

**BİT-KOÇ ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMI'NIN
ÖĞRETMENLERİN SÖZ ÖNCESİ DÖNEM MİLİEU ÖĞRETİM
YÖNTEMİ'Nİ UYGULAMALARINDA VE DOWN SENDROMLU
ÇOCUKLARIN AMAÇLI İLETİŞİM DAVRANIŞLARINI
ARTTIRMADA ETKİSİNİN BELİRLENMESİ**

Oya Arslan Armutcu

**DOKTORA TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2017

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : OYA
Soyadı : ARSLAN ARMUTCU
Bölümü : Zihin Engellilerin Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın Öğretmenlerin Söz Öncesi Dönem Milieu Öğretim Yöntemi'ni Uygulamalarında ve Down Sendromlu Çocukların Amaçlı İletişim Davranışlarını Arttırmada Etkisinin Belirlenmesi
İngilizce Adı: Determining The Effect of BİT-KOÇ Teacher Training Program on Teachers' Implementation of Prelinguistic Milieu Teaching Methods and on Increasing of Children With Down Syndrome Intentional Communication Acts

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Oya ARSLAN ARMUTCU

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Oya ARSLAN ARMUTCU tarafından hazırlanan “BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın Öğretmenlerin Söz Öncesi Dönem Milieu Öğretim Yöntemi’ni Uygulamalarında ve Down Sendromlu Çocukların Amaçlı İletişim Davranışlarını Arttırmada Etkisinin Belirlenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. E. Rüya Özmen

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: (Prof. Dr. İbrahim Halil Diken)

(Zihin Engellilerin Eğitimi, Anadolu Üniversitesi)

.....

Üye: (Doç. Dr. Selda Özdemir)

(Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: (Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu)

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

.....

Üye: (Yrd. Doç. Dr.Eylem Dayı)

(Zihin Engellilerin Eğitimi, Anadolu Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 09/03/2017

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Sevgili Eşim

Uğur Armutcu'ya

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanması, uygulanması, raporlaştırılması aşamalarında ve başımın sıkıştığı her an bana yol gösteren, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, olumlu eleştirileriyle beni yönlendirerek ufkumu genişleten danışmanım Prof. Dr. Sayın E.Rüya Özmen'e öncelikle teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırmaya eleştiri ve katkıları ile yol gösteren Sayın Prof. Dr. Funda Acarlar ve Sayın Doç. Dr. Selda Özdemir'e tüm destekleri için sonsuz teşekkür ederim. Araştırma boyunca çocuklarının devamını sağlayan ve beni destekleyen sevgili ailelere ve öğretmenlere uygulama aşamasında kurumlarını açarak her türlü desteği veren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri yönetici, personeline teşekkür ederim. İhtiyaç duyduğum her an düşüncelerini ve yardımlarını esirgemeyen sevgili dostlarım Ömür Gürel Selimoğlu ve Zehra Atbaşı'na teşekkürlerim sonsuzdur. Tüm eğitim hayatım boyunca yanımda olup desteklerini her zaman yüreğimde hissettiğim Arslan ve Armutcu ailelerinin her bir üyesine sonsuz teşekkür ederim. Birlikte büyüdüğüm, sadece araştırma süresinde değil hayatın her zor anında yanımda olan yaşadıklarımı benimle birlikte yaşayan ve zorlandığım her noktada her türlü desteğini benden esirgemeyen sevgili eşim Uğur Armutcu'ya ve onunla birlikte geçireceğim kıymetli anlardan uzak kalmamak adına uykusuz pek çok zaman yaşadığım canım oğlum Mert Efe'ye teşekkürlerim sonsuzdur. Daha doğmadan annesiyle birlikte araştırmanın uygulamasını yapan ve araştırmanın tüm aşamalarında herkesten çok tüm zorlukları benimle birlikte paylaşan güzel kızım Zeynep'e teşekkür ederim.

**BİT-KOÇ ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMI'NIN
ÖĞRETMENLERİN SÖZ ÖNCESİ DÖNEM MİLIEU ÖĞRETİM
YÖNTEMİ'Nİ UYGULAMALARINDA VE DOWN SENDROMLU
ÇOCUKLARIN AMAÇLI İLETİŞİM DAVRANIŞLARINI
ARTTIRMADA ETKİSİNİN BELİRLENMESİ
(Doktora Tezi)**

**OYA ARSLAN ARMUTCU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Mart, 2017

ÖZET

Bu araştırmada, erken çocukluk döneminde çalışan öğretmenlere verilen BİT-KOÇ (Bilgilendir-İzlet-Tartış-Koçluk yap) Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş Down Sendromlu çocukla etkileşiminde Söz Öncesi Dönem Milieu Öğretim Yöntemi tekniklerini uygulamadaki etkililiği ve öğretmenlerin SÖMÖ uygulanması ile çocukların önkömut, önbildirim, amaçlı iletişim davranışlarının sıklıklarını arttırmada etkisi incelenmiştir. BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı tamamlandıktan iki ve dört hafta sonra öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanma düzeyleri değerlendirilmiştir. Ayrıca bu araştırma kapsamında BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ve uygulanması ile ilgili öğretmen görüşleri alınmış, öğretmenin ve ailenin çocuğun gelişimi ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın denekleri özel özel eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenler ve onların eğitim verdiği çocuklardan seçilmiştir. Bu araştırmaya üç öğretmen ve bu öğretmenlerin eğitim verdiği üç hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş Down Sendromlu çocuk katılmıştır. Araştırmada, tek denekli desenlerden “denekler arası çoklu yoklama deseni” kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacı ile deney aşamalarında 15 dakikalık öğretmen-çocuk etkileşimi kameraya kayıt edilmiştir. Öğretmen davranışlarının puanlanması amacıyla “Öğretmen Davranışları Veri Puanlama Anahtarı” çocuk davranışlarının puanlanması amacıyla “Çocuk Davranışları Veri Puanlama Anahtarı” geliştirilmiştir. Bu araştırmanın deney süreci yedi aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar; öğretmen ve çocukların başlama düzeyinin belirlenmesi, BİT aşamasının uygulanması, BİT uygulama

sırası değerlendirme, BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın uygulanması, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme, program sonu değerlendirme ve izlemedir. Araştırma sonuçlarında üç öğretmenin BİT uygulamasından sonra SÖMÖ tekniklerini kullanım sayılarının başlama düzeyine göre artış gösterdiği ancak artışın BİT-KOÇ programının uygulanması sonucu daha fazla olduğu belirlenmiştir. İzleme verileri ise BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanımını sürdürmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çocuklara SÖMÖ uygulamaları sonunda Down Sendromlu çocukların önkömut ve amaçlı iletişim davranışlarını göstermeleri başlama düzeylerine göre artış göstermiştir ve çocuklar bu davranışları iki ve dört hafta sonra sürdürmüşlerdir. Ayrıca öğretmenler ve ailelerle yapılan görüşmeler programın sosyal geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Eğitimi, Söz Öncesi İletişim Becerileri, Söz Öncesi Dönem Milieu Öğretim Yöntemi, Amaçlı İletişim Davranışı

Sayfa Adedi : 262

Danışman : Prof. Dr. E. Rüya Özmen

**DETERMINING THE EFFECT OF BİT-KOÇ TEACHER TRAINING
PROGRAM ON TEACHERS' IMPLEMENTATION OF
PRELINGUISTIC MILIEU TEACHING METHODS AND ON
INCREASING OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME
INTENTIONAL COMMUNICATION ACTS**

(Ph.D Thesis)

OYA ARSLAN ARMUTCU

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2017

ABSTRACT

In this study, it was investigated that the effectiveness of BİT-KOÇ (Teach-Model-Discuss-Coach) Teacher Training Programs on teachers who work with in early childhood period in implementing the Prelinguistic Milieu Teaching (PMT) techniques while interaction with the children Down Sendrom have with intellectual disabilities and the increase in the frequency of proto-imperative, proto-declarative and intentional communication acts of children. Teachers' PMT technique use levels were evaluated two and four weeks after the completion of BİT-KOÇ Teacher Training Program. Furthermore, within the scope of this study, teachers' opinions regarding BİT-KOÇ Teacher Training Program and its implementation were obtained, and the opinions of the teacher and family regarding the development of the child are evaluated. The study participants are chosen among the teachers that work at private education centers, and their student. Three teachers and three of their students are included in this study. In this study, "multiple probe design across subjects", one of the single subject designs, is used. In order to collect data, 15 minutes of teacher-child interactions were recorded on camera for the experimental stage. "Teacher Behavior Data Scoring Key" and "Child Behavior Data Scoring Key" were developed in order to score teacher and child behaviors, respectively. Experimental phase of the study was conducted in seven stages. These were, determining the baseline performance of teacher and children, implementation of BİT, assessment during the implementation of BİT, implementation of BİT-KOÇ teacher training program, assessment during the implementation of BİT-KOÇ, postassessment, and maintainance. When we

examined the findings regarding the frequency of teachers' use of PMT techniques, it was determined that PMT techniques usage amounts of all three teachers increased following the implementation of BİT compared to baseline levels, but the increases were larger following the implementation of BİT-KOÇ program. Maintenance data revealed that BİT-KOÇ teacher training program is effective in teachers' persisting in using PMT techniques. Following the teachers' implementation of PMT techniques towards children, proto-imperative and intentional communication acts of children increased compared to baseline levels and they maintained the behaviors after the between two and four week. Furthermore, result of the interview of the teacher and parents about the program showed that BİT-KOÇ was the high social validity.

Key Words : Teacher Training, Prelinguistic Communication, Prelinguistic
Milieu Teaching, Intentional Communication Acts

Page Numbers : 262

Supervisor : Prof. E.Rüya Özmen

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	iv
GRAFİKLER LİSTESİ	v
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	vi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Söz Öncesi Dönem İletişim Becerilerinin Gelişimi.....	1
1.1.1.Amaçlı İletişim.....	2
1.1.1.1.Göz KONTağı.....	3
1.1.1.2.Jestler	4
1.1.1.2.1.Gösterici Jestler	4
1.1.1.2.2.Sembolik Jestler	5
1.1.1.3.Seslendirmeler	5
1.2.İletişim İşlevleri	7
1.3.Yetişkin-Çocuk Etkileşimi ve Söz Öncesi Dönemde Önemi.....	8
1.4.Down Sendromlu Çocukların Dil ve İletişim Gelişimi	10
1.4.1.Söz Öncesi Dönem	10
1.5.Dil ve İletişim Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Sağaltım Yöntemleri	14
1.5.1.Söz Dönemi Milieu Öğretim Yöntemi	17

1.5.2.SÖMÖ	22
1.5.2.1.Ortamı/Çevreyi Düzenlemek.....	23
1.5.2.2.Çocuğun Dikkat Yönünü Takip Etmek/ Liderliği İzlemek	24
1.5.2.3.Sosyal Rutin Oluşturma	24
1.5.2.3.1.Ardıl Motor Taklit.....	25
1.5.2.3.2.Ardıl Ses Takliti	25
1.5.2.4.İletişim İçin İpuçları Kullanma	28
1.5.2.5.Doğal Sonuçlar Sağlamak- Doğal Sonuçları Desteklemek	28
1.6.Amaçlı İletişimin Öğretilmesi	30
1.6.1.Önkomut Davranışlarının Öğretilmesi	30
1.6.2.Önbildirim Davranışlarının Öğretilmesi	31
1.7. SÖMÖ Yer Veren Araştırmalar	32
1.8. Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Eğitim Programları ve Öğeleri	42
1.8.1.Koçluk	52
1.9.Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde Öğretmen Eğitimi.....	56
1.10.Amaç.....	69
1.12.Sınırlılıklar.....	73
1.13.Tanımlar	73
BÖLÜM 2	77
YÖNTEM.....	77
2.1.Araştırma Deseni.....	77
2.2.Bağımlı ve Bağımsız Değişken	79
2.3.Araştırmada İç Geçerliliğin Sağlanması.....	79
2.4.Denekler ve Seçimi	80
2.4.1. Öğretmen Deneklerin Önkoşulları	80
2.4.2.Çocuk Deneklerin Önkoşulları	81
2.5. Deneklerin Seçimi.....	81
2.5.1. Deneklerin Belirlenmesinde İzlenen Süreçler	82
2.5.1.1.Telefon Görüşmesi.....	82
2.5.1.2.Öğretmen Görüşmesi ve Öğretmen-Çocuk Etkileşimi	82
2.5.1.3.Aile Görüşmesi.....	83
2.5.1.4.Katılım Sözleşmesi	84
2.5.2.Denek Özellikleri.....	84
2.5.2.1.Öğretmen Deneklerin Özellikleri	84
2.5.2.2.Çocuk Deneklerin Özellikleri.....	85

2.5.2.3.Araştırmacı.....	86
2.6. BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ve Geliştirilmesi	87
2.7. BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın Uygulama Aşamaları.....	88
2.7.1. Bilgilendir Aşaması.....	88
2.7.2. İzlet-Tartış Aşaması.....	89
2.7.2.1. İzlet-Tartış Aşamasında Kullanılacak Video Öğretim Materyalinin ve Kontrol Listelerinin Hazırlanması	89
2.7.2.2. İzlet-Tartış Aşamasının Uygulanması	90
2.7.3. Koçluk Aşaması.....	93
2.8.Deney Sürecinin Planlanması	97
2.8.1.BİT ve BİT-KOÇ Uygulama Takviminin Oluşturulması	97
2.8.2.BİT Uygulama Ortamı ve Düzenlenmesi	97
2.8.3. BİT-KOÇ Uygulama Ortamı ve Düzenlenmesi.....	98
2.8.4. Ön Uygulamanın Yapılması.....	98
2.9.Deney Sürecinin Uygulanması	99
2.9.1.Başlama Düzeyinin Belirlenmesi	101
2.9.1.1. Öğretmenlerin Başlama Düzeyinin Belirlenmesi.....	101
2.9.1.2.Çocukların Başlama Düzeyinin Belirlenmesi	101
2.9.2.BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın Uygulanması.....	102
2.9.2.1.BİT Aşamasının Uygulanması.....	102
2.9.2.2.BİT Uygulaması Sonrası Değerlendirme	102
2.9.2.3.Koçluk Uygulaması.....	102
2.9.2.4.BİT-KOÇ Uygulama Sırası Değerlendirme.....	103
2.9.2.5.Program Sonu Değerlendirme	103
2.9.2.5.1. Öğretmenlerin Program Sonu Verilerinin Belirlenmesi.....	103
2.9.2.5.2.Çocukların Öğretim Sonu Verilerinin Belirlenmesi ...	103
2.9.2.6.İzleme	104
2.9.3.Verilerin Toplanması ve Puanlanması.....	104
2.9.3.1.Verilerin Toplanması.....	104
2.9.3.2.Verilerin Puanlanması	104
2.9.3.2.1.Öğretmen Davranışlarının Puanlanması	105
2.9.3.2.2.Çocuk Davranışlarının Puanlanması	105
2.9.3.3.Kodlama İle İlgili Genel Kurallar.....	106
2.9.3.3.1.Amaçlı İletişim Davranışlarının Kodlanması.....	107

2.9.3.3.2. Davranışları Birbirinden Ayırmak İçin Kullanılan Genel İlkeler.....	108
2.9.3.3.3. Çocuk Davranışlarının Yapılandırılmış ve Kendiliğinden Başlayan Davranışlar Olarak Kodlanmasında Kullanılan Genel İlkeler	108
2.9.3.3.4. Çocuğun İletişim İşlevlerine Yönelik Davranışlarının Kodlanması.....	110
2.9.3.3.5. Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması ve Puanlanması.....	112
2.9.4.Verilerin Analizi.....	112
2.9.5. Uygulama Güvenirliği.....	113
2.9.6. Gözlemciler Arası Güvenirlik	113
BÖLÜM 3	115
BULGULAR VE YORUM.....	115
3.1. Öğretmenlerin SÖMÖ Tekniklerinin Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları	115
3.1.1.Öğretmenlerin “Sözel İpucu” Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları.....	120
3.1.2.Öğretmenlerin “Sözel Olmayan İpucu” Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları.....	124
3.1.3.Öğretmenlerin “Dilsel Haritalama” Tekniğini Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları	128
3.1.4. Öğretmenlerin “Ardıl Sessel Taklit” Tekniğini Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları	132
3.1.5.Öğretmenlerin “Ardıl Motor Taklit” Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları.....	136
3.1.6.Öğretmenlerin “Onaylama” Tekniğini Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları.....	140
3.2. Çocukların Önkömut Davranışları Bulguları ve Yorumları	144
3.3. Çocukların Önbildirim Davranışları Bulguları ve Yorumları	148
3.4. Çocukların Amaçlı İletişim Davranışları Bulguları ve Yorumları	152
3.5. Öğretmenlerin SÖMÖ, BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ve Programının Uygulanması Sonucunda Çocuğun Gelişimine İlişkin Görüşleri.....	156
3.6. Öğretmenlerin SÖMÖ Teknikleri Uygulamaları Sonucunda Ailenin Çocuğun Gelişimi Hakkındaki Görüşleri	160
BÖLÜM 4	162
ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	162
4.1. Özet.....	162
4.2.Tartışma	165

4.2.1. BİT ve BİT-KOÇ Aşaması Öğretmen Sonuçlarının Tartışılması...	165
4.2.2. BİT ve BİT-KOÇ Aşaması Çocuk Sonuçlarının Tartışılması	174
4.3. Öneriler	179
4.3.1. İleri Araştırmalara ve Uygulamaya Yönelik Öneriler	179
KAYNAKLAR	181
EKLER.....	201
Ek 1. Telefon Görüşmesi Formu	202
Ek 2. Öğretmen Görüşme Formu	203
Ek 3. Aile Görüşme Formu	211
Ek 4. Aile Katılım Sözleşmesi.....	217
Ek 5.Öğretmen Katılım Sözleşmesi	218
Ek 6.İzlet-Tartış Kontrol Listesi.....	219
Ek 7.İzlet Tartış Kontrol Listesi	221
Ek 8. Uygulama Güvenirliği Formu	223
Ek 9. Öğretmen Davranışları Veri Puanlama Anahtarı	225
Ek 10.Çocuk Davranışı Kodlama Kâğıtları.....	226
Ek 11. Öğretmene Yönelik Sosyal Geçerlilik Soruları	229
Ek 12. Ailelere Yönelik Sosyal Geçerlilik Soruları	230
Ek 13. Gözlemciler Arası Güvenirliği Formu.....	231

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Down Sendromlu Çocuklarda Erken İletişim Becerileri Gelişimi</i>	112
Tablo 2. <i>Down Sendromlu Çocuklarda İlk Kelimelerin ve İki Kelimelik Cümleciklerin Ortaya Çıkışı İçin Ortalama Yaş ve İlgili Araştırmalar</i>	13
Tablo 3. <i>Milieu Öğretim Yöntemleri ve Öğretim Yöntemlerinin Genel Özellikleri</i>	16
Tablo 4. <i>GMÖ Bileşenleri, Amaçlar ve Örnekler</i>	21
Tablo 5. <i>SÖMÖ Teknikleri</i>	26
Tablo 6. <i>İzlet-Tartış Aşaması Birinci Oturumda Uygulanan Teknikler ve Sayıları</i>	91
Tablo 7. <i>İzlet-Tartış Aşaması İkinci Oturumda Uygulanan Teknikler ve Sayıları</i>	92
Tablo 8. <i>İzlet-Tartış Aşaması Üçüncü Oturumda Uygulanan Teknikler ve Sayıları</i>	93
Tablo 9. <i>Öğretmenlere BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ile Kazandırılması Hedeflenen SÖMÖ Teknikleri</i>	94
Tablo 10. <i>Her Bir Öğretmen İçin Uygulanan Oturum Sayısı ve Toplam Oturum Sayısı</i>	100
Tablo 11. <i>Deney Sürecinde Kullanılan Materyaller</i>	100
Tablo 12. <i>Bilgilendir, İzlet-Tartış Aşamalarının Uygulama Süreleri ve BİT Aşamasının Toplam Uygulama Süresi</i>	102
Tablo 13. <i>Amaçlı İletişim Davranışları, Önbildirim ve Önkömut Davranışları Örnekleri</i>	106

GRAFİKLER LİSTESİ

<i>Grafik 1. Öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanım sayısı</i>	<i>116</i>
<i>Grafik 2. Sözel ipucu kullanım sayıları</i>	<i>121</i>
<i>Grafik 3. Sözel olmayan ipucu kullanım sayıları.....</i>	<i>125</i>
<i>Grafik 4. Dilsel haritalama tekniği kullanım sayıları.....</i>	<i>129</i>
<i>Grafik 5. Ardıl sessel taklit tekniği kullanım sayıları.....</i>	<i>133</i>
<i>Grafik 6. Ardıl motor taklit tekniği kullanım sayıları.....</i>	<i>137</i>
<i>Grafik 7. Spesifik onaylama tekniği kullanım sayıları</i>	<i>141</i>
<i>Grafik 8. Çocukların ön komut davranışları sayısı</i>	<i>145</i>
<i>Grafik 9. Çocukların önbildirim davranışları sayıları.....</i>	<i>149</i>
<i>Grafik 10. Çocukların amaçlı iletişim davranışları sayısı.....</i>	<i>153</i>

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

SÖMÖ	Söz Öncesi Dönem Milieu Öğretimi
BİT-KOÇ	Bilgilendir-İzlet-Tartış-Koçluk Yap Öğretmen Eğitim Programı
MÖ	Milieu Öğretimi
GMÖ	Genişletilmiş Milieu Öğretimi
ADÖ	Ayrık Denemelerle Öğretim
BİA	Başarıya İlk Adım Erken Müdahale programı
BİA-AV	Başarıya İlk Adım Anaokulu Versiyonu
İY	İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitimi Programı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde sırası ile söz öncesi dönem iletişim gelişimi, iletişim işlevleri, amaçlı iletişim, iletişim işlevleri, yetişkin-çocuk etkileşimi, Down Sendromlu çocuklarda dil ve iletişim becerilerinin gelişimi, dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik sağıltım yöntemleri, Söz Dönemi Milieu Öğretimi, Genişletilmiş Milieu Öğretimi, Söz Öncesi Dönem Milieu Öğretimi, Söz Öncesi Milieu Öğretimi'ne yer veren araştırmalar, öğretmen eğitimi, öğretmen eğitim programları ve öğeleri, öğretmen eğitimine yer veren araştırmalar, Türkiye'de erken çocukluk döneminde öğretmen eğitimi ve öğretmen eğitimine yer veren araştırmalar yer almaktadır.

1.1.Söz Öncesi Dönem İletişim Becerilerinin Gelişimi

İletişim, bilgi ve düşüncelerin kodlandığı, iletildiği ve kodun çözülmesini ve geri bildirilmesini içeren etkin bir süreçtir (Owens, 1991). İnsan yaşadığı toplumla bağ kurabilmek, öğrenmek, anlamak, anlatmak, sosyal ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için iletişim kurmak zorundadır (Yıldız, 2008). Dilin kazanım aşamasında bulunan çocuklar, henüz konuşmaya başlamadan önce, etraflarındakilerle jest ve sesletimlerle iletişim kurmaya çalışırlar (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni ve Volterra, 1979; Bruner, 1975; Butterworth ve Grover, 1988; Sugarman, 1984). Ancak çocukların davranışları ilk dokuz ayda amaçlı ya da iletişime yönelik değildir. İletişimsel olmayan bu davranışlara yetişkinler iletişimsel yorumlar getirir ve anlamlandırırırlar (McCathren, 2009). Bebekler, çıkardıkları sesler ve ürettikleri jestler yoluyla başkalarının davranışlarını etkileyebildiklerini fark ettikçe, jest/mimikler ile seslerin amaçlı olmayan kullanımından, amaçlı kullanımına doğru bir geçiş yaparlar. Bebekler 9-10 aylık olduğunda, jest/mimikler ile sesler, bebeğin amaçlarına ulaşabileceği bir tutarlılığa erişir (Paul, 2006).

1.1.1.Amaçlı İletişim

Amaçlı iletişim öncesi dönemde, iletişiminin başarılı olabilmesi için, bebek, ağlama, öksürme gibi davranışlarda bulunduğu, yetişkinlerin söz konusu bu davranışları açlığın, ağrının veya huzursuzluğun bir göstergesi olarak kabul edip, bebeğin ilgiye ihtiyacı olduğunu anlayabilmesi gerekmektedir (Stoel-Gammon, 1998). Bates vd. (1979) bebeklerin amaçlılığa geçişinin üç dönemde olduğunu belirtmişlerdir. Bu üç dönemin ilkinin çocuğun davranışları ile belirli bir sonucu amaçlamadığı aslında iletişim kurma niyetinde olmadığı 0-8 ay arasındaki (perlocutionary) dönem oluşturmaktadır. Bu evrede bebeğin iletişim girişimlerinin büyük bölümü yetişkine yönelik olarak gerçekleşmektedir. Bebeğin davranışları yetişkinin davranışlarını etkilemekte, yetişkinler sanki çocukların davranışlarını bir amaca yönelik olduğunu düşünmektedir. Bebek, ilk günlerde, daha çok ağlama, mırıldanma gibi sesler çıkarmaktadır. Yetişkin, bebeğin bu işaretlerini görmezden geldiğinde, herhangi bir iletişim başlamış olmayacaktır. Öte yandan, yetişkin, bebeğin iletişim girişimlerine, fiziksel ihtiyaçlarını giderici veya duygu durumunu iyileştirici müdahaleler yoluyla yanıt verdiğinde, iletişimin ilk/olgunlaşmamış hali oluşmaya başlayacaktır. Yetişkinlerin bebeklerin davranışlarında amaç arama isteği, bebeklere amaçlı iletişime geçmeyi öğretmenin bir yolu olup, hayatın ilk yılında yetişkinin bu davranışları çocuğun iletişiminin temelini oluşturmaktadır. 9-18 ay arasındaki ikinci dönemde (illocutionary) ise bebek yetişkinin ilgisi çekmek için işaret etme, seslendirme gibi davranışları bir amaç dâhilinde kullanmaya başlamaktadır. Amaçlı iletişim öncesi dönemden amaçlı iletişime geçiş, etkileşimsel etkilerin, gelişim üzerinde son derece önemli olduğu bir dönemi temsil etmektedir. *Amaçlı iletişim*, yetişkinin çocuğun davranışlarını tutarlı olarak yanıtlaması ile gelişmektedir. Amaçlı iletişim, çocuk aguladığında yetişkinin onu kucağına alıp konuşmasıyla, bu durumu sık sık tekrarlaması ile çocuk kucağa alınmak istediğinde agulamaya başlaması daha sonra çocuğun çıkardığı agulama seslerinden sadece bababa gibi tutarlı sesleri yanıtlaması ile öğrenilir. Sonunda çocuk belirli eylemler ve nesneler için belirli sesleri ve jestleri sergilemeye başlar. Böylece davranışlar sembolik hale gelir. Bu süreçte çocuklar iletişimsel davranışlarını işaret ederek (çocuk süt ister, süt istediğini belli etmek için biberonu işaret eder), ulaşarak, konuşma benzeri seslendirmeler sayesinde belirli amaçlar için iletişim kurduğu kişiye iletebilirler (Adamson ve Chance 1998; Warren ve Yoder, 1998). Daha sonraki dönemde ise çocuklar eylemleri ve nesneleri istediklerini belirtmek, yorumlarını iletmek için daha bilindik sesleri, jestleri ve kelimeleri kullanmaya başlamaktadır.

Çocuklar sözlü olmayan şekillerde de olsa mimikler, jestler, koordine edilmiş bakışlar ve temel biçimdeki seslendirmelerin birleşimlerinden oluşan ilk amaçlı iletişim davranışlarını 9-12 ay arasında, koordineli dikkatin oluşmasıyla göstermeye başlar (Bates vd., 1979; McCathren, Warren ve Yoder, 1996). Koordineli dikkatin anahtar bileşenini ise göz kontağı oluşturmaktadır (McCathren, 2000). *Amaçlı iletişim davranışları*,, kişinin iletişim amacını başka bir kişiye iletmesi ve dinleyicinin mesajı alarak nasıl hareket etmesi gerektiğini anlamasını sağlayan davranışlar olarak tanımlanmıştır (Bates vd., 1979; Westling ve Fox, 2004). Amaçlı iletişim davranışları erken dil gelişiminde, a) göz kontağı b) jestler c) seslendirmeler olmak üzere üç farklı davranış ile ortaya çıkmaktadır. Bu üç davranış birbirinden ayrı düşünülemede ve her birinin gelişimi bir diğerinin gelişimini etkilemektedir. İletişimin amaçlı olabilmesi ve daha net anlaşılabilmesi için bu üç davranışın koordineli olarak gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu üç davranışın birinin ortaya çıkmaması (görülmemesi) ya da üçünün koordineli olarak kullanılamaması sosyal etkileşimler sırasında çocuğun başarılı iletişim kurmasını olumsuz etkilemektedir. Yoder ve Warren (1998), 15 dakikalık bir iletişim etkileşimi sırasında dört adet sesli iletişimden daha az bir üretim söz konusu ise, çocuğun hali hazırda göz kontağı ve jestlerle ifade ettiği işlevlere dair seslendirmelerin ortaya çıkarılması için çaba sarf edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu üç davranış açıklanmıştır.

1.1.1.1.Göz Kontakı

Çocuklar jestler ve seslendirmeler üretmeden aylar önce bakışlarını hareket ettirebilirler. Doğumdan başlayarak çocuklar dikkatlerini diğer kişiler ile göz kontağı kurarak paylaşırlar. *Göz kontakı*, çocuk ve yetişkin ikilisi arasında bakışın paylaşımını sağlamaktadır. Çocuklar ikinci aydan itibaren dikkatlerini çevrelerindeki hareketler ve seslere göre ayarlayabilirler. Çocukların görsel odakları ilk 5-6 ayda birincil bakıcılarında kalır. Çocuklar daha sonra görsel odaklarını çevrelerindeki nesnelere yönlendirmeye başlarlar. 6-9 ay arasında ise normal gelişim gösteren çocuklar nesne ve yetişkin arasında bakışlarını ileri geri hareket ettirmeye başlarlar. Böylece yetişkin-çocuk ikilisi arasında nesne veya olaya yönelik değişen ilgiliyi belirtmek için koordineli dikkat kullanımı ortaya çıkmaktadır (Adamson ve Change,1998). Çocuklar 12. ayda pragmatik işlevler için göz kontakını kullanırlar. 18. ayda ise çevrelerindeki nesne ve insanlar arasında koordinasyonu ustalıkla sağlayabilmektedirler (Franco, 2008).

1.1.1.2.Jestler

Söz öncesi dönemde jestlerin gelişimi, amaçlı iletişimin en erken belirleyicilerinden biri olmaları nedeniyle oldukça önemlidir. Çocukların, jestleri, belirli bir anlamı iletme için kullanıyor olmaları, jestlerin amaçlı olduğunu son derece iyi kanıtlamaktadır. Yetişkinle kurulan koordineli dikkat (bakışları, yetişkin ve istenilen nesne arasında sürekli olarak değiştirerek, istenilen şeyi anlatmaya çalışmak) ve bazı seslerin çıkarılması çoğunlukla, jest kullanımına eşlik etmektedir. Çocuklar bir jest ürettiklerinde, sıklıkla, yetişkinin böyle bir iletişim çabasını fark etmesi için biraz beklerler. Eğer yetişkin, herhangi bir yanıt vermezse, söz konusu jesti tekrarlarlar. Jestin anlaşılmadığı durumlarda ise, çocuk, yaptığı jestin iletişimsel bir işaret içerdiğinin anlaşıldığından emin olabilmek için ilave ipuçları kullanabilirler (Bates, O'Connell ve Shore, 1987). Örn, annesinden su isteyen bir çocuk önce bardağı işaret eder, annesi ona su vermediğinde, annesinin elini bardağa doğru uzatabilir. Iverson ve Thal (1998) jestleri gösterici (deictic) ve sembolik (representational) olmak üzere iki ana kategoriye ayırmışlardır. Bu kategoriler aşağıda sunulmuştur.

1.1.1.2.1.Gösterici Jestler

Gösterici jestler, bir nesne veya olayı işaret etme veya dikkat çekme amacıyla kullanılmaktadır (Bates vd., 1979). Bu jestler, *gösterme* (herhangi bir nesneyi, bir başkasının görüş alanına doğru kaldırmak), *işaret etme* (işaret parmağını, hedeflenen nesneye doğru uzatmak), *verme* (herhangi bir nesneyi, bir başkasına aktarmak) ve *erişmeye çalışma* (genellikle parmakları açıp kapatarak, istenilen nesneye doğru kollarını uzatmak) davranışlarını içermektedir. Gösterici jestler, sonsuz sayıda nesne veya olay için kullanılabilirler (örneğin, *işaret etme* davranışı, bir kurşun kaleme, arabaya veya kişiye yönelik olabilir). *Erişmeye çalışma* davranışı ise, bir oyuncak, kupayı veya bir kitabı göstermek için kullanılabilir ve yalnızca meydana geldikleri bağlamla ilişkili olarak açıklanabilirler. Gösterici jestler, yakınlık-dokunma (contact) ve uzaklık (distal) jestleri olarak ikiye ayrılmaktadır (Bates, Camaioni ve Volterra, 1975). Dokunma jestleri, çocuk nesne ve yetişkin arasında oyuncak verme, oyuncak yetişkinin eline doğru itme gibi dokunma gerektiren jestlerken (Crais, 2006), uzaklık jestleri nesneye veya bakıcıya dokunma gerektirmeyen, işaret etme ve el sallama gibi jestlerdir. Bates, Camaioni ve Volterra (1975), küçük yaş grubu çocukların gösterici jestleri önkömüt ve

önbildirim olmak üzere iki farklı davranış için kullandıklarını ortaya koymuşlardır. İlerleyen bölümde önkömut ve önbildirim davranışlarının neler olduğu açıklanmıştır.

1.1.1.2.2.Sembolik Jestler

Sembolik jestler (representational) hem nesneye/olaya yönelik bir kaynak referans oluşturan jestler, hem de semantik bir bağlamı işaret eden jestlerdir. Sembolik jestlerin (representational gestures) iki türü bulunmaktadır. Bunlar, nesneyle ilişkili jestler ve kültürel olarak tanımlanmış bilindik/geleneksel jestlerdir. Kimi zaman sembolik jestler (symbolic gestures) (Acredolo ve Goodwyn, 1990) ya da karakterize edici jestler (Goldin-Meadow ve Morford, 1990) olarak da adlandırılan nesneyle ilişkili jestler, göndergenin bir takım özelliklerini taşımaktadırlar (örneğin, kuş anlatılmak istendiğinde ellerin çırpılması, motosiklet anlatılmaya çalışıldığında kolların birbirine yaklaşıp vücudun hafif öne doğru eğilmesi gibi). Nesneyle ilişkili jestler, nesneyi kullanarak veya kullanmayarak üretilebilmektedir (örneğin, içme eylemi, elde bir kupa tutularak üretilebildiği gibi, boş elle de yapılabilir). Kültürel olarak tanımlanmış bilindik/geleneksel jestler ise, belirli bir nesneyi temsil etmeyen sosyal olarak kullanılan jestlerdir (örneğin, evet demek için başın öne arkaya sallanması; hayır demek için başın iki yana sallanması gibi).

Çocuklarda 6-7 ay civarında erken amaçlı jestler gelişmektedir. Bu dönemde çocuklar nesneyi iterek ya da elini açıp kapatarak nesneye ulaşmaktadırlar. 8-10 ay arasında sosyal etkileşim sağlamak (alkışlama ve el sallama vb.), 9-12 ay arasında ise jestleri diğer yetişkinler ile ortak dikkati üçüncü bir odakta paylaşmak için (Ör; balon isteyen çocuğun önce balona sonra annesine sonra tekrar balona bakması) kullanabilmektedirler. Gösterici jestlerden yakınlık jestlerinin en erken 7-9 aylar, uzaklık jestlerinin ise 10-12 aylar arasında ortaya çıktığı görülmektedir. Sembolik jestler, 12. ay civarında ve birkaç gösterici jest ortaya çıktıktan sonra görülmektedirler (Crais, Douglas ve Campbell, 2004).

1.1.1.3.Seslendirmeler

İlk yılda, bebekler çok çeşitli sesler çıkarmaktadır. Bebekler tarafından çıkarılan sesler, refleksif sesler (örneğin, ağlamak, öksürmek) ve refleksif olmayan sesler (örneğin, mırıldanma, babıldama, neşeli çığlıklar) olmak üzere genel anlamda iki kategoriye ayrılmaktadır. Bu seslerin bazıları yetişkinlerin konuşma sırasında çıkardıkları seslere benzerken, bazıları ise öksürme gibi konuşma benzeri olmayan seslerdir. Seslendirme

gelişimsel olarak beş aşamada incelenmektedir (Stoel-Gammon, 1998). Birinci aşama olan fonasyon/sesleme aşaması doğumdan itibaren başlamakta ve konuşmaya çok az benzeyen üretimler tarafından karakterize edilmektedir. İkinci aşamada henüz bebek 2-3 aylık olduğunda ağlama, mızızlanma, gülme gibi rahatlık ya da rahatsızlık durumlarını ifade etmek için sesli harf benzeri üretilmeye başlamaktadır ve etraflarında bulunan yetişkinlere gülmeye başlamakta ve onlarla etkileşime girmektedir ki, bu da, yeni tipte seslerin görülmesi anlamına gelmektedir. Bu sesler, daha çok genizden gelmekte ve genellikle arka sesli harfler (bir başka deyişle, ağzın arka boşluğunda üretilen sesli harfler) ya da arka sessiz harfler (bir başka deyişle, damaksı, küçük dil ünsüzü) ve arka sesli harfler olarak algılanmaktadırlar. Bebeklerin bu aşamada ürettikleri sesler için genelde mırıldanma ve vızıldama terimleri kullanılmaktadır; çünkü bebekler çoğunlukla ku ve gu sesleri çıkarıyor gibidirler. Bu aşamada üretilen sessiz harf - sesli harf heceleri görülmektedir. Ancak sessiz harfler ile sesli harflerin üretimi sırasındaki ağzın açılma ve kapanma zamanlamaları, yetişkin konuşmaları sırasında olduğundan çok farklıdır. Üçüncü aşamada bebeklerin, kendi sesleriyle neler yapabildiklerini amaçlı olarak keşfettikleri bir dönem gelmektedir. 4-6 aylıktan itibaren, çıkarılan sesler, sesli harf benzeri biçimlerden, homurdanmalara, bazı ses tekrarlarına, çığlıklara dönüşmektedir. Baskın ses tipi, haftadan haftaya veya günden güne değişiklik gösterebilmektedir. İkinci 6 aylık dönemin başında ünsüz-ünlü birleşmelerinden oluşan (baba, dada vb.) hecesel tekrarlar ve ünlü ünsüz harflerden oluşan heceleri tekrarlayarak ba-da gibi ünsüz-ünlü sıralı yinelemelerle devam etmektedir (Davis ve MacNeilage, 1995; Mitchell ve Kent, 1990). Dördüncü aşama, bebek 6-7 aylıkken başlamakta ve farklı sessiz-sesli harflerden oluşan kanonik heceler tarafından şekillendirilmektedir. Bu hecelerin zamanlaması, yetişkin konuşmasına daha yakındır; sonuç olarak, çıkarılan sesler, konuşmaya son derece benzemektedir. Kanonik babıldama evresinin baskın özelliği, dil içerisinde yer alan kelimelere benzerlikler gösteren tekrarlı hecelerin varlığıdır (örneğin, mamama, dididi). Bu aşamadaki çoklu-hecelere genellikle tekrarlanmış veya çeşitlendirilmiş babıldamalar denmektedir (Smith, Brown-Sweeney ve Stoel-Gammon, 1989). 9 aylık olduklarında ise belirli bağlamlar içerisinde sınırlı sayıda kelimeyi ve basit cümlecikleri kavramaya başlamaktadırlar. 10-12 ay arasında tekrarlı heceler üretebilmekte, bu heceler, farklı hecelerin birleşimlerinden (bagibadu vb.) meydana gelmektedir. Beşinci aşamada, bebek 12 aylıkken başlayan tonlamalı babıldamayı ilk kelimelerle birlikte kullanılmaya başlamaktadır. Çok çeşitli vurgu ve tonlamalarla karakterize edilen bir dizi hece ve sestene oluşturmaktadırlar. 12 aylık olduklarında ise,

ortalama alıcı dil kelime hazineleri 50 kelimedenden oluşmaktadır (Fenson vd., 1993). 12-18 ay arasında ise yetişkin iletişimi amacını aktarmak için kelimeleri kullanmaya başlamaktadırlar (Watt, Wetherby ve Shumway, 2006). Tüm bebekler, aynı ses gelişim aşamalarından geçerken aşamalarda birbirlerinden ayrı düşünülemez. Bir önceki aşamada kullanılan sesler, sonraki aşamalarda da devam etmektedir. Yeni bir aşamanın başladığına, bir önceki dönemde gözlemlenmeyen sesli davranışların görülmesiyle karar verilmektedir (Stoel-Gammon, 1998).

1.2.İletişim İşlevleri

Amaçlı iletişim ve iletişim işlevi arasındaki temel fark, amaçlı iletişim davranışının iletişimi kuran kişinin amacını ifade etmesi, iletişim işlevinin ise dinleyici üzerindeki etkisini ifade etmesidir (Wetherby ve Prizant, 1989). Dinleyici ve gönderici arasındaki işbirlikçi etkileşimin oluşması ve başarılı iletişimin kurulması için konuşmacının amacı, dinleyici tarafından aynı iletişim işlevinde yorumlanmalıdır (Wetherby, Warren ve Reichle, 1998). Örneğin, çocuk karnı acıktığında biberona bakarak (göz kontağı), biberona uzandığında (jest), ağlamaya başladığında (seslendirme) annesi ve arasındaki iletişimin başarılı olabilmesi için, annenin çocuğun gösterdiği bu davranışlar sonunda çocuğun biberonu istediğini anlaması ve biberonu uzatması gerekmektedir. Çocuğun karnı acıktığında biberona bakmasına (göz kontağı), uzanmasına (jest), mızıldanma benzeri sesler çıkarmasına (seslendirme) rağmen anne bu işaretlerin farkında olmaz ise tepkisiz davranabilir ya da çocuğun davranışlarını yanlış yorumlayarak çocuğunu kucağına alabilir.

Çocuklar söz öncesi dönemde sesletimi, jesti ve göz kontağını üç iletişim işlevini yerine getirmek için kullanır. Bunlar; *diğerlerinin davranışını düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak dikkattir* (Bruner, 1981). Bruner'e göre *davranış düzenleme*, belirli bir sonuç almak üzere etkileşim kurduğu kişinin davranışını düzenlemek amacıyla kullanılan işlevleri içermektedir. Çocuğun bir nesneyi, eylemi istemek veya nesneyi, eylemi reddetmek amacıyla yaptığı davranışlar ya da çocuğun yetişkinden bir nesne getirmesini ya da bir eylem yapmasını istemek için jestleri ya da sözel olmayan dili kullanarak istekte bulunması davranış düzenlemeye ilişkin iletişimsel işlevlerdir. Bunlar, *önkomut* davranışları olarak gruplanmaktadır (Wetherby vd., 1998). Önkomut davranışları, çocuğun herhangi bir ipucuna gereksinim duymadan bir nesneyi, eylemi istemek ya da reddetmek amacıyla, yetişkinini çocuğun başlattığı bir eyleme yönlendirmeyi amaçlayan iletişim davranışlarıdır.

(Warren vd., 2006). *Sosyal etkileşim işlevi* ise, diğer kişinin dikkatini çekmek ya da devam ettirmek amacıyla kullanılan eylemleri (çocuğun topu ileri geri hareket ettirerek yetişkinin dikkatini çekmek istemesi) içermektedir (Wetherby vd., 1998). Çocuğun, yetişkinin ilgisini bir nesneye ya da olaya yönlendiren, bir duyguyu paylaşmak amacıyla çocuk tarafından gerçekleştirilen davranışlar ya da çocuğun, yetişkinle ortak dikkat kurarak jest ve sesletimleri kullanarak fikirlerini, deneyimlerini paylaşarak yorumda bulunması ise *ortak dikkate* yönelik iletişim işlevleridir. Bunlar *ön bildirim* davranışları olarak gruplanmaktadır (Wetherby vd., 1998). Önbildirim davranışları, yetişkinin herhangi bir şey yapmasını sağlamaya çalışmadan, yetişkinin ilgisini bir nesneye ya da olaya yönlendiren, ya da herhangi bir nesne veya olay hakkındaki duyguyu paylaşmak amacıyla çocuk tarafından gerçekleştirilen iletişim davranışlarıdır. Davranış düzenleme ve ortak dikkat iletişim işlevleri söz öncesi dönemde en sık görülen iletişim işlevleridir. Davranış düzenlemeye yönelik iletişim işlevleri normal gelişim gösteren çocuklarda 9-10 ay arasında, ortak dikkate yönelik iletişim işlevleri ise 12 ay civarında ortaya çıkmaktadır (Warren ve Yoder, 1998). Carpenter, Mastergeorge ve Coggins (1983) yaşları 8 ile 15 ay arasında değişen 6 bebek ile yaptıkları araştırmaları sonucunda bebeklerin 8-9 ay arasında nesne ve eylem reddetmeye, 9-10 ay arasında nesne ve eylem istemeye, 9-13 ay arasında ise nesneye ve eyleme yönelik yorumda bulunma davranışı gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Doğumdan üç yaşına kadar olan süre, yetişkinler ve çocuk arasındaki etkileşimsel davranışların gelişim üzerinde son derece önemli olduğu eşsiz bir zaman dilimidir (McCathren vd., 1996). İletişimsel çevreleri yeterli girdi sağladığında ve gerekli desteği sunduğunda çocuklar dil ve iletişim becerilerini kazanabilirler (Kaiser, Hester ve McDuffie, 2001). Bu nedenle çocukların söz öncesi dönemde iletişim becerileri bakımından desteklenmesi dil kazanımı için temel oluşturmakta (Amerika Zihinsel Ve Gelişimsel Yetersizlikler Derneği, 2009) ve çocuğun söz öncesi iletişim becerilerine yönelik olarak verilen eğitimin önemli bir etki yaratmasını sağlamak için, görece bakımdan yüksek seviyeli nitelikli yetişkin etkileşimi gerekli görünmektedir (Warren, vd., 2006). Bu bağlamda aşağıda yetişkin-çocuk etkileşimi üzerinde durulmuştur.

1.3.Yetişkin-Çocuk Etkileşimi ve Söz Öncesi Dönemde Önemi

Çocukların etkileşim girişimlerine karşı duyarsız kalan ya da çocuklara karşı aşırı yönlendirici ya da olumsuz davranışlar sergileyen yetişkinler, çocukların duygusal, sosyal

ve iletişimsel gelişimleri açısından risk oluşturmaktadır (Landry, Smith, Miller-Loncar ve Swank, 1997). Ayrıca yetişkinlerin çocuklarının gelişiminde yaşanan değişimlere karşı duyarsız olmaları nedeniyle yetişkinlerin, erken müdahale çabalarının olumlu etkilerini azaltabildiğine ilişkin ciddi kanıtlar bulunmaktadır (Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker ve Wheeden, 1998; Yoder ve Warren, 1998). Çeşitli yetersizlikleri olan küçük yaş grubu çocuklar, yetişkine yönelik az sayıda girişimde bulunmaları ve sınırlı etkileşime girmeleri nedeniyle (Rosenberg ve Abbeduto, 1993; Yoder, Davies ve Bishop, 1994), normal gelişim gösteren çocukların almış oldukları girdilere göre nicel (yetişkinin çocuğa yönelik az sayıda girişimde bulunması) ve nitel (yetişkinlerin çocuklarla etkileşimlerinde aşırı yönlendirici ve tepkisel olmaları) bakımdan önemli farklılıklar sergileyebilmektedirler (Warren vd., 2006). Seyrek girişimlerde bulunan küçük yaş grubu çocukların karşılaştıkları güçlükler, yetişkinlerin kendilerine karşı daha az etkileşimli olmaları halinde katlanarak artabilmektedir (Hart ve Risley, 1995; Saxon, Colombo, Robinson ve Frick, 2000; Warren vd., 2006). Sonuç olarak, yetişkinlerin çocukla yanıtlayıcı etkileşime girmesi, günlük rutinler sırasında uygun destekleyicileri sunması çocukların dil ve iletişim gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Yetişkinler çocuğun iletişimsel işaretlerini tahmin ederek ve olası sözel tepkiler vererek, çocuğun dikkatini izleyerek, çocuğun yapmış olduğu etkinliğine uygun sözel girdi sağlayarak günlük rutinler sırasında uygun destekleyicileri sunarlar (Spiker, Boyce ve Boyce, 2002; Yoder, Warren, McCathren ve Leew, 1998). Çocuğun çevresinde bulunan yetişkinlerin uygun destekleyicileri sunabilmeleri için çocuğun jestlerini ve sesletimlerini nasıl yorumlayacaklarını, daha üst düzey iletişim becerilerini öğretmek amacıyla nasıl genişleteceklerini bilmeleri gerekir (Schuit, Segers, Balkom, Stoep ve Verhoevena, 2010). Yetişkin ve çocuk arasında meydana gelen doğal etkileşim düzenlenebildiğinde, çocuğun gelişim sürecini son derece önemli bir biçimde değiştirebilmektedir (Warren vd., 2006).

Çocuklar dil gelişiminde başarısızlık yaşayınca kadar iletişim becerilerindeki gerilikler dikkati çekmese de iletişim geriliklerinin veya engelin kökü söz öncesi döneme dayanır (McCathren, 2009; Brady, Marquis, Fleming ve McLean, 2004; Brady, Steeples ve Fleming, 2005; Calandrella ve Wilcox, 2000). Dil kazanımında problemi olan çocuklar için söz öncesi gelişim düzeyi daha ileriki dil gelişimi için önemli bir kanıt oluşturur (Brady vd., 2004; McLean, McLean, Brady ve Etter, 1991; McLean ve Snyder-McLean, 1991; McLean, Brady, McLean ve Behrens, 1998). Yoder, Warren ve McCathren (1998), her dört

dakikada, bir sesli iletişimden daha az üretimde bulunan söz öncesi çocukların, bir yıl sonra işlevsel konuşma geliştirme olasılıklarının da oldukça zayıf olduğunu belirtmişlerdir.

Normal gelişim gösteren çocukların söz öncesi iletişim becerileri ile dil kazanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen boylamsal çalışmalarda, araştırmacılar söz öncesi iletişim becerilerinin kelime dağarcığı ve diğer temel dil öğelerinin kazanımının yordayıcısı olduğu üzerinde odaklanmışlardır (Bruner ve Sherwood, 1983; Watt vd., 2006). Bu boylamsal ilişki çeşitli engel gruplarında da araştırılmıştır. Otizm Spekturum Bozukluğu olan çocuklarda (Mundy, Kasari, Sigman ve Ruskin, 1995), Down Sendromlu çocuklarda (Kasari, Mundy, Yirmiye ve Sigman, 1990; Smith ve VonTetzchner, 1986), gelişimsel geriliği olan çocuklarda (Calandrella ve Wilcox, 2000; McCathren, Yoder ve Warren, 1999) söz öncesi iletişim becerilerinin kelime dağarcığı için bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Bu boylamsal ve ilişkisel çalışmalar söz öncesi dönem iletişim becerilerinde problemi olan çocukların desteklenmesi gereksinimini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş Down Sendromlu çocuklarla çalışılmıştır. Aşağıda Down Sendromlu çocukların dil ve iletişim gelişimi açıklanmıştır.

1.4.Down Sendromlu Çocukların Dil ve İletişim Gelişimi

Çoğunlukla 21'inci kromozomdaki trisomiden kaynaklanan ve genetik bir bozukluk olan Down Sendromu farklı düzeylerde zihinsel ve gelişimsel yetersizliklere neden olmaktadır (Abbeduto, Warren ve Conners, 2007; Beirne-Smith, Ittenbach ve Patton 2002; Roberts, Price ve Malkin, 2007; Yıldırım ve Ege, 2012). Trisomi 21 dışında kromozomun tümü ya da bir kısmının bir başka kromozoma geçmesi sonucunda oluşan translokasyon ve bireyin farklı hücrelerinde değişik kromozomal yapıların gözlenmesi olarak tanımlanan mozaik Down Sendromu türleri bulunmaktadır. Sıralanan bu üç durumda Down Sendromu'na yol açan durumlardır, ancak üçününde oluşum biçimi farklılık göstermektedir (Tekin-İftar, 2011). Down Sendromlu çocukların iletişim konusunda göreceli olarak güçlü oldukları alanlar ve yaşadıkları zorluklar değişkenlik göstermektedir (Kumin, 2012).

1.4.1.Söz Öncesi Dönem

Down Sendromlu çocukların oral-motor becerilerdeki yetersizliklerine rağmen sesletim gelişimleri normal gelişim gösteren çocuklara benzer olmaktadır. Ancak bu çocuklar babıldama (canonical babbling) evresinde gecikmeler göstermekte ve daha az hecesel

tekrarlara yer vermektedirler. Down Sendromlu çocuklar için babıldama dönemi iki yaşında da devam etmekte ve normal gelişim gösteren çocuklara göre daha uzun sürebilmektedir (Roberts vd., 2007). Babıldama (ba-ba-ba ya da ma-ma-ma gibi ünsüz-ünlü ses kombinasyonlarının çıkarılması) döneminden konuşmaya geçiş yavaş olmaktadır (Acarlar, 2006). Araştırmacılar babıldama evresindeki gecikmenin genel motor gelişimdeki gecikmeye, yapısal problemlere, zihinsel gelişimdeki gecikmelere bağlı olabileceğini belirtmişlerdir (Abbeduto vd., 2007) .

Down Sendromlu çocukların göreceli olarak güçlü oldukları alanlardan biri ise jest kullanımıdır. Franco ve Wishart (1995) yaptıkları araştırmalarında Down Sendromlu çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre yaklaşık olarak iki kat daha fazla jest kullandıklarını, Singer-Harris, Bellugi, Bates, Jones ve Rossen (1997) ise Down Sendromlu çocukların normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha geniş bir jest repertuarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Töret (2010) araştırmasında söz öncesi dönemde bulunan 12-18 aylar arasında 10 normal gelişim gösteren, 24-60 aylar arasında 10 Otizm Spektrum Bozukluğu ve 10 Down Sendromlu 30 çocuğun jest kullanım becerilerini incelemiştir. Araştırmada ebeveyn-çocuk ve araştırmacı-çocuk etkileşim kayıtları alınarak jestler toplam jest kullanım sayıları, jestlerin iletişim işlevlerine göre kullanım sıklıkları ve jest türlerine göre gruplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda toplam jest kullanım sayıları, jestlerin iletişim işlevlerine göre kullanım sıklıkları ve jest türleri gruplar arasında farklılıklar göstermiştir. Çocukların bulundukları gelişimsel yaşları dikkate alındığında Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların özellikle sosyal etkileşim ve ortak dikkat işlevine göre jestlerin kullanımında Down Sendromlu ve normal gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla güçlüklerinin olduğu, Down Sendromlu çocukların ise davranış düzenleme işlevine göre kullandıkları jestlerin tür ve sıklıklarının Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar ile benzer olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada Down Sendromlu çocukların sosyal etkileşim ve ortak dikkat işlevine göre jestleri kullanımlarının Otizm Spektrum Bozukluğu ve normal gelişim gösteren çocuklardan daha ileri düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Down Sendromlu çocuklar özellikle ortak dikkat becerilerinde gecikme yaşamalarına rağmen ortak dikkati başlatma ve yanıtlama becerilerinde normal gelişim gösteren çocuklara benzer özellikler göstermektedir (Sigman ve Ruskin, 1999). Tablo 1’de Down Sendromlu çocukların erken iletişim becerileri gelişimi gösterilmektedir.

Tablo 1.

Down Sendromlu Çocuklarda Erken İletişim Becerileri Gelişimi

Beceri	Yaş
Ağlama	0-12 ay
Göz teması/bakma	0-12 ay
Ortak dikkat	0-12 ay
	12-24 ay
Gülümseme	0-12 ay
Gülme/Kıkırdama	0-12 ay
Dinleme	0-12 ay
Ses çıkartma, agulama, ünlü benzeri sesler çıkarma	0-12 ay
Hareket ve sözü sırayla devralabilme	0-12 ay
Babıldama	0-12 ay
Farklı yükseklikte ve tizlikte ses çıkarma	0-12 ay
Yüz ifadeleri, jestler ve işaretler	0-12 ay
	12-24 ay
Sesleri, hareketleri, heceleri ve arada sırada kelimeleri taklit etme	12-24 ay
İstendiğinde vücudundaki üç organı işaret etme (göz, burun, ağız)	13-25 ay
Ağızda yuvarlayarak anlamlı konuşma	12-30 ay
İlk kelimeyi veya işareti kullanma	12-60 ay
Arada gerçek kelimeler de olacak şekilde jargon kullanma	24-36 ay
İsmi söylenilen şeyin resmini gösterme	24-36 ay
Sohbeti taklit etme-işaret etme, talep etme	24-36 ay
50-100 kelimeyi anlama	24-36 ay

Kumin, L. 2012 (Early Communication Skills for Children with Down Sendrome; A Guide for Parents and Professionals'dan alınmıştır).

Down Sendromlu çocukların iletişim becerilerindeki gelişimleri incelendiğinde, bu çocukların ön bildirim ve önkomut davranışlarına yönelik olarak yapılmış araştırmaların farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir (Abbetudo vd., 2007). Normal gelişim gösteren çocuklarda önkomut ve ön bildirim iletişim işlevlerinin birlikte ortaya çıkmaktadır. Smith ve Von Tetzchner (1986) yaptıkları araştırmada Down Sendromlu çocukların yorumda bulunmaya yönelik gecikme gösterdiklerini ancak istekte bulunmaya dair gecikme göstermediklerini belirlemelerine rağmen, diğer araştırmacılar normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldıklarında davranış düzenlemeye ilişkin istekte bulunma davranışlarında gecikme görüldüğünü belirtmektedirler (Beeghly, Weiss- Perry ve Ciechecti, 1990; Mundy vd., 1995; Sigman ve Ruskin, 1999). Söz öncesi dönemdeki Down Sendromlu çocuklarda sözel olmayan istek bildiriminin ortaya çıkışında zekâ yaşına göre gecikme olmaktadır ve istek bildirme sıklığının normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az olduğu görülmektedir (Acarlar, 2006; Franco ve Wishart, 1995; Mundy vd.,1995). Mundy vd. (1995), Down Sendromlu ve 25 normal gelişim gösteren çocukla yaptıkları çalışma sonucunda ifade edici dil gelişimindeki gecikmelerin erken dönemde sözel olmayan istek bildirme becerilerinin gelişimindeki gecikmelerle ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

1.4.2.Söz Dönemi

Normal gelişim gösteren çocukların yaşamlarının ilk yılının son 3 ayından itibaren amaçlı iletişim davranışları göstermeye ve 12-18 aylar arasında ise kelimeler ve/veya işaretler ile sembolik iletişim kurmaya başlarlar (Abbeduto vd., 2007). Down Sendromlu çocuklar açısından bu süreç normal gelişime benzer bir sırayı izlemekte ancak bu süreç birkaç yıl sürebilmektedir (Roberts vd., 2007). Down Sendromlu çocuklarda sembolik iletişime geçiş 24-36 ay arasında olabilmektedir (Rondal, 2003). Tablo 2’de Down Sendromlu çocuklarda ilk kelimelerin ve iki kelimelik cümleciklerin ortaya çıkışı için ortalama yaşlar ve ilgili araştırmalar gösterilmektedir.

Tablo 2.

Down Sendromlu çocuklarda ilk kelimelerin ve iki kelimelik cümleciklerin ortaya çıkışı için ortalama yaş ve ilgili araştırmalar

Down Sendromlu çocuklarda ilk kelimelerin ortaya çıkışı için ortalama yaş	
Yaş	Araştırma
12-24 ay	(Buckley,2000; Buckley ve Bird, 2001; Chamberlain ve Strode, 2000)
18 ay	(Buckley ve Sacks, 2001)
2 ila 5 yaş aralığında	(Chamberlain ve Strode, 1999)
1 ila 4 yaş aralığında	(Rynders ve Horrobin, 1996)
ortalama 23 aylıkken	
Down Sendromlu çocuklarda iki kelimelik cümleciklerin ortaya çıkışı için ortalama yaş	
Yaş	Araştırma
24-36 ay	(Chamberlain ve Strode, 2000)
30 ay	(Buckley ve Sacks, 2001)
36 aydan önce	(Mervis,1997)
36.9 ay	(Oliver ve Buckley,1994)
36-48 ay	(Chamberlain ve Strode, 1999)
48-60 ay	(Rondal, 1998)
36-60 ay	(Kumin, Councill ve Goodman,1998)

Kumin, L. 2012 (Early Communication Skills for Children with Down Sendrome; A Guide for Parents and Professionals’dan uyarlanmıştır).

Down Sendromlu çocuklarda ilk sözcüklerin ortaya çıkışı konusunda bireysel farklılıklar bulunmakla birlikte ifade edici dil becerilerine göre alıcı dil becerilerinde daha yüksek performans göstermektedirler (Martin, Klusek, Estigarribia ve Roberts, 2009; Yıldırım ve Ege, 2014). Bu çocukların nesne isimlerini anlama ve kullanmanın genellikle normal gelişim gösteren yaşlılarıyla aynı zekâ yaşında başladığı; ancak kısa bir süre sonra dil gelişimlerinin bilişsel gelişimlerinin gerisinde kaldığı görülmektedir (Acarlar, 2006).

Down Sendromlu çocukların ifade edici dil becerilerinde gecikmelerinin sonuçlarından biri de diğer çocuklara kıyasla ortalama sözce uzunluğunun (OSU) daha kısa olmasıdır. Örneğin, normal gelişim gösteren çocuklar 4 yaşındayken 4,5 OSU'ya sahipken Down Sendromlu çocukların OSU'su 1,5 tur. Yaşları 6,5 olduğunda, Down Sendromlu çocukların OSU puanı, ortalama 3,5 düzeyine çıkabilmektedir (Kumin, 2012). Yıldırım ve Ege (2012), yaptıkları çalışmada yaşları 36-72 ay arasında değişen 30 Down Sendromlu çocuğun Brown'nun (1973) belirlediği beş OSU evresine göre OSU'ları ve temel kavramlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma grubundaki çocukların %33'ü (10) 36-47 ay aralığında, %67'si (20) 48-72 ay aralığındadır. Çocukların 4'ünün (%13) 0.00-0.99, 17'sinin (%57) 1.00-1.99, 6'sının (%20) 2.00-2.49, 2'sinin (%7) 2.50-2.99, 1'inin (%3) 4.00-4.99 OSU evresinde oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlarda Down Sendromlu çocukların OSU'sunun düşük olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, Down Sendromlu çocuklar söz öncesi iletişim becerilerinin gelişiminde normal gelişim gösteren çocuklara benzer bir sıra izlemelerine rağmen önbildirim ve önkomut davranışlarında gecikme göstermektedirler. Ön bildirim ve önkomut davranışlarında ortaya çıkan bu gecikme ifade edici dil becerilerine, ifade edici dil becerilerindeki gecikme ise OSU nun daha kısa olmasına neden olabilmektedir. Down Sendromlu çocuklarda erken yaşlarda, dil ve iletişim gelişimini kolaylaştırmaya yönelik müdahalelerin faydalı olabileceği (Paul, 1996), etkili müdahalenin söz öncesi aşamada iletişimsel istek bildirme girişimlerini artırma desteğiyle başlanması gerektiği (Acarlar, 2006) belirtilmektedir. Bu destekler alan yazında sağaltım yöntemleri olarak ortaya çıkmaktadır. Aşağıda genel olarak alan yazında dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasında kullanılan sağaltım yöntemleri açıklanmıştır.

1.5.Dil ve İletişim Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Sağaltım Yöntemleri

Dil ve iletişim sağaltım yöntemleri alan yazında farklı gruplamalarda incelenmektedir. Davranışçı Yaklaşım temelli uygulamalar (örn., Ayrık Denemelerle Öğretim (Discretetrial Approach); Gelişimsel/Pragmatik yaklaşım (*developmental or developmental/pragmatic approaches*) (Prizant ve Wetherby, 2005) ve bu iki yaklaşım (davranışçı yaklaşım, gelişimsel/pragmatik yaklaşım) arasında yer alan Karşılıklı Etkileşim Yaklaşımı (Transactional Approach) (McLean ve Snyder-McLean, 1978; Sameroff ve Chandler, 1975, Warren vd., 2006) ve Eklektik Yaklaşımlar (Combined Approach) (Whalen ve

Schreibman, 2003) olarak sınıflanmaktadır. Davranışçı Yaklaşım temelli uygulamalardan, ayrıık denemelerle öğretim (ADÖ) yetişkin merkezli-yapılandırılmış uygulamalar arasında yer almaktadır. ADÖ uygulamasında dil becerileri alt basamaklarına ayrılmakta ve her bir basamak üst üste tekrar eden denemelerle öğretilmektedir. ADÖ'nün olası avantajını, yeni iletişim biçimlerinin etkili bir şekilde öğretilabiliyor olması iken (Yoder ve Mcduffie, 2006), dezavantajını erken çocukluk dönemindeki çocukların yetişkin merkezli koşullar altında edindikleri becerileri doğal ortamlara genellememeleridir (Paul, 2012). Bu bağlamda, çocukların yetişkin merkezli koşullar altında edindikleri becerileri doğal ortamlara genellemelerini sağlamak için yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan bir tanesi, dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasını, bireylerin günlük yaşantılarına doğru kaydırmaktır. Bu değişiklik, iletişim müdahalelerini yetişkin-merkezli eğitimden, etkileşimli ve çocuk odaklı stratejilere doğru yönelmeye; gün boyunca doğal biçimde meydana gelen olayların ve etkinliklerin ön plana çıkarmasına yol açmıştır (Halle, 1982; Hart ve Rogers-Warren, 1978; Sack, 1988). Bu temelden hareket ederek doğan Gelişimsel ya da Gelişimsel/Pragmatik yaklaşım (Örn, Etkileşim Temelli Eğitim (örn, Responsive Teaching) (Mahoney ve McDonald, 2003) doğal bir şekilde meydana gelen yetişkin-çocuk etkileşimlerine yönelik sağaltımları içermektedir. Karşılıklı Etkileşim Yaklaşımı ise (Transactional Approach) çocuklar ile çevreleri arasındaki çift-yönlü bir etkileşim olduğunu, çocukta oluşan değişimin çevreyi, çevredeki değişim de tekrardan çocuğu etkilediği görüşünü savunmaktadır (Yoder ve Warren, 1998). Eklektik yaklaşımlar ise, Davranışçı Yaklaşım ve Gelişimsel/Pragmatik yaklaşım temelli uygulamaların avantajlarını birleştiren yetişkinin çocukla oyun bağlamı içerisinde kurulan etkileşimlerde kazandırılmak istenen beceriyi, basamaklara ayırarak öğretimine dayanmaktadır (Paul, 2012). Bu kategoride yer alan yöntemlerin ortak özelliklerinin başında, çocuğun liderliğinin izlenmesi, yöntemlerin doğal ortamlarda uygulanması, doğal pekiştireçlerin kullanılması ve daha az yapılandırılmış olan öğretim süreçleri gelmektedir (Koegel vd., 2008). Söz Dönemi Milieu Öğretimi, Söz Öncesi Dönem Milieu Öğretimi eklektik yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Paul, 2012).

Alanyazında araştırmacılar aileler, öğretmenler ve uzmanlar tarafından uygulanan bir dizi araştırma ile Söz Öncesi Milieu Öğretimi (SÖMÖ) (Franco, 2008; Leew, 2001; Warren, Yoder, Gazdag, Kim ve Jones, 1993; Yoder, Warren, Kim ve Gazdag, 1994) ve Söz Dönemi Milieu Öğretiminin (Alpert ve Kaiser, 1992; Hemmeter ve Kaiser, 1994; Kaczmarek ve Hepting, 1995; Kaiser, Hemmeter, Ostrosky, Alpert ve Hancock, 1995)

etkililiği test edilmiş, ayrıca Milieu Öğretimi'nin öğelerinde bir takım uyarlamalara gidilerek, Genişletilmiş Milieu olarak da etkililiği test edilmiştir (Hancock ve Kaiser, 2002; Hancock, Ton ve Crowe, 2008; Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Kaiser, Macfarld ve Hancock, 2008). Alanyazında Milieu Öğretimi'nin farklı öğretim yöntemleri ile birlikte uygulamalarına da rastlanmaktadır. Bunlar; yanıtlayıcılık eğitimi (responsivity education) (Warren vd., 2006) ve Karma Genişletilmiş Milieu Öğretim Yöntemi ve davranış sağaltımıdır (blendend EMT and behavior intervention) (Hancock, Kaiser ve Delaney, 2002). Tablo 3'de Milieu öğretim yöntemleri ve Milieu ile birlikte kullanılan öğretim yöntemlerinin genel özellikleri verilmiştir.

Tablo 3.

Milieu Öğretim Yöntemleri ve Öğretim Yöntemlerinin Genel Özellikleri

Yaklaşım	Tanımı	Anahtar Öğeleri
Söz Dönemi Milieu Öğretim Yöntemi (Alpert ve Kaiser, 1992)	Doğal bağlamlarda dil becerilerinin kazandırılması Oluşan doğal bağlamlarda ipuçlarını kullanma,	Çevresel düzenleme Model olma Tepki isteme Zaman erteleme Fırsat öğretimi
Yanıtlayıcılık Eğitimi (Warren vd., 2006)	Doğal bağlamlar içerisinde çocuk ile yanıtlayıcı etkileşim kurulmasını sağlama Çocukla kurulan iletişim çocuğun davranışlarını taklit ederek model olma, düzeltme (meaningfull recast), genişletme,	Liderliği izleme Etkileşimi destekleyici dönütler verme Performansa uygun model konuşma (model talk at target level) Genişletmeler Sıra alma
Genişletilmiş Milieu Öğretimi (Hemmeter ve Kaiser,1994)	Milieu Öğretim tekniklerini kullanma ve doğal bağlamlar içerisinde çocuk ile yanıtlayıcı etkileşim kurma	Çevresel düzenleme Yanıtlayıcılık Eğitimi Milieu Öğretim Yöntemi
Genişletilmiş Milieu öğretim yöntemi ve davranış sağaltımı-Karma (Blended) (Hancock vd., 2002)	Genişletilmiş Milieu Öğretim tekniklerini kullanma ve çocuğun davranışlarına yönelik olumlu davranışsal destek sağlama	Çevresel Düzenleme Yanıtlayıcılık Eğitimi Milieu Öğretim Yöntemi Davranış destekleme teknikleri
SÖMÖ (Warren vd., 2006)	Doğal bağlamlar içerisinde SÖMÖ tekniklerini kullanma	Çevresel Düzenleme Sosyal rutin kurma Liderliği izleme SÖMÖ Yöntemi
Yanıtlayıcılık Eğitimi ve SÖMÖ (Warren vd., 2006)	Doğal bağlamlar içerisinde çocuk ile yanıtlayıcı etkileşim kurulmasını sağlama SÖMÖ tekniklerinin kullanma	Yanıtlayıcılık Eğitimi Söz Öncesi Milieu Öğretim Yöntemi
Uyarlanmış SÖMÖ (Brady ve Bashinski, 2008)	SÖMÖ tekniklerinin kullanma Oluşan doğal bağlamlarda ipuçlarını farklı sistematikte verme.	

1.5.1.Söz Dönemi Milieu Öğretim Yöntemi

Söz Dönemi Milieu Öğretimi; çocukların dili kullanmalarını sağlamak için, yetişkinlerin çocuğun çevresini, ilgisini çekecek, dikkatini yönlendirecek şekilde düzenledikleri, çocuğun gün içerisinde çevresinde bulunan kişi ve nesnelerle olan sosyal etkileşimlerini çocukların dili kullanmalarında fırsat olarak değerlendirdikleri bir yöntemdir (Kaiser, Hendrickson ve Alpert, 1991). Bu yöntemin amacı, çocuğa doğal dil ortamlarında, doğal etkileşimler ve değişimler sonucunda dili kazandırmaktır. Milieu Öğretim Yöntemi çocukların yeni iletişim formları oluşturması, oluşturduğu formları kendiliğinden kullanması, taklit becerilerinin gelişmesine olanak sağlamak amacıyla ipuçlarının giderek arttırılarak kullanıldığı bir yöntemdir. Bu özelliğini de davranışçı yöntemlerden almıştır. Milieu Öğretimi ardışık olarak; a) Çocuğun yetişkin ile iletişim başlatma olasılığını arttıracak şekilde çevreyi düzenleme, b) Çocuğun performans düzeyine uygun dil ve iletişim becerilerine yönelik amaçlar belirleme, c) Çocuğun belirlenmiş amaçlarına yönelik iletişim girişimlerini tutarlı olarak yanıtlama, d) Çocuğun iletişim girişimlerini istediği nesnelere erişimini sağlayarak, yetişkinin etkileşimi sürdürmesi sağlayarak, çocuğun formlarını genişleterek dönütler vererek ve çocuğun sözlerini onaylayarak doğal pekiştiricilerle (functionally reinforcing) pekiştirme, adımlarını içermektedir (Hancock ve Kaiser,2012).

Milieu Öğretimi dört ana tekniği içermektedir. Bunlar model olma, tepki isteme-model olma, zaman erteleme ve fırsat öğretimidir. *Model olma*, Milieu öğretiminin temel tekniklerindendir. Milieu öğretiminde yetişkin önce çocuğun dikkatini odakladığı, ilgi gösterdiği duruma yönelik çocuk ile ortak dikkat kurar. Daha sonrasında çocuğun ilgilendiği duruma yönelik sözel bir model olur, çocuk yetişkinin modelini doğru bir şekilde taklit ettiğinde materyali çocuğa vererek ya da çocuğun yanıtını genişleterek dönüt verirken, model olunan durumu taklit etmediğinde ya da kısmen taklit ettiğinde ise düzeltici dönüt verilir. *Tepki isteme* ise model olmadan farklı olarak yetişkin çocuk ile ortak dikkat kurduktan sonra sözel bir tepki istemeye yönelik soru sorar (Ne istiyorsun? Süt mü meyve suyu mu istiyorsun? Ne istediğini söyle vb.). Çocuk doğru tepki verdiğinde nesneyi çocuğa vererek çocuğun cevabını genişleterek doğrulayıcı dönüt verir, yanıt vermediğinde ya da beklenilenden farklı bir yanıt verdiğinde (sözel bir tepki vermeden sadece istediği nesneyi gösterdiğinde), çocuğun gereksinimine uygun model olur (Söyle! Süt istiyorum), çocuk modeli tekrar ettiğinde nesneyi çocuğa

vererek çocuğun cevabını genişleterek doğrulayıcı dönüt verir. Çocuk uygun tepkiyi vermez ya da eksik tepkide bulunursa (süt derse) yetişkin yine model olur (Süt istiyorum) ve çocuğa istediği durumu sağlar. *Zaman ertelemede* ise ortak dikkat kurulduktan sonra yetişkin ortak dikkatin sağlandığı duruma yönelik yapılan işi birkaç defa yapar (ör: Köpüğü üfleyerek birkaç balon yapar ve daha sonra üflemeyi bırakır) ve çocuğun istekte ya da yorumda bulunmasını bekler. Çocuk performans düzeyine uygun bir sözel istekte ya da yorumda bulunursa (Balon yap!) yetişkin çocuğun istekte bulunma davranışını onaylar (gülümser ve balonu yapar) ve genişletmede (Büyük bir balon yapıyorum) bulunur. Çocuk iletişim girişiminde bulunmaz ise ya da performansına uygun bir tepkide bulunmazsa, yetişkin çocuktan tepki almaya yönelik soru sorar (Ne istediğini söyle?) ya da model olur (Söyle! Balon yap). Çocuk model olunan ifadeyi gerçekleştirirse, yetişkin çocuğun isteğini gerçekleştirir ve genişletmede (bir sürü balon yapıyorum) bulunur. Çocuk tepkide bulunmaz-model olunan durumu tekrarlamaz ya da eksik olarak tepkide bulunursa (ör: Balonlar) yetişkin tekrar model olur (Balon yap!) ve balon yapar. Milieu öğretiminin son tekniği ise fırsat öğretimidir. *Fırsat öğretiminde* yetişkin çevreyi ve materyalleri çocuğun istekte bulunmasını sağlayacak şekilde düzenler (Yetişkin çocuğa resim yapması için fırça, kağıt verir ancak boya vermez), çocuğun istekte ya da yorumda bulunmasını bekler, çocuk uygun tepkide bulunursa (Boya istiyorum) çocuğun tepkisini destekler (gülümser ve boyayı verir), genişletir (Boya kutusunu istiyorsun), çocuk uygun tepkide bulunmaz ya da eksik tepkide bulunursa, yetişkin model olma, tepki isteme ya da zaman erteleme tekniklerinden birini kullanarak çocuğun seviyesine uygun desteği sunar.

Ülkemizde Şentürk (2006) araştırmasında yaşları beş ile sekiz arasında değişen zihinsel yetersizlikten etkilenmiş üç kız çocuğuna Söz Dönemi Milieu Öğretimi'nin çocukların sözcük üretimine, üretilen sözcükleri serbest oyun ortamına genellemelerine ve ürettikleri sözcükleri sürdürebilmelerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada hem yarı yapılandırılmış, hem de serbest oyun ortamında dil örneği alınarak, çocukların başlama düzeyleri belirlenmiş, her öğretim oturumundan önce ve sonra yarı yapılandırılmış oyun ortamında dil örneği alınarak, yoklama değerlendirmesi yapılmıştır. Söz Dönemi Milieu Öğretimi ile her oturumda çocuklara bir hedef sözcük öğretilmiştir. Söz Dönemi Milieu Öğretimi uygulanırken önce çocuğun önüne bir olumlu örnek ve oyun bağlamı oluşturmak için iki ilişkili nesne veya oyuncak konmuştur. Çocukla ortak ilgi kurulduğunda “Seninle ne oynayalım? Ne yapmak istiyorsun?” gibi sorular sorularak tepki istenmiştir. Öğrenci hedef

sözcüğe yönelik nesneyi eline alırsa, gösterirse ya da hedef sözcüğe yönelik sözel bir ifade de bulunursa, öğrenciye “hedef nesneye yönelik elinde ne var? Bana ne gösteriyorsun?” soruları sorularak tepki istemiştir. Öğrenciden tepki gelmezse veya yanlış tepki gelirse cümle içinde hedef sözcük kullanılarak model olunmuştur ve öğrenciden tepki istenmiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde pekiştirilmiş ve cevabı genişletilerek hedef nesneye ulaşımı sağlanmıştır. Doğru tepki alınmadığında ise öğrenciye taklit etmesi için hedef sözcük söylenmiş ve “hadi sen de söyle!” denilerek söylemesi istenmiştir. Öğrenci söyleyince cevabı genişletilerek hedef nesne öğrenciye verilmiştir. Her bir hedef sözcüğü örnekleyen bir olumlu örneğe ilişkin oyun bittikten sonra diğer olumlu örneklerle farklı yardımcı materyaller kullanılarak oyuna devam edilmiştir. Araştırmacı 15 dakikalık oturum boyunca en az 15-20 kez hedef sözcüğe yönelik üç olumlu örnek kullanarak tepki istemiştir. Sonuç olarak, Söz Dönemi Milieu Öğretimi, sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sözcük üretmelerinde, üretilen sözcükleri serbest oyun ortamına genellemelerinde, üretmiş oldukları sözcükleri 10 oturumluk öğretim sonunda yapılan değerlendirmeden 15 gün sonra da sürdürmelerinde etkili olmuştur.

Yanıtlayıcılık eğitimi ise yetişkinlerin çocukların sözel ve/ veya sözel olmayan iletişim isteklerini fark etmelerine ve yanıt vermelerini sağlamak için bir dizi davranışı içeren çocuğun ebeveynlerine yönelik verilen eğitimidir (Kaiser vd., 1996; Warren vd., 2006). Bu eğitim Hanen ebeveyn eğitim programının uyarlanmış halinin, programı uygulama konusunda eğitim almış bir uzman tarafından verilmesini içermektedir. Hanen Ebeveyn Programı (It Takes Two to Talk-The Hanen Program for Parents) (Manolson, 1992), farklı geçmişlerden gelen ebeveynlerin çocukları ile çok daha etkileşimli bir ilişki oluşturmalarına yardımcı olmak için yetişkin ve çocuk arasındaki etkileşimin kalitesini artırarak, çocuğun sosyal iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin bu hedefe ulaşmalarına yardım etmede etkili olduğu belirlenmiş bir programdır. Çocuklarda amaçlı iletişim davranışlarının artmasına ilişkin yapılan çalışmalarda ebeveynlere, 6 aylık bir sürede 8-10 seanslık yanıtlayıcılık eğitimi verilmektedir (Warren vd., 2006). Bu eğitim Hanen ebeveyn eğitim programının uyarlanmış halinin, programı uygulama konusunda eğitim almış bir uzman tarafından verilmesini içermektedir. Programda eğitim oturumları ebeveynin evinde yapılabilmektedir. Oturumların ilk amacı uzman ve ebeveyn arasındaki güven duygusunu geliştirmektir. Daha sonra uzman yanıtlayıcı etkileşim tekniklerinin doğrudan

öğretilmesine geçmektedir. Uzman, ebeveynin isteğe bağlı iletişiminin ne olduğunu tam olarak anlamasını sağlamak için çocukla yapılan SÖMÖ uygulamalarının video kayıtlarından isteğe bağlı iletişim, iletişim için çocuklarına yeterli zamanı sağlama, oyun aktiviteleri boyunca çocuklarını izleme, betimleyici konuşma ve dilsel haritalama gibi örnekleri izletebilmektedir. Programın uygulama süresi boyunca uzman, ebeveyni yüksek veya düşük düzeydeki belirli yanıtlayıcılık örneklerine yönlendirmek için ipuçları verir.

Söz Dönemi Milieu yönteminin diğer bir çeşiti ise, Genişletilmiş Milieu Öğretimi (Enhanced Milieu Teaching) (Hemmeter ve Kaiser, 1994) dir. Genişletilmiş Milieu Öğretimi; Milieu Öğretimi ve yanıtlayıcılık eğitimin birleştirilmesi ile oluşturulmuş bir yöntemdir. GMÖ, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda (Hancock ve Kaiser, 2002; Hancock, Ton ve Crowe, 2008; Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Kaiser, Macfarld ve Hancock, 2008), Asperger Sendromlu çocuklarda (Kaiser vd., 2000) ve yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmış ve etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Genişletilmiş Milieu Öğretimi sözel taklit becerilerine sahip, 10'dan az kelimesi olan, ortalama sözce uzunluğu 1.0 ile 3.5 arasında olan çocuklar için uygun bir yöntem olarak belirtilmektedir.

Genişletilmiş Milieu Öğretimi; a) çevresel düzenleme, b)yanıtlayıcılık eğitimi, c) çocuğun performans düzeyine ve kazandırılmak istenilen dil becerilerine yönelik model olma (specific language modeling-modeling of child's targets and target-level language), d) Söz Dönemi Milieu Öğretimi olmak üzere dört bileşeni içermektedir. Genişletilmiş Milieu Öğretimi uygulanması sırasında yetişkin, yetişkin-çocuk etkileşimini sağlamak için çocuğun iletişim başlatmasını arttırmaya yönelik olarak çevreyi düzenler. Çocuğun oyununa, ilgisine iletişim becerilerindeki performansına bağlı olarak dil hedeflerine (specific language target) model olur, çocuğun isteklerini çocuğun dil performansına uygun olarak yanıtlar ve çocuğun istediği nesne vb. ulaşmasını sağlayarak doğal pekiştirmelere yer verir. Tablo 4'de Genişletilmiş Milieu Öğretimi'ne ilişkin bileşenler yer almaktadır (Hancock ve Kaiser,2012).

Tablo 4.

Genişletilmiş Milieu Öğretimi Bileşenleri, Amaçlar ve Örnekler

Genişletilmiş Milieu Öğretimi Bileşenleri	Amaçlar	Örnekler
Çevresel düzenleme	Çocuğun istekte bulunmasını desteklemek,	Beslenme saatinde yiyeceklere dair seçenekler sunmak ya da küçük bir parça yiyecek vererek, sözel olarak istekte bulunmasını desteklemek.
	Çocuğun, yetişkin ile etkileşimini, oyununu genişletmesi ve sürdürmesi için çocuğu desteklemek.	Oyunu desteklemek için materyaller eklemek. Çiftlik oyunu sırasında oyuna su ekleyerek çocuğun hayvanlara içirmesini ya da hayvanları yıkamasını sağlamak.
	Çocuğun davranış problemlerini önlemek ve yönetmek.	Oyun alanına dair fiziksel ipuçları kullanmak (daire şeklinde bir halı), çocuğun sınırlı sayıda oyuncuğa ulaşmasını sağlamak.
Yanıtlayıcılık eğitimi	Olumlu etkileşimleri desteklemek	Çocuğun oyununu takip etmek ve çocuğun performans göstermesine yönelik olarak baskı yapmamak. Çocuğun seçtiği top oyununa katılmak.
	Çocuk için başlıca yanıtlar sunmak.	Çocuğun yaptığı hareketleri yapmak ve sözel olarak söylediklerini söylemek ve bu hareketler ile ilgili sözel haritalar oluşturmak.
	Çocuğun etkileşime katılmasını sürdürmek.	Çocuğun attığı gibi topu atıp, çocuğun çıkardığı sesi çıkarmak
	Çocuğun tüm iletişim girişimlerini pekiştirmek.	Çocuğun etkileşime katılabilmesi için en az beş saniye zaman vermek.
		Çocuğun sözel vokal ya da sözel olmayan davranışlarını yanıtlamak. İsteddiği nesneyi çocuğa vermek.
Çocuk için belirlenen dil hedeflerine çocuğun performans düzeyine uygun model olma	Çocuğun dil hedeflerine desteklemek için model olmak	Çocuğun ilgisinin sürdüğü bağlamlar içerisinde model olmak.
	Çocuğun kendiliğinden söylediği hedefler kelimeleri arttırmak.	Çocuğun seçtiği top oyununa içerisinde yetişkinin “at” demesi
Söz Dönemi Milieu Öğretim yöntemi ipuçları	Çocuğu yeni formlar üretmesi için desteklemek	Çocuğun yanıtlarını genişletmeden önce GMT ipuçlarını kullanmak
	Çocuğun seçimlerini sözel olarak söylemesi için desteklemek.	Beslenme saatinde yemekten hoşlandığı meyve isimlerini çocuğa öğretmek için model olmak
	Sorular sorarak, cevaplamasını desteklemek.	Elma ya da kavundan hangisini yemek istediği söylemesi için seçenek sunmak.
	İsteklerini belirtecek iletişimler başlatması için ipuçları vermek.	Beslenme saatinde hangi meyveyi yemek istersin?, diye sormak.
		Kavunu yukarı kaldırarak, kavunu istemesi için seçilmiş dil hedefini kullanmasını beklemek.

1.5.2.SÖMÖ

SÖMÖ ise Milieu Öğretimi'nin uygulama ilkelerine dayanmaktadır (Warren ve Bambara, 1989). Milieu Öğretim Yöntemin'deki uygulama ilkeleri; a) çocuğun nelere dikkat ettiğine odaklanmak, b) müdahaleyi çocuğun mevcut etkileşimi içerisine entegre etmek, c) çevreyi, çocuğun yanıt/tepki vereceği biçimde düzenlemek, d) çocuğun spesifik yanıt/tepki davranışlarına odaklanmak, e) gerekli görüldüğünde farklı ipuçları/güdüleyiciler, geciktirme teknikleri kullanmak SÖMÖ'de de korunmuştur.

SÖMÖ, çocuk tarafından yönlendirilen sosyal rutinlerde, mimikler, koordine edilmiş bakışlar ve temel biçimdeki seslendirmelerin kombinasyonlarından oluşan, ilk amaçlı iletişim davranışlarını öğreten müdahale yaklaşımıdır (Warren vd., 2006). SÖMÖ, 9-12 ay arasındaki erken iletişim becerilerine odaklanmıştır. Amaçlı iletişim davranışları oyun ve sosyal rutinler sırasında oluşan bağlamlarda sıra alma ve taklit becerilerini kullanarak desteklenir. SÖMÖ, Söz Dönemi Milieu öğretim yönteminden kazandırılması hedeflenen davranışlarının sözel olmayan eylemler olmaları yönüyle farklılaşmaktadır. Söz Dönemi Milieu öğretim yönteminde uygulamacı çocuğa ipucu verir ve yalnızca sözel tepkiler için çocuğa istenen sonuçları sağlarken, SÖMÖ'de ise daha sonraki dönem dil öğrenimine yönelik aşamaları oluşturmayı sağlayacak sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerinin sıklığını ve karmaşıklığını arttırmak amaçlanmaktadır (Warren vd., 2006). Yanıtlayıcılık eğitimi ve SÖMÖ teorik temellerini sosyal iletişim gelişiminin karşılıklı etkileşim (transactional theory) modeline dayanmaktadır (McLean ve Snyder-McLean, 1978; Sameroff ve Chandler, 1975, Warren vd., 2006)

Karşılıklı etkileşim kuramının temel savunusu sosyal ve iletişimsel gelişimin, çocuklar ile çevreleri arasındaki çift-yönlü ve karşılıklı etkileşimlerle kolaylaştırıldığıdır (Yoder ve Warren, 1998). Bu kurama göre, çocukta oluşan herhangi bir değişim, çevreyi etkilemekte ve sonrasında çevredeki değişim de tekrardan çocuğu etkilemektedir. Bu şekilde, hem çocuk hem de çevresi zaman içerisinde değişmekte, karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşim sonraki gelişim süreçlerinin önünü açmaktadır. Örneğin, çocuğun hayatında meydana gelen amaçlı iletişimin başlaması şeklindeki bir değişim, sosyal çevredeki değişimi de tetikleyebilmektedir (Yoder ve Warren, 1993). Gelişim ilerledikçe, potansiyel anlamdaki güçlü etkileşimsel etki, bebeğin anlaşılır ve amaçlı iletişim kurabilmesinin de yolunu açmaktadır. Amaçlı iletişim öncesi dönemden amaçlı iletişime geçiş ile isteme ve yorum yapma gibi temel iletişim davranışlarını edinmek, çocuğa, ilk etkili amaçlı iletişim araçlarını sağlamaktadır ki, bu nitelikler, çocuğun bulunduğu çevreyi şekillendirebilmesine de olanak tanımaktadır. Ayrıca bu

iletişim eylemleri, yetişkinlerin, ocukdan gelen spesifik davranışları daha kolay tanımlarını ve yanıtlamalarını kolaylaştırmaktadır. Oluşan iletişim eylemleri, yetişkinlerin kendilerinden yapılması istenen davranışları sergilemelerini gerekli kılmaktadır. Çünkü, ancak bu şekilde, çocuğun ihtiyaç ve isteklerine karşı duyarlı bir profil çizilebilmektedir (Yoder ve Warren, 1998). Çocuğun isteme ve yorumlama davranışlarının sıklığı ve netliğinde yaşanan artış, yetişkinlerin, söz konusu eylemleri fark etmelerine, doğru biçimde açıklamalarına ve uygun şekilde yanıt/tepki vermelerine imkn sağlamaktadır. Çocuğun davranışlarındaki bu değişim, yetişkinlerin çocuğun mesajlarını genişleterek ve tekrarlayarak yanıtlayıcı olmalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda SM teknikleri tüm bu karşılıklılık ve yanıtlayıcılığı destekleyici nitelikteki teknikleri içinde barındırmaktadır.

Yetişkin ocuk etkileşimi sırasında yüksek oranda etkileşimi ve gelişimi sağlamak amacıyla müdahalede bulunan uygulamacılar ya da etkileşimli birer iletişimci rolünü benimseyen ebeveynler SM tekniklerinin uygulanmasında yer alan benzer ilkelerden yararlanılmaktadır (Warren vd, 1993). Bu ilkeler; a) iletişime yönelik olanakları artırmak amacıyla çevreyi düzenlemek, b) ocuğun dikkat yönünü takip etmek c) ocuğun ve yetişkinin öngörülebilir rollere büründüğü sosyal rutinler oluştırmaktır. Bu ilkeler, çocuğun yüksek seviyede katılım sergileyebilmesi ve ocuk ile yetişkin arasında sıkça ğretim etkileşimlerinin yaratılması adına tüm müdahale seviyelerinde uygulanabilmektedir. Aşağıda bu ilkeler açıklanmıştır.

1.5.2.1.Ortamı/evreyi Düzenlemek

Ortamı, ocuğun iletişim ihtiyaını artıracak ya da iletişim kurmaya zorlayacak biçimde düzenlemek çevresel düzenlemeler yapmadır (Warren vd., 2006). Çocuklar, ihtiyaç duydukları, istedikleri veya ilginç buldukları şeyler olduğunda iletişim ihtiyaçları artar ve iletişim kurma çabası içerisine girerler. Çevresel düzenlemeler yapma ocuk açısından, çocuğun iletişim kurması için daha fazla olanak sağlamak böylece çocuğun iletişim sıklığını arttırabilmek, yetişkin açısından ise çevresel düzenlemesi yapılmış bir ortamda çocuğun hangi davranışları sırasında hangi tepkilerin oluşabileceğini tahmin edebileceği için çocuğun iletişim davranışlarına odaklanabilmek amaçlarıyla kullanılır. Çevresel düzenleme, çocuğun isteyebileceği veya ihtiyaç duyabileceği nesneleri çocuğun uzanabileceği alanının uzağına-dışına koyarak yapılabilir. Çocuğun istediği veya ihtiyaç duyabileceği nesneler ulaşabileceği yerlerde değilse ocuk nesneleri almak için yardım isteyebilecektir. Bu fırsatlar,

çocuğun ilgilerinin rahat bir şekilde gözlemlenebildiği ev veya diğer ortamlarında doğal bir şekilde meydana gelmektedir.

1.5.2.2.Çocuğun Dikkat Yönünü Takip Etmek/ Liderliği İzlemek

Küçük yaş grubundaki çocukların kendi seçtikleri nesnelere yetişkinler tarafından seçilen nesnelere oranla çok daha fazla yönelmeleri, dikkat sürelerinin kısa olması (Hepting ve Goldstein, 1996) nedeniyle çocuğun herhangi bir aktiviteye veya sosyal etkileşime olan ilgisini sürdürmek için, çocuğun dikkat yönünü takip ederek çocuğun yaptığını izleme, yaptığını yapma, çocuğun seçimlerini takip ederek bu takip sırasında izlenen davranışı bir rutinin içine yerleştirme liderliği izlemedir. Liderliği izleme sırasında yetişkin doğrudan çocuğun yaptığı davranışa odaklanır, yüzüne veya çocuğun odaklandığı nesneye bakacak şekilde durur, çocuğun arkasında veya daha üst seviyesinde oturmaktan kaçınır. Bu duruş ve yüz yüze temas, yetişkinle çocuk arasındaki koordineli ortak dikkati kolaylaştırmakta ve yetişkin ortak dikkatin olduğu noktaları yakalayabilmektedir (Warren vd, 2006). Liderliği izleme sırasında, eylemlere pek fazla katılmayan ya da tekrarlı davranışları olan çocuklarda tekniğin kullanımı ve sürdürülmesi sırasında zorluklar yaşanmaktadır. Bu çocuklar için eylemde bulunmayı ya da kendiliğinden tepki vermelerini sağlayacak şekilde çevrenin düzenlenmesi halinde, liderliği izleme tekniğini uygulamak daha kolay olmaktadır.

1.5.2.3.Sosyal Rutin Oluşturma

Yetişkin ile çocuk arasındaki kendisini tekrar eden, dönüşümlü davranışları içeren ve sırayla yapılan tahmin edilebilir olaylar (çocuğu büyük bir topun üstüne koyup zıplatma, kutuya oyuncakları koyma, tahtaya plastik çivi çakma, araba sürme, balon üfleme) rutin kurmadır (Warren vd., 2006). Normal gelişim gösteren çocuklar ile gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklar üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar, rutinlerin, söz dönemi (Snow, Perlmann ve Nathan, 1987; Yoder ve Davies, 1992) ve söz öncesi dönem (Bakeman ve Adamson, 1984) iletişimi gelişimi açısından özellikle güçlü uyaranlar olduklarını ortaya koymuştur (Warren vd, 2006). Yetişkinin, doğal bir ortamda iletişim işlevlerine ve ilişkili becerilere model olması, çocuk tarafından yaratılacak istek ve yorumların oranının artırılabilmesi, sosyal iletişim gelişimine yönelik mükemmel bir bağlam sağlaması, çocukların yeni becerileri öğrenmesine ve hatırlamasına yardımcı olması nedeniyle sosyal rutin kurmak önem taşımaktadır. Ayrıca

bunlara ek olarak, rutinlerde yapılacak küçük değişiklikler, özellikle küçük yaşı grubu çocuklar açısından oldukça dikkat çekici olabilmektedir.

Çevreyi düzenlemek ve çocuğun liderliğini izlemek-dikkat yönünü takip etmek rutinlerin gelişimini desteklemektedir. Rutinin oluşması için a) çocuğun yaptığı hareketlerin ne olduğuna dikkat edilmeden hareketlerinin (ardıl motor taklit) ve seslerinin taklit edilmesi (ardıl sessel taklit) b) taklit edilen davranışların başka nesnelerle çocuk fark edinceye ve sıklıkla hareketlerini değiştirmeye başlayıncaya kadar devam edilmesi c) bir rutin, çocuk için açık bir şekilde oluşturulduğunda, rutin içerisinde belirli bir geciktirme (gıdıklamayı durdurmak, müzikli aleti kapatmak) oluşturularak çocuk tarafından oluşturulacak istek ve yorumların oranını arttırmak gerekmektedir (Warren vd, 2006). Aşığıda ardıl motor taklit ve ardıl ses takliti açıklanmıştır.

1.5.2.3.1.Ardıl Motor Taklit

Yetişkin davranışlarını taklit etme konusunda çocukları teşvik etmek (Snow, 1989) ve çok daha farklılaşmış oyun şemalarının oluşmasını sağlamak (Dawson ve Adams, 1984) amacıyla yetişkinin, çocuğun hareketinin hemen ardından çocuğun davranışını taklit etmesi ardıl motor taklittir. Ardıl motor taklit, nadiren iletişim girişimde bulunan küçük çocuklar açısından son derece faydalı olabilmektedir (Gazdag ve Warren, 2000). Bu basit teknik, çocuk ile yetişkin arasında sırasıyla gerçekleşen ve zaman içerisinde de belirli bir etkileşime veya oyun rutinine dönüşen temel bir form oluşturmak için SÖMÖ uygulamalarının hemen başında kullanılabilmektedir (Warren vd, 2006).

1.5.2.3.2.Ardıl Ses Takliti

Çocuğun çıkardığı ses oranlarının artması ve yetişkin seslerini kendiliğinden taklit edebilmesi amacıyla (Gazdag ve Warren, 2000) yetişkinin, çocuğun seslendirmesini, tam olarak veya biraz değiştirilmiş bir şekilde taklit etmesi ardıl sessel taklittir. Ardıl ses taklidi, ardıl motor taklidinin sunduğu avantajların ve faydaların pek çoğunu içermektedir.

SÖMÖ'nün amacı, çocukların sözlü olmayan iletişim davranışlarının sıklığını, netliğini ve karmaşıklığını artırmalarına yardımcı olmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için Warren vd, (2006) beş başlangıç amacı oluşturmuşlardır. Tablo 5'de bu amaçlar ve bu amaçlara ulaşmak için kullanılan SÖMÖ teknikleri yer almaktadır.

Tablo 5.

SÖMÖ Teknikleri

Amaçlar	Teknikler
Çocuk için belirlenen iletişimsel eylemler için bağlam hizmeti görece rutinler oluşturma	•Çocuğun hareketlerini taklit etmek. •Çocuğun seslendirmelerini taklit etmek. •Çocuğun taklit ettiğiniz hareketlerine ara vererek ve daha sonra çocuğun devam etmesini beklemek. •Çocuğun komik ya da ilginç bulduğu bir eylemi yapıp, ara verme ve daha fazla gülmesi için eylemi tekrar etmek. •Çocuk rutinin bir bölümünü yaptığında rutinin tamamlanması için gerekli eylemi yapmasını sağlamak.
Sözel olmayan seslendirme sıklığının artırılması	•Çocuk açık bir göndergeye odaklanmış ise sözel olmayan seslendirmesinde bir kelimeyle değişiklik yapmak. •Oyun aktiviteleri sırasında (seslendirmeler iletişim eyleminin bir parçası olmadığında) çocuğun repertuarı dışındaki sesler ve kelime şekilleriyle seslendirmelere model olmak. •Seslendirmeler iletişim eyleminin bir parçası olmadığında, çocuğun ses ve kelime repertuarı çerçevesinde bir sese model olmak. •Seslendirmeler iletişim eyleminin bir parçası olmadığında çocuğun repertuarında olduğu bilinen sesler ve hece şekilleriyle çocuğun anlık seslendirmelerini taklit etmek. •Seslendirmeler iletişim eyleminin bir parçası olmadığında, çocuğun anlık seslendirmelerini mümkün olduğunca doğru taklit etmek.
Koordineli bakış sıklığı ve kendiliğindenliğinin artırılması	Çocuğun nesneye baktığı bir rutinde iletişim ihtiyacı oluşturmak ve: •Çocuğa bakması için istenen bir nesne ya da eylem sunmak. •Bakış için sözlü olarak yönlendirmek. •İstenen nesneyi yetişkinin yüzüne doğru hareket ettirmek. •Yetişkinin yüzünü çocuğun ilgisine doğru hareket ettirerek çocuğun bakışıyla kesiştirmek. •Çocuğun bakışını onaylamak. •Yukarıdaki yöntemler uygulandıktan sonra çocuk hedeflenen davranışı gösteremezse ona istenen nesne ya da eylemi sağlamak.

Çocuk için belirlenen geleneksel ve geleneksel olmayan jestlerin sıklığı ve kendiliğindenliğinin arttırılması

Çocuğun nesneye baktığı bir rutinde iletişim ihtiyacı oluşturmak (istenen bir nesnenin ulaşılamaz bir noktaya konması);

- Bir mimiğin kullanılmasına bağlı olarak çocuğa istenen nesneyi ya da eylemi sunmak.
- Çocuğun isteğini anlamamış gibi yapmak ve meraklı bir yüz ifadesiyle “Ne?” “Ne istiyorsun?” gibi sorular sormak.
- Çocuktan daha spesifik olmasını istemek ya da söylemek (örn:“Hangisi olduğunu göster” “Hangisini istiyorsun?”).
- Çocuğa açık bir şekilde belirli bir jest-mimik yapmasını söylemek (örn:” Göster bana!” “Bana ver”).
- Uygun bir jest-mimik modellemek.
- Çocuk uyum gösterdiğinde çocuğun jestlerini mimiklerini sözlü olarak onaylamak.
- Yukarıdaki yöntemler uygulandıktan sonra çocuk hedeflenen davranışı gösteremezse, ona istenen nesne ya da eylemi sağlamak.

Amaçlı iletişim davranışının gerçekleşmesi için koordine edilmiş bakışlar, temel biçimdeki seslendirmelerin ve jestlerin kombinasyonlarından oluşan davranışları birleştirme

5.A. Eğer çocuk amaçlı iletişim davranışı bileşenlerinden bir ya da ikisini yaparsa, bekleyerek (örn, zaman erteleme) ikinci veya üçüncü bileşeni yapması için ipuçları kullanmak.

5.B. Eğer çocuk iletişim eylemi bileşenlerinden bir ya da ikisini yapar ancak bekleme süresinden sonra başka bir bileşen eklememezse:

- “Ne istiyorsun?” veya daha genel bir soru sorma ve yeniden beklemek.
 - Çocuğun bakışlarıyla bakışları kesiştirmek veya bakışını desteklemek için çocuğun ismini kullanmak.
 - Çocuğun jest- mimik yapması için ona model olmak.
 - Eğer çocuk nesne, olay ya da özelliğe ilişkin bir iletişim davranışında bulunursa, iletişim davranışıyla ilişkili bir kelime söylemek.
 - Eğer çocuk bir iletişim davranışına yönelik bileşenleri bir arada kullanırsa, sözel olmayan bir iletişim davranışına model olmamak.
 - Çocuk hedeflenen bileşeni üretir üretmez, uygun bir sonuç ve onaylama sağlamak.
 - Yukarıdaki yöntemler uygulandıktan sonra çocuk hedeflenen davranışı gösteremezse ona istenen nesne ya da eylemi sağlamak.
-

Çocukların amaçlı iletişim davranışlarının sıklığını, netliğini ve karmaşıklığını artırmaları için yukarıda belirtilen amaçlar *iletişim için ipuçları kullanma* ve *doğal sonuçlar sağlama* olmak üzere iki temel süreçte kullanılmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

1.5.2.4.İletişim İçin İpuçları Kullanma

İpuçları, çocuğun amaçlı iletişim girişimlerini ya da amaçlı iletişimin bileşenlerini (seslendirmeler, koordineli bakış, mimikler) ortaya çıkarmak amacıyla yetişkinin, kullandığı sözel olan ve olmayan yardımdır. İletişim için ipuçları kullanma “sözel” ve “sözel olmayan” (model olma, zaman erteleme, fiziksel ipucu ve göz teması) ipuçları kullanmayı gerektirir. *Sözel ipuçları* yetişkinin, çocuğun iletişim cevaplarını ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu sorular sorması veya doğrudan yönergeler vermesiyken; *sözel olmayan ipuçları*, yetişkinin, çocuğun isteğe bağlı iletişim denemelerini ya da isteğe bağlı iletişimin özel bileşenlerini (seslendirmeler, koordineli bakış, mimikler) desteklemek amacıyla kullandığı sözel olmayan yardım (McCathren, 2000) dır. Sözel olmayan ipuçlarından *fiziksel ipucu*, yetişkinin, çocuğun elini kendi elinde tutarak, alışlagelmiş bir mimik yapmasına yardım etmesi, *model olma* yetişkinin, çocuğun yapmasını istediği mimik veya davranışı yapması, *göz temasına yönelik ipuçları* yetişkinin, çocukla göz teması kurmak için çocuğa bakarak yetişkine bakmasını sağlaması veya çocuğun yetişkinin yüzüne doğru bakması için istenilen objeyi kendi yüzüne doğru tutmasıdır. *Zaman erteleme* ise yetişkinin çocuğa doğru yönlendirilmiş bir vücut duruşu ve yüz ifadesi ile 3 saniyeden daha fazla bir süre çocuğun iletişim kurmasını beklemesidir. Yetişkinle çocuk gıdıklama oyunu oynarken rutini geciktirmek için yetişkinin ellerini çocuktan uzak tutması ve çocuk rutini devam ettirmek için istekte bulunana kadar çocuğa bakarak beklemesi zaman ertelemeye örnek olarak verilebilir.

1.5.2.5.Doğal Sonuçlar Sağlamak- Doğal Sonuçları Desteklemek

SÖMÖ’de, çocuğun gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışları ile uyumlu olan iletişim işlevleri ile (çocuğun amaçlı iletişim davranışının bileşenlerini kullanarak gösterdiği amaçlı iletişim davranışı istediği nesneyi ya da eylemi elde etmesi ile\ çocuğun yorumları yetişkinin ilgisiyle) sonuçlandırılmalıdır. Bu doğal sonuçlar, onaylama ile ve/veya dilsel haritalama ile tamamlanabilir. Yetişkinin, çocuğun istenilen bir davranışı yapmasının hemen ardından kullandığı kelimeler veya yaptığı mimikler ile davranışı onaylaması

onaylama dır (Warren vd., 2006). Örneğin, çocuk istediği topu almak için önce yetişkine sonra topa sonra tekrar yetişkine baktığında, yetişkin çocuğun isteğine cevap verirken gülümseyebilir ve “bana baktın” şeklinde yorumda bulunabilir. Onaylamanın sık kullanımı etkileşimin akışını bozabilmekte ve övgü ifadeleri eğer çok sık kullanılırsa anlamını yitirebilmektedir. Bu nedenle bu ifadeler çocuk yeni bir davranışı ilk defa edindiğinde en başta kullanılmalıdır ve sonra çok sık tekrarlanmamalıdır (Warren vd., 2006).

Dilsel haritalama ise yetişkinin, çocuğun iletişim davranışını anında takip ederek, genişleterek ve tekrarlayarak iletişim davranışının temel anlamını-iletişim amacını sözlü olarak ifade etmesidir. Çocuk iletişimindeki dilsel haritalama, çocuğun sözlü olmayan yolla ilettiği şeyleri, yetişkinin sözlü hale getirmesi anlamına gelmektedir. Örneğin, çocuk bardağa erişmeye çalışıp da yetişkine bakarsa, yetişkinin bu davranışa sözlü yanıtı, “Bardağı mı istiyorsun?” şeklinde olacak ve sonuçta çocuk tarafından bardağı istemek gibi bir eylem gerçekleştirilmiş olacaktır. Çocuğun gittikçe netleşen ve artan sözlü iletişim çabasının teşvik ettiği dilsel haritalama, kelime haznesi gelişimini de olumlu etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, hem normal gelişim gösteren çocukların (Tomasello ve Farrar, 1986) hem de özel gereksinimli çocukların (Yoder, Kaiser, Alpert ve Fischer, 1993) dilsel haritalama yoluyla çok daha kolay bir şekilde kelime haznesi edinebildiklerini göstermiştir. SÖMÖ’ye ilişkin isteme davranışların netliğinde ve sıklığında yaşanan artışların, öğretmenler ve ebeveynler tarafından gerçekleştirilen dilsel haritalama davranışındaki artışla doğrudan ilişkili olduğu yapılmış araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Warren vd., 1993; Yoder vd., 1994).

Tekniklerin kullanım sıklıkları farklılık göstermekte birlikte dilsel haritalama tekniği oldukça sık kullanılabilirken, göz teması sağlamaya yönelik ipuçları hedeflenen beceri kendiliğinden ortaya çıkana kadar kullanılabilir. Çevresel düzenlemeler yapma, liderliği izleme, sosyal rutin kurma gibi teknikler mümkün olduğu her zaman kullanılmalıdır (Warren, 1991). İpuçları, ise çocuğun iletişim motivasyonu yüksek olduğunda kısa, olumlu ve devam eden etkileşimin akışına eklenmiş olmalıdır. Amaçlı iletişim davranışların çocuğa kazandırılması için yukarıda belirtilen teknikler devam eden etkileşimde rutinin içerisinde yer almalı ve çocuğun iletişim hedeflerine uygun şekilde kullanılmalıdır. Aşağıda amaçlı iletişimin öğretilmesinde dikkat edilecek noktalar ve söz öncesi dönemde ortaya çıkan amaçlı iletişim davranışları açıklanmıştır.

1.6.Amaçlı İletişimin Öğretilmesi

Warren vd. (2006), tarafından belirtilen beş başlangıç amacı (Tablo 5) çocuklara amaçlı iletişim davranışlarının öğretilmesi için daha önce tanımlanan en belirgin çocuk yanıtlarını ve kullanılan teknikleri bir hiyerarşi içerisinde göstermektedir. Tablo'5 de belirtilen tekniklere tutarlı şekilde yanıt veren çocuklar, hiyerarşide daha alt düzeyde olan tekniklerin uygulanmasına gereksinim duymamaktadır. Diğer yandan, bir çocuk yüksek düzeydeki tekniklere yanıt vermediğinde uygulamacı daha alt basamaklara geri dönmeli ve çocuğa daha fazla ipucu sağlamalıdır. Çocuk bu düzeydeki yardıma yanıt vermeye başladığında aşama aşama çocuğa daha fazla sorumluluk veren teknikleri uygulamalıdır (Warren vd, 2006). Çocuk davranışının amaçlı iletişim davranışı olarak sayılabilmesi için, davranış dört önemli ölçütü içermelidir. Bu ölçütlerden ilki, çocuğun davranışının bir iletişim amacı taşımasıyken, ikincisi davranışta bir mimik (sıra dışı/duruma özgü mimikler, gülümseme gibi yüz mimikleri, gösterme, işaret etme, verme, dokunma, yetişkinin elini hareket ettirme, bir objeyi yetişkine doğru itekleme, başını sallama, vurma, ısırma, bir kişiyi çimdikleme, bir nesneyi atma, gösteriş yapma, pantomim yapma, el sallama, el çırpma gibi alışlagelmiş mimikler dahil), seslendirme veya sözlü ifade olması, üçüncüsü davranışın yetişkine yöneltilmiş olması (yetişkine bakma, yetişkine dokunma, eylemleri birleştirme, yetişkine doğru ellerini ya da objeleri hareket ettirme, yetişkinin eylemine veya yönergesine yanıt verme dahil) ve son olarak da davranışın bir iletişim işlevi olması gerektiğidir (yetişkinin davranışını düzenleme, sosyal bir rutine dâhil olması için yetişkinin ilgisini çocuğa çekme, yetişkinin ilgisini bir obje veya olaya çekme veya reddetme) (Yoder ve Warren, 1999). Aşağıda önkomut ve önbildirim davranışlarının öğretimi açıklanmıştır.

1.6.1.Önkomut Davranışlarının Öğretilmesi

Önkomut davranışları, çocuğun herhangi bir ipucuna gereksinim duymadan bir nesneyi, eylemi istemek ya da reddetmek amacıyla, yetişkini çocuğun başlattığı bir eyleme yönlendirmeyi amaçlayan iletişim davranışlarıdır (Warren vd, 2006). Önkomut davranışlarının öğretilmesi için yetişkin ile çocuk arasındaki sıra almaya dayalı rutinler oluşturulduktan sonra (belirli bir rutin en az iki defa tekrarlandığında) yetişkin kendi sırasında çocuğa bir beklenti ile bakarak rutini durdurarak (zaman erteleme) ve “Ne?” (aktiviteyi başlatmak için) veya “Bunu ister misin?” (göz teması sağlayarak ve aktiviteyi başlatmak için çocuğun ihtiyaç duyduğu nesneyi uzatarak) gibi sözel bir ipucu da

verilebilir. Eğer rutinin bozulmasına doğru yanıt yoksa veya çocuğun yanıtı tamamlanmamışsa (örn, isteğe bağlı iletişim için gerekli olduğu düşünülen eksik bir öge gibi), yetişkin çocuğa başka yardım sağlayabilir. Mesela, eğer çocuk bir oyuncaya bakıyorsa ve ona doğru gidiyorsa veya bir seslendirme yapıyorsa, fakat yetişkinle göz teması sağlamıyorsa, yetişkin “Bana bak!” diyebilir, çocuğun bakışını yakalayabilir veya oyuncayı yüzüne yaklaştırabilir. Yetişkin ayrıca, amaçlı iletişim davranışının bileşenlerinin (göz kontağı, jest-mimik ve seslendirme) tamamlanması için gerekiyorsa, jسته model olabilir. Warren vd., (2006) çocuk farklı rutinlerde kendiliğinden önkömut davranışları sergilediğinde, ipuçları ve onaylamaya yer verilmemesi gerektiğini, ancak yetişkinin dilsel haritalama ile çocuğun önkömut davranışlarına yanıtlanmasının sürdürölmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğın, çocuk yetişkine bakarak parmağıyla kutuyu gösterip aaa dediğinde, yetişkinin eli kitabın kapağını açılmasını diye tutarken çocuk yetişkine-kitaba bakarak parmaklarıyla yetişkinin elini çekmeye çalışırken aaa dediğinde vb. tüm bileşenleri barındıran amaçlı iletişim davranışı göstermektedir. Yetişkin, çocuk bu davranışları farklı rutinlerde kendiliğinden gösterdiği için amaçlı iletişim davranışının ardından ipucu sunmak ve “aferin, çok iyi” gibi onaylamalarda bulunmak yerine “kutuyu açmamı istiyorsun”, “kitaba bakmak istiyorsun” diyerek dilsel haritalama ile çocuğun önkömut davranışını yanıtlamalıdır.

1.6.2.Önbildirim Davranışlarının Öğretilmesi

Önbildirim davranışları, yetişkinin herhangi bir şey yapmasını sağlamaya çalışmadan, yetişkinin ilgisini bir nesneye ya da olaya yönlendiren, ya da herhangi bir nesne veya olay hakkındaki duyguyu paylaşmak amacıyla çocuk tarafından gerçekleştirilen iletişim davranışlarıdır (Warren vd, 2006). Önbildirim davranışları önkömut davranışlarından farklı bir şekilde öğretilmektedir. Önbildirim davranışları için temel gereklilik, diğerk kişinin ilgisinin sağlanması ve bir duygu durumunun paylaşılmasıdır. Önbildirim davranışlarının pek çoğı çocuk ve yetişkinin ortak dikkatinin olduğı bir kapsamda meydana gelmektedir (Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998). Önbildirim davranışları model olma (yetişkinin dışarıdan gelen kedi sesine yönelik olarak aaa kedi diyerek kediyi işaret etmesi, önce kediye sonra çocuğa sonra tekrar kediye bakması), kullanımlarının destekleneceğı durumlar oluşturma ya da doğrudan fiziksel ipucu (çocuğun masada oynarken elinden düşen oyuncanın düştüğü yeri yetişkine göstermesi için, yetişkinin çocuğun elinin üstünden tutarak işaret parmağıyla göstermesini sağlaması burada demesi) sağlanarak

öğretilabilir (Yoder ve Warren, 1999). Ön bildirim davranışları öğretilirken bazen sıra dışı bir durum meydana geldiğinde, yetişkin fark etmemiş gibi davranabilmekte ve çocuğun yetişkinin dikkatini nesne ya da olaya yönlendirme gereksinimi hissettiği bir durum oluşturmaktır. Rutinlerin içerisine yeni nesneler eklemek, nadiren oluşan planlı ya da plansız durumların avantajlarından yararlanmak, rutini sabote etmek gibi durumlar önbildirim davranışlarının kazandırılması için uygun durumlardır (Warren vd., 2006).

Sonuç olarak, SÖMÖ tekniklerinin öngörülebilir rutinler içerisinde, doğal öğretimi benimseyen erken iletişim ve dil müdahale yaklaşımlarının evrensel bir özelliği olan (Fey, 1986; Hepting ve Goldstein, 1996) çocuğun dikkat yönünü takip ederek, çocuğun daha fazla girişimde bulunması sağlayacak şekilde çevreyi düzenleyerek, çocuk için belirlenen hedeflere uygun ipuçlarının kullanılarak uygulanması önemlidir. SÖMÖ teknikleri birçok araştırmada yetersizlikten etkilenmiş çocuklara amaçlı iletişim davranışlarını kazandırmak amacıyla uygulanmıştır ve yapılan araştırmalarda tekniklerin büyük bir kısmının bir arada kullanıldığı görülmektedir (Franco, 2008; Leew, 2001; Warren vd., 1993; Yoder vd., 1994). Aşağıda SÖMÖ yer veren araştırmalar incelenmiştir.

1.7. SÖMÖ Yer Veren Araştırmalar

Alanyazında SÖMÖ'nün yetersizlikten etkilenmiş çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen tek denekli deneysel desenlerle yapılan (Brady ve Bashinski, 2008; Franco, 2008; Leew, 2001; Warren vd., 1993; Yoder vd., 1994) araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalarda SÖMÖ Down Sendromlu, gelişimsel yetersizliği, Otizm Spekturum Bozukluğu, gecikmiş konuşması, çoklu yetersizliği olan çocuklarda uygulanmıştır. İlk araştırma Warren, Yoder, Gazdag, Kim ve Jones (1993) tarafından yapılmıştır.

Warren vd., (1993), gelişimsel yetersizliği olan çocuklara söz öncesi dönem iletişim becerilerinin kazandırılmasını hedeflemişlerdir. Araştırmanın birinci aşamasında davranışlar arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılarak, 20 aylık Down Sendromu tanısı konmuş bir erkek çocuk olan birinci deneğe öngörülebilir rutinler sırasında SÖMÖ tekniklerinden sıra alma, çevresel düzenleme, çocuğun liderliğini izleme, ardıl sessel takliti, dilsel haritalama ve zaman erteleme kullanılarak; istek belirtme, yorumda bulunma ve sesli taklit becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. İkinci aşamaya 23-29 aylar arasında dört gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş çocuk katılmıştır. Bu çocuklara *amaçlı*

iletişim davranışlarının SÖMÖ ile kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim ve yoklama oturumları birebir olarak oyun odasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında uygulamacının sağaltım yöntemlerini kullandığı oturumlarda çocuğun isteme, sesli taklit ve yorumlama davranışlarının artmasında yöntemin etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise uygulamacının sağaltım yöntemlerini kullandığı oturumlarda dört çocuğun amaçlı iletişim davranışlarının artmasında yöntemin etkili olduğu belirlenmiştir. Denekler becerileri kişi (öğretmen), ortam, araç gereç ve etkileşim tarzına genelleyebilmişlerdir.

SÖMÖ'nün uygulandığı ilk araştırmada Warren vd., (1993), araştırmacıların uygulamaları sonucunda çocukların isteme, yorumda bulunma ve taklit becerilerinde artış gözleendiğini belirlemişlerdir. Araştırmanın genelleme oturumlarında kişi genellemesine yönelik olarak çocukların öğretmenleri kullanılmıştır. SÖMÖ'nün uygulandığı ikinci araştırma ise Yoder, Warren, Kim ve Gazdag (1994) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma ilk araştırmadan çocuklarının istekte bulunmaya yönelik davranışlarına ilişkin genelleme oturumlarında annelerin kullanılması, annelerin ve öğretmenlerin çocukların amaçlı iletişim öncesi dönemde gösterdikleri davranışlar ve istekte bulunmaya yönelik amaçlı davranışları için dilsel haritalama tekniğini kullanma sıklıklarının belirlenmesi yönüyle farklılaşmaktadır.

Yoder vd. (1994), ikisi Down Sendromlu, ikisi gelişimsel geriliği olan 21-27 aylık dört denekle çalışmışlardır. Bu deneklerin çevresel düzenlemeler yapma, liderliği izleme, öngörülebilir rutinler sırasında sıra alma ve ipuçları kullanma SÖMÖ teknikleri ile amaçlı iletişim davranışını artırmayı amaçlamışlardır. Sonuçlar, deneklerin *istekte bulunma davranışlarında* olduğunu ve deneklerin eğitim ortamı dışındaki başka ortamlarda, başka kişilerden istekte bulunma davranışı sergilediklerini göstermiştir.

Bu alışmalar ile çocukların söz öncesi istekte bulunma davranışlarının sayısında ve netliğinde meydana gelen artışların, SÖMÖ tekniklerine bağlı olduğu sonucu ve (Warren vd.,1993; Yoder vd., 1994; Warren vd., 2006) istekte bulunma davranışlarında artış olan çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin, çocuğun eylemlerini tutarlı bir şekilde yanıtlamalarının da arttığı, dilsel haritalama tekniğini kullanma sıklıklarında da artış görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca belirtilen çalışmalar, çocukların hedeflenen istekte bulunma davranışlarını, farklı insanlara, ortamlara, iletişim tarzlarına ve zamana da genelleyebildikleri sonucunu ortaya çıkmaktadır.

SÖMÖ, Leew (2001) tarafından gecikmiş konuşması olan çocuklarda kullanılarak etkililiği farklı yetersizlik gruplarında da denenmiştir. Leew (2001), çevresel düzenleme yapma, liderliği izleme, sosyal rutin kurma ve ipuçları kullanma SÖMÖ teknikleri ile gecikmiş konuşması olan 20-22 aylık üç erkek bir kız çocuğa *işaret etme, gösterme, seslendirme, göz teması* davranışlarını, *bu davranışların kombinasyonlarını* ve *ön bildirim* davranışlarını arttırmayı amaçlamıştır. Deney süreci uygulamacılar tarafından çocukların evlerinde mutfak ve yemek odalarında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında anne, baba ve kardeşler ayrı bir oda da tutulmuşlardır. Araştırma bulguları SÖMÖ'ün çocukların işaret etme, gösterme, seslendirme, göz teması davranışlarını, bu davranışların kombinasyonlarını ve ön bildirim davranışlarını arttırdığını ayrıca çocukların bu davranışları farklı kişiye genelledebildiklerini göstermektedir.

Leew (2001) yaptığı araştırmasında küçük çocukların en aktif oldukları ve en fazla zaman geçirdikleri ev ortamında SÖMÖ tekniklerinin etkililiğini değerlendirmesi nedeniyle diğer araştırmalardan farklılık göstermekteyken; Franco (2008) ise denek grubundaki çocukların yaşları nedeniyle diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır. Bu araştırma ile ilk kez 5-8 yaş arasındaki çocuklara SÖMÖ uygulanmıştır.

Franco (2008), araştırmasında yaşları 5-8 arasında değişen beş erkek bir kız altı Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa verilen rutin kurma, çevresel düzenleme, liderliği izleme, ipuçları kullanma ve doğal sonuçları oluşturma SÖMÖ tekniklerinin çocukların *iletişim başlatma* davranışlarının sıklığına, çeşitliliğine olan etkisini incelemiştir. Araştırmada iletişimi başlatma davranışları; isteme, protesto (protest) etme, yorumlama, diğer (isteme, yorumlama ve protesto etme amacı dışında nitelendirilebilecekler) başlıkları altında tanımlanmıştır. İletişim amacının çeşitliliğini belirlemek amacı ile göz kontağı, jest kullanımı ve seslendirme davranışlarının tanımları yapılmış ve SÖMÖ'nin çocukların, amaçlı iletişim davranışları sırasında yukarıda belirtilen davranışları kombine edilmiş şekilde kullanmaları üzerinde etkisini incelenmiştir. Ayrıca çocukların iletişim başlatma davranışlarını benzer sosyal aktiviteler ve rutinlerde dört-altı hafta sonra sürdürüp sürdüremediği incelemiştir. Araştırmanın deseni denekler arası çoklu başlama düzeyi desenidir. Araştırmanın bulgularına göre SÖMÖ eğitiminin hedeflenen söz öncesi dönem iletişim becerilerini arttırmada etkili olduğu ve 4-6 hafta sürdürülebildiği belirlenmiştir.

Başka bir çalışma ise Brady ve Bashinski (2008) tarafından yapılmıştır. Brady ve Bashinski'in araştırması, SÖMÖ etkililiğine ilişkin yapılmış diğer araştırmalardan denek

grubundaki çocukların tanılarının çoklu yetersizlik olması ve yaşlarının 3 ila 7 arasında değişmesi yönüyle farklılaşmaktadır.

Brady ve Bashinski, araştırmalarında yaşları 3-7 arasında (ortalama 5 yaş 1 ay) değişen 9 çoklu yetersizliği (görme ve işitme) olan çocuğa verilen uyarlanmış SÖMÖ'nün (rutin kurma, ipuçları kullanma, doğal sonuçları destekleme) çocukların amaçlı iletişim davranışları ve iletişim işlevi çeşitleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada öğretmen-aile raporları ve proje ekibi tarafından yapılan gözlemler sonucunda çocukların kullandığı amaçlı iletişim davranışlarının sayısı ve çeşidi belirlenmiştir. Sınıf gözlemleri sonucunda çocukların ortalama dakikada 0.01 den az jest, seslendirme ve/veya işaret etme, konuşma davranışı sergiledikleri görülmüştür. Araştırmada çocukların yetersizlik türü nedeniyle SÖMÖ uygulamalarında üç temel uyarlama yapılmıştır. Bu uyarlamaların ilki SÖMÖ tekniklerin uygulanacağı aktivitelere yönelik olmuştur. Aktiviteler çocukların görme ve işitme duyularını en az düzeyde kullanmaları gereken aktiviteler olarak seçilmiştir (Örn, minderin üstünde yuvarlanmak, salıncakta sallanmak, kutu içinde oynamak). İkinci uyarlama ipucu kullanımına yönelik olarak yapılmıştır. SÖMÖ uygulamalarında çocuk yüksek düzeydeki tekniklere yanıt vermediğinde, çocuğa daha fazla ipucu (ipucunun giderek artırılması) sağlamaktayken (Warren ve diğ, 2006) bu araştırmada uygulamalar en üst düzeyde ipucunun sağlanması (ipucunun giderek azaltılması) ile yapılmıştır. Üçüncü uyarlama ise amaçlı iletişimin ana bileşenlerinden göz kontağına yöneliktir. SÖMÖ uygulamalarında çocuğun nesneye-yetişkine tekrar nesneye/yetişkine- nesneye tekrar yetişkine bakması koordineli bakış olarak kabul edilirken bu araştırmada çocukların vücut duruşlarını değiştirmeleri, nesneye ya da olaya doğru vücutlarını çevirmeleri koordineli bakış olarak kabul edilmiştir. Uyarlanmış SÖMÖ uygulamaları her bir çocuğun okulunda uygun bir alanda ya da sınıfında ya da çocuğun evinde proje ekibi tarafından bire bir olarak uygulanmıştır. SÖMÖ uygulamaları haftada 4 gün en az 30 dakika en fazla 60 dakika olacak şekilde uygulanmıştır. Her bir çocuğun haftalık son uygulaması kamera ile kayıt edilerek, jest, seslendirme ve göz kontağına yönelik davranışları kodlanmıştır. Kodlama sırasında her bir davranışın tipi, formu ve işlevi kodlanmıştır. İletişim davranışının tipi için kendiliğinden ya da ipucu kullanarak, formu için işaret etme, gösterme, sesleri taklit, elini açıp kapatma vb. gibi, işlevi için ise davranış düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak dikkat başlıkları altında kodlamalar yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre tüm çocukların kendiliğinden amaçlı iletişim davranışı gösterme sıklığı artarken, yapılandırılmış (ipucu kullanılan) davranış sıklığı

sayısı azalmıştır. Ayrıca sekiz çocuğun iletişim formları sayısında, üç çocuğun ise iletişim işlevi sayısında artış olduğu belirtilmiştir.

Franco, Davis ve Davis (2013), araştırmalarında yaşları 5-8 arasında değişen beş erkek bir kız altı Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış çocuğa verilen oyun rutinleri içerisinde verilen SÖMÖ'nün (ipuçları kullanma ve doğal sonuçlar sağlama) çocukların *amaçlı iletişim* ve *iletişim başlatma* davranışlarına olan etkisini incelemiştir. Ayrıca çocukların amaçlı iletişim ve iletişim başlatma davranışlarının altı hafta sonra sürdürüp sürdüremediği incelemiştir. Araştırmada sağıltım sırasında oyun rutinleri sırasında rutin kurma, çevresel düzenlemeler yapma, çocuğun liderliğini izleme tekniklerine yer verilmiştir. Oturumlar her bir çocuğun evinde gerçekleştirilmiştir. Kullanılacak oyun rutinlerinin belirlenmesi için aileler ile görüşme yapılmış, belirlenen rutinler her bir çocuk için tanımlanmıştır. Araştırmanın deseni denekler arası çoklu başlama düzeyi desenidir. Araştırmanın bulgularına göre SÖMÖ eğitiminin çocukların amaçlı iletişim ve iletişim başlatma davranışlarını arttırmada etkili olduğu ve altı hafta sürdürülebildiği belirlenmiştir.

Yukarıdaki araştırmalarda SÖMÖ'nün gelişimsel geriliği, konuşma gecikmesi, Down Sendromlu, Otizm Spektrum Bozukluğu, çoklu yetersizliği olan çocuklar üzerindeki etkisi araştırılmış ve tek denekli deneysel desenlerle bu çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar ile SÖMÖ'nün farklı yetersizlik grubundaki çocukların amaçlı iletişim davranışlarında etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma bulguları, çocukların hedeflenen amaçlı iletişim davranışlarını, farklı kişilere, ortamlara, iletişim tarzlarına ve zamana da genellenebildiklerini göstermiştir (Franco, 2008; Leew 2001; Warren vd., 1993; Yoder vd., 1994).

Alanyazında SÖMÖ'nün etkisini belirleyen araştırmaların yanı sıra SÖMÖ ile yanıtlayıcı küçük grup öğretim yöntemini karşılaştıran araştırmalar da bulunmaktadır. Yanıtlayıcılık eğitimi (responsivity education) ve SÖMÖ yaklaşık 12-18 aylık bir yaşa erişmesine rağmen, henüz söz öncesi iletişim geliştirememiş çocuklar için desenlenmiştir. Yanıtlayıcılık eğitimi ve SÖMÖ erken sosyal ve iletişimsel gelişimin, çocuklar ile çevreleri arasındaki çift-yönlü ve karşılıklı etkileşimlerle kolaylaştırıldığını varsaymaktadır (McLean ve Snyder-McLean, 1978; Sameroff ve Chandler, 1975). Yanıtlayıcılık eğitimi ve SÖMÖ, çocuğun hayatında meydana gelen ve amaçlı iletişimin başlaması şeklindeki bir değişimin, yetişkinlerin, çocuğun mesajlarını genişletme ve tekrarlama eğilimi içerisinde olmaları nedeniyle sosyal çevredeki değişimi de tetikleyebileceği savunulmaktadır (Warren

vd., 2006). Bu türden değişimler, sonradan çocuğun gelişimini (örneğin, artan iletişim ve kelime sayısı) ve yetişkinin girdilerindeki sonraki değişimleri daha fazla desteklemektedir (örneğin, çocukla girilen daha karmaşık dil etkileşimleri). Bu şekilde, hem çocuk hem de çevre, zaman içerisinde değişmektedir ve birbirlerini karşılıklı şekilde etkilemektedir (Warren vd., 2006).

Yoder ve Warren (1998, 1999a, 1999b, 2001), SÖMÖ ve yanıtlayıcı küçük grup öğretim yönteminin boylamsal etkilerini karşılaştırmak amacıyla aynı denek grubuyla grup deneysel desen kullanarak dört çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalarda yanıtlayıcılık eğitimi ve SÖMÖ iki bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler uygulamacı tarafından çocuklarla etkileşimde kullanılan SÖMÖ ve yine uygulamacı tarafından ebeveynlere verilen yanıtlayıcılık eğitimidir. Gelişimsel geriliği olan çocukların amaçlı iletişim davranışları, isteme ve yorumlama davranışları, alıcı ve ifade edici dil düzeyleri ve birincil bakıcılarının yanıtlayıcılıkları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan dört karşılaştırmalı araştırma aşağıda özetlenmiştir.

Yoder ve Warren (1998), SÖMÖ ve yanıtlayıcı küçük grup öğretim yönteminin çocukların amaçlı iletişim davranışları ve birincil bakıcılarının yanıtlayıcılıkları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 58 çocuk ile birincil bakıcıları katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar 17-36 ay arasında, Bayley Bebek Gelişim Ölçeği (Bayley, 1993) sonuçlarına göre 35-85 puan arasında zihinsel yetersizlik göstermektedir. Çocukların ailelerinden edinilen bilgilere göre, 10'dan az kelime üretimi bulunmaktadır. Aile ve öğretmen raporlarına göre herhangi bir ek yetersizliği bulunmamaktadır. Çocukların tamamı, MacArthur-Bates İletişimsel Gelişim Envanterindeki ifade edici ölçek üzerindeki puanlamanın %10 oranında altında kalmış ve Tennessee gelişimsel gerilik tanımını tam olarak karşılamışlardır. Bir başka deyişle, en az bir gelişimsel alan üzerinde en az %40'lık bir gerilik veya en az iki gelişimsel alan üzerinde en az %25'lik bir gerilik göstermişlerdir. Oluşturulan iki uygulama grubu içerisine çocuklar rastgele bir şekilde seçilmişlerdir. Çocuklardan 28'i SÖMÖ ile eğitim alırken, 30 tanesi, uyarlanmış yanıtlayıcı küçük-grup (modified responsive small group) yöntemi ile eğitim almışlardır. Uygulamalar, her iki grup için de, günlük 20 dakika, haftada 3 veya 4 gün ve yılda 6 ay olacak şekilde uygulanmıştır. SÖMÖ; çocuğun dikkatini takip etmeyi, sosyal oyun rutinleri oluşturmayı, zaman ertelemeyi, doğal sonuçları destekleme tekniklerinden oluşmuştur. Uyarlanmış yanıtlayıcı küçük-grup yöntemi ise

yanıtlayıcı etkileşim yaklaşımının bir uyarlamasını temsil etmiştir. Yetişkin, çocukla birlikte etkileşimli bir biçimde oynamış ve olup biten hakkında yorumlar yaparken, herhangi bir iletişim işlevinin açığa çıkması için doğrudan bir çabaya girilmemiştir. SÖMÖ uygulanırken çocuk-merkezli bir oyun bağlamı kullanılmıştır. Bu bağlam içerisinde, iletişime yönelik olarak ipuçlarının yanında onaylamalara da yer verilmiştir (örn, “Bu doğru!”). Uyarlanmış yanıtlayıcı küçük-grup yönteminde ise çocuğun dikkat yönünün takip edilmiş ve doğrudan iletişim ipuçlarını görmezden gelirken, çocuk girişimlerine karşı bir hayli etkileşimli bir nitelik sergilenmiştir. Çoklu regresyon analizi kullanılarak analiz edilen veriler sonucunda çocukların amaçlı iletişim davranışlarında artış olduğu, ancak her iki yöntem arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı belirlenmiştir. Yetişkin-çocuk ikilisine ilişkin veriler, öntest-sontest ve uygulamanın bitişinden 6, 12 ve 18 ay sonra toplanan izleme verilerinden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında gerek SÖMÖ gerekse uyarlanmış yanıtlayıcı küçük-grup yöntemi çocukların amaçlı iletişim davranışları üzerinde etkili olmuştur. En etkili yöntem, müdahale öncesi annenin etkileşim tarzı ile annenin eğitim seviyesine bağlı olarak değişmiştir. SÖMÖ etkileşimli ve iyi eğitim almış annelerin çocukları için (3-4 yıllık lise eğitimi almış annelerin çocukları), çocukların amaçlı iletişim davranışlarının artmasında son derece etkili olmuştur. Öte yandan, daha az etkileşimli ve daha az eğitim almış annelerin çocukları içinse, uyarlanmış yanıtlayıcı küçük-grup yöntemi, çocukların amaçlı iletişim davranışlarının artmasında daha etkili olmuştur (Yoder ve Warren, 1998). Araştırmanın bir diğer bulgusu da, çocukların erken dönemli amaçlı iletişim davranışlarının, annelerin dilsel haritalama isteklerini açığa çıkaracağı ve bunun da, çocukların kelime hazinesi gelişimlerini kolaylaştıracağı şeklindedir. Çocukların erken dönemli amaçlı iletişim davranışlarının, özellikle müdahale sona erdikten altı ay sonrada sürdüğü görülmüştür (Yoder ve Warren, 1999a). Ayrıca SÖMÖ grubunda yer alan çocukların istek ve yorumda bulunma (Yoder ve Warren, 1999b) davranışları üzerinde etkileri olduğu da saptanmıştır. Çocukların amaçlı iletişim davranışlarının, müdahale sona erdikten 12 ay sonra, gerek ifade edici ve gerekse alıcı dil gelişimi ölçümlerini ciddi şekilde etkilediği görülmektedir (Yoder ve Warren, 2001). Yoder ve Warren, birincil bakıcı tarafından sağlanan etkileşimlilik miktarının, çocuğun amaçlı iletişim artışları ile sonraki dönem dil gelişimi arasındaki ilişkiyi etkileyeceğini ve annenin etkileşimliliği ile çocuğun ifade edici dil gelişimi arasında da önemli bir boylamsal ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Yoder ve Warren (1998, 1999a, 1999b, 2001) yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarından edinilen bulguları, doğrulamak amacıyla deney kontrol gruplu başka bir çalışma yapmışlardır (Yoder ve Warren, 2002). SÖMÖ'ün etkilerini yalnızca, müdahale başlamadan önce çocuklarının davranışlarına yüksek yanıtlayıcılığa sahip ailelerde görülmesi nedeniyle bu çalışmada ailelere yönelik yanıtlayıcılık eğitimi ve çocuklara yönelik SÖMÖ teknikleri eğitimi verilmiştir. Araştırmanın deneklerini zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 39 yeni yürümeye başlamış söz öncesi dönem çocuk ve birincil bakıcıları (35 anne, iki büyükanne, bir üvey anne, bir baba) oluşturmuştur. Araştırmanın deseni öntest-sontest kontrol gruplu desendir. Aile-çocuk çiftleri, gerek yanıtlayıcılık eğitimi ve SÖMÖ teknikleri eğitiminin verildiği grup gerekse kontrol grubu için rastgele biçimde belirlenmiştir. İletişim ve dil becerileri çalışmanın başında ve çalışmadan 6, 9 ve 12 ay sonra değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları ailelere verilen yanıtlayıcılık eğitiminin aile yanıtlayıcılığını arttırdığı ve çocukların başlattığı yorumların oranı üzerindeki etkisinin bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca çocukların başlattığı yorumların oranının çocuklarda Down Sendromunun varlığına ve yokluğuna bağlı olarak değişiklik gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu da SÖMÖ ile çocukların sesli sessiz harf hece birleşimlerinin (canonical vocal communication) uygulama öncesine göre sıklığında artış olduğudur. Yoder ve Warren tarafından yürütülen bu ikinci boylamsal çalışma, kontrol grubunda yer alan çocukların bazı ölçümlerde yüksek değerler almaları nedeniyle SÖMÖ'ün uygulanabileceği çocukların sahip olmaları gereken önkoşulları belirginleştirmiştir. Araştırma sonucunda araştırmacılar SÖMÖ'ün yetişkinle oynanan oyun sırasında dakika başına birden fazla veya en çok iki kendiliğinden amaçlı iletişim eylemi gerçekleştiren çocuklarda uygulandığında müdahale etkilerinin son derece kısıtlı kaldığını bulgulamışlardır.

Fey vd. (2006), Yoder ve Warren tarafından 2002 yılında gerçekleştirilmiş çalışmayı, zihinsel engelli 51 çocukla tekrarlamıştır. Ailelere verilen yanıtlayıcılık eğitiminin, aile yanıtlayıcılığı ve ailenin stres düzeyine ve SÖMÖ eğitiminin, çocukların iletişimi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerini test etmişlerdir. Araştırmada rutin kurma, amaçlı iletişim davranışları, koordineli bakış, seslendirme sıklığı, jest kullanımı (Tablo 5) SÖMÖ teknikleri kazandırılmıştır. Araştırmanın deneklerini yaşları 24–33 ay arasında olan zihinsel engelli 51 söz öncesi dönem çocuk ile birincil bakıcıları (50 anne, 1 baba) oluşturmuştur. Araştırmanın deseni öntest-sontest kontrol gruplu desendir. Aile-çocuk çiftleri, yanıtlayıcılık eğitimi ve SÖMÖ ile eğitiminin verildiği gruba ve kontrol grubuna

rastgele seçilmiştir. Yoder ve Warren (2002)'in yapmış oldukları çalışmadan edinilen sonuçlara dayanarak çalışmada üç önemli uyarılama yapılmıştır. Bu uyarlamaların ilki, çalışmada yer alan tüm çocukların, düşük oranlı söz öncesi yorumlama ve sesletim becerisine sahip olmaları koşulu aranması olmuştur. İkincisi ise, çocukların uygulamacıların tepkilerine yanıt vermemeleri halinde, uygulayıcının, ısrarcı tavırlardan kaçınmaya karşı özel bir dikkat sergilemesi istenmiştir. Üçüncüsü ise, çocuk açık ve net bir şekilde amaçlı iletişim davranışı sergilemişse, uygulayıcının, çocuğun yaptığı davranışa mutlaka olumlu yanıt vermiş olması gerektiğidir. Deney grubuna altı ay boyunca yanıtlayıcılık ve SÖMÖ ile eğitim verilmiştir. Araştırmanın verileri sağaltım öncesi (zaman 1) ve sağaltıma başladıktan altı ay sonra (zaman 2) İletişim ve Sembolik Davranış Ölçeği ve anne-çocuk etkileşiminin kaydedilmesi ile toplanmıştır. Ebeveyn-çocuk etkileşimi beşer dakikalık üç bölümden toplam 15 dakikalık kamera kayıtlarının izlenilmesi ve her bir oturumunun kodlanması ile elde edilmiştir. İletişim ve Sembolik Davranış Ölçeği ve ebeveyn-çocuk etkileşimi ile çocukların *önbildirim*, *önkomut*, *sesli sessiz harf hece birleşimleri* (canonical vocalizations), *amaçlı davranışları*, ebeveynlerin ise *dilsel haritalama* oranları belirlenmiştir. Altı aylık müdahalenin sonunda toplanan verilere dayanarak, özellikle amaçlı iletişim eylemlerinde önemli düzeyde artış olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde SÖMÖ'ün çocukların amaçlı iletişim, isteme ve yorumlama davranışları, önbildirim, önkomut, sesli sessiz harf hece birleşimleri, alıcı ve ifade edici dil düzeyleri üzerinde etkilerinin olduğu görülmektedir.

Yoder ve Stone (2006a; 2006b) ise yaptıkları araştırmalarında SÖMÖ ve resim değiş tokuşuna dayalı iletişim yöntemi (PECS) uygulamalarının etkililiğini karşılaştırmışlardır. Yoder ve Stone (2006a; 2006b) yaptıkları araştırmalar ile PECS ve yanıtlayıcılık eğitimi/SÖMÖ'nün Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların kendiliğinden söylediği kelime sayısına ve çeşitliliğine olan etkisini (2006a), ortak dikkat becerileri ve istekte bulunma davranışları üzerindeki etkisini (2006b) incelemişlerdir.

Yoder ve Stone (2006a) PECS ile yanıtlayıcılık eğitimi/SÖMÖ'nün yaşları 2-5 yaş arasında değişen 36 Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğun kendiliğinden söylediği kelime sayısına ve çeşitliliğine olan etkisini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın deseni öntest-sontest kontrol gruplu desendir. Araştırmada 19 çocuk resim değiş tokuşuna dayalı iletişim, 17 çocuk yanıtlayıcılık eğitimi/SÖMÖ grubuna seçkisiz olarak atanmışlardır. Çocuklar alınan üç yarı yapılandırılmış iletişim örnekleme sırasında kendiliğinden 20'den

az kelime kullanan çocuklardan oluşmuştur. Her iki gruptaki çocuklara 6 ay boyunca haftada üç defa 20 dakikalık oturumlar ile uygulamalar yapılmıştır. Uygulamalar sonunda çocukların kendiliğinden söyledikleri kelime sayılarının artmasında, yanıtlayıcılık eğitimi/SÖMÖ' nün PECS'e göre daha etkili olduğu, uygulama öncesinde nesne aramaya yönelik davranışları diğer çocuklara oranla daha yüksek olan çocuklar için PECS'in nesne aramaya yönelik davranışları düşük olan çocuklar için ise yanıtlayıcılık eğitimi/SÖMÖ'nün etkili olduğu belirlenmiştir.

Yoder ve Stone (2006b) PECS yöntemi ile yanıtlayıcılık eğitimi/SÖMÖ'nün yaşları 18 ile 60 ay arasında değişen 36 Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğun ortak dikkat becerileri, nesne ile sıra alma ve istekte bulunma davranışları üzerindeki etkisini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın deseni öntest-sontest kontrol gruplu desendir. Araştırmada 19 çocuk PECS yöntemi, 17 çocuk yanıtlayıcılık eğitimi/SÖMÖ grubuna seçkisiz olarak atanmışlardır. Araştırmanın gruplarını alınan üç yarı yapılandırılmış iletişim örnekleme sırasında kendiliğinden 10'dan az kelime kullanan çocuklardan oluşmuştur. Her iki gruptaki çocuklara 6 ay boyunca haftada üç defa 20 dakikalık oturumlar ile uygulamalar yapılmıştır ve video ile kayıt edilmiştir. Her iki gruptaki çocukların aileleri çocukları ile yapılan uygulamaları gözlemlemişlerdir. Video kayıtları ortak dikkati başlatma, istekte bulunma ve nesne ile sıra alma davranışları, ailelerin ise çocukları ile etkileşim davranışları kodlanmıştır. Araştırma PECS yönteminin çocukların istekte bulunma davranışlarını genelleme becerilerinin daha yüksek, yanıtlayıcılık eğitimi/SÖMÖ'nün ise çocukların ortak dikkat becerilerinin gelişimi üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Çocuğun iletişim becerilerinin kazanmasında büyük rol oynayan ebeveynlere SÖMÖ öğretimini hedefleyen sadece bir araştırma bulunmaktadır. Araştırmalarda ebeveyn eğitiminde daha çok yanıtlayıcılık eğitimi tercih edilmiştir. Bunun nedeni olarak, Warren, vd. (2006), ebeveynlere SÖMÖ'ün öğretilmesini savunmadıklarını, pek çok ebeveynin öğretmen rolleri ile kendi ebeveynlik rollerini ayırmakta zorlandıklarını, oysa ebeveynin yüksek derecede olumlu yanıtlayıcılığının sağlanması ile çocuğun gelişiminde önemli ilerlemelerin sağlanabileceğini savunmaktadırlar. McCathren (2009), yaptığı vaka çalışması ile IQ düzeyi 68 olan zihinsel engelli sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir anneye SÖMÖ tekniklerinden çocuğun liderliğini izleme, betimleyici konuşma, dilsel haritalama, ardıl motor taklit ve ardıl sessel taklit tekniklerinin öğretilmesi hedeflemiştir. Çocuk ise bir

yaşında zihinsel engelli ve konuşma gecikmesi bulunan bir kızdır. Çocuk için belirlenen amaç ise çocuğun *amaçlı iletişim davranışlarını* arttırmaktır. Anneye SÖMÖ tekniklerinin öğretilmesi amacıyla tekniklerin kullanımının üç, dört örnekle örneklendirildiği yazılı döküman verilmiş ve video görüntülerinden olumlu etkileşim örnekleri izletilmiştir. Ayrıca araştırmacı anneye SÖMÖ teknikleri kazandırmak için koçluk yapmıştır. Araştırmanın deseni tek denekli deneysel desenlerden davranışlar arası çoklu başlama desenidir. Araştırmanın verileri anne-çocuk etkileşiminin kameraya kaydedilmesi ve her bir oturumunun kodlanması ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, ebeveynlerin *tanımlayıcı konuşma, dilsel haritalama, ipuçları kullanma* davranışlarının oranında, çocuğun ise *amaçlı iletişim davranışının* oranında artış olduğu belirlenmiştir.

Çocuğun iletişim becerilerinin kazanmasında etkili olduğu belirlenen SÖMÖ'nün erken çocukluk döneminde çocuğun eğitiminden sorumlu öğretmenlere kazandırılması öğretmenlerin, çocuğun jestlerini ve sesletimlerini nasıl yorumlayacaklarını, daha üst düzey iletişim becerilerini öğretmek amacıyla nasıl genişleteceklerini, çocuğun dikkatini izleyerek, çocuğun yapmış olduğu etkinliğine uygun sözel girdiler vererek yetişkin ve çocuk arasında meydana gelen etkileşimi nasıl düzenleyebileceklerini öğrenmeleri açısından önemlidir. Bu çalışmada SÖMÖ öğretmenlere öğretilmiştir. Öğretmen eğitiminde ise çok ögeli öğretmen eğitimi tercih edilmiştir. Milieu Öğretimi İngilizce ismine uygun olarak kullanılmıştır. Milieu özel bir isimdir. Bu nedenle tüm alan yazındaki araştırmalarda ortak bir terim kullanmak için bu çalışmada öğretim yöntemi Milieu olarak isimlendirilmiştir. Aşağıda öğretmen eğitimi ve öğretmen eğitim programlarına yönelik açıklamalar yapılmıştır.

1.8. Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Eğitim Programları ve Öğeleri

Erken çocukluk eğitimi ile erken çocukluk özel eğitim alanları, sürekli olarak, yeterli donanıma sahip öğretmen açığı yaşamaktadır (Rosenberg, Boyer, Sindelar ve Mishra, 2007; Saluja, Early ve Clifford, 2002) ve bu açık küçük yaş grubu çocuklara ve ailelerine yönelik hizmetlerin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford ve Barbarin, 2005). Aslında, çocukların elde ettikleri sonuçlar, öğretmen kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Benzer şekilde, öğretmen kalitesi de, öğretmenlerin gerek mesleğe başlamadan önce gerekse mesleğe başladıktan sonra aldıkları mesleki gelişim eğitimlerinin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir (Barton, Chen, Pribble, Pomes ve Kim, 2013; Snyder,

Hemmeter ve McLaughlin, 2011). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerinin genel öğretmenlik ve özel eğitim bağlamında gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları özel eğitimin çıktılarını olumlu yönde etkilemektedir (Brownell, Sindelar, Bishop, Langley ve Seo, 2002; Özyürek, 2008). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin hem lisans eğitimlerinde hem de mesleğe atıldıktan sonra ihtiyaçları doğrultusunda, özellikle uygulamalı eğitimlerle yetiştirilerek niteliklerinin artırılması gerekmektedir (Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014).

Öğretmenlere dil ve iletişim becerilerine yönelik müdahale programlarının kazandırılmasına yönelik pek çok neden bulunmaktadır. Özellikle erken çocukluk dönemindeki çocuklar için pek çok ders dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik fırsatlar barındırırken, çok az sayıda öğretmenin fırsatları yakalayarak öğrencilerine yönelik sistematik dil ve iletişim müdahalesi sağladıkları görülmektedir ve bu durum söz öncesi iletişim becerileri içinde geçerli olmaktadır (Yoder vd., 1998).

McCathren, (2000) öğretmenlere, öğrencilerine dil ve iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik olarak kullanılan uygulamaların öğretilmesi için pek çok neden olduğunu belirtmiştir. Bu nedenlerden ilki öğretmenlerin belirli bir seviye de deneyimlerinin bulunması nedeniyle müdahale stratejilerini hızlı öğrenmeleriyle, ikinci neden olarak öğretmenlerin sağaltım stratejilerini farklı bağlamlarda uygulayabilecek olmaları, üçüncü bir neden olarak da öğretmenlerin dil ve iletişim becerilerine ilişkin sınıf ortamlarında etkili uygulamalara yer verdiklerine yönelik deneysel çalışmaların bulunması ve son olarak da bir öğretmenin öğretmenlik kariyeri boyunca, karşılaşacağı pek çok çocuk ile gereksinimleri doğrultusunda öğrendiği müdahale stratejilerini uygulayacak olmalarıdır.

Öğretmen eğitim programlarında kullanılan hangi yöntemin/yöntemlerin daha etkili olduğunu ve bilimsel dayanaklı uygulamalardan hangi yöntemlerin sınıflarda daha fazla ve sürekli olarak kullanımına yol açtığını belirleyen araştırmalar oldukça sınırlı olmakla birlikte öğretmenlere sadece bilgi aktaran programların öğretmenlerin davranışlarında değişikliğe yol açmadığı belirtilmektedir (Ryan, Hemmes, Sturmey, Jacobs ve Grommet, 2008; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015). Bununla birlikte yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler ile çalışan öğretmenler ve personel için çok ögeli öğretmen eğitim programlarının etkili olduğu belirtilmektedir (Reid ve Parsons, 1995; Shore, Iwata, Vollmer, Lerman ve Zarcone, 1995). Çok ögeli öğretmen eğitim programları, bilgilendirici eğitim ile diğer eğitim aktivitelerinin birlikte kullanıldığı programlar olarak tanımlanmaktadır (Brown,

Stephenson ve Carter, 2014). Bu programların ögeleri bilgilendirmeye yönelik yazılı materyal kullanma, sunumun ya da öğretimin özetlenmesi, öğretmene kazandırılması hedeflenen davranışlara ilişkin video gösterimi, tekniklerin uygulanmasına sınıf ortamında model olma, uygulama öncesinde teknikleri öğretmen ile canlandırma, öğretmen performansına yönelik uygulama sonrası dönüt verme, uygulama sırası ve sonrası koçluk uygulamalarından oluştuğu belirlenmiştir (Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2011; Horrocks ve Morgan, 2011; Kaczmarek, Hepting ve Dzubak, 1996; McCathren, 2000; Suhrheinrich, 2011). Çok ögeli eğitim programları; yeni becerilerin öğretimi (Belfiore ve Browder, 1992); pekiştireç kullanımı (Doerner, Miltenberger ve Bakkan, 1989); ipucu kullanımı (Suda ve Miltenberger, 1993); davranış yönetimi (Davis ve Russell, 1990); seçim yapma (Salmento ve Bambara, 2000); çeşitli akademik becerilerin (Browder, Trela ve Jimenez, 2007) öğretiminde kullanılmıştır. Alanyazında öğretmen eğitim programlarında çoğunlukla çok ögeli öğretmen eğitim programlarına yer verildiği görülmektedir.

Alexander, Ayres ve Smith (2015), yaptıkları gözden geçirme çalışmasında Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin eğitiminde görevli personele (öğretmenlere, yardımcı öğretmenlere ve öğretmen adaylarına) kanıt temelli uygulamaların kazandırılması için öğretmen eğitime yer veren 23 araştırmayı incelemişlerdir. İncelenen 23 araştırmada, toplam 335 yetişkin katılımcının bulunduğu ve katılımcılardan 322'sinin öğretmen, diğer katılımcıların yardımcı öğretmen ve öğretmen adayı oldukları belirtilmiştir. İncelenen 23 araştırmada öğretmenlere kazandırılan kanıt temelli uygulamalar, davranış sağaltım stratejileri (n=7), doğal dil sağaltım yöntemleri (n=6), olumlu davranışsal destek stratejileri (n=3), ADÖ (n=1) ve diğer stratejiler (n=6) başlıkları altında kategorize edilmiştir. Araştırmalardan 12'sinde öğrencilere ilişkin veriler toplanmış, akademik (n=4), davranış (n=3), iletişim (n=7) ve sosyal (n=2) olmak üzere dört farklı başlık altında incelenmiştir. Çalışmaların öğretmen eğitime ilişkin sınıflanmasında kendi kendine eğitim (n=9), bire-bir eğitim (n=16) ve grup eğitimi (n=9) olmak üzere üç farklı başlık altında sınıflanmıştır. Bire-bir eğitimin verildiği araştırmalarda öğretmene belirlenen bir zaman diliminde eğitim verildiği, koçluk ya da danışmanlık ögesinin yanında performansa dayalı dönüt, bilgilendirici yazılı materyal, tartışma, rol oyun ve model olma tekniklerinin de kullanıldığı belirlenmiştir. Grup eğitiminin verildiği araştırmalarda birden fazla öğretmene belirlenen bir zaman diliminde eğitim verildiği, bilgilendirici metin, tartışma, video gösterimi, grup çalışması, model olma, uygulama ve rol oyun tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. İncelenen 23 araştırmanın 14'ünde (%61) tek bir ögenin, üçünde (%13) iki tip ögenin,

üçünde (%17) dört tip ögenin kullanıldığı, iki çalışmada ise ögelerin yeterince açıklanmaması nedeniyle gruplanmadığı belirtilmiştir. Araştırmaların sekizinde genelleme verilerinin öğretmen davranışlarının farklı materyale (n=1), öğrencilere (n=3), davranışlara (n=3) ve/veya düzenlemelere (n=4) yönelik olarak, yine sekiz çalışmada izleme verilerinin eğitim oturumlarının tamamlanmasından üç gün ve üç ay arasında toplandığı görülmüştür. 50 çalışmada sosyal geçerliliğe ilişkin bulgular toplandığı, toplanan bulguların %56'sının likert tipi ölçek ile diğer çalışmalardaki sosyal geçerlilik verilerinin ise görüşme, açık uçlu sorular, odak grup ile belirlendiği görülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde, değerlendirilen 14 çalışmada Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış öğrencilere yönelik olarak (diğer çalışmalarda Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin dışında başka tanıları olan öğrenciler de araştırma kapsamında yer aldığı için bulgulara 14 araştırma alınmıştır) %93'ü olumlu, %7'si olumlu ve olumsuz bulgular açıklanmıştır. Araştırmanın tartışma bölümünde öğretmen eğitim programlarının çoğunlukla çok ögeli programlardan oluştuğunu ancak çok ögeli eğitim programlarının içerisinde yer alan hangi tekniğin öğretmenlere ilişkin bağımlı değişkende değişikliğe neden olduğunu belirlemede güçlüğe yol açtığını, araştırmacıların hangi teknikleri kullandıklarında en ideal öğretmen eğitim programı ögelerini oluşturabileceklerini belirlemede sistematik bir değerlendirme yapamadıklarını belirtmişlerdir. Bu güçlüğü ortadan kaldırabilmesi için çok ögeli programlara eklenen her bir ögenin ardından yoklama alınarak düzeyde meydana gelebilecek değişikliğin ortaya çıkarılabileceğini belirtmişlerdir. Sadece birkaç araştırma ögeleri karşılaştırarak sağıaltım sırasında etkili olan öğeyi belirlemeye çalışmıştır (Ryan vd. 2008).

Çok ögeli öğretmen eğitim programları dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretim yöntemlerini öğretmek amacıyla da kullanılmıştır. Bunlar fırsat öğretimi (Ryan vd., 2008), temel tepki öğretimi (Suhrheinrich, 2011; Suhrheinrich vd., 2013; Suhrheinrich, Stahmer ve Schreibman, 2007) olarak sıralanabilir.

Ryan vd., (2008), araştırmalarında üç farklı deney koşulunun etkisini incelemişlerdir. Deney koşullarında farklı öğretmen eğitimi ögelerine yer vermişlerdir. Araştırmada üç deney koşuluna yer verilmiştir. Deney 1 koşulunda yaşları 6 ile 11 yaş arasında değişen altı Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış çocuğun iletişim başlatma davranışlarını arttırmak amacıyla yaşları 26-37 arasında değişen iki kadın bir erkek öğretmene fırsat öğretimi tekniklerini kazandırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın deseni denekler arası çoklu başlama desendir. Araştırmada başlama düzeyinin belirlenmesi için öğretmenlerden

10 dakikalık oturumlar sırasında veri toplanmıştır. Uygulama yapılan sınıflar öğretmen yardımcı öğretmen ve altı öğrenciden oluşmuştur. Deney 1 koşulunda üç öğretmen okullarında fırsat öğretim tekniklerine ilişkin öğretim, model olma, prova ve dönüt aşamalarından oluşan öğretmen eğitim programına katılmışlardır. Deney 1 koşulunda öğretmenlere verilen eğitim bire-bir olarak öğretmenlerin belirlenen ölçütleri karşılamalarına kadar sürmüştür. Ayrıca araştırmada deney 1 koşulundan başlayarak izleme aşamasının sonuna kadar öğretmenlerin sınıflarında bir poster asılı bulunmuştur. Posterin üzerinde çocukların eğitim programının başlıkları, programlarından belirlenen amaçlar, her bir öğrenci için belirlenen spesifik bir örnek, hedeflenen amaçlardan birinin fırsat öğretimi basamaklarının uygulanmasının gösterildiği fotoğraflar bulunmaktadır. Deney 1 koşuluna ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin verilen eğitim sonucunda başlama düzeyine göre fırsat öğretimi basamaklarının tümünü doğru uygulama, öğrencilerin ise iletişim başlatma davranışlarının sıklıklarının arttığı görülmektedir. Deney 2 koşulunda ise iki ayrı sınıfta görev yapan altı yardımcı öğretmene fırsat öğretimi tekniklerinin kazandırılmasının ortaya çıkan öğretim fırsatlarını doğru yanıtlamalarına etkisini incelemek amacıyla grup eğitimi verilmiştir. Araştırmada sınıf 1’de yaşları 20 ile 24 arasında değişen iki kadın, bir erkek; sınıf 2’de yaşları 22 ile 26 arasında değişen iki kadın bir erkek yardımcı öğretmen bulunmaktadır. Yardımcı öğretmenlere verilen grup eğitimleri okulun içerisinde bulunan küçük bir ofiste düzenlenmiştir. Sınıf 1’de yaşları 5 ile 8 arasında değişen 6, sınıf 2’de yaşları 9 ile 12 arasında değişen 6 öğrenci bulunmaktadır. Tüm öğrenciler Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almışlardır. Deney 2 koşulunda öğretmenlere 20 dakika süren bir eğitim verilmiştir. Eğitim fırsat öğretimi tekniklerinin doğru kullanımının anlatılmasını, örnek bir video izlenmesini, ipucu kartları ve poster kullanılmasını, örneklerin ve senaryoların yazılı olduğu materyali içermiştir. Eğitim sonrasında yardımcı öğretmenler, haftanın iki günü serbest oyun ve kahvaltı zamanında öğrenciler ile uygulama yapmıştır. Uygulamalar sırasında öğrencilerin başlattığı girişimlere verdikleri yanıtlar 5 dakika boyunca kayıt edilmiştir. 5 dakika boyunca alınan video kayıtları analiz edilerek yardımcı öğretmenlerin girişimlere verdikleri doğru tepki oranları belirlenmiştir. Deney 2 koşulunun bulguları incelendiğinde yardımcı öğretmenlerin fırsat öğretimi basamaklarını kullanarak iletişim girişimlerini doğru yanıtlama oranının başlama düzeyine göre arttığı görülmektedir. Araştırmacılara göre deney 2 koşulunun en önemli bulgusu ise öğrencilerin iletişim girişimlerinin sıklığındaki artış oluşturmaktadır. Araştırmacılar artıştaki farklılığı deney 1 koşulunda

öğretmenler tarafından belirlenen durumlar yerine deney 2 koşulunda oyun ve yemek saatinde kendiliğinden meydana gelen durumlardaki girişimlere bağlamaktadırlar. Deney 3 koşulunda ise, okulda görevli yaşları 20 ile 45 arasında değişen 13 kadın 1 erkek ve okul öncesinde görevli yaşları 20-45 arasında değişen 26 kadın toplam 40 personele 30 dakikalık bir sunu yapılmıştır. 40 kişi daha sonra sekiz kişilik gruplara bölünerek, deney 2 koşulunda yer alan duruma ek olarak rol oyun ve dönüt aşamalarının da eklendiği uygulamalar yapılmıştır. Rol oyun bileşeni eğitim oturumunun süresinin deney 2 koşuluna ek olarak 10 dakika daha fazla olmasına neden olmuştur. Deney 3 koşulunda yer alan okul öncesi çocukların yaşları 5-8 arasında değişmektedir. Deney 3 koşulunda başlama düzeyi verilerinin toplanması için eğitim programının uygulanmasının öncesinde öğretmenlerin öğrencileri ile yaptığı iki ya da üç uygulama 5 dakika süre ile kayıt edilmiştir. Eğitim öncesi veriler eğitim başlamadan bir hafta önce eğitim sonrası veriler eğitim tamamlandıktan bir hafta sonra toplanmıştır. Deney 3 koşulunun bulguları incelendiğinde ise fırsat öğretimin basamaklarının doğru yanıtlanma grup ortalamasının ve öğrencilerin iletişim başlatma davranışlarının başlama düzeyine göre sıklıklarında artış meydana geldiği görülmektedir.

Yukarıda özetlenen çalışmada da görüldüğü gibi öğretmen eğitim programları üç farklı deney koşulunda da çok ögeli olarak düzenlenmiş ve her bir deney koşulunun uygulanması sonucunda etkililik bulgularına ulaşılmıştır.

Suhrheinrich, Stahmer ve Schreibman (2007) araştırmalarında 10 öğretmene Temel Tepki Öğretimi tekniklerini öğretmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan dört öğretmen Otizm Spektrum Bozukluğu, zihinsel engel ve dil bozuklukları olan çocuklar ile okulöncesi özel eğitim sınıflarında, 6 öğretmen ise yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış çocuklara yönelik kaynaştırma hizmetlerinin yürütüldüğü okul öncesi sınıflarda çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin yetersizlik gruplarına yönelik çalışma deneyimleri 1-16 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler Temel Tepki Öğretimine ilişkin eğitimlerle katıldıklarını ve eğitimler sırasında öğrendiklerini tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak çalıştıkları özel eğitim sınıflarındaki en az iki Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrenciye uyguladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin Temel Tepki Öğretimi tekniklerine ilişkin uygulamalardaki başlama düzeyi ve öğretim sonu değerlendirme verilerini toplayabilmek için öğrencileri ile yaptıkları bire-bir uygulamalar ve grup uygulamalarında 10 dakikalık iki ayrı uygulamayı kamera ile kayıt etmeleri

istenmiştir. Öğretmenler çalışma deneyimlerini, eğitimsel özgeçmişlerini ve Temel Tepki Öğretimine ilişkin aldıkları eğitimleri belirtmek için kısa bir anket doldurmuşlardır. Anketin devamında öğretmenlerin Temel Tepki Öğretimine ilişkin bilgilerini belirleyebilmek için Temel Tepki Öğretimini yönelik aldığınız eğitimi nasıl tanımlarsınız?, Eğitiminiz sırasında uygulamacı ne tür yöntemler kullandı? Temel Tepki Öğretimine ilişkin bir el kitabı-kaynak aldınız mı? Sınıfınızda Temel Tepki Öğretimine ilişkin uygulama yaparken süpervizörlük hizmeti aldınız mı? gibi bazı sorular yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerden altısı yüksek eğitim seviyesinde eğitim almışlardır. Bu öğretmenlerin Temel Tepki Öğretimine yönelik aldığı eğitimler bilgilendirici eğitim (didactic instruction), gözlem, geri dönüt, el kitabı-kaynak kullanımını içermektedir. Orta seviyede eğitim alan öğretmenlerin Temel Tepki Öğretimine yönelik aldığı eğitimler bilgilendirici eğitim, gözlem, el kitabı-kaynak kullanımını, düşük seviyede eğitim alan öğretmenlerin aldığı eğitimler ise geri dönüt ve gözlemi içermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı Temel Tepki Öğretimine ilişkin tekniklerden biri dışında (sıra alma) tamamını %80 oranında doğru uygulamışlardır. Öğretmenlerin öğrencileri ile yaptıkları bire-bir ve grup oturumları sırasında teknikleri doğru kullanma oranları aldıkları eğitimlere göre belirlenen eğitim seviyeleri (yüksek-orta-düşük) ile karşılaştırılarak verilmişlerdir. Yüksek seviyede eğitim alan öğretmenler öğrencileri yaptıkları bire-bir oturumlar sırasında temel tepki öğretimine tekniklerinin biri dışında tamamını, orta ve düşük seviyede eğitim alan öğretmenler Temel Tepki Öğretimine yönelik yedi teknikten sadece ikisini %80 oranının üstünde doğru uygulamışlardır. Yüksek seviyede eğitim alan öğretmenler öğrencileri yaptıkları grup oturumları sırasında Temel Tepki Öğretimi tekniklerinin ikisi dışında tamamını, orta ve düşük seviyede eğitim alan öğretmenler Temel Tepki Öğretimine yönelik tekniklerden biri dışında tamamını %80 oranının üstünde doğru uygulamışlardır. Deneyimleri 1-2 yıl arasında değişen öğretmenler Temel Tepki Öğretimine yönelik teknikleri bire-bir öğretim sırasında %80 oranının üstünde, grup öğretimi sırasında ise %60 oranında doğru uygulamışlardır. 8 yıl ve daha fazla deneyimi olan öğretmenler bire-bir öğretim sırasında %50 oranının üstünde, grup öğretimi sırasında ise %78 oranında doğru uygulamışlardır.

Alanyazında erken çocukluk döneminde çalışan öğretmenlere daha çok Söz Dönemi Milieu Öğretimi teknikleri (Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2011; Kaczmarek, Hepting ve Dzubak, 1996) öğretilmiştir. SÖMÖ'nün öğretmenlere öğretildiği bir araştırmaya rastlanmıştır.

Söz dönemi Milieu Öğretimi'nin öğretmenlere öğretildiği iki çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan ilkinde Christensen-Sandfort ve Whinnery (2011), erken çocukluk özel eğitim sınıfına devam eden yaşları 4 ile 5 arasında değişen iki erkek bir kız olmak üzere Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış üç çocuğun öğretmenine çocukların bireyselleştirilmiş eğitim planlarından seçilen hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak öğretmen eğitimine yer vermişlerdir. Araştırmada öğretmen eğitim programı öğretmene *model olma*, *tepki isteme-model olma*, *zaman erteleme ve fırsat öğretimi* tekniklerini kazandırmak amacıyla planlanmıştır. Öğretmene teknikleri kazandırmak amacıyla; tekniklere ilişkin yazılı döküman ile bilgilendirme yapılmış, daha sonra 90 dakikalık iki ayrı oturumda öğretmen ile teknikler tartışılmış, tekniklerin uygulanmasına model olunmuş, öğretmenin teknikleri uyguladığı rol oyunlar sırasında dönüt ve düzeltmelerde bulunulmuştur. Ayrıca öğretmenin araştırma kapsamında yer almayan çocuklar ile Söz dönemi Milieu tekniklerini iki hafta boyunca uygulaması izlenmiş, bu uygulamalar sırasında dönüt ve düzeltmelerde bulunulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri yapılandırılmamış serbest oyun ve yapılandırılmış çember etkinlik zamanında toplanılmıştır. Öğretmen başlama düzeyinde oyun ortamında belirli periyotlarla baloncuklara üflemiş ve çocuğun balon üflemesine yönelik istek tepkilerini gözlemlenmiştir. Sağaltım sırasında öğretmen her biri 10 dakika süren bir yapılandırılmamış bir yapılandırılmış aktivite sırasında her bir çocuğun iki istekte bulunma fırsatını desteklemiştir. Genelleme verileri ise okulun başka bir odasında toplanmıştır. Genelleme verilerin toplanması sırasında 10 dakika boyunca farklı aktiviteler yapılmış çocuğun balonların üflenmesine yönelik kendiliğinden istekte bulunması beklenmiştir. İzleme verileri ise müdahale oturumlarının tamamlanmasından iki hafta sonra toplanmıştır. İki hafta süresince sınıf içerisindeki aktivitelerde balon üfleme ile ilgili materyaller kullanılmamıştır. Araştırma sonuçları çocukların hiçbirinin başlama düzeyi oturumları sırasında kendileri için belirlenen hedefleri gerçekleştiremediğini, dördüncü sağaltım oturumu sonrasında ise çocukların belirlenen hedefleri kendiliğinden gerçekleştirmeye başladığını bu etkinin izleme ve genelleme verilerinde de devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca araştırmada çocuk tepkilerinin yapılandırılmamış aktivitelerde, öğretmen liderliğindeki yapılandırılmış aktivitelere oranla daha sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada söz dönemi Milieu yöntemi tekniklerinin öğretmenler tarafından sınıf ortamında uygulanabildiği, erken çocukluk özel eğitim öğretmenlerinin Milieu yöntemi

tekniklerini başarılı bir şekilde öğrenebildiği ve uyguladığı bu tekniklerin sınıf ortamında uygulanabilir olduğunun sonucuna ulaşmıştır.

Söz Dönemi Milieu Öğretimi'nin öğretmenlere öğretildiği diğer çalışmada Kaczmarek, Hepting ve Dzubak (1996), yaşları 39 ve 45 ay arasında değişen gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş iki erkek çocuğun öğretmeni ve öğretmen yardımcısına *çevresel düzenlemeler yapma, ipuçlarını kullanma, taklit, tepki isteme, zaman erteleme, onaylama* tekniklerinin öğretimini amaçlamışlardır. Çocuklara kazandırılmak istenen davranışlar ise sözel ve sözel olmayan davranışları içermektedir. Çocuklardan birine serbest oyun sırasında 'aç', yemek zamanı sırasında 'dök' ve çember etkinlik zamanında ise 'yardım' istediğinde parmağıyla işaret ederek-göstererek eylemde bulunma, diğerine ise çember etkinlik zamanında 'al', yemek saatinde 'dök.....', fiziksel aktiviteler sırasında 'bin....', yemek sırasında 'temiz.....' diyerek eylem+ nesne ve sıfat+isim kullanmayı öğretmek amaçlanmıştır. Öğretmen eğitimi için iki saatlik bir çalıştay sırasında öğretmenlere tekniklerinin uygulandığı video görüntüleri izletilmiş, tekniklere ilişkin bilgilendirmede bulunulmuş, tekniklere ilişkin uygulama fırsatları sağlanarak soruları cevaplanmış ve her bir çocuğa uygulanacak olan tekniğin tanımlandığı hatırlatıcı kartlar verilmiştir. Ayrıca koçluk yapılarak, öğretmenlerin performanslarındaki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Araştırmanın deseni davranışlar arası çoklu yoklama düzeyi desenidir. Başlama düzeyinde çocuklardan önceden planlanan bağlamlar sırasında amaçlanan davranışları kendiliğinden yapma ya da söylemede durumları belirlenmiştir. Başlama düzeyinin belirlenmesi sırasında çocuklar sözel olmayan yanıtlar verdiklerinde ya da ağlama gibi problem davranışlarla karşılaştıklarında öğretmenler tepki alabilmek için 'Ne istiyorsun?' ya da 'Bana göster!' diyerek yönerge vermişlerdir. Sağaltım boyunca öğretmenler aktiviteler sırasında her bir çocuğun hedeflenen davranışlarını uygun teknik ile desteklemişlerdir. Genelleme verileri ise aynı davranışlara yönelik olarak farklı aktivite zamanlarında toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin uygulama süresinde ilk haftalarda araştırmacılardan daha sık dönüt aldıklarını ilerleyen zamanlarda ise dönüt miktarlarının azaldığını, çocukların kendileri için belirlenen hedefleri aktiviteler sırasında kendiliğinden gerçekleştirebildikleri ve diğer aktiviteler sırasında belirlenen sözel ve sözel olmayan davranışları kendiliğinden gerçekleştirerek diğer aktivitelere genelleyebildikleri belirlenmiştir.

SÖMÖ'nün erken çocukluk döneminde çocuğun eğitiminden sorumlu öğretmenlere öğretildiği araştırmalar çok sınırlı sayıdadır. McCathren (2000), yaptığı vaka çalışmasında, bir özel eğitim sınıf öğretmenine Söz Öncesi Milieu Öğretiminin; *iletişim ve göz kontağı için ipuçları kullanma, dilsel haritalama, motor ve sessel taklit, sessel ya da jestsel model olma* tekniklerini öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmene SÖMÖ tekniklerinin öğretilmesi için tekniklerin sözel olarak anlatılmış ve canlandırılmıştır. Ayrıca araştırmacı öğretmen ve çocuğun etkileşimi sırasında SÖMÖ tekniklerinin uygulanmasına koçluk yapmıştır. Araştırmaya bir özel eğitim sınıf öğretmeni ve üç yaşındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş dil gecikmesi bulunan bir erkek çocuk katılmıştır. Araştırmanın deseni tek denekli deneysel desenlerden davranışlar arası çoklu başlama düzeyi desenidir. Araştırmanın verileri 20 dakikalık öğretmen-çocuk etkileşiminin kameraya kaydedilmesi ve her bir oturumunun kodlanması ile elde edilmiştir. Kodlanan çocuk davranışları, amaçlı iletişim, jestler, göz kontağı, ünsüz harfler ile seslendirmeler ve sembolik iletişim davranışlarıdır. Araştırma bulgularına göre, özel eğitim sınıf öğretmenin *iletişim ve göz kontağı için ipuçları kullanma, seslendirmeler ve jest kullanımı* davranışlarında artış olmuştur. Çocuğun ise özel eğitim sınıf öğretmeni tarafından söz öncesi Milieu öğretim tekniklerinin uygulanması ile *amaçlı iletişim, jestler, göz kontağı, ünsüz harfler ile seslendirmeler ve sembolik iletişim davranışlarının* oranında artış olmuştur.

Alanyazında yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitiminde görevli personele verilen eğitim programlarının etkililiklerini inceleyen çalışmalar da yer almaktadır (Van Oorsouw, Embregts, Bosman ve Jahoda, 2009; Alexander, Ayres ve Smith, 2015). Van Oorsouw vd., (2009), yaptıkları metanaliz çalışmasında gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitiminde görevli personele (öğretmenler, doğrudan bakım personeli, öğretmen yardımcıları ve psikoloji öğrencilerine) verilen eğitim programlarının örtüşmeyen verilerin yüzdesini (percentage of nonoverlapping data- PND) kullanarak, etki büyüklüğünü hesaplamışlardır. İncelenen 55 araştırmada toplam 502 personelin eğitimine yer verildiği, 502 kişinin 352'sinin (%68) doğrudan bakım personeli, 57'sinin (%11) öğretmen, geriye kalan 93'ün (%21) ise öğretmen yardımcıları ve psikoloji öğrencileri olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarında hizmet içi eğitim (çalıştay eğitimi vb.), koçluk ya da hizmet içi eğitim ve koçluk şeklinde üç farklı formatta personel eğitime yer verildiği, personel eğitimi sırasında kullanılan tekniklerin ise rol oyun, video gösterimi, ipuçlarını kullanma, kendini izleme, tartışma, model olma, dönüt verme (sözlü, yazılı, grafiksel ya da video) olduğu belirtilmiştir. Dönüt verme sırasında kullanılan dönüt tiplerinin ise düzeltici ve

onaylayıcı dönüt olduğu açıklanmıştır. Hizmet içi eğitimlerde çok ögeli programların tek ögeli programlardan daha etkili olduğunu, dönüt vermede sözlü, yazılı dönütün, koçluk oturumlarında ise sözlü ve video ile dönütün etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda koçluk ögesinin öğretmen eğitim programlarında sıklıkla yer aldığı belirlenmiştir (Neuman ve Cunningham, 2009). Yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ile çalışan kişilere yönelik yapılmış araştırmalar çok ögeli öğretmen eğitim programlarında en etkili öğelerin koçluk ve uygulamalara verilen performans dönütleri olduğunu göstermiştir (Arco, 2008; Philips, 1998; Van Oorsouw vd., 2009, Van Oorsouw, De Swart ve Didden, 2010).

Bu araştırmada yapılan alanyazın taraması temel alınarak çok ögeli bir öğretmen eğitim programı geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu çalışmanın öğretmen eğitim programında öğretmene kazandırılması hedeflenen tekniklerin yazılı materyal ve sözlü sunum şeklinde sunulması ve tekniklerin hangi amaçla neden kullanıldığı, nasıl uygulandığını, uygulama sırasında dikkat edilecek noktalara ilişkin bilgilendirme aşaması yapılmıştır. Öğretmenlere teknikleri uygulama becerisinin kazandırılması için videoyu izleme ve video görüntüsü üzerinde tartışma basamağı da öğretmen eğitim programının bir aşaması olarak uygulanmıştır. Son olarak da öğretmenlere teknikleri uygulamalarında rehberlik etmek için koçluk sunulmuştur.

1.8.1.Koçluk

Koçluk, aralarında mesleki gelişimin (Gallacher, 1997) ve ebeveyn eğitiminin (Kaiser ve Hancock, 2003) de olduğu çeşitli türdeki yetişkin eğitimi modellerine dâhil edilmekte yetişkin eğitimi stratejilerinin bir unsuru olarak gösterilmektedir (Trivette, Dunst, Hamby ve O'Herin, 2009). Öğretmene bilgi vermek yerine koçluk ve /veya mentorluk yapmak ile geribildirim sunmak gibi yöntemlerin öğretmen eğitiminde etkili yöntemler olduğunu gösteren çalışmalar bulunmakta, bu yöntemlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kolaylaştırdığı ve performanslarını arttırdığı kabul edilmektedir (Akalin, 2014; Arco, 2008; Marturana ve Woods, 2012; Philips, 1998; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015 ; Van Oorsouw vd., 2009; Van Oorsouw vd., 2010). Koçluk, video ve/veya kılavuz kullanımını, rol oyunları, performansa dayalı dönüt ve düzeltmelerde bulunmayı, kontrol listelerinden yararlanılmasını, model olmayı ve benzer şeyleri bir araya getirebilmektedir. Koçluk uygulaması sırasında koç, öğretmenlerin yeni öğrendikleri becerileri sınıf ortamında ya da

çocukla yaptığı uygulamalarda doğrudan uygulamasını sağlayarak öğretmene dönütler vermektedir. Öğretmenler yeni kazandıkları bir beceriyi uyguladıklarında ve uygulamaları sırasında başarılı olduklarında, koç tarafından olumlu dönütler verilmekte (örneğin, evet bu stratejiyi iyi uyguladın çünkü öğrencinin doğru cevabını yanıtladın) ya da öğretmen yeni bir beceriyi uygularken bazı hatalar yaparsa, koç tekniğin doğru kullanımına model olduktan sonra verdiği ipuçlarını izleyerek öğretmenin tekniği tekrar uygulamasını istemektedir.

Kretlow ve Bartholomew (2010) araştırmalarında koçluk için supervizör koçluk (supervisory coaching) (Joyce ve Showers, 1995) ve yan yana koçluk (side-by-side coaching) (Blakely, 2001) olmak üzere iki ana model olduğunu belirtmişlerdir. Supervizör koçlukta, koç öğretmenin uygulamalarını gözledikten sonra öğrenmeye gereksinimi olduğu teknikleri belirleyerek, belirlenen tekniği öğretmene kazandırmakta ya da tekniklerdeki eksiklikleri belirleyip, bu eksikliklere yönelik eğitim vermektedir. Supervizör koçlukta koç, öğretmenin uygulamalarını gözlediği oturumun ardındaki uygulama oturumunda gözlem sonuçlarını öğretmen ile paylaşarak var olan durumu betimler, dönüt ve düzeltmelerde bulunur. Supervizör koçluğun bileşenlerini; a) öğretmenin uygulamalarının koç tarafından gözlenmesi, b) gözlem sonuçlarının öğretmen ile paylaşıldığı ve dönüt verildiği toplantı, c) takip gözlemleri, d) en az birden fazla olmak üzere dönüt verilen toplantı oluşturmaktadır (Stitcher, Lewis, Richter, Johnson ve Bradley, 2006; Kohler, Crilley, Shearer ve Good,1997).

Diğer bir koçluk modeli olan yan yana koçluk ise koçun, öğretmenlerin yeni davranışlar kazanması, var olan öğretim davranışlarının doğruluğunun artırılması amacıyla, koçun uygulamaya dâhil olmasını ve öğretmen ile yan yana uygulama yapmasını içermektedir. Yan yana koçluk sırasında koç oturum sırasında öğretim fırsatlarını ve teknikleri öğretmene göstermekte, öğretmenin kullandığı teknikleri desteklemekte, öğretmenin uygulamalarına yönelik dönüt ve düzeltmelerde bulunmaktadır. Koçluk oturumunun sonunda ise video ile öğretmen davranışlarına dönüt ve düzeltmelerde bulunmaktadır. Yan yana koçluk sırasında öğretmen koç ile işbirliğinde bulunmakta ve tekniklerin uygulanmasına ilişkin süreci doğrudan gözleyebilmektedir. Araştırma sonuçları yan yana koçluk uygulamasının öğretmenin, yeni öğretim davranışlarını (Kohler vd., 1997) ve tekniklerini öğrenmesinde, öğrenilen tekniklerin hatasız uygulanmasında (Kretlow, Wood ve Cooke, 2009), ayrıca öğretmenlerin kazandığı davranışların sürdürmesinde supervizör

koçluk uygulamasına göre daha etkili olduğunu göstermektedir (O'Reilly ve Renzaglia, 1992). Yan yana koçluğun bileşenlerini ise a) öğretmenin uygulamalarının koç tarafından gözlenmesi, b) gözlem sonuçlarının öğretmen ile paylaşıldığı ve dönüt verildiği toplantı, c) koç tarafından öğretim fırsatlarının ve tekniklerin sınıf ortamında öğretmene gösterilmesi, d) takip gözlemleri, d) en az birden fazla olmak üzere dönüt verilen toplantı oluşturmaktadır (Maheady, Harper, Mallette ve Karnes, 2004). Bu araştırmada koçluk uygulamalarından yan yana koçluk uygulaması kullanılmıştır.

Alanyazında dil öğretim yöntemlerinden biri olan Temel Tepki Öğretim Tekniklerinin öğretmenlere öğretildiği koçluk aşamalarına da yer veren araştırmalar bulunmaktadır (Suhrheinrich, 2011; Suhrheinrich vd., 2013).

Suhrheinrich (2011), 20 öğretmene Temel Tepki Öğretimi tekniklerini öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerde gönüllülük esası aranmıştır. Ancak öğretmenler araştırmaya dâhil edilme süreçlerine göre farklılık göstermektedir. Araştırmada 10 öğretmene okullarının bulundukları bölgelere Temel Tepki Öğretime ilişkin 6 saatlik bir grup çalıştay olacağı ve katılmaları istenmiştir. Bu grup bölge seçimi (district-selected) grubu olarak adlandırılmıştır. Diğer 10 öğretmen ise bir araştırma programında gönüllü olarak çalışan öğretmenler arasında seçilmiştir. Araştırma da bu grup ise kendi seçimi (self-selected) grubu olarak adlandırılmıştır. Her iki grupta da yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri t testi ile karşılaştırılmıştır. Araştırmaya katılan her iki gruptaki öğretmenlerin yıl boyunca eğitimle ilgili kaynakları okuma saatleri dışında gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Araştırmada grup çalıştay başlamadan önce her öğretmenden 10 dakikalık video kayıt istenmiştir. Öğretmenlere video çekimler sırasında Temel Tepki Öğretimi tekniklerini ya da benzer teknikleri kullanarak sınıflarında kendi öğrencileri ile sınıf aktivitelerine yer vermeleri istendiği belirtilmiştir. Araştırmada toplam 6 saatlik grup çalıştay ve bireysel koçluk uygulamasıdır. Toplam 6 saatlik grup çalıştayın ardından öğretmenlere kendi sınıflarındaki uygulamalarında bireysel koçluk uygulanmıştır. Koçluk oturumları sırasında öğretmenlerin uygulamalarına yönelik dönüt ve düzeltmelerde bulunulmuştur. Öğretmenler Temel Tepki Öğretimi tekniklerini %80 oranında uyguladıklarında koçluk oturumları sonlandırılmıştır. Öğretmenler belirlenen %80 oranındaki ölçütü 6 saatlik grup çalıştayın ardından düzenlenen ilk bireysel koçluk oturumu ile dördüncü oturum arasında karşılamışlardır. Araştırma bulguları grup çalıştay ve bireysel koçluk uygulamaları sonucunda öğretmenlerin, Temel Tepki Öğretimi

tekniklerini anlamlı düzeyde etkili uyguladıklarını göstermektedir. Anova ile yapılan tekrarlı ölçüm sonuçlarına göre 20 öğretmenden 3'ü (%15) grup çalışmayı sonucunda yapılan son test (son test 1) uygulamasında, 6'sı (toplam %30) grup çalışmasının sonrasında yapılan birinci bireysel koçluk uygulamasında (son test 2), 2'si grup çalışmasının sonrasında yapılan ikinci bireysel koçluk uygulamasında (son test 3) (toplam %40) Temel Tepki Öğretimi tekniklerini (%80 oranında) anlamlı düzeyde etkili uyguladıklarını göstermektedir. Temel Tepki Öğretimi tekniklerini öğretmenlere öğretmeyi amaçlayan bu çalışmada toplam katılımcıların %40'ı Temel Tepki Öğretimi tekniklerini %80 oranında uygulayabilmişlerdir. Kendi seçimi ile çalışmaya katılan öğretmenlerin %70'i, bölge seçimi ile katılan öğretmenlerin ise sadece %10'u ölçütü karşılayabilmişlerdir. Araştırmada ölçütü karşılayamayan öğretmenler için ek oturumlar düzenlenmemiştir.

Başka bir çalışmada yine 41 öğretmene Temel Tepki Öğretimi tekniklerinin koçluk ile öğretilmesi amaçlanmıştır (Suhrheinrich vd., 2013). Araştırmaya katılan öğretmenler iki farklı uygulama grubuna ayrılmışlardır. Araştırmaya katılan birinci grup araştırmacı tarafından eğitilenler (AE), diğer grup ise uzmanlar tarafından eğitilenler (KE) olarak adlandırılmıştır. AE grubu Suhrheinrich'in 2011 yılında yaptığı araştırmadaki denek grubundan oluşmaktadır. Bu gruptaki öğretmenlere öğretmen eğitiminde toplam 6 saatlik grup çalışmayı ve bireysel koçluk uygulanmıştır. Toplam 6 saatlik grup çalışmasının ardından öğretmenlere kendi sınıflarındaki uygulamalarında bireysel koçluk uygulanmıştır. Koçluk oturumları sırasında öğretmenlerin uygulamalarına yönelik dönüt ve düzeltmelerde bulunulmuştur. İkinci grupta yer alan öğretmenlere ise Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar için geliştirilmiş bir program olan Otizm Araştırmalarında Öğretim Temelli Stratejiler (Strategies for Teaching based on Autism Research, STAR) programı uygulanmıştır. Bu program Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların öğretmenlerine Temel Tepki Öğretimi, Ayrık Denemelerle Öğretim ve işlevsel rutinlerde öğretim stratejilerini öğretmeyi amaçlamaktadır. KE grubunun öğretmen eğitim programı 6 saatlik bir çalışmayı ve bir aylık koçluk uygulamasını içermektedir. Araştırmada öğretmenlerin Temel Tepki Öğretimi tekniklerine ilişkin uygulamalardaki başlama düzeyi ve öğretim sonu değerlendirme verilerini toplayabilmek için bireysel olarak çocuklar ile yaptıkları 10 dakikalık uygulamaları kamera ile kayıt etmeleri istenmiştir. Kamera kayıtları kodlayıcılar tarafından izlenerek Temel Tepki Öğretimi bileşenlerinin işlevsel tanımlarına göre uygulama kayıtları değerlendirilmiştir. Değerlendirme 5'li likert tipi bir ölçek ile yapılmıştır. Öğretmenler oturum boyunca Temel Tepki Öğretimi bileşenlerini uygun

bağlamda uyguladıklarında 5, oturum boyunca birkaç fırsatı kaçırdıklarında 4, oturumun yarısında pek çok fırsatı kaçırdığında 3, oturum boyunca zaman zaman uygulayıp pek çok fırsatı kaçırdığında 2, oturum boyunca hiçbir bileşeni uygun şekilde uygulamadığında 1 almıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sırasında öğretmenler %70 ve üstünde teknikleri doğru uyguladıklarında yüksek etkililik, %69 ile %40 arasında doğru uyguladıklarında orta etkililik, %39 ve altında ise düşük etkili uygulama yaptıkları şeklinde puanlanmışlardır. Araştırma bulguları birinci grubun ikinci gruba oranla Temel Tepki Öğretimi bileşenlerini daha etkili uyguladığını göstermektedir. Araştırmada bu bulguların iki nedeninin olduğu belirtilmektedir. Bunlardan ilkinin her iki grupta yer alan öğretmenlerin hepsinin 6 saatlik çalışmaya katılmış olmalarına rağmen AE grubunda yer alan öğretmenlerin sadece Temel Tepki Öğretimi bileşenlerine yönelik eğitim almaları, diğer grupta yer alan öğretmenlerin ise katıldığı çalıştayda müfredatın içerisinde yer alan diğer becerilerin kazandırılmasında yönelik temel tepki öğretimi dışında iki farklı sağaltım stratejisine yönelik de eğitim almış olmaları gösterilmektedir. İkinci neden olarak da KE grubunda yer alan öğretmenler koçluk uygulaması sırasında koçların diğer iki sağaltım stratejisinde daha uzman olduklarını Temel Tepki Öğretimi sırasında daha az başarılı uygulama yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca her iki gruba sunum yapan uygulamacıların sunumlarında ve koçluk uygulamalarında farklılıkların olması öğretmenlerin uygulamalarında farklılık yarattığının düşünüldüğü belirtilmektedir.

Yapılan araştırmalar, öğretmen eğitim programlarında çoğunlukla çok ögeli öğretmen eğitim programlarına yer verildiği, çok ögeli öğretmen eğitim programlarının dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretim yöntemlerini öğretmek amacıyla da kullanıldığı (Ryan vd., 2008; Suhrheinrich, 2011; Suhrheinrich vd., 2007; Suhrheinrich vd., 2013), yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ile çalışan kişilere yönelik yapılmış araştırmalarda çok ögeli öğretmen eğitim programlarında en etkili öğelerin koçluk ve uygulamalara verilen performans dönütleri olduğunu göstermiştir (Arco, 2008; Philips, 1998; Van Oorsouw vd., 2009, Van Oorsouw vd., 2010).

1.9.Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde Öğretmen Eğitimi

Türkiye’de yürürlükte bulunan özel eğitim hizmetleri ile ilgili yönetmelikte erken çocukluk döneminde bulunan çocukların okulda, kurumda ve evde özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilecekleri belirtilmektedir. Kurumlarda verilen özel eğitim hizmetlerinden ağır, orta ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar, öğrenme yetersizliği olanlar; işitme,

görme, ortopedik ve sinir sistemlerinin zedelenmesi ile ortaya çıkan yetersizliği olanlar, dil ve konuşma, sosyal ve duygusal uyum ve özel öğrenme güçlüğü olanlar, birden fazla alanda yetersizliği olanlar, otistik, Down veya Rett Sendromlular, oryantasyon, hiperaktif ve öğrenme güçlüğüne sahip olanlar yararlanabilmektedirler (Demirel, 2008).

Ülkemizde kuruma dayalı özel eğitim hizmetlerini sağlamakla yükümlü personelden biri olan özel eğitim öğretmenleri üniversitelerin işitme, görme ve zihin engellilerin eğitimi alanlarında lisans eğitimi almış, çocuklara, ailelere ve öğretmenlere çocukların her türlü gelişim durumlarına ilişkin sorunların çözümünde gerekli önlemlerin alınmasını ve gelişimlerinin izlenmesini sağlayan kişiler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2011). Özel eğitim öğretmenin görevleri, engelli bireylerin fiziksel ve diğer gelişim alanları bakımından incelemeler yapmak, yaş düzeylerine uygun gelişimlerini değerlendirmek, bireylerin gelişim özelliklerine göre bireysel eğitim programlarını hazırlamak, eğitsel terapi çalışmalarına katılmak, gelişimi değerlendirme yönünden destek olmak, bireyin gelişimini ve eğitimi izlemek, beklenen gelişimi gösteremeyen çocuklar için ilgili meslek elemanlarıyla iş birliği yapmak, alanı ile ilgili konularda ailelere ve öğretmenlere rehberlik etmek, aile eğitimi, rehberliği ve danışmanlığı programlarında alanı ile ilgili konularda yer almak ve uygulamaya katılmaktır. Ayrıca özel eğitim öğretmeni, personelin hizmet içi eğitim programlarını alanı ile ilgili konular açısından hazırlama ve uygulamada görev almaktadır (MEB, 2011).

Ülkemizde öğretmenlerin eğitimine yönelik yapılan araştırmaların ise büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma uygulamalarında görev alan öğretmenleri hedeflediği görülmektedir (Çelik, 2012; Karaoğlu, 2011; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Bayraklı ve Demir, 2014). Bu araştırmaların ilki Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlamasını yapılan Başarıya İlk Adım: Erken Müdahale Programı'nın (First Step to Success: Early Intervention Program) Karaoğlu (2011) tarafından ilköğretim ve bağımsız anaokullarındaki 5-6 yaş grubundaki toplam 24 anasınıfı öğrenci ve öğretmenlerine yönelik bir araştırma yürütmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Karaoğlu (2011) Başarıya İlk Adım (BİA) Erken Müdahale programının "Sınıf ve Ev Modülü" ve sadece "Sınıf Modülü" uygulamalarının 5-6 yaş çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisini araştırmak amacıyla 2010-2011 öğretim yılında İstanbul ili, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı toplam 10 ilköğretim ve bağımsız anaokullarındaki 5-6 yaş grubundaki

toplam 24 anasınıflı öğrencisiyle araştırmayı yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu bu sınıflardan sekiz anasınıflı "Sınıf ve Ev modülü" deney grubu (Deney1) olarak, sekiz anasınıflı "sadece Sınıf" deney grubu (Deney 2) olarak ve sekiz anasınıflı kontrol grubu olmak üzere toplam 24 öğrenci oluşturmuştur. Toplam 16 sınıfta yer alan 16 hedef öğrenci, öğretmen ve velileri BİA programının katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin problem davranışlarına (dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş) ve sosyal becerilerine (işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol) ilişkin veriler sosyal beceri derecelendirme ölçeği ile toplanmış, doğrudan gözlem yoluyla öğrencilerin akademik etkinliklerle ilgilenme süreleri hesaplanmıştır. Araştırmada dört BİA rehberi yer almıştır. Rehberlerin üçü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü mezunu, biri Özel Eğitim Bölümü son sınıf öğrencisidir. Programı uygulama sürecinde programa katılacak hedef öğrencinin belirlenmesi, öğrencinin anne-babası ve öğretmeni ile görüşme, öğrencinin kendisi ve sınıf arkadaşları ile görüşme, sınıf modülünün uygulanması, ev modülünün uygulanması aşamalarına yer verilmiştir. Deney 1 grubuna hem sınıf, hem ev programı uygulanacağı için öncelikle sınıf öğretmenlerine bir seminer düzenlenerek programın tümü hakkında bilgi verilmiş ve video izlettirilmiştir. Programa kabul edilen çocukların anne-babalarıyla okulda görüşme düzenlenmiştir. Bu görüşme sırasında programın amacı anlatılmış, anne-babaların ve öğretmenin programa gönüllü ve istekli katılımlarının önemi belirtilmiş ve programdaki sorumlulukları açıklanmıştır. Sınıf modülü uygulaması hem Deney 1, hem de Deney 2 grubunda başlatılmış ve yaklaşık iki ay sürmüştür. Her okul günü program belli sürelerle ile sınıfta uygulanmaya başlatılmıştır. Bu süreler başlangıçta günlük 20 dakikadan başlamış ve artarak devam etmiştir. BİA rehberi, programın sınıf modülünün ilk beş gününü sınıfta uygulayarak öğretmene model olmuştur. Her öğretmene BİA programının uygulama ölçütlerini ve özelliklerini özetleyen ve program uygulanırken izlenmesi gereken basamakları gösteren BİA sınıf modülü uygulama çizelgesi verilmiştir. Çizelge program günleri, bu günlerde programın uygulanma süresi, puan aralığı süreleri, ödül için gerekli olan en az ile en yüksek puanı gösteren bir kılavuzdan oluşmaktadır. Ev Modülünün uygulanması ise programın 11. gününde başlatılarak altı hafta sürmüştür. Ev programı uygulamasına sadece Deney 1 grubu dâhil olmuştur. Ev modülünü araştırmacı ve bir BİA rehberi uygulamıştır. Programın ev modülüne geçilmeden önce araştırmacı ve rehber, anne-babaları bir araya toplayarak ev modülünün nasıl gerçekleştirileceğini anlatmıştır. Daha sonra ailelerle haftada bir toplantı düzenlenmiştir. Her bir toplantı 45 dakika ile bir

saat arasında sürmüştür. Araştırmanın bulgularına göre; BİA programının Sınıf ve Ev Modülü birlikte uygulandığında problem davranışları ve dışsallaştırılmış problem davranışları kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşürdüğü sosyal beceri ve alt boyutlarından işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol becerilerini de anlamlı düzeyde artırdığı bulunmuştur. Sadece Sınıf Modülü uygulanan grubun problem davranışlar ve dışsallaştırılmış problem davranışlara ait öntest-sontest puanlarının arasında grup içinde anlamlı değişiklik gözlenirken; sosyal beceri ve alt boyutları işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol beceri puanlarını kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Ancak içselleştirilmiş problem davranışlarda herhangi bir değişim gözlenmemiştir. Akademik Etkinliklerle İlgilenme Süreleri için yapılan analiz sonuçları ise BİA programının hem "Sınıf ve Ev" modülü hem de sadece "Sınıf" modülü uygulamasının öğrencilerin akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini kontrol grubuna göre anlamlı derecede artırdığını göstermiştir.

BİA Erken Müdahale programının bir diğer uygulaması ise Çelik, (2012) tarafından 2011-2012 öğretim yılında Eskişehir il merkezi sınırları içerisinde bulunan İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı toplam 12 bağımsız anaokulunda yürütülmüştür. Araştırmanın modeli, ön test-son test kontrol gruplu deneysel modeldir. Deney grubunda toplam 11 hedef anaokulu öğrencisi, 11 öğretmen, 11 veli ve 6 BİA Anaokulu Versiyonu (BİA-AV) rehberi (1 müdür, 3 okul müdür yardımcısı ve 2 rehber öğretmen); kontrol grubunda ise 11 anaokulu öğrencisi ve 11 öğretmen olmak üzere toplam 61 kişi araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Her iki grupta da uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme verileri toplanmıştır. Program, sınıfta problem davranışlar gösterme riski taşıyan çocuğa sınıf arkadaşları ve öğretmeni ile olumlu ve uyumlu ilişkilerde bulunmayı öğretmek amacıyla öğretmenler tarafından belirlenen hedef öğrenciler ile yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yaşları 50 ila 74 ay kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaşları ise 38 ila 76 ay arasındadır. Araştırmaya katılan ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin yaşları 25 ila 45 arasında değişmektedir ve daha önce problem davranışları değiştirmeye yönelik herhangi bir programda yer almamışlardır. Deney grubunda yer alan öğretmenlerden 1 öğretmenin mezuniyeti sınıf öğretmenliği ve 10 öğretmenin mezuniyeti ise okulöncesi öğretmenliği alanındadır. Öğretmenlerin meslekteki deneyimleri en az 1 en çok 8 yıl arasında değişmektedir. Program, çocuğun ev ve okul ortamını kapsamakta, anne-baba, öğretmen ve programı uygulayan bir rehber işbirliği içinde aktif görev almaktadırlar. BİA'nın birbiriyle uyumlu olarak yürütülen dinamik üç modülü vardır; (1)

Tarama/Tanımlama Modülü, (2) Sınıf Modülü ve (3) Ev Modülüdür. Programın uygulanmasında, programa ilişkin eğitim alan program rehberi (BİA-AV rehberi) temel görev yapmaktadır. Program rehberi öğrencinin tanımlanmasından, programda Sınıf ve Ev Modüllerinin uygulanmasına kadar programın tüm aşamalarında görev almaktadır. Uygulamaya katılan BİA-AV rehberlerine programın uygulanması konusunda proje ekibi tarafından program hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmuş, program kitapçıkları ayrıntılı olarak tanıtılmış, rehberlerin program hakkındaki soruları yanıtlanmış, BİA-AV rehberlerinin programdaki sorumlulukları açıklanmıştır. Eğitim sonunda rehberlere BİA-AV'ın yedi kitapçıktan oluşan kitap seti verilerek onlardan bu kitapçıkları öğretmenlerle birlikte okumaları istenmiştir. Eğitimler tamamlandıktan sonra, hedef öğrencilerinin belirlenmesinden, programın Sınıf ve Ev Modüllerinin uygulanmasına kadar programın tüm aşamalarında araştırmacı, rehberler ve öğretmenler birlikte çalışmışlardır. Her öğretmen program uygulamasının başından sonuna kadar okullarında bulunan tek bir BİA-AV Rehberi ile çalışmıştır. BİA-AV rehberinin programdaki temel sorumlulukları öğretmenle birlikte sınıf içi-dışı gözlemler yaparak programa dâhil edilecek hedef öğrenciyi belirlemek, sınıfta ilk 5 gün programı uygulayarak öğretmene model olmak, devam eden süreçte öğretmenlerle işbirliği içerisinde Sınıf Modülünün düzgün bir şekilde yürütülmesini sağlamak, Ev Modülünün nasıl uygulanacağını ailelere anlatmak, ailelerle haftada bir yüz yüze, telefonla görüşmeler yaparak ya da ev ziyaretleri gerçekleştirerek her haftanın Ev Modülü kartlarını ailelere ulaştırmak ve ev uygulamalarının doğru bir şekilde yürütülmesinde ailelere destek olmaktır. Araştırmada BİA-AV rehberleri programın ilk beş günü Sınıf Modülünü uygulayarak öğretmene model olmuştur. Ayrıca, programın Sınıf ve Ev Modülünün düzgün bir şekilde işleminde etkin olarak görev almışlardır. Araştırma da öğretmenler ise sınıf modülünü programın 6. gününden sonuna kadar “BİA-AV Sınıf Modülü Uygulama Çizelgesi” ndeki süreleri dikkate alarak uygulamak, çocuğun sınıf içerisindeki günlük ilerlemelerini “BİA-AV Sınıf Modülü İzleme Formu”na kaydetmek, gün içerisinde çocuğun göstermiş olduğu uygun davranışları sözel pekiştireçlerle pekiştirmek, başarılı geçen program günlerinde hiç beklemeden çocuğu tüm sınıfla birlikte ödüllendirmek, çocuğun günlük performansını gösteren “Günlük Yeşil-Kırmızı Dönüt Kart Formu”nu her okul günü imzalayarak ailelere göndermek ile görevlidirler. Araştırmaya katılan veliler ise programın 11. gününden itibaren ev modülünü evde uygulamaya başlamak, çocuğun günlük performansını gösteren ve eve gönderilen “Günlük Yeşil-Kırmızı Dönüt Kartı”nı imzalayarak öğretmene ertesi gün geri göndermek, çocuğun okulda

başarılı geçen günlerinde onu evde de ödüllendirmek ve haftada bir kez BİA-AV Rehberi ile görüşerek her haftanın ev uygulamasını kartlarını almak ile görevlidirler. Araştırma bulgularında; deney ve kontrol grubunun “Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri”nden aldıkları toplam problem davranış ve sosyal becerileri puanları karşılaştırılmış, deney grubunun kontrol grubundan farklı olarak ön test toplam problem davranış puanlarının son test ve izleme puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu; uygulanan programın deney grubu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, uygulamanın deney grubunun kendi içerisinde toplam problem ve dışsallaştırılmış problem davranış puanlarını da anlamlı derecede azalttığı saptanmıştır. Programın deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test-izleme toplam sosyal beceri puanları arasında ise anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Sosyal geçerlik bulgularında, öğretmen ve velilerin büyük çoğunluğu programdan memnun kaldıklarını, hedef çocukların sınıf ve evdeki davranışlarındaki değişiklikleri hemen fark ettiklerini, programın evdeki ve sınıftaki gereksinimlerini karşıladığını ve programı başka bir öğretmene ve veliye uygulamaları için önereceklerini belirtmişlerdir. Bu iki araştırmanın, bulgularında da görüldüğü gibi öğretmenlere verilen eğitimin öğrencilerinin problem davranışları ile başa çıkmalarında etkili olduğu görülmektedir.

Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Bayraklı ve Demir (2014) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin eğitimine yönelik olarak düzenlenen eğitim programı ise öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi, sosyal etkileşimlerin artırılması, olumlu etkileşimleri engelleyen problem davranışların önlenmesine yönelik olarak planlanmıştır.

Sucuoğlu vd., (2014) planladıkları araştırmalarında çalışma grubunu bir bağımsız anaokulunda çalışan ve sınıfında özel gereksinimli çocuk olan üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölümlerinden mezun 17 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 2 ile 35 yıl arasında, yaşları ise 21-55 arasında değişmektedir. Araştırmada 17 öğretmen deney ve kontrol grubuna atanmış, deney grubundaki öğretmenler, öğretmen eğitimi programına katılmışlardır. Her öğretmenin sınıfında gelişimsel özellikleri ile davranışları açısından özel gereksinimleri olan birer çocuk bulunmaktadır ve çocukların yedisi duygusal ve davranışsal bozukluk, beşi zihinsel yetersizlik, üçü yaygın gelişimsel bozukluk veya Otizm Spektrum Bozukluğu tanılı, bir çocuk görme yetersizliği, bir çocuk dil ve konuşma bozukluğu ve bir çocuk ise işitme yetersizliği tanısına sahiptir. Araştırmada öğretmen eğitimi programının öğretmen ve

çocuk davranışları üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla öğretmen ve çocuk davranış gözlem formları hazırlanmıştır. Öğretmen eğitim programının hazırlanma sürecinde öncelikle okul öncesi çocukların becerilerini desteklemeyi ve problem davranışlarını önlemeyi amaçlayan öğretmen eğitimi, anne baba eğitimi ve çocuk eğitimi olmak üzere üç farklı modülü olan İnanılmaz Yıllar (İY) Öğretmen Eğitimi Programı'nın içeriği ve uygulama yöntemi incelenmiş ve tercüme edilmiştir. Deney grubunda yer alan dokuz öğretmenle 2-3 saatlik, dört oturumda iki hafta arayla sekiz hafta eğitim programı yürütülmüştür. Araştırmacılar her oturum öncesi öğretmenlere el kitabının ilgili bölümü ayrı modül olarak vermiş, her oturuma ilgili modülü okuyarak gelmeleri istenmiştir. Her oturum bir araştırmacının sunum yapması, o haftaki konuyu tartışması, konu ile ilgili eğitim CD'lerinin izlenmesi ve öğretmenlerin sorularının yanıtlanması şeklinde yürütülmüştür. Deney grubu öğretmenleri öğretmen eğitimi programında yer alan üç modüldeki (önleyici sınıf yönetimi, sosyal etkileşimlerin artırılması, olumlu etkileşimleri engelleyen problem davranışların önlenmesi) stratejileri iki hafta süre ile sınıflarında uygulamışlar ve uygulamalarına ilişkin geri bildirim verilmiştir. Araştırmacılar eğitim sürecinde, gerekli durumlarda öğretmenlerin güçlüklerini temel alarak örneklerini çeşitlendirmiş, gerekli durumlarda eğitim videoları tekrar izlettirmişlerdir. Deney grubunun eğitimini tamamlayıp eğitim sonrası veriler toplandıktan sonra program kontrol grubu öğretmenlerine de uygulanmıştır. Sekiz haftalık öğretmen eğitimi sonrasında çocuk ve öğretmen davranışları, eğitim öncesindeki gibi, aynı şekilde sınıflarda gözlem yapılarak her gözlem oturumu videoya kayıt edilmiştir. Öğretmenler ve çocukların gözlem formlarına kaydedilen davranışları yüzde ve sıklık olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubundaki öğretmenlerin bilişsel etkinliklerde özel gereksinimli çocuklarla etkileşimlerin anlamlı şekilde arttığı ancak öğretmenlerin çocuklara yönelik diğer olumlu davranışlarında beklenen artışın gözlenmediği, benzer şekilde çocukların da akranlarıyla etkileşimleri, uygun şekilde etkileşim başlatma ve sürdürme davranışları ile görev davranışlarında müdahale öncesine göre değişiklik olmadığı belirtilmektedir.

Sucuoğlu ve Bakkaloğlu (2015), "Okul Öncesinde Kaynaştırma: Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmen Çıktıları Üzerindeki Etkileri" isimli Tübitak tarafından desteklenen projelerinde, sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenler için kaynaştırma konusundaki gereksinimlerini temel alan bir eğitim programı hazırlamayı ve bu programın öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Projede ilk olarak okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin gereksinimleri iki aşamadan oluşan nitel bir

Çalışma ile belirlenmiştir. İlk aşamada 40 rretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak rretmenlerin kaynaştırma konusunda kendilerini yeterli gördükleri konular ve gereksinimleri belirlenmiştir. İkinci aşamada ise birinci gruptaki rretmenler arasından gönüllü olan dört rretmen ile derinlemesine görüşmeler yapılmış böylece rretmenlerin etkili ğretim yapabilmeleri için gereksinimlerinin ve karşılaştıkları güçlüklerin ayrıntılı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yer alan ilk gruptaki okul öncesi rretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmış tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin çoğu kaynaştırmayı yasal bir süreç olarak gördüklerinden ve çocuklar için faydalı olduğundan söz etmişlerdir, 28 rretmen okul öncesi kaynaştırmanın başarılı olmadığını ifade etmiş, 25 rretmen özel gereksinimli çocuklarla çalışmak için gerekli bilgi ve becerilerinin olmadığını, özellikle BEP hazırlama ve kalabalık sınıflarda kuralları uygulamakta güçlük çektiklerini bildirmiştir. 23 rretmen özel gereksinimli çocukla çalışmak için hiçbir destek almadıklarını, sınıflarında yardımcılarının olmadığını vurgulamışlardır. 18 rretmen seminer, kurs, hizmetiçi eğitim ve uygulamalı eğitime gereksinimlerinin olduğunu bildirmiş, 14 rretmen ise yardımcı eleman ve stajyer taleplerini dile getirmişlerdir. Dört rretmen ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde özel gereksinimli çocukları tanımadıklarını, ğretim sürecinde güçlükler yaşadıklarını ve davranış problemleri ile baş edemediklerini açıklamışlar, bu konularda eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Projenin diğer bir aşamasında ise bilgi testi kullanarak 169 okul öncesi rretmenin kaynaştırmaya ilişkin bilgilerinin ve kaynaştırmanın hangi boyutlarında güçlük çektiklerinin değerlendirilmesi ve bilgi testi ile elde edilecek bulgular temel alınarak rretmen eğitimi programının içeriğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin en düşük puan aldıkları sorular, doğal ortamda kullanılan ğretim yöntemleri, özel gereksinimleri çocuğu olan ailelerler etkileşim (etkili görüşme yapma), problem davranışların önlenmesi, BEP hazırlama ve fırsat ğretimi ile ilgili sorulardır. Projenin bir diğer aşamasında rretmen stratejileri soru listesi ile devlet ve özel okullarda çalışan 147 okul öncesi rretmeninden en çok ve en az kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik veri toplanmıştır. Öğretmenlerin en fazla kullandıkları stratejiler, olumlu davranışları övmek, olumlu davranışlar hakkında fikrini söylemek, anlaşılır, olumlu yönergeler vermek ve grup ödülleri vermekken, en az kullandıkları stratejiler ise çocuğu olumsuz davranışı nedeniyle eve/müdürün odasına göndermek, uygun davranmayan çocuğu uyarmak ya da sınıftan atmakla tehdit etmek, olumsuz davranışını bildirmek için eve not göndermek,

fiziksel sınırlama kullanmak olarak belirlenmiştir. Projenin uygulama aşamasında ise 30 okul öncesi öğretmenin katıldığı ortalama 2,5-3 saatlik 16 oturumdan oluşan toplam 48 saatlik öğretmen eğitim programı öğretmenlerle her hafta bir araya gelinerek yürütülmüştür. Öğretmen eğitim programı, bağımsız bir anaokulunun toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Öğretmen eğitim programının içeriği ise özel gereksinimli çocukların özellikleri ve sınıflarda alınacak genel önlemler ile kaynaştırma uygulamaları, gelişimsel performanslarını değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim planı yazma, okul öncesi eğitim programında gerekli olan uyarlamaları ve değişiklikleri yapma, özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocukların dil ve konuşma becerilerini destekleme, doğal ortamda öğretim yöntemleri, özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların bulunduğu kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü ve özel gereksinimli çocukların aileleriyle çalışma konularından oluşmuştur. Öğretmen eğitim programının uygulanabilmesi ve etkisinin artırılabilmesi için yazılı ve görsel materyaller hazırlanmıştır. Yazılı materyaller yedi adet öğretmen eğitimi kitabı, öğretim elemanlarının sunumlarının power point çıktıları, kontrol listeleri, formlar ve ev ödevlerinden oluşturulmuştur. Her oturumda o haftanın konusu ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiş, konular örneklerle açıklanmış, ilgili videolar seyredilmiş, kitaplarda yer alan formları kontrol listelerinin ne zaman ve nasıl kullanacakları açıklanmış, oturum sırasında ve sonunda öğretmenlere sorular sorulmuş ve onların soruları yanıtlanmıştır. Öğretmen eğitim programı öncesi ve sonrasında uygulanan Kaynaştırma Bilgi Testi sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma stratejilerine ilişkin bilgilerinin arttığı, öğretmenlerin tutumları üzerinde etkili olduğu, öğretmenlerin olumlu stratejileri program öncesine göre daha fazla kullandıkları, olumsuz stratejilerin sıklığının azaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğretmen eğitimi programı öncesi ve sonrası davranışları karşılaştırıldığında ise sadece birkaç öğretmenin davranışında anlamlı değişim olduğu bulunmuştur. Ancak öntest-sontest değerlendirmeleri arasında anlamlı fark çıkmasa da, bazı öğretmen davranışlarının yüzdeleri öğretmen eğitim programı sonrası artmıştır. Özel gereksinimli çocukla etkileşim davranışının yüzdesi yapılandırılmış ortamda %10.80'den %12.65'e, serbest zaman etkinliğinde ise %9.76'dan %12.76'ya çıkmıştır. Benzer şekilde öğrenme fırsatı sunma davranışı serbest zaman etkinliklerinde artmış, davranış yüzdesi %1.73'ten %2.38'e çıkmıştır. Yapılandırılmış ortamlarda sosyal davranışları ödüllendirme ve özel gereksinimli çocuğun bulunmadığı grupla etkileşim davranışlarının yüzdeleri öğretmen eğitim programı sonrasında azalmıştır. Öğretmen eğitim programı öğretmenlerin yapılandırılmış ortamlarda ve serbest zaman

etkinliklerindeki diğer davranışları üzerinde herhangi bir değişikliğe yol açmamıştır. Öğretmen eğitim tamamlandıktan altı ay sonra gerçekleştirilen izleme çalışmasında öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi stratejilerinin yararına ilişkin algılarının izleme aşamasında azalması dışında, katılımcı öğretmenlerin öğretmen eğitim programından elde ettikleri yararları koruduğu belirlenmiştir.

Ülkemizde öğretmen eğitime yönelik yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun kaynaştırma uygulamalarında görev alan öğretmenleri hedeflediği, uygulanan programların çocukların problem davranışlarını azalttığı ve sosyal becerilerini artırdığı (Karaoğlu, 2011), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uygulanan programdan memnun kaldıklarını, programın sınıftaki gereksinimlerini karşıladığını belirttikleri (Çelik, 2012), öğretmenlerin bilişsel etkinliklerde, yapılandırılmış ortamlarda ve serbest zaman etkinliklerinde özel gereksinimli çocuklarla etkileşimlerinin arttığı (Sucuoğlu vd., 2014; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015) görülmüştür.

Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarında görev alan öğretmenlerin eğitime yönelik yapılan araştırmaların dışında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan personele yönelik olarak Işık (2002), çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenlerine uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem sürecini, Şabanova (2000), lise mezunu çocuk eğitimcilerle özbakım ve ev içi becerileri öğretim programını, Vuran, Çolak ve Gürgür, (2003) personele (fizyoterapist, psikolog, çocuk gelişimci, beden eğitimi öğretmeni, seramik öğretmeni, çocuk eğitimcisi, usta öğretici) davranış kontrolü ve beceri eğitimi konularını, Vuran ve Olcay Gül (2012), çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenlerine eşzamanlı ipucu işlem süreci yöntemini, Gültekin-Seylan, (2010) özel eğitim öğretmenlerine davranış denetimine yönelik aile eğitim programı planlama ve sunmayla ilgili program hazırlama becerilerini kazandırmaya yönelik öğretmen eğitim programları düzenlemişlerdir. Ülkemizde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan personele yönelik olarak düzenlenen eğitim programlarının daha çok sınıf yönetimi, davranış değiştirme ve beceri öğretimine yönelik olarak düzenlendiği, düzenlenen öğretmen eğitim programında rol oynama, demonstrasyon, video kayıtlarının incelenmesi tartışılması, örnek bir davranış değiştirme ve beceri öğretim programı hazırlama, programa ve programın uygulanmasına ilişkin dönüt ve düzeltmelere yer verme (Vuran, Çolak ve Gürgür, 2003), bilgilendirme, uygulama, uygulamaya yönelik dönüt ve düzeltmelerde bulunma (Işık, 2002), bilgilendirme, örnek uygulamalara yer verme, yazılı ve gözleme

dayalı değerlendirme, ödevlendirme (Şabanova, 2000), bilgilendirme (el kitabı), tartışma, uygulama (değerlendirme ve öğretim), video ile dönüt ve düzeltmelerde bulunma (Vuran ve Olcay Gül, 2012), video ile model olma, rol oynama, ödev, ödevlerin kontrol edilmesi (Gültekin-Seylan, 2010) aşamalarına yer verildiği görülmektedir.

Yapılan alan yazın taraması sonucunda ülkemizde dil ve iletişim becerilerine yönelik öğretmen eğitime yer veren sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Toğram (2004), iki dil konuşma terapistliği yüksek lisans öğrencisinden ve bir öğretmenden oluşan katılımcılara tepki isteme-model olma tekniğini öğretmek amacıyla öğretmen eğitim programı hazırlamıştır. Öğretmenlerin tepki isteme-model olma tekniğini kullanmalarının yaşları 3 ile 5 arasında değişen gecikmiş konuşması olan çocuklara taşıt isimlerini öğrenmelerinde etkisi ve öğretim sona erdikten 8 ve 16 hafta sonra da öğretmenlerin ve çocukların kazandıkları becerileri sürdürme durumları incelemiştir. Araştırmada ayrıca tepki isteme-model olma tekniğine yönelik katılımcıların görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada hazırlanan programın etkililiği belirlemek üzere yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. İki evreden oluşan program araştırmacı tarafından katılımcılara bire-bir uygulanmıştır. Birinci evre ard arda düzenlenen iki oturumdan oluşmuş ve toplam üç saatte tamamlanmıştır. Birinci öğretim oturumu dört aşamadan oluşmuştur. Tepki isteme-model olma tekniği ile ilgili konu anlatımı (tepki isteme modelinin kuramsal çerçevesi, teknikler kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalardan örnekler, tepki isteme modelinin uygulama basamakları, modelin uygulanma süreci ve çevresel düzenlemeler ile ilgili bilgi verilmesi), örnek öğretim videolarının izlenmesi (araştırmacı tarafından oyun ortamında çocukla tepki isteme modeli kullanılarak gerçekleştirilen canlandırmanın video kaydının katılımcı ile birlikte izlenmesi), anlatılan bilgilerin tartışılması (araştırmacı katılımcıdan 15 dakika içerisinde hipotetik olarak belirlediği bir öğrenci için tepki isteme modelini kullanarak bir öğretim oturumu düzenlemesini isteme) ve canlandırmalar (araştırmacı katılımcının öğretmen ve kendisinin de öğrenci rollerini üstlenmesi ve öğretmenden verilen bilgiler ışığında tepki isteme-model olma tekniğini kullanarak uygulama yapmasını istemiştir. Araştırmacı canlandırma süresince tepki isteme modelinin uygulama basamakları sırasında hatalı gerçekleştirdiğinde, canlandırmayı durdurup katılımcıdan hatayı bulmasını istemiştir. Katılımcı, bir dakika sonunda hatayı bulamadığında, araştırmacı doğru tepkinin ne olacağının söyleyerek katılımcının hatalı basamağın düzeltilmiş halini tekrar etmesini istemiştir. Birinci evrenin sonunda katılımcıya tepki isteme-model olma tekniği ile ilgili

bilgileri değerlendirmek amacı ile hazırlanan çoktan seçmeli, cümle tamamlama ve boşluk doldurma sorularından oluşan toplam 20 soruluk test verilmiştir. Katılımcılar test sonunda %90 başarı oranını karşıladıklarında evre sonlandırılmıştır. Katılımcılardan herhangi birinin ya da birkaçının belirlenen ölçütü karşılayamaması durumunda araştırmacı testte yer alan soruları katılımcılar ile birlikte tartışarak yanıtlamıştır ve daha sonra aynı bilgileri ölçen farklı bir test verilmiştir. Katılımcıların tamamı belirlenen ölçütü karşılayıncaya kadar süreç aynı şekilde devam ettirilmiştir. Öğretim oturumlarının ikinci evresi araştırmacının da katıldığı 20 dakikalık oturumlar halinde oyun ortamında gerçekleştirilmiştir. Oturumların ilk 10 dakikası katılımcıların tepki isteme-model olma tekniği ile ilgili soruları tartışılmış devamında ise katılımcılar taşıt isimlerine yönelik etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Etkinlikler sırasında uygulama basamaklarını gerçekleştirirken hata yaptığında araştırmacı katılımcıya nerde hata yaptığını sormuş katılımcı nasıl düzeltereğini ve ne hata yaptığını söylediğinde onaylayarak devam etmesini istemiştir. Ancak katılımcı hatasını düzeltmediğinde araştırmacı yapılması gereken basamağın ne olduğunu sözel olarak ifade etmiştir. Bu aşama katılımcının tüm basamakları bağımsız olarak ard arda üç oturum gerçekleştirene kadar devam etmiştir. Araştırmanın bulguları tepki isteme tekniğinin öğretilmesi için hazırlanan programın etkili olduğunu ve gecikmiş konuşması olan öğrencilerin taşıt isimlerini öğrenmesinde etkili olduğu, katılımcıların ve öğrencilerin öğrendikleri becerileri öğretim sona erdikten 8 ve 16 hafta sonra da koruyabildiklerini göstermektedir. Ayrıca araştırma bulguları katılımcıların tepki isteme tekniğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu gösterir niteliktedir.

Toğram (2004), araştırmasında öğretmen eğitim programı olarak çok ögeli bir öğretmen eğitim programı benimsemiştir. Program bilgilendirme, örnek videoların izlenmesi, tartışma, canlandırma, uygulama ve uygulamalara yönelik dönüt ve düzeltmelerde bulunma aşamalarından oluşmaktadır. Program, öğretmenlere sınıf yönetimi, davranış değiştirme ve beceri öğretimine yönelik olarak düzenlenen öğretmen eğitim programlarının da bilgilendirme, tartışma, video ile model olma, rol oynama, uygulamaya yönelik dönüt ve düzeltmelerde bulunma aşamalarına yer vermeleri nedeniyle benzerlik göstermektedir.

Türkiye’de yürürlükte bulunan özel eğitim hizmetleri ile ilgili yönetmelikte “erken çocukluk dönemi” ve “evde özel eğitim hizmetleri” adı altında iki temel başlık bulunmaktadır. İlgili yönetmelikte, erken çocukluk döneminde bulunan çocukların okulda, kurumda ve evde özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilecekleri belirtilmektedir. Erken

çocukluk döneminde olan ve özel eğitime gereksinim duyan çocuklar, ailelerinin istekleri doğrultusunda “özel özel eğitim kurumlarında” seanslı eğitime devam etmektedir. Kuruma dayalı erken özel eğitim hizmetlerini sağlamakla yükümlü personel özel eğitim öğretmeni, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, fizyoterapist, odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanı veya eğitim odyoloğu, dil ve konuşma bozuklukları uzmanı, dil ve konuşma terapisti, rehber öğretmen ve psikologdur. Erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin önem ve gereğinin anlaşılması beraberinde hizmet sağlayanlar açısından ciddi sorumluluklar getirmektedir. Uzmanlar, aileler için önemli konularda bilgi sahibi olma, çocukla doğrudan çalışma ve erken dönemde gelişim ve bakım alanlarında ailelere destek olma ve alanyazına katkıda bulunma gibi konularda bilgi ve becerilere sahip olma durumundadır (Akçamete, 2011). Ülkemizde özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında, yetersizlikten etkilenmiş bireylerle sınırlı uygulamalar yapmaları nedeniyle meslek yaşamlarında yetersiz kaldıkları belirtilmektedir (Altınkurt, 2008). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının geliştirilmesine yönelik öğretmen önerileri ve kendi mesleki gelişimleri için gereksinim duydukları hizmetiçi eğitim konularının belirlenmesine yönelik araştırmalar (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014; Ergül, Baydık ve Demir, 2013), öğretmenlerin öncelikle davranış değiştirme, dil ve konuşma becerilerinin ve ardından öğretim yöntemleri ile ilgili eğitime ihtiyaçları olduğuna işaret etmiştir. Özellikle erken çocukluk döneminde desteklenmesi gereken alanlardan biri olan iletişim becerilerinin çocuklara nasıl kazandırılması gerektiği konusunda öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması, bu alanda büyük bir açığın kapatılmasında rol oynayacaktır.

Bu araştırma, SÖMÖ'nün hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş Down Sendromlu çocuklarla çalışan öğretmenlere öğretilmesi amacıyla düzenlenmiştir. Bu araştırmada BİT-KOÇ Öğretmen Eğitimi Programı ile özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev alan öğretmenlerin SÖMÖ kullanmaya yönelik yeterliliklerinin arttırılması hedeflenmektedir. Bu amaçla Bilgilendir, İzlet-Tartış, Koçluk Yap (BİT-KOÇ) Öğretmen Eğitim Programı geliştirilmiştir. Bu programın BİT aşaması Bilgilendir-İzlet-Tartış aşamalarından, KOÇ aşaması Koçluk Yapma aşamalarından oluşmaktadır.

1.10.Amaç

Bu araştırmada erken çocukluk döneminde çalışan öğretmenlere verilen a) BİT-KOÇ (*Bilgilendir,İzlet-Tartış,Koçluk Yap*) Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin çocukla etkileşiminde SÖMÖ tekniklerinden iletişim için ipuçları kullanma ve doğal sonuçları destekleme tekniklerini kullanmalarında ve b) teknikleri kullanmalarını iki ve dört hafta sonra sürdürmede etkisinin belirlenmesi, c) öğretmenlerin SÖMÖ uygulanması ile hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş Down Sendromlu çocukların, amaçlı iletişim, önkomut, önbildirim davranışlarını arttırmada, d) bu etkinin iki ve dört hafta sonra sürdürmede etkisinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Araştırmada ayrıca BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ve uygulanması ile ilgili öğretmen görüşlerinin, öğretmenin ve ailenin çocuğun gelişimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1.Öğretmen İçin Belirlenen Araştırma Amaçları

A. BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı öğretmenlerin, SÖMÖ tekniklerinden;

1.1. “iletişim için ipuçları kullanma tekniğini” (prompts for communication) kullanmalarında etkili midir?

1.1.1. “sözel ipuçları” (verbal prompt) kullanmalarında etkili midir?

1.1.2. “sözel olmayan ipuçları”(nonverbal prompt) kullanmalarında etkili midir?

1.1.2.1. “model olma tekniğini” (modeling) kullanmalarında etkili midir?

1.1.2.2.“zaman erteleme tekniğini” (time delay) kullanmalarında etkili midir?

1.1.2.3. “fiziksel ipuçları ”(physical prompts) kullanmalarında etkili midir?

1.1.2.4. “göz temasına yönelik ipuçları” (“intersection of gaze”) kullanmalarında etkili midir?

2.1. “doğal sonuçları destekleme tekniğini” kullanmalarında etkili midir?

2.1.1. “dilsel haritalama tekniğini” kullanmalarında etkili midir?

2.1.2. “ardıl sessel taklit tekniğini” kullanmalarında etkili midir?

2.1.3. “ardıl motor taklit tekniğini” kullanmalarında etkili midir?

2.1.4. “onaylama tekniğini” kullanmalarında etkili midir?

B. Öğretmenlere verilen BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı sonunda, öğretmenlerin,

3.1. “iletişim için ipuçları kullanma tekniğini”(prompts) kullanmaları iki ve dört hafta sonra sürmekte midir?

3.1.1. “sözel ipuçları” (verbal prompt) kullanmaları iki ve dört hafta sonra sürmekte midir?

3.1.2. “sözel olmayan ipuçları”(non verbal prompt) kullanmaları iki ve dört hafta sonra sürmekte midir?

3.1.2.1. “model olma tekniğini” (modeling) kullanmaları iki ve dört hafta sonra sürmekte midir?

3.1.2.2. “zaman erteleme tekniğini” (time delay) kullanmaları iki ve dört hafta sonra sürmekte midir?

3.1.2.3. “fiziksel ipuçları ”(physical prompts) kullanmaları iki ve dört hafta sonra sürmekte midir?

3.1.2.4. “göz temasına yönelik ipuçları” (“intersection of gaze”) kullanmaları iki ve dört hafta sonra sürmekte midir?

4.1. “doğal sonuçları destekleme tekniğini” kullanmaları iki ve dört hafta sonra sürmekte midir?

4.1.1. “dilsel haritalama tekniğini” (linguistic mapping) kullanmaları iki ve dört hafta sonra sürmekte midir?

4.1.2. “ardıl sessel taklit tekniğini” (contingent vocal imitation) kullanmaları iki ve dört hafta sonra sürmekte midir?

4.1.3. “ardıl motor taklit tekniğini” (contingent motor imitation) kullanmaları iki ve dört hafta sonra sürmekte midir?

4.1.4. “onaylama tekniğini” (specific acknowledgment) kullanmaları iki ve dört hafta sonra sürmekte midir?

2.Çocuk İçin Belirlenen Araştırma Amaçları

D. Öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini uygulaması ile hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş Down Sendromlu çocukların,

2.1. “amaçlı iletişim davranışlarının” sıklığı artmakta mıdır?

2.2. “önkomut davranışlarının” sıklığı artmakta mıdır?

2.3. “önbildirim davranışlarının” sıklığı artmakta mıdır?

E. Öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini uygulaması ile hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş Down Sendromlu çocukların,

2.4. “amaçlı iletişim davranışlarının” sıklığındaki artış iki ve dört hafta sonra sürmekte midir?

2.5. “önkomut davranışlarının” sıklığındaki artış iki ve dört hafta sonra sürmekte midir?

2.6. “önbildirim davranışlarının” sıklığındaki artış iki ve dört hafta sonra sürmekte midir?

3. Sosyal Geçerlilik Amaçları

3.1. Öğretmenlerin BİT Öğretmen Eğitim Programı ile ilgili, görüşleri nelerdir?

3.2. Öğretmenlerin KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ile ilgili, görüşleri nelerdir?

3.3. BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı uygulanması sonucunda öğretmenin çocuğun gelişimine ilişkin görüşleri nelerdir?

3.4. BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı uygulanması sonucunda ailenin çocuğun gelişimine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.11.Önem

Araştırmada, düzenlenen öğretmen eğitimi programı ile özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev alan öğretmenlerin SÖMÖ kullanmaya yönelik yeterliliklerinin artırılması hedeflenmektedir. Alan yazında SÖMÖ'nün çocukların iletişim becerilerinde etkililiğine ilişkin olumlu sonuçlar alınan araştırmaların bulunmasına rağmen öğretmen eğitiminde SÖMÖ kullanan sadece bir araştırmaya rastlanması (McCathren, 2000) ve bu araştırmanın vaka çalışması olması nedeniyle, bu araştırma Söz Öncesi Milieu Öğretimi'nin hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla çalışan öğretmenlere öğretilmesi amacıyla öğretmen eğitimine yer veren ilk yarı deneysel çalışma olma özelliğini taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma ilk kez Down Sendromlu çocuklarla yapılmış, öğretmen eğitiminde SÖMÖ kullanan araştırmadır. Türkiye'de uygulanan öğretmen eğitimi araştırmalarından, a) BİT ve KOÇ'luk aşamaları arasında BİT aşaması uygulama sonrası değerlendirme yapılması ve BİT aşamasının öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanma düzeyinde değişikliğe neden olup olmadığının belirlenmiş olması, b)SÖMÖ içerisinde yer alan tekniklerin öğretmenlere bir arada kazandırılmak istenmiş olması, c) dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir programın özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlere kazandırılmasına yönelik olarak düzenlenmiş olması açısından farklılık göstermektedir. Ayrıca bu araştırma öğretmenlerin özel özel eğitim kurumlarında çalışıyor olması, öğretmenlerden ikisinin lisans eğitimleri sırasında sınırlı uygulamalar yapmaları nedeniyle meslek yaşamlarında yaşadıkları yetersizlikleri (Altınkurt, 2008), diğer öğretmenin ise özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenliği adaylarının belirttiği dil ve konuşma becerilerinin kazandırılması (Ergül, Baydık ve Demir, 2013) ve öğretim yöntemleri (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014) ile ilgili gereksinimlerini SÖMÖ'ye yönelik olarak karşılayacak olmasının beklenmesi nedeniyle önem taşımaktadır. Araştırmanın diğer bir önemi ise hazırlanan öğretmen eğitimi programının erken çocukluk döneminde çalışan öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından bir örnek oluşturacağının düşünülmesidir. Araştırma ayrıca söz öncesi dönemde bulunan hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş Down Sendromlu çocukların dil ve iletişim becerilerinin geliştirmesi yönüyle de önem taşımaktadır. Ayrıca araştırmanın etkililik ve sosyal geçerlik amaçlarına yönelik olumlu yönde veri elde edilmiştir. Bu nedenle bu yöntemin öğretimin özel eğitim ve erken çocuklukta görev alan bölümlerde öğretilmesi ve öğretmenlik uygulamalarında yer verilmesi açısından ilgili dersleri yöneten öğretim üyelerine yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.12.Sınırlılıklar

1.12.1. Araştırma, 2013-2014 yılında Ankara ili içerisindeki Büyükşehir Belediyesine bağlı merkez ilçelerdeki özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden, hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş, kronolojik olarak 24-36 ay yaş diliminde olan, ek bir yetersizliği bulunmayan, öğretmen görüşme formu ve öğretmen-çocuk serbest oyun etkinliği sırasında alınan 15'er dakikalık üç iletişim örnekleminin sonuçlarına göre 10'dan daha az kelime ve işaret kullanan, yetişkinle oynanan sosyal oyun sırasında, dakika başına birden az veya en çok bir kendiliğinden amaçlı iletişim eylemi gerçekleştiren hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş Down Sendromlu üç çocuk ile sınırlıdır.

1.12.2. Araştırma, 2013-2014 yılında Ankara ili içerisindeki Büyükşehir Belediyesine bağlı merkez ilçelerdeki özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan üç öğretmen ile sınırlıdır.

1.12.3.Araştırma SÖMÖ tekniklerinden iletişim için ipuçları kullanma (sözel ipuçları, sözel olmayan ipuçları; model olma, zaman erteleme, fiziksel ipuçları, göz teması)ve doğal sonuçları destekleme tekniğinin (dilsel haritalama, ardıl sessel taklit, ardıl motor taklit, onaylama) öğretimi ile sınırlıdır.

1.13.Tanımlar

Araştırmada kullanılacak ve anlamı etkileyebilecek konulara ilişkin terim ve tanımlar aşağıda verilmiştir.

Söz Öncesi Milieu Öğretimi (Prelinguistic Milieu Teaching): Çocuk tarafından yönlendirilen sosyal rutinlerde, mimikler, koordine edilmiş bakışlar ve temel biçimdeki seslendirmelerin kombinasyonlarından oluşan ilk amaçlı iletişim davranışlarını öğreten müdahale yaklaşımı (Warren vd., 2006).

İletişim için ipuçları kullanma (Prompts for communication): Yetişkinin, çocuğun isteğe bağlı iletişim denemelerini ya da isteğe bağlı iletişimin özel bileşenlerini (seslendirmeler, koordineli bakış, mimikler) desteklemek amacıyla kullandığı sözel olan ve olmayan yardım (McCathren, 2000; 2009, Warren vd., 2006).

Sözel ipuçları (Verbal prompts): Yetişkinin, çocuğun iletişim cevaplarını ortaya çıkarma amacıyla açık uçlu sorular sorması (örn, “Ne?”) veya doğrudan yönergeler (örn, “Bana göster/anlat”) vermesi (Warren vd., 2006).

Sözel olmayan ipuçları (Nonverbal prompts): Yetişkinin, çocuğun isteğe bağlı iletişim denemelerini ya da isteğe bağlı iletişimin özel bileşenlerini (seslendirmeler, koordineli bakış, mimikler) desteklemek amacıyla kullandığı sözel olmayan yardım. Örneğin, yetişkinin, çocukla gıdıklama oyunu oynarken yetişkinin rutini durdurarak ellerini çocuktan uzak tutması ve çocuk rutini devam ettirmek için istekte bulunana kadar çocuğa bakarak beklemesi (zaman erteleme), çocuğun nesneyi vermesini sağlamak için yetişkinin elini uzatması (model olma), çocuğun yetişkine bakmasını sağlamak için çocuğun ilgilendiği bir nesnenin yetişkinin yüzüne yakın şekilde hareket ettirilmesi veya fiziksel olarak çocuğa bakılarak yetişkine bakmasını sağlama (göz temasına yönelik ipuçları), çocuğun elini tutarak nesneyi göstermesini sağlama (fiziksel ipucu) (Warren vd., 2006).

Model olma (Modeling): Yetişkinin, çocuğun isteğe bağlı iletişim çabalarını sessel ve mimiksel olarak desteklemesi. Örneğin, çocuk bir çubukla bir yere vururken yetişkinin “tak tak” demesi. Uçak havada uçarken yetişkinin uçağı işaret etmesi (McCathren, 2000; 2009; Warren vd., 2006).

Zaman erteleme (Time delay): Çocuğu başlatma, aktivite, nesne hakkında seslenmeye teşvik etmek, çocuğun ilgisini çekmeye çalışmak için yetişkinin çocuğa doğru yönlendirilmiş bir vücut duruşu ve yüz ifadesi ile ses çıkarmadan elleriyle mimik yapmadan, herhangi bir şekilde çocuğa ipucu vermeden çocuğun iletişim kurması için üç saniyeden daha fazla bir süre aktif olarak beklemesi (Leew, 2001).

Fiziksel ipucu (Physical prompts): Yetişkinin, çocuğun elini kendi elinde tutarak, alışıl gelmiş bir mimik yapmasına yardım etmesi. Örneğin, çocuk çingırağa bakar ve daha sonra yetişkine bakarsa yetişkinin çocuğun elini elinin içine alması ve işaret parmağıyla çingırağı göstermesi (Leew, 2001).

Ardıl sessel taklit (Contingent vocal imitation): Çocuğun çıkardığı ses oranlarının artması ve yetişkin seslerini kendiliğinden taklit edebilmesi amacıyla (Gazdag ve Warren, 2000) yetişkinin çocuğun çıkardığı sesleri kısmen, tam olarak ya da uyarlayarak taklit etmesi. Örneğin, çocuk, plastik bir halkayı eline alıp kaldırdığında “ga” derse, yetişkininde halkayı eline alıp “ga” demesi (Warren vd., 2006).

Ardıl motor taklit (Contingent motor imitation): Yetişkin davranışlarını taklit etme konusunda çocukları teşvik etmek (Snow, 1989) ve çok daha farklılaşmış oyun şemalarının oluşmasını sağlamak (Dawson ve Adams, 1984) amacıyla yetişkinin, çocuğun hareketinin hemen ardından çocuğun davranışını taklit etmesi. Örneğin, çocuk, plastik bir halkayı eline alıp kaldırdığında yetişkininde halkayı kaldırması (Warren vd., 2006).

Onaylama (Specific acknowledgment): Yetişkinin, çocuğun isteğe bağlı iletişim davranışı oluştuktan sonra gülümseme ve yorum ile davranışı onaylaması. Örneğin, çocuk bir istekte bulunduğunda veya yetişkin ile göz teması kurduğunda yetişkin çocuğun isteğine cevap verirken gülümsemesi ve “bana baktın!” şeklinde yorumda bulunması (Warren vd., 2006).

Dilsel haritalama (Linguistic mapping): Yetişkinin, çocuğun iletişim davranışını anında takip ederek, genişleterek ve tekrarlayarak iletişim davranışının temel anlamını-iletişim amacını sözlü olarak ifade etmesi. Örneğin, Yetişkinçocuk çantayı açmaya çalıştığında ve çocuğun ellerinden tutarak “yardım mı istiyorsun” demesi. Çocuk odadan ayrılırken yetişkinin “bay bay” demesi (McCathren, 2000) .

Çocuğun liderliğini izleme (Following the child’s lead): Çocuğun dikkat yönünü takip etmek, çocuğun herhangi bir aktiviteye veya sosyal etkileşime olan ilgisini sürdürmek amacıyla yetişkinin, genellikle çocuk tarafından seçilen nesneye ya da etkinliğe yönelik çocukla birlikte oyuncaklarla oynaması veya buna benzer bir aktiviteye girmesi (McCathren,2000) .

Sosyal rutin kurma (Social routine building): Yetişkinin, doğal bir ortamda iletişim işlevlerine ve ilişkili becerilere model olması ve çocuk tarafından yaratılacak istek ve yorumların oranının artırılabilmesi amacıyla kurulan yetişkin ile çocuk arasındaki kendisini tekrar eden, dönüşümlü davranış kapsayan ve sırayla yapılan öngörülebilir olaylar. Örneğin, ileri geri top yuvarlama, beslenme, giyinme, blokları kamyon içerisine koyma veya bir müzik enstrümanı çalma (McCathren,2000; Warren vd., 2006).

Çevresel düzenlemeler yapma (Environmental arrangement): Çevreyi, iletişim ihtiyacını artıracak ya da iletişim kurmaya zorlayacak biçimde düzenleyerek, çocuğa, iletişim kurması için daha fazla olanak sağlama. Örneğin, yetişkinin, çocuğun isteyebileceği veya ihtiyaç duyabileceği nesneleri, (oyuncaklar, yiyecek bir şeyler gibi) çocuğun erişim alanının uzağına koyması. Oyuncakların plastik kutuların içerisine koyulması ve çocuğun, bu oyuncaklara herhangi bir yardım almaksızın ulaşamaması (McCathren,2000; 2009, Warren vd., 2006)

Amaçlı iletişim davranışı (Intentional communication act): Yetişkine yönlendirilen mimik ve/veya seslendirmelerden oluşan davranışlardır. Bu davranışlar yetişkine, önbildirim ve önkomutlar gibi açık mesajlar gönderirler (Warren vd., 2006).

Önkomut davranışları (Proto-imperatives): Çocuğun herhangi bir ipucuna gereksinim duymadan bir nesneyi, eylemi veya etkinliği istemek amacıyla, yetişkini çocuğun başlattığı bir eyleme yönlendirmeyi amaçlayan iletişim davranışlarıdır. Örneğin, “cee” oyununa ara

verildiğinde çocuğun, yetişkine doğru seç çıkarması ve gülümseyerek battaniyeyi işaret etmesi. Çocuğun, yetişkinin onu kucağına almasını istediğini belirtmek için yetişkinin yanına gelmesi (Yoder ve Warren, 2002).

İstek (Request): Çocuğun yetişkine dikkatini vererek yetişkinden bir nesne getirmesini yada bir eylem yapmasını istemek için jestleri yada sözel olmayan dili kullanması (Yoder vd., 1998).

Önbildirim davranışları (Proto-declaratives): Yetişkinin herhangi bir şey yapmasını sağlamaya çalışmadan, yetişkinin, ilgisini bir nesneye ya da olaya yönlendiren, ya da herhangi bir nesne veya olay hakkındaki duyguyu paylaşmak amacıyla çocuk tarafından gerçekleştirilen iletişim davranışlarıdır. Örneğin, çocuk, salonda gürültünün olduğu yönü işaret eder, yetişkin gürültünün farkına vardıktan sonra, çocuğun oyuna geri dönmesi (Yoder ve Warren, 2002).

Yorum (Comment): Çocuğun, yetişkinle ortak dikkat kurarak geleneksel jest ve sesletimleri kullanarak ilgi, olay ya da nesne hakkındaki fikirlerini, deneyimlerini paylaşması (Yoder vd.,1998).

BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı: SÖMÖ tekniklerini öğretmek amacıyla düzenlenen Bilgilendir, İzlet-Tartış ve Koçluk Yap basamaklarından oluşan öğretmen eğitim programı.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu araştırmada, erken çocukluk döneminde çalışan öğretmenlere verilen a) BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin çocukla etkileşiminde SÖMÖ tekniklerinden iletişim için ipuçları kullanma ve doğal sonuçları destekleme tekniklerini kullanmalarında ve b) teknikleri kullanmalarını iki ve dört hafta sonra sürdürmede etkisinin belirlenmesi, c) öğretmenlerin SÖMÖ uygulaması ile çocukların amaçlı iletişim, önbildirim, önkomut davranışlarını arttırmada d) bu etkinin iki ve dört hafta sonra sürdürmede etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada ayrıca BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ve uygulanması ile ilgili öğretmen görüşlerinin, öğretmenin ve ailenin çocuğun gelişimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu bölümde sırasıyla; araştırma deseni, denekler ve seçimi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, öğretmenlere verilen BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ve aşamaları, uygulama güvenirliği, deney süreci, verilerin toplanması ve puanlanması, verilerin analizi ve gözlemciler arası güvenirliğin hesaplanması başlıklarına yer verilmiştir.

2.1.Araştırma Deseni

Araştırmada, tek denekli desenlerden “denekler arası çoklu yoklama deseni” kullanılmıştır. Çoklu yoklama deseni, çoklu başlama düzeyi deseninin bir çeşididir. Çoklu yoklama desenleri, davranışlar, ortamlar ve denekler arası olmak üzere üç farklı durum için kullanılabilir. Denekler arası çoklu yoklama deseninde, bir yöntemin bir hedef davranış üzerindeki etkililiği, aynı ortamdaki birden fazla denekte araştırılır. Bu desende, en az üç denek seçilmelidir (Gast, 2010; Tawney ve Gast, 1984).

Denekler arası çoklu yoklama deseni uygulanırken, birinci denek için ard arda en az üç oturum başlama düzeyi verisi toplanırken, ikinci ve üçüncü denekte birer yoklama verisi alınır. Birinci denekte veriler kararlılık gösterdiğinde, birinci deneğe sağaltım uygulanmaya başlanır. Sağaltım uygulamasıyla birinci denek amaçlanan ölçüt düzeyine ulaştığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde, ikinci denek için başlama düzeyi ölçümü yapılmaya başlanır ve üçüncü denek için bir yoklama verisi alınır. İkinci denekte başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, ikinci deneğe sağaltım uygulanmaya başlanır. İkinci deneğe uygulanan sağaltımla amaçlanan ölçüt düzeyine ulaşıldığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde, üçüncü denek için başlama düzeyi ölçümü yapılmaya başlanır ve veriler kararlılık gösterdiğinde, üçüncü deneğe sağaltım uygulamasına geçilir (Gast, 2010).

Araştırmada denekler arası çoklu yoklama deseni uygulanırken, başlama düzeyinde tüm bağımlı değişkenler için veriler toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerini toplamak amacı ile 15 dakikalık bir süre ile en az üç oturum öğretmen-çocuk etkileşimi videoya kayıt edilmiştir. Daha sonra bu görüntüler izlenerek öğretmenlerin teknikleri kullanma sıklıkları ve çocukların amaçlı iletişim davranışları belirlenmiştir. Birinci öğretmen ve çocuktan başlama düzeyi verisi alınırken, ikinci ve üçüncü öğretmen ve çocuktan birer yoklama verisi alınmıştır. İlk öğretmen ve çocuktan alınan başlama düzeyi verileri sadece öğretmende kararlılık gösterdiğinde, bu öğretmene BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın BİT kısmı uygulanmıştır. BİT aşamaları tamamlandıktan sonra birinci öğretmen ve çocuktan ard arda üç oturum başlama düzeyinde olduğu gibi veriler toplanmıştır. Birinci öğretmen ve çocuktan BİT sonrası veri toplandıktan sonra öğretmene programın KOÇ'luk kısmı uygulanmaya başlanmıştır. Sağaltım uygulaması sırasında her iki oturumda bir kez birinci öğretmenin teknikleri uygulama sıklığı ve çocukların amaçlı iletişim davranışları belirlemek amacıyla eğitim sırası değerlendirme yapılmıştır. Eğitim sırası değerlendirme, başlama düzeyinin belirlenmesinde olduğu gibi uygulanmıştır. Birinci öğretmenin, tüm teknikleri uygulama sıklığı başlama düzeyine göre %75 artış gösterdiğinde, program sonrası değerlendirmeye başlama düzeyinde olduğu gibi yer verilmiştir ve veriler kararlılık gösterdiğinde ikinci öğretmenden başlama düzeyi alınmış, üçüncü öğretmenden ise bir yoklama verisi alınmıştır. İkinci, üçüncü öğretmen ve çocukla da aynı süreç tekrar edilmiştir. Ayrıca eğitim bittikten sonra ise öğretmenlerden ikinci ve dördüncü haftalarda izleme verisi toplanmıştır. Çocukların verileri de öğretmen çocuk etkileşimi sırasında aynı şekilde toplanmıştır.

Araştırmada öğretmen ve çocuk denekler arasındaki benzerlik, deneklerin sahip olması gereken önkoşullar ile bağımsızlık ise uygulamanın gerçekleştirildiği eğitim ortamında deneklerin birbirinden ayrı ortamlarda bağımsız olarak yapılan sağıaltım çalışmaları ile sağılanmışır.

2.2.Bağımlı ve Bağımsız Değışken

Bu araştırmada hem öğretmenlerden hem de çocuklardan veriler toplanmışır. Öğretmenler için bağımlı değışkenler; öğretmenlerin çocukla etkileşiminde iletişim için ipuçları kullanma tekniğini (sözel ipuçları, sözel olmayan ipuçları; model olma, zaman erteleme, fiziksel ipuçları, göz teması) ve doğıal sonuçları destekleme tekniğini (dilsel haritalama, ardıl sessel taklit, ardıl motor taklit, onaylama) kullanma sayılarına yönelik davranışlarıdır. Araştırmanın çocuklar için bağımlı değışkenleri ise çocukların amaçlı iletişim, önbildirim, önkomut davranışları sayılarıdır.

Araştırmanın bağımsız değışkeni Bilgilendir, İzlet-Tartış, Koçluk Yap aşamalarını içeren BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programıdır.

2.3.Araştırmada İç Geçerliliğın Sağılanması

Denekler arası çoklu yoklama deseni iç geçerliliğı yüksek bir desendir. Bu desende iç geçerlilik deneklere sağıaltım uygulanmadan önce başlama düzeyinde ve yoklamalarda bir değışiklik olmamasıyla, sağıaltım uygulanınca ise belirlenen ölçüt düzeyde değışiklik olmasıyla kanıtlanır (Gast, 2010).

Araştırmada iç geçerliliğı sağılamak amacıyla bazı etmenler kontrol altına alınmışır. Araştırmada dış etmenlerin etkisini kontrol altına almak için deney süreci sırasında,

a) BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı uygulanırken, öğretmenlerin herhangi bir eğitim programına katılmaması için öğretmenlerle görüşölmüşür.

b) Öğretmenlere BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı uygulanırken, öğretmenden ve aileden yapılması gerekenler dışında çocuğı ek bir program uygulamamaları istenmişır.

Araştırmada olgunlaşma etkisi deneklerden başlama düzeyi ve yoklama verisi alınarak kontrol edilmişır. Denek yanlılığını ve denek yitimini engellemek amacıyla denekler için önkoşullar belirlenmiş ve katılım sözleşmesi yapılmışır. Çocuklarla çalışmaya başlamadan

bir hafta önce çalışmanın yapılacağı ortamda çalışılarak yapay ortam etkisi en aza indirilmiştir.

c) Ölçme güvenirliği sağlamak için gözlemciler arası güvenirlik, bağımsız değişkenin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için ise uygulama güvenirliği hesaplanmıştır.

2.4.Denekler ve Seçimi

Araştırmanın denekleri özel özel eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenler ve onların eğitim verdiği çocuklardan seçilmiştir. Bu araştırmaya üç öğretmen ve bu öğretmenlerin eğitim verdiği üç çocuk katılmıştır. Öğretmen ve çocukların seçimi için bazı önkoşullar belirlenmiştir.

2.4.1. Öğretmen Deneklerin Önkoşulları

Araştırmanın öğretmen denekleri;

a) Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan üniversitelerin dört yıllık sınıf, okul öncesi, çocuk gelişimi, özel eğitim zihin, görme ve işitme engelliler öğretmenliği lisans programlarından mezun

b) BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'na katılmak için gönüllü olan ve

c) SÖMÖ teknikleri eğitimi benzeri bir eğitime katılmamış olan öğretmenler arasından seçilmiştir.

2.4.2.Çocuk Deneklerin Önkoşulları

Araştırmada çocuk denekler ise, aşağıda belirlenen önkoşulları gerçekleştiren çocuklar arasından seçilmiştir.

Bu önkoşullar çocuğun;

- a) Kronolojik olarak 24-36 ay yaş diliminde olması,
- b) Yetersizliğe ilişkin klinik tanının hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş olarak belirlenmiş olması (Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Devlet hastaneleri, çocuk psikiyatri bölümlerinden),
- c) Öğretmen görüşme formu ve öğretmen-çocuk serbest oyun etkinliği sırasında alınan 15'er dakikalık üç iletişim örneği sonuçlarına göre 10'dan daha az kelime ve işaret (gösterme ve işaret etme) kullanıyor olması (Warren vd., 2006),
- d) Yetişkinle oynanan sosyal oyun sırasında, dakika başına birden az veya en çok bir kendiliğinden amaçlı iletişim eylemi gerçekleştirmesi (Warren vd., 2006),
- e) İşitme ve görme gibi ek bir yetersizliğinin bulunmamasıdır.

2.5. Deneklerin Seçimi

Araştırmanın öğretmen ve çocuk deneklerini seçebilmek amacıyla ilk olarak, Ankara ili içerisindeki Büyükşehir Belediyesine bağlı merkez ilçelerdeki özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin kurum müdürleri ve yetersizlikten etkilenmiş çocukların devam ettiği bir vakfın kurum müdürü ile telefon görüşmesi yapılarak bu kurumlarda eğitim alan; a) Kronolojik olarak 24-36 ay yaş diliminde olan, hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş, işitme-görme gibi ek bir yetersizliği bulunmayan çocuklar belirlenmiştir. Kurum müdürleri ile yapılan telefon görüşmesi sırasında kurumlarında görev alan öğretmenler ile ilgili bilgiler alınarak öğretmenlerde belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen öğretmen ile öğretmen görüşmesi yapılmıştır. Yapılan görüşme sonucunda belirlenen önkoşulları karşılayan (öğretmenlerin SÖMÖ teknikleri eğitimi almak için gönüllü olması, SÖMÖ teknikleri eğitimi benzeri bir eğitime katılmaması çocukların isekronolojik olarak 24-36 ay yaş diliminde olması, yetersizliğe ilişkin klinik tanının hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş olarak belirlenmiş olması ve işitme-görme gibi

ek bir yetersizliğinin bulunmaması) öğretmen-çocuk çiftlerinin 15'er dakikalık üç iletişim örneği videoya kayıt edilmiştir. İletişim örneklemleri sonuçlarına göre önkoşulları karşılayan çocukların aileleri ile görüşme yapılarak ailelerin çocuklarının çalışmaya katılımına izin verip vermeyecekleri öğrenilmiştir. Önkoşulları sağlayan öğretmenler ve çocuklar arasından üç öğretmen ve çocuk ikilisi seçkisiz örnekleme ile araştırma denekleri olarak belirlenmiştir.

2.5.1. Deneklerin Belirlenmesinde İzlenen Süreçler

Aşağıda deneklerin seçiminde uygulanan süreçler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.5.1.1. Telefon Görüşmesi

Ankara ili içerisindeki Büyükşehir Belediyesine bağlı merkez ilçelerdeki özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin kurum müdürleri, yetersizlikten etkilenmiş çocukların devam ettiği bir vakfın kurum müdürü ile telefon görüşmesi yapılarak kronolojik olarak 24-36 ay yaş diliminde olan, hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş, ek bir yetersizliği bulunmayan çocuklar ve kurumlarında görevli öğretmenler ile ilgili bilgi toplanmıştır. Toplanan bilgilerin kayıt edilmesi amacıyla telefon görüşme formu hazırlanmıştır (Ek 1). Form iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde kurum ismi, adresi ve telefon numarası, ikinci bölümde öğretmenlerin mezun olduğu lisans programı ve öğretmen sayısı, öğretmenlerin ve çocukların kimlik bilgileri yer almıştır. Daha sonra yapılan ikinci telefon görüşmesinde öğretmenlerden randevu alınmıştır. Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin kurum müdürleri ile yapılan telefon görüşmeleri ile 20 çocuk belirlenmiştir.

2.5.1.2. Öğretmen Görüşmesi ve Öğretmen-Çocuk Etkileşimi

Belirlenen öğretmenlerin kimlik bilgileri, eğitim geçmişı ve çocuk bilgilerinin elde edilmesi amacıyla öğretmen görüşme formu hazırlanmıştır (Ek 2). Görüşmeler, öğretmenler ile birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında öğretmene görüşmenin amacı açıklanmıştır. Daha sonra, uygulama yönergesinde yazılan açıklamalar doğrultusunda, öğretmene sorular sorulmaya başlanmıştır. Görüşme sırasında öğretmenden alınan bilgiler görüşme formuna işaretlenmiştir. Öğretmen görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğretmenin kimlik bilgileri, öğretmenin araştırmaya

katılabilmesi için gerekli önkoşullara sahip olup olmadığını belirleme amaçlı sorular (SÖMÖ teknikleri eğitimi almak için gönüllü olup olmadığı, SÖMÖ teknikleri eğitimi benzeri bir eğitime katılıp katılmadığı) yer almıştır. İkinci bölümde birebir eğitim verdikleri çocukların dil ve iletişim becerilerine ilişkin sorular yer almıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda çocukların yetersizliğine ilişkin klinik tanının hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten farklı olarak belirlenmiş olması, ek yetersizliklerinin bulunması, kurumların öğretmen-çocuk çiftlerine ilişkin gerekli zamansal ve ulaşım dair düzenlemeleri yapamıyor olmaları, öğretmenlerin günlük programlarında öğretmen eğitimine yönelik zaman ayıramamaları nedeniyle görüşme sonucunda ön koşulları karşılayan altı öğretmen ve çocuk çifti belirlenmiştir.

Bu altı öğretmen ve çocuk çiftinden serbest oyun etkinliği sırasında ard arda 15'er dakikalık üç iletişim örnekleme alınmıştır. İletişim örnekleme 10'dan daha az kelime ve işaret (gösterme ve işaret etme) kullanan, dakika başına birden az veya en çok bir kendiliğinden amaçlı iletişim eylemi gerçekleştiren dört çocuk belirlenmiştir. Bu çocukların üçü hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş Down Sendromlu, biri ise hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiştir. Ölçütleri karşılayan çocuklardan üçü Down Sendromlu olduğu için araştırmada bu üç çocukla çalışılmasına karar verilmiştir. Bu çocuk ve öğretmen çiftlerinden ikisi aynı biri farklı kurumda bulunmaktadır.

2.5.1.3.Aile Görüşmesi

Belirlenen çocukların ailelerinin kimlik bilgileri, eğitim geçmişi ve çocuk bilgilerinin elde edilmesi amacıyla aile görüşme formu hazırlanmıştır (Ek 3). Aile görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde ailenin kimlik bilgilerine, çocuğun eğitim geçmişine yönelik sorular yer alırken, ikinci bölümde çocuklarının dil ve iletişim becerilerine ilişkin sorular yer almıştır. Görüşmeler anneler ile birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında anneye görüşmenin amacı açıklanmıştır. Daha sonra, uygulama yönergesinde yazılan açıklamalar doğrultusunda, anneye sorular sorulmaya başlanılmıştır. Görüşme sırasında anneden alınan bilgiler görüşme formuna işaretlenmiştir.

2.5.1.4.Katılım Sözleşmesi

Çalışma için belirlenen ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenler ve çocukların aileleri ile uygulamaya başlamadan önce ayrı ayrı katılım sözleşmesi imzalanmıştır. Öğretmenlere ve ailelere yönelik olarak iki ayrı katılım sözleşmesi hazırlanmıştır. Bu sözleşme çocukların ve öğretmenlerin çalışmaya gönüllü olarak katıldıkları ve çalışmanın tüm gerekliliklerini yerine getirmeyi kabul ettiklerine yöneliktir. Ailelere yönelik katılım sözleşmesinde çocuğun ders gün ve saatleri bu gün ve saatlerde araştırmacının öğretmeni ve çocuk ikilisi ile birlikte sınıfta olacağı ve kamera kaydı alınacağı belirtilmiştir (Ek 4).

Öğretmenlere yönelik katılım sözleşmesinde ise çocuğun ders gün ve saatleri, bu gün ve saatlerde araştırmacının öğretmeni ve çocuk ikilisi ile birlikte sınıfta olacağı, kamera kaydı alınacağı ve öğretmenin gönüllü olarak çalışmaya katıldığı belirtilmiştir (Ek 5). Belirlenen üç çocuktan ikisinin haftada 2 saat, 1 saati fizyoterapi, 1 saati özel eğitim olmak üzere özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları nedeniyle öğretmenlere ve ailelere imzalatılan katılım sözleşmelerinde araştırma boyunca haftada fizyoterapi eğitiminin dışında iki saat öğretmeni ile bire-bir eğitim alacağı belirtilmiştir.

2.5.2.Denek Özellikleri

2.5.2.1.Öğretmen Deneklerin Özellikleri

Birinci öğretmen, 2004 yılında sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 1 yıl ücretli sınıf öğretmenliği, 1 yıl bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde müdür yardımcılığı, 1 yıl bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde sınıf öğretmenliği yapmıştır. Birinci öğretmen, 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü tarafından düzenlenen 156 saatlik zihin engelliler sınıf öğretmenliği kursuna katılmıştır. 2009 yılından itibaren vakıfa ait özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde zihin engelliler sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Birinci öğretmen sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olması nedeniyle daha çok akademik becerilere gereksinimi olan kaynaştırma öğrencileri ile bire-bir çalışmaktadır.

İkinci öğretmen 2005 yılında okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Çeşitli il ve ilçelerde dört yılı aşkın bir süre anaokulu öğretmeni olarak çalışmıştır. 2009 yılından itibaren çeşitli illerde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışmıştır. 1 yıldır bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde okul öncesi öğretmeni olarak

çalışmaktadır. İkinci öğretmen daha çok okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ile bire-bir çalışmaktadır.

Üçüncü öğretmen 2013 yılında zihin engellilerin eğitimi anabilim dalından mezun olmuştur. 1 yıldır ise zihin engelliler sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Üçüncü öğretmen okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ve akademik becerilere gereksinimi olan kaynaştırma öğrencileri ile bire-bir çalışmaktadır.

2.5.2.2.Çocuk Deneklerin Özellikleri

Birinci çocuk 2 yaş 4 aylık Mamak Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu raporuna göre hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir Down Sendromlu erkek çocuktur. Bir vakıf da haftada iki saat bir saati fizyoterapi,1 saati özel eğitim olmak üzere 1 yıldır eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Çocuk, araştırma boyunca haftada 3 saat 1 saati fizyoterapi, 2 saati özel eğitim olmak üzere eğitim hizmetlerinden yararlanmıştır.

Uygulama öncesinde araştırmacının aile ve öğretmeni ile yaptığı görüşmelerden elde edilen görüşme sonuçlarına göre, çocuğun sınırlı sayıda iki kelimelik yönergeleri yerine getirebildiği, anne, abla, at kelimelerini kullandığı belirlenmiştir. Öğretmen-çocuk serbest oyun etkinliği sırasında alınan 15'er dakikalık üç iletişim örneği sonuçlarına göre iki kelime ve üç işaret (gösterme ve işaret etme) kullanmıştır. Öğretmeni ile oynadığı sosyal oyun sırasında dakika başına birden az kendiliğinden amaçlı iletişim eylemi gerçekleştirmiştir.

İkinci çocuk 2 yaş 5 aylık Polatlı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu raporuna göre hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir Down Sendromlu kız çocuktur. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde haftada iki saat bir saati fizyoterapi, 1 saati özel eğitim olmak üzere dokuz aydır eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Çocuk, araştırma boyunca haftada 3 saat 1 saati fizyoterapi, 2 saati özel eğitim olmak üzere eğitim hizmetlerinden yararlanmıştır.

Uygulama öncesinde araştırmacının aile ve öğretmeni ile yaptığı görüşmelerden elde edilen görüşme sonuçlarına göre çocuğun sınırlı sayıda iki kelimelik yönergeleri nesne işaret edildiğinde yerine getirebildiği, mama, baba, abla kelimelerini söyleyebildiği belirlenmiştir. Öğretmen-çocuk serbest oyun etkinliği sırasında alınan 15'er dakikalık üç

iletişim rneği sonuçlarına göre kelime ve işaret (gösterme ve işaret etme) kullanmamıştır. ğretmeni ile oynadığı sosyal oyun sırasında dakika başına birden az kendiliğinden amaçlı iletişim eylemi gerçekleştirmiştir.

 2 yaş 10 aylık Keçiören Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü zel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu raporuna göre hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir Down Sendromlu erkek çocuktur. Bir vakıfta haftada 2 saat özel eğitim olmak üzere 1 yıldır eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır.

Uygulama öncesinde araştırmacının aile ve ğretmeni ile yaptığı görüşmelerden elde edilen görüşme sonuçlarına göre çocuğun sınırlı sayıda iki kelimelik yönergeleri yerine getirebildiği, anne, abi, al kelimelerini söyleyebildiği belirlenmiştir. Öğretmen-ocuk serbest oyun etkinliği sırasında alınan 15'er dakikalık  iletişim rneği sonuçlarına göre iki kelime ve üç işaret (gösterme ve işaret etme) kullanmıştır. ğretmeni ile oynadığı sosyal oyun sırasında dakika başına birden az kendiliğinden amaçlı iletişim eylemi gerçekleştirmiştir.

2.5.2.3.Araştırmacı

Araştırmacı lisans eğitimini tamamladıktan sonra üç yıl süre ile özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde zihin engelliler ğretmeni olarak görev yapmış, lisansüstü eğitimini Gazi niversitesi zel Eğitim Bölümü'nde tamamlamıştır. Araştırmacı doktora dersleri kapsamında dil ve iletişim becerilerinin kazandırılması dersini almıştır ve danışmanıyla birlikte dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasına ilişkin dersleri yrtmştir. Gazi niversitesi ğrenme Gelişim Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde dil problemi olan çocukların ailelerine yapılan SM uygulamalarını gözlemlemiştir. Halen Uludağ niversitesi zel eğitim Bölümü'nde ğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Araştırmada kullanılan BİT-KOÇ ğretmen Eğitim Programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı üç ay süresince haftada iki gün birer saat olmak üzere 3 yaşındaki orta düzeyde zihinsel ve bedensel engelli bir ğrenci ile SM tekniklerini uygulamıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Bölümü tarafından düzenlenen Prof. Dr. Paul Yoder ve Yrd. Doç. Dr. Bahar Keçeli Kaysılı tarafından yürütülen Söz ncesi Milieu Dil ğretim Yöntemi alıştayına katılmış ve katılım belgesi almıştır.

2.6. BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ve Geliştirilmesi

Yapılan alan yazın taraması sonucunda, öğretmen eğitim programlarında çoğunlukla çok ögeli öğretmen eğitimlerine yer verildiği, program öğelerinin bilgilendirme, öğretmene kazandırılması hedeflenen davranışlara ilişkin video gösterimi, tekniklerin uygulanmasına sınıf ortamında model olma ve uygulama sırası ve sonrası koçluk uygulamalarından oluştuğu belirlenmiştir (Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2011; Kaczmarek vd., 1996; McCathren, 2000; Suhrheinrich, 2011). Son yıllarda yapılan araştırmalarda koçluk ögesinin öğretmen eğitim programlarında sıklıkla öne çıktığı gözlenmiştir (Barton vd., 2013; Kaczmarek vd., 1996; McCathren, 2000).

Bu araştırmada yapılan alan yazın taraması ışığında çok ögeli bir öğretmen eğitim programının geliştirilmesine karar verilmiş ve uygulanacak olan öğretmen eğitim programının BİT kısmı geliştirilmiştir. Öğretmen eğitim programında SÖMÖ tekniklerin hepsinin öğretmene kazandırılması planlandığı için öncelikle bir bilgilendirme oturumunun uygulanması gerektiği düşünülmüştür. Bilgilendirme oturumunda öğretmene kazandırılması hedeflenen tekniklerin yazılı materyal ve sözlü sunum şeklinde tümünün sunulması, tekniklerin hangi amaçla neden kullanıldığı, nasıl uygulandığını, uygulaması sırasında dikkat edilecek noktalara ilişkin bilgilendirmede bulunulmasına karar verilmiştir. Daha sonra öğretmenlere teknikleri uygulama becerisinin kazandırılması için tekniklerin uygulandığı videoyu izleme ve video görüntüsü üzerinde tartışma basamağı sürece katılmıştır. Ayrıca öğretmen eğitim programında tekniklerin tümünün bir bütünlük ve ilişkili bağlamlar içinde kazandırılması amaçlandığı için videoların belirlenen bağlamları içeren ve tekniklerin bu bağlamlarda bir bütünlük içinde sunulduğu görüntüler olmasına karar verilmiştir. BİT programının uygulanması sırasında araştırmacının uyguladığı tekniğin ne olduğu, hangi durumda, nasıl uygulandığının öğretmene kazandırılması amacıyla öğretmene sunulan ipuçları, birinci videodan üçüncü videoya kadar aşamalı olarak azaltılması şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırmada BİT basamağının tamamlanmasından sonra öğretmen eğitim programlarında öne çıkan bir öge olan koçluğa yer verilmiştir. Bu araştırmada koçluk uygulamalarından yan yana koçluk uygulaması kullanılmıştır. Koçluk basamağının uygulanması, araştırmacının öğretmen-çocuk etkileşimine katılıp, tekniklerin kullanımına model olup daha sonra öğretmenin teknikleri kullanımını destekleyerek, öğretmenin uygulamasına dönüt ve düzeltmelerde bulunacak şekilde düzenlenmiştir (Kretlow ve Bartholomew;

2010). Sınıf ortamında yapılan koçluk uygulamasının ardından bir sonraki oturumun başında yapılan uygulamaya ilişkin videolar üzerinden öğretmenin uygulamasına dönüt ve düzeltmelerde bulunması için planlamalar yapılmıştır (Maheady vd., 2004). Program geliştirildikten sonra özel eğitim alanında görev yapan üç öğretim üyesinden görüş alınarak, programa son şekli verilmiştir.

2.7. BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın Uygulama Aşamaları

Bilgilendir basamağında öğretmene; söz öncesi iletişim becerilerine ve SÖMÖ'ye ilişkin iki oturum süren bilgilendirme yapılmıştır. İzlet-Tartış basamağında öğretmene, SÖMÖ tekniklerinin uygulanmasına ilişkin araştırmacının oyun ortamında çocukla etkileşimini görüntüleyen üç video izletilmiş ve uygulamalara yönelik tartışılmıştır. Koçluk aşamasında ise araştırmacı çocukla etkileşim sırasında SÖMÖ tekniklerini uygulamış ve daha sonra öğretmen çocukla etkileşime katılmıştır. Araştırmacı, öğretmenin teknikleri kullanmasına yönelik dönüt ve düzeltmelerde bulunmuştur. Bir sonraki oturumun başında önceki oturum videoları izlenerek öğretmene dönütler verilmiştir.

2.7.1. Bilgilendir Aşaması

Araştırmacı bilgilendir aşaması öğretmene bilgilendirme yapılacak konuların yazılı doküman halinde verilmesi ve yazılı dökümanın içeriğinin power point sunu ile sunumunun yapılması şeklinde iki oturum düzenlenmiştir.

Bilgilendirme aşamasının ilk oturumunda, söz öncesi dönem iletişim becerileri, söz öncesi dönem iletişim becerilerinin kazandırılmasında etkileşimci olmanın önemi, etkileşimde karşılıklılığın nasıl sağlanacağı, SÖMÖ yöntemi, SÖMÖ yönteminin uygulandığı yetersizlik grupları, dil ve iletişim gelişimine katkıları, SÖMÖ teknikleri power point sunu sunulmuştur. Sunumun başında öğretmene sununun içeriği hakkında bilgi verilmiş, sunum şeması gösterilerek ortalama sunum süresi belirtilmiştir. İlgisi ve gönüllü katılımı için teşekkür edilmiştir.

Bilgilendirme aşamasının ikinci oturumunda ise çevresel düzenlemeler yapmanın tanımı, hangi amaçla neden kullanıldığı, nasıl uygulandığı ve uygulama sırasında dikkat edilecek noktalar ve örnekleyen durumlar, liderliği izlemenin tanımı, hangi amaçla neden kullanıldığı, nasıl uygulandığı ve uygulama sırasında dikkat edilecek noktalar ve örnekleyen durumlar, rutin kurmanın tanımı, hangi amaçla neden kullanıldığı, nasıl

uygulandığı ve uygulama sırasında dikkat edilecek noktalar ve örnekleyen durumlar, iletişim için ipuçları kullanmanın tanımı, iletişim için ipuçlarını kullanmanın hangi amaçla yapıldığı, iletişim için ipuçları kullanmanın içerdiği alt ipuçları ve iletişim için ipuçları kullanma ara hedefleri ve ara hedefleri örnekleyen durumlar power point sunu sunulmuştur.

2.7.2. İzlet-Tartış Aşaması

Araştırmacı bu basamakta öğretmene, SÖMÖ tekniklerinin uygulanmasına ilişkin kendisinin oyun ortamında çocukla etkileşimini görüntüleyen üç video izletmiş ve tekniklerin hangi amaçla neden kullanıldığı, nasıl uygulandığını tartışmıştır.

2.7.2.1. İzlet-Tartış Aşamasında Kullanılacak Video Öğretim Materyalinin ve Kontrol Listelerinin Hazırlanması

İzlet-Tartış aşamasında kullanılacak olan videolar araştırmacının 3 yaşındaki hafif düzeyde zihinsel ve bedensel yetersizlikten etkilenmiş çocuk ile yaptığı uygulama görüntülerinden seçilmiştir. Araştırmacı bu çalışmayı ön uygulama yapmak ve SÖMÖ tekniklerini uygulamada pratiklik kazanmak amacıyla planlamıştır. Araştırmacı çocukla ailenin iznini alarak haftada iki gün birer saat olmak üzere üç ay çalışmıştır. Çocuk, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde hafta 3 saat, 2 saati fizyoterapi, 1 saati özel eğitim olmak üzere özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Uygulama öncesinde araştırmacının aile, öğretmen ve fizyoterapisti ile yaptığı görüşmelerden edinilen görüşme sonuçlarına göre çocuğun uzatılan nesneyi tutabildiği, nesneyi bırakabildiği, nesne hareket ettirildiğinde nesneyi takip edebildiği, destekle yürüyebildiği, adı söylenildiğinde bir kaç saniye baktığı belirlenmiştir. Çocuğun hem fizyoterapi hem de özel eğitim derslerinde ders boyunca ağladığı, sınıfın kapısına giderek dışarı çıkmak istediğini belirtmişlerdir. Araştırmacının uyguladığı ilk oturumlar sırasında da çocuğun sınıfın içinde gezindiği, ağladığı, elinde tuttuğu çingirak gibi nesneleri bir kaç defa sallayıp yere attığı, istediği bir nesne ya da eylem olduğunda nesneye ya da eyleme ulaşamayınca ağladığı gözlenmiştir. Araştırmacının çalışmasını sonlandırdığı dönemde ise çocuğun, düzenlenen rutin etkinliklere katıldığı, nesneleri işaret ederek istediği belirlenmiştir.

Araştırmacı, çocuğun söz öncesi iletişim becerilerini geliştirmek için SÖMÖ tekniklerini uygulamış ve tüm uygulamalarını videoya çekmiştir. Aileden videoların öğretmen

eğitiminde kullanılması için yazılı izin almıştır. İzlet-tartış aşamalarında kullanılan videoların süresi 16 ile 42 dakika arasında değişmektedir. Seçilen video görüntülerindeki uygulanan teknik çeşitlerinin ve sayısının belirlenmesi amacıyla, videolar izlenerek hem araştırmacının hem de çocuğun ifadeleri ve yaptıkları kontrol listesi haline getirilmiştir. Üç ayrı İzlet-Tartış oturumuna yönelik olarak üç ayrı kontrol listesi hazırlanmıştır (Ek 6). Her bir kontrol listesi beş ayrı sütundan oluşmaktadır. Sütunların ilkinde çocuğun yaptıkları, ikincisinde çocuğun söyledikleri, üçüncüsünde araştırmacının yaptıkları, dördüncüsünde araştırmacının söyledikleri son sütunda ise uygulanan teknik yazmaktadır. Öğretmen eğitiminde kullanılacak videoların seçimi sırasında her bir videoda her bir tekniğin en az iki kez görüntülenmesi sağlanmıştır.

2.7.2.2. İzlet-Tartış Aşamasının Uygulanması

İzlet-Tartış basamağında hem araştırmacının hem de çocuğun ifadeleri ve yaptıklarının kontrol listesi haline getirildiği formlar kullanılmıştır. Araştırmacı her oturumda kontrol listesinin uygulanan teknik kısmında tekniğin yazılı olmadığı formu öğretmene, uygulanan teknik kısmında tekniğin adının yazılı olduğu formu (Ek 7) kendisi alarak videoyu izletmiştir. Öğretmene verilen uygulanan tekniğin yazılı olmadığı kontrol listeleri öğretmenin, hem araştırmacının hem de çocuğun ifadeleri ve yaptıklarını videodan takip edebilmesi, gerekli notları alabilmesi amacıyla verilmiştir.

İzlet -Tartış basamağı her bir oturumda bir videonun izlenmesi ve tartışılması şeklinde üç oturumda tamamlanmıştır. Araştırmacı İzlet-Tartış aşamasının uygulanması sırasında öğretmene her bir tekniğin hangi amaçla neden kullanıldığı, nasıl uygulandığına yönelik verdiği ipuçlarını birinci videodan üçüncü videoya kadar aşamalı olarak azaltmıştır.

Araştırmacı birinci videonun öğretmenle birlikte izlenmesi sırasında videoda belirlenen zaman aralıklarında videoyu durdurarak uyguladığı tekniği, hangi durumda, nasıl uyguladığını öğretmene açıklamıştır. Kontrol listesinde belirlenen şekli ile çocuğun yaptığı ve söylediklerini (çocuk boncukları çevirir) belirtmiş daha sonra kendi yaptığı ve söylediklerini (araştırmacı boncukları çevirir) belirtmiş ‘ ‘yetişkinin, çocuğun hareketinin hemen ardından çocuğun davranışını taklit etmesi nedeniyle uygulanan teknik ardıl motor taklit’’ diyerek kontrol listesinde belirlenen her bir teknik için gerekli açıklamayı yapmıştır. Birinci videonun öğretmenle birlikte izlenmesi sırasında tabloda belirtilen

tekniklerin her biri için bu işlemi gerçekleştirmiştir. Tablo 6’da videolarda yer alan her bir teknik ve uygulama sayısına yer verilmiştir.

Tablo 6.

İzlet-Tartış Aşaması Birinci Oturumda Uygulanan Teknikler ve Sayıları

<i>İzlet-Tartış Aşaması Birinci Oturumda Uygulanan Teknikler ve Sayıları</i>				
İletişim için ipuçları kullanma tekniği alt amaçları uygulanan teknik sayısı				
Sözel ipucu	Sözel olmayan ipuçları			
Doğrudan yönerge/Açık uçlu soru	Model olma	Zaman erteleme	Fiziksel ipucu	Göz teması
2	7	5	5	2
Doğal sonuçları destekleme tekniği alt amaçları uygulanan teknik sayısı				
Dilsel haritalama	Ardıl sessel taklit	Ardıl motor Taklit	Onaylama	
2	2	2	3	

İkinci videonun izlenmesi sırasında ise araştırmacı belirlediği zaman aralıklarında videoyu durdurarak uyguladığı her bir farklı tekniğin ilk uygulandığı durum için, hangi durumda, nasıl uyguladığını açıklayarak diğer uygulama durumlarını öğretmenin açıklamasını beklemiştir. Kontrol listesinde belirlenen şekli ile çocuğun yaptığı ve söylediklerini (Çocuk marakas sağa sola sallarken hııı der.) belirtmiş daha sonra kendi yaptığı ve söylediklerini (araştırmacı marakas sağa sola sallarken hııı der) belirtmiş “yetişkinin çocuğun çıkardığı sesleri kısmen, tam olarak ya da uyarlayarak taklit etmesi nedeniyle uygulanan teknik ardıl sessel taklit” diyerek kontrol listesinde belirlenen her bir farklı tekniğin ilk uygulandığı durum için gerekli açıklamayı yapmıştır. Her bir farklı tekniğin ikinci uygulandığı durum için ise kontrol listesinde belirlenen şekli ile çocuğun yaptığı ve çocuk orf aletine marakas ile vururken ııı der.) belirtmiş daha sonra kendi yaptığı ve söylediklerini (araştırmacı orf aletine marakas ile vururken ııı der) belirtmiş uygulanan teknik nedir? diyerek öğretmene cevaplaması için soru yöneltmiştir. Öğretmen uygulanan tekniği doğru söylediğinde araştırmacı ne kadar dikkatlisiniz, çok doğru söylediniz vb. diyerek öğretmeni güdülemeye yönelik tepkilerde bulunmuştur. Öğretmen uygulanan tekniği doğru söyleyemediğinde tekniğin uygulandığı durumu ve tekniğin ismini belirterek ikinci uygulandığı durum içinde

gerekli düzeltmeyi yapmıştır. Tablo 7’de videolarda yer alan her bir teknik ve uygulama sayısına yer verilmiştir.

Tablo 7.

İzlet-Tartış Aşaması İkinci Oturumda Uygulanan Teknikler ve Sayıları

İletişim için ipuçları kullanma tekniği alt amaçları uygulanan teknik sayısı				
Sözel ipucu	Sözel olmayan ipuçları			
Doğrudan yönerge/Açık uçlu soru	Model olma	Zaman erteleme	Fiziksel ipucu	Göz teması
4	4	5	3	2
Doğal sonuçları destekleme tekniği alt amaçları uygulanan teknik sayısı				
Dilsel haritalama	Ardıl sessel taklit	Ardıl motor taklit	Onaylama	
3	2	6	4	

Üçüncü videonun izlenmesi sırasında ise araştırmacı belirlediği zaman aralıklarında her bir farklı tekniğin uygulandığı iki durum içinde videoyu durdurarak uyguladığı tekniği, hangi durumda, nasıl uyguladığını öğretmenin açıklamasını beklemiştir. Kontrol listesinde belirlenen şekli ile kendi yaptığı ve söylediklerini (araştırmacı eline orf aletini ve ördeği alır “hangisini istiyorsun?” der.) belirtmiş, çocuğun yaptığı ve söylediklerini (çocuk orf aletine dokunur) belirtmiş, kendi yaptığı ve söylediklerini (araştırmacı gülümseyerek “aferin oğluma gösterdin” der.) belirtmiş, daha sonra uygulanan teknik nedir? diyerek öğretmene cevaplaması için her bir farklı tekniğin uygulandığı iki durum içinde soru yöneltmiştir. Öğretmen uygulanan tekniği doğru söylediğinde araştırmacı “ne kadar dikkatlisiniz, çok doğru söylediniz” vb. diyerek öğretmeni güdülemeye yönelik tepkilerde bulunmuştur. Öğretmen uygulanan tekniği doğru söyleyemediğinde, tekniğin uygulandığı durumu “yetişkinin, çocuğun isteğe bağlı iletişim davranışı oluştuktan sonra gülümseme ve yorum ile davranışı onaylaması nedeniyle uygulanan teknik onaylamadır” diyerek kontrol listesinde belirlenen her bir farklı tekniğin uygulandığı durum içinde gerekli düzeltmeyi yapmıştır. Tablo 8’de videolarda yer alan her bir teknik ve uygulama sayısına yer verilmiştir.

Tablo 8.

İzlet-Tartış Aşaması Üçüncü Oturumda Uygulanan Teknikler ve Sayıları

İletişim için ipuçları kullanma tekniği alt amaçları uygulanan teknik sayısı				
Sözel ipucu	Sözel olmayan ipuçları			
Doğrudan yönerge/Açık uçlu soru	Model olma	Zaman erteleme	Fiziksel ipucu	Göz teması
6	7	2	4	3
Doğal sonuçları destekleme tekniği alt amaçları uygulanan teknik sayısı				
Dilsel haritalama	Ardıl sessel taklit	Ardıl motor taklit	Onaylama	
3	3	2	6	

2.7.3. Koçluk Aşaması

Koçluk aşamasında araştırmacı, teknikleri oyun bağlamında çocukla etkileşim sırasında uygulamış ve daha sonra teknikleri uygulaması için öğretmeni etkileşime katmıştır. Öğretmen-çocuk etkileşimi sırasında araştırmacı öğretmenin teknikleri kullanmasına yönelik dönüt ve düzeltmelerde bulunmuştur. Ayrıca araştırmacı bir sonraki oturumun başında videoları öğretmen ile birlikte izleyerek, öğretmene dönüt ve düzeltmelerde bulunmuş ve öğretmenin öz değerlendirmeler yapması istenmiştir. Koçluk oturumları 45 dakikalık oturumlar şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmacı oturumun ilk 30 dakikası öğretmen eğitiminde kazandırılan teknikleri uygulamış, oturumun 15 dakikalık ikinci kısmında ise öğretmenin teknikleri uygulamasını izlemiş, tekniklerin uygulanması sırasında örn, öğretmen çocuk ile göz teması tekniğini uygulamak için uygun pozisyonda değil ise vücudunun çocuğa dönük olması gerektiğini, nesneyi kendi yüzüne yakın tutması gerektiğini öğretmene söylemiş ve vücudunu çocuğa doğru dönerek nesneyi çocuğun ve kendi yüzüne yakın tutmuştur. Öğretmen tekniği uygun şekilde uyguladığında ise evet aynen böyle, çok iyi vb. dönütlerde bulunmuştur. Sonraki oturumun başında bir önceki oturumda çekilen videolardan beş dakikalık bölümleri öğretmen ile birlikte izleyerek, öğretmene dönüt ve düzeltmelerde bulunmuş ve öğretmenin öz değerlendirmeler yapması istenmiştir. Videoların beş dakikalık bölümleri tüm videolarda tutarlılığın sağlanabilmesi için oturumların 6. dakika ile 11. dakika arasındaki bölümlerden seçilerek izletilmiştir. Öğretmenin teknikleri kullanma oranı başlama düzeyi oturumuna göre %75 artana kadar koçluk uygulanmasına devam edilmiştir, bu nedenle bu basamakta oturum sınırı bulunmamaktadır. BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ile Tablo 9’da verilen tekniklerin öğretmenlere kazandırılması hedeflenmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlere BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ile Kazandırılması Hedeflenen SÖMÖ Teknikleri

Teknikler	Tanımlar	Örnekler
Sosyal rutin kurma (Social routine building)	Yetişkinin, doğal bir ortamda iletişim işlevlerine ve ilişkili becerilere model olması ve çocuk tarafından yaratılacak istek ve yorumların oranının artırılabilmesi amacıyla çocuk ve yetişkin arasında gelişen sırayla oynama eylemidir (McCathren, 2000).	İleri geri top yuvarlama, Besleme, Giyinme, Blokleri kamyon içerisine koyma Bir müzik enstrümanı çalma gibi rutinler kurma.
Çevresel düzenlemeler yapma (Environmental arrangement)	Çevreyi, iletişim ihtiyacını artıracak ya da iletişim kurmaya zorlayacak biçimde düzenleme ve çocuğa, iletişim kurması için daha fazla olanak sağlamadır (McCathren, 2000).	Yetişkinin, çocuğun isteyebileceği veya ihtiyaç duyabileceği nesneleri, örneğin, oyuncaklar, yiyecek gibi şeyler, çocuğun erişim alanının uzağına koyması. Oyuncakların plastik haznelerin içerisine koyulması ve çocukların, bu oyuncaklara herhangi bir yardım almaksızın ulaşamaması.
Çocuğun liderliğini izleme (Following the child's lead)	Çocuğun dikkat yönünü takip etmek, çocuğun herhangi bir aktiviteye veya sosyal etkileşime olan ilgisini sürdürmek amacıyla yetişkinin, genellikle çocuk tarafından seçilen nesneye ya da etkinliğe yönelik çocukla birlikte oyuncaklarla oynaması veya buna benzer bir aktiviteye girmesidir (McCathren, 2000).	Yetişkinin çocuğun oynayacağı oyuncak (oyuncakları) seçmesine izin vermesi ve çocuk değiştirene kadar bu oyuncakla oynamaya devam etmesi.
İpuçları (Prompts) ✓ Sözel ipucu (Verbal prompts)	Yetişkinin, çocuğun iletişim cevaplarını ortaya çıkarma amacıyla açık uçlu sorular sorması veya doğrudan yönergeler vermesidir.	Çocuk: Bir arabaya bakar ve ona doğru eğilir. Yetişkin: "Bana bak!" Çocuk: Objeden başını kaldırıp, yetişkine bakar ve sonra tekrar objeye bakar. Yetişkin: "Bana göster" Çocuk: Oyuncaklara doğru uzanır. Yetişkin: "Ne istiyorsun?" Çocuk: Yetişkine açması için bir kutu verir. Yetişkin: "Aç! " Çocuk: Açması için yetişkine tekrar bir kutu verir.

İpuçları (Prompts) ✓ Sözel olmayan ipucu ✓ fiziksel ipucu ✓ göz teması ✓ model olma ✓ zaman erteleme	Yetişkinin, çocuğun isteğe bağlı iletişim denemelerini ya da isteğe bağlı iletişimin özel bileşenlerini (seslendirmeler, koordineli bakış, mimikler) desteklemek amacıyla kullandığı sözel olmayan yardımdır (McCathren, 2000).	
İpuçları (Prompts) ✓ Sözel olmayan ipucu Fiziksel ipucu	Yetişkinin, çocuğun elini kendi elinde tutarak, alışlagelmiş bir mimik yapmasına yardım etmesidir.	Çocuk: Bir arabaya bakar ve yetiştikine bakar. Yetişkin: Çocuğun elini alır ve işaret parmağıyla bir arabayı gösterir.
İpuçları (Prompts) ✓ Sözel olmayan ipucu Göz teması	Yetişkinin, çocukla göz teması kurmak için çocuğa bakarak yetiştikine bakmasını sağlaması veya çocuğun yetiştikin yüzüne doğru bakması için istenilen objeyi kendi yüzüne doğru tutmasıdır (Warren vd., 2006).	Nesnenin yetiştikin yüzüne yakın şekilde hareket ettirilmesi. Çocuğa bakılarak yetiştikine bakmasını sağlamak.
İpuçları (Prompts) ✓ Sözel olmayan ipucu Model olma (Modeling)	Yetişkinin, çocuğun yapmasını istediği mimik veya davranışı yapmasıdır (McCathren, 2000;2009, Warren vd., 2006).	Çocuk: Bir arabaya bakar ve ona doğru eğilir. Yetişkin: Arabayı gösterir. Çocuk: Çıngırağı tutar. Yetişkin: Benzer bir nesne alır ve çocuğa doğru uzatır. Çocuk: Diğer odadan bir ses duyar ve yetiştikine bakar. Yetişkin: Çocuğa bakarak, diğer odayı gösterir. Yetiştikin: Uçak havada uçarken yetiştikin uçağı işaret etmesi.
İpuçları (Prompts) ✓ Sözel olmayan ipucu Zaman erteleme (Time delay)	Yetişkinin çocuğa doğru yönlendirilmiş bir vücut duruşu ve yüz ifadesi ile 3 saniyeden daha fazla bir süre çocuğun iletişim kurmasını beklemesidir.	Yetiştikin, çocukla gıdıklama oyunu oynarken yetiştikin rutini durdurarak, ellerini çocuktan uzak tutması, çocuk rutini devam ettirmek için istekte bulunana kadar çocuğa bakarak beklemesi.
Dilsel haritalama (Linguistic mapping):	Yetişkinin, çocuğun iletişim davranışını anında takip ederek, genişleterek ve tekrarlayarak iletişim davranışının temel anlamını-iletişim amacını sözlü olarak ifade etmesidir.	Çocuk: Çantayı açmaya çalışır ve yetiştikin ellerinden tutar. Yetişkin: “Yardım mı istiyorsun?” Çocuk: Topa uzanır ve seslenir. Yetişkin: “Onu mu istiyorsun?”

Ardıl sessel taklit (Contingent vocal imitation):	Çocuğun çıkardığı ses oranlarının artması ve yetişkin seslerini kendiliğinden taklit edebilmesi amacıyla (Gazdag ve Warren, 2000), yetişkinin, çocuğun seslendirmesini, tam olarak veya biraz değiştirilmiş bir şekilde taklit etmesidir.	Çocuk: plastik bir halkayı eline alıp kaldırdığında “ga” Yetişkin: halkayı eline alıp “ga” Çocuk: ba Yetişkin: ba da da (Warren vd., 2006).
Ardıl motor taklit (Contingent motor imitation)	Yetişkin davranışlarını taklit etme konusunda çocukları teşvik etmek (Snow, 1989) ve çok daha farklılaşmış oyun şemalarının oluşmasını sağlamak amacıyla (Dawson ve Adams, 1984), yetişkinin, çocuğun hareketinin hemen ardından çocuğun davranışını tam olarak veya biraz değiştirilmiş şekilde taklit etmesidir.	Çocuk: Plastik bir halkayı eline alıp kaldırır. Yetişkin: Halkayı kaldırır. Çocuk: Bir topu gösterir. Yetişkin: Topu gösterir. Çocuk: Topa uzanır. Yetişkin: Topa uzanır ve sonra gösterir. Sonra topu çocuğa verir. (Warren vd., 2006).
Onaylama	Yetişkinin, çocuğun istenilen bir davranışı yapmasının hemen ardından yaptığı kelimeler veya mimikler ile davranışı onaylamasıdır (Warren vd., 2006).	Çocuk yetişkin ile göz teması kurar. Yetişkin çocuğun isteğine cevap verirken gülümseyebilir. Çocuk: Bir topu gösterir. Yetişkin: “Gösterdin!” Çocuk: Yetişkine doğru bir araba tutar. Yetişkin: “Bana gösterdin!”

2.8.Deney Sürecinin Planlanması

Araştırmanın deney sürecinin planlanması için BİT ve BİT-KOÇ uygulama takvimi oluşturulmuş ve çalışmaya uygun ortamlar seçilerek uygulama yapılmıştır.

2.8.1.BİT ve BİT-KOÇ Uygulama Takviminin Oluşturulması

Her öğretmen ile öğretmen eğitim programın BİT aşaması için belirlenen gün ve saatlerde dört gün ard arda çalışılmıştır. Bilgilendirme aşaması her öğretmen ile aynı gün içerisinde iki farklı oturum, İzlet-Tartış aşaması üç oturum uygulanmıştır. BİT aşaması birinci ve üçüncü öğretmene 12.00 ile 13.30 arasında ikinci öğretmene ise 16.00-17.30 saatleri arasında uygulanmıştır.

Koçluk aşaması için ise kurumların çocuklar için belirlediği program dâhilinde öğretmenlerin ve çocukların aileleri ile görüşüldükten sonra haftada iki gün her denek çifti için belirlenen saatlerde çalışılmıştır. Koçluk aşamasının uygulaması ise haftanın iki günü birinci öğretmene Pazartesi-Cuma günleri 11.00-11.45 saatleri arasında, ikinci öğretmene iki gün ilki Çarşamba günü 11.00-11.45, diğeri Cuma günü 09.00-09.45 saatleri arasında, üçüncü öğretmene iki gün Salı ve Perşembe saat 11.00-11.45 saatleri arasında yapılmıştır.

2.8.2.BİT Uygulama Ortamı ve Düzenlenmesi

BİT sırasındaki SÖMÖ eğitimi verilirken uygulama ortamının araştırmacı ve öğretmenin birebir çalışabileceği şekilde yapılandırılması sağlanmıştır. Ön uygulama, birinci ve üçüncü öğretmen deneklerin aynı kurumda çalışıyor olmaları nedeniyle belirtilen iki öğretmenin BİT sırasındaki uygulama ortamları aynıdır. Bu öğretmenler için öğretmen eğitim programın BİT aşaması kurumun toplantı odasında yapılmıştır. Toplantı odasında bir kürsü, 25 koltuk, bir masa üstü bilgisayar ve projeksiyon makinesi bulunmaktadır. Toplantı odası 8x7 m² boyutlarındadır. Araştırmacı her bir öğretmen ile belirlenen öğretmen eğitimi saatlerinden 15 dakika önce toplantı odasında bulunmuş, bilgisayar, projeksiyon makinesini ve kamerayı kurarak hazırlamıştır. İkinci öğretmenin, öğretmen eğitim programının BİT aşaması özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi'nin grup eğitimi odasında yapılmıştır. Grup eğitimi odasında iyi yuvarlak masa, altı sandalye, bir yazı tahtası bulunmaktadır. Grup eğitimi odası 9x8 m² boyutlarındadır. Araştırmacı BİT oturumları sırasında öğretmen ile belirlenen öğretmen eğitimi saatlerinden 15 dakika önce

grup eğitimi odasında bulunmuş, diz üstü bilgisayar, projeksiyon makinesini ve kamerayı kurarak hazırlamıştır.

2.8.3. BİT-KOÇ Uygulama Ortamı ve Düzenlenmesi

BİT-KOÇ sırasında SÖMÖ eğitimi verilirken uygulama ortamının araştırmacı ve öğretmenin birebir çalışabileceği şekilde yapılandırılması sağlanmıştır. Ön uygulama, birinci ve üçüncü öğretmen deneklerin aynı kurumda çalışıyor olmaları nedeniyle BİT sırasındaki uygulama ortamları aynıdır. Her iki öğretmenle BİT-KOÇ öğretmen eğitim programı uygulaması vâkıfın oyun odasında yapılmıştır. Oyun odasında iki masa, iki dolap, dört sandalye, tahtadan mutfak araç gereçleri bulunmaktadır. Oyun odası 9 x 8 m² boyutlarında halı ile kaplıdır. İkinci öğretmenin BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin bire-bir eğitim için ayrılan odada uygulanmıştır. Bire-bir eğitim odasında bir masa, iki sandalye, bir dolap, bir sehpa, bir pano bulunmaktadır. Bire-bir eğitim odası 2x3 m² boyutlarındadır. Bire-bir eğitim sınıfının yerlerinin halı kaplı olmaması nedeniyle sınıfa mat getirilmesi sağlanarak BİT-KOÇ oturumları mat üzerinde yapılmıştır.

Her iki eğitim ortamında da araştırmacı öğretmenler ile belirlenen oturum saatlerinden 15 dakika önce ortamda bulunmuş, gerekli materyalleri hazırlamıştır. Başlama düzeyinin belirlenmesi, BİT sonrası değerlendirme, eğitim, eğitim sırası değerlendirme, program sonu değerlendirme ve izleme verilerinin toplanması sırasında bu eğitim ortamları kullanılmıştır.

2.8.4. Ön Uygulamanın Yapılması

Araştırmanın deney sürecine geçilmeden önce deney sürecinde yer almayan ve araştırma ön koşullarını karşılayan bir öğretmen-çocuk ikilisi ile öğretmen eğitiminde karşılaşılabilecek sorunları belirleme ve gereken düzenlemeleri yapabilmek için ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın tüm aşamaları için uygulanmıştır.

Ön uygulama öğretmeni 2013 yılında Gazi Üniversitesi zihin engellilerin eğitimi ana bilim dalından mezun olmuştur. 2013 yılından itibaren ise kurumda zihin engelliler sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Araştırmanın etiği açısından ön uygulama süreci, araştırmacının pratik kazanması ve İzlet-Tartış aşamasında kullanılmak için videoların hazırlanması için 3 ay boyunca çalışılan çocuk ile yürütülmüştür.

Ön uygulama sırasında gözlemci bulunmuştur. Gözlemci, özel eğitim alanında doktora yapmakta olan bir özel eğitim uzmanıdır. Gözlemciye BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı uygulama güvenilirliği formu (Ek 8) verilmiş ve uygulamayı izlemesi uygulanan ve uygulanmayan basamakları işaretlemesi istenmiştir. Gözlemci BİT aşamasının tüm oturumlarını ve KOÇ'luk aşamasının bir oturumunu izlemiştir. Uygulanan her bir aşamanın ardından araştırmacı ve gözlemci görüşlerini paylaşarak fikir birliği sağlamışlardır. Bu görüşmeler sonucunda ilk olarak, BİT aşamasında bilgilendirmeye yönelik sununun konu bütünlüğünü bozmamak ve sunumun süresinin uygun olması nedeniyle iki ayrı günde iki ayrı oturum şeklinde uygulanması yerine aynı günde iki ayrı oturum şeklinde uygulanması planlanmıştır. İkinci olarak, İzlet-Tartış aşamasında öğretmenlere izletilen videoların dökümlerinin yanlarında uygulanan teknik isimleri boş bırakılarak, verilmesinin öğretmenlerin araştırmacıyı ve videoyu daha rahat takip etmelerini sağlayacağı düşünülmüştür ve öğretmen eğitim programına son hali verilmiştir.

2.9.Deney Sürecinin Uygulanması

Denekler arası çoklu yoklama düzeyi desenine göre desenlenen bu araştırmanın deney süreci yedi aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar; öğretmen ve çocukların başlama düzeyinin belirlenmesi, BİT aşamasının uygulanması, BİT uygulama sırası değerlendirme, BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın uygulanması, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme, program sonu değerlendirme ve izlemedir. Çalışma toplam yedi ayda tamamlanmıştır. Tablo 10'da her bir öğretmen için uygulanan oturum sayısı verilmektedir.

Tablo 10.

Her Bir Öğretmen İçin Uygulanan Oturum Sayısı ve Toplam Oturum Sayısı

Oturumlar	Birinci Öğretmen	İkinci Öğretmen	Üçüncü öğretmen
Başlama düzeyi ve yoklama	3	4	5
BİT aşamasının uygulama	4	4	4
BİT sonrası değerlendirme	3	3	3
BİT-KOÇ uygulama	12	10	10
Program sonu değerlendirme	3	3	3
İzleme oturumları	2	2	2
Toplam oturum sayısı	27	26	27

Başlama düzeyinde öğretmenlere yönelik bağımlı değişkenler için; öğretmenlerin çocukla etkileşiminde iletişim için ipuçları kullanma (sözel ipuçları, sözel olmayan ipuçları, (model olma, zaman erteleme, fiziksel ipuçları, göz teması) ve doğal sonuçları destekleme (dilsel haritalama, ardıl sessel taklit, ardıl motor taklit, onaylama) tekniklerini kullanmalarına yönelik davranışları için veri toplanmıştır. Araştırmanın çocuklara yönelik bağımlı değişkenleri için ise, çocukların amaçlı iletişim, önbildirim, önkömüt davranışlarıdır. Öğretmenlere koçluk aşamasının uygulanması sırasında, her iki oturumda öğretmen ve çocuk değerlendirilerek öğretmenin teknikleri kullanmalarına, çocukların ise çocukların amaçlı iletişim davranışlarına yönelik veri toplanmıştır. İzleme değerlendirmesi sırasında ise yukarıda belirtilen veriler toplanmaya devam edilmiştir. Deney süreci boyunca kullanılan materyallere Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11.

Deney Sürecinde Kullanılan Materyaller

Birinci çocuk	İkinci çocuk	Üçüncü çocuk
Plastik bardaklar	Peluş oyuncaklar (köpek, ördek, tavşan)	Tahta Küpler
Tahta marakas	Ahşap yapbozları	Orf aleti
Plastik halkalar	Yastık	Top
Kurmalı araba	El kuklaları	Plastik halkalar
Plastik çiviler	Plastik marakas	Kurmalı araba
Hayvan yapbozları	Plastik halkalar	Oyuncak kutusu
Top- Bebek	Araba şeklinde telefon	Plastik sesli oyuncak
Oyuncak el süpürgesi	Şekil kutusu	Tahta marakas
Oyuncak kutusu	Araba- Bebek	Köpük
Köpük	Pilli topaç	Büyük legolar
Büyük Legolar	Plastik sesli oyuncak	Hayvan yapbozları

2.9.1.Başlama Düzeyinin Belirlenmesi

Başlama düzeyinin uygulanması aşağıda öğretmen ve çocuk için açıklanmıştır.

2.9.1.1. Öğretmenlerin Başlama Düzeyinin Belirlenmesi

Öğretmenlerin başlama düzeyinin belirlenmesi aşamasında, birinci öğretmenden ard arda en az üç oturum başlama düzeyi verisi toplanılmış, ikinci ve üçüncü öğretmenden birer yoklama verisi alınmıştır. Başlama düzeyinin belirlenmesi için özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin oyun odası ve bire-bir eğitim sınıfında, öğretmen ve aile görüşmesi ile belirlenen çocuğun en sevdiği oyuncaklardan oluşan oyuncak setleri ile öğretmenin çocuk ile oyun oynaması söylenmiştir. Videoya alınan 15 dakikalık öğretmen ve çocuk etkileşimleri izlenerek işe vuruk tanımları yapılan tekniklerin kodlamaların yapılması ile öğretmenlerin başlama düzeyinde teknikleri kullanma sıklıkları belirlenmiştir. İlk öğretmenden alınan başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, bu öğretmene BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı uygulanmaya başlanmıştır. Birinci öğretmenin verileri program sonu değerlendirme de kararlılık gösterdiğinde, ikinci öğretmenden aynı şekilde başlama düzeyi verisi alınmış ve üçüncü öğretmenden ise bir yoklama verisi toplanmıştır. Başlama düzeyinin belirlenmesi sırasında her bir oturum arasında 5 dakikalık ara verilmiş, öğretmenlerin uygulamalarında dönüt ve düzeltmeye yer verilmemiştir.

2.9.1.2.Çocukların Başlama Düzeyinin Belirlenmesi

Çocukların başlama düzeyinin belirlenmesi aşamasında birinci çocuktan ard arda en az üç oturum başlama düzeyi verisi toplanılmış, ikinci ve üçüncü çocuktan birer yoklama verisi alınmıştır. Videoya alınan 15 dakikalık öğretmen ve çocuk etkileşimlerinin izlenerek çocukların amaçlı iletişim davranışlarına yönelik başlama düzeyi verileri toplanılmıştır. Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının ardından çocuğa öğretmeni tarafından SÖMÖ teknikleri eğitiminin uygulanmasına başlanmıştır. Birinci çocuk ile öğretim uygulaması bittiğinde, ikinci çocuktan aynı şekilde başlama düzeyi verisi alınmış ve üçüncü çocuktan ise bir yoklama verisi toplanmıştır. Başlama düzeyinin belirlenmesi sırasında her bir oturum arasında 5 dakikalık ara verilmiştir.

2.9.2.BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın Uygulanması

2.9.2.1.BİT Aşamasının Uygulanması

BİT öğretmen eğitiminde Bilgilendirme basamağı için iki, İzlet-Tartış basamağı için üç oturuma yer verilmiştir. Beş oturum her bir öğretmen denek ile birlikte belirlenen gün ve saatlerde dört gün ard arda aynı saatlerde uygulanmıştır. Bilgilendirme aşamasının birinci oturumu ortalama 29 dakika, ikinci oturumu ortalama 46 dakika, İzlet-Tartış aşamasının birinci oturumu ortalama 21 dakika, ikinci oturumu ortalama 27 dakika, üçüncü oturumu ortalama 17 dakika sürmüştür. BİT uygulama süreleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Bilgilendir, İzlet-Tartış Aşamalarının Uygulama Süreleri ve BİT Aşamasının Toplam Uygulama Süresi

	Birinci öğretmen	İkinci öğretmen	Üçüncü öğretmen
Bilgilendirme aşaması 1.oturum	32 dk. 40 sn	32dk. 25 sn	25dk.32sn.
Bilgilendirme aşaması 2.oturum	64 dk. 23 sn.	43dk. 3sn.	32 dk. 22sn.
İzlet-Tartış aşaması 1.oturum	19dk.38sn.	23dk. 01sn.	23 dk.
İzlet-Tartış aşaması 2.oturum	29 dk. 40sn.	27dk. 37sn.	26dk.36 sn.
İzlet-Tartış aşaması 3.oturum	22dk. 46.sn	13dk.27sn.	16.dk 34.sn.
BİT aşaması toplam öğretim süresi	170 dk 16 sn.	139 dk. 33sn.	124 dk. 4sn.

2.9.2.2.BİT Uygulaması Sonrası Değerlendirme

Öğretmen eğitim programında BİT basamağı tamamlandıktan sonra her öğretmen ve çocuktan, üçer kez BİT uygulama sonrası verisi alınmıştır. BİT uygulaması sonrası değerlendirme başlama düzeyi değerlendirmesinde olduğu gibi uygulanmıştır. BİT uygulaması sonrası değerlendirme sonrasında KOÇ'luk aşamasına geçilmiştir.

2.9.2.3.Koçluk Uygulaması

Koçluk sırasındaki eğitimde ise haftada iki gün çocuğun ders saatlerinde uygulama yapılmıştır. Koçluk oturumları sırasında birinci günde araştırmacı, uygulama süresinin ilk

30 dakikası boyunca çocuk ile SÖMÖ teknikleri uygulayarak etkileşimde bulunmuştur. Daha sonraki 15 dakikalık sürede ise öğretmenin-çocukla olan etkileşimini izlemiş, öğretmenin teknikleri uygulamasına dönüt ve düzeltmelerde bulunmuştur. İkinci günde uygulama süresinin ilk 30 dakikası boyunca çocuk ile SÖMÖ teknikleri uygulayarak etkileşimde bulunmuş, daha sonraki 15 dakikalık sürede ise BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirmeye yer verilmiştir. Koçluk uygulaması birinci öğretmen için toplam 450, ikinci öğretmen için 375, üçüncü öğretmen için 375 dakika sürmüştür.

2.9.2.4.BİT-KOÇ Uygulama Sırası Değerlendirme

BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı uygulanması sırasında ise koçluk yapılan her iki oturumun sonunda öğretmenin teknikleri uygulama sıklığı ve çocukların amaçlı iletişim davranışları 15 dakikalık değerlendirme oturumları ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme aynı başlama düzeyinin belirlenmesinde olduğu gibi uygulanmıştır. Öğretmenin tüm teknikleri uygulama sıklıkları başlama düzeyine göre %75 artış gösterdiğinde öğretim sonlandırılmıştır.

2.9.2.5.Program Sonu Değerlendirme

BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı uygulanması sonucunda öğretmenin tüm teknikleri uygulama sıklıkları başlama düzeyine göre %75 artış gösterdiğinde öğretmenin teknikleri uygulama sıklığı ve çocukların amaçlı iletişim davranışlarını değerlendirilmiştir. Program sonunda veriler aşağıdaki sıra ile toplanmıştır.

2.9.2.5.1. Öğretmenlerin Program Sonu Verilerinin Belirlenmesi

Değerlendirme aynı başlama düzeyinin belirlenmesinde olduğu gibi uygulanmıştır. Öğretmenin tüm teknikleri uygulama sıklıkları en az üç oturum kararlılık gösterdiğinde değerlendirme sonlandırılmıştır. Program sonu verilerin toplanması için yapılan her bir oturum arasında 5 dakikalık ara verilmiş, öğretmenlerin uygulamalarında dönüt ve düzeltmeye yer verilmemiştir.

2.9.2.5.2.Çocukların Öğretim Sonu Verilerinin Belirlenmesi

BİT-KOÇ öğretmen eğitim programı uygulanması sonucunda öğretmenin tüm teknikleri uygulama sıklıkları başlama düzeyine göre %75 artış gösterdiğinde çocukların amaçlı

iletişim davranışları değerlendirilmiştir. Değerlendirme aynı başlama düzeyinin belirlenmesinde olduğu gibi uygulanmıştır. Öğretim sonu düzeyinin belirlenmesi için yapılan her bir oturum arasında 5 dakikalık ara verilmiş, öğretmenlerin uygulamalarında bir dönüt ve düzeltmeye yer verilmemiştir.

2.9.2.6.İzleme

İzleme verileri ğretmenlere BİT-KOÇ ğretmen Eğitim Programı tamamlandıktan sonra öğretmenlerin ve çocukların kazandıkları becerileri sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu süreç aynı başlama düzeyi verilerinin toplandığı süreç gibi uygulanmıştır. İzleme oturumları ğretmenlere BİT-KOÇ ğretmen Eğitim Programı tamamlandıktan iki ve dört hafta sonra yapılmıştır. Her ğretmen ve çocuktan üçer kez birer izleme verisi alınmış ve aynı başlama düzeyi değerlendirmesinde olduğu gibi uygulanmıştır.

2.9.3.Verilerin Toplanması ve Puanlanması

Verilerin toplanması amacı ile araştırmaya katılan öğretmenlerin ve çocukların başlama düzeyi, BİT sonrası, BİT-KOÇ eğitim sırası değerlendirme, program sonrası ve izleme aşamaları sırasındaki ğretmen- ocuk etkileşimi kameraya kayıt edilmiştir. Aşağıda veri toplama ve puanlama sürecinde yapılanlar açıklanmıştır.

2.9.3.1.Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacı ile başlama düzeyi, eğitim süreci, eğitim sırası değerlendirme ve program sonu değerlendirme ve izleme aşamalarında 15 dakikalık ğretmen-ocuk etkileşimi kameraya kayıt edilmiştir. Tüm değerlendirme aşamalarında öğretmenlere “ocuğunuzun iletişim becerilerini arttırmak için bir oyun kurarak onunla oynayın” denilerek etkileşim kameraya kayıt edilmiştir. Kamera kayıtlarının izlenmesi ile işe vuruk tanımları yapılan tekniklerin kodlamaları ilgili formlara yapılmıştır.

2.9.3.2.Verilerin Puanlanması

Çocuklar ve ğretmen için hedeflenen her bir bağımlı değişken için veriler puanlanmıştır. Öğretmenlerin ocukla etkileşiminde iletişim için ipuçları kullanma (sözel ipuçları, sözel olmayan ipuçları (model olma, zaman erteleme, fiziksel ipuçları, göz teması) ve doğal

sonuçları destekleme (dilsel haritalama, ardıl sessel taklit, ardıl motor taklit, onaylama) tekniklerini kullanmalarına, çocukların ise amaçlı iletişim, önbildirim, önkomut davranışlarına ilişkin veriler puanlanmıştır.

2.9.3.2.1.Öğretmen Davranışlarının Puanlanması

Verilerin puanlanması sırasında öğretmenlerin (sözel ipuçları-sözel olmayan ipuçları) teknikleri kullanım sıklığını belirlemek için olay kaydı kullanılmıştır. Sayılabilir davranış başlangıcı ve bitişi olan, birbirinden ayrılan ve kolayca tanımlanabilen davranışlardır (Özyürek, 2011). Sayılabilir bir davranışın belirli bir zaman aralığında kaç kere meydana geldiğini belirlemek için olay kaydı kullanılır. Olay kaydı yaparken hedeflenen davranış her gerçekleştiğinde işaret konulmalıdır (Dayı ve Tavil, 2012). Öğretmen davranışlarına ilişkin olay kaydının tutulabilmesi için veri puanlama anahtarı geliştirilmiştir (Ek 9). Veri puanlama anahtarında öğretmene kazandırılması gereken her bir teknik ve bu tekniklerin işe vuruk tanımları ayrıca yazılmıştır, her bir tekniğin kullanma sıklığının kayıt edileceği kutucuk bulunmaktadır. Kodlamalar sırasında videolar her bir teknik için ayrı ayrı izlenmiş ve 15 dakikalık video kaydının tamamı kodlamalar sırasında kullanılmıştır.

2.9.3.2.2.Çocuk Davranışlarının Puanlanması

Çocuk davranışlarının puanlanması amacıyla amaçlı iletişim, önbildirim ve önkomut davranışlarını kodlamak için kodlama kâğıtları (Ek 10) geliştirilmiştir. Kodlama kâğıdı çocuğun adı, araştırma evresi, uygulama yapılan toplam süre, kodlanamayan toplam sürenin yazılması için bir bölüm yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmen davranışlarının yazılı olduğu bir bölüm, başlama ve bitiş sürelerinin yazılması, çocuğun amaçlı iletişim, önbildirim ve önkomut davranışlarının, reddetme ve iletişim işlevsizliğinin yapılandırılmış veya kendiliğinden olduğunu işaretlemek için bölümler yer almaktadır. Tablo 13’de çocukların amaçlı iletişim davranışları, önbildirim ve önkomut davranışları örnekleri sunulmuştur.

Tablo 13.

Amaçlı İletişim Davranışları, Önbildirim ve Önkomut Davranışları Örnekleri

Çocuğun Amaçlı İletişim Davranışları		
Değişkenler	Tanımlamalar	Örnekler
Amaçlı iletişim davranışı (Intentional communication act):	Yetişkiye yönlendirilen mimik ve/veya seslendirmelerden oluşan davranışlardır(Warren vd., 2006).	✓ Yetişkiye nesne verdiğinde ✓ Yetişkiye dokunduğunda ✓ Yetişkiye doğru avuç içi yukarıya doğru bir şekilde elini ya da nesneyi hareket ettirdiğinde ✓ Herhangi bir mimik kullandığında ve yetişkiye baktığında ✓ Bir mimik ve seslendirme kullandığında ✓ Bir seslendirme / sözlü ifade kullandığında ve yetişkiye baktığında ✓ Önce nesneye, sonra yetişkiye ve sonra tekrar nesneye baktığında ✓ Önce yetişkiye, sonra bir nesneye veya onlardan uzakta meydana gelen bir olaya ve daha sonra tekrar kişiye baktığında
Önkomut davranışları (Proto-imperatives):	Çocuğun herhangi bir ipucuna gereksinim duymadan bir nesneyi, eylemi veya etkinliği istemek amacıyla, yetişkini çocuğun başlattığı bir eyleme yönlendirmeyi amaçlayan iletişim davranışlarıdır.	✓ “cee” oyununa ara verildiğinde çocuğun, yetişkiye doğru ses çıkarması ve gülümseyerek battaniyeyi işaret etmesi. ✓ Çocuğun, yetişkinin onu kucağına almasını istediğini belirtmek için yetişkinin yanına gelmesi(Yoder ve Warren,2002). ✓ Çocuğun, yetişkinin bir şey yapmayı durdurmasını istediğini açıkça göstermesi. ✓ Çocuğun yetişkinin ona bir nesne vermesini istediğini açıkça işaret etmesi.
Önbildirim davranışları (proto-declaratives):	Yetişkinin herhangi bir şey yapmasını sağlamaya çalışmadan, yetişkinin, ilgisini bir nesneye ya da olaya yönlendiren, ya da herhangi bir nesne veya olay hakkındaki duyguyu paylaşmak amacıyla çocuk tarafından gerçekleştirilen iletişim davranışlarıdır.	✓ Çocuğun, salonda gürültünün olduğu yönü işaret etmesi, yetişkin gürültünün farkına vardıktan sonra, çocuğun oyuna geri dönmesi ✓ Çocuğun çingırağa bakması, yetişkiye bakması, gülümseyip sonrada tekrar çingırağa bakması. ✓ Çocuğunodanın diğer ucundaki bir legoyu göstermesi ve legoya bakması seslenip tekrar yetişkiye bakması ✓ Çocuğun yetişkiye bakması, oyuncacı tutması, yükselen bir ses tonlamasıyla seslenmesi ve oyuncacı tekrar masanın üzerine koyması.

2.9.3.3.Kodlama İle İlgili Genel Kurallar

Kodlama yaparken bazı temel noktalara dikkat edilmiştir. Öğretmenin ve çocuğun üst gövdesinin tamamının görüntülerde olmadığı durumlar öğretmenin ve çocuğun davranışlarının tam olarak gözlenememesi nedeniyle kodlama dışında bırakılmış ve daha sonra tekrar net bir şekilde görülebilir olduğu zaman kayıt edilmiştir. Kodlama dışında

bırakılan süre toplam uygulama süresinden çıkarılarak ortalamalar belirlenmiştir. (örneğin, 15 dakikalık uygulama sırasında 2 dakikalık kodlanamayan süre varsa davranışın ortalaması 13 dakika üzerinden hesaplanmıştır). Eğer herhangi bir kayıttaki kodlanamayan zaman 5 dakikadan fazla ise tüm oturum “kodlanamaz” olarak kabul edilmiş ve yerine sonraki oturum kodlanmıştır (Leew, 2001; Yoder ve Warren, 1999).

Bir davranışı kodlarken davranışın başladığı zaman kodlama kâğıdında birinci sütuna yazılmıştır. Bu sütun davranışın başladığı dakika ve saniyeyi içermiştir (14.08 gibi). Ayrıca kodlama sırasında videolarda eğer çocuk ağlamaya başlar ve 30 saniye veya daha uzun süre ağlama devam ederse kodlama durdurulmuştur. Çocuk ağlamayı durdurduğunda kodlamaya yeniden başlanmıştır. Uygulayıcı, ağlama zamanı periyodunu kodlama sayfasında dakika/saniye haliyle “kodlanamaz” şeklinde not etmiştir. Eğer ağlama süresi toplamda 5 dakika veya daha fazlaysa, tüm oturum “kodlanamaz” olarak belirtilmiş ve diğer bir oturum kodlanılmıştır (Leew, 2001, Yoder ve Warren, 1999).

Yetişkin davranışlarının ilişkin kodlamaların yapılması sırasında her bir çocuk davranışı için, yetişkinin çocuğun davranışından önceki 5 saniye içerisinde ipucu verip vermediği, veriyse, ipucunun türü ve çocuğun davranışı sonrasındaki 3 saniyede bir sonuca varıp varmadığı, vardırıysa sonucun türü belirlenmiştir. Örneğin, çocuğun iletişim davranışının sonu 9.05 ise yetişkin davranışı saat 9.08 olmadan önce başlamalıdır (Leew, 2001).

2.9.3.3.1. Amaçlı İletişim Davranışlarının Kodlanması

Amaçlı iletişim davranışı, çocuk tarafından yönlendirilen rutinlerde, mimikler, koordine edilmiş bakışlar ve temel biçimdeki seslendirmelerin kombinasyonlarından oluşan davranışlardır.

Çocuk davranışının amaçlı iletişim davranışları olarak sayılabilmesi ve kodlanabilmesi için aşağıdaki koşulların hepsinin karşılanması beklenmiştir (Yoder ve Warren, 1999).

a) Çocuğun davranışının iletişim amacı veya önemi olmalıdır.

b) Davranışta bir mimik (sıra dışı/duruma özgü mimikler, gülümseme gibi yüz mimikleri, gösterme, işaret etme, verme, dokunma, yetişkinin elini hareket ettirme, bir objeyi yetişkine doğru itekleme, başını sallama, vurma, ısırma, bir kişiyi çimdikleme, bir nesneyi atma, gösteriş yapma, pantomim yapma, el sallama, el çırpma gibi alışlagelmiş mimikler dahil), seslendirme veya sözlü ifade olmalıdır.

c) Davranış yetiştirilmesine yöneltilmiş olmalıdır (yetiştirilmesine bakma, yetiştirilmesine dokunma, eylemleri birleştirme, yetiştirilmesine doğru ellerini ya da objeleri hareket ettirme, yetiştirilmesinin eylemine veya yönergesine yanıt verme dahil).

d) Davranışın bir iletişim işlevi olmalıdır (yetiştirilmesinin davranışını düzenleme, sosyal bir rutine dâhil olması için yetiştirilmesinin ilgisini çocuğa çekme, yetiştirilmesinin ilgisini bir obje veya olaya çekme veya reddetme).

2.9.3.3.2. Davranışları Birbirinden Ayırmak İçin Kullanılan Genel İlkeler

Araştırma verilerinin puanlanması sırasında aşağıdaki durumlarda bir davranış sona ermiş ve yeni bir davranış başlamış kabul edilmiştir (Leew, 2001; Yoder ve Warren, 1999).

Çocuk davranışının ne zaman bittiğini ve diğer davranışın ne zaman başladığını belirlemenin zor olması nedeniyle, çocuk davranışlarını bölmek için aşağıdaki genel ilkeler kullanılmıştır.

a) Çocuğun mimikleri, seslendirmeleri veya konuşmalarında üç saniyelik bir bekleme olması ve/veya

b) İlgi odağında başka bir nesneye doğru bir değişiklik olması ve/veya

c) İletişim işlevinde bir değişiklik olması

2.9.3.3.3. Çocuk Davranışlarının Yapılandırılmış ve Kendiliğinden Başlayan Davranışlar Olarak Kodlanmasında Kullanılan Genel İlkeler

Çocuk davranışlarının yetiştirkin tarafından yapılandırılmış ya da çocuk tarafından kendiliğinden başlayan davranışlar olup olmadığını belirlemek amacıyla yetiştirkin davranışı ile çocuğun davranışları arasındaki 5 saniyelik aralıklardaki zaman dilimleri çıkarılmıştır.

Kendiliğinden Başlayan Davranışların Kodlanması: Eğer çocuğun davranışı, yetişkinin eylemi, seslendirmesi veya sözlü ifadesinden sonraki 5 veya daha fazla saniyede meydana geliyorsa, kendiliğinden başlayan bir davranış olarak kabul edilmiştir (Yoder ve Warren, 1999).

Kendiliğinden başlayan davranış, çocuğun davranışı kendisinin başlattığı, bir yetişkin modeli, yardımı ya da yönlendirmesi olmadan meydana gelen davranıştır. Çocuğun davranışı bir model, ipucu veya yönerge gibi bir yetişkin davranışından sonraki beş saniyede meydana gelir. Örneğin,

- a) Yetişkin ve çocuk yerdeki bir oyuncuğun çalıştığını duyarlar. Yetişkin nesneye doğru hiçbir davranışta bulunmadan bekler. Çocuk oyuncuğa bakar ve onu işaret etmek için işaret parmağını kullanır.
- b) Çocuk görüş alanı dışında bir ses duyar. Yetişkine bakar, sonra sesin kaynağının yerini belirlemek için başını döndürür, sonra tekrar yetişkine bakar. Yetişkin çocuğu taklit eder.
- c) Çocuk oynadığı oyun hamurunun bir parçasını alır ve iki eliyle gülümseyerek yetişkine doğru uzatır. Yetişkin memnun olduğuna dair gülümser.
- d) Çocuk bir su kovaındaki oyuncaklarla mutlu bir şekilde oynamaktadır. Yerde bir top görür. Topu işaret ederek yetişkine bakar ve sonra topa tekrar bakar. Yetişkin gülümser ve “evet” der. Çocuk su içindeki oyuncaklarla oynamaya devam eder.

Yukarıda belirtilen davranış örnekleri çocuğun davranışının yetişkin davranışından sonraki 5 saniyede meydana gelmesi nedeniyle, kendiliğinden başlayan davranış olarak alınmıştır.

Yapılandırılmış Davranışların Kodlanması: Yapılandırılmış davranış, çocuğun davranışının yetişkinin doğrudan yardımının bir sonucu olduğu davranıştır. Yapılandırılmış örnek davranış taklit, bir yönlendirme veya ipucuna yanıt veya davranışın çocuğun elini tutarak gösterilmesinin sonucunu kapsar ve yetişkin davranışının beş saniyesi içinde meydana gelir (Yoder ve Warren, 1999).

Örneğin,

- a) Çocuğun yetişkinin mimik/eyleminin beş saniyesi içinde yetişkinle tamamen aynı mimik/eylemi taklit ettiğinde; yetişkin yerdeki etkin bir oyuncuğu gösterir çocuk da beş saniye içinde oyuncuğu gösterir.

- b) Çocuğun yetişkinin kendisine yapmasını söylediği için bir davranışı gerçekleştirerek yönlendirmeye yanıt verdiğinde; yetişkin yerdeki bir oyuncacı işaret eder. Çocuk herhangi bir davranış yapmaz.

Yetişkin “topu göster” veya “bunu yap” der. Çocuk gösterir.

- c) Çocuğun bir ipucuna yanıt verdiğinde; yetişkin odada hareket eden köpeğe bakan ve gösteren çocuğa bakar. Çocuk köpeğe bakmaya devam eder. Yetişkin, “bana bak” der. Çocuk yetişkine ve sonra tekrar köpeğe bakar.
- d) Çocuğun elini tutarak yapılan jestlerde; yetişkin çocuğun elini tutar, işaret parmağı dışarıda ve diğer parmakları altına kıvrılmış olacak şekilde şekillendirir ve sonra çocuğun kolunu vücudundan ileriye doğru hareket ettirir.
- e) Göz temasında; çocuğun yetişkine bakmaktan başka şansının olmadığı durumlarda çocuğun başını ve /veya vücudunu hareket ettirmesi
- f) Zaman ertelemesinde, yetişkin bir nesne tutarken veya bir şey dinlerken üç saniyeden daha fazla bir süre aktif olarak bekler, bekleme bir beklenti yansıtır.

Yukarıda belirtilen davranış örnekleri çocuğun davranışının yetişkinin doğrudan yardımının bir sonucu olması nedeniyle yapılandırılmış örnek davranış olarak alınmıştır.

2.9.3.3.4. Çocuğun İletişim İşlevlerine Yönelik Davranışlarının Kodlanması

Çocuğun iletişim işlevleri dört farklı şekilde kodlanmıştır. Bunlar ön bildirim, ön komut davranışları, diğer iletişim işlevleri ve iletişim işlevsizliğidir. Çocuk davranışlarının iletişim işlevleri iletişim davranışlarının amaçlarını göstermektedir (Leew, 2001, Wetherby ve Prizant, 1990).

1.Önbildirim davranışları, yetişkinin herhangi bir şey yapmasını sağlamaya çalışmadan, yetişkinin, ilgisini bir nesneye ya da olaya yönlendiren, ya da herhangi bir nesne veya olay hakkındaki duyguyu paylaşmak amacıyla çocuk tarafından gerçekleştirilen iletişim davranışlarıdır.

Örneğin, Çocuk bir nesneye bakar, yetişkine bakar, gülümser ve sonrada tekrar nesneye bakar.

Çocuk odanın diğer ucundaki bir nesneyi gösterir ve ona bakar ve memnuniyetle seslenir, yetişkine tekrar bakar. Baş yetişkinden nesneye/olaya ve sonra tekrar yetişkine doğru hareket eder.

a)Olumlu duyguyu - ilgiyi paylaşma amacını taşıyan davranış

b) Baş nesneden/olaydan kişiye ve sonra tekrar nesneye/olaya hareket eder

c)Yetişkinin dikkatini çocuk-yetişkin ikilisinin dışındaki bir nesne veya olaya çekmek için yapılan belirgin bir mimik.

2. Önkomut davranışları, çocuğun herhangi bir ipucuna gereksinim duymadan bir nesneyi, eylemi veya etkinliği istemek amacıyla, yetişkini çocuğun başlattığı bir eyleme yönlendirmeyi amaçlayan iletişim davranışlarıdır.

Örneğin, çocuk, yetişkinin nesne ile bir eylem yapmasını isteyerek yetişkine bir nesne verir; çocuk yetişkinin bir şey yapmayı durdurmasını istediğini açıkça gösterir, çocuk yetişkinin ona bir nesne vermesini istediğini işaret eder.

3. Diğer iletişim işlevleri:

a) İnkâr (reddetme)

Çocuk bir şeyi istemediğini, bir şeyin olmasını istemediğini ya da bir şeyin durmasını istediğini açıkça gösterir.

Örneğin, çocuk yetişkinin elini iter, göz temasından kaçınır, hareketli nesneye yönelik ses çıkararak, mızızlanır.

b) Belirsiz iletişim işlevi

Uygulayıcı, davranışın hangi işlevini gösterdiğini belirleyemeyebilir, fakat bir iletişim amacı belirgindir.

4. İletişim işlevsizliği (No Communicative Function):

Çocuk, belirgin bir amacı olamayan, bir gösterme, işaret etme veya göz teması davranışı sergiler. Örneğin,

a) Çocuğun eli, işaret parmağını uzattığı diğer parmaklarını kıvrıdığı bir pozisyonudadır, fakat çocuk yanındaki kişinin veya nesnenin farkında değildir.

b) Çocuğun elinde bir top varken yetişkine doğru kollarını hareket ettirir.

c) Çocuk açık olmayan bir kutuyla oynayan yetişkini izler. Yetişkin ve kutu arasında değişen bakışları vardır, fakat çocuk jest veya seslendirme yapmadan pasif bir şekilde yetişkini izler.

2.9.3.3.5. Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması ve Puanlanması

Sosyal geçerlik, sosyal olarak anlamlı amaçların seçildiğinden emin olmak, sosyal olarak kabul edilebilir programlar geliştirmek anlamına gelmekte, bu anlama ilişkin olarak, ulaşılması planlanan amacın uygunluğu, bu amaç çerçevesinde kullanılan programın uygunluğu, elde edilen bulguların uygunluğu ve elde edilen sonuçların öneminin çevreye katkıları açısından uygulamaların incelenmesini ve veri toplanmasını içermektedir (Vuran ve Sönmez, 2008).

Bu araştırmada da sosyal geçerlilik verileri, öğretmen ve aileye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile belirlenmiştir. Öğretmenlere yönelik görüşme soruları; a) SÖMÖ teknikleri, b) BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı aşamaları, aşamaların uygulanması, uygulayıcı ve c) çocuğun gelişimine ilişkin görüşlerini belirlemek için hazırlanmıştır. Öğretmenlere yönelik sosyal geçerlilik görüşme formunda toplam beş soru yer almaktadır (Ek 11) Aileye yönelik görüşme sorusu ise ailenin çocuğun gelişimine ilişkin görüşlerini belirlemek için geliştirilmiştir (Ek 12).

2.9.4. Verilerin Analizi

Tek denekli deneysel desenler ile yapılan araştırmalarda verilerin analizi, sonuçların grafikte gösterilip, grafiğin görsel olarak yorumlanması yoluyla yapılır (Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada tek denekli deneysel desenlerden “Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni” kullanılarak veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir.

Bu araştırmada hem öğretmenlere hem de çocuklara yönelik veriler toplanılmıştır. Öğretmenlerden teknikleri kullanma davranışlarına ait verileri göstermek için çizgi grafiği kullanılmıştır. Bu grafiğin yatay ekseninde oturumlar, dikey ekseninde ise öğretmenlerin teknikleri kullanma sıklıkları gösterilmiştir.

Çocukların amaçlı iletişim, davranışlarına ait verileri göstermek için de çizgi grafiği kullanılmıştır. Bu grafiğin yatay ekseninde oturumlar, dikey ekseninde ise çocukların amaçlı iletişim davranışlarının sıklığı gösterilmiştir.

Veriler analiz edilirken, başlama düzeyinde elde edilen veri yollarının düzeyi ve eğim öğretim uygulamaları sonunda elde edilen veri yollarının düzeyi ve eğimi ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin teknikleri kullanma, çocukların ise iletişim

davranışlarındaki artma ya da azalmalar uygulanan öğretim yönteminin etkili olup olmadığını belirlemeyi sağlayacaktır (Gast, 2010). Öğretmenlere ve ailelere yönelik sosyal geçerlilik verileri görüşme sorularından elde edilen kayıtların dökümü yapıldıktan sonra veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

2.9.5. Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirligi formu başlama düzeyi ve uygulama oturumlarının her bir aşaması için hazırlanmıştır (Ek 8). Uygulama güvenirligi formu araştırma süresince takip edilen başlama düzeyi ve öğretmen eğitiminin her bir basamağını içerecek şekilde listelenmiş ve bir kontrol listesi hazırlanarak gözlemcilerle verilmiştir. Deney süreci bitiminde gözlemciden, değerlendirme oturumları ve öğretmen eğitimi uygulama oturumlarının her birinden örnekler içerecek şekilde (toplam 80 oturumun %30'u 24 oturum) tüm uygulamaların en az %30'unu karşılayacak sayıda videolar ve uygulama güvenirligi formu verilerek videoları izleyerek doldurması istenmiştir. Uygulama güvenirligi gözlenen uygulamacı davranışının planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması yolu ile hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Uygulama güvenirligi Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktora eğitimini tamamlamış aynı zamanda araştırmanın ön uygulama sürecine katılan gözlemci tarafından yapılmıştır. Uygulama güvenirligi değerlendirme oturumları için ortalama %93 (en az %92, en fazla %95) öğretmen eğitimi uygulamaları için ortalama %95 (en az %93, % 96 en fazla) bulunmuştur.

2.9.6. Gözlemciler Arası Güvenirlilik

Araştırmada öğretmenlerden ve çocuklardan sağlanan veriler, tüm deney aşamalarını içerecek şekilde (başlama düzeyi, öğretim sırası, program sonu ve izleme) % 30'u için gözlemciler arası güvenirlilik hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik hesaplaması için Gözlemci Güvenirligi Formu (Ek 13) geliştirilmiştir. Gözlemci Güvenirligi Formu'nun başında öğretmenlere verilen SÖMÖ tekniklerinin tanımı ve çocukların iletişim davranışlarının tanımı yer almıştır. Formda ayrıca gözlemcilerin tanımlanmış tekniklerin sayı ve sürelerini işaretleyecekleri sütunlara da yer verilmiştir. Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde doktoraasını tamamlamış olan uygulama güvenirligini hesaplayan gözlemciden farklı bir gözlemci, öncelikle davranışların sayılması ve/veya süresinin belirlenmesi için kodlama ile ilgili genel kurallara yönelik olarak bilgilendirilmiştir ve

kurallara uygun olan/uygun olmayan durumların örnekleri videolar üzerinden gösterilmiştir. Eğitimde davranışların nasıl kodlandığı açıklanmıştır. Daha sonra her bir gözlemci ile araştırma sürecinde yer almayan bir öğretmen-çocuk ikilisinin etkileşimini gösteren videodaki öğretmen ve çocuk davranışları ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu eğitim 125 dakika sürmüştür. Araştırmacı ve gözlemci arasında %80 üstü tutarlılık sağlanıncaya kadar kodlamaya devam edilmiştir. Son olarak gözlemcilere video kayıtları verilmiştir. Gözlemci formları doldurduktan sonra güvenilirlik hesaplaması; araştırmacı ve gözlemci toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla yapılmıştır (House, House ve Campbell, 1981). Öğretmen-çocuk ikililerinden toplanan 52 oturumdan gözlemci tarafından rastgele seçilen 16 oturum (%30'u) gözlemciye izletilerek öğretmen davranışlarını öğretmen davranışları veri puanlama anahtarına, çocuk davranışlarını çocuk davranışları kodlama kâğıtlarına işaretlemesi istenmiştir. Öğretmen davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik değeri ortalama % 94 (en az %93, en fazla %95). Çocuk davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik değeri ortalama %92 (en az 90, en fazla %95) bulunmuştur.

BÖLÜM 3

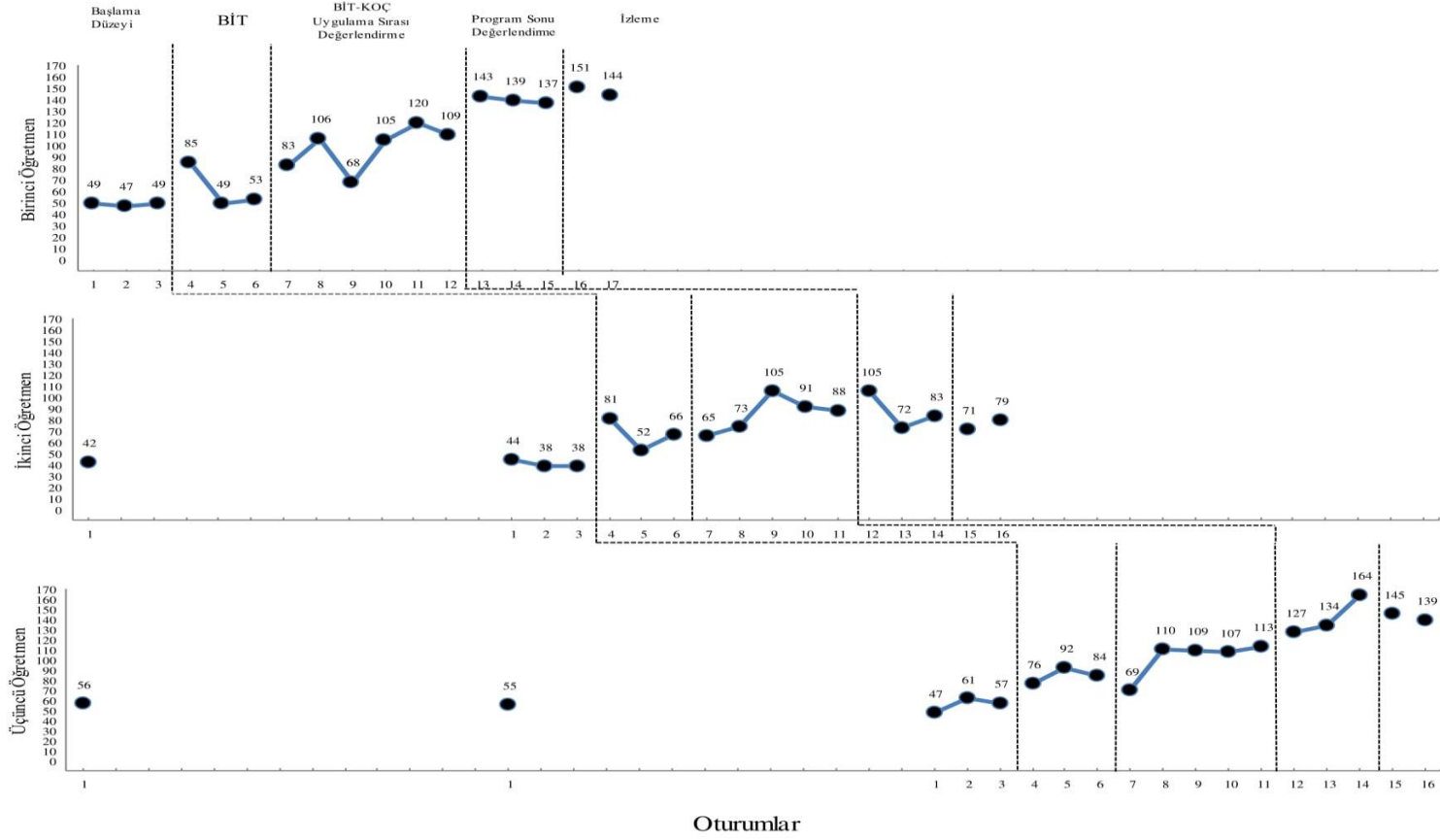
BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada, erken çocukluk döneminde çalışan öğretmenlere verilen BİT ve BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş Down Sendromlu çocukla etkileşiminde SÖMÖ tekniklerini uygulamadaki etkililiği ve öğretmenlerin SÖMÖ uygulanması ile çocukların, önkomut, önbildirim, amaçlı iletişim davranışlarının sıklıklarının arttırmada etkisi incelenmiştir. SÖMÖ tekniklerinin öğretimi tamamlandıktan sonra iki ve dört hafta sonra öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanma düzeyleri değerlendirilmiştir. Ayrıca bu araştırma kapsamında BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ve uygulanması ile ilgili öğretmen görüşlerine, öğretmenin ve ailenin çocuğun gelişimi ile ilgili görüşlerine yönelik sosyal geçerlilik bulguları incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde araştırma amaçlarındaki sıra ile bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin SÖMÖ Tekniklerinin Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları

Birinci, ikinci ve üçüncü öğretmenin SÖMÖ tekniklerini kullanma sıklıklarına ilişkin başlama düzeyi, BİT sonrası değerlendirme, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme, BİT-KOÇ program sonrası değerlendirme ve izleme bulguları Grafik 1'de gösterilmiştir.

ÖĞRETMENLERİN SÖMÖ TEKNİKLERİNİ KULLANIM SAYISI



Grafik 1. Öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanım sayısı

Grafik 1’de görüldüğü gibi birinci öğretmen başlama düzeyi oturumlarında toplam 47 ile 49 kez arasında SÖMÖ tekniklerini uygulamıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde birinci öğretmenin SÖMÖ tekniklerini uygulamada başlama düzeyine göre birinci ve üçüncü oturumda yükselme olmuş, birinci öğretmen 49 ile 85 kez arasında SÖMÖ tekniklerini uygulamıştır. Ancak bu yükselme sadece birinci oturumda ölçüt düzeyinde olmuş diğer oturumlarda ölçüt karşılanmamıştır. Bu öğretmen BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 83, ikincisinde 106 kez SÖMÖ tekniklerini uygulamıştır. Üçüncü oturumda birinci öğretmenin teknikleri uygulama sıklığı 68’e düşmüş, dördüncü oturumda tekrar uygulama sıklığı yükselerek, teknikleri 105 kez uygulamıştır. Beşinci oturumda artış devam etmiş teknikleri 120 kez son oturumda ise hafif bir düşüşle 109 kez uygulamıştır. Program sonrası değerlendirme oturumlarında ise 137 ile 143 kez arasında SÖMÖ tekniklerini uygulayarak ve uygulama sırası gösterdiği gelişmeyi sürdürmüştür. Birinci öğretmenin özellikle BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte veri noktalarında artan bir eğim gözlenmiştir. Program sonrası değerlendirmede veri noktaların düzeyi BİT-KOÇ uygulanma sırası elde edilen verilerin düzeyine göre yükselmiştir.

Birinci öğretmenin BİT sonrası değerlendirmede sadece ilk oturumda ölçüt düzeyinde teknikleri uyguladığı diğer oturumlarda ölçütü karşılayamadığı belirlenmiştir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise birinci öğretmenin başlama düzeyine göre teknikleri kullanım sayısının büyük artış gösterdiği görülmektedir. Birinci öğretmenin BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirmeler de teknikleri uygulama sıklığı başlama düzeyine göre son üç oturumda %100 üstü artış göstermiştir. Program sonrası değerlendirmede bu artışın devam ettiği, elde edilen verilerin başlama düzeyine göre %189 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın birinci öğretmenin teknikleri uygulamasında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 1’de görüldüğü gibi birinci öğretmen uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 151 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 144 kez teknikleri kullanmıştır. Bu sonuçlar birinci öğretmenin uygulamadan 2 ve 4 hafta sonra da SÖMÖ tekniklerini uygulamayı arttırarak sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 1’de görüldüğü gibi ikinci öğretmen alınan ilk yoklama oturumunda SÖMÖ tekniklerini 42 kez uygulamıştır. Başlama düzeyi oturumlarında ise toplam 38 ile 44 kez arasında SÖMÖ tekniklerini uygulamıştır. İkinci öğretmenin BİT sonrası değerlendirmelerde SÖMÖ tekniklerini uygulamada başlama düzeyine göre bir yükselme olmuş, ancak bu yükselme sadece birinci oturumda ölçüt düzeyinde olmuş diğer

oturumlarda ölçüt karşılanmamıştır. Bu öğretmen BİT sonrası değerlendirmelerde ikinci öğretmen 52 ile 81 kez arasında SÖMÖ tekniklerini uygulamıştır. İkinci öğretmen BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 65, ikincisinde 73 kez SÖMÖ tekniklerini uygulamıştır. Üçüncü oturumda teknikleri 105 kez uygulamış ve başlama düzeyine göre oldukça fazla bir yükselme görülmüştür. İkinci öğretmen dördüncü oturumda hafif bir düşüşle 91, beşinci oturumda ise 88 kez teknikleri uygulamıştır. Program sonrası değerlendirme oturumlarında ikinci öğretmen 72 ile 105 kez arasında SÖMÖ tekniklerini uygulamıştır. İkinci öğretmenin özellikle BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte veri noktalarında artan bir eğim gözlenmiştir. Program sonrası değerlendirme de veri noktalarının düzeyi BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen verilerin düzeyine benzer seyretmiştir.

Özetle, BİT sonrası değerlendirmelerde ikinci öğretmenin SÖMÖ tekniklerini uygulama sayısında başlama düzeyine göre yükselme olmuştur. Ancak bu yükselme ölçüt düzeyinde değildir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise ikinci öğretmenin başlama düzeyine göre teknikleri kullanım sayısının büyük artış gösterdiği, teknikleri uygulama sıklığının başlama düzeyine göre son üç oturumda % 100 üstü artış olduğu bulunmuştur. Program sonrası değerlendirme de ise önce artan daha sonra azalan bir eğim gözlenmiş, elde edilen verilerin başlama düzeyine göre % 112 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın ikinci öğretmenin teknikleri uygulamasında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 1'de görüldüğü gibi ikinci öğretmen uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 71 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 79 kez teknikleri kullanmıştır. Bu sonuçlar ikinci öğretmenin uygulamadan 2 ve 4 hafta sonra da SÖMÖ tekniklerini uygulamayı sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 1'de görüldüğü gibi üçüncü öğretmen alınan yoklama oturumlarında SÖMÖ tekniklerini 55 ile 56 kez arasında uygulamıştır. Başlama düzeyi oturumlarında ise toplam 47 ile 61 kez arasında SÖMÖ tekniklerini uygulamıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde üçüncü öğretmenin SÖMÖ tekniklerini uygulamada başlama düzeyine göre bir yükselme olmuş, üçüncü öğretmen 76 ile 92 kez arasında SÖMÖ tekniklerini uygulamıştır. Üçüncü öğretmenin BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde teknikleri uygulama sıklığı 69'a düşmüş, ikinci oturumda uygulama sıklığı yükselerek teknikleri 110 kez kullanmıştır. Üçüncü oturumda 109, dördüncü oturumda 107 kez uygulamış, beşinci oturumda artış devam etmiş ve teknikleri 113 kez uygulamıştır. Program sonrası

değerlendirme oturumlarında 127 ile 164 kez arasında SÖMÖ tekniklerini uygulamış ve uygulama sırası gösterdiği gelişmeyi sürdürmüştür. Üçüncü öğretmenin BİT ve BİT-KOÇ uygulamaları ile birlikte veri noktalarında artan bir eğim gözlenmiştir. Ancak bu veriler BİT eğitimin tek başına sunulmasının üçüncü öğretmenin SÖMÖ tekniklerini uygulamasında bir yükselmeye neden olduğunu, ancak bu yükselmenin ölçüt düzeyinde olmadığını göstermektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası veriler incelendiğinde ise üçüncü öğretmenin başlama düzeyine göre teknikleri kullanım sayısının büyük artış gösterdiği görülmektedir. Üçüncü öğretmenin BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirmeler de teknikleri uygulama sıklığı başlama düzeyine göre son üç oturumda % 100 üstü artış göstermiştir. Program sonrası değerlendirmede veri noktaların düzeyi BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen verilerin düzeyine göre yükselmiştir. Program sonrası değerlendirme de bu artışın devam ettiği, elde edilen verilerin başlama düzeyine göre %156 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın üçüncü öğretmenin teknikleri uygulamasında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 1'de görüldüğü gibi üçüncü öğretmen uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 145 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 139 kez teknikleri kullanmıştır. Bu sonuçlar, üçüncü öğretmenin uygulamadan 2 ve 4 hafta sonra da SÖMÖ tekniklerini uygulamayı sürdürdüğünü göstermektedir.

Başlama düzeyi verilerine bakıldığında bağımsız değişken uygulanmadan önce birinci ve ikinci öğretmenin verilerinde yükselme olmadığı görülmektedir. Üçüncü öğretmenin ikinci başlama düzeyi verisinde hafif bir artış gözlenmekle birlikte, bu artışın diğer oturumlarda gözlenmediği verilerin yoklama verilerine benzer seyrettiği ancak bağımsız değişken uygulanması ile değişikliğin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç da bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında işlevsel ilişkiyi kurabileceğimizi göstermektedir.

Sonuç olarak her üç öğretmenin BİT uygulaması sonucunda SÖMÖ tekniklerini kullanım sayılarının başlama düzeylerine göre artış gösterdiği ancak belirlenen ölçütün karşılanamadığı görülmüştür. Artışın daha büyük miktarda BİT-KOÇ programının uygulanması sonucu elde edildiği belirlenmiştir. Bu veriler BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini uygulamasında etkili bir program olduğunu göstermektedir. İzleme verilerinde ise birinci öğretmenin SÖMÖ tekniklerini uygulama sıklığının program sonrası verilerden daha yüksek seyrettiği, ikinci öğretmenin ilk izleme verisinde SÖMÖ tekniklerini uygulama sıklığına düşüş gözlenmekle birlikte, ikinci izleme verisinde program sonrası verilerle benzer seyrettiği, üçüncü öğretmenin ise

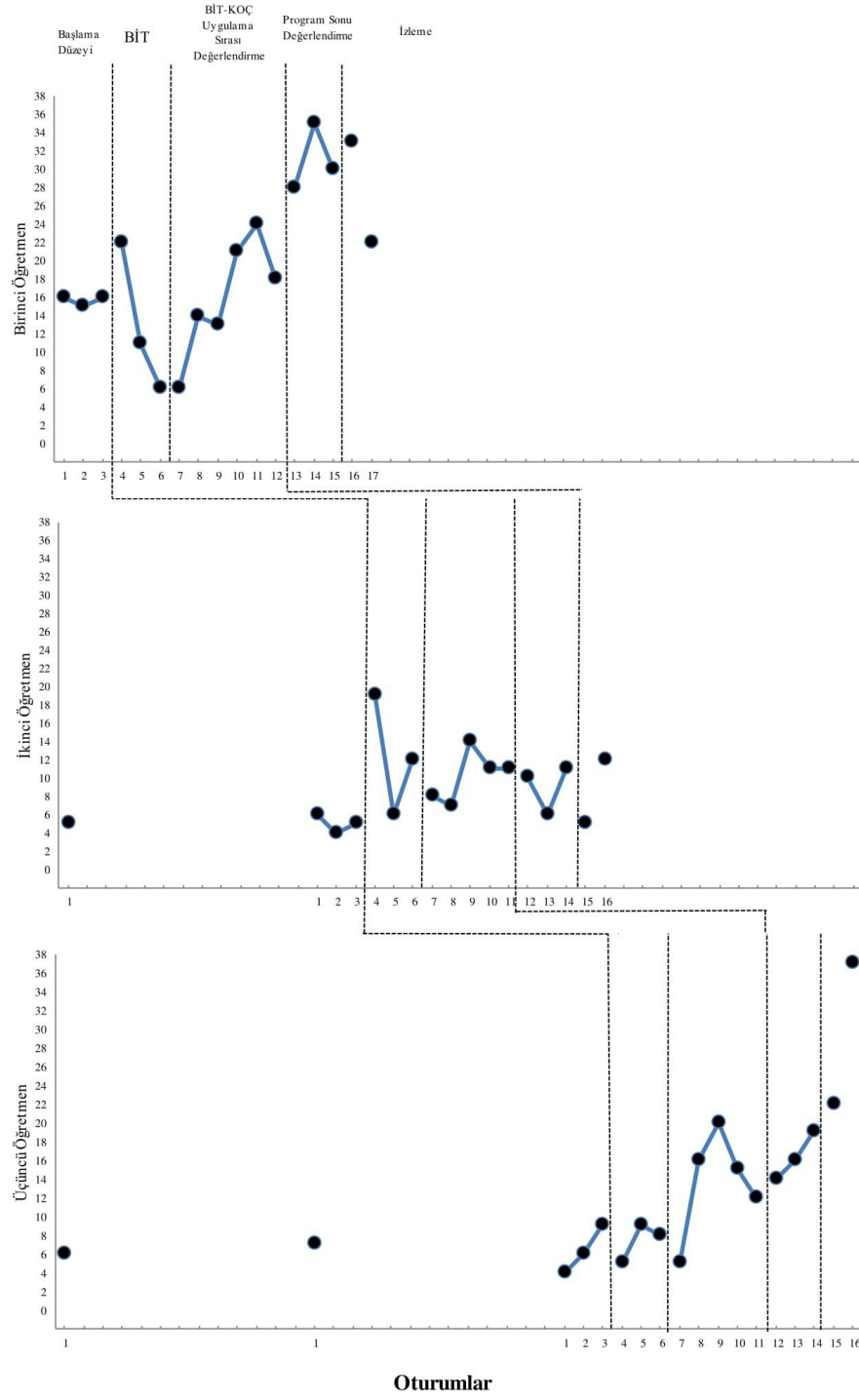
SÖMÖ tekniklerini uygulama sıklığının program sonrası verilerle benzer seyrettiği görülmektedir. Bu sonuçlar BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanmasında ve sürdürmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

3.1.1.Öğretmenlerin “Sözel İpucu” Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları

Birinci, ikinci ve üçüncü öğretmenin “sözel ipucu” kullanma sıklıklarına ilişkin başlama düzeyi, BİT sonrası değerlendirme, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme ve BİT-KOÇ program sonrası değerlendirme ve izleme bulguları Grafik 2’de gösterilmiştir.



ÖĞRETMENLERİN SÖZEL İPUCU KULLANIM SAYILARI



Grafik 2. Sözel ipucu kullanım sayıları

Grafik 2’de görüldüğü gibi birinci öğretmen başlama düzeyi oturumlarında toplam 15 ile 16 kez arasında “sözel ipucu” kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde birinci öğretmenin “sözel ipucu” kullanma sıklığında başlama düzeyine göre sadece birinci oturumda yükselme olmuş, birinci öğretmen 6 ile 22 kez arasında “sözel ipucu” kullanmıştır. Birinci öğretmen BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 6 kez, ikincisinde 14 kez, üçüncüsünde 13 kez “sözel ipucu” kullanmış, dördüncü oturumda uygulama sıklığı 21 kez’e yükselmiştir. Beşinci oturumda artış devam etmiş 24 kez, son oturumda ise hafif bir düşüşle 18 kez “sözel ipucu” kullanmıştır. Program sonrası değerlendirme oturumlarında 28 ile 35 kez arasında bu tekniği kullanmış ve BİT-KOÇ uygulama sırasında gösterdiği ilerlemeyi devam ettirmiştir.

Birinci öğretmenin “sözel ipucu” kullanım sayısındaki artış, BİT sonrası birinci değerlendirmede gözlenmiş daha sonra başlama düzeyinin altında seyretmiştir. Bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının birinci öğretmenin “sözel ipucu” kullanma sayısında birinci oturumda bir yükselmeye neden olduğunu ancak bu yükselmenin ölçüt düzeyinde artışta etkili olmadığını göstermektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise birinci öğretmenin başlama düzeyine göre büyük artış gösterdiği, “sözel ipucu” uygulama sayılarında artan bir eğim elde edildiği görülmektedir. Program sonrası bu artışın devam ettiği, elde edilen verilerin başlama düzeyine göre %106 artış gösterdiği belirlenmiştir. Program sonrası değerlendirmede veri noktalarının düzeyi BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen verilerin düzeyine göre yükselmiştir. Bu bulgular BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın birinci öğretmenin “sözel ipucu” kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 2’de görüldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 33 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 22 kez “sözel ipucu” kullanmıştır. 4. hafta sonra elde edilen veri program sonu değerlendirmeye göre düşmekle birlikte başlama düzeyinden yüksektir. Bu sonuçlar birinci öğretmenin 2 hafta sonra “sözel ipucu” kullanmayı sürdürdüğünü ve 4 hafta sonra ise sözel ipucu kullanımında düşüş olduğu göstermektedir.

Grafik 2’de görüldüğü gibi ikinci öğretmen alınan ilk yoklama oturumunda 5, başlama düzeyi oturumlarında ise toplam 4 ile 6 kez arasında “sözel ipucu” kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde ikinci oturum dışında yükselme olmuş, ikinci öğretmen 6 ile 19 kez arasında “sözel ipucu” kullanmıştır. BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 8 ve ikincisinde 7 kez “sözel ipucu” kullanmıştır. BİT aşamasına göre hafif bir düşüş görülmekle birlikte “sözel ipucu” kullanma sayısı başlama düzeyine

göre yüksek seyretmiştir. İkinci öğretmen üçüncü oturumda 14, dördüncü ve beşinci oturumda 11 kez “sözel ipucu” kullanmıştır. Program sonrası değerlendirme oturumlarında ise 6 ile 11 kez arasında “sözel ipucu” kullanmıştır. İkinci öğretmenin “sözel ipucu” kullanım sayısındaki artış BİT sonrası birinci ve üçüncü değerlendirmede gözlenmiş ikinci değerlendirmede başlama düzeyine yakın seyretmiştir. Bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının ikinci öğretmenin “sözel ipucu” kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışta etkili olduğunu göstermektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise ikinci öğretmenin “sözel ipucu” uygulama sayılarında kararlı veri elde edilmediği, eğimde artmalar ve azalmalar gözlemlendiği BİT ile aynı veri düzeyi elde edildiği ancak bütün veri düzeylerinin başlama düzeyine göre yüksek olduğu görülmektedir. Program sonrası birinci ve üçüncü oturumda da verilerde artışın devam ettiği, elde edilen verilerin başlama düzeyine göre %80 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular BİT ve BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın ikinci öğretmenin “sözel ipucu” kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 2’de görüldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 5, 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 12 kez “sözel ipucu” kullanmıştır. Bu sonuçlar ikinci öğretmenin 2 ve 4 hafta sonra da “sözel ipucu” kullanmayı sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 2’de görüldüğü gibi üçüncü öğretmen yoklama oturumlarında 6 ile 7 kez arasında başlama düzeyi oturumlarında ise toplam 4 ile 9 kez arasında “sözel ipucu” kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde 5 ile 9 kez arasında “sözel ipucu” kullanmıştır. BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 5 kez “sözel ipucu” kullanmış, ikinci oturumda ise 16 kez ipucu kullanarak ani bir yükseliş görülmüştür. İlerleyen oturumda yükseliş devam etmiş 20 kez “sözel ipucu” kullanmıştır. Dördüncü oturumda 15, beşinci oturumda 12 kez “sözel ipucu” uygulamıştır. Program sonrası değerlendirme oturumlarında ise 14 ile 19 kez arasında “sözel ipucu” kullanmıştır. Üçüncü öğretmenin “sözel ipucu” kullanım sayısındaki artış BİT sonrası yapılan değerlendirmelerde başlama düzeyine yakın seyretmiştir. Bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının üçüncü öğretmenin “sözel ipucu” kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışta etkili olmadığını göstermektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise üçüncü öğretmenin “sözel ipucu” uygulama sayılarında önce artan sonra azalan bir eğim gözlemlendiği birinci oturum dışında bütün veri düzeylerinin hem başlama düzeyine hem de BİT sonrası değerlendirmeye göre yüksek olduğu görülmektedir. Program sonrası oturumlarda da elde edilen verilerin başlama düzeyine göre %166 artış gösterdiği

belirlenmiştir. Bu bulgular BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın üçüncü öğretmenin “sözel ipucu” kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 2’de görüldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 22 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 37 kez “sözel ipucu” kullanmıştır. Bu sonuçlar üçüncü öğretmenin 2 ve 4 hafta sonra da “sözel ipucu” kullanmayı arttırarak sürdürdüğünü göstermektedir.

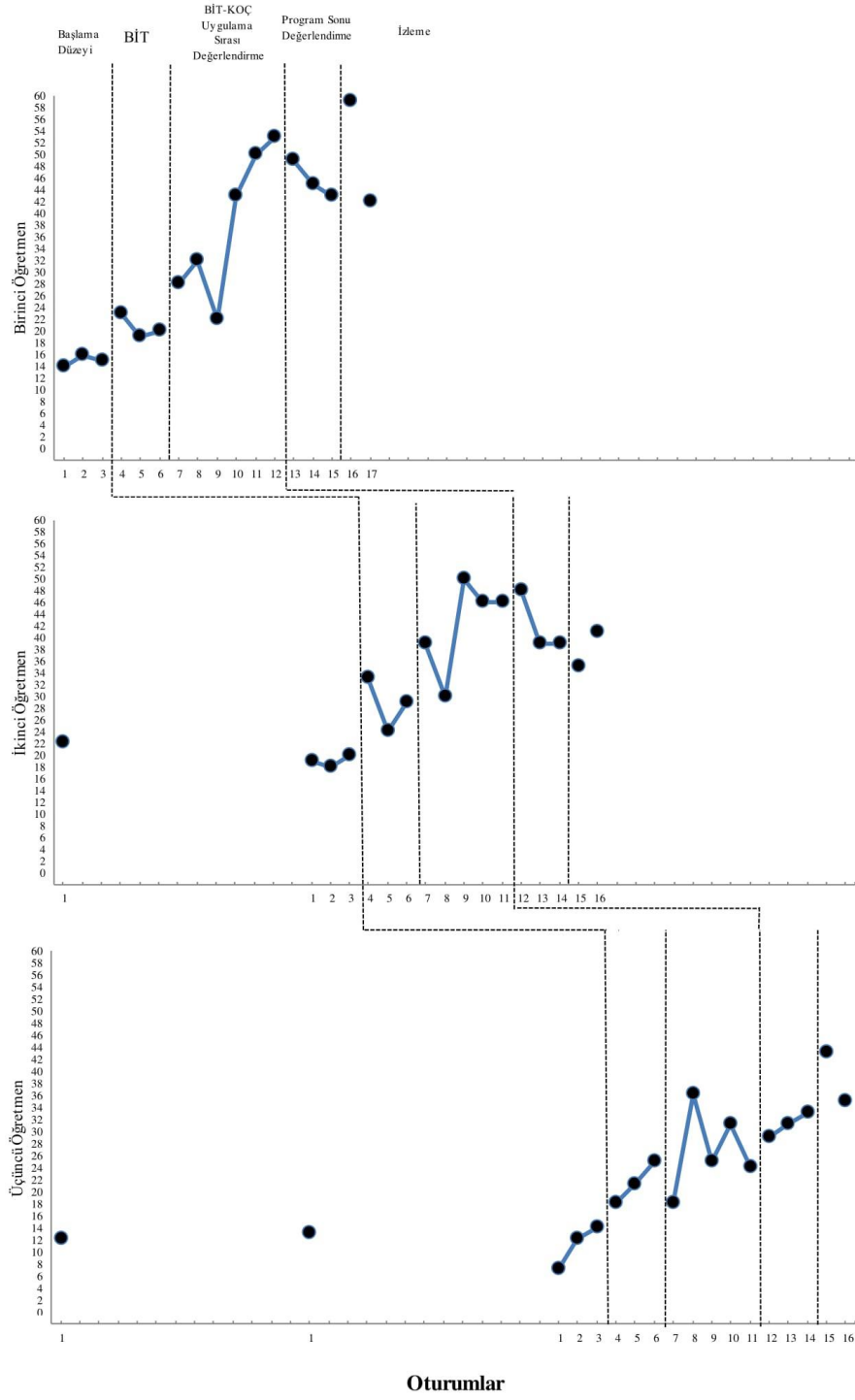
Başlama düzeyi verilerine bakıldığında, bağımsız değişken uygulanmadan önce üçüncü öğretmen dışında öğretmenlerin verilerinde yükselme olmadığı, üçüncü öğretmenin de üçüncü yoklama oturumunda yükselme olduğu görülmektedir. BİT uygulandıktan sonra birinci ve ikinci öğretmende birinci değerlendirme oturumunda hafif bir yükselme olmuş ancak BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte yükselmeler gözlenmiştir.

Bu bulgular yorumlandığında ikinci öğretmenin hem BİT hem de BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın uygulanması sonucunda, birinci ve üçüncü öğretmenin ise BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın uygulanması sonucunda “sözel ipucu” kullanımları ölçüt düzeyde olmuştur. İzleme verilerinde ise birinci öğretmenin ikinci, ikinci öğretmenin ilk izleme verisinde düşüş gözlenmekle birlikte birinci öğretmenin tekniğin kullanımını sürdürdüğü, ikinci öğretmenin ikinci izleme verisinin program sonrası verilerle benzer seyrettiği, üçüncü öğretmenin ise “sözel ipucu” kullanımını arttırarak sürdürdüğü görülmektedir. Bu sonuçlar birinci ve üçüncü öğretmende BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın ikinci öğretmende ise hem BİT hem de BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın “sözel ipucu” kullanmalarında ve sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

3.1.2.Öğretmenlerin “Sözel Olmayan İpucu” Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları

Birinci, ikinci ve üçüncü öğretmenin “sözel olmayan ipucu” kullanma sıklıklarına ilişkin başlama düzeyi, BİT sonrası değerlendirme, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme ve BİT-KOÇ program sonrası değerlendirme ve izleme bulguları Grafik 3’de gösterilmiştir.

ÖĞRETMENLERİN SÖZEL OLMAYAN İPUÇLARI KULLANIM SAYILARI



Grafik 3. Sözel olmayan ipucu kullanım sayıları

Grafik 3’de görüldüğü gibi birinci öğretmen başlama düzeyi oturumlarında toplam 14 ile 16 kez arasında “sözel olmayan ipucu” kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde birinci öğretmenin “sözel olmayan ipucu” kullanma sıklığında başlama düzeyine göre yükselme olmuş, 19 ile 23 kez arasında “sözel olmayan ipucu” kullanmıştır. Birinci öğretmen BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 28 kez, ikincisinde 32 kez, üçüncüsünde 22 kez “sözel olmayan ipucu” kullanmış, dördüncü oturumda uygulama sıklığı yükselerek 43 keze ulaşmıştır. Beşinci oturumda 50 kez kullanarak bu artış devam etmiş, son oturumda ise 53 kez “sözel olmayan ipucu” kullanmıştır. Program sonrası değerlendirme oturumlarında ise hafif bir düşüşle 43 ile 49 kez arasında bu tekniği kullanmıştır. BİT-KOÇ sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise birinci öğretmenin “sözel olmayan ipucu” uygulama sayılarında üçüncü oturum dışında kararlı veri elde edildiği, üçüncü oturumdaki veri düzeyinin de başlama düzeyine göre yüksek olduğu görülmektedir. Program sonrası değerlendirmede veri noktalarının düzeyi BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen verilerin düzeyine göre hafif bir düşüş göstermiştir.

Özetle, birinci öğretmenin “sözel olmayan ipucu” kullanım sayısında BİT sonrası değerlendirmelerde hafif bir artış gözlenmiştir. Bu veriler, BİT eğitiminin tek başına sunulmasının birinci öğretmenin “sözel olmayan ipucu” kullanma sayısında artışa neden olduğunu ancak bu artışın ölçüt düzeyinde olmadığını göstermektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise birinci öğretmenin hem başlama düzeyine hemde BİT sonrası değerlendirmeye göre büyük artış gösterdiği görülmektedir. Program sonrası hafif bir düşüş görülmekle birlikte, elde edilen verilerin başlama düzeyine göre %200 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın birinci öğretmenin “sözel olmayan ipucu” kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 3’de görüldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 59 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 42 kez “sözel olmayan ipucu” kullanmıştır. Bu sonuçlar birinci öğretmenin 2 ve 4 hafta sonra da “sözel olmayan ipucu” kullanmayı sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 3’de görüldüğü gibi ikinci öğretmen alınan ilk yoklama oturumunda 22, başlama düzeyi oturumlarında ise toplam 18 ile 20 kez arasında “sözel olmayan ipucu” kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde yükselme olmuş, ikinci öğretmen 24 ile 33 kez arasında “sözel olmayan ipucu” kullanmıştır. BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 39 ve ikincisinde 30 kez, üçüncü oturumda büyük bir yükselişle 50 kez, dördüncü ve beşinci oturumda 46 kez “sözel olmayan ipucu” kullanmıştır. Program sonrası yapılan değerlendirme oturumlarında ise 39 ile 48 kez arasında “sözel olmayan ipucu” kullanmıştır.

Özetle, ikinci öğretmenin BİT sonrası değerlendirmelerde ipucu kullanım sayısında artış gözlenmiştir ancak bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının ikinci öğretmenin “sözel olmayan ipucu” kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışa neden olmadığını göstermektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise ikinci öğretmenin “sözel olmayan ipucu” verilerinde artan bir eğim elde edildiği ve bütün veri düzeylerinin hem başlama düzeyine hem de BİT sonrası değerlendirmeye göre yüksek olduğu görülmektedir. Program sonrası hafif bir düşüş yaşanmasına rağmen, elde edilen verilerin başlama düzeyine göre %110 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın ikinci öğretmenin “sözel olmayan ipucu” kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 3’de görüldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 35 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 41 kez “sözel olmayan ipucu” kullanmıştır. Bu sonuçlar ikinci öğretmenin 2 ve 4 hafta sonra da “sözel olmayan ipucu” kullanmayı sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 3’de görüldüğü gibi üçüncü öğretmen yoklama oturumlarında 12 ile 13 kez arasında başlama düzeyi oturumlarında ise toplam 7 ile 14 kez arasında “sözel olmayan ipucu” kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde 18 ile 25 kez arasında “sözel olmayan ipucu” kullandığı görülmektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 18 kez, ikinci oturumda ise 36 kez ipucu kullanarak ani bir yükseliş görülmüştür. Üçüncü oturumda hafif bir düşüş gözlenmiş 25 kez “sözel olmayan ipucu” kullanmıştır. Dördüncü oturumda 31, beşinci oturumda 24 kez “sözel olmayan ipucu” uygulamıştır. Program sonrası değerlendirme oturumlarında ise 29 ile 33 kez arasında “sözel olmayan ipucu” kullanmıştır.

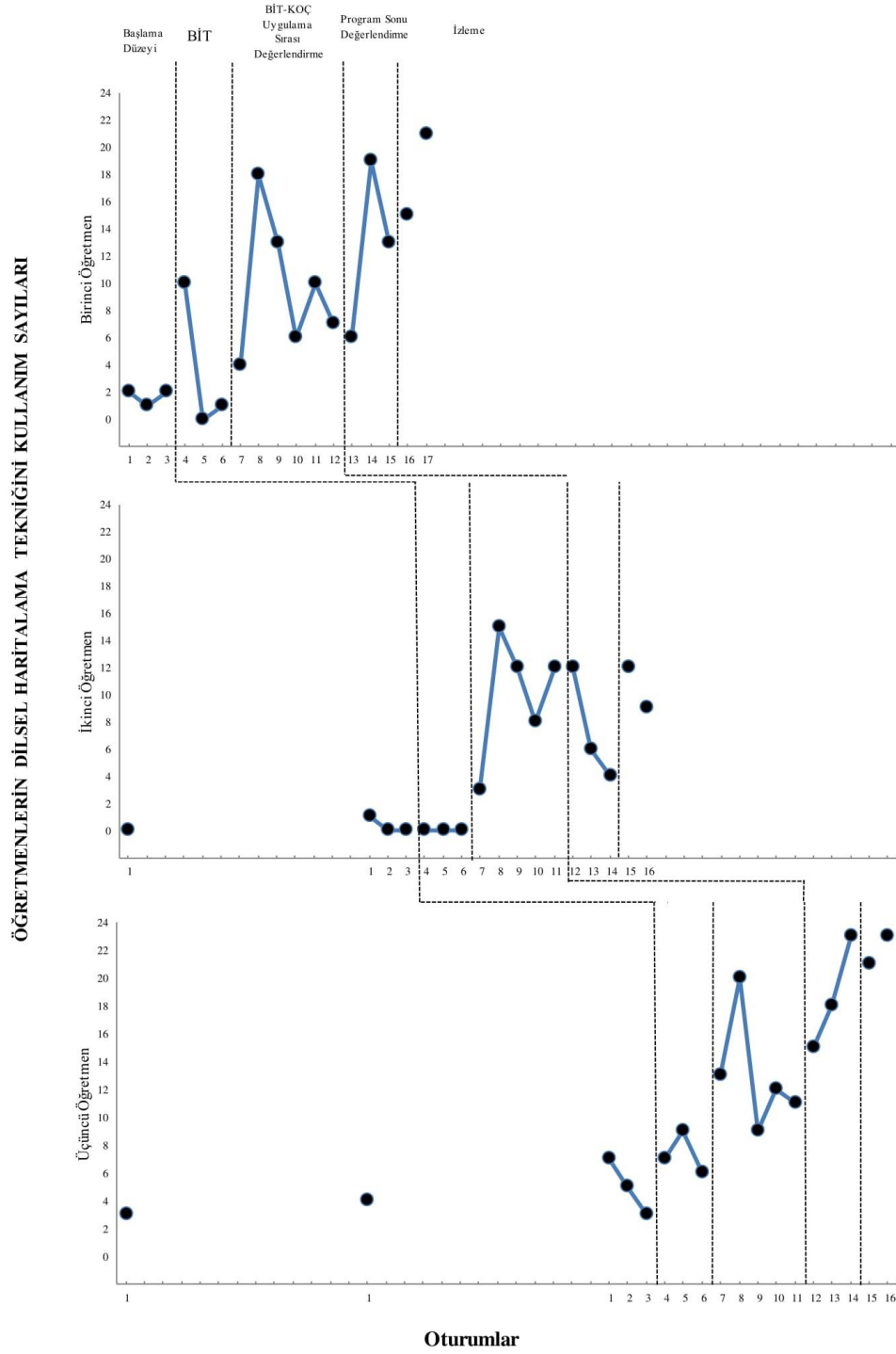
Özetle, BİT sonrası değerlendirmelerde elde edilen veriler incelendiğinde üçüncü öğretmenin “sözel olmayan ipucu” uygulama sayılarında kararlı veri elde edildiği, eğimde artmalar gözlemlendiği görülmektedir. Bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının üçüncü öğretmenin “sözel olmayan ipucu” kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışta etkili olduğunu göstermektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise üçüncü

öğretmenin “sözel olmayan ipucu” uygulama sayılarında kararlı veri elde edilmediği, eğitimde artmalar ve azalmalar gözlemlendiği ancak bütün veri düzeylerinin başlama düzeyine göre yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca BİT-KOÇ uygulama sırası verilerin düzeyi BİT sonrası değerlendirmeden de yüksektir. Program sonrası oturumlarda da elde edilen verilerin başlama düzeyine göre %158 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, BİT ve BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın üçüncü öğretmenin “sözel olmayan ipucu” kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 3’de görüldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 43 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 35 kez “sözel olmayan ipucu” kullanmıştır. Bu sonuçlar üçüncü öğretmenin 2 ve 4 hafta sonra da “sözel olmayan ipucu” kullanmayı arttırarak sürdürdüğünü göstermektedir.

Başlama düzeyi verilerine bakıldığında bağımsız değişken uygulanmadan önce üçüncü öğretmen dışında, öğretmenlerin verilerinde yükselme olmadığı, üçüncü öğretmenin son yoklama oturumunda hafif bir yükselme görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Üçüncü öğretmende BİT uygulandıktan sonra başlama düzeyine göre yükselme olmuştur. Birinci ve ikinci öğretmende, birinci değerlendirme oturumunda hafif bir yükselme olmuş ancak BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte yükselmeler gözlenmiştir. Bu bulgular yorumlandığında üçüncü öğretmenin BİT ve BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın uygulanması sonucunda, birinci ve ikinci öğretmenin BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın uygulanması sonucunda “sözel olmayan ipucu” kullanımları başlama düzeylerine göre artış göstermiştir. İzleme verilerinde ise ikinci öğretmenin ikinci izleme verisinde program sonrası verilerle benzer seyrettiği, birinci ve üçüncü öğretmenin ise “sözel olmayan ipucu” kullanımını arttırarak sürdürdüğü görülmektedir. Bu sonuçlar birinci ve ikinci öğretmende BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın üçüncü öğretmende ise hem BİT hem de BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın “sözel olmayan ipucu” kullanmalarında ve sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

3.1.3.Öğretmenlerin “Dilsel Haritalama” Tekniğini Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları

Birinci, ikinci ve üçüncü öğretmenin SÖMÖ tekniklerinden “dilsel haritalama” tekniğini kullanma sıklıklarına ilişkin başlama düzeyi, BİT sonrası değerlendirme, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme, program sonrası değerlendirme ve izleme bulguları Grafik 4’de gösterilmiştir.



Grafik 4. Dilsel haritalama tekniği kullanım sayıları

Grafik 4’de görüldüğü gibi birinci öğretmen SÖMÖ tekniklerinden “dilsel haritalama” tekniğini başlama düzeyi oturumlarında 1 ile 2 kez arasında kullanmıştır. Bu öğretmen BİT aşamasının uygulanmasının ardından yapılan ilk değerlendirmede 10 kez, ikinci değerlendirme hiç kullanmamış, üçüncü değerlendirmede ise tekniği 1 kez kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde birinci öğretmenin dilsel haritalama tekniğini uygulamada başlama düzeyine göre birinci oturum dışında yükselme olmamıştır. BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 4 kez kullanmıştır. İkinci oturumda ani bir yükselme görülmüş tekniği 18 kez kullanmıştır. Üçüncü oturumda 13, dördüncü oturumda 6 kez tekniği kullanarak ani bir düşüş görülmüştür. İlerleyen oturumlarda hafif yükselme ve düşüşler olmuş beşinci oturumda 10 kez, altıncı oturumda 7 kez “dilsel haritalama” tekniğini kullanmıştır. Birinci öğretmen, program sonrası değerlendirme oturumlarında ise 6 ile 19 kez “dilsel haritalama” tekniği kullanmıştır.

Özetle, birinci öğretmenin “dilsel haritalama” tekniğini uygulama sayısındaki artış BİT sonrası değerlendirmede sadece ilk oturumda gözlenmiş daha sonra başlama düzeyi ile aynı seyretmiştir. Bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının birinci öğretmenin “dilsel haritalama” tekniğini kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışa neden olmadığını göstermektedir. BİT-KOÇ sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise birinci öğretmenin “dilsel haritalama” tekniğini uygulama sayılarında kararlı veri elde edilmediği, eğimde artmalar ve azalmalar gözlemlendiği ancak bütün veri düzeylerinin hem başlama düzeyine hem de BİT sonrası değerlendirmeye göre yüksek olduğu görülmektedir. Program sonrası verilerde ise birinci öğretmende önce artan daha sonra azalan bir eğim gözlenmiş ancak son oturumdaki azalma program sırası değerlendirmede elde edilen verilerin ortalamasından (9.5) çok yüksektir. Program sonrası oturumlarda da elde edilen verilerin başlama düzeyine göre %500 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın birinci öğretmenin “dilsel haritalama” tekniğini kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir.

Grafik 4’ de görüldüğü gibi birinci öğretmenin uygulamadan 2 hafta sonra yapılan değerlendirmede 15, 4 hafta sonra yapılan değerlendirmede 21 kez “dilsel haritalama” tekniğini kullandığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar birinci öğretmenin uygulamadan 2 ve 4 hafta sonra da “dilsel haritalama” tekniğini uygulamayı arttırarak sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 4’de görüldüğü gibi ikinci öğretmen SÖMÖ tekniklerinden “dilsel haritalama” tekniğini yoklama oturumunda kullanmamıştır. Başlama düzeyi oturumlarının ilkinde 1 kez kullanmıştır. İkinci, üçüncü başlama düzeyi oturumlarında ve BİT sonrası değerlendirmelerde “dilsel haritalama” tekniğini hiç kullanmamıştır. BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme

oturumlarının ilkinde 3 kez, ikincisinde ani bir yükseliş ile tekniği 15 kez kullanmıştır. Üçüncü oturumda 12 kez, dördüncü oturumda 8 kez ve beşinci oturumda 12 kez “dilsel haritalama” tekniği kullanılmıştır. İkinci öğretmen program sonrası değerlendirme oturumlarında 4 ile 12 kez arasında “dilsel haritalama” tekniği kullanmıştır.

Özetle, ikinci öğretmenin “dilsel haritalama” tekniğini uygulama sayısında BİT sonrası hiçbir artış gözlenmemiştir. Bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının ikinci öğretmenin “dilsel haritalama” tekniğini kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışa neden olmadığını göstermektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise ikinci öğretmenin “dilsel haritalama” tekniğini uygulama sayılarında kararlı veri elde edilmediği, eğimde artmalar ve azalmalar gözlemlendiği ancak bütün veri düzeylerinin hem başlama düzeyine hem de BİT sonrası değerlendirmeye göre yüksek olduğu görülmektedir. Program sonrası oturumlarda da elde edilen verilerin başlama düzeyine göre % 600 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın ikinci öğretmenin “dilsel haritalama” tekniğini kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir.

Grafik 4’de görüldüğü gibi uygulamadan ikinci öğretmenin 2 hafta sonra yapılan değerlendirmede 12, 4 hafta sonra yapılan değerlendirmede 9 kez “dilsel haritalama” tekniğini kullandığını belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ikinci öğretmenin uygulamadan 2 ve 4 hafta sonra da “dilsel haritalama” tekniğini uygulamayı sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 4’de görüldüğü gibi üçüncü öğretmen SÖMÖ tekniklerinden “dilsel haritalama” tekniğini yoklama oturumlarında 3 ile 4 kez arasında kullanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında 3 ile 7 kez arasında kullanmıştır. Üçüncü öğretmenin BİT sonrası birinci değerlendirmede 7 kez, ikinci değerlendirmede hafif bir yükseliş ile 9 kez, üçüncü değerlendirmede 6 kez “dilsel haritalama” tekniğini kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde ikinci oturum dışında başlama düzeyine göre yükselme olmamıştır. Üçüncü öğretmen BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde ani bir yükselme görülmüş, tekniği 13 kez uygulamış ikinci oturumda 20 kez uygulamış ve yükselme devam etmiştir. Üçüncü oturumda 9 kez, dördüncüde 12 kez, beşincide 11 kez tekniği kullanmıştır. Üçüncü öğretmen program sonrası değerlendirme oturumlarının ilkinde 15 kez, ikincisinde 18 kez, üçüncüsünde 23 kez “dilsel haritalama” tekniği kullanmıştır.

Özetle, üçüncü öğretmenin “dilsel haritalama” tekniğini uygulama sayısında artış BİT sonrası değerlendirmede sadece ikinci oturumda gözlenmiş diğer oturumlarda başlama düzeyi ile aynı seyretmiştir. Bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının üçüncü öğretmenin “dilsel

haritalama” tekniğini kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışa neden olmadığını göstermektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise üçüncü öğretmenin “dilsel haritalama” tekniğini uygulama sayılarında kararlı veri elde edilmediği, eğitimde artma ve azalmalar gözlemlendiği ancak bütün veri düzeylerinin hem başlama düzeyine hem de BİT sonrası değerlendirmeye göre yüksek olduğu görülmektedir. Program sonrası verilerde ise artan bir eğim gözlenmiştir. Program sonrası oturumlarda da elde edilen verilerin başlama düzeyine göre % 300 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın üçüncü öğretmenin “dilsel haritalama” tekniğini kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir.

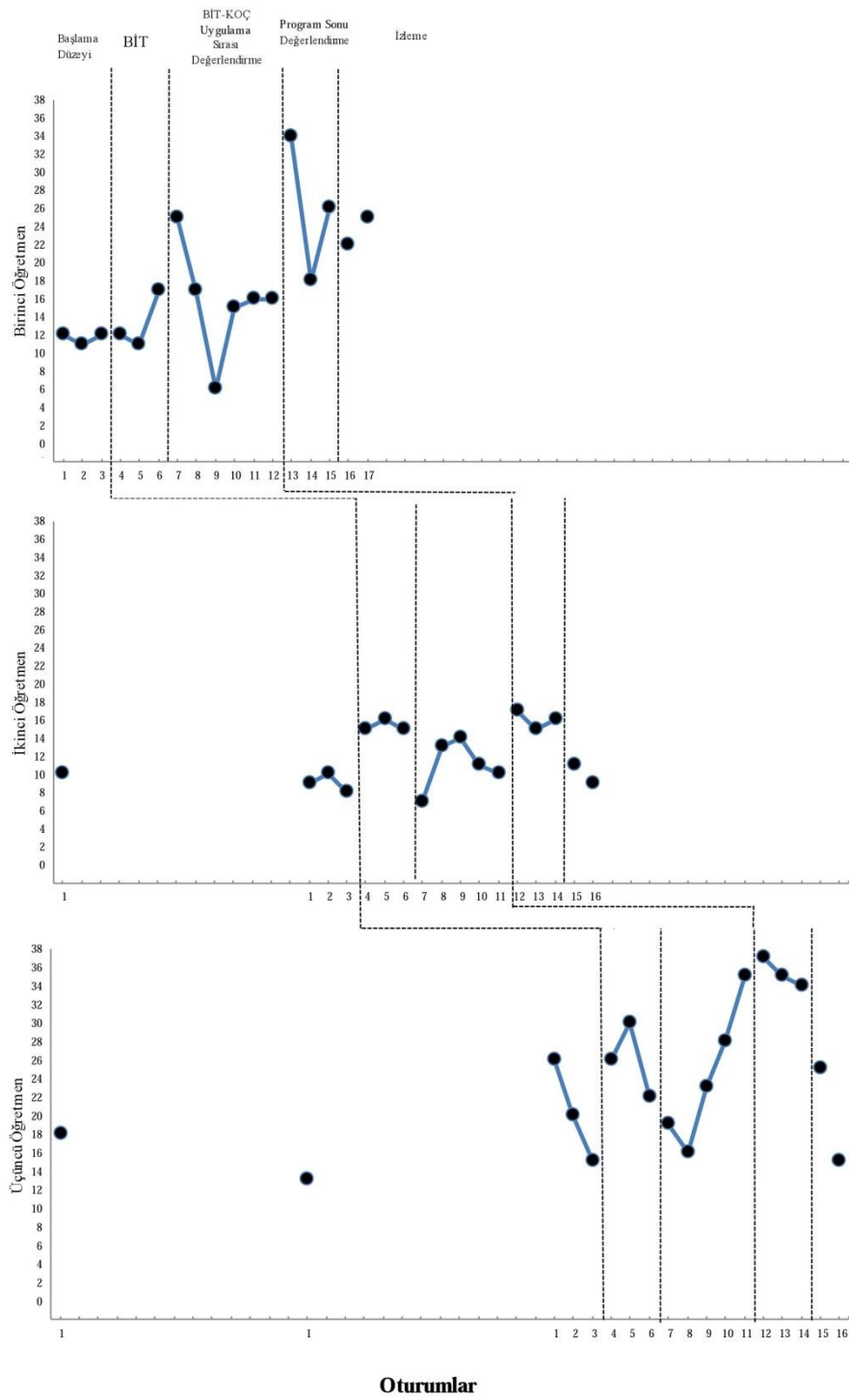
Grafik 4’de görüldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan değerlendirmede 21, 4 hafta sonra yapılan değerlendirmede 23 kez “dilsel haritalama” tekniğini kullandığını görülmüştür. Bu sonuçlar üçüncü öğretmenin uygulamadan 2 ve 4 hafta sonra da “dilsel haritalama” tekniğini uygulamayı artırarak sürdürdüğünü göstermektedir.

Başlama düzeyi verilerine bakıldığında bağımsız değişken uygulanmadan önce üçüncü öğretmen dışında, öğretmenlerin verilerinde yükselme olmadığı, üçüncü öğretmenin de birinci başlama düzeyi verisinde yükselme olduğu ancak sonra alınan yoklamalarda ilk oturumlardaki düzeye düştüğü görülmektedir. İkinci öğretmende BİT uygulandıktan sonra değerlendirmede bir değişiklik olmamıştır. Birinci öğretmende birinci, üçüncü öğretmende ikinci değerlendirme oturumunda hafif bir yükselme olmuştur. Bu bulgular yorumlandığında öğretmenlerin BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın, uygulanması sonucunda “dilsel haritalama” tekniğini kullanımları ölçüt düzeyde olmuştur. İzleme verilerinde ise öğretmenlerin “dilsel haritalama” tekniğini uygulama sıklığı program sonrası verilerle benzer seyrettiği görülmektedir. Bu sonuçlar BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın birinci, ikinci ve üçüncü öğretmende “dilsel haritalama” tekniğini kullanmalarında ve sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

3.1.4. Öğretmenlerin “Ardıl Sessel Taklit” Tekniğini Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları

Birinci, ikinci ve üçüncü öğretmenin SÖMÖ tekniklerinden “ardıl sessel taklit ” tekniğini kullanma sıklıklarına ilişkin başlama düzeyi, BİT sonrası değerlendirme, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme, program sonrası değerlendirme ve izleme bulguları Grafik 5’da gösterilmiştir.

ÖĞRETMENLERİN ARDIL SESSEL TAKLİT TEKNİĞİ KULLANIM SAYILARI



Grafik 5. Ardıl sessel taklit tekniği kullanım sayıları

Grafik 5’de görüldüğü gibi birinci öğretmen başlama düzeyi oturumlarında toplam 11 ile 12 kez arasında “ardıl sessel taklit” tekniğini kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde birinci öğretmenin “ardıl sessel taklit” kullanma sıklığında başlama düzeyine göre sadece üçüncü oturumda bir yükselme olmuş, birinci öğretmen 11 ile 17 kez arasında “ardıl sessel taklit” tekniğini kullanmıştır. Birinci öğretmen BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 25 kez, ikincisinde 17 kez, üçüncüsünde ani bir düşüşle 6 kez “ardıl sessel taklit ” tekniğini kullanmıştır. Dördüncü oturumda uygulama sıklığı yükselerek 15 kez “ardıl sessel taklit” tekniğini uygulamıştır. Beşinci ve altıncı oturumda ise 16 kez program sonrası yapılan değerlendirme oturumlarında 18 ile 34 kez arasında “ardıl sessel taklit” tekniğini kullanmıştır. BİT-KOÇ sırası elde edilen veriler incelendiğinde birinci öğretmenin “ardıl sessel taklit ” tekniğini uygulama sayılarında kararlı veri elde edilmediği, eğitimde artmalar ve azalmalar gözlemlendiği ancak BİT-KOÇ uygulama sırası üçüncü değerlendirme dışındaki bütün veri düzeylerinin başlama düzeyine göre yüksek olduğu görülmektedir. Program sonrası değerlendirmede veri noktalarının düzeyi BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen verilerin düzeyine göre yükselmiştir.

Özetle, birinci öğretmenin “ardıl sessel taklit ” tekniği kullanım sayısındaki artış, BİT sonrası sadece üçüncü değerlendirmede gözlenmiş diğer değerlendirmelerde başlama düzeyine yakın seyretmiştir. Bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının birinci öğretmenin “ardıl sessel taklit” tekniğini kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışa neden olmadığını göstermektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise birinci öğretmenin BİT-KOÇ uygulama sırası üçüncü değerlendirme dışında başlama düzeyine göre büyük artış gösterdiği görülmektedir. Program sonrası bu artışın devam ettiği, elde edilen verilerin başlama düzeyine göre % 116 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın birinci öğretmenin “ardıl sessel taklit ” kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir.

Grafik 5’de görüldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 22 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 25 kez “ardıl sessel taklit ” tekniğini kullanmıştır. Bu sonuçlar birinci öğretmenin 2 ve 4 hafta sonra da “ardıl sessel taklit ” tekniğini kullanmayı sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 5’de görüldüğü gibi ikinci öğretmen alınan ilk yoklama oturumunda 10, başlama düzeyi oturumlarında ise toplam 8 ile 10 kez arasında “ardıl sessel taklit ” tekniğini kullanmıştır. İkinci öğretmen BİT sonrası değerlendirmelerde 15 ile 16 kez arasında “ardıl sessel taklit ” tekniğini kullanmıştır. BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 7 kez ve

ikincisinde 13 kez, üçüncü oturumda 14, dördüncü oturumda 11, beşinci oturumda 10 kez “ardıl sessel taklit ” kullanmıştır. BİT aşamasına göre hafif bir düşüş görülmekle birlikte “ardıl sessel taklit ” kullanma sayısı başlama düzeyine göre yüksek seyretmektedir. Program sonrası yapılan değerlendirme oturumlarında ise 15 ile 17 kez arasında “ardıl sessel taklit ” kullanmıştır.

Özetle, ikinci öğretmenin “ardıl sessel taklit” tekniğini kullanım sayısındaki artış BİT sonrası değerlendirmede gözlenmiştir. Bu veriler, BİT eğitiminin tek başına sunulmasının ikinci öğretmenin “ardıl sessel taklit ” tekniğini kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışta etkili olduğunu göstermektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise ikinci öğretmenin “ardıl sessel taklit” tekniğini uygulama sayılarında kararlı veri elde edilmediği, eğitimde artmalar ve azalmalar gözlemlendiği ancak BİT-KOÇ uygulama sırası birinci değerlendirme oturumu dışındaki veri düzeylerinin başlama düzeyine göre yüksek olduğu görülmektedir. Ancak BİT-KOÇ uygulama sırası veriler, BİT sonrası verilerin düzeyine göre daha düşüktür. Program sonrası verilere bakıldığında BİT’e göre hafif bir düzey farklı olduğu görülmektedir. Bu bulgular ikinci öğretmenin hem BİT hem de BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın ikinci öğretmenin “ardıl sessel taklit” tekniğini kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir.

Grafik 5’de görüldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 11 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 9 kez “ardıl sessel taklit ” tekniğini kullanmıştır. Bu veriler program sonrası verilere göre düşük seyretmiştir. Hatta başlama düzeyine yakındır. Bu sonuçlar ikinci öğretmenin 2 ve 4 hafta sonra da “ardıl sessel taklit ” tekniğini kullanmayı sürdüremediğini göstermektedir.

Grafik 5’de görüldüğü gibi üçüncü öğretmen yoklama oturumlarında 13 ile 18 kez arasında başlama düzeyi oturumlarında ise toplam 15 ile 26 kez arasında “ardıl sessel taklit” tekniğini kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde 22 ile 30 kez arasında “ardıl sessel taklit” kullanmıştır. BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 19 kez, ikincisinde 16 kez, üçüncüsünde ani bir yükseliş ile 23 kez “ardıl sessel taklit ” tekniğini kullanmıştır. İlerleyen oturumda yükseliş devam etmiş 28 kez “ardıl sessel taklit” tekniğini kullanmıştır. Beşinci oturumda “ardıl sessel taklit” kullanma sayısı artmaya devam etmiş 35 kez uygulamıştır. Program sonrası değerlendirme oturumlarında ise 34 ile 37 kez arasında “ardıl sessel taklit” kullanmıştır.

Özetle, üçüncü öğretmenin “ardıl sessel taklit” kullanım sayısındaki artış BİT sonrası yapılan değerlendirmelerde yükseliş göstermiştir ancak bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının üçüncü öğretmenin “ardıl sessel taklit” tekniğini kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışta etkili olmadığını göstermektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise üçüncü öğretmenin “ardıl sessel taklit” uygulama sayılarında BİT-KOÇ uygulama sırası ikinci değerlendirme oturumu dışında kararlı veri elde edildiği, eğitimde artmalar gözlemlendiği görülmüştür. Program sonrası oturumlarda da artışın devam ettiği, elde edilen verilerin başlama düzeyine göre %94 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın üçüncü öğretmenin “ardıl sessel taklit” kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir.

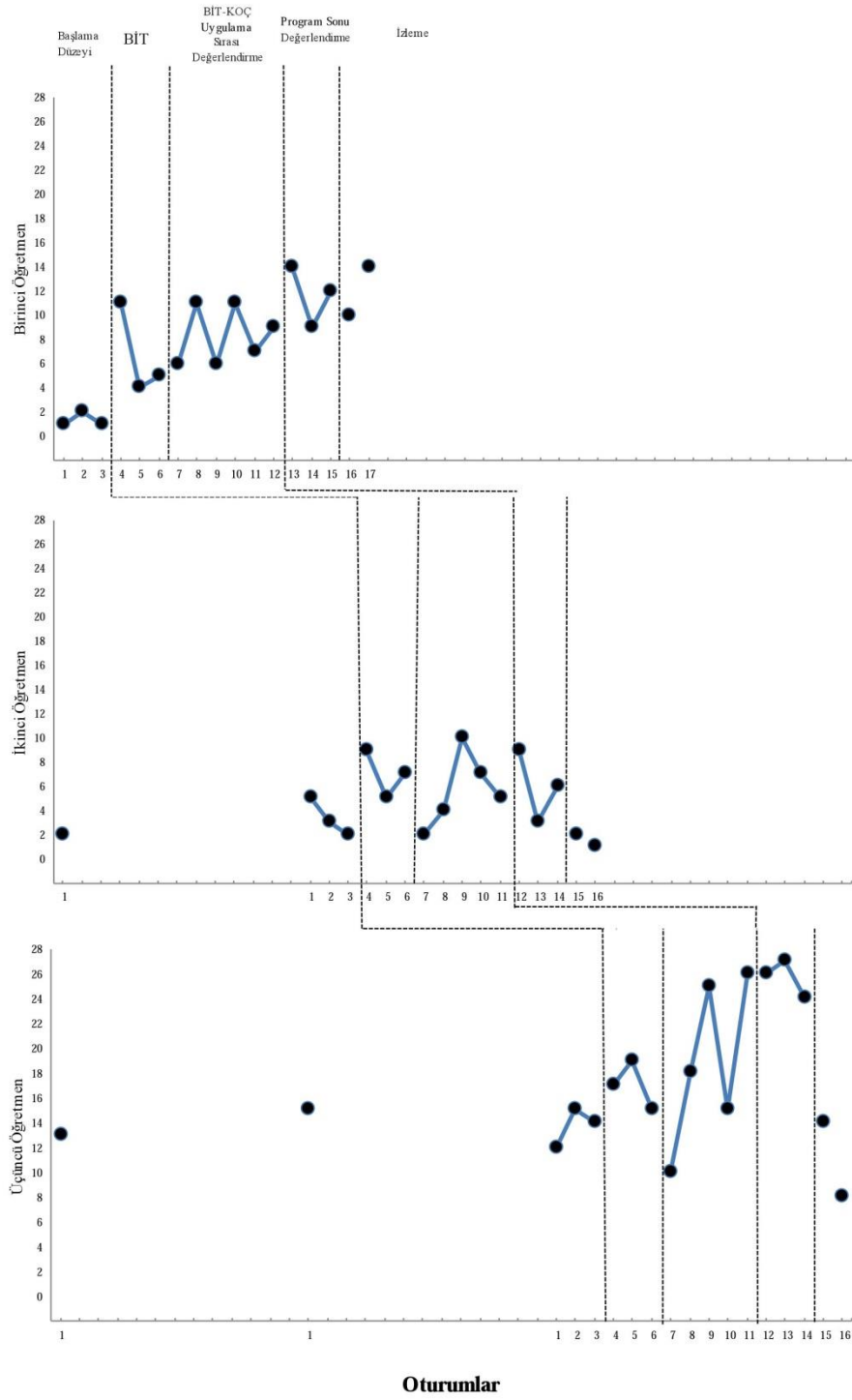
Grafik 5’de görüldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 25 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 15 kez “ardıl sessel taklit” tekniğini kullanmıştır. Bu veriler, öğretmenin bu tekniği başlama düzeyine yakın kullandığını göstermektedir. Bu sonuçlar üçüncü öğretmenin 2 ve 4 hafta sonra da “ardıl sessel taklit” tekniğini kullanmayı sürdüremediğini göstermektedir.

Başlama düzeyi verilerine bakıldığında bağımsız değişken uygulanmadan önce üçüncü öğretmen dışında, öğretmenlerin verilerinde yükselme olmadığı, üçüncü öğretmenin de üçüncü yoklama oturumunda yükselme olduğu ancak sonra alınan yoklamalarda ilk oturumlardaki düzeye düştüğü görülmektedir. Birinci ve üçüncü öğretmende BİT sonrası değerlendirme oturumlarında hafif bir yükselme olmuş ancak BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte yükselmeler gözlenmiştir. Bu bulgular yorumlandığında ikinci öğretmenin BİT aşamasının uygulanması sonucunda, birinci ve üçüncü öğretmenin BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın uygulanması sonucunda “ardıl sessel taklit” tekniğini kullanımları başlama düzeylerine göre artış göstermiştir. İzleme verilerinde ise sadece bu tekniği birinci öğretmenin kullanmayı sürdürdüğü, ikinci ve üçüncü öğretmenin program sonu kazanımlarını devam ettiremedikleri bulunmuştur.

3.1.5.Öğretmenlerin “Ardıl Motor Taklit” Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları

Birinci, ikinci ve üçüncü öğretmenin “ardıl motor taklit” tekniği kullanma sıklıklarına ilişkin başlama düzeyi, BİT sonrası değerlendirme, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme ve BİT-KOÇ program sonrası değerlendirme ve izleme bulguları Grafik 6’da gösterilmiştir.

ÖĞRETMENLERİN ARDIL MOTOR TAKLİT TEKNİĞİ KULLANIM SAYILARI



Grafik 6. Ardıl motor taklit tekniği kullanım sayıları

Grafik 6’de görüldüğü gibi birinci öğretmen başlama düzeyi oturumlarında toplam 1 ile 2 kez arasında “ardıl motor taklit” kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde birinci öğretmenin “ardıl motor taklit” kullanma sıklığında başlama düzeyine göre yükselme olmuş, birinci öğretmen 4 ile 11 kez arasında “ardıl motor taklit” kullanmıştır. Birinci öğretmen BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 6 kez, ikincisinde 11 kez, üçüncüsünde 6 kez “ardıl motor taklit” tekniğini kullanmıştır. Dördüncü oturumda tekrar uygulama sıklığı yükselerek 11 kez “ardıl motor taklit” tekniğini uygulamıştır. Beşinci oturumda ani bir düşüşle 7 kez, son oturumda ise 9 kez “ardıl motor taklit” tekniği kullanmıştır. Program sonrası yapılan değerlendirme oturumlarında ise 9 ile 14 kez arasında “ardıl motor taklit” tekniği kullanmıştır. Birinci öğretmenin “ardıl motor taklit” tekniği kullanım sayısındaki ani artış BİT sonrası birinci değerlendirmede gözlenmiştir. Diğer değerlendirme oturumlarında başlama düzeyine oranla hafif yükselişler gözlenmektedir. Bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının birinci öğretmenin “ardıl motor taklit” tekniğini kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışta etkili olduğunu göstermektedir. BİT-KOÇ sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise birinci öğretmenin “ardıl motor taklit” uygulama sayılarında kararlı veri elde edilmediği, eğitimde artmalar ve azalmalar gözlemlendiği ancak BİT-KOÇ uygulama sırası veri düzeylerinin hem başlama düzeyine hem de BİT sonrası değerlendirmeye göre yüksek olduğu görülmektedir. Program sonrası oturumlarda artışın devam ettiği, elde edilen verilerin başlama düzeyine göre %1046 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın da birinci öğretmenin “ardıl motor taklit” tekniğini kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir.

Grafik 6’de görüldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 10 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 14 kez “ardıl motor taklit” kullanmıştır. Bu sonuçlar ikinci öğretmenin 2 ve 4 hafta sonrada “ardıl motor taklit” tekniğini kullanmayı sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 6’da görüldüğü gibi ikinci öğretmen alınan ilk yoklama oturumunda 2, başlama düzeyi oturumlarında ise toplam 2 ile 5 kez arasında “ardıl motor taklit” tekniğini kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde yükselme olmuş, ikinci öğretmen 5 ile 9 kez arasında “ardıl motor taklit” tekniğini kullanmıştır. BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde ani bir düşüş görülmüş ve “ardıl motor taklit” tekniğini 2 kez uygulamıştır. İkincisinde 4, üçüncü oturumda büyük bir yükselişle 10 kez

“ardıl motor taklit” tekniğini uygulamıştır. Dördüncü oturumda 7 kez ve beşinci oturumda 5 kez “ardıl motor taklit” tekniğini kullanmıştır. Program sonrası yapılan değerlendirme oturumlarında ise 3 ile 9 kez arasında “ardıl motor taklit” tekniğini kullanmıştır. İkinci öğretmenin “ardıl motor taklit” tekniğini kullanım sayısındaki artış BİT sonrası değerlendirmelerde gözlenmiştir. Bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının ikinci öğretmenin “ardıl motor taklit” tekniğini kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışta etkili olduğunu göstermektedir.

BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise ikinci öğretmenin “ardıl motor taklit” tekniğini uygulama sayılarında BİT’e göre bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Program sonrası hafif bir düşüş yaşanmış ancak veriler başlama düzeyine göre %100 artış göstermiştir. Bu bulgular BİT’in ikinci öğretmenin “ardıl motor taklit” tekniğini kullanma sıklığında etkili olduğunu BİT-KOÇ ile birlikte bu etkinin devam ettiğini göstermektedir. Grafik 6’da görüldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 2 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 1 kez “ardıl motor taklit” tekniğini kullanmıştır. Bu sonuçlar ikinci öğretmenin 2 ve 4 hafta sonra “ardıl motor taklit” tekniğini kullanmayı sürdüremediğini göstermektedir.

Grafik 6’da görüldüğü gibi üçüncü öğretmen yoklama oturumlarında 13 ile 15 kez arasında başlama düzeyi oturumlarında ise toplam 12 ile 15 kez arasında “ardıl motor taklit” tekniğini kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde 15 ile 19 kez arasında “ardıl motor taklit” tekniğini kullanmıştır. BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 10, ikincisinde 18 kez tekniği kullanmıştır. Üçüncü oturumda tekniği 25 kez kullanarak ani bir yükseliş görülmüştür. Dördüncü oturumda bir düşüş gözlenmiş 15 kez “ardıl motor taklit” tekniğini kullanmıştır. Beşinci oturumda 26 kez “ardıl motor taklit” tekniğini uygulamıştır. Program sonrası değerlendirme oturumlarında ise 24 ile 27 kez arasında tekniği kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde elde edilen veriler incelendiğinde üçüncü öğretmenin “ardıl motor taklit” tekniğini birinci ve ikinci değerlendirme de başlama düzeyine göre hafif bir yükseliş ile uyguladığı, üçüncü oturumda ise başlama düzeyi gibi seyrettiği görülmektedir. Bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının üçüncü öğretmenin “ardıl motor taklit” tekniğini kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışa neden olmadığını göstermektedir.

BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise üçüncü öğretmenin “ardıl motor taklit” uygulama sayılarında kararlı veri elde edilmediği, eğitimde artmalar ve azalmalar gözlemlendiği ancak BİT-KOÇ uygulama sırası birinci değerlendirme oturumu

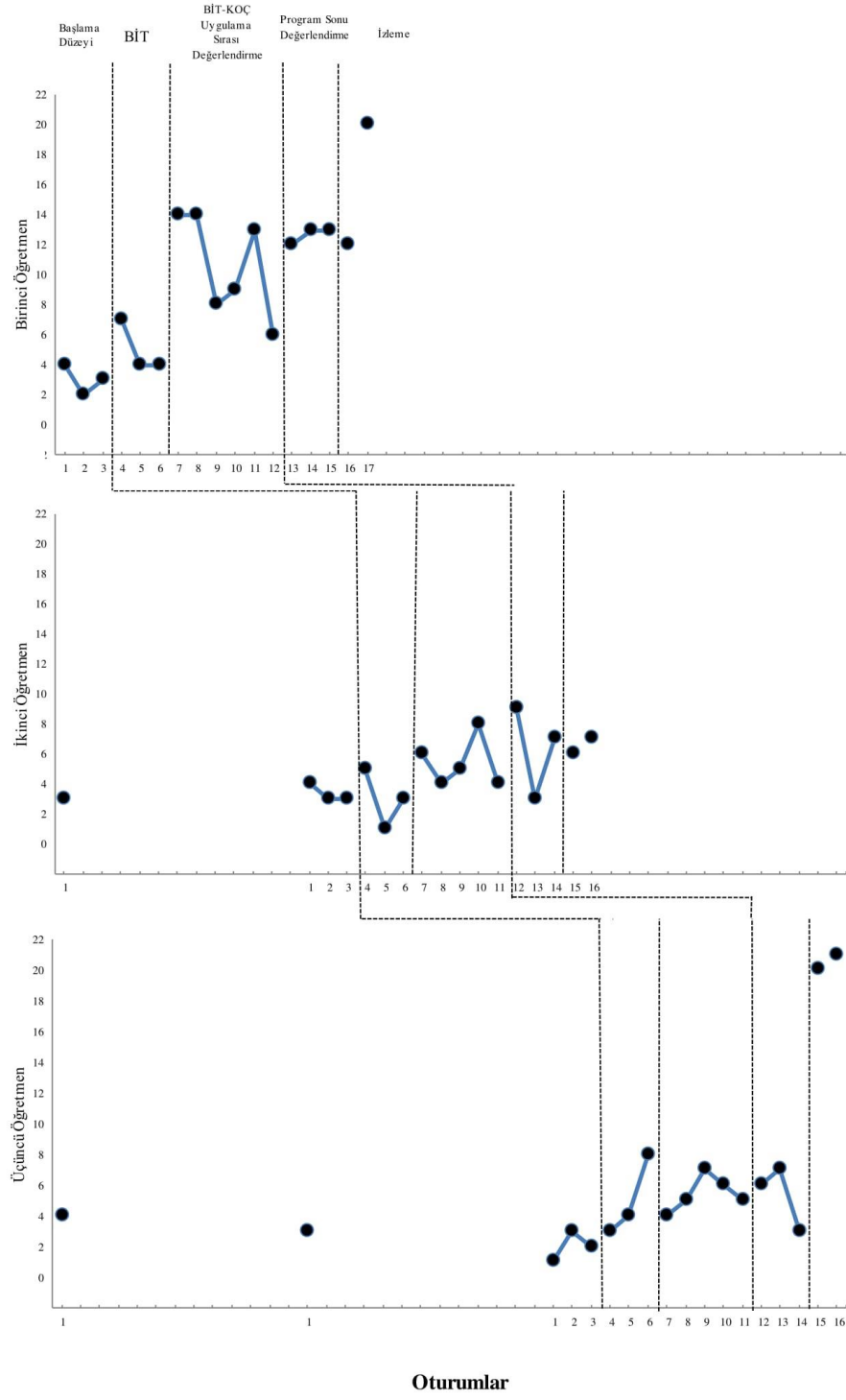
dışındaki bütün veri düzeylerinin hem başlama düzeyine hem de BİT sonrası değerlendirmeye göre yüksek olduğu görülmektedir. Program sonrası oturumlarda da elde edilen verilerin başlama düzeyine göre %85 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın üçüncü öğretmenin “ardıl motor taklit” kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 6’da görüldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 14, 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 8 kez “ardıl motor taklit” kullanmıştır. Bu sonuçlar üçüncü öğretmenin 2 ve 4 hafta sonra “ardıl motor taklit” tekniğini kullanmayı sürdüremediğini göstermektedir.

Başlama düzeyi verilerine bakıldığında bağımsız değişken uygulanmadan önce ikinci öğretmen dışında, öğretmenlerin verilerinde yükselme olmadığı, ikinci öğretmenin de ikinci yoklama oturumunda yükselme olduğu ancak sonra alınan yoklamalarda ilk oturumlardaki düzeye düştüğü görülmektedir. Birinci ve ikinci öğretmenlerde BİT uygulandıktan sonra başlama düzeyine göre yükselme olmuştur. Üçüncü öğretmende ise BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte yükselmeler gözlenmiştir. Bu bulgular yorumlandığında birinci ve ikinci öğretmenin BİT ve BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın uygulanması sonucunda, üçüncü öğretmenin BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın uygulanması sonucunda “ardıl motor taklit” tekniğini kullanımları başlama düzeylerine göre artış göstermiştir. İzleme verileri ise birinci öğretmenin “ardıl motor taklit” kullanımını sürdürdüğü ikinci ve üçüncü öğretmenin sürdüremediğini göstermektedir.

3.1.6.Öğretmenlerin “Onaylama” Tekniğini Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları

Birinci, ikinci ve üçüncü öğretmenin “onaylama” tekniğini kullanma sıklıklarına ilişkin başlama düzeyi, BİT sonrası değerlendirme, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme ve BİT-KOÇ program sonrası değerlendirme ve izleme bulguları Grafik 7’de gösterilmiştir.

ÖĞRETMENLERİN ONAYLAMA TEKNİĞİ KULLANIM SAYILARI



Grafik 7. Onaylama tekniği kullanım sayıları

Grafik 7’de görüldüğü gibi birinci öğretmen başlama düzeyi oturumlarında toplam 2 ile 4 kez arasında “onaylama” tekniğini kullanmıştır. BİT sonrası birinci değerlendirme oturumunda birinci öğretmenin “onaylama” tekniğini kullanma sıklığında başlama düzeyine göre yükselme olmuş, 7 kez tekniği kullanmıştır. İlerleyen değerlendirme oturumlarında ise başlama düzeyine yakın seyretmiş, BİT sonrası ikinci ve üçüncü değerlendirme oturumunda 4 kez tekniği kullanmıştır. Birinci öğretmen BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde ve ikincisinde ani bir yükselişle 14, üçüncüsünde 8 kez, dördüncüsünde 9 kez, beşincisinde uygulama sıklığı yükselerek 13 kez, son oturumda ise 6 kez “onaylama” tekniğini kullanmıştır. Program sonrası yapılan değerlendirme oturumlarında ise 12 ile 13 kez arasında “onaylama” tekniğini kullanmıştır. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise birinci öğretmenin “onaylama” tekniğini uygulama sayılarında kararlı veri elde edilmediği, eğitimde artmalar ve azalmalar gözlemlendiği ancak bütün veri düzeylerinin başlama düzeyine göre yüksek olduğu görülmektedir. Program sonrası değerlendirmede veri noktalarının düzeyi BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen verilerin düzeyine yakın seyretmiştir. Birinci öğretmenin “onaylama ” tekniğini kullanım sayısında BİT sonrası birinci değerlendirme de bir artış gözlenmiş, diğer oturumlarda başlama düzeyine yakın seyretmiştir. Bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının birinci öğretmenin “onaylama ” tekniğini kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışa neden olmadığını göstermektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise birinci öğretmenin hem başlama düzeyine göre hem de BİT sonrası değerlendirmeye göre büyük artış gösterdiği görülmektedir. Program sonrası verilerinde de BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen verilere yakın seyrettiği verilerin başlama düzeyine göre % 300 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın birinci öğretmenin “onaylama” tekniğini kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 7’de görüldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 12 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 20 kez “onaylama” tekniğini kullanmıştır. Bu sonuçlar birinci öğretmenin 2 ve 4 hafta sonra da “onaylama” tekniğini kullanmayı arttırarak sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 7’de görüldüğü gibi ikinci öğretmen alınan ilk yoklama oturumunda 3 kez, başlama düzeyi oturumlarında ise toplam 3 ile 4 kez arasında “onaylama” tekniğini kullanmıştır. BİT sonrası birinci değerlendirmede bir yükselme olmuş, ikinci öğretmen 5 kez “onaylama” tekniğini kullanmıştır ancak, BİT sonrası diğer değerlendirme oturumları başlama düzeyine yakın seyretmiştir. İkinci öğretmen 1 ile 3 kez arasında “onaylama”

tekniki kullanmıştır. BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 6 kez ve ikincisinde 4 kez, üçüncüsünde 5 kez, dördüncü oturumda hafif bir yükselişle 8 kez, beşinci oturumda 4 kez “onaylama” tekniğini kullanmıştır. Program sonrası yapılan değerlendirme oturumlarında ise 3 ile 9 kez arasında “onaylama” tekniğini kullanmıştır. Bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının ikinci öğretmenin “onaylama” tekniğini kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışa neden olmadığını göstermektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise ikinci öğretmenin “onaylama ” tekniğini uygulama sayılarında kararlı veri elde edilmediği, eğimde artmalar ve azalmalar gözlendiği ancak bütün veri düzeylerinin hem başlama düzeyine hem de BİT sonrası değerlendirmeye göre yüksek olduğu görölmektedir. Program sonrası ikinci değerlendirme bir düşüş yaşanmasına rağmen, elde edilen verilerin başlama düzeyine göre %111 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın ikinci öğretmenin “onaylama” tekniğini kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 7’de göröldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 6 kez ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 7 kez “onaylama” tekniğini kullanmıştır. Bu sonuçlar ikinci öğretmenin 2 ve 4 hafta sonra da “onaylama” tekniğini kullanmayı sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 7’de göröldüğü gibi üçüncü öğretmen yoklama oturumlarında 3 ile 4 kez arasında başlama düzeyi oturumlarında ise toplam 1 ile 3 kez arasında “onaylama ” tekniğini kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde 3 ile 8 kez arasında “onaylama ” tekniğini kullanmıştır. BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 4 kez, ikincisinde 5 kez, üçüncü oturumda 7 kez, dördüncü oturumda 6, beşinci oturumda 5 kez “onaylama ” tekniğini uygulamıştır. Program sonrası değerlendirme oturumlarında ise 3 ile 7 kez arasında “onaylama ” tekniğini kullanmıştır. BİT sonrası değerlendirmelerde elde edilen veriler incelendiğinde üçüncü öğretmenin “onaylama” tekniğini uygulama sayılarında kararlı veri elde edildiği, eğimde artmalar gözlendiği görölmektedir. Bu veriler BİT eğitiminin tek başına sunulmasının üçüncü öğretmenin “onaylama” tekniğini kullanma sayısında ölçüt düzeyinde artışa neden olmadığını göstermektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise üçüncü öğretmenin “onaylama ” tekniğini uygulama sayılarında kararlı veri elde edilmediği, eğimde artmalar ve azalmalar gözlendiği ancak bütün veri düzeylerinin başlama düzeyine göre yüksek olduğu görölmektedir. Program sonrası oturumlarda da elde edilen verilerin başlama düzeyine göre % 150 artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın üçüncü

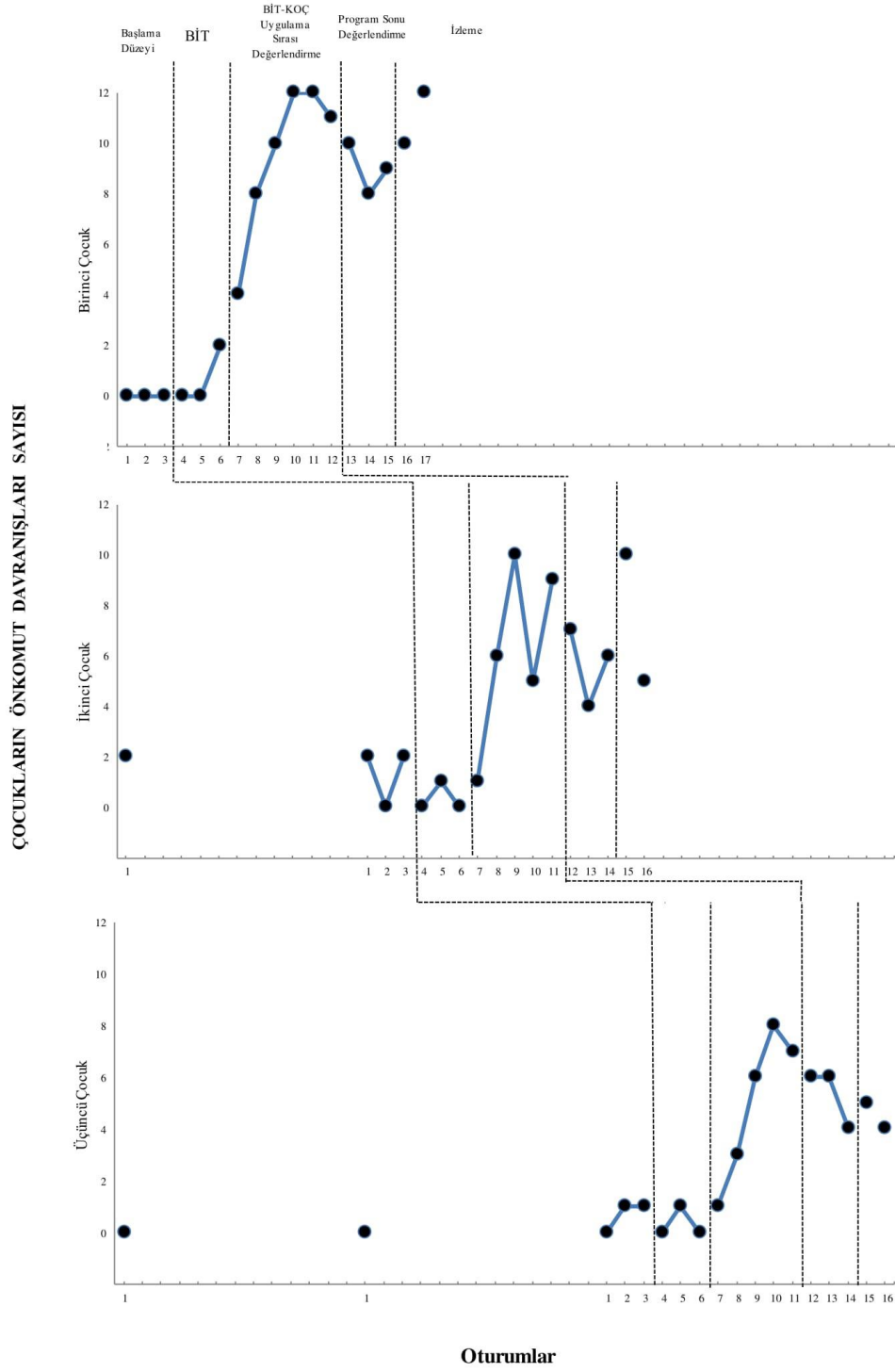
öğretmenin “onaylama” tekniğini kullanma sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 7’de görüldüğü gibi uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 20 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 21 kez “onaylama” tekniğini kullanmıştır. Bu sonuçlar üçüncü öğretmenin 2 ve 4 hafta sonra da “onaylama” tekniğini kullanmayı arttırarak sürdürdüğünü göstermektedir.

Başlama düzeyi verilerine bakıldığında bağımsız değişken uygulanmadan önce öğretmenlerin verilerinde yükselme olmadığı ortaya çıkmaktadır. Birinci ve ikinci öğretmende BİT uygulandıktan sonra birinci değerlendirme de, üçüncü öğretmende ise üçüncü değerlendirme oturumunda hafif bir yükselme olmuş ancak BİT sonrası üç öğretmende ölçüte ulaşamamıştır. BİT-KOÇ uygulaması ile birinci ve ikinci öğretmende yükselmeler gözlenmiş, ancak üçüncü öğretmende BİT ile hafif bir düzey farklılık elde edilmiştir. Bu bulgular yorumlandığında her üç öğretmenin de BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın uygulanması sonucunda, “onaylama” tekniğini kullanımları başlama düzeylerine göre artış göstermiştir. İzleme verilerinde birinci ve ikinci öğretmenin tekniğini kullanımını sürdürdüğü, üçüncü öğretmenin ise “onaylama ” tekniği kullanımını arttırarak sürdürdüğü görülmektedir.

3.2.Çocukların Önkömut Davranışları Bulguları ve Yorumları

Araştırmanın bu bölümünde uygulamaya katılan hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş Down Sendromlu çocukların önkömut davranışlarına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci, ikinci ve üçüncü çocuğun önkömut davranışları sıklıklarına ilişkin başlama düzeyi, BİT sonrası değerlendirme, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme ve program sonrası değerlendirme ve izleme bulguları Grafik 8’de gösterilmiştir.



Grafik 8. Çocukların ön komut davranışları sayısı

Grafik 8’de görüldüğü gibi birinci çocuğun başlama düzeyi oturumlarında ve öğretmenlerle BİT sonrası birinci ve ikinci değerlendirmelerde kendiliğinden önkomut davranışı göstermediği görülmektedir. BİT sonrası üçüncü değerlendirme de önkomut davranışı sıklığında hafif bir yükselme olmuş 2 kez önkomut davranışı göstermiştir. Birinci çocuk BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirmenin ilkinde 4 kez, ikincisinde 8 kez, üçüncüsünde ise 10 kez önkomut davranışı göstererek artışı devam ettirmiştir. Dördüncü ve beşinci oturumlarında ise 12 kez, son oturumda ise 11 kez önkomut davranışı sergilemiştir. Birinci çocuk, program sonrası yapılan değerlendirme oturumlarında, programın uygulanması sırasındaki önkomut davranışlarını sürdürmüş, 8 ile 10 kez arasında önkomut davranışı sergilemiştir.

Birinci çocuğun BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarında da son oturum dışında veri noktalarında dik bir eğim elde edildiği görülmektedir. Program sonrası verilerde ise önce azalan sonra artan bir eğim gözlenmiştir. Bu veriler, BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte öğretmenin SÖMÖ uygulamasının birinci çocuğun kendiliğinden önkomut davranışları gösterme sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 8’de görüldüğü gibi birinci çocuk uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 10 kez ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda ise 12 kez önkomut davranışı göstermiştir. Bu sonuçlar birinci çocuğun uygulamadan 2 ve 4 hafta sonra da önkomut davranışlarını sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 8’de görüldüğü gibi ikinci çocuk, alınan ilk yoklama, birinci ve üçüncü başlama düzeyi oturumlarında 2 kez önkomut davranışı sergilemiştir. İkinci başlama düzeyi oturumunda, BİT sonrası birinci ve üçüncü değerlendirmede ise önkomut davranışı göstermediği görülmektedir. İkinci çocuğun BİT sonrası ikinci değerlendirme ve BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirmenin ilkinde ise 1 kez önkomut davranışı gösterdiği görülmektedir. BİT-KOÇ uygulama sırası ikinci değerlendirmede önkomut davranışı sıklığında yükselme olmuş, 6 kez önkomut davranışı sergilemiştir. Üçüncü değerlendirmede yükselme devam ederek 10 kez ve dördüncüsünde bir düşüşle 5 kez, beşincisinde tekrar bir yükselişle 9 kez önkomut davranışı göstermiştir. Program sonrası değerlendirme oturumlarında ise hafif yükselme ve düşüşler olmuş, 4 ile 7 kez arasında önkomut davranışı sergilemiştir.

İkinci çocuğun BİT sonrasında başlama düzeyine benzer veriler elde edildiği görülmektedir. BİT-KOÇ sırası elde edilen veriler incelendiğinde ise ikinci çocuğun önkomut davranışı sayılarında artan bir eğim elde edildiği bütün veri düzeylerinin hem başlama düzeyine hem de BİT sonrası değerlendirmeye göre yüksek olduğu görülmektedir. Program sonrası verilerde ise önce azalan sonra artan bir eğim gözlenmiş ancak bütün veriler başlama düzeyine göre yüksektir. Sonuç olarak, BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte öğretmenin SÖMÖ uygulamasının ikinci çocuğun kendiliğinden önkomut davranışları gösterme sıklığında etkili olduğunu göstermektedir.

Grafik 8’de görüldüğü gibi ikinci çocuk uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 10 kez ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda ise 5 kez önkomut davranışı göstermiştir. Bu sonuçlar, ikinci çocuğun uygulamadan 2 ve 4 hafta sonra da önkomut davranışlarını sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 8’de görüldüğü gibi üçüncü çocuk yoklama oturumlarında ve birinci başlama düzeyi oturumunda kendiliğinden önkomut davranışı göstermemiştir. İkinci ve üçüncü başlama düzeyi oturumlarında ise 1 kez önkomut davranışı göstermiştir. BİT sonrası birinci ve üçüncü değerlendirmelerde kendiliğinden önkomut davranışı göstermediği, ikinci değerlendirmede ise 1 kez önkomut davranışı gösterdiği görülmektedir. Üçüncü çocuk BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 1 kez, ikincisinde 3 kez önkomut davranışı sergilemiştir. İlerleyen oturumlarda da önkomut davranışı sıklığında yükselme devam etmiş, üçüncüsünde 6 kez, dördüncüsünde 8 kez, beşincisinde 7 kez önkomut davranışı göstermiştir. Program sonrası değerlendirme oturumlarında ise 4 ile 6 kez arasında önkomut davranışı göstermiştir.

Üçüncü çocuğun BİT sonrası değerlendirme oturumlarında önkomut davranışı gösterme sayısının başlama düzeyi ile benzerlik gösterdiği, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarında da son oturum dışında veri noktalarında dik bir eğim elde edildiği görülmektedir. Program sonrası verilerde ise üçüncü çocukta azalan bir eğim gözlenmekle birlikte veri düzeyi başlama düzeyinden çok yüksektir. Bu veriler, BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte öğretmenin SÖMÖ uygulamasının üçüncü çocuğun kendiliğinden önkomut davranışları gösterme sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 8’de görüldüğü gibi üçüncü çocuk uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 5 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda ise 4 kez önkomut davranışı göstermiştir. Bu sonuçlar üçüncü çocuğun uygulamadan 2 ve 4 hafta sonra da önkomut davranışlarını sürdürdüğünü göstermektedir.

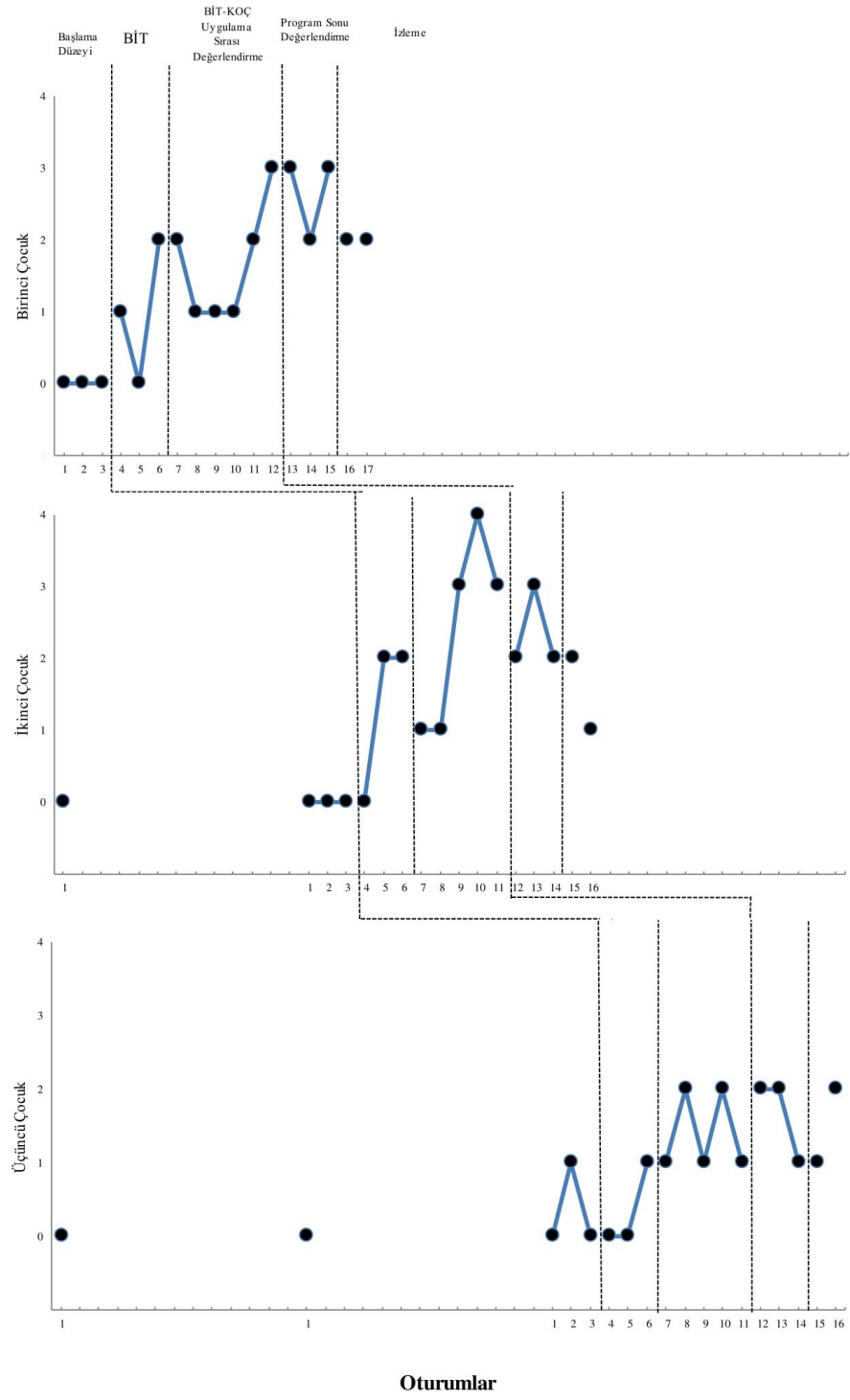
Başlama düzeyi verilerine bakıldığında bağımsız değişken uygulanmadan önce çocuk verilerinde yükselme olmadığı ortaya çıkmaktadır. Birinci çocuğun öğretmenine BİT uygulandıktan sonra yapılan üçüncü değerlendirme de hafif bir yükselme olmuştur. Ancak BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte yükselmeler gözlenmiştir. Bu bulgular yorumlandığında BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte öğretmenlerin çocuklara SÖMÖ uygulamaları çocukların önkomut davranışları gösterme sayılarını arttırmıştır. İzleme verilerinde ise birinci çocuğun izleme verisinde önkomut davranışı gösterme sıklığının program sonrası verilerden daha yüksek, ikinci çocuğun birinci izleme verisinde program sonrası verilerden daha yüksek seyrettiği, ikinci izleme verisinde ise program sonrası verilere benzerlik gösterdiği, üçüncü çocuğun izleme verisinde ise program sonrası verilere benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar, BİT-KOÇ uygulaması sonucunda öğretmenlerin çocuklara SÖMÖ uygulamasının çocukların önkomut davranışları göstermesinde ve sürdürmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

3.3.Çocukların Önbildirim Davranışları Bulguları ve Yorumları

Araştırmanın bu bölümünde uygulamaya katılan çocukların önbildirim davranışlarına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci, ikinci ve üçüncü çocuğun önbildirim davranışları sıklıklarına ilişkin başlama düzeyi, BİT sonrası değerlendirme, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme ve program sonrası değerlendirme ve izleme bulguları Grafik 9’da gösterilmiştir.

ÇOCUKLARIN ÖNBİLDİRİM DAVRANIŞLARI SAYISI



Grafik 9. Çocukların önbildirim davranışları sayıları

Grafik 9’da görüldüğü gibi birinci çocuğun başlama düzeyi oturumlarında ve öğretmenlerle BİT aşaması tamamlandıktan sonra yapılan ikinci değerlendirmede kendiliğinden önbildirim davranışı göstermediği görülmektedir. BİT sonrası birinci değerlendirmede 1 kez, üçüncü değerlendirmede 2 kez önbildirim davranışı gösterdiği görülmektedir. Birinci çocuk, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 2 kez, ikinci, üçüncü ve dördüncü değerlendirme oturumlarında 1 kez önbildirim davranışı göstermiştir. Beşinci oturumda ise 2 kez, son oturumda ise 3 kez önbildirim davranışı sergilemiştir. Birinci çocuk, program sonrası yapılan değerlendirme oturumlarında, programın uygulanma sırasındaki önkömut davranışlarını sürdürmüş, 2 ile 3 kez arasında önbildirim davranışı sergilemiştir.

Birinci çocuğun BİT sonrasında başlama düzeyine göre verilerde hafif bir yükselme olmuş, BİT-KOÇ uygulama sırasında ise önce verilerin düzeyinin BİT’e göre farklılaşmadığı daha sonra eğitimde ani bir artışın ortaya çıktığı görülmektedir. Program sonrasında ise bu artış korunmuştur.

Bu veriler, BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte öğretmenin SÖMÖ uygulamasının birinci çocuğun kendiliğinden önbildirim davranışları gösterme sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 9’da görüldüğü gibi birinci çocuk uygulamadan 2 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 2 kez önbildirim davranışı göstermiştir. Bu sonuçlar birinci çocuğun uygulamadan 2 ve 4 hafta sonra da önbildirim davranışlarını bir kez azalarak sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 9’da görüldüğü gibi ikinci çocuk, alınan ilk yoklama, başlama düzeyi ve öğretmenlerle BİT aşaması tamamlandıktan sonra yapılan birinci değerlendirme oturumlarında önbildirim davranışı sergilememiştir. BİT sonrası ikinci ve üçüncü değerlendirme oturumunda ise 2 kez önbildirim davranışı göstermiştir. BİT-KOÇ uygulama sırası birinci ve ikinci oturumda 1 kez önbildirim göstermiş, üçüncü oturumda 3 kez, dördüncüsünde 4 kez, beşincisinde 3 kez önbildirim davranışı göstermiştir. Program sonrası değerlendirme oturumlarında ise verilerin düzeyi düşmüştür. İkinci çocuk 2 ile 3 kez arasında önbildirim davranışı sergilemiştir.

İkinci çocuğun BİT sonrasında başlama düzeyine göre hafif bir yükselme olmuş, BİT-KOÇ sırasında ise son oturumlarda ani bir artış elde edilmiştir. Program sonrası elde edilen veriler de başlama düzeyine göre yüksektir. Bu veriler, BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte

ikinci öğretmenin SÖMÖ uygulamasının ikinci çocuğun kendiliğinden önbildirim davranışları gösterme sıklığında etkili olduğunu göstermektedir.

Grafik 9'da görüldüğü gibi ikinci çocuk uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 2 kez ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda ise 1 kez önbildirim davranışı göstermiştir. Bu sonuçlar ikinci çocuğun uygulamadan 2 ve 4 hafta sonra da önkomut davranışlarını azalarak sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 9'da görüldüğü gibi üçüncü çocuğun yoklama oturumlarında, birinci ve üçüncü başlama düzeyi oturumlarında kendiliğinden önbildirim davranışı göstermemiştir. İkinci başlama düzeyi oturumunda ise 1 kez önbildirim davranışı göstermiştir. BİT sonrası birinci ve ikinci değerlendirmelerde kendiliğinden önbildirim davranışı göstermediği, üçüncü değerlendirmede ise 1 kez önbildirim davranışı gösterdiği görülmektedir. Üçüncü çocuk BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarında 1 ile 2 kez arasında önbildirim davranışı sergilemiştir. Program sonrası birinci ve ikinci değerlendirme oturumunda 2 kez, üçüncü değerlendirme oturumunda 1 kez önbildirim davranışı göstermiştir.

Üçüncü çocuğun BİT sonrası değerlendirme oturumlarında önbildirim davranışı gösterme sayısının başlama düzeyi ile benzerlik gösterdiği, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarında da önbildirim davranışı sayılarında kararlı veri elde edilmediği görülmektedir. Bu nedenle üçüncü çocuk için BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte öğretmenin SÖMÖ uygulamasının etkililiği tartışılabilir. Ancak bütün veri düzeylerinin başlama düzeyine göre yüksek olması, program sonrası verilerde ise BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarına benzer veriler elde edilmesi sonucu BİT-KOÇ uygulaması ile öğretmenin SÖMÖ uygulamasının üçüncü çocuğun kendiliğinden önbildirim davranışları gösterme sıklığında etkili olduğu söylenebilir. Grafik 9'da görüldüğü gibi üçüncü çocuk uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 1 kez ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda ise 2 kez önbildirim davranışı göstererek program sonu kazanımını sürdürmüştür.

Başlama düzeyi verilerine bakıldığında bağımsız değişken uygulanmadan önce çocuk verilerinde yükselme olmadığı ortaya çıkmaktadır. BİT uygulandıktan sonra hafif bir yükselme olmuştur. Ancak BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte öğretmenin SÖMÖ uygulamasıyla yükselmeler gözlenmiştir. İzleme verilerinde ise birinci ve ikinci çocuğun izleme verisinde önbildirim davranışı gösterme sıklığının program sonrası verilerden daha düşük olduğu, üçüncü çocuğun izleme verilerinin ise program sonrası verilere benzer

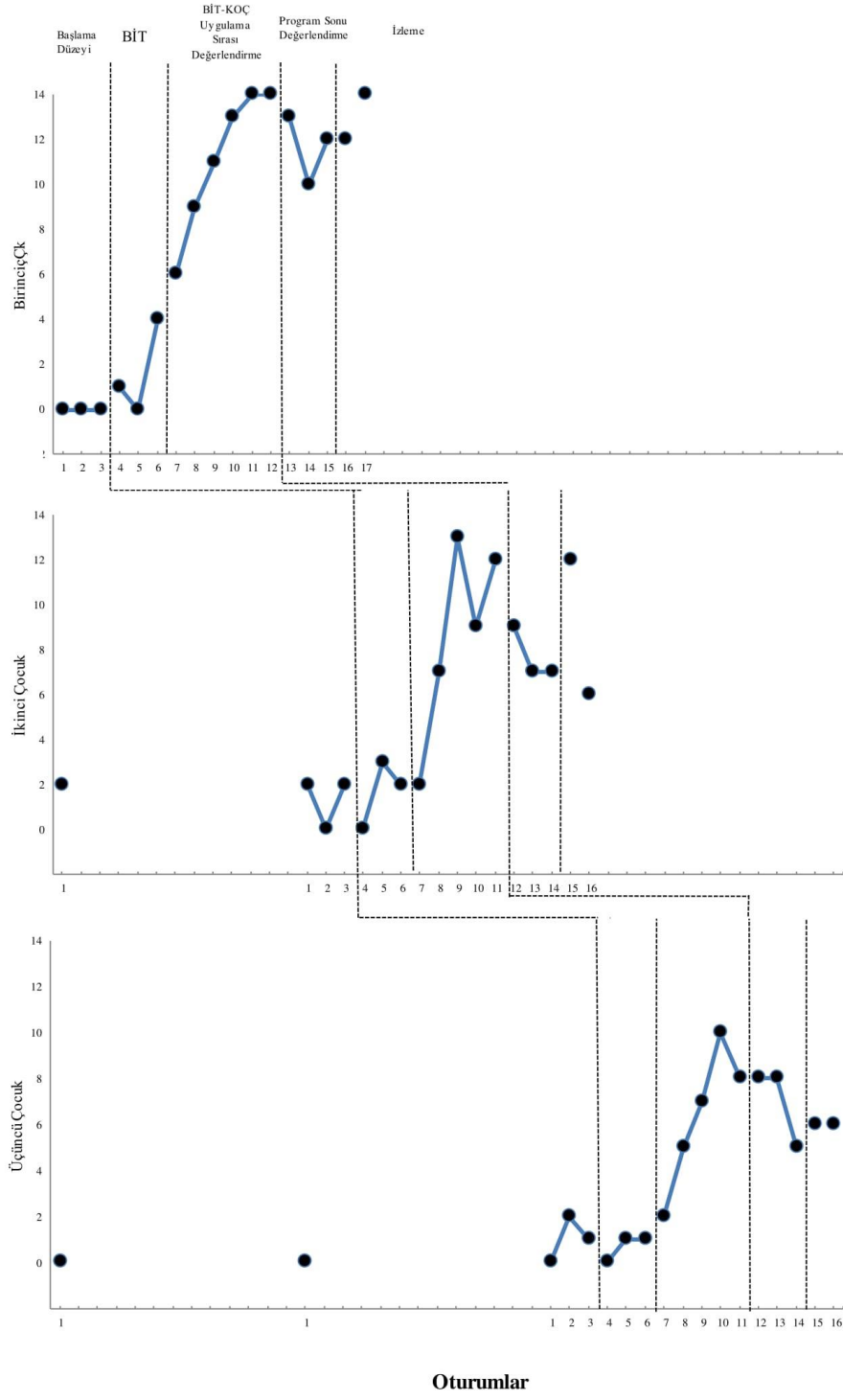
olduğu gör÷lmektedir. Bu sonuçlar BİT-KOÇ uygulaması ile öğretmenlerin çocuklara SÖMÖ uygulamasının çocukların önbildirim davranışları göstermesinde ve sürdürmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

3.4.Çocukların Amaçlı İletişim Davranışları Bulguları ve Yorumları

Araştırmanın bu bölümünde uygulamaya katılan çocukların amaçlı iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci, ikinci ve üçüncü çocuğun amaçlı iletişim davranışları sıklıklarına ilişkin başlama düzeyi, BİT sonrası değerlendirme, BİT-KOÇ uygulama sonrası değerlendirme ve program sonrası değerlendirme ve izleme bulguları Grafik 10'da gösterilmiştir.

ÇOCUKLARIN AMAÇLI İLETİŞİM DAVRANIŞLARI SAYISI



Grafik 10. Çocukların amaçlı iletişim davranışları sayısı

Grafik 10’da görüldüğü gibi birinci çocuğun başlama düzeyi oturumlarında ve BİT sonrası ikinci değerlendirmede amaçlı iletişim davranışı göstermediği görülmektedir. BİT sonrası birinci değerlendirmede 1 kez amaçlı iletişim davranışı görülmektedir. Üçüncü değerlendirmede amaçlı iletişim davranışı sıklığında bir yükselme olmuş ve birinci çocuk 4 kez amaçlı iletişim davranışı göstermiştir. Birinci çocuk, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 6 kez, ikincisinde 9 kez, üçüncüsünde 11 kez amaçlı iletişim davranışı göstererek artışı devam ettirmiştir. Dördüncü oturumda 13 kez, beşinci ve altıncı oturumda ise 14 kez amaçlı iletişim davranışı sergilemiştir. Birinci çocuk, program sonrası yapılan değerlendirme oturumlarında 10 ile 13 kez arasında hafif bir düşüşle amaçlı iletişim davranışı sergilemiştir.

Birinci çocuğun BİT sonrası değerlendirme oturumunda başlama düzeyine göre artış gösterdiği ancak bu artışın, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarında çok daha fazla olduğu görülmektedir. BİT-KOÇ uygulamasında veri noktalarında dik bir eğim elde edilmiştir. Program sonrası verilerde ise önce azalan sonra artan bir eğim gözlenmiştir. Bu veriler, BİT-KOÇ uygulaması ile öğretmenin SÖMÖ uygulamasının birinci çocuğun kendiliğinden amaçlı iletişim davranışları gösterme sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 10’da görüldüğü gibi birinci çocuk uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 12 kez ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda ise 14 kez amaçlı iletişim davranışı göstermiştir. Bu sonuçlar birinci çocuğun uygulamadan 2 ve 4 hafta sonra da amaçlı iletişim davranışlarını sürdürdüğünü göstermektedir.

Grafik 10’da görüldüğü gibi ikinci çocuk, alınan ilk yoklama, birinci ve üçüncü başlama düzeyi oturumlarında 2 kez amaçlı iletişim davranışı sergilemiştir. İkinci başlama düzeyi, BİT sonrası birinci değerlendirmede ise amaçlı iletişim davranışı göstermediği görülmektedir. İkinci çocuğun BİT sonrası ikinci değerlendirmede 3 kez, üçüncü değerlendirme de ise 2 kez amaçlı iletişim davranışı gösterdiği görülmektedir.

İkinci çocuk BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 2 kez, ikincisinde büyük bir yükselişle 7 kez amaçlı iletişim davranışı göstermiştir. BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının üçüncüsünde yükseliş sürerek, ikinci çocuk 13 kez amaçlı iletişim davranışı göstermiştir. Dördüncü oturumda hafif bir düşüşle 9 kez, beşinci oturumda ise 12 kez amaçlı iletişim davranışı sergilemiştir. İkinci çocuk, program sonrası yapılan değerlendirme oturumlarında 7 ile 9 kez arasında amaçlı iletişim davranışı sergilemiştir.

İkinci çocuğun BİT sonrası değerlendirmede amaçlı iletişim davranışlarında başlama düzeyine göre farklılık olmadığı, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarında da veri noktalarında artan bir eğim elde edildiği görülmektedir. Program sonrası verilerde ise veri noktalarının düzeyinde azalmalar gözlenmiş ancak bütün veri düzeylerinin hem başlama düzeyine hem de BİT sonrası değerlendirmeye göre yüksek olduğu görülmektedir.

Bu veriler, BİT-KOÇ uygulaması ile öğretmenin SÖMÖ uygulamasının ikinci çocuğun kendiliğinden amaçlı iletişim davranışları gösterme sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 10'da görüldüğü gibi ikinci çocuk uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 12 kez ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda ise 6 kez amaçlı iletişim davranışı göstermiştir. Bu sonuçlar ikinci çocuğun uygulamadan 2 hafta sonra amaçlı iletişim davranışlarının sürdürdüğünü ancak 4 hafta sonra ise bu davranışında azalmalar görüldüğünü göstermektedir. Ancak 4 hafta sonra elde edilen veri başlama düzeyine göre çok yüksektir.

Grafik 10'da görüldüğü gibi üçüncü çocuğun yoklama oturumlarında ve başlama düzeyi oturumlarının ilkinde amaçlı iletişim davranışı göstermediği görülmektedir. Başlama düzeyi oturumlarının ikincisinde 2 kez, üçüncüsünde ise 1 kez amaçlı iletişim davranışı gösterdiği görülmektedir. BİT sonrası birinci değerlendirmede amaçlı iletişim davranışı göstermediği, ikinci ve üçüncü değerlendirmede 1 kez amaçlı iletişim davranışı gösterdiği görülmektedir. Üçüncü çocuk, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarının ilkinde 2 kez, ikincisinde hafif bir yükselişle 5 kez, üçüncüsünde 7 kez, dördüncüsünde ise yükselişi devam ettirerek 10 kez amaçlı iletişim davranışı göstermiştir. Beşinci oturumda hafif bir düşüşle 8 kez amaçlı iletişim davranışı sergilemiştir. Üçüncü çocuk, program sonrası yapılan değerlendirme oturumlarında 5 ile 8 kez arasında amaçlı iletişim davranışı sergilemiştir.

Üçüncü çocuğun BİT sonrası değerlendirmede amaçlı iletişim davranışlarında başlama düzeyine göre farklılık olmadığı, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarında da veri noktalarında artan bir eğim elde edildiği görülmektedir. Program sonrası verilerde ise önce BİT-KOÇ uygulama sırası son değerlendirme oturumuna benzer bir veri elde edilmiş sonra azalan bir eğim gözlenmiştir ancak başlama düzeyine ve BİT sonrası uygulamaya göre bu verinin düzeyi çok yüksektir. Bu veriler, BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte ile öğretmenin SÖMÖ uygulamasının üçüncü çocuğun kendiliğinden amaçlı iletişim davranışları gösterme sıklığında etkili olduğunu göstermektedir. Grafik 10'da görüldüğü gibi üçüncü çocuk uygulamadan 2 ve 4 hafta sonra yapılan izleme

oturumlarında ise 6 kez amaçlı iletişim davranışı göstermiştir. Bu sonuçlar üçüncü çocuğun uygulamadan 2 ve 4 hafta sonra da amaçlı iletişim davranışlarını sürdürdüğünü göstermektedir.

Başlama düzeyi verilerine bakıldığında bağımsız değişken uygulanmadan önce çocuk verilerinde yükselme olmadığı ortaya çıkmaktadır. BİT uygulandıktan sonra yapılan değerlendirmelerde başlama düzeyine yakın veriler elde edilmiştir. BİT-KOÇ uygulaması ile birlikte yükselmeler gözlenmiştir. İkinci çocuğun son izleme verisi hariç izleme verilerinde düşüş gözlenmemiştir. Bu sonuçlar BİT-KOÇ uygulaması ile öğretmenlerin çocuklara SÖMÖ uygulamasının çocukların amaçlı iletişim davranışları göstermesinde ve sürdürmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

3.5. Öğretmenlerin SÖMÖ, BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ve Programının Uygulanması Sonucunda Çocuğun Gelişimine İlişkin Görüşleri

Sosyal geçerlilik verilerinde öğretmenlerin SÖMÖ, BİT-KOÇ öğretmen eğitim programı ve programın uygulanması sonucunda çocuğun gelişimine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmelerde a) SÖMÖ tekniklerine, b) BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın aşamalarına, aşamaların uygulanmasına, uygulayıcıya c) çocuğun gelişimine ilişkin sorular bağlamında cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmeler de öğretmenlere "SÖMÖ ile ilgili görüşleriniz nelerdir ?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar şu şekildedir.

Birinci öğretmen,

"SÖMÖ çocuğun daha aktif olmasına olanak sağlarken öğretmenin de çocuğu daha iyi gözlemlemesine yardımcı oluyor. Çocuğu sıkmadan yapabildikleri üzerine yoğunlaşarak daha rahat olmasına olanak sağladığı için ilerlemeler daha hızlı gözleniyor. Ayrıca öğretmenin "ne yapacağım? " kaygısını da en aza indiriyor." şeklinde yanıtlamıştır.

İkinci Öğretmen ise,

"Daha öncesinden lider sınıfta bendim. Çocuğun liderliğini sınıfta çok az takip ediyordum. Hatta sınıfta çocuğun liderliğini kabul etmiyordum. Şimdi tamamıyla çocuğun liderliğine bırakıyorum çünkü o şekilde daha iyi ilerleyebiliyoruz.

Bunun haricinde taklit becerilerine ilişkin motor taklit, sessel taklit bunları daha fazla kullanmaya başladım. Önceki derslerim daha motamot bir çalışmaydı ve belli bir seviyeden sonra çocuğu sıkıyordum, çocuk sıkılınca otomatik olarak bende sıkılıyordum. Ama artık oyuncakları değiştirerek bunu mu istiyorsun ? Bunu mu istiyorsun? seçenek sunarak falan artık 45 dakika daha dolu dolu geçiyor, daha eğlenceli geçiyor sıkılmadan geçiyor en azından hem çocuk hem ben. Faal olarak kullanacağımı düşünüyorum bu yöntemi." şeklinde yanıtlamıştır.

Üçüncü Öğretmen,

“Liderliği izleme benim için çok iyi oldu. İpuçlarını nasıl vermem gerektiğini biliyordum belki ama söz öncesi dönem için kullanımı benim için farklı oldu. Bazı teknikleri biliyordum ama uygulamıyordum. Bazı teknikleri normalde uygulayabiliyoruz ama isim olarak bilmiyoruz bazı teknikleri nerede nasıl yapıldığı oturmadığı için teknikleri yanlış yerlerde kullanabiliyoruz. Tüm bunları gözden geçirdim SÖMÖ ile” şeklinde yanıtlamışlardır.

Öğretmenlerin SÖMÖ ile ilgili görüşleri incelendiğinde, tekniklerin kullanımın derslerini daha eğlenceli hale getirdiğini, çocuklarının davranışlarını daha iyi gözlemlediklerini, kaygı düzeylerinin azaldığını, yanlış ya da eksik uygulamalarını düzelttiklerini belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin BİT-KOÇ öğretmen eğitim programı ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmelerde öğretmenlere BİT ve BİT-KOÇ aşamaları için iki ayrı açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtlar şu şekildedir.

Birinci Öğretmen BİT aşamasına ilişkin olarak,

“Power point sunusunda gayet makul bir süreydi bence belki daha fazlası sıkabilirdi tam kararında olmuş. Bilgilendirme olarak çok açıktı detaylı bilgi alabiliyorsun. İzle aşamasına gelince çok keyifliydi belki de en keyif aldığım aşama oydu. Siz söylemeden önce ben tekrar ediyorum burada bu muydu evet buymuş doğru a evet buna dikkat etmemişim dediğim bir kısımdı. Daha aktif geçiyor ve keyifli. Çocuğun sürecini görmek çok keyifliydi. Çocukla yapılan işlemler onları izlemek, çocuktaki ilerlemeyi de fark ediyorsun. Böyle olunca o açıdan da keyifliydi. İlerde yapacağım çalışmada en azından ben çocuğumla bunu yaptığımda bu şekilde bir ilerleme sağlayacağım dediğim bir çalışmaydı. Tartışma aşamasında da kendimi de test etmiş oldum” diyerek görüş belirtmiştir.

İkinci Öğretmen ise,

“Eğitimin benim için gayet faydalı olacağını düşünüyorum. Özellikle izlediğimiz videolardaki çocukta olan gelişimi gördükten sonra benimde bu yöntemi uygulayabileceğim birkaç öğrencim var. Onlar konusunda daha fazla derslerde yararlı olacağımı düşünüyorum. Benim için gayet yararlı bir eğitim oldu uygulama esnasında nasıl olduğunu gördüm. Zaten ilk gün anlattığınız şeylerin çoğu bildiğimiz şeylerdi sözel ipucu, model olma, fiziksel yardım olsun. Onlar zaten kısa kısa geçildi çok uzun anlatılmadı belki onlar biraz uzatılısaydı yayvanlaştırılısaydı o beni sıkabilirdi gayet her şey dozunda bırakıldı. Tekniklere ilişkin daha çok video olsaydı ya da videodaki öğrenci gibi başlangıcı ve ilerleyen aşamaları görmek isterdim. Daha ilerisinde neler olduğunu görmek isterdim.” diyerek görüş belirtmiştir.

Üçüncü Öğretmen

“Bilgilendirmeden sonra izlediğimiz videolar olsun, videoların durdurularak şu şu teknik bundan dolayı bu teknik şeklinde oturumlar olduğu için belli yerlere belli şeyler oturdu çok daha. Bundan sonra kendi öğrencilerimle de daha verimli ders işleyeceğimi düşünüyorum. Bilgilendirme aşaması zaten gerekliydi benim için sonrasında izlediğim videolarla oturdu bilgilendirmede anlatılanlar. İzlet tartış aşamasında sizin durdurup söylemeniz sonra sadece bana sormanız bence bu şekilde olması gayet iyiydi. Diğer türlü hani havada kalabilir. Bu şekilde basamak basamak gidince daha iyi oldu. Son tartış aşamasında teknikleri öğrendiğimi kendi kendime kanıtlamış oldum.” diyerek görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin BİT aşaması ile ilgili görüşleri incelendiğinde bilgilendirme aşamasında yapılan sunumun faydalı, süresinin uygun olduğunu, İzlet-Tartış aşamasında bilgilendirmede sunulan tekniklerin uygulamasını görmelerinin daha kolay

uygulayacaklarını, izledikleri videodaki çocuğun ilerlemelerinin kendi öğrencilerinde de olabileceğini, tekniklere yönelik sorulara doğru cevaplar verdiklerinde teknikleri öğrendiklerini düşündükleri görülmüştür. İkinci öğretmen SÖMÖ tekniklerine ilişkin yapılan bilgilendirme sırasında power point ile yapılan sunuma ek olarak her bir tekniğin anlatıldıktan sonra tekniğin uygulamasına dair kısa bir örnek video izlemenin daha iyi olacağını belirtmiştir. Ancak uygulamacı BİT-KOÇ öğretmen eğitim programında teknikleri teker teker kazandırmak yerine tüm teknikleri bir arada kazandırmayı hedeflediği için tekniklerin birbirinden ayrı izletmek yerine İZLET-TARTIŞ aşamasında tüm tekniklerin bir arada kullanıldığı videoları izletmiştir.

Öğretmenlerin BİT-KOÇ aşamasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmelerde öğretmenlere “BİT-KOÇ aşaması ve uygulanması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar şu şekildedir.

Öğretmenlerin BİT-KOÇ aşamasına yönelik olarak verdikleri yanıtlar ise şu şekildedir.

Birinci öğretmen,

“BİT-KOÇ sayesinde kendimi değerlendirme fırsatı buldum. Hazırbulunuşluk düzeyim arttı. Uygulamalar sırasında anında dönüt almam çok iyiydi. İyi yaptıklarımın kötü yaptıklarımın bana gösterilmesi daha hızlı öğrenmeme kafamda soruların kalmamasına neden oldu. Derslerin öncesinde uygulamalarımı dönüt almak bir önceki dersi hatırlamak, neyi daha iyi yapabilirim görmemi sağladı.” diyerek görüş belirtmiştir.

İkinci Öğretmen,

“Aşamalarında önce sizin uygulamanız, benim görmem sonrasında daha fazla taklit ederek benimde aynı ya da benzer şeyleri yapmam benim için çok faydalı oldu. Hani konuları anlatıp hadi uygula gibi bir durum olmadı. Bu çok iyi oldu mesela. Koçluk aşaması benim için çok yeterli ve iyi oldu. Bundan sonrada hatta halen uyguladığım çocuklarım var. Üç dört öğrencime uyguluyorum hatta yeni bir öğrenci yazıldı, ona da uygulamaya başladım. Çocukta ses henüz yok ama hareket taklitleri başladı derste devamlı ağlayan bir çocuğumuzdu.” diyerek görüş belirtmiştir.

Üçüncü Öğretmen,

“Programın tamamının bana faydası oldu. Çocuktan aldığımız dönütler bunu gösteriyor. Eksik bulduğum bir tarafı yok şu an ya da şu değişeydi diyebileceğim bir tarafı yok. Bütünü olumlu oldu. Özellikle koçluk aşamasında önce sizin uygulama yapmanız benim izlemem müthiş oldu. Çok daha rahat uygulama yaptım.” diyerek görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin BİT-KOÇ aşaması ile ilgili görüşleri incelendiğinde, KOÇ'luk aşamasında araştırmacının uygulamalarını izlemelerinin tekniklerin uygulanmasını daha hızlı öğrenmelerine neden olduğunu, daha rahat uygulama yaptıklarını, uygulamalarında dönüt ve düzeltmelere yer verilmesinin daha iyi uygulamalar yapacaklarının düşünmelerine neden olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin uygulamacıya ilişkin görüşleri ise birinci öğretmenin uygulamacı ile çalışmaktan çok zevk aldığı, uygulamacının hatalarını düzeltirken çok nazık olduğu, SÖMÖ'yi öğrenmesini sağladığı; ikinci öğretmenin uygulamacıyı sunumlar sırasında sıkılmadan dinlediği, üçüncü öğretmenin ise sunumlar sırasında anlatılmak isteneni çok belirgin şekilde anlatabildiğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin çocuklarının genel gelişimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmelerde öğretmenlere “Çocuğun gelişimine ilişkin görüşleriniz nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar şu şekildedir.

Birinci Öğretmen,

“BİT-KOÇ programı sonunda ifade edici dili sadece birkaç ses ve heceden oluşan öğrenci iki ve daha fazla heceden oluşan kelimeler kullanmaya başladı. Bunları günlük yaşantısına da aktarıyor olması çok güzel benim için. Aile de fark ediyor gelişimini.” diyerek görüş belirtmiştir.

İkinci Öğretmen,

“Çok az ses çıkarabiliyordu zaten çocuğum. Onlar da amaca yönelik konuşma değildi. Konuşmalarında üç bileşen dediğimiz şey hiç yoktu. İki aylık bir dönemde uyguladık sanırım. Şimdi daha fazla amaçlı iletişim kuruyor. Göz kontağımız arttı, bir şey isterken hem gözümüze bakıyor, hem ses çıkarıyor, hem kafa sallıyor, jestlerini falan hepsini birlikte kullanıyor. Artan seslerimiz kelimelerimiz var mesela. Onun haricinde “ver” çok bariz olarak önceden hiç ver dememişti. Hayvan seslerini çıkarıyoruz köpek sesini çıkarıyoruz, Bebeğe eee, pış pış yapıyoruz. Pat sesini yeni çıkardık. Tak tak var bunun gibi birçok kelimeyi yeni yeni çıkarmaya başladı. Taklit becerisi çok fazla gelişti. Bababa, bebebe seslerini taklit ediyor. Artık benim oturuş şeklimi bile taklit etmeye başladı. Ona da büyük katkısı oldu yöntemin.” diyerek görüş belirtmiştir.

Üçüncü Öğretmen

“Artık daha fazla ses çıkarıyor. Daha fazla etkinliğe katılmak istiyor. Uygulama çok iyi sonuç verdi. Ses, hece, kelime çıkarması arttı. Çok fazla yeni kelime kullandı, jestleri, göz kontağı süresi arttı yani. Bana ve eğitim vereceğim çocuklara çok büyük bir faydası olduğunu düşünüyorum. Bundan sonrası için.” diyerek görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin çocuğun genel gelişimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, çocukların amaçlı iletişim, taklit davranışlarının, ses/kelime sıklığının ve söz öncesi iletişim becerilerine ilişkin gelişmeler gözlemlediklerini belirttikleri görülmüştür.

Sonuç olarak, araştırma sonunda elde edilen sosyal geçerlilik bulguları BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanım düzeyleri üzerinde, çocuklarının gelişiminde etkili olduğunu, öğretmenler açısından sosyal geçerliği olan bir program olduğunu gösterir niteliktedir.

3.6. Öğretmenlerin SÖMÖ Teknikleri Uygulamaları Sonucunda Ailenin Çocuğun Gelişimi Hakkındaki Görüşleri

Sosyal geçerlilik verilerinde ikinci olarak, öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini uygulamalarının çocuklarının gelişimine etkisinin anneler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, anneler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde SÖMÖ tekniklerinin uygulamasının çocuklarının gelişimine etkisini belirlemek amacıyla annelere “Çocuğunuza SÖMÖ tekniklerinin uygulamasının çocuğunuzun gelişimine herhangi bir etkisi oldu mu?” sorusu yöneltilmiştir. Annelerin çocuklarının genel gelişimine ilişkin görüşlerine bu bölümde yer verilmiştir.

Annelerin çocuklarının genel gelişimine ilişkin görüşleri ses/kelime sayısı, taklit becerileri, amaçlı iletişim davranışları başlıklarında analiz edilmiştir.

Birinci anne çocuğunun genel gelişiminde ses/kelime sayısının arttığını şu şekilde ifade etmiştir.

“Kelime sayısı baya çoğaldı bir şeyler söylemeye çalışıyor önce bir tek baba diyordu babadan sonra abla diyordu bir de aç diyordu şimdi bum diyor ağzıyla. Oğlum su mu istiyorsun diyorum bum diyor. Teyze, dede, top topu hiç söyleyemiyordu. Yemek yiyor doydu ellerini birbirine vurup bitti diyor kalkıyor sofradan. Evde kitaplarımız var. Canı çikolata isteyince açıyor çak mı çuk mu diyor öyle bir şey diyor getiriyor bana. Telefonda konuşurken önce alo felan demiyordu alıp dinliyordu. Şimdi telefonu kulağına götürüp a a sadece bu a bu da iyi yani bunlar felan yoktu. Daha önce mesela teyze, git, bitti yoktu şimdi bitti diyor teyze diyor telefonu açıyor getiriyor anne anne teyze teyze aç diyor kamera ile görüşecekmış. Kelimeler çoğaldı. Şuan da teyze anne abla abi baba at top 20 kelime vardır belki de söylediği.” diyerek çocuğunun ses/kelime sayısının arttığını belirtmiştir.

İkinci anne ise,

“Ses olarak çoğu sesi çıkartmaya başladı. Baba, anneden başka ses olarak çıkarttığı seslerin sayısı arttı. İlk başta sadece çok nadir anne diyordu. Babaya bay bay yapıyordu ama söylemiyordu. Pek nadir ma ma ma diyordu. O zaman 4- 5 tane kelimesi yoktu belki de. Şimdi ise 10-15. Tak, pat, hop, ver, bay bay başka ne vardı. Önceden oturuyordu duruyordu öyle” diyerek ses/kelime sayısının arttığını belirtmiştir.

Üçüncü anne ise,

“Söylediklerimizi dinlemeye, kendini ifade etmeye başladı. Sizinle çalışmaya başladıktan sonra gayet iyi gitti. Hop, at, daha da var aslında. Söylediği kelimeler arttı.” diyerek çocuğunun ses/ kelime sayısının arttığını belirtmiştir.

Birinci anne çocuğunun genel gelişiminde taklit becerilerinin gelişimine ilişkin ise,

“Hareketleri bir başka oldu. Ben ne yaparsam onu aynen yapıyor. Süper taklitçi önceden bakıyordu aynı gün yapmıyordu mesela ertesi gün ya da başka zaman yapıyordu. Ama şimdi bakıyor senin yaptıklarının aynısını yapıyor. Mesela biz üzerimizi giyiyoruz o da hemen pantolonunu giyiyor, çekmeye çalışıyor düğmelerini düzeltiyor ayakkabılarımızı giyerken hemen geliyor ayakkabılarını giymeye çalışıyor biz ne yaparsak aynısını anında yapıyor. Gördüğü her şeyi taklit ediyor.” diyerek taklit becerilerinin arttığını belirtmiştir.

İkinci anne ise,

“Beni taklit ediyor eskiden hayatta yüzüme bakmıyordu. Şimdi benim yüzüme bakarak konuşmasını istiyorum yapıyor. Önceden hareketlerin hiçbir yoktu sadece yüzüme bakıyordu boş boş ama şuan da daha rahat taklit ediyor dinliyor.” diyerek taklit becerilerinin arttığını belirtmiştir.

Üçüncü anne ise,

“Bir şeyler yapsın isterdik, yaptırmaya çalışırdık itiraz ederdi. Dinlemezdi bile. Şimdi ne yaparsam yapmaya çalışıyor izliyor beni.” diyerek taklit becerilerinin arttığını belirtmiştir.

Sonuç olarak araştırma sonunda elde edilen sosyal geçerlilik bulguları annelerin, öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini uygulamalarının çocuklarının genel gelişiminde uygulama öncesine oranla uygulama sonunda olumlu etkilere yol açtığını, çocuklarının ses/ kelime sayısı, taklit becerileri, amaçlı iletişim davranışları, alıcı dil becerileri ve sosyal rutin kurma davranışlarında önemli ilerlemeler gözlediklerini düşündüklerini göstermektedir. Özetle, sosyal geçerlik bulguları, SÖMÖ’ nün anneler açısından sosyal geçerliği olan bir yöntem olduğunu gösterir niteliktedir.

BÖLÜM 4

ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Özet

Bu araştırmada, erken çocukluk döneminde çalışan öğretmenlere verilen BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş Down Sendromlu çocukla etkileşiminde SÖMÖ tekniklerini uygulamadaki etkililiği ve öğretmenlerin SÖMÖ uygulanması ile çocukların önkömut, ön bildirim ve amaçlı iletişim davranışlarının sıklıklarını arttırmada etkisi incelenmiştir. BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı tamamlandıktan iki ve dört hafta sonra öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanma düzeyleri değerlendirilmiştir. Ayrıca bu araştırma kapsamında BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ve uygulanması ile ilgili öğretmen görüşleri alınmış, öğretmenin ve ailenin çocuğun gelişimi ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir.

Araştırmanın denekleri özel özel eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenler ve onların eğitim verdiği çocuklardan seçilmiştir. Bu araştırmaya üç öğretmen ve bu öğretmenlerin eğitim verdiği hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş Down Sendromlu üç çocuk katılmıştır. Öğretmen ve çocukların seçimi için bazı önkoşullar belirlenmiştir. Araştırmanın öğretmen denekleri; a) Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan üniversitelerin dört yıllık sınıf, okul öncesi, çocuk gelişimi, zihin, görme ve işitme engelliler öğretmenliği lisans programlarından mezun, b) BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'na katılmak için gönüllü olan ve c) SÖMÖ teknikleri eğitimi benzeri bir eğitime katılmamış olan öğretmenler arasından seçilmiştir. Çocuk denekleri ise, a) Kronolojik olarak 24-36 ay yaş diliminde, b) Yetersizliğe ilişkin klinik tanının hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş olarak belirlenmiş olan (Rehberlik ve Araştırma Merkezi, devlet hastaneleri, çocuk psikiyatri bölümlerinden), c) Öğretmen görüşme formu ve öğretmen-çocuk serbest oyun etkinliği sırasında alınan 15'er dakikalık üç iletişim örneği sonuçlarına göre 10'dan daha az kelime ve işaret (gösterme ve işaret etme) kullanan (Warren vd., 2006), d) Yetişkinle oynanan sosyal oyun sırasında, dakika başına birden az veya en

çok bir kendiliğinden amaçlı iletişim eylemi gerçekleştiren (Warren vd., 2006), e) işitme ve görme gibi ek bir yetersizliği bulunmayan çocuklar arasından seçilmiştir. Araştırmada, tek denekli desenlerden “denekler arası çoklu yoklama deseni” kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacı ile başlama düzeyi, eğitim süreci, eğitim sırası değerlendirme ve program sonu değerlendirme ve izleme aşamalarında 15 dakikalık öğretmen-çocuk etkileşimi kameraya kayıt edilmiştir. Öğretmen davranışlarının puanlanması amacıyla “Öğretmen Davranışları Veri Puanlama Anahtarı” çocuk davranışlarının puanlanması amacıyla “Çocuk Davranışları Veri Puanlama Anahtarı” geliştirilmiştir. Bu araştırmanın deney süreci yedi aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar; öğretmen ve çocukların başlama düzeyinin belirlenmesi, BİT aşamasının uygulanması, BİT uygulama sırası değerlendirme, BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın uygulanması, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme, program sonu değerlendirme ve izlemedir. Öğretmenlerin başlama düzeyinin belirlenmesi aşamasında, öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanma sıklıkları, çocukların başlama düzeylerinin belirlenmesi sırasında çocukların önkömut, önbildirim ve amaçlı iletişim davranış sıklıkları belirlenmiştir. BİT aşamasının uygulanması bilgilendirme basamağı için iki, İzlet-Tartış basamağı için üç oturuma yer verilmiştir. BİT basamağı tamamlandıktan sonra her öğretmen ve çocuktan, üçer kez birer BİT uygulama sonrası verisi başlama düzeyi değerlendirmesinde olduğu gibi alınmıştır. Daha sonra BİT-KOÇ öğretmen eğitim programı uygulanmıştır. Bu program koçluk uygulaması şeklinde yürütülmüş, bu eğitimde araştırmacı uygulama süresinin ilk 30 dakikası boyunca çocuk ile SÖMÖ teknikleri uygulayarak etkileşimde bulunmuş, daha sonraki 15 dakikalık sürede ise öğretmenin-çocukla olan etkileşimini izlemiş, öğretmenin teknikleri uygulamasına dönüt ve düzeltmelerde bulunmuştur. Bu program uygulanırken değerlendirme yapılmış; koçluk yapılan her iki oturumun sonunda öğretmenin teknikleri uygulama sıklığı ve çocukların amaçlı iletişim davranışları 15 dakikalık değerlendirme oturumları ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin, teknikleri uygulama sıklığı başlama düzeyine göre %75 artış gösterdiğinde, program sonrası değerlendirmeye başlama düzeyinde olduğu gibi yer verilmiştir. BİT-KOÇ öğretmen eğitim programı tamamlandıktan sonra öğretmenlerin ve çocukların kazandıkları becerileri sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla aynı başlama düzeyi verilerinin toplandığı süreç gibi izleme verileri alınmıştır. Bu veriler öğretmen eğitim programı tamamlandıktan iki ve dört hafta sonra toplanmıştır. Bu araştırmada veriler görsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerinin kullanma sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde her üç öğretmenin BİT uygulaması sonucunda SÖMÖ

tekniklerini kullanım sayılarının başlama düzeylerine göre artış gösterdiği ancak artışın BİT-KOÇ programının uygulanması sonucu daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini uygulamasında etkili bir program olduğunu göstermektedir. İzleme verilerinde ise birinci öğretmenin SÖMÖ tekniklerini uygulama sıklığının program sonrası verilerden daha yüksek seyrettiği, ikinci öğretmenin ilk izleme verisinde SÖMÖ tekniklerini uygulama sıklığına düşüş gözlenmekle birlikte ikinci izleme verisinde program sonrası verilerle benzer seyrettiği, üçüncü öğretmenin ise SÖMÖ tekniklerini uygulama sıklığının program sonrası verilerle benzer seyrettiği görülmüştür. Bu sonuçlar, BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanımını sürdürmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çocuklara SÖMÖ uygulamaları sonucunda çocukların önkömut ve amaçlı iletişim davranışlarını göstermeleri başlama düzeylerine göre artış göstermiştir. İzleme verilerinde ise veriler öğretim sonuna benzerlik göstermiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin çocuklara SÖMÖ uygulamasının çocukların önkömut, ön bildirim ve amaçlı iletişim davranışları göstermesinde ve sürdürmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal geçerlilik amaçları doğrultusunda, öğretmenlerin SÖMÖ, BİT ve BİT-KOÇ aşamaları, çocuğun genel gelişimine ilişkin görüşleri incelendiğinde; SÖMÖ tekniklerinin derslerini daha eğlenceli hale getirdiğini, çocuklarının davranışlarını daha iyi gözlemlediklerini, kaygı düzeylerinin azaldığını, yanlış ya da eksik uygulamalarını düzelttiklerini, BİT aşaması ile ilgili görüşleri incelendiğinde bilgilendirme aşamasında yapılan sunumun faydalı, süresinin uygun olduğunu, İzlet-Tartış aşamasında bilgilendirmede sunulan tekniklerin uygulamasını videodan izlemelerinin onların bu teknikleri daha kolay uygulayacaklarını, izledikleri videodaki çocuğun ilerlemelerinin kendi öğrencilerinde de olabileceğini, tekniklere yönelik sorulara doğru cevaplar verdiklerinde teknikleri öğrendiklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. BİT-KOÇ aşaması ile ilgili görüşleri incelendiğinde, KOÇ'luk aşamasında araştırmacının uygulamalarını izlemelerinin tekniklerin uygulanmasını daha hızlı öğrenmelerine neden olduğunu, daha rahat uygulama yaptıklarını, uygulamalarında dönüt ve düzeltmelere yer verilmesinin daha iyi uygulamalar yapmalarına neden olabileceğini belirtmişlerdir. Çocuğun genel gelişimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, çocukların amaçlı iletişim, taklit davranışlarının, ses/kelime sıklığının ve söz öncesi iletişim becerilerine ilişkin gelişmeler gözlemlediklerini belirttikleri görülmüştür. Ailelerin, öğretmenlerin SÖMÖ teknikleri uygulamaları

sonucunda çocuğun gelişimi hakkındaki görüşleri incelendiğinde, uygulama öncesine oranla uygulama sonunda olumlu etkilere yol açtığını gözlediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar da programın sosyal geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.Tartışma

Bu araştırmada, erken çocukluk döneminde çalışan öğretmenlere verilen BİT ikinci olarak BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin çocukla etkileşiminde SÖMÖ tekniklerini uygulamadaki etkililiği ve öğretmenlerin SÖMÖ uygulanması ile çocukların önkomut, önbildirim, amaçlı iletişim davranışlarının sıklıklarının arttırmada etkisi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar araştırma amaçları çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır.

4.2.1. BİT ve BİT-KOÇ Aşaması Öğretmen Sonuçlarının Tartışılması

Alan yazında öğretmen eğitiminde hedeflenen yöntem ve tekniklerin kazandırılmasında bilgilendirme, tartışma, canlandırma ya da uygulamayı izletme aşamalarına yer veren birçok çalışma bulunmaktadır (Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2011; Horrocks ve Morgan, 2011; Kaczmarek vd., 1996; McCathren, 2000; Ryan vd., 2008, Suhrheinrich vd., 2007; Suhrheinrich, 2011; Suhrheinrich vd., 2013). Bu çalışmaların bulguları incelendiğinde hedeflenen teknik ve yöntemlerin kazandırılmasında, bu tür programların etkili olduğunu görülmektedir. Bu çalışmada da BİT aşamasında öğretmenlere SÖMÖ'ye ilişkin bilgilendirme yapılmış, tekniklerin uygulaması izlettirilmiştir ve teknikler üzerinde tartışılmıştır. Araştırmada her üç öğretmenin teknikleri uygulama sıklığı başlama düzeyine göre BİT sonrası değerlendirmede %29 ile %65 arasında artış göstermiş ve BİT öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullamalarında etkili olmuştur. Bu sonuçlar alan yazındaki araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın BİT aşamasında öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanım sayıları başlama düzeylerine göre artış göstermesine rağmen artışın bir öğretmende çok fazla olmaması ve üç öğretmende de artışın ölçüt düzeyinde olmaması pek çok nedene bağlı olabilir. Bu nedenlerden biri BİT aşamasının oturum sayısının 5 oturumla sınırlı olması SÖMÖ tekniklerini ölçüt düzeyinde uygulamamaların nedeni olarak düşünülebilir. Keen, Sigafos ve Woodyatt (2001) araştırmalarında BİT'e benzer bir programla çocuklara işlevsel iletişim becerilerini kazandırmak amacıyla öğretmen eğitimi yapmışlardır. Keen ve

arkadaşları çalışmalarında, öğretmenlere söz öncesi dönemde meydana gelen fırsatları değerlendirme ve yanıtlama davranışlarının kazandırmayı hedeflemiştir. Uygulama sırasında öğretmenlere verilen 30 dk'lık hizmet içi eğitim ile çocuklar için seçilen davranışların neler olduğu, bu davranışlar oluştuğunda nasıl yanıtlamaları, nasıl onaylamaları ve teşvik etmeleri gerektiğine ilişkin bir bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme, her bir çocuğun iletişim işlevine yönelik davranış ve bağlamalara uygun şekilde yapılmıştır. Öğretmenlere yapılan bilgilendirmeyi hatırlatıcı olması için bir sayfalık özet bilgilendirme notu verilmiştir. Bilgilendirme notunda çocuğun iletişim işlevleri, bu işlevlerin ortaya çıkacağı aktivitelerin ve fırsatların neler olduğu, çocuğun yapabildiği söz öncesi davranış ve söz öncesi davranışın yerine konulacak olan yeni davranış, davranış ortaya çıktığında nasıl onaylanacağı bulunmaktadır. Öğretmenlerin iletişim işlevlerini ortaya çıkaracak fırsatların sayısını arttırabilmeleri için uygulamacılar ile öğretmenler iletişim işlevleri ve fırsatlarına yönelik tartışmışlardır. Öğretmenlerin çocuklar ile yaptığı 3-4 uygulamayı izleyen hizmet içi eğitim oturumları sırasında, her bir öğretmen çocuklarda olan davranış değişikliklerine ilişkin bilgilendirilmişlerdir. Bilgilendirmede oluşan fırsatların sayısını, bu fırsatlarda çocuğun gösterdiği söz öncesi davranış ve yerine konulmak istenen davranışın sayısına ilişkin çocuklarda oluşan değişikliklere yönelik düzenli dönütler verilmiştir. Ayrıca bu oturumlar sırasında öğretmenlere ortaya çıkan yeni fırsatlar, fırsatlara verdikleri tepkiler, çocuğun davranışlarını izleyen adımlar ve değişen yönergeler ile ilgili özet bir not verilmiştir. Keen ve arkadaşları çalışmalarında, 15 ile 23 oturum arasında eğitim uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre uygulanan sağaltım programının çocuklara işlevsel iletişim becerilerini kazandırmada etkili olduğu, öğretmenlerin meydana gelen fırsatları değerlendirme ve yanıtlamasının başlama düzeyi verilerine göre %66 oranında arttığı belirtilmektedir. Araştırmanın bulguları öğretmene kazandırılması hedeflenen beceriler bakımından tartışıldığında, bu çalışmada olduğu gibi çeşidi fazla değildir. Ayrıca oturum sayısı itibariyle öğretmen eğitimine daha fazla oturum ayrılmıştır ve her bir öğretmen oturumlar sonunda çocuklarda olan davranış değişikliklerine ilişkin bilgilendirilmişlerdir. BİT'in sınırlı sayıda oturumda uygulanması ve öğretmenlere kazandırılması hedeflenen davranışların çeşidinin fazla olması ayrıca BİT uygulaması sonunda sadece değerlendirmeye yer verilmesi öğretmenlere uygulamalarına yönelik dönüt ve düzeltmelerde bulunulmaması BİT'den elde edilen sonuçların nedeni olabilir. Bu araştırmanın kuramsal temel bölümünde de belirtildiği gibi son yıllarda koçluk uygulamalarının öğretmenlerin davranış kazanımına, uygulama sırasında dönüt ve

düzeltilmelerde bulunması nedeniyle büyük etkisi olduğu yönündedir. Bu nedenle sınırlı sayıda oturumda ve çeşitli tekniklerin kazandırılması gereken öğretmen eğitimlerinde sadece bilgilendirme öğretmenlerin davranışları kazanması için yetmeyebilir.

Araştırmanın BİT aşamasında öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanım sayılarının başlama düzeylerine göre artış göstermesine rağmen artışın ölçüt düzeyinde olmamasının başka bir nedeni olarak İzlet-Tartış aşamasında öğretmenlere tekniklerin uygulanmasına yönelik olarak izletilen videoların öğretmen-çocuk ikililerinin kendi başlama düzeyi videolarının olmaması ve öğretmenlere kendi performansları üzerinden dönüt verilmemesi olarak düşünülmektedir. Sigafos, Kerr, Roberts ve Couzens (1994) araştırmalarında beş farklı sınıfta eğitim gören yaşları 3 ile 15 arasında değişen 26 öğrencinin istekte bulunma davranışlarını arttırmak amacıyla beş öğretmene geciktirme tekniklerini (kayıp parça, kesintiye uğratma, yardımı geciktirme) kazandırmayı amaçlamışlardır. Bu araştırmacılar, bilgilendirme oturumuna 60 dakika yer vermelerine rağmen hedef teknikte ilerlemeler olmuştur. Araştırmacılar bilgilendirme oturumunda öğretmenden alınan başlama düzeyi videoları üzerinden öğretmenleri bilgilendirmiştir. Başlama düzeyi verilerinde öğretmenlerin hangi geciktirme tekniklerini nasıl kullandıkları, öğrencinin istekte bulunma davranışlarını nasıl yanıtladıkları ve öğrencilerin istekte bulunma sırasında ne tür ipuçlarına (bağımsız, yardımla, tepkisiz) gereksinim duyduklarını belirlemişlerdir. Bilgilendirme öğrencilerinin kendiliğinden istekte bulunma davranışının sıklık olarak azlığına ilişkin yapılmıştır. Daha sonra her bir geciktirme tekniğinin ne olduğu, nasıl tanımlandığına ilişkin araştırmacı tarafından bilgilendirilmişlerdir. Her bir teknik için örneklendirmelere yer verilmiştir. En son olarak da öğretmenlere sınıflarındaki rutin etkinliklerde geciktirme tekniklerini nasıl kullanabileceklerine ilişkin sorular sorulmuş, cevaplar tartışılmıştır. Bu aşamada öğretmenler her bir etkinliğe üç geciktirme tekniğini de uyarlamak için küçük ipuçlarına ihtiyaç duymuşlardır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin verilen eğitim sonrasında öğrencilerin istekte bulunma davranışlarına ilişkin fırsatları destekleme sıklıklarının başlama düzeyi verilerine göre dakikada 0.2 den 1'e kadar arttığı, artışın farklı etkinlikler sırasında alınan genelleme verilerinde de sürdüğü, genelleme oturumundan sonraki bir ay içerisinde alınan izleme verisinde de azalarak devam ettiği görülmüştür. Bu çalışmada da dikkat çeken özellik öğretilen teknik çeşitliliğinin az olması ve çocuk tepkilerinin de sadece istekte bulunma ile sınırlı olduğudur. Sigafos vd., (1994) araştırmalarında öğretmenlerin öğrencilerinin istekte bulunma davranışlarına ilişkin başlama düzeyinden elde edilen verilere, kullandıkları ve

geciktirme tekniklerini nasıl kullanmaları gerektiğine yönelik olarak bilgilendirilmelerinin, teknikleri doğru uygulama sayısında artışa neden olabileceğini belirtmektedirler. Her ne kadar uygulama şekli farklı olsa da temeli bilgilendirmeye dayalı olan bu eğitimin sınırlı sayıda teknikleri kazandırmada işlev gördüğü söylenebilir. Öğrenci tepkilerinin ve tekniklerin çeşitlendiği öğretmen eğitim programlarında sunulan eğitimin içeriği ile birlikte süresinin de rol oynadığı düşünülmektedir.

BİT'den elde edilen sonuçların BİT-KOÇ'a göre daha düşük olmasına rağmen öğretmenlerin BİT ile ilgili görüşleri olumludur. Bu nedenle BİT'in öğretmen eğitiminde uygulanması gereken bir öge olduğu önerilebilir.

Araştırmada her üç öğretmenin BİT aşamasının uygulaması sonucunda SÖMÖ tekniklerini kullanım sayılarının başlama düzeylerine göre artış gösterdiği ancak artışın daha büyük miktarda BİT-KOÇ programının uygulanması sonucu elde edildiği belirlenmiştir. Her üç öğretmenin teknikleri uygulama sıklığı başlama düzeyine göre BİT sonrası değerlendirmede %29 ile % 65, BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirmeler de son üç oturumda % 100 üstü, program sonrası değerlendirmede %112 ile %189 arasında artış göstermiştir. İzleme verileri ise BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın her üç öğretmenin SÖMÖ tekniklerini sürdürmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada kuramsal çerçevede de belirtildiği gibi birçok eğitim aktivitesinin bir arada kullanıldığı (Brown vd., 2014); bilgilendirmeye yönelik yazılı materyal kullanma, sunumun ya da öğretimin özetlenmesi, öğretmene kazandırılması hedeflenen davranışlara ilişkin video gösterimi, tekniklerin uygulanmasına sınıf ortamında model olma, uygulama öncesinde teknikleri öğretmen ile canlandırma, öğretmen performansına yönelik uygulama sonrası dönüt verme, uygulama sırası ve sonrası koçluk uygulamaları gibi öğelerden oluştuğu belirtilen (Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2011; Horrocks ve Morgan, 2011; Kaczmarek vd., 1996; Suhrheinrich, 2011; McCathren, 2000) çok ögeli öğretmen eğitim programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini uygulama sayısındaki artışın daha büyük miktarda BİT-KOÇ programının KOÇ'luk aşamasının uygulanması sonucu elde edilmiş olması, öğretmenlerin öğrendikleri tekniklerin çocukları ile nasıl uygulanacağını araştırmacının uygulaması ile görmüş olmaları ayrıca kendi uygulamalarına yönelik dönüt ve düzeltme almaları yani koçluk süreci olarak gösterilebilir. Van Oorsouw vd., (2009), yaptıkları metaanaliz çalışmasında hizmet içi eğitimlerde çok ögeli programların tek ögeli programlardan daha etkili olduğunu, dönüt vermede sözlü ve yazılı dönütün, koçluk oturumlarında ise sözlü ve video ile dönütün etkili olduğunu

belirtmişlerdir. Bu bulgular, yukarıda belirtilen görüşü destekler niteliktedir. SÖMÖ'nün erken çocukluk döneminde çocuğun eğitiminden sorumlu öğretmenlere öğretilmesi amacıyla öğretmen eğitime yer veren vaka çalışmasının (McCathren, 2000) öğretmen eğitim programında da teknikler öğretmene sözel olarak anlatılmış, canlandırılmış ve araştırmacı öğretmen ve çocuğun etkileşimi sırasında SÖMÖ tekniklerinin uygulanmasına koçluk yapılmıştır. McCathren (2000) bulgularına bakıldığında öğretmene verilen eğitimin, öğretmenin SÖMÖ tekniklerini kullanım düzeyinin artırılmasında etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları, BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın SÖMÖ tekniklerinin erken çocukluk döneminde çocuğun eğitiminden sorumlu öğretmenlere öğretilmesi ve öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanım düzeyleri üzerinde etkili bir program olduğu görüşünü güçlendirmektedir. Ayrıca öğretmen eğitiminde çok ögeli öğretmen eğitim programlarına yer veren çalışmaların (Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2011; McCathren, 2000; Ryan vd., 2008; Suhrheinrich, 2011; Suhrheinrich vd., 2013; Suhrheinrich vd., 2007) bulguları incelendiğinde çok ögeli öğretmen eğitim programlarının hedeflenen yöntem ve tekniklerin kazandırılmasında etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularının da belirtilen araştırmaların bulgularını destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir.

İzleme verilerinde ise birinci öğretmenin SÖMÖ tekniklerini uygulama sıklığının program sonrası verilerden daha yüksek seyrettiği, ikinci öğretmenin ilk izleme verisinde SÖMÖ tekniklerini uygulama sıklığında düşüş gözlenmekle birlikte, ikinci izleme verisinde program sonrası verilerle benzer seyrettiği, üçüncü öğretmenin ise SÖMÖ tekniklerini uygulama sıklığının program sonrası verilerle benzer seyrettiği görülmüştür. Bu sonuçlar, BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanımını sürdürmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın SÖMÖ tekniklerinin erken çocukluk döneminde çocuğun eğitiminden sorumlu öğretmenlere öğretilmesi ve öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini sürdürme düzeyleri üzerinde etkili bir program olduğu görüşünü güçlendirmektedir. Aynı şekilde çok ögeli öğretmen eğitim programlarına yer veren çalışmaların (Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2011; Ryan vd., 2008) izleme bulguları da bu sonuçları desteklemektedir.

KOÇ'lukla ilgili öğretmenlerin görüşleri olumludur. Öğretmenler KOÇ'luk aşamasında araştırmacının uygulamalarını izlemelerinin tekniklerin uygulanmasını daha hızlı öğrenmelerine neden olduğunu, daha rahat uygulama yaptıklarını, uygulamalarında dönüt

ve düzeltmelere yer verilmesinin daha iyi uygulamalar yapacaklarını düşünmelerine neden olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu nedenle koçluğun öğretmen eğitiminde uygulanması gereken bir öge olduğu önerilebilir.

BİT uygulaması sonunda çocuk sonuçlarına bakıldığında çocukların amaçlı iletişim davranışı, önbildirim ve önkomut davranışları sıklığında hafif bir yükselme olmuştur. Ancak BİT-KOÇ uygulaması sonucunda, çocukların amaçlı iletişim davranışı, önbildirim ve önkomut davranışları sıklıkları başlama düzeylerine ve BİT sonu değerlendirmeye göre daha büyük artış göstermiştir. İzleme verileri ise BİT-KOÇ uygulamasının çocukların amaçlı iletişim, önbildirim ve ön komut davranışlarının sürdürmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini uygulamalarının artış göstermesinin çocukların amaçlı iletişim, önbildirim ve önkomut üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. BİT-KOÇ uygulaması ile öğretmenler farklı oyun bağlamlarında tekrarlı şekilde SÖMÖ tekniklerini uygulayarak, çocukların amaçlı iletişim, önbildirim ve önkomut davranışlarında artmasında rol oynamışlardır.

Her bir tekniğin kullanımındaki ilerlemeler tartışıldığında hem tekniklerin özellikleri hem de öğretmenlerin özelliklerinin de göz önüne alınması gerekmektedir. Örneğin, öğretmenlerin “dilsel haritalama” tekniğini kullanma sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın uygulanması sonucunda “dilsel haritalama” tekniğinin kullanmada ölçüte ulaştığı görülmektedir. “Dilsel haritalama” tekniği başlama düzeyine göre %300-%600 arasında artış ile üç öğretmenin de kullanımında en fazla artış gösterdikleri teknik olmuştur. Bu sonuçlar “dilsel haritalama” tekniğinin özelliğine bağlı olabilir. Warren vd. (2006) yetişkinlerin, çocuğun mesajlarını genişletme ve tekrarlama eğilimi içerisinde olmaları nedeniyle “dilsel haritalama” tekniğinin doğal süreç içerisinde kolay uygulanabilir bir teknik olabildiğini, çocukların artan iletişim ve kelime sayılarının yetişkinlerin daha çok sayıda ve daha karmaşık dil etkileşimleri kurmalarına neden olabileceğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Yoder ve Warren, (1998) araştırmalarında çocukların erken dönemli amaçlı iletişim davranışlarının, annelerin “dilsel haritalama” isteklerini açığa çıkaracağı ve bunun da çocukların kelime hazinesi gelişimlerini kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. Bu bağlamda dilsel haritalama tekniğinin yetişkinlerin kendiliğinden kullandıkları bir teknik olması ayrıca çocuğun ve öğretmenin davranışlarının karşılıklı olarak birbirini etkilemesi sonucunda öğretmenlerin bu teknikte diğer tekniklere göre kullanım sıklıklarının daha fazla artmasına neden olmuş olabilir. Benzer şekilde öğretmenlerin “onaylama” tekniğini

kullanma sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde, her üç öğretmeninde BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın uygulanması sonucunda bu tekniği kullanmada ölçüte ulaştığı görülmektedir. “Onaylama” tekniği başlama düzeyine göre %111-%300 arasında artış ile üç öğretmenin kullanımında en fazla artış gösterdikleri ikinci teknik olmuştur. Warren vd. (2006), SÖMÖ çocuğun gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarına yönelik yetişkinin onaylama ve/veya dilsel haritalama tekniklerini kullanarak, doğal sonuçlar sağlamasını gerektiğini belirtmektedirler. Yetişkinin, çocuğun istenilen bir davranışı yapmasının hemen ardından kelimeler veya mimikler ile davranışı onaylamasının yetişkinlerin kendiliklerinden kullandıkları bir teknik olması ve çocuğun ve yetişkinin davranışlarının karşılıklı olarak birbirini etkilemesi sonucu öğretmenlerin dilsel haritalama tekniğinde olduğu gibi bu teknikte de diğer tekniklere göre kullanım sıklıklarının daha fazla artmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada başlama düzeyi oturumlarında öğretmenlerin çoğunlukla çocukların amaçlı iletişim davranışlarının ortaya çıkaracak çevresel düzenlemelere ve rutin kurmaya yönelik etkinliklere yer vermek yerine, amaçları dahilindeki nesne ya da etkinlikleri çocuklara herhangi bir davranışta bulunmadan sağladıkları bu nedenle dilsel haritalamanın yapılabileceği davranışların sıklıkla ortaya çıkmadığı gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ortaya çıkan davranışların sözel ifadeler içermemesi nedeniyle herhangi bir onaylamaya ya da dilsel haritalamaya yer vermedikleri görülmüştür. BİT/BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın uygulamasının sonucunda ise çevresel düzenlemelere yer vererek, çocukların iletişim ihtiyaçlarını ortaya çıkaracak şekilde etkinlikler planlamış ve bu etkinlikler sırasında ortaya çıkan önkömut ve önbildirim davranışlarını dilsel haritalama ve/veya onaylama ile sonuçlandırmaya başlamışlardır.

“Ardıl sessel taklit” tekniği ise başlama düzeyine göre %77 - %116 arasında artış ile ikinci öğretmenin en az artış gösterdiği, birinci ve üçüncü öğretmenin ise en az artış gösterdiği ikinci teknik olmuştur. İkinci öğretmende hem BİT hem de BİT-KOÇ, birinci ve üçüncü öğretmende ise BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın uygulanması sonucunda “ardıl sessel taklit” tekniğini kullanmada ölçüte ulaştığı görülmektedir. İkinci öğretmenin BİT uygulaması sonucunda “ardıl sessel taklit” tekniğini ölçüt düzeyinde uygulamasına rağmen BİT-KOÇ aşaması sırasında en az artış gösterdiği teknik “ardıl sessel taklit” tekniği olmuştur. Buna karşın bu öğretmen dilsel haritalama (%600) ve onaylama (%111) tekniklerinde çok daha fazla artış göstermiştir. Diğer iki öğretmenin de bu iki teknik bakımından sonuçları yüksektir. Warren vd. (2006) ardıl motor taklit-ardıl sessel taklit

tekniklerinde taklit edilen davranışların başka nesnelerle çocuk fark edinceye ve sıklıkla hareketlerini değiştirmeye başlayınca kadar devam edilmesi rutin oluşturulduğunda ise belirli bir geciktirme yapılarak, çocuğun gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarının onaylama ve/veya dilsel haritalama ile tamamlanabileceğini belirtmişlerdir. Her üç öğretmende de bu iki teknikte görülen yükseliş yukarıda belirtildiği gibi öğretmenlerin çocuğun gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarını onaylama ve/veya dilsel haritalama ile tamamladıklarını ardıl sessel takliti de düşürdüklerini düşündürmektedir ki bu da istenen bir davranıştır.

BİT/BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın uygulama aşaması öncesinde öğretmenlerin çoğunlukla çocukların gösterdikleri davranışları taklit etmek yerine doğrudan yönergeler vererek, çocuğun öğretmen tarafından seçilen etkinliği tamamlamasını bekledikleri ve bu etkinliklerin rutin oluşturmaya yönelik planlanmaması nedeniyle çocukların ortak ilgi sürelerinin beklentilerinin altında olduğundan rahatsızlık duyduklarını belirttikleri gözlenmiştir. BİT/BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın uygulanması aşamasında ise özellikle KOÇ'luk oturumlarında, her üç öğretmende çocuk davranışlarının taklit etmenin rutin kurmaya yönelik etkilerini fark ederek çevresel düzenlemelere yer vermeye başladıkları, çocukların liderliğini izledikleri, rutin oluşmaya başladığında ise çocukların gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarını onaylama ve/veya dilsel haritalama ile tamamladıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin “sözel ipucu” kullanma sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde ise ikinci öğretmende hem BİT hem de BİT-KOÇ, birinci ve üçüncü öğretmende ise BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın uygulanması tekniğinin kullanılma sıklığının artmasında etkili olmuştur. “Sözel ipucu” tekniği başlama düzeyine göre %80 - %166 arasında artış göstermiştir. Doğrudan yönergeler ve açık uçlu sorulardan oluşan “sözel ipucu” tekniği doğal bir süreç içerisinde kolaylıkla uygulanabilen bir teknik olmasına rağmen, birinci öğretmenin tüm teknikler içerisinde (%106) en az artış gösterdiği, ikinci öğretmenin de en az artış gösterdiği ikinci teknik olmuştur. Öğretmenlerin çocuklara yönelttiği doğrudan yönergeler ve açık uçlu sorulardan sonra, çocuk yüksek düzeydeki tekniklere yanıt vermediğinde, uygulamacıların daha alt basamaklara geri döndüğü ve çocuğa daha fazla ipucu sağlamak amacıyla sözel olmayan ipucu tekniklerini uygulandığı alan yazında belirtilmektedir (Warren vd., 2006). Bu çalışmada da başlama düzeyine göre öğretmenlerin %110 - %200 arasında artış gösterdikleri “sözel olmayan ipucu” tekniklerini çocuklardan tepki almak için uyguladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin “ardıl motor taklit” tekniğini kullanma sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde ise birinci ve ikinci öğretmende hem BİT hem de BİT-KOÇ, üçüncü öğretmen de ise BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı’nın “ardıl motor taklit” tekniğinin kullanılmasında etkili olduğu görülmektedir. Ancak bu tekniğin uygulanmasında birinci ve üçüncü öğretmende çok büyük fark olduğu gözlenmiştir. Üçüncü öğretmenin (%85) en az yükselişi, birinci öğretmenin ise (%1046) en fazla yükselişi gösterdiği görülmektedir. Bu fark çocuk özellikleri açısından tartışılabilir. Öğretmenlerin nadiren iletişim girişiminde bulunan çocuklarda rutin oluşturmak için kullandıkları bu teknik üçüncü çocuğun rutin kurmak amacıyla ardıl motor taklit tekniğine daha az, birinci çocuğun ise daha fazla gereksinim duyduğu şeklinde yorumlanabilir. Birinci çocuğun başlama düzeyi verilerini incelendiğinde amaçlı iletişim davranışı göstermediği, nadiren iletişim girişiminde bulunduğu materyallerle kendi istediği şekilde oyun kurduğu gözlenmektedir. Bu nedenlerden dolayı birinci öğretmen rutin kurmak amacıyla ardıl motor taklit tekniğine daha fazla gereksinim duymuştur. Birinci öğretmenin başlama düzeyi sırasındaki uygulamalarının rutin etkinlikler içermediği öğretmenin etkinliği belirleyen kişi olduğu ve çok kısa sürede hedeflenen amaçlar ortaya çıkmadan etkinlikler tamamlanarak, çocuğun kendi kurduğu oyuna öğretmeni dahil etmeden oynadığı görülmüştür. Birinci öğretmenin sosyal geçerlilik verilerinde de belirttiği gibi BİT/BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı sonucunda, SÖMÖ uygulaması öğretmenin çocuğu daha iyi gözlemlemesine neden olmuş ve çocuğun davranışlarını taklit ederek oyununa öğretmeni dahil etmesini, etkinliklerin sıralamaya dayalı etkinlikler olarak planlanmasını sağlamıştır.

Öğretmenler açısından BİT/BİT-KOÇ öğretmen eğitim programına ilişkin bulgular tartışıldığında her üç öğretmen arasında birinci öğretmenin lehine olacak durumlar ortaya çıkmaktadır. Birinci öğretmenin her üç öğretmen arasında sözel ipucu ve dilsel haritalama teknikleri dışında sözel olmayan ipucu, ardıl sessel taklit, ardıl motor taklit, onaylama tekniklerinde program sonrası oturumlarda elde edilen verilerin başlama düzeyine göre en yüksek düzeyde artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca birinci öğretmenin her üç öğretmen arasında sözel ipucu tekniğini (%106) üçüncü öğretmenden (%166), dilsel haritalama tekniğini (%500) ikinci öğretmenden (%600) sonra ikinci sırada en yüksek düzeyde artış gösterdiği görülmektedir. Bu artışın nedeni olarak birinci öğretmenin araştırmanın sosyal geçerliliğine ilişkin yapılan görüşmelerde belirttiği gibi BİT/BİT-KOÇ öğretmen eğitim programına katılma konusunda istekliliği, özellikle mezun olduğu lisans programının erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik olarak dersler içermemesi, oyun kurmakta, ders

süresi içerisinde planlama yapmakta zorlandığını belirtmesi ve BİT-KOÇ öğretmen eğitim programı sonrasında oyun kurmakta yaşadığı rahatlığı ve tekniklerin kullanım kolaylığının onu mutlu ettiğini belirtmesi görülebilir. Ayrıca diğer bir nedeninde birinci çocuğun amaçlı iletişim davranışı gösterme sıklığında meydana gelen artışın olabileceği düşünülebilecektir.

İzleme verilerine ilişkin bulgular yorumlandığında ardıl sessel taklit ve ardıl motor taklit dışında her üç öğretmenin de teknikleri kullanımını sürdürdüğü bulgusu elde edilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi ardıl motor taklit ve ardıl sessel taklit teknikleri çocuk ile yetişkin arasında sırasıyla gerçekleşen ve zaman içerisinde de belirli bir etkileşime veya oyun rutinine dönüşen temel bir form oluşturmak için SÖMÖ uygulamalarının hemen başında kullanılan, zaman ilerledikçe yerini farklı tekniklere bırakması gereken teknikler olarak tanımlanmaktadır (Warren vd., 2006). Bu nedenle her iki öğretmende de bu tekniğin program sonuna göre düşüş göstermesi yerini farklı tekniklere bırakması şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. BİT ve BİT-KOÇ Aşaması Çocuk Sonuçlarının Tartışılması

Araştırmada öğretmenlerin SÖMÖ uygulanması ile çocukların önkomut, önbildirim, amaçlı iletişim davranışlarının sıklıklarının arttırmada etkisine ilişkin elde edilen sonuçlar araştırma amaçları çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır.

BİT-KOÇ uygulaması sonucunda, öğretmenlerin çocuklara SÖMÖ uygulamalarının çocukların amaçlı iletişim davranışı gösterme sıklıkları hem başlama düzeylerine hem de BİT sonu değerlendirmeye göre büyük artış göstermiştir. Araştırmanın çocuklara ilişkin bulguları incelendiğinde her üç çocuğun program sonrası değerlendirme aşamasında 5 ile 13 kez arasında amaçlı iletişim davranışı sergilemiştir.

İzleme verileri ise BİT-KOÇ uygulaması sonucunda öğretmenlerin çocuklara SÖMÖ uygulamalarının çocukların amaçlı iletişim davranışlarını sürdürmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, BİT-KOÇ uygulaması sonucunda öğretmenlerin çocuklara SÖMÖ uygulamasının çocukların amaçlı iletişim davranışları göstermesinde ve sürdürmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Alan yazında SÖMÖ'nün gelişimsel geriliği, konuşma gecikmesi, Otizm Spektrum Bozukluğu ve çoklu yetersizliği olan çocuklar üzerindeki etkisini tek denekli deneysel desenlerle araştıran çalışmaların bulguları incelenmiştir. Bu araştırmaların bulguları, SÖMÖ'nün farklı engel grubundaki çocukların kendiliğinden amaçlı iletişim davranışı

göstermelerinde etkili olduğunu göstermektedir (Franco, 2008; Franco, Davis ve Davis, 2013; Leew 2001). Down Sendromlu çocuklar açısından bulgular incelendiğinde ise SÖMÖ'nün bu çocukların kendiliğinden amaçlı iletişim davranışı göstermelerinde etkili olduğu görülmektedir (Warren vd., 1993, Yoder vd,1994).

Ayrıca Warren ve Yoder (1998, 1999a, 1999b, 2001), tarafından SÖMÖ ve yanıtlayıcı küçük grup öğretim yönteminin boylamsal etkilerini karşılaştırmak amacıyla zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 58 çocuk ve birincil bakıcılarıyla grup deneysel desen kullanarak yaptıkları çalışmaların sonuçları incelendiğinde, annelerin çocuklarının amaçlı iletişim davranışlarının artmasında son derece etkili olduğu yönündedir. Aynı şekilde McCathren (2000) SÖMÖ'yü erken çocukluk döneminde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş dil gecikmesi bulunan bir erkek çocuğun eğitiminden sorumlu öğretmenlere öğretmiştir. Bu vaka çalışmasında çocuğun özel eğitim sınıf öğretmeni tarafından Söz Öncesi Milieu Öğretim tekniklerinin uygulanması ile *amaçlı iletişim, jestler, göz kontağı, ünsüz harfler ile seslendirmeler ve sembolik iletişim davranışlarının* oranında artış olmuştur. Öğretmenin SÖMÖ teknikleri uygulaması ile çocuğun kendiliğinden amaçlı iletişim davranışı gösterme sıklığının arttırmıştır.

Sonuç olarak SÖMÖ tekniklerinin uygulanması gelişimsel geriliği, konuşma gecikmesi, Otizm Spektrum Bozukluğu, çoklu yetersizliği ve Down Sendromu olan çocukların amaçlı iletişim davranışı göstermelerinde etkili olmuştur (Brady ve Bashinski, 2008; Franco, 2008; Franco vd., 2013; Leew, 2001; Warren vd.,1993; Yoder vd.,1994). Bu çalışmada Down Sendromlu çocuklar yönünden bu bulguları desteklemektedir.

Alan yazında araştırmalarda elde edilen bir diğer bulgu da çocukların amaçlı iletişim davranışlarının, annelerin dilsel haritalama isteklerini açığa çıkaracağı ve bunun da, çocukların kelime dağarcığı gelişimlerini kolaylaştıracağı şeklindedir (Warren vd., 2006). Bu araştırmada da çocukların amaçlı iletişim davranışlarında meydana gelen artışın daha önce de belirtildiği gibi öğretmenlerin dilsel haritalama tekniğini kullanma sıklığını arttırmış olabileceğini düşündürmektedir. Bu araştırmanın sosyal geçerlilik verileri incelendiğinde annelerin uygulama sonunda çocuklarının kelime dağarcıklarında artış gözlemlediklerini belirttikleri yönündedir.

Ayrıca Yoder ve Warren, (2002) tarafından yapılan başka bir deney kontrol gruplu çalışmanın sonuçları ise SÖMÖ'nün yetişkinle oynanan oyun sırasında dakika başına 1'den fazla veya en çok 2 kendiliğinden amaçlı iletişim davranışı gerçekleştiren çocuklarda

uygulandığında, müdahale etkilerinin son derece kısıtlı kaldığını yönündedir. Fey vd. (2006), tarafından yapılan araştırmada ise altı aylık müdahalenin sonunda SÖMÖ'nün çocukların amaçlı iletişim, önbildirim, önkomut, sesli sessiz harf hece birleşimleri, alıcı ve ifade edici dil düzeyleri üzerinde etkilerinin olduğu görülmektedir. Fey'in araştırmasında, Yoder ve Warren (2002)'ın yapmış oldukları çalışmadan edinilen sonuçlara dayanarak üç önemli uyarlama yapılmıştır. Bu uyarlamaların ilki, çalışmada yer alan tüm çocukların, düşük oranlı söz öncesi yorumlama ve sesletim becerisine sahip olmaları iken, ikincisi çocukların uygulamacıların tepkilerine yanıt vermemeleri halinde, uygulayıcının ısrarcı tavırlar sergilememesi, üçüncüsü ise çocuk amaçlı iletişim davranışı sergilemişse, uygulayıcının çocuğun yaptığı davranışa mutlaka olumlu yanıt vermiş olması gerektiğidir. Bu araştırmada da Fey vd. (2006), tarafından yapılan araştırmadaki uyarlamalara yer verilmiştir. Bu araştırmada Fey vd. (2006), tarafından yapılan ilk uyarlamaya çocuklar için belirlenen önkoşullar arasında 10'dan daha az kelime ve işaret (gösterme ve işaret etme) kullanıyor olma (Warren vd., 2006) ve dakika başına 1'den az veya en çok 1 kez kendiliğinden amaçlı iletişim eylemi gerçekleştirme (Warren vd., 2006) önkoşullarının eklenmesi ile ikinci uyarlamaya kuramsal çerçevede ayrıntıları ile belirtildiği gibi çocukların uygulamacıların tepkilerine yanıt vermemeleri halinde uygulamacının daha alt basamaklara geri dönmesi ve çocuğa daha fazla ipucu sağlaması, sağlanan ipucuna rağmen çocuk hedeflenen davranışı gösteremezse, ona istenen nesne ya da eylemin sağlaması ile, üçüncü uyarlamaya ise çocuğun farklı rutinlerde kendiliğinden gösterdiği için amaçlı iletişim davranışının ardından ipucu sunmak ve “aferin, çok iyi” gibi onaylamalarda bulunmak yerine dilsel haritalama ile çocuğun amaçlı iletişim davranışının yanıtlanması ile yer verilmiştir. Yapılan bu uyarlamalarla çocukların amaçlı iletişim davranışı gösterme sıklığında olumlu etkiye neden olduğu düşünülmektedir. Çocukların kendiliğinden amaçlı iletişim davranışı gösterme sıklıkları açısından bulgular incelendiğinde birinci çocuğun BİT-KOÇ uygulama sırası değerlendirme oturumlarında veri noktalarında dik bir eğim elde edildiği, özellikle son üç oturumda 13 ile 14 kez arasında program sonrası verilerde ise önce azalan sonra artan bir eğim gözlemlendiği 10 ile 13 kez arasında amaçlı iletişim davranışı gösterdiği görülmektedir. Ayrıca birinci çocuğun uygulamadan 2 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 12 ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda ise 14 kez amaçlı iletişim davranışı gösterdiği görülmektedir. Alan yazında SÖMÖ' den Söz Dönemi Milieu Öğretim yöntemine geçiş ölçütlerine bakıldığında bir öğretim oturumunda, dakikada kendiliğinden 1 önkomut davranışı ve ek olarak dakikada kendiliğinden 1

önbildirim davranışı göstermesi veya 5 kendiliğinden, taklide dayalı olmayan (spontane) sözcük kullanımı (pek çok öğretim oturumunda kullanılabilir) veya bir öğretim oturumunda sessiz ses içeren dakikada 1 seslendirme ile iletişim kurma olarak belirlenmiştir (Yoder, 2015). Birinci çocuğun BİT-KOÇ uygulama sırası son üç değerlendirme oturumunda, program sonrası birinci değerlendirme oturumunda ve 4 hafta sonra yapılan izleme oturumunda gösterdiği amaçlı iletişim davranışı sayısı birinci çocuğun SÖMÖ'den Söz Dönemi Milieu Öğretim yöntemine geçiş ölçütlerinden birincisine çok yaklaştığını göstermektedir. Birinci çocuğun lehine ortaya çıkan bu bulgular yanıtlayıcılık eğitimi ve SÖMÖ teorik temellerinin dayandığı karşılıklı etkileşim modelinin (McLean ve Snyder-McLean, 1978; Sameroff ve Chandler, 1975) çocukta oluşan herhangi bir değişim, çevreyi etkilemekte ve sonrasında çevredeki değişim de tekrardan çocuğu etkilemektedir görüşüne dayalı olarak öğretmen özellikleri açısından yorumlanabilir. Birinci öğretmenin her üç öğretmen arasında sözel olmayan ipucu, ardıl sessel taklit, ardıl motor taklit, onaylama tekniklerinde program sonrası oturumlarda elde edilen verilerin başlama düzeyine göre en yüksek düzeyde artış göstermesi birinci çocuğun amaçlı iletişim davranışı sıklığının diğer iki çocuğa göre daha fazla olma nedeni olarak görülmektedir.

Çocukların önkomut davranışı gösterme sıklıkları açısından bulgular tartışıldığında ise, her üç çocuğun önkomut davranışı gösterme sıklıklarının başlama düzeyine göre artmasının nedeni olarak öğretmenlerin çocukların önkomut davranışlarını göstermelerini sağlayacak şekilde çevresel düzenlemelere yer vererek fırsatlar oluşturmaları, oluşan sosyal rutinler sırasında geciktirmelere yer vermeleri ya da rutini sabote etmeleri sonucunda çocukların önkomut davranışları sergilemelerine yönelik daha fazla fırsatı doğal bir şekilde oluşturdıkları gösterilebilir. Çocuğun istediği veya ihtiyaç duyabileceği nesneler ulaşabileceği yerlerde değilse, çocuk nesneleri almak için yardım isteyebilir bu durumda öğretmende önkomut davranışların ortaya çıkmasına yönelik uygun ipuçlarını sıklıkla kullanabilir. Ancak önbildirim davranışlarının ortaya çıkmasına yönelik olarak sınırlı sayıda fırsat doğal bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin oturumlar sırasında dışarıdan gelen uçak sesine, kapının çalınmasına ya da çocuğun elinden düşen oyuncığa yönelik olarak nadiren oluşan planlı ya da plansız durumların avantajlarından yararlanmaları, durum oluşmadığında rutini sabote etmek gibi durumları sıklıkla ortaya çıkarmamaları her üç çocuğun önkomut davranışlarına oranla daha az sıklıkta önbildirim davranışı gösterme nedeni olarak düşünülebilir.

Araştırma sonunda elde edilen sosyal geçerlilik bulguları, SÖMÖ' nün öğretmenler ve anneler açısından sosyal geçerliliği olan bir yöntem olduğunu gösterir niteliktedir. Ayrıca çocuklardan elde edilen bulgular da bu araştırmanın sosyal olarak geçerli olduğunu kanıtlamaktadır

SÖMÖ araştırmalarında sosyal geçerlilik bulguları incelendiğinde Franco (2008), 24 yüksek lisans öğrencisine, Franco vd. (2013), 24 lisans öğrencisine Lancioni, O'Reilly, Singh, Oliva, Marziani ve Groeneweg (2002)'den yararlanılarak uyarlanan yedi sorudan oluşan likert tipi ölçeği başlama düzeyi ve sağaltım videolarının 4'er dakikalık bölümlerini karışık sırayla izleterek her bir videoyu izledikten sonra doldurmalarını istemişlerdir. Öğrenciler, izledikleri videodaki öğrencilerin etkileşimlerini nasıl, ne kadar faydalı bulduklarına, birincil bakıcıların etkileşimlerini nasıl bulduklarına, aileler için etkileşimin faydalı olup olmadığına ve bu etkileşimden ne kadar hoşlandıklarına yönelik soruları cevaplayarak SÖMÖ'nün sosyal-duygusal ve pratik etkilerini belirlemişlerdir. İki araştırmanın sosyal geçerlilik bulguları incelendiğinde, öğrencilerin SÖMÖ uygulamalarının yapıldığı oturumları başlama düzeyi oturumlarına göre daha faydalı ve pratik bulduklarını, SÖMÖ'nün uygulandığı oturumlarda çocukların etkileşim düzeylerinin daha fazla olduğunu, SÖMÖ uygulanan oturumlardan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, yukarıda belirtilen araştırmalar, bu araştırmanın SÖMÖ'nün öğretmenler açısından uygulama kolaylığı olan pratik, çocukların ise rutin kurma-etkileşime yönelik davranışlarında önemli ilerlemeler göstermelerini sağlayan bir yöntem olduğu ayrıca öğretmen ve anne görüşleri doğrultusunda sosyal geçerliliğinin olduğu yönündeki bulguları güçlendirmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Birinci olarak, araştırmanın tek denekli deneysel desenle desenlenmesi nedeniyle, BİT/BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini uygulama düzeyleri ve SÖMÖ' nün çocukların amaçlı iletişim, önkomut, önbildirim davranışlarına yönelik kendiliğinden kullanım düzeyleri arasındaki ilişki düzeyinin korelasyonel olarak ölçümlenememesi SÖMÖ'nün bu beceriler üzerindeki etkilerine ilişkin bulguların Down Sendromlu çocuklara genellenmesini güçleştirmektedir. İkinci olarak ise araştırmada kurumların öğretmen-çocuk çiftlerine ilişkin gerekli olan zamansal ve ulaşımına dair düzenlemeleri yapamıyor olmaları, ayrıca öğretmenlerin programlarında eklenecek ders saatlerine ilişkin boş derslerinin bulunmaması nedeniyle deney sürecindeki değerlendirmelerin ard arda üç oturum şeklinde her bir oturum arasında 5 dakikalık ara vererek yapılmasına neden olmuştur. Bu

sınırlılıkların ileriki araştırmalarda ortadan kaldırılması, elde edilecek olan bulguların, BİT/BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini uygulama düzeyleri ve SÖMÖ' nün çocukların amaçlı iletişim, önkomut, önbildirim davranışlarına yönelik kendiliğinden kullanım düzeyleri arasındaki etkililiğinin inceleneceğİ bağımlı değişkenler açısından daha güçlü yorumlanabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4.3. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulama ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

4.3.1. İleri Araştırmalara ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırma sonunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Bu doğrultuda;

1. BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlere grup eğitimi biçiminde uygulanması ile daha kısa sürede daha çok öğretmene ulaşılarak büyük örneklem grupları üzerinde BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın etkililiğinin araştırılması,
2. BİT/BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın aşamalarının öğretmenlere grup eğitimi biçiminde uygulanması ile öğretmen eğitim programı'nın etkililiğinin karşılaştırılmal olarak büyük örneklem grupları üzerinde etkililiğinin araştırılması,
3. SÖMÖ'nün yaygınlaştırılması amacıyla BİT/BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın erken çocukluk dönemindeki çocuklar ile çalışan öğretmenlere yönelik web tabanlı uzaktan eğitim programlarının geliştirilmesi,
4. BİT aşamalarına benzer aşamalar içeren öğretmen eğitim programlarında bilgilendirme, video izletme tartışma basamaklarının oturum sayılarının sayı ve sürece daha fazla olması,
5. SÖMÖ'nün uygulanması sonucunda, amaçlı iletişim davranışlarının edinim, genelleme ve sürekliliğine ilişkin çocuk kazanımlarının farklı yaş ve geniş örneklem grupları üzerinde etkililiğinin incelenmesi,
6. SÖMÖ'nün yetersizliğe sahip çocuklarla amaçlı iletişim davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların meta-analizi yoluyla incelenmesi,
7. Yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler ile çalışan öğretmen ve personel için hazırlanan eğitim programlarında çok ögeli programlara yer verilmesi,

8. Bilgilendirmeye dayalı olarak hazırlanan eğitim programlarının sözlü sununun dışında yazılı doküman ile desteklenmesi,
9. Hazırlanan eğitim programlarında tekniklerin uygulanmasına ilişkin canlandırmalara, video görüntülerine yer verilmesi yapılan canlandırmalar ve videolar üzerinden tekniğin uygulanmasına yönelik tartışmalar yapılması,
10. Öğretmen eğitim programlarında Koç'luk uygulamalarına yer verilmesi, uygulama sonrası ya da öncesinde öğretmenin uygulamalarına yönelik dönüt ve düzeltmelere yer verilmesi,
11. SÖMÖ tekniklerinin öğretmen adaylarına ilgili dersler çerçevesinde kazandırılması önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- Abbeduto, L., Warren, S. F., & Conners, F. A. (2007). Language development in down syndrome: from the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 247-261.
- Acarlar, F. (2006). Down Sendromlu çocuklar ve yetişkinlerde dil gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 1-13.
- Acredelo, L. P., & Goodwyn, S. W. (1990). Sign language in babies: The significance of symbolic gesturing for understanding language development. R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development* içinde (1-42). London: Jessica Kingsley.
- Adamson, L. B., & Chance, S. E. (1998). Coordinating attention to people, objects and language. A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Ed.), *Transitions in prelinguistic communication* içinde (15-38). Baltimore: Brookes.
- Akalın, S. (2014). Performans geribildirimi ile öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 57-68.
- Akçamete, G. (2011). *Özel gereksinimi olan çocuklar*. Ankara: Nobel.
- Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 13-27.
- Alpert, K., & Kaiser, A. (1992). Training parents as milieu language teachers. *Journal of Early Intervention*, 16, 31-52.
- Altinkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorular ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Arco, L. (2008). Feedback for improving staff training and performance in behavioral treatment programs. *Behavioral Interventions*, 23, 39-64.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother–infant and peer–infant interaction. *Child Development*, 55(4), 1278-1289.
- Barton, E. E., Chen C. I., Pribble, L., Pomes, M., & Kim, Y. A. (2013). Coaching preservice teachers to teach play skills to children with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 330 -349.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York, NY: Academic.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merril-Palmer Quarterly*, 21, 205-266.
- Bates, E., O'Connell, B., & Shore, C. (1987). Language and communication in infancy. J. Osofsky (Ed.). In *Handbook of infant development* (149-203). New York: John Wiley & Sons.
- Bayley, N. (1993). *Bayley scales of infant development* (2nd ed.). San Antonio, TX: Psychological Corp.
- Beeghly, M., Weiss-Perry, B., & Cicchetti, D. (1990). Beyond sensorimotor functioning: Early communicative and play development of children with down syndrome. D. Cicchetti & M. Beeghly (Ed.). *Children with Down syndrome: A developmental perspective içinde* (329-368). Cambridge: Cambridge University.
- Beirne-Smith, M., Ittenbach, R., F., & Patton, J. R. (2002). *Down Syndrome. Mental Retardation*. USA: Merrill.
- Belfiore, P. J., & Browder, D. M. (1992). The effects of self-monitoring on teacher's data-based decisions and on the progress of adults with severe mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 60-67.
- Billingsley, F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2, 229-241.
- Blakely, M. R. (2001) . A survey of levels of supervisory support and maintenance of effects reported by educators involved in direct instruction implementations. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 73–83.

- Brady, N. C., & Bashinski, S. M. (2008). Increasing Communication in Children With Concurrent Vision and Hearing Loss. *Res Pract Persons Severe Disabl*, 33(1-2), 59-70.
- Brady, N. C., Marquis, J., Fleming, K., & McLean, L. (2004). Prelinguistic predictors of language growth in children with developmental disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 663–677.
- Brady, N. C., Steeples, T., & Fleming, K. (2005). Effects of prelinguistic communication levels on initiation and repair of communication in children with disabilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 48, 1098–1113.
- Browder, D. M., Trela, K., & Jimenez, B. (2007). Training teachers to follow a task analysis to engage middle school students with moderate and severe developmental disabilities in grade-appropriate literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 206-219.
- Brown, P., Stephenson, J., & Carter, M. (2014). Multicomponent training of teachers of students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(4), 347–362.
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Bishop, A. G., Langley, L. K., & Seo, S. (2002). Special education teacher supply and teacher quality: The problems, the solutions. *Focus on Exceptional Children*, 35(2), 1-16.
- Bruner, J., & Sherwood, V. (1983). Thought, language and interaction in infancy. Justin D. Call, Eleanor Galenson & Robert L. Tyson (Ed.). *Frontiers in infant psychiatry* içinde (38–55). New York: Basic.
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication* 1, 155–178.
- Bruner, J. S. (1975). From communication to language – a psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Butterworth, G., & Grover, L. (1988). The origins of referential communication in human infancy. L. Weiskrantz (Ed.). *Thought without language* (pp. 5-24). New York: Oxford University.

- Calandrella, A. M., & Wilcox, M. J. (2000). Predicting language outcomes for young prelinguistic children with developmental delay. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 1061–1071.
- Carpenter, M., Nagell, K., & 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), 1-143.
- Carpenter, R., Mastergeorge, A., & Coggins, T. (1983). The acquisition of communicative intentions in infants eight to fifteen months of age. *Language and Speech*, 26, 101-116.
- Christensen-Sandfort, R. J., & Whinnery, S. B. (2011). Impact of milieu teaching on communication skills of young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(4), 211 –222
- Crais, E. (2006). Gesture development from an interactional perspective. R. Paul (Ed.). *Language disorders from a developmental perspective* içinde (141-162). Lawrence Erlbaum Associates.
- Crais, E., Douglas, D., & Campbell, C. (2004). The intersection of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 678-694.
- Çelik, S. (2012). *Problem davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Davis, B. L., & MacNeilage, P. F. (1995). The articulatory basis of babbling. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 38(6), 1199-1211.
- Dawson, G., & Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(2), 209-225.
- Dayı, E., & Tavis, Y. Z. (2012). *Sınıf Yönetimi*. R. Özmen (Ed.), *Zihin engellilerde öğretmenlik uygulaması* içinde (137-189). Ankara: Pegem.
- Demirel, S. (2008). *Çağdaş toplum ve çağdaş yaşam anlayışı içerisinde hizmet veren özel özel eğitim ve rehabilitasyon kurumları* <http://www.korlerfederasyonu.org.tr/said.htm> sayfasından erişilmiştir.

- Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F., & Kurtyılmaz, Y. (2008). *The effectiveness of the first step to success early intervention program in Turkey: Results of the pilot study*. The 32nd Teacher Educators for Children with Behavioral Disorders (TECBD) sunulmuş bildiri, Tempe, Arizona, USA.
- Doerner, M., Miltenberger, R. G., & Bakken, J. (1989). The effects of staff selfmanagement on positive social interactions in a group home setting. *Behavior Residential Treatment*, 4(4), 313-330.
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 1-24.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S., & Reilly, J. (1993). *The macarthur communicative developmental inventories. User's guide and technical manual*. San Diego, CA: Singular.
- Fey, M. (1986). *Language intervention with young children*. San Diego: College.
- Fey, M. E., Warren, S. F., Brady, N., Finestack, L. H., Bredin-Oja, S. L., Fairchild, M., Sokol, S. & Yoder, P. J. (2006). Early effects of responsivity education/prelinguistic milieu teaching for children with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 526–547.
- Franco, J. H., & Wishart, J. G. (1995). The use of pointing and other gestures by children with down syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, 100(2), 160–182.
- Franco, J. H. (2008). *Teaching prelinguistic communication skills to school age children with autism*. Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin.
- Franco, J. H., Davis, B. L. & Davis, J. L. (2013). Increasing social interaction using prelinguistic milieu teaching with nonverbal school-age children with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 489–502.
- Gallacher, K. (1997). Supervision, mentoring & coaching: Methods for supporting personnel development. P. J. Winton, J. A. McCollum, & C. Catlett (Eds.) *Reforming personnel preparation in early intervention: Issues, models, and practical strategies* içinde (191-214). Baltimore: Brookes.

- Gast, D. L., & Ledford, J. R. (Eds.). (2009). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. Routledge. Taylor&Francis Group.
- Gazdag, G. A., & Warren, S. F. (2000). Effects of adult contingent imitation on development of young children's vocal imitation. *Journal Of Early Intervention*, 23, 24-35
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2006). It Takes Two to Talk — The Hanen Program for parents: Early language intervention through caregiver training. R. McCauley & M. Fey (Eds.). *Treatment of language disorders in children içinde* (77-103). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Girolametto, L., Tannock, R., & Siegel, L. (1993). Consumer-oriented evaluation of interactive language intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2, 41-51.
- Goldin-Meadow, S., & Morford, M. (1990). Gesture in early child language. V. Volterra & C.J. Erting (ed.). *From gesture to language in hearing and deaf children içinde* (249-262). Newyork: Springer-Verlang
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 639-654.
- Gültekin, S. E. (2010). *Öğretmen performansına dayalı doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan aile eğitimi hizmet içi eğitim programının etkililiği*. Doktora Tezi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Halle, J. W. (1982). Teaching functional language to the handicapped: an integrative model of natural environment teaching techniques. *The Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 7, 29-37.
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented Enhanced Milieu Teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 39-54.

- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2006). Enhanced milieu teaching. Rebecca McCauley & Marc E. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* içinde (203-236). Baltimore: MD: Paul H. Brookes.
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2012). Implementing Enhanced Milieu Teaching With Children Who Have Autism Spectrum Disorders. P. A. Prelock & R. J. McCauley (Eds.). *Treatment autism spectrum disorders* içinde (163-187). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hancock, T. B., Kaiser, A. P., & Delaney, E. M. (2002). Teaching parents of preschoolers at high risk: Strategies to support language and positive behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(4), 191–212.
- Hancock, T. B., Ton, J., & Crowe, C. (2008). *The effects of parent and therapist implemented enhanced milieu teaching on the language production of children with autism*. Poster presented at the 6th Biennial Conference on Research Innovations in Early Intervention, San Diego, CA.
- Hart, B., & Rogers-Warren, A. (1978). A milieu approach to teaching language. R. L. Schiefelbusch (Ed.). *Language intervention strategies* içinde (193-236). Baltimore, MD: University Park.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hemmeter, M. L., & Kaiser, A. P. (1994). Enhanced Milieu Teaching: An analysis of parent-implemented language intervention. *Journal of Early Intervention*, 18(3), 269-289.
- Hepting, N. H., & Goldstein, H. (1996). What's natural about naturalistic language intervention? *Journal of Early Intervention*, 20, 249-265.
- Horrocks, E. L., & Morgan, R. L. (2011). Effects of inservice teacher training on correct implementation of assessment and instructional procedures for teachers of students with profound multiple disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 34(4), 283-319.
- House, A. E., & House, B. J., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assessment*, 3(1), 37-57.

- Işık, E. H. (2002). *Uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem sürecini kazandırmaya yönelik geliştirilen hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin zihinsel engelli öğrencilerinin uygun olmayan davranışlarını azaltmalarında etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Iverson, J., & Thal, D. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye. A. M. Wetherby, S. E. Warren & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* içinde (59-86). Baltimore, MD: Brookes.
- Joyce, B., & Showers, B. (Eds.) (1995). *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal*. New York: Longman.
- Kaczmarek, L. A., Hepting, N. H. & Dzubak, M. (1996). Examining the generalization of milieu language objectives in situations requiring listener preparatory behaviors. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 139-167.
- Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants and Young Children*, 16,9-21.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*, 11(4), 423-446.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced Milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Journal of Early Education and Development*, 11(4),423-446.
- Kaiser, A. P., Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Alpert, C. L., & Hancock, T. B. (1995). The effects of group training and individual feedback on parent use of milieu teaching. *Journal of Child Communication Disorders*, 16(2), 39-48.
- Kaiser, A. P., Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Fischer, R., Yoder, P., & Keefer, M. (1996). The effects of teaching parents to use responsive interaction strategies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(3),375-406.
- Kaiser, A. P., Hester, P. P., & McDuffie, A. S. (2001). Supporting communication in young children with developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7(2),143-150.

- Kaiser, A.P., McFarland, T., & Hancock, T.B. (2008, March). *Individual differences in parentimplemented enhanced milieu teaching: Effects on children with ASD*. Presented at the 41st Annual Gatlinburg Conference on Research & Theory in Intellectual and Developmental Disabilities, San Diego, CA.
- Kaiser, A. P., Hendrickson, J. M. & Alpert, C. L. (1991). Milieu language teaching: A second look. *Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 4,63-92.
- Karaaslan, O., Diken, I. H., & Mahoney, G. (2013). A randomized control study of Responsive Teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 18-27.
- Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1) 41-53.
- Kasari, C., Mundy, P., Yirmiya, N., & Sigman, M. (1990). Affect and attention in children with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 95, 55-67.
- Keen, D., Sigafos, J., & Woodyatt, G. (2001). Replacing prelinguistic behaviors with functional communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(4) 385-398.
- Kohler, F. W., Crilley, K. M., Shearer, D. D., & Good, G. (1997). Effects of peer coaching on teacher and student outcomes. *The Journal of Educational Research*, 90, 240-250.
- Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33, 279-299.
- Kretlow, A. G., Wood, C. L., & Cooke, N. L. (2009). Using in-service and coaching to increase kindergarten teachers' accurate delivery of group instructional units. *Journal of Special Education*, 44(4) 234-246.

- Kumin, L. (2012). *Early communication skills for children with down syndrome* (third edition). Bethesda, MD: Woodbine House.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Miller-Loncar, C. L., & Swank, P. R. (1997). Predicting cognitivelanguage and social growth curves from early maternal behaviors in children at varying degrees of biological risk. *Developmental-Psychology*, 33, 1040-1053.
- Leew, S. V. (2001). *The relationship of prelinguistic Milieu training to the increased use of communication forms associated with proto-declatavites*. Doctor of philisophy. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University.
- Maheady, L., Harper, G. F., Mallette, B., & Karnes, M. (2004). Preparing preservice teachers to implement class wide peer tutoring. *Teacher Education and Special Education*, 27, 408-418.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., & Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 5-17.
- Manolson, A., (1992). *It Takes Two to Talk* (Toronto: The Hanen Centre).
- Manolson, A. (1992). *It takes two to talk: A parent's guide to helping children communicate*. Canada: The Hanen Centre.
- Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language characteristics of individuals with down syndrome. *Topics Language Disorders*, 29(2), 112–132.
- Marturana, E., & Woods, J. (2012). Technology-supported performance-based feedback for early intervention home visiting. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32, 14-23.
- McCathren, R. B. (2000). Teacher-implemented prelinguistic communication intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(1), 21-29.
- McCathren, R. B. (2009). Case study: parent-implemented prelinguistic milieu teaching with a high risk dyad. *Communication Disorders Quarterly*, 31(4) 243-252.

- McCathren, R. B., Warren, S. F., & Yoder, P. J. (1996). Prelinguistic predictors of later language development. K. N. Cole, P.S. Dale, & D. J. Thal (Ed.), *Assessment of communication and language* 6, içinde (57-75). Baltimore: Brookes.
- McCathren, R. B., Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1999). The relationship between prelinguistic vocalization and later expressive vocabulary in young children with development delay. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42(4), 915-924.
- McLean, J., & Snyder-McLean, L. (1991). Communicative intent and its realizations among persons with severe intellectual deficits. N. Krasnegor, D. Rumbaugh, R. Schiefelbusch, and M. Studdert-Kennedy (Eds.), *Biological and behavioral determinants of language development* içinde (481-508). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McLean, J. E., & Snyder-McLean, L. K. (1978). A transactional approach to early language training. Columbus, OH: Charles Merrill.
- McLean, J. E., McLean, L. K. Brady, N. C., & Etter, R. (1991). Communication profiles of two types of gesture using nonverbal persons with severe to profound mental retardation. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 34(2), 294-308.
- McLean, L. K., Brady, N. C., McLean, J. E., & Behrens, G. A. (1998). Communication forms and functions of children and adults with severe mental retardation in community and institutional settings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42,231-240.
- MEB, (2011). Çocuk gelişimi ve eğitimi. Özel eğitim kurumlarında fiziksel özellikler ve personel.http://www.okuloncesiuzmani.com/public/upload/1389215594_5_Erken_cocukluk_Egitim_Kurumlarinda_Fiziksel_ozellikler_Ve_Personel.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mitchell, P. R., & Kent, R. D.(1990). Phonetic variation in multisyllable babbling. *Journal of Child Language*,17(02), 247-265.
- Mundy, P., Kasari, C., Sigman, M., & Ruskin, E. (1995). Nonverbal communication and early language acquisition in children with Down syndrome and in normally developing children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 38, 157-167.

- Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The Impact of Professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46,2 532-566.
- O'Reilly, M. G., & Renzaglia, A. (1992). Teaching systematic instruction competencies to special education student teachers: An applied behavioral supervision model. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 17, 104-111.
- Owens, R. E. (1991). *Language Disorders. A functional approach to assesment to intervention*. Newyork: Merril/Macmillian.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Özyürek, M. (2011). *Problem davranışları değiştirme*. Ankara: Kök.
- Paul, R. (1996). *Language disorders. from infancy through adolescence. assesment ve intervention*. USA: Mosby, Missouri.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144-159.
- Prizant, B., & Wetherby, A. (2005). Enhancing communication abilities for persons with autism spectrum disorders. F.Volkmar, R. Paul, A. Klin, and D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders içinde* (925-945). New York: Wiley.
- Reid, D. H., & Parsons, M. B. (1994). *Training to teach in a day: The teaching-skills training program instructor's manual*. Morganton, NC: Carolina Behavior Analysis and Support Center.
- Reid, D. H., & Parsons, M. B. (1995). *Motivating human service staff: Supervisory strategies for maximizing work efforts and work enjoyment*. Morgantown, NC: Habilitative Management Consultants.
- Reid, D. H., & Parsons, M. B. (1996). A comparison of staff acceptability of immediate versus delayed verbal feedback in staff training. *Journal of Organizational Behavior Management*, 16, 35-47.

- Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and communication development in down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 26-35.
- Rosenberg, S., & Abbeduto, L. (1993). *Language and communication in mental retardation: development, processes and intervention*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosenberg, M. S., Boyer, K. L., Sindelar, P. T., & Mishra, S. K. (2007). Alternative route programs for certification in special education: Program infrastructure, instructional delivery, and participant characteristics. *Exceptional Children*, 73, 224-241.
- Ryan, C. S., Hemmes, N. S., Sturmey, P., Jacobs, J. D., & Grommet, E. K. (2008). Effects of a brief staff training procedure on instructors' use of incidental teaching and students' frequency of initiation toward instructors. *Research in Autism Spectrum Disorders* 2, 28-45.
- Sack, S. (1988). *Using structured communication events to increase teacher provided communication opportunities for severely retarded individuals*. Doctoral dissertation, University of Kansas, Lawrence.
- Salmento, M., & Bambara, L. M. (2000). Teaching staff members to provide choice opportunities for adults with multiple disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 12-21.
- Saluja, G., Early, D. M., & Clifford, R. M. (2002). Demographic characteristics of early childhood teachers and structural elements of early care and education in the united states. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/saluja.html> sayfasından erişilmiştir
- Sameroff, A., & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. M. Horowitz, M. Ietherington, S. Scarr-Salapatek. & G. Siegel (Eds.), *Reviews of child development research* içinde (119-149). Chicago: University Park.
- Saxon, T. F., Colombo, J., Robinson, E. L., & Frick, J. E. (2000). Dyadic Interaction Profiles in Infancy and Preschool Intelligence. *Journal of School Psychology*, 38, (1) 9-25.
- Schuit, M. V., Segers, A. Balkom, H. V., Stoep, J., & Verhoeven, L. (2010). Immersive communication intervention for speaking and non-speaking children with

- intellectual disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 26(3), 203-220.
- Shore, B., Iwata, B., Vollmer, T., Lerman, D., & Zarcone, J. (1995). Pyramidal staff training in the extension of treatment for severe behavior disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 323-332.
- Sigafoos, J., Kerr, M., Roberts, D., & Couzen, D. (1994). Increasing opportunities for requesting in classrooms serving children with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(5), 631-645.
- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research Child Development*, 64, 115-130.
- Singer-Harris, N., Bellugi, U., Bates, E., Jones, W., & Rossen, M. (1997). Contrasting profiles of language development in children with Williams and down syndromes. *Developmental Neuropsychology*, 13, 345-370.
- Smith, B. L., Brown-Sweeney, S., & Stoel-Gammon, C. (1989). A quantitative analysis of reduplicated and variegated babbling. *First Language* 9, 175-190.
- Smith, L., & Von Tetzchner, S. (1986). Communicative, sensorimotor, and language skills of young children with down syndrome. *American Journal of Mental Deficiency*, 91(1), 57-66.
- Snow, C. E. (1989). Imitativeness: A trait or a skill? G. E. Speidel & K. E. Nelson (Eds.), *The many faces of imitation in language learning* içinde (73-90). New York: Springer.
- Snow, C. E., Perlmann, R., & Nathan, D. (1987). Why routines are different: Toward a multiple factors model of the relation between input and language acquisition. K. E. Nelson & A. van Kleeck (Eds.), *Children's language*, 6, 65-97. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., & McLaughlin, T. (2011). Professional development in early childhood intervention: Where we stand on the silver anniversary of PL 99-457. *Journal of Early Intervention*, 33, 357-370.

- Spiker, D., Boyce, G. C., & Boyce, L. K. (2002). Parent child interactions when young children have disabilities. *International Review of Research in Mental Retardation*, 25, 35-70.
- Stitcher, J. P., Lewis, T. J., Richter, M., Johnson, N. W., & Bradley, L. (2006). Assessing antecedent variables: The effects of instructional variables on student outcomes through in-service and peer coaching professional development models. *Education and Treatment of Children*, 29, 665-692.
- Stoel-Gammon, C. (1998). Role of babbling and phonology in early linguistic development. A. Weatherby, S. Warren, & J. Reichle (Ed), *Transitions in Prelinguistic Communication*, 87-110. Baltimore: Brookes.
- Sucuoğlu, B. & Bakkaloğlu, H. (2015). *Okul öncesinde kaynaştırma: öğretmen eğitimi monograf*. Ankara: Pegem.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Bayraklı, H., & Demir, Ş. (2014). İnanılmaz yıllar öğretmen eğitimi programı'nın okul öncesi öğretmenlerin ve özel gereksinimli çocukların davranışları üzerindeki etkileri. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Ankara <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/27124/> sayfasından erişilmiştir.
- Suda, K. T., & Miltenberger, R. G. (1993). Evaluation of staff management strategies to increase positive interactions in a vocational setting. *Behavioral Residential Treatment*, 8(2), 69-88.
- Sugarman, S. (1984). The development of preverbal communication. R. L. Schiefelbusch & J. Pickar (Eds.), *The acquisition of communicative competence* içinde (23–67). Baltimore: University Park.
- Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: coaching as a critical component. *Teacher Education and Special Education*, 34(4) 339-349.
- Suhrheinrich, J., Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (2007). A preliminary assessment of teachers' implementation of pivotal response training. *Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis*, 2, 8-20.
- Suhrheinrich, J., Stahmer, A. C., Reed, S., Schreibman, L., Reisinger, E., & Mandell, D. (2013). Implementation challenges in translating pivotal response training into community settings. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 43(12), 1-11.

- Şabanova, N. (2000). *Zihin engellilerle çalışan çocuk egiticilerine yönelik özbakım ve ev içi becerileri öğretim programının etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şentürk, I. (2006). *Çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretimi yönteminin zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretimlerinde etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Tawney, J., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Tekin-İftar, E. (2011). Down Sendromu. E.S.Batu (Ed.), *0-6 Yaş Arası Down Sendromlu Çocuklar Ve Gelişimleri içinde (9-37)*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Toğram, B. (2004). *Doğal dil öğretim tekniklerinden tepki isteme modelinin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Töret, G. (2010). *Otizmlı, down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., & O'Herin, C. E. (2009). Characteristics and consequences of adult learning methods and strategies. *Research Brief Volume*, 2(2), 1-33.
- Van Oorsouw, W M.W. J., Embregts, P. J. C. M., Bosman, A. M. T., & Jahoda, A. (2009). Training staff serving clients with intellectual disabilities: A meta-analysis of aspects determining effectiveness. *Research in Developmental Disabilities*, 30(3), 503-511.
- Van Vonderen, A., De Swart, C., & Didden, R. (2010). Effectiveness of instruction and video feedback on staff's use of prompts and children's adaptive responses during one-to-one training in children with severe to profound intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 829-838.
- Vuran, S., & Olcay Gül, S. (2012). Özel eğitim alanında görev yapan eğitimcilerin işbaşında eğitimi: Ayrık denemelerle öğretim formatında eşzamanlı ipucu

stratejilerinin kullanımının öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(3) 2091-2110.

Vuran, S., & 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.

Vuran, S., Çolak, A., & Gürgür, H. (2003). Davranış kontrolü ve beceri öğretimi konusunda hizmet içi eğitime katılanların programa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-17.

Warren, S.E, & Yoder, P. J. (1998). Facilitating the transition from preintentional to intentional communication. A. Wetherby, S. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication: Preintentional to intentional and presymbolic to symbolic* içinde (365-384) Baltimore: Brookes.

Warren, S.F. (1991). Enhancing communication and language development with milieu teaching procedures. E. Cipani (Ed.), *A guide for developing language competence in preschool children with severe and moderate handicaps* içinde (68-93). Springfield, IL: Th

Warren, S. F., Bredin-Oja, S. L., Escalente, M. F., Finestack, L. H., Fey, M. E., & Brady, N. C. (2006). Responsivity education/ prelinguistic milieu teaching. R. McCauley & M. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* içinde (47-75). Baltimore, MD: Brookes.

Warren, S. F., Yoder, P. J., Gazdag, G. E., Kim, K., & Jones, H. A. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 36(1), 83-97.

Warren, S., & Bambara, L. (1989). An experimental analysis of milieu language intervention: Teaching the action-object form. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 448-461.

Watt, N., Wetherby, A., & Shumway, S. (2006). Prelinguistic predictors of language outcome at 3 years of age. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 1224-1237.

Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Wetherby, A., & Prizant, B. (1989). The expression of communicative intent: Assessment guidelines. *Seminars in Speech and Language*, 10,77-91.
- Wetherby, A., & Prizant, B.(1990). *Communication and symbolic behavior scales (CSBS)*. Baltimore Paul Brookes.
- Wetherby, A., Warren, S. F., & Reichle, J. (1998). Introduction to transitions in prelinguistic communication. A. Weatherby, S. Warren, & J. Reichle (Eds), *Transitions in Prelinguistic Communication*, içinde (1-15) Paul Brookes.
- Yıldırım, A. (2013). *Normal gelişim gösteren, Down Sendromlu ve otizmi olan çocukların temel kavramları ile ortalama sözce uzunlukları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., & Ege, P., (2014). Down Sendromu olan çocukların temel kavramları ile ortalama sözce uzunlukları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 17-41.
- Yıldız, G. (2008). *Down Sendromlu bireylerin Türkçedeki çekim eklerini kullanım özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yoder P. J., & McDuffie A. (2006). Treatment of joint attention in children with disabilities. In T.Charman & W.Stone (Eds.), *Early socialcommunication in autism spectrum disorders: Identification and interventioni*, içinde (117–142). New York: Guilford.
- Yoder P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45,1297-1310.
- Yoder, P.J. (2015). *Söz Öncesi Milieu Dil Öğretim Yöntemi Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1993). Can developmentally delayed children's language development be enhanced through prelinguistic intervention? A. P. Kaiser & D. B. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention*, içinde (35-62). Baltimore: Brookes.

- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1998). Maternal responsivity predicts the prelinguistic communication intervention that facilitates generalized intentional communication. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 1207-1219.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1999 a). Maternal responsivity mediates the relationship between prelinguistic intentional communication and later language. *Journal of Early Intervention*, 22(2), 126-136.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1999 b). Facilitating self-initiated proto-declaratives and proto-imperatives in prelinguistic children with developmental disabilities. *Journal of Early Intervention*, 22, 337-354.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2001). Relative treatment effects of two prelinguistic communication interventions on language development in toddlers with developmental delays vary by maternal characteristics. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 224-237.
- Yoder, P. J., Davies, B., & Bishop, K. (1992). Getting children with developmental disabilities to talk to adults. S. F. Warren & J. Reichle (Eds.). *Causes and effects in communication and language intervention*, içinde (255-276). Baltimore: Brookes
- Yoder, P. J., Kaiser, A. P., Alpert, C., & Fischer, R. (1993). Following the child's lead when teaching nouns to preschoolers with mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 158-167.
- Yoder, P. J., Warren, S. F. & McCathren, R. (1998). Determining spoken language prognosis in children with developmental disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 77-87.
- Yoder, P. J., Warren, S. F., Kim, D., & Gazdag, G. E. (1994). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay: II. Systematic replication and extension. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37, 841-851.
- Yoder, P. J., Warren, S. F., McCathren, R. B., & Leew, S. (1998). Does adult responsivity to child behavior facilitate communication development? S.F. Warren & J. Reichle (Series Eds.) & A.M. Wetherby, S.F. Warren, & J. Reichle (Vol. Eds.), *Communication and language intervention series: Vol. 7. Transitions in prelinguistic communication*, içinde (39-58). Baltimore: Paul H. Brookes.

- Yoder, P., & Davies, B. (1992). Do children with developmental delays use more frequent and diverse language in verbal routines? *American Journal on Mental Retardation*, 97, 197-208.
- Yoder, P., & Stone, W. L. (2006a). A randomized comparison of the effects of two prelinguistic communication interventions on the acquisition of spoken communication in preschoolers with ASD. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 698-711.
- Yoder, P., & Stone, W. L. (2006b). Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 426-435.
- Yoder, P., Davis, B., & Bishop, K. (1994). Reciprocal sequential relations in conversations between parents and children with developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 18, 362-379.

EKLER



Ek 1. Telefon Görüşmesi Formu

Kurum ismi:

Kurumun adresi:

Kurumun telefon numarası:

Kurum müdürünün cep telefon numarası:

Öğretmenlerin Kimlik Bilgileri			
Öğretmenin Adı Soyadı	Mezun Olduğu Lisans Programı	Randevu gün ve saati	

Çocukların Kimlik Bilgileri			
Çocuğun Adı Soyadı	Doğum Tarihi	Yetersizlik türü ve düzeyi	Ders günü ve saati

Ek 2. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Formun Amacı: Bu görüşme formu; çocuğunuzun dil becerileri ile ilgili neler yapabildiğini belirleyip, kontrol listelerini uygulamaya nereden başlanacağını sizin görüşünüze dayalı olarak saptayıp ve ayrıntılı değerlendirme yapılacak olan gereksinimlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Formun Uygulama Yönergesi: Görüşme formunun amacını öğretmene açıklayınız. Soruları forma bakmadan sormaya çalışınız. Her bir bölümün başında açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamalara göre formu doldurunuz.

Açıklama: Bu bölümdeki bilgileri öğretmene sorarak yazın.

Çocuğun	
Adı Soyadı	
Doğum Tarihi	
Yaşı	

Öğretmen		
Adı Soyadı		
Doğum Tarihi		
Mesleği/Mezun olduğu alan		
Adres	Ev	
	İş	
Telefon	Ev	
	İş	

1. Çocuğun Tıbbi Özgeçmiş Bilgileri

Açıklama: Çocuğun Ek engeli ya da engelleri varsa belirtiniz.

EK ENGEL DURUMU		
	Var	Yok
Görme E.		
İşitme E.		
Fiziksel E.		
Konuşma E.		

Açıklama: Çocuğun süreğen hastalığı varsa var sütununun altına, yoksa yok sütununun altına işaret koyunuz. Sürekli kullandığı ilaçlar varsa isimlerini ilaç alma zamanlarını, yan etkilerini, diyetiyle ilgili açıklamaları ve diğer sağlık problemleriyle ilgili bilgileri ilgili sütunların altına yazarak doldurun.

Hastalığıyla ilgili veriler						
Süreğen hastalığı		Kullandığı ilaçlar	İlaç alma zamanları	Yan etkileri	Diyeti	Diğer sağlık problemleri
Var	Yok					

DİL BECERİLERİ

ALICI DİL BECERİLERİ			
1.Çocuğunuzun, ondan bir şey yapmasını istediğinizde istediğiniz şeyi yerine getirmesiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?			
	Evet	Hayır	Açıklamalar
2 kelimelik yönergeleri yerine getirir.			
3 – 5 kelimelik yönergeleri yerine getirir.			
2 ya da daha fazla davranışta bulunmasını gereken yönergeleri yerine getirir.			
2. Çocuğunuz sizi anladığını genelde nasıl belli ediyor açıklar mısınız?			
	Evet	Hayır	Açıklamalar
Jest ve mimikle			
Tek kelime			
İki kelime			
Üç kelime			
3. Çocuğunuzun sizin söylediklerinizi anlamakta zorlandığını düşünüyor musunuz? Sizce neden zorlanıyor olabilir lütfen anlatır mısınız?			

İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ			
1. Çocuğunuzun, konuşmasıyla ilgili neler söyleyebilirsiniz?			
2.Çocuğunuz sözcükleri anlamlı olarak kullanıyor mu? Örneğin, baba diyerek babayı gösteriyor mu?			
	Evet	Hayır	Açıklamalar
Jest ve mimikle isteklerini anlatır.			

Selamlaşma				
Vedalaşma				
Nesne verme				
Nesne isteme				
Nesne reddetme				
Hizmet isteme				
Hizmet reddetme				
Bilgi paylaşma				
Bilgi reddetme				
Tek sözcüklerle konuşur.				
Taklit ederek söylediği kelimeler	Kendiliğindensöy lediği kelimeler			
İki kelimelik sözcelerle konuşur.				
3 ve daha fazla sayıda kelimelik sözcelerle konuşur.				
İsim eklerinden durum bildiren –i ekini kullanır.				
Çoğul eklerini kullanır.				
Zaman eklerini kullanır.				
Zaman Ekleri				
-dili geçmiş				
-mişligeçmiş zaman				
gelecek zaman				
şimdiki zaman				

geniş zaman																		
Şahıs eklerini (-im,sin,iz)kullanır.																		
Tamlayan eklerini (-nin)kullanır.																		
Zamir kullanarak konuşur.																		
<table><tr><td colspan="2">Zamirler</td></tr><tr><td>Ben</td><td></td></tr><tr><td>Sen</td><td></td></tr><tr><td>O</td><td></td></tr><tr><td>Biz</td><td></td></tr><tr><td>Siz</td><td></td></tr><tr><td>Onlar</td><td></td></tr></table>		Zamirler		Ben		Sen		O		Biz		Siz		Onlar				
Zamirler																		
Ben																		
Sen																		
O																		
Biz																		
Siz																		
Onlar																		
Bağlaç kullanarak konuşur.																		
<table><tr><td colspan="2">Bağlaçlar</td></tr><tr><td>Sonra</td><td></td></tr><tr><td>Ama</td><td></td></tr><tr><td>Fakat</td><td></td></tr></table>		Bağlaçlar		Sonra		Ama		Fakat										
Bağlaçlar																		
Sonra																		
Ama																		
Fakat																		
Zarf kullanarak konuşur.																		
<table><tr><td colspan="2">Zarflar</td></tr><tr><td>Yukarı</td><td></td></tr><tr><td>Arkasında</td><td></td></tr><tr><td>İçinde</td><td></td></tr></table>		Zarflar		Yukarı		Arkasında		İçinde										
Zarflar																		
Yukarı																		
Arkasında																		
İçinde																		
Oluş sırasına göre 2 – 3 olayı anlatır.																		
Gün içinde başından geçen bir olayı anlatır.																		
Basit bir hikâyede kim, ne, ne zaman, ne oldu sorularına cevap verir.																		

İLETİŞİM BECERİLERİ													
	Evet	Hayır	Açıklamalar										
Çocuğunuz sizinle iletişime girerken yüzünüze bakıyor mu?													
Oyuncaklarıyla kendi başına oynuyor mu? Ne kadar süre oynuyor?													
Sizinle birlikte oyuncaklarıyla oynuyor mu? Ne kadar süre oynuyor?													
Çocuğunuz yaptığınız etkinlikle ilgileniyor mu? Ne kadar süre ilgileniyor?													
Çocuğunuz konuşurken sizi dinliyor mu?													
Çocuğunuz kendiliğinden konuşuyor mu?													
Çocuğunuz siz konuştuktan sonra size cevap vermeye çalışıyor mu? İletişimi sürdürüyor mu?													
En çok kiminle iletişimde bulunuyor / vakit geçiriyor? <table border="1"> <tr> <td>Anne-Baba</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Öğretmen</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kardeş</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Anneanne</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bakıcı</td> <td></td> </tr> </table>	Anne-Baba		Öğretmen		Kardeş		Anneanne		Bakıcı				
Anne-Baba													
Öğretmen													
Kardeş													
Anneanne													
Bakıcı													
Çocuğunuzun sizi taklit etmesi ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? <table border="1"> <tr> <td>Ses Takliti</td> <td></td> </tr> </table>	Ses Takliti												
Ses Takliti													

Davranış şemasında olan taklit					
Davranış şemasında olmayan taklit					
Hareket Takliti					
Davranış şemasında olan taklit					
Davranış şemasında olmayan taklit					
Siz onunla nasıl iletişim kuruyorsunuz?					
İşaretle					
Konuşarak					

ETKİLEŞİM ORTAMLARI			
1.Çocuğunuzla ne gibi etkinliklerde bulunuyorsunuz?			
2.Çocuğunuzun, sevdiği oyuncaklar, oyunlar ve yiyecekler hakkında neler söyleyebilirsiniz?			
	Evet	Hayır	Açıklamalar
En çok sevdiği oyunlar			
Evcilik oyunu			
Sıralı oyunlar			

Masa aktiviteleri			
Legolar			
Kuklalar			
Saklambaç			
En çok sevdiği oyuncaklar			
Bebek			
Kuklalar			
Resimli kitaplar			
Top			
Araba			
Legolar			
En çok sevdiği yiyecekler/ içecekler			
Şeker			
Meyve suları			
Patates kızartması			
Cips			
Çikolata			

Ek 3. Aile Görüşme Formu

AİLE GÖRÜŞME FORMU

Formun Amacı: Bu görüşme formu; çocuğunuzun dil becerileri ile ilgili neler yapabildiğini belirleyip, kontrol listelerini uygulamaya nereden başlanacağını sizin görüşünüze dayalı olarak saptayıp ve ayrıntılı değerlendirme yapılacak olan gereksinimlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Formun Uygulama Yönergesi: Görüşme formunun amacını aileye açıklayınız. Soruları forma bakmadan sormaya çalışınız. Her bir bölümün başında açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamalara göre formu doldurunuz.

Açıklama: Bu bölümdeki bilgileri aileye sorarak yazın.

Çocuğun			
Adı Soyadı			
Doğum Tarihi			
Yaşı			

		Anne	Baba
Adı Soyadı			
Doğum Tarihi			
Mesleği			
Adres	Ev		
	İş		
Telefon	Ev		
	İş		
Kardeşlerinin		Yaşı	
Adı Soyadı			

1. Çocuğun Tıbbi Özgeçmiş Bilgileri

Açıklama: Çocuğun Ek engeli ya da engelleri varsa belirtiniz.

EK ENGEL DURUMU		
	Var	Yok
Görme E.		
İşitme E.		
Fiziksel E.		
Konuşma E.		

Açıklama: Çocuğun süregelen hastalığı varsa var sütununun altına, yoksa yok sütununun altına işaret koyunuz. Sürekli kullandığı ilaçlar varsa isimlerini ilaç alma zamanlarını, yan etkilerini, diyetiyle ilgili açıklamaları ve diğer sağlık problemleriyle ilgili bilgileri ilgili sütunların altına yazarak doldurun.

Hastalığıyla ilgili veriler		Kullandığı ilaçlar	İlaç alma zamanları	Yan etkileri	Diyeti	Diğer sağlık problemleri
Süregelen hastalığı						
Var	Yok					

2 – ÇOCUĞUN EĞİTİM ÖZGEÇMİŞİ:

Açıklama: Çocuğun eğitim özgeçmişi ile ilgili bilgileri ilgili sütunların yanına yazarak doldurun.

1- Yetersizliği belirleyen kurum veya kişi adı nedir?	
2- Yetersizliği kaç yaşında belirlendi?	
3- Eğitim almaya ne zaman başladı?	
4- Kaç senedir eğitim alıyor?	
5- Halen eğitim almaya devam ediyor mu?	
6- Eğitimi daha çok ne üzerinde yoğunlaşıyor?	

DİL BECERİLERİ

ALICI DİL BECERİLERİ			
1.Çocuğunuzun, ondan bir şey yapmasını istediğinizde istediğiniz şeyi yerine getirmesiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?			
	Evet	Hayır	Açıklamalar
2 kelimelik yönergeleri yerine getirir.			
3 – 5 kelimelik yönergeleri yerine getirir.			
2 ya da daha fazla davranışta bulunmasını gereken yönergeleri yerine getirir.			
2. Çocuğunuz sizi anladığını genelde nasıl belli ediyor açıklar mısınız?			
	Evet	Hayır	Açıklamalar
Jest ve mimikle			
Tek kelime			
İki kelime			
Üç kelime			
3. Çocuğunuzun sizin söylediklerinizi anlamakta zorlandığını düşünüyor musunuz? Sizce neden zorlanıyor olabilir lütfen anlatır mısınız?			

İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ			
1. Çocuğunuzun, konuşmasıyla ilgili neler söyleyebilirsiniz?			
2.Çocuğunuz sözcükleri anlamlı olarak kullanıyor mu? Örneğin, baba diyerek babayı gösteriyor mu?			
	Evet	Hayır	Açıklamalar
Jest ve mimikle isteklerini anlatır.			
Selamlaşma			
Vedalaşma			
Nesne verme			
Nesne isteme			
Nesne reddetme			
Hizmet isteme			
Hizmet reddetme			
Bilgi paylaşma			
Bilgi reddetme			
Tek sözcüklerle konuşur.			
Taklit ederek söylediği kelimeler	Kendiliğinden söylediği kelimeler		
İki kelimelik sözcelerle konuşur.			
3 ve daha fazla sayıda kelimelik sözcelerle konuşur.			
İsim eklerinden durum bildiren –i ekini kullanır.			
Çoğul eklerini kullanır.			
Zaman eklerini kullanır.			
Zaman Ekleri			
-dili geçmiş			
-mişligeçmiş zaman			
gelecek zaman			
şimdiki zaman			
geniş zaman			
Şahıs eklerini (-im,sin,iz)kullanır.			
Tamlayan eklerini (-nin)kullanır.			
Zamir kullanarak konuşur.			
Zamirler			
Ben			
Sen			
O			
Biz			

Siz				
Onlar				
Bağlaç kullanarak konuşur.				
Bağlaçlar				
Sonra				
Ama				
Fakat				
Zarf kullanarak konuşur.				
Zarflar				
Yukarı				
Arkasında				
İçinde				
Oluş sırasına göre 2 – 3 olayı anlatır.				
Gün içinde başından geçen bir olayı anlatır.				
Basit bir hikâyede kim, ne, ne zaman, ne oldu sorularına cevap verir.				

İLETİŞİM BECERİLERİ													
	Evet	Hayır	Açıklamalar										
Çocuğunuz sizinle iletişime girerken yüzünüze bakıyor mu?													
Oyuncaklarıyla kendi başına oynuyor mu? Ne kadar süre oynuyor?													
Sizinle birlikte oyuncaklarıyla oynuyor mu? Ne kadar süre oynuyor?													
Çocuğunuz yaptığınız etkinlikle ilgileniyor mu? Ne kadar süre ilgileniyor?													
Çocuğunuz konuşurken sizi dinliyor mu?													
Çocuğunuz kendiliğinden konuşuyor mu?													
Çocuğunuz siz konuştuktan sonra size cevap vermeye çalışıyor mu? İletişimi sürdürüyor mu?													
En çok kiminle iletişimde bulunuyor / vakit geçiriyor?													
<table><tr><td>Anne-Baba</td><td></td></tr><tr><td>Öğretmen</td><td></td></tr><tr><td>Kardeş</td><td></td></tr><tr><td>Anneanne</td><td></td></tr><tr><td>Bakıcı</td><td></td></tr></table>	Anne-Baba		Öğretmen		Kardeş		Anneanne		Bakıcı				
Anne-Baba													
Öğretmen													
Kardeş													
Anneanne													
Bakıcı													
Çocuğunuzun sizi taklit etmesi ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?													

Ses Takliti				
Davranış şemasında olan taklit				
Davranış şemasında olmayan taklit				
Hareket Takliti				
Davranış şemasında olan taklit				
Davranış şemasında olmayan taklit				
Siz onunla nasıl iletişim kuruyorsunuz?				
İşaretle				
Konuşarak				

ETKİLEŞİM ORTAMLARI			
1.Çocuğunuzun bir gününü bana anlatır mısınız?			
2.Çocuğunuzla ne zaman vakit geçiriyorsunuz? Bu sürede ne gibi etkinliklerde bulunuyorsunuz?			
3.Çocuğunuzun, sevdiği oyuncaklar, oyunlar ve yiyecekler hakkında neler söyleyebilirsiniz?			
	Evet	Hayır	Açıklamalar
En çok sevdiği oyunlar			
Evcilik oyunu			
Sıralı oyunlar			
Masa aktiviteleri			
Legolar			
Kuklalar			
Saklambaç			
En çok sevdiği oyuncaklar			
Bebek			
Kuklalar			

Resimli kitaplar				
Top				
Araba				
Legolar				
En çok sevdiği yiyecekler/ içecekler				
Şeker				
Meyve suları				
Patates kızartması				
Cips				
Çikolata				



Ek 4. Aile Katılım Sözleşmesi

Sayın

Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölüm Başkanı Prof. Dr. E.Rüya ÖZMEN danışmanlığında yürüttüğüm doktora tez çalışmam için çocuğunuz ile-..... günleri-...../-..... saatleri arasında çalışmayı planlamaktayım. Bu çalışmaya çocuğunuz ve öğretmeni katılması ve çalışma sırasında öğretmen-çocuk ile yapılan uygulamanın kameraya alınabilmesi için izninizi rica ederim.

Oya Arslan Armutcu

Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

İzin veriyorum ☐

İzin vermiyorum ☐

Adı Soyadı

İmza

Ek 5.Öğretmen Katılım Sözleşmesi

Sayın

Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölüm Başkanı Prof. Dr. E.Rüya ÖZMEN danışmanlığında yürüttüğüm doktora tez çalışmam için kurumunuzda-..... günleri-...../-..... saatleri arasında çalışmayı planlamaktayım.Bu çalışmaya öğrenciniz..... ve öğretmeni katılması ve çalışma sırasında öğretmen-öğrenci ile yapılan uygulamanın kameraya alınabilmesi için izninizi rica ederim.

Oya Arslan Armutcu

Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

İzin veriyorum ☐

İzin vermiyorum ☐

Adı Soyadı

İmza

Ek 6.İzlet-Tartış Kontrol Listesi

İZLET-TARTIŞ 1.OTURUM				
ÇOCUĞUN YAPTIKLARI	ÇOCUĞUN SÖYLEDİKLERİ	ARAŞTIRMACININ YAPTIKLARI	ARAŞTIRMACININ SÖYLEDİKLERİ	UYGULANAN TEKNİK
		Araştırmacı Çocuğun sevdiği oyuncakların bir kısmını yere bir kısmını masaya bir kısmını ulaşamayacağı bir yere koymuştur.		
		Araştırmacı çocuğun etkinlik başlatması için bekler birlikte oyun oynar.		
		Marakası sallar. Yusufa uzatır.		
Marakası sallar.		Alkışlar.	Aferin oğluma	
Marakası atar.		Makarası eline alarak sallar.		
Araştırmacının elindeki marakasa alır salllar		Elini marakasa doğru uzatır	Ver der.	
Marakası atar.		Marakası alır salllar		
Araştırmacının elindeki marakasa alır salllar		Marakası alır salllar		
Marakası atar.		Marakası alır salllar.		
Araştırmacının elindeki marakasa alır salllar				
Marakası atar.		Marakası alır salllar.		
Ellerini birbirine vurur		Ellerini birbirine vurur. Marakası salllar.		
Araştırmacının elindeki marakasa alır salllar.		Marakası alır salllar. Marakası çocuğun göz hizasında hareket ettirip salllar bekler		
Marakası alır salllar atar		Marakası alır salllar.		
Ördeği alır araştırmacıya verir.		Açar.		
		Ördeği alır kapatır ve biraz uzağa koyar.		

Ördeği alır araştırmacıya uzatır.		Araştırmacı elini uzatır.Çocuğun elini tutar ördeği elinin içine biraktırır.		
Ördeği araştırmacının elieme koyar.		Ördeği açar yere bırakır		
		Ellerini birbirine vurur.		
Elini yere vurur.		Ördeği kapatır. Uzaga koyar.		
Ördeği araştırmacıya getirir.		Araştırmacı elini uzatır.Çocuğun elini tutar ördeği elinin içine biraktırır.		
		Ördeği açar. Ellerini birbirine vurur.Ördeği kapatır, yere koyar.		
Marakası alır atar.Kapıya gider.		Araştırmacı oyuncağı eline alır açar.		
Araştırmacının yanına gelir oturur.		Oyuncağı yere koyar. Oyuncağa dokunur.		
		Oyuncağa tekrar dokunur, bekler.		
		Tekrar dokunur bekler.		
		Çocuğun işaret parmağını tutar oyuncağa bastırır.		
		Çocuğun işaret parmağını tutar oyuncağa bastırır.		
		Parmağıyla oyuncağa bastırır.		
Araştırmacının elini tutar Oyuncağa uzatır.		Çocuğun işaret parmağını tutar oyuncağa bastırır.		
		Çocuğun önüne ördek ve atı koyar elini çocuğa doğru uzatır bekler		
Ördeği alır araştırmacının eline koyar.		Aferin oğluma der. Ördeği açar.		
Ördeği izler.		Ördeği kapatır bekler elini uzatır.		
Ördeği araştırmacının eline koyar.		Aferin oğluma der.		

Ek 7.İzlet Tartış Kontrol Listesi

İZLET-TARTIŞ				
Çocuğun yaptıkları	Çocuğun söyledikleri	Araştırmacının yaptıkları	Araştırmacının söyledikleri	Uygulanan teknik
		Araştırmacı Çocuğun sevdiği oyuncakların bir kısmını yere bir kısmını masaya bir kısmını ulaşamayacağı bir yere koymuştur.		Çevresel düzenleme
		Araştırmacı çocuğun etkinlik başlatması için bekler birlikte oyun oynar.		Liderliği izleme
		Marakası sallar. Çocuğa uzatır.		Sosyal rutin kurma
Marakası sallar.		Alkışlar.	Aferin oğluma	Onaylama 1
Marakası atar.		Marakası eline alarak sallar.		
Araştırmacının elindeki marakasa alır, sallar.		Elini marakasa doğru uzatır.	Ver der.	Sözel ipucu 1
Marakası atar.		Marakası alır, sallar.		Sosyal rutin kurma
Araştırmacının elindeki marakasa alır sallar		Marakası alır, sallar.		Ardıl motor taklit 1
Marakası atar.		Marakası alır, sallar.		Sosyal rutin kurma
Araştırmacının elindeki marakasa alır, sallar.				
Marakası atar.		Marakası alır sallar.		
Ellerini birbirine vurur		Ellerini birbirine vurur. Marakası sallar.		Ardıl motor taklit 2
Araştırmacının elindeki marakasa alır sallar.		Marakası alır, sallar. Marakası çocuğun göz hizasında hareket ettirip sallar, bekler		Göz kontağı 1 Zaman erteleme
Marakası alır sallar atar		Marakası alır, sallar.		
Ördeği alır araştırmacıya verir.		Açar.		Liderliği izleme
		Ördeği alır kapatır ve biraz uzağa koyar.		Zaman erteleme 1
Ördeği alır araştırmacıya uzatır.		Araştırmacı elini uzatır. Çocuğun elini tutar ördeği elinin içine bırakır.		Model olma 1 Fiziksel ipucu 1
Ördeği araştırmacının elieme koyar.		Ördeği açar yere bırakır		
		Ellerini birbirine vurur.		
Elini yere vurur.		Ördeği kapatır. Uzağa koyar.		Zaman erteleme 2
Ördeği		Araştırmacı elini uzatır.		Model olma 2

araştırmacıya getirir.		Çocuğun elini tutar ördeği elinin içine bırakır.		Fiziksel ipucu2
		Ördeği açar. Ellerini birbirine vurur. Ördeği kapatır. Yere koyar.		Zaman erteleme
Marakası alır atar. Kapiyagider.		Araştırmacı oyuncacı eline alır açar.		Sosyal rutin kurma
Araştırmacının yanına gelir oturur.		Oyuncağı yere koyar. Oyuncağa dokunur.		Model olma
		Oyuncağa tekrar dokunur, bekler.		Model olma
		Tekrar dokunur bekler.		Zaman erteleme
		Çocuğun işaret parmağını tutar, oyuncaca bastırır.		Fiziksel ipucu
		Çocuğun işaret parmağını tutar, oyuncaca bastırır.		Fiziksel ipucu
		Parmağıyla oyuncaca bastırır.		Model olma
Araştırmacının elini tutar. Oyuncağa uzatır.		Çocuğun işaret parmağını tutar oyuncaca bastırır.		Fiziksel ipucu
		Çocuğun önüne ördek ve atı koyar elini çocuğa doğru uzatır bekler		Seçenek sunma - Model olma
Ördeği alır araştırmacının eline koyar.		Aferin oğluma der. Ördeği açar.		Onaylama
Ördeği izler.		Ördeği kapatır, bekler, elini uzatır.		Model olma
Ördeği araştırmacının eline koyar.		Aferin oğluma der.		Onaylama 2

Ek 8. Uygulama Güvenirliğı Formu

Başlama düzeyi\BİT sonrası değerlendirme\Program sonrası değerlendirme ve İzleme Oturumlarına Yönelik Uygulama Güvenirliğı Formu	
Hazırlık	Gözlem sonucu
1.Oyuncaklar bire-bir/grup eğitim odasında bulunur.	
2.Uygulama yerde ya da masa da yapılabilir.	
Değerlendirme	
1.Uygulamacı ‘öğretmene çocuğun en sevdiği oyuncaklardan oluşan oyuncak setleri ile öğretmenin çocuk ile oyun oynamasını söyler.	
2.Her bir oturum arasında belirlenen arayı verir.	
BİT Aşaması Uygulama Güvenirliğı Formu	
1.Bilgilendirme Aşaması İlk Oturum	
Söz öncesi dönem iletişim becerilerinin ne olduğunu söyler.	
Etkileşimci olmanın önemini söyler.	
SÖMÖ yöntemi, SÖMÖ yönteminin uygulandığı yetersizlik grupları, dil ve iletişim gelişimine katkılarını söyler.	
Söz öncesi dönem iletişim becerilerinin kazandırılmasında etkileşimde karşılıklılığın nasıl sağlanacağını söyler.	
SÖMÖ tekniklerini power point sunu ile sunar.	
2.Bilgilendirme Aşaması İkinci Oturum	
Çevresel düzenlemeler yapmanın tanımı, hangi amaçla neden kullanıldığı, nasıl uygulandığı ve uygulama sırasında dikkat edilecek noktalar ve örnekleyen durumları söyler.	
Liderliği izlemenin tanımı, hangi amaçla neden kullanıldığı, nasıl uygulandığı ve uygulama sırasında dikkat edilecek noktalar ve örnekleyen durumları söyler.	
Sosyal rutin kurmanın tanımı, hangi amaçla neden kullanıldığı, nasıl uygulandığı ve uygulama sırasında dikkat edilecek noktalar ve örnekleyen durumları söyler.	
İletişim için ipuçları kullanmanın tanımı, iletişim için ipuçlarını kullanmanın hangi amaçla yapıldığı, iletişim için ipuçları kullanmanın içerdiği alt ipuçları ve iletişim için ipuçları kullanma ara hedefleri ve ara hedefleri örnekleyen durumları power point sunu ile sunar.	
İzlet-Tartış Aşaması Uygulama Güvenirliğı Formu	
1. İzlet-Tartış Aşaması Birinci Oturum	
Birinci videoda belirlenen zaman aralıklarında videoyu durdurarak uyguladığı tekniği, hangi durumda, nasıl uyguladığını öğretmene açıklar.	
2. İzlet-Tartış Aşaması İkinci Oturum	
İkinci videonun izlenmesi sırasında araştırmacı belirlediği zaman aralıklarında videoyu durdurarak uyguladığı her bir farklı tekniğin ilk uygulandığı durum için, hangi durumda, nasıl uyguladığını açıklayarak diğer uygulama durumlarını öğretmenin açıklamasını bekler.	
Öğretmen uygulanan tekniği doğru söylediğinde araştırmacı ne kadar dikkatlisiniz, çok doğru söylediniz vb. diyerek öğretmeni güdülemeye yönelik tepkilerde bulunur.	

Öğretmen uygulanan tekniği doğru söyleyemediğinde tekniğin uygulandığı durumu ve tekniğin ismini belirterek ikinci uygulandığı durum içinde gerekli düzeltmeyi yapar.	
3. İzlet-Tartış Aşaması Üçüncü Oturum	
Üçüncü videonun izlenmesi sırasında araştırmacı belirlediği zaman aralıklarında her bir farklı tekniğin uygulandığı iki durum içinde videoyu durdurarak uyguladığı tekniği, hangi durumda, nasıl uyguladığını öğretmenin açıklamasını bekler.	
Öğretmen uygulanan tekniği doğru söylediğinde araştırmacı “ne kadar dikkatlisiniz, çok doğru söylediniz” vb. diyerek öğretmeni güdülemeye yönelik tepkilerde bulunur.	
Öğretmen uygulanan tekniği doğru söyleyemediğinde tekniğin uygulandığı durumu “yetişkinin, çocuğun isteğe bağlı iletişim davranışı oluştuktan sonra gülümseme ve yorum ile davranışı onaylaması nedeniyle uygulanan teknik onaylamadır” diyerek kontrol listesinde belirlenen her bir farklı tekniğin uygulandığı durum içinde gerekli düzeltmeyi yapar.	
Koçluk Aşaması Uygulama Güvenirliği Formu	
Koçluk aşamasında araştırmacı, teknikleri oyun bağlamında çocukla etkileşim sırasında uygular ve daha sonra teknikleri uygulaması için öğretmeni etkileşime katar.	
Öğretmen-çocuk etkileşimi sırasında araştırmacı öğretmenin teknikleri kullanmasına yönelik dönüt ve düzeltmelerde bulunur.	
Sonraki oturumun başında bir önceki oturumda çekilen videolardan beş dakikalık bölümleri öğretmen ile birlikte izleyerek, öğretmene dönüt ve düzeltmelerde bulunur ve öğretmenin öz değerlendirmeler yapmasını ister.	

Ek 9. Öğretmen Davranışları Veri Puanlama Anahtarı

ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI VERİ PUANLAMA ANAHTARI				
İletişim için ipuçları kullanma tekniği alt amaçları uygulanan teknik sayısı				
Sözel ipucu	Sözel olmayan ipuçları			
Doğrudan yönerge/Açık uçlu soru	Model olma	Zaman erteleme	Fiziksel ipucu	Göz teması
Doğal sonuçları destekleme tekniği alt amaçları uygulanan teknik sayısı				
Dilsel haritalama	Ardıl sessel taklit	Ardıl motor taklit	Onaylama	

Ek 10.Çocuk Davranışı Kodlama Kâğıtları

ÇOCUK DAVRANIŞI KODLAMA KÂĞITLARIÖĞRENCİ										
Araştırma evresi:			Süre:							
Tarih:			Kodlanmayan dakika:							
ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI \ BAŞLAMAVE BİTİŞ SÜRELERİ			ÖNBİLDİRİM		ÖNKOMUT		DİĞER İLETİŞİM İŞLEVLERİ (reddetme-belirsiz)		İŞLEV YOK	AÇIKLAMA
Doğrudan yönerge / Açık uçlu soru	Başlama Süresi	Bitiş Süresi	Yapılandırılmış	Bağımsız	Yapılan dırılmış	Bağımsız	Yapılandırılmış	Bağımsız		
Model Olma										

Dilsel haritalama	Göz Teması	Fiziksel ipucu	Zaman erteleme							
Dilsel haritalama	Göz Teması	Fiziksel ipucu	Zaman erteleme							
Dilsel haritalama	Göz Teması	Fiziksel ipucu	Zaman erteleme							
Dilsel haritalama	Göz Teması	Fiziksel ipucu	Zaman erteleme							
Dilsel haritalama	Göz Teması	Fiziksel ipucu	Zaman erteleme							

[illegible]

Ek 11. Öğretmene Yönelik Sosyal Geçerlilik Soruları

1) Söz öncesi Milieu Öğretim yöntemi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

2) BİT Öğretmen Eğitim Programı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Bilgilendirme aşamasına ilişkin görüşler

İzlet-Tartış aşamasına ilişkin görüşler

3) BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Koçluk aşamasına ilişkin görüşler

4)Uygulamacıya ilişkin görüşleriniz nelerdir?

5) BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programıuygulanması sonucunda çocuğun gelişimine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Ek 12. Ailelere Yönelik Sosyal Geçerlilik Soruları

- 1) “Çocuğunuza SÖMÖ tekniklerinin uygulamasının çocuğunuzun gelişimine herhangi bir etkisi oldu mu?”



Ek 13. Gözlemciler Arası Güvenirliği Formu

Sayın Gözlemci,

Size verilen formda SÖMÖ tekniklerinin tanımını ve çocukların iletişim davranışlarının tanımını yer almıştır. İzlediğiniz video ilgili tanıma uyan öğretmen davranışlarını gözlemlediğinizde ilgili tekniğin sütününa + işareti koyunuz.



GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİĞİ FORMU

Sayın Gözlemci,

Size verilen formda SÖMÖ tekniklerinin tanımı yer almaktadır. İzlediğiniz videoda ilgili tanıma uyan öğretmen davranışlarını gözlemlediğinizde ilgili tekniğin sütününe + işareti koyunuz.

BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ile Kazandırılması Hedeflenen SÖMÖ Teknikleri

Teknikler	Tanımlar	Örnekler
Sosyal rutin kurma (Social routine building)	Yetişkinin, doğal bir ortamda iletişim işlevlerine ve ilişkili becerilere model olması ve çocuk tarafından yaratılacak istek ve yorumların oranının artırılabilmesi amacıyla çocuk ve yetişkin arasında gelişen sırayla oynama eylemidir (McCathren, 2000).	İleri geri top yuvarlama, Besleme, Giyinme, Blokleri kamyon içerisine koyma Bir müzik enstrümanı çalma gibi rutinler kurma
Çevresel düzenlemeler yapma (Environmental arrangement)	Çevreyi, iletişim ihtiyacını artıracak ya da iletişim kurmaya zorlayacak biçimde düzenleme ve çocuğa, iletişim kurması için daha fazla olanak sağlamadır (McCathren, 2000).	Yetişkinin, çocuğun isteyebileceği veya ihtiyaç duyabileceği nesneleri, örneğin, oyuncaklar, yiyecek gibi şeyler, çocuğun erişim alanının uzağına koyması. Oyuncakların plastik haznelerin içerisine koyulması ve çocukların, bu oyuncaklara herhangi bir yardım almaksızın ulaşamaması.
Liderliği izleme (Following the child's lead)	Çocuğun dikkat yönünü takip etmek, çocuğun herhangi bir aktiviteye veya sosyal etkileşime olan ilgisini sürdürmek amacıyla yetişkinin, genellikle çocuk tarafından seçilen nesneye ya da etkinliğe yönelik çocukla birlikte oyuncaklarla oynaması veya buna benzer bir aktiviteye girmesidir (McCathren, 2000).	Yetişkinin çocuğun oynayacağı oyuncakları seçmesine izin vermesi ve çocuk değiştirene kadar bu oyuncakla oynamaya devam etmesi
İpuçları (Prompts) ✓ Sözel ipucu (Verbal prompts)	Yetişkinin, çocuğun iletişim cevaplarını ortaya çıkarma amacıyla açık uçlu sorular sorması veya doğrudan yönergeler vermesidir.	Çocuk: Bir arabaya bakar ve ona doğru eğilir. Yetişkin: "Bana bak!" Çocuk: Objeden başını kaldırıp, yetiştikine bakar ve sonra

tekrar objeye bakar.
Yetişkin. “Bana göster”
Çocuk: Oyuncaklara doğru uzanır.
Yetişkin: “Ne istiyorsun?”

Çocuk: Yetişkine açması için bir kutu verir.
Yetişkin: “Aç! ”
Çocuk: Açması için yetişkine tekrar bir kutu verir.

İpuçları (Prompts) ✓ Sözel olmayan ipucu ✓ fiziksel ipucu ✓ göz teması ✓ model olma ✓ zaman erteleme	Yetişkinin, çocuğun isteğe bağlı iletişim denemelerini ya da isteğe bağlı iletişimin özel bileşenlerini (seslendirmeler, koordineli bakış, mimikler) desteklemek amacıyla kullandığı sözel olmayan yardımdır (McCathren, 2000).	
İpuçları (Prompts) ✓ Sözel olmayan ipucu Fiziksel ipucu	Yetişkinin, çocuğun elini kendi elinde tutarak, alışlagelmiş bir mimik yapmasına yardım etmesidir.	Çocuk : Bir arabaya bakar ve yetişkine bakar. Yetişkin: Çocuğun elini alır ve işaret parmağıyla bir arabayı gösterir.
İpuçları (Prompts) ✓ Sözel olmayan ipucu Göz teması	Yetişkinin, çocukla göz teması kurmak için çocuğa bakarak yetişkine bakmasını sağlaması veya çocuğun yetişkinin yüzüne doğru bakması için istenilen objeyi kendi yüzüne doğru tutmasıdır (Warren vd.,2006).	Nesnenin yetişkinin yüzüne yakın şekilde hareket ettirilmesi. Çocuğa bakılarak yetişkine bakmasını sağlamak.
İpuçları (Prompts) ✓ Sözel olmayan	Yetişkinin, çocuğun yapmasını istediği mimik veya davranışı yapmasıdır (McCathren, 2000, McCathren	Çocuk: Bir arabaya bakar ve ona doğru eğilir. Yetişkin: Arabayı gösterir.

Model (Models)	olma	2009, Warren vd.,2006).	Çocuk: Çingırağı tutar. Yetişkin: Benzer bir nesne alır ve çocuğa doğru uzatır.
İpuçları (Prompts) ✓ Sözel olmayan ipucu Zaman erteleme (Time delay)	Yetişkinin çocuğa doğru yönlendirilmiş bir vücut duruşu ve yüz ifadesi ile 3 saniyeden daha fazla bir süre çocuğun iletişim kurmasını beklemesidir.	Çocuk: Diğer odadan bir ses duyar ve yetişkine bakar. Yetişkin: Çocuğa bakarak, diğer odayı gösterir.	Yetişkin: Uçak havada uçarken yetişkinin uçağı işaret etmesi.
Dilsel haritalama (Linguistic mapping):	Yetişkinin, çocuğun iletişim davranışını anında takip ederek, genişleterek ve tekrarlayarak iletişim davranışının temel anlamını-iletişim amacını sözlü olarak ifade etmesidir.	Çocuk: Çantayı açmaya çalışır ve yetişkinin ellerinden tutar. Yetişkin: “Yardım mı istiyorsun?”	Çocuk: Topa uzanır ve seslenir. Yetişkin: “Onu mu istiyorsun?”
Ardıl sessel (Contingent imitation):	taklit vocal	Çocuğun çıkardığı ses oranlarının artması ve yetişkin seslerini kendiliğinden taklit edebilmesi amacıyla (Gazdag ve Warren, 2000), yetişkinin, çocuğun seslendirmesini, tam olarak veya biraz değiştirilmiş bir şekilde taklit etmesidir.	Çocuk: plastik bir halkayı eline alıp kaldırdığında “ga” Yetişkin: halkayı eline alıp “ga” Çocuk: ba Yetişkin: ba da da (Warren vd., 2006).

Ardıl motor taklit (Contingent motor imitation)	Yetişkin davranışlarını taklit etme konusunda çocukları teşvik etmek (Snow, 1989) ve çok daha farklılaşmış oyun şemalarının oluşmasını sağlamak amacıyla (Dawson ve Adams, 1984), yetişkinin, çocuğun hareketinin hemen ardından çocuğun davranışını aynen mi değiştirtilmiş şekilde mi? taklit etmesidir.	Çocuk: Plastik bir halkayı eline alıp kaldırır. Yetişkin: Halkayı kaldırır. Çocuk: bir topu gösterir Yetişkin: Topu gösterir Çocuk: Topa uzanır. Yetişkin: Topa uzanır ve sonra gösterir. Sonra topu çocuğa verir. (Warren vd., 2006).
Onaylama	Yetişkinin, çocuğun istenilen bir davranışı yapmasının hemen ardından yaptığı kelimeler veya mimikler ile davranışı onaylamasıdır (Warren vd., 2006).	Çocuk yetişkin ile göz teması kurar. Yetişkin çocuğun isteğine cevap verirken gülümseyebilir. Çocuk: Bir topu gösterir. Yetişkin: “Gösterdin!” Çocuk: Yetişkine doğru bir araba tutar. Yetişkin: “Bana gösterdin!”

Video Numarası :				
ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI VERİ PUANLAMA ANAHTARI				
İletişim için ipuçları kullanma tekniği alt amaçları uygulanan teknik sayısı				
Sözel ipucu	Sözel olmayan ipuçları			
Doğrudan yönerge/Açık uçlu soru	Model olma	Zaman erteleme	Fiziksel ipucu	Göz teması
Doğal sonuçları destekleme tekniği alt amaçları uygulanan teknik sayısı				
Dilsel haritalama	Ardıl sessel taklit	Ardıl motor taklit	Onaylama	

Sayın Gözlemci,

Size verilen formda çocuk davranışlarının tanımları ve kodlama ile ilgili ayrıntılı kurallar yer almaktadır. İzlediğiniz videoda kodlama ile ilgili kurallara dikkat ederek tanıma uyan öğretmen davranışlarını, öğretmen davranışının başladığı ve bittiği süreyi belirleyiniz, ardından çocuk davranışının türünü ve oluştuğu süreyi belirtiniz.

Çocuğun Amaçlı İletişim Davranışları		
Değişkenler	Tanımlamalar	Örnekler
Amaçlı iletişim davranışı (Intentional communication act):	Yetişkinine yönlendirilen mimik ve/veya seslendirmelerden oluşan davranışlardır(Warren vd., 2006).	✓ Yetişkinine nesne verdiğinde ✓ Yetişkinine dokunduğunda ✓ Yetişkinine doğru avuç içi yukarıya doğru bir şekilde elini ya da nesneyi hareket ettirdiğinde ✓ Herhangi bir mimik kullandığında ve yetişkinine baktığında ✓ Bir mimik ve seslendirme kullandığında ✓ Bir seslendirme / sözlü ifade kullandığında ve yetişkinine baktığında ✓ Önce nesneye, sonra yetişkinine ve sonra tekrar nesneye baktığında ✓ Önce yetişkinine, sonra bir nesneye veya onlardan uzakta meydana gelen bir olaya ve daha sonra tekrar kişiye baktığında
Önkomut davranışları (Proto-imperatives):	Çocuğun herhangi bir ipucuna gereksinim duymadan bir nesneyi, eylemi veya etkinliği istemek amacıyla, yetişkinini çocuğun başlattığı bir eyleme yönlendirmeyi amaçlayan iletişim davranışlarıdır.	✓ “cee” oyununa ara verildiğinde çocuğun, yetişkinine doğru ses çıkarması ve gülümseyerek battaniyeyi işaret etmesi. ✓ Çocuğun, yetişkinin onu kucağına almasını istediğini belirtmek için yetişkinin yanına gelmesi(Yoder ve Warren,2002). ✓ Çocuğun, yetişkinin bir şey yapmayı durdurmasını istediğini açıkça göstermesi. ✓ Çocuğun yetişkinin ona bir nesne vermesini istediğini açıkça işaret etmesi.
Önbildirim davranışları (proto-declaratives):	Yetişkinin herhangi bir şey yapmasını sağlamaya çalışmadan, yetişkinin, ilgisini bir nesneye ya da olaya yönlendiren, ya da herhangi bir nesne veya olay hakkındaki duyguyu paylaşmak amacıyla çocuk tarafından gerçekleştirilen iletişim	✓ Çocuğun, salonda gürültünün olduğu yönü işaret etmesi, yetişkin gürültünün farkına vardıktan sonra, çocuğun oyuna geri dönmesi ✓ Çocuğun çingırağa bakması, yetişkinine bakması, gülümseyip sonrada tekrar çingırağa bakması.

davranışlarıdır.

- ✓ Çocuğunodanın diğer ucundaki bir legoyu göstermesi ve legoya bakması seslenip tekrar yetişkine bakması
- ✓ Çocuğun yetişkine bakması, oyuncacı tutması, yükselen bir ses tonlamasıyla seslenmesi ve oyuncacı tekrar masanın üzerine koyması.

Kodlama İle İlgili Genel Kurallar

Öğretmenin ve çocuğun üst gövdesinin tamamının görüntülerde olmadığı durumlar öğretmenin ve çocuğun davranışlarının tam olarak gözlenememesi nedeniyle kodlama dışında bırakılmıştır ve daha sonra tekrar net bir şekilde görülebilir olduğu zaman kayıt edilmiştir. Kodlama dışında bırakılan süre toplam uygulama süresinden çıkarılarak ortalamalar belirlenmiştir. (örneğin, 15 dakikalık uygulama sırasında 2 dakikalık kodlanamayan süre varsa davranışın ortalaması 13 dakika üzerinden hesaplanmıştır). Eğer herhangi bir kayıttaki toplamda, herhangi bir oturumdan 5 dakika veya daha fazla kodlanamayan zaman varsa, yani kodlanamayan zaman 5 dakikadan fazla ise tüm oturum “kodlanamaz” olarak kabul edilmiştir ve yerine sonraki oturum kodlanmıştır (Leew, 2001, Yoder ve Warren, 1999).

Bir davranış kodlarken davranışın başladığı zaman kodlama kâğıdında birinci sütuna yazılmıştır. Davranışın başladığı dakika ve saniyeyi içermiştir (14:08 gibi). Ayrıca kodlama sırasında videolarda eğer çocuk ağlamaya başlar ve 30 saniye veya daha uzun süre ağlama devam ederse kodlama durdurulmuştur. Çocuk ağlamayı durdurduğunda kodlamaya yeniden başlanılmıştır. Uygulayıcı, ağlama zamanı periyodunu kodlama sayfasında dakika/saniye haliyle “kodlanamaz” şeklinde not etmiştir. Eğer ağlama süresi toplamda beş dakika veya daha fazlaysa, tüm oturum “kodlanamaz” olarak belirtilmiş ve diğer bir oturum kodlanılmıştır (Leew, 2001, Yoder ve Warren, 1999).

Yetişkin davranışlarının ilişkin kodlamaların yapılması sırasında her bir çocuk davranış için, yetişkinin çocuğun davranışından önceki 5 saniye içerisinde ipucu verip vermediği, veriyse ipucunun türü ve çocuğun davranış sonrasındaki 3 saniyede bir sonuca varıp varmadığı, vardırıysa sonucun türü belirlenmiştir. Örneğin, çocuğun iletişim davranışının sonu 9:05 ise yetişkin davranış saat 9:08 olmadan önce başlamalıdır (Leew, 2001)

Amaçlı İletişim Davranışlarının Belirlenmesi

Amaçlı iletişim davranışı, çocuk tarafından yönlendirilen rutinlerde, mimikler, koordine edilmiş bakışlar ve temel biçimdeki seslendirmelerin kombinasyonlarından oluşan davranışlardır.

Çocuk davranışının amaçlı iletişim davranışlarına olarak sayılabilmesi ve kodlanabilmesi için aşağıdaki koşulların **hepsinin** karşılanması beklenmiştir (Yoder ve Warren, 1999).

a) Çocuğun davranışının iletişim amacı veya önemi olmalıdır.

b) Davranışta bir mimik (sıra dışı/duruma özgü mimikler, gülümseme gibi yüz mimikleri, gösterme, işaret etme, verme, dokunma, yetişkinin elini hareket ettirme, bir objeyi

yetişkinine doğru itekleme, başını sallama, vurma, ısırma, bir kişiyi çimdikleme, bir nesneyi atma, gösteriş yapma, pantomim yapma, el sallama, el çırpma gibi alışlagelmiş mimikler dahil), seslendirme veya sözlü ifade olmalıdır.

c) Davranış yetişkinine yöneltilmiş olmalıdır (yetişkinine bakma, yetişkinine dokunma, eylemleri birleştirme, yetişkinine doğru ellerini ya da objeleri hareket ettirme, yetişkinin eylemine veya yönergesine yanıt verme dahil).

d) Davranışın bir iletişim işlevi olmalıdır (yetişkinin davranışını düzenleme, sosyal bir rutine dâhil olması için yetişkinin ilgisini çocuğa çekme, yetişkinin ilgisini bir obje veya olaya çekme veya reddetme).

Davranışları Birbirinden Ayırmak İçin Kullanılan Genel İlkeler

Araştırma verilerinin puanlanması sırasında aşağıdaki durumlarda bir davranış sona ermiş ve yeni bir davranış başlamış kabul edilmiştir (Leew, 2001,Yoder ve Warren, 1999).

Çocuk davranışının ne zaman bittiğini ve diğer davranışın ne zaman başladığını belirlemenin zor olması nedeniyle, çocuk davranışlarını bölmek için aşağıdaki genel ilkeler kullanılmıştır.

a) Çocuğun mimikleri, seslendirmeleri veya konuşmalarında üç saniyelik bir bekleme olması ve/veya

b) İlgi odağında başka bir nesneye doğru bir değişiklik olması ve/veya

c) İletişim işlevinde bir değişiklik olması

Çocuk Davranışlarının Yapılandırılmış Ve Kendiliğinden Başlayan Davranışlar Olarak Kodlanmasında Kullanılan Genel İlkeler

Çocuk davranışlarının yetişkin tarafından yapılandırılmış ya da çocuk tarafından kendiliğinden başlayan davranışlar olup olmadığını belirlemek amacıyla yetişkin davranışı ile çocuğun davranışları arasındaki 5 saniyelik aralıklardaki zaman dilimleri çıkarılmıştır.

Kendiliğinden Başlayan Davranışların Kodlanması

Eğer çocuğun davranışı, yetişkinin eylemi, seslendirmesi veya sözlü ifadesinden sonraki 5 veya daha fazla saniyede meydana geliyorsa kendiliğinden başlayan bir davranış olarak kabul edilmiştir (Yoder ve Warren, 1999).

Kendiliğinden başlayan davranış, çocuğun davranışı kendisinin başlattığı, bir yetişkin modeli, yardımı ya da yönlendirmesi olmadan meydana gelen davranıştır. Çocuğun davranışı bir model, ipucu veya yönerge gibi bir yetişkin davranışından sonraki beş saniyede meydana gelir. Örneğin,

a) Yetişkin ve çocuk yerdeki bir oyuncağın çalıştığını duyarlar. Yetişkin nesneye doğru hiçbir davranışta bulunmadan bekler. Çocuk oyuncağa bakar ve onu işaret etmek için işaret parmağını kullanır.

b) Çocuk görüş alanı dışında bir ses duyar. Yetişkinine bakar, sonra sesin kaynağının yerini belirlemek için başını döndürür, sonra tekrar yetişkinine bakar. Yetişkin çocuğu taklit eder.

c) Çocuk oynadığı oyun hamurunun bir parçasını alır ve iki eliyle gülümseyerek yetişkine doğru uzatır. Yetişkin memnun olduğuna dair gülümser.

d) Çocuk bir su kovalarındaki oyuncaklarla mutlu bir şekilde oynamaktadır. Yerde bir top görür. Topu işaret ederek yetişkine bakar ve sonra topa tekrar bakar. Yetişkin gülümser ve “evet” der. Çocuk su içindeki oyuncaklarla oynamaya devam eder.

Yukarıda belirtilen davranış örnekleri çocuğun davranışının yetişkin davranışından sonraki beş saniyede meydana gelmesi nedeniyle, kendiliğinden başlayan davranış olarak alınmıştır.

Yapılandırılmış Davranışların Kodlanması

Yapılandırılmış davranış, çocuğun davranışının yetişkinin doğrudan yardımının bir sonucu olduğu davranıştır. Yapılandırılmış örnek davranış taklit, bir yönlendirme veya ipucuna yanıt veya davranışın çocuğun elini tutarak gösterilmesinin sonucunu kapsar ve yetişkin davranışının beş saniyesi içinde meydana gelir (Yoder ve Warren, 1999).

Örneğin,

- g) Çocuğun yetişkinin mimik/eyleminin beş saniyesi içinde yetişkinle tamamen aynı mimik/eylemi taklit ettiğinde; yetişkin yerdeki etkin bir oyuncak gösterir çocuk da beş saniye içinde oyuncak gösterir.
- h) Çocuğun yetişkinin kendisine yapmasını söylediği için bir davranış gerçekleştirerek yönlendirmeye yanıt verdiğinde; yetişkin yerdeki bir oyuncak işaret eder. Çocuk herhangi bir davranış yapmaz. Yetişkin “topu göster” veya “bunu yap” der. Çocuk gösterir.
- i) Çocuğun bir ipucuna yanıt verdiğinde; yetişkin odada hareket eden köpeğe bakan ve gösteren çocuğa bakar. Çocuk köpeğe bakmaya devam eder. Yetişkin, “bana bak” der. Çocuk yetişkine ve sonra tekrar köpeğe bakar.
- j) Çocuğun elini tutarak yapılan jestlerde; yetişkin çocuğun elini tutar, işaret parmağı dışarıda ve diğer parmakları altına kıvrılmış olacak şekilde şekillendirir ve sonra çocuğun kolunu vücudundan ileriye doğru hareket ettirir.
- k) Göz temasında; çocuğun yetişkine bakmaktan başka şansının olmadığı durumlarda çocuğun başını ve /veya vücudunu hareket ettirmesi
- l) Zaman ertelemesinde, yetişkin bir nesne tutarken veya bir şey dinlerken üç saniyeden daha fazla bir süre aktif olarak bekler, bekleme bir beklenti yansıtır.

Yukarıda belirtilen davranış örnekleri çocuğun davranışının yetişkinin doğrudan yardımının bir sonucu olması nedeniyle yapılandırılmış örnek davranış olarak alınmıştır.

Çocuğun İletişim İşlevlerine Yönelik Davranışlarının Kodlanması

Çocuğun iletişim işlevleri dört farklı şekilde kodlanmıştır. Bunlar ön bildirim, ön komut davranışları, diğer iletişim işlevleri ve iletişim işlevsizliğidir. Çocuk davranışlarının iletişim işlevleri iletişim davranışlarının amaçlarını göstermektedir (Leew, 2001, Wetherby ve Prizant, 1990).

1.Önbildirim davranışları, yetişkinin herhangi bir şey yapmasını sağlamaya çalışmadan, yetişkinin, ilgisini bir nesneye ya da olaya yönlendiren, ya da herhangi bir nesne veya olay hakkındaki duyguyu paylaşmak amacıyla çocuk tarafından gerçekleştirilen iletişim davranışlarıdır.

Örneğin, Çocuk bir nesneye bakar, yetişkine bakar, gülümser ve sonrada tekrar nesneye bakar.

Çocuk odanın diğer ucundaki bir nesneyi gösterir ve ona bakar ve memnuniyetle seslenir, yetişkine tekrar bakar. Baş yetişkinden nesneye/olaya ve sonra tekrar yetişkine doğru hareket eder

- a) Olumlu duyguyu - ilgiyi paylaşma amacını taşıyan davranış
- b) Baş nesneden/olaydan kişiye ve sonra tekrar nesneye/olaya hareket eder
- c)Yetişkinin dikkatini çocuk-yetişkin ikilisinin dışındaki bir nesne veya olaya çekmek için yapılan belirgin bir mimik.

2.Önkomut davranışları, çocuğun herhangi bir ipucuna gereksinim duymadan bir nesneyi, eylemi veya etkinliği istemek amacıyla, yetişkini çocuğun başlattığı bir eyleme yönlendirmeyi amaçlayan iletişim davranışlarıdır.

Örneğin, çocuk, yetişkinin nesne ile bir eylem yapmasını isteyerek yetişkine bir nesne verir; çocuk yetişkinin bir şey yapmayı durdurmasını istediğini açıkça gösterir, çocuk yetişkinin ona bir nesne vermesini istediğini işaret eder.

3.Diğer iletişim işlevleri:

- a) İnkâr (reddetme)

Çocuk bir şeyi istemediğini, bir şeyin olmasını istemediğini ya da bir şeyin durmasını istediğini açıkça gösterir.

Örneğin, çocuk yetişkinin elini iter, göz temasından kaçınır, hareketli nesneye yönelik ses çıkararak, mızızlanır.

- b) Belirsiz iletişim işlevi

Uygulayıcı, davranışın hangi işlevini gösterdiğini belirleyemeyebilir, fakat bir iletişim amacı belirgindir.

4.İletişim işlevsizliği (No Communicative Function):

Çocuk, belirgin bir amacı olamayan, bir gösterme, işaret etme veya göz teması davranışı sergiler. Örneğin,

- d) Çocuğun eli, işaret parmağını uzattığı diğer parmaklarını kıvrıdığı bir pozisyonudadır, fakat çocuk yanındaki kişinin veya nesnenin farkında değildir.
- e) Çocuğun elinde bir top varken yetişkine doğru kollarını hareket ettirir.
- f) Çocuk açık olmayan bir kutuyla oynayan yetişkini izler. Yetişkin ve kutu arasında değişen bakışları vardır, fakat çocuk jest veya seslendirme yapmadan pasif bir şekilde yetişkini izler.

[illegible]

[illegible]

