

**SEREBRAL PALSİLİ ÇOCUKLARA
İSTEK BİLDİRME İLETİŞİM AMACINI
GERÇEKLEŞTİRMEYE YÖNELİK OLARAK
RESİMLİ KART KULLANIM BECERİSİNİN
ÖĞRETİLMESİ**

Sultan Selim Gerçek

Yüksek Lisans Tezi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Dil ve Konuşma Terapistliği

Anabilim Dalı

Mart – 2005

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sultan Selim Gerçek' in "Serebral Palsili Çocuklara İstek Bildirme İletişim Amacını Gerçekleştirmeye Yönelik Olarak Resimli Kart Kullanım Becerisinin Öğretilmesi" başlıklı Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalındaki, Yüksek Lisans tezi 09.03.2005 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yrd.Doç.Dr.Dilek Erbaş	
Üye	: Prof..Dr.Seyhun TOPBAŞ	
Üye	: Yrd.Doç.Dr.İlknur MAVİŞ	

Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 17.09.2004 tarih ve 30 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Enstitü Müdürü



ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

SEREBRAL PALSİLİ ÇOCUKLARA İSTEK BİLDİRME İLETİŞİM AMACINI GERÇEKLEŞTİRMEYE YÖNELİK OLARAK RESİMLİ KART KULLANIM BECERİSİNİN ÖĞRETİLMESİ

SULTAN SELİM GERÇEK

Anadolu Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı

Danışman: Yard. Doç. Dr. Dilek ERBAŞ
2005

Görsel sembol sistemleri (resimli iletişim tahtası) SP'li çocuklar için sıklıkla konuşmaya alternatif olarak kullanılmaktadır. Buna rağmen Türkiye'deki SP'li çocuklara görsel sembol sistemlerini öğretme süreçlerinin etkililiğini gösteren deneysel bir çalışma henüz yapılmamıştır.

Bu araştırmada, SP'li üç çocuğa istedikleri yiyecek ve içecek maddelerini, bu maddelerin resimlerini işaret ederek istemeleri öğretilmiştir. Araştırmanın amacı, resim iletişim tahtasının istek bildirme iletişim amacının gerçekleştirilmesi için kullanıldığı öğretim programının etkililiğidir.

SP tanısı almış 8 ve 13 yaşlarındaki iki kız çocuğuyla ve 10 yaşındaki bir erkek çocuğu araştırmanın deneklerini oluşturmuştur. İki aşamadan oluşan araştırmanın ilk aşamasında deneklerin istedikleri yiyecek ve içecek maddelerinin belirlenmesi için görüşme ve doğrudan gözlem yöntemleri kullanılmıştır. İkinci aşamada ise denekler istedikleri yiyecek ve içecek maddeleri için istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmek üzere resimli kartları nasıl kullanacaklarını öğrenmişlerdir.

Araştırmada öğretim programının etkililiğini belirlemek üzere tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Daha önce yapılan çalışmalara benzer olarak, bu araştırma da istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmek üzere resimli kart kullanım becerisini öğretmek için hazırlanan öğretim programının etkili olduğunu göstermiştir. Deneklerin öğretim sona erdikten sonra da beceriyi korudukları belirlenmiştir.

ABSTRACT

Master of Thesis

TEACHING THE USE OF PICTURAL COMMUNICATION CARD FOR REQUESTING TO CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

SULTAN SELİM GERÇEK

**Anadolu University
Institute of Health Science**

**Adviser: Yard. Doç. Dr. Dilek ERBAŞ
2005**

Visual symbol systems (communication picture board) are often considered for children with Cerebral Palsy as an alternative to speech. However, there has not been any empirical study demonstrating effectiveness procedures for teaching visual symbol systems to children with Cerebral Palsy in Turkey. In the present study, three children with Cerebral Palsy taught to request preferred food and drink items by pointing to corresponding picture of them. The purpose of the study was to assess the effectiveness of the training program to use a picture board for communication. Two girls and one boy of 8,13,10 years of age, respectively, served as subjects. They were diagnosed with Cerebral Palsy. There were two phases in the study. In the first phase, the subjects' preferred items were identified by interviews, and direct observations In the second phase, they learn how to use their picture board for requesting an edible item which they want. A multiple probe design across subjects was used to analyze the effects of the training program. Similar to the previous studies, this study reveals that the training program was effective in teaching use of the food and drink pictures. The subjects' performance was maintained after the intervention was withdrawn.

ÖNSÖZ

Emek dolu bu araştırmanın yürütülmesinde fikirleriyle önemli rol alan ve motivasyonunum her zaman en üst düzeyde kalmasını sağlayan sevgili hayat arkadaşım ve değerli meslektaşım Evrim Gerçek'e,

Eğitimim, gelişimim konusunda bana temel hazırlayan ve her durumda yanımda olan sevgili annem ve babama,

Araştırmanın tüm aşamalarında beni yönlendiren ve gerek uygulamacı gerekse akademisyen kimliklerinin tüm özelliklerinden faydalanmamı sağlayan, değerli tez danışmanım Yard.Doç. Dr. Dilek Erbaş'a,

Bu yolda yürümemiz için ışık tutan değerli hocalarım Prof. Dr. Ahmet Konrot, Prof. Dr. Seyhun Topbaş ve Yard. Doç. Dr. İlknur Maviş'e,

Araştırmanın uygulama aşamasında tüm imkanlardan faydalanmamı sağlayan İstanbul Özürlüler Merkezi'nin yöneticisi Dr. Nalan Engin'e ve tüm merkez çalışanlarına,

Çalışmaya gönüllü olarak katılan, hiçbir çalışmayı aksatmayan ve bütün sorumluluklarını titizlikle yerine getiren aileler ve sevgili çocuklarına,

Sağladıkları tüm katkılar ve hep yanımda oldukları için sonsuz teşekkür ederim.

Sultan Selim Gerçek

Mart, 2005

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZGEÇMİŞ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
ÇİZELGELER DİZİNİ	xii

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ	1
1.1. İletişim	1
1.2. Dil	2
1.3. İletişim Biçimleri	3
1.4. İletişim Amaçları	5
1.5. Serebral Palsi	7
1.6. Dil ve İletişim Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yaklaşımları.....	10
1.6.1. Sağaltıcı yaklaşım	10
1.6.2. Doğal yaklaşım.....	10
1.7. İstek Bildirme.....	11
1.7.1. İstek bildirmenin öğretilmesi.....	12
1.7.1.1. İstek bildirmeyle ilgili yeterlilikler.....	12
1.7.1.2. Bireyi istek bildirmeye güdülemek.....	14

1.7.1.3. İletişim kurarak istek bildirme becerisinin öğretiminde kullanılan çevresel düzenlemeler.....	16
1.7.1.4. Doğal fırsatların kullanımı.....	19
1.8. Sözcük Seçimi	20
1.8.1. Çocukların gelişimsel özelliklerini bilmek.....	20
1.8.2. Sözcük seçiminde dikkat edilecek önemli noktalar.....	21
1.8.3. Sözcük seçim yöntemleri.....	23
1.9. İletişim Amaçlarından İstek Bildirmenin Öğretimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar...28	
1.10. Amaç	30
1.11. Önem	30
BÖLÜM 2	
2. YÖNTEM.....	32
2.1. Denekler.....	32
2.1.1. Deneklerde bulunması gereken önkoşul davranışlar	33
2.2. Ortam	36
2.3. Araç Gereçler	36
2.4. Araştırma Modeli	37
2.4.1. İç geçerliliği etkileyen etmenler	38
2.4.2. Dış geçerliliği etkileyen etmenler	39
2.5. Bağımlı Değişken	40
2.6. Bağımsız Değişken	41
2.7. Uygulama Süreci	41
2.7.1. Öğretim programında kullanılacak resimleri belirleme evresi.....	41

2.7.2. Yoklama oturumları.....	43
2.7.2.1. Toplu yoklama oturumları.....	43
2.7.2.2. Öğretim yoklama oturumları.....	44
2.7.3. Öğretim oturumları	45
2.7.4. İzleme oturumları	46
2.8. Verilerin Toplanması	46
2.8.1. Etkililik verilerinin toplanması	47
2.8.2. Güvenirlik verilerinin toplanması	47
2.8.2.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması	47
2.8.2.2. Uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması	48
2.8.3. Sosyal geçerlilik verilerinin toplanması	49
2.9. Verilerin analizi	49

BÖLÜM 3

3. BULGULAR	51
3.1. İstek Bildirme İletişim Amacını Gerçekleştirmeye Yönelik Olarak Resimli Kart Kullanım Becerisini Öğretmek için Hazırlanan Programın Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	51
3.1.1. Mahmut'a istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğretmek için hazırlanan programın etkililiğine ilişkin bulgular	53

3.1.2. Elif'e istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğretmek için hazırlanan programın etkililiğine ilişkin bulgular	53
3.1.3. Özge'ye istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğretmek için hazırlanan programın etkililiğine ilişkin bulgular	54
3.2. İzleme Bulguları	55
3.3. Sosyal Geçerlik Bulguları	55

BÖLÜM 4

4. TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	57
4.1. Tartışma	57
4.2. Öneriler	59
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	60
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	60
KAYNAKLAR.....	62
EKLER.....	66
EK 1. Aile Görüşme ve Bilgilendirme Formu	66
EK 2. Tekerlekli Sandalye ve Tutturgaç.....	67
EK 3. Resim Belirleme Formu (Aile).....	68
EK 3a. Denek 1 (Mahmut) için Resim Belirleme Kontrol Listesi.....	69
EK 3b. Denek 2 (Elif) için Resim Belirleme Kontrol Listesi.....	70
EK 3c. Denek 3 (Özge) için Resim Belirleme Kontrol Listesi.....	71

EK 4a. Mahmut için İstek Bildirme İletişim Amacının Öğretiminde Kullanılan Resimli Kart.....	72
EK 4b. Elif için İstek Bildirme İletişim Amacının Öğretiminde Kullanılan Resimli Kart	73
EK 4c. Özge için İstek Bildirme İletişim Amacının Öğretiminde Kullanılan Resimli Kart.....	74
EK 5. Yoklama ve Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu.....	75
EK 6. Gözlemci Bilgilendirme Formu	76
EK 6a. Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu	77
EK 6b. Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu	78
EK 6c. Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu	79
EK 7. Sosyal Geçerlik Soru Formu	80

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1. Mahmut, Elif ve Özge'ye İstek Bildirme İletişim Amacını Gerçekleştirmeye Yönelik Olarak Resimli Kart Kullanım Becerisini Öğretmek İçin Hazırlanan Programın Etkililiğine İlişkin Toplu Yoklama, Yoklama ve İzleme Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdeleri.....	52
--	----

ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Çizelge 2.1. Deneklere ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları.....48

Çizelge 2.2. Deneklerin toplu yoklama, günlük yoklama ve izleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları.....49

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İletişim kurabilmek insanoğlunun en temel ihtiyaçlarından biridir. Birey dünyaya geldiği andan itibaren dokunsal, işitsel, görsel mesajlarla iletişim kurma yetisini gerçekleştirme kapasitesine sahiptir. Yaşanılan kültür, çevre ve aile ortamı bireyin var olan kapasitesinin nasıl şekilleneceğini belirlemede önemli rol oynar. Sağlıklı bir bebek dış dünyadan gelen uyarılara gelişim basamağına uygun tepkiler verir, uyarılarına karşılık aldığını fark eden bebeğin çevresindeki bireyler yeni uyarımlar verme konusunda güdülenir. Bebek ile çevresindeki bireyler arasında işleyen bu süreç normal gelişim gösteren bebeklerde aksamadan devam eder. Ancak normal gelişim göstermeyen bebeklerde, bebek ile çevresindeki bireyler arasındaki etkileşimde aksamlar olur. Örneğin, fiziksel yetersizlik ile dünyaya gelen bebeklerde, aile öncelikle sağlık sorunlarıyla ilgilenmek zorunda kalır. Ayrıca, bebekten yaşına uygun iletişim tepkileri alamayan aile üyeleri, iletişim etkileşiminden vazgeçebilir. Böylece, sahip olduğu fiziksel yetersizlik ile kapasitesi sınırlandırılan bebek, bir de çevresel faktörlerin sınırlandırılmasıyla hayatın en başında yenik duruma düşürülebilir (Kıran, Topbaş, Dursun ve Üstüner-Atik, 2005).

Dil ve iletişim süreçlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için bu süreçler izleyen bölümde ayrıntılı olarak incelenecektir

1.1. İletişim

Bir gereksinim olan iletişim, konuşan birey ile dinleyen arasındaki her türlü bilginin bir sembol dizgesi aracılığıyla aktarımıdır. İletişimin gerçekleşebilmesi için bir kaynak ya da göndericiye, bir hedef ya da alıcıya, bir mesaja, mesajın gidebileceği bir yol ya da oluğa, iletişimin gerçekleşebileceği bir ortama ve mesajı taşıyabilecek bir araca ihtiyaç vardır. Gönderici hangi mesajı nasıl göndereceğine karar verip eylemi gerçekleştiren kişidir. Mesaj, zihinde tasarlanan anlamlar bölümüdür. Kodlanan mesaj üretilerek bir yoldan iletilir. Bu iletim tek bir yol ile olabileceği gibi birkaç yolla da olabilir. Gönderilen mesaj alıcı tarafından alınır, algılanır ve yorumlanır, yani anlaşılır (Topbaş, 2003).

Mesajın alınıp alınmadığına ve doğru iletilip iletilmediğine ilişkin geri bildirim (dönüt) ile iletişim gerçekleşir. Kısaca iletişim bir kodlama, iletme, çözümlenme ve geri bildirim süreci olarak yorumlanabilir (Topbaş, 2003).

Aktarmak istediğimiz mesajın alıcı tarafından aynen anlaşılabilmesi için iletişimde kullanılacak araç ve yolun etkililiği önemlidir (Topbaş, 2003).

İletişim tüm gün ve her gün süren bir aktivitedir. Günün her anında bizi dinleyen birileri olduğunda iletişimi gerçekleştirme fırsatına sahip oluruz. İletişim süreci dünyaya geldiğimiz ilk andan itibaren başlar. Örneğin bebekler doğduklarında annelerinin sesine doğru yönelim gösterirler. Yenidoğan üç haftalıkken gülmeye başlar. Bebekler anne ve babalarını dinleyerek, izleyerek ve taklit ederek iletişim kurma yeteneğini kazanırlar. İlk altı ayda bebekler ağlama, gülme, çığlık atma gibi birçok ses çıkartırlar. Bebekler güldüğünde, ebeveynlerine baktığında ya da ses çıkardığında anne ve babaları onlarla etkileşime girer. Bebekleriyle heyecanlı bir ses tonu ile konuşurlar, gülerler, bebeklerini kucaklarına alırlar. Bebekler tekrar ses çıkartarak pozitif bir tepki verirler. Bu döngü anne ve babanın daha fazla etkileşime girmesine etki eder. Daha fazla etkileşim bebeğin daha fazla öğrenmesiyle sonuçlanır. Çocuklar özel ve sistematik bir eğitim olmadan iletişim becerilerini edinirler. Bu gelişimi normal seyrinde sürdüremeyen çocuklarda ise iletişim becerilerini geliştirebilecekleri işlevsel bir öğrenme ortamı oluşturmak gerekmektedir (Frost ve Bondy, 2002).

1.2. Dil

İletişim sürecinde mesajı taşıyacak araç dildir. Dil iletişim için kullanılan, belli bir toplumda yaşayanlar tarafından üzerinde uzlaşmaya varılmış (Kırcaali-İftar, 2003), kodlardan oluşan, evren hakkındaki düşünceleri simgeleyen ve bunların nasıl bir araya getirileceğini gösteren kurallar bütünüdür (Bloom ve Lahey, 1978; alt. Konrot, 2003).

Dil insanların düşünce, duygu, istek, deneyim vb. yaşantılarını birbirlerine aktarabilmelerini, dış dünyayı yorumlayarak kendi dünyalarına getirebilmelerini sağlar. Dil sayesinde geçmiş ve gelecek zamandan söz edebilir, bilinmeyi keşfedebilir, düşlerimizi yorumlar kendi kendimizi keşfedebiliriz. Ruhsal ve toplumsal kişiliğimizin oluşmasına katkıda bulunan kültürümüzün devamını

sağlayan dil ile başkalarını, çocuklarımızı, öğrencilerimizi etkiler, öğretir, ya da onları yönlendirebiliriz. Dil dünyaya açılan penceremizin biricik anahtarındır. Tüm insanlar dil öğrenme potansiyeli ile dünyaya gelirler (Topbaş, 2003).

Dil “sözel dil ve sözsüz dil” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dar seçenekli uzlaşmaya dayanan kodlardan oluşan ve simgesel anlatımın sembolik ifadeye de dönüşebileceği bir sistem olan sözel dil, “konuşmaya dayalı sözel dil – işarete dayalı sözel dil” olarak ikiye ayrılır. Geniş seçenekli bir uzlaşmaya sahip kodlardan oluşan ancak sembolik anlamlarla ifade edilen sisteme ise sözsüz dil denir (Konrot, 2003).

İletişim belli amaçları gerçekleştirmek üzere belli biçimlerin kullanımıyla gerçekleştirilir. İzleyen bölümde iletişim biçimleri ve iletişim amaçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.3. İletişim Biçimleri

İletişim sürecinde dilin kullanılabilmesi için, dilin sembollerinin bazı araçlar yoluyla somutlaştırılması gerekir (Kırcaali-İftar, 2003). Dilin, düşüncelerimizin soyut bir biçiminden ibaret olduğunu düşünecek olursak bu soyut biçimleri bir zihinden diğerine aktarma sırasında somutlaştırmak, fiziksel biçimlere dönüştürmek gereklidir (Topbaş, 2003). Bu araçlara iletişim biçimi denir. Tüm toplumlarda ve tüm çağlarda geçerli olan iletişim biçimi konuşmadır (Kırcaali-İftar, 2003). Konuşma, düşüncelerimizi ifade etme aracı olarak kullandığımız sembolik bir araç olan dilin (lisanın) akciğerden gelen havanın boğaz, ağız, ve burun yolunda şekillenmesi sonucunda oluşan seslere dönüştürülerek karşımızdaki insanların kulakları tarafından alabilecekleri bir biçimde dönüştürülmesi işlemidir, eylemidir. Bir başka ifade ile konuşma, sözel dilin seslerle ifade edilmesidir (Konrot, 2003).

İletişim sürecinde, yazmak, morse kodu kullanmak, resim yapmak, müzik çalmak davul sesinden yararlanmak, Braille sistemi kullanmak gibi (Topbaş, 2003) konuşma dışında farklı iletişim biçimlerine başvurulabilir. Bireylerin hiç konuşmadığı ya da konuştuğu sırada yaptığı bazı hareketlerden de çeşitli anlamlar çıkartılabilir. Sesin tonu, şiddeti ile de mesaj gönderilebilir. Jest, mimik, bakış, el, kol hareketleri gibi devinim yolu; bir öğretmenin öğrencisinin başını okşaması,

anneninin çocuğunu öpmesi gibi dokunma yoluyla da mesaj alışverişi sağlanabilmektedir. Kısaca pek çok tanımını yapabileceğimiz ya da türlerini sınıflandırabileceğimiz bu alışverişte kullanılan araçların niteliği ve niceliği insan duyularının sınırları kadar çeşitlidir. İnsanlar iletileri göndermek ve almak için görme, dokunma, işitme, tatma ve duyma gibi duyulardan ve devinimden (kinestetik) yararlanmaktadır (Topbaş, 2003).

Bebeklikten erişkinliğe iletişim amaçları hep aynıdır ama yaşantı, deneyim, ortam farklılığı gibi nedenlerle bu amaçların aktarılış biçimleri de farklılaşır. Diğer bir deyişle, iletişim niyetlerinin/amaçlarının aktarılış biçimleri bebeklik döneminde sözel olmayan iletişim davranışları ile başlar ve giderek sözcüklerin biçimlenmesi ile dil bu iletişim amaçlarına yönelik işlev görür (Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2002). Örneğin 6-9. aylar arasında bebekler talep etmek ve yorum yapmak için diğerleri ile iletişime başlarlar. Henüz kelimeler yoktur ancak jargon ve jestler iletişim amaçlı kullanılmaktadır. Bebekler bazı nesnelere bakar ve uzanırlar sonra anne ve babalarına bakar sonra tekrar nesneye bakarlar böylece konuşma kullanılmadan da iletişim kurarak o nesneyi istediklerini belirtirler ve nesneye sahip olabilirler (Frost ve Bondy, 2002). İletişim amaçları söz öncesi düzeyde, ses, jest, işaret biçimleriyle kodlanırken, söz düzeyinde sözel olarak biçimlenir. Yani amacın aktarılış biçimi hem zihinsel, hem de fiziksel yeterlilikler doğrultusunda değişebilmektedir (Topbaş ve ark., 2002).

Bir engel ile dünyaya gelen bireylerde iletişim etkileşiminde aksamalar olması sıklıkla rastlanan bir durumdur. Birey fiziksel, zihinsel, işitsel, görsel ve duygusal yetersizliklerinden ötürü konuşma iletişim biçimini edinemediğinde farklı iletişim biçimlerine başvurulması bireyin sosyal yaşama katılımını sağlamaktadır. Anlaşılmaz konuşması olan ya da konuşma çıktısı olmayan bireyler sıklıkla alternatif ve destekleyici iletişim sağaltımından yarar sağlamaktadır (Reichle ve ark., 1994). Destekleyici iletişim vokal ya da sözel iletişim becerilerini tamamlamak için kullanılan donanım ve teknikleri tanımlamakta, alternatif iletişim ise herhangi bir vokal yeterliliği olmayan bireylerin kullandığı iletişim metodlarını tanımlamaktadır (Reichle ve ark., 1994). Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri olarak adlandırılan (ADİS, Augmentative and Alternative Communication- AAC) sistemlerin pek çok türü

bulunmaktadır. Örneğin, işitme engelli bireylerin kullandığı işaret dili alternatif bir iletişim biçimidir. Okuma becerisini edindikten sonra konuşma iletişim biçimini kullanamaz duruma gelen bireylerin alfabe tahtası kullanarak iletişim kurması da bu iletişim biçimlerine örnek olabilir. Farklı engel gruplarındaki bireylerin iletişim kurmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiş birçok biçim bulunmaktadır. Ancak bu iletişim biçimlerini iki ana başlık altında toplamak mümkündür.

- a) Ek-araçlı alternatif iletişim biçimleri: Bu biçimlerin kullanılabilmesi için çeşitli tekniklerden yararlanılmaktadır. Bu tekniklerden basit olanları (elektronik olmayan/low-tech) arasında en yaygın kullanılanlar; iletişim kitapları, iletişim panoları, iletişim cüzdanları ve iletişim bileklikleridir. Bu tekniklerin her birinde belli semboller vardır ve birey iletişim kurmak amacıyla bu sembollere başvurur. Basit tekniklerin en önemli avantajları ucuz, kolay üretilir ve kolay güncellenir olmalarıdır. Karmaşık ek-araçlı alternatif iletişim tekniklerinin en yaygınları ise, örneğin düğmeye basınca ses çıkaran cihazlardır (VOCA, Voice Output Communication Aid). Karmaşık teknikler oldukça karmaşıktır ve çabuk bozulur (Kırcaali-İftar, 2003).
- b) Ek-araçsız alternatif iletişim biçimleri: Bu iletişim biçimleri bireyin kendi vücudu dışında araç kullanmasını gerektirmeyen jestler, vücut dili ve işaretlerdir (Kırcaali-İftar, 2003).

1.4. İletişim Amaçları

İletişim amacı (istekler/niyetler–communicative intentions) bireyin/çocuğun meramını, isteğini, gereksinimini aktarmak için niyetlenmesi ve bu niyetini bir biçimde eylemlendirmesi, ifade etmesi anlamına gelmektedir. Bu istekler ya da niyetler başlangıçta (dünyaya gelişle birlikte) davranışlarla ilintili olduğundan kasıtsız ya da amaçsız olarak tanımlanmakta ama giderek daha amaç yönelimli olarak ifade edilmektedir. İletişim amaçları söz öncesi düzeyde ses, jest, işaret biçimleri ile kodlanırken ses düzeyinde sözel olarak biçimlenir (Topbaş ve ark., 2002).

Light (1988; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997) bir bireyin iletişim kurarken şunları amaçladığını ileri sürer:

- (a) İhtiyaç ve istekleri ifade etmek
- (b) Toplumsal yakınlık kurmak
- (c) Toplumsal etiketini dile getirmek
- (d) Bilgi aktarmak

Light'ın genel sınıflamasına karşın, Bates, Camaioni ve Volterra (1975), Dore (1974), Escalona (1973), Halliday (1975)'in sözöncesi düzey, Dale (1980), Dore (1974, 1975) ve Halliday (1975)'in tek sözcük düzeyi, Wetherby ve arkadaşlarının (1988) ise söz düzeyine ilişkin sınıflamaları göze çarpmaktadır (Topbaş ve ark., 2002).

Söz Öncesi Düzey

- Dikkat çekme
- İlgi arama (kendine, nesnelere, kişilere yönelik)
- Selamlama
- Vedalaşma
- İstek bildirme (nesne, eylem, bilgi hizmet)
- Reddetme
- Hoşnutluk/hoşnutsuzluk belirtme
- Onaylama
- Yanıt verme (sesle veya işaretle)

Tek Sözcük

- Sözüncesi düzeyde belirlenen maddeler
- Adlandırma
- Tekrarlama
- Sözel yanıt
- Sorma/sorgulama vb

Söz Düzeyi

- Sözüncesi Düzeyine geçişte belirlenen maddeler.
- Yorumlama
- Hayal kurma
- Bilgi verme

Söz öncesi düzeydeki bir çocuk dikkat çekme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak bağırarak annesini aradığını belli edebilir, istediği oyuncuğu göstererek ilgi arama, karşılaştığı kişiyle göz kontağı kurup gülerek selamlama, parmağı ile istediği nesneyi göstererek istek bildirme, uzatılan oyuncuğu eliyle iterek reddetme, başını sallayarak hoşnutsuzluğunu belirtme gibi iletişim amaçlarını kullanabilir. Tek sözcük düzeyinde iletişim amaçlarından adlandırma için oyuncak adı söyleme, tekrarlama için annesinin sözcüsünü tekrar etme, sözel yanıt verme için ismini söyleme, sorgulama için nesnenin ismini sorma gibi davranışlarda bulunabilir. Söz düzeyinde ise bir legonun nasıl yapılacağına ilişkin yorumda bulunarak yorumlama, rüyalarını anlatarak hayal kurma, okulda yaptıklarını anlatarak bilgi verme iletişim amaçlarını gerçekleştirir.

Normal olarak bu şekilde gerçekleşen iletişim, dil ve konuşma gelişimi zihinsel, işitsel, görsel, duygusal ve fiziksel yetersizlikler sonucunda farklılaşabilmektedir. Serebral Palsi (SP) gibi fiziksel bir yetersizlik sonucunda bireyin dil ve konuşma becerilerinin sınırlanması nedeniyle iletişimi gerçekleştirmesi güçleşmektedir. İzleyen bölümde SP ve iletişim becerisinin edinilmesine etkileri incelenecektir.

1.5. Serebral Palsi

Gelişimini henüz tamamlamamış beynin ilerleyici olmayan hasarı sonucu oluşan ve beynin motor emirlerinde aksamalarla karakterize olan SP, konuşarak iletişim kurma becerilerini de etkileyebilen önemli bir nöromüsküler hastalıktır (Fıfıloğlu, 2000). Çocukluk çağı bozukluklarının en önde geleni olan SP nedeniyle hareket ve postür bozuklukları oluşur (Matthews ve ark., 1999), istemli

motor aktivitelerde ve duysal fonksiyonlarda yetersizlikler ortaya çıkar (Şimşek, 2000).

SP'li bireyler özellikle beyindeki hasarın yeri ve kapsamına bağlı olarak farklı derece ve tiplerde sözel iletişim güçlüğü ve dil gelişimine ilişkin problemler yaşayabilmektedirler (Fıfıloğlu, 2000). Çeşitli çalışmalarda SP'li bireylerde dil ve konuşma bozukluklarının %31-80 arasında değişen oranlarda görüldüğü rapor edilmiştir (Topbaş, 2005). Alanyazında SP'li bireyler pasif iletişimci olarak tanımlanmakta ve iletişim sürecinde kontrol ve baskın rolün diğer iletişim ortaklarında olduğu bildirilmektedir (Pennington ve McConachie, 2001).

a) Gelişimsel gerilik

Gelişimsel gerilik SP'li çocukların sahip olduğu en önemli sorunlardandır. Vik ve arkadaşları (2001), gelişimsel geriliğin en önemli nedeninin serebral yaralanma olmasına karşın, yetersiz ve etkisiz beslenmenin de bu sorunun oluşumunda önemli rol oynadığını bildirmektedir. Thommessen ve arkadaşları (1991), SP'li çocuklarda beslenme problemleri (%50) ve gelişim geriliği (%48) arasında ilişki saptadıklarını bildirmişlerdir.

b) İletişim ve gelişimsel dil sorunları

SP'li çocuklarda dil gelişimi belirgin ölçüde gecikmeli seyreder. Nöromotor güçlükler bebeklik döneminin olağan anne-bebek iletişimini engeller. Jest, mimik gibi yüz ifadelerinin gerçekleştirilememesi, baş-boyun kontrolündeki zorluklar nedeniyle göz kontağı kuramama, larengeal ve farengeal bölgedeki sorunlar nedeniyle sesleme örüntülerinin gerçekleşmemesi, oral güçsüzlüklerle gelen emme ve yutma sorunları etkileşimin doğasını bozar. Tüm bu gelişim alıcı ve ifade edici dil kazanımı için önkoşul olan söz-öncesi iletişim davranışlarının gerçekleştirilmesine ket vurur (Topbaş, 2005).

c) Konuşma bozuklukları

Konuşma çıktısının oluşabilmesi için nefes alma, nefesi yeterli basınçla dışarı verme, larenkste ses telleri yardımıyla sesi oluşturma, oral kavite ve nazal kavite ile oluşan sesin tınısını belirleme, dil-dudak ve çene kaslarını kullanarak

hammadde olan sesi şekillendirme gibi çok karmaşık bir sürecin oldukça koordine bir şekilde işlemesi gerekmektedir. SP'li çocuklarda bu sürecin bir ya da birçok basamağında aksamalar olabilir, bu durum da konuşma çıktısının kalitesini bozabilir ya da konuşma üretimi tamamen imkansız hale getirebilir (Kıran ve ark., 2005).

SP' de görülen en önemli konuşma bozukluklarından biri olan disartri, konuşma düzeneğini kontrol eden kaslardaki sorunlardan kaynaklanır (Topbaş, 2005). SP' de görülen bir başka konuşma sorunu olan apraksi ise konuşma seslerinin sıralanması için gereken hareketlerin koordinasyonu ile ilgili motor planlama/programlamadan kaynaklanan güçlüktür (Topbaş, 2005).

İleri derecede gelişimsel yetersizlik gösteren bireylerde, çoğu zaman, alternatif ve destekleyici iletişim biçimlerinden bir ya da birkaçının kullanımına gereksinim duyulur. Miranda, MacGregor ve Kelly-Keough (2002, alt. Erbaş ve ark., 2004), iletişim gereksiniminin belirlenmesi amacıyla bir devinsel değerlendirme yapılarak şu sorulara yanıt aranmasını önermişlerdir:

Birey;

- Gereksinimlerini dile getirmek amacıyla konuşabilmekte midir?
- Resimleri ya da nesnelere parmağıyla ya da eliyle işaret edebilmekte midir?
- Resimleri ya da nesnelere başkasına verebilmekte midir?
- El işaretleri yapabilmekte midir?
- Bakışlarını kaydırarak resimlere ya da nesnelere bakabilmekte midir?
- Evet-hayır sorularını anlaşılır biçimde yanıtlayabilmekte midir?

Gelişimsel yetersizlik gösteren birey anlaşılır konuşma üretimini gerçekleştiriyorsa, bu durumda alternatif ve destekleyici iletişim biçimlerine başvurmak gerekmektedir (Miranda, 2002, alt. Erbaş ve ark., 2004).

Yapılan ayrıntılı değerlendirmelerden toplanan bilgiler ışığında bireye dil ve iletişim becerilerinin kazandırılması amacıyla öğretim yapılması gerekmektedir. Bu öğretim sistematik ve bireye özgü olmalıdır. İzleyen bölümde dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğretim yaklaşımlarından söz edilecektir.

1.6. Dil ve İletişim Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yaklaşımları

1.6.1. Sağaltıcı yaklaşım

Sağaltıcı yaklaşımda amaç, çocuğa iletişim için gerekli uygun dil biçimlerini, doğru yapıları ve sözdizimini öğretmektir. Öğretim ortamında genellikle çocuk ve terapist olmak üzere iki kişi bulunması, rahatsız edici etmenlerden arındırılmış bir öğretim ortamı sağlayabilmek için terapi odasında öğretimle ilişkisiz tüm uyaranların ortadan kaldırılması, öğretilecek dil ve iletişim becerisiyle ilişkili uyaranlar da (örneğin, ipuçları, malzemeler) dil programının amacına uygun bir şekilde dikkatlice seçilmesi bu yaklaşımın ayırıcı özellikleridir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretim programlarında öğretim süreci son derece yapılandırılmıştır ve çocuğun, terapistin davranışları dil ve iletişim becerileri öğretim programının hedeflerine göre önceden belirlenmektedir. Terapist genelde sorduğu soruların yanı sıra nesnelere ve resimler kullanarak da iletişim olanakları yaratmaya çalışmaktadır. Öğretim oturumu süresince, terapist sözel ifadeler için en uygun modeli sunmaktadır. Ayrıca, çocuğun uygun dil kullanımını için pekiştiriciler anında verilmektedir (Erbaş, 2003).

1.6.2. Doğal yaklaşım

Bire-bir eğitim şeklinde düzenlenen ve çok sayıda terapi içeren; ancak, genelleme ve doğal dil gelişimi açısından başarısızlığa uğrayan sağaltıcı yaklaşıma bir tepki olarak, son yıllarda iletişim becerilerinin doğal bağlamlarda öğretilmesi üzerinde durulmaya başlanmıştır. Dil ve iletişim becerilerin öğretimi için, doğal bağlamların kullanılması, doğal çevrenin iletişimi cesaretlendirmesi ve öğrenciyle iletişime girilecek kişilerin iletişimi kolaylaştırmaları gerekmektedir. Bunları sağlayan yaklaşıma doğal yaklaşım denilmektedir (Erbaş, 2003).

Doğal yaklaşım, tesadüfi-öğretim (incidental teaching), tepki isteme modeli (mand-model) ve bekleme süreli (time delay) gibi öğretim tekniklerinden oluşmaktadır. Bu teknikler, her ne kadar birbirlerinden farklı olsalar da çocukların dil ve iletişim becerilerine katkıda bulunabilecek birkaç ortak özelliği paylaşmaktadırlar. Bu özellikler, (a) dil ve iletişim becerilerinin öğretiminin doğal

iletişim olanakları kullanılarak gerçekleştirilmesi; (b) öğretim olanaklarını artırmak için ilginç malzemelerin kullanılması ve malzemelerin görülebileceği; fakat, ulaşılamayacağı yerlere konulması gibi bazı çevresel düzenlemelerin yapılmasını gerektirmesi; (c) öğretimin çocuğun o anki çevresinde ilgilendiği şeyler üzerine yoğunlaşması ve (d) iletişim girişimleri için doğal olmayan pekiştireçler yerine çocuğa istediğini vermek gibi doğal pekiştireçler kullanılmalıdır (Erbaş, 2003).

Normal gelişim sürecini takip eden çocuklar dil ve iletişim becerilerini edinmek için özel ve sistematik bir eğitime ihtiyaç duymamasına karşın yetersizlikleri nedeniyle engellenen bireyler dil ve iletişim becerilerini kazanmak için desteğe ihtiyaç duymaktadır. Önceki bölümde ayrıntılı olarak incelenen öğretim yaklaşımları gelişim geriliği olan ya da farklı özörlere sahip bireylere iletişim amaçlarını öğretmek için kullanılmaktadır. İzleyen bölümde istek bildirme iletişim amacı ayrıntılı olarak incelenecektir.

1.7. İstek Bildirme

İstek bildirme terimi bir dizi iletişimsel edimi içerir. Kişilerin istedikleri nesne ya da etkinlikleri elde etmelerini sağlamak üzere işlev görmek için yanısıra (Skinner, 1957, alt., Sigafos ve Mirenda, 2002), belirli durumlardan kaçınmak ya da onlardan uzak durmak için de kullanılabilir (Sigafos ve Mirenda, 2002).

İstek bildirme, karşılıklı bir sosyal-iletişimsel etkileşim olarak ele alınabilir. Bir istek, geçmişte arzu edilen nesne ve etkinliklere ulaşma ile sonuçlanmış olduğundan tekrar ortaya çıkar; çünkü, nedeni ne olursa olsun, kişi bir nesne ya da etkinliği elde etmeye yöneltilmiştir. Bu nedenle tipik bir istek bildirme etkileşimi en az iki ögeyi içinde barındırmaktadır. Bunlardan ilki, ortada belirli bir nesne ya da etkinliği elde etmeye yöneltilmiş bir kişinin olması (bu kişi bir başkasının yardımı ya da aracılığı olmadan bunu başaramayacak yapıda olmalıdır) ikincisi ise, ortada o kişinin arzuladığı nesne ya da etkinliğe ulaşmasında aracı olacak bir başkasının (iletişim ortağı) yani ikinci bir kişinin de olmasıdır (Sigafos ve Mirenda, 2002).

İletişim amaçlarından biri olan istek bildirme biçimi, iletişim amaçlarının aktarılış biçimlerinin değişmesiyle farklılaşır. Bebeklerin istek bildirme

davranışlarıyla çocukların ve yetişkinlerin istek bildirme davranışları birbirinden farklıdır. Örneğin bebekler zihinsel ve fiziksel yeterliliklerine uygun olarak ağlama ile istek bildirirler. Söz öncesi düzeyde istekler, ses, jest ve işaret biçimleri kullanılarak karşılanırken, söz düzeyinde ise sözel olarak biçimlenmektedirler. Dil ve konuşma gelişimi yetişkin düzeyine ulaşmış çocuklar ve yetişkinler ise istek bildirmek için sözel yeterliliklerinin yanı sıra jest, mimik, beden dili, ses tonu gibi birçok farklı iletişim biçimini kullanabilirler.

Fiziksel ve zihinsel gelişiminde aksamalar olan bireylerde ise istek bildirme becerisinin kazandırılması gerekmektedir. Konuşmanın iletişim aracı olarak kullanılmadığı durumlarda işaretler, alfabe tahtası, resim iletişim tahtası gibi alternatif biçimlerden bireyin fiziksel ve zihinsel yeterliliklerine uygun olan ve sosyal açıdan kabul edilebilir olanları öğretilmelidir.

1.7.1. İstek bildirmenin öğretilmesi

Kişilere istedikleri nesne ya da etkinlikleri elde etme ve bunu sürdürme becerisi kazandırmayı amaçlayan öğretim sürecinin başarılı olması için büyük önem taşıyan bazı noktalar bulunmaktadır. Bu noktalar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır (Sigafos ve Mirenda, 2002).

1.7.1.1. İstek bildirmeyle ilgili yeterlilikler

İletişim kurmayı doğal olarak edinmemiş kişilere iletişim eğitimi verilebilmesi için bu kişilerin belirli önkoşul davranışları karşılıyor olmaları gerekmektedir. Üzerinde durulan en önemli yeterlilik ise bilişsel yeteneklerdir. Yapılan çalışmalarda eğitime alınacak kişilerin bilişsel yeterlilikleri Piaget kuramının gelişimsel basamaklarını temel alan bilişsel yetenekler açısından değerlendirilerek belirlenmektedir. Bu yetenekler bireyin sahip olduğu beceriler, nesne sürekliliği ve iletişim için belirgin niyet gibi öğeleri içermektedir. Geçmişteki uygulamalar sıklıkla var olan becerileri geliştirmeye ve nesne sürekliliği ile niyetli olma kavramlarının ortaya çıkmasına odaklanmıştır. Sonraki çalışmalarda dil edinimiyle ilgili becerilere yönelim artmıştır (Sigafos ve Mirenda, 2002).

İstek bildirme öğretim sürecinde bellekle ilgili yeterliliklerin değerlendirilmesi de önemli bir noktadır. Kısa süreli bellek kapasitesi ile zihinsel engellilik arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Zihin engeli ne kadar fazla ise kısa süreli bellek kapasitesi de o ölçüde sınırlı kalacaktır. Bir dizi nesne içinden birini seçmeye dayalı istekler bellekteki bir simgeyi hatırlamaya dayalı isteklerden daha düşük bir bellek çabası gerektirmektedir. Bireyin zihinsel kapasitesi değerlendirilerek uygun istek bildirme biçimi öğretilmelidir (Sigafos ve Miranda, 2002).

Yapılacak bir diğer önemli değerlendirme ise bireyin görme yeterliliğinin değerlendirilmesidir. Görme sorunları tespit edildiğinde öncelikle bu sorunlar giderilmelidir. Görmenin değerlendirilmesi ve görme sorunlarının düzeltilmesinde, uzman hekimlerden yararlanılmalıdır. Görme sorunlarının tümüyle giderilemediği durumlarda ise, büyük çizimler kullanma, şekillerin arasındaki mesafeyi artırma, şekil-zemin kontrastını artırma gibi ek düzenlemeler yapılmalıdır (Miranda ve ark., 2002; alt., Erbaş ve ark., 2004).

Görsel semboller arasından uygun olanı seçmeye dayalı alternatif iletişim becerilerinin öğretiminden önce bireyin sembol kullanımının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, iletişim amaçlı kullanılan nesnelere, fotoğraflara, resimlere, yazılara değerlendirilir. Değerlendirmeye aile üyelerinin ve bireyle çalışan uzmanların aracılığıyla, birey için tanıdık ve anlamlı olan en az on işlevsel nesne belirlenerek başlanır. Daha sonra bu nesnelere her birine karşılık gelen çeşitli semboller hazırlanır. Değerlendirmede evet-hayır formatı, alıcı dil formatı ya da eşleme formatı kullanılmaktadır. Evet-hayır formatında, evet-hayır sorularını kolaylıkla ve anlaşılır biçimde yanıtlayabilen bireylere ifade edici dille yanıt gerektirecek şekilde yönergeler sunulmaktadır. Örneğin, “Bu bir top mu?” gibi. Alıcı dil formatında, bireyin önüne iki-üç farklı nesneye ait aynı türden semboller konularak “Bana top resmini göster” şeklinde bir yönerge verilmektedir. Eşleme formatında ise, eşleme amacıyla bireyin önüne bir nesne (örneğin bir kalem) ve iki-üç aynı türden sembol (kalem, bardak ve top resmi) konur. Bireye kalem gösterilir ve kalemle aynı olan resmi işaret etmesi, kalemi kalem resminin yanına koyması ya da kalem resmini öğretmene vermesi istenir (Miranda ve ark. 2002; alt., Erbaş ve ark., 2004).

1.7.1.2. Bireyi istek bildirmeye güdülemek

Bireyi nesne veya etkinlik "istemeye" yönlendiren çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenlerden biri "yoksun bırakmadır". Yoksun bırakma nesnenin pekiştireç değerini arttırmak için kullanılmaktadır. Bireyleri istek bildirmeye güdülemek için diğer bir değişken "hoşa gitmeyen bir uyarandır". Bireyin istemediği bir nesne hoşa gitmeyen bir uyarandır. Kişi istemediği bir nesneyle karşılaştığında alternatif bir istek bildirmeye güdülenebilir. İletişimde bireyi istek bildirmeye güdüleyen üçüncü değişken ise "tercih etmektir". Bu değişkenler nesnenin elde edilmesini sağlamaya yönelik olarak kullanılmaktadır. Ancak bu değişkenlerin etkileri durumdan duruma değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin ciddi düzeyde yoksunluk (örneğin had safhada susama) bireyi içeceğe ulaşmaya güdüleyebilir. Bu gereksinim çok da arzu etmediği bir içecek giderilebilir yani birey tercih ettiği bir içecek olmasa da gereksinimini karşılamak için onu tüketmek isteyebilir. Buna karşın yoksunluk düşük olsa da nesne üst düzeyde isteniyorsa (odada bir taneden fazla patates cipsi olduğu ve ne kadar yediğinin önemli olmadığı durumlarda) nesneyi elde etmek için yüksek güdülenme durumu olduğu gibi devam edebilmektedir (Sigafos ve Mirenda, 2002).

İstenen nesneye ulaşma ile sonuçlanan iletişim davranışlarını öğretmeye başlarken bireyin istek bildirmek için güdülenmesini sağlamak önemlidir. İstek bildirme güdüsü istenen bir nesne ve yoksunluk düzeyi gibi değişkenlerle sağlanabilmektedir. Güdülenmeyi arttırmak için bireyin tercihlerini tanımlayarak gereksinimini belirginleştirmek gerekmektedir. Bunun için çevreyi iletişim gereksinimine olanak verecek şekilde düzenlemek gerekir (Sigafos ve Mirenda, 2002).

a) Bireyin tercihlerini belirlemek

Etkili bir istek bildirme becerisi, istenen nesnelere ve etkinlikleri elde etmeyi ve sürdürmeyi sağlamaktadır. Bazı bireyler nesnelere ve etkinlikleri istemek için sosyal olarak kabul edilen becerilere sahip olmadıklarından istenen nesneyi/etkinliği elde etmek üzere saldırgan davranışlar sergileyemeyi öğrenmektedirler. Bu bireyler iletişim kurmada sorunlar yaşamakta ve genellikle

doğru istek bildirme biçimlerini öğrenebilmek için sistematik bir öğretime ihtiyaç duymaktadırlar. Sistematik ğretimde günlük rutinleri de içine alan iletişim biçimleri, iletişim ortakları ile gerçek yaşam durumları içinde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğretimin başlangıcında bireyin öncelikli isteklerini belirlemek ve ğretim programını bu istekleri kapsayacak şekilde hazırlamak bireyin istek bildirme becerisini daha kolay öğrenmesine olanak vermektedir. Bu nedenle aileden bireyin öncelikli isteklerini öğrenmek yararlı olmaktadır (Sigafos ve Mirenda, 2002).

Gereksinim ve isteklerini sembolik olarak iletişim kullanarak belirtmede başarısız olan bireylerin isteklerini belirlemek için birçok alternatif süreç geliştirilmiştir (Sigafos ve Mirenda, 2002).

Parsons ve Reid (1990; alt., Sigafos ve Mirenda, 2002), isteklerini doğrudan gösterme gibi bazı yollarla (uygun iki seçenekten birine elini uzatma ya da bakma gibi) belirtebilen bireylerin, isteklerini etkinliklerin yapıldığı bağlamdan seçerek değerlendirmişlerdir. Parsons ve Reid (1990; alt., Sigafos ve Mirenda, 2002) istekleri belirlemek üzere gerçekleştirdikleri çalışmada, gelişimsel bozukluğu olan ergen ve yetişkinlerin yiyecek ve içecek isteklerini değerlendirmeye odaklanmışlardır. Bu çalışmada bireylere yiyecek çiftleri sunmuşlar (meyve suyu ve puding, muz ve patlamış mısır, vs.) ve iki yiyecek/iecten birini seçmelerini istemişlerdir. Birçok denekte, genellikle 20-30 yiyecek çiftinden sonra denekler her çiftten bilinen bir yiyecek/iei isteme eğilimi göstermişlerdir. Bu çalışmada “tercih” diğerlerine göre tutarlı olarak seçilen yiyecek/içecek olarak tanımlanmıştır. Benzer düzenlemeler gelişimsel ve fiziksel bozukluğu olan çocuklarda seçim yapmayı değerlendirmek ve istekleri belirlemek için kullanılmakta ve istek bildirme ğretimi bu istekten yola çıkarak başlatılmaktadır (Sigafos ve Mirenda, 2002).

Daha sık seçilen seçeneklerin daha az seçilen seçeneklere göre daha fazla istendiği varsayılmaktadır. Gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen kanıtlar bu varsayımın sıklıkla doğru olduğunu göstermektedir. Daha sık seçilen seçenekler bireyler için pekiştireç rolü olmaya eğilimlidir (Paclawskyj ve Vollmer, 1995; Piazza, Fisher, Hagopian, Bowman, ve Alani 1996; alt., Sigafos ve Mirenda, 2002). Ayrıca daha sık seçilen seçenekler bireysel tercih olarak varsayılmakta ve

bu seçeneklerin sunulmasının bireyi istek bildirmeye motive ettiği düşünülmektedir. İstekler birçok etmenin etkisiyle zamanla değişebileceğinden, isteklerin sistematik olarak tekrar tekrar değerlendirilmesi önemlidir (Fisher, Piazza, Bowman ve Amari, 1996; alt., Sigafos ve Mirenda, 2002). En çok tercih edilen nesnelere/etkinliklerin değerlendirilmesinin istek bildirme öğretiminin öncesinde ve öğretim devam ederken yapılması önerilmektedir. Sigafos ve Mirenda (2002), değişen ve geçici isteklerin tahmin edilenden daha fazla olduğunu bu nedenle sağaltım programının içine en çok tercih edilen nesnelere/etkinliklerin belirlenmesi sürecinin dahil edilmesinin kritik önem taşıdığını bildirmektedir. Öğretim sürecinde bireyin istediği nesne ve etkinlikleri sunmanın istenen nesne ya da etkinliğe ulaşma ile sonuçlanan iletişim davranışını güçlendirdiğini belirtmektedirler. Nesne ya da etkinlik istenmiyor ya da tercih edilmiyorsa, bu durumda birey istek bildirmek için güdülenmemekte ve istek bildirmeye gereksinim duyması için başka yollar aranması gerekmektedir (Sigafos ve Mirenda, 2002).

b) İstek bildirmeye gereksinim oluşturacak şekilde çevreyi uygun hale getirmek

Alternatif ve destekleyici iletişim öğretimine yeni başlayan bireylerde istek bildirmek için gereksinim yaratmak öğretimin en önemli bileşenidir (Sigafos, 1999). Uygun ve yeterli sayıda güdüleyici iletişim fırsatı sunmanın amacı, iletişim için gereksinim oluşturmaktır. Fırsatlar birey ile ilgili yollarla tasarlanmalı ve olabildiğince doğal olmalıdır. İstek bildirme için gereksinim oluşturmak üzere güdülenmeyi arttırmak amacıyla kullanılan birçok doğal öğretim yöntemi bulunmaktadır (Sigafos ve Mirenda, 2002).

1.7.1.3. İletişim kurarak istek bildirme becerisinin öğretiminde kullanılan çevresel düzenlemeler

Dil ve iletişim becerileri öğretiminde, özürlü öğrencinin iletişime girdiği kişilerin (öğretmenler, bakıcılar, arkadaşlar) iletişimi kolaylaştırır bir şekilde öğrenciyle etkileşimde bulunmaları gerekmektedir. Bununla birlikte, ebeveynlerin özürlü çocuklarıyla olan etkileşim ve iletişim biçimleri incelendiğinde,

ebeveynlerin çocuklarına dil kullanımına gereksinim bırakmayacak şekilde davrandıkları belirlenmiştir. Bu durumda çocuğun dil ve iletişim becerilerini edinebilmesi için destek yöntemlere ihtiyacı olmaktadır. Aşağıda iletişim olanakları yaratmada kullanılan çevresel düzenleme yöntemleri yer almaktadır (Erbaş, 2003).

- Dil ve iletişim becerileri öğretiminde, öğrencinin iletişim tepkisi göstermesi için beklemek gereklidir. Örneğin, çocuğun bir istek veya gereksinimini dile getirmesi için bir şeyler bekler gibi bakarak sakince beklenebilir. Öğretmen öğrencinin arkadaşlarına kurabiye dağıtmaya başlar ve kurabiyeleri elinde tutup hedeflenen öğrencinin yüzüne bir şeyler söylemesini ya da istek bildirme davranışında bulunmasını bekliyormuş gibi bakıp; kurabiye isteğini ifade etmesini sağlayabilir (Erbaş, 2003). İstenen nesne ya da etkinliğe istek bildiriminin gerçekleşmesine kadar erişilememesi çocuğun istek bildirmesini teşvik etmektedir (Halle ve ark., 1981). Bu çevresel düzenleme tekniği alanyazında “geciktirme” (time delay) olarak adlandırılmaktadır (Sigafos ve Mirenda, 2002).
- Öğrencinin hedef iletişim ve dil becerilerini sergilemesi için sabotajlardan yararlanılabilir. Ebeveyn ya da öğretmen süregelen bir etkinlikte kullanılan malzemeyi kaldırır ve hedef iletişim tepkisi için bir fırsat yaratır. Örneğin, öğretmen öğrenciye bir kase dondurma verip kaşık vermez ya da bir oyuncak verir ama, o oyuncakçı çalıştıran mekanizmayı vermez (kurmalı arabanın anahtarını vermemek gibi) (Erbaş, 2003). “Eksik parça” (missing item) olarak adlandırılan bu yöntem ile çocuk istek bildirmeye teşvik edilir (Sigafos ve Mirenda, 2002).
- Öğrencinin hedef iletişim ve dil becerilerini göstermesi için, öğrencinin istediği veya sevdiği oyuncak ve benzeri malzemeleri görebileceği ama uzanamayacağı yerlere koyarak öğrencinin bulunduğu ortamı düzenlemek gereklidir. Örneğin, sınıfta oyuncak bebek ve araba gibi genellikle çok tercih edilen oyuncaklar açık rafı olan bir dolabın en üst rafına konulabilir (Erbaş, 2003). Goetz ve arkadaşları (1985; alt., Sigafos ve Mirenda, 2002) çocuğu istek bildirmeye teşvik etmek için “tepkinin engellenmesi” (blocked response)

ve “davranış zincirine ara vermek” (interrupted behaviour chain) yöntemlerini kullanmışlardır.

- Hedef iletişim becerilerinin öğretiminde diğer bir yöntem ise yetersiz miktarlardaki yiyeceklerden ya da malzemelerden yararlanmaktır. Öğrencinin daha fazlasını istemek zorunda kalmasını sağlamak için her şey olması gerekenden daha az olarak verilebilir. Örneğin, bir öğretmen anaokulunda ikinci kahvaltısında masadaki öğrencilere meyve suyu servisi yaparken, hedef öğrencinin bardağına meyve suyunu tam doldurmadan koyabilir. Bir başka durumda ise, öğrenciye çalıştırılması için yardım gereken oyuncaklar (örneğin, pille çalışan veya kurulması gereken) verilerek, öğrencinin yardım isteme gereksinimi duyması sağlanabilir (Erbaş, 2003). Reichle ve arkadaşları (1986; alt. Sigafos ve Mirenda, 2002) “ertelenen destek” (delayed assistance) olarak adlandırdıkları düzenleme ile istek bildirme gerçekleşene kadar ihtiyaç duyulan desteğin geciktirilmesini önermektedirler.
- Hedef iletişim becerilerinin oluşması için yapılabilecek düzenlemelerden bir başkası, seçenekler sunmadır. Öğrenciye malzemeler, yiyecekler veya etkinlikler için seçenek sunarak, öğrencinin hedef iletişim becerilerini kullanması beklenebilir. Örneğin, öğrenciye resim dersinde araba veya kamyon resminden hangisini boyamak istediğini sormak gibi (Erbaş, 2003).
- Hedef dil ve iletişim becerilerinin öğretiminde gün boyunca meydana gelen rutinlerden yararlanılmalıdır. Rutinler sıklıkla tekrarlanan ve genellikle aynı şekilde oluşan eylemler ya da olaylar zinciridir. Bebekler ve okul öncesi çocuklar için sıklıkla görülen rutinler sosyal rutinler, bakım rutinleri, eğlence rutinleri, etkinlik rutinleridir. Sosyal rutinelere örnek, selamlaşmalar ve doğum günü rutinleri verilebilir. Çocuklar bir kez rutini öğrendiğinde, o rutinde gerçekleşen olayları ve eylemleri tahmin ederler. Böylece, rutinler dil ve diğer işlevsel becerilerin öğretimi için bağlam sağlar. Örneğin, anne ve çocuk giyinme eylemleri gerçekleştirirken, anne yapılan eylemleri tanımlar. Anne ayrıca elbiseleri isimlendirir. Çocuk aynı kelimeleri ve kavramları pek çok kez duyarak, hangi sözcüklerin hangi bağlamda kullanıldığına ilişkin bilgi edinir (Erbaş, 2003).

- Dil ve iletişim becerileri öğretiminde beklenen ve istenen nesnelere ya da olayları ertelerek iletişim için olanak yaratılabilir. Örneğin çocuk yemek masasına oturduktan sonra peçetenin, meyve suyunun ve kek diliminin verilmesi geciktirilerek çocuktan isteme davranışında bulunması beklenebilir (Erbaş, 2003).
- Dil ve iletişim becerileri öğretiminde materyallerin tamamlanmamış setini vermede sıklıkla kullanılan bir iletişim olanağı yaratma tekniklerinden biridir. Oyunlar, sanat etkinlikleri gibi pek çok rutinler materyal seti gerektirmektedir. Etkinlik için gerekli olan bütün materyalleri vermeme, öğrenciye iletişim kurma için ipucu oluşturacaktır. Örneğin, öğretmen sulu boya yapılırken, öğrenciye sulu boya, kağıt verip, fırça vermeyebilir (Erbaş, 2003). “Eksik sunum” (incomplete presentation) olarak da adlandırılan bu düzenleme ile çocuk eksik kalan nesneyi istemek için teşvik edilir (Duker ve ark., 1994; alt. Sigafos ve Mirenda, 2002).
- İletişim kurmak için olanak sağlamada diğer bir teknikte “aptalca” hatalar yapılmaz. Örneğin, diğer bir öğrencinin kazağını yanlışlıkla hedef öğrenciye verme ya da paltoyu ters tutma gibi. Diğer bir hata ise, öğretmen çantasından dış fırçası çıkararak, hedef öğrencinin saçını taramaya başlaması ya da grup çalışmasında hikaye kitabını ters tutma olabilir. Bu tür hatalar kullanılarak, öğrencinin iletişim tepkileri göstermesi beklenebilir (Erbaş, 2003).

1.7.1.4. Doğal fırsatların kullanımı

Doğal ortamlarda ortaya çıkan iletişim olanakları istek bildiriminin öğretiminde kullanılabilir. İstek bildiriminin öğretiminde gün içerisinde değişik öğretim oturumları uygulamak yararlıdır. Bu öğretim oturumlarının gerçek yaşam etkinlikleri ile birleştirilmesi önemlidir. İletişimin başlangıç evresinde önemli olan iletişim ortaklarının gün içerisinde doğal fırsatları kullanmasıdır. İletişim ortağı istek bildirme davranışını güdülemek için destekleyici iletişim yöntemlerinden yararlanabilir (Sigafos ve Mirenda, 2002).

1.8. Sözcük Seçimi

Bir mesaj alışverişi olan iletişim sürecinde sözcük seçimi mesajın tasarlanmasından taşınmasına kadar olan tüm süreçte bir köprüdür (Arvidson ve Lloyd, 1997).

Sözcük seçimi, normal olarak iletişim kuran bireyler tarafından doğal olarak gerçekleşir. Birey yabancı (aşına olmadığı) bir dil kullanmıyorsa ya da iletişim bozukluğu yaşamıyorsa, çok az bir çaba ile ya da hiç çaba sarfetmeden mesajı oluşturmak ve aktarmak için ihtiyaç duyduğu sözcükleri tasarlayarak mesajı iletir. İleri derecede iletişim bozukluğu yaşayan bireyler ise, mesajı oluşturup üretmede güçlük çekerler; çünkü, bu bireyler için sözcük tasarlama ve üretme yeterliliği azalmıştır (Arvidson ve Lloyd, 1997).

Bilişsel veya fiziksel faktörlere bağlı olarak alıcı ve/veya ifade edici dil becerilerinin etkilenmesi sonucunda iletişim bozukluğu oluşur. İlgili faktörleri bilmek ve bu faktörlerin bireyin iletişim yeteneğini nasıl etkilediğini anlamak uygun alternatif ve destekleyici iletişim biçimini sağlamak açısından son derece önemlidir. Alternatif ve destekleyici iletişimin etkili kullanımı için en önemli nokta sözcük seçiminin işlevsel ve güdüsel özelliklere göre yapılmasıdır (Arvidson ve Lloyd, 1997).

Sözcük seçiminde, pek çok karakteristik ve kriter göz önünde bulundurulmalıdır. Bu süreç, bir çok bireyin yeterlilik ve duyarlılığını gerektirmektedir.

1.8.1. Çocukların gelişimsel özelliklerini bilmek

Holland (1975; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997), normal şekilde gelişen çocuklarda, erken dönem tek-sözcük dağarcıklarında adların ve sıfatların çoğunluk teşkil ettiğini bildirmiştir. Holland, ayrıca adların sadece etiketlemek amacıyla kullanılmadığına dikkat çekmektedir. Holland'a göre sözcük seçimi etiketleme yapmak ya da resimlerle sözcükleri eşleştirmekten daha fazla amaca hizmet etmektedir. Holland bu nedenle, çocuklarda kullanılacak alternatif ve destekleyici iletişim biçiminin sözcük seçiminde "adların" yanı sıra daha farklı sözcük tiplerinin de kullanılmasını önermektedir. Holland, küçük çocuklar için alternatif ve destekleyici iletişim biçimi olarak bir sözlük oluşturulmasını ve bu

sözlüğün selamlaşma, bireysel tercihler, tercih edilen oyuncaklar, zamirler, yer, onay, inkar, heyecan, hoşnutluk ve hoşnutsuzluğu belirtmeye imkan verecek şekilde düzenlenmesini önermektedir (Arvidson ve Lloyd, 1997).

Lahey ve Bloom (1977; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997), öğretilecek alternatif ve destekleyici iletişim biçiminde, sözcük seçiminin tüm sözcük çeşitlerini içerecek şekilde yapılması gerektiğini düşünmektedir. Lahey ve Bloom'a göre kişileri, yerleri ve nesnelere temsil eden sözcüklerin (adlar), kişiler, yerler ve nesnelere arasındaki ilişkiyi gösteren sözcüklerle (sıfatlar, edatlar, fiiller) bir arada kullanılması gerekmektedir. Her iki sözcük çeşidi de çocuğun çevresine ilişkin genel ya da belirli özellikleri içerebilir. Sözlükteki sözcük sayısı sınırlandırılmak zorundaysa, Lahey ve Bloom her iki sözcük türünden de pek çok durumda kullanılabilir genel sözcüklerin seçilmesini önermektedir (1977; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997).

Fristoe ve Lloyd (1980; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997), zihinsel yetersizliği olan ya da konuşmayı işlevsel olarak kullanamayan bireylerde Holland (1975) ve Lahey ve Bloom'un (1977; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997) önerilerini dikkate alarak işaret sözlüğü tasarlamışlardır. Sözlükteki sözcüklerin bireyin bilişsel ve fonksiyonel özelliklerine ve işaret kullanımı için gerekli fiziksel yeterliliklerine göre seçilmiştir.

1.8.2. Sözcük seçiminde dikkat edilecek önemli noktalar

Bilişsel Düzey: Bireyin bilişsel düzeyi sözcük dağarcığı oluşturulurken göz önünde bulundurulması gereken önemli bir noktadır. Bazı bireyler konuşma iletişim biçimini işlevsel olarak kullanamasa bile normal bilişsel yeteneklere sahip olabilir. Bazı bireylerin ise bilişsel gelişimlerinde sapmalar olabilir (Arvidson ve Lloyd, 1997).

Holland'a (1975; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997) göre çocuklar için seçilen sözcük dağarcığı, çocuk için önemli olan ve güncel sözcükleri içeren çocuk dilinden oluşturulmalı ve sözcük dağarcığı nesne ve olaylara odaklanmalıdır.

Lahey ve Bloom (1977; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997), dil gecikmesi olan çocuklar için sözcük dağarcığı oluşturulurken Holland'ın ölçütüne üç ölçüt daha eklemek gerektiğini düşünmektedirler. (1) sözcük bir kavramı bağlamı içinde

gösterme kolaylığına sahip olmalıdır, (2) sözcük dağarcığındaki sözcükler çocuğa fayda sağlama potansiyelinde olmalıdır, (3) sözcükler düşünceleri şifreleyebilecek şekilde organize edilmelidir.

Yaş: Sözcük seçiminde dikkate alınması gereken noktalardan biri de kronolojik yaştır. Bir yetişkin küçük bir çocuktan daha geniş bir sözcük dağarcığına ve daha karmaşık düşünceleri-mesajları iletmeye yarayan sözcük dağarcığına gereksinim duymaktadır. Kronolojik yaşın dikkate alınması bilişsel yeterlilik kadar önemlidir (Arvidson ve Lloyd, 1997).

Okur-yazarlık düzeyi: Bir bireyin okur-yazarlık düzeyi onun bilişsel yeterliliğine bağlı olabileceği gibi bağımsız da olabilir. Beukelman ve Mirenda (1992; alt., (Arvidson ve Lloyd, 1997), bireyleri okur-yazar öncesi, okur-yazar olmayan ve okur-yazar olarak sınıflandırmaktadır

Okur-yazar öncesi bireyler, henüz okumayı, yazmayı ve ifade etmeyi öğrenememişlerdir ancak fırsat verildiğinde öğrenecek bilişsel yeterliliğe sahiptirler.

Okur-yazar olmayan bireyler, okumaya, yazmaya ve ifade etmeye zaman ve fırsat bulmuş ancak henüz başarılı olamamışlardır.

Okur-yazar bireyler, okuyabilir, yazabilir ve ifade edebilirler, bu nedenle sözcük dağarcığı seçiminde okur-yazar öncesi ve okur-yazar olmayan alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcılarına göre farklılıklar olmaktadır. Okur-yazar alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcıları yepyeni mesajlar oluşturmak için harfleri kullanabilme avantajına sahiptir.

Bireysel İlgiler: Çocuklar (Carlson, 1981; Fristoe&Lloyd,1980; Holland, 1975; Lahey&Bloom, 1977; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997) ve yetişkinler (Stuart ve ark., 1993; alt. Arvidson ve Lloyd, 1997) için sözcük dağarcığı seçiminde ilgi, anahtar bir etmen olarak kabul edilmektedir. İletişim için oluşturulan sözcük dağarcığı bireyin ilgi alanlarını kapsamazsa, alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcısı bireyin iletişim kurmak için güdüsü azalacaktır.

1.8.3. Sözcük seçimi yöntemleri

Bilgi Toplama: Sözcük seçimine yardımcı olmak için önerilen yöntemlerin en temel olanlarından birisi birey hakkında bilgi toplamak üzere bilgi verebilecek kişilere soru sormaktır. Bilgi toplamak üzere görüşülen bireylerin çeşitliliği alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcıları için uygun olan sözcük dağarcığını belirlemede önemli rol oynamaktadır (Beukelman ve ark., 1991; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997). Akranlar, arkadaşlar, aile üyeleri, bakım sağlayan kişiler, meslektaşlar ve iletişim kurulan diğer kişiler oluşturulacak sözcük dağarcığının kapsayacağı sözcük, deyim, cümle ve ifadeleri belirlemede oldukça yararlı olabilirler. Tüm bunların yanı sıra alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcıları da kendi sözcük dağarcıklarını oluşturma sürecine dahil edilmek üzere teşvik edilmelidir (Yorkston ve ark., 1989; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997). Sözcük dağarcığı oluşturmak üzere görüşme yapılan bireylerden toplanan bilgiler ışığında oluşturulan sözcük dağarcığı, alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcılarına sunulurken ekleyecekleri sözcük, deyim ya da cümlelerin olup olmadığı sorularak son karar verilebilir (Arvidson ve Lloyd, 1997).

Çekirdek sözcük dağarcığı listeleri

Çekirdek sözcük dağarcığı listeleri oldukça kabul görmüş ve alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcıları için sözcük seçiminde sıkça kullanılan kaynaklar olmuştur. Çekirdek sözcük dağarcığı listeleri evrensel olarak işlevsel olan sözcükleri içerecek şekilde oluşturulmaktadır. Bu listeler kısadır, sık kullanılan içerik sözcüklerini ve gramer yapısını biçimlendiren yapısal sözcükleri içerirler. Bağlamdan bağlama çok az değişen genel sözcüklerden oluşurlar (Yorkston, Dowden, Honsinger, Marriner&Smith, 1988; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997).

Fried-Oken ve More (1992; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997), ileri düzeyde iletişim bozukluğu olan, yaşları 3'le 6 arasında değişen okur-yazarlık öncesi çocukların ifade edici dil becerilerini ve iletişimsel etkileşimlerini geliştirmek üzere tek-sözcüklü çekirdek sözcük dağarcığı listesi oluşturmuşlardır. Çekirdek sözlük listesi oluşturmak için bir sözcük havuzu oluşturmak üzere konuşarak iletişim kuran çocukların dil örneklerinden ve ebeveynlerinin önerilerinden

yararlanmışlardır. Oluşturulan listelerde en sık yer alan sözcük 85 listede bulunan “Anneciğim” sözcüğü olmuştur. Araştırmacılar elde ettikleri 90 listede en sık kullanılan sözcükleri tespit ederek bir çekirdek sözcük listesi oluşturmuşlardır.

Yorkstone (1988; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997) ise seçilmeye uygun çok sayıda sözcük içerdiği için karma listelerin faydalı olacağını savunmaktadır. Yorkstone, Smith, & Beukelman’ın (1990; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997) çalışmaları standart sözcük dağarcığı listeleriyle bireyselleştirilmiş sözcük dağarcığı listelerinin kullanımındaki yararlarını karşılaştırmıştır. Araştırmacılar farklı ortamlarda sıkça ifade edilen acil ve kişisel/toplumsal iletişim gereksinimlerini karşılayacak olan daha kısa sözcük listelerinin oluşturulmasını önermişlerdir. Çevreye, gereksinimlere ve iletişim kuran bireyin bireysel özelliklerine uygun olarak oluşturulan bireyselleştirilmiş sözcük dağarcığı kullanımı, standart sözcük dağarcığı listelerinden seçilmiş sözcük dağarcığından daha etkili olmaktadır. Ancak araştırmacılar yine de standart sözcük dağarcığı listelerini bir tarafa bırakmayı uygun görmemişler, aksine alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcıları için gereksiz olan sözcüklerin çıkarılarak daha uygun sözcük dağarcığının seçilmesinde bir temel olarak kullanılmasını önermişlerdir.

Belirli ve bireysel iletişim gereksinimlerini karşılayan sözcük dağarcığı süslenmiş sözcük dağarcığı (fringe vocabulary) olarak da tanımlanmaktadır (Beukelman & Mirenda, 1992; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997). Belli bir sayıda sözcüğü içeren ve oldukça fazla bireye faydalı olan çekirdek sözcük dağarcığının aksine süslenmiş sözcük dağarcığı alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcılarının kendilerini farklı bireyler olarak ifade etmelerine izin veren kullanıcıya özgü sözcükleri içermektedir. Bu sözcük dağarcığındaki pek çok sözcük çok sık kullanılmamasına karşın, bireysel özellikleri yansıtmada önemli rol oynamaktadır. Bu sözcük dağarcığı bilgi toplama, çevresel envanter ve çevresel değerlendirme yöntemleri kullanılarak oluşturulmaktadır (Yorkston ve ark., 1988; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997).

a) Çevresel Envanter

Karlson (1981; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997) farklı bağlamlarda çocukların ilgi ve gereksinimlerini yansıtacak sözcük dağarcığını belirlemek üzere çevresel envanter tekniğini oluşturmuştur. Çalışmasında ebeveynlerden çocuklarının nasıl zaman geçirdiklerini tanımlamaları istenmiş ve daha sonra çocuklar ebeveynleri tarafından belirlenen ortamlarda gözlenmişlerdir. Ebeveynler çocuklarındaki dil yetersizliğinin iletişime katılımlarını nasıl etkilediğini gözlemiş ve çocuklarının iletişimdeki rollerinin gözlemci mi yoksa katılımcı mı olduğunu tespit etmişlerdir. Daha sonra ebeveynlerden belirledikleri iletişim ortamlarında çocuklarını tümüyle katılımcı rolüne geçirebileceğine inandıkları sözcükleri belirlemeleri istenmiştir. Böylece çocukların gelişimsel düzeylerinin üstünde olduğu halde iletişime katılmalarını sağlayacak sözcükler de sözcük dağarcığına eklenmiştir.

b) Çevresel Değerlendirme

Sözcük dağarcığı gereksinimlerini belirlemede benzer bir yöntem de çevresel değerlendirmedir (Sigafos ve York, 1991; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997) Bu yöntem ileri düzeyde iletişim bozukluğu olan bireylerin bulunduğu ve gelecekte bulunacağı çevreyi tanımlar. Etkinliklerin küçük adımlara bölüdüğü bir beceri analizi yapılır. Adımlar bir değerlendirme formu üzerine yazılır ve gözlemci adımların bağımsız olarak mı, yardımla mı gerçekleştiğini not eder. Bireyin değerlendirilen beceride gerçekleştirdiği basamaklar ile normal gelişim gösteren akranlarının aynı beceride hangi basamakları gerçekleştirdiği karşılaştırılır.

Çevresel değerlendirme ile farklı çevrelerdeki iletişim istekleri hakkında bilgi sağlanır ve becerilerin tamamlanmasına olanak sağlayacak sözcük dağarcığı ortaya çıkarılır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen veriler bir becerinin tamamlanabilmesi için geniş bir sözcük dağarcığına ve iletişim yeteneklerine gereksinim olduğunu göstermektedir. Örneğin sinemaya giden bir alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcısı bilet satan kişi ile iletişim kurduğunda “Hangi filmi izlemek istiyorsun? Kaç bilet satın almak istiyorsun”

sorularına cevap verebileceği bir sözcük dağarcığına ihtiyaç duyacaktır. Alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcısı sinemada yiyecek satın almak isterse, yiyecek standında da iletişim kurabilme yeterliğine sahip olmalıdır. Örneğin patlamış mısır istemek için iletişimi başlattığında “Hangi boyda olsun?” sorusuyla karşılaşabilir. Bu durumda alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcısı iletişim sürecini sonlandırmadan önce istediği boyu belirtebileceği bir sözcük dağarcığına sahip olmalıdır. Bilet ve yiyecek almak için önce alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcıları iletişime geçerse, iletişim sürecinde başlatıcı rolünde olacaklardır. Bu nedenle alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcılarının iletişime başlamak için yeterli sözcük dağarcığına sahip olmaları gerekmektedir. Ancak genelde alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcıları pasif rolleri üstlenirler ve kendilerine sorulan sorulara basitçe karşılık verirler. Buna rağmen, alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcıları spontan karşılık vermelerini sağlayacak sözcük dağarcığına da sahip olmalıdırlar (Arvidson ve Lloyd, 1997).

Günlük Tutma

Glenn (1989; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997) çocukların katıldıkları etkinlikleri tanımlamak üzere günlük etkinliklerin kaydedildiği bir günlük önermektedir. Ebeveyn ve öğretmenler gün içinde çocuğun yaptığı etkinlikleri bir forma kaydederek sözcük dağarcığı oluşturmaya katkı sağlayabilirler. Ancak günlük tutarken ayrıntılara dikkat etmek önemlidir. Örneğin çocuğun televizyon seyrettiği ya da oyun oynadığı not edilirken, hangi programı seyrettiği ya da oyunu oynadığı da belirtilmelidir. Bu etkinlikler sırasında harcanan zaman ve ortaya çıkan iletişim etkileşiminin özellikleri not edilerek senaryolaştırmada öncelik verilecek durumlar belirlenir. Senaryolaştırma, etkinliğin küçük adımlara bölünmesini ve etkinliği gerçekleştirmek için gereksinim duyulacak sözcük ve ifadelerin belirlenmesini sağlar. Senaryo, sözcükler ve pek çok iletişim fonksiyonunu gerçekleştiren ifadeleri içermelidir (Millikin, 1997; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997). Belirli sözcük dağarcığı seçiminde çocuklara da danışılmalıdır. Bu yolla, istenen, uygun sözcük dağarcığı belirlenebilmektedir.

Diyalog Metodu

Baker (1986; alt., Arvidson ve Lloyd, 1997) alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanımında etkileşim sağlamak ve diyalog mesajları oluşturmak için, ikinci dil kazanımından elde edilen teknikleri uyarlayan diyalog metodunun kullanılmasını önermektedir. Baker diyalog metodunun oluşturulmasında kullanılacak beş düşünceden söz etmektedir:

1. **Yaş ve bilişsel uygunluk.** Alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcıları için sözcük dağarcığının uygunluğunu belirlemede başlangıç noktası, herhangi bir iletişim bozukluğu olmayan aynı yaştaki bir birey için hangi sözcükler ve dilin uygun olduğu üzerinde düşünmektir. Uyarlamalar bilişsel farklılıklar temel alınarak yapılmalıdır. Ancak sözcük dağarcığının, bireyi dil yeteneklerini geliştirme fırsatından yoksun bırakacak kadar düşük düzeylerde seçilmemesine dikkat edilmelidir.
2. **Konuşma diline özgü söz ve ifadeler.** Alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcılarına sağlanan sözcük dağarcığı ve mesajlar bazen çok resmi ve/veya formal şekilde seslendirilebilir; çünkü bir söyleyişi yazmak genellikle sözcük dağarcığı seçimindeki adımlardan biridir. Baker (1986) konuşulan mesajın yazıya çevrilmesinin, yazarı formal ya da gramatik ağırlıklı olmaya sevk edebileceğini belirtmektedir. “Benimle gelir misiniz, lütfen” cümlesi kağıt üzerinde güzel gözükse de çok daha fazla konuşma diline özgü bir ifade olan “Hadi gel” cümlesi konuşma iletişimde daha anlaşılır ve kabul edilebilir olabilir.
3. **Sözcük dağarcığının zenginliği.** Baker (1986) sözcük dağarcığı seçiminde standart sözcük listelerinin önemini kabul etmesine karşın, alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcılarının yaygın ve yaygın olmayan çok daha farklı sözcüklere ve özel sözcük dağarcığına ihtiyaç duyduğuna da dikkat çekmektedir.
4. **Yeniden ulaşılabilirlik.** Baker (1986) iletişim tahtasının ve elektronik aygıt hafızasının ekonomik olmasının önemini vurgulamaktadır. Yüksek teknoloji ürünü aygıtların sözcük dağarcığı depolarında kayıtlı sözcükler bulunmakta ve bu sözcüklere kolaylıkla erişilebilmektedir. Ancak çeşitli bağlamlarda

farklı iletişim ortaklarıyla kullanılmak üzere oluşturulacak deyimler ve cümleler gerekmektedir. Örneğin, bir alternatif ve destekleyici iletişim sistemi kullanıcısı “Futbol maçına ne zaman gideceğiz?” cümlesini yalnızca ve yalnızca, futbol maçına gitmeye ne zaman hazır olduğunu öğrenmeye yönelik bir bağlam içinde daha etkili olarak kullanabilir. “Top oyununa ne zaman gideceğiz?” cümlesinin uygulanabilirliği pek çok top oyunu için geçerli olabilir. Yine de “Ne zaman gideceğiz?” cümlesi, pek çok durum için kullanılabilmesi için daha ekonomik olabilecektir.

5. **Sentezlenmiş konuşmalar olarak seslerin nasıl seslendirileceği.** Yüksek kalitedeki ses çıkışları, pek çok VOCA’da (Voice Output Communication) bulunmasına karşın alışkın olmayan dinleyiciler sentezlenmiş konuşmaları, özellikle de tek sözcükleri ya da uzun cümleleri anlamada zorluk çekerler. Baker (1986), dinleyiciyi iletilecek mesaj için hazırlayan bir anahtar sözcük ile bağlam hakkında bilgilendirmenin öneminden söz etmektedir. “Önceki gün ne konuştuğumuzu hatırlıyor musun?” cümlesi, örneğin, dinleyiciyi doğrudan bir önceki konuşmaya yönlendirecek, böylece iletişim sırasındaki yetersizlik olasılığını azaltacaktır.

1.9. İletişim amaçlarından istek bildirmenin öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar

SP’li (Mirenda, 1985; Glennen ve Calculator, 1985; Clarke ve ark., 2001), otistik (Reichle ve Brown, 1986; Kozleski, 1991; Sigafos ve Meikle, 1995; Sigafos, 1998) ve zihinsel engelli (Mirenda ve Santogrossi, 1985; Soto ve ark., 1992; Duker ve ark., 1994; Sigafos, 1995; Carter ve ark., 1996) bireylere istek bildirme iletişim amacının öğretiminde alternatif ve destekleyici iletişim becerilerinin etkililiği belirlenmiştir.

Alternatif ve destekleyici iletişim biçimleri genellikle uzmanlar tarafından kullanılmasına karşın aile üyelerinin temel alındığı (Parette ve Angelo, 1996; Parette ve ark., 2000; Hourcote ve Parette, 2001) çalışmalar da alanyazında sıklıkla yer bulmaktadır.

İstek bildirme iletişim amacını öğretmeye yönelik olarak geciktirme, davranış zincirine ara verme, tepki isteme, pragmatik yaklaşım gibi farklı öğretim

yöntemlerinin kullanıldığı bir çok farklı araştırmayla karşılaşmıştır (Hunt ve ark., 1986; Sigafos ve ark., 1989; Alwell ve ark., 1989; Angelo ve Goldstein, 1990; Kozleski, 1991; Sigafos ve Meikle, 1995) . Bu yöntemler bireyin istediği nesne/etkinliklere ulaşması ve sürdürmesini sağlayan yeni iletişim biçimlerinin öğretilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Sigafos ve Mirenda, 2002).

Sigafos ve Meikle (1995) eksik parça yöntemiyle (missing item) davranış zincirine ara verme (interrupted behavior chain) yöntemlerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, her iki yöntemin amacının aynı olmasına karşın amaca ulaştırma yollarının farklı olduğu ve bu farka rağmen istek oluşturmada her ikisinin de eşit etkiye sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlara dayanarak Sigafos ve Meikle araştırmacıların istek oluşturmada bağlama ve tercih edilen nesneye/etkinliğe bağlı olarak eşit düzeyde etkili yöntemlerden seçim yapabileceklerini belirtmişlerdir.

Roberts-Pennell ve Sigafos (1999; alt. Sigafos ve Mirenda, 2002), gelişimsel gecikmesi olan okul öncesi düzeydeki üç deneğe tepkinin engellenmesi (blocked response) yöntemini kullanarak istenen boş zaman etkinliklerini elde etmeyi öğretmişlerdir. Her çocuğun istediği bir etkinlik (parkta oynamak, org çalmak, müzik dinlemek) belirlenmiştir. Öğretim öncesinde yapılan değerlendirme oturumlarında, etkinliğin sürdürülmesi kesintiye uğratıldığında deneklerin hiçbiri hedeflenen iletişim tepkilerini kullanmamış (sözel olarak “daha fazla” demek, el işaretleri ile “daha fazla” istediğini belirtmek, “daha fazla” sembolüne işaret etmek) ve istedikleri etkinliği elde etmek üzere nesneye uzanmışlardır. Öğretim sürecinde, denekler hedeflenen iletişim tepkisini çabucak üretmişlerdir. Artan bekleme süreli öğretim yöntemi (progressive time delay procedure) kullanılarak ipucu silikleştirildiğinde (3 sn, 5 sn, 10 sn bekleme ipucundan önce), üç deneğin ikisi 24 öğretim oturumunda yeni iletişim tepkisini öğrendiklerini göstermişlerdir. Üçüncü denek ise 38 oturum sonunda üst üste üç oturum % 80 başarı ölçütünü karşılayamamıştır.

Tüm özörlere sahip çocuklarda olduğu gibi SP’li çocuklara da eğitim vermenin en önemli nedenlerinden biri, bu çocukların toplumda bağımsız olarak yaşayabilmelerini sağlamaktır. Bunu sağlamanın yollarından biri de bu çocukların iletişim amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için alternatif ve destekleyici iletişim

biçimlerini öğretmektir. Dünyada bu amaçla gerçekleştirilen çalışmalara rastlanmaktadır (Mirenda, 1985; Glennen ve Calculator, 1985; Hunt ve ark., 1986; Sigafos ve ark., 1989; Alwell ve ark., 1989; Angelo ve Goldstein, 1990; Kozleski, 1991; Sigafos ve Meikle, 1995; Roberts-Pennell ve Sigafos, 1999; Clarke ve ark., 2001). Ancak ülkemizde bu amaçla gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, SP'li üç çocuğa istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmek için resimli kartları kullanma becerisini öğretmektir.

1.10. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, fiziksel engelleri nedeniyle konuşarak iletişim kuramayan üç SP'li çocuğa söz öncesi düzeyde başlayan iletişim amaçlarından biri olan istek bildirme iletişim amacını resimli kartları kullanarak gerçekleştirebilmelerini öğretmek için hazırlanan öğretim programının etkililiğini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- a) Fiziksel engelleri nedeniyle konuşarak iletişim kuramayan üç SP'li çocuğa, söz öncesi düzeyde başlayan iletişim amaçlarından biri olan istek bildirme iletişim amacını resimli kartları kullanarak gerçekleştirebilmelerini öğretmek için hazırlanan öğretim programı etkili midir?
- b) Fiziksel engelleri nedeniyle konuşarak iletişim kuramayan üç SP'li çocuğa, söz öncesi düzeyde başlayan iletişim amaçlarından biri olan istek bildirme iletişim amacını resimli kartları kullanarak gerçekleştirebilmelerini öğretmek için hazırlanan öğretim programı iki, dört ve beşinci haftalarda etkisini korumakta mıdır?

1.11. Önem

Bu araştırmada kullanılan öğretim programının SP'li çocukların istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirebilmeleri amacıyla resimli kart kullanım becerisini edinmesine ve çocukların iletişim becerilerinin gelişmesine etki etmesi umulmaktadır. Dünyada pek çok örneğine rastlanan araştırmanın Türkiye'de ilk

kez uygulanıyor olmasının dil ve konuşma terapistlerine değerlendirme süreci, vaka seçim kriterleri ve öğretim sürecine ilişkin ışık tutacağı ve uzmanların konuşma iletişim biçimini kullanamayan tüm vakalarda yeni çalışmalar desenleyebilecekleri düşünülmektedir. Araştırma sonunda ileri araştırmalara yönelik öneriler doğrultusunda birçok araştırmanın desenlenebileceği ve bu yolla bir çok bireyin iletişim becerisinin gelişmesine katkı sağlanacağı umulmaktadır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın denekleri, ortam, araç gereçler, araştırma modeli, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

2.1. Denekler

İstanbul Özürlüler Merkezi'ne (İ.S.Ö.M) başvuran yaşları 7 ile 14 arasında olan üç SP'li çocuk araştırma kapsamına alınmıştır.

Denek 1- Mahmut

Mahmut sekiz yaş üç aylık olup fiziksel yetersizlikleri nedeniyle (Atetoid tip SP) fizik tedavi ve rehabilitasyon programına katılmak üzere İstanbul Özürlüler Merkezi'ne başvurmuştur. Bu kurumda haftada bir gün fizyoterapi ve başka bir özel eğitim kurumunda da haftada iki saat bireysel, iki saat grup eğitimi almaktadır. Ayrıca 70. Yıl Fizik Tedavi Okulu'nda birinci sınıfa devam etmektedir. Deneğin görme ve işitme problemi yoktur. Konuşma iletişim biçimini kullanamayan deneğin gereksinimleri aile bireyleri tarafından periyodik olarak karşılanmaktadır. Oturma dengesi ve baş kontrolü olan denek sağ elini daha etkin olmak üzere her iki elini de istenildiğinde nesnelere işaretlemek için kullanabilmektedir.

Denek 2- Elif

Elif 13 yaş beş aylık olup fiziksel yetersizlikleri nedeniyle (Mikst tip SP) fizik tedavi rehabilitasyon programına katılmak üzere İstanbul Özürlüler Merkezi'ne başvurmuştur. Bu kurumda haftada iki gün fizyoterapi ve başka bir özel eğitim kurumunda da haftada iki saat okuma yazma eğitimi almaktadır. Deneğin görme ve işitme problemi yoktur. Denek konuşma iletişim biçimini kullanamamaktadır. Aile üyeleri istek bildirmesine olanak sağlamamakta tüm gereksinimleri periyodik olarak karşılanmaktadır. Oturma dengesi olan ancak baş kontrolü zayıf olan denek sağ elini daha etkin olmak üzere, her iki elini de istenildiğinde adı söylenen nesnelere işaretlemek için kullanabilmektedir.

Denek 3- Özge

Özge 10 yaş üç aylık olup fiziksel yetersizlikleri nedeniyle (Serebral Palsi-SP) fizik tedavi ve rehabilitasyon programına katılmak üzere İstanbul Özürlüler Merkezi'ne başvurmuştur. Bu kurumda haftada bir gün fizyoterapi ve özel eğitim almaktadır. İşitme problemi olmayan denegin her iki gözünde de iki derece miyop görme problemi olması nedeniyle gözlük kullanımı mevcuttur. Denek konuşma iletişim biçimini kullanamamaktadır, ancak kardeşinin elinde bir yiyecek gördüğünde almaya çalışmaktadır. Oturma dengesi ve baş kontrolü olan denek istenildiğinde sağ elini yumruk yaparak nesne işaretleyebilmektedir.

2.1.1. Deneklerde bulunması gereken önkoşul davranışlar

Bu araştırmayı yürütebilmek için araştırmaya katılacak deneklerin bazı önkoşul davranışlara sahip olmaları gereklidir. Bu önkoşul davranışlar;

- (a) verilen üç sözcüklü yönergeleri takip edebilme,
- (b) dikkatini en az 10 dakika bir etkinliğe yöneltebilme,
- (c) elini/işaret parmağını bir nesneyi/resmi işaretleyebilecek şekilde kullanabilme,
- (d) bir öğretim kurumuna düzenli olarak devam edebilme,
- (e) deneklerin konuşamaması ya da konuşmalarının anlaşılabilmesi,
- (f) çalışmaya engel olabilecek görme ve işitme problemlerinin olmaması,
- (g) ailelerin bu çalışmaya gönüllü olarak katılımları,

Aşağıda bu davranışlara ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

(a) Verilen üç sözcüklü yönergeleri takip edebilme

Deneklerin verilen üç sözcüklü yönergeleri takip edebilmesi, öğretim oturumlarında “.....resmini göster” “kitabını aç” gibi yönergelere uygun biçimde tepki vermeleri olarak tanımlanmıştır. Öğretim oturumlarında denegin genellikle üç sözcüklü yönergeleri takip edebilmesi gerektiği için beceri önkoşul olarak seçilmiştir. Deneklerin bu önkoşul davranışa sahip olup olmadıklarını belirlemek için, deneklere “hikaye kitabını aç”, “elma resmini göster” gibi yönergeler verilmiş ve deneklerin yönergeleri yerine getirip getirmediği gözlenmiştir.

Yapılan oturum sonunda tüm deneklerin araştırma için gerekli yönergeleri yerine getirdikleri tespit edilmiştir.

(b) Dikkatini en az 10 dakika bir etkinliğe yöneltebilme

Dikkatini en az 10 dakika bir etkinliğe yöneltebilmeleri deneklerin, bir etkinlik sırasında dikkatlerini dağıtmadan ve etkinliği kesintiye uğratmadan en az 10 dakika süre ile bir etkinliğe katılmaları olarak tanımlanmıştır. Her bir denek için planlanan öğretim oturumları genellikle 10 dakika süreceği için deneklerin bu önkoşul davranışa sahip olmaları gereklidir. Deneklerin bu önkoşul davranışa sahip olup olmadıklarını belirlemek için denekler sınıfta öğretmen tarafından verilen görevleri ne kadar süreyle yerine getirebildikleri gözlenmiştir.

(c) Elini ve işaret parmağını kullanabilme

Deneklerin elini ve işaret parmağını kullanabilmeleri, kendilerinden istenen nesneyi gösterirken elini ya da işaret parmağını kullanabilmeleri olarak tanımlanmıştır. Deneklerin bu önkoşul davranışa sahip olup olmadıklarını belirlemek için düzenlenen bireysel oturumda, deneklerden hikaye resmine bakmaları ve söylenen resmi elini ya da işaret parmağını kullanarak göstermeleri istenmiştir. Elini ya da işaret parmağını kullanarak resmi gösteren deneklerin bu önkoşul davranışa sahip oldukları tespit edilmiştir.

(d) Bir eğitim kurumuna düzenli olarak devam edebilme

Bir eğitim kurumuna düzenli olarak devam edebilme, deneklerin bir öğretim dönemi boyunca en az %90 düzeyinde eğitim kurumuna devam etmeleri olarak tanımlanmıştır. Deneklerin bu önkoşul davranışa sahip olup olmadıkları öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle ve eğitim kurumunun yöneticileriyle görüşülerek belirlenmiş ve düzenli olarak eğitim kurumuna devam eden öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır.

(e) Deneklerin konuşamaması ya da konuşmalarının anlaşılabilmesi

Deneklerin konuşmalarını (başkaları tarafından anlaşılabilirlik) değerlendirmek amacıyla İstanbul Özürsüzler Merkezi'nde informal değerlendirme

oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlarda, deneklerle araştırmacı doğal ortamda oyun oynarken, bu kuruma devam etmekte olan diğer çocukların anneleri, kurumun fizyoterapisti, özel eğitim uzmanı ve psikoloğu gözlem yapmışlar ve çocukların konuşmasının anlaşılabilirliğine ilişkin fikir vermişlerdir. İnfomal değerlendirme sürecini izleyen bireyler deneklerin tümünün konuşmalarının anlaşılmadığını belirtmişlerdir.

(f) alışmaya engel olabilecek görme ve işitme problemlerinin olmaması

Deneklerin iletişim için gerekli olan işitme düzeyleri deneğin iki metre arkasından normal konuşma ses şiddeti ve fisiltı ile adı söylenerek deneğin kafasını sesin geldiği yöne çevirip çevirmediği gözlenerek infomal olarak değerlendirilmiştir. Deneklerin öğretime engel olabilecek görme problemlerinin olup olmadığı infomal olarak değerlendirilmiştir. İnfomal değerlendirmede araştırmacı denekle resimli kitaba bakmış ve deneğe bu kitaptan sorular sorarak uygun resimleri göstermesini istemiştir. Ayrıca, araştırmada nesne istemek için kullanılacak resimlerin boyutlarıyla aynı boyutta olan deneğin bildiği ve aşına olduğu hayvan resimleri, araştırmada iletişim kitapçığının konulacağı uzaklıkla aynı uzaklığa konulmuş ve araştırmacı bu hayvanların isimlerini söylediğinde denekten doğru resme dokunmasını istemiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda deneklerin görme ve işitmelerinde araştırma sürecini etkileyecek bir problem olmadığı belirlenmiştir.

(g) Ailelerin bu araştırmaya gönüllü olarak katılımları

Aile görüşmelerinin ilk oturumunda; yapılacak çalışmanın kapsamı, önemi, sonucunda çocuklara sağlayacağı yararlar, çalışma programı ve süresi hakkında bilgi verilmiş ve ailelere çalışmaya katılmaya istekli olup olmadıkları konusunda karar vermeleri istenmiştir. Bunun sonucunda bu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden aileler seçilmiştir. Daha sonra ailelere bu çalışmanın nasıl gerçekleştirileceğini belirten bir bilgilendirme metni sunulmuş ve sözleşme imzalatılmıştır (Ek 1).

2.2. Ortam

Bu çalışma İstanbul Özürlüler Merkezi Özel Eğitim Birimi'nde yapılmıştır. Birim 2,5 X 5 metrekare büyüklüğündedir. Birimde bir yuvarlak masa, dört sandalye, bir tekerlekli sandalye ve bir dolap bulunmaktadır. Birimde araştırma boyunca görüntü ve ses kayıt cihazı bulundurulmuştur. Video kamera deneğin iki metre uzağında sağ tarafında bulundurulmuştur.

2.3. Araç Gereçler

Bu çalışmada 35x23 santimetre boyutlarında beyaz karton üzerine soldan sağa doğru aralarında 2 santimetre boşluk bırakılarak yan yana yerleştirilmiş (Mirenda, 1985) 9x15 santimetre boyutlarında, üç resim kartı (Mirenda, 1985; Sigafos ve ark., 1996) (gerçek nesnelerin renkli fotoğrafları), ve üstüne gerçek nesnelerin 45x35 santimetre boyutlarında bir tepsi (Reichle ve Sigafos, 1989; Sigafos, 1995) içinde konulduğu, 100x50x80 santimetre boyutlarında mobilya masa kullanılmıştır. Resim kartlarının beyaz karton üzerine yerleştirilebilmesi için her bir resim kartının dört köşesinin girebileceği şekilde beyaz karton üzerinde delikler açılmıştır. Deneklere istemli nesne isteme davranışını öğretmede kullanılacak nesnelerin resimlerini gösteren resim kartı her deneğin belirlenen resimleri için ayrı ayrı hazırlanmıştır (Ek 4a, Ek 4b, Ek 4c).

Resim kartının deneğin görme alanı içinde en uygun konumda tutulabilmesi için tekerlekli sandalyeye monte edilebilen ucunda mandal olan spiralli çelik borudan yapılmış tutturgaç kullanılmıştır (Ek 2).

Araştırma boyunca denekleri pozisyonlamak ve transferlerini sağlamak için kullanılan tekerlekli sandalye, İstanbul Özürlüler Merkezi'nde fiziksel engelli çocuklar için kullanılan bir tekerlekli sandalye modifiye edilerek oluşturulmuştur (Ek 2).

Uygulama görüntülerinin kaydedilebilmesi için Sony Handycam video kamera ve resimli kartların hazırlanabilmesi için Olympus M700 fotoğraf makinesi kullanılmıştır.

2.4. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, SP'li öğrencilere iletişim amaçlarından istek bildirmeyi öğretmek için resimli kartları kullanmanın etkili olup olmadığını, bu iletişim amacının öğretim sona erdikten iki, dört ve beş hafta sonra da korunup korunmadığını belirlemektir. Amaca ulaşmak için bu çalışmada, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini en az üç denek üzerinde incelemeyi amaçlayan ve becerinin kalıcılığını değerlendirmeye olanak veren, tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada, yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli şu şekilde uygulanmıştır. Öncelikle, tüm deneklerde eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmış ve birinci denekte kararlı veri elde edildikten sonra başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci denekte istek bildirme davranışını öğretmek için uygulamaya başlanmıştır. Birinci denekte uygulama evresi sürerken ikinci ve üçüncü deneklerde veri toplanmamıştır. Birinci denekte ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra, tüm deneklerde eşzamanlı olarak birinci yoklama evresi düzenlenmiştir. Birinci yoklama evresinde ikinci denekte kararlı veri elde edildikten sonra bu yoklama evresi sonlandırılarak ikinci denekte uygulamaya başlanmıştır. Bu süreç tüm deneklerde ölçüt karşılanıncaya değin devam ettirilmiştir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin, 2001; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, uygulamanın yapıldığı durumun veri düzey ya da eğiliminde değişiklik olması; henüz uygulamanın başlatılmadığı durumların veri düzey ve eğilimlerinde değişiklik olmaması; aynı şekilde, diğer durumlarda da uygulama gerçekleştirildikçe verilerin düzey ve eğiliminde benzer değişikliğin ard-zamanlı olarak tüm durumlarda gerçekleşmesi ile kurulur (Blackhurst, Schuster, Ault ve Doyle, 1994; Tekin, 2001; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Bu araştırmanın deneysel kontrolü, öğretim yapılan deneğin öğretimden sonra başlama düzeyi oturumdaki performansına göre performansında artış görülmesi, öğretim yapılmayan deneklerin başlama düzeyi oturumlarındaki performanslarına yakın performans sergilemeleri; aynı şekilde diğer deneklerde de uygulama gerçekleştirildikçe deneklerin performanslarında

artış görülmesi ve benzer değişikliğin ard zamanlı olarak tüm deneklerde gerçekleşmesi ile kurulmuştur.

2.4.1. İç geçerliği etkileyen etmenler

Tek-denekli araştırmalarda araştırmanın iç geçerliğini etkileyebileceği düşünölen bazı etmenler vardır. İç geçerlik bağımlı değişkende gerçekleşen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkinden kaynaklandığının gösterilmesidir (Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001). Bu araştırmada iç geçerliği etkileyebileceği varsayılan etmenler a) dış etmenler, b) olgunlaşma, c) ölçme, d) denek yitimi, e) deneysel etki, f) uygulama güvenilirliğidir.

a) Dış etmenler: Uygulama öncesinde ya da sırasında oluşun ve araştırmanın sonuçlarını etkileyebilen deney dışı değişkenlerdir (Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001). Bu araştırmada dış etmenleri kontrol altına almak için deneklerin aileleri ile görüşme yapılmış ve öğretimin evde devam ettirilmemesi konusunda uzlaşılmuştır.

b) Olgunlaşma: Araştırma sırasında belli bir sürenin geçmesiyle birlikte denekte görölen biyolojik, duygusal veya zihinsel olgunlaşmanın bağımlı değişkeni etkilemesidir (Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001). Yaşamın ilk yıllarında biyolojik, zihinsel ve duygusal gelişmeler en hızlı düzeyde gerçekleşir. Bu durum tek-denekli araştırma modellerinde bağımlı değişkeni etkileyebilir. Bu araştırmada uygulama sürecinin kısa tutulması ile bu faktörün iç geçerliği etkilemesi durumu kontrol altına alınmuştır.

c) Ölçme: Bu etki; 1) Bağımlı değişkene ilişkin veri toplama yöntemlerinin değişikliğe uğraması, 2) Gözlemci ya da uygulamacının zamanla çeşitli nedenlerle bağımlı değişken tanımından uzaklaşmaları (Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001) gibi iki şekilde tehdit oluşturabilmektedir. Araştırmada ölçme etkisini ortadan kaldırmak için tüm yoklama, öğretim ve izleme oturumlarının %20'sinden yansız atama yoluyla seçilen kayıtlar araştırmacı dışında bir gözlemci tarafından

izlenerek gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmış ve bu tehdit sürekli olarak değerlendirilmiştir.

d) Denek yitimi: Araştırma sırasında hastalık, taşınma vs. gibi nedenlerle denek kaybının ortaya çıkmasıdır (Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001). Araştırmaya katılan deneklerin kronik bir hastalığa sahip olma (nöbet geçirme, sık sık hasta olma) özelliği nedeniyle uygulamalara aksatmadan katılmalarında zorluklar yaşanabileceği düşünülmektedir. Bu etkiyi kontrol altına almak amacıyla deneklerin anneleri ile ön-görüşme yapılmıştır. Bu ön görüşmelerde sırasında çalışmanın süresi ile ilgili bilgi verilmiş ve sağlık sorunları dışında çalışmaya katılmalarının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca denek seçiminde bir eğitim kurumuna düzenli olarak devam etme önkoşulu aranmıştır.

e) Deneysel etki: Araştırma sonuçlarının bağımsız değişkenden çok deneklerin herhangi bir uygulamaya, sıra dışı bir duruma maruz kalması sonucu ortaya çıkmasıdır (Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001). Deneklerin tümü araştırmanın yürütüldüğü İstanbul Özürlüler Merkezi'nin çeşitli birimlerinde (fizyoterapi ve özel eğitim) fizyoterapi ve özel eğitim alıyor olmaları ve bu nedenle ortama aşına olmaları deneysel etkiyi azalttığı düşünülen bir faktördür.

f) Uygulama güvenilirliği: Her bir oturumun planlandığı gibi yürütülmesidir (Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001). Uygulamanın planlandığı gibi gerçekleştirilmesini kontrol altına almak için uygulama güvenilirliği verileri toplanmalıdır. Bu amaçla yoklama, öğretim ve izleme oturumlarının video kayıtlarının %20'si yansız atama yoluyla seçilmiş ve gözlemci tarafından izlenerek veri toplanmıştır.

2.4.2. Dış geçerliliği etkileyen etmenler

Araştırma bulgularının araştırma koşullarının dışındaki koşullara ne derece genellenebildiği dış geçerlilikle ilişkilidir. Dış geçerliliği tehdit eden etmenler a) elde edilen bulguların farklı ortamlara, deneklere ve davranışlara genellenebilirliğindeki sınırlılık, b) yapay ortam etkisidir (Kazdin, 1982; Tawney ve Gast, 1984; Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001; alt., Erbaş, 2002).

a) Elde edilen bulguların farklı ortamlara, deneklere ve davranışlara genellenebilirliğindeki sınırlılık: Tek denekli araştırma modellerinin, grup modelleri kadar güvenilir ve geçerli olabileceği belirtilse de; tek denekli araştırma modelleri kullanılarak yapılan araştırma bulgularının, diğer birey ve toplumlara genellenebilmesinin sınırlı olduğu belirtilmektedir (Kazdin, 1982; alt., Erbaş, 2002). Genellenebilirlik bu araştırmaya katılmış az sayıda denekle sınırlandırılmış olmasına karşın, yapılan bu araştırmanın fiziksel engelleri nedeniyle konuşma iletişim biçimini kullanamayan çocuklar için yinelenebilir olması amacıyla öğretim süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

b) Yapay ortam etkisi: Deneklerin araştırmaya katıldıklarının farkında olmaları araştırma bulgularının genellenmesini etkileyebilir. Denekler değerlendirildiğinin ya da gözlemlendiğinin farkında olmadıkları ortamlarda toplanan veriler ile gözlemlendiklerinin farkında olduklarında toplanan veriler farklılaşabilir (Kazdin, 1982; Tawney ve Gast, 1984; Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001; alt. Erbaş, 2002). Bu tehdidi ortadan kaldırmak amacıyla araştırmada kullanılacak resimleri belirleme oturumları düzenlenmiş ve bu süreçte çocuğun ortama alışması sağlanmıştır.

2.5. Bağımlı Değişken

Deneğin istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kartları kullanım düzeyi bu araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Bağımlı değişkeni belirlemek amacıyla deneklerin aileleri ve fizyoterapistleriyle görüşülmüş, deneklerin gereksinimlerini karşılamak için uygun nesnelere göstermelerini öğretmeye karar verilmiştir.

Her bir denek için istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kartları istemli olarak eliyle ya da işaret parmağıyla gösterme davranışı aşağıda tanımlanmıştır.

Denek 1 ve 2 için bağımlı değişken tanımı; istedikleri nesnenin resmine gözleriyle odaklanmalarından sonra 10 saniye içinde herhangi bir ipucu verilmeksizin bağımsız olarak sağ ellerinin işaret parmağını kullanarak resmin üzerine dokunmalarıdır (Dennis ve ark., 1982).

Denek 3 için bağımlı değişken tanımı ise; istediği nesnenin resmine gözleriyle odaklanmasından sonra 10 saniye içinde herhangi bir ipucu verilmeksizin bağımsız olarak sağ elini yumruk yaparak resmin üzerine dokunmasıdır (Mirenda ve Santogrossi, 1985; Dennis ve ark., 1982).

Bütün denekler için istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kartları istemli olarak gösterme davranışı olarak kabul edilmeyecek olan davranışlar ise, deneğin resme 10 saniye içinde dokunmaması, deneğin dokunması gereken resmin kenarlarından 2 santimetre ve daha uzağına dokunması ve yanlış resme dokunmasıdır (Mirenda, 1985).

2.6. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, deneklerin istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kartları kullanma becerisini öğretmek için hazırlanan öğretim programıdır.

2.7. Uygulama Süreci

SP'li deneklere istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kartları kullanım becerisini öğretmek için hazırlanan öğretim programının etkililiğinin sınıdığı bu araştırma, öğretim programında kullanılacak resimleri belirleme evresi, toplu yoklama oturumları, öğretim yoklama oturumları, öğretim oturumları ve izleme oturumlarından oluşmuştur. Tüm oturumlar İstanbul Özürlüler Merkezinde hafta içi Salı ve Çarşamba günleri 09.00-12.00 saatleri arasında ve bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir.

2.7.1. Öğretim programında kullanılacak resimleri belirleme evresi

Uygulamaya geçmeden önce resimleri belirlemek için iki aşamalı bir süreç gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada; araştırmacı öğreteceği nesne/etkinlik/yenebilen-içilebilen maddenin resimlerini belirleyebilmek amacıyla, deneklerin annelerine 22 nesne/etkinlik/yenebilen-içilebilen maddenin yer aldığı bir form vermiştir (Ek 3).

Gerçekleştirilen görüşme sırasında deneklerin, yapmaktan/yemekten- içmekten en çok hoşlanacakları üç nesne/etkinlik/yenebilen-içilebilen maddenin resmini belirlemek için; deneklerin annelerinden formda yer alan listeden öncelik sırasına göre 10 nesne/etkinlik/yenebilen-içilebilen maddeyi işaretlemeleri istenmiştir (Sigafos, 1995; Reichle ve ark., 1989).

İkinci aşamada deneklerin annelerinin belirlediği (Reichle ve Brown, 1986) on nesne/etkinlik/yenebilen-içilebilen madde beş oturum boyunca deneklere sunulmuştur. Her bir oturum beş denemeden oluşmuştur ve nesne/etkinlik/yenebilen-içilebilen maddelerin yerleştirildiği tepsi deneklere sunulmuştur (Sigafos, 1995; Reichle ve ark., 1989). Her bir oturumda denek terapi odasına alınmıştır ve masanın yanında tekerlekli sandalyede uygun pozisyonda oturtulmuştur. Masanın üzerine, deneğin eliyle/işaret parmağıyla uzanabileceği uzaklığa (Sigafos, 1995; Reichle ve ark., 1989) (30 santimetre önüne) tepsi yerleştirilmiştir. Deneğin bir nesne/etkinlik/yenebilen-içilebilen maddeyi alması için en fazla 10 saniye beklenmiştir (Reichle ve ark., 1989). Deneğin hangi nesne/etkinlik/yenebilen-içilebilen maddeyi aldığı kontrol listesinde (Ek 3a, Ek 3b, Ek 3c) o nesne/etkinlik/yenebilen-içilebilen maddenin yanına artı (+) işareti konularak belirtilmiş (Sigafos, 1995; Reichle ve ark., 1989) ve 30 saniye süreyle bu nesne/etkinlik/yenebilen-içilebilen maddeyi tüketmesine/oyunmasına izin verilmiştir. Birinci deneme oturumu için beş kez (Sigafos, 1995) içinde 10 nesne/etkinlik/yenebilen-içilebilen maddenin bulunduğu tepsi sunulmuş ve süreç tamamlandıktan 60 dakika sonra ikinci deneme oturumuna başlanmıştır. Resimleri belirleme evresinin oturumları bir günde en fazla üç oturum olacak şekilde beş oturum tamamlanıncaya kadar sürmüştür. Bu süreç sonunda her deneğin en çok seçtiği bir nesne/etkinlik/yenebilen-içilebilen maddenin resmi öğretim oturumlarında kullanılmak üzere seçilmiştir.

Her bir denek için belirlenen resimler ve nesne/etkinlik ve yenebilen-içilebilen maddeler:

Denek 1

Resimler; Muz, okolata, bisküvi (Ek 4a), Yenebilen/İçilebilen Madde; Muz

Denek 2

Resimler; Muz, kraker, kola (Ek 4b), Yenebilen/İçilebilen Madde; Kola

Denek 3

Resimler; Elma, kola, muz (Ek 4c), Yenebilen/İçilebilen Madde; Muz

Tüm denekler için belirlenen resimler yenebilen/içilebilen maddelerin resimlerinden oluşmuştur. Öğretim oturumlarında kullanılacak yenebilen/içilebilen madde ise deneğın en çok tercih ettiğı yenebilen/içilebilen madde olarak belirlenmiştir.

2.7.2. Yoklama oturumları

Bu araştırmada, toplu yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumları olmak üzere iki tür yoklama oturumu düzenlenmiştir.

2.7.2.1. Toplu yoklama oturumları

Toplu yoklama oturumları, başlama düzeyi verisi toplamak amacıyla öğretime başlamadan önce ve her denekte %100 ölçüt karşılandıktan sonra, tüm üç denekte de eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci denekte öğretime başlamadan önce, üç deneğeye ilişkin en az üç yoklama oturumu yapılmış ve bu yoklama oturumları bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde yürütölmüş, deneklere herhangi bir ipucu sunulmamıştır.

Toplu yoklama oturumlarında veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir.

1. Her bir oturumda denek terapi odasına alınmıştır ve masanın karşısında tekerlekli sandalyede uygun pozisyonda oturtulmuştur.
2. Deneğın nesne istemesi için doğal fırsatlar ya da ortamlar; nesne masanın üzerinde deneğın görebileceğı ama uzanamayacağı 70 santimetre uzağına yerleştirilerek yaratılmıştır (Sigafos, 1995; Sigafos ve ark., 1996).
3. Deneğın istediğı nesnenin resmini de içeren üç resimden oluşan resimli kart, deneğın tekerlekli sandalyesine görüş alanı içinde olacak şekilde eliyle/işaret

parmağıyla uzanıp işaretleyebileceği uzaklığa (30 santimetre) bir tutturgaca yerleştirilmiştir (Sigafos ve ark., 1996).

4. Deneğin resimli karttaki istediği nesnenin resmine ipucu olmaksızın eliyle/işaret parmağıyla dokunması doğru tepki sayılmıştır (Sigafos ve ark., 1996).

5. Denek 10 saniye içinde istek bildirmek için resimli karttaki istediği nesnenin resmini istemli olarak işaretlemese, dokunulması gereken resmin kenarlarından iki santimetre ve daha uzağına dokunursa ya da yanlış resme dokunursa veri toplama tablosuna (-) konulmuş ve bir sonraki denemeye geçilmiştir (Ek 5).

6. Denek resimli karttaki istediği nesnenin resmine eliyle/işaret parmağıyla işaret ettiğinde, veri toplama tablosuna (+) konulmuş, istediği nesne deneğe verilmiş (Sigafos, 1995; Sigafos ve ark., 1996) ve 30 saniye boyunca yiyecek/içeceğin küçük bir parçasını tüketmesine izin verilmiştir.

7. 10 dakikalık bir oturumda üç deneme yapılmıştır.

8. Toplu yoklama oturumları süresince doğru tepki için ipucu sağlanmamıştır.

9. Doğru tepkilerin elde edildiği oturumların sayısı toplam oturum sayısına bölünüp 100 ile çarpılmış, böylece doğru tepkilerin elde edildiği oturum sayısı bulunmuş ve grafiğe işaretlenmiştir. Doğru tepki tanımları her bir denek için bağımlı değişken tanımlarında yer almaktadır.

2.7.2.2. Öğretim yoklama oturumları

Öğretim yoklama oturumları, her üç öğretim oturumundan sonra gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda toplanan veriler araştırmanın uygulama evresinin verilerini oluşturmuştur. Öğretim yoklama oturumları aynı toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiş ancak, öğretim yoklama oturumları sadece öğretim yapılan bir denek için düzenlenmiştir.

Doğru tepkilerin elde edildiği oturumların sayısı toplam oturum sayısına bölünüp 100 ile çarpılmış, böylece doğru tepkilerin elde edildiği oturum sayısı bulunmuştur. Öğretimin sona erdirilmesi kararını verme ölçütü, deneklerin nesne isteme iletişim amacını gerçekleştirmek için üst üste üç öğretim yoklama oturumu sonunda resimli kartı bağımsız olarak kullanması olarak belirlenmiştir.

2.7.3. Öğretim oturumları

Öğretim oturumları, araştırmanın gerçekleştirildiği İstanbul Özürlüler Merkezi'nde bulunan terapi odasında , hafta içi Salı ve Çarşamba günleri 14:00-16:00 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Öğretim süreci aşağıdaki basamaklar izlenerek gerçekleştirilmiştir.

1. Denek terapi odasına alınmıştır.
2. Denek tekerlekli sandalyeye oturtularak uygun pozisyonda yerleştirilmiştir.
3. Deneğin istek bildirmesi için belirlenen yenebilen/içilebilen madde, deneğin görebileceği ancak ulaşamayacağı 70 cm uzaklıkta masanın üzerine konularak nesne istemek için olanak sağlanmıştır.
4. Yenebilen/içilebilen maddenin resminin bulunduğu resimli kart deneğin tekerlekli sandalyesine deneğin görüş alanı içinde olacak şekilde ve eliyle/işaret parmağıyla uzanıp işaretleyebileceği uzaklığa (30 santimetre) bir tuturgaca yerleştirilmiştir. Resimli kart üzerindeki yenebilen/içilebilen maddelerin resimlerinin yerleri her öğretim oturumunda değiştirilmiştir.
5. Araştırmacı deneğe "masanın üzerinde duran muz/kolayı yemek/içmek istiyorsan elinle/işaret parmağınla resim kartındaki muzun/kolanın resmine dokunarak bana göster " demiştir.
6. Denek 10 saniye içinde eliyle/işaret parmağı ile işaret ederek istediği yenebilen/içilebilen maddenin resmini resimli kartta gösterirse, sözel olarak pekiştirilerek istediği yenebilen/içilebilen maddeyi 30 saniye süreyle tüketmesine izin verilmiştir.
7. Denek istemli istek bildirme davranışını gösterme yerine, etrafına bakınmaya, eliyle diğer resimlere dokunmaya çalışırsa, "Muzun/kolanın resmini göster" şeklinde sözel ipucu sağlanmıştır.
8. Denek sözel ipucu ile doğru tepki verirse veri toplama tablosuna sözel ipucu (sp) işaretlenmiş, istediği nesne deneğe verilmiş ve oturuma devam edilmiştir (Ek 5).
9. Denek tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse, elinin üzerinden tutarak deneğin resimli karttaki resmi göstermesi sağlanmış ve veri toplama tablosuna fiziksel yardım (fy) işareti konularak istediği nesne verilmiştir.

10. Doğru tepkilerin elde edildiği oturumların sayısı toplam oturum sayısına bölünüp 100 ile çarpılmış, böylece doğru tepkilerin elde edildiği oturum sayısı bulunmuştur.

11. Denek üst üste üç öğretim yoklama oturumunda bağımsız olarak resimli kartı kullanarak istediği nesneyi gösterdiğinde öğretim sonlandırılmıştır.

İstenilen nesneyi elde etme, öğrenci için doğal bir pekiştiricidir (Sigafos ve ark., 1996). Dolayısıyla öğretim oturumlarında pekiştirici olarak, istediği nesneyi verme ve sözel pekiştiriciler kullanılmıştır. Programın başlangıcında öğrencinin her doğru tepkisi pekiştirilmiştir. Sözel pekiştirici verilirken yapılan tepkinin ne olduğunun söylenmesine dikkat edilmiştir. Örneğin, “aferin, muz/kolayı işaret ettin!” gibi. Ölçüt gerçekleştirildikten sonra, sözel pekiştiriciler her üç doğru tepki sonunda verilmiştir. İki hafta sonra ise günün sonunda verilmiştir.

2.7.4. İzleme

İzleme oturumları, öğretim süreci sonlandırıldıktan sonra iki, dört ve beşinci haftalarda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları, deneklerin öğretim sona erdikten sonra, öğretim sırasında öğrendiklerini ne düzeyde koruduklarını incelemek üzere düzenlenmiş ve toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir.

2.8. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın yoklama ve öğretim oturumlarının video kayıtları alınmıştır. Daha sonra araştırmacı bu kayıtları izleyerek, veri toplama tablosuna öğrencinin doğru ve yanlış tepkilerini kayıt etmiştir. Doğru tepkilerin elde edildiği oturumların sayısı toplam oturum sayısına bölünüp 100 ile çarpılarak doğru tepkilerin elde edildiği oturum sayısı bulunmuş ve grafiğe işaretlenmiştir.

Veri toplama tablosunda gözlenen, gözleyen, tarih, gözleme başlama tarihi, gözlemin bitiş tarihi, hedef davranış tanımları, ve veri kaydını gerçekleştirmek için kullanılan anahtarlar yer almaktadır (Ek 5).

2.8.1. Etkililik verilerinin toplanması

Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından ‘‘Toplu Yoklama, Öğretim Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu’’ kullanılarak toplanmıştır (Ek 5). Geliřtirilen öğretim programının etkililiğini sınamak üzere araştırmada denek davranışlarına ve gűvenirliđine ilişkin veri toplanmıştır. Her bir toplu yoklama, öğretim yoklama ve izleme oturumlarının video kayıtları alınmıştır. Daha sonra kayıtlar araştırmacı ve gözlemci tarafından izlenerek, resimli kartları kullanarak istek bildirme becerisinin uygulama basamaklarını içeren kontrol listesine deneklerin doğru gerçekleştirdikleri davranış basamağı için artı (+), gerçekleştirmedikleri ya da eksik gerçekleştirdikleri davranış basamağı için eksi (-) işareti konularak veriler kayıt edilmiştir. Deneklerin gerçekleştirdikleri davranış basamak sayısı toplanmış ve öğretim programında yer alan toplam davranış basamak sayısına bűlűnűp, yűzle çarpılarak doğru davranış yűzdeleri bulunmuş ve grafiğe işlenmiştir.

2.8.2. Gűvenirlik verilerinin toplanması

Bu arařtırmanın gűvenirlik verileri Anadolu Őniversitesi Dil ve Konuřma Bozuklukları Eđitim, Uygulama Merkezi (DİLKOM)’nde yűksek lisans eđitimine devam eden bir öğrenci tarafından video kayıtları izlenerek belirlenmiřtir.

2.8.2.1. Gűzlemciler arası gűvenirlik verilerini toplama

Bu arařtırmanın gűzlemciler arası gűvenirlik verileri, gűzlemci tarafından deney sűrecinin her evresinde yer alan ve yansız atamayla belirlenen oturumların %20'sinde toplanmıřtır. Belirlenen oturumların video kayıtları gűzlemci ve arařtırmacı tarafından izlenerek, veri toplama formu (Ek 6a) incelenerek ve gűrűř birliđi/ (gűrűř ayrılıđı+gűrűř birliđi) x 100 forműlű kullanılarak gűzlemciler arası gűvenirlik verileri hesaplanmıřtır.

Çizelge 2.1. Deneklere İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Denekler	Toplu Yoklama Oturumları	Günlük Yoklama Oturumları	İzleme Oturumları
Mahmut	%100	%100	%100
Elif	%100	%88.9	%100
Özge	%100	%88.9	%100

2.8.2.2. Uygulama güvenilirliği verileri toplama

Bu araştırmada, istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğretmek için hazırlanan öğretim programının, araştırmacı tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

Uygulama güvenilirliği verilerini toplamak için, öğretim oturumlarının kayıt edildiği video kasetlerin en az %20'si yansız atama yoluyla seçilmiştir. Uygulama güvenilirliği verilerini toplamada gözlemciye rehberlik etmesi amacıyla, araştırmanın birinci ve ikinci evresine ilişkin yazılı ve sözlü olarak bilgi sunulmuştur (Ek 6).

Uygulama güvenilirliği verileri, Başlama Düzeyi, Yoklama ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri Kayıt Formu (Ek 6b) ve Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri Kayıt Formu (Ek 6c) kullanılarak toplanmıştır. Gözlemci video kasetleri izlerken, araştırmacı deneklerin veri toplama formunda yer alan basamaklardan hangilerini gerçekleştirdiği ve hangilerini gerçekleştirmediğini forma işaretlemiştir. Daha sonra uygulamacı tarafından doğru olarak gerçekleştiren basamakların sayısı, veri toplama aracında yer alan tüm uygulama basamaklarının sayısına bölünüp, yüzle çarpılarak uygulama güvenilirliği verileri elde edilmiştir.

Çizelge 2.2. Deneklerin Toplu Yoklama, Günlük Yoklama ve İzleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Denekler	Toplu Yoklama Oturumları	Günlük Yoklama Oturumları	İzleme Oturumları	Öğretim Oturumları
Mahmut	%100	%100	%100	%100
Elif	%91.6 (87.5-100)	%91.6 (87.5-100)	%100	%96.6 (90-100)
Özge	%91.6 (87.5-100)	%100	%100	%93.3 (90-100)

2.8.3. Sosyal geçerlilik verilerinin toplanması

Uygulanan istek bildirme öğretim programının etkilerinin sosyal kabul edilebilirliğini belirlemek amacıyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu amaçla resimli kartları kullanarak istek bildirme becerisinin deneğe uygun olup olmadığı, deneklerin aileleri tarafından yöntemin kabul edilebilirliği, çalışma sonunda elde edilen verilerin deneklerin aileleri tarafından yeterli bulunup bulunmadığını (Wolf, 1978, akt. Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001) tespit etmeye yönelik olarak sosyal geçerlik formu (Ek 7) oluşturulmuştur. Form 8 soru ve bir yönergeyi içermektedir. Oluşturulan bu form öğretim sonunda tüm deneklerin annelerine uygulanmış ve sosyal geçerlilik verileri elde edilmiştir.

2.9. Verilerin Analizi

Bu araştırma için toplu yoklama oturumları ile toplanan başlama düzeyi verileri, yoklama oturumları ile toplanan uygulama verileri, öğretim oturumları sona erdikten sonra toplanan izleme verileri grafiklere dönüştürülmüş ve görsel olarak analiz edilmiştir. Grafiklerin “x” ekseninde (yatay eksen) oturum sayıları

gösterilirken, “y” ekseninde (düşey eksen) deneklerin doğru tepki yüzdeleri gösterilmiştir. Grafiklerin görsel analizi ile, verilerin başlama düzeyi evresi ve uygulama evresinde değişiklik olup olmadığına bakılmıştır.

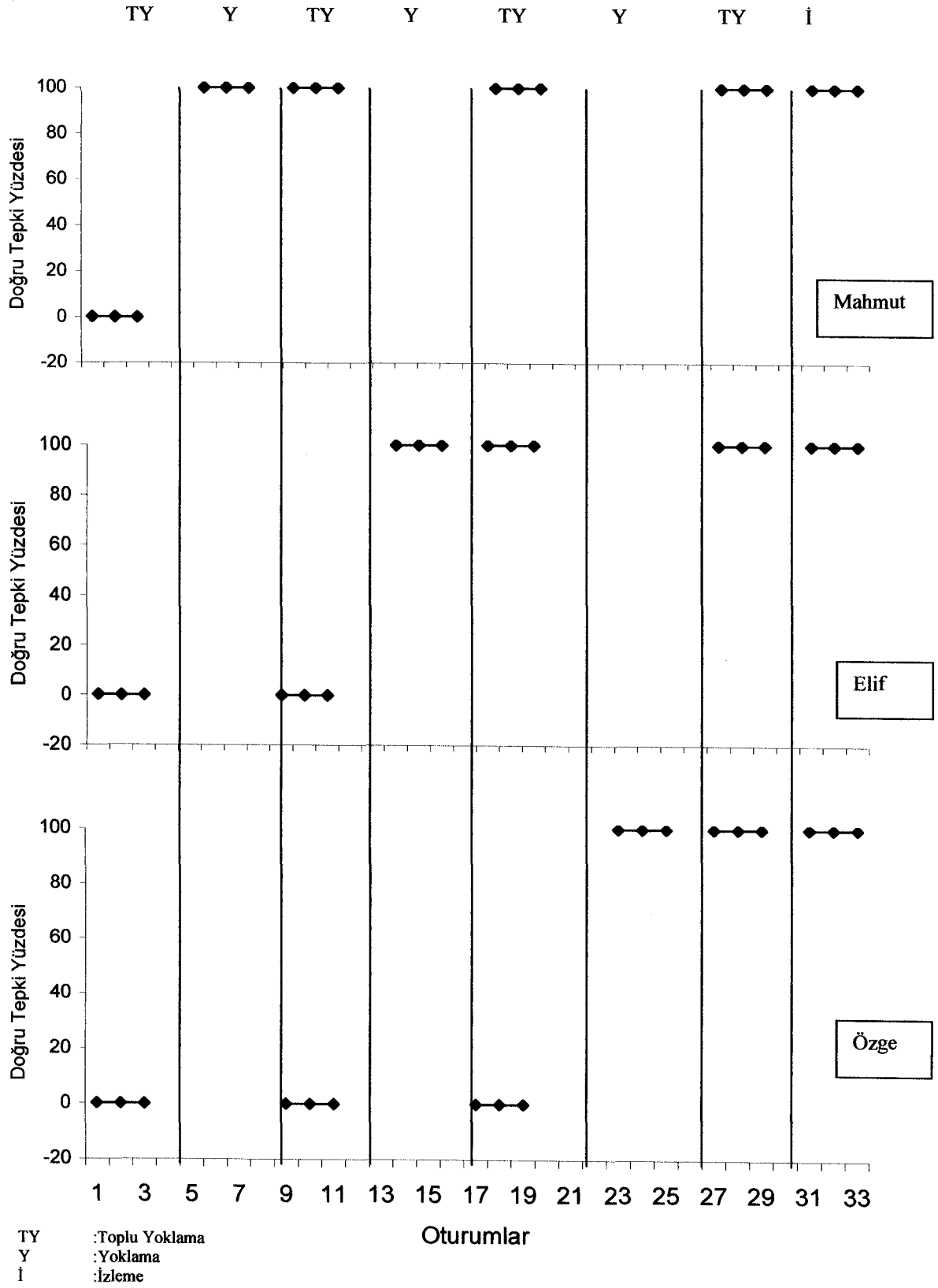
BÖLÜM 3

BULGULAR

3.1. İstek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğretmek için hazırlanan programın etkililiğine ilişkin bulgular

İstek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini deneklere öğretmek için hazırlanan programın etkililiğine ilişkin elde edilen veriler, tüm denekler için Şekil 3.1’de gösterilmiştir. Grafikte yatay eksen oturum sayısını, düşey eksen günlük yoklama oturumlarında deneklerin gösterdikleri doğru tepki yüzdelerini göstermektedir. Elde edilen veriler, yoklama oturumları, uygulama oturumları ve izleme oturumları olmak üzere üç evrede incelenmiştir. Yoklama verileri, deneklerin toplu yoklama oturumlarında gösterdikleri tepkilerden; uygulama verileri, deneklerin yoklama oturumlarında gösterdikleri tepkilerden; izleme oturumları ise, deneklerin öğretim sona erdikten iki, dört ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında gösterdikleri tepkilerden oluşmaktadır. Deneklerin doğru tepkilerine ilişkin yüzdeler, deneklerin doğru tepkilerinin sayısının, toplam oturum sayısına bölünmesiyle hesaplanmış ve grafikte gösterilmiştir.

Deneklere ilişkin alınan ilk yoklama verileriyle birinci deneğe öğretim yapıldıktan sonra düzenlenen ikinci yoklama evresinde bu deneğe ilişkin veriler farklılaşırken, öğretim yapılmamış diğer deneklerde yoklama verileri benzerlik göstermektedir. İkinci deneğe öğretim yapıldıktan sonra gerçekleştirilen üçüncü yoklama evresinde iki deneğin verileri diğer deneğin verilerine göre değişiklik göstermiştir. Benzer değişiklik ard zamanlı olarak tüm deneklerde gerçekleşmiş, son yoklama evresi tüm deneklerde ilk yoklama evresinden önemli derecede farklılaşmış ve denekler beceriyi amaçlanan düzeyde doğru olarak yerine getirmişlerdir.



Şekil 3.1. Mahmut, Elif ve Özge'ye İstek Bildirme İletişim Amacını Gerçekleştirmeye Yönelik Olarak Resimli Kart Kullanım Becerisini Öğretmek İçin Hazırlanan Programın Etkililiğine İlişkin Toplu Yoklama, Yoklama ve İzleme Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdeleri

3.1.1. Mahmut'a istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğretmek için hazırlanan programın etkililiğine ilişkin bulgular

Mahmut'un istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğrenmesi için hazırlanan öğretim programının uygulanmasında yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 3.1'de gösterilmektedir.

Mahmut, öğretime başlamadan önce öğretim programının uygulanması için düzenlenen ilk yoklama evresinde elde edilen verilere göre; basamakların gerçekleştirilmesinde %0 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Uygulama evresinde Mahmut, birinci, ikinci ve üçüncü yoklama oturumlarında %100 doğru tepki vermiştir. Uygulama süreci sonunda Mahmut'un üç oturum ard arda %100 ölçütünü karşıladığı gözlenmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde de Mahmut'un öğretim programının basamaklarını %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi, Mahmut öğretim sonunda istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğretmek için hazırlanan programın uygulama basamaklarına %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

3.1.2. Elif'e istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğretmek için hazırlanan programın etkililiğine ilişkin bulgular

Elif'in istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğrenmesi için hazırlanan öğretim programının uygulanmasında yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 3.1'de gösterilmektedir.

Elif, öğretime başlamadan önce öğretim programının uygulanması için düzenlenen ilk yoklama evresinde elde edilen verilere göre; basamakların gerçekleştirilmesinde %0 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Uygulama evresinde Elif, birinci, ikinci ve üçüncü yoklama oturumlarında %100 doğru tepki vermiştir. Uygulama süreci sonunda Elif'in üç oturum ard arda %100 ölçütünü karşıladığı gözlenmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde de Elif'in öğretim programının basamaklarını %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi, Elif öğretim sonunda istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğretmek için hazırlanan programın uygulama basamaklarına %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

3.1.3. Özge'ye istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğretmek için hazırlanan programın etkililiğine ilişkin bulgular

Özge'nin istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğrenmesi için hazırlanan öğretim programının uygulanmasında yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 3.1'de gösterilmektedir.

Özge, öğretime başlamadan önce öğretim programının uygulanması için düzenlenen ilk yoklama evresinde elde edilen verilere göre; basamakların gerçekleştirilmesinde %0 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Uygulama evresinde Özge, birinci, ikinci ve üçüncü yoklama oturumlarında %100 doğru tepki vermiştir. Uygulama süreci sonunda Özge'nin üç oturum ard arda %100 ölçütünü karşıladığı gözlenmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde de Özge'nin öğretim programının basamaklarını %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi, Özge öğretim sonunda istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğretmek için hazırlanan programın uygulama basamaklarına %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

3.2. İzleme Bulguları

Araştırmada izleme oturumları deneklerin öğretim sırasında öğrendikleri beceriyi ne düzeyde koruduklarını incelemek üzere, öğretim sona erdikten iki, dört ve beş hafta sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında deneklerin istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini doğru olarak gerçekleştirme yüzdeleri aşağıda sunulmuştur.

Deneklerden Mahmut tüm izleme oturumlarında %100; Elif tüm izleme oturumlarında %100; Özge tüm izleme oturumlarında %100 düzeyinde, istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini doğru olarak gerçekleştirmiştir. Bu sonuçlar, tüm deneklerin öğrendikleri becerileri öğretim sona erdikten iki, dört ve beş hafta sonra da %100 oranında koruduklarını göstermektedir.

3.3. Sosyal geçerlik bulguları

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere, Birkan tarafından 2002’de kullanılan “Sosyal Geçerlik Formu” uyarlanarak kullanılmıştır. Bu form araştırmanın sonunda deneklerin annelerine uygulanmıştır. Deneklerin annelerinin sosyal geçerlik formuna verdikleri yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Çocuklarının istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisinin öğretildiği konuşma terapisi seanslarına katılmasının anne için memnuniyet verici olup olmadığının sorgulandığı birinci soruya tüm anneler “evet memnunum” yanıtını vermişlerdir.

Uygulanan öğretim programının çocuklarının istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini edinmelerine katkısının incelendiği ikinci soruya tüm anneler “çok fazla” katkı sağladı yanıtını vermişlerdir.

Uygulanan öğretim programını aynı sorunu yaşayan başka çocukların ailelerine de önerip önermeyeceklerinin sorgulandığı üçüncü soruda iki anne önereceğini, bir anne ise kararsız olduğunu belirten seçeneği işaretlemiştir.

Uygulama süresinin yeterliliğini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan dördüncü soruya tüm anneler “evet yeterliydi” seçeneği ile yanıt vermişlerdir.

Uygulama sonucunda çocuklarının edindiği istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisi düzeyinden memnun olup olmadıklarının sorgulandığı beşinci soruda iki anne “evet” bir anne ise “kararsızım” yanıtını vermiştir. Kararsız olan anneye neden kararsız olduğu sorulduğunda ise çocuğunun geldiği düzeyi koruyup koruyamayacağından endişe duyduğunu bildirmiştir.

Altı ve yedinci sorularda annelerin araştırmadan memnun oldukları ve memnun olmadıkları yönler sorgulanmış araştırmanın sonuçlarından memnun olduklarını buna karşın daha kapsamlı uygulamalara ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir.

BÖLÜM 4

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Bu araştırmada, Serebral Palsi (SP) nedeniyle konuşarak iletişim kuramayan üç çocuğa, söz öncesi düzeyde başlayan iletişim amaçlarından biri olan istek bildirme iletişim amacını, resimli kartları kullanarak gerçekleştirebilmelerini öğretmek amacıyla hazırlanan programın etkili olup olmadığı; öğretim sona erdikten iki, dört ve beş hafta sonra deneklerin öğrendikleri beceriyi koruyup koruyamadıkları incelenmiştir. Bunun yanı sıra, istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğretmek için hazırlanan programa ilişkin deneklerin annelerinin görüşleri (sosyal geçerlik) belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın bulguları; (a) istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğretmek için hazırlanan programın etkili olduğunu, (b) deneklerin öğrendikleri becerilerin kalıcılığını öğretim sona erdikten iki, dört ve beş hafta sonra da koruyabildiklerini ve (c) deneklerin annelerinin programa ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu gösterir niteliktedir.

İstek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisinin öğretildiği ve kullanıldığı bu araştırmanın bulguları, daha önce SP'li (Mirenda, 1985; Glennen ve Calculator, 1985; Clarke ve ark., 2001), otistik (Reichle ve Brown, 1986; Kozleski, 1991; Sigafos ve Meikle, 1995; Sigafos, 1998) ve zihinsel engelli (Mirenda ve Santogrossi, 1985; Soto ve ark., 1992; Duker ve ark., 1994; Sigafos, 1995; Carter ve ark., 1996) bireylere istek bildirme iletişim amacının öğretimi ve uygulaması ile ilgili yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Fiziksel bir yetersizlik ile dünyaya gelen ve bu sorun ile kendini ortaya koymaya çalışan SP'li birey iletişim yetersizliklerinin de eklenmesiyle sosyal yaşamda güçlüklerle karşılaşmaktadır (Kıran ve ark., 2005). Oysa ki iletişim kurabilmek sağlıklı bir ruhsal, duygusal ve zihinsel gelişimin temelidir. Her çocuk kendini mümkün olan en az çaba ile hızlı ve açık olarak ifade edebilmelidir (Browne, 1997). Motor becerilerdeki bozukluk bireyin ifade edici dil becerilerinin

alıcı dil becerilerine göre daha yavaş gelişmesine neden olur. Bu farklılık nedeniyle çocuğun anlama becerileri gelişirken konuşma becerileri gecikir ya da gelişemez (Browne, 1997). Konuşma iletişim biçimini edinemeyen SP'li bireylere alternatif ve destekleyici iletişim biçimlerini öğretmek, bireyin toplumsal yaşama uyumunu sağlamak için son derece önemlidir. Bu araştırmanın bulguları, istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisini öğretmek amacıyla geliştirilen bu programın SP'li bireylerin istek bildirme becerisini gerçekleştirebilmeleri için etkili bir model olduğunu ortaya koymaktadır. Çeşitli çalışmalarda (Matthews ve ark., 1999; Öztürk ve ark., 1999) SP'nin 1000 doğumdan 2-3 'ünde görüldüğü bildirilmektedir. SP insidansı düşünüldüğünde bu sorunla yaşamak zorunda kalan bireylerin ve ailelerinin karşılaştığı güçlükler daha da çarpıcı bir hal almaktadır. Kıran ve arkadaşlarının (2005) çalışmasında total tutulumlu SP olan çocukların %75'inde konuşma iletişim biçiminin kullanılmadığı bildirilmiştir. Oldukça yüksek olan bu oran birçok SP'li bireyin sosyal yaşamdan kopuk olarak yaşamasına neden olmaktadır. Oysa ki iletişim kurmak sadece iletişim biçimlerinden konuşmanın kullanımı ile gerçekleşmemektedir. Dolayısıyla bu araştırma, Türkiye'de SP'li bireylere iletişim becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yer tutacak sonuçlar içermektedir.

Bu çalışmada istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik sadece resimli kart kullanım becerisinin öğretilmesi hedeflenmiştir. İstek bildirme iletişim amacını öğretmek için yapılan araştırmalar jestler -American Manual Alphabet (Van Riper ve Erickson, 1996), American Indian Sign Language-Amerind (Van Riper ve Erickson, 1996); iletişim tahtaları -Blissymbolics (Briggs, 1983; Fuller, 1997), Rebus (Burroughs ve ark., 1990); elektronik ve bilgisayar donanımlarının (Soto ve ark., 1993; Van Acker ve Grant, 1995) kullanımına odaklanmıştır. Ancak bu iletişim biçimlerinin her biri daha fazla donanım, zaman ve yeterlilik gerektirmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada öğrenilmesi daha kolay olan gerçek nesnelere fotoğraflarından oluşan resimli kartların kullanımının öğretilmesi amaçlanmıştır.

İstek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak resimli kart kullanım becerisinin öğretimi için hazırlanan programın öğretimi sırasında

her üç öğretim oturumundan sonra toplanan, yoklama oturumlarındaki verilere baktığımızda, Mahmut, Elif ve Özge'nin istek bildirmek için resimli kart kullanım becerisini kısa sürede öğrendiği ve ölçütün karşılandığı gözlenmektedir. Bu durumun, deneklerin zihinsel engelinin olmaması ve araştırmada kullanılan resim ve yenebilir/içilebilir maddelerin motivasyonu artırıcı özellikte olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, SP'li bireylerin resimli kartları kullanarak istek bildirme düzeylerinde artış olmuştur. Bu araştırmanın bulguları da, alternatif ve destekleyici iletişim biçimlerini kullanarak istek bildirme iletişim amacını öğretmeyi amaçlayan (Forbus, 1987; Kozleski, 1991; Mizuko ve Reichle, 1989) araştırmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırmadaki bulgular, deneklerin öğrendikleri iletişim biçimini iki, dört ve beş hafta sonra da koruyabildiklerini göstermektedir. Bu bulgular Soto ve arkadaşları (1992) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın, öğretim bittikten sonra deneklerin, öğrenilen davranışları, dört hafta sonra da koruduklarına yönelik sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma, Türkiye'de dil ve konuşma terapistlerinin istek bildirme iletişim amacını alternatif bir iletişim becerisi ile gerçekleştirmeyi öğreten ve etkililiğini inceleyen başlangıç araştırmasıdır. Bu araştırmanın bulguları cesaret verici olmasına karşın araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların birincisi, öğretim oturumları sona erdikten sonra SP'li deneklerin öğrendikleri istek bildirme iletişim amacını resimli kartları kullanarak gerçekleştirme becerisini evde kullanma düzeylerine ilişkin veri toplanmamasıdır. Araştırmanın ikinci sınırlılığı, araştırmaya sadece üç deneğin katılmasıdır. Ancak, araştırmanın yinelenebilirliğini artırmak için, araştırma süreci olabildiğince ayrıntılı yazılmıştır. Dolayısıyla, farklı araştırmacıların aynı süreci izleyerek farklı gruplarla çalışmasının araştırmanın genellenebilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

Bu araştırma sonunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Araştırmada elde edilen bulgular, istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik öğretilen resimli kart kullanımı iletişim biçiminin hızlı öğrenildiği ve kolay uygulandığını göstermektedir.
2. İstek bildirme iletişim amacının öğretilmesine yönelik resimli kart kullanım iletişim biçiminin kullanıldığı bu program SP'li bireylerin ebeveynlerine, öğretmenlerine, kardeşlerine ve akranlarına öğretim yapmak üzere önerilebilir.
3. Öğrenilen yeni iletişim biçimi kullanılarak istek bildirme iletişim amacı ev, sınıf, park, lokanta, market gibi farklı ortamlarda öğretim yapmak üzere kullanılabilir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırma başka katılımcılarla, değişik yaş grubu ve engele sahip bireylere ve başka ortamlarda, başka araştırmacılar tarafından yinelenerek, araştırmanın bulguları genellenebilir.
2. İstek bildirme iletişim amacının kullanımının öğretilmesinde desteğin geciktirilmesi, eksik parça sunumu, etkinliğin kesintiye uğratılması, nesnenin görünebilir ancak ulaşılamayacak bir konumda bulundurulması gibi farklı çevresel düzenleme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu araştırmada nesnenin görünebilir ancak ulaşılamayacak bir konumda bulundurulması çevresel düzenleme yöntemi kullanılmıştır. Diğer yöntemler kullanılarak desenlenen araştırmalar ile farklı öğretim yöntemlerinin etkililikleri karşılaştırılabilir.
3. Bu araştırmada kullanılan istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmek için resimli kart kullanımının öğretimi için hazırlanan program, ebeveynlere, kardeşlere, öğretmenlere ve akranlara öğretilerek, programın etkililiği araştırılabilir.
4. İstek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmek için resimli kart kullanımının yanı sıra diğer iletişim biçimlerinin (jestler, iletişim tahtaları, elektronik ve bilgisayar donanımları) öğretilmesine yönelik programların etkililiği araştırılabilir.
5. Bu araştırmada istek bildirme iletişim amacı, nesne istemenin öğretilmesi amacıyla kullanılmıştır. Oysa ki iletişim kurmak için konuşma iletişim

biçimini kullanabilen bizler, istek bildirme iletişim amacını çok farklı istekleri bildirmek üzere kullanabilmekteyiz. Bu nedenle bireyin farklı ihtiyaçlarını karşılamak üzere çok daha ayrıntılı ve geniş bir repertuar kullanımına olanak veren araştırmaların etkililiği araştırılabilir.

6. İstek bildirme iletişim amacının öğretilmesinde bireyin güdülenmesi son derece önemlidir. Bireyi güdülemeye yönelik olarak yoksun bırakma, tiksindirici uyaran sunumu ve tercihleri belirlemek gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu araştırmada bireylerin tercihleri belirlenmiş ve öğretim oturumlarında en çok tercih ettikleri nesne/etkinlik/yenebilir-içilebilir maddeler ve resimleri kullanılmıştır. Bireyi istek bildirmeye güdülemek için yoksun bırakma ve itici uyaran sunumu yöntemlerinin kullanıldığı farklı araştırmalar yapılabilir ve bu yöntemlerin etkililikleri karşılaştırılabilir.
7. Alternatif ve destekleyici iletişim biçimlerinin öğretimi ve sürdürülmesinde iletişim ortağının katılımı son derece önem taşımaktadır. Farklı özelliklerdeki iletişim ortaklarının iletişim becerisini kazanma ve sürdürmeye etkisinin incelendiği araştırmalar desenlenebilir.

KAYNAKLAR

ALWELL, M., HUNT, P., GOETZ, L., and SAILOR, W., *Teaching Generalized Communicative Behaviors within Interrupted Behavior Chain Contexts*, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14, 91-100 (1989).

ANGELO, D.H., and GOLSTEIN, H., *Effects of a Pragmatic Teaching Strategy for Requesting Information by Communication Board Users*, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 231-243 (1990).

ARVIDSON, H.H., LLOYD, L.L. ed. D.R.FULLER, *Augmentative and Alternative Communication a Handbook of Principles and Practices*, Vol. 12, p. 199. Allyn and Bacon, Boston, 1997.

BİRKAN, B., *Küçük Adımlar Kursu'nun Gelişim Geriliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Küçük Adımlar'ı Uygulama Becerilerini Kazanmalarına Etkisi*, T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1351, Eskişehir, 2002.

BROWNE, M., *Communication and technology*. In: Finnie NR, eds. *Handling the Young Child With Cerebral Palsy at Home*. Oxford: Planta Tree, 1997: 118-124.

CARTER, M., HOTCHKIS, G.D., and CASSAR, M.C., *Spontaneity of Augmentative and Alternative Communication in Persons with Intellectual Disabilities: Critical Review*, *AAC Augmentative and Alternatif Communication*, 12, 97-109 (1996).

CLARKE, M., MCCONACHIE, H., PRICE, K., and WOOD, P., *Notes and Discussion*, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36(1), 107-115 (2001).

DENNIS, R., REICHLER, J., WILLIAMS, W., and VOGELSBERG, R.T., *Motoric Factors Influencing the Selection of Vocabulary for Sign Production Programs*, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicap*, 7, 20-33 (1982).

DUKER, P., KRAAYKANP, M., and VISSER, E., *A Stimulus Control Procedure to Increase Requesting with Individuals Who are Severely/Profoundly Intellectually Disabled*, *Journal of Intellectual Disability Research*, 38, 177-186 (1994).

ERBAŞ, D., *Gelişimsel Geriliği Olan Çocukların Problem Davranışlarının Azaltılmasında İşlevsel İletişim Öğretiminin Sönme ve Sönme Olmaksızın Etkililiklerinin Karşılaştırılması*, T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1342, Eskişehir, 2002.

ERBAŞ, D. ed. U. TÜFEKÇİOĞLU, *İşitme, Konuşma ve Görme Sorunları Olan Çocukların Eğitimi*, *Onuncu bölüm*, s. 219-234, 1.basım, T.C Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1514, Eskişehir, 2003.

ERBAŞ, D., KIRCAALİ-İFTAR, G. ve TEKİN, E., (2004). *İşlevsel Değerlendirme: Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma ve Uygun Davranışlar Kazandırma Süreci*, Kök Yayıncılık, Ankara, 2004.

FIŞILOĞLU, A. *Serebral Palsi'li (SP) Çocukların Sözel İletişim Becerileri ve Yaşanan Güçlükler*. Spastik Çocuk Günleri 2. İstanbul, 2000.

FROST, L., BONDY, A., *The Picture Exchange Communication System Training Manual, Vol. 3, p. 49*. Pyramid Educational Products, Inc, Newark, 2002.

GLENNEN, S.L., and CALCULATOR S.N., *Training Functional Communication Board Use: A Pragmatic Approach, AAC Augmentative and Alternatif Communication*, 1, 134-142 (1985).

HOURCADE, J.J., and PARETTE, P., *Providing Assistive Technology Information to Professionals and Families of Children with MRDD: Interactive CD-ROM Technology, Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(3), 272-279 (2001).

KIRAN, E., TOPBAŞ, S., ÜSTÜNER-ATİK, G., ve DURSUN, N., (Basımda) *Serebral Palsili Çocuklarda Konuşma Bozuklukları, Romatoloji ve Tıbbi Rehabilitasyon Dergisi*, 15, (2005).

KIRCAALİ-İFTAR, G., ve TEKİN, E., *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, 1997.

KIRCAALİ-İFTAR, G., *Otistik Özellik Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması, Üçüncü bölüm, s. 31-44, 1. basım, Yapa Yayın Pazarlama, İstanbul, 2003.*

KONROT, A., ed. A. ATAMAN, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Onüçüncü bölüm, s. 263-289, 1. basım, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003.*

KOZLESKI, E.B., *Visual Symbol Acquisition by Students with Autism, Exceptionality*, 2, 173-194 (1991).

MATTHEWS, D.J. and WILSON, P. In G.E. MOLNAR and M.A. ALEXANDER'S *Pediatric Rehabilitation* (ed.), Vol. 11, p. 193. Hanley&Belfus, Inc, Philadelphia, 1999.

MIRENDA, P., *Designing Pictorial Communication Systems for Physically Able-Bodied Students with Severe Handicaps, AAC Augmentative and Alternatif Communication*, 1, 58-64 (1985).

MIRENDA, P., and SANTOGROSSI J., *A Prompt-Free Strategy to Teach Pictorial Communication System Use, AAC Augmentative and Alternatif Communication*, 1, 143-150 (1985).

PARETTE, P., and ANGELO, D.H., *Augmentative and Alternative Communication Impact on Families: Trends and Future Directions*, *Journal of Special Education*, 30(1), 22-77 (1996).

PARETTE, P., BROTHERTON, M.J., and HUER, M.B., *Giving Families a Voice in Augmentative and Alternative Communication Decision-Making*, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 177-190 (2000).

PENNINGTON, L., MCCONACHIE, H., *Interaction Between Children with Cerebral Palsy and Their Mothers: The Effects of Speech Intelligibility*, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36(3), 371-393 (2001).

REICHLER, J., and BROWN, L., *Teaching the Use of a Multipage Direct Selection Communication Board to an Adult with Autism*, *Jash*, 11(1), 68-73 (1986).

REICHLER, J., SIGAFOOS, J., and PICHE, L., *Teaching an Adolescent with Blindness and Severe Disabilities: A Correspondence between Requesting and Selecting Preferred Objects*, *The Association for Persons with Severe Handicaps*, *Jash*, 14(1), 75-80 (1989).

REICHLER, J., YORK, J., and SIGAFOSS, J., *Implementing Augmentative and Alternative Communication*, *Strategies for Learners with Severe Disabilities*, First Chapter, p. 1, Paul H. Brookes Publishing Co., Maryland, 1994.

SIGAFOOS, J., and MEIKLE, B., *A Comparison of Two Procedures for Increasing Spontaneous Requests in Children with Autism*, *European Journal on Mental Disability*, 2(6), 11-24 (1995).

SIGAFOOS, J., *Testing For Spontaneous Use of Requests After Sign Language Training with Two Severely Handicapped Adults*, *Behavioral Interventions*, 10(1), 1-16 (1995).

SIGAFOOS, J., COUZENS, D., ROBERTS, D., PHILIPS, C., and GOODISON, K., *Teaching Requests for Food and Drink to Children with Multiple Disabilities in a Graphic Communication Mode*, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 8(3), 247-262 (1996).

SIGAFOOS, J., *Assessing Conditional Use of Graphic Mode Requesting in a Young Boy with Autism*, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 10(2), 133-151 (1998).

SIGAAFOOS, J., & MIRANDA, P., *In J. Reichle, D. R. Beukelman, & J.C. Light, Strengthening Communicative Behaviors for Gaining Access to Desired Items and Activities, Exemplary Practices for Beginning Communicators Implications for AAC (ed)*, p. 123-157. Paul H. Brookes Pub, Maryland, 2002.

SOTO, G., BELFIORE, P.J., SCHLOSSER, R.W., and HAYNES C., *Teaching Specific Requests: A Comparative Analysis on Skill Acquisition and Preference Using Two Augmentative and Alternative Communication Aids, Education and Training in Mental Retardation*, 169-177 (1993).

ŞİMŞEK, İ. edt. BEYAZOVA, M. ve GÖKÇE-KUTSAL, Y., *Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon* Cilt 2, s. 2395, Güneş Kitabevi Ltd. Şti., 2000.

TEKİN, E., ve KIRCAALİ-İFTAR, G., *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, 1. basım, Ankara, 2001.

THOMMESSEN, M., KASE, B.F., RIIS, G., and HEIBERG, A., *The Impact of Feeding Problems on Growth and Energy Intake in Children with Cerebral Palsy*, *Eur J Clin Nutr*, 45(10), 479-487 (1991).

TOPBAŞ, S., MAVIŞ, İ., ERBAŞ, D., *Sözel İletişim Geriliği Gözlenen ve Gözlenmeyen 0-3 Yaş Çocuklarının Erken İletişim Amaçlarının İşlevsel-İletişim Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi*, T.C Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1334, Eskişehir, 2002.

TOPBAŞ, S. edt. S. TOPBAŞ, *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi, Birinci bölüm, s. 1-22, 3. basım*, T.C Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1318, Eskişehir, 2003.

TOPBAŞ, S., (Basımda) *Serebral Palside Dil-Konuşma Bozuklukları ve Terapisi*, ÖZCAN H. (Edt.), Metin Sabancı Spastik Çocuklar Yayını, 2005.

VAN RIPER, C., ERICKSON, R.L., *Speech Correction: An Introduction to Speech Pathology and Audiology*, Twelfth Chapter, p. 404, 9th ed., Allyn and Bacon, Boston, 1996.

VIK, T., SKROVE, M.S., DOLLNER, HL, and HELLAND, G., *Feeding Problems and Growth Disorders Among Children with Cerebral Palsy in South and North Trondelag*, *Tidsskr Nor Laegeforen*, 121(13), 1570-1574 (2001).

EK 1

Aile Görüşme ve Bilgilendirme Formu

Sayın Ebeveyn; Bu form çalışmaya katılmayı kabulünüze ilişkin sözleşmeyi içermektedir. Lütfen öncelikle kimlik bilgilerinizle ilgili soruları yanıtlayınız daha sonra sözleşme metnini okuyarak kabulünüzü imza atarak belirtiniz.

ANNE

BABA

ADI-SOYADI:

YAŞI:

MESLEĞİ:

EĞİTİM DURUMU:

Sözleşme

Serebral Palsili (SP) çocuklarda görülen önemli sorunlardan biri de konuşma sorunlarıdır. Özellikle konuşma fonksiyonunu gerçekleştiren yapıların yetersizliği sonucu birçok SP'li çocukta konuşmayı gerçekleştirmede güçlükler görülmektedir. Bu çalışmanın amacı çocuğunuzun isteklerini bildirmesini kolaylaştırarak iletişim sürecine katılabilmesini sağlayacak olan resimli kart kullanım becerisini geliştirmektir. Çalışma hafta içi iki gün (Salı ve Çarşamba, 09.00-12.00 saatleri arasında) ve en fazla iki oturum olarak gerçekleşecektir. Çalışmaya ilişkin sorumluluğunuz çocuğunuzun hafta içi iki gün İstanbul Özürlüler Merkezi'ne getirmenizdir.

Yapılan çalışmanın bilimsel verilerinin toplanması için her bir çalışmanın görüntü kaydının alınması gerekmektedir. Görüntü kayıtları bilimsel veri olarak kullanılacaktır, bu kayıtları iki araştırmacı dışında hiç kimse izlemeyecektir.

Bu sözleşme sizin çalışmaya gönüllü olarak katılacağınızı beyan etmenize, benim sorumluluklarımı ve size verdiğim sözleri aksatmadan yerine getireceğime ilişkin bir belgedir.

Çalışmayı düzenleyen

Selim Gerçek

Çalışmaya Katılan Ebeveyn

.....

EK 2
Tutturgaç ve Tekerlekli Sandalye



EK 3**Öğretim Oturumlarında Kullanılacak Resimleri Belirleme Formu (Aile)****Çocuğun Adı-Soyadı:****Yaşı:****Tarih:**

Lütfen aşağıda listeden çocuğunuzun sevdiği yiyecek, içecek nesne ve etkinliklerden 10 tanesini en çok sevdiğine 1, en az sevdiğine 10 puan vererek sıralayınız ve özelliklerini belirtiniz.

	Yiyecek/İçecek Nesne/Etkinlik	Özellik	Aile
1.	Şeker		
2.	Sakız		
3.	Bisküvi		
4.	Kraker		
5.	Cips		
6.	Bonibon		
7.	Muz		
8.	Elma		
9.	Su		
10.	Meyve suyu		
11.	Süt		
12.	Kola		
13.	Renkli kalem		
14.	Çıkartma etiket		
15.	Renkli boncuk		
16.	Resimli kitap		
17.	Toka		
18.	Oyuncak		
19.	Müzik dinlemek		
20.	Öykü dinlemek		
21.	Balon		
22.	Yoğurt		

EK 3a**Denek 1 (Mahmut) için Resim Belirleme Kontrol Listesi****Tarih:**

	Yiyecek/İçecek Nesne/Etkinlik	Oturum No	Deneme No	Tercih
1.	Muz			
2.	Kraker			
3.	Cips			
4.	Bisküvi			
5.	Elma			
6.	Şeker			
7.	Balon			
8.	Boya kalemi			
9.	Meyve suyu			
10.	Kola			

EK 3b**Denek 2 (Elif) için Resim Belirleme Kontrol Listesi****Tarih:**

	Yiyecek/İçecek Nesne/Etkinlik	Oturum No	Deneme No	Tercih
1.	Muz			
2.	Kola			
3.	Kraker			
4.	Sakız			
5.	Bonibon			
6.	Şeftali suyu			
7.	Müzik dinlemek			
8.	Resimli kitap			
9.	Süt			
10.	Yoğurt			

EK 3c

Denek 3 (Özge) için Resim Belirleme Kontrol Listesi

Tarih:

	Yiyecek/İçecek Nesne/Etkinlik	Oturum No	Deneme No	Tercih
1.	Şeker			
2.	Bisküvi			
3.	Kola			
4.	Muzlu yoğurt			
5.	Süt			
6.	Muz			
7.	Elma			
8.	Tarkan kaseti dinlemek			
9.	Cips			
10.	Toka			

EK 4a

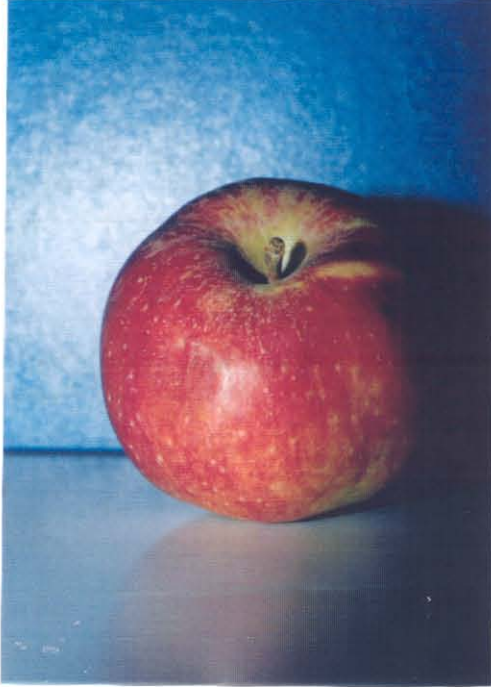
Mahmut için İstek Bildirme İletişim Amacının Öğretiminde Kullanılan Resimli Kart



EK 4b
Elif için İstek Bildirme İletişim Amacının Öğretiminde Kullanılan Resimli Kart



EK 4c
Özge için İstek Bildirme İletişim Amacının Öğretiminde Kullanılan Resimli Kart



EK 5**Yoklama ve Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu****Deneğin Adı-Soyadı:****Tarih:****Doğru Tepki:****Yanlış Tepki:**

Deneme	1. Oturum	2. Otu rum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum	9. Oturum	10. Oturum	11. Oturum	12. Oturum
1												
2												
3												
4												
5												
Toplam Doğru tepki sayısı												
Doğru tepki yüzdesi												

Doğru tepki için (+)

Yanlış tepki için (-)

EK 6

Gözlemci Bilgilendirme Formu

Değerli Meslektaşım;

Serebral Palsi'li (SP) çocuklarda fiziksel yetersizlikler nedeniyle konuşma iletişim biçiminin kullanımı güçleşmektedir. Ancak iletişim sadece konuşma aracılığı ile gerçekleşmemektedir. Konuşma iletişim biçiminin edinilemediği durumlarda bireyin iletişim becerisini kazanması amacıyla bir çok alternatif iletişim biçiminden yararlanılmaktadır. İletişim kurma amaçlarımızdan biri olan istek bildirme istediğimiz nesne ve etkinliklere ulaşmamızı sağlamaktadır. Bu iletişim amacını gerçekleştirmek üzere kullanılan alternatif iletişim biçimlerinden biri de resimli kart kullanımımızdır. Bu çalışmada istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmek üzere resimli kart kullanım becerisinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Yoklama oturumları: Toplu yoklama, öğretim yoklama ve izleme oturumlarından oluşan bu süreçte Ek 6b'deki basamaklar takip edilerek veri toplanır ve uygulamanın planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediğine ilişkin gözlem yapılır. Deneğin resimli karttaki istediği nesnenin resmine ipucu olmaksızın eliyle/işaret parmağıyla dokunması doğru tepki sayılır ve veri toplama tablosuna (+) konulur. Deneğin 20 saniye içinde istek bildirmek için resimli karttaki istediği nesnenin resmini istemli olarak işaretlememesi, dokunulması gereken resmin kenarlarından iki santimetre ve daha uzağına dokunması ya da yanlış resme dokunması yanlış tepki sayılır ve veri toplama tablosuna (-) konulur. Deneklerin performanslarına ilişkin verilerin kaydedilmesi için Ek 6a'daki veri toplama formu kullanılır.

Öğretim oturumları: Öğretim oturumlarını oluşturan bu süreçte Ek 6c'deki basamaklar takip edilerek terapi gerçekleştirilir. Uygulama sürecinin planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediği, bu basamakların ne oranda takip edildiğiyle bağlantılıdır. İzlediğiniz kayıta gerçekleşen ve gerçekleşmeyen basamakları işaretleyerek (Ek 6c) ve doğru/yanlış tepkileri kaydederek (Ek 6a) veri toplayabilirsiniz.

EK 6a
Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu

Deneğin Adı-Soyadı:

Tarih:

Doğru Tepki:

Yanlış Tepki:

Deneme	1. Oturum	2. Oturu m	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum	9. Oturum	10. Oturum	11. Oturum	12. Oturum
1												
2												
3												
4												
5												
Toplam Doğru tepki sayısı												
Doğru tepki yüzdesi												

Doğru tepki için (+)

Yanlış tepki için (-)

EK 6b
Başlama Düzeyi, Yoklama ve İzleme Oturumları
Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Denek:

OTURUMLAR	1	2	3	4	5	6
1. Her bir oturumda denek terapi odasına alınır ve masanın karşısında tekerlekli sandalyede uygun pozisyonda oturtulur.						
2. Deneğin nesne istemesi için doğal fırsatlar ya da ortamlar; nesne masanın üzerinde deneğin görebileceği ama uzanamayacağı 70 santimetre uzağına yerleştirilerek yaratılır.						
3. Deneğin istediği nesnenin resmini de içeren üç resimden oluşan resimli kart, deneğin tekerlekli sandalyesine görüş alanı içinde olacak şekilde eliyle/işaret parmağıyla uzanıp işaretleyebileceği uzaklığa (30 santimetre) bir tutturgaca yerleştirilir.						
4. Deneğin resimli karttaki istediği nesnenin resmine ipucu olmaksızın eliyle/işaret parmağıyla dokunması doğru tepki sayılır.						
5. Denek 20 saniye içinde istek bildirmek için resimli karttaki istediği nesnenin resmini istemli olarak işaretlemese, dokunulması gereken resmin kenarlarından iki santimetre ve daha uzağına dokunursa ya da yanlış resme dokunursa veri toplama tablosuna (-) konulur ve bir sonraki denemeye geçilir.						
6. Denek resimli karttaki istediği nesnenin resmine eliyle/işaret parmağıyla işaret ettiğinde, veri toplama tablosuna (+) konulur, istediği nesne deneye verilir ve 30 saniye boyunca yiyecek/içeceğin küçük bir parçasını tüketmesine izin verilir.						
7. 10 dakikalık bir oturumda üç deneme yapılır.						
8. Toplu yoklama oturumları süresince doğru tepki için ipucu sağlanmaz.						
TOPLAM						
YÜZDE						

EK 6c
Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Denek:

İstek Bildirme Öğretimi Terapi Basamakları	1	2	3	4	5	6
1. Denek terapi odasına alınır.						
2. Denek tekerlekli sandalyeye oturtularak uygun pozisyonda yerleştirilir.						
3. Deneğin istek bildirmesi için belirlenen yenebilen/içilebilen madde, deneğin görebileceği ancak ulaşamayacağı 70 cm uzaklıkta masanın üzerine konularak nesne istemek için olanak sağlanır.						
4. Yenebilen/içilebilen maddenin resminin bulunduğu resimli kart deneğin tekerlekli sandalyesine deneğin görüş alanı içinde olacak şekilde ve eliyle/işaret parmağıyla uzanıp işaretleyebileceği uzaklığa (30 santimetre) bir tuturgaca yerleştirilir. Resimli kart üzerindeki yenebilen/içilebilen maddelerin resimlerinin yerleri her öğretim oturumunda değiştirilir.						
5. Araştırmacı deneğe "masanın üzerinde duran muz/kolayı yemek/içmek istiyorsan elinle/işaret parmağınla resim kartındaki muzun/kolanın resmine dokunarak bana göster " der.						
6. Denek 20 saniye içinde eliyle/işaret parmağı ile işaret ederek istediği yenebilen/içilebilen maddenin resmini resimli kartta gösterirse, sözel olarak pekiştirilerek istediği yenebilen/içilebilen maddeyi 30 saniye süreyle tüketmesine izin verilir.						
7. Denek istemli istek bildirme davranışını gösterme yerine, etrafına bakınmaya, eliyle diğer resimlere dokunmaya çalışırsa, "Muzun/kolanın resmini göster" şeklinde sözel ipucu sağlanır.						
8. Denek sözel ipucu ile doğru tepki verirse veri toplama tablosuna sözel ipucu (sp) işaretlenir, istediği nesne deneğe verilir ve oturuma devam edilir (Ek 5).						
9. Denek tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse, elinin üzerinden tutarak deneğin resimli karttaki resmi göstermesi sağlanır ve veri toplama tablosuna fiziksel yardım (fy) işareti konularak istediği nesne verilir.						
TOPLAM						
YÜZDE						

EK 7

Sosyal Geçerlik Soru Formu

Sayın Ebeveyn, bu form çocuğunuzun iletişim becerisini geliştirmek amacıyla resimli kartları kullanarak istek bildirme iletişim biçimini öğretmek amacıyla hazırlanan program hakkındaki görüşlerinizi belirtebileceğiniz soruları içermektedir.

1. Çocuğunuzun resimli kartları kullanarak istek bildirme iletişim amacını gerçekleştirmeyi öğrendiği konuşma terapisi seanslarına katılmasından memnun musunuz?

- Evet, memnunum
- Kararsızım
- Hayır, memnun değilim

2. Katıldığınız bu çalışma çocuğunuzun iletişim becerisinin gelişimine ne lde katkı sağladı?

- Çok fazla katkı sağladı
- Biraz katkı sağladı
- Çok az katkı sağladı
- Hiç katkı sağlamadı

3. Katıldığınız bu çalışmayı konuşarak iletişim kurmada problemi olan bir çocuğa sahip başka annelere de önerir misiniz?

- Evet, neririm
- Kararsızım
- Hayır, nermem

4. Uygulanan öğretim programının süresi sizce yeterli miydi?
- Evet, yeterliydi
 Kararsızım
 Hayır, yetersizdi
5. Uygulama sonucunda çocuğunuzun kazandığı iletişim becerisi düzeyinden memnun musunuz?
- Evet, memnunum
 Kararsızım
 Hayır, memnun değilim
6. Katıldığınız çalışmanın memnun olmadığınız yönlerini birkaç cümle ile açıkla mısınız?
7. Katıldığınız çalışmanın memnun olduğunuz yönlerini birkaç cümle ile açıkla mısınız?
8. Bu çalışma sonunda çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikleri sırala mısınız?