**Tolga**	
Dil Ölçümü	**Ön**	**Son**	**Ön**	**Son**	**Ön**	**Son**	**Ön**	**Son**
Yaş	4.4	4.9	3.6	4.1	3.9	4.3	4.5	5.0
Çevriyazı Uzunluğu								
Toplam Sözce Sayısı	149	179	130	144	132	169	101	126
# Analiz Grubu								
T. ve A. Sözel Sözce.	77	144	73	107	36	140	39	84
Tam. Sözcük. Sayısı	179	383	120	223	66	307	84	174
Sözdizimi/Biçimbirim bilgisi								
# Sözcüklerde OSU	1.99	2.55	1.34	2.01	1.58	2.12	2.10	1.98
# Biçimbirimlerde OSU	2.77	4.07	1.56	2.85	2.39	3.46	3.90	3.21
Anlam bilgisi								
# FTS	0.54	0.31	0.65	0.43	0.54	0.39	0.51	0.50
# Farklı Sözcüklerin Sayısı	83	115	64	92	31	115	42	83
# Toplam Sözcük Sayısı	153	367	98	215	57	297	82	166
Bağ. Biçimbirimlerin Sayısı	67	220	16	91	30	191	72	106
Söylem								
Soru. Yanıt. Yüzdesi	92	76	100	81	100	65	81	88
Anlaşılabilirlik								
# Anlaş. Sözce. Yüzdesi	90	99	94	95	84	97	95	99
Atlamalar								
# Atlanan Bağ. Biçimbirim.	10	1	4	1	6	0	1	1

3.3.1.1. *Çevriyazı uzunluğuna ilişkin bulgular*

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere, yapılan dil ölçümleri çevriyazı uzunluğu açısından incelendiğinde Toplam Sözce Sayısı (TSS) Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga için sırasıyla deney öncesinde 149, 130, 132 ve 101 (ranj=101-149) iken; deney sonrasında 179, 144, 169 ve 126'dır (ranj=126-179). Bulgular, TSS açısından Semih'te 30, Ata'da 14, Yılmaz'da 37 ve Tolga'da 25 sayılık bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Toplam Tam ve Anlaşılır Sözce Sayısı (TASS) Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga için sırasıyla deney öncesinde 77, 73, 36 ve 39 (ranj=36-77) iken; deney sonrasında 144, 107, 140 ve 84'tür (ranj=84-144). Bulgular, TASS açısından Semih'te 67, Ata'da 34, Yılmaz'da 104 ve Tolga'da 45 sayılık bir artış olduğunu göstermektedir. Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) ise Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga için sırasıyla deney öncesinde 179, 120, 66 ve 84 iken

(ranj=66-179); deney sonrasında 383, 223, 307 ve 174'tür (ranj=174-383). Bulgular incelendiğinde, TSÖZS açısından Semih'te 204, Ata'da 103, Yılmaz'da 241 ve Tolga'da 90 sayılık bir artış olduğu görülmektedir.

3.3.1.2. *Sözdizimi/biçimbirim bilgisine ilişkin bulgular*

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere, yapılan dil ölçümleri sözdizimi/biçimbirim bilgisi açısından incelendiğinde sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga için sırasıyla deney öncesinde 1.99, 1.34, 1.58, 2.10 (ranj=1.34-2.10) iken; deney sonrasında 2.55, 2.01, 2.12 ve 1.98'dir (ranj=1.98-2.55). Bulgular sözcüklerde OSU açısından Semih'te 0.56, Ata'da 0.67 ve Yılmaz'da 0.54 oranlık bir artış, Tolga'da ise 0.12'lik bir düşüş olduğunu göstermektedir. Biçimbirimlerde OSU Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga için sırasıyla deney öncesinde 2.77, 1.56, 2.39 ve 3.90 (ranj=1.56-3.90) iken; deney sonrasında 4.07, 2.85, 3.46 ve 3.21'dir (ranj=2.85-4.07). Bulgular, biçimbirimlerde OSU açısından Semih'te 1.30, Ata'da 1.29 ve Yılmaz'da 1.07 oranlık bir artış; Tolga'da ise 0.69'luk bir düşüş olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.1.3. *Anlam bilgisine ilişkin bulgular*

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi, yapılan dil ölçümleri anlambilgisi açısından incelendiğinde Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı (FTS) Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga için sırasıyla deney öncesinde 0.54, 0.65, 0.54 ve 0.51 (ranj=0.51-0.65) iken; deney sonrasında 0.31, 0.43, 0.39 ve 0.50'dir (ranj= 0.31-0.50). Bulgular FTS oranı açısından incelendiğinde çocukların yaşının büyümesi sonucu beklendik şekilde Semih'te 0.65, Ata'da 0.22, Yılmaz'da 0.15 ve Tolga'da 0.01 oranlık bir düşüş olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı Sözcüklerin Sayısı (FSÖZS) Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga için sırasıyla deney öncesinde 83, 64, 31 ve 42 (ranj=31-83) iken; deney sonrasında 115, 92, 115 ve 83'dür (ranj=83-115). Bulgular FSÖZS açısından incelendiğinde Semih'te 32, Ata'da 28, Yılmaz'da 84 ve Tolga'da 41 sayılık bir artış olduğunu gösterir niteliktedir. Toplam Sözcük Sayısı (TSS) Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga için sırasıyla deney öncesinde 153, 98, 57 ve 82 (ranj=57-153) iken; deney sonrasında 367, 215, 297 ve 166'dır (ranj=166-367). Bulgular TSS açısından Semih'te 214, Ata'da 117, Yılmaz'da 240 ve Tolga'da 84'lük bir artış olduğunu göstermektedir. Bağımlı biçimbirimlerin sayısı ise Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga için sırasıyla deney öncesinde 67, 16, 30 ve 72 (ranj=16-72) iken; deney sonrasında 220, 91, 191 ve 106'dır

(ranj=91-220). Bulgular bağımlı biçimbirimlerin sayısı açısından Semih'te 153, Ata'da 75, Yılmaz'da 161 ve Tolga'da 34'lük bir artış olduğunu göstermektedir.

3.3.1.4. *Söylem, anlaşılabilirlik ve atlamalara ilişkin bulgular*

Tablo 3.4'te yer aldığı üzere, yapılan dil ölçümleri söylem açısından incelendiğinde çocukların soruları yanıtlama yüzdesi Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga için sırasıyla deney öncesinde %92, %100, %100 ve %81 (ranj=%81-100) iken; deney sonrasında %76, %81, %65 ve %88'dir (ranj=65-88). Bu bulgular soruları yanıtlama yüzdesi açısından değerlendirildiğinde Semih'te %16, Ata'da %19 ve Yılmaz'da %35'lik bir düşüş olduğunu gösterirken, Tolga'da %7'lik bir artış olduğunu öne çıkarmaktadır. Dil ölçümleri anlaşılabilirlik açısından incelendiğinde anlaşılan sözce yüzdesinin Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga için sırasıyla deney öncesinde %90, %94, %84 ve %95 (ranj=84-95) iken; deney sonrasında %99, %94, %84 ve %99'dur (ranj=84-99). Bu bulgular anlaşılan sözce yüzdesinin Semih'te %9, Ata'da %1, Yılmaz'da %13 ve Tolga'da %4'lük bir artış olduğunu gösterir niteliktedir. Çocukların dil ölçümleri atlamalar açısından incelendiğinde ise atlanan bağımlı biçimbirim sayısı Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga için sırasıyla deney öncesinde 10, 4, 6 ve 1 (ranj=1-10) iken; deney sonrasında 1, 1, 0 ve 1'dir (ranj=0-1). Bulgular atlanan bağımlı biçimbirim sayısının Semih'te 9, Ata'da 3 ve Yılmaz'da 6 sayılık bir azalma gösterdiğini, Tolga'da ise herhangi bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır.

3.3.1. Sözcük listeleri ve bağımlı biçimbirim bilgilerine ilişkin bulgular

Semih, Ata, Yılmaz ve Tolga'nın dil ölçümleri sonucu elde edilen sözcük listeleri ve bağımlı biçimbirimlerinin kullanım sıklığına ilişkin bulgular Tablo 3.5'te bulunmaktadır.

3.3.1.1. *Sözcük listelerine ilişkin bulgular*

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi deney öncesinde Semih'in tek tip, toplam iki; Yılmaz'ın tek tip, toplam bir; Tolga'nın tek tip, toplam üç soru sözcüğü ve/veya soru takısı kullandığını ancak Ata'nın herhangi bir soru sözcüğü ve/veya soru takısı kullanmadığı gözlenmektedir. Deney sonrasında ise Semih'in altı tip, toplam 34; Ata'nın sekiz tip, toplam 39; Yılmaz'ın sekiz tip, toplam 30; Tolga'nın ise yedi tip, toplam 29 soru sözcüğü ve soru takısı kullandığı göze çarpmaktadır. Çocukların deney sonrasında kullandıkları soru tipleri ayrıntılı olarak incelendiğinde Semih'in "Ne, Nerede, Kim, Ne oldu, Kimin, mı/mi?"; Ata'nın "Ne, Nerede, Kim, Ne olmuş, Kimi, Ne

yaptın/yapmış, Kaç, mı/mi?"; Yılmaz'ın "Ne, Nerede, Kim, Ne oldu, Kimin, Nasıl, Ne yapıyorsun, mı/mi?" ve Tolga'nın "Ne, Nerede, Kim, Ne oldu, Kimin, Nasıl, mı/mi?" soru sözcüklerini ve soru takılarını kullandıkları görülmüştür.

Tablo 3.5'e göre deney öncesinde Semih'in tek tip, toplam bir bağlaç kullandığı; Ata, Yılmaz ve Tolga'nın ise hiç bağlaç kullanmadığı görülmüştür. Deney sonrasında Semih'in iki tip, toplam yedi; Ata'nın tek tip, toplam bir; Yılmaz'ın iki tip toplam iki bağlaç kullanırken; Tolga'nın hiç bağlaç kullanmadığı görülmüştür. Çocukların deney sonrasında kullandıkları bağlaç tipleri ayrıntılı olarak incelendiğinde Semih'in "de/da, çünkü"; Ata'nın "de/da"; Yılmaz'ın "de/da, ve" bağlaçlarını kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 3.5'te de yer aldığı üzere, deney öncesinde Semih'in tek tip, toplam bir; Ata'nın tek tip, toplam iki; Yılmaz'ın iki tip, toplam iki; Tolga'nın tek tip, toplam iki zamir kullandığı görülürken; deney sonrasında Semih'in altı tip, toplam 49; Ata'nın üç tip, toplam 18; Yılmaz'ın beş tip, toplam 29; Tolga'nın ise dört tip, toplam 27 zamir kullandığı dikkat çekmektedir. Çocukların deney sonrası kullandıkları zamirler ayrıntılı olarak incelendiğinde Semih'in "Ben, O, Biz, Benim, Bu, Şu"; Ata'nın "Sen, O, Bu"; Yılmaz'ın "Ben, O, Benim, Bu, Şey" ve Tolga'nın "Ben, Sen, Bana, Bu" zamirlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 3.5'te de görüldüğü gibi, deney öncesinde hiçbir çocuğun yer yön belirteci kullanmadığı ancak deney sonrasında Semih'in iki tip, toplam dört; Ata'nın tek tip, toplam bir; Yılmaz'ın üç tip, toplam dokuz; Tolga'nın tek tip toplam bir yer yön belirteci kullandığı görülmektedir. Çocukların deney sonrası kullandıkları zarflar ayrıntılı incelendiğinde Semih'in "Bura, Ora"; Ata'nın "Bura"; Yılmaz'ın "Arkası, Yanı, Altı" ve Tolga'nın "Altı" zarflarını kullandıkları gözlenmiştir.

3.3.1.2. *Bağımlı biçimbirimlere ilişkin bulgular*

Bağımlı biçimbirimler kapsamında ad durum eklerinin kullanımına ilişkin bulgular ayrıntılı olarak Tablo 3.5'te gösterilmektedir. Tablo 3.5'te görüldüğü gibi belirtme durum eklerini (/ı,/i,/u,/ü,/nı,/ni,/nu) deney öncesinde Semih'in üç, Ata'nın altı, Yılmaz'ın beş ve Tolga'nın bir kez; deney sonrasında ise Semih'in 12, Ata'nın 12, Yılmaz'ın beş ve Tolga'nın bir kez kullandığı görülmektedir. Yönelme durum eklerini (/e,/ne,/ye,/a,/na,/ya) deney öncesinde Semih'in altı, Atanın bir, Yılmaz'ın üç ve Tolga'nın 10 kez; deney sonrasında ise Semih'in 17, Ata'nın üç; Yılmaz'ın 14; Tolga'nın bir kez kullandığı dikkat çekmektedir.

Tablo 3.5. *Çocukların Sözcük Listeleri ve Bağımlı Biçimbirimleri*

Çocuklar	**Selim**		**Ata**		**Yılmaz**		**Tolga**	
Dil Ölçümü	**Ön**	**Son**	**Ön**	**Son**	**Ön**	**Son**	**Ön**	**Son**
Yaş	4.4	4.9	3.6	4.1	3.9	4.3	4.5	5.0
Sözcük Listeleri								
Soru sözcükleri ve takıları								
Toplam	2	34	0	39	1	30	3	35
Tip	1	6	0	8	1	8	1	7
Bağlaçlar								
Toplam	1	7	0	1	0	2	0	0
Tip	1	2	0	1	0	2	0	0
Zamirler (Adıllar)								
Toplam	1	49	2	18	2	29	2	27
Tip	1	6	2	3	2	5	1	4
Zarflar (Yer yön belirteçleri)								
Toplam	0	4	0	1	0	9	0	1
Tip	0	2	0	1	0	3	0	1
Bağımlı Biçimbirimler								
Ad durum ekleri								
{/ı,/i,/u,/ü,/nı,/ni,/nu}	3	12	6	12	5	5	3	1
{/e,/ne,/ye,/a,/na,/ya}	6	17	1	3	3	14	10	1
{/de,/da,/nda,/nde,/te/ta}	6	32	1	9	0	4	1	8
{/den,/dan,/ten,/tan,/n}	0	2	0	0	0	1	2	0
{/@nA,/yun,/yin,/imA,/n}	0	3	0	0	0	36	0	7
Çoğul ekleri								
{/lerÇ,/larÇ,/nlar}	0	1	0	0	0	3	0	4
İyelik ekleri								
/=m1	0	0	0	4	0	10	0	0
/=n2	0	3	0	0	0	1	0	0
{/=ı3,/=i3,/=u3,/=ü3}	0	6	0	0	0	25	0	2
Olumsuzluk ekleri								
{/maO,/meO,/mı,/mi,/mu,mü}	2	3	0	0	3	0	10	2
İlgeç (Edat) ekleri								
{/le,/la,/yle,/yla,/nla}	1	1	0	0	0	1	3	3
Eylemde zaman, görünüş ve kiplik ekleri								
{/=yo=}	12	12	0	1	8	4	1	9
{/dı,/di,/du,/dü,/tı,/ti}	6	10	0	1	2	19	5	10
{/m@ş,/@m@ş}	3	15	0	6	0	5	0	1
{/@r,/r}	0	8	0	15	0	3	3	3
{/@ce,/@ca,/ce,/ca,/=ce}	5	6	0	3	0	0	3	1
{/se,/sa,/yse,/ysa}	0	1	0	1	0	1	0	0
{/eK,/aK,/yeK,/yaK}	1	15	0	3	1	8	6	7
Eylem kişi ekleri								
{/@m,/m,/y@m}	3	19	1	3	0	12	6	10
{/n,/ın,/in,/un,/ün,/sı}	2	2	0	2	0	7	1	8
{/sın3,/sin3,/sun3,/sün}	0	13	0	15	0	2	0	3

Bulunma durum eklerini (/de,/da,/nda,/nde,/te/ta) deney öncesinde Semih'in altı, Atanın bir, Yılmaz'ın sıfır ve Tolga'nın bir kez; deney sonrasında ise Semih'in 32, Ata'nın dokuz, Yılmaz'ın dört, Tolga'nın sekiz kez kullandığı gözlenmektedir. Ayrılma durum eklerini (/den,/dan,/ten,/tan,/) ise deney öncesinde Semih, Yılmaz ve Ata'nın hiç kullanmadığıTolga'nın ise iki kez kullandığı; deney sonrasında ise Semih'in iki ve Yılmaz'ın bir kez, Ata ve Tolga'nın ise hiç kullanmadığı görülmektedir. Bağımlı biçimbirimler kapsamında ele alınan çoğul eklerinin kullanımına ilişkin bulgular Tablo 3.5'te yer almaktadır. Tablo 3.5'te görüldüğü gibi çoğul eklerini (/lerÇ,/larÇ,/nlar) deney öncesinde hiçbir çocuğun kullanmadığı; deney sonrasında ise Semih'in bir kez, Yılmaz'ın üç kez, Tolga'nın dört kez kullandığı, buna karşın Ata'nın hiç kullanmadığı gözlenmiştir.

Tablo 3.5'e göre iyelik eklerinden birinci tekil kişi ekini (/=m1) deney öncesinde hiçbir çocuğun kullanmadığı, deney sonrasında Ata'nın dört, Yılmaz'ın 10 kez kullandığı, Semih ve Tolga'nın ise hiç kullanmadığı göze çarpmaktadır. İkinci tekil kişi ekini (/=n2) deney öncesinde hiçbir çocuk kullanmazken, deney sonrasında Semih'in üç, Yılmaz'ın bir kez kullandığı, Ata ve Tolga'nın ise hiç kullanmadığı dikkat çekmektedir. Üçüncü tekil kişi ekini (=ı3,/=i3,/=u3,/=ü3) ise deney öncesinde hiçbir çocuğun kullanmadığı, deney sonrasındaysa Semih'in altı, Yılmaz'ın 25, Tolga'nın iki kez kullandığı, Ata'nın ise hiç kullanmadığı görülmektedir.

Tablo 3.5'te belirtildiği üzere, olumsuzluk eklerini (/maO,/meO,/mı,/mi,/mu,mü) deney öncesinde Semih iki, Yılmaz üç ve Tolga 10 kez, deney sonrasında ise Semih üç ve Yılmaz iki kez kullanmıştır. Tolga deney sonrasında olumsuzluk eklerini kullanmazken, Ata ne deney öncesinde ne de deney sonrasında bu ekleri kullanmamıştır. İlgeç (edat) eklerini (/le,/la,/yle,/yla,/nla) hem deney öncesinde hem de deney sonrasında Semih bir ve Tolga üç kez kullanmıştır. Yılmaz ilgeç eklerini deney öncesinde hiç kullanmazken, deney sonrasında bir kez kullanmış, Ata ise ne deney öncesinde ne de deney sonrasında bu ekleri kullanmamıştır.

Tablo 3.5'te yer alan eylemde zaman, görünüş ve kiplik eklerinden şimdiki zaman ekini (/=yo=) deney öncesinde Semih 12, Yılmaz sekiz, Tolga bir kez kullanırken Ata hiç kullanmamış, deney sonrasında ise Semih 12, Ata bir, Yılmaz dört ve Tolga dokuz kez kullanmıştır. Görülen (-di'li) geçmiş zaman ekini (/dı,/di,/du,/dü,/tı,/ti) deney öncesinde Semih altı, Yılmaz iki, Tolga beş kez kullanırken Ata hiç kullanmamış, deney

sonrasında ise Semih 10, Ata bir, Yılmaz 19 ve Tolga 10 kez kullanmıştır. Duyulan (-miş'li) geçmiş zaman ekini (/m@ş,/@m@ş) deney öncesinde Semih üç kez kullanırken, Ata, Yılmaz ve Tolga hiç kullanmamış, deney sonrasında ise Semih 15, Ata altı, Yılmaz beş, Tolga bir kez kullanmıştır. Geniş zaman ekini (/@r,/r) deney öncesinde Tolga üç kez kullanırken, Semih, Ata ve Yılmaz hiç kullanmamış, deney sonrasında ise Semih sekiz, Ata 15, Yılmaz ve Tolga üç kez kullanmıştır. Gelecek zaman ekini (/@ce,/@ca,/ce,/ca,/=ce) deney öncesinde Semih beş, Yılmaz ve Tolga üç kez kullanırken Ata hiç kullanmamış, deney sonrasında ise Semih altı, Ata üç, Yılmaz ve Tolga bir kez kullanmıştır. Dilek-şart kiplerinden şart kipini (/se,/sa,/yse,/ysa) deney öncesinde Semih, Ata ve Yılmaz hiç kullanmazken deney sonrasında bir kez bu eki kullanmışlar, Tolga ise bu eki hiç kullanmamıştır. Dilek-şart kiplerinden istek kipini (/eK,/aK,/yeK,/yaK) deney öncesinde Semih ve Yılmaz bir, Tolga altı kez kullanırken Ata hiç kullanmamış, deney sonrasında ise Semih 15, Ata üç, Yılmaz sekiz ve Tolga yedi kez kullanmıştır.

Tablo 3.5'teki eylem kişi eklerinden birinci tekil kişi ekini (/@m,/m,/y@m) deney öncesinde Semih üç, Ata bir, Tolga altı kez kullanırken Yılmaz hiç kullanmamış; deney sonrasında Semih 19, Ata üç, Yılmaz 12 ve Tolga yedi kez kullanmıştır. Eylem kişi eklerinden ikinci tekil kişi ekini (/n,/ın,/in,/un,/ün,/sı) deney öncesinde Semih iki ve Tolga bir kez kullanırken Ata ve Yılmaz hiç kullanmamış, deney sonrasında ise Semih ve Ata iki, Yılmaz yedi ve Tolga sekiz kez kullanmıştır. Eylem kişi eklerinden üçüncü tekil kişi ekini (/sın3,/sin3,/sun3,/sün) deney öncesinde hiçbir çocuk kullanmazken, deney sonrasında Semih 13, Ata 15, Yılmaz iki ve Tolga üç kez kullanmıştır.

3.4. Farklı Gelişim Alanlarına İlişkin Bulgular

TTÖ'nün, OSB olan çocukların farklı gelişim alanlarında değişikliğe neden olup olmadığını belirlemek üzere standart ölçme araçları kullanılarak çocukların; OSB düzeyi, zekâ düzeyi, dil becerileri ile genel gelişim alanlarına (motor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim) ilişkin deney öncesinde ve deney sonrasında ölçümler yapılmıştır. Tüm çocuklara ait bu ölçümler Tablo 3.6.'da gösterilmektedir.

Tablo 3.6.'da görüldüğü üzere çocuklarda OSB görülme olasılığını ve şiddetini derecelemek amacıyla deney öncesi ve deney sonrasında uygulanan GOBDÖ-2-TV sonuçlarına göre, tüm çocukların ölçümlerinde 6-38 puan arasında bir düşüş olduğu görülmektedir. Deney öncesi ve deney sonrasında çocuklarda OSB görülme olasılığını

ve şiddetini derecelemeye ilişkin yapılan bu ölçümlerden elde edilen puanlar; Semih'in ve Ata'nın "Görülme Olasılığı Var" kategorisinin üst sınırından alt sınırına düştüklerini, Yılmaz ve Tolga'nın ise "Görülme Olasılığı Oldukça Yüksek" kategorisinden "Görülme Olasılığı Var" kategorisine düştüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 3.6. *Farklı Gelişim Alanlarına İlişkin Bulgular*

Çocuklar	**Semih**		**Ata**		**Yılmaz**		**Tolga**	
Otizm Spektrum Bozukluğu								
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
GOBDÖ-TV-II	79	73	83	73	92	70	116	79
ODKL	11	6	12	6	25	01	21	05
Zekâ (IQ)								
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
PTONI	112	117	120	128	103	116	86	91
Dil Becerileri								
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
TEDİL Alıcı Dil	63	80	79	83	65	91	55	55
TEDİL İfade Edici Dil	58	83	54	82	62	95	67	65
Genel Gelişim Alanları								
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
GEÇDA Psikomotor	25	43	30	21	21	60	10	35
GEÇDA Bilişsel	40	56	40	48	35	73	16	10
GEÇDA Dil	19	40	31	58	05	60	05	15
GEÇDA Sosyal-Duygusal	24	40	38	29	42	67	21	37

GOBDÖ-TV-II : Gilliam Otistik Bozukluğu Dereceleme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu
ODKL : Otizm Davranış Kontrol Listesi
PTONI : Okul Öncesi Sözel Olmayan Zekâ Testi
TEDİL : Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
GEÇDA : Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı
GEÇDA Psikomotor : GEÇDA Psikomotor Gelişim
GEÇDA Bilişsel : GEÇDA Bilişsel Gelişim
GEÇDA Dil : GEÇDA Dil Gelişimi
GEÇDA Sosyal-Duygusal : GEÇDA Sosyal-Duygusal Gelişim

Tablo 3.6.'ya göre OSB olan çocukların destek gereksinimlerini belirlemek amacıyla deney öncesi ve deney sonrasında uygulanan ODKL-TV sonuçlarına göre tüm

çocukların ölçümlerinde 5-24 puan arasında bir düşüş olduğu görülmektedir. Deney öncesi ve deney sonrasında destek gereksinimine ilişkin ölçümlerden elde edilen bu puanlar; Semih'in ve Ata'nın "Hafif Destek Gereksinimi" kategorisinin üst sınırından alt sınırına düştüklerini, Yılmaz ve Tolga'nın ise "Orta Düzey Destek Gereksinimi" kategorisinden "OSB İhtimali Çok Düşük" kategorisine düştüklerini göstermektedir.

Tablo 3.6.'da yer alan ve çocukların zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla deney öncesi ve deney sonrasında uygulanan PTONI sonuçlarına göre tüm çocukların ölçümlerinde 5-13 puan arasında bir yükseliş olduğu görülmektedir. Deney öncesi ve deney sonrasında zekâ düzeyine ilişkin ölçümlerden elde edilen bu puanlar; Semih'in "Ortalama Üstü" düzeyinin alt sınırından üst sınırına doğru yükseldiğini, Ata'nın "Ortalama Üstü" düzeyinden "Üstün" düzeyine, Yılmaz'ın "Normal" düzeyinden "Ortalama Üstü" düzeyine, Tolga'nın ise "Ortalama Altı" düzeyinden "Normal" düzeyine yükseldiğini gösterir niteliktedir.

Tablo 3.6.'da da görüldüğü üzere çocukların alıcı dil ve ifade edici dil düzeylerini belirlemek amacıyla deney öncesi ve deney sonrasında gerçekleştirilen TEDİL Alıcı Dil sonuçlarına göre bir çocuk dışındaki (Tolga) üç çocuğun ölçümlerinde 4-26 puan arasında; TEDİL İfade Edici Dil sonuçlarına göre yine bir çocuk dışındaki (Tolga) üç çocuğun ölçümlerinde 25-33 puan arasında bir yükseliş olduğu görülmektedir. Deney öncesi ve deney sonrasında alıcı dil düzeyine ilişkin ölçümlerden elde edilen bu puanlar; Semih'in "Çok Zayıf" kategorisinden "Zayıf" kategorisine, Ata'nın "Zayıf" kategorisinden "Ortalama Altı" kategorisine, Yılmaz'ın "Çok Zayıf" kategorisinden "Ortalama" kategorisine yükseldiğini; ifade edici dil düzeyine ilişkin ölçümlerden elde edilen puanlar ise Semih'in "Çok Zayıf" kategorisinden "Ortalama Altı" kategorisine, Ata'nın "Zayıf" kategorisinden "Ortalama Altı" kategorisine, Yılmaz'ın "Çok Zayıf" kategorisinden "Ortalama" kategorisine yükseldiğini işaret etmektedir. Buna karşın Tolga'nın alıcı ve ifade edici dil düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmadığı ve hem alıcı dil hem de ifade edici dil ölçümlerinden aldığı puanlar Tolga'nın "Çok Zayıf" kategorisinde kaldığını göstermektedir.

Tablo 3.6.'da da görüldüğü üzere çocukların psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarındaki değişimi belirmek amacıyla deney öncesi ve deney sonrasında gerçekleştirilen GEÇDA Psikomotor Gelişim T puanı sonuçlarına göre bir çocuk dışındaki (Ata) üç çocuğun ölçümlerinde 18-39 puan arasında; GEÇDA Bilişsel

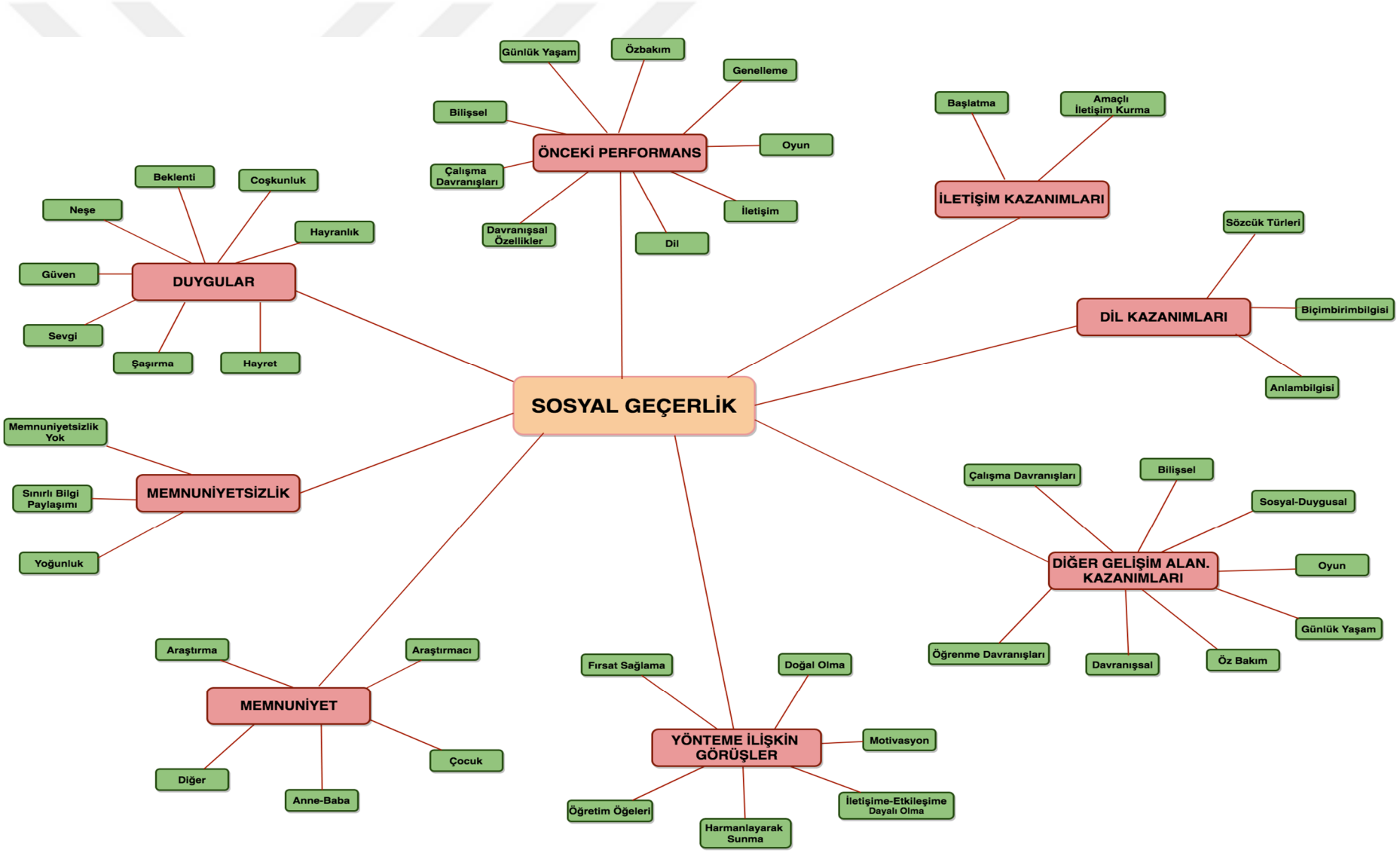
Gelişim T puanı sonuçlarına göre bir çocuk dışındaki (Tolga) üç çocuğun ölçümlerinde 8-38 puan arasında; GEÇDA Dil Gelişimi T puanı sonuçlarına göre tüm çocukların ölçümlerinde 5-55 puan arasında; GEÇDA Sosyal-Duygusal Gelişim T puanı sonuçlarına göre bir çocuk dışındaki (Selim) üç çocuğun ölçümlerinde 3-25 puan arasında bir yükseliş ile tüm gelişim alanlarında olumlu yönde bir değişiklik olduğu ve çocukların gelişiminin normal gelişim eğrisi çizgisine yaklaştığı gözlenmektedir.

3.5. Araştırmanın Sosyal Geçerliğine İlişkin Bulgular

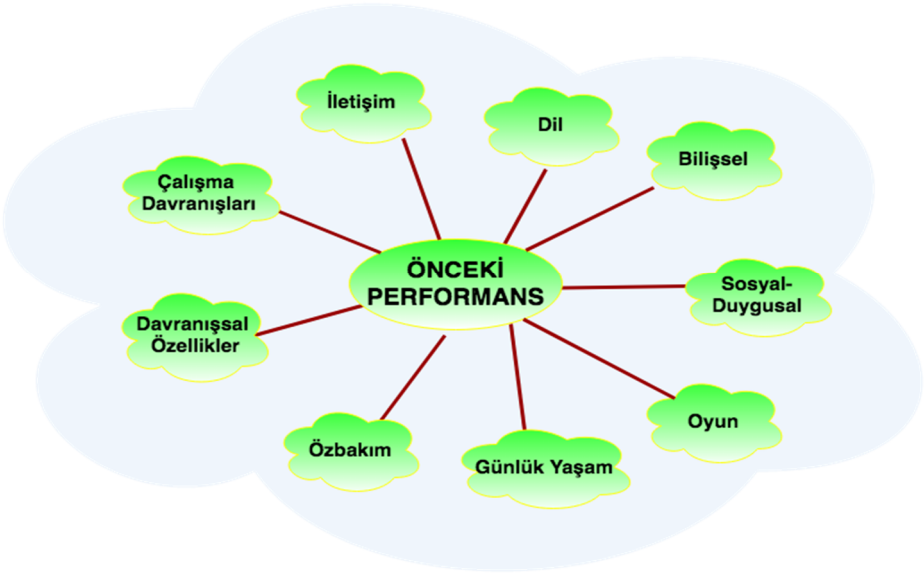
OSB olan çocukların anne-babalarının amacın uygunluğuna, kullanılan uygulamanın kabul edilebilirliğine ve bulguların anlamlılığına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda, Şekil 3.6.'da görüldüğü üzere araştırmanın sosyal geçerliğini ortaya koyan; (a) çocukların önceki performansları, (b) çocukların iletişim alanına ilişkin kazanımları, (c) çocukların dil alanına ilişkin kazanımları, (d) çocukların diğer gelişim alanlarına ilişkin kazanımları, (e) anne-babaların yöntemin özelliklerine ilişkin görüşleri, (f) anne-babaların araştırmaya ilişkin memnuniyetleri, (g) anne-babaların araştırmaya ilişkin memnuniyetsizlikleri ve (h) anne-babaların genel duyguları olmak üzere toplam sekiz ana ve 44 alt tema elde edilmiştir. Bu bölümde, araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin temalar ile bu temaları besleyen alt temalar ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır. Bu bağlamda öncelikle her bir tema ve alt tema şekil(ler) üzerinde görsel olarak betimlenmekte, ardından temalar ile alt temalar açıklanmakta ve yapılan açıklamalar anne-babaların söylemlerinden alıntılar yapılarak desteklenmektedir.

3.5.1. Çocukların önceki performansları

Anne-babalar görüşmeler sırasında kendilerine yöneltilen soruları yanıtlarken çocuklarında gözledikleri farklılıkları deney öncesi ve deney sonrası şeklinde karşılaştırarak anlatmış ve bunlara ilişkin örnekler vermişlerdir. Anne-babaların yaptıkları bu paylaşımlar doğrultusunda da çocukların önceki performanslarına ilişkin bir tema ortaya çıkmıştır. Şekil 3.7'de görüldüğü gibi, iletişim becerileri, dil becerileri, bilişsel beceriler, sosyal-duygusal beceriler, oyun becerileri, günlük yaşam becerileri, öz bakım becerileri, davranışsal özellikler ve çalışma davranışları şeklindeki dokuz alt tema, çocukların önceki performansları temasını oluşturmuştur.



Şekil 3.6. *Sosyal Geçerlik Bulgularına İlişkin Ana Temalar ve Alt Temaları*



Şekil 3.7. *Çocukların Önceki Performansları Teması ve Alt Temaları*

3.5.1.1. *İletişim becerileri*

Görüşme yapılan anne-babalar araştırma öncesinde çocuklarının iletişim başlatmaktan kaçındığını, yalnızca sınırlı kişilerle iletişim başlattığını, sınırlı sözcük dağarcığına sahip olduğunu, sözcükleri iletişim amaçlı kullanmadığını ve adı söylendiğinde tepki vermediğini ifade ederek çocuklarının iletişim becerilerindeki önceki performansını açıklamışlardır. Anne-babalar çocuklarının temel fizyolojik gereksinimlerini karşılamak için dahi iletişim başlatmaktan kaçındığını "*Gidip suyu almaya çalışıyodu. Yani bana hiç su ver veya karnım acıktı veya tuvaletim geldi gibi hiç bi şey yoktu."* (A_2 s. 41) sözleriyle; yalnızca kendileriyle iletişim başlattığını, baba ve babaanne ya da kuzen ve akran gibi tanıdık olan ve/veya tanıdık olmayan yetişkin ya da akranlarla iletişim başlatmadığını *"Yaaa önceden babasıyla çok böyle ee kopuktu. Daha çok benimle iletişimi vardı ama babasıyla ve çevresindekilerle yoktu hatta hiç yoktu diyebilirim dışardakilerle. Ee şimdi kuzenlerimize falan gittiğimiz zaman akranları var. Eskiden hiç görmezden gelirdi, yok gibi davranıyodu."* (A_3 s. 74) sözleriyle; sınırlı sözcük dağarcığına sahip olduğunu ve sözcükleri iletişim amaçlı kullanmadığını *"Iıı, biz buraya başlamadan önce hocam Tolga'nın sadece belirli kelimeleri vardı. Böyle 50, 50'ye yakın falan ama hani anlamlıydı fakat bunu böyle iletişim olarak kullanmıyordu."* (A_3 s. 69) sözleriyle; adı söylendiğinde tepki vermediğini ise *"Yani biz önceden seslendiğimizde bile yani bakması için 10 kere 15*

kere Yılmaz, Yılmaz diye bağırmamız gerekiyodu. Dönüp bakmıyodu bize." (A_2 s. 50) sözleriyle dile getirmişledir.

3.5.1.2. *Dil becerileri*

Anne-babalar çocuklarının dil becerilerine ilişkin araştırma öncesindeki performanslarını açıklarken çoğunlukla çocuklarının yerine getiremediği becerilere vurgu yapmışlardır. Anne-babalar araştırma öncesinde çocuklarının tek sözcüklü ya da iki-üç sözcüklü cümleler kurduğunu, sözcükleri yalın halde kullandığını, iyelik eklerini, soru zamirlerini, soru zarflarını ve şahıs zamirlerini ise kullanmadığını belirtmişlerdir. Anne-babalar çocuklarının tek sözcüklü ya da iki-üç sözcüklü cümleler kurduğunu "… *biz Gülden Hoca'ya başlamadan önce oğlumun iki-üç kelimeleri vardı cümle kuruyodu."* (A_1 s. 2) ifadeleriyle; sözcükleri yalın halde kullandığını "*Gidelim demek yerine git, ver, götür, al, mama, su vesaire, bu şekilde tek kelimelik ee kelimeleri vardı. Hani ilerletir ilerletir diye bekliyorduk ama hani biz bunu başaramadık."* (A_3 s. 69) ifadeleriyle; iyelik eklerini kullanmadığını "*'Babaanne' diyodu önceden. 'Babaannenin yanına gitcem.' diyodu..."* (A_1 s. 12-19) ifadeleriyle; soru zamirlerini ve soru zarflarını kullanmadığını *"Bizim soru kelimemiz yoktu zaten hocam hiç."* (A_2 s. 50) ve *"Iıı, yani hiç, hiç sormazdı. Nerdeyi hiç sormazdı. Bu kimi hiç sormazdı. ... en çok soru sormaması bizi çok üzüyodu. Çünkü hiç soru sormuyodu."* (A3 s. 76-77) ifadeleriyle; şahıs zamirlerini kullanmadığını ise *"Sen, ben kullanıyor mesela. Önceden onlar da yoktu. Seni, beni hiç hemen hemen hiç kullanmıyordu."* (A_3 s. 86) ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

3.5.1.3. *Bilişsel beceriler*

Anne-babalar çocuklarının araştırma öncesindeki bilişsel becerilerine ilişkin performanslarından söz ederken, onların yer-yön kavramlarını ve çevrelerindeki eşyaların kimlere ait olduğunu ayırt edemediğini işaret etmişlerdir. Anne-babalar, *"Önceden hiç yanındaymış, arkasındaymış, önündeymiş hiç öyle cümleler kurmuyoduk çocuğa. Çocuk ta bilmiyodu yani doğal olarak."* (A_1 s. 15) cümleleriyle ve *"Kıyafetlerde mesela kimin olduğunu bilir mesela. Yoktu, hiç yoktu."* (A_2 s. 50) cümleleriyle çocuklarının bilişsel becerilere ilişkin önceki performanslarını betimlemişlerdir.

3.5.1.4. *Sosyal-duygusal beceriler*

Kendileriyle görüşme yapılan anne-babalar çocuklarının araştırma öncesindeki sosyal-duygusal becerilerine ilişkin performanslarından söz ederken çocuklarının

başkalarından yardım istemediğine, misafirlerle selamlaşmadığına ve etkileşime girmediğine dikkat çekmişlerdir. Anne-babalar, "*Hiç bi şekilde bizden yardım istemiyodu. Mesela susadığı zaman... Bizden bi şey istemiyodu, evet."* (A_2 s. 41) sözleriyle ve "*Birisi eve geldiği zaman ona 'Meraba' diyo, 'Nasılsınız?' diyo hani. Önceden sadece şımarırdı, çırpınırdı. Belli ederdi sevincini.*" (A_3 s. 71) sözleriyle çocuklarının sosyal-duygusal becerilere ilişkin önceki performanslarını açıklamışlardır.

3.5.1.5. *Oyun becerileri*

Anne-babalar çocuklarının oyun becerilerine ilişkin araştırma öncesindeki performanslarından söz ederken çocuklarının yalnız başına oynamayı tercih ettiğinden, oyunu/ilgiyi paylaşmadığından, oyuncaklara karşı ilgisiz olduğundan ve sembolik oyun oynamadığından bahsetmişlerdir. Anne-babalar; "*Önceden ama tek başına takılıyodu bi köşede gidiyodu. Orda arabalarıyla oynuyodu."* (A_1 s. 16) şeklinde çocuklarının yalnız başına oynamayı tercih ettiğini; "… *Üçü evdeyken ikisi oynarken Yılmaz ayrı duruyodu. Ee, ne onların oyuncaklarıyla oynuyordu, hiçbir şekilde onlarla yani zorlamamızla bazen 10-15 saniye ..."* (A_2 s. 41) şeklinde çocuklarının oyunu/ilgiyi paylaşmadığını ve oyuncaklara karşı ilgisiz olduğunu; *"Hayali oyun hiç yoktu. Hiç, sıfırdı. Onlarla oynuyo kendisi."* (A_1 s. 8) şeklinde sembolik oyun oynamadığını belirtmişlerdir.

3.5.1.6. *Günlük yaşam becerileri*

Anne-babalar çocuklarının günlük yaşam becerilerine ilişkin araştırma öncesindeki performanslarından söz ederken, çocuklarının telefonla konuşmayı bilmediğinden, dağınık olduğundan ve eşyaları düzenlemediğinden, berbere gitmek istemediğinden ya da berbere gitse dahi yerinde oturmadığından ve ağladığından bahsetmişlerdir. Anne-babalar; *"Hiç konuşmuyodu, hiç yoktu telefonla konuşma."* (A_2 s. 53) şeklinde çocuklarının telefonla konuşmayı bilmediğini; *"...Toplamayı falan bilmiyodu. Toplamıyodu zaten. Hep dağıtıyodu hep biz topluyoduk. Hep dağıtıyodu hep biz topluyoduk."* (A_1 s. 14) şeklinde çocuklarının dağınık olduğunu ve eşyaları düzenlemediğini; *"Bizim çok eski berbere dayalı maceralarımız da var. Çok ağlıyodu çünki hiç bi şekilde oturmuyodu."* (A_3 s. 78) şeklinde berbere gitmek istemediğini ya da berbere gitse dahi yerinde oturmadığını ve ağladığını belirtmişlerdir.

3.5.1.7. *Öz bakım becerileri*

Görüşme yapılan anne-babalar araştırma öncesinde çocuklarının yemek yeme becerilerine sahip olmadığını, uygun yemek yeme davranışları sergilemediğini ve kendi başına giyinemediğini ifade ederek çocuklarının öz bakım becerilerindeki önceki performansını açıklamışlardır. Anne-babalar çocuklarının yemek yeme becerilerine sahip olmadığını *"Önceden hep ben kendim yediriyodum. Uğraşıyodum."* (A_1 s. 14) sözleriyle; uygun yemek yeme davranışları sergilemediğini, *"Yemeğini oturup yemezdi, Durmuyodu çünkü masada oturmuyordu oturma süremiz yoktu."* (A_2 s. 51) sözleriyle; kendi başına giyinemediğini *"Önceden yapmaya çalışıyodu yapamıyodu. Şimdi kendisi giyiyor, kendisi çıkartıyo. Önceden bi de mesela ben duştan çıktığı zaman ... tuvaletten çıktığı zaman hemen sürekli söyleme ihtiyacı duyardım. İç çamaşırını kaldır, işte pantolonunu giy gibi."* (A_3 s. 75) sözleriyle dile getirmişledir.

3.5.1.8. *Davranışsal özellikler*

Anne-babalar çocuklarının araştırma öncesindeki davranışsal özelliklerini açıklarken çoğunlukla çocuklarının sergilediği problem davranışlara vurgu yapmışlardır. Anne-babalar araştırma öncesinde çocuklarının öfke nöbetleri geçirdiğini, aşırı hassasiyetleri olduğunu, bazı nesnelere karşı aşırı ilgi gösterdiğini, aynı yiyecekleri yeme konusunda takıntılı davranışlar sergilediğini, kurallara uymadığını ve istekleri konusunda aşırı ısrarcı davranışlar sergilediğini belirtmişlerdir. Anne-babalar çocuklarının öfke nöbetleri geçirdiğini *"Öfke nöbetleri vardı."* (A_2 s. 40) ifadeleriyle; aşırı hassasiyetleri olduğunu *"Önceden ee şimdi mesela bi yüksek sesle konuştuğumuz zaman kulaklarını kapatıp öfke nöbetine giriyodu."* (A_2 s. 42) ifadeleriyle; bazı nesnelere karşı aşırı ilgi gösterdiğini *"Biz eskiden bu telefonu aldığı zaman, bizim o telefonu onun elinden almamız mümkün diğildi. Yerden yere atıyodu kendisini."* (A_2 s. 47) ifadeleriyle; aynı yiyecekleri yeme konusunda takıntılı davranışlar sergilediğini *"Mesela, ıı ben diyorum ki hangisini yemek istiyosun annecim diyorum. Eskiden hep aynı şeyi yemek istiyodu."* (A_3 s. 71) ifadeleriyle; kurallara uymadığını ve istekleri konusunda aşırı ısrarcı davranışlar sergilediğini ise *"... alışveriş merkezinde... ...önceden hepsine binmek istiyodu, işte davranış problemi çıkartıyodu. Çok aşırı davranış problemleri olan bi çocuk değildi ama ağlıyodu her çocuk gibi."* (A_3 s. 75) ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

3.5.1.9. *Çalışma davranışları*

Bir anne çocuğunun araştırma öncesinde, yerinde oturma ve kurallara uyma gibi çalışma davranışlarına sahip olmadığını açıklamak amacıyla *"... ilk başladığımız zamanlar sınıfta durmuyordu."* (A_2 s. 48) ifadelerini kullanmıştır.

3.5.2. Çocukların iletişim alanına ilişkin kazanımları

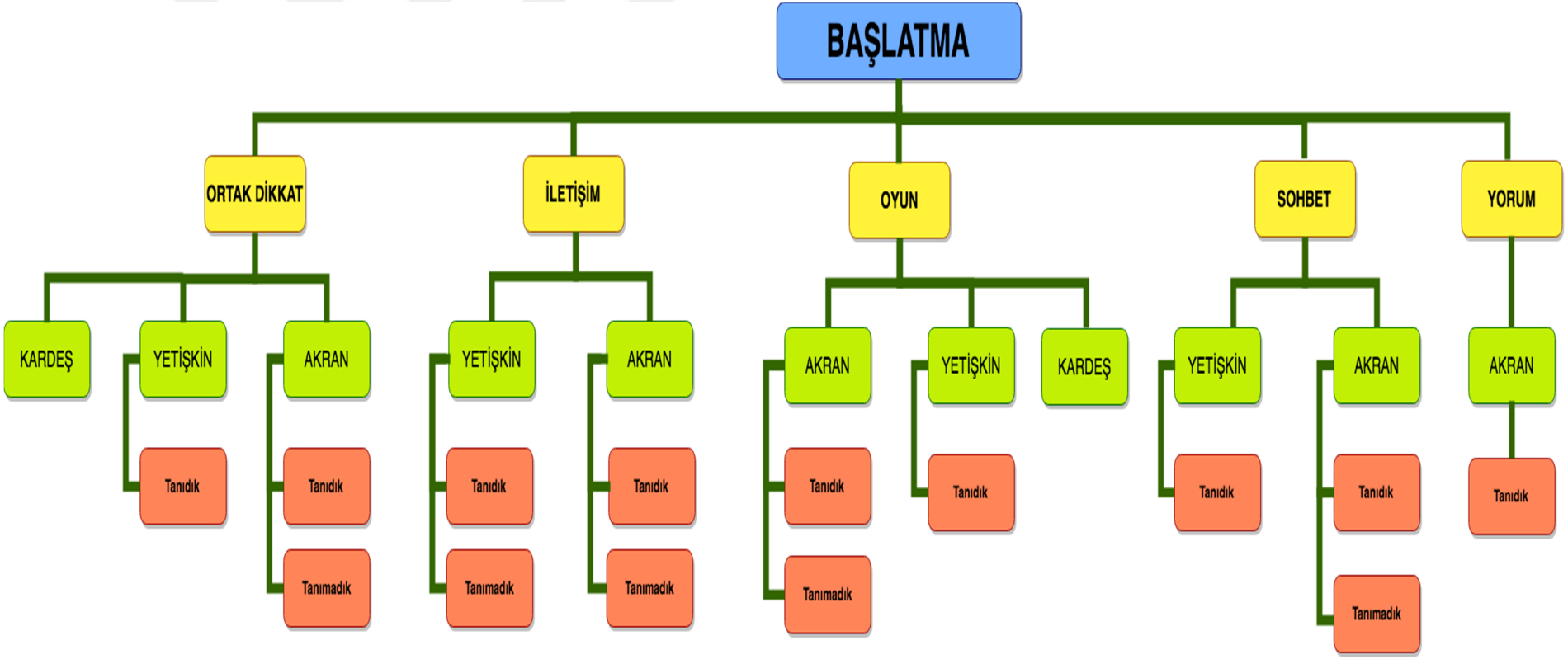
Kendilerine, deney öncesini ve sonrasını düşündüklerinde çocuklarının iletişim başlatma davranışlarında ne tür farklılıklar gözlediklerine ilişkin soru sorulan anne-babalar, çocuklarının iletişim alanında gözledikleri farklılıklardan söz etmişler ve bu farklılıkları kazanım olarak adlandırmışlardır. Anne-babaların görüşmeler sırasında paylaşmış oldukları örneklere dayalı olarak, *başlatma ve amaçlı iletişim kurma* şeklindeki iki alt temadan oluşan çocukların *iletişim alanına ilişkin kazanımları teması* ortaya çıkmıştır (Şekil 3.8).

Şekil 3.8. *Çocukların İletişim Alanına İlişkin Kazanımları Teması ve Alt Temaları*

3.5.2.1. *Başlatma*

Anne-babalar çocuklarının iletişim başlatma davranışlarında gözledikleri farklılıklardan söz ederken çocuklarının; ortak dikkat başlatma, iletişim başlatma, oyun başlatma, sohbet başlatma ve yorum başlatma şeklinde başlatma davranışları kazandıklarını dile getirmişlerdir. Anne-babaların bu soruyu yanıtlarken verdikleri örnekler incelendiğinde, Şekil 3.9'da da gösterildiği gibi, çocuklar tarafından sergilenen başlatma davranışlarının çocuğun tanıdığı ya da tanımadığı, yetişkin ya da akran gibi farklı kişilerle gerçekleştiği görülmektedir.

Anne-babalar çocuklarının tanımadığı akranlarla ortak dikkat başlattığını *"... Bak, bu benim oyuncağım Mini Mouse."* (A_1 s. 3) sözleriyle; tanıdığı yetişkinle ortak dikkat



Şekil 3.9. *Başlatma Alt Teması*

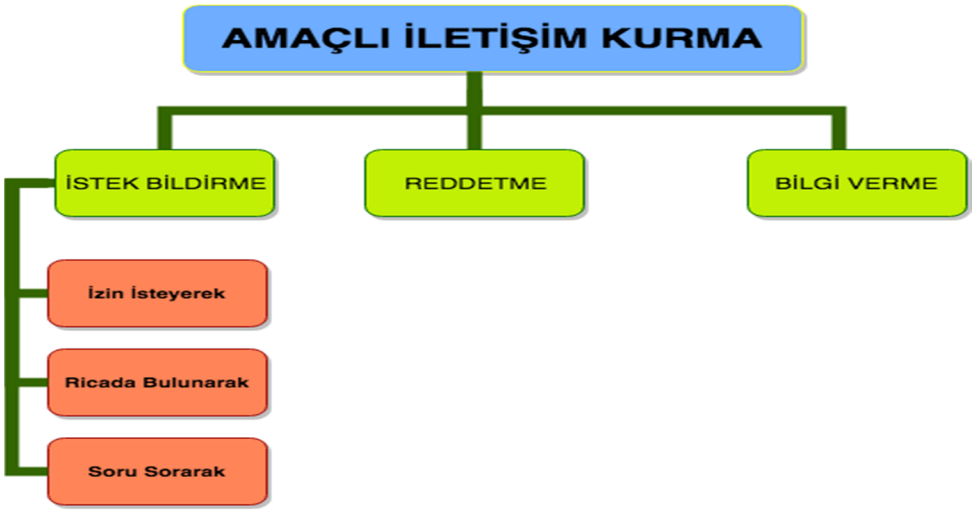
başlattığını "… *Hadi gel Metro'ya gidelim*." (B s. 27) sözleriyle; kardeşlerle ortak dikkat başlattığını *"... Hadi oyun oynayalım."* (A_2 s. 65) sözleriyle anlatmıştır.

Kendileriyle görüşme yapılan anne babalar çocuklarının tanıdık ya da tanımadık yetişkin, akran ve akrabalarla farklı biçimlerde iletişim başlattığını söylemiş ve bu konuda çok sayıda örnekleme yapmışlardır. İletişim başlatma ile ilgili olarak anne-babalar "*Mesela, bi gün parkta salıncağa binmiş salıncak sallanıyodu ve ben bi arkadaşımı gördüm çimlerin üzerine oturdum. ... Bana seslendi. ...birazdan gelicem oğlum dedim; arkadaşımla konuşuyorum dedim. Biraz durduktan sonra ... yanında duran bi teyze vardı, teyzeye döndü: 'Teyze beni sallar mısın?' dedi. Sonra tekrar biraz bekledikten sonra tekrar döndü: 'Teyze beni bi daha salla.' bi daha yani 'Beni bi daha sallar mısın?' dedi.*" (A_3 s. 72) şeklindeki ifadeleriyle, çocuğunun tanımadığı yetişkinle iletişim başlattığını söylemiştir. Anne-babalar "*Bi çocuğun elinde oyuncak görüyo. Arkadaşının yanına gidiyo: 'Bakabilir miyim, alabilir miyim ya da oynaya bilir miyim?' diyo.*" (A_1 s. 11) ve *"...hatta orda çok yani bi şekilde iletişim içinde olduğu iki-üç tane çocuk var. ... Bi şey sorucağı zaman onlara gidiyor, onların ellerini tutuyor, uhh onlarla bi şekilde iletişim kuruyor.*" (B s. 36) cümleleriyle çocuklarının tanıdığı akranları ile iletişim başlattığını; "*Mesela, bi çocuk görüyo. ... Gidiyo 'Adın ne?' işte 'Oynayalım mı?' ya da 'Oyuncağını verir misin oynayım mı?', 'Paylaşalım mı?' diyo hocam en güzeli bu.*" (A_1 s. 21) ve *"Yani mesela bi parka götürüyoruz kendinden ufak bi çocuk varsa ona 'Sen gel.' diyo. 'Önce sen kay.' diyo."* (A_2 s. 43) şeklinde çocuğunun tanımadığı akranları ile iletişim başlattığını dile getirmiştir. Anne-babalar çocuklarının kardeşiyle oyun başlattığını "*Banyoda bıcı bıcı oynayalım Suna*." (A_1 s. 5) ve "*Oyun oynuyo kardeşiyle mesela. Hadi gel oynayalım diyo. Ee oyunda sıraya giriyor hocam*." (A_2 s. 43) diyerek; yetişkinle oyun başlattığını '*İşte şurayı havuz yapalım anne' diyo. Onları böyle ... şey yapıyoruz, yüzdürüyoruz.*" (A_1 s. 9) diyerek; tanıdık akranla oyun başlattığını "*Hadi sen de sallan beraber oynayalım.*" (A_2 s. 52) ve "*Ee şimdi kuzenlerimize falan gittiğimiz zaman akranları var. Eskiden hiç görmezden gelirdi yok gibi davranıyodu. Şimdi onlara mesela: 'Gamze beni yakalar mısın?', 'Yakalambaç oynayalım mı?', 'Bahçeye çıkıp koşalım mı?' gibi böyle iletişime geçiyo yani*." (A3 s. 74) diyerek açıklamışlardır. Anne-babalar çocuklarının sohbet başlattığını "*Birisi eve geldiği zaman ona 'Meraba' diyo, 'Nasılsınız?' diyo hani… ... Akıl almaz bir değişim var.*" (A_3 s. 71) ve "*Iı, babası mesela köyden geldiği zaman işte ona 'Hoşgeldin' diyo. 'Baba nasılsın?' diyo 'Baba naptın?' diyo*" (A_3 s. 77) cümleleriyle;

yorum başlattığını ise *"Aa mesela şunu da söyleyim. Banyodan çıktığımda 'Aa! Anne banyo mu yaptın? Tertemiz oldun.*" (A_2 s. 55) ve "*Küpeler çok güzel olmuş*." (A_2 s. 56) cümleleriyle dile getirmişlerdir.

3.5.2.2. *Amaçlı iletişim kurma*

Anne-babalar çocuklarının iletişim davranışlarında gözledikleri farklılıklardan söz ederken çocuklarının amaçlı iletişim kurduklarını dile getirmişler, Şekil 3.10'da yer aldığı üzere çocuklarının istek bildirme, reddetme ve bilgi verme amacıyla iletişim kurmalarına yönelik örnekler paylaşmışlardır. Anne-babalar çocuklarının izin isteyerek istek bildirmesini "*Şimdi gelirken ben toplantım var toplantıya gidicem dedim. 'Ben de gelebilir miyim?' diyo 'Gelebilir miyim?' Bunları hep orda öğrendi"* cümleleriyle; ricada bulunarak istek bildirmesini "İşte '*Bana su verir misin?'* diyo" (B s. 27) ve "...ıı, '*Yardım eder misin? Yapar mısın? Ayakkabımı giydirir misin?' diyo*" (B s. 32) cümleleriyle; soru sorarak istek bildirmesini *"Şimdi bana mesela soru soruyo. Ben Tolga'nın ağzından bu ne kelimesi ne zaman çıkıcak diye… hani çok bekledim. … mesela artık isteklerini çok güzel ifade ediyo. 'Parka gidelim mi?'…"* (A_3 s. 70) ve "*Iıı, üstün oyuncak vardı. Direk gitti işte araba istiyodu. 'Araba oyuncağı var mı?' dedi. Ben zaten şaşırdım orda. Şimdi ilk defa duyunca öyle bişey. Ondan sonra bi kuruyemişçiye gittik işte hemen 'Petito var mı?' dedi"* (A_2 s. 54) cümleleriyle dile getirmişlerdir.



Şekil 3.10. *Amaçlı İletişim Kurma Alt Teması*

Anne-babalar ayrıca çocuklarının "*Bunu giymek istemiyorum anne. Ben yeşil tişörtümü giymek istiyorum.*" (A_1 s. 4) ve "*Şunu yemek istiyorum. Bunu istiyorum, bunu istemiyorum*." (B s. 27) sözleriyle istemediklerini reddetme amacıyla; "*Ama şey olduğunda ayağını mayağını bi yere çarptığında geliyor söylüyor. Ayağım acıyo diyo."* (A_2 s. 57) ve "*Mesela bazen anaokulundan falan gelince bi yeri morormış, kızarmış oluyo. ... 'Düştüm anne.' diyo*" (A_1 s. 10) sözleriyle bilgi verme amacıyla iletişim kurduğunu belirtmişledir.

3.5.3. Çocukların dil alanına ilişkin kazanımları

Kendilerine, deney öncesini ve sonrasını düşündüklerinde çocuklarının iletişim başlatma davranışlarında ne tür farklılıklar gözlediklerine ilişkin soru sorulan anne-babalar, bu soruya yanıt verirken çocuklarında yalnızca iletişim alanında gözledikleri farklılıklardan değil, dil alanında gözledikleri farklılıklardan da söz etmişlerdir. Anne-babaların görüşmeler sırasında verdikleri örnekler incelendiğinde, çocukların dil alanına ilişkin kazanımları teması ortaya çıkmıştır. Şekil 3.11'de görüldüğü gibi, sözdizimi, biçimbirim bilgisi ve anlam bilgisinin etkileşimi sonucu sözcük dağarcığı ve biçimsel sözdizimi (morfosentaks) alt teması çocukların dil alanına ilişkin kazanımları temasını oluşturmuştur.

3.5.3.1. *Sözcük dağarcığı*

Anne-babaların görüşmeler sırasında çocuklarının dil alanına ilişkin kazanımları ile ilgili vermiş oldukları örnekler dikkate alındığında çocukların adları, sıfatları, zarfları, zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri kullandığını söylemek mümkündür. Çocukların sözcük dağarcıklarına ilişkin elde edilen bu bulgu, araştırma süresince tutulan araştırmacı günlüğüyle de desteklenmektedir (Şekil 3.12).

Anne-babalar çocuklarının cins adları kullandığını "***Teyze*** *bana* ***meyve suyu*** *verir misin?"* (A_1, s. 2) ve "*Hadi gel, hadi gel canım Pepee'cim. Sana ben* ***çubuk*** *vereyim.*" (B s. 26) cümleleriyle; özel adları kullandığını ise *"Aaa! Bunu* ***Zeytin*** *(çizgi film karakteri) istiyomuş" (A_1 s. 7),* "*Aaa!* ***Ece*** *sen de mi ordasın? Nasılsın?*" (A_2 s. 52) *ve* "*Hadi gel, hadi gel canım* ***Pepe'cim*** *(çizgi film karakteri). Sana ben çubuk vereyim.*" (B s. 26) cümleleriyle örneklemişlerdir.

Şekil 3.11. *Çocukların Dil Alanına İlişkin Kazanımları Teması ve Alt Teması*

Anne-babalar çocuklarının niteleme sıfatı kullandığını "*Bunu giymek istemiyorum anne. Ben **yeşil** tişörtümü giymek istiyorum. **Tavşanlı** tişörtümü giymek istiyorum.*" (A_1 s. 4) ve *"**Büyük** parka gidelim."* (A_3 s. 70) sözleriyle; asıl sayı sıfatı kullandığını *"**Bi tane** simit almak istiyorum."* (B s. 28) sözleriyle dile getirmişledir.

Anne-babalar çocuklarının zaman zarfı kullandığını *"**Bugün** bi yere gitcek miyiz anne? **Bugün** nereye gidicez?*" (A_1 s. 3-4) örneğiyle; yer yön zarfı kullandığını *"Aaa! Ece sen de mi **ordasın?** Nasılsın?*" (A_2 s. 52) örneğiyle; soru zarfı kullandığını "*Meraba, **nasılsın?"*** (B s. 25), "*Aaa! Ece sen de mi ordasın? **Nasılsın?"*** (A_2 s. 52), "*Biz **niye** İstanbul'a geldik?"* (A_2 s. 45), "*Halacım **nasılsın?***" (A_2 s. 52), "***Neden** döküldü?*" (A_3 s. 76), *Baba **nasılsın?** Baba **naptın?***" (A_3 s. 77) örnekleriyle; miktar zarfı kullandığını *"Teyze beni **bi daha** salla"* (A_3 s. 73) örneğiyle açıklamaya çalışmışlardır.

Anne-babalar çocuklarının şahıs zamiri kullandığını *"**Ben** yeşil tişörtümü giymek istiyorum"* (A_1 s. 4), "*Aaa! Ece **sen** de mi ordasın?*" (A_2 s. 52), "*Hadi gel, hadi gel canım Pepee'cim. **Sana** **ben** çubuk vereyim*" (B s. 26), *"Al bu **senin** gözlüğün, al bu **senin** çantan...*" (A_2 s. 49-50), ***Biz** nereye gidiyoruz?*" (A_2 s. 46) ifadeleriyle; işaret zamiri kullandığını *"Al **bu** senin **bu** da senin.*" (A_2 s. 49-50) ve "***Bunu** giymek istemiyorum anne.*" (A_1 s. 4) ifadeleriyle; soru zamiri kullandığını ise "*Bu **ne**?*" (A_1 s. 3), "*Adın **ne**?"* (A_1 s. 21), *"O **ne**?"* (A_3 s. 70), *"Burda **ne** yazıyo?"* (A_2 s. 46), *Babaannem **nerde**?"* (A_1 s. 12), "***Nereye** gidelim?*" (B s. 30), "*Oyuncaklarım **nerde**, arabam **nerde**?*" (A_2 s. 46), "*Bu **kim**?"* (A_3 s. 70), "*Alo, **kimsiniz**?*" (A_1 s. 4), "*Başka **kim** istiyo?*" (A_1 s. 8), "***Kim** geldi?*" (B s. 29), "***Noldu**?"* (A_3 s. 76) ve "*Bu **kimin**?*" (A_1 s. 12) ifadeleriyle örneklemişlerdir.

Şekil 3.12. *Sözcük Dağarcığı Alt Teması*

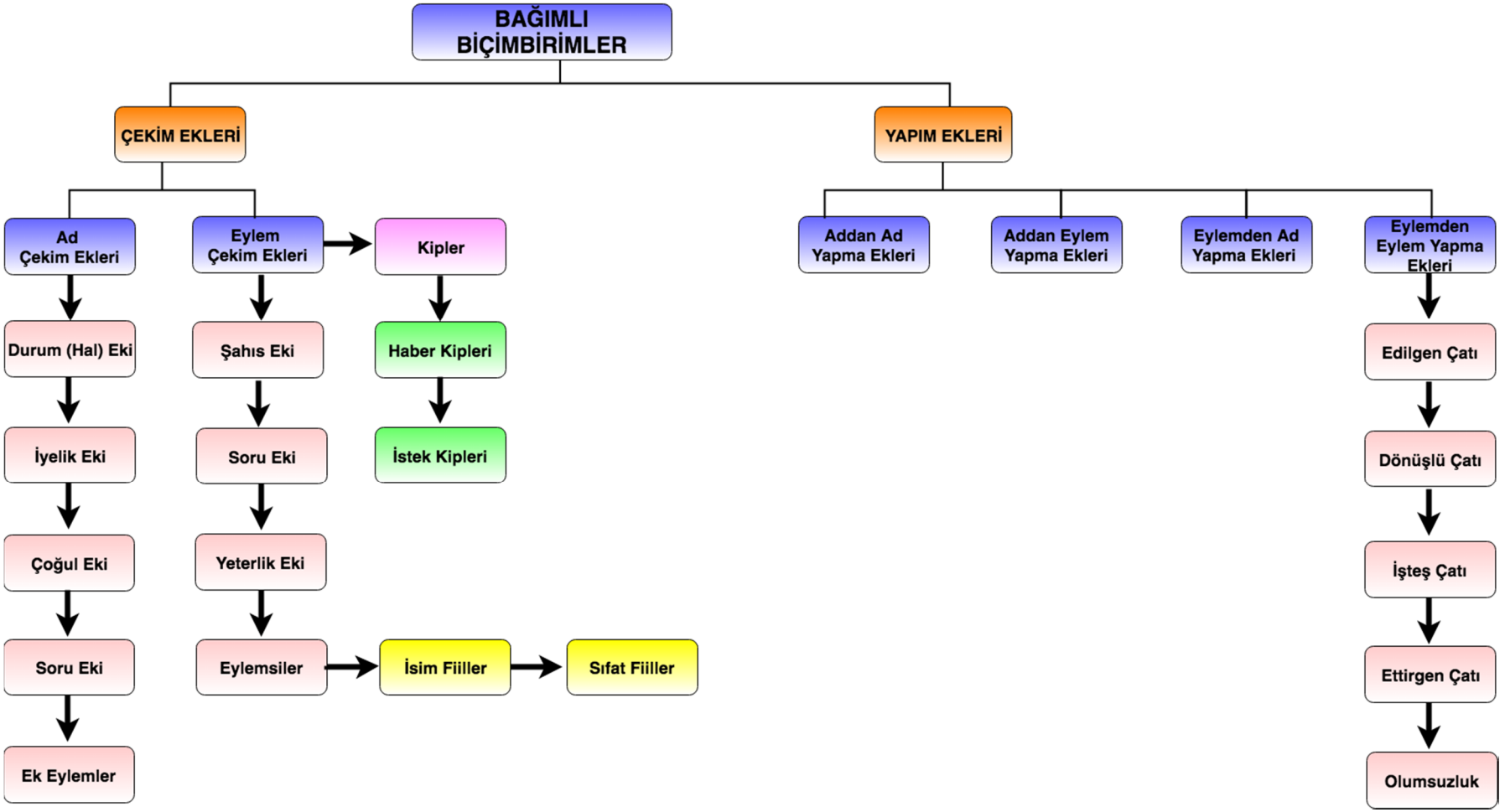
Anne-babalar çocuklarının bağlaç kullandığını *"Al bu senin bu **da** senin.*" (A_2 s. 49-50) ve "*Aaa! Ece sen **de** mi ordasın?*" (A_2 s. 52) sözleriyle; ünlem kullandığını "***Aaa!** Ece sen de mi ordasın?*" (A_2 s. 52) sözleriyle belirtmişlerdir.

Anne-babalar çocuklarının iletişim davranışlarında gözledikleri farklılıklardan söz ederken çocuklarının; sözcük dağarcığının arttığı, farklı sayıda sözcüklerden oluşan cümleler kurduğunu ve farklı cümle türleri kullandıklarını dile getirmişlerdir. Anne-babalar çocuklarının sözcük dağarcığının arttığını "*Mesela bizim bilmediğimiz bissürü oyuncaklar var. İsimlerini ben bilmiyorum ama o bana onların isimlerini söylüyo.*" (A_1 s. 8), *Yani kelimeleri çoğaldı, kelime dağarcığı çoğaldı."* (A_1 s. 17) cümleleriyle; farklı sayıda sözcükten oluşan cümleler kurduğunu "*Tabi tek kelimelerle başladı. Çoğaldı çoğaldı cümleye döndü mesela onlar cümle kurmaya döndü.*" (A_2 s. 40), "*Yani ıı konuşması da çok ilerledi. Şu anda dört-beş kelimelik cümleler kuruyo ve çok şaşırtıyor.*" (A_2 s. 43), "*Iıı hocam kelimeleri çoğaldı. Mesela iki üç kelimelik cümle kuruyosa şimdi dört-beş şaşırtıyo yani altı oluyo."* (A_1 s. 17) cümleleriyle ve farklı cümle yapıları kullandıklarını *"Değişik değişik cümleler kuruyo.*" (A_1 s. 17), *"Aklınıza gelicek her şeyi soruyo."* (A_2 s. 45) cümleleriyle dile getirmişlerdir.

3.5.3.2. *Biçimsel sözdizimi*

Anne-babaların görüşmeler sırasında çocuklarının dil alanına ilişkin kazanımları ile ilgili vermiş oldukları örnekler incelendiğinde çocukların; bağımlı biçimbirimlerden çekim ekleri ve yapım ekleri kullandığını söylemek mümkündür. Çocukların biçimbirim bilgisi kullanımlarına ilişkin elde edilen bu bulgu, araştırma süresince tutulan araştırmacı günlüğüyle de desteklenmektedir (Şekil 3.13).

Anne-babalar çocuklarının yönelme durum ekini kullandığını *"Bugün bi yer**e** gitcek miyiz anne? Bugün nerey**e** gidicez?*" (A_1 s. 3-4) örneğiyle; belirtme durum ekini kullandığını *"Annem**i** özledim, annem**e** gitmek istiyorum."* (B s. 25) örneğiyle; bulunma durum ekini kullandığını *"Okul**da** düştüm."* (A_1 s. 10) örneğiyle ve ayrılma durum ekini kullandığını *"Şun**dan** yemek istiyorum anne."* (A_3 s. 71) örneğiyle açıklamaya çalışmışlardır.



Şekil 3.13. *Bağımlı Biçimbirimler Alt Teması*

Anne-babalar çocuklarının birinci tekil şahıs iyelik eki kullandığını *"Bu ben**im**, bu biz**im**."* (G s. 79) örneğiyle; ikinci tekil şahıs iyelik eki kullandığını *"Al bu sen**in**"* (A_2 s. 50) örneğiyle ve ikinci çoğul şahıs iyelik eki kullandığını *"Alo, kims**iniz**?"* (A_1 s. 4) örneğiyle dile getirmeye çalışmışlardır.

Anne-babalar çocuklarının çoğul eki kullandığını *"Oyuncak**lar**ım nerde, arabam nerde?"* (A_2 s. 46), *"Küpe**ler** çok güzel olmuş."* (A_2 s. 50) örnekleriyle ve *"Pançola**ra** gidelim anne."* (A_3 s. 72), *"Babaanne bun**lar** senin."* (A_3 s. 87) örnekleriyle ifade etmişlerdir.

Anne-babalar çocuklarının soru eki kullandığını *"Yardım eder **mi**sin anne?"* (A_1 s. 14); *"Ayakkabımı giydirir **mi**sin?"* (B s. 29); *"Su verir **mi**sin lütfen?"* (A_2 s. 45);*"At binmeye gidelim **mi**?"* (A_3 s. 71) örnekleriyle dile getirmişledir.

Anne-babaların verdikleri örnekler çocuklarının şimdiki zamanın rivayetini kullandığını *"Aa! Bunu Zeytin (çizgifilm karakteri) isti**yormuş**."* (A_1 s. 7) örneğiyle; geniş zamanın hikayesini kullandığını *"Evet baş**ardık**."* (G s. 97) göstermektedir.

Anne-babalar çocuklarının birinci tekil şahıs ekini kullandığını *"Ben de gelebilir miy**im**?"* (A_1 s. 9) örneğiyle; ikinci tekil şahıs ekini kullandığını "Bi tane ekmek verir mi**sin**?" (B s. 28) örneğiyle; üçüncü tekil şahıs emir kipi ekini kullandığını *"Akşam olmuş... Uykumuz geldi herkes yat**sın**."* (A_2 s. 48) örneğiyle; birinci çoğul şahıs ekini kullandığını *"Biz nereye gidiyor**uz**?"* (A_2 s. 45) örneğiyle ve ikinci çoğul şahıs eki kullandığını *"Pencereyi açabilir miyim, izin verir mi**siniz**?"* (G s. 304) örneğiyle dile getirmişlerdir.

Araştırmacının günlüğünde çocukların yeterlik ekini kullandıklarına ilişkin *"Balon şişir**ebilir** miyim*?" (G s. 111); *"Uçak bul**abilir** miyim*?" (G s. 186); "Oyun odasına gid**ebilir** miyim?" (G s. 187); "*Çubuk yiy**ebilir** miyim?*" (G s. 107) gibi örnekler yer almaktadır. Anne-babalar çocuklarının zarf fiil kullandığını *"Bahçeye çık**ıp** koşalım mı?"* (A_3 s. 74) örneğiyle; isim fiil kullandığını *"Elle**mek** yok."* (G s. 283) örneğiyle belirtmişlerdir.

Anne-babalar çocuklarının şimdiki zaman kipini kullandığını *"Bunu giymek istemi**yor**um anne. Ben yeşil tişörtümü giymek isti**yor**um."* (A_1 s. 4); görülen (-dili) geçmiş zaman kipini kullandığını *"Biz niye İstanbul'a gel**di**k?"* (A_2 s. 45); duyulan (-mişli) geçmiş

zaman kipi kullandığını *"Bu küpeler senin düş**müş**."* (A_2 s. 86) ve gelecek zaman kipini kullandığını *"Ekmek ala**cağ**ız."* (B s. 27) ifadeleriyle örneklemişlerdir.

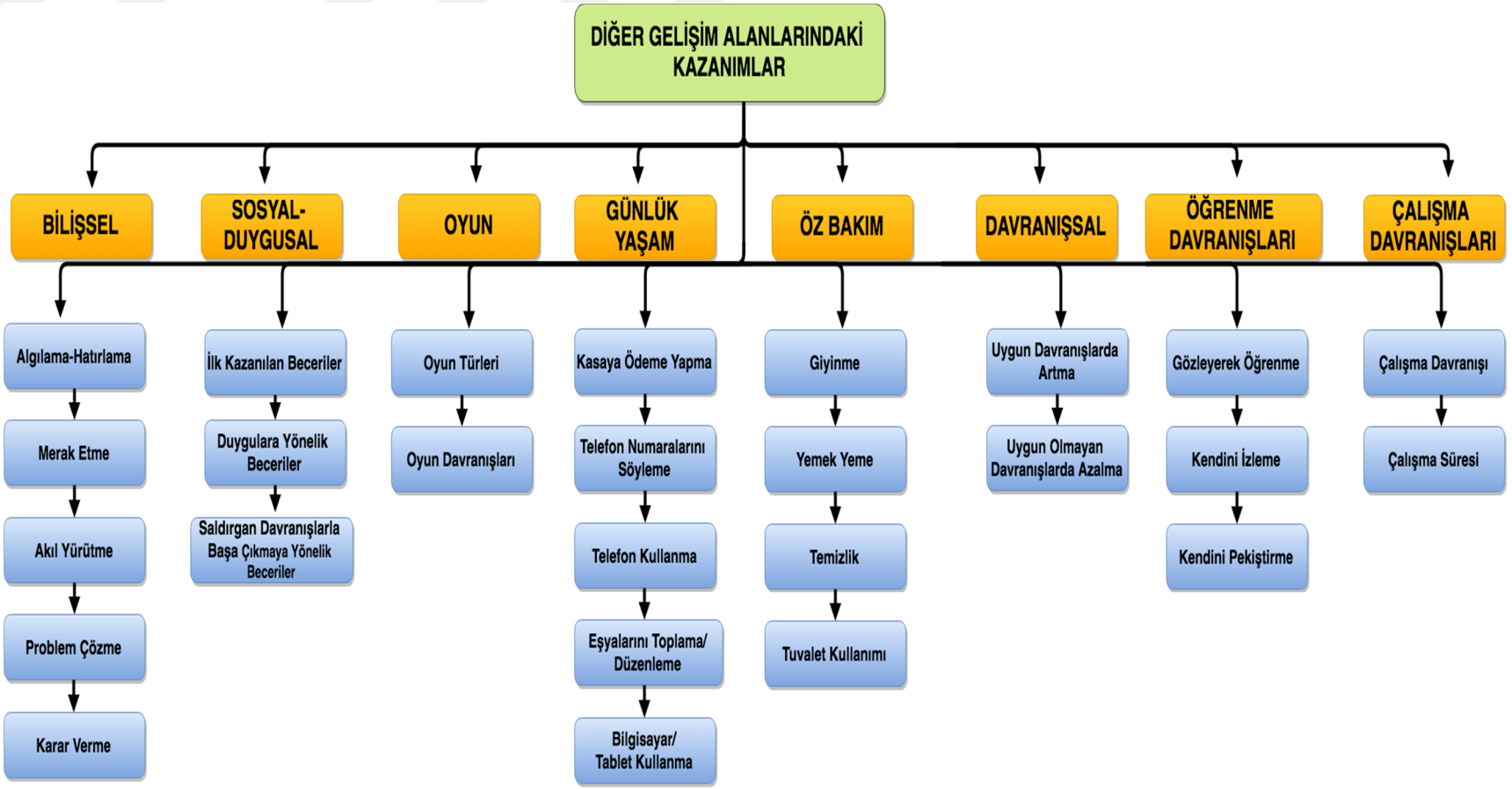
Anne-babalar çocuklarının istek kipleri kullandığını *"Anne doktora gid**e**lim. Doktora git sen ilaç al**a**lım"* (A_1 s. 6); *"Fırına gid**e**lim, nereye gid**e**lim?"* (B s. 27-30); *"İstanbul'u kapat**a**lım Eskişehir'e gid**e**lim biz tekrar."* (A_2 s. 44) ve *"Tıraş olmaya gid**e**lim. Berbere gid**e**lim, traş ol**a**lım."* (A_3 s. 78) cümleleriyle belirtmişlerdir.

Anne-babalar çocuklarının addan ad yapma ekini kullandığını *"Bir**lik**te bulalım anne."* (A_1 s. 15), *"Süt**çü** arabası nerde?" (G s. 161)* örnekleriyle; eylemden ad yapma eki kullandığını *"At bin**me**ye gidelim mi?"* (A_3 s. 71), *"Dondur**ma** yiyeceğiz."* (B s. 27) örnekleriyle açıklamaya çalışmışlardır. Araştırmacı günlüğünde ise çocukların addan eylem yapma eki kullandığına ilişkin *"Karnı ac**ık**mış."* (G s. 100), *"Gülden öğretmenim ayakkabımı düz**el**tir misin?"* (G s. 113) örnekleri yer almaktadır.

Anne-babalar çocuklarının dönüşlü çatı ekini kullandığını *"Hadi sen de salla**n** beraber oynayalım."* (A_2 s. 52) örneğiyle; ettirgen çatı kullandığını *"Dön**dür**ür müsün?"* (B s. 27) örneğiyle ve olumsuzluk eki kullandığını *"Karnım doydu iste**mi**yorum anne."* örneğiyle ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra araştırmacı günlüğünde ise çocukların edilgen çatı eki kullandığı *"Aa! Kitap yırt**ıl**dı."* (G s. 169) örneğiyle ve işteş çatı eki kullandığı *"Sık**ış**mış, kavanozu aç."* (G s. 43) örneğiyle ifade edilmektedir.

3.5.4. Çocukların diğer gelişim alanlarına ilişkin kazanımları

Kendilerine, deney öncesini ve sonrasını düşündüklerinde çocuklarının iletişim başlatma davranışlarında ne tür farklılıklar gözlediklerine ilişkin soru sorulan anne-babalar, bu soruya yanıt verirken yalnızca iletişim alanında gözledikleri farklılıklardan değil, tüm gelişim alanlarında gözledikleri farklılıklardan söz etmişlerdir. Anne-babaların yapılan görüşmelerdeki verdikleri örnekleri doğrultusunda, Şekil 3.14.'te görüldüğü gibi, bilişsel beceriler, sosyal-duygusal beceriler, oyun becerileri, günlük yaşam becerileri, öz bakım becerileri, davranışsal özellikler, öğrenme davranışları ve çalışma davranışları şeklindeki sekiz alt tema ise çocukların diğer gelişim alanlarındaki kazanımları temasını oluşturmuştur.



Şekil 3.14. *Çocukların Diğer Gelişim Alanlarına İlişkin Kazanımları Teması ve Alt Temaları*

3.5.4.1. *Bilişsel beceriler*

Anne-babaların söylemlerinden bilişsel becerilerine ilişkin çocukların kazanımlarında algılama-hatırlama, merak etme, akıl yürütme, problem çözme ve karar verme gibi becerileri olduğu çözümlemede ortaya çıkmıştır. Anne-babalar çocuklarının eşyaların sahiplerini bildiğini ve bunu hatırlayıp doğru şekilde ifade ettiğini, gittiği yerlerin farkında olduğunu, bu yerleri unutmadığını ve yol tarifi yaptığını, kaybolan eşyaları fark ettiğini ve sorduğunu ifade ederek çocuklarının algılama ve hatırlama becerilerinde çeşitli kazanımları olduğunu dile getirmişlerdir. Anne babalar bu kazanımları ifade etmek için "*Bi de hocam gittiği yerleri unutmuyor... Hatta en son direksiyona yapışmış 'Yanlış gidiyosun burdan git.' diye. Yani şey yön kavramı var. Ee şey değil öyle etrafına bakıp burası neresi diye düşünmüyor. Yani biliyo gittiği yeri unutmuyor.*" (A_2 s. 64-65) ve "*... oynuyo mesela yere düşürüyo bırakıp gidiyo içeri diyelim bi oyuncağını. Ben onu daha sonra alıp mesela kaldırıyorum. İki-üç dakika sonra gelip bana oyuncağını soruyo nerde diye. Iı, yani hiç hiç sormazdı*" (A_3 s. 76) cümlelerini kullanmışlardır.

Anne-babalar çocuklarının çevrelerindeki kişileri, nesneleri ya da olayları merak etmeye başladığını ve bunları öğrenmek için sorular soruduğunu söyleyerek merak etme becerilerinde kazanımları olduğunu dile getirmişlerdir. Anne-babaların bu konudaki görüşlerini *"Karşıdan gelen bi kıza 'Kız geliyor.' ya da 'Bu kim?' tanımıyosa onu, bizimle konuştuysa bu kim gibi sorular soruyo."* (A_3 s. 82); *"Şu anda bilmediği şeylere merakı çok arttı... İşte evde de mikro dalgayı merak etmişti. 'Bu ne?' diye soruyo bana işte yemek ısıtıyorum içinde.* '*Bunun adı ne?' mikrodalga diyorum. 'Mikrodalga' diyo."* (A_2 s. 59); *"Mesela müzik öğretmenin oraya gittiğimizde… … Orda bi yan flüt şeklinde bişiy vardı 'Bu ne öğretmenim?' diyip sordu. Hatta öğretmen bile Tolga artık bana soru soruyo dedi."* (A_3 s. 82-83) şeklinde örnekler vererek paylaşmışlardır.

Anne-babalar çocuklarının tahminde bulunma ve akıl yürütme becerilerindeki kazanımlarını; *"Şimdi bi şey arıyacağımız zaman 'Koltuğun arkasına bakalım, yanına bakalım.' diyo mesela bana. Ben bile şaşırıyorum. Bana bile öğretiyo hocam evde. Öyle arıyoruz, buluyoruz."* (A_1 s. 16) ve "*Iı, ekmek bittiğinde, 'Ekmek bitti' diyorum. 'Fırına gidelim.' diyo, 'Fırından ne alacağız?' 'Ekmek alacağız.' diyo*" (B s. 27) örnekleriyle; problem çözme ve karar verme becerilerindeki kazanımlarını ise; *"Iı yaklaşık bir ay önce rahatsızlanmıştı. İlaç alıp bu ilaçları dolapta saklamıştım. O ilaçları gördü, o ilaçları çıkarttı 'Palyaço çok hasta olmuş palyaçoya verelim.' dedi. Ee ve çok mutlu oluyorum."* (B

s. 26); *"Iı, onun dışında çözüm üretiyor. Bazen bi şey oluyo çözüm üretiyo ona. Mesela bi kere ne oldu? Bi şey oldu ona çözüm üretti... Dün markete gittik elimde poşetler var. Bana şey dedi ıı 'Parka gidelim.' dedi. Ben de annecim elim çok ağır. Önce eve gidelim bunları bırakalım dedim. O da bana dedi ki 'Poşetlerle gidelim parka.' dedi."* (A_1 s. 17-18); *"Iıı 'Dişim ağrıyo' diyo. 'Doktora gidelim.' diyo mesela orda hemen. ...Yani doktora gitmesi gerektiğini biliyo en azından hani dişi ağrıyo doktora gidelim."* (A_2 s. 57) örnekleriyle açıklamaya çalışmışlardır.

3.5.4.2. *Sosyal-duygusal beceriler*

Anne-babaların görüşmeler sırsında paylaşmış oldukları sosyal-duygusal gelişim alanına ilişkin örnekler, Akkök'ün (2003 s. 22-23) sosyal-duygusal beceri sınıflaması dikkate alınarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda kendileriyle görüşme yapılan anne-babalar çocuklarının selamlaşma, dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, teşekkür etme, özür dileme ve yardım isteme gibi becerilerin yer aldığı ilk kazanılan becerilerde; başkalarının duygularını anlama ve karşı tarafın kızgınlığıyla başa çıkma gibi becerilerin yer aldığı duygulara yönelik becerilerde; izin isteme, paylaşma, uzlaşma ve kızgınlığını kontrol etme gibi becerilerin yer aldığı saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik becerilerde kazanımları olduğunu ifade etmişlerdir. Anne-babalar çocuklarının ilk kazanılan sosyal-duygusal becerilerdeki kazanımlarını ifade ederken çocuklarının; iletişim başlatma becerisi kazandığını *"Başkasıyla iletişime geçti. ... Şimdi herkesle hani böyle iletişim başlatabiliyo, konuşabiliyor."* (A_1 s. 3) cümleleriyle; iletişim sürdürme becerilerini kazandığını *"Dışardan birileriyle konuşuyo, konuştukları zaman hani böyle çok da olmasa da dönüp onlara cevap veriyor. Çünkü önceden bunların hiçbiri yoktu. Şimdi biri adını sorduğunda adını söylüyor onlara. Kaç yaşındasın dediğinde beş yaşındayım diyo. Yani iletişim olarak çok gelişti hocam, ilerledi."* (A_1 s. 18) cümleleriyle; yardım isteme becerisi kazandığını *"...Kendisi yiyo bu şekilde, eğer şey yapamazsa mesela 'Yardım eder misin anne?' diyo. Bunları falan hiç bilmiyodu."* (A_1 s. 14) cümleleriyle; rica etme becerisi kazandığını "… *'Su verir misin lütfen?' Yani her şeyi soruyo hocam. Yani kardeşinden pek bi farkı kalmadı*." (A_2 s. 45); teşekkür etme becerisini kazandığını "*Teşekkür ediyo birisi ona bi şey verdiği zaman.*" (A_3 s. 83); özür dileme becerisi kazandığını "*Özür dilemeyi öğrendi. Kardeşiyle bi şey oluyo, kardeşi ağlıyo, ondan gidiyo özür diliyo.*" (A_1 s. 18) cümleleriyle örneklendirmiştir.

Anne-babalar çocuklarının duygulara yönelik becerilerdeki kazanımlarını ifade ederken; başkalarının duygularını anlama becerisi kazandığını *"Önceden ee şimdi mesela bi yüksek sesle konuştuğumuz zaman kulaklarını kapatıp öfke nöbetine giriyodu. Şimdi kardeşi yaramazlık yaptığı zaman, bağırdığı zaman geliyor ona: 'Sakin ol, sakin ol. Sakinleş.' diyo."* (A_2 s. 42) ve *"Mesela Özgür, kardeşi, yaptığı zaman 'Afferin Özgür.' diyo. 'Sen başardın.' diyo."* (A_2 s. 43) ifadeleriyle dile getirmişledir.

Kendileriyle görüşülen anne-babalar çocuklarının saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik becerilere ilişkin kazanımlarını anlatırken çocuklarının; izin isteme beceri kazandığını "*Anaokulundaki arkadaşları falan Tolga mesela bişey isteyeceği zaman 'Alabilir miyim?' diyomuş arkadaşlarına. Arkadaşları söylüyor mesela A_3 teyze artık Tolga istiyo, elimizden çekmiyo*." (A_3 s. 83) söylemleriyle; paylaşma becerisi kazandığını "*Paylaşalım mı diyo hocam en güzeli bu. 'Paylaşalım mı?' dio. Mesela onun skooteru, onun topu oluyo. Paylaşalım mı diyo. ... Bunlar çok güzel şeyler.*" (A_1 s. 21) söylemleriyle; uzlaşma ve kızgınlığını kontrol etme becerilerini kazandığını "*Hocam burayı çok sevdiği için İstanbul'a gidince bi kriz yaşadı. Yani 'İstanbul'u kapatalım Eskişehir'e gidelim biz tekrar' diyo. ... Orda biraz bi kriz yaşadı ama ondan sonra ben anlattım 'Okul tatil oldu, tekrar dönücez Eskişehir'e. Bak şimdi tatildeyiz' diye, 'Tamam anne.' dedi bu sefer."* (A_2 s. 44) söylemleriyle açıklamaya çalışmışlardır.

3.5.4.3. *Oyun becerileri*

Çocuklarının oyun becerilerine ilişkin kazanımlarından söz eden anne-babalar çocuklarının oyun türlerinde çeşitlenme ve oyun davranışlarında ilerleme olduğundan söz etmişlerdir. Anne-babalar çocuklarının sembolik oyun, su oyunları ve fiziksel hareket gerektiren oyunlar gibi farklı türde oyunlar oynamaya başladığını "*Iı, kardeşiyle çok güzel oynuyo. Iıı, kardeşini sırtına alıyo, 'Dıgıdık dıgıdık oynayalım.' ya da 'Suna bin.' diyo ya da 'Su oynayalım Sunayla' diyo. 'Banyoda bıcı bıcı oynayalım Suna.' diyo Sunayla. Yani çok güzel şeyleri oldu hocam. Bize faydası oldu. Hiç yoktu bunlar hiç bi şey yoktu*." (A_1 s. 5); "*Oyuncaklarıyla, pelüş oyuncakları yere oturtuyo hocam. Onlara çay yapıyo. Meyveler-sebzeler var. Onları kim istiyo diye soruyo kendisi. Birinin parmağını kaldırıyor, 'Ben istiyorum' deyip 'Aaa! Bunu Zeytin istiyomuş' diye onun önüne koyuyo*." (A_1 s. 7); "*Bazen de şey yapıyo. Iıı, bizim yemek oyuncaklarımız var. Onlarla yemek hani, yemek*

yapıyoruz. Iıı, işte şeylere giriyor ee oyuncaklara yediriyo. O tür şeylerimiz gelişti." (B s. 29) cümleleriyle açıklamışlardır.

Anne-babalar çocuklarının oyun başlatma, oyun kurma, oyunda sıra alma ve sıranın kimde olduğunu takip etme, oyun önerisinde bulunma, etkileşimli oyun oynama gibi oyun davranışlarında ilerlemeler olduğunu ifade etmişlerdir. Anne-babalar çocuklarının; oyun başlatma davranışı kazandığını "*Oyun oynuyo kardeşiyle. Mesela 'Gel oynayalım.' diyo.* (A_2 s. 42-43) sözleriyle; oyun kurma davranışı kazandığını "*Oyuncaklarıyla, pelüş oyuncakları yere oturtuyo hocam. Onlara çay yapıyo. Meyveler-sebzeler var. Onları kim istiyo diye soruyo kendisi. Birinin parmağını kaldırıyor, 'Ben istiyorum' deyip 'Aaa! Bunu Zeytin istiyomuş' diye onun önüne koyuyo.*" (A_1 s. 7) sözleriyle; oyunda sıra alma ve sıranın kimde olduğunu takip etme davranışı kazandığını *"Ee, sıraya giriyor hocam. 'Sıra bende.' diyo. Kendi oyunu bitiyo. Hadi diyo kardeşinin adı Özgür, 'Hadi Özgür sıra sende.' diyo"* (A_2 s. 42-43) sözleriyle; oyun önerisinde bulunma davranışı kazandığını *"Şimdi mesela kardeşleriyle çok fazla iletişimde. 'Hadi oyun oynayalım.' diyo. Onları çağırıyo mesela oyuna. 'Saklambaç oynayalım.', 'Şunu oynayalım' diye davet ediyo artık kendisi ablasını, kız kardeşini"* (A_2 s. 65) sözleriyle; etkileşimli oyun oynama davranışı kazandığını ise "*En önemlisi karşılıklı oyun oynuyo hocam. Karşılıklı oyun oynuyo. Oynuyodu önceden ama tek başına takılıyodu bi köşede gidiyodu. Orda arabalarıyla oynuyodu. Hiç böyle oyun kurduğunu ben zaten Selim'in hiç görmedim. Karşılıklı iletişim kurarak konuşarak oyun oynuyor.*" (A_1 s. 16-17) sözleriyle dile getirmişlerdir.

3.5.4.4. *Günlük yaşam becerileri*

Anne-babalar yaptıkları paylaşımlar ile çocuklarının kasaya ödeme yapma, telefon numaralarını bilme, telefon kullanma, eşyalarını düzenleme/toplama ve bilgisayar/tablet kullanma gibi günlük yaşam becerilerinde kazanımları olduğundan söz etmişlerdir. Anne-babalar kasaya ödeme yapma kazanımını *"'Süpermarkete gidelim.' diyo okuldan çıkınca. Bi tane bi şey almaya izin veriyorum ben. Parasını veriyorum kendisi ödüyor. Teşekkür ediyo mesela kasiyere."* (A_2 s. 54) diyerek; telefon numaralarını bilme ve telefon kullanma kazanımını *"Numaraları tanıyo. Bütün akrabalarını tanıyo ve arıyo. Numaralarını da biliyo."* (A_2 s. 52-53); *"...Tanımadıklarına da çok ilginç 'Bayım, nasılsınız bayım?' açıyo telefonu. Çok hoşuma gidiyo mesela benim. 'Nasılınız bayım?' o da ona cevap veriyo iyiyim sen nasılsın diye soruyo 'Ben de iyiyim.' diye cevap veriyo mesela."* (A_2 s. 53) ve *"Bu son bir haftadır da telefonum çalıyo açıyo. 'Alo, kimsiniz?' Bunu Gülden hocada*

öğrendi çünkü." (A_1 s. 4-5) diyerek; eşyalarını düzenleme/toplama kazanımını *"... ve onları toplamayı öğrendi. Toplamayı falan bilmiyodu. Toplamıyodu zaten. Hep dağıtıyodu hep biz topluyoduk. Hep dağıtıyodu hep biz topluyoduk. Şimdi onları öğrendi. Düzenli bir çocuk oldu hocam."* (A_1 s. 13-14) diyerek; bilgisayar/tablet kullanma kazanımını *"Kardeşiyle birlikte bilgisayarda şarkı açıyolar hocam. Şimdi senin istediğin, şimdi benim istediğim sıra alıyolar birbirleriyle..."* (A_1 s. 6) diyerek örneklemişledir.

3.5.4.5. *Öz bakım becerileri*

Görüşmeler sırasında çocuklarının kazanımlarına ilişkin olarak anne-babaların vermiş oldukları örnekler dikkate alındığında çocukların öz bakım alanındaki kazanımlarını giyinme, yemek yeme, temizlik ve tuvalet şeklinde sınıflamak mümkündür. Anne-babalar giyinme becerileri ile ilgili kazanımları ifade etmek için *"Selim montunu giymeyi, fermuar çekmeyi, ayakkabı giymeyi çıkarmayı bunları hep Gülden hocada öğrendi."* (A_1 s. 22), "*Yani çok örnekler var artık. Iı, aklıma gelen ayakkabısını giyebiliyor, montunu giyebiliyo, montunu kapatabiliyor, kendi ihtiyaçlarını görebiliyor.*" (A_2 s. 51) ve "*Üst kıyafetlerini falan kendisi giyiyo mesela artık. Önceden yapmaya çalışıyodu yapamıyodu"* (A_3 s. 75) cümlelerini; yemek yeme becerileri ile ilgili kazanımları ifade etmek için *"Iıı, yemeği kendi yemeyi öğrendi. Bu çok güzel bi şey. Önceden hep ben kendim yediriyodum."* (A_1 s. 14) ve *"Yemeğini oturup yemezdi, artık otururak yiyor mesela masada. Tabağını, çatalını her şeyini kendi kullanıp yiyebiliyor."* (A_2 s. 51) cümlelerini; temizlik becerileri ile ilgili kazanımları ifade etmek için *"Ellerini yıkıyo falan hani bunun gibi daha bir sürü şey..."* (A_3 s. 75) cümlelerini; tuvalet becerileri ile ilgili kazanımları ifade etmek için "*Tuvaletini, ihtiyacını yapabiliyor. Tuvaletin kapısını kapatır, ellerini yıkar, hani daha bi şey böyle oldu gelişti tuvalet eğitiminde. Mesela önceden söylemezdi. Şimdi yani hemen gelir, işte 'Çişim geldi, kakam geldi.' der gider*" (A_2 s. 51) cümlelerini kullanmışlardır.

3.5.4.6. *Davranışsal özellikler*

Anne-babalar araştırma süresince çocuklarının uygun davranışlarında artma ve uygun olmayan davranışlarında azalma olduğuna vurgu yapmışlardır. Anne-babalar çocuklarının uygun davranışlarında artma olduğunu *"Kurallara çok uyuyo, söz dinliyo..."* (A_3 s. 75); *"Bugün sabah uyandı, bi saat falan geçti. 'Tıraş olmaya gidelim anne.' diyo. Saçları uzadı da... Bizim çok eski berbere dayalı maceralarımız var da. Çok ağlıyodu çünki hiç bi şekilde oturmuyodu"* (A_3 s. 78) ve *"Hocam, ıı muazzam derecede olumlu gelişmeler*

ı gördüm. Iı Ata'nın ı ilgi alanı çok arttı." (B s. 25) sözleriyle; uygun olmayan davranışlarında azalma olduğunu "*Eskiden ee çamaşır makinesinin dönen ışığı vardı. Mesela sürekli giderdi, basardı o ışığın dönmesi için. Şimdi bayağı bi zamandır ne çamaşır makinesinin ne bulaşık makinesinin başında hiç görmüyoruz çocuğu. ... Yani o davranışlarının, problem davranışlarının yüzde sekseni hemen hemen gitti*." (A_2 s. 58) ve "*Bizi en büyük sıkıntıya sokan öfke nöbetleriydi. O da neden? Bize derdini anlatamıyodu. Derdini anlatamadığı için de işin içinden çıkamıyoduk. Çocuk artık kendini yerden yere atıyodu. ... Ama şimdi mesela bi gürültü olduğu zaman, babası kızdığı zaman kendisi geliyor: 'Sus sakin ol, sakin ol.' Zaten geçen gün bana söyledi. Ben de böyle şok geçirdim.*" (A_2 s. 61) sözleriyle anlatmışlardır.

3.5.4.7. *Öğrenme davranışları*

Anne-babaların verdikleri örnekler çözümlendiğinde araştırma süresince çocuklarının gözleyerek öğrenme, kendini izleme ve kendini pekiştirme gibi öğrenme davranışları kazandıkları işaret eden örnekler vermişlerdir. Anne-babalar çocuklarının öğrenme davranışları kazandıklarını; "*Şimdi bi de Yılmaz, bi de kardeşi rol model alıyo ben şimdi onu fark ettim. Çünkü kardeşi biraz kıskanç. Arabaları da çok seviyo...Vermez kardeşine mesela. Şimdi geçenlerde bi baktım Yılmaz da aynısını yapıyo. Şimdi renkli renkli arabalar var. Sarı arabayı annesi almış. Hemen 'Sarı arabamı ver.' diyo*." (A_2 s. 46), "*Şu anda bilmediği şeylere merakı çok. Mesela ata binmek istiyo. Gözlüyo hemen gözlemleyip nasıl bindiklerine bakıyo, hemen aynısını uyguluyo mesela anında*" (A_2 s. 59), *"Okula geldiğinde vereceksen al diyorum telefonu. Daha buraya (okula) geliyoruz. 'Al babacım.' diyo.*" (A_2 s. 47) cümleleriyle açıklamaya çalışmışlardır.

3.5.4.8. *Çalışma davranışları*

Araştırmanın çocuklarına çeşitli katkıları olduğundan söz eden anne-babalar çocuklarının sınıfa girme, kurallara uyma, yerinde oturma, etkinlik tamamlama, çalışma sırasında akranlarıyla etkileşimde olma ve uzun süreli sınıfta kalma gibi çalışma davranışlarında da ilerlemeler olduğundan bahsetmişlerdir. Anne-babaların çocuklarının çalışma davranışlarıyla ilgili paylaşımları; "*... ilk başladığımız zamanlar sınıfta durmuyordu... Sınıfa sokamıyodu öğretmeni. En son ayrılırken masa başında faaliyet yapıyodu. Yani en son geldiğimiz nokta, hiç sınıfta durmayan bir çocuk şu anda sınıfa girdiği zaman oturup arkadaşlarıyla iletişime geçiyor. Tabi arkadaşlarıyla beraber masa başı faaliyeti de yapabiliyor şu anda*." (A_2 s. 48-49) ve "*Bunu söylemeden geçseydik*

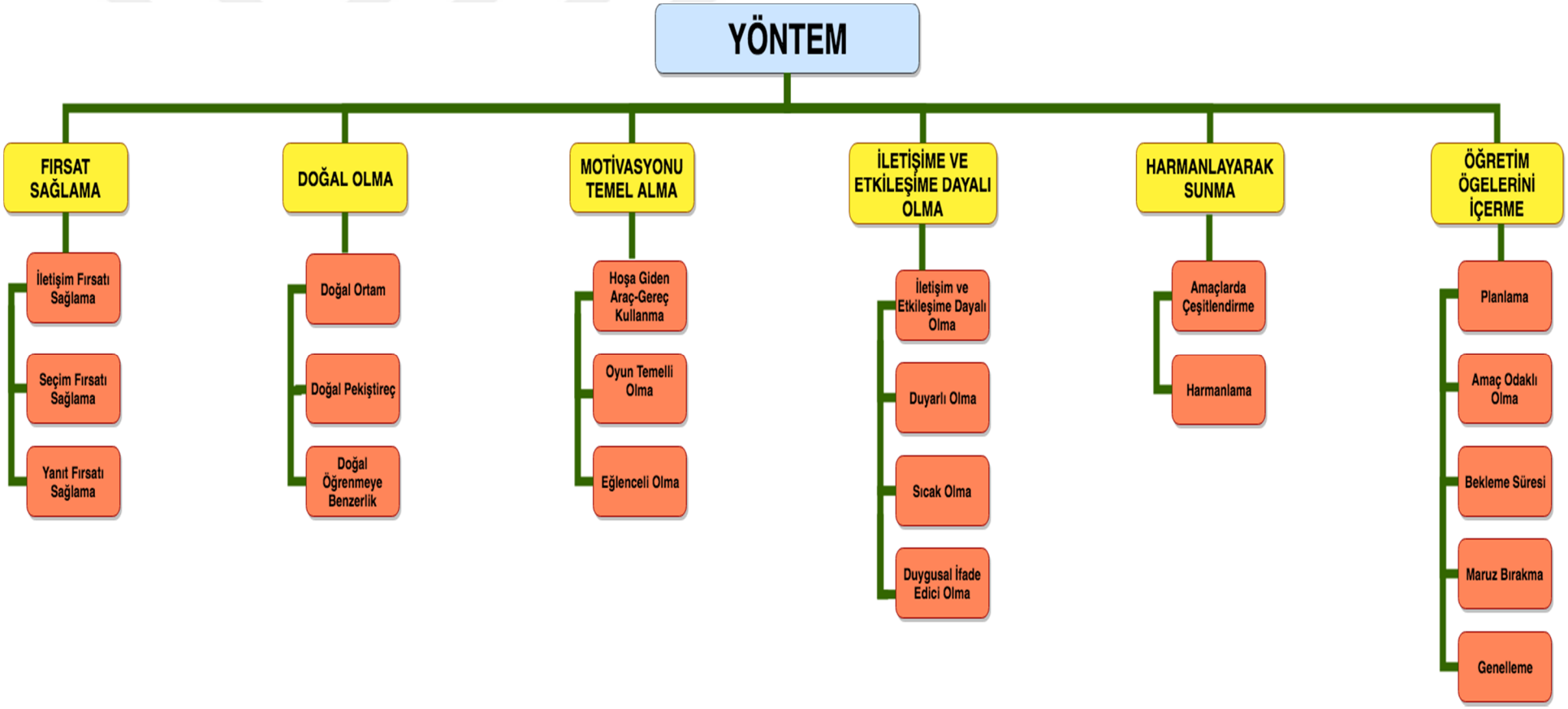
sanırım eksik kalırdı... Ata'nın öğretmeni kreşe başladığı zamanla işte kreşin süresi bittiği zaman arasında Ata'da sürekli artan bir grafik olduğu; iletişim anlamında, oyuncak isteme, bu ne gibi soruların çok arttığını, etrafıyla daha çok ilgilenmeye başladığı, kreşteki kuralları çok iyi öğrendiği, ne zaman-nerde-ne yapılacağını çok iyi kavramış durumda..." (B s. 35-36) şeklindedir.

3.5.5. Anne-babaların yöntemin özelliklerine ilişkin görüşleri

Yapılan görüşmelerde anne-babaların çocuklarının iletişim başlatma davranışlarına ilişkin görüşleri alındıktan sonra anne-babalara, araştırmada çocuklarına "Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim?", "Ne oldu?" ve "Bu kimin?" sorularını sorarak iletişim başlatma davranışı öğretildiği açıklanmış ve öğretim oturumlarına ait 10'ar dakikalık videolar izletilmiştir. Videoların izletilmesinin hemen ardından anne-babalara izledikleri videoda kullanılan yöntemle (TTÖ) ilgili görüşlerinin neler olduğu sorusu yönetilmiştir. Şekil 3.15'te görüldüğü gibi anne-babaların bu soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda; fırsat sağlama, doğal olma, motivasyonu temel alma, iletişim ve etkileşime dayalı olma, harmanlayarak sunma ve öğretim ögelerini içerme şeklinde altı alt tema elde edilmiştir.

3.5.5.1. *Fırsat sağlama*

Anne-babalar izledikleri videoya dayalı olarak TTÖ'nün temel özelliklerinden biri olan fırsat sağlama üzerinde durmuşlar ve yöntemde iletişim fırsatı sağlama, seçim fırsatı sağlama ve yanıt fırsatı sağlama gibi farklı şekillerde çocuklara fırsat sağlandığını ifade etmişlerdir. Anne-babalar TTÖ kullanılırken; iletişim fırsatı sağlandığını "*Mesela Bakıyo yüzüne, bu kim diye ona fırsat veriyo. Iıı, bi şey kayboluyor işte oyuncak kayboluyo. Nerde diye fırsat veriyo. Biz ben bilmiyodum bunları hocam. Ondan önce arar bulurdum yani hani şey kaybolduğu zaman.*" (A_1 s. 15) sözleriyle; seçim fırsatı sağlandığını "*Ee ama çalışmanın gerçekten hani ıı gördüğüm kadarıyla da demek ki işe yaradığını video da kanıtlıyo zaten. Seçim sunmuş öğretmenimiz."* (A_3 s. 80) sözleriyle; yanıt fırsatı sağladığını ise "*Tabii, bizim yaptığımız en büyük hatalardan bi tanesi. Biz hem soruyu sorup hem cevabını kendimiz de verdiğimiz için hani öğrensin diye. Öyle fırsat vermiyorduk hocam… Ama şimdi baktım, hoca soruyo, bekliyo. Cevabını alıyo ondan."* (A_2 s. 60) sözleriyle anlatmışlardır.



Şekil 3.15. *Anne-Babaların Kullanılan Yöntemle İlgili Görüşleri Teması ve Alt Temaları*

3.5.5.2. *Doğal olma*

Anne-babalar öğretimin; masa başında çalışmayı zorunluğu kılmadığını ve doğal ortamlarda gerçekleştirildiğini, gereksiz sözcük tekrarlarına yer vermediğini, doğal öğrenmeye benzerlik gösterdiğini ve dışsal bir pekiştireç gerektirmeden doğal pekiştireçlere yer verildiğini sıralayarak TTÖ'nün doğal olduğuna vurgu yapmışlardır. Anne-babalar yöntemin doğal olmasını; "*Iıı, yani ben ıı hakkaten çok çok etkilendim ve çok doğal bir yöntemle yapılıyor yani pekiştireç yok, bilmem masa başı yani sürekli bi şey söyleyip tekrar ettirme yok. Iı çok çok doğal. Iı yani en çok etkileyen şeyin birincisi bu olduğunu düşünüyorum*." (B s. 31) ve "*Ihmm, yani hakkaten çok çarpıcı bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Yani doğal öğrenmeye çok yakın, çocuğu farkına varmadan, sıkmadan bence o dikkatimi çekti. Çocukla şey yapıyo. Ordaki diyaloglarla heyecanlanıyor ve şey yapılıyo yani normal tepkilerin yaşandığı bir ortam.*" (B s. 33) örnekleriyle dile getirmişlerdir.

3.5.5.3. *Motivasyonu temel alma*

Anne-babalar yöntemin uygulanması sırasında hoşa giden araç-gereçler kullanıldığını, öğretimin oyun temelli olacak biçimde yürütüldüğünü ve uygulamaların eğlenceli olduğunu söyleyerek TTÖ'nün temel dayanağı olan motivasyona gönderme yapmışlar ve anne-babaların ifadeleri doğrultusunda motivasyonu temel alma teması ortaya çıkmıştır. Anne-babalar öğretim sırasında hoşa giden araç-gereçler kullanıldığını "*Biz mesela çocukla oynamaya çalıştığımızda şimdi hata yaptığımızı gördük... Yani istiyoruz beraber oynayalım ama yani Yılmaz gel bununla oynayalım. Tabi Yılmaz oynamıyor. Şimdi kendi seçtiklerimizle… ... yani onun hoşlanabileceği şeydir diye tahmin yürüterek yapmaya çalışıyoruz. Ee tabi bizim tahminlerimiz de genelde tutmuyo*." (A_2 s. 58) sözlerini; öğretimin oyun temelli olacak biçimde yürütüldüğünü "*Soruları fark ettirmeden oyunla soruyo. Oyun kurgulamış orda hastaneye gidiyolar. Bu kim, işte kimin anneannesi, benim değil, soru sormasını sağlıyo sanırım orda*" (A_2 s. 60) sözlerini; uygulamaların eğlenceli olduğunu ise *"Iı eğlenmiş gerçekten onu gördüm. Eğlenirken de öğrenmiş tabi o var. Demek ki gerçekten de hani mesela bana bi hoca sormuştu çocuk nasıl öğrenir diye gerçekten oyunla öğreniyormuş."* (A_3 s. 84) sözlerini kullanarak açıklamıştır.

3.5.5.4. *İletişime ve etkileşime dayalı olma*

İzledikleri videoda anne-babaların fark ettikleri başka bir özellik ise yöntemin iletişime ve etkileşime dayalı olmasıdır. Anne-babalar yöntemin; iletişime ve etkileşime dayalı olma, duyarlı olma, sıcak olma ve duygusal ifade edici olma özelliklerini taşıdığını söylemişler ve anne-babaların bu söylemlerinden yola çıkarak iletişime ve etkileşime dayalı olma alt teması belirlenmiştir. Anne-babalar yöntemin iletişim ve etkileşime dayalı olmasını "*Şimdi evde oturup oynuyoruz ama yani en önemlisi bu. Karşılıklı iletişim kurarak konuşarak oyun oynuyor*." (A_1 s. 17) biçiminde; uygulamacının/yöntemin duyarlı, sıcak ve duygusal ifade edici olmasını ise "*İlk etapta şeyi fark ettim. Çok böyle sıcak yaklaşıyo yani. Çok böyle ıı çocuğa böyle hani ses tonu çok güzel, yaklaşımı güzel, motivasyonu diyim ya da çok sıcak böyle hoş yaklaşıyo. Tabi çocuğa bu şekilde gittiğinde ben bile evde bazen deniyorum böyle şımardığı zaman çok daha alıcı yönünü fark ediyorum. Burda da onu fark ettim"* (A_3 s. 83) biçiminde ifade etmişlerdir.

3.5.5.5. *Harmanlayarak sunma*

İzledikleri videoda anne-babalardan yalnızca biri (B), yöntemin temel özelliklerinden biri olan harmanlayarak sunmayı, başka bir ifadeyle önceki öğrenmeler ile yeni öğrenilecek davranışların karıştırılarak birlikte öğretilmesini de saymıştır. Bu baba harmanlayarak sunmayı "*Ve şeydir hani ee bir sürü şey öğretilebiliyor bu şekilde. Ee yani çok zorlama yok yani şeyin dışına çıkar. Yani ne bileyim hani doğal normal tipik gelişen çocukların öğrenmelerine çok yakın bir süreç. Onu gördüm yani bazı otizmli çocuklarda sürekli işte bi şeyi tekrar tekrar tekrar yani o yok. O öncelikli*." (B s. 31) sözleriyle açıklamaya çalışmıştır.

3.5.5.6. *Öğretim ögelerini içerme*

Anne-babalar yönteme ilişkin görüşlerini ifade ederken yöntemin; sistematik öğretim ögelerini içerdiğini ve bu doğrultuda planlama, amaç odaklı olma, maruz bırakma, bekleme süresini dikkate alma ve genelleme özelliklerine sahip olduğunu belirtmişledir. Anne-babalar öğretimin önceden planlandığını ve planlanmanın amaç odaklı olduğunu "*Ve çok amaçlı, kafalarında çok net bi şablon var…"* (B s. 31) cümleleriyle; maruz bırakmayı *"Ii hani çocuğu yani hedefe ulaşmak için ıı şeye maruz bırakıyolar. Ee zorlanma, yani onu söylemeye, soru sormaya maruz bırakıyolar. Evet onu gördüm."* (B s. 31) cümleleriyle; öğretimde bekleme süresinin dikkate alındığını "*Şimdi ben bakıyorum yani, baktım, Gülden hoca soruyo bekliyo. Cevabını almasını bekliyo. Biz tabi bekleyemiyoruz yani biz*

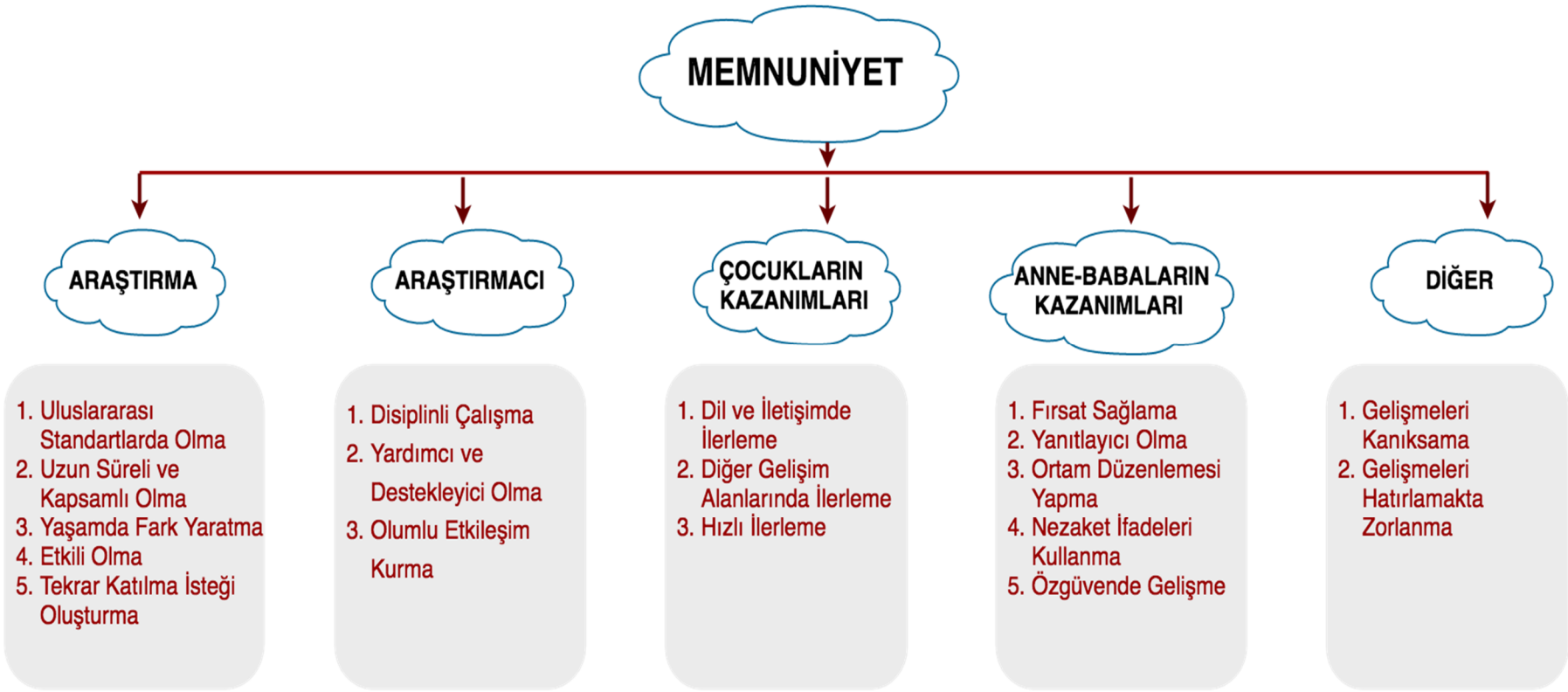
yani biz bilmiyor şeyiyle hareket ettiğimiz için işte soruyoruz bu ne aa telefon bu." (A_2 s. 60) ve *"Beklemiş onu gördüm. Beklemiş, ben çok sabırsız bi insanım hocam. Ben böyle çocuğu resmen hele bi dönem soru yağmuruna tutuyodum. Sürekli arka arkaya arka arkaya sanki böyle hani birden konuşcakmış yanıtlıycakmış gibi. Beklemiş onu gördüm"* (A_3 s. 80) cümleleriyle; öğretimin genellemeyi kolaylaştırdığını ise *"Şimdi bunları hep evde yapıyoruz, artık genelliyoruz."* (A_1 s. 17) şeklindeki ifadesiyle; "*İşte az önce de bahsettiğim gibi, noldu sorusunu sordu. Evde de zaten soruyo. Sık sık karşılaşıyorum örnekleriyle. Bi yere bile çarpsa noldu deyip geliyor en ufak bi şeyde. Onu gördüm. 'Bu kim?' vardı içinde yine*." (A_3 s. 81) cümleleriyle açıklamışlardır.

3.5.6. Anne-babaların araştırmaya ilişkin memnuniyetleri

Anne-babalara araştırmada nelerden hoşnut oldukları sorulmuş ve Şekil 3.16'da de gösterildiği gibi, anne-babalardan alınan yanıtlar araştırmaya ilişkin memnuniyet, araştırmacıya ilişkin memnuniyet, çocukların kazanımlarına ilişkin memnuniyet, kendilerinin kazanımlarına ilişkin memnuniyet ve diğer başlıkları altında toplanmıştır.

3.5.6.1. *Araştırmaya ilişkin memnuniyet*

Kendilerine araştırmada nelerden hoşnut oldukları sorulan anne babalar; uluslararası standartlarda olması, uzun süreli ve kapsamlı olması, yaşamda fark yaratması, tekrar katılma isteği oluşturması ve etkili olması gibi nedenlerle araştırmaya ilişkin memnuniyetlerinden bahsetmişlerdir. Anne-babalar araştırmanın; uluslararası standartlarda olduğunu *"Iıı, ... ben yurt dışında böyle çalışmalar gördüm zaten. Hani yurt dışındaki çalışmalar bu şekildeydi. Yani kimse uyduruk işlerle uğraşmıyordu. Böyle bir çalışmaydı yani. Avrupai bir çalışma."* (B s. 35) şeklindeki ifadeleriyle; uzun süreli ve kapsamlı olduğunu *"Şu kadar zamanda bi baktık yani çok büyük gelişme var... Çok yoğun geçti. Onun dışında ıı hatta soruyolardı ne yapıyo? Valla diyorum ne yapıyosa yapıyo da, çok güzel şeyler yapıyolar. Çünkü karşılığını çok güzel olarak alıyoruz."* (A_2 s. 62) şeklindeki ifadeleriyle; yaşamda önemli bir fark yarattığını *"...ve ben bunun gerçekten bizim için bi dönüm noktası olduğunu düşünüyorum. Çünkü gerçekten yani böyle bi çok büyük gelişmeler oldu"* (A_3 s. 69); *"Iı günlük hayatta gerçekten biz bir şey atladık, bir sınır atladık."* (B s. 27), *"...ve aslında bizim için büyük bir şanstı buna katılmamız. Bunu bugün daha da pekiştirmiş oldum. İyi ki bizi dahil ettiler"* (B s. 35) şeklindeki ifadeleriyle; tekrar katılma isteği oluşturduğunu "*Yani hocam kısacası genel olarak çok memnun kaldık bu çalışmadan. Çok güzeldi. İnşallah seneye de böyle bi şey olur diyoruz. Gülden Hoca'ya*



Şekil 3.16. *Anne-Babaların Araştırmaya İlişkin Memnuniyetleri Teması ve Alt Temaları*

söylüyorum. Oğlum için gerçekten çok güzel bi çalışma oldu. Oğlumun dışında benim için de çok güzel bi çalışma oldu." (A_1 s. 22) şeklindeki ifadeleriyle; etkili olduğunu ise *"Şimdi, şimdiki Tolga'yla bir yıl öncesi Tolga arasında dağlar kadar fark var."* (A_3 s. 69) ve "*Çok güzel bi çalışma olmuş gerçekten hani Allah razı olsun Gülden Hocam'dan, Şerife Hocam'dan."* (A_3 s. 80) şeklindeki ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

3.5.6.2. *Araştırmacıya ilişkin memnuniyet*

Anne-babalar araştırmaya ilişkin hoşnutluklarından söz ederken araştırmacıya ilişkin memnuniyetlerini de dile getirmişlerdir. Anne-babalar araştırmacının disiplinli çalışma, yardımcı ve destekleyici olma ve olumlu etkileşim kurma şeklindeki özelliklerini memnuniyet şeklinde adlandırmışlar ve araştırmacıdan memnun olmadıkları bir durum olmadığını belirtmişlerdir. Anne-babalar araştırmacının disiplinli çalışma özelliğini *"Yani ben ıı Gülden Hoca'nın ıı böyle bir çalışmadaki disiplinini gördüğüm zaman, ben bi akademisyen olarak çok etkilendim. Bu süreçte hakikaten ıhm hiç aksatmadı. Bahanesi olmadı."* (B s. 34) sözleriyle; araştırmacının yardımcı ve destekleyici olma özelliğini "*...hani bi sıkıntımız olduğu zaman hep Gülden Hoca'mla irtibat içinde, işte hastalandığında ya da şey olduğunda. Mümkün olduğunca hep getirmeye çalıştık hiç aksatmadık ama hani, sağ olsun her türlü yardımda bulundu kendisi de. Çok emeği var.*" (A_3 s. 85) sözleriyle; olumlu etkileşim kurma özelliğini *"Ihm ve inanılmaz derecede çocuğu, Ata'yı motive ediyor. Yani Ata'yı gördüğünde, sarılması, çok iyi bir bağ kurmuştu. O beni çok etkiledi."* (B s. 34) ve *"Kaçırmak istemiyo evet. Çok severek geliyor zaten hani kapıdan giriyoruz 'Gülden öğretmenim.' diye koşarak sevinç içinde geliyo. Ve ben zaten onu kapının önünden bırakıyorum. İçeri girdiğimde böyle bi sarılmaları var, bi öpüşmeleri var bazen kıskanıyorum diyorum."* (A_3 s. 85) sözleriyle; araştırmacıya ilişkin memnuniyetsizlikleri olmadığını ise *"Hocam hiç öyle bi şeyimiz olmadı. Yani hani hocamız gerçekten çok seviyoruz. İyi ki onunla tanışmışız, iyi ki bu sene hayatımıza girdi, iyi ki oğluma elini uzattı diyorum ben..."* (A_1 s. 19) sözleriyle paylaşmışlardır.

3.5.6.3. *Çocukların kazanımlarına ilişkin memnuniyet*

Anne-babalar; çocuklarının iletişim başlatma davranışlarına ilişkin ne tür farklılıklar gözlemlediklerinin sorulduğu ilk soruda çocuklarının kazanımlarından bahsetmiş olmalarına rağmen, araştırmaya ilişkin memnuniyetlerinden bahsederken tekrar bu kazanımlara ilişkin memnuniyetlerine gönderme yapmışlardır. Anne-babalar

çocuklarının dil ve iletişim alanı ile diğer gelişim alanlarında önemli bir ilerleme kat ettiklerini ve bu ilerlemelerin çok hızlı olduğunu dile getirerek çocukların kazanımlarına ilişkin memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Anne-babaların *"Babası ayda bir ya da 1,5 ayda bir geliyo. Her geldiğinde onu çok farklı görüyo... ...babası onu gördü çok şaşırdı. Dedi, 'Selim neler yapıyo böyle!' dedi. Babası daha (fazla) bunun farkında. Biz hep onunla yaşadığımız için… aklıma da gelmiyor."* (A_1 s. 18); *"Bunu biz şimdi ben görüyorum ama mesela gidiyoruz annem, ablam, eniştem falan onlar gördüğü zaman şok geçiriyor zaten. Yani diyo hani o Yılmaz gitmiş başka bi Yılmaz gelmiş. Çünkü iletişime geçiyo onlarla da artık. Sorular soruyo."* (A_2 s. 46); *"Bide aslında ıhm, bunların dışında eşim ayda bir, iki haftada bir, bazen üç haftada bir görüyor ve o Ata'daki gelişmeleri daha net de söyleyebiliyor. Eee, bu çalışma boyunca ı her gittiğimizde Ata daha iyi geliştiğini, daha iyi konuştuğunu söylüyor."* (B s. 28); *"Çok hızlı ilerledi evet."* (A_2 s. 63); *"Akıl almaz bir değişim var. Ve ben çok mutluyum."* (A_3 s. 71) şeklindeki açıklamaları da bu memnuniyeti desteklemiştir.

3.5.6.4. *Anne-babaların kazanımlarına ilişkin memnuniyet*

Anne-babalar kendileriyle yapılan görüşmeler sırasında çocuklarının kazanımlarına ilişkin memnuniyetten söz ederken, araştırmaya doğrudan katılmasalar da araştırma sürecinde kendilerinin de çeşitli kazanımları olduğundan bahsetmişlerdir. Anne-babalar araştırma sürecinde; fırsatı sağlamayı, yanıtlayıcı olmayı, ortam düzenlemesi yapmayı ve çocuğuna karşı nezaket ifadeleri kullanmayı öğrendiklerini, ayrıca özgüvenlerinde gelişme olduğunu söylemişlerdir. Anne-babalar bu kazanımlarına ilişkin memnuniyetlerini de *"Ben belki hocalar gibi, belki sizler gibi yapamıyorum mesela ama bir sürü şeyine fırsat veriyorum oğlumun. Önceden fırsat vermiyodum hocam. Mesela ayakkabısını giycek. Ben hemen giydirip çıkarıyodum, montunu giycek giydirip çıkarıyodum."* (A_1 s. 22) şeklinde çocuğuna her ortamda fırsat sağlamayı öğrendiğini; *"Iı mesela Suna olmadığı zaman evde 'Suna nerde?' diyo ya da babaannesi olmadığı zaman 'Babaannem nerde?' diyo. Ben de diyorum 'Doktora gitti, ilaç alıcak, gelicek' falan. Öyle hocam."* (A_1 s. 12) şeklinde yanıtlayıcı olmayı öğrendiğini; *"Önceden bütün oyuncaklarımız böyle odanın içindeydi. Bıkmıyo da yani bıkıyor hep o oynuyo sürekli. Ama öğrendim sonra bi kısmını kaldırdım bi kısmıyla oynuyo. Sonra öbür bi kısmını kaldırıp onları çıkarıyorum."* (A_1 s. 13) şeklinde ortam düzenlemesi yapmayı öğrendiğini ve *"Benim için de çok güzel bi çalışma oldu. Ben kendim de bi şeyler öğrendiğim için oğlumu destekleyebiliyorum. Mesela şeyi bilmiyodum.*

'Verir misin anne, kalkar mısın anne?' diyo bana. Ben ona hiç öyle konuşmuyodum. Bunu ondan öğrendim." (A_1 s. 22) şeklinde çocuğuna karşı nezaket ifadeleri kullanmayı öğrendiğini anlatmıştır. Ayrıca bir anne *"Bi de önceden hep dışlanıyoduk parkta, orda burda. Şimdi ama şey yapıyorum artık. Hiç öyle düşünmüyorum. 'Hadi Selim gidelim, konuşalım, izin isteyelim, adını soralım' falan diyorum. Çok güzel yani."* (A_1 s. 21) şeklinde kendi özgüveninin geliştiğine dikkat çekmiştir.

3.5.6.5. *Diğer*

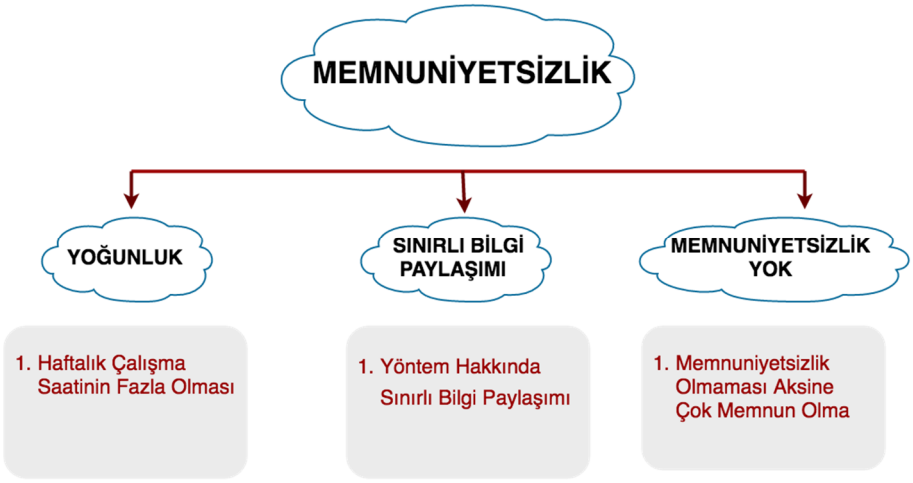
Anne-babalar araştırma sürecinde çocuklarındaki gelişmeleri kanıksadıklarını ve çok fazla ve çok hızlı gelişme olması nedeniyle bazı gelişmeleri ya da küçük gelişmeleri hatırlamakta zorlandıklarını belirterek memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Anne-babalar çocuklarındaki gelişmeleri kanıksadıklarını *"... Çok var hocam çok. Artık bizim için şey oldu yani doğal. Daha önce sanki hiç yaşanmamış gibi. Artık çok mutlu oluyoruz şunu yaptı, şunu söyledi."* (A_2 s. 55) söylemleriyle; çok fazla ve çok hızlı gelişme olması nedeniyle bazı gelişmeleri ya da küçük gelişmeleri hatırlamakta zorlandıklarını ise "*Daha çok şey var da hocam. Şimdi birden böyle aklıma gelmedi*." (A_1 s. 13), *"Valla hocam biz her şeyden çok hoşnut olduk. Bunlar çok güzel şeyler. İlk zamanlardaki ufak tefek gelişmeleri, biz artık onları yani unuttuk hocam."* (A_2 s. 66) ve *"Ihm, başka? Yani yaşamın içinde diyorum ya o kadar çok şey oluyo ki onu akılda tutmak gerçekten zor."* (A_3 s. 77) söylemleriyle açıklamaya çalışmışlardır.

3.5.7. Anne-babaların araştırmaya ilişkin memnuniyetsizlikleri

Anne-babalara araştırmada hoşnut olmadıkları durumlarla ilgili görüşlerinin neler olduğu sorulmuş ve anne-babaların tümü bu soruya hoşnut olmadıkları herhangi bir durum olmadığı şeklinde yanıt vermişlerdir. Yapılan görüşmelerin bütünü incelendiğinde anne-babaların söyledikleri bazı söylemler dikkate alınarak anne-babaların araştırmaya ilişkin memnuniyetsizlikleri Şekil 3.17'deki biçimde, haftalık çalışma saatinin fazla olmasına ilişkin memnuniyetsizlik, yöntem hakkında sınırlı bilgi paylaşılmış olmasına ilişkin memnuniyetsizlik ve memnuniyetsizlik yok başlıkları altında toplanmıştır.

3.5.7.1. *Haftalık çalışma saatinin fazla olmasına ilişkin memnuniyetsizlik*

Bir anne Yılmaz dışında iki çocuğu olduğunu, şehir dışından geldikleri için çevreye yabancı olduğunu, babanın iş nedeniyle şehir dışında olduğunu ve araç kullanmayı bilmediği için tüm çocuklara yetişmenin yorucu olduğunu belirterek haftalık çalışma saatinin fazla olmasına ilişkin görüşlerini *"Biz sadece biraz şu zaman konusunda biz biraz*



Şekil 3.17. *Anne-Babaların Araştırmaya İlişkin Memnuniyetsizlikleri Teması ve Alt Temaları*

sıkıntıya düştük o kadar. Onun dışında yani onu da gözümüz görmüyor yani hocam. Onun dışında da hiç bi şeyimiz yok. Çünkü gelişmeler çok güzel. Yani çocukta gelişme olmasa o zaman biraz tabi isyankar olurduk. Ya işte bu kadar zaman harcıyoruz, bu kadar şey yapıyoruz, ben işi gücü bıraktım geldik buraya." (A_2 s. 63) sözleriyle dile getirmiştir.

3.5.7.2. *Yöntem hakkında sınırlı bilgi paylaşılmış olmasına ilişkin memnuniyetsizlik*

Kendisiyle görüşme yapılan bir baba araştırmada hoşnut olmadığı bir durumun olmadığını söylemiş ancak videoyu izledikten sonra yöntemle ilgili daha ayrıntılı bilgi verilmesi gereksinimi duyduğunu ifade etmiştir. Bu baba görüşünü *"Valla bu sorunun cevabı, olumsuz bi şey yok yani hakikaten. Iı, şey isterdim yani açık konuşmak gerekirse, bu çalışma başında bizi bilgilendirme olayı ayrıntılı olsaydı sanki biz daha çok katkı sağlayabilirdik; fakat bir taraftan çalışmanın etkilenme tehlikesi olabilirdi. Orda hayıflandığım şey oydu. Keşke yani daha çok bilgi sahibi olsaydık."* (B s. 33) şeklinde açıklamıştır.

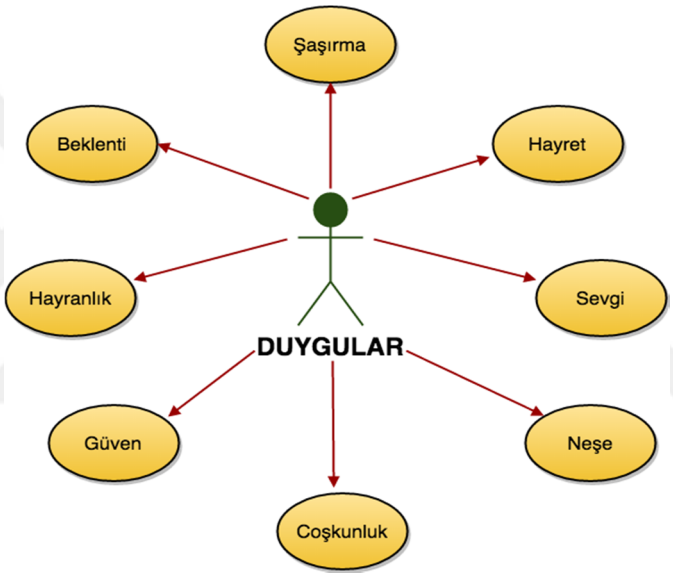
3.5.7.3. *Memnuniyetsizlik yok*

Tüm anne-babalar araştırmaya ilişkin memnuniyetsizlikleri olmadığını dile getirmişler; ancak iki anne *"Hocam hiç öyle bi şeyimiz olmadı. Yani hani hocamız gerçekten çok seviyoruz. İyi ki onunla tanışmışız, iyi ki bu sene hayatımıza girdi, iyi ki oğluma elini uzattı diyorum ben."* (A_1 s. 19) ve *"İnanın bi şey bulamam yani çok hoş görülü davranıldı bize. Hani hiç bi şekilde şu vardı, bu vardı gibi bi şey söylüyemem. Çünkü yok gerçekten yok yani. İnanın gerçekten yok çünkü o kadar isteyerek getiriyorum ki*

buraya. Hani dakikasını kaçırmak istemiyorum." (A_3 s. 84) biçiminde memnuniyetsizlikleri olmadığına daha fazla vurgu yapmıştır.

3.5.8. Anne-babaların genel duyguları

Anne-babalar çocuklarında gördükleri gelişmeler ile araştırmadan ve araştırmacıdan bahsederken görüşmeler sırasında sık sık duygulanmış ve anlatmak istediklerini farklı duygu ifadeleri kullanarak tanımlamışlardır. Anne-babaların görüşmeler sırasında ifade ettikleri genel duyguları ise Pluthick'in (1980) duygu çemberi modelinden yararlanılarak şaşırma, hayret, sevgi, neşe, coşkunluk, güven, hayranlık, ve beklenti biçiminde (Şekil 3.18) sınıflandırılmıştır (Kayaoğlu, 2013 s. 60).



Şekil 3.18. *Anne-Babaların Genel Duyguları Teması ve Alt Temaları*

3.5.8.1. *Şaşırma*

Hayret duygusunun yoğunluğunun daha az hali olarak adlandırılan şaşırmaya annelerden biri *"Mesela şeyi bilmiyodum. Verir misin anne, kalkar mısın anne diyo bana. Ben ona hiç öyle konuşmuyodum. Bunu ondan öğrendim. O öyle konuşuyomuş, Gülden hoca öyle konuşuyomuş. Bana onu öğretti oğlum. Ben çok şaşırdım. Gülden hocaya söyledim böyle gözlerim doldu."* (A_1 s. 22) ve *"Ee mesela bi kere bi şey oldu. Kardeşiyle ilgili bi şey oldu. Sonra gitti ona sarıldı özür dilerim dedi. Babası onu gördü çok şaşırdı."* (A_1 s. 18) sözleriyle; annelerden diğeri ise *"Şu kadar zamanda bi baktık yani çok büyük gelişme var.* (A_2 s. 41) ve *"...Yani hocam ... yani tek kelimeden başladık dört-beş kelimelik cümleler ve çok şaşırtıyor."* (A_2 s. 47) sözleriyle örnekler vermişledir.

3.5.8.2. *Hayret*

Şaşırmanın daha yoğun yaşandığı duygu olarak adlandırılan hayret duygusunu bir anne *"...Ama şimdi mesela bi gürültü olduğu zaman kendisi geliyor; 'Sus, sakin ol, sakin ol.' Zaten geçen gün bana söyledi. Ben de böyle şok geçirdim."* (A_2 s. 61) ve *"... ben görüyorum ama mesela gidiyoruz annem, ablam, eniştem falan onlar gördüğü zaman şok geçiriyor zaten. Yani diyo 'Hani o Yılmaz gitmiş başka bi Yılmaz gelmiş.'"* (A_2 s. 46) şeklindeki cümleleriyle aktarmıştır.

3.5.8.3. *Sevgi*

Neşe ve güven arasındaki duygu olarak aldandırılan sevgi duygusuna ilişkin bir anne *"Yani hani hocamız gerçekten çok seviyoruz. İyi ki onunla tanışmışız..."* (A_1 s. 19) söylemiyle örnek vermiştir.

3.5.8.4. *Neşe*

Coşkunluk duygusunun daha az yoğun hali olarak adlandırılan neşe duygusu için bir anne *"...Sonra tekrar biraz bekledikten sonra tekrar döndü teyze beni bi daha salla. Bi daha yani 'Beni bi daha sallar mısın?' dedi. Ben böyle o gün mesela acayip mutlu oldum. Böyle nolduğunu… ıı dedim ki yani evet artık başlatıyor iletişim. Gerçekten yani nasıl anlatacağımı bile bilmiyorum ama çok güzel her şey..."* (A_3 s. 73) örneğini ve bir baba *"Eee bi elinde Pepe var bi elinde çubuk var. Iı şey demeye başladı: Hadi gel, hadi gel canım Pepecim sana ben çubuk vereyim. İnanılmaz derecede mutlu oldum."* (B s. 26) örneğini paylaşmıştır.

3.5.8.5. *Coşkunluk*

Neşe duygusunun en yoğun hali olarak adlandırılan coşkunluk duygusunu, kendisine izletilen video klip karşısında yaşayan bir baba *"Yani hakikaten çok duygulandım. En başta onu söyleyim. Ve çok etkilendim. Bu diyalogların, burdaki bahsettiğiniz o kim, ne hepsini çok kullandığını gördüm."* (B s. 30) diyerek; konuşurken yaşadığı duygu nedeniyle ağlamaya başlayan bir anne ise *"Acısını, canı acıdığında acıyan yerini, mutluluğunu her şeyini yani akıl almaz bir değişim var. Ve ben çok mutluyum."* (A_3 s. 71) diyerek belirtmiştir.

3.5.8.6. *Güven*

Hayranlık duygusunun daha az yoğun hali olarak adlandırılan güven duygusuna ilişkin olarak bir anne *"... Iı hatta soruyolardı ne yapıyo. Valla diyorum ne yapıyosa*

yapıyo da çok güzel şeyler yapıyolar. Çünkü karşılığını çok güzel olarak alıyoruz." (A_2 s. 62) sözlerini; başka bir anne ise *"Mesela 'Bu ne?' dediği gün tamam dedim. Yani oğlum burda yol alıyo. Bi şeyler öğreniyo."* (A_3 s. 70) sözlerini sarf etmiştir.

3.5.8.7. *Hayranlık*

Güven duygusunun en yoğun hali olarak adlandırılan hayranlık duygusunu bir baba *"Hocam, ıı muazzam derecede olumlu gelişmeler ıı gördüm."* (B s. 25) ve *"Iı günlük hayatta gerçekten biz bir şey atladık, bir sınır atladık. Günlük hayatta temel şeylerde cevap başladı."* (B s. 26) sözleriyle; bir anne ise "*Ve ben bunun gerçekten bizim için bi dönüm noktası olduğunu düşünüyorum. Çünkü gerçekten yani böyle bi çok büyük gelişmeler oldu. Şimdi, şimdiki Tolga'yla bir yıl öncesi Tolga arasında dağlar kadar fark var."* (A_3 s. 62) ve *"Acısını, canı acıdığında acıyan yerini, mutluluğunu her şeyini yani akıl almaz bir değişim var."* (A_3 s. 71) sözleriyle belirtmiştir.

3.5.8.8. *Beklenti*

İlgi ve ihtiyat duyguları arasında kalan beklenti duygusunu ifade etmek için bir anne *"Hatta şey diyorum Gülden hocaya: 'Hocam seneye de böyle bi şey olursa, nolur bizi alın' diyorum, nolur bizi alın. Çünkü çok ilerledi hocam çok ilerledi."* (A_1 s. 19) cümlelerini; başka bir anne ise *"O kadar isteyerek getiriyorum ki buraya. Hani dakikasını kaçırmak istemiyorum."* (A_3 s. 84) cümlelerini kullanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada, TTÖ'nün OSB olan çocukların; soru sorarak iletişim başlatmayı kazanmalarında ve öğretim sona erdikten sonra korumalarında etkili olup olmadığını, soru sorarak iletişim başlatmayı farklı koşullara genellemelerinde etkili olup olmadığını, dil gelişimi alanında ve farklı gelişim alanlarında değişikliğe neden olup olmadığını belirlemek, ayrıca OSB olan çocukların anne-babalarının araştırmanın amacının uygunluğuna, araştırmada kullanılan yöntemin kabul edilebilirliğine ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, OSB olan çocukların; soru sorarak iletişim başlatmayı kazanmalarında, öğretim sona erdikten sonra uzun süreli olarak korumalarında ve farklı kişi, ortam, araç-gereç ve zaman gibi koşullara genellemelerinde TTÖ'nün yüksek düzeyde etkili olduğunu ve TTÖ'nün, OSB olan çocukların dil gelişimi alanında ve farklı gelişim alanlarında değişikliğe neden olduğunu ortaya koymaktadır. Bunların yanı sıra, araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının araştırmanın amacının uygunluğuna, araştırmada kullanılan yöntemin kabul edilebilirliğine ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğunu göstermektedir. İzleyen bölümde her bir araştırma bulgusu ayrıntılı biçimde tartışılmakta, tartışılması gereken diğer noktalara değinilmekte, araştırmanın güçlü ve sınırlı yönleri ortaya konmakta, ayrıca uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmaktadır.

4.1. Tartışma

Araştırmanın ilk bulgusu, TTÖ'nün OSB olan çocukların; "Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim?", "Ne oldu?" ve "Bu kimin?" sorularını sormayı kazanmalarında yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Bir çocuk (Yılmaz) dışındaki diğer tüm çocuklar, ipuçlu öğretim oturumlarının başlamasıyla birlikte soru sorarak iletişim başlatmayı hızlı bir şekilde öğrenmiş ve ölçütü karşılamışlardır. Ancak Yılmaz'ın, "Bu ne?" sorusunun ipuçlu öğretim oturumlarındaki iletişim başlatma sayısı bir süre başlama düzeyi evresi ile benzer şekilde seyretmiştir. Bu durumun Yılmaz'ın rutininin değişmesinden ve sınırlı düzeyde çalışma davranışlarına sahip olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir çünkü öğrenmeyi öğrenmeye başlamasıyla birlikte Yılmaz, istendik yönde hızlı bir değişim göstererek soru sorarak iletişim başlatmayı öğrenmiştir. Araştırmada ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan

mutlak düzey değişikliği analizine ilişkin değerlerin yüksek olması, TTÖ'nün soru sorarak iletişim başlatma üzerinde acil etki yarattığını ortaya koymakta; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonuçları da, TTÖ'nün soru sorarak iletişim başlatmada yüksek düzeyde etkili olduğunu desteklemektedir. Elde edilen bulgular, "Bu ne?" (Koegel, Camarata ve Valdez-Menhacce, 1998 s. 355), "Nerede?" (L. K. Koegel, Koegel, Green-Hopkins ve Barnes, 2010 s. 514), "Ne oldu?" (L. K. Koegel, Carter ve Koegel, 2003 s. 142) ve "Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim? ve "Ne oldu?" sorularının çalışıldığı (R. L. Koegel, Bradshaw, Ashbaugh ve Koegel, 2014 s. 824) önceki araştırma bulguları ile de tutarlık göstermektedir. Ancak bu araştırmada önceki araştırmalardan farklı olarak beş farklı soru sorarak iletişim başlatma kazandırılmaya çalışıldığından, araştırmanın önceki araştırma bulgularını genişletip zenginleştirerek alanyazına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada OSB olan çocuklara iletişim başlatmak amacıyla öğretilen sorular ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı ve süresi açısından karşılaştırıldığında, en çok oturum sayısının "Bu ne?" sorusunda, en az oturum sayısının ise "Ne oldu?" sorusunda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırma süresince toplam oturum sayılarını etkileyen iki temel değişken söz konusudur. Bunlardan biri her bir sorunun öğretiminin farklı sayıda aşamalardan oluşması, diğeri ise araştırmaya başladıklarında çocukların sınırlı düzeyde çalışma davranışlarına sahip olmalarıdır. Bu nedenle, ilk soru olan "Bu ne?" sorusunun öğretiminin daha uzun sürmesi ve öğrenilen soru sayısı arttıkça oturum sayılarının azalması beklendik bir durumdur. Çocukların zaman içinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini öğrenmiş olmaları, başka bir deyişle, öğrenmeyi öğrenmeleri, ilk sorular öğrenildikten sonra diğer soruların öğrenme sürecini hızlandırmış ve ölçütün daha kısa sürede tamamlanmasını sağlamıştır. Daha önce yapılmış araştırmalarda genellikle ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleştirilen toplam oturum sayılarına ya da sürelerine ilişkin bilgi verilmediğinden, bu bulgu alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile karşılaştırılamamaktadır. Ayrıca önceki araştırmalarda yalnızca silikleştirme aşamasına ilişkin verilerin paylaşılmış olması karşılaştırma yapılmasını güçleştirmektedir. Etkililiği kanıtlanmış olan uygulamaların verimliliklerinin değerlendirilebilmesi için gerçekleştirilen toplam oturum sayılarının ve sürelerinin önemli olduğu düşünülürse, araştırmalarda bu değerlerin belirtilmesi önemlidir. Soru sorarak iletişim başlatmayı kazandırmanın hedeflendiği önceki araştırmalarda etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırma yapan bir araştırma

olmaması nedeniyle, bu araştırmada rapor edilen bulguların alanyazına farklı bir bakış açısı getireceği, karşılaştırma araştırması planlayacak araştırmacılara fikir oluşturacağı ve araştırmanın bu anlamda alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırma bulguları ayrıca soru sorarak iletişim başlatmayı öğrenen çocukların, öğretim sona erdikten sonra da bu soruları uzun süreli koruduklarını göstermektedir. İzleme bulguları, tüm çocukların "Bu ne?" sorusu için uygulama sona erdikten 7-7,5 ay sonra, "Nerede?" sorusu için uygulama sona erdikten 6,5-7,5 ay sonra, "Bu kim?" sorusu için uygulama sona erdikten 5-6,5 ay sonra, "Ne oldu?" sorusu için 4,5-5,5 ay sonra ve "Bu kimin?" sorusu için 4-4,5 ay sonra soru sorarak iletişim başlatma sayısını halen %90-100 düzeyinde koruduklarını göstermektedir. Yalnızca "Bu kim?" sorusunda Semih'in yedinci, Tolga'nın ise ikinci izleme veri noktasında ani bir düşüş meydana gelmiştir. Bu düşüş, Semih'in "Bu kim?" sorusunu "Adı ne?" diye sorması ve bu sorunun doğru tepki olarak kabul edilmemesinden kaynaklamaktadır. Çünkü çocuktan doğru tepki olarak "Bu kim?" sorusunun yanı sıra "O kim?", "Kim?" "Şu kim?" ya da "Kim o?" sorularından birini sorması beklenmiştir. Tolga'da meydana gelen düşüşün ise hasta olduğu halde annesinin onu eğitime getirmesi ve bu durumun çocuğun performansına yansımış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın, öğretim sona erdikten uzun süre sonra izleme verisi toplanması açısından önceki araştırmalardan farklılık gösterdiğini ve alanyazına önemli katkı sağladığını söylemek mümkündür çünkü soru sorarak iletişim başlatmanın öğretiminde TTÖ'nün etkisinin incelendiği önceki araştırmaların yalnızca birinde izleme verisi toplandığı (Verschuur vd., 2017), diğer araştırmalarda ise izleme verisi toplanmadığı görülmektedir. İzleme verisi toplanan araştırmada (Verschuur vd., 2017 s. 493) ise öğretimin tamamlanmasından altı ay sonra 14 katılımcının beşinden izleme verisi toplandığı ve beş katılımcıdan yalnızca ikisinin hedef davranışı koruduğu rapor edilmiştir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, soru sorarak iletişim başlatmayı öğrenen çocukların bu davranışı farklı kişi, ortam, araç-gereç ve zamanlara genellediklerini göstermektedir. Hem anne-babalar (X_1=%85-98/X_2=%86-93,5) hem de öğretmenler (X=%85-95) aracılığıyla elde edilen genelleme bulguları, tüm çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı farklı kişi, ortam, araç-gereç ve zamanlara yüksek oranda genellediklerini göstermektedir. Öğretmenler aracılığıyla genelleme verileri toplanırken, öğretmenlerin ortam düzenlemesi yapma konusunda yaşadıkları sınırlılıklarla bağlantılı olarak Ata

"Nerede?" sorusunu sormak yerine ortamda olmayan uyaranları, rica ifadeleri kullanarak talep etmiş, Tolga ise "Kimin?" sorusunu sormak yerine, ortamda bulunan eşyaların kime ait olduğunu tahmin ederek bulmuştur. Dolayısıyla ortam düzenlemesi konusunda yaşanan sınırlılıkların, diğer çocuklarla kıyaslandığında Ata (%57,14) ve Tolga'da (%53,33) genelleme açısından performans düşüklüğüne neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca hem öğretimi yapılan sorular hakkında bilgi sahibi olmadan önce hem de bilgi sahibi olduktan sonra anne-babalar aracılığıyla elde edilen genelleme bulguları öğretmenler aracılığıyla elde edilen genelleme bulgularını destekler nitelikte oldukça yüksek düzeydedir. Genelleme bulguları, Ata'nın "Ne oldu?" sorusunu genellemesine ilişkin farklılık olduğunu göstermektedir. Ata'nın "Ne oldu?" sorusunu genellemesine ilişkin babası tarafından gerçekleştirilen ilk ölçümde soruların sorulmasına ilişkin fırsat oluşturulamadığından, Ata'nın bu soruyu farklı koşullara genellemesi değerlendirilememektedir. "Ne oldu?" sorusuna ilişkin ikinci ölçümde ise Ata'nın bu soruyu düşük düzeyde (%33,33) genellediği görülmektedir. Bu bulgu, Ata'nın "Ne oldu?" sorusunu farklı koşullara genelleyemediğini düşündürse de öğretmenler aracılığıyla elde edilen bulgular Ata'nın "Ne oldu?" sorusunu %100 düzeyinde genellediğini göstermektedir. Genelleme bulgularındaki bu farklılaşmanın, babanın çocuğuyla olan etkileşiminden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Benzer şekilde, Tolga'nın da ilk ölçümde "Bu kim?" sorusunu göreceli olarak düşük (%55,55) düzeyde genellediği görülmektedir. "Bu kim?" sorusuna ilişkin ikinci ölçümden elde edilen değerler (%87,5) ile öğretmenler aracılığıyla elde edilen değerler (%69,23) göz önüne alındığında, Tolga'nın "Bu kim?" sorusunu farklı koşullara orta düzeyde genellediği söylenebilir.

Çocuklara soru sorarak iletişim başlatmayı öğretmek üzere ipucu-davranış ve/veya davranış-pekiştireç ilişkisi kurulmasının önemli olduğu üzerinde duran araştırmacılar, bu ilişkinin doğal ortamlarda kimi zaman kurulamayabileceğini ve bu durumun da genelleme yetersizliğine yol açabileceğini ifade etmektedirler (Newman ve Eyck, 2005 s. 117; Taylor ve Haris, 1995 s. 13). Bu araştırmada ise çocukların; ilgilerini temel alan, motivasyonlarını yükseltecek öğrenme ortamları oluşturulmasını gerekli kılan ve doğal pekiştireç elde etmelerini sağlayan bir uygulama olarak TTÖ kullanıldığından, TTÖ'nün çocukların iletişim başlatmak için öğrendikleri soruları doğal ortamlara (ev ve okul) genellemelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu, soru sorarak iletişim başlatmanın farklı ortamlara, araç-gereçlere ve kişilere

genellenmesinde TTÖ'nün etkili olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları ile tutarlık gösterirken (Koegel vd., 1998 s. 354; L. K. Koegel, vd., 2003 s. 141; L. K. Koegel, vd., 2010 s. 514), bağlama uygun soru sormanın farklı grup etkinliklerine (kahvaltı, öğle yemeği, çay saati ve akşam yemeği) genellemesinin sağlanamadığı başka bir araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir (Verschuur vd., 2017 s. 500). Araştırmanın bu yönüyle, TTÖ kullanılarak soru sorarak iletişim başlatmayı öğrenen OSB olan çocukların, bu soruları farklı koşullara genelleyebildiklerini gösteren araştırma bulgularının güçlenmesine ve genişlemesine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı öğrenmesinin, çocukların dil gelişimi alanında olumlu yönde bir değişikliğe yol açtığını ortaya koymaktadır. TSS ve TASS gibi çevriyazı uzunluğuna ilişkin bulgular, tüm çocukların çevriyazı uzunluğunda; sözdizimi ve biçimbirim bilgisi gibi dilin biçimine ilişkin bulgular ise, bir çocuk dışındaki (Tolga) diğer çocukların sözcüklerdeki ve biçimbirimlerdeki OSU'da olumlu bir artış olduğunu göstermektedir. Bu anlamda araştırma bulgularının, konuşmayı yeni öğrenmeye başlayan çocuklarda konuşmadaki ilerleme ile çocukların OSU'larının eş zamanlı olarak arttığını belirten ve bu durumun beklendik olduğunu ifade eden araştırma bulgularına katkı sağladığı söylenebilir (L. K. Koegel vd., 2003 s. 142; Yoder, Spruytenburg, Edwards ve Davies, 1995 s. 29). Tolga'nın sözcük dağarcığında artma olmasına ve Tolga farklı uzunlukta cümle yapıları kullanmasına rağmen Tolga'nın OSU değerinde ciddi bir değişiklik görülmemiştir. Tolga'da görülen bu farklılığın, çocuğun karmaşık yapıdaki biçimbirimler yerine daha çok basit yapıdaki biçimbirimleri kullanmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, diğer çocuklara benzer şekilde Tolga'nın dil yeterliğinde artış görülürken, dilbilgisi kullanımında bir değişim görülmemiştir. Tolga'nın performansındaki bu farklılık, tüm çocuklarda dil yeterliği ile dilbilgisi arasında doğrusal bir ilişkinin olmadığını düşündürmektedir. Bu bulgu, dil yeterliği arttıkça dilbilgisi kullanımının azaldığını belirten bir araştırmanın bulguları (Goffmannand Leonard, 2000 s. 151) ve her yeni bilginin biçimbirimlerdeki uzunluğu arttırmadığı ve sözcüklerin uzun olmasının sözdizimi açısından karmaşık olduğu anlamına gelmediği şeklindeki bir çıkarımla da tutarlık göstermektedir (Eisenberg vd., 2001 s. 338). Alanyazındaki bu farklı bulgulardan yola çıkarak, TTÖ'nün kullanılacağı

yeni araştırmalarda OSU'ya ilişkin ölçümlerin yapılmasına gereksinim olduğu söylenebilir.

Anlam bilgisini ifade eden dilin içerik bileşenine ilişkin bulgular incelendiğinde, tüm çocuklarda FSÖZS ile TSÖZS artmış olması dikkat çekicidir. Bu bulgudan yola çıkarak, soru sorarak iletişim başlatmayı öğrenen çocukların pasif öğrenici rolünden aktif öğrenici rolüne geçtikleri için yeni bilgi edinmek üzere öğrenme fırsatlarının arttığı ve bu artışın onların sözcük dağarcıklarının genişlemesine ve çeşitlenmesine yol açtığı sonucu çıkarılabilir. Bu genelleme etkisinin, uygulamanın tamamlanmasıyla birlikte tüm çocuklarda FSÖZS ile TSÖZS değerlerindeki artışa yansımış olabileceği düşünülmektedir. Araştırma bulguları, OSB olan çocukların zihin yetersizliği olan çocuklara kıyasla daha fazla sayıda farklı türde sözcük ürettiklerinin belirtildiği (Eigsti vd., 2007 s. 1018) ve OSB olan çocukların serbest oyun etkinliklerinde normal gelişim gösteren çocuklara benzer oranda farklı sözcük ürettiklerinin belirtildiği başka bir araştırmanın (Weismer vd., 2011 s. 1073) bulgularıyla dolaylı şekilde benzerlik göstermektedir. Soru sorarak iletişim başlatmanın kazandırılmasında TTÖ'nün etkilerinin incelendiği önceki araştırmalarda dilin bileşenlerine ilişkin kazanımlar değerlendirilmemiştir. Bu araştırmada ise TTÖ'nün soru sorarak iletişim başlatmanın kazandırılmasındaki etkilerinin yanı sıra, dilin bileşenlerinde de herhangi bir farklılığa neden olup olmadığı incelendiği için araştırmanın alanyazındaki diğer araştırmalardan farklılık gösterdiği ve bu yönüyle ulusal ve uluslararası alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kullanım bilgisine ilişkin söylem, anlaşılabilirlik ile biçimbirimlerde meydana gelen atlamalara ilişkin bulgulara bakıldığında, soruları yanıtlama yüzdesi bir çocuk (Tolga) dışında diğer çocuklarda düşmüş, tüm çocukların konuşmalarının anlaşılabilirlik yüzdesi artmış ve atlanan bağımlı biçimbirim sayısı istendik yönde azalmıştır. Çocukların konuşmalarının anlaşılabilirliğinin artması, konuşmada anlaşılabilirlik ölçümü olarak değerlendirilen TASS ile yakından ilişkilidir ve her iki dil ölçümünde de meydana gelen artış birbirini destekler niteliktedir. Benzer şekilde biçimbirimlerde OSU'su artan çocukların, konuşmaları sırasında sözcüklerdeki bağımlı biçimbirimleri uygun şekilde kullanımlarında bir artış meydana gelmesi ve bunun bir sonucu olarak da atlanan bağımlı biçimbirim sayısının azalması beklendik bir durumdur. Söylem becerilerinde soruları yanıtlama yüzdesinde meydana gelen düşüşün,

çocukların oyun etkileşimleri sırasında soru sorularak başlatılan sohbeti yanıtlamak yerine oyun akışına odaklanmasından, sohbeti sürdürme ve sohbet konusunu genişletme becerilerinde yetersizlikler göstermesinden (Eigsti vd., 2011 s. 683) kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların dil ölçümleri sonucu elde edilen sözcük listeleri incelendiğinde, soru sözcüklerinin ve soru eklerinin kullanımının hem tipinde hem de toplam sayısında ciddi bir artış olduğu görülmektedir. Çocuklar her bir soruyu öğrendiklerinde bu soruların kullanımlarını korumaya devam etmişler, aynı zamanda da dağarcıklarına farklı soru tipleri ve soru edatları ekleyerek bunları yapılandırılmamış oyun etkinliklerinde ve günlük etkileşimleri sırasında akıcı şekilde kullanmışlardır. Bu bulgu, OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı öğrendiklerinde, sözcük dağarcıklarının artmasının yanı sıra biçimsel sözdiziminde de önemli gelişmeler olduğunu açık şekilde göstermektedir. Bunun yanı sıra, OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı farklı tip sorular sorarak iletişim başlatmaya da kolaylıkla genelleyebildiklerini ortaya koymakta; ayrıca TTÖ kullanılarak soru sorarak iletişim başlatmanın çalışıldığı ve uygulama sonrasında çocukların hedeflenmeyen soruları kullanım sayılarının arttığını rapor eden önceki araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (L. K. Koegel, vd., 2003 s. 142; L. K. Koegel vd., 2010 s. 514; R. L. Koegel vd., 2014 s. 825). OSB olan çocukların iletişim başlatmada sürekli ve yaygın biçimde yetersizlikler yaşadıkları ve bu durumun yaşam boyu devam ettiği (Endicott ve Higbee, 2007 s. 210; L. K. Koegel vd., 1999 s. 176; L. K. Koegel ve Koegel, 2012 s. 74), ayrıca günlük yaşamda birbirinden farklı pek çok başlatma davranışı sergilemeleri gerektiği düşünüldüğünde, OSB olan çocuklar için başlatmaların öğrenilmesi kadar başlatmaların genellenmesi de kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, araştırma bulgularının değerli olduğu ve önceki araştırma bulgularını genişleterek zenginleştirdiği söylenebilir.

Çocukların dil ölçümleri sonucu elde edilen sözcük listeleri incelendiğinde, bağlaç, zarf ve zamir kullanımlarının hem tipinde hem de toplam sayısında önemli bir artış olduğu görülmektedir. Çocuklara "Nerede? sorunun öğretimi yapılırken öğretimin doğası gereği ortamda olmayan uyaranların yer aldığı konumlar söylenmiş ve çocukların uyaranlara ulaşmak için doğru konumu bulmaları gerekmiştir. Benzer şekilde, "Kimin?" sorusunda da çocukların uyaranları inceleyebilmeleri için kime ait olduğunu söylemeleri beklenmiştir. Bu durum, yer-yön zarflarının "Nerede?",

zamirlerin ise "Bu kimin?" sorusu ile doğrudan ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Bulgular, deney süreci sonrasında gerçekleştirilen son ölçümlerde tüm çocukların doğrudan öğretimi hedeflenmeyen yer-yön zarfları ve zamirler gibi sözcük türlerine ilişkin kullanımlarını koruduklarını ve bununla birlikte farklı tip kullanımlarını yapılandırılmamış doğal ortamlara aktarabildiklerini göstermektedir. Bu bulguyu, araştırmacının günlük notları, anne-babaların gözlem notları ve anne-babaların görüşmelerdeki ifadeleri de doğrulamaktadır. Öğretimi hedeflenmeyen sözcük türlerine ilişkin bu kazanımlar, "Nerede?" sorusunun öğretiminin yapıldığı ve çocukların hedeflenen yer-yön zarfları dışında farklı tipte yer-yön zarflarını kullanmayı da kazandıklarını rapor eden bir araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir (L. K. Koegel vd., 2010 s. 513). Bu araştırma, OSB olan çocukların farklı tipte ve sayıda zamir kullanımı edindiklerini ve uygulama sonrasında bu kullanımları korunduklarını rapor etmesi açısından da önceki araştırmadan farklılaşmaktadır (L. K. Koegel vd., 2010 s. 514). Araştırmanın bu yönüyle, TTÖ'nün OSB olan çocuklarda doğrudan öğretimi hedeflenmeyen kazanımlara da yol açtığını ortaya koymaktadır.

Çocukların dil ölçümleri sonucu elde edilen bağımlı biçimbirimler incelendiğinde; tüm çocukların ad durum ekleri, çoğul ekleri, iyelik ekleri, olumsuzluk ekleri, edat ekleri, eylemde zaman, görünüş ve kiplik ekleri ile eylem kişi ekleri kullanımlarında olumlu yönde bir değişiklik olduğu görülmektedir. Bu artışlara ise, soruların öğretim süreçlerinin dolaylı bir katkısı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda ad durum ekleri ile "Nerede?" sorusunun; eylem kişi ekleri ile "Bu kim? sorusunun; eylemde zaman, görünüş ve geçmiş zaman ekleri ile "Ne oldu?" sorusunun; iyelik ekleri ile "Bu kimin?" sorusunun öğretimi arasında bir ilişki olabileceği varsayılmaktadır. Benzer şekilde, çocukların toplam sözcük sayılarında meydan gelen artış ve kullandıkları farklı sözcük türlerindeki çeşitlilik, sözcüklerde ve biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluklarındaki artış ile tutarlılık göstermekte ve bu bulgular birbirini desteklemektedir. Ayrıca anne-babaların görüşmeler sırasında çocuklarının günlük yaşamdaki kullanımlarıyla ilgili paylaştıkları örneklere ve bulgulara ilişkin olumlu ifadeleri ile araştırmacının gözlemleri ve günlük notları da istendik yönde bir değişiklik olduğunu ortaya koymaktadır. OSB olan çocukların özellikle ilgeç, yardımcı fiil, bağlaç, geçmiş zaman eki, geniş zaman eki, üçüncü şahıs eki ve şimdiki zaman eki kullanımında yanlışlıklar yaptıkları, ek attıkları ya da ekleri hiç kullanmadıkları düşünüldüğünde (Bartolucci, Pierce ve Steiner, 1980 s. 46; Eigsti vd., 2007 s. 1007; Roberts, Rice ve Tager-Flusberg, 2004 s. 442),

çocuklarda meydan gelen bu değişimler oldukça önemlidir. Araştırma bulguları, "Ne oldu?" sorusunun öğrenilmesinin çocukların farklı eylemlerde geçmiş zaman eki kullanımlarını arttırdığını rapor eden bir araştırmanın bulgularıyla tutarlık göstermektedir (L. K. Koegel vd., 2003 s. 138). Soru sorarak iletişim başlatmanın kazandırılmasında TTÖ'nün etkilerinin incelendiği önceki araştırmalarda bağımlı biçimbirimlerde meydana gelen değişimler rapor edilmediğinden, yapılan bu araştırmanın alanyazındaki önemli bir eksiği kapattığı ve elde edilen bulguların gelecekte yapılacak olan yeni araştırmalara örnek olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, çocukların dil gelişiminde meydana gelen değişikliklerin tamamı göz önünde bulundurularak edinim sırasında dilin bir bileşeninde meydan gelen olumlu bir gelişmenin, dilin diğer bileşenlerini de olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilir. Araştırma bulgularına dayalı yapılan bu yorum, alanyazında dilin bileşenlerinin birbirinden bağımsız düşünülmemesi gerektiği ve her bileşenin birbirini etkilediği bilgisi ile tutarlık göstermektedir (Bernstein ve Seiger-Gardner, 2009 s. 116; Owens, 2012 s. 26). Dilin farklı bileşenlerindeki bu değişiklikler, OSB olan çocuklarda performans yetersizliğinden çok beceri yetersizliği olduğu varsayımını doğrulamakta; OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı hızlı bir şekilde kazanmaları, bu kazanımları uzun süre korumaları ve doğal koşullara genellemeleri ile doğrudan öğretimi hedeflenmeyen becerileri kazanmış olmaları da bu varsayımı desteklemektedir (L. K. Koegel, Park ve Koegel, 2014 s. 823; Palmen vd., 2008 s. 95; R. L. Koegel vd., 2014 s. 1058; R. L. Koegel ve Koegel, 2012 s. 137).

Araştırmanın dördüncü bulgusu, çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı öğrenmelerinin OSB düzeyi, zekâ düzeyi, dil becerileri ile diğer genel gelişim alanlarında olumlu yönde bir değişikliğe yol açtığıdır. Bu olumlu değişiklik, standart test sonuçları ile ortaya konmuş; bununla birlikte anne-babalarla yapılan görüşme sonuçları, anne-babaların gözlem notları ve araştırmacının günlük notlarıyla da desteklenmiştir. Elde edilen bulgular, tüm çocukların OSB görülme şiddetinde ve destek gereksinim düzeyinde ciddi düşüş olduğunu, çocukların zekâ düzeylerinde önemli bir yükseliş olduğunu, bir çocuk (Tolga) dışında alıcı dil ile ifade edici dil puanlarında olumlu yönde değişim olduğunu ve iki çocuk dışında (Ata ve Tolga) genel gelişim puanlarında artış olduğunu göstermektedir. Dil becerilerinin değerlendirildiği gün Tolga yerine oturmadığı ve yönergeleri yerine getirmediği için testin uygulanması

sonlandırılmak zorunda kalmıştır. Farklı bir zamanda değerlendirme ikinci kez tekrarlanmış ancak Tolga'nın ilaç kullanımını yeni bırakması nedeniyle davranışlarını kontrol etmekte zorlanmış ve odaklanmada yaşadığı sorun nedeniyle yönergeleri yerine getirmediği için testin uygulanması sonlandırılmıştır. Dolayısıyla Tolga'nın dil becerilerinde herhangi bir değişiklik görülmemesinin, Tolga'nın o günkü davranışlarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ancak diğer yandan genel gelişim alanlarında yer alan dil gelişimi alt testinde sergilemiş olduğu artış, annenin yapılan görüşme sırasındaki örnekleri ve olumlu paylaşımları ile araştırmacının gözlemleri ve günlük notları doğrultusunda Tolga'nın dil becerilerinde olumlu değişiklikler olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra çocukların tüm gelişim alanlarına ilişkin bir değişim olup olmadığına ilişkin yapılan ölçümler; tüm çocukların dil gelişim alt testinde ciddi bir artış olduğunu; bilişsel gelişim alt testinde bir çocuk dışında (Tolga) tüm çocuklarda, psiko-motor ve sosyal-duygusal gelişim alt testinde de yine bir çocuk (Ata) dışında tüm çocuklarda olumlu yönde değişimler olduğu söylenebilir. Aslında bu çocukların belirtilen gelişim alanlarında almış oldukları ham puanlarda istendik yönde bir artış olmasına rağmen bu artış T puanına göre anlamlı bulunmamıştır.

Yukarıda sözü edilen bu bulgu TTÖ'nün; alıcı ve ifade edici dil becerileri ile iletişim, sosyalleşme ve günlük yaşam gibi uyum becerilerinde değişikliğe neden olduğunun rapor edildiği bir araştırmanın (R. L. Koegel vd., 2014 s. 824) ve OSB görülme şiddeti, alıcı ve ifade edici dil ile iletişim, sosyalleşme, motor ve günlük yaşam gibi uyum becerilerinde değişikliğe neden olduğunun rapor edildiği başka bir araştırmanın (Ventola vd., 2014 s. 2867) bulguları ile tutarlık gösterirken; TTÖ'nün öğretimi hedeflenen beceriler dışındaki iletişim ve uyum becerileri ile uygun olmayan davranışlarında anlamlı bir değişikliğe neden olmadığını rapor eden bir araştırmanın (Verschuur vd., 2017 s. 502) bulgularından farklılık göstermektedir. Yapılan bu araştırma, çocukların dil ve uyum becerilerinin dışında zekâ düzeylerine ve bilişsel becerilerine ilişkin ölçüm yapılması açısından önceki araştırmalardan farklılaşarak alanyazına katkı sağlamaktadır.

Çocukların gelişim alanlarında meydana gelen ilerlemeler, onların kazanmış oldukları iletişim becerilerini uygulama sonrasında günlük yaşamlarına uygun biçimde aktarabildiklerine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, nasıl öğreneceğini keşfeden, başka

bir ifadeyle öğrenmeyi öğrenen çocukların yaşadıkları başarı duygusuyla birlikte motivasyonlarının yükseldiğini ve motivasyon yüksekliğinin ise farklı gelişim alanlarında ilerlemelere yol açtığı söylenebilir. Bu araştırmanın bulguları, OSB olan çocuklarda soru sorma gibi gelişimde önemli temel becerilere odaklanmanın genellemeyi kolaylaştırdığı (L. K. Koegel, Koegel ve Green-Hopskin, 2010 s. 513; Mohammadzaheri, Koegel, Rezaei ve Bakhshi, 2015 s. 2905) ve bu sayede doğrudan öğretimi hedeflenmeyen farklı gelişim alanlarında da kendiliğinden olumlu ilerlemelere yol açtığı fikrini destekleyerek genişletmekte (L. K. Koegel, Park ve Koegel, 2014 s. 1058; Ventola vd., 2014 s. 2868) ve etkili öğretim alanyazınına önemli katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın beşinci bulgusu, OSB olan çocukların anne-babalarının araştırmanın amacının uygunluğuna, araştırmada kullanılan yöntemin kabul edilebilirliğine ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Anne-babaların tamamı araştırma öncesinde çocuklarının tek sözcüklü ya da iki-üç sözcüklü cümleler kurduğunu, sözcükleri yalın halde kullandığını, iyelik eklerini, soru zamirlerini, soru zarflarını ve şahıs zamirlerini kullanmadığını belirterek çocuklarının sınırlı düzeyde dil, konuşma ve iletişim becerilerine sahip olduklarını; oyuncaklara karşı ilgisiz davrandığını ve genellikle yalnız başına oynamayı tercih ettiğini belirterek çocuklarının oyun oynamayı bilmediklerini ve problem davranışlar sergilediklerini dile getirerek araştırma amacının uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Anne-babalar araştırma sürecinde yapılan öğretimin; iletişim başlatmak için çocuklara seçim fırsatları sunmayı ve ortaya çıkan fırsatları yanıtlamayı gerektirdiğini söyleyerek yöntemin seçim fırsatı sağlama stratejisine; masa başında çalışmayı zorunlu kılmadığını ve doğal öğrenmeye benzerlik gösterdiğini söyleyerek yöntemin doğal olma özelliğine; oyun temelli olacak biçimde yürütüldüğünü ve eğlenceli olduğunu söyleyerek yöntemin motivasyonu temel alma özelliğine; çocuklara duyarlı olmayı ve duygusal ifade edici olmayı gerektirdiğini söyleyerek yöntemin iletişime ve etkileşime dayalı olma özelliğine; bir çok amacın bir arada öğretilmesini sağladığını söyleyerek yöntemin harmanlayarak sunma stratejisine; planlama yapmayı, amaç odaklı olmayı ve bekleme süresini dikkate almayı gerekli kıldığını söyleyerek sistematik öğretimin ögelerine vurgu yapmışlardır ve yönteme ilişkin memnuniyet ifadeleriyle araştırmada kullanılan yöntemin kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir.

Yukarıda ifade edilen bu bulgu, dil ve iletişim becerilerinin öğretiminde doğal öğretim yöntemlerinin yapılandırılmış öğretim yöntemlerine göre daha fazla kabul edilebilir bulunduğunu ve daha fazla memnuniyet sağladığını ortaya koyan bulgularla da desteklenmektedir (Turan ve Erbaş, 2010 s. 610). Anne-babalar paylaşmış oldukları örneklerle çocuklarının; dil ve iletişim alanında önemli ilerlemeler olduğunu, ayrıca çocuklarının oyun oynama becerileri ile çalışma ve öğrenme davranışları kazandıklarını ve problem davranışlarının ortadan kalktığını söyleyerek araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin olumlu görüşlerini dile getirmişlerdir. Anne-babalar çocuklarındaki ilerlemelerden bahsederken, meydana gelen gelişmeleri kanıksadıklarını ve çok fazla ve çok hızlı gelişme olması nedeniyle bazı küçük gelişmeleri hatırlamakta zorlandıklarını ifade ederek bu memnuniyeti vurgulamışlardır. Dolayısıyla, anne-babalardan toplanan bu öznel değerlendirme bulguları ışığında araştırmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyal geçerliğin değerlendirilmesinde kabul edilen yaklaşımlardan biri de uygulama sonucunda elde edilen etkilerin sürdürülebilirliğidir (Kennedy, 2005 s. 219; Vuran ve Sönmez, 2008 s. 60). Araştırmada çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı öğretim tamamlandıktan çok uzun süre sonra halen koruyor olmaları da öznel değerlendirme yoluyla ortaya konan sosyal geçerlik verilerini desteklemekte ve araştırmanın sosyal geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. OSB olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın kazandırılmasında TTÖ'nün etkilerinin incelendiği araştırmaların yalnızca birinde TTÖ eğitimi sunulan personelden sosyal geçerlik verisi toplandığı (Verschuur vd., 2017 s. 495), verilerin toplanmasında beşli derecelemeye dayalı bir ölçü aracı kullanıldığı ve personelin TTÖ'ye ilişkin olumlu görüş ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada elde edilen sosyal geçerlik bulgularının, Verschuur ve diğerleri (2017), tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen sosyal geçerlik bulguları ile benzerlik göstermesine rağmen sosyal geçerlik verilerinin uygulamanın dolaylı tüketicileri olan anne-babalardan toplanmış olması ve derinlemesine bilgi edinmek üzere görüşmeler yapılmış olması nedeniyle, önceki araştırmadan farklılaşmaktadır. Araştırmanın bu yönüyle, yapılacak yeni araştırmalara örnek olabileceği ve alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularının yanı sıra üzerinde durulması gereken bazı önemli noktalar bulunmaktadır. Bunlardan ilki, anne-babalarla araştırmanın bağımlı ve bağımsız

değişkenlerine ilişkin sınırlı bilgi paylaşımında bulunulmuş olmasıdır. Bağımlı değişkende meydana gelen değişimin çevresel etmenlerden değil yalnızca bağımsız değişkenin sistematik biçimde uygulanmış olmasından kaynaklandığını ortaya koymak için (Kratochwill vd., 2013 s. 27) anne-babaların araştırma değişkenlerini etkileme ihtimalleri göz önünde bulundurularak, anne-babalara bağımlı ve bağımsız değişken hakkında ayrıntılı bilgi vermekten kaçınılmıştır. Bu bağlamda anne-babalara yalnızca araştırmanın bağımlı değişkeninin iletişim başlatma olduğu bilgisi verilmiştir. Araştırma bulguları, sınırlı bilgi paylaşımının deneysel kontrolü sağlama açısından olumlu olduğunu ortaya koymakta ve değişkenlerle ilgili sınırlı bilgi paylaşımında bulunulan ya da hiç bilgi paylaşımında bulunulmayan önceki araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Koegel vd., 1998 s. 351; R. L. Koegel vd., 2014 s. 820). Öğretime anne-babaların katılımının sağlanması, benzer uygulamaların evde sürdürülmesi ve öğretimin yoğunluğunun arttırılması açısından önemli olduğundan ve TTÖ'nün özellikleri arasında yer aldığından, anne-babalarla sınırlı bilgi paylaşımının, öğretime anne-baba katılımını engellemesi açısından bir sınırlılık teşkil ettiği söylenebilir.

Üzerinde durulması gereken noktalardan ikincisi, araştırma sürecinde yapılan öğretimin yoğunluğudur. Anne-babalara araştırmada hoşnut olmadıkları durumlarla ilgili görüşleri sorulduğunda, annelerden biri bu soruyu araştırma sürecinin çok yoğun olması şeklinde yanıtlamıştır. Kapsamlı uygulamalarda uygulama saati programın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. OSB olan çocuklara haftada en az 20-45 saatlik öğretim sunulması gerektiği (NRC, 2001 s. 151) dikkate alındığında, uygulamanın yoğun olması, ilerlemenin hızlı olması için önemli ve gerekli bir özelliktir. Bu araştırmada da çocuklarla haftada sekiz saat öğretim oturumu gerçekleştirilmiş, çocuklar geri kalan zamanlarda da farklı kurum ve kuruluşlardan eğitim hizmeti almaya devam etmişlerdir. Haftalık öğretim saatinin fazla olması nedeniyle çalışma sürecinin yoğun geçtiğini dile getiren annenin, bu durumu memnuniyetsizlik olarak dile getirmesinin; bilinmeyen bir şehirde yaşamaya başlama, babanın şehir dışında çalışması ve yaşları birbirine benzer olan üç çocuğa sahip olma gibi aile özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretim saatinin yoğunluğunun araştırma açısından bir sınırlılık olmadığı, aksine istendik bir durum olduğu ancak ailenin yaşadığı koşulların zor olması nedeniyle böyle bir paylaşımda bulunduğu söylenebilir.

Tartışılması gereken noktalardan üçüncüsü, çocukların araştırma süresince, farklı kurum ve kuruluşlardan da eğitim hizmeti almaya devam etmiş olmalarıdır. Araştırma öncesinde çocukların anne-babalarına bağımlı değişken hakkında ayrıntılı bilgi verilmemiş, öğretmenlerine ise soru sorarak iletişim başlatma konusunda çalışma yapmamaları söylenmiştir. Hem bu hususlara hem de araştırmada güçlü bir deneysel kontrol kurulmuş olmasına dayanarak bağımlı değişkende gerçekleşen değişikliğin bağımsız değişkenden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Ancak çocukların OSB'den etkilenme düzeylerinde, zekâ düzeylerinde, dil gelişimi ve diğer gelişim alanlarında meydana gelen değişimlerde, yalnızca araştırmanın etkisinin olmadığını, bu değişimlerde aynı zamanda çocukların aldıkları diğer eğitim hizmetlerinin de etkisinin olabileceği söylenebilir.

Üzerinde durulması gereken noktalardan dördüncüsü, TTÖ oturumlarının çocukların ilgilerini ve gereksinimlerini dikkate almayı ve kullanılacak fırsatları sistematik bir biçimde önceden planlanmayı gerektirmesidir. Her ne kadar TTÖ gibi doğal öğretim yöntemlerinde fırsatların, içinde bulunulan ortamlarda doğal olarak meydana gelen olaylar içerisinde kendiliğinden ortaya çıktığı ifade edilse de, öğretim fırsatlarının yaratılacağı araç-gereçlerin ya da etkinliklerin önceden hazırlanmış olması önemlidir (Charlop-Christy, 2008 s. 11; Cowan ve Allen, 2007 s. 704). Dolayısıyla, uygulamacının çocuğun uygun tepkide bulunma girişimini başlatması için olası fırsatları önceden düşünüp planlaması ve öğrenme fırsatlarının çocuk tarafından başlatılmasına uygun bir ortam düzenlemesi yapması gerekmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar gibi OSB olan çocukların da ilgileri sürekli değiştiğinden ve nesnelerle kısa süreli olarak ilgilendiklerinden, belli aralıklarla çocukların ilgilerinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle çocukların motivasyonlarının yüksek olmasını destekleyici ortam düzenlemesi yapma, uygun araç-gereçleri hazırlama ve her oturum öncesinde çok fazla değişkeni göz önünde bulundurarak öğretimi doğal şekilde planlama gibi hazırlıklar kimi zaman yorucu olabilmektedir. TTÖ'nün etkili ve sistematik bir şekilde uygulanabilmesi için bu temel özelliklere dikkat edilmesi ise kritik öneme sahiptir.

Tartışılması gereken noktalardan beşincisi, araştırmada OSB olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın öğretiminde TTÖ'nün yüksek düzeyde uygulama güvenilirliği ile kullanılmış olmasıdır. TTÖ ile ilgili yapılan sistematik alanyazın

taramaları ve meta-analizler incelendiğinde araştırmaların çok az bir kısmında (%35-43) uygulama güvenirliği verilerinin rapor edildiği göze çarpmaktadır (Bozkus-Genc ve Yucesoy-Ozkan, 2016 s. 19; Bozkuş-Genç ve Vuran, 2013 s. 1725; Masiello, 2007 s. 4). Bu durum, yapılan uygulamaların güvenilir bir şekilde yürütülüp yürütülmediği konusunda tartışmaları da beraberinde getirmekte ve araştırma bulgularının doğru şekilde yorumlanmasını engellemektedir. Soru sorarak iletişim başlatmanın kazandırılmasında TTÖ'nün etkilerinin incelendiği iki araştırmada uygulama güvenirliği değerleri %91,5-96 arasında rapor edilirken, iki araştırmada uygulama güvenirliği verilerinin toplandığı belirtilmiş ancak güvenirliğe ilişkin değerler verilmemiş (R. L. Koegel vd., 2014 s. 819; Ventola vd., 2014 s. 2864), iki araştırmada ise uygulama güvenirliği verisi toplanmamıştır (Koegel vd., 1998 s. 353; Vershuur, vd., 2017 s. 502). Bu araştırmada ise oturumların %30'u olacak şekilde toplam 221 oturumda uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. TTÖ tüm sorular için %97-100 düzeyinde güvenilir şekilde uygulandığından, etkililik bulgularının doğru biçimde yorumlandığını söylemek söz konusudur. Araştırmanın bu yönüyle, soru sorarak iletişim başlatmanın öğretiminde TTÖ'nün güvenilir şekilde uygulandığını gösteren önceki araştırma bulgularının güçlenmesini sağladığı düşünülmektedir.

Üzerinde durulması gereken noktalardan sonuncusu, anne-babalar aracılığıyla elde edilen genelleme bulguları incelendiğinde Semih ve Yılmaz'ın annelerinin birer soruda (Ne oldu? ve Bu kim?), Ata'nın babasının ise iki soruda (Nerede? ve Ne oldu?) çocuğuna soru sorma fırsatı oluşturamamasıdır. Genellemeye ilişkin videolar izlendiğinde, çocukların soru sorması için ortamda anne-babaların kullandıklarından daha fazla sayıda durum olduğu ancak anne-babaların bu durumların en fazla %50'sini fırsata çevirebildikleri görülmektedir. Bu durumun çocukların önceki öğrenme yaşantılarından, anne-babaların öğretim için daha yapılandırılmış öğretim ortamı düşünmelerinden ve ortamda bulunan fırsatların farkında olmamalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ancak çocukların öğrenmeden en yüksek düzeyde yaralanabilmeleri için anne-babalara doğal ortamlarda bulunan durumların öğretim fırsatına dönüştürülmesi konusunda eğitim verilmesi önemlidir. Bu nedenle OSB olan çocukların almış oldukları eğitimi mümkün olduğunca farklı koşullara genellemesine yardımcı olmak üzere OSB olan çocukların anne-babalarına aile eğitimi verilecek çalışmalara gereksinim vardır.

Bu araştırmanın ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünülen bazı güçlü yönleri bulunmaktadır. Araştırmanın güçlü yönlerinden ilki, TTÖ'nün OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı kazanmalarındaki etkisinin beş farklı soruda incelenmiş olmasıdır. Alanyazında TTÖ'nün OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı kazanmalarındaki etkisinin tek soruda (Koegel vd., 1998 s. 348; L. K. Koegel vd., 2010 s. 510; L. K. Koegel vd., 2003 s. 135) ve dört farklı soruda incelendiği (R. L. Koegel vd., 2014 s. 817) araştırmalar olmasına karşın, beş farklı soruda incelendiği bir araştırmaya rastlanmaması ve Türkiye'de TTÖ'nün etkisinin incelendiği ilk deneysel araştırma olması nedeniyle, bu araştırmanın hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katkı sağladığı ifade edilebilir.

İkincisi, araştırmada öğretim sona erdikten uzun süre sonra çocuklardan izleme verilerinin toplanmış olmasıdır. Araştırmalarda uzun süreli izleme verilerinin toplanması ve raporlaştırılması; bağımsız değişkenin etkisinin devam edip etmediğini ortaya koyması, bağımlı değişkenin genellenmesine katkı sağlaması, araştırmanın sosyal açıdan önemini desteklemesi ve bu sayede araştırmanın sosyal geçerliğini güçlendirmesi açısından önemlidir (Kennedy, 2005 s. 220; Vuran ve Sönmez, 2008 s. 61; Tekin-İftar, 2012 s. 219; Westling ve Fox, 2004 s. 197). Alanyazında uzun süreli izleme verisinin toplandığı araştırma sayısının sınırlı olduğu ve bu konuda araştırmalara gereksinim duyulduğu düşünüldüğünde (R. L. Koegel vd., 2014; Ventola, 2014 s. 1061), araştırmanın bu gereksinime yanıt verdiğini ve alanyazına önemli bir katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Üçüncüsü, araştırmada çocuklara yalnızca soru sorarak iletişim başlatma öğretimi yapılmış olmasına karşın dilin biçim, içerik ve kullanım bileşenlerine ilişkin çocuklarda olumlu değişimler meydana gelmesidir. TTÖ'nün temelinde, OSB olan çocuklara gelişimde kritik öneme sahip beceriler öğretildiğinde çocukların öğretimi hedeflenmeyen pek çok beceriyi kendiliğinden öğrenecekleri ya da çocukların farklı gelişim alanlarında kendiliğinden olumlu ilerlemeler gerçekleşeceği varsayımı yer almaktadır (L. K. Koegel, Park ve Koegel, 2014 s. 1059; NPDC, 2014 s. 74; Ventola vd., 2014 s. 2867). Araştırmada elde edilen bulguların TTÖ'nün bu varsayımını destekleyerek alanyazına katkı sağladığı, ayrıca TTÖ'nün, dilin farklı bileşenlerinde değişiklik yaratıp yaratmadığının standart testler aracılığıyla ortaya konulmasına ilişkin

alanyazındaki araştırma gereksinimini (L. K. Koegel vd., 2010 s. 514; R. L. Koegel vd., 2014 s. 825) karşıladığı ifade edilebilir.

Dördüncüsü, araştırmada çocuklara yalnızca soru sorarak iletişim başlatma öğretimi yapılmış olmasına karşın çocukların OSB düzeylerinde azalma, zekâ düzeylerinde ise artma görülmüş olmasıdır. Ortaya çıkan bu değişikliğin; çocukların okulöncesi eğitim kurumlarına devam etmesinden, öğretimin çocukların yetersizlik sergiledikleri temel alanlara odaklanmasından, öğretimin uzun süreli devam etmesinden ve çocukların öğrendiklerini günlük yaşamlarına ve diğer gelişim alanlarına aktarmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. OSB olan çocukların öğrendikleri becerileri öğretim sonrasında koruma ve genelleme konusunda yaşadıkları sorunlar düşünüldüğünde (Arnold-Saritepe, Phillips, Mudford, De Rozario ve Taylor, 2009 s. 214), öğretimde çocukların dikkat ve ilgisinin temel alınmasının öğretime olan motivasyonu artırması, farklı ortam düzenlemesi yapılmasının aynılık konusunda ısrarcılığı azaltması, farklı tip ve türde uyaran kullanılmasının farklı koşullara genellemeyi kolaylaştırması gibi TTÖ'nin yöntemsel özellikleri farklı gelişim alanlarında ilerlemelere yol açmış olabilir. Bu nedenle, bu özelliği araştırmanın önceki araştırma bulgularına katkı sağlaması açısından araştırmanın öne çıkan güçlü yönlerinden biri olarak düşünülebilir.

Araştırmanın güçlü yönlerinin yanı sıra birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlardan ilki, öğretime anne-babaların dahil edilememesidir. Anne-babaların, öğretim sürecini uygulama ortamı dışındaki ortamlarda da uygulayabilmeleri ve doğal aile-çocuk etkileşimi sırasında çocuklarına öğrenme fırsatları sağlayarak öğretimi sürdürebilmeleri mümkündür. Ancak bu katılım, anne-babaların, TTÖ'nün nasıl uygulanacağına ilişkin bir aile eğitim programına katılımlarını gerektirdiği için anne-babalar öğretim sürecine dahil edilememişlerdir ve bu durum bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Sınırlılıklardan ikincisi, çocukların deney öncesi ve deney sonrasında farklı gelişim alanlarına ilişkin ölçümlerinin, normal gelişim gösteren akranlarının ölçümleri ile karşılaştırılmamasıdır. OSB olan çocukların gelişim alanlarındaki ölçümlerinin akranlarının ölçümleri ile karşılaştırılması sosyal karşılaştırma açısından önemli olduğu için bu durum bir sınırlılık olarak ele alınabilir. Araştırma süresince yapılan gözlemler, anne-babaların aktarmış oldukları örnekler ve anne-babaların çocuklarının günlük yaşamlarında farklı kullanımlara ilişkin almış

oldukları notlar ve araştırmacı günlüğü dikkate alındığında çocukların farklı tip ve türde bir çok ek kullandığı söylenebilir. Ne var ki, çocukların ek kullanımlarına ilişkin farklı kullanımlar dil örneğinde yeterince ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle sınırlılıklardan üçüncüsü, çocukların ek kullanımlarının dil örneği ile sınırlı olmasıdır.

4.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular, araştırma sürecinde edinilen gözlemler, araştırmanın güçlü ve sınırlı yönleri göz önünde bulundurularak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunmak mümkündür.

Uygulamaya yönelik öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Özel eğitim öğretmenleri başta olmak üzere OSB olan çocuklara eğitim hizmeti sunan tüm kişiler, TTÖ'yü farklı iletişim ve sohbet becerilerinin kazandırılmasında kullanabilirler.
2. Özel eğitim öğretmenleri başta olmak üzere OSB olan çocuklara eğitim hizmeti sunan personele, OSB olan çocuklarla çalışan ya da uygulama yapan lisans ve/veya lisansüstü öğrencilerine ve OSB olan çocuğa sahip anne-babalara, TTÖ'nün tanıtımına ve kullanımına ilişkin planlamalar yapılarak eğitimler sunulabilir.
3. Anne-babaları, kardeşleri ve/veya akranları OSB olan çocuklarla TTÖ'yü uygulamada yeterli hale getirmek için eğitim programları geliştirilebilir ve uygulanabilir.

İleri araştırmalara yönelik öneriler ise aşağıdaki gibi listelenebilir:

1. TTÖ'nün OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı kazanmalarındaki etkisini farklı sorular kullanarak sınayan araştırmalar yapılabilir.
2. TTÖ'nün farklı yetersizlikleri olan ya da dilin bileşenlerinde yetersizlik yaşayan çocukların farklı başlatma türleri üzerindeki etkisini sınayan yeni araştırmalar planlanabilir.
3. TTÖ'nün OSB olan çocukların farklı gelişim alanları üzerindeki etkisini sınayan yineleme çalışmaları ve/veya yeni araştırmalar planlanabilir.
4. TTÖ'nün OSB olan çocukların doğrudan dilin biçim, içerik ve kullanım bileşenleri üzerindeki etkisini sınayan araştırmalar gerçekleştirilebilir.

5. TTÖ ile farklı bir yöntemin OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı kazanmalarındaki, uzun süre sonra korumalarındaki ve farklı koşullara genellemelerindeki etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.
6. TTÖ ile farklı bir yöntemin OSB olan çocukların hedeflenmeyen kazanımları üzerindeki etki düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yürütülebilir.
7. TTÖ'nün dil gelişim alanında ve farklı gelişim alanlarında meydana getirdiği ilerlemelerin anlamlılığına farklı istatistiksel ölçümler kullanılarak karar verildiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
8. TTÖ'nün etkisinin, OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı çocukların tanımadığı bir yetişkin ya da akranıyla etkileşimleri sırasında değerlendirildiği yeni araştırmalar planlanabilir.
9. Öğretime anne-baba katılımı olduğunda ve olmadığında TTÖ'nün etkilerinin karşılaştırıldığı araştırmalar tasarlanabilir.
10. TTÖ araştırmalarına ilişkin sosyal geçerlik verilerinin sosyal karşılaştırma yoluyla toplandığı araştırmalar yürütülebilir.
11. Soru sorarak iletişim başlatmanın kazandırılmasında farklı yöntemlerin etkisinin incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
12. Soru sorarak iletişim başlatmanın akranlarla sosyal etkileşim kurma, arkadaşlık ilişkisi geliştirme ve sosyal etkinliklere katılma gibi sosyal uyum becerileri üzerindeki etkisinin sınandığı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (56), 61-74.

Acarlar, F., Ege, P., ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 63-73.

Acarlar, F., Miller, J.F. and Johnson, J.R. (2006). Systematic analysis of language transcripts (SALT), Turkish (Version 9) [Computer Software], Language analysis lab, Universty of Wisconsin-Madison. (Distributed by the Turkish Psychological association).

Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi anne-baba el kitabı.* Ankara: Özgür Yayıncılık

Alberto, P.A. and Troutman, A.C. (2009). Single-subject designs. In *Applied behavior analysis for teachers (8th Edition)* (pp. 115-167). Upper Saddle River NJ: Merrill/Prentice Hall.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (text revision 4th edition).* Washington, DC: Author.

American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations* [Relevant Paper]. Available from www.asha.org/policy. doi:10.1044/policy.RP1993-00208

Arnold-Saritepe, A.M., Phillips, K.J., Mudford, O.C., De Rozario, K.A. and Taylor, S.A. (2009). Generalization and maintenance. In *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (pp. 207-224). New York: Springer

Aydın, A. (2010). *Oyun, dil ve düşünce.* Ankara: Eğiten Kitap.

Baron-Cohen, S., Allen, J. and Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. *The British Journal of Psychiatry*, 161 (6), 839-843.

Baron‐Cohen, S., Baldwin, D.A. and Crowson, M. (1997). Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language?. *Child development*, 68 (1), 48-57.

Bartolucci, G., Pierce, S.J., and Streiner, D. (1980). Cross-sectional studies of grammatical morphemes in autistic and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 10 (1), 39-50.

Bates, E., Camaioni, L. and Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer quarterly of behavior and development*, 21 (3), 205-226.

Bauer, S. (1995). Autism and pervasive developmental disorders: Part 2. *Pediatrics In Reviews,* 16, 168-177.

Bellini, S., and Hopf, A. (2007). The development of the Autism Social Skills Profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22 (2), 80-87.

Bellini, S., Peters, J.K., Benner, L. and Hopf, A. (2007). A Meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education,* 28 (3), 153-162.

Bernstein, D. and Seiger-Gardner, L. (2009). Promoting communication development in Sharon A. Raver (Ed.) *Early Childhood Special Education 0 to 8 Years, Strategies for Positive Outcomes* (pp.114-148). New Jersey NJ: Merril Pearson.

Betz, A.M., Higbee, T.S. and Pollard, J.S. (2010). Promoting generalization of mands for information used by young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4 (3), 501-508.

Bird, F., Dores, P.A., Moniz, D. and Robinson, J. (1989). Reducing severe aggressive and self-injurious behaviors with functional communication training. *American Journal on Mental Retardation,* 94 (1), 37-48.

Bloom, L., Merkin, S. and Wootten, J. (1982). ‘‘WH’’-questions: Linguistic factors that contribute to the sequence of acquisition. *Child Development,* 53 (4), 1084-1092.

Bozkuş Genç, G. ve Vuran, S. (2013). Sosyal becerilerin öğretiminde temel tepki öğretimiyle yürütülen araştırmaların incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 13 (3), 1715-1742.

Bozkus-Genc, G. and Yucesoy-Ozkan, S. (2016). Meta-Analysis of Pivotal Response Training for Children with Autism Spectrum Disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51 (1), 13-26.

Bozkuş-Genç, G. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Temel Tepki Öğretimi: Genel Bir Bakış. *International Journal of Early Childhood*, 6 (2), 221-246.

Bozkuş-Genç, G. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Temel tepki öğretimi aile el kitapçıkları.

Breen C.G. and Harring, T.G. (1991). Effects of contextual competence on social initiations. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 24 (2)*, 337-347.*

Browder, D.M. (2001). *Curriculum and Assessment for Students with Moderate and Severe Disabilities.* New York: The Guilford Press.

Burke, J.C. and Cerniglia, L. (1990). Stimulus complexity and autistic children's responsivity: Assessing and training a pivotal behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20 (2), 233-253.

Camarata, S.M. (1996). On the importance of integrating naturalistic language, social intervention, and speech intelligibility training. In L.K. Koegel, R.L. Koegel, G. Dunlap (Eds.), Positive behavioral support: Including people with difficulty behavior in the community (pp. 333-351). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Capps, L., Losh, M. and Thurber, C. (2000). "The frog ate the bug and made his mouth sad": Narrative competence in children with autism. *Journal of abnormal child psychology*, 28 (2), 193-204.

Capps, L., Kehres, J. and Sigman, M. (1998). Conversational abilities among children with autism and children with developmental delays. *Autism*, 2 (4), 325-344.

Carpenter, M., Nagell, K. and Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63 (4) 1-174.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (2014). Autism spectrum disorders: Data and statistics. https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html (Erişim Tarihi: 18.03.2017)

Charlop-Christy, M.H. (2008). *Fırsat öğretimi nasıl yapılır?* (Çev: S Topbaş ve A. Kılıç). Ankara: Detay Yayıncılık.

Charlop-Christy, M.H. and Kelso, S.E. (2003). Teaching children with autism conversational speech using a cue card/written script program. *Education and Treatment of Children*, 26 (2) 108-127.

Charlop, M.H. and Milstein, J.P. (1989). Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of applied behavior analysis*, 22 (3), 275-285.

Charlop, M.H. and Trasowech, J.E. (1991). Increasing autistic children's spontaneous verbalizations of affection: An assessment of time delay and peer-mediated procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 19*,* 307-314.

Cook-Gumperz, J. and Kyratzis, A. (2001). Pretend play: Trial ground for the simple present. *Applied Cognitive Linguistics I*, 41-62.

Cowan, R.J. and Allen, K.D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools,* 44 (7), 701-715.

Creswell, J.W. (2005). Analyzing and interpreting quantitative data. In *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* (2nd edition) (pp. 230-256). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Dawson, G. and Osterling, J. (1997). Early intervention in autism. In M.J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 307-326). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A. and Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40 (2), 271-283.

Dietert, R.R., Dietert, J.M. and DeWitt, J.C. (2011). Environmental risk factors for autism. *Emerging Health Threats Journal*, 4:7111-DOI: 10.3402/ehtj.v4i0.7111.

Diken, İ.H. (2008). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.) *Özel eğitime gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 411-446). Ankara: Pegem Akademi.

Diken, İ. H., Ardıç, A. ve Diken, Ö. (2011). *GOBTÖ-2-TV Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği -2- Türkçe versiyonu*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.

Doggett, R.A., Krasno, A.M., Koegel, L.K. and Koegel, R.L. (2013). Acquisition of Multiple Questions in the Context of Social Conversation in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43 (9), 2015-2025.

Dominick, K.C., Davis, N.O., Lainhart, J., Tager-Flusberg, H., and Folstein, S. (2007). Atypical behaviors in children with autism and children with a history of language impairment. *Research in developmental disabilities*, 28 (2), 145-162.

Dotto-Fojut, K.M., Reeve, K.F., Townsend, D.B. and Progar, P.R. (2011). Teaching adolescents with autism to describe a problem and request assistance during simulated vocational tasks. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (2), 826-833.

Dunlap, G., Koegel, R.L. and Burke, J.C. (1981). Educational implications of stimulus over selectivity in autistic children. *Exceptional Education Quarterly*, 20, 37-49.

Dyer, K., Dunlap, G. and Winterling, V. (1990). Effects of choice making on the serious problem behaviors of students with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 23 (4)*,* 515-524.

Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 7 (2), 1-23.

Ehrler, D.J., and McGhee, R.L. (2008). *PTONI: Primary test of nonverbal intelligence*. Pro-Ed.

Eigsti, I.M., Bennetto, L. and Dadlani, M.B. (2007). Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 37 (6), 1007-1023.

Eigsti, I.M., Marchena, A.B., Schuh, J.M. and Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 5 (2), 681-691.

Eisenberg, S.L., McGovern Fersko, T. and Lundgren, C. (2001). The use of MLU for identifying language impairment in preschool children: A review. *American Journal of Speech-Language Pathology,* 10 (4), 323-342.

Endicott, K. and Higbee, T.S. (2007). Contriving motivating operations to evoke mands for information in preschoolers with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1 (3), 210-217.

Erbaş, D. (2002). *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışların azaltılmasına işlevsel iletişim öğretiminin sönmeyle birlikte ve sönme olmaksızın uygulanmasının etkililiğinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Erdem, M. (2016). Dilbilgisi konularında devamlılık ilişkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 11 (10), 243-254.

Ersoy, A. (2011). Öykünüzü keşfetmek: Veri analizi. A. Ersoy, ve P. Yalçınoğlu, (Çev. Ed.) *Nitel araştırmaya giriş* (2. Baskı)*,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Esbenshade, P.H. and Rosales-Ruiz, J. (2001). Programming common stimuli to promote generalized question-asking: A case demonstration in a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3 (4), 199-210.

Frea, W.D. (1995). Social-communicative skills in higher- functioning children with autism. In R.L. Koegel & L.K. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism* (pp. 53-66). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Fredeen, R.M. (2005). *Increasing initiations towards peers in children with autism using pivotal response training and collateral gains in quality of initiations.* Unpublished doctoral dissertation. Santa Barbara: University of California.

Freeden, R.S. and Koegel, R.L. (2006). The pivotal role of initiations in habilitation. In R.L. Koegel & L.K. Koegel (Eds.), *Pivotal response treatment for autism communication, social, & academic development* (pp. 165-186). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Garvey, C. and Berninger, G. (1981). Timing and turn taking in children's conversations 1. *Discourse Processes*, 4 (1), 27-57.

Gast, D.L. and Spriggs, A.D. (2010). Visual analysis of graphic data. D.L. Gast (Ed.), *Single subject research methodology in behavioral sciences* (pp. 199-233). New York NY: Routledge.

Gay, L.R. Mills. G.E. and Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and application*, (8th Edition). Upper Saddle River NJ: Merrill Prentice Hall

Geller, E. (1998). An investigation of communication breakdowns and repairs in verbal autistic children. *The British Journal of Developmental Disabilities,* 44 (87), 71-85.

Gilberg, C. and Coleman, M. (2000). The bialogy of autistic syndrome (3th edition). London: Mac Keith Press.

Goffman, L. and Leonard, J. (2000). Growth of language skills in preschool children with specific language impairment: Implications for assessment and intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology,* 9 (2), 151-161.

Graziano, A.M. (2002). *Developmental disabilities intruction to a diverse field.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Gresham, F.M. and MacMillan, D.L. (1998). Early intervention Project: Can its claims be substantiated and its effects replicated? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28 (1), 5-18.

Guralnick, M.J. and Colnon, J.C. (2007). *Early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hancock, T.B. and Kaiser, A.P. (1996). Siblings' use of milieu teaching at home. *Topics in Early Childhood Special Education,* 16 (2), 168-190.

Harper, C.B., Symon, J.B. G. and Frea, W.D. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (5), 815-826.

Harris, S.L., Wolchink, S.A. and Weitz, S. (1981). The acquisition of language skills by autistic children: Can parents do the job? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11 (4), 373-384.

Hewett, F.M. (1965). Teaching speech to autistic children through operant conditioning. *American Journal of Orthopsychiatry,* 35 (5)*,* 927-936.

Hobson, R.P., Lee, A. and Hobson, J.A. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism: A social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (1), 12-22.

Holmes, E. and Willoughby, T. (2005). Play behavior of children with autism spectrum disoerders. *Journal of Intellectual and Developmental Disability,* 30 (3), 156-164.

Hung, D.W. (1977). Generalization of ‘‘curiosity’’ questioning behavior in autistic children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 8 (3), 237-245.

Hurting, R., Ensrude, S. and Tomblin, J.B. (1982). The communicative functions of question production in autistic children. *Journal of autism and Developmental Disorders,* 12 (1), 57-69.

Huskens, B., Verschuur, R., Gillesen, J., Didden, R. and Barakova, E. (2013). Promoting question-asking in school-aged children with autism spectrum disorders: Effectiveness of a robot intervention compared to a human-trainer intervention. *Developmental Neurorehabilitation*, 16 (5), 345-356.

Hyman, S.L. and Towbin, K.E. (2007). Autism spectrum disorders. In *Children with disabilities* (6th Edition), (pp. 325-344). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Ingersoll, B. (2008a). The social role if imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children,* 21 (2), 107-119.

Ingersoll, B. (2008b). The effect of context on imitation skills in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 2 (2), 332-340.

Ingersoll, B. and Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented naturalistic imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities,* 28 (2), 163-175.

Ingersoll, B., Shreibman, L., and Tran, Q.H. (2003). Effects of sensory feedback on immediate object imitation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 33 (6), 673-682.

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

Jorden, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders. *The National Autistic Society,* 7 (4), 347-360.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child,* 2, 217-240.

Kasari, C. (2002). Assessing change in early intervention programs with children autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (5), 479-497.

Kayaoğlu, A. (2013). Güdüler ve duygular. *Davranış bilimleri II* içinde (s. 48-60). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Kazdin, A.E. (1982). Multiple-baseline designs. In *Single-case research designs methods for clinical and applied settings* (pp. 126-151). New York NY: Oxford University Press.

Kennedy, C.H. (2005). *Single-case designs for educational research*. USA: Pearson Prentice Hall.

Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 17-44). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 239-265). Ankara: Vize Yayıncılık.

Koegel, L.K. (tarihsiz). Teaching the pivotal behavior of initiations to children with autism. Koegel PRT certification packet IV: Koegel Autism Consultants.

Koegel, L.K. (tarihsiz). Pivotal Response Treatment: Using motivation as a pivotal response. Koegel PRT certification packet II: Koegel Autism Consultants.

Koegel, L.K. (2000). Interventions to facilitate communication in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 30 (5), 383-391.

Koegel, L.K., Ashbaugh, K., Navab, A. and Koegel, R.L. (2016). Improving Empathic Communication Skills in Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (3), 921-933.

Koegel, R.L., Bimbela, A. and Schreibman, L. (1996). Collateral effects of parent training on family interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (3), 347-359.

Koegel, R.L., Bradshaw, J.L., Ashbaugh, K., and Koegel, L.K. (2014). Improving question-asking initiations in young children with autism using pivotal response treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (4), 816-827.

Koegel, L.K., Camarata, S.M., Valdez-Menchaca and Koegel, R.L. (1998). Setting generalization of question-asking by children with autism. *American Journal on Mental Retardation,* 102 (4), 346-357.

Koegel, L.K., Carter, C.M. and Koegel, R.L. (2003). Teaching children with autism self‐initiations as a pivotal response. *Topics in Language Disorders*, 23 (2), 134-145.

Koegel, R.L., Dyer, K. and Bell, L.K. (1987). The influence of child-preferred activities on autistic children's social behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 20 (3), 243-252.

Koegel, R.L. and Egel, A.L. (1979). Motivating autistic children. *Journal of Abnormal Psychology,* 88 (4), 418-426.

Koegel, R.L. and Frea, W.D. (1993). Treatment of social behavior in autism through the modification of pivotal social skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26 (3), 369-377.

Koegel, L.K. and Koegel, R.L. (1990). Extended reductions in stereotypic behaviors through self-management in multiple community settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23 (1), 119-127.

Koegel, L.K. and Koegel, R.L. (1995). Motivating communication in children with autism. E. Schopler et al. (Eds), In *Learning and cognition in autism* (pp. 73-87). Springer US.

Koegel, L.K. and Koegel, R.L. (2006). *Pivotal Response Treatments for Autism Communication, Social, & Academic Development.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Koegel, R.L. and Koegel, L.K. (2012). *The PRT Poket Guide, Pivotal Response Treatment for Autism Spectrum Disorders*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Koegel, R.L., Koegel, L.K. and Brookman, L.I. (2003). Empirically supported pivotal response interventions for children with autism. In A.E. Kazdin (Ed.), Yale University School of Medicine, and Child Study Center (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*: *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 341-357). New York NY: Guildford Press.

Koegel, L.K., Koegel, R.L. and Carter, C.M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism. *School Psychology Review,* 28 (4), 576-594.

Koegel, L.K., Koegel, R.L., Green-Hopkins, I. and Barners, C.C. (2010). Brief Report: Question-Asking and Collateral Language Acquisition in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 40 (4), 509-515.

Koegel, L.K., Koegel, R.L., Harrower, J.K. and Carter, C.M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24 (3), 174-85.

Koegel, L.K., Koegel, R.L., Hurley, C. and Frea, W.D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 25 (2)*,* 341-353.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Kellegrew, D. and Mullen, K. (1996). Parent education for prevention and reduction of severe problem behaviors. *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community*, 3-30.

Koegel, R.L., Koegel, L.K. and McNerney, E.K. (2001). Pivotal areas in intervention for Autism. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (1), 19-32.

Koegel, L.K., Koegel, R.L., Shoshan, Y. and McNerney, E. (1999). Pivotal response intervention II: Preliminary long-term outcome data. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24 (3), 186-198.

Koegel, L.K., Kuriakose, S., Singh, A.K. and Koegel, R.L. (2012). Improving Generalization of Peer Socialization Gains in Inclusive School Settings Using Initiations Training. *Behavior Modification*, 36 (3) 361-377.

Koegel, R.L. and Mentis, M. (1985). Motivation in childhood autism: Can they or won't they? *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 26 (2)*,* 185-191.

Koegel, L.K., Park, M.N. and Koegel, R.L. (2014). Using self-management to improve the reciprocal social conversation of children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 44 (5), 1055-1063.

Koegel, R.L., O'Dell, M. and Dunlap, G. (1988). Producing speech use in nonverbal autistic children by reinforcing attemts. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 18 (4), 525-538.

Koegel, R.L., O'Dell, M.C. and Koegel, L.K. (1987). A natural language teaching paradigm for nonverbal autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 17 (2), 187-200.

Koegel, R.L., Schreffirnan, L., Good, A., Cerniglia, L., Murphy, C. and Koegel, R.L. (1989). *How to teach pivotal behaviors to children with autism: A training manual*. Santa Barbara: Universty of California.

Koegel, R.L., Vernon, T.W. and Koegel, L.K. (2009). Improving social initiations in young children with autism using reinforces with embedded social interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 39 (9), 1240-1251.

Koegel, R.L., Werner, G.A., Vismara, L.A. and Koegel, L.K. (2005). The effectiveness of contextually supported play date ınteractions between children with autism and typically developing peers. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities,* 30 (2), 93-102.

Kong A, Frigge M.L, Masson G, Besenbacher S., Sulem P., Magnusson G., et al. (2012). Rate of de novo mutations and the importance of father's age to disease risk. *Nature*, 23 (5), 471-488.

Korkmaz, B. (2010). Otizm: Klinik ve nörobiyolojik özellikleri, erken tanı, tedavi ve bazı güncel gelişmeler. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi, 80. Yıl,* 45, 37-44.

Krakowiak, P., Walker, C.K., Bremer, A.A., Baker, A.S., Ozonoff, S., Hansen, R.L. and Hertz-Picciotto, I. (2012). Maternal metabolic conditions and risk for autism and other neurodevelopmental disorders. *Pediatrics,* 129 (5), 1121-1128.

Krantz, P.J. and McClannahan, L.E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26 (1), 121-132.

Kratochwill, T.R., Hitchcock, J.H., Horner, R.H., Levin, J.R., Odom, S. L., Rindskopf, D.M., and Shadish, W.R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34 (1), 26-38.

Kroeger, K.A, Schultz, J.R. and Newsom, C. (2007). A comparison of two group-delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 37 (5), 808-817.

Kuriakose, S. (2012). Making data collection easy in PRT. In R.L. Koegel & L.K. Koegel (Eds.), *The PRT pocket guide: Pivotal response treatment for Autism Spectrum Disorders* (pp. 163-184). Baltimore, MD: Brookes.

Landry, S.H. and Loveland, K.A. (1989). The effect of social context on the functional communication skills of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19 (2), 283-299.

Landry, S.H., Smith, K.E., Miller-Loncar, C.L. and Swank, P.R. (1997). Responsiveness and initiative: Two aspects of social competence. *Infant Behavior and Development,* 20 (2), 259-262.

Laski, K.E., Charlop, M.H. and Schreibman, L. (1988). Training parents to use the natural language paradigm to increase their autistic children's speech. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 21 (4), 391-400.

Laursen, E.K., Moore, L., Yazdgerdi, S. and Milberger, K. (2013). Building Empathy and Social Mastery in Students with Autism. *Reclaiming Children and Youth*, 22 (3), 19-22.

Lincoln, Y., and Guba, E. (1985). Naturalistic Inguiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal ducation and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 55 (1), 3-9.

Lovaas, O.I., Koegel, R.L., Simmons, J.Q. and Long, J.S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 6 (1)*,* 131-166.

Lovaas, O.I., Schreibman, L., Koegel, R. and Rehm, R. (1971). Selective responding by autistic children to multiple sensory input. *Journal of Abnormal Psychology,* 77 (3)*,* 211-222.

Lucket, T., Bundy, A. and Roberts, J. (2007). Do behavioral approaches teach children with autism to play or are they pretending? *The National Autistic Society,* 11 (4), 365-388.

Maehr, M.L. and Meyer, H.A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9 (4), 371-409.

Masiello, T. (2007). Effectiveness of Pivotal Response Training as a behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Winterberry Research Syntheses,* 14 (1), 1-11.

Maviş, İ. (2008). Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler. İ.H. Diken, (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 297-320). Ankara: Pegem Yayıncılık.

McClannahan, L., Krantz, P. and McGee, G. (1982). Parents as therapists for autistic children: A model for effective parents training. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities,* 2 (2-3), 223-252.

McConachie, H. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Child: Care Health and Development,* 32 (6), 751-756.

McGee, G.G., Feldman, R.S. and Morrier, M.J. (1997). Benchmarks of social treatment for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27 (4), 353-364.

McGee, G.G., Morrier, M.J. and Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the Association for Pearsons with Severe Handicapped,* 24 (3), 133-146.

McGregor, K.K., Berns, A.J., Owen, A.J., Michels, S.A., Duff, D., Bahnsen, A.J., et al. (2012). Associations between syntax and the lexicon among children with or without ASD and language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 42 (1), 35-47.

Meyer, U., Engler, A., Weber, L., Schedlowski, M. and Feldon, J. (2008). Preliminary evidence for a modulation of fetal dopaminergic development by maternal immune activation during pregnancy. *Neuroscience*, 154 (2), 701-709.

Moes, D.R. (1995). Parent education and parenting stress. In R.L. Koegel and L.K. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities* (pp. 79-93). Baltimore: Paul H. Brookes.

Mohammadzaheri, F., Koegel, L.K., Rezaei, M. and Bakhshi, E. (2015). A randomized clinical trial comparison between pivotal response treatment (PRT) and adult-driven applied behavior analysis (ABA) intervention on disruptive behaviors in

public school children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 45 (9), 2899-2907.

Motavalli Mukaddes, N. (2014). Klinik Özellikler. N. Motavalli Mukaddes (Ed.), *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip* içinde (s. 23-42). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Mundy, P. and Crowsan, M. (1997). Joint attention and early social communication: Implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 27 (6), 653-676.

Mundy, P. and Jarrold, W. (2010). Infant joint attention, neural networks and social cognition. *Neural Networks,* 23 (8), 985-997.

Mundy, P. & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current directions in psychological science*, 16 (5), 269-274.

Mundy, P., Sigman, M. and Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in autism. *Development and Psychopathology*, 6 (3), 389-401.

Myles, B.S., Hubbard, A., Swanson, T.C., R.L., Schelvan and Simonelli, A. (2007). Autism spectrum disorders. In E.L. Meyen & Y.N. Bui (Eds.), *Exceptional children in today's schools* (4th edition) (pp. 247-258). Denver, Colorado: Love Publishing Company.

National Autism Center (NAC) (2015). *National standards report 2.* Randolph, Massachusetts: National Autism Center.

National Research Council (2001). Educating children with autism. In C. Lord & James P. McGee (Eds), *Committee on Educational Interventions for Autism*. Washington, DC: National Academy Press.

Newman, B. and Eyck, P.T. (2005). Self-management of initiations by students diagnosed with autism. *Analysis of Verbal Behavior,* 21 (1), 117-122.

Odom, S.L., Boyd, B.A., Hall, L.J. and Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 40 (4), 425-436.

Odom, S.L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S.J. and Hatton, D.D. (2010). Evidence based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorder. *Preventing School Failure,* 54 (4), 275-282.

O'Neil, D.K. and Happe, F.G.E. (2000). Noticing and commenting on what's new: Differences and similarities among 22-month-old typical developing children, children with Down syndrome and children with autism. *Developmental Science,* 3 (4), 457-478.

O'Neill, R.E., McDonnell, J.J., Billingley, F.F. and Jenson, W.R. (2011). Multiple baseline and multiple probe design. R.E., O'Neill, J.J., McDonnell, F.F. Billingley, and W.R. Jenson (Eds.), In *single case research designs in educational and community settings* (pp. 99-116). New Jersey: Pearson Education.

Ostryn, C. and Wolfe, P.S. (2011). Teaching preschool children with autism spectrum disorders to expressively discriminate between "What's that?" and "Where is it?" *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26 (4), 195-205.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik ulusal eylem planı (2016-2019). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri genel Müdürlüğü. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Owens, R.E. (2012). *Language development: An introduction* (8th edition). New Jersey: Pearson.

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), 163-190.

Özbaran, B. (2014). Otizm spektrum bozukluklarında çevresel faktörler etkili midir? *The Journal of Pediatric Research,* 1 (4), 170-173.

Özdemir, O., Diken, İ.H., Diken, Ö. ve Şekercioğlu, G. (2014). Otizm davranış kontrol listesi (Autism behavior checklist-ABC) modifiye edilmiş Türkçe versiyonu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması: Pilot uygulama sonuçları.

Özmen Güzel, R. (2003). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 1-17.

Palmen, A., Didden, R., and Arts, M. (2008). Improving question asking in high functioning adolescents with autism spectrum disorders: Effectiveness of small-group training. Autism, 12 (1), 83-98.

Parker, R.I., Vannest, K.J., Davis, J.L. and Sauber, S.B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42 (2), 284-299.

Pehlivantürk, B., Bakkaloğlu, B., ve Ünal, F. (2003). Otistik bozukluk etiyolojisi: Genetik etkenler. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi,* 10 (2), 88-96.

Penn, H. E. (2006). Neurobiological correlates of autism: a review of recent research. *Child Neuropsychology*, 12 (1), 57-79.

Pierce, K. and Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 28 (3)*,* 285-295.

Ploog, B.O. (2010). Stimulus over selectivity four decades later: A review of the literature and its implications for current research in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 40 (11), 1332-1349.

Prizant, B.M. and Wetherby, A.M. (1987). Communicative intent: A framework for understanding social-communicative behavior in autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26 (4), 472-479.

Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: Description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42 (1), 11-33.

Rapin, I. and Dunn, M.A (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain & Development,* 25 (3), 166-172.

Rapin, I., Dunn, M.A, Allen, D.A., Stevens, M.C. and Fein, D. (2009). Subtypes of language disorders in school-age children with autism. *Developmental Neuropschology,* 34 (1), 66-84.

Renshaw, T.L. and Kuriakose, S. (2011) Pivotal Response Treatment for Children with Autism: Core Principles and Applications for School Psychologists. *Journal of Applied School Psychology*, 27 (2), 181-200.

Reynolds, L.C., Inder, T.E., Neil, J.J., Pineda, R.G. and Rogers, C.E. (2014). Maternal obesity and increased risk for autism and developmental delay among very preterm infants. *Journal of Perinatology*, 34 (9), 688-692.

Richler, J., Bishop, S.L., Kleinke, J.R. and Lord, C. (2007). Restricted and repetitive behaviors in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (1), 73-85.

Rispoli, M., Lang, R., Neely, L., Camargo, S., Hutchins, N., Davenport, K., and Goodwyn, F. (2013). A comparison of within-and across-activity choices for reducing challenging behavior in children with autism spectrum disorders. *Journal of Behavioral Education*, 22 (1), 66-83.

Roberts, J.A, Rice, M.L. and Tager-Flusberg, H. (2004). Tense marking in children with autism. Applied Psycholinguistics, 25 (03), 429-448.

Rogers, S.J, Hepburn, S.L., Stackhouse, T. and Wehner, E.A. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (5), 763-781.

Rogers, S.J. and Vismara, L.A. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37 (1), 8-38.

Roy-Wsiaki, G., Marion, C., Martin, G.L. and Yu, C.T. (2010). Teaching a child with autism to request information by asking "What?". *Developmental Disabilities Bulletin*, 38 (1), 55.

Rutherford, M.D., Young, G.S., Hepburn,S. and Rogers, S.J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 37 (6), 1024-1039.

Safer, N. and Fleischman, S. (2005). How student progress monitoring improves instruction. *Educational Leadership,* 62 (5), 81-84.

Sheinkopf, S. J. and Siegel, B. (1998). Home-based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 28 (1), 15-23.

Schreibman, L. (1985). Effects of within-stimulus and extra-stimulus prompting on discrimination learning in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8 (1), 91-112.

Schreibman, L.E. (2005). *The science and fiction of autism*. London: Harvard University Press.

Schreibman, L., Charlop, M.H. and Koegel, R.L. (1982). Teaching autistic children to use extra stimulus prompts. *Journal of Experimental Child Psychology,* 33 (3)*,* 475-491.

Schreibman, L., Kaneko, W.M. and Koegel, R.L. (1991). Positive Affect of Parents of Autistic Children: A Comparison Across Two Teaching Techniques. *Behaviour Therapy*, 22 (4), 479-490.

Schreibman, L., Stahmer, A.C. and Pierce, K.L. (1996). Alternative applications of pivotal response training: Teaching symbolic play and social interaction skills. In L.K. Koegel, R.L. Koegel and G. Dunlap (Eds.), *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community* (pp. 353–371). Baltimore: Brookes.

Sheinkopf, S.J. and Siegel, B. (1998). Home based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28* (1), 15-23.

Shumway, S. and 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), 1139-1156.

Sigman, M., Ruskin, E., Arbelle, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., ... and Robinson, B.F. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down Syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64 (1), (Serial No.256).

Simpson, R.L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 20 (3), 140-149.

Smith, V., Mirenda, P. and Zaidman-Zait, A. (2007). Predictors of expressive vocabulary growth in children autism. *Journal of Speech, Language and Hearing Research,* 50 (1), 149-160.

Stahmer, A.C. and Schreibman, L. (1992). Teaching children with autism appropriate play in unsupervised environments using a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 25 (2), 447-459.

Stahmer, A.C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Bolduc, C. and Schreibman, L. (2010). Pivotal response teaching in the classroom setting. *Preventing School Failure,* 54 (4), 265- 274.

Stahmer, A.C., Suhrheinrich, J., Reed, J. and Schreibman, L. (2012). What works for you? Using teacher feedback to inform adaptations of pivotal response training for classroom use. *Autism Research and Treatment*, 2012, Article ID 709861, 1-11.

Stone, W.L. and Caro-Martinez, L.M. (1990). Naturalistic observations of spontaneous communications in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 20 (4), 437-453.

Stone, W.L., Ousley, O.Y. and Littleford, C.D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child Psychology,* 25 (6), 475-485.

Stone, W.L., Ousley, O.Y., Yoder, P.J., Hogan, K.L. and Hepburn, S.L. (1997). Nonverbal communication in two-and three-year-old children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 27 (6), 677-696.

Suhrheinrich, J. (2011). *A sustainable model for training teachers to use pivotal response training*. Unpublished Dissertation. San Diego: University of California.

Sundberg, M.L., Loeb, M., Hale, L. and Eigenheer, P. (2002). Contriving establishing operations to teach mands for information. *The Analysis of Verbal Behavior*, 18, 15-29.

Şahin, S. (2011). Yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) otizm spektrum bozuklukları (OSB) olan çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (s. 291-303). Ankara: Eğiten Kitap.

Şan, A. (2010). *3-6 yaş arası özgül dil bozukluğu olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların dil özelliklerinin analizi ve karşılaştırılması.* Yayımlanmmış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Şener, E.F. ve Özkul, Y. (2013). Otizmin genetik temelleri. S*ağlık Bilimleri Dergisi,* 22 (1) 86-92.

Tager-Flusberg, H. (1985). Basic level and superordinate level categorization by autistic, mentally retarded, and normal children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 40 (3), 450-469.

Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic Children's talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development,* 63 (1), 161-172.

Tager-Flusberg, H., Paul, R. and Lord, C. (2005). Communication in autism. In F. Volkmar, A. Klin, R. Paul, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3th edition) (pp. 335-364). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Tager-Flusberg, H., Rogers, S., Cooper, J. Landa, R., Lord, C., Paul, R., et al. (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 52 (3), 643-652.

Taylor, B.A. and Harris, S.L. (1995). Teaching children with autism to seek information‐acquisition of novel information and generalization of responding. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (1), 3-14.

Tekin-İftar, E. (2012). Davranış kayıt teknikleri. E. Tekin-İftar, (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 69-103). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012). Grafik ve grafiksel analiz. E. Tekin-İftar, (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 404-478). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu başlama düzeyi modelleri. E. Tekin-İftar, (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 181-216). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012). Davranış değişikliği ve öğretimde kalıcılık ve genelleme sağlama. E. Tekin-İftar (Ed.) *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (5. Baskı) (s. 215-233). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Temel, F., Ersoy, O., Avcı, N. ve Turla, A. (2005). Gazi erken çocukluk gelişimi değerlendirme aracı "GEÇDA"(Gazi Early Childhood Development Assessment Scale) Ankara: Remay Ltd.

The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC). (2014). What are the evidence-based practice http://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices (Erişim tarihi: 01.02.2017)

Tidmarch, L. and Volkmar, F.R. (2003). Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry-In Review,* 48 (8), 517-525.

Topbaş, S. (2005). Dilin bileşenleri. S. Topbaş (Ed.) *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 21-31). Ankara: Kök Yayıncılık.

Topbaş, S. (2005). Sesbilgisel gelişim. S. Topbaş (Ed.) *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 61-91). Ankara: Kök Yayıncılık.

Topbaş, S. (2011). Dil gelişimini destekleme. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 169-197). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Topbaş, S. ve Güven, S. (2011). *TEDİL Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi kullanım klavuzu* (1. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Toper-Korkmaz, Ö. ve Diken, İ.H. (2013). Temel tepki öğretimi ile gerçekleştirilen etkililik araştırmalarının betimsel analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 14 (1), 41-55.

Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., and 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.

Töret, G. (2016). Otizm Spektrum bozukluğu (OSB): Özellikler. İ.H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Zihin yetersizliği ve Otizm Spektrum bozukluğu* içinde (s. 191-228). Ankara: Pegem Akademi

Töret, G. ve Acarlar, F. (2011). Otizmli, Down Sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* 11 (3), 1461-1478.

Tremblay, A., Strain, P.S., Hendrickson, J.M. and Shores, R.E. (1981). Social interactions of normal preschool children using normative data for subject and target behavior selection. *Behavior Modification*, 5 (2), 237-253.

Turan, F. (2012). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklar. E.N. Metin (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar* içinde (s. 143-184). Ankara: Maya Akademi Yayın Evi.

Turan, Y. and Erbaş, D. (2010). Social validation in special education. The Journal of International Social research, 3 (10), 605-612.

Turan, F. ve Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (1), 265-284.

Turan, F. ve Kaysılı, B. K. (2005). Otistik Özellik Gösteren Çocukların Dil Özellikleri. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 13 (2), 137-142.

Turan, F. ve Ökçün-Akçamuş, M.Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24 (2), 111-116.

Ungerer, J. and Sigman, M. (1987). Categorization skills and receptive language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 17 (1), 3-16.

Ventola, P., Friedman, H.E., Anderson, L.C., Wolf, J.M., Oosting, D., Foss-Feig, J., ... and Pelphrey, K.A. (2014). Improvements in social and adaptive functioning

following short-duration PRT program: A clinical replication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (11), 2862-2870.

Vernon, T.W., Koegel, R.L., Dauterman, H. and Stolen, K. (2012). An early social engagement intervention for young children with autism and their parents. *Journal of autism and developmental disorders*, 42 (12), 2702-2717.

Vershuur, R., Didden, R., Lang, R., Sigafoos, J. and Huskens, B. (2014). Pivotal response treatment for autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 1 (1), 34-61.

Verschuur, R., Huskens, B., Verhoeven, L. and Didden, R. (2017). Increasing Opportunities for Question-Asking in School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder: Effectiveness of Staff Training in Pivotal Response Treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 490-505.

Volden, J. (2004). Conversational repair in speakers with autism spectrum disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders,* 39 (2), 171-189.

Volden, J. and Lord, C. (1991). Neologisms and idiosyncratic language in autistic speakers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21 (2), 109-130.

Vernon, T.W., Koegel, R.L., Dauterman, H., and Stolen, K. (2012). An early social engagement intervention for young children with autism and their parents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (12), 2702-2717.

Vuran, S., ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 55-65.

Yarar, C. (2017). Tanılamadan özel eğitime: Otizm. *Otizm farkındalık ayı kapsamında gerçekleştirilen panelde sunulan konuşmacı notları.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yoder, P.J., Spruytenburg, H., Edwards, A. and Davies, B. (1995). Effect of verbal routine contexts and expansions on gains in the mean length of utterance in children with developmental delays. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 26 (1), 21-32.

Yücesoy-Özkan, Ş., (2009). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yücesoy-Özkan, Ş., Gürsel, O. ve Kırcaali-İftar, G. (2014). Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Paketinin Etkililiği. *İlköğretim Online*, 13 (1) 94-108.

Wehmeyer, M.L., Agran, M. ve Hughes, C. (1998). Self-determination as an education and transition outcome. In *Teaching self-determination to students with disabilities* (p. 3-30). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Weismer, S.E., Gernsbacher, M.A., Stronach, S., Karasinski, C., Eernisse, E.R., Venker, C.E., and Sindberg, H. (2011). Lexical and grammatical skills in toddlers on the autism spectrum compared to late talking toddlers. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 41 (8), 1065-1075.

Wert, B.Y. and Neisworth, J.T. (2003). Effects of video self-modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions,* 5 (1), 300-305.

Westling, D.L. and Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Wetherby, A. M. (2006). Understanding and measuring social communication in children with autism spectrum disorders. In T. Charman & W. Stone (Eds.), *Social and communication development in autism spectrum disorders* (pp. 3-34). New York: The Guilford Press.

Wetherby, A.M., Cain, D.H., Yonclas, D.G.,and 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.

Wetherby, A.M., Watt, N., Morgan, L. and Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (5), 960-975.

Wilkinson, K.M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews,* 4 (2), 73-79.

Williams, G., Donley, C.R. and Keller, J.W. (2000). Teaching children with autism to ask questions about hidden objects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33 (4), 627-630.

Williams, G., Pérez‐González, L.A. and Vogt, K. (2003). The role of specific consequences in the maintenance of three types of questions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36 (3), 285-296.

Wong, C., Odom, S.L., Hume, K.A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T.R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45 (7), 1951-1966.

Zablotsky, B., Black, L.I., Maenner, M.J., Schieve, L.A. and Blumberg, S.J. (2015). Estimated prevalence of autism and other developmental disabilities following questionnaire changes in the 2014 national health interview survey. *National Health Statistics Reports,* 87 (13), 1-21.

Türk Dil Kurumu (TDK). Büyük Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58de4d97137f50.07540151 (Erişim tarihi: 02.20.2017)

EKLER

EK-1 Etik Kurul Onay Formu 225
EK-2 Anne-Baba Bilgilendirme ve Onay Formu 226
EK-3 Anne-Baba Genelleme Bilgilendirme ve Onay Formu 229
EK-4 Anne-Baba Görüşme Onay Formu 232
EK-5 Öğretmen Genelleme Bilgilendirme ve Onay Formu 234
EK-6 Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi İzin Belgesi 237
EK-7 Değerlendirici/Gözlemci Bilgilendirme Metni 238
EK-8 Özel Eğitim Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Birimi Koridor Görseli ... 255
EK-9 Özel Eğitim Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Birimi Bireysel Eğitim Sınıfı Görseli 256
EK-10 Özel Eğitim Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Birimi Oyun Odası Görseli 257
EK-11 Engelliler Araştırma Enstitüsü Bireysel Eğitim Sınıfı Görseli 258
EK-12 "Bu ne?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler 259
EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler 263
EK-14 "Bu Kim?" Sorusunun Öğretimi Sırasında Kullanılan Örnek Oyun Senaryosu 287
EK-15 "Bu Kim?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler 291
EK-16 "Ne Oldu?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler 293
EK-17 "Bu Kimin?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler 307
EK-18 Temel Tepki Öğretimi Yöntemine ve Araştırmalarına İlişkin Farkındalık-Düzey 1 310
EK-19 Temel Tepki Öğretimi Genel Uygulama İlkeleri-Düzey 2 Sertifikası 311
EK-20 Temel Tepki Öğretimi Uygulamalarını Genelleme-Düzey 3 Sertifikası 312
EK-21 Kendiliğinden Başlatma İleri Düzey Uygulama-Düzey 4 Sertifikası 313
EK-22 "Bu Ne?" Sorusu Sorma Veri Toplama Formu 314
EK-23 "Nerede?" Sorusunu Sorma Veri Toplama Formu 315
EK-24 "Bu Kim?" Sorusunu Sorma Veri Toplama Formu 316
EK-25 "Ne Oldu?" Sorusunu Sorma Veri Toplama Formu 317
EK-26 "Bu Kimin?" Sorusunu Sorma Veri Toplama Formu 318
EK-27 Çevriyazı Örneği 319

EK-28 Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu 320
EK-29 Görüşme Dökümü Form Örneği 321
EK-30a "Bu ne?" Sorusu Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 322
EK-30b "Bu ne?" Sorusu İpuçlu Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 323
EK-30c "Bu ne?" Sorusu Bekleme Süreli Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 325
EK-30d "Bu ne?" Sorusu Nötr Uyaran Ekleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 327
EK-30e "Bu ne?" Sorusu Silikleştirme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 329
EK-30f "Bu ne?" Sorusu İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 331
EK-31a "Nerede?" Sorusu Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 333
EK-31b "Nerede?" Sorusu İpuçlu Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 334
EK-31c "Nerede?" Sorusu Bekleme Süreli Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 336
EK-31d "Nerede?" Sorusu Silikleştirme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 338
EK-31e "Nerede?" Sorusu İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 340
EK-32a "Bu kim?" Sorusu Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 342
EK-32b "Bu kim?" Sorusu İpuçlu Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 343
EK-32c "Bu kim?" Sorusu Bekleme Süreli Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 345
EK-32d "Bu kim?" Sorusu Nötr Uyaran Ekleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 347
EK-32e "Bu kim?" Sorusu Silikleştirme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 349
EK-32f "Bu kim?" Sorusu İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 351
EK-33a "Ne oldu?" Sorusu Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 353
EK-33b "Ne oldu?" Sorusu İpuçlu Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 354

EK-33c “Ne Oldu?” Sorusu Bekleme Süreli Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 357

EK-33d “Ne oldu? Sorusu İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 358

EK-34a “Bu kimin?” Sorusu Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 360

EK-34b “Bu kimin Sorusu İpuçlu Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 361

EK-34c “Bu kimin?” Sorusu Bekleme Süreli Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 363

EK-34d “Bu kimin?” Sorusu İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu ... 365

EK-1 Etik Kurul Onay Formu

Kayıt Tarihi: 31.12.2015 | Protokol No: 28821

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi – Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Soru Sorma Yoluyla İletişim Başlatmanın Kazandırılmasında Temel Tepki Öğretiminin Etkileri
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN
TEZ YAZARI:	Gülden BOZKUŞ GENÇ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	–
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ	**İMZA/ TARİH**
	29.01.2016
Prof. Dr. Aydın AYBAR *Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı*	
Prof. Dr. Hayrettin TÜRK *Fen Bil.(Fen Fak.)*	
Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK *Sağlık Bil.(Ecz. Fak.)*	
Prof. Dr. Esra CEYHAN *Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)*	
Prof. Dr. Kemal YILDIRIM *Sos. Bil.(İkt. ve İd. Bil. Fak.)*	
Doç. Dr. Münevver ÇAKI *Güz. San. (Güz. San. Fak.)*	

EK-2 Anne-Baba Bilgilendirme ve Onay Formu

Sevgili _____,

Bu form çocuğunuzun Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'na ait özel eğitim uygulama ve araştırma biriminde gerçekleştirilecek olan bir araştırmaya katılmasına izin verip vermediğinizi belirlemek üzere hazırlanmıştır. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasına gönüllü olarak izin vermeden önce lütfen aşağıda yer alan bilgileri dikkatlice okuyunuz ve çocuğunuzun katılımının ne anlama geldiğini anladığınızdan emin olunuz.

Araştırma Ekibi
Araştırmacı : Arş. Grv. Gülden Bozkuş-Genç
Yürütücü : Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan

1. *Araştırmanın Betimlenmesi*: Bu araştırmanın amacı, 3-4 yaşlarındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim başlatmayı öğreterek çocukların var olan dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmaktır. Araştırmanın diğer bir odak noktası ise, öğretilecek becerilerin kazanılmasının çocuklarda farklı gelişim alanlarına ilişkin ek kazanımlara yol açıp açmadığını belirlemektir. Bu araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara öğretim sunmada bilimsel dayanağı olan temel tepki öğretimi kullanılacaktır. Araştırmanın yaklaşık sekiz-dokuz ay sürmesi planlanmaktadır. Bu süreçte çocuğunuza bire-bir öğretim düzenlemesi şeklinde bireysel eğitim verilecektir. Eğitime başlamadan önce çocuğunuzu yakından tanımak ve eğitsel performansını belirlemek amacıyla motor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarına ilişkin bir dizi değerlendirmeler yapılacaktır. Aynı değerlendirme eğitim tamamlandıktan sonra belirtilen gelişim alanlarında ek kazanımlar olup olmadığını belirlemek üzere tekrar yapılacaktır.
2. *Araştırmanın Çocuğa ve Aileye Riskleri:* Bu araştırmanın çocuğunuza herhangi bir riski yoktur ve çalışma sırasında çocuğunuzu rahatsız edecek herhangi bir durum söz konusu değildir. Minimum düzeyde olası bir risk olarak öfke nöbeti geçirme veya uygun olmayan davranış sergileme ortaya çıkabilir. Ancak süreçte bu tür davranışların meydana gelebileceği öngörülmemektedir. Bu araştırmanın

anne babalara herhangi bir riski yoktur, anne-babaları rahatsız edecek bir durum söz konusu değildir.

3. *Araştırmanın Çocuğa ve Aileye Yararları:* Çocuğunuzun bu eğitim programından ne düzeyde fayda sağlayacağı kesin bir şekilde öngörülememektedir. Ancak çalışmanın doğrudan çocuğunuzun öğrendiklerini günlük yaşama aktararak genelleme bilgisine katkısı olacağını kesin olarak söyleyebiliriz. Anne-baba olarak araştırmayı tamamladıktan sonra kullanılan stratejiler hakkında tamamıyla bilgi sahibi olacağınız, edindiğiniz bilgilerin sizin çocuğunuzla çalışma becerilerinizi geliştireceği ve aynı zamanda çocuğunuzla daha etkili zaman geçirmenize katkı sağlayacağı öngörülmektedir.
4. *Alternatif Süreç:* Çalışma sırasında hiçbir hastalık yada fonksiyon bozuklukları ile karşılaşmayacağınız için çalışmaya alternatif bir prosedür söz konusu değildir.
5. *Araştırma Verilerinin Gizliliği:* Araştırmada elde edilecek veriler ve kayıtlar gizlilik ilkesi doğrultusunda saklanacaktır. Çocuğun veya anne-babanın isimleri herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Bütün ham veriler ve kayıtlı formlar güvenli koşullar altında muhafaza edilecektir. Tüm oturumlar video kamera ile kayıt altına alınacak ve elde edilen görüntüler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Görüntü kayıtları, araştırmanın sona ermesinin ardından dilediğiniz zaman sizinle paylaşılabilecektir. Araştırma sonuçlarının bilimsel bir çalışmada paylaşılması ya da bir dergide yayımlanması durumunda tüm isimler değiştirilecektir.

6. *Araştırma Süresince Aileden Beklenen Davranışlar:* Araştırmada anne-babaların ya da çocukların birincil bakıcılarının uygulama sırasında çocukların eğitim süresince zamanlarını uygulama birimi dışında geçirmeleri ve süreci gözlem aynasından izlememeleri deneysel kontrol açısından önemlidir.
7. *Gönüllülük:* Bu çalışmaya sizin ve çocuğunuzun katılımı tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Kararınızın olumlu ya da olumsuz olması üniversitemizin Özel Eğitim Bölümü ve Engelliler Araştırma Enstitüsü ile gelecekteki ilişkilerinizi herhangi bir şekilde etkilemeyecektir. Katılmaya karar verseniz dahi, onayınızı geri çekme ve istediğiniz zaman herhangi bir yaptırım olmaksızın sizin ve çocuğunuzun çalışmaya katılımını durdurma hakkına sahipsiniz.

8. *Araştırma Desteği:* Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Mevcut araştırma süreci komisyon tarafından gözden geçirilerek onaylanmıştır.
9. *Taahhüt:* Bu uygulamayı gerçekleştirecek araştırmacı olarak, gerek duyduğunuz her an sorularınızı yanıtlamayı taahhüt ediyor ve sağlayacağınız katkılar için şimdiden size teşekkürlerimizi sunuyoruz.

   Dilerseniz formun bir kopyasını alabilirsiniz.

Şimdi araştırmaya katılıp katılmayacağınız kararını veriniz. Atacağınız imza çocuğunuzun ve sizin katılımcı olarak çalışmaya katılacağınızı ve yukarıda verilen bilgileri okuyup onayladığınızı taahhüt etmektedir.

_____	_____
Tarih	Çocuğunuzun Adı-Soyadı
_____	_____
Anne-Babanın Adı-Soyadı	Anne-Babanın İmzası
_____	_____
Proje Yürütücüsünün İmzası	Araştırmacının İmzası
Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan	Arş. Grv. Gülden Bozkuş-Genç

Adres: Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi ABD
İş/Cep Tel: 3588-0543 236 28 65

EK-3 Anne-Baba Genelleme Bilgilendirme ve Onay Formu

Sevgili _____,

Bu form çocuğunuzun Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Özel Eğitim Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Birimi'nde (ÖZEB-ARGE) gerçekleştirilecek olan bir araştırmaya katılımı sırasında sizin genelleme çalışmalarını evde yapmaya gönüllü olup olmadığınızı belirlemek üzere hazırlanmıştır. Araştırmanın genelleme çalışmalarını evde yapmaya gönüllü olduğunuzu belirtmeden önce lütfen aşağıda yer alan bilgileri dikkatlice okuyunuz ve genelleme çalışmalarına katılımınızın ne anlama geldiğini anladığınızdan emin olunuz.

Araştırma Ekibi
Araştırmacı : Arş. Grv. Gülden Bozkuş-Genç
Yürütücü : Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan

1. *Genelleme Çalışmasının Betimlenmesi*: Çocuğunuzun katılımına izin verdiğiniz araştırmada, çocuğunuzun eğitimi devam ederken sizden evde çocuğunuzla vakit geçirdiğiniz etkileşim/oyun zamanlarınızda 10'ar dakikalık videolar çekmeniz istenecektir. Araştırma süresince çocuğunuzla etkileşim/oyun zamanlarınızda çekeceğiniz en az beş etkileşim videosu istenmesi planlanmaktadır.
2. *Genelleme Çalışmasının Anne-Babaya ve Çocuğa Riskleri:* Bu çalışmanın size ve çocuğunuza herhangi bir riski yoktur ve çalışma sırasında sizi rahatsız edecek herhangi bir durum söz konusu değildir.
3. *Genelleme Çalışmasının Anne-Babaya ve Çocuğa Yararları:* Sizin bu genelleme çalışmasından ne düzeyde fayda sağlayacağınız kesin bir şekilde öngörülememektedir. Ancak video çekimlerini yapmak için çocuğunuza ayıracağınız zamanın, oyun oynama becerilerinizin gelişimine yönelik dolaylı katkı sağlayacağı ve aynı zamanda çocuğunuzla etkileşim/oyun zamanlarınızda karşılaşabileceğiniz olası aksi durumlar karşısında ne tür önlemler alabileceğiniz konusunda danışma fırsatı sağlayacağı yönünde katkısı olacağı düşünülmektedir.
4. *Genelleme Çalışması Sırasında Anne-Babadan Beklenen Davranışlar:* Anne-babadan çalışma bitene kadar yerine getirmesi beklenen davranışlar şunlardır:

(a) Çekim öncesinde araştırmacının belirlemiş olduğu genel temayı dikkate alarak gerekli düzenlemeleri yapmak,
(b) Video çekimi için belirlenen hafta ve günü dikkate alarak videoyu zamanında çekmek,
(c) Çekilen videonun süresinin en az 10 dakika olmasına özen göstermek,
(d) Çekilen videonun telefon ya da kameradan aktarımını yaparak size verilecek taşınabilir bellek aracılığıyla belirlenen gün ve saatti dikkate alarak videoları araştırmacıya teslim etmek,
(e) Gerekli durumlarda size verilen geri bildirimleri dikkate alarak videoları tekrar çekmektir.

5. *Genelleme Çalışması Sırasında Araştırmacıdan Beklenen Davranışlar:* Araştırmacıdan genelleme çalışmaları tamamlanana kadar yerine getirmesi beklenen davranışlar şunlardır:
   (a) Anne-babaya bilgi vermeden önce çekilecek video kayıtlarının temasını belirlemek,
   (b) Anne-babayı çekimi istenecek videonun teslim tarihinden en az bir hafta öncesinde bilgilendirmek,
   (c) Anne-babalardan gelen videoları belirlenen gün ve saatte teslim alarak bir sonraki görüşmeye kadar videoyu aktarmak ve taşınabilir belleği tekrar teslim etmek,
   (d) Gerekli olması halinde çocuğun ya da anne-babanın yüzünün görünmediği ve anlaşılır olmayan videolara ilişkin yeni video çekimi yapılmasını istemektir.
6. *Genelleme Çalışması Sırasında Toplanan Verilerin Gizliliği:* Genelleme çalışması sırasında elde edilecek videolar gizlilik ilkesi doğrultusunda saklanacaktır. Anne-babanın veya çocuğun isimleri herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Bütün ham veriler ve kayıtlı videolar güvenli koşullar altında muhafaza edilecektir. Çalışma sonuçlarının bilimsel bir çalışmada paylaşılması ya da bir dergide yayımlanması durumunda tüm isimler değiştirilecektir.
7. *Gönüllülük:* Bu çalışmaya sizin ve çocuğunuzun katılımı tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Kararınızın olumlu ya da olumsuz olması üniversitemizin Özel Eğitim Bölümü ve Engelliler Araştırma Enstitüsü ile gelecekteki ilişkilerinizi herhangi bir şekilde etkilemeyecektir. Katılmaya karar verseniz dahi, onayınızı geri

çekme ve istediğiniz zaman herhangi bir yaptırım olmaksızın sizin ve çocuğunuzun çalışmaya katılımını durdurma hakkına sahipsiniz.

8. *Taahhüt:* Bu uygulamayı gerçekleştirecek araştırmacı olarak, gerek duyduğunuz her an sorularınızı yanıtlamayı taahhüt ediyor ve sağlayacağınız katkılar için şimdiden size teşekkürlerimizi sunuyoruz.

   Dilerseniz formun bir kopyasını alabilirsiniz.

   Şimdi genelleme çalışmalarını yapıp yapmayacağınıza karar veriniz. Atacağınız imza sizin gönüllü olarak genelleme çalışmasına katılacağınızı ve yukarıda verilen bilgileri okuyup onayladığınızı taahhüt etmektedir.

_____

Tarih

_____ _____

Anne-Babanın Adı-Soyadı Anne-Babanın İmzası

_____ _____

Proje Yürütücüsünün İmzası Araştırmacının İmzası

Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan Arş. Grv. Gülden Bozkuş-Genç

Adres: Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi ABD
İş/Cep Tel: 3588-0543 236 28 65

EK-4 Anne-Baba Görüşme Onay Formu

Sevgili _____,

Bu form çocuğunuzun Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Özel Eğitim Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Birimi'nde (ÖZEB-ARGE) gerçekleştirilen araştırmanın amacını hatırlatmak ve yapılacak görüşmeye katılımınız durumunda sahip olacağınız haklarınız hakkında bilgi vermek üzere hazırlanmıştır. Yapılacak görüşmeye gönüllü olduğunuzu belirtmeden önce lütfen aşağıda yer alan bilgileri dikkatlice okuyunuz ve görüşmeye gönüllü katılımınızın ne anlama geldiğini anladığınızdan emin olunuz.

Araştırma Ekibi
Araştırmacı : Arş. Grv. Gülden Bozkuş-Genç
Yürütücü : Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan

1. *Araştırmanın Betimlenmesi*: Bu araştırmanın amacı, temel tepki öğretiminin OSB olan çocukların "Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim?", "Ne oldu?" ve "Kimin?" sorularını sorarak iletişim başlatmaları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın diğer bir odak noktası ise, öğretilecek becerilerin kazanılmasının çocuklarda farklı gelişim alanlarına ilişkin ek kazanımlara yol açıp açmadığını ve hedeflenmeyen sorular sormayı başlatmalarında etkili olup olmadığını belirlemektir.
2. *Görüşmenin Anne-Babaya ya da Çocuğa Riskleri:* Bu görüşmenin size ya da çocuğunuza herhangi bir riski yoktur ve görüşme sırasında sizi rahatsız edecek herhangi bir durum söz konusu değildir.
3. *Görüşmenin Betimlenmesi:* Görüşme oturumları yaklaşık 30/40 dakika sürecektir. Görüşmeye gönüllü katılımınız olduğunu bildirmiş olsanız dahi, görüşmeyi istediğiniz zaman yarıda kesme hakkına sahipsiniz. Böyle bir durumla karşılaşılması halinde, ses kayıtları size teslim edilecek ya da sizin yanınızda ses kayıt cihazından silinecektir. Araştırma tamamlandıktan sonra eğer isterseniz, araştırmada elde edilen sonuçlar sizinle paylaşılacaktır.
4. *Gönüllülük:* Bu amaçlar doğrultusunda tamamlanan çalışmaya ilişkin sizin görüşünüzü almak istiyoruz. Görüşme sırasında söyleyecekleriniz ve vereceğiniz

örneklerin araştırmaya ışık tutacağına inanıyoruz. Görüşme sırasında konuşma akışını bozmamak, konuşmanız ile eş zamanlı not almada yaşanabilecek güçlükler ve eksik not alma konusunda yaşanabilecek sıkıntılar nedeniyle ses kaydı almak istiyoruz. Bu çalışma sizlerin gönüllü katılımları sayesinde gerçekleştirilecektir.

5. *Görüşme Sırasında Toplanan Verilerin Gizliliği:* Görüşme sırasında yapılan ses kayıtlarında ifade ettiğiniz görüşleriniz ve yorumlarınız bilimsel veri dışında hiç bir şekilde kullanılmayacaktır. Araştırma sonuçlarının bilimsel bir çalışmada paylaşılması ya da bir dergide yayımlanması durumunda tüm isimler değiştirilecek ve kimlik bilgileriniz çalışmada yer almayacaktır.
6. *Taahhüt:* Yapılacak ses kayıtlarının çevriyazısında elde edilen verilerin ham halini araştırma ekibi dışında kimsenin dinlemeyeceğini, ham verilerin analizi sırasında yardım alınacak kişiler dışında verileri hiç kimsenin okumayacağını, kayıtlarda yer alan ifadelerinizin grup verisine dönüştürmek dışında hiç bir şekilde kullanılmayacağını ve görüşleriniz nedeniyle sizi herhangi şekilde rahatsız edecek bir durumda bırakmayacağımızı taahhüt ediyoruz.

Şimdi görüşmeye katılıp katılmayacağınıza ve ses kaydına izin verip vermeyeceğinize karar veriniz. Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu görüşmeye gönüllü olarak katıldığınızı ve bizim de verdiğimiz sözleri tutacağımızı belirten bu görüşme onay formunu karşılıklı olarak imzalayarak olası tedirginliği gidermenin uygun olacağına inanıyoruz. Sağlayacağınız katkılar için şimdiden size teşekkür ederiz.

Görüşmecinin Adı-Soyadı:	Görüşülen Kişinin Adı-Soyadı:
Tarih:	Tarih:
İmza:	İmza:

EK-5 Öğretmen Genelleme Bilgilendirme ve Onay Formu

Değerli _____,

Bu form öğrencinizin Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'na ait özel eğitim uygulama ve araştırma biriminde gerçekleştirilecek olan bir araştırmaya katılımı sırasında sizin genelleme çalışmalarını yapmaya gönüllü olup olmadığınızı belirlemek üzere hazırlanmıştır. Araştırmanın genelleme çalışmalarını Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi (EAE) sınıflarında yapmaya gönüllü olduğunuzu belirtmeden önce lütfen aşağıda yer alan bilgileri dikkatlice okuyunuz ve genelleme çalışmalarına katılımınızın ne anlama geldiğini anladığınızdan emin olunuz.

Araştırma Ekibi
Araştırmacı : Arş. Grv. Gülden Bozkuş-Genç
Yürütücü : Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan

1. *Genelleme Çalışmasının Betimlenmesi*: Öğrencinizin katıldığı araştırmada öğrencinizin her bir hedef soruya ilişkin aldığı eğitimin tamamlanmasının ardından, sizden Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi sınıflarında öğrenciniz ile gün içinde uygun gördüğünüz bir zamanda (örn: Serbest oyun zamanı) 10'ar dakikalık videolar çekmeniz istenecektir. Araştırma süresince sizden öğrenciniz ile etkileşim/oyun zamanlarınızda çekeceğiniz en az beş etkileşim videosu istenmesi planlanmaktadır.
2. *Genelleme Çalışmasının Öğretmene ve Çocuğa Riskleri:* Bu çalışmanın size ve öğrencinize herhangi bir riski yoktur ve çalışma sırasında sizi rahatsız edecek herhangi bir durum söz konusu değildir.
3. *Genelleme Çalışmasının Öğretmene ve Çocuğa Yararları:* Sizin bu genelleme çalışmasından ne düzeyde fayda sağlayacağınız kesin bir şekilde öngörülememektedir. Ancak video çekimlerini yapmak için öğrencinize grup eğitimi dışında ayıracağınız zamanın, bunun öğrencinizle etkileşim becerilerinizin gelişimine yönelik dolaylı katkı sağlayacağı, size öğrencinin farklı bir ortamda performansını izleme şansı tanıyacağı ve aynı zamanda öğrencinizin grup eğitimi

sırasında çıkabilecek olası fırsatları yanıtlamasını sağlayarak öğrencinizi desteklemeniz yönünde katkısı olacağı düşünülmektedir.

4. *Genelleme Çalışması Süresince Öğretmenden Beklenen Davranışlar:* Öğretmenden çalışma bitene kadar yerine getirmesi beklenen davranışlar şunlardır:
   (a) Video çekimi için uygun gün ve saati öncesinde belirterek uygulamacıya randevu vermek,
   (b) Çekim öncesinde uygulamacının belirtmiş olduğu genel temayı ve açıklamaları dikkate alarak düzenleme yapılmış olan sınıfta çalışmak,
   (c) Grup eğitimi dışında çocuğa 10/15 dakika zaman ayırmak ve
   (d) Gerekli durumlarda sınıf ve araç-gereç değişikliği yaparak video kayıtlarını tekrar çekmektir.
5. *Genelleme Çalışması Süresince Araştırmacıdan Beklenen Davranışlar:* Araştırmacıdan genelleme çalışmaları tamamlanana kadar yerine getirmesi beklenen davranışlar şunlardır:
   (a) Çekimi yapılacak hedef soruya ilişkin en az üç gün öncesinde öğretmenin ve öğrencinin uygun gün ve saatine ilişkin randevu almak,
   (b) Randevu saatinden önce Engelliler Araştırma Enstitüsü'ne giderek boş bir bireysel eğitim sınıfı ayarlamak,
   (c) Çekim öncesinde dikkat dağıtıcı uyaranları sınıf ortamından kaldırmak ve sınıfı çalışılacak hedef soruya uygun şekilde düzenlemek,
   (d) Gerekli durumlarda Engelliler Araştırma Enstitüsü'ne dışardan araç-gereç getirmek,
   (e) Çekim öncesinde kamera ile kamera sabitleyicisini ayarlamak,
   (f) Çekim öncesinde çalışılacak hedef soru hakkında öğretmeni bilgilendirmek ve sorularını yanıtlamak,
   (g) Öğretmen ve öğrenci hazır olduğunda kamera kaydını başlatmak ve herhangi bir yönlendirme yapmadan kaydı tamamlamak,
   (h) Çekim sonrasında öğretmene teşekkür etmek, sınıf ortamındaki araç-gereçleri toplamak ve sınıfı tekrar eski haline getirmek,
   (i) Gerekli olması halinde anlaşılır olmayan video kayıtlarına ilişkin yeni video çekimi yapılmasını istemektir.
6. *Genelleme Çalışması Sırasında Toplanan Verilerin Gizliliği:* Genelleme çalışması sırasında elde edilecek veriler ve video kayıtları gizlilik ilkesi doğrultusunda

saklanacaktır. Öğretmenin veya öğrencinin isimleri herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Bütün veri kayıtları ve videoları güvenli koşullar altında muhafaza edilecektir. Çalışma sonuçlarının bilimsel bir çalışmada paylaşılması ya da bir dergide yayımlanması durumunda tüm isimler değiştirilecektir.

7. *Gönüllülük:* Bu çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Kararınızın olumlu ya da olumsuz olması şu an devam etmekte olan öğrencinizin eğitim sürecini ve araştırmacı ile gelecekteki ilişkilerinizi herhangi bir şekilde etkilemeyecektir. Katılmaya karar verseniz dahi, onayınızı geri çekme ve istediğiniz zaman herhangi bir yaptırım olmaksızın çalışmaya desteğinizi durdurma hakkına sahipsiniz.
8. *Taahhüt:* Bu uygulamayı gerçekleştirecek araştırmacı olarak, gerek duyduğunuz her an sorularınızı yanıtlamayı taahhüt ediyor ve sağlayacağınız katkılar için şimdiden size teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Dilerseniz formun bir kopyasını alabilirsiniz.

Şimdi genelleme çalışmalarını yapıp yapmayacağınıza karar veriniz. Atacağınız imza sizin gönüllü olarak genelleme çalışmasına katılacağınızı ve yukarıda verilen bilgileri okuyup onayladığınızı taahhüt etmektedir.

_____

Tarih

_____ _____

Öğretmenin Adı-Soyadı Öğretmenin İmzası

_____ _____

Proje Yürütücüsünün İmzası
Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan

Araştırmacının İmzası
Arş. Grv. Gülden Bozkuş-Genç
Adres: Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi ABD
İş/Cep Tel: 3588-0543 236 28 65

EK-6 Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi İzin Belgesi

İLGİLİ MAKAMA

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği doktora programı öğrencilerinden Arş. Gör. Gülden Bozkuş-Genç tarafından gerçekleştirilmesi planlanan "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Soru Sorma Yoluyla İletişim Başlatmanın Kazandırılmasında Temel Tepki Öğretiminin Etkileri" isimli doktora tez araştırmasını 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'ne devam eden öğrencilerle ve birimde görev yapan eğitim personelleri ile yürütülmesi tarafımızca uygun bulunmuştur.

Ali KAYMAK

Gelişimsel Destek Birimi Sorumlusu

EK-7 Değerlendirici/Gözlemci Bilgilendirme Metni

Değerli _____,

Yapacağınız gözlem ve değerlendirmelerin hassas biçimde gerçekleştirilebilmesi ve bu gözlemler ve değerlendirmeler sırasında size rehberlik etmesi amacıyla aşağıda yer alan iki bölümden oluşan bilgilendirici metin hazırlanmıştır. Birinci bölümde araştırma hakkında genel bilgiler, ikinci bölümde ise güvenirlik hesaplamalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Yapacağınız gözlem ve değerlendirmelere başlamadan önce lütfen bu bilgileri dikkatlice okuyunuz. Yeterince açık ve anlaşılır olmayan durumları ve aklınıza gelebilecek her türlü soruları benimle paylaşabilirsiniz. İlginiz ve desteğiniz için şimdiden çok teşekkür eder, kolaylıklar dileriz.

Arş. Grv. Gülden Bozkuş-Genç

Bölüm I:

Araştırma Hakkında Genel Bilgiler

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; temel tepki öğretiminin (TTÖ) 3-4 yaş arasındaki OSB olan çocukların "Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim?", "Ne oldu?" ve "Kimin?" sorularını sorarak iletişim başlatmaları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) TTÖ, OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatmalarında ve öğretim sona erdikten sonra korumalarında etkili midir?
2) TTÖ, OSB olan çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı farklı koşullara genellemelerinde etkili midir?
3) TTÖ, OSB olan çocukların dil gelişimi alanında değişikliğe neden olmakta mıdır?
4) TTÖ, OSB olan çocukların farklı gelişim alanlarında değişikliğe neden olmakta mıdır?
5) Araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının; amacın uygunluğuna, kullanılan yöntemin kabul edilebilirliğine ve bulguların anlamlılığına ilişkin görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?

Araştırma Modeli

Araştırmada, tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmış ve bağımsız değişkenin uygulanması beş farklı soru ile yinelenmiştir.

Bağımlı Değişkenler

Araştırmanın bağımlı değişkenleri OSB olan çocukların; (a) soru sorarak iletişim başlatma sayısı, (b) soru sorarak iletişim başlatmayı genelleme yüzdesi, (c) dil gelişimi alanındaki ölçümler ve (d) farklı gelişim alanlarındaki ölçümlerdir. İzleyen bölümde her bir bağımlı değişkene ilişkin tanımlar yer almaktadır.

Soru sorarak iletişim başlatma sayısı. Çocuğun "Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim?", "Ne oldu? ve "Bu kimin?" sorularını ortaya çıkan fırsatlar doğrultusunda, bağlama ve uyarana uygun şekilde sorma sayısıdır.

Soru sorarak iletişim başlatmayı genelleme yüzdesi. Anne-babanın ve öğretmenin oluşturduğu fırsatlar doğrultusunda, çocuğun bağlama ve uyarana uygun şekilde "Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim?", "Ne oldu? ve "Bu kimin?" sorularını sorma yüzdesi olarak tanımlanmıştır. Genelleme oturumlarının gerçekleştiği bağlamların (örn, ev, EAE bireysel eğitim sınıfı), kullanılan araç-gereçlerin ve uyaranların hedef soruya göre farklılık göstermesi nedeniyle, çocuğun ilgili bağlamda var olan uyarana karşı iletişim başlatma amacıyla yalnızca bağımsız şekilde sorduğu sorular doğru olarak kabul edilmiş, oturumlar sırasında ipucu sunulan ya da çocuğun söylenen soruyu tekrarlayarak sorduğu sorular doğru olarak kabul edilmemiştir.

Dil gelişimi alanındaki ölçümler. Deney öncesinde ve sonrasında çocuklardan oyuna dayalı doğal sohbet bağlamında alınan dil örnekleri karşılaştırılmış ve TTÖ'nün, OSB olan çocukların dil gelişimi alanında herhangi bir değişikliğe neden olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda dil gelişimi alanındaki ölçümler, çocukların dil örneklerinin SALT programıyla analiz edilmesi sonucu elde edilen çevriyazı uzunluğu, sözdizimi/biçimbirim bilgisi, anlam bilgisi, söylem, anlaşılabilirlik ve atlamalar ile sözcük listeleri ve bağımlı biçimbirimlere ilişkin ölçümlerden alınan puanlardır.

Farklı gelişim alanlarındaki ölçümler. Araştırma sonunda çocukların OSB düzeyi, zekâ düzeyi, dil becerileri ile genel gelişim alanlarında (psikomotor, bilişsel, dil

ve sosyal-duygusal gelişim) değişim olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çocukların OSB düzeyine ilişkin ölçümler GOBDÖ-2-TV'den ve ODKL'den, zekâ düzeyine ilişkin ölçümler PTONI'den, dil becerilerine ilişkin ölçümler TEDİL'den, genel gelişim alanlarına ilişkin ölçümler (psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal) ise GEÇDA'dan alınan puanları olarak tanımlanmıştır.

Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, motivasyona dayalı kendiliğinden (iletişim) başlatma ilkelerine odaklanan TTÖ'dür. Bu araştırmada TTÖ bileşenlerinden; (a) çocuk tercihini izleme, (b) girişimleri pekiştirme, (c) doğal pekiştireç kullanma, (d) harmanlayarak sunma ve (e) davranışları çeşitlendirme kullanılmıştır.

Deney Süreci

OSB olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın öğretimde TTÖ'nün etkililiğinin incelendiği bu araştırmanın deney süreci; (a) başlama düzeyi oturumları, (b) uygulama oturumları, (c) karışık oturumlar, (d) izleme oturumları ve (e) genelleme oturumlarından oluşmaktadır. İzleyen bölümde deney sürecinin her bir aşamasına ilişkin ayrıntılar yer almaktadır.

Başlama Düzeyi Oturumları

Araştırmada sırasıyla "Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim?", "Ne oldu?" ve "Bu kimin?" soruları için her soruda öğretime başlamadan önce düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında veri toplamak amacıyla tek basamaklı davranış kayıt tekniğinden yararlanılmıştır. Oturumlar sırasında çocukların hedef soruya ilişkin tepkileri veri toplama formuna var (+) ya da yok (-) şeklinde işaretlenmiştir. Bu oturumlar, uygulama oturumlarının gerçekleştirildiği bireysel eğitim sınıfında uygulamacı tarafından şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. Başlama düzeyi oturumlarında her bir sorunun özelliğine göre, çocuğun bireysel ilgileri dikkate alınarak belirlenen hem çok hoşlandığı ve oynamaktan keyif aldığı hem de daha az hoşlandığı ve fazla ilgisini çekmeyen uyaranlar ortamda bulundurulması şeklinde ortam düzenlemesi yapılmıştır.
2. Çocuk ortama alınmış ve çocuğun dikkati bireysel özellikleri ve ilgileri doğrultusunda hazırlanmış ortamda bulunan uyaranlara çekilmiştir.

3. Çocuğun fırsatlara ilişkin tepkileri ve hedef soruyu sorup sormadığı gözlenmiştir.
4. Çocuğun uyaranlarla etkileşimleri sırasında herhangi bir yönlendirme yapılmamış ve sunulan fırsatlara verdiği tepkileri; hedef soruyu sorduğunda doğru (+), hedef soruyu sormadığında yanlış (-) şeklinde başlama düzeyi veri kayıt formuna kaydedilmiştir.
5. Çocuk hedef soruyu sorduğunda uyaranla etkileşmesine izin verilmiş ve çocuğun liderliği izlenerek uyarana olan ilgisi paylaşılmıştır.
6. Çocuk hedef soruyu sormadığındaysa herhangi bir tepkide bulunulmadan çocuğun liderliği izlenerek uyarana olan ilgisi paylaşılmıştır.
7. Oturum sonunda çocuğa teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

Uygulama Oturumları

Uygulama oturumları uygulamacı tarafından, hedef soruların kullanımına ilişkin verilerin toplanması, başlama düzeyi oturumlarında açıklandığı şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarının tamamında; birinci öğretim oturumu, ilk oyun arası, ikinci öğretim oturumu ve ikinci oyun arası sıralaması izlenmiştir. Oyun araları 10 dakikadan oluşmaktadır. Hedef soruların her aşamasında öncelikle uygun ortam düzenlemesi yapılmıştır. Daha önceden düzenlenen ortama alınan çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediği kontrol edilmiş ve çocuk dikkatini yönelttiği anda denemelere başlanmıştır. Öğretim sırasında ilgi çekici araç-gereç kullanıldığı için çocuk çoğunlukla dikkatini yöneltmiş ancak yöneltmediği durumlarda ise şarkı söylenerek, gıdıklanarak dikkat yöneltme çalışmaları yapılmıştır. Bu ne ve bu kim soruları ile ne oldu ve bu kimin sorularının öğretimi benzer şekilde gerçekleştirildiğinden bu sorulara ilişkin uygulama oturumları aynı başlık altında açıklanmıştır.

“Bu ne?” ve “Bu kim?” sorusu uygulama oturumu

Öğretim oturumları sırasıyla; (a) ipuçlu denemeler, (b) bekleme süreli denemeler, (c) nötr uyaran eklemeli denemeler ve (d) silikleştirme denemeleri olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Silikleştirme denemeleri dışındaki tüm denemeler masa başında çocukla karşılıklı oturarak ve ne sorusunda hava kabarcıklı zarf kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Silikleştirme denemelerinde ise araç-gereçler sınıfın farklı yerlerine yerleştirilmiş ve bu denemeler çocuğun liderliği doğrultusunda yerde, ayakta ya da pencere önünde gerçekleştirilmiştir. Bu ne sorusunda bu son aşamada hava

kabarcıklı zarf ortadan kaldırılarak silikleştirilmiştir. Her aşamada bir oturum boyunca 20 deneme, bu ne sorusu için gün içinde toplam 60, bu kim sorusu için gün içinde toplam 40 deneme gerçekleştirilmiştir. Tüm denemeler aynı şekilde gerçekleştirilmiş ve 20 deneme tamamlandığında oturum sonlandırılarak çocuğa katılımı için teşekkür edilmiştir. Oyun arasından sonra ikinci oturuma geçilmiştir. İpuçlu denemelerden bekleme süreli denemelere, bekleme süreli denemelerden nötr uyaran eklemeli denemelere geçmek için ölçüt olarak çocuğun iki oturum üst üste %100 doğrulukta; nötr uyaran eklemeli denemelerden silikleştirme denemelerine geçmek için ölçüt olarak ise çocuğun üç oturum üst üste %100 doğrulukta "Bu ne?/Bu kim?" sorusunu sorması beklenmiştir.

İpuçlu denemeler. Uygulamacı, çocuk dikkatini yönelttiği anda, ne sorusu için bir elini diğer elinde tuttuğu zarfın içine sokarak çocuğun çok hoşlandığı nesnelerden, bu kim sorusu için çocuğun seçtiği oyundaki çok hoşlandığı karakterlerden birini almış ve hedef soruyu sorması için çocuğa "Bu ne?/Bu kim?" şeklinde model ipucu vermiş ve çocuğun soruyu sorması için beş saniye beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde soruyu sorarsa, uygulamacı nesneyi zarftan çıkarmış nesneyi/karakteri çocuğa göstererek "Işıklı top./Prenses Sofia." şeklinde nesnenin/karakterin adını söylemesi için model ipucu vermiş ve çocuğun nesnenin/karakterin adını söylemesi için beş saniye beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde nesnenin/karakterin adını söylerse, uygulamacı nesneyi/karakteri çocuğa vermiş ve çocuğun nesne/karakter ile etkileşimde bulunması ya da oynaması için bir dakika süre tanımıştır. Çocuk nesne/karakter ile etkileşimde bulunurken ya da oynarken uygulamacı çocuğun liderliğini izleyerek ilgisini paylaşmış ve çocuğun tepkisini veri toplama formuna doğru (+) olarak kaydetmiştir. Uygulamacı çocuğun bir dakika içinde nesneyi/karakteri vermesini beklemiş ancak çocuk bu süre sonunda nesneyi/karakteri vermezse çocuktan nesneyi alarak zarfın içine atmış, karakteri alarak bir kenara koymuş ve denemeler arası süre olan beş saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

Model ipucundan sonra çocuk beş saniye içinde soruyu sormazsa, uygulamacı ipucunu ikinci kez vermiş ve çocuğun soruyu sorması için beş saniye daha beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde soruyu sorarsa, yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen beş saniye içinde soruyu yine sormazsa, uygulamacı soruyu sormuş, nesneyi çıkarıp/karakteri gösterip adını söylemiş ve nesneyi

zarfın içine atarak karakteri bir kenara koyarak bir sonraki denemeye geçmiştir. Çocuk soruyu sorar ancak nesnenin/karakterin adını söylemezse, uygulamacı nesnenin/karakterin adını söylemesi için çocuğa tekrar model ipucu vermiş ve çocuğun nesnenin/karakterin adını söylemesi için beş saniye daha beklemiştir. Çocuk nesnenin/karakterin adını söylerse yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen beş saniye içinde nesnenin/karakterin adını yine söylemezse, uygulamacı nesnenin/karakterin adını söyleyerek nesneyi zarfın içine atmış, karakteri ortamdan kaldırmış ve denemeler arası süre olan beş saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

Bekleme süreli denemeler. Uygulamacı, çocuk dikkatini yönelttiği anda, bir elini diğer elinde tuttuğu zarfın içine sokup zarfı ya da karakteri tuttuğu elini sallayarak ve beklenti içinde çocuğa bakarak çocuğun "Bu ne?/Bu kim?" sorusunu sorması için beş saniye beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde soruyu sorarsa, uygulamacı nesneyi zarftan çıkarmış elini açmış karakteri, çocuğa göstererek "Sürpriz yumurta./Örümcek Adam." şeklinde nesnenin/karakterin adını söylemesi için model ipucu vermiş ve çocuğun nesnenin/karakterin adını söylemesi için beş saniye beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde nesnenin/karakterin adını söylerse, uygulamacı nesneyi/karakteri çocuğa vermiş ve çocuğun nesne/karakter ile etkileşimde bulunması ya da oynaması için bir dakika süre tanımıştır. Çocuk nesne/karakter ile etkileşimde bulunurken ya da oynarken uygulamacı çocuğun liderliğini izleyerek ilgisini paylaşmış ve çocuğun tepkisini veri toplama formuna doğru (+) olarak kaydetmiştir. Uygulamacı çocuğun bir dakika içinde nesneyi/karakteri vermesini beklemiş ancak çocuk bu süre sonunda nesneyi/karakteri vermezse çocuktan nesneyi alarak zarfın içine atmış karakteri alarak bir kenara koymuş ve denemeler arası süre olan beş saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

Uygulamacı, çocuk dikkatini yönelttiği anda, bir elini diğer elinde tuttuğu zarfın içine sokup zarfı ya da karakteri tuttuğu elini sallayarak ve beklenti içinde çocuğa bakarak çocuğun "Bu ne?/Bu kim?" sorusunu sorması için beş saniye beklemesine rağmen çocuk beş saniye içinde soruyu sormazsa, uygulamacı yeniden zarfı ve elini sallayarak ve beklenti içinde çocuğa bakarak çocuğun soruyu sorması için beş saniye daha beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde soruyu sorarsa, yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez beş saniye içinde soruyu yine sormazsa, uygulamacı soruyu sormuş, nesneyi/karakteri çıkarıp adını söylemiş ve nesneyi zarfın içine atarak

karakteri ortamdan kaldırarak bir sonraki denemeye geçmiştir. Eğer çocuk ikinci beş saniyelik süre içinde soruyu sorar ancak nesnenin/karakterin adını söylemezse, uygulamacı nesnenin/karakterin adını söylemesi için çocuğa tekrar model ipucu vermiş ve çocuğun nesnenin/karakterin adını söylemesi için beş saniye daha beklemiştir. Çocuk nesnenin/karakterin adını söylerse yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen beş saniye içinde nesnenin/karakterin adını yine söylemezse, uygulamacı nesnenin/karakterin adını söyleyerek nesneyi zarfın içine atmış, karakteri ortamdan kaldırmış ve denemeler arası süre olan beş saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

Nötr uyaran eklemeli denemeler. Bu denemeler, öğretim sürecine çocukların çok ilgilerini çekmeyen ve bilmedikleri nesnenin/karakterin (nötr uyaranlar) aşamalı olarak dahil edildiği denemelerdir. Bu denemelerde çocukların çok hoşlandıkları ve ilgilerini çeken nesneler/karakterler ile çok hoşlanmadıkları ve ilgilerini çekmeyen nesneler/karakterler; bildikleri nesneler/karakterler ile bilmedikleri nesneler/karakterler harmanlanarak kullanılmıştır. Bu aşamadaki denemeler, bekleme süreli denemelerle aynı şekilde gerçekleştirilmiştir ancak zarfın içinden çıkan nesneler ya da kullanılan karakterler değişiklik göstermiştir. Bu denemelerde zarfın içinden ya da oyuna sırasıyla dört hoşlanılan ya da bilinen nesne/karakter, bir nötr nesne/karakter (4/1); üç hoşlanılan ya da bilinen nesne/karakter, iki nötr nesne/karakter (3/2); iki hoşlanılan ya da bilinen nesne/karakter, üç nötr nesne/karakter (2/3); bir hoşlanılan ya da bilinen nesne/karakter, dört nötr nesne/karakter (1/4) çıkmıştır.

Silikleştirme denemeleri. Bu denemeler, çocukların bilmedikleri nesneleri/karakterleri çevrelerinde gördüklerinde, nesnelerin/karakterlerin ne/kim olduğunu öğrenmek amacıyla kendiliğinden "Bu ne?/Bu kim?" sorusunu sorarak iletişim başlatmalarıdır. Bu aşamada zarf ortadan kaldırılarak silikleştirilmiş ve çocuğun adını bilmediği nesneler/karakterler görebileceği ancak uzandığında erişemeyeceği şekilde sınıfın farklı yerlerine konumlandırılmıştır. Karakterlerin konumlandırılma sırasında sınıfta farklı temalı oyun köşeleri oluşturulmuş (örn., Süper kahramanlar, masal şatosu ve prensesler) ve karakterler temaya uygun şekilde yerleştirilmiştir. Silikleştirme denemeleri, bekleme süreli denemelerle aynı şekilde gerçekleştirilmiş ancak bu denemelerde uygulamacı, dikkat yöneltme işlemini eliyle çevresinde bulunan

nesneleri/karakterleri göstererek, “Anlamadım, tekrar söyler misin?” gibi anımsatıcılar kullanarak ve çocuğa beklenti içinde bakarak yapmıştır.

“Nerede?” sorusu uygulama oturumu

Nerede sorusunun öğretimi sırasıyla; (a) ipuçlu denemeler, (b) bekleme süreli denemeler ve (c) silikleştirme denemeleri olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Silikleştirme denemeleri dışındaki tüm denemeler sınıfta çocuğun liderliği doğrultusunda yerde, ayakta ya da pencere önünde ve uyaranlar sınıf içinde farklı konumlara saklanarak gerçekleştirilmiştir. Silikleştirme denemelerinde ise araç-gereçler sınıf dışında (örn., koridor, oyun odası, öğretim elemanı odası vb.) farklı yerlere yerleştirilmiştir. Her aşamada bir oturum boyunca 20 deneme, gün içinde toplam 40 deneme gerçekleştirilmiştir. Tüm denemeler aynı şekilde gerçekleştirilmiş ve 20 deneme tamamlandığında oturum sonlandırılarak çocuğa katılımı için teşekkür edilmiştir. Oyun arasından sonra ikinci oturuma geçilmiştir. İpuçlu denemelerden bekleme süreli denemelere, bekleme süreli denemelerden ise silikleştirme denemelerine geçmek için ölçüt olarak; çocuğun iki oturum üst üste %100 doğrulukta “Nerede?” sorusunu sorması beklenmiştir.

İpuçlu denemeler. Uygulamacı, çocuk seçtiği araç-gerecin eksik ya da olmayan parçasına dikkatini yönelttiği anda, hedef soruyu sorması için çocuğa “Nerede?” şeklinde model ipucu vermiş ve çocuğun soruyu sorması için beş saniye beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde soruyu sorarsa, uygulamacı çocuğa eksik parçanın bulunduğu yeri söyleyip konumunu işaret ederek sözel+işaret ipucu vermiş ve çocuğun eksik parçanın yerini bulması için beş saniye beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde eksik parçanın yerini bulursa, uygulamacı çocuğun eksik parçayı almasına izin vermiş ve çocuğa eksik parçayı yerine takması, kullanması ya da oynaması için bir dakika süre tanımıştır. Çocuk eksik parçayı yerine takarken, kullanırken ya da oynarken uygulamacı çocuğun liderliğini izleyerek ilgisini paylaşmış ve çocuğun tepkisini veri toplama formuna doğru (+) olarak kaydetmiştir. Uygulamacı çocuğun bir dakika boyunca bu eksik parça ile etkileşmesini bekledikten sonra araç-gereci tamamen ortamdan kaldırmış ve denemeler arası süre olan beş saniyenin sonunda başka bir araç-gerece dikkat çekerek yeni denemeye geçmiştir.

Model ipucundan sonra çocuk beş saniye içinde soruyu sormazsa, uygulamacı ipucunu ikinci kez vermiş ve çocuğun soruyu sorması için beş saniye daha beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde soruyu sorarsa, yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen beş saniye içinde soruyu yine sormazsa, uygulamacı soruyu sormuş, eksik parçanın yerini söyleyip göstererek bir sonraki denemeye geçmiştir. Eğer çocuk soruyu sorar ancak eksik parçanın yerini bulamazsa, uygulamacı uyaranın yerini bulması için çocuğa tekrar sözel+işaret ipucu vermiş ve çocuğun eksik parçanın yerini bulması için beş saniye daha beklemiştir. Çocuk eksik parçanın yerini bulursa yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen beş saniye içinde eksik parçanın yerini yine bulamazsa, uygulamacı eksik parçanın yerini söyleyip göstermiş ve denemeler arası süre olan beş saniyenin sonunda başka bir araç-gerece dikkat çekerek yeni denemeye geçmiştir.

Bekleme süreli denemeler. Uygulamacı, çocuk seçtiği araç-gerecin eksik ya da olmayan parçasına dikkatini yönelttiği anda, beklenti içinde çocuğa bakarak çocuğun "Nerede?" sorusunu sorması için beş saniye beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde soruyu sorarsa, uygulamacı çocuğa eksik parçanın bulunduğu yeri söyleyip konumunu işaret ederek sözel ipucu vermiş ve çocuğun eksik parçanın yerini bulması için beş saniye beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde eksik parçanın yerini bulursa, uygulamacı çocuğun eksik parçanın almasına izin vermiş ve çocuğun eksik parçayı yerine takması, kullanması ya da oynaması için bir dakika süre tanımıştır. Çocuk eksik parçayı yerine takarken, kullanırken ya da oynarken uygulamacı çocuğun liderliğini izleyerek ilgisini paylaşmış ve çocuğun tepkisini veri toplama formuna doğru (+) olarak kaydetmiştir. Uygulamacı çocuğun bir dakika boyunca bu eksik parça ile etkileşmesini bekledikten sonra araç-gereci tamamen ortamdan kaldırmış ve denemeler arası süre olan beş saniyenin sonunda başka bir araç-gerece dikkat çekerek yeni denemeye geçmiştir.

Uygulamacı, çocuk seçtiği araç-gerecin eksik ya da olmayan parçasına dikkatini yönelttiği anda, beklenti içinde çocuğa bakarak çocuğun "Nerede?" sorusunu sorması için beş saniye beklemesine rağmen çocuk beş saniye içinde soruyu sormazsa, uygulamacı yeniden eksik parçaya dikkat çekerek ve beklenti içinde çocuğa bakarak çocuğun soruyu sorması için beş saniye daha beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde soruyu sorarsa, yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez beş saniye içinde soruyu yine sormazsa, uygulamacı soruyu sormuş, eksik parçanın yerini

söyleyerek bir sonraki denemeye geçmiştir. Eğer çocuk ikinci beş saniyelik süre içinde soruyu sorar ancak eksik parçanın yerini bulamazsa, uygulamacı eksik parçanın yerini bulması için çocuğa tekrar sözel ipucu vermiş ve çocuğun eksik parçanın yerini bulması için beş saniye daha beklemiştir. Çocuk eksik parçanın yerini bulursa yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen beş saniye içinde eksik parçanın yerini yine bulamazsa, uygulamacı eksik parçanın yerini söyleyerek denemeler arası süre olan beş saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

Silikleştirme denemeleri. Bu denemeler, çocukların kaybolan parçaların ortamda olmadıklarını fark ettiklerinde, parçaların yerini bulmak amacıyla kendiliğinden "... nerede?" sorusunu sorarak iletişim başlatmalarıdır. Bu aşamada parçalar sınıf dışında farklı konumlara aklanmış ve parçaların sınıf dışında farklı konumlara saklanabilmesi amacıyla koridorda içi görünmeyen mat kutu ve poşet gibi araç-gereçler bulundurulmuştur. Silikleştirme denemeleri, bekleme süreli denemelerle aynı şekilde gerçekleştirilmiş ancak bu denemelerde uygulamacı, dikkat yöneltme işlemini araç-gerecin eksik kısmını göstererek, "Hay Allah yok, kaybolmuş!" gibi anımsatıcılar kullanarak ve çocuğa beklenti içinde bakarak yapmıştır.

"Ne oldu?" ve "Bu kimin?" sorusu uygulama oturumu

"Ne oldu?" ve "Bu kimin?" sorusunun öğretimi sırasıyla; (a) ipuçlu denemeler ve (b) bekleme süreli denemeler olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İpuçlu denemeler masa başında çocukla karşılıklı otururak, bekleme süreli denemeler çocuğun liderliği doğrultusunda yerde, ayakta ya da pencere önünde gerçekleştirilmiştir. İpuçlu denemelerde bu kimin sorusu için kullanılacak araç-gereçler şeffaf kutunun içine yerleştirilmiş ya da sınıfın farklı yerlerine dağıtılmıştır. Denemeler, ne oldu sorusunda çocukların ilgilerini çeken, hoşlarına giden ve aşina oldukları araç-gereçler aracılığıyla dikkat çekici, aniden meydana gelen, şaşırtıcı durumlar yaratma ya da oyun sırasında devam eden bir eylemi durdurma ve sabote etme şeklinde gerçekleştirilirken; bu kimin sorusunda çocukların aşina oldukları ya da olmadıkları giysiler ve kişisel eşyalar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ne oldu sorusu için her bir araç-gereçle yaratılabilecek ilginç durumlar oturum öncesinde listelenmiş ve bu durumların çocukların güvenliğini tehlikeye atmayacak biçimde tasarlanmasına dikkat edilmiştir. Düzenlenen ortama alınan çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediği kontrol edilmiş ve çocuk dikkatini yönelttiği anda denemelere başlanmıştır. Her aşamada bir oturum boyunca 20 deneme,

gün içinde toplam 40 deneme gerçekleştirilmiştir. Tüm denemeler aynı şekilde gerçekleştirilmiş ve 20 deneme tamamlandığında oturum sonlandırılarak çocuğa katılımı için teşekkür edilmiştir. Oyun arasından sonra ikinci oturuma geçilmiştir. İpuçlu denemelerden bekleme süreli denemelere geçmek için ölçüt olarak; çocuğun iki oturum üst üste %100 doğrulukta "Ne oldu?/Bu kimin?" sorusunu sorması beklenmiştir.

İpuçlu denemeler. Uygulamacı, ne oldu sorusunda çocuk seçilen oyuna dikkatini yönelttiği anda, aniden şaşırtıcı bir durum meydana getirerek; kimin sorusunda elini şeffaf kutunun içine sokup çocuğun çok hoşlandığı uyaranlardan birini alarak hedef soruyu sorması için çocuğa "Ne oldu?/Bu kimin?" şeklinde model ipucu vermiş ve çocuğun soruyu sorması için beş saniye beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde soruyu sorarsa, meydana gelen durumu ya da şeffaf kutudan çıkan araç-gereci "Arabanın benzini bitti" ya da "Benim/senin/annenin/babanın." şeklinde ifade etmesi için model ipucu vermiş ve çocuğun durumu/nesnenin ait olduğu kişiyi söylemesi için beş saniye beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde durumun ne olduğunu ya da nesnenin kime ait olduğunu söylerse, uygulamacı çocuğun oyuna devam etmesi/nesneyi incelemesi için çocuğa bir dakika süre tanımıştır. Çocuk durumla/nesneyle etkileşimde bulunurken ya da ortamdan kaldırırken uygulamacı çocuğun liderliğini izleyerek ilgisini paylaşmış ve çocuğun tepkisini veri toplama formuna doğru (+) olarak kaydetmiştir. Uygulamacı çocuğun bir dakika içinde durumu ortamdan kaldırmasını ya da nesneyi geri vermesini beklemiş ancak çocuk bu süre sonunda durumu ortamdan kaldırmaz ya da nesneyi geri vermezse uygulamacı durumu ortamdan kaldırmış ya da nesneyi çocuktan almış ve denemeler arası süre olan beş saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

Model ipucundan sonra çocuk beş saniye içinde soruyu sormazsa, uygulamacı ipucunu ikinci kez vermiş ve çocuğun soruyu sorması için beş saniye daha beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde soruyu sorarsa, yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen beş saniye içinde soruyu yine sormazsa, uygulamacı soruyu sormuş, durumun ne olduğunu ya da nesnenin kime ait olduğunu söylemiş ve durumu sonlandırarak ya da nesneyi ortamdan kaldırarak bir sonraki denemeye geçmiştir. Çocuk soruyu sorar ancak durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemezse, uygulamacı durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemesi için çocuğa tekrar model ipucu vermiş ve çocuğun durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemesi için beş saniye daha beklemiştir. Çocuk durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylerse

yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen beş saniye içinde durumu/nesnenin kime ait olduğunu yine söylemezse, uygulamacı durumu/nesnenin kime ait olduğunu söyleyerek denemeler arası süre olan beş saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

Bekleme süreli denemeler. Uygulamacı çocuk dikkatini yönelttiği anda, ne oldu sorusunda bir eliyle devam eden eylemi durdurmuş ya da meydana gelen duruma "Aaa, ooo, hay aksi!" gibi ifadeler kullanarak dikkat çekmiş, bu kimin sorusunda nesneyi gösterip beklenti içinde bakarak çocuğun "Ne oldu?/Bu kimin?" sorusunu sorması için beş saniye beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde soruyu sorarsa, uygulamacı eliyle sabote ettiği durumun ya da elinde tuttuğu nesnenin kime ait olduğunu "Buğdaylar yere döküldü" ya da "Benim/senin/annenin/babanın" şeklinde söylemesi için model ipucu vermiş ve çocuğun durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemesi için beş saniye beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylerse, çocuğun oyuna devam etmesi, durumu ortamdan kaldırması ya da nesneyi incelemesi için bir dakika süre tanımıştır. Çocuk durumla/nesneyle etkileşimde bulunurken ya da oynarken uygulamacı çocuğun liderliğini izleyerek ilgisini paylaşmış ve çocuğun tepkisini veri toplama formuna doğru (+) olarak kaydetmiştir. Uygulamacı çocuğun bir dakika içinde durumu ortamdan kaldırmasını ya da nesneyi geri vermesini beklemiş ancak çocuk bu süre sonunda durumu ortamdan kaldırmaz ya da nesneyi geri vermezse durumu sonlandırarak ya da nesneyi çocuktan alarak denemeler arası süre olan beş saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

Uygulamacı çocuk dikkatini yönelttiği anda, ne oldu sorusunda bir eliyle devam eden eylemi durdurmuş ya da meydana gelen duruma "Aaa, ooo, hay aksi!" gibi ifadeler kullanarak, bu kimin sorusunda nesneyi gösterip beklenti içinde bakarak çocuğun "Ne oldu?/Bu kimin?" sorusunu sorması için beş saniye beklemesine rağmen çocuk beş saniye içinde soruyu sormazsa, uygulamacı yeniden ne oldu sorusu için duruma "Aaa, ooo, hay aksi!" gibi ifadeler kullanarak, bu kimin sorusu için şeffaf kutuyu karıştırıp "Burada bazı eşyalar var. Ayırmama yardım eder misin?" gibi ifadeler kullanarak çocuğun soruyu sorması için beş saniye daha beklemiştir. Çocuk beş saniye içinde soruyu sorarsa, yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez beş saniye içinde soruyu yine sormazsa, uygulamacı soruyu sormuş, durumun ne olduğunu/nesnenin kime ait olduğunu söylemiş ve bir sonraki denemeye geçmiştir.

Çocuk ikinci beş saniyelik süre içinde soruyu sorar ancak durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemezse, uygulamacı durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemesi için çocuğa tekrar model ipucu vermiş ve çocuğun durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemesi için beş saniye daha beklemiştir. Çocuk durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylerse yukarıdaki sürecin aynısı izlenmiş ancak çocuk ikinci kez ipucu verilmesine rağmen beş saniye içinde durumu/nesnenin kime ait olduğunu yine söylemezse, uygulamacı durumu/nesnenin kime ait olduğunu söylemiş ve denemeler arası süre olan beş saniyenin sonunda yeni denemeye geçmiştir.

İzleme Oturumları

Öğretim tamamlandıktan sonra çocukların öğrendikleri soruları kullanmaya devam edip etmediklerini belirlemek üzere izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları her bir soru için öğretim sona erdikten iki hafta sonra başlamış ve iki haftada bir olacak biçimde düzenli olarak gerçekleştirilmiştir. "Bu ne?" ve "Nerede?" sorusu için dokuz, "Bu kim?" soru için sekiz, ne oldu sorusu için yedi ve bu kimin sorusu için 6 kez izleme verisi toplanmıştır. İzleme oturumlarında başlama düzeyi oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir.

Genelleme Oturumları

Çocukların öğrendikleri soruları; farklı kişilere, ortamlara, araç-gereçlere ve zamanlara genelleyip genellemediklerini belirlemek üzere çocukların anne-babalarından ve öğretmenlerinden genelleme verileri toplanmıştır. Anne-babaların araştırma kapsamında hedef sorulara ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olmaması nedeniyle daha önce yapılan bilgilendirme toplantısında kendilerine açıkladığı üzere öğretim süreci devam ederken her bir sorunun öğretimi sonlandırıldığında ailelerden çocuklarıyla evde etkileşimlerine dayalı 10 dakikalık oyun videoları çekmeleri istenmiştir. Bu videolar genelleme ara ölçüm olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda anne-babalara her çekeceği videonun bir teması olduğundan bahsedilmiştir. Anne-babalardan toplanan diğer genelleme verileri ise araştırma sona erdikten sonra ve anne-babalara çocuklarına kazandırılan hedef sorular hakkında ayrıntılı bilgi verildikten sonra toplanmıştır. Anne-babalardan toplanan bu videolar genelleme son ölçüm olarak değerlendirilmiştir. Son ölçüm olarak değerlendirilen genelleme videolarında da birinci ölçüm genelleme videolarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir.

Öğretmenlere araştırma öncesinde kendilerine yapılan bilgilendirme toplantısında araştırma kapsamında çalışılan hedef sorulara ilişkin bilgi verilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerden araştırma süresince her bir sorunun öğretimi sonlandırıldığında bir kez genelleme verisi toplanmıştır.

Bölüm II:

Güvenirlik Verilerinin Hesaplanmasına İlişkin Bilgiler

Araştırmada bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenirlik, bağımsız değişkene ilişkin uygulama güvenirliği ve dil örneklerine ilişkin çevriyazı güvenirliği olmak üzere üç tür güvenirlik verisi toplanmıştır. İzleyen bölümde her bir güvenirliğin nasıl hesaplanacağına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Sizden araştırma boyunca düzenlenen tüm oturumlardan yansız olarak kura çekme yoluyla belirlenen video kayıtlarının %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verilerini "Bu ne?"/"Nerede?"/"Bu kim?"/"Ne oldu?"/"Bu kimin?" Sorusunu Sorma Veri Toplama Formu" kullanarak kaydetmeniz beklenmektedir. Oturumlarda yer alan her bir deneme tamamlandığında videoyu durdurup ilgili uyaranı deneme sırasını dikkate alarak kayıt formundaki deneme sayısına karşılık gelen kutucuğa yazmanız ve 20 deneme için aynı süreci izleyerek formu doldurmanız istenmektedir.

Veri kayıt formları kullanılırken "Bu ne?" sorusu için ipuçlu ve bekleme süreli oturumlarda yer alan uyaranları "sevilen uyaranlar" sütununa, nötr uyaran eklemeli ve silikleştirme oturumlarda kullanılan uyaranları ise "az tercih edilen/bilinmeyen uyaranlar" sütununa; "Nerede?" sorusu için tüm oturumlarda kullanılan uyaranları "sevilen uyaranlar" sütununa ve bu uyaranların saklandıkları yerleri ise "uyaranların konumu" sütununa; "Bu kim?" soru için ipuçlu ve bekleme süreli oturumlarda yer alan uyaranları "sevilen karakterler" sütununa, nötr uyaran eklemeli ve silikleştirme oturumlarda kullanılan uyaranları ise "bilinmeyen karakterler" sütununa; "Ne oldu?" sorusu için tüm oturumlarda ilginç, şaşırtıcı bir durum yaratmak için kullanılan uyaranları "uyaranlar" sütununa ve uyaranların sonuçlarını ise "uyaranların durumları" sütununa ve "Bu kimin?" sorusu için ise tüm oturumlarda kullanılan giysiler, kişisel eşyaları "uyaranlar" sütununa ve bu uyaranların kime ait olduğunu ise "zamirler" sütununa yazmanız gerekmektedir. Zamirleri yazarken zamirlerin kullanımını çocuğun ağzından yazmaya dikkat edilmelidir.

Uygulama Güvenirliği

Sizden araştırma boyunca düzenlenen tüm oturumlardan yansız olarak kura çekme yoluyla belirlenen video kayıtlarının %30'unda uygulama güvenirliği verilerini her bir soru ve her bir soruda yer alan aşamalara ilişkin hazırlanmış olan farklı uygulama güvenirliği veri toplama formlarını kullanarak kaydetmeniz beklenmektedir. İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyarak değerlendirmeyi tamamlamanız istenmektedir. Uygulama güvenirliği formlarını incelediğinizde formlarda her bir denemeye ilişkin gözlenen uygulayıcı tepkileri kısmında, ilk ve son sırada yer alan uygulayıcı davranışlarının koyu renkle doldurulduğunu göreceksiniz. Bunun nedeni ilk sırada yer alan uygulayıcı davranışı kayda başlamadan önce düzenlendiği, son sırada yer alan uygulayıcı davranışı ise yalnızca oturum sonunda gerçekleştirildiği içindir. Hesaplamalarınız yaparken lütfen bu noktayı gözlenen toplam uygulayıcı davranışını belirlerken dikkate alınız.

Başlama düzeyi oturumları tüm sorularda aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarına ait videoları izlerken uygulamacının her bir denemeye ilişkin aşağıda yer alan planlanan uygulayıcı davranışlarını gerçekleştirip gerçekleştirilmediğini tepkiler kısmına yukarıda belirtildiği şekilde işaretlemeniz beklenmektedir:

1. Ortamını çocuğun soru sormasına fırsat verecek biçimde kayda başlamadan önce düzenler.
2. Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker. Örneğin, gıdıklar.
3. Çocuğun hedef soruyu sorup sormadığını gözler.
4. Çocuk hedef soruyu sorarsa, uygulayıcı çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.
5. Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.
6. Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.
7. 20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.

Uyguma düzeyi oturumları için ise her bir soru ve her bir soruda kullanılan aşamalara ilişkin farklı uygulama güvenirliği formları hazırlanmıştır. Uygulama düzeyi oturumlarına ait videoları izlerken lütfen izlediğiniz hedef soruya ait güvenirlik

formunu kullandığınızdan emin olunuz. Her bir soruda uygulamacının yerine getirmesi gereken davranışlar soruya özgü farklılaşsa da genel olarak uygulamacının her bir denemeye ilişkin planlanan uygulayıcı davranışları aşağıdaki gibidir. Uygulama düzeyi oturumlarına ait videoları izlerken uygulamacının her bir denemede yer alan planlanan uygulayıcı davranışlarını gerçekleştirip gerçekleştirilmediğini tepkiler kısmına daha önce belirtildiği şekilde işaretlemeniz beklenmektedir:

1. Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.
2. Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.
3. Çocuğa hedef soruyu sorması için model ipucu sunar.
4. Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.
5. Çocuk soruyu sorarsa, uygulamacı uyaranın adını söyler.
    a. Çocuk soruyu sormazsa, çocuğa hedef soruyu sorması için yeniden model ipucu sunar.
    b. Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.
    c. Çocuk soruyu sorarsa, uygulamacı sorduğu uyaranın adını söyler.
    d. Çocuk yine soruyu sormazsa, hedef soruyu sorar, uyaranın adını söyler, uyaranı ortamdan kaldırır ve yeni denemeye geçer.
6. Çocuğun uyaranın adını söylemesi için 5 sn bekler.
7. Çocuk uyaranın adını söylerse, çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.
    a. Çocuk uyaranın adını söylemezse, çocuğa uyaranın adını söylemesi için yeniden ipucu sunar.
    b. Çocuğun uyaranın adını söylemesi için 5 sn bekler.
    c. Çocuk uyaranın adını söylerse, çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.
    d. Çocuk yine uyaranın adını söylemezse, uygulamacı uyaranın adını söyler, uyaranı kaldırır ve yeni denemeye geçer.
8. Çocuk uyaran ile etkileşirken, çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.
9. Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.
10. Çocuğun uyaranla en fazla 1 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.
11. Çocuğun 1 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.

12. Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası süreyi en fazla 5sn bekler.
13. 20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Güvenirliği

Sizden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla anne-babalardan toplanan sosyal geçerlik verilerine ait çevriyazıların tamamını (%100) incelemeniz beklenmektedir. İncelemenizi kolaylaştırmak üzere her bir çevriyazı ilk sorunun sorulmaya başlanması ile iki sütundan oluşan bir tabloya aktarılmıştır. Tablonun ilk sütununda görüşmeyi yapan uzmanın ve anne-babaların ifadeleri yer alırken, ikinci sütunda değerlendirici yorumlarının yapılması amacıyla boş bırakılmıştır. Sizden beklenen anne-babaların ifadelerini dikkate alarak araştırma süresince çocuklarda, kendilerinde gördükleri değişiklikleri, kazanımları, kullanılan yöntem hakkındaki görüşleri ile hoşnut oldukları ve olmadıkları noktaları kendi ifadelerinizi kullanarak boş kısıma yazmanızdır. Yorumlarınız yaparken lütfen yalnızca anne-babaların görüşlerini dikkate almanız ve herhangi bir çıkarsamada bulunmamanız önemlidir. Değerlendirmeyi tamamlamanızın ardından uygulamacı ile bir araya gelip yaptığınız içerik analizi sonucu her bir görüşe ilişkin oluşturduğunuz başlıklar ve alt kategoriler karşılaştırılarak görüş birlikleriniz ile görüş ayrılıklarınız belirlenecektir.

İlginiz ve sağlayacağınız katkılar için tekrar teşekkür ederim.

EK-8 Özel Eğitim Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Birimi Koridor Görseli

EK-9 Özel Eğitim Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Birimi Bireysel Eğitim Sınıfı Görseli

EK-10 Özel Eğitim Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Birimi Oyun Odası Görseli

EK-11 Engelliler Araştırma Enstitüsü Bireysel Eğitim Sınıfı Görseli

EK-12 “Bu ne?” Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler

Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları
1.	Sarı Renkli Ayna	**31.**	Kedili Cımbız	**61.**	Nuh’un Gemisi	**91.**	Cips	**121.**	Pembe Kalemlik
2.	Kavanoz (İçinde Haribo)	**32.**	Ayakkabı Temizleyici	**62.**	Tahta Boncuk	**92.**	Müzikli Oyuncak	**122.**	Deniz Gözlüğü Kutusu
3.	Helikopter	**33.**	Mavi Renk Bone	**63.**	Golcü Timsah	**93.**	Dikenli Toplar	**123.**	Pepe 2-3 Parçalı Puzzle
4.	Kurmalı Bebek	**34.**	Deodorant	**64.**	Sarı Bayrak	**94.**	Rimel	**124.**	Kepçe
5.	Kurmalı Uçak	**35.**	Gergedan Maketi	**65.**	Parti Gözlüğü	**95.**	Keçeli Boya	**125.**	Sarı Köpük Tabancası
6.	Beyaz Pinpon Topu	**36.**	Turuncu Banyo Lifi	**66.**	Kırmızı Anahtarlık	**96.**	Def	**126.**	Pervane
7.	İtfaiye Aracı	**37.**	Makara	**67.**	Titreşimli Top	**97.**	Şerit Daksil	**127.**	Saksafon
8.	Sarı Yumurta Kutusu	**38.**	Kolye	**68.**	Işıklı Top	**98.**	Uno Kartları	**128.**	Bel Yastığı
9.	Kurmalı Uğur Böceği	**39.**	Havuz Gözlüğü	**69.**	Resim	**99.**	Beton Mikser	**129.**	Vidalı Kamyon
10.	Mavi Renk Yarış Arabası	**40.**	Kanguru Maketi	**70.**	Kurbağa Hikaye	**100.**	Forklift	**130.**	Sulu Boya
11.	Kurmalı Ördek	**41.**	Cezve	**71.**	Doktorculuk Seti	**101.**	Zarf Açacağı	**131.**	Kiraz Çiçeği Kolonya
12.	Kurbağa	**42.**	Pembe Huni	**72.**	Siyah Parfüm Şişesi	**102.**	Oyuncak Matkap	**132.**	Ataç Kutusu
13.	Kurmalı Istakoz	**43.**	Kurabiye Kalıbı	**73.**	Köpük	**103.**	Sesli İtfaiye Aracı	**133.**	Uçan Balon
14.	Pelüş Balık	**44.**	Ceviz Kıracağı	**74.**	Oyun Hamuru	**104.**	Renkli Kum	**134.**	Zil
15.	Kurmalı Köpek	**45.**	Kaplan Maskesi	**75.**	Şeffaf Oje	**105.**	Uçurtma	**135.**	Kuru Üzüm
16.	Yapıştırmalı Ahşap Armut	**46.**	Merdane	**76.**	Sesli Işıklı Ambulans	**106.**	Voleybol Filesi	**136.**	Mantar Zil
17.	Topaç	**47.**	Buğday	**77.**	Çivili Ahşap Kamyon	**107.**	Mouse	**137.**	Flaş Bellek
18.	Balon	**48.**	Yeşil Mercimek	**78.**	Ahşap Çivi	**108.**	Parmak Kukla (Fil)	**138.**	Keçeden Gökkuşağı
19	Çiçekli Araba	**49.**	Kemer	**79.**	Zarf	**109.**	Fotoğraf Makinesi	**139.**	Yeşil Çay
20.	Küçük Ambulans	**50.**	Yılbaşı Süsü	**80.**	Traktör	**110.**	Amerikan Ambulansı	**140.**	Tansiyon Ölçme Aleti
21.	Turuncu Yelpaze	**51.**	Goril ve Yavrusu Maketi	**81.**	Römork	**111.**	Pembe Kalp Şişe Parfüm	**141.**	Stetoskop
22.	Pembe Renk Fıçı	**52.**	Baykuş Maketi	**82.**	Pembe Parfüm Şişesi	**112.**	Sarı Büyük Top	**142.**	Kek Not Tutacağı
23.	Deve Maketi	**53.**	Beyaz Orkide Saksısı	**83.**	Baloncuk Köpük	**113.**	Topaç Şeklinde Silgi	**143.**	Çevirmeli Kalemtıraş
24.	Lazer	**54.**	Gözlük Kutusu	**84.**	Kurbağa Kitabı	**114.**	Pet Bardak Çorap	**144.**	Delgeç
25.	Yeşil El Feneri	**55.**	Yeşil Çakmak	**85.**	Köpük Tabancası	**115.**	Keçeli Boya Kalemleri	**145.**	Böbrek Küveti
26.	Anahtarlık	**56.**	Kırmızı Kalın Mum	**86.**	Büyüteç	**116.**	Stiker Yapıştırmalar	**146.**	Keçeden Erik
27.	Deniz Kabuğu	**57.**	Gırgır	**87.**	Dudak Koruyucu Krem	**117.**	Tutamaklı Pastel Boya	**147.**	Kilden Sivri Biber
28.	Ayakkabı Çekeceği	**58.**	Maşa	**88.**	Kırmızı Kravat	**118.**	Hayvanlar Parmak Kukla	**148.**	Kestane
29.	Minyatür El Süpürgesi	**59.**	Japon Kız Kalem	**89.**	Uyku Gözlüğü	**119.**	Not Tutacağı	**149.**	Arı Parmak Kukla
30.	Kurmalı Yengeç	**60.**	Resim Çerçevesi	**90.**	Leylek Maketi	**120.**	Mikrofon	**150.**	El Yapımı Tavşan

EK-12 “Bu ne?” Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları
151.	Oyuncak Testere	**181.**	Gri Deodorant	**211.**	Buzdolabı Maketi	**241.**	Dişi Aslan Resmi	**271.**	Küçük Sıvı El Sabunu
152.	Noel Baba	**182.**	Ketoral Şampuan Kutusu	**212.**	Araba Kutusu	**242.**	Mors Resmi	**272.**	Kırmızı Plaket
153.	Bez Kitap	**183.**	Yeşil Kağıt Tutacağı	**213.**	Minyatür Sprite	**243.**	Koala Resmi	**273.**	Kavanoz (Çikolata)
154.	Çoraptan Marakas	**184.**	Kayısı Kurusu	**214.**	Minyatür Ketçap	**244.**	Emu Resmi	**274.**	Turuncu Balık
155.	Pastel Boya Kutusu	**185.**	Erik Kurusu	**215.**	Minyatür Mayonez	**245.**	Karınca Resmi	**275.**	Mavi Kare
156.	Güneş Kremi	**186.**	Pembe Hediye Kutusu	**216.**	Minyatür Süt Kutusu	**246.**	Örümcek Resmi	**276.**	Kuru Boya
157.	Zeytin Kolonyası	**187.**	Büyük Boy Kulaklık	**217.**	Minyatür Şişe Süt	**247.**	Oda Kokusu Sprey	**277.**	Renkli Top
158.	Şeffaf Ruj	**188.**	Hediye Paketi	**218.**	Yel Değirmeni	**248.**	Rozet	**278**	2 Parçalı Yapboz (Araba)
159.	Melodika	**189.**	Draje Çikolata	**219.**	Kongre Kimlik Kartı	**249.**	El Çantası	**279.**	Yeşil Yarış Arabası
160.	Un Kutusu	**190.**	Bozuk Para Cüzdanı	**220.**	Çilekli Yaş Pasta	**250.**	Pijama Takımı	**280.**	Aslan Maketi
161.	Mızıka	**191.**	Kırmızı Yüzük Kutusu	**221.**	Pişmiş Yumurta/Omlet	**251.**	Kumaş Peçete	**281.**	Işıklı Kepçe
162.	Cep İlaç Kutusu	**192.**	Küçük Hesap Makinesi	**222.**	Minyatür Pepsi	**252.**	Karıştırıcı	**282.**	Sarı Sürpriz Yumurta
163.	Mor Tüp El Kremi	**193.**	Şampuan Kutusu	**223.**	Buzdolabı Rafı	**253.**	Bardakta Portakal Suyu	**283.**	Patates Adam Gözü
164.	Kırmızı Mercimek	**194.**	Ataç	**224.**	Sebzelik	**254.**	Minyatür Sandviç	**284.**	Işıklı Kamyon
165.	Beyaz Leblebi	**195.**	Bilye	**225.**	Kabuklu Fındık	**255.**	Kupta Dondurma	**285.**	Işıklı Greyder
166.	Galeta	**196.**	Delgeç	**226.**	Alışveriş Arabası	**256.**	Midilli	**286.**	Mavi Yarış Arabası
167.	Bulaşık Süngeri	**197.**	Kapı Kolu	**227.**	Yavru Kaz Maketi	**257.**	Ahşap İtfaiye Arabası	**287.**	Kurt Parti Gözlüğü
168.	Hediye Kutusu	**198.**	Çiçekli Örgü Şal	**228.**	Fare Maketi	**258.**	Davul	**288.**	Turuncu Uçak
169.	Zarf Şeklinde Dosya	**199.**	Peçete Rulosu	**229.**	At Maketi	**259.**	Ahşap Bank	**289.**	Ev Parti Gözlüğü
170.	Hayvanlar Levhası	**200.**	Çam Fıstığı	**230.**	Panda Maketi	**260.**	Yeşil Ördek	**290.**	Yeşil Kurbağa
171.	Mavi Traktör	**201.**	Kahvaltılık Gevrek	**231.**	Flamingo Resmi	**261.**	Ağaç Dalları	**291.**	2 Parçalı Yapboz (Top)
172.	Çit	**202.**	Kaju	**232.**	İguana Resmi	**262.**	Can Simidi	**292.**	Kırmızı Üçgen
173.	Geyik Maketi	**203.**	Maşa	**233.**	Tukan Resmi	**263.**	Timsah Maketi	**293.**	Kavanoz (Cheetos)
174.	Zımba	**204.**	Cam Sil	**234.**	Goril Resmi	**264.**	Kaplan Maketi	**294.**	Mor Çiçekli Ayna
175.	Yara Bandı	**205.**	Mouse Kutusu	**235.**	Karıncayiyen Resmi	**265.**	Eyfel Kuleli Anahtarlık	**295.**	Mavi Sürpriz Yumurta
176.	Siyah Flaş Bellek	**206.**	Çay Süzgeci	**236.**	Deve Kuşu Resmi	**266.**	Beyaz İğne Kutusu	**296.**	Kavanoz (Jelibon)
177.	Kırmızı Kulaklık	**207.**	Keçeden Gelincik	**237.**	Mirket Resmi	**267.**	Çanakkale Anahtarlığı	**297.**	Siyah Yarış Arabası
178.	Mavi Yuvarlak Delgeç	**208.**	Keçeden Papatya	**238.**	Zebra Resmi	**268.**	Lavanta Kokusu Şişe	**298.**	Deniz Atı Maketi
179.	Köpük Üfleme Flütü	**209.**	Pembe Papatya	**239.**	Kurumuş Çiçek	**269.**	Biçerdöver	**299.**	Kertenkele Maketi
180.	Müzikli Hediye Kutusu	**210.**	Keçeden Orkide	**240.**	Leopar Resmi	**270.**	Kurumuş Kaktüs	**300.**	Çita Maketi

EK-12 "Bu ne?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları
301.	Karavan	**331.**	Golcü Timsah	**361.**	Su Pompası	**391.**	Motosiklet	**421.**	Domuz Yavruları Resmi
302.	Kurt Maketi	**332.**	Vida Anahtarı	**362.**	Harita Çivisi	**392.**	Kırmızı Balık	**422.**	Mamut Maketi
303.	Deniz Motoru	**333.**	Tokmak	**363.**	Ördek Yavrusu Resmi	**393.**	Yaya Geçidi İşareti	**423.**	Sincap Maketi
304.	Vinç	**334.**	Trafik İşaretli Puzzle	**364.**	Civciv Resmi	**394.**	Oyuncak Pizza	**424.**	Hindi Resmi
305.	Pipet	**335.**	İçecek Açacağı	**365.**	Salyangoz Resmi	**395.**	Dikkat Trafik İşareti	**425.**	Tesbih Böceği Resmi
306.	Erişte	**336.**	Fındık Kabuğu	**366.**	Kelebek Resmi	**396.**	Rende Sapı	**426.**	Karides Resmi
307.	Dalmaçyalı Köpek	**337.**	Kırmızı Ahşap Top	**367.**	Eşek Arısı Resmi	**397.**	Plastik Askı	**427.**	Deniz Yıldızı Resmi
308.	Parmak Kukla Kuzu	**338.**	Sarı Ahşap Top	**368.**	Sopa Çekirgesi Resmi	**398.**	Su Aygırı Maketi	**428.**	Tarantula Resmi
309.	Parmak Kukla Maymun	**339.**	Oje Fırçası	**369.**	Solucan Resmi	**399.**	Kurumuş Karanfil	**429.**	Tembel Hayvan Resmi
310.	Parfüm Kutusu	**340.**	Portakallı Çay	**370.**	Karasinek Resmi	**400.**	Yeşil Kurdele	**430.**	Ağaçkakan Resmi
311.	Keçeden Solucan	**341.**	Çapa (Denizci İşareti)	**371.**	Yusufçuk Resmi	**401.**	Araba Vitesi	**431.**	Bülbül Resmi
312.	Kitap	**342.**	İlaç Kutusu	**372.**	Sırtlan Resmi	**402.**	Bisküvi Kutusu	**432.**	Bebek Bezi
313.	Keçeden Saman	**343.**	Yıldız Şehriye	**373.**	Babun Resmi	**403.**	Oyuncak Tornavida	**433.**	Bahçıvan Pantolon
314.	Merdane	**344.**	Bebek Arabası Resmi	**374.**	Galago Resmi	**404.**	Girilmez İşareti	**434.**	Gömlek
315.	Ayakkabı Boyası	**345.**	Çöp Poşeti	**375.**	Deve Kuşu Resmi	**405.**	Pembe Lastik Toka	**435.**	Pantolon Askısı
316.	Keçeden Yaprak	**346.**	Badem	**376.**	Midilli Resmi	**406.**	Ülker Çikolata	**436.**	Polar Örtü
317.	Küçük Boy Rende	**347.**	Margarin Kutusu	**377.**	Cır Cır Böceği Resmi	**407.**	Parlak Gri Yaka	**437.**	Sandalet
318.	Parmak Kukla Tavşan	**348.**	Sarı Leblebi	**378.**	Orangutan Resmi	**408.**	Oyuncak Pense	**438.**	Yağmur Çizmesi
319.	Yulaf	**349.**	Nohut	**379.**	Tavus Kuşu Resmi	**409.**	Balon Şişirme Aparatı	**439.**	Kaplumbağa
320.	Beyaz Balina	**350.**	Kuru İncir	**380.**	Küçük Yılan Resmi	**410.**	Köpek Balığı Maketi	**440.**	Tanker
321.	Yunus	**351.**	Pişmiş Kestane	**381.**	Akrep Resmi	**411.**	Dolmuş	**441.**	Pikap Araba
322.	Büyüteç	**352.**	Soyulmuş Kestane	**382.**	Fok Resmi	**412.**	Flüt	**442.**	Nergis Çiçeği
323.	Ceviz Kabuğu	**353.**	Bilye	**383.**	Yavru Aslan Resmi	**413.**	Büyük Siyah Delgeç	**443.**	Bahar Dalı
324.	El Pompası	**354.**	Gelincik Çiçeği	**384.**	Pembe Mikrofon	**414.**	Kitap Ayracı	**444.**	Meşe Palamudu
325.	Marakas	**355.**	Keçeden Yeşil Soğan	**385.**	Kirpi Balığı Resmi	**415.**	Antilop Maketi	**445.**	Frizbi
326.	Keçeden Bal	**356.**	Raketli Anahtarlık	**386.**	Cep Kokulu Anahtarlık	**416.**	Taşıt Giremez İşareti	**446.**	Martı
327.	Keçeden Fındık	**357.**	Pembe Deodorant	**387.**	Kırmzı Süpriz Yumurta	**417.**	Park Yasaktı İşareti	**447.**	Plaj Havlusu
328.	Parmak Kukla Arı	**358.**	Şeffaf Bant	**388.**	Kurbağa Parmak Kukla	**418.**	Yol Ver İşareti	**448.**	Eşkenar Dörtgen
329.	Kırmızı Şal	**359.**	Ayva	**389.**	Mavi Kare Boncuk	**419.**	Köstebek Maketi	**449.**	Kanarya Resmi
330.	Su Şişesi Kapakları	**360.**	Toplu İğne	**390.**	Limon	**420.**	Çekici Kamyon	**450.**	Karga Resmi

EK-12 “Bu ne?” Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları
451.	Papağan	**463.**	Sosis Balon	**475.**	Damacana Pompası	**487.**	Kutup Tilkisi Resmi	**499.**	Bamya Fotoğrafı
452.	Balıkçı Kuşu	**464.**	Dozer	**476.**	Renkli Çay Süzgeci	**488.**	Ornitorenk Resmi	**500.**	Fırça Tarak
453.	Şimşek McQueen Araba	**465.**	Bodrumlu Not Tutacağı	**477.**	Naylon Taşlar	**489.**	Kuğu	**501.**	Kirpi Balığı Resmi
454.	Bukalemun	**466.**	Ayakkabı Çekeceği	**478.**	Saman Balyası	**490.**	Pafin Resmi	**502.**	Tank
455.	Fil Maskesi	**467.**	Perde Demiri	**479.**	Kaz Maketi	**491.**	Kartal	**503.**	Kayık
456.	Güvercin Resmi	**468.**	Ceviz İçi	**480.**	Ayı Maketi	**492.**	Kobra Yılan	**504.**	Gri Baykuş
457.	Kahverengi Kol Düğmesi	**469.**	Ahşap Çekiç	**481.**	Kutup Ayısı Maketi	**493.**	Penguen	**505.**	Yeşil Başlı Ördek
458.	Mavi El Zımba	**470.**	Su Şişesi	**482.**	Sekreterlik Dosya	**494.**	Ahtapot	**506.**	Hanımelleri Bisküvi
459.	Çevirmeli Hesap Makinesi	**471.**	Kalorifer Kapağı	**483.**	Akvaryum	**495.**	Süper Bob Şapkası	**507.**	Tutku Bisküvi
460.	Makedonya Dolap Süsü	**472.**	Sesli Işıklı Polis Arabası	**484.**	Kurdeleli Taç	**496.**	Can Simidi	**508.**	Siyah Taç
461.	Çilek	**473.**	Limon Kolonyası	**485.**	Sarı Balık Resmi	**497.**	Sarı Fener		
462.	Oyuncak Sosisli Sandviç	**474.**	Kalemtıraş	**486.**	Fırtına Kuşu Resmi	**498.**	Gökkuşağı Papağanı Resmi		

EK-13 “Nerede?” Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
1.	Boyalar Eksik Pastel Boya Kutusu	Örgü Şalın Arkasında	**31.**	Büyük Sayılar Kitabı	Çekmecenin İçinde
2.	Merdiveni Eksik İtfaiye Arabası	Sandalyenin Arkasında	**32.**	Parfümü Eksik Parfüm Kutusu	Poşetin İçinde
3.	Patates Adam	Dolabın İçinde	**33.**	Buzdolabı Oyuncağı	Dolabın İçinde
4.	Meyve Suyu Eksik Pipet	Perdenin Arkasında	**34.**	Galeta	Çekmecenin İçinde
5.	Pipet Eksik Meyve Suyu	Masanın Altında	**35.**	Açma	Kantinde
6.	Poğaça	Kantinde	**36.**	Kek	Markette
7.	Cımbız Eksik Kuru Üzüm	Şalın Altında	**37.**	Eşi Eksik Pandif	Sandalyenin Arkasında
8.	Uygulamacının Veri Kayıt Formu	Sınıfta Masanın Üstünde	**38.**		Koridorda Mavi Poşetin İçinde
9.	Uygulamacının Kurşun Kalemi	Sınıfta Masanın Üstünde	**39.**		Oyun Odasında
10.	Uygulamacının Suyu	Sınıfta Yok	**40.**	Çikolata	Sınıfta Yok
11.	Babası	Evde	**41.**	Kırılıp Yere Düşen Tırnak Parçası	Masanın Altında
12.	Çilekli Dondurma	Sınıfta Yok	**42.**	Leblebi	Sınıfta Yok
13.	Fotoğraf Makinesi	Ayakkabılıkta	**43.**	Poğaça	Simitçide
14.	Limon Eksik Meyve Maketleri	Meyve Kutusunun İçinde	**44.**	Muz	Manavda
15.	Çilek Eksik Meyve Maketleri	Mavi Poşetin İçinde	**45.**	Bebek Elbisesi	Oyuncak Buzdolabının Arkasında
16.	Kutu Kapağı Eksik Meyve Maketleri	Sandalyenin Altında	**46.**	Lahana Eksik Meyve Maketleri	Kaloriferin Altında
17.		Çekmecenin İçinde	**47.**	Muz Eksik Meyve Maketleri	Kutusunun İçinde
18.		Arkamda Avuç İçinde	**48.**		Kaloriferin Üstünde
19.		Masanın Altında	**49.**		Şalın Altında
20.		Kaloriferin Altında	**50.**		Sandalyenin Arkasında
21.		Pencerenin Önünde	**51.**	Elma Meyve Maketleri	Çekmecenin İçinde
22.	Çocuğun Ayakkabısının Eşi	Çiftlik Halısının Altında	**52.**		Şalın Altında
23.	Çocuğun Çorabının Eşi	Sandalyenin Altında	**53.**		Sandalyenin Altında
24.	Çocuğun Şapkası Eksik	Ayakkabılığın Üstünde	**54.**	Suluk	Koridorda Ayakkabılıkta
25.	Büyük Boy Dikenli Top Eksik	Koridorda Ayakkabılıkta	**55.**	Caillou Hikaye Kitabı	Oyun Odasında İnek Kitabının Arkasında
26.		Mavi Poşetin İçinde	**56.**		Diğer Sayfada
27.	Çocuğun Ayakkabısı	Kaloriferin Altında	**57.**	Peçete	Çekmecenin Üstünde
28.	Armut Meyve	Sınıfta Çekmecenin Üstünde	**58.**	Dans Eden Kız	Poşetin İçinde
29.	Sesli Fil Maketi	Koridorda Karton Kutunun İçinde	**59.**	Çocuğun Suyu	Ayakkabılıkta Çantasının İçinde
30.	Bonibon Kutusu	Ayakkabılıkta	**60.**	Bone Eksik Havuz Gözlüğü	Şalın Altında

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
61.	Merdiveni Eksik Nuh'un Gemisi	Poşetin İçinde	**85.**	Geminin Üstü Eksik Nuh'un Gemisi	Çekmecenin İçinde
62.		Kaloriferin Arkasında	**86.**		Koridorda Karton Kutunun İçinde
63.		Kaloriferin Altında	**87.**		Koridorda Karton Kutunun Arkasında
64.		Dolabın Yanında	**88.**	Kutusu Eksik Nuh'un Gemisi	Koridorda Poşetin İçinde
65.		Masanın Altında	**89.**		Sandalyenin Arkasında
66.		Sandalyenin Arkasında	**90.**		Kapının Arkasında
67.		Çekmecenin Altında	**91.**		Koridorda Kutunun Arkasında
68.		Koridorda Siyah Poşetin İçinde	**92.**	Deve Eksik Nuh'un Gemisi	Masanın Altında
69.		Kapının Önünde	**93.**		Geminin İçinde
70.		Koridordaki Sandalyenin Üstünde	**94.**		Mavi Poşetin İçinde
71.		Koridorda Karton Kutunun İçinde	**95.**		Koridorda Şalın Üstünde
72.	Çatısının Yarısı Eksik Nuh'un Gemisi	Sandalyenin Altında	**96.**		Koridorda Sandalyenin Altında
73.		Çekmecenin Altında	**97.**	Maymun Eksik Nuh'un Gemisi	Sınıfta Kaloriferin Altında
74.		Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**98.**		Mavi Poşetin Altında
75.	Hayvanlar Eksik Nuh'un Gemisi	Kaloriferin Yanında	**99.**		Koridorda Karton Kutunun İçinde
76.		Oyun Odası Kapı Kolunda Poşette	**100.**		Koridorda Sandalyenin Üstünde
77.		Kaloriferin Altında	**101.**	Fil Eksik Nuh'un Gemisi	Masanın Üstündeki Kutunun İçinde
78.		Kucağımdaki Poşetin İçinde	**102.**		Dolabın İçinde
79.		Sandalyenin Arkasında	**103.**		Kapının Önünde
80.		Sınıfta Masanın Altında	**104.**		Koridorda
81.	Nuh'un Gemisi Eksik	Koridorda Sarı Poşet İçinde	**105.**	Aslan Eksik Nuh'un Gemisi	Perdenin Arkası
82.		Koridordaki Çöp Kutusunun Üstünde	**106.**		Koridorda Kırmızı Poşetin Üstünde
83.	Nuh ve Eşi Eksik Nuh'un Gemisi	Koridordaki Ayakkabılığın Üstünde	**107.**	Nuh'un Eşi Eksik Nuh'un Gemisi	Dolabın İçinde
84.	Aslan Eksik Hayvanlar Parmak Kukla	Mavi Poşetin Üstünde	**108.**	Kaplan Eksik Nuh'un Gemisi	Koridorda Siyah Poşetin İçi

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
109.	Maymun Eksik Hayvanlar Parmak Kukla	Pencerenin Önünde	**140.**	Ördek Eksik Hayvanlar Parmak Kukla	Dolabın Yanında
110		Zeminde Şalın Altında	**141.**		Çöp Kutusunun Altında
111.		Sandalyenin Üstünde	**142.**		Koridorda Siyah Poşetin İçinde
112.		Şalın Altında	**143.**	Dalmaçyalı Köpek Eksik Hayvanlar Parmak Kukla	Sandalyenin Arkasında
113.		İki Çekmecenin Arkasında	**144.**		Çekmecenin Yanında
114.		Kaloriferin Altında	**145.**		Dolabın Yanında
115.		Sandalyenin Arkasında	**146.**		Pencerenin Önünde
116.		Sandalyenin Altında	**147.**	Fil Eksik Hayvanlar Parmak Kukla	Masanın Üstünde
117.	Kurbağa Eksik Hayvanlar Parmak Kukla	Dolabın Üstünde	**148.**		Pencerenin Önünde
118.		Duvardaki Poşette	**149.**		Mavi Poşetin Altında
119.		Masanın Altında	**150.**		Mavi Poşetin İçinde
120.		Sandalyenin Üstünde	**151.**		Kırmızı Poşetin İçinde
121.		Dolabın Yanında	**152.**		Çekmecenin Altında
122.		Kaloriferin Altında	**153.**		Kaloriferin Altında
123.		Mavi Poşetin İçinde	**154.**		Koridorda Mavi Poşetin İçinde
124.	Tavşan Eksik Hayvanlar Parmak Kukla	Masanın Altında	**155.**	Kuzucuk Eksik Hayvanlar Parmak Kukla	Şalın Altında
125.		Dolabın İçinde	**156.**		Masanın Arkasında
126.		Diğer Hayvanların Altında	**157.**		Kırmızı Poşetin Altında
127.		Pencerenin Önünde	**158.**		Sandalyenin Altında
128.		Kırmızı Poşetin Altında	**159.**	Civciv Eksik Hayvanlar Parmak Kukla	Dolabın Üstünde
129.		Dolabın Yanında	**160.**		Sandalyenin Altında
130.		Sandalyenin Altında	**161.**		Sandalyenin Arkasında
131.		Uygulamacının Eşofmanın Cebinde	**162.**		Dolabın Yanında
132.		Koridorda Dolabın Yanında	**163.**	Ayı Eksik Hayvanlar Parmak Kukla	Masanın Altında
133.	Fare Eksik Hayvanlar Parmak Kukla	Sandalyenin Altında	**164.**		Şalın Altında
134.		Şal Altında	**165.**	Ceviz Kutusu Eksik Ceviz Kıracağı	Çekmecenin İçinde
135.	Poşeti Eksik Hayvanlar Parmak Kukla	Kırmızı Poşetin Altında	**166.**	Bant Eksik Parmak Kuklaların Takıldığı Parmaklar Yırtılmış	Diğer Odada
136.	Hayvanlar Parmak Kukla Eksik	Çekmecenin İçinde	**167.**	Topu Eksik Golcü Timsah	Poşetin İçinde
137.	Bayrağı Eksik Golcü Timsah	Mavi Poşetin İçinde	**168.**		Sandalyenin Altında
138.	Gol Makinesi Eksik Golcü Timsah	Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**169.**		Şalın Altında
139.	Oyuncak Kek	Poşetin İçinde	**170.**		Koridordaki Kutunun İçinde

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
171.	Araba Parçası Eksik 2-3 Parçalı Pepee Yapboz	Örgü Şalın Altında	**194.**	Balık Parçası Eksik 2-3 Parçalı Pepe Yapboz	Sandalyenin Arkasında
172.		Dolabın Yanında	**195.**		Kendi Kutusunun İçinde
173.		Perdenin Arkasında	**196.**		Mavi Poşetin İçinde
174.		Kendi Kutusunun İçinde	**197.**		Dolabın Yanında
175.		Koridorda Karton Kutunun İçinde	**198.**		Masanın Altında
176.	Ördek Parçası Eksik 2-3 Parçalı Pepee Yapboz	Sandalyenin Altında	**199.**		Koridorda Kırmızı Poşetin Altında
177.		Poşetin İçinde	**200.**	Zürafa Eksik Pepe Eva Yapboz	Dolabın Yanında
178.		Pencerenin Önünde	**201.**	Pepe Eva Yapbozunda Şila Eksik	Masanın Altında
179.	Elma Parçası Eksik 2-3 Parçalı Pepee Yapboz	Masanın Üstünde	**202.**		Koridorda Sarı Poşetin İçinde
180.		Kutunun Altında	**203.**	Pepe Eva Yapbozunda 1 Rakamı Eksik	Sandalyenin Altında
181.		Kendi Kutusunun İçinde	**204.**	Pepe Eva Yapbozunda 2 Rakamı	Çekmecenin Altında
182.		Çekmecenin Yanında	**205.**	Canım Kardeşim Eva Yapbozunda 4 Rakamı Eksik	Yapbozun Altında
183.		Mavi Kutu Poşetin İçinde	**206.**	Canım Kardeşim Eva Yapbozunda 5 Rakamı Eksik	Sandalyenin Altında
184.	Parçaların Tamamı Eksik 2-3 Parçalı Pepee Yapboz	Çekmecenin Arkasında	**207.**	Canım Kardeşim Eva Yapbozunda 6 Rakamı Eksik	Önünde Rakamların Arasında
185.		Kırmızı Poşetin İçinde	**208.**	Canım Kardeşim Eva Yapbozunda B Harfi Eksik	Masanın Altında
186.		Siyah Poşetin İçinde	**209.**	Pepee Eva Yapbozun Kendi Eksik	Koridordaki Sandalyenin Üstünde
187.	Kapağı Eksik Pepee 2-3 Parçalı Yapboz	Sandalyenin Arkasında	**210.**		Koridordaki Mavi Poşetin Üstünde
188.		Dolabın Yanında	**211.**	Pepee Eva Yapbozunda Pepee Eksik	Koridordaki Mavi Poşetin Üstünde
189.		Çekmecenin İçinde	**212.**		Koridordaki Mavi Poşetin İçinde
190.	2-3 Parçalı Pepee Yapboz Kutusu	Kapının Önünde	**213.**	Pepee Eva Yapbozunda Zulu Eksik	Koridordaki Kırmızı Poşetin İçinde
191.	Kurbağa Parçası Eksik 2-3 Parçalı Pepe Yapboz	Çekmecenin Altında	**214.**	Suyu Eksik Köpük	Dolabın Yanında
192.	Parçaları Eksik 2-3 Parçalı Pepee Yapboz	Kırmızı Poşetin İçinde	**215.**		Şalın Arasında
193.		Sınıftaki Dolabın Üstündeki Yolun Altında	**216.**		Çekmecenin Üstünde

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
217.	Yolcu Gizem Eksik Büyük Uçak	Çekmecenin Arasında	**243.**	Balonların Poşeti Eksik	Sandalyenin Altında
218.		Kaloriferde Takılı Poşetin İçinde	**244.**		Poşetin Altında
219.		Perdenin Arkasında	**245.**	Balonları Eksik El Pompası	Şalın Altında
220.		Su Şişesinin Altında	**246.**		Dolabın İçinde
221.		Poşetin İçinde	**247.**		Kırmızı Poşetin Altında
222.		Koridorda Mavi Poşetin Arkasında	**248.**		Siyah Poşetin İçinde
223.	Büyük Uçak Eksik Yolcu Gizem, Eyüp, Pilot	Dolabın Üstünde	**249.**		Mavi Poşetin İçinde
224.	Pilot Eksik Büyük Uçak	Masanın Altında	**250.**	Şişirme Aparatı Eksik Sosis Balon	Çekmecenin Arasında
225.		Çekmecenin İçinde	**251.**		Su Şişesinin Arkasında
226.		Sandalyenin Arkasında	**252.**	Kırmızı Balon Eksik El Pompası	Mavi Poşetin Arkasında
227.		Sandalyenin Altında	**253.**		Sandalyenin Altında
228.		Koridordaki Sandalyenin Altında	**254.**		Çöp Kutusunun İçinde
229.		Eşofmanın Altında	**255.**	Yeşil Balon Eksik El Pompası	Duvarın Üstünde
230.	Büyük Uçak ve Yolcuları Eksik	Odamda Masamın Üstünde	**256.**		Sandalyenin Arkasında
231.		Koridorda Mavi Poşetin Önünde	**257.**		Şalın Altında
232.		Çekmecenin İçinde	**258.**		Mavi Poşetin İçinde
233.		Oyun Odasının Önündeki Sandalyenin Altında	**259.**		Sandalyenin Altında
234.		Ayakkabılıkta	**260.**	Pembe Balon Eksik El Pompası	Kaloriferin Altında
235.		Sandalyenin Altında	**261.**		Perdenin Arkasında
236.		Dolabın İçinde	**262.**		Dolabın Yanında
237.		Dolabın Üstünde	**263.**		Mavi Poşetin İçinde
238.		Dolabın Üstünde Şalın Altında	**264.**	Turuncu Balon Eksik El Pompası	Şalın Altında
239.		Beyaz Poşetin İçinde	**265.**		Kırmızı Poşetin İçinde
240.		Koridorda Karton Kutunun İçinde	**266.**		Duvarda Asılı
241.	Yolcu Eyüp ve Pilot Eksik Büyük Uçak	Koridorda Sarı Poşetin İçinde	**267.**	Mavi Balon Eksik El Pompası	Poşetin İçinde
242.	Yolcu Gizem, Eyüp, Pilot Eksik Büyük Uçak	Poşetin İçinde	**268.**		Sandalyenin Altında

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
269.	Mor Balon Eksik El Pompası	Şalın Altında	**299.**	Çekiç Eksik Vidalı Kamyon	Koridordaki Sandalyenin Altında
270.		Masanın Altında	**300.**		Masanın Üstünde
271.		Kırmızı Poşetin İçinde	**301.**		Masanın Altında
272.	El Pompası Eksik Balonlar	Önünde	**302.**		Pencerenin Önündeki Kutunun İçinde
273.		Sandalyenin Altında	**303.**		Çekmecenin Altında
274.		Şalın Altında	**304.**		Dolabın İçinde
275.	Kutusu Eksik Vidalı Kamyon	Dolabın İçinde	**305.**		Çekmecenin Arasında
276.		Şalın Altında	**306.**		Kutusunun İçinde
277.		Kırmızı Poşetin İçinde	**307.**		Kırmızı Poşetin Altında
278.		Sandalyenin Altında	**308.**		Mavi Poşetin İçinde
279.		Sandalyenin Arkasına	**309.**	Bıçak Eksik Ahşap Meyveler	Kırmızı Poşetin İçinde
280.	Çivileri Eksik Vidalı Kamyon	Çöp Kutusunun Arkasında	**310.**		Şalın Altında
281.		Sandalyenin Altında	**311.**		Çekmecenin Arasında
282.		Masanın Altında	**312.**		Sandalyenin Arkasında
283.		Pencerenin Önünde	**313.**	Vidalı Kamyonun Kendisi Eksik	Sandalyemin Arkasında
284.		Kamyonun İçinde	**314.**		Dolabın Yanında
285.	Çivilerin Poşeti Eksik	Sandalyenin Arkasında	**315.**		Şalın Altında
286.	Tornavidası Eksik Vidalı Kamyon	Poşetin İçindeki Kutuda	**316.**	Armut Eksik Ahşap Meyve Maketleri	Dolabın İçinde
287.		Kendi Kutusunun İçinde	**317.**		Masanın Altında
288.		Şalın Altında	**318.**		Perdenin Arkasında
289.		Dolabın Yanında	**319.**	Limon Eksik Ahşap Meyve Maketleri	Şalın Altında
290.		Kırmızı Poşetin İçinde	**320.**		Sandalyenin Arkasında
291.		Masanın Altında	**312.**	Ahşap Meyveler Eksik Bıçak	Poşetin İçinde
292.	Çilek Eksik Ahşap Meyve Maketleri	İki Çekmece Arasında	**322.**	Poşeti Eksik Gülen Yüz Sticker	Şalın Arasında
293.		Kaloriferin Altında	**323.**	Poşeti Eksik Uçurtma	Çekmecenin Üstünde
294.	Uçurtma Eksik Uçurtma Poşeti ve İpi	Çekmecenin İçinde	**324.**		Dolabın İçinde
295.	Küçük Top Eksik	Diğer Odada	**325.**	Çöp Kutusu	Dolabın Yanındaki Poşetin Altında
296.		Pencerenin Üstünde	**326.**		Poşetin Altında
297.		Su Şişesinin Arkasında	**327.**	Büyük Palyaço	Oyun Odasının Kapısının Önünde
298.	Otopark Eksik Arabalar	Oyuncak Odasında	**328.**		Odamdaki Sandalyenin Üstünde

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
329.	Titreşimli Top	Ayakkabılıkta	**356.**	Dolgulu Havuç Eksik Bez Kitapta	Zeminde Şalın Altında
330.		Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**357.**		Sandalyenin Altında
331.		Şalın Altında	**358.**		Kırmızı Poşetin Altında
332.		Koridorda Kırmızı Poşetin Altında	**359.**		Koridorda Mavi Poşetin İçinde
333.	Dolgulu Muz Eksik Bez Kitapta	Çekmecenin Altında	**360.**	Dolgulu Fındık Eksik Bez Kitapta	Çekmecenin İçinde
334.		Çekmecenin İçinde	**361.**		Dolabın Yanında
335.		Kaloriferin Altında	**362.**		Sandalyenin Arkasında
336.		Çekmecenin Arasında	**363.**		Çocuğun Arkasındaki Duvarda Asılı
337.		Dolabın Yanında	**364.**		Mavi Poşetin İçinde
338.		Pencerenin Önünde	**365.**		Çekmecenin Arasında
339.		Çöp Kutusunun Altında	**366.**		Çekmecenin Yanında
340.		Koridorda Karton Kutunun Arkasında	**367.**		Siyah Poşetin İçinde
341.	Dolgulu Kemik Eksik Bez Kitapta	Çekmecenin Arasında	**368.**		Koridorda Kırmızı Poşetin Altında
342.		Çekmecenin Altında	**369.**		Kitabın Başındaki Torbanın İçinde
343.		Dolabın Yanında	**370.**	Dolgulu Bal Eksik Bez Kitapta	Arkasında Duvarda Asılı
344.		Perdenin Arkasında	**371.**		Dolabın Yanında
345.		Mavi Poşetin İçinde	**372.**		Çekmecenin Altında
346.		Koridorda Siyah Poşetin İçinde	**373.**		Sandalyenin Arkasında
347.		Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**374.**		Çekmecenin İçinde
348.	Dolgulu Balık Eksik Bez Kitapta	Masanın Altında	**375.**		Şalın Altında
349.		Sandalyenin Altında	**376.**		Koridorda Karton Kutunun Üstünde
350.		Arkanda Duvarda	**377.**	Dolgulu Saman Balyası Eksik Bez Kitapta	Sandalyenin Altında
351.		Dolabın Yanında	**378.**		Avucumun İçinde
352.		Çekmecenin Arasında	**379.**		Dolabın Yanında
353.		Koridorda Karton Kutunun İçinde	**380.**		Kaloriferin Altında
354.	Çay Bardağı	Poşetin İçinde	**381.**		Pencerenin Önünde
355.		Elimde	**382.**		Sandalyenin Arasında

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
383.	Dolgulu Yaprak Balyası Eksik Bez Kitap	Dolabın İçinde	**414.**	Zebra Eksik Hayvanlar Ahşap Yapboz	Dolabın Yanında
384.		Masanın Altında	**415.**		Sandalyenin Altında
385.		Dolabın Yanında	**416.**		Çekmecenin Altında
386.		Çekmecenin İçinde	**417.**		Masanın Altında
387.		Koridorda Kutunun Üstünde	**418.**		Avuç İçinde
388.	Dolgulu Kurtçuk Balyası Eksik Bez Kitap	Diğer Sayfasında	**419.**		Çekmecenin İçinde
389.		Pencerenin Önünde	**420.**	Maymun Eksik Hayvanlar Ahşap Yapboz	Kırmızı Poşetin Altında
390.		Sandalyenin Üstünde	**421.**		Sandalyenin Altında
391.		Koridorda Mavi Poşetin Önünde	**422.**		Kaloriferin Altında
392.		Sınıf Kapısının Arkasında	**423.**		Mavi Poşetin İçinde
393.	Dolgulu Peynir Balyası Eksik Bez Kitap	Arkasında Duvarda	**424.**	Fil Eksik Hayvanlar Ahşap Yapboz	Kaloriferin Üstünde
394.		Çekmecenin Altında	**425.**		Şalın Altında
395.		Mavi Kutudaki Poşetin İçinde	**426.**		Kırmızı Poşetin İçinde
396.		Perdenin Arkasında	**427.**		Pencerenin Önünde
397.		Koridorda Sandalyenin Üstünde	**428.**	Kanguru Maketi	Diğer Odada
398.		Koridorda Siyah Poşetin Altında	**429.**		Koridordaki Dolabın Yanında
399.	Dolgulu Mısır Balyası Eksik Bez Kitap	Sandalyenin Arkasında	**430.**		Koridorda Sandalyenin Altında
400.		Dolabın İçinde	**431.**		Sınıfta Çekmecenin Yanında
401.		Şalın Altında	**432.**	Kaplan Eksik Hayvanlar Ahşap Yapboz	Masanın Altında
402.		Çekmecenin Arasında	**433.**		Yapbozun Altında
403.		Koridorda Sandalyenin Altında	**434.**		Kaloriferin Yanında
404.		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**435.**		Yerde
405.		Koridorda Ayakkabılıkta	**436.**	Köpek Eksik Hayvanlar Ahşap Yapboz	Pencerenin Önünde
406.	Dolgulu Çiçek Balyası Eksik Bez Kitap	Şalın Altında	**437.**		Kırmızı Poşetin Altında
407.		Dolabın Yanında	**438.**		Siyah Poşetin İçinde
408.		Koridorda Sandalyenin Altında	**439.**		Kaloriferin Altında
409.	Aslan Eksik Hayvanlar Ahşap Yapboz	Sandalyenin Altında	**440.**		Şalın Altında
410.		Masanın Altında	**441.**		Mavi Poşetin İçinde
411.		Kırmızı Poşetin İçinde	**442.**	Müzikli Oyuncağın Kendisi Eksik	Sandalyenin Arkasında
412.		Dolabın Üstünde	**443.**	Toplar Eksik Müzikli Oyuncak	Koridorda Kutunun İçinde
413.	Topların Poşeti Eksik Müzikli Oyun	Koridordaki Sandalyenin Üstünde	**444.**		Çekmecenin Yanında

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
445.	Kırmızı Top Eksik Müzikli Oyuncak	Avucumun İçinde	**473.**	Toplar Eksik Müzikli Oyuncak	Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde
446.		Koridorda Sandalyenin Üstünde	**474.**		Koridorda Mavi Poşetin İçinde
447.		Çekmecenin Arasında	**475.**		Sınıfta Çekmecenin İçinde
448.		Kutusunun İçinde	**476.**		Masanın Altında
449.		Kaloriferin Altında	**477.**		Çöp Kutusunun Arkasında
450.		Mavi Poşetin İçinde	**478.**		Siyah Poşetin İçinde
451.		Sandalyenin Arkasında	**479.**		Beyaz Poşetin İçinde
452.		Dolabın Yanında	**480.**	Mavi Top Eksik Müzikli Oyuncak	Sınıftaki Sandalyenin Yanında
453.		Siyah Poşetin İçinde	**481.**		Çekmecenin Arasında
454.		Koridorda Kırmızı Poşetin Üstünde	**482.**		Çekmecenin Altında
455.		Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**483.**		Kırmızı Poşetin İçinde
456.		Koridorda Karton Kutunun Üstünde	**484.**		Mavi Poşetin İçinde
457.		Kırmızı Poşetin İçinde	**485.**		Perdenin Arkasında
458.		Koridorda Siyah Poşetin İçinde	**486.**		Dolabın Yanında
459.		Çekmecenin Altında	**487.**		Koridorda Mavi Poşetin İçinde
460.	Sarı Top Eksik Müzikli Oyuncak	Masanın Yanında	**489.**		Koridorda Siyah Poşetin İçinde
461.		Koridorda İkinci Sandalyenin Üstünde	**490.**		Sınıfta Masanın Altında
462.		Kaloriferin Altında	**491.**		Sandalyenin Altında
463.		Mavi Poşetin İçinde	**492.**		Masanın Altında
464.		Masanın Üstündeki Peçetenin Altında	**495.**	Kutusu Eksik Müzikli Oyuncak	Koridorda Karton Kutunun Arkasında
465.		Çekmecenin Altında	**496.**		Odamdaki Masanın Üstünde
466.		Şalın Altında	**497.**		Sandalyenin Arkasında
467.		Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**498.**		Dolabın İçinde
468.		Koridordaki Mavi Poşetin Arkasında	**499.**	Müzikli Oyuncağın Kendisi Eksik	Sandalyenin Arkasında
469.		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**500.**		Kapının Arkasında
470.		Bardağın İçinde	**501.**		Mavi Poşetin İçinde
471.	Kulak Eksik Yüz Yapboz	Sandalyenin Ayağındaki Poşetin İçinde	**502.**		Koridorda Karton Kutunun İçinde
472.		Dolabın Yanında	**503.**		Koridorda Ayakkabılığın Üstünde

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
504.	Müzikli Oyuncak Tokmak Eksik	Koridorda Kapının Önünde	**527.**	Çiftlik Oyununda Römork Eksik	Koridordaki Sandalyenin Altında
505.		Dolabın Yanında	**528.**		Odamdaki Masanın Üstünde
506.		Kırmızı Poşetin Yanında	**529.**	Çiftlik Oyununda Kızarmış Tavuk Maketi Eksik	Koridorda Kırmızı Poşetin Üstünde
507.		Çekmecenin Altında	**560.**	Hayvanlar Kutusunda Maymun Maketi eksik	Koridorda Karton Kutunun Önünde
508.		Dolabın İçinde	**561.**		Koridorda Kırmızı Poşetin Üstünde
509.		Şalın Altında	**562.**		Koridorda Dolabın Yanında
510.		Sandalyenin Altında	**563.**	Hayvanlar Kutusunda İnek Maketi Eksik	Koridorda Dolapların Yanında
511.		Mavi Poşetin İçinde	**564.**		Koridorda Mavi Karton Poşetin Altında
513.		Çekmecenin Arasında	**565.**		Koridorda Mavi Poşetin İçinde
514.		Dolabın Üstünde	**566.**		Koridorda Karton Kutunun İçinde
515.		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**567.**		Sınıfta Masanın Altında
516.		Koridorda Kırmızı Poşetin Üstünde	**568.**		Çekmecenin Arasında
517.		Kapının Önünde	**569.**		Koridorda Karton Kutunun Arkasında
518.		Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**570.**		Kırmızı Poşetin İçinde
519.	Burun Eksik Yüz Yapboz	Sandalyenin Altında	**571.**		Koridorda Mavi Poşetin Arkasında
520.	Ağız Eksik Yüz Yapboz	Sandalyenin Ayağındaki Poşetin İçinde	**572.**		Sınıfta Dolabın Yanında
521.		Mavi Poşetin Altında	**573.**		Sınıfta Çekmecenin Altında
522.	Göz Eksik Yüz Yapboz	Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**574.**	Çiftlik Oyununda Mavi Traktör Eksik	Koridorda Karton Kutunun İçinde
523.		Sınıfta Mavi Poşetin İçinde	**575.**		Koridorda Siyah Poşetin İçinde
524.	Yüz Eksik Yüz Yapboz	Ayakkabılıkta	**576.**		Çekmecenin İçinde
525.	Şarkıcı Barbie Eksik	Masanın Üstünde	**577.**		Sınıfta Karton Kutunun İçinde
526.	Fındık Kıracağı Eksik	Koridorda Oyun Odasının Önündeki Sandalyenin Altında	**578.**	Çiftlik Oyununda Çiftlik Yazısı Eksik	Kutunun İçinde

EK-13 “Nerede?” Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
579.	Hayvanlardan At Maketi Eksik	Koridordaki Dolapların Yanında	**602.**	Hayvanlardan Boğa Maketi Eksik	Koridorda Karton Kutunun İçinde
580.		Koridorda Mavi Poşetin Altında	**603.**		Koridorda Kırmızı Poşetin Altında
581.		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**604.**		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde
582.		Odamdaki Masanın Üstünde	**605.**		Koridorda Sandalyenin Altında
583.		Koridordaki Mavi Poşetin İçinde	**606.**		Koridorda Siyah Poşetin İçinde
584.		Sandalyenin Arkasında	**607.**		Kapının Önünde
585.		Şalın Altında	**608.**	Hayvanlardan Geyik Maketi Eksik	Koridorda Karton Kutunun İçinde
586.		Pencerenin Önünde	**609.**		Koridordaki Siyah Poşetin İçinde
587.		Kapının Önünde	**610.**		Kapının Önünde
588.		Sınıfta Pencerenin Önündeki Küçük Zarfın İçinde	**611.**		Pencerenin Önünde Perdenin Arkasında
589.		Sınıfta Ayakkabımın İçinde	**612.**		Sınıfta Yerdeki Büyük Zarfın İçinde
590.		Koridorda Karton Kutunun İçinde	**613.**		Masanın Üstünde
591.		Koridorda Karton Kutunun Önünde	**614.**		Sınıfta Kaloriferin Altında
592.	Çiftlik Oyununda Kırmızı Traktör Eksik	Sınıfta Masanın Üstünde	**615.**	Hayvanlardan Kuzu Maketi Eksik	Koridorda Mavi Poşetin Üstünde
593.		Odamdaki Masanın Üstünde	**616.**		Koridorda Sandalyenin Üstünde
594.	Kutusu Eksik Çiftlik Oyunu	Şalın Altında	**617.**		Koridorda Karton Kutunun İçinde
595.	Kabuklu Fındık Kutusu Eksik	Koridorda Karton Kutunun Arkasında	**618.**		Koridordaki Karton Kutunun Arkasında
596.	Çiftlik Oyununda Ağaç Maketi Eksik	Koridorda Dolapların Yanında	**619.**		Koridorda Sandalyenin Arkasında
597.		Koridorda Mavi Kutunun İçinde	**620.**		Koridorda Siyah Poşetin Altında
598.		Koridorda Karton Kutunun Arkasında	**621.**		Çekmecenin Altında
599.	Çiftlik Oyununda Çit Eksik	Koridorda Kapının Önünde	**622.**		Koridorda Siyah Poşetin İçinde
600.		Koridorda Karton Kutunun Arkasında	**623.**		Kaloriferin Altında
601.		Kapının Arkasında	**624.**		Cebimde

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
625.	Hayvanlardan Köpek Maketi Eksik	Koridordaki Ayakkabılığın Üstünde	**650.**	Hayvanlardan Keçi Maketi Eksik	Koridorda Sandalyenin Üstünde
626.		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**651.**		Koridorda Oyun Odasının Önündeki Sandalyenin Altında
627.		Koridorda Ayakkabılıkta	**652.**		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde
628.		Koridorda Sandalyenin Üstünde	**653.**		Koridorda Mavi Poşetin İçinde
629.		Koridorda Mavi Poşetin Üstünde	**654.**		Koridorda Karton Kutunun Önünde
630.		Koridorda Sandalyenin Arasında	**655.**		Koridorda Karton Kutunun İçinde
631.		Mavi Poşetin İçinde	**656.**		Çöp Kutusunun Arkasında
632.		Şalın Altında	**657.**		Kırmızı Poşetin İçinde
633.		Sandalyenin Arkasında	**658.**		Kırmızı Poşetin Üstünde
634.		Dolabın Altında	**659.**		Koridorda Sandalyenin Arkasında
635.		Dolabın İçinde	**660.**	Hayvanlardan Kedi Maketi Eksik	Koridorda Siyah Poşetin İçinde
636.		Dolabın Yanında	**661.**		Koridorda Karton Kutunun İçinde
637.		Avucumun İçinde	**662.**		Koridorda Mavi Poşetin İçinde
638.	Hayvanlardan Koyun Maketi Eksik	Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**663.**		Koridorda Karton Kutunun Üstünde
639.		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**664.**		Oyun Odasının Kapısının Önünde
640.		Koridorda Sandalyenin Arkasında	**665.**		Koridorda Kırmızı Poşetin Üstünde
641.		Koridorda Sandalyenin Altında	**666.**		Koridordaki Mavi Kutunun Arkasında
642.		Koridorda Kapının Önünde	**667.**		Koridorda Sandalyenin Arkasında
643.		Dolabın İçinde	**678.**		Koridorda Sandalyenin Altında
644.		Koridorda Mavi Poşetin Altında	**679.**		Kaloriferin Yanında
645.		Mavi Poşetin İçinde	**680.**		Kaloriferin Altında
646.		Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**681.**	Hayvanlardan Beyaz Balina Maketi Eksik	Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde
647.		Koridorda Sandalyenin Üstünde	**682.**		Koridorda Karton Kutunun İçinde
648.	Hayvanlardan Ayı Maketi Eksik	Koridorda Kırmızı Poşetin Altında	**683.**	Yunus Maketi Eksik Hayvanlar	Kapının Önünde
649.		Koridorda Kutunun Yanında	**684.**	Hayvanlardan Su aygırı Maketi Eksik	Koridorda Mavi Poşetin İçinde

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
685.	Hayvanlar Kutusunda Kanguru Maketi Eksik	Koridorda Mavi Poşetin Arkasında	**706.**	Hayvanlar Kutusunda Leylek Maketi Eksik	Koridorda Karton Kutunun Arkasında
686.		Diğer Odada	**707.**		Koridorda Siyah Poşetin İçinde
687.		Koridorda Kırmızı Poşetin Altında	**708.**		Koridorda Dolabın Önünde
688.		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**709.**	Hayvanlar Kutusunda Yeşil Başlı Ördek Maketi Eksik	Koridorda
689.		Koridorda Sandalyenin Önünde	**710.**		Koridorda Kırmızı Poşetin Üstünde
690.	Canım Kardeşim Evadan Yapbozunda Kedi Mıncır Eksik	Koridorda Karton Kutunun İçinde	**711.**		Koridorda Karton Kutunun Arkasında
691.		Oyun Odasının Kapısının Önünde	**712.**		Koridorda Sandalyenin Altında
692.		Oyun Odasının Önündeki Sandalyenin Üstünde	**713.**		Dolabın Yanında
693.	Hayvanlar Kutusunda Baykuş Maketi Eksik	Koridorda Karton Kutunun Arkasında	**714.**		Dolabın İçinde
694.		Koridorda Dolabın Yanında	**715.**	Hayvanlar Kutusunda Mirketler Maketi Eksik	Sınıfta Kapının Arkasında
695.		Koridorda Ayakkabılığın Üstünde	**716.**	Hayvanlar Kutusunda Kaz Maketi Eksik	Koridordaki Dolabın Yanında
696.		Koridorda Karton Kutunun Önünde	**717.**		Koridordaki Siyah Poşetin İçinde
697.		Koridorda Karton Kutu İçinde	**718.**		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde
698.	Hayvanlar Kutusunda Yılan Maketi Eksik	Koridorda Sandalyenin Altında	**719.**		Siyah Poşetin İçinde
699.		Koridorda Mavi Poşetin Yanında	**720.**		Koridorda Sandalyenin Üstünde
700.		Koridorda Çöp Kutusunun Yanında	**721.**	Hayvanlar Kutusunda Zürafa Maketi Eksik	Koridorda Karton Kutunun İçinde
701.		Koridorda Karton Kutunun İçinde	**722.**		Koridorda Dolapların Yanında
702.	Hayvanlar Kutusunda Panda Maketi Eksik	Koridorda Dolabın Yanında	**723.**		Koridorda Mavi Poşetin Arkasında
703.		Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**724.**		Sınıfta Kırmızı Poşetin İçinde
704.		Koridorda Siyah Poşetin İçinde	**725.**		Koridorda Karton Kutunun İçinde
705.		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**726.**		Çekmecenin İçindeki Poşette

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
727.	Hayvanlar Arasında Kaplan Maketi Eksik	Koridorda Kırmızı Poşetin Altında	**798.**	Hayvanlar Arasında Aslan Maketi Eksik	Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde
728.		Veri Kayıt Formumun Altında	**799.**		Koridorda Dolabın Yanında
729.		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**800.**		Koridorda Mavi Poşetin İçinde
780.		Oyun Odasının Önündeki Sandalyenin Üstünde	**801.**		Koridorda Siyah Kutunun İçinde
781.		Koridordaki Karton Kutunun Yanında	**802.**		Koridorda Siyah Poşetin İçinde
782.		Koridordaki Karton Kutunun İçinde	**803.**		Sınıfta Çekmecenin İçinde
783.		Koridorda Siyah Poşetin İçinde	**804.**	Hayvanlar Arasında Çita Maketi Eksik	Sınıfta Oturduğu Sandalyenin Altında
784.		Sınıftaki Sandalyenin Altında	**805.**	Hayvanlar Arasında Gergedan Maketi Eksik	Sınıfta Çekmecenin Yanında
785.	Hayvanlar Arasında Deve Maketi Eksik	Koridorda Mavi Kutunun Arkasında	**806.**	Hayvanlar Arasında Deniz Atı Maketi Eksik	Koridorda Sandalyenin Arkasında
786.		Koridorda Mavi Poşetin Yanında	**807.**		Kapının Önünde
787.		Koridorda Kırmızı Poşetin Altında	**808.**	Hayvanlar Arasında Aslan Yavrusu Maketi Eksik	Koridorda Siyah Poşetin İçinde
788.		Koridorda Karton Kutunun İçinde	**809.**		Koridorda Sandalyenin Altında
789.		Sınıfta Kırmızı Poşetin İçinde	**810.**		Cebimde
790.	Hayvanlar Arasında Kutup Ayısı Maketi Eksik	Koridorda Siyah Poşetin İçinde	**811.**	Hayvanlar Arasında Kurt Maketi Eksik	Koridorda Dolabın Yanındaki Çöp Kutusunun İçinde
791.		Koridorda Karton Kutunun Önünde	**812.**		Koridorda Karton Kutunun İçinde
792.		Koridorda Karton Kutunun Üstünde	**813.**	Hayvanlar Arasında Fil Maketi Eksik	Koridorda Oyun Odasının Önündeki Sandalyenin Altında
793.		Sınıfta Alt Çekmecenin İçinde	**814.**		Sınıfta Çöp Kutusunun Arkasında
794.	Hayvanlar Arasında Kertenkele Maketi Eksik	Koridorda Sandalyenin Üstünde	**815.**		Sınıfta Küçük Zarfın İçinde
795.	Hayvanlar Arasında Su Aygırı Maketi Eksik	Koridorda Karton Kutunun Yanında	**816.**	Hayvanlar Arasında Şempanze Maketi Eksik	Koridorda Karton Kutunun İçinde
796.		Koridorda Siyah Poşetin Altında	**817.**	Jaguar Maketi Eksik	Koridorda Mavi Poşetin İçinde
797.		Koridorda Ayakkabılıkta	**818.**	Zebra Maketi Eksik	Koridorda Siyah Kutunun İçinde

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
819.	Hayvanlar Arasında Goril Maketi Eksik	Koridorda Sandalyenin Altında	**843.**	Şila El Kuklası Eksik	Sınıfta Kırmızı Poşetin İçinde
820.		Koridorda Kutunun Arkasında	**844.**		Sınıfta Masanın Üstünde
821.		Diğer Odada	**845.**		Oyun Odasında Masanın Üstünde
822.		Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**846.**		Koridorda Ayakkabılıkta
823.		Sınıfta Masanın Altında	**847.**		Sınıfta Dolabın Üstünde
824.		Koridorda Siyah Poşetin Altında	**848.**		Koridorda Karton Kutunun İçinde
825.		Koridorda Siyah Kutunun İçinde	**849.**		Koridorda Dolabın Yanında
826.	Hayvanlar Arasında Tavşan Maketi Eksik	Koridorda Kartonun Üstünde	**850.**	Şarkı Söyleyen Pepe Eksik	Odamdaki Masanın Üstünde
827.		Odamdaki Masanın Yanında	**851.**		Odamdaki Sandalyenin Üstünde
828.		Koridorda Ayakkabılıkta	**852.**		Koridorda Karton Kutunun Altında
829.		Koridorda Siyah Poşetin İçinde	**853.**		Kırmızı Poşetin İçinde
830.		Koridorda Karton Kutunun Önünde	**854.**	Bebe El Kuklası Eksik	Koridorda Karton Kutunun İçinde
831.		Çekmecenin Arasında	**855.**		Çekmecenin Altında
832.		Kırmızı Poşetin İçinde	**856.**		Dolabın Üstündeki Kutunun İçinde
833.		Koridorda Kırmızı Poşetin Üstünde	**857.**	Pepe El Kuklası Eksik	Koridorda Ayakkabılığın Üstünde
834.		Şalın Altında	**858.**		Sandalyenin Altında
835.	Canım Kardeşim Yapbozu Eksik	Koridorda Büyük Kutunun İçinde	**859.**		Koridorda Sandalyenin Altında
836.		Oyuncak Odasında	**860.**	Canım Kardeşim Yapbozunda Mine Eksik	Odamdaki Masanın Üstünde
837.	Canım Kardeşim Yapbozunda Kız Parçası Eksik	Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**861.**		Kutunun İçinde
838.	Canım Kardeşim Yapbozunda Kare Şekli Eksik	Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**862.**		Ambulansın İçinde
839.	Canım Kardeşim Yapbozunda Maymuş Eksik	Koridorda Dolabın Yanında	**863.**	Pepe Zıt Kavramlar Seti Kutusunun Kapağı Eksik	Sandalyenin Altında
840.		Koridorda Ayakkabılıkta	**864.**		Şalın Altında
841.	Müge	Oyun Odasının Masasının Üstünde	**865.**	Büyük Şarkı Söyleyen Pepe Eksik	Kapının Arkasında
842.	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Yaşlı Kartı Eksik	Dolabın Yanında	**866.**	Mickey Mouse El Kuklası Eksik	Koridorda Ayakkabılıkta Asılı

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
867.	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Çok Kartı Eksik	Sandalyenin Altında	**888.**	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Soğuk Kartı Eksik	Çekmecenin Arasında
868.		Dolabın İçinde	**889**	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Küçük Balık Kartı Eksik	Siyah Poşetin İçinde
869.	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Dondurma Kartı Eksik	Kaloriferin Altında	**890.**	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Boş Kartı Eksik	Dolabın Yanında
870.		Kaloriferin Üstünde	**891.**	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Altında Kartı Eksik	Sandalyenin Üstünde
871.	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Dolu Bardak Kartı Eksik	Şalın Altında	**892.**	Mıknatıslı Balık Yapbozunda Palyaço Balığı Eksik	Koridordaki Kartonun Kutunun İçinde
872.		Sandalyenin Üstünde	**893.**		Çekmecenin Altında
873.		Mavi Poşetin İçinde	**894.**		Şalın Altında
874.	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Üstünde Kartı Eksik	Çekmecenin İçinde	**895.**		Siyah Poşetin İçinde
875.	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Kutunun Kapağı Eksik	Dolabın Yanında	**896.**		Dolabın Yanında
876.	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Dondurma Kartı Eksik	Kaloriferin Altında	**897.**		Koridorda Karton Kutunun Arkasında
877.	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Uzun Kartı Eksik	Mavi Poşetin İçinde	**898.**		Koridorda Mavi Poşetin Üstünde
878.		Kaloriferin Üstünde	**899.**	Mıknatıslı Balık Yapbozunda Yengeç Eksik	Mavi Poşetin Altında
879.		Sandalyenin Altında	**900.**		Pencerenin Önünde
880.	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Açık Kapı Kartı Eksik	Şalın Altında	**901.**		Çöp Kutusunun Altında
881.		Kırmızı Poşetin İçinde	**902.**		Sandalyenin Üstünde
882.	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Kirli Kartı Eksik	Mavi Poşetin Altında	**903.**		Koridorda Dolabın Yanında
883.		Pencerenin Önünde	**904.**		Şalın Altında
884.	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Büyük Balık Kartı Eksik	Siyah Poşetin İçinde	**905.**		Kaloriferin Altında
885.	Pepe Zıt Kavramlar Setinde İçinde Kartı Eksik	Çöp Kutusunun Altında	**906.**	Pepe Zıt Kavramlar Yapbozunun Parçaları Eksik	Çekmecenin İçinde
886.	Mıknatıslı Balık Yapbozu Eksik	Odamdaki Sandalyenin Üstünde	**907.**	Pepe Zıt Kavramlar Setinde Güneş Kartı Eksik	Çekmecenin İçinde
887.		Şalın Altında	**908.**	Mürekkep Balığı Eksik	Sınıfta Masanın Üstünde

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
909.	Mıknatıslı Balık Yapbozunda Olta Eksik	Koridordaki Dolabın Yanında	**934.**	Mıknatıslı Balık Yapbozunda Yıldız Eksik	Sandalyenin Önünde
910.		Odamdaki Masanın Yanında	**933.**	Mıknatıslı Balık Yapbozunda Kırmızı Balık Eksik	Sandalyenin Altında
911.		Koridorda Karton Kutunun İçinde	**934.**		Koridorda Kapının Önünde
912.		Odamdaki Sandalyenin Üstünde	**935.**		Çekmecenin İçinde
913.		Dolabın Yanında	**936.**		Sandalyenin Arkasında
914.		Şalın Altında	**937.**		Masanın Altında
915.		Masanın Altında	**938.**	Mıknatıslı Balık Yapbozunda Balina Eksik	Şalın Altında
916.		Kaloriferin Altında	**939.**		Perdenin Arkasında
917.		Kırmızı Poşetin İçinde	**940.**		Koridordaki Kartonun Üstünde
918.		Mavi Poşetin Yanında	**941.**		Koridorda Ayakkabılığın Önündeki Sandalyenin Altında
919.		Koridorda Ayakkabılığın Üstünde	**942.**		Dolabın İçinde
920.		Sandalyenin Altında	**943.**		Siyah Poşetin İçinde
921.		Oyun Odasının Önündeki Sandalyenin Üstünde	**944.**		Koridorda Sandalyenin Üstünde
922.		Koridorda Ayakkabılığın Üstünde	**945.**	Mıknatıslı Balık Yapbozunda Ahtapot Eksik	Pencerenin Önünde
923.		Pencerenin Üstünde	**946.**		Çekmecenin Arasında
924.	Mıknatıslı Balık Yapbozunda Deniz Yıldızı Eksik	Siyah Poşetin İçinde	**947.**		Şalın Altında
925.		Çekmecenin Altında	**948.**		Mavi Poşetin İçinde
926.		Dolabın Yanında	**949.**		Çekmecenin İçinde
927.		Dolabın Üstünde	**950.**		Sandalyenin Altında
928.	Mıknatıslı Balık Yapbozunda Deniz Atı Eksik	Çekmecenin Arasında	**951.**		Koridordaki Karton Kutunun Üstünde
929.		Dolabın Yanında	**952.**		Koridordaki Karton Kutunun İçinde
930.		Çekmecenin İçinde	**953.**		Koridorda Siyah Poşetin İçinde
931.		Dolabın İçinde	**954.**		Koridorda Ayakkabılığın Önündeki Sandalyenin Üstünde

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
955.	Mıknatıslı Balık Yapbozunda Fok Eksik	Kaloriferin Altında	**976.**	Kahvaltı Oyununda Pişmiş Yumurta Eksik	Koridorda Dolabın Önündeki Sandalyenin Altında
956.		Perdenin Arkasında	**977.**	Çilekli Pasta Eksik	Koridorda Siyah Küçük Kutunun İçinde
957.		Çekmecenin İçinde	**978.**	Kahvaltı Oyununda Sucuk Eksik	Koridorda Oyun Odasının Önündeki Sandalyenin Üstünde
958.		Mavi Poşetin İçinde	**979.**	Kahvaltı Oyununda Mayonez Eksik	Koridorda Karton Kutunun Arkasında
959.		Şalın Altında	**980.**	Kahvaltı Oyununda Süt Eksik	Sınıfta Buzdolabının İçinde
960.		Koridordaki Karton Kutunun İçinde	**981.**	Kahvaltı Oyununda Şişe Süt Eksik	Koridorda Ayakkabılıkta
961.	Mıknatıslı Balık Yapbozunda Köpek Balığı Eksik	Mavi Poşetin İçinde	**982.**	Kahvaltı Oyununda Kutu Süt Eksik	Koridorda Ayakkabılığın Üstünde
962.		Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**983.**	Alien Figür Eksik	Koridorda Karton Kutunun İçinde
963.		Koridorda Kırmızı Poşetin Üstünde	**984.**	Mickey Mouse Figür Eksik	Koridorda Karton Kutunun Arkasında
964.		Koridorda Siyah Poşetin İçinde	**985.**		Odamda Masanın Üstünde
965.		Koridorda Mavi Poşetin Altında	**986.**		Koridorda Kutunun Yanında
966.		Sandalyenin Üstünde	**987.**	Sandy Figür Eksik	Koridorda Ayakkabılığın Önündeki Sandalyenin Üstünde
967.		Kırmızı Poşetin İçinde	**988.**	Çilek Kız Figür Eksik	Koridorda Ayakkabılığın Önündeki Sandalyenin Altında
968.		Çekmecenin Arasında	**989.**		Koridorda Siyah Kutunun İçinde
969.		Koridordaki Karton Kutunun İçinde	**990.**	Limon Kız Figür Eksik	Koridorda Karton Kutunun Arkasında
970.	Mıknatıslı Balık Yapbozunda Yunus Eksik	Kaloriferin Altında	**991.**		Sınıftaki Masanın Üstünde
971.		Sandalyenin Arkasında	**992.**	Maşa Figür Eksik	Çekmecenin İçinde
972.		Kırmızı Poşet İçinde	**993.**	Öteki Barbie Figür Eksik	Karakter Kutusunun İçinde
973.	Mıknatıslı Balık Oyununda Büyük Balık Eksik	Çekmecenin Arasında	**994.**	Daisy Hala Figür Eksik	Odamdaki Masanın Yanında
974.	Yemek Oyununda Sprite Eksik	Koridorda Dolabın Yanında	**995.**	Şirinler Figürleri Eksik	Koridorda Parfüm Kutusunun İçinde
975.	Üzgün Şirin Figürü Eksik	Kaloriferin Altında	**996.**	Kola Eksik Yemek Oyunu Eksik	Koridorda Karton Kutunun İçinde

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
997.	Prenses Sofia Figürü Eksik	Koridorda Siyah Kutunun Altında	**1017.**	Matt Hatter'in Kitabı Eksik	Sınıfta Çekmecenin Altında
998.		Koridorda Çöp Kutusunun İçinde	**1018.**		Sınıfta Masanın Ayağının Yanında
999.	Kovboy Figürü Eksik	Dolabın Yanındaki Zarfın İçinde	**1019.**		Koridorda Mavi Poşetin Arkasında
1000.		Bacağımın Altında	**1020.**		Koridorda Dolabın Yanında Asılı
1001.		Masanın Üstünde Karakterlerin Olduğu Kutunun İçinde	**1021.**		Odamın Kapısının Önünde
1002.	Şirin Baba Figürü Eksik	Koridorda Parfüm Kutusunun Üstünde	**1022.**	Matt Hatter'ın Dürbünü Eksik	Koridorda Dolabın Yanında
1003.	Büyük Baba Şirin Figürü Eksik	Koridorda Karton Kutunun Arkasında	**1023.**		Oyuncak Odasının Kapısının Üstünde Asılı
1004.		Koridorda Ayakkabılıkta	**1024.**		Koridorda Dolabın Üstünde Asılı
1005.		Kutunun İçinde	**1025.**	Matt Hatter'in Şeffaf Kutusu Eksik	Koridorda Ayakkabılığın Yanındaki Sandalyenin Üstünde
1006.		Sınıftaki Çekmecenin Altında	**1026.**		Koridorda Kutunun İçinde
1007.		Poşetin İçinde	**1027.**	Matt Hatter'in Gözlüğü Eksik	Sınıfta Duvarda Pompanın Altında
1008.	Pony Eksik	Koridorda Ayakkabılıkta	**1028.**		Koridorda Karton Kutunun Önünde
1009.	Minie Mouse Figürü Eksik	Koridorda Siyah Kutunun İçinde	**1029.**		Sınıfın Ön Kapısının Önünde Asılı
1010.	Şarkıcı Barbie Figürü Eksik	Koridorda Dolabın Yanında	**1030.**	Bay Max Figürü Eksik	Koridordaki Karton Kutunun İçinde
1011.	Roxie Figürü Eksik	Odamdaki Masanın Üstünde	**1031.**	Roxie'nin Sopası Eksik Figür	Koridorda Ayakkabılığın Üstünde Asılı
1012.	Donald Amca Figürü Eksik	Koridordaki Çöp Kutusunun İçinde	**1032.**	Gomez Figürü Eksik	Oyun Odasının Masasının Üstünde
1013.	Matt Hatter'in Uçağı Eksik	Koridorda Mavi Poşetin Arkasında	**1033.**	Yapbozda Evadan Bebe Eksik	Masanın Altında
1014.		Koridorda Siyah Poşetin İçinde	**1034.**	Demir Adam Figürü Eksik	Koridorda Mavi Poşetin İçinde
1015.	Hero Hamada Figürü Eksik	Koridorda	**1035.**	Külkedisi Figürü Eksik	Dolabın Yanındaki Zarfın İçinde
1016.		Karakter Kutusunun İçinde	**1036.**	Pamuk Prenses Figürü Eksik	Zarfın İçinde Kayboldu

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
1037.	Avcı Parmak Kukla Eksik	Sınıfta Sandalyenin Altında	**1060.**	Matt Hatter Figürü Eksik	Sınıfta Sandalyenin Altında
1038.		Sınıfta Sandalyenin Üstünde	**1061.**		Koridorda Karton Kutunun Arkasında
1039.	Büyük Anne Parmak Kukla Eksik	Sınıfta Kaloriferin Önünde	**1062.**		Koridorda Siyah Poşetin Altında
1040.	Peterpan Figürü Eksik	Çekmecenin Üstünde	**1063.**		Koridorda Ayakkabılığın Üstünde
1041.		Sınıfta Masanın Altına Düşmüş	**1064.**		Koridorda Mavi Poşetin İçinde
1042.	Tinker Bell Figürü Eksik	Dolabın Üstündeki Nuh'un Gemi Kutusunun İçinde	**1065.**		Sınıftaki Çekmecenin Yanında
1043.	Limon Kızın Çantası Eksik	Masanın Altında	**1066.**	Çocuğun Kendi Pandifleri Eksik	Koridorda Ayakkabılığın Üstünde
1044.		Çocuğun Pantolonun Arka Cebinde	**1067.**		Sınıfta Çekmecenin İçinde
1045.	Portakal Kızın Çantası Eksik	Masanın Üstündeki Kutunun Arkasında	**1068.**		Oyun Odasında İnek Kitabının Arkasında
1046.		Masanın Üstünde Benim Önümde	**1069.**		Koridorda Ayakkabılığın Yanında
1047.	Limon Kızın Elbisesi Eksik	Büyük Oyuncak Kutunun İçinde Yerde	**1070.**	Kapağı Eksik Hediye Kutusu	Dolabın İçinde
1048.	Böğürtlen Kızın Elbisesi Eksik	Yeleğimin Cebinde	**1071.**		Siyah Poşetin İçinde
1049.	Çilek Kız Eksik	Dolabın İçinde	**1072.**		Masanın Altında
1050.	Çilek Kızın Çantası Eksik	Çocuğun Pantolonun Ön Cebinde	**1073.**	Çamaşır Makinesi Eksik	Kırmızı Poşetin İçinde
1051.	Portakal Kızın Kutusu Eksik	Masanın Yanında	**1074.**		Çekmecenin İçinde
1052.	Asker Maketi Eksik	Koridorda Siyah Poşetin İçinde	**1075.**	Mavi Doktor Gözlüğü Eksik	Dolabın Üstündeki Kutunun Altında
1053.		Sınıfta Masanın Altına	**1076.**	Balon Üfleme Flütünün Köpüğü Eksik	Siyah Poşetin İçinde
1054.		Koridorda Ayakkabılığın Üstünde	**1077.**		Mavi Poşetin İçinde
1055.		Oyun Odasının Önündeki Sandalyenin Üstünde	**1078.**		Çekmecenin İçinde
1056.		Koridorda Dolabın Yanında	**1079.**		Meyve Kutusunun İçinde
1057.	Kırmızı Başlıklı Kız Eksik	Sınıfta Masanın Altındaki Araba Kutusunun İçinde	**1080.**		Beyaz Poşetin İçinde
1058.	Asker Arabası Eksik	Sandalyenin Altında	**1081.**		Dolabın Üstünde
1059.		Kaloriferin Altında	**1082.**		Kapının Önünde

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
1083.	Masal Arabası Eksik	Pencerenin Önünde	**1108.**	Helikopter Eksik	Koridorda Sandalyenin Üstünde
1084.		Sınıfta Dolabın İçinde	**1109.**	Siyah Araba Eksik	Koridorda Kutunun Arkasında
1085.		Koridordaki Çöp Kutusunun Üstünde	**1110.**	Uçak Eksik	Koridorda Mavi Poşetin İçinde
1086.		Benim Kapımın Üstünde	**1111.**	Polis Arabası Eksik	Koridorda Sandalyenin Altında
1087.		Dolabın Yanındaki Zarfın İçinde	**1112.**		Dolabın Yanında
1088.	Yolu Eksik Çıkartma Araba	Odamdaki Masanın Yanında	**1113.**	Tır Eksik	Dolabın İçinde
1089.		Masanın Üstündeki Pepe Kutusunun Altında	**1114.**	İtfaiye Eksik	Masanın Altında
1090.	Karavan Eksik	Koridorda Siyah Poşetin İçinde	**1115.**	Tank Eksik	Koridorda Ayakkabılığın Üstünde
1091.		Koridorda Mavi Poşetin Arkasında	**1116.**	Mikser Eksik	Koridorda Karton Kutunun Üstünde
1092.		Koridorda Karton Kutunun İçinde	**1117.**		Koridorda Karton Kutunun Yanında
1093.		Koridorda Karton Kutunun Arkasında	**1118.**		Masanın Üstünde Arabaların İçinde
1094.		Koridorda Ayakkabılıkta	**1119.**	Yarış Arabası Eksik	Koridorda Karton Kutunun Yanında
1095.		Sınıftaki Dolabın Üstündeki Araba Kutusunun İçinde	**1120.**	3 Numaralı Yarış Arabası Eksik	Koridorda Sandalyenin Üstünde
1096.		Araba Kutusunun İçinde	**1121.**		Koridorda Ayakkabılıkta
1097.		Dolabın Üstünde	**1122.**	Sarı Küçük Araba Eksik	Koridordaki Karton Kutunun İçinde
1098.	Gri Jip Eksik	Koridorda Karton Kutunun İçinde	**1123.**	Yeşil Küçük Araba Eksik	Koridorda Sandalyenin Üstünde
1099.		Koridorda Sandalyenin Altında	**1124.**		Odamın Kapısının Önünde
1100.		Koridorda Ayakkabılığın Üstünde	**1125.**		Koridorda Dolabın Yanında
1101.	15 Numaralı Yarış Arabası Eksik	Koridorda Dolabın Yanında	**1126.**		Sınıfta Çekmecenin Altında
1102.	Araba Kutusu Eksik	Çekmecenin Yanında	**1127.**		Oyun Odasının Yanındaki Sandalyenin Üstünde
1103.		Sınıfta Çekmecenin İçinde	**1128.**	Küçük Ambulans Eksik	Dolabın İçindeki Kutuda
1104.	Sarı Küçük Kepçe Eksik	Koridorda Ayakkabılığın Üstünde	**1129.**		Oturduğum Sandalyenin Altında
1105.	Polis Helikopter Eksik	Ayakkabısının İçinde	**1130.**	Dolmuş Eksik	Oyun Odasındaki Dolabın İçinde

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
1131.	Siyah Küçük Araba Eksik	Koridorda Ayakkabılığın Önündeki Sandalyenin Üstünde	**1154.**	Sesli Işıklı İtfaiye Arabası Eksik	Siyah Poşetin İçinde
1132.		Oyun Odasının Kapısının Önünde	**1155.**		Kırmızı Poşetin İçinde
1133.	Sarı Küçük Kepçe Eksik	Koridorda Çöp Kutusunun Arkasında	**1156.**		Şalın Altında
1133.		Sınıfta Perdenin Arkasında	**1157.**		Çekmecenin İçinde
1134.	Sarı Küçük Kamyon Eksik	Koridorda Karton Kutunun İçinde	**1158.**		Kaloriferin Altında
1135.		Koridorda Karton Kutunun Arkasında	**1159.**		Mavi Poşetin İçinde
1136.		Dolabın Yanındaki Poşetin İçinde	**1160.**		Kendi Kutusunun İçinde
1137.	Arabaların Olduğu Şeffaf Kutu Eksik	Koridorda Karton Kutunun Arkasında	**1161.**		Ambulansın Üstünde
1138.	Turuncu Araba Eksik	Dolabın Yanındaki Poşetin İçinde	**1162.**		Koridorda Karton Kutunun İçinde
1139.	Trafik Lambası Eksik Trafik İşaretleri Eksik	Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**1163.**		Koridorda Karton Kutunun Arkasında
1140.	Sesli Motosiklet Eksik	Dolabın Yanında	**1164.**		Sınıfta Dolabın Üstünde
1141.		Dolabın İçinde	**1165.**		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde
1142.		Siyah Poşetin İçinde	**1166.**		Koridorda Siyah Poşetin İçinde
1143.		Şalın Altında	**1167.**	Sesli Araba Eksik	Dolabın İçinde
1144.		Çekmecenin Altında	**1168.**		Arkamda
1145.		Masanın Üstünde	**1169.**		Arkamda Pencerenin Önünde
1146.		Sandalyenin Arkasında	**1170.**		Araba Kutusunun İçinde
1147.		Koridorda Kırmızı Poşetin Üstünde	**1171.**	Otobüs Eksik	Çekmecenin Yanında
1148.		Koridorda Karton Kutunun Yanında	**1172.**	Küçük Arabadan Çıkmış Tekerlek Eksik	Koridorda Kırmızı Poşetin Üstünde
1149.		Koridorda Karton Kutunun İçinde	**1173.**		Kapının Önünde
1150.		Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**1174.**	Büyük Sesli Amerikan Ambulansı Eksik	Sınıf Kapısının Önünde
1151.		Koridorda Kırmızı Poşetin Altında	**1175.**		Koridorda Karton Kutunun İçinde
1152.		Sınıfta Kaloriferin Altında	**1176.**		Sınıfta Çekmecenin İçinde
1153.		Sınıfta Masanın Altında	**1177.**	Çekici Araba Eksik	Oyun Odasındaki Dolabın İçinde

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
1178.	Sesli ve Işıklı Polis Arabası Eksik	Beyaz Poşetin İçinde	**1200.**	Trafik İşaretlerinden Bisiklet Giremez İşareti Eksik	Koridorda Sandalyenin Üstünde
1179.		Dolabın İçinde	**1201.**	Trafik İşaretlerinden Hastane İşareti Eksik	Koridorda Dolabın Yanında
1180.		Siyah Poşetin İçinde	**1202.**		Koridorda Mavi Poşetin İçinde
1181.		Sınıfta Masanın Altında	**1203.**	Trafik İşaretlerinden Okul Geçidi İşareti Eksik	Koridorda Ayakkabılığın Üstünde
1182.		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**1204.**	Trafik İşaretlerinden Taşıt Giremez İşareti Eksik	Koridorda Ayakkabılıkta
1183.		Arkamda	**1205.**		Koridorda Mavi Poşetin İçinde
1184.		Kapının Önünde	**1206.**	Trafik İşaretlerinden Korna Yasak İşareti Eksik	Koridorda Sandalyenin Arkasında
1185.		Koridorda Mavi Poşetin Arkasında	**1207.**		Oyun Odasının Kapısının Önünde
1186.		Pencerenin Önünde	**1208.**	Trafik İşaretlerinden Dikkat İşareti Eksik	Koridorda Karton Kutunun Arkasında
1187.		Koridorda Karton Kutunun Arkasında	**1209.**		Koridorda Dolabın Yanında
1188.		Koridorda Ayakkabılıkta	**1210.**	Trafik İşaretlerinden Yolda Çalışma Var İşareti Eksik	Koridorda Dolabın Yanında
1189.		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**1211.**	Trafik İşaretlerinden Hız Sınırı İşareti Eksik	Koridorda Dolabın Önünde
1190.		Koridorda Siyah Poşetin İçinde	**1212.**	Trafik İşaretlerinden Karşıdan Gelene Yol Ver İşareti Eksik	Koridorda Sandalyenin Üstünde
1191.		Sınıfta Dolabın Üstünde	**1213.**	Müzikli Büyük Sarı Araba Eksik	Kırmızı Poşetin İçinde
1192.		Koridorda Karton Kutunun İçinde	**1214.**		Koridorda Karton Kutunun İçinde
1193.		Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**1245.**		Dolabın İçinde
1194.		Çekmecenin Altında	**1246.**		Çekmecenin İçinde
1195.	Kırmızı Havaalanı Otobüsü Eksik	Dolabın İçinde	**1247.**		Şalın Altında
1196.	Arabalardan Kırmızı Araba Eksik	Odamdaki Masanın Arkasında	**1248.**		Sandalyenin Arkasında
1197.		Sınıfta Dolabın İçinde	**1249.**	Trafik İşaretlerinden Park Yasaktır İşareti Eksik	Koridorda Karton Kutunun Arkasında
1198.	Trafik İşaretlerinden Park Yapılabilir İşareti Eksik	Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**1250.**	Trafik İşaretlerinden U Dönüşü Yapılmaz İşareti Eksik	Koridorda Mavi Poşetin Altında
1199.	Trafik İşaretlerinden Dur İşareti Eksik	Koridorda Karton Kutunun İçinde	**1251.**		Sınıfta Sandalyenin Altında

EK-13 "Nerede?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Konumları
1252.	Sesli ve Işıklı Ambulans Eksik	Koridorda Karton Kutunun İçinde	**1276.**	Ali Babanın Çiftliği Halısı Eksik	Koridorda Karton Kutunun İçinde
1253.		Kırmızı Poşetin İçinde	**1277.**		Koridorda Sandalyenin Üstünde
1254.		Çekmecenin İçinde	**1278.**		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde
1255.		Mavi Poşetin İçinde	**1279.**		Koridorda Karton Kutunun Arkasında
1256.		Masanın Üstünde Şalın Altında	**1280.**		Sınıfta Dolabın Üstünde
1257.		Şalın Altında	**1281.**		Çekmecenin İçinde
1258.		Siyah Poşetin İçinde	**1282.**		Koridorda Ayakkabılığın Üstünde
1259.		Eşofmanın Altında	**1283.**		Koridorda Mavi Poşetin İçinde
1260.		Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**1284.**		Eşofmanın Altında
1261.		Koridorda Mavi Poşetin Arkasında	**1285.**		Diğer Odada
1262.		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde	**1286.**		Koridorda Mavi Poşetin İçinde
1263.		Koridorda Karton Kutunun Yanında	**1287.**		Koridorda Kırmızı Poşetin İçinde
1264.		Koridorda Kırmızı Poşetin Altında	**1288.**		Koridorda Dolabın Yanında
1265.		Sınıfta Masanın Altında	**1289.**	Otoparkın Asansörü Eksik	Masanın Altında
1266.		Sınıf Dolabın Yanında	**1290.**	Motosiklet Eksik	Çekmecenin İçindeki Kutuda
1267.	Büyük Müzikli Oyuncak Eksik	Kırmızı Poşetin İçinde	**1291.**	Canım Kardeşim Kitabı Eksik	Araba Kutusunun İçinde
1268.		Dolabın İçinde	**1292.**	Doktor Amca Eksik	Dolabın Üstündeki Kutunun İçinde
1269.		Eşofmanın Altında	**1293.**	Trafik Halısı Eksik	Çekmecenin İçinde
1270.		Şalın Altında	**1294.**	Bisiklet Eksik	Masanın Üstünde
1271.		Çekmecenin İçinde	**1295.**	Kayık Eksik	Masanın Altında
1272.		Yeleğimin Altında	**1296.**	Turuncu Uçak Eksik	Arkamda Tişörtün Altında
1273.		Koridorda Ayakkabılıkta	**1297.**	Polis Arabası Eksik	Koridordaki Dolabın Yanında
1274.		Koridorda Mavi Poşetin İçinde	**1298.**		Koridorda Çöp Kutusu İçinde
1275.		Masanın Altında	**1299.**	Beyaz Havaalanı Otobüsü Eksik	Kapının Önünde
			1300.		Koridorda Mavi Poşetin İçinde
			1301.		Masanın Üstünde

EK-14 "Bu Kim?" Sorusunun Öğretimi Sırasında Kullanılan Örnek Oyun Senaryosu

Oyunun Konusu **:** Sabah oldu, misafir geldi, hasta oldu

Oyuna Katılacak Kişi Sayısı **:** Bireysel ya da küçük grup

Oyunun Süresi **:** 30-40 dakika

Oyun İçin Kullanılabilecek Araç-Gereçler:

- Kumaş aktivite halısı (örn., ev, ağaçlar)
- Kahvaltılık ürünler (örn., peynir, yumurta, ekmek, patates)
- Mutfak araç-gereçleri (örn., bardak, tabak, çatal, kaşık, bıçak, çaydanlık)
- Ambulans
- Telefon
- Pinpon topları
- Doktorculuk çantası (örn., steteskop, iğne, gözlük)
- Hava durumu göstergeleri (örn., güneş, bulut, gökkuşağı)
- Meyve maketleri (örn., armut, muz, üzüm, elma)
- İlaç kutusu, yara bandı

Oyunda Yer Alan Karakterler:

- Pepee çizgi film karakterleri (Pepee, Şila, Bebee, Zulu, Annee, Babaa, Ninee, Dedee, Köpüş, Maymuş, Kedicik)
- Canım Kardeşim çizgi film karakterleri (Müge, Mine, Mete, Lale, Galip, Mıncır)

Amaç

Oyunun temel amacı, çocuğun yeni öğreneceği "Bu kim?" sorusuna uygun bağlam oluşturmak ve önceki öğrendiği soruları ("Bu Ne?" ve "Nerede?") tekrar etmesidir. Bu temel amacın yanı sıra çocuğun uyanma, güne başlama, kahvaltı öğünü gibi rutinler ile misafirlik ve hastaneye gitme gibi günlük yaşamında sıkça karşılaştığı durumları oyun içinde dramatize etmesine fırsat sağlayarak bu tür eylemleri yerine getirirken kullanılan dil ve iletişim repliklerini kullanmaktır. Ayrıca çocuğun yeni sözcükler, cümleler ve farklı kullanımlara ilişkin deneyim kazanmasına fırsat sağlamaktır.

Uygulama

Sınıf öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde hazırlanır. Kullanılacak araç-gereçler gruplanarak karakterler küçük şeffaf bir kutuya, diğerleri büyük şeffaf bir kutuya yerleştirilir ve uygulamacının rahat ulaşabileceği ama çocuğun görüp ulaşamayacağı şekilde sınıfta konumlandırılır. Çocuk sınıfa geldiğinde çocuğa ne oynamak istediği sorulur. Çocuğun seçimi doğrultusunda Pepee veya diğer karakterlerden birinin adını söylediğinde kumaş aktivite halısını alması ve istediği yere geçmesi söylenir. Uygulamacı diğer araç-gereçleri de alarak çocuğun oynamak istediği alana oturur.

Oyuna çocuğun kumaş aktivite halısına Pepee'nin evini, ağaçları, çiçekleri, kulübeyi vb. yerleştirmesiyle başlanır. Böylece hem çocuğun seçimi doğrultusunda heyecanı paylaşılır hem de oyuna ısınması sağlanır. Ardından etkinlik halısında gökyüzüne güneş göstergesi konarak gündüz olduğu paylaşılır. Daha sonra eve ve bahçeye dikkat çekilerek "Sabah oldu. Haydi Pepee ve diğerlerini uyandıralım." şeklinde oyuna karakterlerin katılımına ilişkin gereksinim oluşturulur. Çocuk zile bastığında ya da kapıyı çaldığında sırasıyla kutudan Pepee çizgi film karakterleri çıkarılmaya başlanır. "Bakalım önce kim uyandı?" diyerek merak uyandırır ve çocuk görmeden ellerinin arasına bir karakter alır veya evin altına çocuk görmeden bir karakter yerleştirir. "Kim geldi?", "Kim uyandı?", "O kim?", "Bu kim?" hedef sorularından birini sormaya model olur ve çocuğun hedef soruyu sormasını bekler. Çocuk soruyu sormazsa, ikinci kez model olur ve çocuğun soruyu sorması için 5 saniye daha bekler. Çocuk soruyu sorduğunda elini açarak ya da kapıyı açarak karakteri çıkarır, karakterin adını söyler ve çocuk karakterin adını söylediğinde karakter ona verilir. Etkileşimde bulunması için bir süre beklenir. Çocuğun karakteri kumaş aktivite halısı üzerinde istediği yere yerleştirmesine izin verilir. Şeffaf kutuda yer alan karakterlerin tamamı çıkarılıncaya kadar benzer şekilde etkinliğe devam edilir.

Çocuğun liderliği izlenerek isimleri söylenen karakterler ile karşılıklı oynanmaya başlanır. Duruma uygun olarak karakterler "Günaydın" denir. Karakterlerden biri acıktığını söyler. Böylece bağlama kahvaltı etkinliği dahil edilir. "Şimdi kahvaltı zamanı" denerek anne mutfağa gider. Anne "Önce tabakları, ardından çatal ve kaşıkları masaya koyalım" diyerek kahvaltı hazırlama işi betimlenir. Hazırlanan kahvaltı tabakları "Önce kim ister?" şeklinde isteyen karakterin önüne yerleştirilir. Ardından kahvaltılıkların bulunduğu kutu alınır ve sırayla içinden kahvaltılıklar çıkarılır. Elinde tutar ve çocuktan tepki bekler. Çocuk biliyorsa ismini söylemesi, bilmiyorsa "Bu ne?" diye sorması beklenir. Çocuk tepkisiz kalırsa kahvaltılığın ismi söylenir ve kahvaltı tabaklarından birinin içine konur. Kutuda yer alan kahvaltılıkların tamamı çıkarılıncaya kadar benzer şekilde etkinliğe devam edilir. Dedee ya da Ninee kahvaltıda çay ister. Çay demlenir. Bardaklara servis yapılır. Bu sırada günlük yaşamda kahvaltı sırasında kullanılan replikler bağlama uygun şekilde kullanılır ve tekrar edilir.

Oyun akışına göre ya kahvaltı yapmaya ya da kahvaltı bittikten sonra eve misafir gelir. Bu şekilde oyuna Canım Kardeşim çizgi film karakterleri dahil edilir. Karakterleri oyuna dahil etme işi yukarıda belirtilen sürecin aynısı izlenerek yapılır. Akışa göre misafirler kahvaltı sırasında geldiyse birlikte kahvaltı yapılır, kahvaltı sonrası geldiyse bahçede pinpon topları ile oyun oynanır. Oyun sırasında karakterlerden biri koşarken terlediği/yağmur yağdığı için hastalanır ve öksürmeye başlar. Oyun hastane ve doktorculuk oyunu ile ilişkilendirilir. Böylece oyun genişletilir. Ambulansı aramak için gereksinim oluşturulur ve çocuktan hastaneye gitmek için ambulansı araması istenir. Ortamda görünürde telefon yoktur ve çocuğun sorması "Telefon nerede?" ya da "Telefon verir misin?" gibi ifadeler kullanması beklenir. Birlikte "1-1-2" tuşlanır ve ambulans aranır. Ambulans siren çalarak eve gelir. Hastayı alır ve yan masada yer alan hastaneye gidilir.

Hastaneye gidildiğinde doktor amca ve hemşire teyze arkası dönük hastayı bekliyordur. Uygulamacı, doktor amca el kuklasını yüzü görünmeyecek şekilde eline takar ve çocuğa soru sorması için fırsat sağlar. Böylece doktor amca gelir ve hastayı muayene etmeye başlar. Doktor çantasından önce stetoskopu çıkartır ve çocuğa gösterir. Çocuk biliyorsa ismini söylemesini, bilmiyorsa ne olduğunu sormasını bekler. Tepkinin ardından doktor amca hastayı muayene eder. İğne yapılması gerektiğini söyler. Böylece iğne yapmak üzere oyuna hemşire teyze dahil olur. İğnesini alır ve çocuğa kolundan

iğne yapar. Çocuk isterse iğneyi –mış gibi yaparak kendisi de yapabilir. Muayene sonrası doktor amca ilaç yazar. İlaçları eczaneden alabileceklerini söyler. Pencerenin önünde eczacı abla, ilaç kutusu ve yara bandı vardır. Bu şekilde oyuna eczacı abla dahil edilir. Eczacı abla reçetede yazan ilaçları verir. İlaç kutusu açıldığında içinden küçük kavanozda yeşil mercimek taneleri çıkar. Hastaya içirilir ve eve geri dönülür. Oyun benzer şekilde farklı karakterler kullanılarak çeşitlendirilir.

DİKKAT: Oyunun akışı, çocuğun yönlendirmesine göre değişebilir. Çocuğun isteğine göre ortamda bulunan farklı araç-gereçler de oyuna eklenebilir ya da çıkartılabilir. Oyun sırasında temel olan çocuğun liderliğinin izlenmesi ve doğal pekiştirecin çocuğa anında verilmesidir.

EK-15 "Bu Kim?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler

Sıra	Karakter Adları	Sıra	Karakter Adları	Sıra	Karakter Adları	Sıra	Karakter Adları	Sıra	Karakter Adları
Çizgi Film Kahramanları		**31.**	Barbie Deniz Kızı	**62.**	Balon Kafa Figür	**93.**	Uzun Viking Figür	**123.**	Mesut
1.	Kumaş Aktivite Pepee	**32.**	Robot Şirin Figür	**63.**	Fırtına Adam Figür	***Masal Kahramanları***		**124.**	Davulcu Cüce
2.	Kumaş Aktivite Şila	**33.**	Büyükbaba Şirin Figür	**64.**	Tamirci Tom Figür	**94.**	Hansel	**125.**	Kırmızı Başlıklı Kız
3.	Bebee Kumaş Aktivite	**34.**	Büyük Baba Şirin Figür	**65.**	Matt Hatter Figür	**95.**	Oduncu Amca	**126.**	Kırmızı Başlıklı Kızın Büyük Annesi
4.	Zulu Kumaş Aktivite	**35.**	Üzgün Şirin Figür	**66.**	Charlie Brown Figür	**96.**	Gratel	**127.**	Avcı
5.	Annee Kumaş Aktivite	**36.**	Anlatıcı Şirin Figür	**67.**	Lucy Figür	**97.**	Kötü Cadı	**128.**	Külkedisi
6.	Babaa Kumaş Aktivite	**37.**	Çılgın Şirin Figür	**68.**	Gomez Figür	**98.**	Sihirli Aynadaki Adam	**129.**	Kral
7.	Ninee Kumaş Aktivite	**38.**	Süslü Şirin Figür	**69.**	Roxie Figür	**99.**	Kötü Kraliçe	**130.**	Kral'ın Askerleri
8.	Dedee Kumaş Aktivite	**39.**	Gözlüklü Şirin Figür	**70.**	Yeşil Fener Figür	**100.**	Kraliçe'nin Askeri	**131.**	Güzel Kızlar
9.	Köpüş Kumaş Aktivite	**40.**	Yaramaz Hackus Figür	**71.**	Göbekli Figür	**101.**	Küçük Cüce Figür	**132.**	Kralın Askeri
10.	Maymuş Kumaş Aktivite	**41.**	Yaramaz Vexy Figür	**72.**	Sünger Bob Figür	**102.**	Doktor Cüce Figür	**133.**	Yakışıklı Prens Ales
11.	Kuzucuk Kumaş Aktivite	**42.**	Çizmeli Kedi Figür	**73.**	Deniz Kızı Figür	**103.**	Haylaz Cüce Figür	**134.**	Kraliyet Askeri
12.	Mine Eva Figür	**43.**	Garfield Figür	**74.**	Tinker Bell Figür	**104.**	Meraklı Cüce Figür	**135.**	Prens
13.	Müge Eva Figür	**44.**	Hello Kitty Figür	**75.**	Çilek Kız Figür	**105.**	Uykucu Cüce Figür	**136.**	İyilik Meleği
14.	Mete Eva Figür	**45.**	Barbie Figür	**76.**	Herkül Figür	**106.**	Çekingen Cüce Figür	**137.**	Kurmalı Prens
15.	Baba Galip Eva Figür	**46.**	Şarkıcı Barbie Figür	**77.**	Herkül'ün Arkadaşı	**107.**	Mutlu Cüce Figür	**138.**	Prenses Sofia
16.	Anne Lale Eva Figür	**47.**	Süpermen Figür	**78.**	Anna Figür	**108.**	Yakışıklı Prens	**139.**	Kurmalı Prenses Rapunzel
17.	Kedi Mıncır Eva Figür	**48.**	Batman Figür	**79.**	Elsa Figür	**109.**	Prenses Yasemin Kukla	**140.**	Kurmalı Pamuk Prenses
18.	Şirin Baba Figür	**49.**	Flash Figür	**80.**	Stefan Figür	**110.**	Kötü Kral Parmak Kukla	**141.**	Kurmalı Prenses Yasemin
19	Gargamel Figür	**50.**	Daisy Figür	**81.**	Marry	**111.**	Elsa	**142.**	Külkedisi Üvey Anne
20.	Azman Figür	**51.**	Duck Figür	**82.**	Peterpan	**112.**	Anna	**143.**	Külkedisi Üvey Kardeş
21.	Somurtkan Şirin Figür	**52.**	Goofy Figür	**83.**	Çekici Mattel	**113.**	Allaaddin Parmak Kukla	***Hikaye Kahramanları***	
22.	Bebek Şirin Figür	**53.**	Minnie Mouse Figür	**84.**	Şimşek McQueen	**114.**	Maşa Figür	**144.**	Derya Öğretmen
23.	Müzisyen Şirin Figür	**54.**	Limon Kız Figür	**85.**	Uzun Kulak Figür	**115.**	Prensin Askeri	**145.**	Ahmet
24.	Aşçı Şirin Figür	**55.**	Mickey Mouse Figür	**86.**	Hieman Figür	**116.**	Kuyumcu Amca	**146.**	Ebru
25.	Korkak Şirin Figür	**56.**	Bay Max Figür	**87.**	Böğürtlen Kız Figür	**117.**	Roza (Üvey Kardeş)	**147.**	Alihan
26.	Uykucu Şirin Figür	**57.**	Demir Adam Figür	**88.**	Portakal Kız Figür	**118.**	Rozi (Üvey Kardeş)	**148.**	Cem
27.	Şirine Figür	**58.**	Hero Hamada Figür	**89.**	Battaniyeli Çocuk	**119.**	Pinokyo Figür	**149.**	Yusuf
28.	Aktör Şirin Figür	**59.**	Uzaylı Alien Figür	**90.**	Prenses Yasemin Figür	**120.**	Güzel Kız	**150.**	Toprak
29.	Aşık Şirin Figür	**60.**	Pony Figür	**91.**	Viking Figür	**121.**	Alaaddin	**151.**	Ayşe
30.	Güçlü Şirin Figür	**61.**	Sandy Figür	**92.**	Şişman Viking Figür	**122.**	Keloğlanın Annesi Resim	**152.**	Çiftçi

EK-15 "Bu Kim?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Karakter Adları	Sıra	Karakter Adları	Sıra	Karakter Adları	Sıra	Karakter Adları	Sıra	Karakter Adları
153.	Sihirbaz	**166.**	Derya Öğretmen	**178.**	Pilot	**189.**	Doktor Amca El	**200.**	Cansu
154.	Postacı	**167.**	Mimar	**179.**	Gamze	**190.**	Hemşire Teyze El	**201.**	Bayram Renkli Çıktı
155.	Prens	**183.**	Müzisyen	**180.**	Astronot	**191.**	Eczacı Abla El	**202.**	Ali Renkli Çıktı
156.	Prenses	**169.**	Arkeolog	***Kuklalar***		**192.**	Avcı Parmak	**203.**	Sadık Renkli Çıktı
157.	Alihan	**170.**	Araba Şoförü	**181.**	Kırmızı Başlıklı Kız (El)	**193.**	Sadık Parmak	**204.**	Buse Renkli Çıktı
158.	Ali	**171.**	Özlem Öğretmen	**182.**	Ali Baba (Parmak)	***Resimler/Diğer***		**205.**	Cansu Renkli Çıktı
159.	Terzi	**172.**	Şule	**184.**	Ali Amca (Parmak)	**194.**	Gizem Figür	**206.**	Alihan Renkli Çıktı
160.	Palyaço	**173.**	Deniz	**185.**	Ayşe (Parmak)	**195.**	Eyüp Figür	**207.**	Anne Zehra
161.	Ozan	**174.**	Ömer Faruk	**186.**	Hüseyin (Parmak)	**196.**	Pilot Figür	**208.**	Bayram
162.	Ahmet	**175.**	Zehra	**186.**	Ayşe Teyze (Parmak)	**197.**	Kovboy	**209.**	Çiftçi Amca
163.	Sıla	**176.**	Kasabadaki Diğer Çocuk	**187.**	Dede (Renkli Çıktı)	**198.**	Binici Jokey	**210.**	Sefa
164.	Gizem	**177.**	Gülden Öğretmen	**188.**	Hüseyin Dede (Parmak)	**199.**	Elif	**211.**	Saçaklı Fatma
165.	Barış								

EK-16 “Ne Oldu?” Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları
1.	Poğaça	Bitti	**33.**	Zeytinler	Bitti
2.	Islak Mendil		**34.**	Kalemin Ucu	
3.	Kruvasan		**35.**	Tahta Oyunu	
4.	Şampuan		**36.**	Daksil	
5.	Ayva		**37.**	Yapıştırıcı	
6.	Kitap		**38.**	Çay	
7.	Camsil		**39.**	Çürümüş Ayva	
8.	Yarış		**40.**	Yemek	
9.	Çikolata		**41.**	Vinçin Benzini	
10.	Yumurta		**42.**	Sürpriz Yumurta	
11.	Dersimiz		**43.**	Müzik Kutusunun Pili	
12.	Fındık		**44.**	Büyük Su Şişesinde Su	
13.	Mor Kum		**45.**	İtfaiye Arabasının Benzini	
14.	Hikaye		**46.**	Büyük Baba Şirin’in Elindeki Keki Yedik	
15.	Köpük		**47.**	Bisküvi	Bitmiş
16.	Kozalaklar		**48.**	Kitabın Pili	
17.	Filin Pili		**49.**	Otobüsün Pili	
18.	Sürpriz Yumurta		**50.**	Uçağın Pili	
19.	Arabanın Benzini		**51.**	Parfüm	
20.	İki Şişe Su		**52.**	Erkek Parfümü	
21.	Araba Yolu		**53.**	Pepee’nin Pili	
22.	Su Şişesindeki Su		**54.**	Kutudaki Krem	
23.	Tabaktaki Poğaça		**55.**	Islak Mendil	
24.	Otopark Oyunu		**56.**	Flüt Balonun Köpüğü	
25.	Şekil Tahtası		**57.**	Müzikli Oyuncağın Pili	
26.	Bardağın İçindekiler		**58.**	Bonibon	
27.	Gülden’in Poğaça		**59.**	Krem	
28.	Çocuğun Poğaçası		**60.**	Zımba	
29.	Kavanozun İçindekiler		**61.**	Polis Arabasının Benzini	
30.	Yeşil Arabanın Benzini		**62.**	Yara Bandı Kutusunda Yara bandı	
31.	Peçete Rulosunda Peçete		**63.**	Benzini	
32.	Otoparkta Arabanın Benzini		**64.**	Peçete Kutusunda Peçete	

EK-16 "Ne Oldu?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları
65.	Daksil	Bitmiş	**97.**	Çit	Kırıldı
66.	İlaç Şişesindeki İlaç		**98.**	Daksil	
67.	Pastel Boya Kutusunda Boyalar		**99.**	Geyik	
68.	Araba	Kaza Yaptı	**100.**	Kurabiye	
69.	Jip		**101.**	Fındık	
70.	Mikser		**102.**	Silindir	
71.	Uçak		**103.**	Ceviz	
72.	Çekici		**104.**	Gözlük	
73.	İtfaiye		**105.**	Buğday Kavanozu	
74.	Pembe Araba		**106.**	Çubuk Kraker	
75.	Dolmuş		**107.**	Kara Şimşek	
76.	Otoparktaki Arabalar		**108.**	Karıştırıcı Tahta	
77.	Gri Araba		**109.**	Kutunun Sapı	
78.	Perde Demiri	Kırılmış	**110.**	Fındık Kıracakta	
79.	Taç		**111.**	Parfümün Kapağı	
80.	Mandal		**112.**	Kutunun Kapağı	
81.	Topaç		**113.**	Ayakkabı Çekeceği	
82.	Dozer		**114.**	Buzdolabının Kapısı	
83.	Fındık		**115.**	Kurşun Kalemin Ucu	
84.	Kuşun Kanadı		**116.**	Basmalı Kalemin Ucu	
85.	Güvercinlerin Kanadı		**117.**	Parti Gözlüğünün Sapı	
86.	Boya Kaleminin Ucu		**118.**	Kırmızı Ev Şeklindeki Gözlük	
87.	Mor Kıskaçlı Toka		**119.**	Masal Arabasının Üstüne Bastı	
88.	İlaç Kutusunun Kapağı		**120.**	Sabun Köpüğünün Üfleme Yeri	
89.	Roxie'nin Kolu		**121.**	Tabak Buğday	Doldu
90.	Arabanın Parçaları		**122.**	Tabak Yemle	
91.	Minik Kola Şişesi		**123.**	Tencere Buğdayla	
92.	Helikopterin Pervanesi		**124.**	Kavanoz Huniyle	
93.	Fındık Kıracakta	Kırılmadı	**125.**	Saksının İçi Suyla	
94.	Kestane Kıracakta		**126.**	Akvaryum Suyla	
95.	Buğday Aktarırken Huni	Tıkandı	**127.**	Bardak Buğdayla	
96.	Araba Yolu		**128.**	Fincan Buğdayla	

EK-16 “Ne Oldu?” Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları
129.	Tuzluğu Mercimeklerle	Doldurduk	**161.**	Açacak İle Kalemin Ucu	Açıldı
130.	Araba Kutusunu Arabayla		**162.**	Yeni Bir Araba Kutusundan Çıkarılırken Paketi	
131.	Otoparktaki Asansörü Arabayla		**163.**	Buğday Kavanozunu	Açtım
132.	At	Pis Oldu	**164.**	Köpük Poşeti	Açılmadı
133.	El		**165.**	Pepee	
134.	Pikapın Tekerleri		**166.**	Sınıf Kapısı Kilitli	Açılmıyor
135.	Camı Sildiğimiz Peçete		**167.**	Kavanozun Kapağı	Açılmadı
136.	Islak Mendil		**168.**	Basmalı Kalemtıraşta	
137.	Elleri Masadan		**169.**	Akvaryum Boş	Su Yok
138.	Cips Yere Düştü		**170.**	Balık Pır Pır	Yapıyor
139.	Burnunu Sildiğim Peçete		**171.**	Hayvanların Olduğu Kutu	Boşaldı
140.	Burnunu Karıştırdı Parmağı		**172.**	Kamyon Kasası	
141.	Saksıdan Çiçek Tozu Dökülünce Masa		**173.**	Asker Kutusu	
142.	Ağzından Suluğa Kırıntı Kaçırdığı İçin Suluk		**174.**	Poğaça Poşeti	
143.	Masanın Üstü		**175.**	Araba Kutusu	
144.	Poğaça Yendiğinde Oyuncak Tabak		**176.**	Balık Kutusu	
145.	Eli Rimelden		**177.**	Buğday Kavanozu	
146.	Peçete		**178.**	Tuzluğun İçindeki Mercimek	
147.	Ayva	Pis Olmuş	**179.**	Kavanozun İçindekiler	
148.	Pencere Yağmur Yağdığı İçin		**180.**	Kuş Kutusu	Boşalmış
149.	Ceviz		**181.**	Araba Kutusu	Boş
150.	Şerit Daksilin Ucu	Koptu	**182.**	Bonibon Kutusu	
151.	Yeşil Soğanın Sapı		**183.**	Pepee’nin Cebi	
152.	Asansörün İpi		**184.**	Elim Tavadan	Yandı
153.	Yoyonun İpi		**185.**	Tabancanın Işığını	Yakamadım
154.	Ayakkabısının Yapışkanı		**186.**	Çakmak	Yanmıyor
155.	Kırmızı Yol	Ayrıldı	**187.**	Buğday Kavanozunu Çöpe	Attım
156.	Taç Parçalara		**188.**	Balık	Kaçmış
157.	Arabaları Kutuya	Topladım	**189.**	Kırmızı Arabanın Tekeri İçine	
158.	Masa	Kirlenmiş	**190.**	Balık	Yüzmüyor
159.	Roxie	Kirlendi	**191.**	Kırmızı Balık	
160.	Biri Topu	Isırmış	**192.**	Beyaz Balina	

EK-16 “Ne Oldu?” Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları
193.	Lego Kutusu	Döküldü	**225.**	Balık Su Az Olduğu İçin	Yüzemiyor
194.	Poğaçalar Sadığın Üstüne		**226.**	Balık Boş Akvaryumda	
195.	Arabalar Masaya		**227.**	Balık Yunusun Kuyruğuna Takıldı	
196.	Yem		**228.**	Asker	Islandı
197.	Gülden’in Üstüne		**229.**	Taytım	
198.	Midyeden İnci		**230.**	Kıyafeti	
199.	Mercimekler		**231.**	Duvar	
200.	Yemler Yola		**232.**	Tişörtü	
201.	Şişeden Lavanta		**233.**	Eşofmanı	
202.	Fındıklar Yere		**234.**	Robofish Akvaryumda	
203.	Sucuklar Tavadan		**235.**	Renk Değiştiren Araba Suda	
204.	Poğaçalar Masanın Üzerine		**236.**	Gülden’in Eli	
205.	Buğday Taneleri Masaya		**237.**	Katil Balina	
206.	Masanın Üstüne Su		**238.**	Turuncu Araba	
207.	Köpük Masaya		**239.**	Masayı Silince Peçete	
208.	Kestaneler Yere		**240.**	Köpük Dökülünce Halı	
209.	Şişedeki Su Saksıya		**241.**	Su Boşaltırken Kolum	
210.	Saksıdaki Su Şişeye		**242.**	Mickey Mouse’un Kulakları	
211.	Etler Tavadan Yere		**243.**	Peçete Saksının İçine Düşünce	
212.	Poşetten Tüm Hayvanlar		**244.**	Elinde Getirmiş Olduğu Toka	
213.	Suluktaki Su Elime		**245.**	Pencerenin Önündeki Mermer	
214.	Balon Köpüğü Suyu Yere		**246.**	Robofish İle Oynarken Öğrencinin Elleri	
215.	Saksıya Su Boşaltırken Su Masaya		**247.**	Mickey Mouse’un Üstüne Su Döküldü	
216.	Su Şişesinin Kapağından Eline Su		**248.**	Akvaryumdan Su Döküldü Masa	
217.	Kamyonun Kasasından Mercimekler Masaya		**249.**	Öğrencinin Burnu Akvaryumda	
218.	Akvaryumdaki Su		**250.**	Tişörtün Kolu	Islanmış
219.	Mor Oyun Kumu		**251.**	Eşofmanı	
220.	Masaya Saç	Dökülmüş	**252.**	Atleti	
221.	Kahve Telvesi Masaya		**253.**	Balık	Ölmüş
222.	Saksıdaki Suyu Şişeye Aktaramadığında	Dökülmedi	**254.**	Duvardaki Örümcek	
223.	Öğrencinin Elleri	Yağ Oldu	**255.**	Camsil Masayı	Islattı
224.	Poğaça Yerken Eli		**256.**	Köpek Dedesini	

EK-16 "Ne Oldu?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları
257.	Ayşe Yere	Düştü	**289.**	Siyah Zeytin Yere	Düştü
258.	Gemi Kutusu Yere		**290.**	Nuh Yere	
259.	Kek		**291.**	Balığın Kuyruğu	
260.	Karavan		**292.**	Et Yere	
261.	Üzüm Yere		**293.**	Binici Atın Üstünden	
262.	Def Masadan		**294.**	Daisy	
263.	Pilot Yere		**295.**	Tabak Yere	
264.	Yunus Akvaryuma		**296.**	Hello Kity Suya	
265.	Saklama Kabı Masaya		**297.**	Bebee Havuza	
266.	Arabanın Üstüne Taş		**298.**	Prenses Yere	
267.	Dolabın Üstünden Def		**299.**	Yeşil Zeytin Yere	
268.	Pepee Elimden Yere		**280.**	Uçak Yere	
269.	Ağaç Yere		**281.**	Barbie Yere	
270.	Kovboy Başından		**282.**	Robot Şirin	
271.	Kovboy Attan		**283.**	Büyükbaba Şirin	
272.	Asker Elimden		**284.**	Süpriz Yumurta	
273.	Rimel Elimden		**285.**	Battaniyeli Çocuk Attan	
274.	Jokey Masadan		**286.**	Minnie Mouse Arabadan	
275.	Kadın Kovboy Attan		**287.**	Karavan 2. Kattan 1. Kata	
276.	Asker Arabadan		**288.**	Otoparktaki Arabalar Yere	
277.	Goofy Arabadan		**289.**	Mickey Mouse Yere	
278.	Siyah Araba Yere		**290.**	Kamyon Otoparktan Yere	
279.	Karavan Jipin Üstünden		**291.**	Mickey Mouse Arabadan	
280.	Pembe Araba Masanın Altına		**292.**	Çilekli Pasta Buzdolabından	
281.	Pembe Arabadan Viking		**293.**	Minnie Mouse Yere	
282.	Uçaktan Pilot, Eyüp, Gizem		**294.**	Karavan Uçaktan	
283.	Gri Araba Kaloriferin Altına		**295.**	Yeşil Araba Akvaryuma	
284.	Siyah Araba Asansör Boşluğuna		**296.**	Anahtarlıktan Anahtar	
285.	Asker Helikopterden		**297.**	Charlie Brown Kamyondan	
286.	Jokey Kaplanın Üstünden		**298.**	Renk Değiştiren Araba Suyun İçine	
287.	Donald Amca Motosikletten		**299.**	Minnie Mouse Otoparkın Çatısından Yere	
288.	Araba Asansör Boşluğuna		**300.**	Topaç Dönerken Pencerenin Önünden Yere	

EK-16 “Ne Oldu?” Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları
301.	Tava Masadan Yere	Düştü	**333.**	Tahta Oyuncak Yere	Düştü
302.	Haylaz Şirin Yere		**334.**	Pencerenin Demiri	
303.	Kırmızı Traktör		**335.**	Otopark Dolaptan	
304.	Su Şişesi		**336.**	Kamyonet Yere	
305.	Batman		**337.**	Yeşil Mercimek Yere	
306.	Kestaneler Yere		**338.**	Kırmızı Araba Dolaptan	
307.	Goffy Yere		**339.**	Kırmızı Araba Asansöre	
308.	Binici Attan		**340.**	Gri Araba Asansör Boşluğundan	
309.	Goril Ağaçtan		**341.**	Sütçü Arabası Asansör Boşluğuna	
310.	Suluk Elimden		**342.**	Otoparktaki Asansörün Üstüne Kamyon	
311.	Sucuklar Tavadan		**343.**	Araba Kutusu Pencerenin Önünden Yere	
312.	Yanlışlıkla Maket Çaydanlık		**344.**	Şarkıcı Barbi’nin Mikrofonu	Düşmüş
313.	Ceviz Kabukları Yere		**345.**	Kayık Kutunun İçine	
314.	Geyik Balkondan		**346.**	Otoparkın Duvarı Yere	
315.	Daisy Hala Akvaryuma		**347.**	Kuşlar Tahtanın Altına	
316.	Karavan ve Motosiklet		**348.**	Kuş Kutusunun Kapağı Yere	
317.	Fotoğraf Makinesi		**349.**	Suluğunu Otoparka Koyarken	Düşürdü
318.	Barbie Akvaryuma		**350.**	At	Devrildi
319.	Otoparktaki Asansör		**351.**	Barikat	
320.	Pinpon Topu Yere		**352.**	Su Şişesi	
321.	Yolcular Otobüsten		**353.**	Mikser	
322.	Hayvanlar Geminin İçine		**354.**	Otopark	
323.	Süt Kutuları Kamyondan		**355.**	Araba	
324.	Topaç Kaloriferin Arasına		**356.**	Buzdolabı	
325.	Kamyonun Kasasından Top		**357.**	Kuleler	
326.	Otoparkta Araba 2. Kattan		**358.**	Çöp Kutusu	
327.	Otoparkta Araba Üst Kattan		**359.**	Otoparktaki Araba	
328.	Gri Araba Otogarın Çatısından		**360.**	Sınıftaki Sandalye	
329.	Buzdolabı Dolabın Üstünden		**361.**	Geçilmez Trafik İşareti	
330.	Kamyon Pencerenin Önünden		**362.**	Asker Trafik İşaretlerini	Devrmiş
331.	Arabalar Otoparktan Giderken Yere		**363.**	Köprü	Yıkıldı
332.	Otoparktaki Asansörün Üstüne Araba		**364.**	Olaf Çiçeklerini	Kaybetmiş

EK-16 "Ne Oldu?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları
365.	Ayağı	Sıkıştı	**397.**	Resim Kağıdı	Yırtıldı
366.	Elim Huniye		**398.**	Kutu	
367.	Araba Asansöre		**399.**	Hikaye Kitabı	
368.	Öğrenci Masaya		**400.**	Arabanın Kutusu	
369.	Çocuk Masaya		**401.**	Kavanozun Kağıdı	
370.	Kamyonet Asansöre		**402.**	Su Şişesinin Kağıdı	
371.	Kırmızı Pikabın Tekeri		**403.**	Süt Şişesinin Kağıdı	
372.	Kolum Öğrencinin Altına		**404.**	Hikaye Kitabının Sayfası	
373.	Şilaa'nın Eli Ambulansın Tekerine		**405.**	Portakal Kızın Resmi	
374.	Elim Motosikletin Tekerine		**406.**	Uçak Kutusunu Açarken Kağıdı	
375.	Asansör İpi Çatıya Takıldığı İçin		**407.**	Portakal Kızın Kutusunun Arkası	
376.	Otoparkın Araba Yıkama Bölümüne Elim		**408.**	Top	Yırtılmış
377.	Otoparkın Araba Yıkama Bölümüne Araba		**409.**	Ayşe'nin Elbisesi	
378.	Otoparkın Araba Yıkama Bölümüne Donald Amca		**410.**	Çilek Kız Kutusunun Kağıdı	
379.	Su Şişesinin Kapağı	Sıkışmış	**411.**	Parmak Kuklanın Takıldığı Kağıt El	
380.	Fare Kuklanın Ayakları		**412.**	Portakal Kızın Arkasındaki Kızların Resimleri	
381.	Prens		**413.**	Topaç	Durdu
382.	Ataç		**414.**	Balık	
383.	Ojenin Kapağı		**415.**	Robofish Suda Sabit	
384.	Rujun Kapağı		**416.**	Benzini Biten Araba	
385.	Asansör Zemin Katta		**417.**	Uçak Piste İnip	
386.	Asker Kamyonete		**418.**	Otoparktaki Arabalar	
387.	Sürpriz Yumurta		**419.**	Balık Peçeteye Sarılı	Kaldı
388.	Kavanozun Kapağı		**420.**	Araba Yolda	
389.	Kuş Kutusunun Kapağı		**421.**	Sütçü Arabası Yolda	
390.	Araba Kutusunun Kapağı		**422.**	Kepçe Yolda	
391.	Demir Adam Ruloya		**423.**	Araba Asansörün Altında	
392.	Kutunun İçine Mercimekler		**424.**	Asker Ambulansın Altında	
393.	Asansörün İpi Arabanın Tekerine		**425.**	Su Az	
394.	Fil Kuklasının Arkasına Kuzu		**426.**	Kamyon Benzincide	
395.	Buğday Kavanozunun Kapağı		**427.**	Uçak Kutusuna	Girmedi
396.	Yarış Arabasının Üstüne Bant Yapışmış Sürücü		**428.**	Gri Araba Kutusuna	

EK-16 "Ne Oldu?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları
429.	Ejderha Kaplanı	Yakaladı	**462.**	Araba Eve	Çarptı
430.	Ejderha Antilopu		**463.**	Kamyonet	
431.	Dinazor Çitayı		**464.**	Tır Dozere	
432.	Otoparkta Giden Arabayı	Yakaladım	**465.**	Araba Çite	
433.	Cam	Tertemiz Oldu	**466.**	Araba Elime	
434.	Masa Silince		**467.**	Araba Flash'a	
435.	Araba Pisdi Yıkandı		**468.**	Donald Amcaya Araba	
436.	Ambulans Yıkandı	Temiz Oldu	**469.**	Araba Duvara	
437.	Araba Otoparktaki Yıkayıcıdan Geçti		**470.**	Otoparkta Barbi'ye Araba	
438.	Ambulans	Yıkandı	**471.**	Kamyonet Yarış Arabasına	
439.	Araba		**472.**	Minnie Mouse Arabaya	
440.	Çileğin Sapı	Yapışmış	**473.**	Kırmızı Araba Yeşil Arabaya	
441.	Elmanın Sapı		**474.**	Gri Araba Yeşil Arabaya	
442.	Örümcek Ağı Üstüne		**475.**	Otoparkta Barbi'ye Kamyon	
443.	Çocuğun Ayağına Bant		**476.**	Asker Kamyoneti Arabaya	
444.	Mixerin Yazısına Yırtılmış Bant	Yapıştırılmış	**477.**	Sütçü Arabası Askere	
445.	Sarı Arabanın Arkası Çıkmış Bant		**478.**	Otobüs Motosiklete	
446.	Otoparktaki Araba	Kaydı	**479.**	Robofish Akvaryumda Arabaya	
447.	Araba Maket Yoldan		**480.**	Mckey Mouselar Ağlayıp	Gittiler
448.	Otoparkta Kamyon Geriye Doğru		**481.**	Otoparkta Araba Geriye Doğru	Gitti
450.	Deniz Kızı Balığı		**482.**	Masaya	Vurdum
451.	Balıkçı Hasan Balığı	Tuttu	**483.**	Şerit Daksil İle Yazı	Silindi
452.	Otoparkta Arabalar		**484.**	Mavi Delgeç İle Kağıt	Delindi
453.	Uçak İle Helikopter	Çarpıştı	**485.**	Araba Tamircisindeki Kaldıraç Birden	Kalktı
454.	Beyaz Balina Önündeki Balığa		**486.**	Armut	Çürümüş
455.	Polis Arabası Vincin Önünü	Kesti	**487.**	Ayva	
456.	Kırmızı Traktör Mavi Traktörün Önünü		**488.**	Kestane	
457.	Katil Balina ve Yunus Balığın Önünü		**489.**	Buğday Kavanozunu	Açamadım
458.	Robofish'i Paketinden Çıkarmak İçin Kutuyu	Kestiler	**490.**	Akvaryumun Kutusunu	
459.	Flash Barbi'yi	Kestim	**491.**	Kavanozu	Açtım
460.	Arabanın Üstünü	Kurtardı	**492.**	Et	Çiğnenmiş
461.	Kırılan Ayakkabı Çekeceğini	Yapıştırmışlar	**493.**	Balon Şişirirken	Uçtu

EK-16 "Ne Oldu?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları
494.	Pencerenin Perdesi	Çıktı	**526.**	Barbi'nin Ayakkabıları	Çıktı
495.	Kamyonun Etiketi		**527.**	Karavan Jipin Arkasından	
496.	Çit		**528.**	Perdenin Küçük Demiri	
497.	Boş Cüzdandan Bozuk Paralar		**529.**	Uno Kartları Yerinden	
498.	Bebeğin Kolu		**530.**	Kutudan Akvaryum	
499.	Sandy'nin Kafası		**531.**	Robofish Kuyruğu Yerinden	
500.	Hikaye Kitabının Sayfası		**532.**	Mikrofon	
501.	Barbie'nin Ayakkabısı		**533.**	Priz Yerinden	
502.	Hello Kitty'nin Eteği		**534.**	Otoparkın Diğer Duvarı	
503.	Şarkıcı Barbi'nin Ayakkabıları		**535.**	Hello Kity'nin Elbisesi	
504.	Otoparkın Duvarı (Destek Parçası)		**536.**	Portakal Kız'ın Elbisesi	
505.	Bonibon Kutusundan Kuru Üzüm		**537.**	Böğürtlen Kız'ın Kutusunun Arkasındaki Bant	
506.	Kovboyun Ayağından Lastik		**538.**	Böğürtlen Kız'ın Elbisesi	
507.	Araba Asansörle 2. Kata		**539.**	Sünger Bob'un Çantası	
508.	Tamircinin Seti		**540.**	Asansörün İp Askısı	
509.	Buzdolabının Rafı		**541.**	Turuncu Arabanın İki Tekeri Yoldan Dışarı	
510.	Roxie'nin Bacağındaki Sargıları		**542.**	Doktorun Önlüğü	
511.	Otobüsün Tekerleri		**543.**	Kutudan Bant	
512.	Arabanın İçinden Parmak Kukla		**544.**	Sudan Yaprak	
513.	Otoparkın İkili Duvarı		**545.**	Hemşire Teyzenin Önlüğü	
514.	Topaç		**546.**	Tırın Önü Kasasından	
515.	Otoparkın Araba Yolu		**547.**	Hediye Kutusunun Kapağı	
516.	Şarkıcı Barbi'nin Çizmeleri		**548.**	Perde Yerinden	
517.	Kukla Mickey Mouse Kutudan		**549.**	Gözlüğün Camı	
518.	Kalemin Ucu		**550.**	Olaf'ın Üstünde Çiçekler	Çıkmış
519.	Barbi'nin Tacı		**551.**	Ambulansın Tekeri	
520.	Paletli Asker Aracının Paleti		**552.**	Asker Arabasının Lastiği	
521.	Otoparkın İki Katlı Duvarının Altı		**553.**	Kalemin Arkası	
522.	Otoparkın İki Katlı Duvarının Üstü		**554.**	Demir Adamın Kolu	
523.	Barbi'nin Eteği		**555.**	Otoparkın İkinci Kattaki Yolu	
524.	Nuh'un Gemisinin Çatısı		**556.**	Kırmızı Arabanın Tekeri	
525.	Parfümün Kapağı		**557.**	Tamircinin Araba Kaldırma Yeri	

EK-16 "Ne Oldu?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları
558.	Akrebin Tekerleği	Çıkmış	**590.**	Evadan Anne Lale'nin Resmi	Kavlamış
559.	Patates Adamın Arkası		**591.**	Siyah Arabayı	Yakalayamadı
560.	Balon Köpüğü	Çıkmıyor	**592.**	Balona İğne	Battı
561.	Ambulans Kutudan		**593.**	Elime Toplu İğne	
562.	Turuncu Arabanın Önünü	Çıkarmışlar	**594.**	Elime Raptiye	
563.	Robofish Suda Çalışmaya	Başladı	**595.**	Tabancanın Işığı	Söndü
564.	Kardan Adam Erimeye	Başlamış	**596.**	Aşçı Şirin'in Elindeki Yaş Pastadaki Mum	
565.	Mavi Balık Akvaryumdan Çıkınca	Kurumuş	**597.**	Topun Işığı	
566.	Kahve Fincanda		**598.**	El Feneri	
567.	Atleti		**599.**	Tankın Silahı	Bozulmuş
568.	Akvaryumu Sildim	Kurudu	**600.**	Ambulans	
569.	Pencerenin Önündeki Mermeri Sildik		**601.**	At Koşmuyor Kurması	
570.	Robofish Akvaryumdan Çıkartılıp	Kurulandı	**602.**	Kestaneler	
571.	Balığı	Kuruladım	**603.**	Ceviz Kıracağı	
572.	Tişörtü	Kurumamış	**604.**	Otoparkın Asansörü	
573.	Öğrencinin Elleri Suda Çok Kalmaktan	Buruştu	**605.**	Uçağın Çalışma Düğmesi	
574.	Hero Hamata Akvaryuma Düştü	Boğuluyor	**606.**	Kapının Zili	
575.	Balon	Patladı	**607.**	Yoyo	
576.	Balon	Soldu	**608.**	Mikserin Dönen Yeri Dönmüyor	
577.	Su Şişesinin Dibine Buğday Taneleri	Yapıştı	**609.**	Daksil	Bozuldu
578.	Karavanın Kapısı	Kilitli	**610.**	Uçak	
579.	Karavanın Penceresi		**611.**	Mickey Mouse El Kuklası Arabayı	Aldı
580.	Kapı	Kilitlenmiş	**612.**	Kavanozu	Kapatamadım
581.	Asansörün İpi	Kopmuş	**613.**	Yolculardan Biri Yok	Binmemiş
582.	Bant		**614.**	Yeşil Araba Sudan Çıkınca	Sarı Oldu
583.	Oflayıp Püfledim	Sıkıldım	**615.**	Sarı Araba Suya Atınca	Yeşil Oldu
584.	Şirin	Üzülmüş	**616.**	Ellerimi Yüzüme Kapatıp	Ağladım
585.	Hayvanlarla Oynamak İstemediği İçin	Üzüldüm	**617.**	Cama Camsil	Sıkıldı
586.	Dışardan Bir Ses	Duydum	**618.**	Minnie Mouse	Saklandı
587.	Polis Arabası Sesi		**619.**	Aslan Çitin Arkasına	
588.	Dışarda Yağmur	Başladı	**620.**	Sulu Top İçine	Çökmüş
589.	Otopark Altına Araba Düştüğü İçin	Yamulmuş	**621.**	Araba Asansörle Aşağı	İndi

EK-16 "Ne Oldu?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları
622.	Pepee	Uyudu	**654.**	Aniden Kolunu	Tuttum
623.	Stres Topu	Isırılmış	**655.**	Oltayla Robofishi	
624.	Binicinin Etiketini	Kopardım	**656.**	Beyaz Balina Balığı	Tuttu
625.	Arabalar Yere	Saçıldı	**657.**	Yeşil Araba Sarı	Oldu
626.	Tabanca Elimi	Kesti	**658.**	Masa Sırılsıklam	
627.	Ahşap Bıçak Ayvayı	Kesmedi	**659.**	Peçete Sırılsıklam	
628.	Ekmek	Kesilmiyor	**660.**	Sadık'ın Eli Sümük	
629.	Müzik Sesi	Kesildi	**661.**	Kapağı Açmaya Çalışmaktan Elim Kıpkırmızı	
630.	Sular		**662.**	Eli Rimel	
631.	Ambulansın Sesi		**663.**	Elini Sildim Temiz	
632.	Makas	Kesmiyor	**664.**	Masa Ayva Tüyü	
633.	Kırmızı Araba Polisin Önünü	Kesmiş	**665.**	Gol	
634.	Kepçe Yıkanamadı Sular	Kesilmiş	**666.**	Elleri Buruş Buruş	
635.	Uçakta Yolcu	Eksik	**667.**	Peçete Sümük	
636.	Kuşlar		**668.**	Yanağı Ruj	
637.	Pepee'nin Eline Bant	Yapışmış	**669.**	Kolu Güneş Kremi	Olmuş
638.	Balığa Bir Şey		**670.**	Kepçenin Tekerleri Çamur	
639.	Kapak Sıkışmış Elim	Acıdı	**671.**	Şilaa	Hasta Oldu
640.	Mirketin Ayağı		**672.**	Şirine	
641.	Parmağım Çizildi		**673.**	Tarık Kukla	Hastalanmış
642.	Kolum Pencereye Çarptı		**674.**	Masa Islaktı Silince	Kurudu
643.	Balık Çarptı Kaşım		**675.**	Araba Kutusunun Kapağı	Fırladı
644.	Yere Düştüm Dizim		**676.**	Balon El Pompasının Ağzından	
645.	Portakal Kız'ın Çantasını Çıkartırken Elim		**677.**	Böğürtlen Kız'ın Çantası	
646.	Binicinin Ayağı	Acımış	**678.**	Demir Perdeye	Takılmadı
647.	Zürafa'nın Bacağı		**679.**	Karavan Yeşil Arabanın Arkasına	
648.	Paket Lastiği Elini	Acıttı	**680.**	Otoparkın Duvarı Yerine	
649.	Mandal Parmağımı		**681.**	Filin Burnuna Ağaç	Takıldı
650.	Balık Akvaryumdan Dışarı	Atladı	**682.**	Aslanın Kuyruğuna Ağaç	
651.	Eli	Kızardı	**683.**	Uçak Koluna	
652.	Kolum		**684.**	Arabanın Kapısı Açık Kaldığı İçin Yola	
653.	Kolu	Kızarmış	**685.**	Otoparkın Duvarı Hala	Takılmamış

EK-16 "Ne Oldu?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları
686.	Boynum	Kızarmış	**688.**	Gri Araba Yıkandı	Mis Gibi Koktu
687.	Çay Kutusunun Kapağını	Kapattım	**689.**	Kırmızı Başlıklı Kızın Anneannesi'nin Kapısı Açık	Kalmış
688.	Portakal Kız'ın Çiçeği	Pis Kokuyor	**690.**	Kayığın Altı Arabaların Arasında	
689.	Deniz Kızı	Geldi	**691.**	Uçağın Kapısı Açık	
690.	Helikopter Yere	Çakıldı	**692.**	Kepçe Çiçekleri	Ezdi
691.	Aşık Şirin Kediden	Korktu	**693.**	Araba Pencerenin Önünde Karıncayı	
692.	Vincin Kancası	Sığmadı	**694.**	Yumurta	Ezildi
693.	Çocuk Arabaya		**695.**	Sucuk	
694.	Kırmızı Araba Yola		**696.**	Su Şişesi Dümdüz Olmuş	Ezilmiş
695.	Kavanoz Kapağı	Açıldı	**697.**	Uçağın Kutusu	
696.	Tuzluk		**698.**	Salatalık	
697.	Poşet	Açılmıyor	**699.**	Minik Süt Kutusu	
698.	Kaplanın Mandal Kolları		**700.**	Minik Sprite	
699.	Düğüm		**701.**	Su Dolgulu Top	
670.	Hello Kitty Elbisesini	Giydi	**702.**	Kızgın Yüz İfadesi	Kızdım
671.	Hello Kity Elbiseyi Ters		**703.**	Ayağıyla Otoparka Bastığı İçin	
672.	Barbie Eteğini Ters		**704.**	Fotoğraf Makinesinin Önü	Kapalı
673.	Atleti Ters		**705.**	Camsil Spreyin Ağzı	
674.	Ağzından Suluğa Kırıntı	Kaçırdı	**706.**	Gergedanın Başına Etek	Geçti
675.	Tavşan Kuklasının Kıyafeti	Ters Dönmüş	**707.**	Arabalar Kırmızı Işıkta	Geçtiler
676.	Ayşe'nin Elbisesi		**708.**	Kalemtıraş	Çalışmıyor
677.	Kaplanın Kafası		**709.**	Fotoğraf Makinesinin Tuşu	
678.	Büyükannenin Elbisesi		**710.**	Greyderin Tekerleri	
679.	Barbie'nin Eteği	Ters Döndü	**711.**	Uçak	Çalışmadı
680.	Araba		**712.**	Çikolata Kutusu Boş	Yemişler
681.	Gözlük		**713.**	Hikaye Kitabını	Zımbaladım
682.	Çekici Yolda		**714.**	Arabaları Atlılar	Bastı
683.	Tamirciye Para Vermediği İçin Vinç	Gidemedi	**715.**	Kaplan Kovboya	Saldırdı
684.	Uçak Otoparkta	Gidemedi	**716.**	Aslan Antiloba	
685.	Kardan Adam Çiçeğini	Düşürmüş	**717.**	Kaplan Ata	
686.	Geyik	Kaymış	**718.**	Fil Kuklanın Burnu	Yırtılmış
687.	Öfleyip Püfleyip Kağıt Salladım	Terledim	**719.**	Turuncu Araba Tişörtün İçine	Kaçtı

EK-16 "Ne Oldu?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları
720.	Şirinler	Kaçtı	**752.**	Sesli Otobüs	Sustu
721.	Kurbağa Zıpladı		**753.**	Uçak	
722.	Araba Eşofmanın İçine		**754.**	Pepee	
723.	Tabancanın Tetiği İçine		**755.**	Camsil	Sıkılmıyor
724.	Kırmızı Arabanın Kancası	Yok	**756.**	Ayva Poşeti	Düğümlenmiş
725.	Robofish Yüzmeyor Kuyruğu		**757.**	Poşet	
726.	Haylaz Şirin'in Doğum Günü Pastası		**758.**	Fındığı Kabuğuyla	Yiyemedi
727.	Karavan Kilitli Anahtarı		**759.**	Ayva	Tüylenmiş
728.	Ayının Dişi		**760.**	Vikingler Kurabiyeyi	Paylaşamadılar
729.	Güvercin		**761.**	Dışardaki Sesi Dinledik Uçak	Gidiyor
730.	Domatesin Yaprağı	Yokmuş	**762.**	Ataçlar İç İçe	Geçmiş
731.	Balon	Şişmiyor	**763.**	Şişman Viking Kurabiye Vermediğimiz İçin	Küstü
732.	Poşet Çayın Üstündeki Kısım	Dikilmiş	**764.**	Ambulans Yolu	Tıkamış
733.	Kurdun Karnı		**765.**	Balon	Patlamadı
734.	Sütçü Arabası	Işıl Işıl Oldu	**766.**	Ambulansın Tekeri	Patlamış
735.	Şişman Viking'e Kek	Kalmadı	**767.**	Arabanın Tekeri	
736.	Sucuklar	Parçalanmış	**768.**	Kırmızı Arabanın Tekeri	Patladı
737.	Buzdolabının Rafları	Çıkmış	**769.**	Yılan Ayıyı	Soktu
738.	Buzdolabının Sebzeliği		**770.**	Yılan Elini	
739.	Ambulansın Altı		**771.**	Göbeğini Sinek	Sokmuş
740.	Buzdolabının Kapısı		**772.**	Binici Ata	Bağlanmış
741.	Tekerleri		**773.**	Kaplan Paket Lastiği İle	
742.	Tişörtün Etiketi		**774.**	Kurt Kuyruğundan	Bağlandı
743.	Demir Pencereden		**775.**	Zürafanın Ayağı	Yara Olmuş
744.	Perdenin İpi		**776.**	Elim	
745.	Ataçlar	Çıkmıyor	**777.**	Yüzük Parmağı	
746.	Robofish'in Kutusunun Kapağı Bantla	Kapanmış	**778.**	Asker Peçeye	Sarıldı
747.	Hayvanlar Oyunu Bitti Kutu	Kapandı	**779.**	Zürafanın Ayağına Bant	Sarılmış
748.	Kum Kutusunun Kapağı	Kapanmadı	**780.**	Elime Kahve	Bulaştı
749.	Sarı Balık Yunusun Kuyruğuna	Takıldı	**781.**	Koluna Koyduğum Araba	Hareket Etmiyor
750.	Sarı Balık Balinanın Kuyruğuna		**782.**	Otoparktaki Arabalar	
751.	Yumurta	Çatladı	**783.**	Kaplan Yoruldu	Yattı

EK-16 "Ne Oldu?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları	Sıra	Uyaran Adları	Uyaranların Durumları
784.	Anna	Kaybolmuş	**811.**	Benzin Aldı	Para Vermedi
785.	Gizem'in Gülen Yüzü		**812.**	Polis Arabası	
786.	Boyalardan Biri		**813.**	Tamirciye	
787.	Canım Kardeşim Kitabı		**814.**	Ezan	Okunuyor
788.	Kuş Kutusunun Kapağı		**815.**	Goril Ağaca	Tırmandı
789.	Bebek Şirin		**816.**	Gergedan Parmağını	Boynuzladı
790.	Sandal Taşıyıcısının Üstü		**817.**	Sünger Bob Asılı	Kaldı
791.	Çay Kutusunun Üzerinde Yazan A Harfi		**818.**	Oltayı Akvaryuma	Atamadım
791.	Sandalın Tekerli Taşıyıcısı		**819.**	Üşüme Hareketi Yapıp	Üşüdüm
792.	Su Şişesinin Kapağı		**820.**	Ev Sallandı	Deprem Oldu
793.	Karavan	Kayboldu	**821.**	Arabalar Masanın Üstünde	Dağılmış
794.	Huni		**822.**	Kardan Adamın Başına Kar	Yağıyor
795.	Kestane		**823.**	Çorapları	Toz Olmuş
796.	Daisy Hala		**824.**	Silgi	Isırılmış
797.	Tamirci Seti		**825.**	Göbeğini Böcek	Isırmış
798.	Bant	Çıkardım	**826.**	Lego Arabanın Tekerini Takmakta	Zorlandım
799.	İtfaiye Aracı İki Tane Arabayı Yoldan	Çıkardı	**827.**	Taşı Isırdı, Taş	Yamulmuş
800.	Topacın Ağzını Ters	Taktım	**828.**	Ayağına Kablo	Dolandı
801.	Prizi		**829.**	Akrebin Tekeri Çıkmış	Gitmiyor
802.	Kapı Açılmıyor Yanlış Anahtar	Taktı	**830.**	Kayığın Tekeri Yok	
803.	Su Aygırı Parmağını	Isırdı	**831.**	Kuzu	Parçalandı
804.	Panter Aslanın Ayağını		**832.**	Kuşlar Kafasına	Üşüştüler
805.	Su Aygırı Barbie'nin Ayağını		**833.**	Otoparkı Pencerenin Önüne	Yerleştiremedi
806.	Gri Arabanın Rengi	Değişmedi	**834.**	Yol Resmi Masada İkiye	Bölündü
807.	Sarı-Turuncu Arabanın Rengi		**835.**	Eti Puf Kutusu Boş	Yenmiş
808.	Bebeğin Bacağını	Takamadı	**836.**	Otopark Duvarı Çıkmış	Yamuldu
809.	Balık	Çırpınıyor	**837.**	Elektrikler	Gitti
810.	Kurbağa Kuklanın Kafası	Sökülmüş	**838.**		

EK-17 “Bu Kimin?” Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler

Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları
	Çocuğa Ait Eşyalar	**31.**	Siyah Araba	**62.**	Mavi Atkı	**93.**	Yoyo	**124.**	Çizgili Pijama
1.	Dinazorlu Tişört	**32.**	Gri Tişört	**63.**	Kara Şimşek Araba	**94.**	Gri Ceket	**125.**	El Pompası
2.	Zeytin Karakterli Pijama	**33.**	Gözlük Kutusu	**64.**	Helikopter	**95.**	Spor Ayakkabı	**126.**	Sesli Anahtarlık
3.	Pelüş Tavşan	**34.**	Gri Çorap	**65.**	Sesli Fil Maketi	**96.**	Uzun Kollu Tişört	**127.**	Sesli Araba
4.	Bisiklete Binen Çocuklar	**35.**	Hırka	**66.**	Ayıcıklı Diş Fırçası	**97.**	Sürpriz Yumurta	**128.**	Turuncu Tosba Araba
5.	Eldiven	**36.**	Sarı Tişört	**67.**	Çekmeli Kamyon	**98.**	Çerçeveli Gözlük	**129.**	Yeşil Suluk
6.	Şapka	**37.**	Örgü Yelek	**68.**	Sesli İnek Maketi	**99.**	Traktör	**130.**	Kedi Sesi Çıkaran Anahtarlık
7.	Çorap	**38.**	Mızıka	**69.**	Köpek Kitabı	**100.**	Pet Şişede Su	***Uygulamacıya Ait Eşyalar***	
8.	Balcan Hikaye Kitabı	**39.**	Masa Saati	**70.**	Turuncu Araba	**101.**	Trafik İşareti	**131.**	Beyaz Cep Aynası
9.	Atlet	**40.**	Şeffaf Top	**71.**	Mavi Mont	**102.**	Mozaik Kalemlik	**132.**	Palmiye Gözlük
10.	Külot	**41.**	Siyah Üstü Açık Araba	**72.**	Mavi Çorap	**103.**	Superman Su Şişesi	**133.**	Su Bardağı
11.	Plastik Mavi Suluk	**42.**	Kapüşonlu Hırka	**73.**	Ayıcıklı Pandif	**104.**	Uçaklı Pandif	**134.**	Bantlık
12.	Siyah Kalemlik	**43.**	Motosiklet	**74.**	Karavan	**105.**	Mavi Eşofman	**135.**	Cüzdan
13.	Kahverengi Terlik	**44.**	Turuncu Araba	**75.**	Köpekli Şapka	**106.**	Beyaz Çorap	**136.**	Bant
14.	Mavi Gömlek	**45.**	Kapüşonlu Eşofman	**76.**	Pijama Takımı	**107.**	Işıklı Kemer	**137.**	Bordo Güneş Gözlüğü
15.	Pelüş Oyuncak Ayı	**46.**	Eşofman Altı	**77.**	Bardak	**108.**	Papyon	**138.**	Yılanlı Yüzük
16.	Pantolonda Kemer	**47.**	Tükenmez Kalem	**78.**	Çikolata	**109.**	Kırmızı Otobüs	**139.**	Güllü Şal
17.	Güneş Gözlüğü	**48.**	Şeker	**79.**	Pembe Çorap	**110.**	Bonibon	**140.**	Anahtarlık
18.	Mavi Bere	**49.**	Kırmızı Kalem	**80.**	Şeker	**111.**	Deri Mont	**141.**	El Kremi
19	Lacivert Süveter	**50.**	Kırmızı Kurşun Kalem	**81.**	Barış Manço Rozeti	**112.**	Karakterli Bardak	**142.**	Cep Telefonu
20.	Kahverengi Atkı	**51.**	Mavi Bere	**82.**	Sırt Çantası	**113.**	Kareli Pijama	**143.**	Pembe Toka
21.	Ponponlu Bere	**52.**	Yeşil Kareli Gömlek	**83.**	Pantolon Askısı	**114.**	Sarı Motosiklet	**144.**	Çiçekli Küpe
22.	Beyaz Pelüş Kedi	**53.**	Pelüş Tırtıl	**84.**	Kral Tacı	**115.**	Beyaz Ayıcık	**145.**	Şal
23.	Kurmalı Civciv	**54.**	Helikopter	**85.**	Ninjalı Tişört	**116.**	Sallanan Masa Saati	**146.**	Bere
24.	Mavi Suluk	**55.**	Kırmızı Jip	**86.**	Havaalanı Otobüsü	**117.**	Uzun Kollu Tişört	**147.**	Yüzük
25.	Bere	**56.**	Pelüş Pepee	**87.**	Ponponlu Bere	**118.**	Köpekli Şapka	**148.**	Renkli Çorap
26.	Ayakkabı	**57.**	Çıtçıtlı Atlet	**88.**	Marakas	**119.**	Tavşanlı Kaşık	**149.**	Sarı Şemsiye
27.	Poğaça	**58.**	Metal Mavi Suluk	**89.**	Beyaz Şort	**120.**	Küçük Ambulans	**150.**	Suluk
28.	Su Şişesi	**59.**	Bot	**90.**	Şişme Eldiven	**121.**	Kahramanlı Bardak	**151.**	Örgü Şal
29.	Yeşil Pandif	**60.**	Hikaye Kitabı	**91.**	Polis Modeli	**122.**	Kahverengi At	**152.**	Beyaz Bere
30.	Uçaklı Ayakkabı	**61.**	Lacivert Pandif	**92.**	Sarı Araba	**123.**	Kavram Kitabı	**153.**	Siyah-Kırmızı Çorap

EK-17 "Bu Kimin?" Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları
154.	Siyah-Beyaz Yelek	**186.**	Diş Fırçası	**217.**	Telefon Kılıfı	**249.**	Elbise Askısı	**280.**	Cüzdan
155.	Pembe Kurşun Kalem	**187.**	Diş Macunu	**218.**	Ten Rengi Ruj	**250.**	Beyaz Bere	**281.**	Çanta
156.	Yeşil Şal	**188.**	Tüp El Kremi	**219.**	Topuklu Ev Terliği	**251.**	Örgü Yelek	**282.**	Kemer
157.	Siyah Eldiven	**189.**	Pembe Şal	**220.**	Makyaj Aynası	**252.**	Rimel	**283.**	Yeşil Gömlek
158.	Mıknatıslı Mavi Kolye	**190.**	Kurdeleli Taç	**221.**	Siyah Taç	**253.**	Koltuk Altı Rolon	**284.**	Koyu Mavi Tişört
159.	Kahverengi Taç	**191.**	Beyaz Saat	**222.**	Gri Deodorant	**254.**	El Kremi	**285.**	Ev Terliği
160.	Çevirmeli Kalem Açacağı	**192.**	Kot Pantolon	**223.**	Fırça Tarak	**255.**	Anahtarlık	**286.**	Kol Saati
161.	Kırmızı Şemsiye	**193.**	Kırmızı Tişört	**224.**	Altın Rengi Kol Saati	**256.**	Dudak Koruyucu Krem	**287.**	Araba Anahtarı
162.	Siyah Taç	**194.**	Hediye Kutusu	**225.**	Halka Küpe	**257.**	Parfüm	**288.**	El Çantası
163.	Cam Suluk	**195.**	Güneş Kremi	**226.**	Beyaz Oje	**258.**	Cep Aynası	**289.**	Şarj Aleti
164.	Saat	**196.**	Kitap	**227.**	Pembe Şişeli Parfüm	**259.**	Pembe Kıskaçlı Toka	**290.**	Saç Jölesi
165.	Kolye	**197.**	Yeşil Taşlı Kolye	**228.**	Terlik	**260.**	Yeşil Kurdeleli Toka	**291.**	Ayakkabı
166.	Alyans Yüzük	**198.**	Lacivert Beyaz Gözlük	**229.**	Deodorant	**261.**	Beyaz Tarak	**292.**	Yeşil Şort
167.	Küpe	**199.**	Gri Ayakkabı	**230.**	Kol Saati	**262.**	Yeşil Dantelli Çorap	**293.**	Spor Kemer
168.	Mor Ayna	**200.**	Gri Saat	**231.**	Kolye	**263.**	Far	**294.**	Mavi Gömlek
169.	Kalem	**201.**	Beyaz Bordo Şal	**232.**	Hırka	**264.**	Bayan Atlet	**295.**	Gri Kol Saati
170.	Dudak Koruyucu Krem	**202.**	Siyah Pantolon	**233.**	Çiçek Şeklinde Saat	**265.**	Penye Şort	**296.**	Ev Terliği
171.	Flaş Bellek	**203.**	Mor Kol Saati	**234.**	Küpe	**266.**	Eşofman Altı	**297.**	Yakalı Mavi Tişört
172.	Mavi Gömlek	***Anneye Ait Eşyalar***		**235.**	Arko El Kremi	**267.**	Açık Mavi Tişört	**298.**	Çakmak
173.	Etek	**204.**	Fular	**236.**	Kırmızı Ruj	**268.**	Pembe Pijama	**299.**	Sarı El Feneri
174.	Külotlu Çorap	**205.**	Sarı Kıskaçlı Toka	**237.**	Parfüm Şişesi	**269.**	Pembe Ruj	**300.**	Siyah Çorap
175.	Kot Ceket	**206.**	Islak Mendil	**238.**	Sarı Fular	***Babaya Ait Eşyalar***		**301.**	Turuncu Kareli Gömlek
176.	Kot Pantolon	**207.**	Lacivert Taşlı Kazak	**239.**	Mor Oje	**270.**	Gri Örgü Bere	**302.**	Gri Çorap
177.	Mavi Tişört	**208.**	Kahverengi Güneş Gözlüğü	**240.**	Siyah Eşofman Altı	**271.**	Siyah Çorap	**303.**	Tişört
178.	Mavi Şal	**209.**	Dove El Kremi	**241.**	Gri Örgü Patik	**272.**	Pijama Üstü	**304.**	Beşiktaşlı Anahtarlık
179.	Spor Ayakkabı	**210.**	Yavruağzı Renk Şal	**242.**	Uzun Kollu Tişört	**273.**	Erkek Kazak	**305.**	Parfüm
180.	Pembe Parfüm Şişesi	**211.**	Sarı Küpe	**243.**	Pembe Kadife Pijama	**274.**	Yelek	**306.**	Gözlük Kutusu
181.	Tayt	**212.**	Yeşil Parfüm	**244.**	Ev Terliği	**275.**	Atlet	**307.**	Şemsiye
182.	Kırmızı Şişme Yelek	**213.**	Boncuklu Kolye	**245.**	Göz Kalemi	**276.**	Koltuk Altı Rolon	**308.**	Askı
183.	Hırka	**214.**	Pembe Not Defteri	**246.**	Kırmızı Oje	**277.**	Eşofman Altı	**309.**	Dolma Kalem
184.	Güneş Gözlüğü	**215.**	Siyah Kıskaçlı Toka	**247.**	Sarı Parfüm Şişesi	**278.**	Penye Şort	**310.**	Beyaz Şapka
185.	Mor Oje	**216.**	Kırmızı Küpe	**248.**	Siyah Taşlı Kolye	**279.**	Lacivert Süveter	**311.**	Lacivert Kravat

EK-17 “Bu Kimin?” Sorusunun Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler (Devam)

Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları	Sıra	Uyaran Adları
312.	Lacivert Pijama Üstü	**317.**	Not Defteri	**322.**	Gömlek	**327.**	Tıraş Kolonyası	**332.**	Siyah Not Defteri
313.	Kahverengi Kemer	**318.**	Kırmızı Kareli Gömlek	**323.**	Tıraş Köpüğü	**328.**	Sakız Kutusu	**333.**	Ayakkabı
314.	Saç Spreyi	**319.**	Yeşil Şort	**324.**	Ajanda	**329.**	Gri Boğazlı Kazak	**334.**	Ayakkabı Süngeri
315.	Metalik Kol Saati	**320.**	Kol Düğmesi	**325.**	Siyah Bastonlu Şemsiye	**330.**	Gri Bere	**335.**	Kahverengi Ev Terliği
316.	Turuncu Tişört	**321.**	Deodorant	**326.**	Siyah Parfüm Şişesi	**331.**	Beyaz Fırça Tarak		

EK-18 Temel Tepki Öğretimi Yöntemine ve Araştırmalarına İlişkin Farkındalık-Düzey 1 Sertifikası

KOEGEL AUTISM

Certificate of Level 1 Training:
Introduction to Pivotal Response Treatment (PRT)®
Research and Methodology

This document provides verification that

Gülden Bozkus Genç

Has demonstrated an awareness of Pivotal Response Treatment (PRT)® research and methodology, and has met the criteria for certification in Pivotal Response Treatment (PRT)® at

Level 1

In recognition of successful completion of the training program in introductory PRT® research and methodology

With all rights and privileges there pertaining

APRIL 2014

Robert Koegel, Ph.D. Lynn Kern Koegel, Ph.D., CCC-SLP

This individual is eligible for participation in the Level II: Introductory Implementer of PRT Procedures Program

EK-19 Temel Tepki Öğretimi Genel Uygulama İlkeleri-Düzey 2 Sertifikası

Certificate of Level II Training:
Introductory Implementer of Pivotal Response Treatment (PRT)®

This document verifies that through participation in, and successful completion of, the Level II PRT® Training and Certification Program

Gülden Bozkus Genç

Has demonstrated fidelity of implementation corresponding to the Pivotal Response Treatment® motivational procedures for teaching beginning verbal communication (i.e., first words and multiple word utterances) to one child with autism across multiple activities, and has met the criteria for certification in PRT® at

Level II

With all rights and privileges there pertaining

JANUARY 2015

Robert Koegel, Ph.D. **Lynn Kern Koegel, Ph.D., CCC-SLP**

This individual is eligible for participation in the Level III: Generalization of Introductory of PRT® Procedures Program

EK-20 Temel Tepki Öğretimi Uygulamalarını Genelleme-Düzey 3 Sertifikası

Certificate of Level III Training: Generalization of Introductory Pivotal Response Treatment (PRT)® Procedures

This document verifies that through participation in, and successful completion of, the Level III PRT® Training and Certification Program

Gülden Bozkus Genç

Has demonstrated fidelity of implementation corresponding to the Pivotal Response Treatment® motivational procedures for teaching beginning verbal communication (i.e., first words and multiple word utterances) across three children with autism, and has met the criteria for certification in PRT® at

Level III

With all rights and privileges there pertaining

MAY 2015

Robert Koegel, Ph.D. **Lynn Kern Koegel, Ph.D., CCC-SLP**

This individual is eligible for participation in the Level IV: Advanced Implementation of PRT® Procedures Program

EK-21 Kendiliğinden Başlatma İleri Düzey Uygulama-Düzey 4 Sertifikası

Certificate of Level IV Training:
Advanced Implementation
Pivotal Response Treatment (PRT)® Procedures in
Self-Initiations

This document verifies that through participation in, and successful completion of, the Level IV: Self-Initiation PRT® Training and Certification Program

Gülden Bozkus Genç

Has demonstrated fidelity of implementation corresponding to the Pivotal Response Treatment® procedures for teaching self-initiations across three children with autism, and has met the criteria for certification in PRT® at

Level IV: Self-Initiations

With all rights and privileges there pertaining

SEPTEMBER 2015

Robert Koegel, Ph.D. **Lynn Kern Koegel, Ph.D., CCC-SLP**

This individual is eligible for participation in the PRT® Level V: Trainer of Trainer Program

EK-22 “Bu Ne?” Sorusu Sorma Veri Toplama Formu

Adı-Soyadı : _____ **Soru** : Bu Ne?

Araştırmacı : Gülden Bozkuş-Genç

Tarih			.../.../...			.../.../...			.../.../...			.../.../...			.../.../...			.../.../...		
Deneme Sayısı	**Sevilen Uyaranlar**	**Az Tercih Edilen Bilinmeyen Uyaranlar**	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**	**10.**	**11.**	**12.**	**13.**	**14.**	**15.**	**16.**	**17.**	**18.**
1.																				
2.																				
3.																				
4.																				
5.																				
6.																				
7.																				
8.																				
9.																				
10.																				
11.																				
12.																				
13.																				
14.																				
15.																				
16.																				
17.																				
18.																				
19.																				
20.																				
Toplam																				
%																				

Açıklama:

EK-23 “Nerede?” Sorusunu Sorma Veri Toplama Formu

Adı-Soyadı : _____ **Soru** : Nerede?

Araştırmacı : Gülden Bozkuş-Genç

Tarih			**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**	
Deneme Sayısı	**Sevilen Uyaranlar**	**Uyaranların Konumları**	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**	**10.**	**11.**	**12.**	**13.**	**14.**	**15.**	**16.**
1.																		
2.																		
3.																		
4.																		
5.																		
6.																		
7.																		
8.																		
9.																		
10.																		
11.																		
12.																		
13.																		
14.																		
15.																		
16.																		
17.																		
18.																		
19.																		
20.																		
Toplam																		
%																		

Açıklama:

EK-24 “Bu Kim?” Sorusunu Sorma Veri Toplama Formu

Adı-Soyadı : _____ **Soru** : Bu kim?

Araştırmacı : Gülden Bozkuş-Genç

Tarih			**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**	
Deneme Sayısı	**Sevilen Karakterler**	**Bilinmeyen Karakterler**	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**	**10.**	**11.**	**12.**	**13.**	**14.**	**15.**	**16.**
1.																		
2.																		
3.																		
4.																		
5.																		
6.																		
7.																		
8.																		
9.																		
10.																		
11.																		
12.																		
13.																		
14.																		
15.																		
16.																		
17.																		
18.																		
19.																		
20.																		
Toplam																		
%																		

Açıklama:

EK-25 “Ne Oldu?” Sorusunu Sorma Veri Toplama Formu

Adı-Soyadı : _____ **Soru** : Ne Oldu?

Araştırmacı : Gülden Bozkuş-Genç

Tarih			.../.../...		.../.../...		.../.../...		.../.../...		.../.../...		.../.../...		.../.../...		.../.../...	
Deneme Sayısı	**Uyaranlar**	**Uyaranların Durumları**	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**	**10.**	**11.**	**12.**	**13.**	**14.**	**15.**	**16.**
1.																		
2.																		
3.																		
4.																		
5.																		
6.																		
7.																		
8.																		
9.																		
10.																		
11.																		
12.																		
13.																		
14.																		
15.																		
16.																		
17.																		
18.																		
19.																		
20.																		
Toplam																		
%																		

Açıklama:

EK-26 “Bu Kimin?” Sorusunu Sorma Veri Toplama Formu

Adı-Soyadı : _____ **Soru** : Bu Kimin?

Araştırmacı : Gülden Bozkuş-Genç

Tarih			**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**		**.../.../...**	
Deneme Sayısı	**Uyaranlar**	**Zamirler**	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**	**10.**	**11.**	**12.**	**13.**	**14.**	**15.**	**16.**
1.																		
2.																		
3.																		
4.																		
5.																		
6.																		
7.																		
8.																		
9.																		
10.																		
11.																		
12.																		
13.																		
14.																		
15.																		
16.																		
17.																		
18.																		
19.																		
20.																		
Toplam																		
%																		

Açıklama:

EK-27 Çevriyazı Örneği

$ Çocuk, Yetişkin
+Adı: Selim
+Cinsiyet: E
+DT: 06.06.2011
+İT: 10.05.2016
+Yaş: 4;11
+Bağlam: Soh
+Süre: -0:00-20:00

Y Selim/cim ne oyna/mak iste/r/sin?
Ç Yer/de oyn/aK/ya/lım mı?
Y Yer/de oyn/aK/ya/lım peki.
Y Ne oyn/aK/mak isti/yor/sun?
Ç Şura/dan [EW: Şununla] oyn/u/y/ca/m.
Y Şur/dan~
Ç Maşa.
Y Anla/ya/maO/dı/m~
Ç Maşa isti/yor/um.
Y Maşa/yla oyn/aK/mak isti/yo*r/sun.
Y Peki hadi o zaman oyn/aK/ya/lım Maşa'/yla.
Ç Bu/r*a/da Maşa/yla isti/yor/um.
Y Günaydın Maşa.
Ç Kim yırt/tı bu/nu?
Y Ihm, kim yırt/tı o/nu {Yetişkin şaşırır}.
Ç Çünkü Maşa/yı yırt/tı/m.
Y Sen yırt/maO/dı/n Ata yırt/tı bu/nu.
Ç Ata yırt/maO/dı ben yırt/tı/m.
Ç Aç/aK/lım mı Maşa/yı?
Y Aç/aK/lım ha*y/di.
Y Kendin aç/aK/bilir/sin3.
Ç Birlik/t*e Gülden aç.
Ç Açar mı/sın3 Gülden?
Y Tabi ki aç/ar/ım {Yetişkin Maşa'yı kutudan çıkartır}.

-

Ç Çilek_Kız var manav/a git/sin3 mi {Karakter kutusuna yöneldi}.
Y Manav/a git/sin3 tamam.
Ç (Bu) bu <Çilek_Kız> diğil/miş o Böğürtlen_Kız.
Y Aferin san/a ben de manav yap/aK/yım san/a.
Ç Ben Çilek_Kız/ı3 bul/uyor/um.
Y Bul bak/aK/lım Çilek_Kız/ı3.
Ç Bur/da/y/mış.
Y Evet bul/dun son/un/da.
Ç Aç/aK/lım.

-

Ç Poni isti/yor/um ben.
Y Aaa {şaşkınlık}.
Ç Değil/miş Poni bu da git/ti {Karakteri kutunun içine attı}.

EK-28 Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu

SORULAR

1. Çocuğunuzla şimdiye kadar iletişim başlatma davranışları çalışıldı.
   a) Çocuğunuzda iletişim başlatma davranışlarına ilişkin ne tür farklılıklar gözlemlediniz? (Aileden gelecek cevaplara göre; hangi tür sorular soruyor? Hangi tür sorularınıza cevaplar veriyor? Örnekler verebilir misiniz? Ev dışında başka yerlerde sordu mu?)
   b) Biz bu çalışmamızda, çocuklarınıza "Bu ne?", "Nerede?", "Bu kim?", "Ne oldu?" ve "Bu kimin?" sorularını sorarak iletişim başlatama davranışını öğretmiştik. Siz .... bana yakaladığınız davranışlarla özetlediniz. Bununla ilgili başka söylemek istediğiniz şeyler var mı?

2. Soru sorarak iletişim başlatma davranışlarını öğretirken şimdi bu videoda izlemiş olduğunuz şekilde bir yöntem kullandık.
   a) Bu yöntemle ilgili görüşleriniz nelerdir?
   b) Bu yöntemde neleri olumlu buldunuz?

3. Tekrar özetleyecek olursanız, nelerden hoşnut oldunuz?

4. Sıra geldi hoşnut olmadıklarınıza ama ben onları da duymak istiyorum. Çalışma ile ilgili hoşnut olmadıklarınıza ilişkin neler söyleyebilirsiniz?

5. Bunlar dışında çalışma ile ilgili eklemek istediğiniz bir şeyler var mı? Varsa, bunları bizimle paylaşabilir misiniz?

EK-29 Görüşme Dökümü Form Örneği

Görüşme Yapılan Kişi :
Katılımcıya Yakınlık Derecesi :
Görüşme Yapan Kişi :
Çalışmaya Yakınlık Derecesi :
Görüşme Süresi :
Tarih :
Saat :
Ortam :
Kısaltmalar :

Betimsel Bilgiler	Değerlendirici Yorumları /İndeksi
Görüşmeci Gözlemi/Yorumu:	

EK-30a “Bu ne?” Sorusu Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı :
Hedef Soru :
Gözlenen Aşama :
Oturum Sayısı :

Tarih :
Değerlendirme Tarihi :
Değerlendirici :

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. sırada yer alan uygulayıcı davranışı kayda başlamadan önce düzenlendiği, 2. ve 7. sırada yer alan uygulayıcı davranışları ise yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci denemede 6, diğer denemelerde ise 4 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “Bu ne, bu nedir, o ne, ne bu, bu ne bu, o da nesi, bu da ne?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Ortamını çocuğun soru sormasına fırsat verecek biçimde kayda başlamadan önce düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Çocuğun hedef soruyu sorup sormadığını gözler.																				
4.	Çocuk hedef soruyu sorarsa uygulayıcı çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
5.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
6.	Çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
7.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-30b “Bu ne?” Sorusu İpuçlu Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. ve 13. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve yirminci denemede 12, diğer denemelerde ise 11 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “Bu ne, bu nedir, o ne, ne bu, bu ne bu, o da nesi, bu da ne?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz. Uygulayıcı hedef soruya ipucu sunmasının ardından çocuk hedef soruyu sormazsa uygulamacı çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler. Çocuk yine sormazsa uygulayıcı hedef soruya ilişkin tekrar ipucu verir ve çocuk tepkisi için 5 sn bekleyerek hata düzeltmesi yapar. Hata düzeltmesi yapıldığı halde çocuk hedef soruyu sormaz ise uygulayıcı ilgili uyaranı zarftan çıkarır, uyaranın adını söyler ve uyaranı zarfın içine atarak bir sonraki denemeye geçer. Bu durumda lütfen 9., 10. ve 11. sırada yer alan uygulayıcı davranışını boş bırakınız ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Çocuğa hedef soruyu sorması için model ipucu sunar.																				
4.	Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
5a.	Çocuk soruyu sorarsa, zarfın içinden uyaranı çıkararak uyaranın adını söyler.																				
$5b_1$.	Çocuk soruyu sormazsa, çocuğa hedef soruyu sorması için yeniden model ipucu sunar.																				
$5b_2$.	Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
$5b_{3a}$.	Çocuk soruyu sorarsa, zarfın içinden uyaranı çıkararak uyaranın adını söyler.																				
$5b_{3b}$.	Çocuk yine soruyu sormazsa, hedef soruyu sorar, uyaranı çıkarıp adını söyler, zarfın içine atar ve yeni denemeye geçer.																				
6.	Çocuğun uyaranın adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
7a.	Çocuk uyaranın adını söylerse, çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
$7b_1$.	Çocuk uyaranın adını söylemezse çocuğa uyaranın adını söylemesi için yeniden ipucu sunar.																				
$7b_2$.	Çocuğun uyaranın adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
$7b_{3a}$.	Çocuk uyaranın adını söylerse, çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
$7b_{3b}$.	Çocuk yine uyaranın adını söylemezse uyaranın adını söyler, zarfın içine atar ve yeni denemeye geçer.																				
8.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
9.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
10.	Çocuğun uyaranla en fazla 1 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
11.	Çocuğun 1 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.																				
12.	Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası süreyi en fazla 5sn bekler.																				
13.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-30c “Bu ne?” Sorusu Bekleme Süreli Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. ve 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve yirminci denemede 11, diğer denemelerde ise 10 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “Bu ne, bu nedir, o ne, ne bu, bu ne, bu o da nesi, bu da ne?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz. Uygulayıcı çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn beklemesine rağmen çocuk hedef soruyu sormazsa uygulamacı çocuğun hedef soruyu sorması için zarfı çocuğun göz hizasına getirir veya zarfı sallayarak çocuğun dikkatini zarfa çeker ve hedef soruyu sormasını bekler. Çocuk 5 sn içinde hedef soruyu sormaz ise uygulamacı ilgili uyaranı zarftan çıkarır, uyaranın adını söyler ve uyaranı zarfın içine atarak bir sonraki denemeye geçer. Bu durumda lütfen 8., 9. ve 10. sırada yer alan uygulayıcı davranışını boş bırakınız ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
4a.	Çocuk soruyu sorarsa, zarfın içinden uyaranı çıkararak uyaranın adını söyler.																				
$4b_1$.	Çocuk soruyu sormazsa, hedef soruyu sorması için zarfı çocuğun göz hizasına getirir, sallar ve dikkatini çeker.																				
$4b_2$.	Çocuğun hedef soruyu sorması için beklenti içinde 5 sn bekler.																				
$4b_{3a}$.	Çocuk soruyu sorarsa, zarfın içinden uyaranı çıkararak uyaranın adını söyler.																				
$4b_{3b}$.	Çocuk yine soruyu sormazsa, hedef soruyu sorar, uyaranı zarftan çıkarıp adını söyler, zarfın içine atar ve yeni denemeye geçer.																				
5.	Çocuğun uyaranın adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
6a.	Çocuk uyaranın adını söylerse, çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
$6b_1$.	Çocuk uyaranın adını söylemezse çocuğa uyaranın adını söylemesi için yeniden ipucu sunar.																				
$6b_2$.	Çocuğun uyaranın adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
$6b_{3a}$.	Çocuk uyaranın adını söylerse, çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
$6b_{3b}$.	Çocuk yine uyaranın adını söylemezse uyaranın adını söyler, zarfın içine atar ve yeni denemeye geçer.																				
7.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
8.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
9.	Çocuğun uyaranla en fazla 1 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
10.	Çocuğun 1 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.																				
11.	Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası en fazla 5sn bekler.																				
12.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-30d “Bu ne?” Sorusu Nötr Uyaran Ekleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. ve 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve yirminci denemede 11, diğer denemelerde ise toplam 10 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “Bu ne, bu nedir, o ne, ne bu, bu ne bu, bu o da nesi, bu da ne?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz. Uygulayıcı davranışlarından 4. sırada yer alan oranlar (örn., 4/1) eğik çizginin solunda yer alan rakam gözlenen çocuğun tercih ettiği ve bildiği uyaran sayısını, eğik çizginin sağında yer alan rakam ise az tercih ettiği veya bilmediği uyaran sayısını ifade etmektedir. Lütfen gözlediğiniz videoda zarfın içinden çıkan nötr uyaranlara dikkat ederek ilgili sırayı daire içine alınız. Uygulayıcı çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn beklemesine rağmen çocuk hedef soruyu sormazsa uygulamacı çocuğun hedef soruyu sorması için zarfı çocuğun göz hizasına getirir veya zarfı sallayarak çocuğun hedef soruyu sormasını bekler. Çocuk 5 sn içinde hedef soruyu sormaz ise uygulamacı ilgili uyaranı zarftan çıkarır, uyaranın adını söyler ve uyaranı zarfın içine atarak bir sonraki denemeye geçer. Bu durumda lütfen 8., 9. Ve 10. sırada yer alan uygulayıcı davranışını boş bırakınız ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
4a.	Çocuk soruyu sorarsa, zarfın içinden sırasıyla 4/1, 3/2, 2/3, 1/4 nötr uyaran çıkararak uyaranın adını söyler.																				
$4b_1$.	Çocuk soruyu sormazsa, hedef soruyu sorması için zarfı çocuğun göz hizasına getirir, sallar ve dikkatini çeker.																				
$4b_2$.	Çocuğun hedef soruyu sorması için beklenti içinde 5 sn bekler.																				
$4b_{3a}$.	Çocuk soruyu sorarsa, zarfın içinden sırasıyla 4/1, 3/2, 2/3, 1/4 nötr uyaran çıkararak uyaranın adını söyler.																				
$4b_{3b}$.	Çocuk yine soruyu sormazsa, hedef soruyu sorar, nötr uyaranı zarftan çıkarıp adını söyler, zarfın içine atar ve yeni denemeye geçer.																				
5.	Çocuğun uyaranın adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
6a.	Çocuk uyaranın adını söylerse, çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
$6b_1$.	Çocuk uyaranın adını söylemezse çocuğa uyaranın adını söylemesi için yeniden ipucu sunar.																				
$6b_2$.	Çocuğun uyaranın adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
$6b_{3a}$.	Çocuk uyaranın adını söylerse, çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
$6b_{3b}$.	Çocuk yine uyaranın adını söylemezse uyaranın adını söyler, zarfın içine atar ve yeni denemeye geçer.																				
7.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
8.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
9.	Çocuğun uyaranla en fazla 1 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
10.	Çocuğun 1 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.																				
11.	Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası en fazla 5sn bekler.																				
12.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-30e “Bu ne?” Sorusu Silikleştirme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. ve 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve yirminci denemede 11, diğer denemelerde ise 10 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “Bu ne, bu nedir, o ne, ne bu, bu ne bu, bu o da nesi, bu da ne?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz. Uygulayıcı çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn beklemesine rağmen çocuk hedef soruyu sormazsa, uygulamacı çocuğun hedef soruyu sorması için “Anlamadım, tekrar söyler misin?” gibi anımsatıcı ifadeler kullanarak çocuğun dikkatini çevresinde bulunan uyaranlara çeker ve hedef soruyu sormasını bekler. Çocuk 5 sn içinde hedef soruyu sormaz ise uygulamacı ilgili uyaranın ne olduğunu söyler ve uyaranı ortamdan kaldırır. Bu durumda lütfen 8., 9. ve 10. sırada yer alan uygulayıcı davranışlarını boş bırakınız ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun soru sormasına fırsat verecek biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini ortamda bulunan uyaranlara çeker.																				
3.	Çocuğun çevresinde gördüğü bilmediği nesnelere ilişkin hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
4a.	Çocuk soruyu sorarsa, uygulayıcı çocuğun yöneldiği uyaranın adını söyler.																				
$4b_1$.	Çocuk soruyu sormazsa, hedef soruyu sorması için "anlamadım, tekrar söyler misin?" vb hatırlatıcı ifadeler kullanır.																				
$4b_2$.	Çocuğun hedef soruyu sorması için beklenti içinde 5 sn bekler.																				
$4b_{3a}$.	Çocuk soruyu sorarsa, uygulayıcı çocuğun yöneldiği uyaranın adını söyler.																				
$4b_{3b}$.	Çocuk yine soruyu sormazsa; uyaranın adını söyler, uyaranı ortamdan kaldırır ve yeni denemeye geçer.																				
5.	Çocuğun uyaranın adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
6a.	Çocuk uyaranın adını söylerse, çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
$6b_1$.	Çocuk uyaranın adını söylemezse çocuğa uyaranın adını söylemesi için yeniden ipucu sunar.																				
$6b_2$.	Çocuğun uyaranın adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
$6b_{3a}$.	Çocuk uyaranın adını söylerse, çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
$6b_{3b}$.	Çocuk yine uyaranın adını söylemezse uyaranın adını söyler, uyaranı ortamdan kaldırır ve yeni denemeye geçer.																				
7.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
8.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
9.	Çocuğun uyaranla en fazla 1-2 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
10.	Çocuğun 1-2 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1-2 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.																				
11.	Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası en fazla 5sn bekler.																				
12.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-30f "Bu ne?" Sorusu İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici;

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. sırada yer alan uygulayıcı davranışı kayda başlamadan önce düzenlendiği, 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum sonunda gerçekleştirildiği için 10 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için "Bu ne, bu nedir, o ne, ne bu, bu ne bu, o da nesi, bu da ne?" gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun soru sormasına fırsat verecek biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini ortamda bulunan uyaranlara çeker.																				
3.	Çocuğun çevresinde gördüğü bilmediği nesnelere ilişkin hedef soruyu sorup sormadığını gözler.																				
4a.	Çocuk soruyu sorarsa, uygulayıcı çocuğun yöneldiği uyaranın adını söyler.																				
4b.	Çocuk soruyu sormazsa, hedef soruyu sorması için "anlamadım, tekrar söyler misin?" vb hatırlatıcı ifadeler kullanır.																				
4c.	Çocuk yine soruyu sormazsa, uyaranın adını söyler, uyaranı ortamdan kaldırır ve yeni denemeye geçer.																				
5.	Çocuğun uyaranın adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
6a.	Çocuk uyaranın adını söylerse, çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
6b.	Çocuk uyaranın adını söylemezse uyaranın adını söyler, uyaranı ortamdan kaldırır ve yeni denemeye geçer.																				
7.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
8.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
9.	Çocuğun uyaranla en fazla 1-2 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
10.	Çocuğun 1-2 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1-2 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.																				
11.	Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası en fazla 5sn bekler.																				
12.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-31a "Nerede?" Sorusu Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı : **Tarih :**

Hedef Soru : **Değerlendirme Tarihi :**

Gözlenen Aşama : **Değerlendirici :**

Oturum Sayısı :

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. sırada yer alan uygulayıcı davranışı kayda başlamadan önce düzenlendiği, 2. ve 7. sırada yer alan uygulayıcı davranışları ise yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci denemede 6, diğer denemelerde ise 4 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için "x nerede, nerede, yok nerede, nerede kayboldu, x nerede x, kayboldu nerede?" gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Ortamını çocuğun soru sormasına fırsat verecek biçimde kayda başlamadan önce düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Çocuğun hedef soruyu sorup sormadığını gözler.																				
4.	Çocuk hedef soruyu sorarsa uygulayıcı çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
5.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
6.	Çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
7.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-31b “Nerede?” Sorusu İpuçlu Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. ve 14. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve yirminci denemede 13, diğer denemelerde ise 12 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “x nerede, nerede, yok nerede, nerede kayboldu, x nerede x, kayboldu nerede?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz. Uygulayıcı hedef soruya ipucu sunmasının ardından çocuk hedef soruyu sormazsa uygulamacı çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler. Çocuk yine sormazsa uygulayıcı hedef soruya ilişkin tekrar ipucu verir ve çocuk tepkisi için 5 sn bekleyerek hata düzeltmesi yapar. Hata düzeltmesi yapıldığı halde çocuk hedef soruyu sormaz ise uygulayıcı ilgili uyaranı yerini söyler, uyaranın bulunduğu konumu işaret eder ve bir sonraki denemeye geçer. Bu durumda lütfen 9., 10. 11. ve 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışını boş bırakınız ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Uygulamacı çocuğa istediği oyunu veya oyuncağı seçmesini söyler ve çocuğun seçimiyle oturum başlar.																				
4.	Çocuk eksik parçayı veya kaybolan parçayı fark ettiğinde çocuğa hedef soruyu sorması için ipucu sunar.																				
5.	Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
6a.	Çocuk soruyu sorarsa, uyaranın saklandığı yeri söyler ve konumu işaret ederek gösterir.																				
$6b_1$.	Çocuk soruyu sormazsa, çocuğa hedef soruyu sorması için yeniden ipucu sunar.																				
$6b_2$.	Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
$6b_{3a}$.	Çocuk soruyu sorarsa, uyaranın saklandığı yeri/konumu işaret ederek gösterir ve söyler.																				
$6b_{3b}$.	Çocuk yine soruyu sormazsa; hedef soruyu sorar, uyaranın saklandığı yeri söyler, konumu işaret ederek gösterir ve yeni denemeye geçer.																				
7.	Çocuğun uyaranın bulunduğu konuma yönelmesi için 5 sn bekler.																				
8.	Çocuk uyaranı bulursa, uyaranı almasına izin vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
9.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
10.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
11.	Çocuğun uyaranla en fazla 1 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
12.	Çocuğun 1 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.																				
13.	Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası süreyi en fazla 5sn bekler.																				
14.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-31c "Nerede?" Sorusu Bekleme Süreli Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. ve 13. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve yirminci denemede 12, diğer denemelerde ise 11 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için "x nerede, nerede, yok nerede, nerede kayboldu, x nerede x, kayboldu nerede?" gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz. Uygulayıcı çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn beklemesine rağmen çocuk hedef soruyu sormazsa, uygulamacı çocuğun hedef soruyu sorması için eksik veya kaybolan nesneyi kendisine vermesini isteyerek kaybolan uyarana dikkat çeker ve hedef soruyu sormasını bekler. Çocuk 5 sn içinde hedef soruyu sormaz ise uygulayıcı ilgili uyaranın saklandığı yeri söyler ve bir sonraki denemeye geçer. Bu durumda lütfen 9., 10. 11. ve 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışını boş bırakınız ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Uygulamacı çocuğa istediği oyunu veya oyuncağı seçmesini söyler ve çocuğun seçimiyle oturum başlar.																				
4.	Çocuk eksik parçayı veya kaybolan parçayı fark ettiğinde çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
5a.	Çocuk soruyu sorarsa, uyaranın saklandığı konumu söyler.																				
$5b_1$.	Çocuk soruyu sormazsa, hedef soruyu sorması için kaybolan uyarana dikkat çeker.																				
$5b_2$.	Çocuğun hedef soruyu sorması için beklenti içinde 5 sn bekler.																				
$5b_{3a}$.	Çocuk soruyu sorarsa, uyaranın saklandığı konumu söyler.																				
$5b_{3b}$.	Çocuk yine soruyu sormazsa; hedef soruyu sorar, uyaranın saklandığı yeri söyler ve yeni denemeye geçer.																				
6.	Çocuğun uyaranın bulunduğu konuma yönelmesi için 5 sn bekler.																				
7.	Çocuk uyaranı bulursa, uyaranı almasına izin vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
8.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
9.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
10.	Çocuğun uyaranla en fazla 1 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
11.	Çocuğun 1 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.																				
12.	Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası süreyi en fazla 5sn bekler.																				
13.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-31d “Nerede?” Sorusu Silikleştirme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. ve 13. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve yirminci denemede 12, diğer denemelerde ise 11 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “x nerede, nerede, yok nerede, nerede kayboldu, x nerede x, kayboldu nerede?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz. Uygulayıcı çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn beklemesine rağmen çocuk hedef soruyu sormazsa, uygulamacı çocuğun hedef soruyu sorması için “Hay Allah yok, kaybolmuş!” gibi anımsatıcı ifadeler kullanarak çocuğun dikkatini saklanan uyarana çeker ve hedef soruyu sormasını bekler. Çocuk 5 sn içinde hedef soruyu sormaz ise uygulayıcı ilgili uyaranın saklandığı yeri söyler ve bir sonraki denemeye geçer. Bu durumda lütfen 9., 10. 11. ve 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışını boş bırakınız ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Uygulamacı çocuğa istediği oyunu veya oyuncağı seçmesini söyler ve çocuğun seçimiyle oturum başlar.																				
4.	Çocuk eksik parçayı veya kaybolan parçayı fark ettiğinde sınıfta olmayan uyaranlara ilişkin çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
5a.	Çocuk soruyu sorarsa, uyaranın saklandığı konumu söyler.																				
$5b_1$.	Çocuk soruyu sormazsa, hedef soruyu sorması için "Hay Allah yok, kaybolmuş" gibi hatırlatıcı ifadeler kullanarak kaybolan uyarana dikkat çeker.																				
$5b_2$.	Çocuğun hedef soruyu sorması için beklenti içinde 5 sn bekler.																				
$5b_{3a}$.	Çocuk soruyu sorarsa, uyaranın saklandığı konumu söyler.																				
$5b_{3b}$.	Çocuk yine soruyu sormazsa; hedef soruyu sorar, uyaranın saklandığı yeri söyler ve yeni denemeye geçer.																				
6.	Çocuğun uyaranın bulunduğu konuma yönelmesi için 5 sn bekler.																				
7a.	Çocuk uyaranı bulursa, uyaranı almasına izin vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
7b.	Çocuk uyaranı bulamazsa uyaranın bulunduğu yeri söyler ve yeni denemeye geçer.																				
8.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
9.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
10.	Çocuğun uyaranla en fazla 1 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
11.	Çocuğun 1 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.																				
12.	Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası süreyi en fazla 5sn bekler.																				
13.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-31e “Nerede?” Sorusu İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. sırada yer alan uygulayıcı davranışı kayda başlamadan önce düzenlendiği, 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum sonunda gerçekleştirildiği için birinci denemede 11, diğer denemelerde 10 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “x nerede, nerede, yok nerede, nerede kayboldu, x nerede x, kayboldu nerede?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

Sıra	Planlanan Uygulayıcı Davranışları	Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun soru sormasına fırsat verecek biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini ortamda bulunan uyaranlara çeker.																				
3.	Çocuğun eksik parçayı veya kaybolan parçayı fark ettiğinde sınıfta olmayan uyaranlara ilişkin hedef soruyu sorması gözler.																				
4a.	Çocuk soruyu sorarsa, uygulayıcı uyaranın saklandığı konumu söyler.																				
4b.	Çocuk soruyu sormazsa, hedef soruyu sorması için "Hay Allah yok, kaybolmuş?" gibi hatırlatıcı ifadeler kullanır.																				
4c.	Çocuk yine soruyu sormazsa, hedef soruyu sorar, uyaranın saklandığı yeri söyler ve yeni denemeye geçer..																				
5.	Çocuğun uyaranın bulunduğu konuma yönelmesi için 5 sn bekler.																				
6a.	Çocuk uyaranı bulursa, uyaranı almasına izin vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
6b.	Çocuk uyaranı bulamazsa uyaranın bulunduğu yeri söyler ve yeni denemeye geçer.																				
7.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
8.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
9.	Çocuğun uyaranla en fazla 1-2 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
10.	Çocuğun 1-2 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1-2 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.																				
11.	Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası en fazla 5sn bekler.																				
12.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-32a "Bu kim?" Sorusu Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı : **Tarih :**

Hedef Soru : **Değerlendirme Tarihi :**

Gözlenen Aşama : **Değerlendirici :**

Oturum Sayısı :

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. sırada yer alan uygulayıcı davranışı kayda başlamadan önce düzenlendiği, 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve 20. denemede 11, diğer denemelerde ise 10 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için "Bu kim, o kim, kim o, kim geldi, kim uyandı, biri var kim, kim bu kim, kimse var mı bu kim?" gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Ortamını çocuğun soru sormasına fırsat verecek biçimde kayda başlamadan önce düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Çocuğun çevresinde gördüğü bilmediği karakterlere ilişkin hedef soruyu sorup sormadığını gözler.																				
4.	Çocuk hedef soruyu sorarsa uygulayıcı çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
5.	Çocuk karakter ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
6.	Çocuk karakter ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
7.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-32b “Bu kim?” Sorusu İpuçlu Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. ve 13. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve 20. denemede 12, diğer denemelerde ise 11 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “Bu kim, o kim, kim o, kim geldi, kim uyandı, biri var kim, kim bu kim, kimse var mı bu kim?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz. Uygulayıcı hedef soruya ipucu sunmasının ardından çocuk hedef soruyu sormazsa, uygulamacı çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler, çocuk sormazsa uygulayıcı hedef soruya ilişkin tekrar ipucu verir ve çocuk tepkisi için 5 sn bekleyerek hata düzeltmesi yapar. Hata düzeltmesi yapıldığı halde çocuk hedef soruyu sormaz ise uygulayıcı ilgili karakteri göstererek karakterin adını söyler ve karakteri ortamdan kaldırarak bir sonraki denemeye geçer. Bu durumda lütfen 8., 9., 10. ve 11. sırada yer alan uygulayıcı davranışını boş bırakınız ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Çocuğa hedef soruyu sorması için ipucu sunar.																				
4.	Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
5a.	Çocuk hedef soruyu sorarsa, ilgili karakteri gösterir ve karakterin adını söyler.																				
$5b_1$.	Çocuk hedef soruyu sormazsa, çocuğa hedef soruyu sorması için yeniden ipucu sunar.																				
$5b_2$.	Çocuğun karakterin adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
$5b_{3a}$.	Çocuk hedef soruyu sorarsa, ilgili karakteri göstererek karakterin adını söyler.																				
$5b_{3b}$.	Çocuk yine soruyu sormazsa; hedef soruyu sorar, ilgili karakterin adını söyler, karakteri ortamdan kaldırır ve yeni denemeye geçer.																				
6.	Çocuğun karakterin adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
7a.	Çocuk karakterin adını söylerse, çocuğa karakteri vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
$7b_1$.	Çocuk karakterin adını söylemezse, çocuğa karakterin adını söylemesi için yeniden ipucu sunar.																				
$7b_2$.	Çocuğun karakterin adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
$7b_{3a}$.	Çocuk karakterin adını söylerse, çocuğa karakteri vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
$7b_{3b}$.	Çocuk yine karakterin adını söylemezse karakterin adını söyler, karakteri ortamdan kaldırır ve yeni denemeye geçer.																				
8.	Çocuk karakter ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
9.	Çocuk karakter ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
10.	Çocuğun karakterle en fazla 1 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
11.	Çocuğun 1 dk içinde karakteri vermesini bekler veya 1 dk sonunda çocuktan karakteri alır.																				
12.	Karakteri alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası süreyi en fazla 5sn bekler.																				
13.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-32c “Bu kim?” Sorusu Bekleme Süreli Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. ve 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve 20. denemede 11, diğer denemelerde ise 10 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “Bu kim, o kim, kim o, kim geldi, kim uyandı, biri var kim, kim bu kim, kimse var mı bu kim?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz. Çocuk hedef soruyu sormazsa uygulamacı çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler, çocuk sormazsa uygulayıcı hedef soruya ilişkin tekrar ipucu verir ve çocuk tepkisi için 5 sn bekleyerek hata düzeltmesi yapar. Hata düzeltmesi yapıldığı halde çocuk hedef soruyu sormaz ise uygulayıcı ilgili karakteri göstererek karakterin adını söyler ve karakteri ortamdan kaldırarak bir sonraki denemeye geçer. Bu durumda lütfen 8., 9. ve 10. sırada yer alan uygulayıcı davranışını boş bırakınız ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
4a.	Çocuk hedef soruyu sorarsa, ilgili karakteri gösterir ve karakterin adını söyler.																				
4b$_1$.	Çocuk soruyu sormazsa, hedef soruyu sorması için karakteri göz hizasına getirir, sallar ve dikkatini çeker.																				
4b$_2$.	Çocuğun hedef soruyu sorması için beklenti içinde 5 sn bekler.																				
4b$_{3a}$.	Çocuk hedef soruyu sorarsa, ilgili karakteri göstererek karakterin adını söyler.																				
4b$_{3b}$.	Çocuk yine soruyu sormazsa; hedef soruyu sorar, ilgili karakterin adını söyler, karakteri ortamdan kaldırır ve yeni denemeye geçer.																				
5.	Çocuğun karakterin adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
6a.	Çocuk karakterin adını söylerse, çocuğa karakteri vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
6b$_1$.	Çocuk karakterin adını söylemezse, çocuğa karakterin adını söylemesi için yeniden ipucu sunar.																				
6b$_2$.	Çocuğun karakterin adını söylemesi için beklenti içinde 5 sn daha bekler.																				
6b$_{3a}$.	Çocuk karakterin adını söylerse, çocuğa karakteri vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
6b$_{3b}$.	Çocuk yine karakterin adını söylemezse karakterin adını söyler, karakteri ortamdan kaldırır ve yeni denemeye geçer.																				
7.	Çocuk karakter ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
8.	Çocuk karakter ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
9.	Çocuğun karakterle en fazla 1 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
10.	Çocuğun 1 dk içinde karakteri vermesini bekler veya 1 dk sonunda çocuktan karakteri alır.																				
11.	Karakteri alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası süreyi en fazla 5sn bekler.																				
12.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-32d “Bu kim?” Sorusu Nötr Uyaran Ekleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. ve 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve 20. denemede 11, diğer denemelerde ise 10 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “Bu kim, o kim, kim o, kim geldi, kim uyandı, biri var kim, kim bu kim, kimse var mı bu kim?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz. Uygulayıcı davranışlarından 4. sırada yer alan oranlar (örn., 4/1) eğik çizginin solunda yer alan rakam gözlenen çocuğun tercih ettiği ve bildiği karakter sayısını, eğik çizginin sağında yer alan rakam ise az tercih ettiği veya bilmediği karakter sayısını ifade etmektedir. Lütfen gözlediğiniz videoda zarfın içinden çıkan nötr uyaranlara dikkat ederek ilgili sırayı daire içine alınız. Uygulayıcı çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn beklemesine rağmen çocuk hedef soruyu sormazsa uygulamacı çocuğun hedef soruyu sorması için karakteri çocuğun göz hizasına getirir veya karakteri sallayarak çocuğun hedef soruyu sormasını bekler. Çocuk 5 sn içinde hedef soruyu sormaz ise uygulamacı ilgili karakteri gösterir, karakterin adını söyler ve karakteri ortamdan kaldırarak bir sonraki denemeye geçer. Bu durumda lütfen 8., 9. ve 10. sırada yer alan uygulayıcı davranışını boş bırakınız ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
4a.	Çocuk hedef soruyu sorarsa, sırasıyla 4/1, 3/2, 2/3, 1/4 nötr uyaran çıkararak karakterin adını söyler.																				
4b$_{1}$.	Çocuk soruyu sormazsa, hedef soruyu sorması için karakteri göz hizasına getirir, sallar ve dikkatini çeker.																				
4b$_{2}$.	Çocuğun hedef soruyu sorması için beklenti içinde 5 sn bekler.																				
4b$_{3a}$.	Çocuk hedef soruyu sorarsa, sırasıyla 4/1, 3/2, 2/3, 1/4 nötr uyaran çıkararak karakterin adını söyler.																				
4b$_{3b}$.	Çocuk yine soruyu sormazsa; hedef soruyu sorar, ilgili karakterin adını söyler, karakteri ortamdan kaldırır ve yeni denemeye geçer.																				
5.	Çocuğun karakterin adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
6a.	Çocuk karakterin adını söylerse, çocuğa karakteri vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
6b$_{1}$.	Çocuk karakterin adını söylemezse, çocuğa karakterin adını söylemesi için yeniden ipucu sunar.																				
6b$_{2}$.	Çocuğun karakterin adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
6b$_{3a}$.	Çocuk karakterin adını söylerse, çocuğa karakteri vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
6b$_{3b}$.	Çocuk yine karakterin adını söylemezse karakterin adını söyler, karakteri ortamdan kaldırır ve yeni denemeye geçer.																				
7.	Çocuk karakter ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
8.	Çocuk karakter ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
9.	Çocuğun karakterle en fazla 1 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
10.	Çocuğun 1 dk içinde karakteri vermesini bekler veya 1 dk sonunda çocuktan karakteri alır.																				
11.	Karakteri alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası süreyi en fazla 5sn bekler.																				
12.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-32e “Bu kim?” Sorusu Silikleştirme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. ve 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve 20. denemede 11, diğer denemelerde ise 10 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “Bu kim, o kim, kim o, kim geldi, kim uyandı, biri var kim, kim bu kim, kimse var mı bu kim?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz. Uygulayıcı çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn beklemesine rağmen çocuk hedef soruyu sormazsa, uygulamacı çocuğun hedef soruyu sorması için “Anlamadım, tekrar söyler misin?” gibi anımsatıcı ifadeler kullanarak çocuğun dikkatini çevresinde bulunan karakterlere çeker ve hedef soruyu sormasını bekler. Çocuk 5 sn içinde hedef soruyu sormaz ise uygulamacı ilgili karakterin adını söyler ve karakteri ortamdan kaldırarak bir sonraki denemeye geçer. Bu durumda lütfen 8., 9. ve 10. sırada yer alan uygulayıcı davranışını boş bırakınız ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Çocuğun çevresinde gördüğü bilmediği karakterlere ilişkin hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
4a.	Çocuk soruyu sorarsa, uygulayıcı çocuğun yöneldiği karakterin adını söyler.																				
4b$_1$.	Çocuk soruyu sormazsa, hedef soruyu sorması için "anlamadım, tekrar söyler misin?" vb hatırlatıcı ifadeler kullanır.																				
4b$_2$.	Çocuğun hedef soruyu sorması için beklenti içinde 5 sn bekler.																				
4b$_{3a}$.	Çocuk soruyu sorarsa, uygulayıcı çocuğun yöneldiği karakterin adını söyler.																				
4b$_{3b}$.	Çocuk yine soruyu sormazsa; ilgili karakterin adını söyler, karakteri ortamdan kaldırır ve yeni denemeye geçer.																				
5.	Çocuğun karakterin adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
6a.	Çocuk karakterin adını söylerse, çocuğa karakteri vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
6b$_1$.	Çocuk karakterin adını söylemezse, çocuğa karakterin adını söylemesi için yeniden ipucu sunar.																				
6b$_2$.	Çocuğun karakterin adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
6b$_{3a}$.	Çocuk karakterin adını söylerse, çocuğa karakteri vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
6b$_{3b}$.	Çocuk yine karakterin adını söylemezse karakterin adını söyler, karakteri ortamdan kaldırır ve yeni denemeye geçer.																				
7.	Çocuk karakter ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
8.	Çocuk karakter ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
9.	Çocuğun karakterle en fazla 1 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
10.	Çocuğun 1 dk içinde karakteri vermesini bekler veya 1 dk sonunda çocuktan karakteri alır.																				
11.	Karakteri alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası süreyi en fazla 5sn bekler.																				
12.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-32f "Bu kim?" Sorusu İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. sırada yer alan uygulayıcı davranışı kayda başlamadan önce düzenlendiği, 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve 20. denemede 11, diğer denemelerde ise 10 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için "Bu kim, o kim, kim o, kim geldi, kim uyandı, biri var kim, kim bu kim, kimse var mı bu kim?" gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Çocuğun çevresinde gördüğü bilmediği karakterlere ilişkin hedef soruyu sorup sormadığını gözler.																				
4a.	Çocuk soruyu sorarsa, uygulayıcı çocuğun yöneldiği karakterin adını söyler.																				
4b.	Çocuk soruyu sormazsa, hedef soruyu sorması için "anlamadım, tekrar söyler misin?" vb hatırlatıcı ifadeler kullanır.																				
4c.	Çocuk yine soruyu sormazsa, uyaranın adını söyler, uyaranı ortamdan kaldırır ve yeni denemeye geçer.																				
5.	Çocuğun karakterin adını söylemesi için 5 sn bekler.																				
6a.	Çocuk karakterin adını söylerse, çocuğa karakteri vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
6b.	Çocuk karakterin adını söylemezse, çocuğa karakterin adını söyler, karakteri ortamdan kaldırır ve yeni denemeye geçer.																				
7.	Çocuk karakter ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
8.	Çocuk karakter ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
9.	Çocuğun karakterle en fazla 1-2 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
10.	Çocuğun 1-2 dk içinde karakteri vermesini bekler veya 1-2 dk sonunda çocuktan karakteri alır.																				
11.	Karakteri alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası süreyi en fazla 5sn bekler.																				
12.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-33a "Ne oldu?" Sorusu Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı : **Tarih :**

Hedef Soru : **Değerlendirme Tarihi :**

Gözlenen Aşama : **Değerlendirici :**

Oturum Sayısı :

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. sırada yer alan uygulayıcı davranışı kayda başlamadan önce düzenlendiği, 2. ve 7. sırada yer alan uygulayıcı davranışları ise yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci denemede 6, diğer denemelerde ise 4 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için "ne oldu, noldu, noldu böyle?" gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Ortamını çocuğun soru sormasına fırsat verecek biçimde kayda başlamadan önce düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Çocuğun hedef soruyu sorup sormadığını gözler.																				
4.	Çocuk hedef soruyu sorarsa uygulayıcı çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
5.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
6.	Çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
7.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-33b “Ne oldu?” Sorusu İpuçlu Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. ve 14. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve yirminci denemede 13, diğer denemelerde ise 12 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “ne oldu, noldu, noldu böyle?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz. Uygulayıcı hedef soruya ipucu sunmasının ardından çocuk hedef soruyu sormazsa uygulamacı çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler, çocuk yine sormazsa, uygulayıcı hedef soruya ilişkin tekrar ipucu verir ve çocuk tepkisi için 5 sn bekleyerek hata düzeltmesi yapar. Hata düzeltmesi yapıldığı halde çocuk hedef soruyu sormaz ise uygulayıcı hedef soruyu sorar, durumun ne olduğunu söyler ve bir sonraki denemeye geçer. Bu durumda lütfen 9., 10. 11. ve 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışını boş bırakınız ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Uygulamacı çocuğa istediği oyunu veya oyuncağı seçmesini söyler ve çocuğun seçimiyle oturum başlar.																				
4.	Çocuk uyaranla oynarken aniden şaşırtıcı bir durum meydana geldiğinde çocuğa hedef soruyu sorması için ipucu sunar.																				
5.	Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
6a.	Çocuk soruyu sorarsa, durumun ne olduğunu söyler.																				
$6b_1$.	Çocuk soruyu sormazsa, çocuğa hedef soruyu sorması için yeniden ipucu sunar.																				
$6b_2$.	Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
$6b_{3a}$.	Çocuk soruyu sorarsa, durumun ne olduğunu söyler.																				
$6b_{3b}$.	Çocuk yine soruyu sormazsa; hedef soruyu sorar, durumun ne olduğunu söyler ve yeni denemeye geçer.																				
7.	Çocuğun durumu söylemesi için 5 sn bekler.																				
8a.	Çocuk durumu söylerse, durdurulan etkinlik devam ettirilerek, durum ortadan kaldırılıp çocuk sürece dahil edilerek doğal şekilde pekiştirilir.																				
$8b_1$.	Çocuk durumu söylemezse, çocuğa durumu söylemesi için yeniden ipucu sunar.																				
$8b_2$.	Çocuğun durumu söylemesi için 5 sn bekler.																				
$8b_{3a}$.	Çocuk durumu söylerse, durdurulan etkinlik devam ettirilerek, durum ortadan kaldırılıp çocuk sürece dahil edilerek doğal şekilde pekiştirilir.																				
$8b_{3b}$.	Çocuk yine durumu söylemezse, durumu söyler ve yeni denemeye geçer.																				
9.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
10.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
11.	Çocuğun uyaranla en fazla 1 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
12.	Çocuğun 1 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.																				
13.	Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası süreyi en fazla 5sn bekler.																				
14.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-33c “Ne Oldu?” Sorusu Bekleme Süreli Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. ve 14. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve yirminci denemede 13, diğer denemelerde ise 12 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “ne oldu, noldu, noldu böyle?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz. Uygulayıcı çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn beklemesine rağmen çocuk hedef soruyu sormazsa, uygulamacı çocuğun hedef soruyu sorması için uygulayıcı çocuğun hedef soruyu sorması için meydana gelen duruma ilişkin “Aaa, oo, hay aksi!” gibi şaşkınlık ifadeleri kullanarak duruma dikkat çeker ve hedef soruyu sormasını bekler. Çocuk 5 sn içinde hedef soruyu sormaz ise uygulamacı meydana gelen durumun ne olduğunu söyler ve yeni denemeye geçer. Bu durumda lütfen 9., 10. 11. ve 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışını boş bırakınız ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Uygulamacı çocuğa istediği oyunu veya oyuncağı seçmesini söyler ve çocuğun seçimiyle oturum başlar.																				
4.	Şaşırtıcı bir durum meydana geldiğinde çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
5a.	Çocuk soruyu sorarsa, durumun ne olduğunu söyler.																				
$6b_1$.	Çocuk soruyu sormazsa, çocuğa hedef soruyu sorması için sabote edilen veya meydana gelen duruma "Aaa, ooo, hay aksi!" gibi şaşkınlık ifadeleri kullanarak dikkat çeker.																				
$6b_2$.	Çocuğun hedef soruyu sorması için beklenti içinde 5 sn daha bekler.																				
$6b_{3a}$.	Çocuk soruyu sorarsa, durumun ne olduğunu söyler.																				
$6b_{3b}$.	Çocuk yine soruyu sormazsa; hedef soruyu sorar, durumun ne olduğunu söyler ve yeni denemeye geçer.																				
7.	Çocuğun durumu söylemesi için 5 sn bekler.																				
8a.	Çocuk durumu söylerse, durdurulan etkinlik devam ettirilerek, durum ortadan kaldırılıp çocuk sürece dahil edilerek doğal şekilde pekiştirilir.																				
$8b_1$.	Çocuk durumu söylemezse, çocuğa durumu söylemesi için yeniden ipucu sunar.																				
$8b_2$.	Çocuğun durumu söylemesi için beklenti içinde 5 sn daha bekler.																				
$8b_{3a}$.	Çocuk durumu söylerse, durdurulan etkinlik devam ettirilerek, durum ortadan kaldırılıp çocuk sürece dahil edilerek doğal şekilde pekiştirilir.																				
$8b_{3b}$.	Çocuk yine durumu söylemezse, durumu söyler ve yeni denemeye geçer.																				
9.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
10.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
11.	Çocuğun uyaranla en fazla 1 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
12.	Çocuğun 1 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.																				
13.	Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası süreyi en fazla 5sn bekler.																				
14.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-33d “Ne oldu? Sorusu İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. sırada yer alan uygulayıcı davranışı kayda başlamadan önce düzenlendiği, 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum sonunda gerçekleştirildiği için birinci denemede 11, diğer denemelerde 10 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “ne oldu, noldu, noldu böyle?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun soru sormasına fırsat verecek biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini ortamda bulunan uyaranlara çeker.																				
3.	Şaşırtıcı bir durum meydana geldiğinde çocuğun hedef soruyu sorması gözler.																				
4a.	Çocuk soruyu sorarsa, uygulayıcı durumun ne olduğunu söyler.																				
4b.	Çocuk soruyu sormazsa, hedef soruyu sorması için ““Aaa, ooo, hay aksi!” gibi şaşkınlık ifadeleri kullanarak duruma dikkat çeker.																				
4c.	Çocuk yine soruyu sormazsa, hedef soruyu sorar, durumun ne olduğunu söyler ve yeni denemeye geçer.																				
5.	Çocuğun durumu söylemesi için 5 sn bekler.																				
6a.	Çocuk durumu söylerse, durdurulan etkinlik devam ettirilerek, durum ortadan kaldırılıp çocuk sürece dahil edilerek doğal şekilde pekiştirilir.																				
6b.	Çocuk durumun ne olduğunu söylemezse durumu söyler ve yeni denemeye geçer.																				
7.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
8.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
9.	Çocuğun uyaranla en fazla 1-2 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
10.	Çocuğun 1-2 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1-2 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.																				
11.	Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası en fazla 5sn bekler.																				
12.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-34a "Bu kimin?" Sorusu Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı :
Hedef Soru :
Gözlenen Aşama :
Oturum Sayısı :

Tarih :
Değerlendirme Tarihi :
Değerlendirici :

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. sırada yer alan uygulayıcı davranışı kayda başlamadan önce düzenlendiği, 2. ve 7. sırada yer alan uygulayıcı davranışları ise yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci denemede 6, diğer denemelerde ise 4 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için "Kimin, bu kimin, x kimin, kimin bu kimin?" gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Ortamını çocuğun soru sormasına fırsat verecek biçimde kayda başlamadan önce düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Çocuğun hedef soruyu sorup sormadığını gözler.																				
4.	Çocuk hedef soruyu sorarsa uygulayıcı çocuğa uyaranı vererek çocuğu doğal olarak pekiştirir.																				
5.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
6.	Çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
7.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-34b “Bu kimin Sorusu İpuçlu Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici;

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. ve 13. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve yirminci denemede 12, diğer denemelerde ise 11 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “Kimin, bu kimin, x kimin, kimin bu kimin?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz. Uygulayıcı hedef soruya ipucu sunmasının ardından çocuk hedef soruyu sormazsa, uygulamacı çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler, çocuk yine sormazsa uygulayıcı hedef soruya ilişkin tekrar ipucu verir ve çocuk tepkisi için 5 sn bekleyerek hata düzeltmesi yapar. Hata düzeltmesi yapıldığı halde çocuk hedef soruyu sormaz ise uygulayıcı ilgili uyaranı kime ait olduğunu söyler, uyaranı kutunun içine atar ve bir sonraki denemeye geçer. Bu durumda lütfen 8., 9., 10. ve 11. sırada yer alan uygulayıcı davranışını boş bırakınız ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Çocuğa hedef soruyu sorması için ipucu sunar.																				
4.	Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
5a.	Çocuk soruyu sorarsa, elindeki uyaranın kime ait olduğunu (benim, senin, annemin, babamın) söyler.																				
$5b_1$.	Çocuk soruyu sormazsa, çocuğa hedef soruyu sorması için yeniden ipucu sunar.																				
$5b_2$.	Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
$5b_{3a}$.	Çocuk soruyu sorarsa, elindeki uyaranın kime ait olduğunu söyler.																				
$5b_{3b}$.	Çocuk yine soruyu sormazsa; hedef soruyu sorar, uyaranın kime ait olduğunu söyler, kutunun içine atar ve yeni denemeye geçer.																				
6.	Çocuğun uyaranın kime ait olduğunu söylemesi için 5 sn bekler.																				
7a.	Çocuk uyaranın kime ait olduğunu söylerse, çocuğa uyaranı vererek doğal şekilde pekiştirir.																				
$7b_1$.	Çocuk uyaranın kime ait olduğunu söylemezse, çocuğa uyaranın kime ait olduğunu söylemesi için yeniden ipucu sunar.																				
$7b_2$.	Çocuğun uyaranın kime ait olduğunu söylemesi için 5 sn bekler.																				
$7b_{3a}$.	Çocuk uyaranın kime ait olduğunu söylerse, çocuğa uyaranı vererek doğal şekilde pekiştirir.																				
$7b_{3b}$.	Çocuk yine uyaranın kime ait olduğunu söylemezse, uyaranın kime ait olduğunu söyler, kutunun içine atar ve yeni denemeye geçer.																				
8.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
9.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
10.	Çocuğun uyaranla en fazla 1 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
11.	Çocuğun 1 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.																				
12.	Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası süreyi en fazla 5sn bekler.																				
13.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-34c “Bu kimin?” Sorusu Bekleme Süreli Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. ve 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum başında ve sonunda gerçekleştirildiği için sadece birinci ve yirminci denemede 11, diğer denemelerde ise 10 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “Kimin, bu kimin, x kimin, kimin bu kimin?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz. Uygulayıcı çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn beklemesine rağmen çocuk hedef soruyu sormazsa, uygulayıcı çocuğun hedef soruyu sorması için hedef soruya ilişkin dikkat çekici, soruyu anımsatıcı ifadeler kullanır ve hedef soruyu sormasını bekler. Çocuk 5 sn içinde hedef soruyu sormazsa, uygulamacı ilgili uyaranın kime ait olduğunu söyler, kutuya atar ve yeni denemeye geçer. Bu durumda lütfen 7., 8., 9., ve 10. sırada yer alan uygulayıcı davranışını boş bırakınız ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini çalışmaya çeker.																				
3.	Çocuğun hedef soruyu sorması için 5 sn bekler.																				
4a.	Çocuk soruyu sorarsa, elindeki uyaranın kime ait olduğunu (benim, senin, annemin, babamın) söyler.																				
$4b_1$.	Çocuk soruyu sormazsa, çocuğa hedef soruyu sorması için "Burada bazı eşyalar var. Ayırmama yardım eder misin?" gibi anımsatıcı ifadeler kullanarak dikkat çeker.																				
$4b_2$.	Çocuğun hedef soruyu sorması için beklenti içinde 5 sn bekler.																				
$4b_{3a}$.	Çocuk soruyu sorarsa, elindeki uyaranın kime ait olduğunu söyler.																				
$4b_{3b}$.	Çocuk yine soruyu sormazsa; hedef soruyu sorar, uyaranın kime ait olduğunu söyler, uyaranı kutunun içine atar ve yeni denemeye geçer.																				
5.	Çocuğun uyaranın kime ait olduğunu söylemesi için 5 sn bekler.																				
6a.	Çocuk uyaranın kime ait olduğunu söylerse, çocuğa uyaranı vererek doğal şekilde pekiştirir.																				
$6b_1$.	Çocuk uyaranın kime ait olduğunu söylemezse, çocuğa uyaranın kime ait olduğunu söylemesi için yeniden ipucu sunar.																				
$6b_2$.	Çocuğun uyaranın kime ait olduğunu söylemesi için 5 sn bekler.																				
$6b_{3a}$.	Çocuk uyaranın kime ait olduğunu söylerse, çocuğa uyaranı vererek doğal şekilde pekiştirir.																				
$6b_{3b}$.	Çocuk yine uyaranın kime ait olduğunu söylemezse, uyaranın kime ait olduğunu söyler, uyaranı kutunun içine atar ve yeni denemeye geçer.																				
7.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
8.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
9.	Çocuğun uyaranla en fazla 1 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
10.	Çocuğun 1 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.																				
11.	Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası süreyi en fazla 5sn bekler.																				
12.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

EK-34d “Bu kimin?” Sorusu İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlenen Çocuk Adı	**:**	**Tarih**	**:**
Hedef Soru	**:**	**Değerlendirme Tarihi**	**:**
Gözlenen Aşama	**:**	**Değerlendirici**	**:**
Oturum Sayısı	**:**		

Sevgili Değerlendirici,

İzlediğiniz videoda uygulayıcı, ilgili sırada yer alan davranışı yaptıysa tepkiler kısmına (+) yapmadıysa (–) işareti koyunuz. 1. sırada yer alan uygulayıcı davranışı kayda başlamadan önce düzenlendiği, 12. sırada yer alan uygulayıcı davranışları yalnızca oturum sonunda gerçekleştirildiği için birinci denemede 11, diğer denemelerde 10 uygulayıcı davranışı bulunmaktadır. Çocuk hedef soru için “Kimin, bu kimin, x kimin, kimin bu kimin?” gibi sorular sorarsa lütfen doğru olarak kabul ediniz ve gözlediğiniz uygulayıcı davranış sayısını buna göre hesaplayınız.

		Her Bir Denemeye İlişkin Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri																			
Sıra	**Planlanan Uygulayıcı Davranışları**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Öğretim ortamını çocuğun soru sormasına fırsat verecek biçimde düzenler.																				
2.	Çocuğun dikkatini yöneltip yöneltmediğini kontrol eder, gerekli durumlarda çocuğun dikkatini ortamda bulunan uyaranlara çeker.																				
3.	Çocuğun ilgili uyaranı gördüğünde hedef soruyu sorması gözler.																				
4a.	Çocuk soruyu sorarsa, uygulayıcı uyaranın kime ait olduğunu söyler.																				
4b.	Çocuk soruyu sormazsa, hedef soruyu sorması için ““Burada bazı eşyalar var. Ayırmama yardım eder misin?” gibi ifadeleri kullanarak uyarana dikkat çeker.																				
4c.	Çocuk yine soruyu sormazsa, hedef soruyu sorar, uyaranın kime ait olduğunu söyler ve yeni denemeye geçer.																				
5.	Çocuğun uyaranın kime ait olduğunu söylemesi için 5 sn bekler.																				
6a.	Çocuk uyaranın kime ait olduğunu söylerse, çocuğa uyaranı vererek doğal şekilde pekiştirir.																				
6b.	Çocuk uyaranın kime ait olduğunu söylemezse uyaranın kime ait olduğunu söyler, uyaranı kutunun içine atar ve yeni denemeye geçer.																				
7.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun tepkisini veri kayıt formuna kaydeder.																				
8.	Çocuk uyaran ile etkileşirken çocuğun liderliğini izleyerek ilgiyi paylaşır.																				
9.	Çocuğun uyaranla en fazla 1-2 dk oynamasına/etkileşimde bulunmasına izin verir.																				
10.	Çocuğun 1-2 dk içinde uyaranı vermesini bekler veya 1-2 dk sonunda çocuktan uyaranı alır.																				
11.	Uyaran alındıktan sonra yeni denemeye geçer/denemeler arası en fazla 5sn bekler.																				
12.	20 deneme sonunda çocuğa katılımı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.																				
Gözlenen Uygulayıcı Davranışı Sayısı																					
Uygulama Güvenirliği %																					

Açıklama:

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Gülden BOZKUŞ-GENÇ

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Ankara/1985

E-Posta : guldenbozkus@anadolu.edu.tr

Eğitim:

Lisans	2008, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı
Lisans	2008, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Yandal Programı
Lise	2003, Hasanoğlan Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi

İş:

2012-	Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi ABD
2008-2012	Özel Eğitim Öğretmeni, Türk Silahlı Kuvvetleri Sağlık Vakfı Özel Eğitim Okulu ve Rehabilitasyon Merkezi

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler:

1. Bozkus-Genc, G. and Yucesoy-Ozkan, S. (2016). Meta-analysis of pivotal response training for children with Autism Spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51 (1), 13-26.
2. Bozkuş-Genç, G. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2014). Otizm Spektrum bozukluğu olan çocuklar için temel tepki öğretimi: Genel bir bakış. *International Journal of Early Childhood Special Education,* 6 (2), 221-246.
3. Bozkuş-Genç, G. ve Vuran, S. (2013). Sosyal becerilerin öğretiminde temel tepki öğretimiyle yürütülen araştırmaların incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,*13 (3), 1715-1742.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler:

1. Bozkuş-Genç, G. (2016). Otizm Spektrum bozukluğu olan bireylerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken önemli noktalar. XVIII.

Congress of AMSE-WAER Teaching and Training Today for Tomorrow. 30 May-2 June Eskisehir, Turkey.

2. Öncül, N., Aksoy, F., Acar, Ç., Yücesoy-Özkan, Ş., Çolak, A., Bozkuş-Genç, G., Çelik, S. ve Gürgör, F. G. (2016). Zihin engelliler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin beklentileri. XVIII. Congress of AMSE-WAER Teaching and Training Today for Tomorrow. 30 May-2 June Eskisehir, Turkey.
3. Bozkus-Genc, G. and Yucesoy-Ozkan, S. (2014). A Meta-analysis of pivotal response training for children with autism spectrum disorder. International Conference on Intellectual and Developmental Disabilities, 28 April-1 May, New York, U.S.
4. Bozkuş-Genç, G. (2014). Gelişimsel geriliği olan bireyler için replikler ve replik silikleştirme uygulamaları: Bir araştırma sentezi. International Congress of Early Intervention, 3-6 April Antalya, Turkey.
5. Bozkus-Genc, G. and Vuran, S. (2012). An Analysis of studies with pivotal response teaching in teaching social skills to children with autism. 1st International Early Childhood Intervention Conference & EURLYAID Annual Conference, Braga, Portugal.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler:

1. Bozkuş-Genç, G. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Otizm Spektrum bozukluğu olan çocuklara soru sorma yoluyla iletişim başlatmanın kazandırılmasında temel tepki öğretiminin etkileri. 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Sözlü Bildiri, 5-8 Ekim, Eskişehir, Türkiye.
2. Yücesoy-Özkan, Ş., Uluyol, M., ve Bozkuş-Genç, G. (2015). Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Sözlü Bildiri, 2-4 Aralık, İstanbul, Türkiye.
3. Bozkuş-Genç, G., Çelik, S. ve Sani Bozkurt, S. (2015). Özel eğitimde materyal geliştirme ve önemi. 5. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi, Sözlü Bildiri, 16-17 Mayıs, Eskişehir, Türkiye.
4. Bozkuş Genç, G. (2014). Gelişimsel yetersizliği olan bireyler için replikler ve replik silikleştirme uygulamaları: bir sentez çalışması. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, Sözlü Bildiri, 3-6 Nisan, Antalya, Türkiye.

5. Cavkaytar, A., Çelik, S., Bozkuş-Genç, G., Sani Bozkurt, S. ve Tomris, G. (2014). Ailelerle el ele aile eğitim programına katılan ailelerin öz yeterlik algılarının belirlenmesi. 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Sözlü Bildiri, 25-27 Eylül, Edirne, Türkiye.
6. Cavkaytar, A., Sani Bozkurt, S., Bozkuş-Genç, G., Çelik, S., ve Tomris, G. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerle gerçekleştirilen "Ailelerle El Ele" aile eğitim programına ilişkin görüşleri. 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Sözlü Bildiri, 25-27 Eylül, Edirne, Türkiye.
7. Cavkaytar, A., Bozkuş-Genç, G., Tomris, G. Sani Bozkurt, S., ve Çelik, S. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip aileler için online aile bilgi destek ve eğitim programı (e-ABDEP). 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Sözlü Bildiri, 25-27 Eylül, Edirne, Türkiye.
8. Bozkuş-Genç, G. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2013). Otizm Spektrum bozukluğu olan çocuklar için temel tepki öğretimi: Genel bakış. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Sözlü Bildiri, 30 Ekim-1Kasım, Bolu, Türkiye.
9. Bozkuş-Genç, G. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2013). Otizm Spektrum bozukluğu olan çocuklar için temel tepki öğretimi: Bir meta-analiz çalışması. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Sözlü Bildiri, 30 Ekim-1Kasım, Bolu, Türkiye.
10. Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., Sani Bozkurt, S., Türker, Z. ve Ceylan, E. (2013). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Süreci. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Sözlü Bildiri, 30 Ekim-1Kasım, Bolu, Türkiye.
11. Bozkuş, G. ve Vuran, S. (2012). Sosyal becerilerin öğretiminde temel tepki öğretimiyle yürütülen araştırmaların incelenmesi. 22. Özel Eğitim Kongresi, Sözlü Bildiri, 11-12 Ekim Trabzon, Türkiye.
12. Bozkuş, G. (2011). Özel gereksinimli olan bireylerin yetişkinliğe geçiş döneminde toplumsal yaşama geçiş. 21.Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Sözlü Bildiri, 20-22 Ekim, Gazimağusa, Kıbrıs.
13. Bozkuş, G. (2010). Fiziksel ve zihinsel yetersizlikten etkilemiş ergenlere serbest zaman etkinliği bowling oyunu öğretiminde ipucunun giderek azaltılması yönteminin etkililiği. 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Sözlü Bildiri, 24 Kasım, Gaziantep, Türkiye.
14. Özyürek, M. ve Bozkuş, G. (2009). Ses değiştiren zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye şekil verme ve önceden dinleme-tekrarlı okuma–geri

bildirim işlem süreçleriyle yapılan sağaltımların uygun ses çıkarmaya olan etkililiklerinin karşılaştırılması. 19. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Poster Bildiri, 23 Kasım, Marmaris, Türkiye.

Yazılan Ulusal Kitaplar ve Kitaplardaki Bölümler:

1. Bozkuş-Genç, G. (2014). Ailelere Pratik Öneriler. A. Cavkaytar, (Ed.) *Aile Eğitim Rehberi Zihinsel Engelli Çocuklar* içinde (s. 195-213). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetler Genel Müdürlüğü. ISBN: 978-605-4628-71-1.
2. Tomris, G. ve Bozkuş-Genç, G. (2014). Eğitsel düzenlemeler ve eğitim öğretim yaklaşımı. A. Cavkaytar, (Ed.) *Aile Eğitim Rehberi Zihinsel Engelli Çocuklar* içinde (s. 71-84). Ankara: T.C. Aile eve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetler Genel Müdürlüğü. ISBN: 978-605-4628-71-1.
3. Bozkuş-Genç, G. (2014). Meslek gelişimi ve geçiş. Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.) Özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri içinde (s. 367-390). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ulusal ve Uluslararası Projeler:

1. Araştırmacı, Otizm Spektrum bozukluğu olan çocuklara soru sorma yoluyla iletişim başlatmanın kazandırılmasında temel tepki öğretiminin etkileri. 1307E280 no'lu Anadolu Üniversitesi BAP projesi. 2013-2017.
2. Araştırmacı, Kosova'da özel eğitime yönelik öğretmen yetiştirme ve eğitimi sürecinin incelenmesi. 1302E042 no'lu Anadolu Üniversitesi BAP projesi. 2013-2015.

Sertifikalar:

1. Introduction to Pivotal Response Treatment (PRT) Research and Methodology, Certificate of Level I Training. 14.04.2014, California, USA.
2. Pivotal Response Treatment Training and Certification Level II Training: Introductory Implementer of Pivotal Response Treatment, 07.01.2015, California, USA.
3. Pivotal Response Treatment Training and Certification Level III Training: Generalization of Introductory Pivotal Response Treatment (PRT) Procedures. 19. 05.2015, California, USA.
4. Pivotal Response Treatment Training and Certification Level IV Training: Advanced Implementation Pivotal Response Treatment (PRT) Procedures in

Self-Initiations. 10. 09.2015, California, USA.

Ödüller:

1. 2017, Anadolu Üniversitesi Makale Performans Ödülü, Eskişehir.