

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**



**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA
İPUCUNUN GİDEREK ARTIRILMASIYLA ÖĞRETİMİNİN
ORTAK DİKKATİ BAŞLATMA DAVRANIŞLARINA ETKİSİ**

Cemil PARLAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAZİANTEP- 2023



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ YÜKSEKLİSANS TEZ KABUL VE ONAY FORMU

Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Cemil PARLAK tarafından hazırlanan “**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretiminin Ortak Dikkati Başlatma Davranışlarına Etkisi**” başlıklı tez, 19/01/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu/Üniversitesi</u>	<u>İmzası:</u>
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Latife Özaydın	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Başkanı	Doç. Dr. Latife Özaydın	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Elif Tekin İftar	Anadolu Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Emine Erden	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. M.Serhat YENİCE
Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained & presented in accordance with academic rules & ethical conduct. I also declare that, as required by these rules & conduct, I have fully cited & referenced all material & results that are not original to this work.

Cemil PARLAK

19.01.2023

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA
İPUCUNUN GİDEREK ARTIRILMASIYLA SUNULAN ÖĞRETİMİN
ORTAK DİKKATİ BAŞLATMA DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

Cemil PARLAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN

ÖZET

Ortak dikkat, dikkati bir kişi, nesne veya olay gibi ortak bir odağa doğru koordine etme becerisini ifade eder. Bu, hem dikkati bir hedefe yönlendirme becerisini hem de dikkati başka bir kişiyle paylaşma becerisini içerir. Ortak dikkatin başlatılması, kişinin dikkatini paylaşmak istediğini başkalarına işaret etme yeteneğini içerir, sosyal iletişim ve dilin gelişimi için temel bir beceri olarak kabul edilir. Katılımcılar arası çoklu başlama modelinin kullanıldığı bu çalışmada ortak dikkati başlatmada sınırlılık yaşayan otizm spektrum bozukluğu olan üç çocuğa ipucunun giderek artırılması yöntemiyle sunulan öğretimin çocukların ortak dikkati başlatma davranışlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, yaşları 5-7 arasında değişen OSB tanılı üç katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışmanın bağımsız değişkeni ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim yöntemidir. Bulgular, araştırmanın katılımcıları OSB'li çocukların ortak dikkati başlatma davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılması öğretim yönteminin etkili olduğu ve ortak dikkat başlatma davranışlarında belirgin artış olduğunu göstermektedir. Katılımcılar edindikleri davranışları öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra da korumuşlar, ev ortamında annelerine de genelleylebilmişlerdir. Çalışmanın sosyal geçerlik verileri; araştırmanın katılımcılarının ve benzer yaşlardaki tipik gelişen akranlarının öğretim öncesi ve öğretim sonrası performansları ölçülüp birbiri ile karşılaştırılarak incelenmiştir. OSB olan çocukların hedef beceriye ilişkin tipik gelişim gösteren akranları ile yapılan karşılaştırmada öğretim öncesinde akranlarından düşük performans gösterdikleri, öğretim sonrasında ise tipik gelişim gösteren akranları ile benzer düzeyde performans sergiledikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, Ortak dikkati başlatma, İpucunun giderek artırılması öğretim yöntemi.

**HASAN KALYONCU UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT of SPECIAL EDUCATION**

**THE EFFECT OF LEAST-TO-MOST PROMPTING ON TEACHING INITIATING
JOINT ATTENTION TO CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**

Cemil PARLAK

MASTER THESIS

**Advisor
Assoc. Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN**

ABSTRACT

Joint attention refers to the ability to coordinate attention with others towards a common focus, such as a person, object, or event. This involves both the ability to direct attention toward a target and the ability to share attention with another person. Initiation of joint attention involves the ability to signal to others that one wants to share attention, and it is considered a foundational skill for the development of social communication and language. A multiple baseline design between participants was used to examine the effectiveness of using the least-to-most prompting procedure to teach initiating joint attention to children with autism spectrum disorder (ASD). The study involved three participants with ASD aged 5-7 years, and social validity data were obtained by comparing the pre-and post-teaching performances of the participants and their typically developing peers. The results showed that the least-to-most prompting procedure was successful in improving joint attention initiation behaviors in children with ASD, and these gains were maintained for up to four weeks after the intervention. Furthermore, the social validity data demonstrated that the children with ASD were able to perform at a similar level to their typically developing peers after receiving this instruction. Overall, the study highlights the potential benefits of the least-to-most prompting procedure for promoting social communication and interaction in children with ASD.

Keywords: Autism spectrum disorder, Joint attention initiation, Least to most prompting.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve tez danışmanlığım süresince her zaman bana destek olan, kendisinden ve alanyazına kazandırmış olduğu çok kıymetli çalışmalarından birçok şey öğrendiğim, onca yoğunluğun arasında sabırla benden emeğini ve bilgisini hiç esirgemeyen, bundan sonra da bilgi ve tecrübesiyle yanımda olmasını istediğim, öğrencisi olmaktan gurur ve mutluluk duyduğum çok değerli hocam Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN' a bütün bu süreçte anlayış ve destekleri için saygılarımı sunar, teşekkür ederim.

Tez jürimde olmayı kabul edip beni onurlandıran, alanyazına kazandırmış oldukları birçok çalışmalarından faydalandığım, yapıcı eleştirileriyle tezimin eksiklerini gidermeme yardımcı olan çok değerli hocalarım Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR ve Dr. Öğr. Üyesi Emine ERDEN' e saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitim sürecimde her konuda desteğini benden esirgemeyen, eğitimim dışındaki hayatımda da tanımaktan mutluluk duyduğum Hasan Kalyoncu Üniversitesi özel eğitim bölümünde görev yapan hocalarım Arş. Gör. Sevim KÜÇÜK KARAHAN ve Arş. Gör. Kübra DEMİRÖZ' e ve onların ailelerine çok teşekkür ederim.

Yapmış olduğum çalışmaya vakit ayırıp katılım sağlayarak eğitim sürecime katkı sağlayan öğrencilerin ailelerine teşekkür ederim.

Hayatımız boyunca yanımda olan ve bundan sonra da yanımda olacağından şüphe duymadığım her konuda bizden desteğini esirgemeyen eşim ve benim ailelerimize çok teşekkür ederim.

Hayatımda tanıştığımız günden beri attığım her adımda yanımda olan, her türlü maddi manevi desteğini benden esirgemeyen, birlikte olduğumuzu her düşündüğümde kendimi fazlasıyla şanslı hissettiğim, yüksek lisans eğitimim süresince sorduğum her soruya bıkmadan usanmadan cevap veren her türlü konuda beni destekleyen, bundan sonraki hayatımda da her zaman yanımda olmasını istediğim canım eşim Arş. Gör. Şeyda YILDIRIM PARLAK' a sevgisi, anlayışı ve destekleri için çok teşekkür ederim.

Cemil PARLAK
Gaziantep- 2023

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Çalışmanın Amacı	9
1.3 Çalışmanın Önemi	10
1.4. Varsayımlar/Sayıtlılar.....	12
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
1.6. Tanımlar.....	13
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu	14
2.2.İletişim Becerileri	15
2.3.Ortak Dikkat	18
2.3.1.Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda Ortak Dikkat	22
2.3.2.Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Ortak Dikkat.....	23
2.3.3.İpucunun Giderek Artırılması Öğretim Yöntemi	26
2.3.4.OSB’li Çocuklara Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine Yönelik Araştırmalar.....	28
3. YÖNTEM	39
3.1. Katılımcılar.....	39
3.1.1. OSB’ li Katılımcı Çocuklar	39
3.1.2. Tipik Gelişim Gösteren Akranlar	42
3.1.3.Uygulayıcı	42
3.1.4.Gözlemciler	42
3.2.Ortam	42
3.3.Materyal.....	43
3.4.Bağımlı Değişken	44
3.5.Bağımsız Değişken	47
3.6.Araştırmanın Modeli.....	47
3.7.Uygulama Süreci	48
3.7.1.Pilot Uygulama	48

3.7.2. Uygulama.....	49
3.7.3.Başlama Düzeyi Oturumları	49
3.7.4.Öğretim Oturumları	50
3.7.5.İzleme	52
3.7.6.Genelleme Oturumları	52
3.8.Verilerin Toplanması.....	53
3.8.1.Etkililik Verilerinin Toplanması.....	53
3.8.2.Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	53
3.8.3.Güvenirlik Verilerinin Toplanması	54
3.9.Verilerin Analizi	54
3.9.1.Etkililik Verilerinin Analizi.....	54
3.9.2.Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi	55
3.9.3. Güvenirlik Verilerinin Analizi.....	55
4. ARAŞTIRMA BULGULARI	56
4.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İpucunun Giderek Artırılmasıyla Sunulan Öğretimin Ortak Dikkati Başlatma Davranışlarının Öğretimine İlişkin Etkililik Bulguları	56
4.1.1. Emir’ in Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme.....	56
4.1.2. Fatma’nın Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme.....	57
4.1.3. Mehmethan’ın Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme.....	57
4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	60
4.3. Güvenirlik Bulguları.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
4.3.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları	62
4.3.2. Uygulama Güvenirliği Bulguları	63
4.4. Genelleme Bulguları.....	63
5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	64
5.1 Tartışma	64
5.2 Öneriler.....	72
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	72
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	73
KAYNAKÇA.....	75
EKLER	84
ÖZGEÇMİŞ	92

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa No.

Çizelge 1. OSB’li Çocuklara Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine Yönelik Araştırmalar.....	26
Çizelge 2. Katılımcıların Özellikleri.....	38
Çizelge 3. Başlama Düzeyi Oturumları, Öğretim Oturumları ve Genelleme Oturumlarında Kullanılan Materyaller.....	42
Çizelge 4. Başlama Düzeyi Oturumları ve Öğretim Oturumu Materyallerin Dikkat Çekicilik Düzeyleri.....	43
Çizelge5. Genelleme Oturumları Materyallerin Dikkat Çekicilik Düzeyleri.....	43
Çizelge 6. İpucu Türleri ve İpucu Hiyerarşisi.....	49
Çizelge 7. Başlama Düzeyi, Genelleme ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri.....	53
Çizelge 8. Katılımcılar Hakkında Elde Edilen Başlama Düzeyi, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri.....	59
Çizelge 9. Katılımcılar Hakkında Elde Edilen Başlama Düzeyi, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri.....	59

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No.

Şekil 1. Uygulama Süreci ve Veri Toplama Aşamaları.....	48
Şekil 2. İpucunun Giderek Artırılması Öğretim Yöntemiyle Gerçekleştirilen Ortak Dikkat Başlatma Becerilerine İlişkin Etkililik Verileri.....	57
Şekil 3. Katılımcıların Ortak Dikkati Başlatma Davranışlarına İlişkin Genelleme (Başlama Düzeyi/Öğretim Evresi Sonrası) Verileri.....	57
Şekil 4. Katılımcıların ve Tipik Gelişim Gösteren Akranlarının Ortak Dikkat Başlatma Davranışları Sergileme Verileri	58

KISALTMALAR

APA: American Psychiatric Association

ÇÖZGER: Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu

DSM-5: Diagnostic & Statistical Manual of Mental Disorders-5

ESCS (Early Social-Communication Scales): Erken Sosyal - İletişim Ölçeği

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu



1. GİRİŞ

1.1. Problem

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), otuz altı ay öncesinde çocukların sosyal iletişimini, etkileşimini ve davranışlarını etkileyen nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association, APA, 2013). Otizmin bazı ortak özellikleri, sosyal etkileşimde zorluk, gecikmiş veya olağandışı dil gelişimi, tekrarlayan davranışlar veya rutinler ve duyuusal hassasiyetleri içerir. OSB'yi tanılamada kullanılan ölçütler ilk olarak 1980 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği'nce yayınlanmış olan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabında [(Diagnostic & Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)] ele alınmıştır. Son olarak 2013 yılında APA'nın yayınlamış olduğu OSB tanı ölçütlerinde bazı değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu değişikliklerin en önemlilerinden biri DSM-4'te OSB'nin tanı ölçütleri; iletişim kurmada sınırlılık, etkileşim kurmada sınırlılık ve yineleyen davranışlar olarak açıklanırken DSM-5' te iletişim kurma ve sosyal etkileşimde bulunma sınırlılıkları ile sınırlı ilgi ve tekrarlı davranışlar olmak üzere iki temel başlık altında toplanmış olmasıdır.

Yaşamın erken döneminde gözlenen bu farklılık ve bozukluklar, çocukların ebeveynleri tarafından sınırlı göz kontağı kurma, ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkati başlatmadaki sınırlılık, oyuncaklara ve nesnelere sınırlı ilgi gibi davranışlarla betimlenmektedir. Okul öncesi yıllarda OSB'li çocukların akranlarıyla etkileşimini sınırlayan, oyun ortamlarına alınmamalarına neden olan bu bulgular çocukların akranları tarafından reddedilmeleriyle sonuçlanabilmektedir. Okul öncesi eğitim ortamlarına erişim fırsatları olsa bile sınırlı ilgileri ve tekrarlayan davranışları OSB'li çocuklar için aynı yaştaki akranlarıyla etkileşimlerinin önünde büyük engeller oluşturmaktadır. OSB ile eşleşen bu bulgular çocukların ilk eğitim basamağı olan okul öncesi eğitimden yararlanamamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmenlerin akranlar arasındaki etkileşim davranışları hakkında bilgi sahibi olmaları ve akranların birbirleriyle nasıl etkileşim kurdukları konusunda deneyim sahibi olmaları gerekmektedir (Çolak, 2016). OSB yaygınlığının giderek arttığını gösteren çalışmalar erken müdahale gerektiren vakaların da arttığını ve ivedilikle OSB tanılı çocukları eğitim yaşamlarına hazırlayacak müdahalelerin yaygınlaştırılmasını savunmaktadır (Jones ve Feilley, 2007; Paparella ve Freeman, 2015; Ward vd., 2016; Gıcı-Vatansever, 2018). OSB tanı ölçütleri olan sosyal etkileşim, dil ve iletişimde sınırlılıkları ve takıntılı davranışları, OSB tanısı alan çocukların ortak

özellikleri olmasına rağmen bireysel farklılıklarının geniş bir yelpazeye dağılımı müdahalelerin bireyselleştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Tipik gelişim gösteren çocukların birçok beceri ve davranışta olduğu gibi sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini akranlarıyla oyunları sırasında, ebeveynlerini veya çevresindeki diğer bireylerin davranışlarını etkileşimleri sırasında gözlemleyerek model aldıkları ve taklit edip öğrendikleri belirtilmektedir (Sargent, 1991, aktaran Çolak, 2016). Tipik gelişim gösteren çocukların iki yaşa kadar kazandıkları bu becerileri OSB olan çocukların kazanmada yetersizlik gösterdikleri görülmektedir. Üç yaşla birlikte çocukların bedensel, psiko-motor, bilişsel ve dil gelişim alanlarındaki performansları çocukların sosyal davranışları için belirleyici olur. Aile bireyleri dışındaki kişilerle iletişim kurma önemli ölçüde bu dönemde başlamaktadır. Sosyal gelişimin kritik aşamalarından biri olan bu dönemde çocukların akranlarıyla etkileşimlerinin ön plana çıktığı, onlarla daha çok bir arada olmak istedikleri ve bu etkileşimlerden keyif aldıkları görülür (Özaydın, 2006). Göz kontağı kurmadan kaçınma, ortak dikkati başlatma ve ortak dikkate tepki vermede zorluk, duygularını jest ve mimiklerle anlatma ve başkalarının jest ve mimiklerini anlamada sınırlılık, taklit gerektiren becerileri sergilemede zorluk ve ilgilerini çeken şeyleri göstermede yaşadıkları sorunlar OSB olan çocuklarda sıklıkla gözlenen durumlardır. Yetişkinler ve akranlarıyla sosyal iletişim becerilerinde sınırlılık yaşamalarına neden olan bu durumlar doğal ortamlarında bulunan ebeveynleri, kardeşleri ve akranları tarafından sunulan etkileşim fırsatlarına tepki vermemeleriyle sonuçlanır (Kırcaali- İftar, 2015). OSB’li çocukların en çok sınırlılık yaşadığı konu etkileşim ve iletişim başlatamamalarıdır. Bu durum OSB’li çocukların etkileşim ortağıyla (örn. akran, ebeveyn, öğretmen) kendisinin etkileşimi başlatamadığını göstermektedir. Akranlar arasındaki sosyal etkileşim davranışları etkileşimin o andaki niteliğine göre başlatmalar ve tepkiler olarak iki grup olarak sınıflanabilir. Sosyal etkileşimdeki ilk basamak, sosyal başlatma olarak adlandırılmaktadır ve bu başlatma davranışlarını takip eden davranışlar ise sosyal tepkiler olarak isimlendirilir. Sosyal başlatma, çocuğun akranının dikkatini çekmek, ortak bir nesne, eylem ya da durum hakkında istekte bulunmak veya soru sormak gibi (“Ben de sizinle oynayabilir miyim? ; ben de istiyorum! ; şurada dur!” vb.) bazen de herhangi bir tepki gerektirmeyen ancak etkileşimin sürmesine katkı sağlayan yorumlarını (Ne güzel yaptın!) ve açıklamalarını kapsar. Sosyal tepkiler ise çocuğun akranı tarafından kendisine yöneltilen sorulara verdiği sözel yanıtları (“Bunu sen al; evet; hayır; bunu böyle yaptım!”) veya söz içermeyen motor davranışları (istenilen

nesneyi akranına uzatması, eylemi yerine getirmesi gibi tepkileri içerir (Goldstein ve Wickstrom, 1986; Odom ve Ogawa, 1992). OSB olan çocukların yaşamlarının erken dönemlerinde sosyal etkileşime yanıt verme ve etkileşimi başlatma becerilerindeki sınırlılıkları taklit becerileri ve ortak dikkat becerilerinde yaşadıkları sorunlardan etkilenmektedir. Charman (2003), ortak dikkatin kazanılmasının çocuklarda dilin gelişimi, sosyal etkileşim davranışları ve karşılıklı oyun becerilerinin gelişimi için çok önemli bir beceri olarak hizmet edebileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla, OSB olan çocukların etkileşimi ve iletişimi başlatma ve başlatılan etkileşime tepki vermeyi sınırlandıran temel becerilerinden biri olan ortak dikkat davranışları bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Ortak dikkat becerileri, çocuğun nesneler ve kişiler arasında bakış kaydırarak, parmağıyla işaret ederek dikkati başkalarıyla paylaşma yeteneği olarak ifade edilir. Alan yazın incelendiğinde birçok ortak dikkat tanımına ulaşılmaktadır. Kırcaali-İftar vd., (2014), ortak dikkati; sosyal etkileşim kurmak, çevremizdeki olaylar ile ilgili farkındalığımızı paylaşmaya yönelik dikkatin iletişim kurulan kişiyle nesneler, kişiler veya olaylar arasında eşgüdümlü yürütülmesi olarak tanımlamışlardır. Mundy (2005) ise ortak dikkati; bireyin bakışlarını iletişim ortağı ve olay, kişi veya durumlar bağlamında kaydırması ve/veya ilgili durum, kişi veya olayla ilgili sözel ifadeler, jestler/mimikler kullanması şeklinde tanımlamaktadır. Dawson vd. (2004) ortak dikkati; dikkati paylaşmayı (örn, bakış kaydırarak), bir başkasının dikkatini takip etmeyi (birinin bakışlarını ya da bir noktayı takip ederek) ve bir başkasını yönlendirme olarak açıklamaktadır. Kasari vd. (1990) ise ortak dikkati bir başkasını, kendisini ve nesneyi içeren; insanlar ve nesneler arasında gerçekleşen bakış, işaret etme ve jestlerle gerçekleştirilen üç parçadan oluşan davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Araştırmacıların, ortak dikkati; ortak dikkati başlatma ve başlatılan ortak dikkat girişimine tepki verme olarak iki kategoriye ayırarak, ortak dikkatin altında yatan süreçleri ve gelişimsel yörüngeleri anlamaya çalıştıkları görülmektedir. Böylece ortak dikkatin bu iki yönünü hedefleyen müdahaleler ve değerlendirmeler geliştirmeye çalışmışlardır (Mundy ve Newell, 2007; Schertz vd., 2013). Ortak dikkat düzeylerinin tanımlanması, bireylerin birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini ve iletişim kurduğunu anlamının önemli bir yönüdür. Literatürde tanımlanan üç ortak dikkat düzeyi vardır: üçlü, ikili ve ortak bakış. Üçlü ortak dikkat, bir oyuncak veya resimli kitap gibi üçüncü bir varlığı da içerirken, bir nesneye veya olaya yönelik iki kişi arasındaki dikkat koordinasyonunu içerir. İkili ortak dikkat, üçüncü bir varlığın varlığı olmaksızın

dikkatlerini bir nesneye veya olaya doğru koordine eden iki kişiyi içerir. Son olarak, paylaşılan bakış, dikkatin başka bir kişinin bakışına veya işaret etme hareketine doğru koordinasyonunu içerir (Gliga ve Csibra, 2009; Swanson ve Gunnar, 2019; Thorup vd., 2016).

Üçlü Ortak Dikkat: Üçlü ortak dikkat, iki kişi arasında bir nesneye veya olaya yönelik dikkat koordinasyonunu içerirken, oyuncak veya resimli kitap gibi üçüncü bir varlığı da içerir. Bu tür ortak dikkatte, bir kişi tipik olarak diğer kişinin dikkatini nesneye veya olaya yönelterek ortak dikkati başlatır. İkinci kişi daha sonra birinci kişinin bakışını veya işaret hareketini takip eder ve ayrıca nesne veya olayla ilgilenir. Üçlü ortak dikkat, yalnızca bir nesneye veya olaya odaklanmayı değil, aynı zamanda başka bir kişinin sosyal ipuçlarını tanımayı ve bunlara yanıt vermeyi de içerdiğinden, ortak dikkatin en ileri düzeyi olarak kabul edilir (Gliga ve Csibra, 2009; Swanson ve Gunnar, 2019; Thorup vd., 2016).

İkili Ortak Dikkat: İkili ortak dikkat, üçüncü bir varlığın varlığı olmadan dikkatlerini bir nesneye veya olaya doğru koordine eden iki kişiyi içerir. Bu tür ortak dikkatte, bir kişi kendi dikkatini nesneye veya olaya yönelterek ortak dikkati başlatır ve ikinci kişi de aynı nesneye veya olaya dikkat çekmek için bakışlarını veya işaret etme hareketlerini takip eder. İkili ortak dikkat, sosyal etkileşim ve iletişim için önemlidir çünkü bireylerin ortak bir dikkat odağı oluşturmaya ve anlamlı etkileşimlere girmesine izin verir (Gliga ve Csibra, 2009; Swanson ve Gunnar, 2019; Thorup vd., 2016).

Paylaşılan Bakış: Paylaşılan bakış, dikkatin başka bir kişinin bakışına veya işaret etme hareketine koordinasyonunu içerir. Bu tür ortak dikkatte, bir kişi bakışlarını veya işaret etme hareketini bir nesneye veya olaya yönelterek ortak dikkati başlatır ve ikinci kişi aynı nesne veya olaya katılmak için bakışlarını veya işaret etme hareketini takip eder. Ortak bakış, sosyal etkileşim ve iletişimin çok önemli bir bileşenidir çünkü bireylerin ortak bir anlayış oluşturmaya ve ortak faaliyetlerde bulunmasına izin verir (Gliga ve Csibra, 2009; Swanson ve Gunnar, 2019; Thorup vd., 2016).

Çok sayıda araştırma, OSB olan çocukların her iki ortak dikkat biçiminde de tipik gelişim gösteren akranlarına nazaran daha düşük performans sergilediğini göstermiştir (Charman 1998; Jones ve Carr 2004; Meindl ve Cannella-Malone, 2011). OSB tanımlı çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocuklar ve gelişim geriliği olan çocukların ortak dikkat becerilerinin karşılaştırıldığı araştırmalarda OSB olan

çocukların ortak dikkat becerilerini daha az sergilediği, iletişim ortaklarının baktığı, işaret ettiği yöne bakmada, baktıkları yönü veya gösterdikleri yeri takip etmede sınırlılık yaşadıkları ortaya konmuştur (Carpenter vd., 2002; Pickard ve Ingersoll, 2015).

Ortak dikkati başlatma; bireyin iletişim ortağının dikkatini nesne, olay ya da durumlara çekmek için bakışlarını nesne, olay ya da durum arasında koordine edip sözel ifadeler ve jestler kullanması olarak tanımlanır (Kırcaali İftar vd., 2014; Mundy ve Newell, 2007; Mundy vd., 2009). Özellikle Schreibman (1997), ortak dikkati başlatmakta güçlük çeken otizmli çocuklar için erken müdahalenin önemini vurgulamıştır. Bu çocukların başkalarının dikkatini ilgilendikleri nesnelere veya olaylara yönlendirmek için göz kontağını, jestleri ve seslendirmeleri kullanmakta güçlük çekebildiklerini, bu nedenle de sosyal etkileşime girmelerinin ve çevrelerindeki öğrenme fırsatlarından yararlanmalarının engellendiğini ifade etmiştir. OSB’li çocukların anneleriyle de ortak dikkati başlatmak için tipik gelişen akranlarına göre jestleri daha az kullandıkları ifade edilmiştir (Osterling ve Dawson, 1994).

Ortak dikkate tepki verme ise; iletişim ortağının kendisine yönelttiği bakışlarını, vücut hareketlerini takip edip iletişim ortağının baktığı yöne bakışlarını veya bedenini yöneltmesi, sonrasında iletişim ortağına bakıp kendisine gösterilen olay, kişi veya durum hakkında iletişim ortağı ile farkındalığı paylaşmasıdır (Kırcaali İftar vd., 2014; Mundy vd., 2009 ; Mundy ve Newell, 2007). Başka bir deyişle, bir kişi bir şeyi işaret ederek veya bir şeye bakarak ortak dikkati başlattığında, kişinin ortak dikkate yanıt verme yeteneği, bakışları veya işaret etme hareketini takip etme ve ilgilenilen nesne veya olayla meşgul olma becerisi olarak açıklanabilir. Ortak dikkate tepki vermenin gelişimi, tipik olarak bebeklik ve erken çocukluk döneminde ortaya çıkan önemli bir sosyal ve bilişsel dönüm noktasıdır. Bebekler, bakıcılarının bakışlarına veya işaret eden hareketlerine tepki olarak bakışlarını kaydırmaya yaklaşık 6 aylıkken başlayarak ortak ilgiye yanıt vermeye başlarlar. Çocukların yaşları büyüdükçe, sosyal ipuçlarını takip etme, iletişimi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için ortak dikkati kullanma konusunda giderek daha yetenekli hale gelirler (Chen vd., 2019; Mundy, 2018).

Ortak dikkat becerileri iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Mundy ve Newell, 2007). Bruner (1975), bebeklik döneminde sosyal öğrenmenin nasıl olduğunu anlamak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada ortak dikkat becerilerinin diğer bütün beceri gelişimlerini etkilediğini ve pedagojik gelişimin temelinde yer aldığı vurgulamıştır. Aynı zamanda ortak dikkat becerilerinin dil gelişimi ve sembolik düşünme yeteneği için de çok önemli olduğu belirtilmiştir (Bruner,

1975’den aktaran Mundy, 2011). Alanyazın incelendiğinde ortak dikkatin dil gelişimi ile çok yakından ilişkili olduğunu savunan Bruner’i destekleyen araştırmalara ulaşmak mümkündür. Bu araştırmalarda, OSB’li çocukların ortak dikkat becerilerinin çocukların varolan dil becerilerini ve ileri yaşlardaki dil becerilerini etkileyen ve bu becerilerin gelecekteki durumları hakkında bilgi veren önemli bir değişken olduğu vurgulanmıştır (Sigman ve Ruskin, 1999 aktaran Wetherby vd., 2007). Bono vd., (2004) ortak dikkati başlatma davranışlarında yüksek performans sergileyen OSB’li çocukların düşük performans sergileyenlere göre daha fazla dil kazanımı sergilediklerini belirtmişlerdir. Ortak dikkat becerilerinin OSB olan çocuklara özgü sınırlılık alanı olması dolayısıyla tanı ölçütlerinden biri olarak kabul edildiği bilinmektedir. Bununla birlikte çocuklarda ileriki dönemlerdeki dil gelişimi hakkında bilgi vermesi ve otizmden etkilenme düzeyi ile ilişkili olması sebebiyle OSB olan çocuklar için ortak dikkat becerilerinin erken müdahale programlarının odağını oluşturduğu ve temel beceri olarak ele alındığı görülmektedir (Charman, 2003; Kasari, 2006).

Çocuklarda dil gelişimi ile ortak dikkat becerileri arasındaki ilişki çocukların dikkatlerini ya da ilgilerini paylaştıkları durumlarda yetişkinlerin o nesneleri isimlendirmesi ile çocukların yetişkinden dil girdisi almasına neden olmaktadır. Bu durum çocukların daha hızlı ve fazla sayıda sözcük kazanmasına fırsat sağlamaktadır (Tomesello ve Toldd, 1983). Bütün bunlara ek olarak OSB olan çocuklarda ortak dikkatin özellikle ortak dikkati başlatma becerilerinin taklit becerileri ile birlikte ilk sözcüklerin kazanımında etkili olduğu belirtilmektedir. Böylece, ortak dikkat becerisinin sadece çocukların sözcük kazanımında değil dilin kullanım bilgisinin gelişiminde bir başka ifadeyle sohbet becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Ökcün-Akçamuş, 2015). Bu konuda MacDonald vd., (2006) tarafından yapılan araştırmada OBS tanısı almış çocukların başlatılan ortak dikkate tepki verme ile ortak dikkat başlatma becerilerinin birbiri ile ilişkisi ve bununla birlikte bu becerilerin taklit becerileri ve dil becerileri ile olan ilişkisini açıklamak amacıyla Erken Sosyal - İletişim Ölçeği (Early Social-Communication Scales- ESCS) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortak dikkat becerilerinin dil ve taklit becerileri ile doğrudan ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte başkası tarafından sergilenen ortak dikkati başlatma becerilerine tepki vermenin dil becerilerinin en önemli belirleyicisi olduğu ve bu becerilerin ortak dikkati başlatma becerilerinden daha çok ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taklit becerileri ile olan ilişkisi incelendiğinde ise ortak dikkati başlatma ve başkası tarafından başlatılan ortak dikkate tepki verme

becerinin taklit becerilerinin en önemli yordayıcılarından biri olduğu ortaya konmuştur (Ökcün-Akçamuş, 2015). Bazı çalışmalarda ise ortak dikkati başlatmadaki sınırlılıklarının ortak dikkate tepki vermeden çok daha şiddetli olduğu bulunmuştur (MacDonald vd. 2006; Whalen ve Schreibman, 2003).

Ortak dikkat becerilerinin öğretimini hedefleyen araştırmalar incelendiğinde bu becerileri çocuklara kazandırmak amacıyla temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretimin birlikte kullanıldığı (Whalen ve Schereibman, 2003; Whalen vd. 2006), replik silikleştirme (MacDuff vd. 2007), video modellerle öğretim (Tunçel, 2017), ipucunun giderek azaltılması (Kryzak ve Jones, 2015) ve artırılmasıyla öğretim yapıldığı (Gıcı-Vatansever, 2018) görülmüştür. Yapılan çalışmalarda ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulamalarının kullanıldığı az sayıda çalışmaya rağmen etkili sonuçlara sahip çalışmalara rastlanmıştır (Bilmez, 2014; Gıcı- Vatansever, 2018; Hansen vd. 2019; Kurnaz, 2018). Bu çalışmada da ortak dikkati başlatma becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim yöntemi kullanılmıştır.

OSB olan çocukların ortak dikkate tepki verme becerileri ve ortak dikkati başlatma becerilerini öğretmeyi hedefleyen araştırmalarda nesne ve durumların ilgi çekici olma özelliklerinden yararlanıldığı görülmektedir. Swettenham vd. (1998) tarafından OSB tanılı 20-42 ay arasındaki çocuklarla yürütülen deneysel bir çalışma da çocukların kontrol gurubu ile karşılaştırıldığında insanlara daha az ve kısa süreli baktıklarını, renkli kumaş, lego, şeffaf topun içerisindeki ördek ve daktilo olan nesnelere ise bakışlarının daha sık ve uzun süreli olduğu tespit edilmiştir. Gıcı-Vatansever (2018), 4-7 yaş arası OSB'li çocuklarla yürüttüğü tek denekli araştırmada çocukların çingirak, küçük hazine sandığı, oyuncak araba, lego, pembe fosforlu kalem, uğur böceği şeklindeki kapı süsü vb. materyalleri kullandığı ve çocukların dikkatini çektiği görülmektedir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak nesnelerin sesi, ışığı, dokusu vb. özelliklerinin güçlü yanlarından faydalanmak adına araştırmada kullanılacak materyaller planlanmıştır. Naoi vd. (2009), yaşları 4-7 arasında değişen OSB'li çocukların ortak dikkati başlatma davranışlarını arttırmayı hedefledikleri çalışmada çocukların tercih ettiği sesli oyuncaklar (makara ve bebek çingırağı), el kuklaları ve doldurulmuş hayvanlar, animasyon karakterlerden oluşan materyallerin motive edici özelliklerinden yararlanmışlardır. Çocukların sesli oyuncaklar ve doldurulmuş şaşırtıcı hayvanlara yönelik ortak dikkat başlatma davranışlarını sergiledikleri görülmüştür.

Araştırmacılar, otizmlili çocuklarda ortak dikkati başlatma becerilerindeki zorlukların çocukların sınırlı ilgileriyle açıklanabileceğini öne sürmüşlerdir. Ayrıca, OSB tanılı küçük çocukların ilk doğum günlerinden geriye dönük video kayıtları analiz edildiğinde ortak dikkat ve sosyal ilgi açısından aynı yaştaki akranlarından belirgin farklılıklar gösterdikleri tespit edilmiştir (Landa ve diğerleri 2007; Osterling ve Dawson 1994). Bu bağlamda, erken dönemde gözlenen sosyal iletişimdeki eksiklikler ile sınırlı ve tekrarlayıcı ilgi ve davranışların OSB'nin ortaya çıkan ilk davranış göstergeleri arasında yer alması şaşırtıcı değildir (Zwaigenbaum ve ark., 2005).

Ortak dikkat becerilerinin öğretiminde kullanılan ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim yöntemi uygulamalı davranış analizi ilkelerini temel alarak geliştirilmiş olan tepki ipucu yöntemlerinden biridir (Wolery ve Gast, 1984, aktaran Gıcı- Vatansever, 2018). İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması, tek basamaklı ve zincirleme becerilerin öğretiminde çocuğa sunulan en az üç ipucundan oluşmaktadır. Bu öğretim uygulamasında öğretilmek istenen becerilerin çocuğa kazandırılması için en az yardım sunulan ipucundan en çok yardım sunulan ipucuna doğru ilerleyen bir ipucu hiyerarşisi kullanılmaktadır (Tekin-İftar, 2012).

Ortak dikkat becerilerinin öğretiminin çalışıldığı araştırmalarda uygulayıcıların; ebeveynler (Gıcı Vatansever, 2019), birincil bakıcılar (Kryzak ve Jones, 2015), öğretmenler (Tunçel, 2017) veya araştırmacılar (Naoi vd. 2008) olduğu görülmektedir. Hansen (2016), ortak dikkat çalışmalarında yaygın olarak araştırmacı ve eğitimcilerin, ardından öğretmenler ve daha az sayıda çalışmada da ebeveyn aracılı uygulamaların olduğunu belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada da OSB olan çocuklara ortak dikkati başlatma becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemi araştırmacı tarafından uygulanacaktır. Araştırmacı, tez çalışmasını küresel boyutlarda yaşanan Covid 19 salgını döneminde yürütmek zorunda kalmıştır. Uygulamaların ev ortamında anneler aracılığıyla sunulması planlanmasına rağmen, Covid 19 salgını tedbirleri nedeniyle aileler ev ortamında uygulamaya izin vermek istememişlerdir. Böylece çalışmanın müdahale aşamasında da araştırmacı uygulayıcı olmuştur.

Alanyazın taraması sonucunda yukarıda da belirtildiği üzere OSB olan çocukların ortak dikkati başlatma becerilerinde yaşadığı sınırlılıkların çocukların dil, oyun gelişimi, taklit ve sosyal becerilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bunlara ek olarak alanyazın incelendiğinde ortak dikkat becerilerinin öğretimini konu alan araştırmalarda kullanılan uyaranların genellikle oyuncaklar (Gıcı- Vatansever, 2018; Kryzak ve Jones, 2015; Naoi vd., 2008) olduğu görülmüştür. Bu

araştırmada Hansen (2016) tarafından yürütülen doktora çalışmasında kullanılan uyaran çeşitliliğinden ve obje türlerinden yararlanılmıştır. Çocukların dikkatini çekecek; ışıklı, sesli ve üç boyutlu dolgu objelerin şaşırtıcı olma özelliklerine sahip üç farklı uyaran grubu oluşturulmuştur. Çalışmanın ayırt edici bir yanı çocukların günlük yaşamlarında karşılaşabileceği şaşırtıcı olaylarda (rneğin; yere dağılmış elmalar, ters dönmüş sandalye vb.) araştırmada kullanılan durumlar/materyaller olarak belirlenmiştir. Kullanılan bu materyallerin çocuğun dikkatini çekerek öğrenmesini kolaylaştıracaağı ve aynı zamanda bunlarla oynadığı zaman doğal pekiştirelere ulaşacak olmasının öğrenmesine ve öğrendiklerini genelleyebilmesine katkı sağlayacaaağı düşünülmektedir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu araştırma ile OSB olan çocuklara ortak dikkati başlatma becerisinin ğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla ğretim uygulamasının etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik aşağıda sıralanan sorulara cevap aranmıştır:

1. İpucunun giderek artırılmasıyla ğretim uygulaması OSB’li çocukların ortak dikkati başlatma davranışlarını arttırır mı?
2. OSB’li çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ortak dikkati başlatma performansları tipik gelişen akranlarıyla karşılaştırıldığında ne düzeydedir?
3. OSB’li çocuklar edindikleri ortak dikkati başlatma davranışlarını uygulama evresi sona erdikten sonra birinci, ikinci ve dördüncü haftalarda sürdürebilirler mi?
4. OSB’li çocuklar edindikleri ortak dikkati başlatma davranışlarını doğal ev ortamlarında anneleri tarafından sunulan doğal nesnelere genelleyebilirler mi?

1.3 Çalışmanın nemi

Erken yaşta çocukların söz öncesi dönemde kazanmaları gereken iletişim becerilerinden biri de ortak dikkat becerisidir. Ortak dikkat becerilerinin çocukların sembolik düşünme becerilerine ve dil gelişimleri açısından önemli olduğu alanyazında uzun yıllardır vurgulanmaktadır (Bruner, 1975, aktaran Mundy, 2011; Kryzak ve Jones, 2015). Ortak dikkat becerilerinin çocukların iletişim becerileri ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişimini etkilediği gibi diğer bütün becerilerin gelişiminde etkili olduğu

ve özel eğitim anlamındaki gelişimlerin temelini oluşturduğu sonucuna ulaşarak yapılan çalışmalarda bu ortaya konmuştur. Bununla birlikte çocukların ortak dikkat başlatma davranışlarının erken dönemde desteklenmesi uygulamaya yönelik önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmada uygulama süreci sonrasında genelleme oturumlarında anneler tarafından doğal ortamda çocuklarının ortak dikkati başlatma davranışlarına ilişkin performanslarını değerlendirmeleri araştırmanın özgün yanını ortaya koymakla birlikte alanyazındaki birçok araştırmadan bu yanıyla farklılaşmaktadır. Yapılan bu araştırma ile çocuklarında ortak dikkati başlatma ve tepki verme becerilerinin gelişimine tanık olan ebeveynlerin günlük yaşamlarındaki bu becerileri sergileme fırsatları öğrenme fırsatlarına dönüştürmelerine yardımcı olacaktır. Ebeveynler, erken dönemde çocuklarının dikkatini çekmeye oyun ve günlük rutinlerinde yer verdiklerinde çocuklarının tepki vermelerini arttırdıkları gibi bu etkinliklerin içerisinde ortak dikkati başlatmak için de daha çok fırsat sunabileceklerdir. OSB'li çocuklarına doğal ortamlarında zengin öğrenme fırsatı sunan ebeveynlerin edinin uyguladıkları bu becerilerle kendilerini daha yeterli hissetmelerine de katkı sağlanacaktır. Kendilerini daha yeterli gören ebeveynlerin çocuklarının ilerleyen gelişim dönemlerinde gelişim ve öğrenme süreçlerine aktif katılmaları konusunda da motivasyonlarının artacağı beklenmektedir.

Ebeveynlerin yanı sıra bu araştırmada uygulanan müdahale süreci erken çocukluk dönemindeki OSB tanısı olan çocuklarla çalışan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında günlük sınıf rutinleri içerisinde hem oyuncakları hem de doğal gelişen durumları ortak dikkat becerilerini öğretebilmek amacıyla kullanmalarını sağlayacaktır.

Nesnelerin görsel, işitsel ve dokunsal özellikleri kadar beklenmeyen ve şaşkınlık yaratan, ilgi çeken durumlar çocukların dikkate tepki verme ve dikkati başlatma açısından etkili unsurlardır. Çocukların günlük hayat içerisinde karşılaşılabileceği doğal fırsatlara yönelik ortak dikkati başlatma ve tepki verme becerilerini arttırmak çalışmanın nihai amacıdır. Bu çalışmada dikkat çekici nesnelerin kullanımının yanı sıra günlük hayatlarındaki olağandışı nesne ve durumların kullanılması bu konuyu vurgulamayı hedeflemektedir. Kullanılan bu materyallerle öğrencilerin ilgisinin daha rahat çekilebileceği ve öğrenilen becerilerin kullanılan materyallerin doğal olması nedeniyle farklı ortam ve farklı araç-gereçlere genellenmenin daha kolay olacağı düşünülmektedir.

Alanyazında OSB’li çocuklara ortak dikkati başlatma ve tepki verme becerilerinin öğretiminde çoğunlukla dikkat çekici nesne ve oyuncakların kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada dikkat çekici nesne ve oyuncaklara ek olarak günlük hayat içinde karşılaşılabilecek şaşırtıcı nesne ve durumlara da yer verilmiştir. Bu bakımdan gelecekte yapılacak olan çalışmalara materyal belirlemede günlük hayatta karşılaşılabilecek fırsatların kullanımı konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Bilmez (2014) araştırmasında da günlük hayattaki fırsatları kullandığı görülmekle birlikte bu tür araştırmaların sayısının artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Ortak dikkat becerileri sosyal iletişimin temelini oluşturmaktadır. Ortak dikkat becerilerindeki ilerleme bebekler ve yetişkinlerin birbiriyle etkileşiminin artmasına ve böylelikle bebeğin dünyayı algılamasına katkı sunmaktadır (Tunçel, 2017). Ortak dikkat becerilerinin gelişmesiyle artan bebek ve yetişkin etkileşimi bebekler açısından daha fazla sosyal öğrenme fırsatları oluşması anlamına gelmektedir (Jones ve Carr, 2004; Mundy ve Newell, 2007). Yapılan çalışmalar sonucunda, özellikle ortak dikkati başlatma davranışlarına tepkide bulunma becerisinin ileriki dil kazanımlarına önemli ölçüde katkı sunduğu görülmektedir (Martins ve Harris, 2006; Whalen vd., 2006). Bu doğrultuda araştırmanın bağımlı değişkenini olan ortak ortak dikkat başlatma davranışlarının artırılmasının hedeflenmesi hem uygulama alanında hem de ileriki araştırmalarda bu konuya yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Uluslararası çalışmalara bakıldığında 2000’li yıllarda OSB’li çocuklara ortak dikkat becerilerinin öğretimi konulu çalışmaların yapılmaya başladığı görülmektedir (Brown ve Woods, 2016; Chen, 2014; Lane vd., 2016; Ottley, 2015; Simpson, 2015). Ülkemizde ise ortak dikkat becerilerinin temel alınarak yapıldığı sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Bilmez, 2014; Töret, 2016, Tunçel, 2017). Ortak dikkat becerilerinin çocuklarda iletişim becerileri, sosyal etkileşim gibi birçok alana katkı sunduğu düşünüldüğünde ve alanyazında bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda yapılan bu çalışmanın uluslararası ve ulusal çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar/Sayıtlar

- Ortak dikkati sağlamak üzere seçilen materyaller; dikkat çekme özelliklerine göre az, orta ve çok dikkat çekici olarak okul öncesi öğretmenlerine sorularak belirlenmiş ve her oturumda üç grubu temsilen materyal kullanılmıştır.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda materyallerin dikkat çekicilik düzeylerinin doğru olarak belirlendiği varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmada ortak dikkat başlatma davranışlarından olan bakış kaydırma kaydedilen videolar kullanılarak incelenmiştir. Katılımcıların hızlı bir şekilde sergiledikleri bakış kaydırmalar gözden kaçırılmış olabileceği için bu durum bir sınırlılık olarak ele alınabilir.
- Araştırma sürecinde Covid-19 salgını nedeniyle katılımcı annelerin kendi evlerinde uygulamanın yürütülmesi mümkün olmamıştır. Öğretim oturumlarının yalnızca eğitim aldıkları sınıflarda gerçekleştirilmesi araştırmanın sınırlılığı olarak düşünülmektedir.
- Araştırmada materyal belirleme konusunda okul öncesi beş tane öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Yalnızca beş öğretmenin görüşüne başvurulması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.
- Araştırmanın sosyal geçerlik verileri okul öncesi bir öğretmenin görüşleri doğrultusunda tipik gelişim gösteren beş akran seçilerek elde edilmiştir. Tipik gelişim gösteren akran belirleme konusunda sadece bir öğretmenin görüşüne başvurulması araştırmanın diğer bir sınırlılığı olarak ele alınabilir.
- Araştırmada katılımcı çocukların ortak dikkat başlatma davranışları belirlenen dört davranış ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Birden çok bağlamda gözlenen iletişim ve sosyal etkileşimde kalıcı yetersizlikler ile tekrarlayan davranışlar ve sınırlı ilgiler ile kendini gösteren nörogelişimsel bir yetersizliktir (APA, 2013).

Ortak Dikkat Becerisi: Nesne veya olaylara yönelik farkındalık paylaşmak amacıyla, dikkatin iki kişi veya belli bir nesne ya da olay arasında koordine edilmesini içeren üç yollu etkileşim sürecidir. Başkalarının başlatmış olduğu ortak dikkat girişimine tepki verme ve ortak dikkati başlatma olmak üzere iki alt beceriden oluşur (Kırcaali-İftar vd., 2014; MacDonald, 2008; Mundy vd., 1986; Mundy, 2016).

Ortak Dikkati Başlatma: Çocuğun iletişim ortağının dikkatini bir nesne ya da olaya yönlendirme veya iletişim ortağının dikkatini çekme girişimleridir (Schertz vd., 2018). İletişim ortağının dikkatini çekmede amaç dikkat ve bilgi paylaşımı olmalıdır. Sözlü olarak, jestlerle veya mimiklerle yapılabilir (Carpenter ve Liebal, 2011). Örneğin çocuğun yerde bulunan oyuncak arabayı görüp parmağıyla işaret ederek “Aaa araba” diyerek bakışlarını oyuncakla öğretmeni arasında kaydırmasıdır.

Ortak Dikkate Tepki Verme: Çocuğun iletişim ortağının ortak dikkat başlatmaya yönelik sergilediği nesne/ olaya yönelik bakış yöneltmesi, başını çevirmesi, işaretini takip etmesini fark edip bakışlarını tekrardan iletişim ortağına yönlendirerek iletişim ortağı ile aynı şeye odaklandığını ifade etmesidir (Mundy vd., 1982; Schertz vd., 2018). Örneğin, öğretmenin “Bak burada araba var.” ifadesine çocuğun önce arabaya sonra öğretmene ve tekrar arabaya bakarak “Kırmızı araba” deyip arabayı göstermesidir.

İpucunun Giderek Artırılması Öğretim Uygulaması: Bireyin doğru tepkide bulunması amacıyla en ılımlı düzeyde ipucu sunmasıyla öğretime başlanarak (doğal uyaran sunarak), gerektiğinde ipucunun yoğunluğunu ve türünü değiştirerek bireyin vücudu üzerinde daha fazla etkisi olan ipucu düzeyine geçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

OSB sosyal iletişim ile sosyal etkileşimde kalıcı bozukluklar ve yineleyici davranışlarla tanımlanan, erken dönemlerde kendini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur ([APA], 2013). OSB’nin en temel belirtilerine bakıldığında, toplumsal iletişim ve etkileşimde sınırlılıklar ile yapılan etkinliklere sınırlı ilgi ve tekrarlayıcı davranışlar dikkat çekmektedir. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı’na (Diagnostic & Statistic Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5]) bakıldığında OSB olan

çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklar OSB'nin tanı ölçütleridir. OSB'nin şiddeti, çocukların sosyal iletişim bozukluklarının ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlarının şiddetine bakılarak belirlenmektedir (DSM-5, 2013). OSB'nin tanılanmasında bir diğer önemli unsur bu bulguların yaşamın ilk 3 yılında ortaya çıkıyor olmasıdır. Bireyin sosyal becerileri, tekrarlayıcı davranışları ve tipik gelişen akranlarından farklı olarak uygun olmayan kendini uyarıcı hareketleri ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklarla gözlenen nörogelişimsel bir bozukluktur (Fein ve Dunn, 2007; Heflin ve Alaimo, 2007; Şener ve Özkul, 2013; Yosunkaya, 2013).

OSB tanısı almış bireylerin ortalama %40'ına yakınında farklı düzeylerde zihin yetersizliği ile öğrenme güçlüğü görülmektedir (Uğur vd., 2013). Ancak, yapılan zekâ testlerinin çoğunun OSB özellikleri gösteren bireylere yönelik olup olmadığı da vurgulanmaktadır (Kırcaali-İftar, 2012). Bundan dolayı yalnızca zekâyı ölçmek yerine bu bireylerde uyumsal becerilerin de değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Fakat son yıllarda bu görüş farklılaşmıştır. OSB tanısı almış bireylerin %50'sine yakınında, ortalama zekâ veya güçlü bellek, müzik yeteneği gibi özel yeteneklere sahip oldukları görülmektedir (Uğur vd., 2013). OSB'li bireylerin yaklaşık yarısı sözel iletişim becerilerini yeterli düzeyde sergileyememektedir. OSB'li bireylerde, bilişsel ve dil becerilerindeki sınırlılıkların yanı sıra yeme sorunlarının da eşlik ettiği görülmektedir. Yeme sorunları arasında; katı yiyecekleri yemeyi reddetme, yemek seçme, yemeği çiğnememe, yenilmemesi gereken nesneleri yeme gibi davranışlar görülmektedir (Özeren, 2013).

Tipik gelişen çocuklar yukarıda sıralanan sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini akranları, ebeveynleri ve çevresindeki diğer yetişkinlerle etkileşim sırasında onları gözleyerek, model alarak ve taklit ederek öğrenebilmektedir. OSB'li çocukların göz kontağı kurma ve sürdürme ve ortak dikkate ilişkin sınırlılıkları, akranlarına karşı ilgisiz kalmaları ve etkileşimi başlatmadaki yetersizlikleri nedeniyle akranları ile birlikte olsalar bile bu etkileşimler sırasında akranlarını model alamadıkları, onları taklit etmekte zorlandıkları için öğrenmedikleri bilinmektedir. Dolayısıyla iletişim becerileri ile sosyal etkileşim becerileri alanındaki sınırlılıklar ile tekrarlı davranışlar ve sınırlı ilgi OSB'nin tanılanmasında en temel özellikler olmaktadır.

OSB olan çocukların söz öncesi iletişim becerilerinden, iletişim ve etkileşime kadar dil ve iletişim becerilerinde akranlarından belirgin farklılıklar gösterdikleri bilinmektedir. Özellikle, işlevsel dil becerinde yetersizlik, ekolali, sohbeti

başlatmada zorluk, jest ve mimikleri anlamada sınırlılık, soyut kavramları ve zamirleri anlama ve zamirlerin kullanımında sınırlıklar gözlenebilmektedir.

DSM-5'te OSB'li çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklar; karşılıklı etkileşim kurmayı, etkileşimi sürdürmeyi güçleştirmektedir. Sözel olmayan iletişim davranışlarında yaşadıkları sınırlılıklar ise göz kontağı kurma, başkası tarafından başlatılan ortak dikkate tepki verme, ortak dikkati başlatma, beden dilini, jestleri ve mimikleri kullanma, başkalarının beden dilini, jestlerini ve mimiklerini anlamayı güçleştirmektedir. Dolayısıyla sözel ve sözel olmayan etkileşimdeki sınırlılıklar hangi düzeyde olursa olsun OSB'li çocukların etkileşim ortağı olmalarını olumsuz etkilemektedir. OSB tanılı çocukların ebeveynlerinin görüşleri doğrultusunda ve erken dönem video kayıtları incelendiğinde iletişim ve etkileşimde bozulmaların tanı almadan önce gözleendiği anlaşılmaktadır. OSB olan çocukların kişilere bakma sıklıklarında ve göz kontağı kurmada akranları ile karşılaştırıldığında daha düşük performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca ismine tepki vermeme, etkileşimli oyunlara ilgi duymama, ortak dikkati başlatma ve başkası tarafından başlatılan ortak dikkate tepki vermeme sıklıkla gözlenen bulgular olarak ifade edilmektedir (Ökcün-Akçamuş, 2015).

2.2.İletişim Becerileri

İletişim, TDK sözlüğü incelendiğinde duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yol ile başkalarına aktarılması, haberleşme ve bildirişim olarak tanımlanmaktadır. İletişim insanların bilgi, görüş, istek, ihtiyaç ve kararlarını aktarmalarını sağlayan süreç olarak adlandırılabilir. Bu süreç mesajın planlanmasını, kodlanmasını ve daha sonra çözümlenmesini içerir. İletişim kurulabilmesi için iletilmek istenen bir mesaja bu mesajı iletecek bir göndericiye, mesajın gönderileceği bir yola, yolda mesajı götürebilecek bir araca ve giden bu mesajı alacak bir alıcıya ihtiyaç vardır (Topbaş, 2006). Bireyler duygu, düşünce veya fikirlerini karşı tarafa aktarmak için iletişim kurmaya ihtiyaç duyarlar. Bireylerin iletmek istedikleri bu mesaj onların iletişim kurmadaki amacını oluşturur. Yukarıda da bahsedildiği üzere insanlar bu amaçlarını gerçekleştirmek için bir araca ihtiyaç duyarlar. Dil, iletişimde kullanılan bir araç olarak tanımlanabilir. İletişimde istenilen mesajı karşıya aktarmak için dokunma, yazma ve konuşma gibi farklı yollar kullanılır. İletişimde dil, sözel dil ve sözel olmayan dil olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Sözel diller Türkçe, İngilizce ve Almanca

gibi konuşma temelli dillerin yanı sıra işarete dayalı belli kurallar içeren işaret dilini de kapsar. İnsanlar mesajlarını karşıya iletmek için konuşma ve işaret dilinin yanı sıra duygularını sarılma, öpme gibi dokunarak veya şarkı söyleyerek işitme ya da jest-mimik kullanma gibi görme duyusunu kullanarak iletirler (Acarlar ve Diken, 2019).

İletişim becerileri genel olarak incelendiğinde ikiye ayrılmaktadır. Bunlar söz öncesi iletişim becerileri ve söz dönemi iletişim becerileridir. Söz öncesi iletişim becerileri ortak dikkat, jest, taklit ve sıra alma olarak alanyazında yer almaktadır (Ökcün-Akçamuş, 2016). Ortak dikkat sosyal etkileşim kurmak ve çevredeki olaylarla ilgili paylaşım yapmak amacıyla sergilenen davranışlardır (Jones ve Carr, 2004). Jest ise yüz ifadesi, parmak, el, kol veya vücut pozisyonları aracılığıyla iletişime geçmeye yönelik kullanılan eylemlerdir (Iverson ve Thal, 1998). Taklit, gözlemlenen davranışın aynısının sergilenmesi olarak açıklanmaktadır (Zaghlawan, 2011).

Bebekler genellikle on ikinci aya kadar ilk sözcüklerini kullanamamaktadır. Bundan dolayı ebeveynler için bebeklerinin ilk sözcüklerini kullandıkları, ilk isimleri seslendirildiğinde baktıkları ve ilk adımlamaya başladığı zamanlar ayrı öneme sahiptir. Ancak bu heyecanlandırıcı olaylar yaşanmadan önce sözel dil gelişimine temel olan birçok farklı gelişim söz konusudur (Acarlar ve Diken, 2019). Örneğin dokuz aylık bir bebek oyuncaklarıyla oynarken yerde dikkatini çeken oyuncuğuna bakarak seslendirme yapar, bunu gören ebeveyn “evet top” şeklinde bir tepki verir. Bir yaşında bir bebek elindeki oyuncuğu annesine doğru kaldırır ve annesi çocuğa “evet senin bardağın” şeklinde yanıt verir. Bütün bu örnekler iletişim kurabilmek için yalnızca sözcükleri kullanmadan da iletişimin kurulabildiği dil gelişiminde söz öncesi dönem olarak adlandırılan bir dönemdir. Söz öncesi dönem bebeğin doğumundan sonra kelimeleri anlamlı olarak kullanıncaya kadar geçen süreci kapsamaktadır. Tipik gelişim gösteren çocukların iletişim ortaklarıyla iletişim anlamında yeterliliklerini geliştirdikleri bu geçen sürede çocuklar bakma, seslendirme ile jestler gibi sözel olmayan söz öncesi becerileri sergilemektedir (Crais ve Ogletree, 2006). Sergilenen bu eylemler bazen bir amaca hizmet ederken bazen de bir amaca yönelik olmayabilmektedir. Becerilerin sahip oldukları işlev bağlamında söz öncesi dönem, amaçlı iletişim öncesi dönem ve amaçlı iletişim dönemi olmak üzere iki kısımda incelenir.

Genellikle yaşamın ilk sekiz-dokuz ayını kapsayan dönem, çocukların sergilediği eylemlerin bir iletişim amaçlarının olmadığı amaçlı iletişim öncesi aşama olarak adlandırılır. Yaklaşık dokuzuncu aydan itibaren ise bebeklerin söz öncesi

eylemler aracılığı ile iletişim ortağına mesajlar göndermeye başladığı amaçlı iletişimin gerçekleşmeye başladığı dönemdir.

Amaçlı iletişim öncesi dönemden amaçlı iletişim dönemine geçiş aşaması çocuklar için oldukça önemli bir zaman dilimi olmasıyla birlikte ileriki dönemlerde iyi bir sosyal iletişim becerilerine ve bilişsel becerilere sahip olmak açısından da çok önemlidir. Tipik gelişim gösteren çocuklar bu süreçleri kolay bir şekilde öğrenirken OSB olan çocuklar bu süreçleri öğrenmede sınırlılık yaşamaktadırlar.

Söz öncesi dönemde çocuklar tarafından sergilenen bakış, jestler ve seslendirmeler amaçlı iletişim olarak kabul edilmekle birlikte, her zaman bir amaca hizmet etmeyebilmektedir. Bu nedenle sergilenen bu eylemlerin amaçlı olup olmadığı anlamak için bazı göstergelere dikkat etmek gerekmektedir. Bunlar, çocukların seslendirme ve jest yaparken iletişim ortağı ile göz teması kurması; bakışlarını nesne; olay veya kişiler arasında değiştirmesi; yapılan jestlerin ve seslendirmelerin tutarlı olması; jest ve seslendirme yaptıktan sonra iletişim ortağının cevabını beklemesi; olumsuz sonuçlanan iletişim deneyimlerini sergilediği iletişim eylemlerini değiştirerek tekrarlamasıdır (Acarlar ve Diken, 2019).

Söz öncesi dönemde gerçekleşen amaçlı iletişim becerileri ve bu becerilerin sıklığı sonraki dönemde sosyal iletişim gelişimi için önemli bir kriterdir. Tipik gelişim gösteren çocuklarda bu amaçlı iletişim sıklığı yaşları ilerledikçe artış göstermektedir. Wetherby vd., (1988) yaptıkları çalışmada tipik gelişim gösteren çocuklar 12. ayda genellikle dakikada bir kez amaçlı iletişim davranışları sergilerken, 18. ayda bu sayı ikiye, 24. aydan itibaren ise beşe çıktığı gözlemlenmiştir. Bu artış göz önünde bulundurulduğunda amaçlı iletişim becerilerindeki sıklık sözel dil gelişimi ve bununla ilişkili olarak söz öncesi amaçlı iletişim gelişiminde bir değişken olarak ele alınabilir. Bundan dolayı daha çok amaçlı iletişim davranışları sergileyen çocuklar, daha az amaçlı iletişim davranışları sergileyenlere göre söz öncesi ve sözel dil gelişimlerinin daha iyi olacağı sonucu ortaya çıkmaktadır. Çocuğun yaşı doğrultusunda amaçlı iletişim davranışı sergilemesi beklenen ancak beklenen oranda bunu sergileyemeyen çocukların iletişim gelişimlerinde yetersizlik olduğu veya ileride böyle bir yetersizlik ile karşılaşılacağı belirtilmiştir (Crais ve Ogletree, 2016). Ayrıca, çocukların sözcük sayısının veya hiç sözcük kullanmamalarının amaçlı iletişim gelişimini ve ifade edici dil becerilerini yordayıcı olduğu vurgulanmıştır (Brady vd., 2004; Wetherby ve Prizant, 2002).

Amaçlı iletişimin işlevlerini Bruner (1981); davranış düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak dikkat olarak açıklar.

1. Davranış Düzenleme/İstekte bulunma: Bir amaca yönelik yapılan iletişimde amaç iletişim ortağının davranışlarını düzenleyip, istenilen nesne/eylemi ele geçirmek veya istenilmeyenleri reddetmektir (Wetherby ve Prizant, 2002).

2. Sosyal Etkileşim: Bu amaca yönelik kurulan iletişimde temel amaç iletişim ortağının dikkatini kendisine çekmek veya kendisinin üzerinde olan iletişim ortağının dikkatini devam ettirmektir (Wetherby ve Prizant, 2002).

3. Ortak Dikkat: Aynı dışsal uyaran üzerinde iki veya daha fazla kişinin zihinsel olarak odaklanması olarak açıklanır (Baldwin, 1995). Çocuklar ortak dikkatte kişinin dikkatini nesne veya olaya çekmek amacıyla iletişim kurarlar. İlgilendikleri nesne veya olay hakkında yorum veya bilgi sahibi olurlar.

Ortak dikkat becerilerinin, erken dönem sosyal iletişim becerisi olması ve dille olan bağlantısı sebebiyle ortak dikkatin dil ve iletişim gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. İzleyen başlıkta bu konu ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.3.Ortak Dikkat

Dikkat, kişinin belli bir süre çevredeki uyaranlara odaklanması olarak açıklanır (Kaplan ve Harfner, 2006). Ortak dikkat ise sosyal etkileşim kurmak, çevredeki uyaranlara yönelik iletişim ortakları ile farkındalık paylaşmak amacıyla dikkatin iletişim partneri ile olay, nesne ve/veya kişi/ler arasında koordine edilmesi anlamı taşımaktadır (Bakeman ve Adamson, 1984; Jones ve Carr, 2004; Kırcaali-İftar vd., 2014). Ortak dikkat bir çalışmada ise bireyin bakışlarını iletişim ortağı ve ilgili durum, olay veya kişi arasında değiştirmesi ve/veya bu durum, olay ya da kişi hakkında sözel ifade veya jestler kullanması olarak açıklanmaktadır (Mundy ve Acra, 2005). Ortak dikkat becerisi için en az iki bireyin bir nesneye aynı amaç ile bakmaları aynı zamanda birbirleriyle koordineli olarak eşleşmeleri ve her bireyin amacının çevrenin aynı yönüne odaklanma olması gerekmektedir (Adamsan ve Arthur 1995).

Ortak dikkatin gerçekleşebilmesi, bireyin diğer bireylerin gerçekleştirdiği ortak dikkat davranışlarının farketmesi, bu davranışları anlaması ve dikkatini ona yöneltmesi, sonrasında bireylerin karşılıklı olarak aynı amaç doğrultusunda sosyal koordinasyonda bulunması gerekmektedir (Kaplan ve Harfner, 2006). Örneğin çocuk ile babası birlikte yürürken babasının şekerci görüp işaret edip “Baksana burada şekerler var.” dediğini varsayalım. Bu olayda ortak dikkat kurmak için çocuğun babasının gösterdiği tarafa

bakıp sonra bakışlarını tekrar babasının yüzüne kaydırıp olayın farkında olduğunu göstermesi gerekmektedir. Bu olayda çocuk bakışlarını şekerçi ve babasının gözleri arasında kaydırırken babasına gülümseyip, işaret edip ya da şekerler ile ilgili olarak “Kırmızı şekerler.” gibi sözel tepkilerde bulunabilir. Ortak dikkatin olabilmesi için sadece iki bireyin bakışlarının aynı anda hareket ediyor olması yeterli değildir. Kişi ve onun iletişim ortağı aynı amaç ile bakışlarını birbirleri arasında değiştirmeleri gerekmektedir (Kaplan ve Harfner, 2006). Çocuğun babasının işaret ettiği şekerlerin olduğu tarafa baktığını ve şekerçinin yanındaki kediye görüp “Kedi” demesi ve yine çocuğun bakışlarını babasına kaydırıldığını düşünürsek, bu olayda baba ile çocuğu arasında ortak dikkat kurulduğundan bahsedemeyiz. Baba ile çocuğun birbirleriyle paylaşmak istedikleri birbirinden farklı amaca hizmet etmektedir. Fakat baba çocuğunun gösterdiği kediye bakarak kedi ile ilgili bir yorumda bulunursa o zaman baba ve çocuk arasında bir ortak dikkatten söz edebiliriz.

Ortak dikkat becerisi olarak kabul edilebilecek durumlar Kaplan ve Hafner (2006) tarafından dört şartın sağlanmasıyla oluşabileceği ortaya konmuştur. Sağlanması gereken bu koşullar aşağıda gibi açıklanmıştır:

a) Dikkatin oluşması: Bireyin iletişim kuracağı birey/bireylerin dikkat davranışını fark edip takip etmesini ifade etmektedir. Bu takip etme davranışı diğer kişinin bakışını takip etmek olarak da sergilenebilmektedir.

b) Dikkatin güdülenmesi: Bireyin iletişim kuracağı diğer birey/bireylerin davranışlarını etkilemesi ve o davranışları yönetmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu etkinin görülmesi için kişi tarafından kelimeler, işaretler veya jestler kullanılabilir.

c) Sosyal işbirlikçi: Bireyin, iletişim kuracağı diğer birey ile etkileşim sırasında koordineli olması gerekmektedir. Koordine edilen bu beceri bir işle meşgul olma, rol değişimi veya birlikte oyun oynama vb. sosyal bağlamlarda uzmanlaşmayı içermektedir.

d) Amaçlı tutum: Bireyin, iletişim kuracağı diğer bireyin niyetini anlayabilme yetisine sahip olmasını ifade etmektedir.

Ortak dikkat becerileri; ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkat başlatma olarak iki grupta ele alınmaktadır (Mundy ve Newell, 2007; Jones ve Carr, 2004). Başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme; bireyin diğer kişilerin bakışlarını ya da beden hareketlerini takip edip bakılan veya işaret edilen tarafa doğru dikkatini yöneltmesi ve sonrasında tekrar iletişim ortağına bakarak işaret edilen olay veya durum hakkında farkındalığını paylaşması olarak açıklanır (Mundy ve Acra, 2005, Mundy ve

Newell, 2007; Kırcaali-İftar vd., 2014). Birey başkalarının ortak dikkat girişimine tepkide bulunurken dikkatini yönelttiği olay veya durum hakkında jest veya sözel ifadeler kullanarak da farkındalığını iletişim ortağı ile paylaşabilir (Kırcaali İftar vd., 2014).

Ortak dikkat girişimini başlatma davranışlarının tanımına bakıldığında kaynaklarda çeşitli şekilde yer aldığı görülmektedir. Başarılı bir ortak dikkat başlatma davranışının işaret etme veya jest ile birlikte bakış kaydırma birleşimiyle sergilenmesi olarak tanımlandığı görülmektedir (Kasari vd., 2006; Wong vd., 2007). Bazı kaynaklarda ise ortak dikkat başlatmanın bir nesne verme (Kasari vd., 2005), sözel tepki verme (MacDuff vd., 2007; Taylor ve Hoch, 2008) veya çocuğun ebeveyenin kolunu çekmesi vb. fiziksel etkileşim kurma (Naoi vd., 2008) olarak belirtildiği görülmektedir. Bazı kaynaklarda da bireyin başkalarının dikkatini nesne, olay veya durumlara çekmesi ve bu esnada bakışlarını bu nesne, olay veya durum ile iletişim ortağı arasında kaydırarak bunlara ilişkin jestler veya sözel ifadeler kullanması olarak açıklanır (Mundy vd., 2009; Mundy ve Newell, 2007; Kırcaali İftar vd., 2014). Bu doğrultuda ortak dikkatin üç temel bileşeni olduğu görülmektedir. Bunlar:

- a. Bir kişinin dikkatini başka bir yere yöneltme yani ortak dikkati başlatma (Shin, 2012; Gıcı-Vatansever, 2018),
- b. Dikkati başlatan kişiye dikkatini yönlendirme yani ortak dikkate tepki verme (Mundy vd., 2007),
- c. Ortak dikkati başlatan kişinin iletişim ortağına gösterdiği diğer bir kişi, nesne veya durumdur.

Buna ek olarak Racine vd. (2007) ortak dikkat davranışlarının üç bileşenden oluştuğunu savunarak bunları;

- a. Başkalarından eylem ya da nesne istemek (the protoimperative function),
- b. Dikkat odağını başkalarıyla paylaşmak için diğer kişilerin dikkat odaklarını yönetmek (the protodeclarative function),
- c. Başkalarına nesnelerin yerini bildirmek olarak açıklamaktadır.

Ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme becerileri çocuklarda ilerideki dil gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Mundy vd., 2007). Bebeklerin doğumdan sonraki iki yılda öğrendikleri işaret etme ve başkasının işaretini takip etme becerileri ortak dikkat için temel oluşturmaktadır (Colonnaesi vd., 2010; Gıcı-Vatansever, 2018).

Çocukların ortak dikkat becerisini kazanabilmeleri için işaret etme, başkalarının işaretlerini anlama, takip etme becerisi ve taklit becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla ortak dikkat becerilerinin kazanımı çocukların var olan dil becerileri, ileriki dil becerileri, karşısındakinin niyetini anlama ve düşünme becerisi gibi becerilerin ön koşulunu oluşturmaktadır. Örneğin çocuklar işaret etme becerisini sosyal bağlamları öğrenme aşamasında kullandıkları gibi konuşma becerisini öğrenirken de kullanabilmektedir (Kinard ve Watson, 2015). Ortak dikkat becerileri iletişim ve sosyal becerilerin temel yapı taşı olarak görülmüştür (Taylor ve Hoch, 2008). Bebeklik döneminde sosyal öğrenmenin nasıl olduğunu açıklamak amacıyla yapılan bir çalışmada ortak dikkat becerilerinin bütün becerilerin gelişimini etkilediği ve temelini oluşturduğu ortaya konmuş ve özellikle sembolik düşünme ve dil becerileri için önemli olduğu vurgulanmıştır (Bruner, 1995; Mundy, 2011). Bu tür çalışmalar çocuklarda ortak dikkat gelişiminin ileriki yaşlarında sözel dil gelişimlerinin yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Bu yordayıcı ilişkinin hem tipik gelişim gösteren hem de OSB olan çocuklarda görüldüğü ön plana çıkmaktadır (Charman vd., 2003).

Ortak dikkat becerisinin amaçlı olarak yapılmasının iletişimde ifade edici dille bağlantılı olduğu gösteren iki durum söz konusudur: Bunlardan ilki, ortak dikkat amacıyla kurulan iletişimin çocukların sosyo-duygusal bağlamın farkında olup, bilinçli olarak bu iletişime dâhil olmalarıdır (McCathren vd., 1999). İkinci olarak ise ortak dikkat, ebeveynin çocuğun iletişim odağında bulunan nesne ve olayları etkilemesi olarak açıklanan dilbilgisel haritalamayı kullanmasında çocuğun amaçlı ortak dikkat becerilerine katkı sağlar. Ebeveynin gerçekleştirdiği dilsel haritalamayı çocuğun duyması, o nesne veya eylem arasında ilişki kurmasını kolaylaştırırken bu durum çocuğun ifade edici dil gelişimine de katkı sağlar. Yapılan bir çalışmada ebeveynlerin ortak dikkat amaçlı iletişim eylemlerini, davranış düzenleme iletişim eylemlerinde daha fazla yanıtladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Olson ve Masur, 2011). Bu nedenle çocukların kullandığı iletişim işlevlerini belirleyip, sorun yaşadıkları bu noktada müdahaleler yapılarak çocukların sözel dil gelişimlerine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

2.3.1. Tipik gelişim gösteren çocuklarda ortak dikkat

Ortak dikkat genellikle on ve on ikinci aylarda ortaya çıkmaktadır. On ikinci aylardan itibaren bebekler dikkatlerini çevredeki nesneler ve iletişim kurdukları kişiler arasında paylaşılabilmektedir (Adamson ve Chance, 1998; Brooks ve Meltzoff, 2002;

Butterworth ve Jarrett, 1991; Carpenter vd., 1998). Ortak dikkat becerileri ilk olarak belirli bir sıraya göre gelişim göstermekte ve zamanla daha karmaşık bir yapı halini almaktadır. Ortak dikkatin ilk aşaması göz kontağı kurma olarak ifade edilirken işaret etme davranışı daha sonra gelişmektedir. Tipik gelişim gösteren çocuklar bu beceriyi çeşitli şekillerde sergileyebilmektedir. İlgilerini paylaşmak için yetiştikine nesneyi göstermekte aynı zamanda bakışlarını nesne ile yetiştikin arasında kaydırmaktadır. Dokuz aylık bir bebek koordineli olarak göz kontağı kurabilip, pasif olsa da ortak ilgi sergileyebilmekte, sosyal etkileşimde mimikleriyle tepkiler vererek sosyal etkileşimde bulunup yetiştikin tarafından sergilenen davranışların benzerini taklit edebilmektedir. On ikinci aydan itibaren ise kendi başına diğerk kişilerle göz kontağı kurup, koordineli olarak onlarla ortak ilgide bulunup ve objelerle ilgili olayları ve olayların, durumların sembollerini taklit ederek sosyal etkileşimde bulunabilmektedir. Çocuklar, on iki ile on dördüncü aylar arasında yetiştikin kendisine gösterdiği nesneye bakıp sonrasında bakışını tekrar yetiştikine çevirme becerisini sergileyebilirler. Yine bu dönemde basit kelimelerveya jestlerle ilginç durum veya nesneleri gösterip ortak dikkat girişiminde bulunabilirler (Bruner,1983; Tomasello vd.,1993). Tipik gelişen çocuklar genellikle ortak dikkat becerilerini kendiliğinden edindikleri bilinmektedir. Çevrelerindeki kişilerle kolayca etkileşime girerek bu beceriyi kazandıklarını göstermektedirler. . Bu nedenledir ki ortak dikkat becerileri, yaşamın ilk üç yılında gelişerek kazanılan ve zamanla farklı kişi, nesne ve durumlara genellenebilmektedir (Brereton, 2010). Ancak, OSB’ li çocuklar tipik gelişen akranlarıyla karşılaştırıldıklarında ortak dikkat becerilerini ya daha geç kazanmakta ya da kazansalar dahi bu becerileri kullanmakta zorluk yaşamaktadırlar.

2.3.2.Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda ortak dikkat

OSB’nin dünya genelinde son zamanlarda görülme sıklığı giderek artmış ve bununla birlikte farklı alanlarda üzerinde bilimsel temelli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda OSB olan çocuk sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Yapılan bu çalışmalar sonucunda hazırlanan raporlara göre ABD’de dünya gelen 38 çocuğun 1’i OSB’den etkilendiği ortaya konmuştur. Ayrıca erkeklerde kız çocuklarına oranla dört kat fazla rastlanmaktadır (Szendrey, 2020). Çocuklara OSB tanısı verilebilmesi için iletişim ve sosyal etkileşim sınırlılığı alanlarında bulunan üç ölçütün hepsinin, sınırlı ilgi ve tekrarlı davranışlarda ise bu alanda yer alan dört ölçütün en az ikisinin bulunması gerekmektedir. Tanı

ölçütlerine bakıldığında ise OSB’de, birinci düzey “destek gerektirir”, ikinci düzey “önemli derecede destek gerektirir” ve üçüncü düzey “çok önemli derecede destek gerektirir” gibi etkilenme düzeylerine göre sınıflara ayrılmaktadır (APA, 2013). OSB olan çocuklar akademik beceri özellikleri, ebeveynleri ile olan ilişkileri, sosyal özellikleri, duygusal özellikleri ve davranış özellikleri, dil gelişimleri, iletişim becerileri, motor ve günlük yaşam becerileri gibi farklı alanlarda sınırlılıklarla karşılaşabilmektedir. OSB olan çocuklarda genellikle sözel iletişim becerileri konusunda zorluk yaşamakta, başka bireylerin başlattığı iletişim girişimlerine herhangi bir tepki vermemekte hatta çevresindekilerle hiç konuşmayabilmektedir (Kırcaali-İftar, 2015). Bu bireylerin iletişim becerilerindeki yetersizlikler, günlük yaşamlarında akranları tarafından reddedilme, oyun gruplarına alınmama, akran zorbalığına maruz kalma ve akademik becerilerde yetersizliğe neden olmaktadır Alan yazına bakıldığında iletişim kavramı ikiye ayrılmaktadır. Bunlar “söz öncesi iletişim becerileri” ve “söz dönemi iletişim becerileri” olarak açıklanmaktadır. Söz öncesi iletişim becerileri ise kendi arasında; işaret etme, jest-mimikler, taklit becerileri ve ortak dikkat becerileri olmak üzere dörde ayrılmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında ise söz öncesi iletişim becerilerinin söz dönemi iletişim becerilerini yordadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bireylerin söz öncesi iletişim becerileri performansı ne kadar gelişmiş ise bireyin söz dönemi iletişim becerilerinde de o kadar iyi performans gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Söz öncesi iletişim becerileri arasında yer alan ortak dikkat becerileri, sosyal-duygusal beceriler içerisinde OSB’nin tanılanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde kıymetli bir faktör olarak görülmektedir. Ortak dikkat kavramı; sosyal bağlamda dikkatin bir nesne ve kişi arasındaki koordinasyonu olarak açıklanmaktadır (Akın Bülbül ve Özdemir, 2017; Durukan ve Türkbay, 2008). Ortak dikkat becerilerinde yetersizlik gözlemlendiğinde, bu yetersizliğin OSB’ye ilişkin önemli bir bulgu olduğu öngörülmektedir. Bununla birlikte bu becerilerin bireylerde birçok alanı etkilemektedir. Bundan dolayı ortak dikkat, otizm araştırmalarında araştırmacıların önem verdiği konular arasındadır.

Ortak dikkat becerileri tipik gelişen bireylerde gözlemlenen en erken sosyal davranıştır. Bebekler yaklaşık 12. aydan sonra çevreden herhangi bir destek olmadan bakışlarını değiştirebilmektedir. Yapılan çalışmalar, OSB olan çocukların ortak dikkat becerisini planlı ve yoğun bir eğitim sonucunda edinebildiklerini; fakat bu becerinin altında yer alan ortak dikkati başlatma ve ortak dikkate tepki verme becerilerini aynı

anda öğrenemediklerini sonucunu ortaya koymuştur (Naoi vd., 2008; Tunçel, 2017). Kişiler, olaylar ya da nesneler arasındaki farkındalıkların paylaşılması amacıyla dikkatin koordine edilmesi sürecinde çocuklar, bakışlarını kişi, nesne veya olaylar arasında kaydırabilmekte, sözel ifadeler veya jest kullanarak sosyal etkileşimde bulunabilmektedir. Ortak dikkat becerisi, çevredeki bireylerin çevresindeki kişi, olay, durum veya nesnelere ilişkin duygu ve düşüncelerin anlaşılması için hayati önem taşımaktadır. Ortak dikkat becerilerindeki farklılıklar OSB'li bireylerin nesne ve olaya ilişkin duygu ve düşüncelerini diğer insanlarla paylaşamama sorununu beraberinde getirmektedir. Bu durumda sosyal beceriler, taklit, oyun ve bilişsel beceriler gibi farklı alanlardaki öğrenme fırsatlarının değerlendirilememesine sebep olabilmektedir. Sosyal bağlamda kişi ve nesne arasında dikkati koordine etme, yönetebilme becerisinde önemli rol oynayan ortak dikkat becerisi çocukların sosyal davranış, taklit, oyun ve dil gelişimlerini yakından etkilemektedir. Ortak dikkat becerileri bireylerde dil ve bilişsel gelişimde ve sosyal gelişimde önemli bir basamak olduğundan OSB olan çocuklara planlı ve sistematik bir şekilde kazandırılması gerekmektedir.

Tipik gelişim gösteren çocuklarda ortak dikkat becerileri on-on iki ayda ortaya çıkmakta fakat otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda bu becerilere genellikle rastlanmamakta veya sınırlı olarak rastlanmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar bakışlarını nesnelere ya da kişilere yönlendirmede, nesne kişi veya olayları işaret etmede, ortak dikkat girişimlerini anlama ve bu girişleri yapmada sınırlılık yaşamaktadırlar (Charman 2003; Lovel& ve L&ry, 1986; Mundy vd., 1990).

Wimpory vd.'nin (2000) yapmış olduğu çalışmada OSB tanısı almış ve gelişim geriliği gösteren on çocuğun anne-babasıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak çocuklarının ilk iki yaşında sergiledikleri sosyal etkileşim becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda OSB tanısı almış çocukların göz kontağı kurma, işaret etme çevresindeki nesneleri olayları ve kişileri gösterme becerilerinde gelişim geriliği olan çocuklara göre daha düşük performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Tipik gelişim gösteren çocuklar deneyimlerini genellikle çevresindekilerle paylaşmakta böylelikle o kişilerle ortak dikkat kurmakta ve bu becerileri kullanmaktadırlar. Bundan dolayı ortak dikkat becerileri, dil becerilerini ve sosyal becerileri olumlu yönde etkilemektedir (Paparella ve Kasari, 2004). OSB olan çocuklarda ise ortak dikkat becerilerindeki sınırlılık dil becerilerini ve sosyal becerileri olumsuz etkilemektedir. Mundy vd. (1990), OSB tanısı almış yaşları ortalama dört olan on beş çocuk ile on beş zihin yetersizliği olan çocuk eşleştirilmiştir. Eşleştirilen gruplara Erken Sosyal İletişim Ölçeği (Early

Social Communication Scales) uygulanmıştır. Üç ay ara ile grupların sosyal etkileşim becerileri ve ortak dikkat becerileri ölçülmüştür. Yapılan ölçümler sonucunda OSB olan çocukların ortak dikkat becerilerini sergilemede güçlük yaşadıkları ortaya konmuştur.

Alan yazında yapılan bu araştırmayı destekler nitelikte araştırmalar olup bu araştırmalarda ortak dikkat becerilerinin öğretildiği araştırmalarda ortak dikkat becerilerindeki olumlu gelişmelerin dil becerilerini ve sosyal becerileri de olumlu etkilediği ortaya konmuştur.OSB tanısı almış 58 çocuğun katıldığı boylamsal bir çalışmada oyun ve ortak dikkat becerilerinin çalışıldığı bir erken müdahale programında çocukların beş yıl boyunca dil becerileri incelenmiş, oyun ve ortak dikkat üzerine uygulanan erken müdahale programında çocukların ifade edici dil becerilerinde kayda değer bir artış gözlemlenmiştir (Kasari vd., 2012).

Ortak dikkat iletişimin işlevlerinden biridir. İletişimin işlevi o davranışın hangi amaçla yapıldığı olarak tanımlanabilir. Ortak dikkat bir davranış çeşidi değil iletişimsel bir davranışın amacıdır. Ortak dikkat içeren davranışlarda amaç bir nesne veya olaya ilişkin ilginin veya dikkatin paylaşılmasıdır. İletişimin üç tür işlevi vardır. Bunlar; sosyal etkileşim işlevi, davranış düzenleme işlevi ve ortak dikkat işlevidir.

OSB olan çocuklarla tipik gelişim gösteren çocuklar ve gelişim geriliği olan çocuklar karşılaştırıldığında tipik gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan çocuklar sosyal etkileşim işlevi ve davranış düzenleme işlevli iletişim davranışlarında daha iyi bir performansa sahip olduğu görülmektedir (Watson ve diğ. , 2013). Yapılan farklı bir çalışmada ise OSB olan çocukların sosal etkileşim işlevli iletişim davranışları ve davranış düzenleme işlevli iletişim davranışlarında ortak dikkat işlevli iletişim davranışlarına nazaran daha iyi bir performans sergiledikleri ortaya konmuştur (Mundy vd., 1994).

Dawson vd., (2004), yaptıkları çalışmada tipik gelişim gösteren çocuklar, gelişim geriliği olan çocuklar ve OSB olan çocukları zeka yaşlarına göre eşleştirip ortak dikkat davranışlarını ölçtüklerinde OSB olan çocukların en düşük performansı gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmayı destekler nitelikte olan Sigman ve Ruskin (1999) tarafından yapılan çalışmada ise OSB olan çocukların hem tipik gelişimden hem de Down sendromlu çocuklardan farklı ve daha sınırlı performans gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalar sonucunda ulaşılan tüm bu sonuçlar bize ortak dikkatin OSB’de ayırıcı ölçüt olduğu sonucunu vermektedir.

Bunlara ek olarak Watson vd., (2013) yaptığı çalışmada ortak dikkatte görülen sınırlılıkların çok erken dönemlerde görülmeye başlandığının ve bu

sınırlılıkların OSB olan bireyleri normal gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan çocuklardan ayırdığını ileri sürmektedirler. Ortak dikkati başlatmada ve yanıtlamadaki bu sınırlılıklar gelişimin erken dönemlerinde başlayıp ileriki dönemlerinde de devam etmektedir. Fakat ortak dikkati yanıtlamadaki yaşanan sınırlılığın ileriki dönemlerde azalmakta ve ayırt ediciliğinin ortadan kalkmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde ortak dikkat becerilerini OSB olan çocuklarda dil gelişimi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Wetherby vd., (2007) yaptıkları çalışmada OSB olan çocuklarda ortak dikkat becerilerini hem hali hazırdaki dil becerilerini hem de ileriki dönemdeki dil becerilerini yordadığı sonucunu ortaya koymuşlardır. Ortak dikkat becerilerinde iyi performans gösteren çocukların dil gelişim performansları o ölçüde yüksektir

Ortak dikkat iletişim ortaklarıyla deneyimleri ve ilgileri paylaşmak amacıyla iki veya daha fazla bireyin aynı uyaran üzerine odaklanmaları olarak tanımlanabilir. (Baldwin, 1995; Mundy ve Jarrold, 2010). Ortak dikkat farklı davranış türlerini içerir. Çocuklar başkalarının bakışlarını, bakışlarının yönlerini ve işaret etme jestlerini izleyerek ortak dikkati yanıtlayabilir, bakışlarını, jestlerini diğer bireylerle paylaşarak da ortak dikkat başlatabilir (Braddock ve Brady, 2016). OSB olan çocuklarda bir nesne veya olaya ilişkin bilgi, dikkat paylaşmada çok fazla sınırlılık yaşarlar.

2.3.3.İpucunun giderek artırılması öğretim uygulaması

Günümüzde, OSB’li bireylere sosyal iletişim ve sosyal etkileşim becerilerini öğretmeye yönelik birçok yöntemden faydalandığı görülmektedir. OSB olan bireylere bazı becerilerin öğretiminde de model olma, yanlışsız öğretim yöntemleri ve doğal öğretim yöntemi vb. gibi bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Steinbrenner vd., 2020). Bu bağlamda yanlışsız öğretim yöntemleri arasında bulunan yöntemlerden biri ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemidir.

İpucunun giderek artırılması öğretim yönteminde bir kişiye en az yardım sunulan ipucunun sunulmasıyla başlanarak gerek duyuldukça ipucunun türüyle yoğunluğunda değişikliğe gidilmektedir. Sonrasında çocuğun öğrenme durumu doğrultusunda en çok yardım sunulan ipucuna doğru aşamalı bir şekilde geçilmektedir. Bu geçişler, birey belirlenen yanıt aralığı süresince beklenen tepkide bulunmadığında ipucu türleri ve düzeyleri arasında yapılmaktadır. İpucunun giderek artırılması öğretim yöntemini kullanmak için en az üç düzeyde ipucu dizisinin kullanılmasını içermektedir

(Barton ve Pavilanis, 2012; Seaver ve Bourret, 2014; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013).

Planlanan öğretim oturumunda çocuğa hedef uyaran verilerek onun bağımsız tepkide bulunması amacıyla yanıt aralığı süresi belirlenerek bu süre beklenmektedir. Çocuk hatalı tepki verirse veya herhangi bir tepki sergilemezse, çocuğa belirlenen ipuçları içerisinde bulunan ilk sıradaki en az yardımı içeren ilk ipucu verilir. Çocuktan tepki beklendikten sonra çocuğun yanıt aralığı süresi boyunca tekrar hatalı tepki vermesi veya tepkisiz kalması durumunda daha çok yardım içeren bir diğer ipucuna geçilmektedir. Çocuğun tekrar tepkisi beklenmektedir. Çocuğun hedef davranışı doğru olarak sergileyene veya belirlenen bütün ipuçları verinceye dek bu süreç sürdürülmektedir. Çocuk kendisine sunulan ipuçlarından herhangi biriyle de belirlenen davranışı doğru olarak sergilerse bu davranışı pekiştirilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013).

İpucunun giderek artırılması öğretim yönteminde diğer yanlışsız öğretim yöntemlerine kıyasla yanlış yapma ihtimalinin daha yüksek olduğu ve öğretim sürecinin fazla zaman aldığı üzerinde durulmaktadır (Libby vd., 2008; Yanardağ vd., 2011). Fakat ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemi, çocuğa sunulan ipucu türlerine bağımlılık göstermeden bağımsız olarak tepki vermesi ve gereken durumlarda en çok yardım sunulan ipucunu belirleme fırsatı sunmaktadır (Barton ve Pavilanis, 2012). Bütün bunlara ek olarak bu öğretim yöntemi doğal etkileşime destek olup uygulama yapan kişinin farklı beceriler edindirmesine ve sistemli bir şekilde kullanılan ipuçlarını silikleştirmesine fırsat tanımaktadır (Barton ve Pavilanis, 2012).

2.3.4. OSB'li çocuklara ortak dikkat becerilerinin öğretimine yönelik araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde OSB tanısı olan çocuklara ortak dikkati başlatma becerilerinin öğretimine ilişkin çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar Tablo 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1. OSB'li Çocuklara Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine Yönelik Araştırmalar

Kaynak		Katılımcı Özellikleri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli		Kalıcılık/ Genelleme	Güvenirlilik	Sosyal Geçerlik	Bulgular
Gıcı 2018	Vatansever,	Otizm, 5 yaş Otizm, 6 yaş Otizm, 5.5 yaş Tipik G. 22 yaş Tipik G. 35 yaş Tipik G. 38 yaş (Tipik G.=Anne)	Ortak dikkate tepki verme	Annelerle sunulan ipucunun giderek artırılması	Çoklu başlama düzeyi		+/+	GG UG	+	Etkili
Tunçel, 2017		Otizm, 4 yaş Otizm, 4 yaş Otizm, 4.5 yaş	Nesne göstererek ortak dikkat başlatma	Video modelle öğretim	Çoklu modelle	yoklama	+/+	GG UG	+	Etkili
Kryzak 2015	ve Jones,	Otizm, 2 yaş Otizm, 2 yaş Otizm, 8 yaş	Ortak dikkat başlatma (Bakış Kaydırma)	İpucunun giderek azaltılması ve ayrımlı pekiştirme	Çoklu modelle	yoklama	+/+	GG UG	+	Etkili

Kaynak	Katılımcı Özellikleri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Kalıcılık/Genelleme	Güvenirlik	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Rudy vd., 2014	Otizm, 5 yaş Otizm, 5 yaş Otizm, 5 yaş	Ortak dikkat başlatma (İşaret etme, yönelme, bakış kaydırma, sözel ifade kullanma)	Video modelle öğretim	Çoklu başlama düzeyi modeli	++	GG UG	-	Etkili
Pollard vd., 2012	Otizm, 4 yaş Otizm, 4 yaş Otizm, 7 yaş	Ortak dikkat başlatma (Nesneye yönelme, sözel ifade kullanma, iletişim ortağına yönelme)	Replik silikleştirme	Çoklu başlama düzeyi modeli	+/-	GG	-	Etkili
Lawton ve Kasari, 2012	20 Otizmlı Çocuk, Ortak dikkat grubu 16 Otizmlı çocuk, sembolik oyun grubu 16 Otizmlı çocuk, kontrol grubu	Ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme (İşaret etme, nesne gösterme, nesne verme)	İpucunun giderek artırılması ve pekiştirme tarifeleri	Deneysel araştırma (grupla)	+/-	GG	-	Ortak dikkat grubu ve sembolik oyun grubundaki çocukların kontrol grubuna oranla ortak dikkat becerilerindeki niteliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynak	Katılımcı Özellikleri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Kalıcılık/Genelleme	Güvenirlik	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Ferraioli ve Harris, 2011	Otizm, 3 yaş Otizm, 3 yaş Otizm, 4 yaş Otizm, 5 yaş Tipik G. 6 yaş Tipik G. 6 yaş Tipik G. 8 yaş Tipik G. 8 yaş	Ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme (işaret etme, bakış kaydırma)	Kardeşlerle sunulan temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim	Çoklu yoklama modeli	+/+	GG UG	+	Ortak dikkat başlatmada etkisiz, ortak dikkate tepki vermede etkili
Isaksen ve Holt, 2011	Otizm, 3 yaş Otizm, 3 yaş Otizm, 4 yaş Otizm, 5 yaş	Ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme (bakış kaydırma)	İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim ve ayırık pekiştirme	Çoklu başlama düzeyi modeli	+/-	GG	-	Etkili
Jones, 2009 (Deney 1)	Otizm, 3 yaş Otizm, 4 yaş	Ortak dikkat başlatma (işaret etme, sözel ifade kullanma, bakış kaydırma)	Temel tepki öğretimi, ipucunun giderek azaltılması, bekleme süreli öğretim	Çoklu yoklama modeli	-/-	GG UG	-	Etkili

Kaynak	Katılımcı Özellikleri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Kalıcılık/Genelleme	Güvenirlilik	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Jones, 2009 (Deney 2)	Otizm, 3 yaş	Ortak dikkat başlatma (işaret etme, sözel ifade kullanma, bakış kaydırma)	Temel tepki ipucunun giderek azaltılması, bekleme süreli öğretim	Çoklu yoklama modeli	-/+	GG UG	-	Etkili
Naoi vd., 2008	Otizm, 4 yaş Otizm, 7 yaş Otizm, 7 yaş	Ortak dikkat başlatma (işaret etme, sözel ifade kullanma, bakış kaydırma)	Ayrımlı pekiştirme	Çoklu başlama modeli	+/+	GG	+	Etkili
Taylor ve Hoch, 2008	Otizm, 3 yaş Otizm, 5 yaş Otizm, 8 yaş	Ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme (işaret etme, sözel ifade kullanma, bakış kaydırma)	İpucunun giderek artırılması, bekleme süreli öğretim	Çoklu başlama modeli	-/+	GG UG	-	Etkili

Kaynak	Katılımcı Özellikleri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Kalıcılık/Genelleme	Güvenirlilik	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Rocha vd., 2007	Otizm, 26 ay Otizm, 27 ay Otizm, 42 ay Tipik G. 33 yaş Tipik G. 37 yaş Tipik G. 38 yaş (Tipik G.=Anne)	Ortak dikkate tepki verme (Bakış kaydırma)	Annelerle sunulan temel tepki öğretimi ve ayrıık denemelerle öğretim	Çoklu başlama düzeyi	+/+	UG	+	Etkili
MacDuff vd., 2007	Otizm, 3 yaş Otizm, 4 yaş Otizm, 5 yaş	Ortak dikkat başlatma (işaret etme, sözel ifade kullanma)	Pekiştireç, tarifesi, replik silikleştirme	Çoklu yoklama modeli	+/+	GG	-	Etkili

Kaynak	Katılımcı Özellikleri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Kalıcılık/Genelleme	Güvenirlik	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Jones vd., 2006 (Deney 1)	YGB, 2 yaş YGB, 2 yaş YGB, 2 yaş Otizm, 2 yaş Otizm, 3 yaş	Ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme (işaret etme, bakış kaydırma)	Öğretmenler ile sunulan temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim	Çoklu yoklama modeli	+/+	GG UG	-	Etkili
Jones vd., 2006 (Deney 2)	Otizm, 2 yaş Otizm, 3 yaş	Ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme (işaret etme, bakış kaydırma)	Aileler ile sunulan temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim	Çoklu yoklama modeli	+/+	GG UG	-	Etkili
Jones vd., 2006 (Deney 3)	YGB, 2 yaş YGB, 2 yaş YGB, 2 yaş Otizm, 2 yaş Otizm, 3 yaş	Ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme (işaret etme, bakış kaydırma)	Temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim	Ön test- Son test	+/+	GG UG	+	Etkili/Etkisiz

Kaynak	Katılımcı Özellikleri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Kalıcılık/Genelleme	Güvenirlik	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Kasari vd., 2006	20 Otizmlı çocuk, ortak dikkat grubu 21 Otizmlı çocuk, sembolik oyun grubu 17 Otizmlı çocuk, kontrol grubu	Ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme (işaret etme, nesne verme, nesne gösterme, bakış kaydırma)	İpucunun giderek artırılması ve pekiştirme tarifeleri	Deneysel araştırma (Grupla)	-/+	GG UG	-	Ortak dikkat becerileri grubuna bakıldığında sembolik oyun becerileri grubu ve kontrol grubuna oranla daha fazla ortak dikkate tepki verme becerilerini sergiledikleri, ortak dikkat grubu ve sembolik oyun grubunun ise kontrol grubuna oranla nesne göstererek ortak dikkat başlatma beceri sergileme oranlarında da artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
Whalen ve Schreibman, 2003	Otizm, 4 yaş Otizm, 4 yaş Otizm, 4 yaş Otizm, 4 yaş	Ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme (işaret etme, bakış kaydırma)	Temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim	Çoklu başlama düzeyi	+/+	GG UG	+	Ortak dikkate tepki vermede etkili, ortak dikkat başlatmada etkisiz

GG: Gözlemciler Arası Güvenirlik

UG: Uygulama Güvenirliği

Yapılan alanyazın taraması sonucunda ortak dikkati başlatmayı ve tepki vermeyi OSB'li çocuklara öğretmeyi hedefleyen araştırmalara ulaşılmıştır. Tablo 1'de yer verilen araştırmalar yaş, kullanılan yöntem, araştırma modeli, kalıcılık ve genelleme verileri, güvenirlik ve sosyal geçerlik verileri doğrultusunda incelenmiştir. İncelenen araştırmalar kronolojik bir şekilde sıralanarak izleyen bölümde kısaca özetlenmiştir.

Gıcı-Vatansever (2018), yaşları 4-7 arasında değişen OSB'li çocuğu olan üç anneye koçluk uygulamalarıyla sunulan ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim yönteminin çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Anne-çocuk çiftleri arası çoklu başlama modelinin iç içe tasarlanmasıyla düzenlenen çalışmada sunulan öğretim uygulamasının üç annenin ve çocuklarının hedef becerileri edinim düzeylerinde artış olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırma sürecinde yapılan izleme oturumlarında ise tüm anne ve çocuk katılımcıların öğrendikleri becerileri öğretim sona erdikten sonraki birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda da korudukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tunçel (2017), katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelini kullanarak yürüttüğü araştırmada nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin yaşları 4-4.5 arasında değişen OSB tanısı almış üç erkek çocuğa öğretiminde video modelle öğretim uygulamasının etkililiğini incelemiştir. Video modelle öğretim uygulamasının katılımcıların nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini edinmelerinde etkili olduğu ayrıca öğretim evresinin tamamlanmasının ardından 1, 2 ve 4 hafta sonra düzenlenen oturumlarda öğrenilen becerilerin kalıcılığını korudukları gözlenmiştir. Katılımcıların tümü edindikleri becerileri farklı ortam ve kişilere genellemişlerdir. Araştırmada sosyal geçerlilik bulguları sosyal karşılaştırma yoluyla incelenmiştir. Katılımcıların öğretim öncesi ve sonrasındaki performansları ölçülmüş, tipik gelişen bir akran grubunun performansları ile karşılaştırılarak sosyal geçerlilik verisi elde edilmiştir. Hedef beceriye ilişkin performansları tipik gelişen 10 akranın ebeveyniyle ortak dikkat başlatmada nesne uzatma, sözel ifade kullanma ve bakış kaydırma performansı ile karşılaştırılmıştır. Katılımcıların hedef davranışa ilişkin performanslarının öğretimden önce tipik gelişen akranlarına kıyasla hiç sergilemedikleri, öğretim sonrası performanslarının akranlarıyla yaklaşık aynı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kryzak ve Jones (2015), çoklu yoklama modelini kullandıkları araştırmada yaşları 2-8 yaş arasında değişen üç otizmli çocuğa sundukları ortak dikkat girişiminde bulunma becerilerinin öğretiminin etkililiğini incelemişlerdir. Ortak dikkat girişiminde

bulunma becerilerinden olan bakış kaydırma davranışı çalışmanın bağımlı değişkenidir. İpucunun giderek artırılması ve ayrımlı pekiştirme yönteminin bir arada kullanılması çalışmanın bağımsız değişkeni olarak belirlemiş ve bağımlı değişken üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda belirlenen yöntemlerin etkili olduğu ve tüm katılımcıların edindikleri bakış kaydırma becerisini farklı kişilere (anne ve bebek bakıcısı) genelleyebildikleri görülmüştür. Öğretim sona erdikten sonraki 1. 2. ve 4. haftalarda da korudukları görülmüştür. Çalışmanın sosyal geçerliliği; uygulayıcılar, özel eğitim öğretmenleri ve ebeveynlerin öznel değerlendirmeleri 5'li likert türü anket ile incelenmiş ve uygulama hakkındaki olumlu yanıtlarının ortalama puanı 4.97 olarak belirlenmiştir.

Rudy vd., (2014), çoklu başlama modelini kullanarak yaptıkları araştırmada müdahaleci tarafından sunulan ortak dikkat girişiminde bulunma (işaret etme, yönelme, sözel ifade kullanma, bakış kaydırma) becerilerinin öğretiminde video modelle öğretim yönteminin etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmanı katılımcıları, beş yaşlarında iki erkek ve bir kız olmak üzere üç otizmli çocuktur. Video modelle öğretim yönteminin üç katılımcının da ortak dikkat girişiminde bulunma becerilerini arttırmada etkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların farklı ortamlarda ve farklı kişilere kazanılan becerileri genelleyebildikleri ve eğitim bittikten 1 hafta sonra da bu becerileri sürdürebildikleri belirtilmiştir.

Pollard vd., (2012), tarafından yapılan çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı çalışmada yaşları 4-7 arasında olan üç otizmli çocuğa ortak dikkat başlatma becerisinin öğretiminde replik silikleştirme yönteminin etkililiği incelenmiştir. Çalışmanı bağımlı değişkenleri; nesneye yönelme, sözel ifade kullanma ve iletişim ortağına yönelme davranışları olarak belirlenmiştir. Replik silikleştirme yönteminin ortak dikkat başlatma becerisinin öğretiminde etkili olduğu sonucunu göstermiştir. Katılımcıların öğrendikleri becerileri 6 hafta sonra sürdürebildikleri ifade edilmiştir.

Rocha vd., (2007), çoklu başlama modeli kullanılarak yaptıkları çalışmada 2-4 yaş arası üç otizmli çocuğa ortak dikkati başlatma ve ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretiminde ailelere sunulan temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim uygulamasının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını OSB tanısı almış üç çocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Belirlenen beceriler klinik ortamda bulunan bir oyun odasında çalışılmıştır. Araştırma sonucunda temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim uygulamasının ortak dikkati başlatma ve ortak dikkate tepki verme becerilerinin ediniminde etkili olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların, ortak

dikkate tepki vermeyi ortak dikkati başlatmadan daha kolay edindikleri ve araştırma bittikten sonra sürdürebildikleri belirtilmiştir. Öğrenilen becerileri katılımcıların kendi evlerine genelleyebildiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sosyal geçerlilik verileri, sosyal karşılaştırma yöntemi ile yapılmıştır.

Naomi vd., (2008) çoklu başlama modeli kullanarak yaptıkları çalışmada birinci araştırmacı tarafından sunulan ayrımlı pekiştirme yönteminin ortak dikkati başlatma becerilerinin (işaret etme, sözel ifade kullanma, bakış kaydırma) öğretimi üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını 4-7 yaşları arasındaki OSB tanısı almış üç çocuktur. Hedef beceriler bir kliniğin oyun odasında çalışılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların ortak dikkati başlatma davranışlarının başlama düzeyine nazaran uygulamadan sonra bu davranışlarını sergileme sıklığının arttığı ve beklenen uygun ortak dikkat başlatma davranışlarının sergilendiği bulunmuştur. Çocukların eğitim bittikten 2 hafta ve 2 ay sonra becerileri sürdürdükleri görülmüştür. Ayrıca farklı oyuncaklarla da genelleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Whalen vd., (2006) katılımcılar arası çoklu başlama modeliyle yaptıkları çalışmada yaşları 3-5 arasında değişen OSB tanısı almış altı çocuk ile okul öncesi eğitime devam eden tipik gelişen altı çocuğa on hafta boyunca ortak dikkat becerileri üzerinde öğretim yapmışlardır. Öğretim bittikten sonra OSB tanısı almış öğrencilerin ortak dikkat becerilerinde artış gözlemlenmiş bununla birlikte sosyal etkileşim, taklit, oyun ve sözel iletişim becerinin de olumlu yönde ilerleme gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Whalen ve Schreibman (2003) tarafından yapılan çoklu başlama düzeyi modelini kullanarak yaptıkları çalışmada ise 4 yaşındaki beş Otizm tanısı olan çocuğa ortak dikkati başlatma ve başkalarının ortak dikkat girişimlerine tepki verme öğretiminde temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim yönteminin etkililiği incelenmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkenleri; işaret etme ve bakış kaydırma davranışlarıdır. Araştırma bulguları; bağımsız değişkenlerin çocukların başkalarının ortak dikkat girişimlerine tepki verme davranışlarını öğrenmelerinde etkili olduğu yönündedir. Temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim yönteminin çocukların ortak dikkati başlatmalarında etkili olmadığı görülmüştür. Katılımcıların edindikleri becerileri eğitim bittikten 1 hafta sonra sürdürdükleri görülmüştür. Ayrıca farklı ortam ve ebeveynleriyle de sergiledikleri görülmüştür. Sosyal geçerlilik verileri doğrultusunda uygulanan Likert tipi ölçek sonucunda olumlu yönde gelişme olduğu görülmüştür.

Uluslararası ve ulusal alanyazın incelendiğinde ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Ortak dikkat becerilerinin yukarıda da değinildiği üzere OSB olan bireylerde sosyal etkileşim ve iletişim için çok önemli olduğu ortaya konduğundan alanyazına böyle bir çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



3. YÖNTEM

3.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları olan OSB’li çocuklara, tipik gelişim gösteren akranlara, uygulamacı ve araştırma gözlemcilerine ilişkin bilgilere izleyen bölümde yer verilmiştir.

3.1.1. OSB’ li çocuklar

Araştırmanın katılımcıları yaşları 5-7 arasında değişen OSB tanılı iki erkek ve bir kız çocuktur. Aşağıdaki gereklilikleri karşılayan katılımcılar çalışmaya dâhil edilmiştir:

- a. Bir hastanenin Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları bölümünden Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) ile OSB tanısı almış olma.
- b. Ebeveyn görüşleri doğrultusunda;
 - Ortak dikkat davranışlarında belirgin sınırlılıkları olma.
 - Akranlarıyla sosyal iletişim sınırlılıkları olma
- c. Üç- yedi yaş arası olma.

Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların sahip olması gereken ön koşul özellikleri aşağıdaki gibidir:

- a. Tek basamaklı yönergeleri yerine getirebilme: Katılımcıların tek basamaklı yönergeleri yerine getirip getirmediğini belirlemek için “Topu at”, “Arabayı ver” gibi tek eylem bildiren yönergeleri beş denemenin dördünde ve her bir yönergeyi beş saniye içerisinde yerine getiriyor olmaları gerekmektedir.
- b. En az iki dakika süresince görsel ve işitsel uyaranlara dikkatini yönleltebilme: Belirlenen bu ön koşul beceriyi değerlendirmek amacıyla katılımcılara yapboz yapma, araba sürme, topları kutuya atma gibi oyunlarda iki dakika süresinde dikkatini bu etkinliklere yöneltip yöneltmediği gözlemlenmiştir.
- c. Alıcı dil becerilerine sahip olma: Çocuğa gösterilen resimlerden söylenen resmi göstermesi istenmiş ve gözlem sonucunda beş denemenin dördünde doğru yanıt veriyor olmaları beklenmiştir.

Uygulama öncesi araştırmacı çalışmaya dâhil edilen yedi katılımcının bu üç ölçütü karşılayıp karşılamadığını değerlendirmiştir. Üç ölçütü de karşılayan üç katılımcı ile çalışma yürütülmüştür.

Yapılan bu araştırma yukarıda açıklanan ön koşul beceri ve özelliklere sahip olan yaşları 5- 7 arasında değişen iki erkek ve bir kız katılımcı ile yürütülmüştür. Bu katılımcıların ailelerinden yazılı izin alınmıştır (EK-1). OSB’li çocuklara ilişkin demografik bilgilere Tablo 2’ de yer verilmiştir.

Çizelge 2. Katılımcıların Özellikleri

Ad	Cinsiyet	Yaş	Tanı	Devam Edilen Okul
Emir	Erkek	5	OSB	Anaokulu
Fatma	Kız	6.5	OSB	Anasınıfı
Mehmethan	Erkek	5.5	OSB	Anasınıfı

Araştırmanın birinci katılımcısı Emir beş yaşındadır. Üç yaşında bir kardeşi vardır. Anne ve babası üniversite mezunudur ve özel sektörde çalışmaktadır. Emir’e OSB tanısı üç yaşındayken bir devlet hastanesinin Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Bölümü’nde konulmuştur. Rehberlik ve Araştırma Merkezi’ne yönlendirilen Emir’e eğitsel değerlendirme sonucunda OSB tanısı altında ihtiyaçlarına yönelik sekiz saat bireysel ve dört saat grup eğitimi olmak üzere bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nde ayda toplam 12 saat eğitim almasına karar verilmiştir. Yaklaşık iki yıldır kaynaştırma yoluyla bir anaokulunda eğitime devam etmektedir. Emir’in ailesi orta sosyoekonomik düzeyde bir ailedir. Emir “anne, baba, al, gel, ver” gibi tek sözcük kullanabilmektedir. Sınırlı da olsa göz kontağı kurmakta, adına tepki vermektedir. Kendisine söylenen tek eylem bildiren yönergeleri yerine getirebilmekte ve kendisine sunulan etkinlikle en az iki dakika süresince ilgilenebilmektedir. Kaba ve ince motor becerilerinde ise yaşlarına benzer performans düzeyine sahiptir. Ailesi ile yapılan görüşmelerde Emir’in ortak dikkati başlatma becerilerinde desteğe ihtiyaç duyduğu bilgisi edinilmiştir.

İkinci katılımcı Fatma, altı buçuk yaşındadır. Fatma’nın iki kardeşi vardır. Biri iki, diğeri dokuz yaşındadır. Anne ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası ise serbest çalışmaktadır. Fatma’ya OSB tanısı iki buçuk yaşındayken bir devlet hastanesinin Çocuk ve Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Bölümü’nde konulmuştur. Rehberlik ve Araştırma Merkezi’ne yönlendirilen Fatma’nın eğitsel değerlendirme sonucunda OSB tanısı altında sekiz saat bireysel ve dört saat grup eğitimi olmak üzere ayda toplam 12

saat eğitim almasına karar verilmiştir. Üç yıldır bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne devam etmektedir. Fatma'nın ailesi orta sosyo ekonomik düzeye sahiptir. İki yıldır kaynaştırma yoluyla bir anaokulunda eğitime devam etmektedir. Fatma bir iki kelimelik cümleler kurabilmekte, adına tepki vermekte, kendisine yöneltilen tek eylem gerektiren yönergeleri yerine getirebilmekte, göz kontağı kurabilmekte, kaba ve ince motor becerilerinde akranlarına yakın bir performans sergilemektedir. Fakat bütün bunların yanı sıra Fatma'nın en çok sınırlılık yaşadığı alan sosyal etkileşim becerileridir. Aile ile yapılan görüşmelerde Fatma'nın ortak dikkati başlatma becerilerinde desteğe ihtiyaç duyduğu öğrenilmiştir.

Araştırmanın bir diğer katılımcısı olan Mehmethan beş buçuk yaşındadır. İki yaşında bir kız kardeşi vardır. Anne ve babası üniversite mezunu olup ikisi de özel sektörde çalışmaktadır. Mehmethan'a bir devlet hastanesinin Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Bölümü'nde üç yaşında iken OSB tanısı konulmuştur. Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne yönlendirilen Mehmethan'ın burada yapılan eğitsel değerlendirme sonucunda OSB tanısı altında aylık sekiz saat bireysel ve dört saat grup eğitimi olmak üzere ayda toplam 12 saat ihtiyaçlarına yönelik eğitim almasına karar verilmiştir. Eğitimlerine üç yaş civarı başlayan Mehmethan verilen 12 saat eğitimin yanı sıra son altı aydır kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla bir anaokulunda eğitime devam etmektedir. Bu eğitimlere ek olarak ise özel bir öğretmenden haftada dört saat eğitim almaktadır. Mehmethan'ın ailesi üst sosyo ekonomik düzeye sahiptir. Mehmethan bir iki kelimelik cümlelerle kendini ifade etmekte, göz kontağı kurmakta, kendisine yöneltilen tek eylem bildiren yönergeleri yerine getirebilmekte, kendisine sunulan etkinlikle en az üç dakika süresince ilgilenmektedir. Mehmethan kaba ve ince motor becerilerinde ise akranlarına yakın performans sergilemektedir. Ancak sosyal etkileşim alanında akranlarından düşük düzeyde performans sergilemekte bu alanda desteğe ihtiyaç duymaktadır. Aile ile yapılan görüşmelerde Mehmethan'ın ortak dikkati başlatma becerilerinde desteğe ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pilot uygulama katılımcısı: Araştırmanın pilot uygulamasında yer alan çocuk beş yaşında ve erkektir. Kahramanmaraş ilindeki bir üniversitenin Tıp Fakültesi, Çocuk ve Ergen Psikiyatri Polikliniğinde OSB tanısı almıştır. Araştırmanın katılımcıları ile aynı ölçütler göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.

3.1.2. Tipik gelişim gösteren akranlar

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri, bir ilkokulun anasınıfına devam eden, yaşları beş-yedi arasında değişen iki kız ve üç erkek çocuğun performansları ile karşılaştırılarak belirlenmiştir. Akranlar, sınıf içerisindeki öğrenciler arasından öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda seçilmiştir. Öğrenciler bağımsız bir şekilde ortak dikkati başlatma becerisine sahiptir.

3.1.3.Uygulamacı

Araştırmacı aynı zamanda çalışmanın uygulayıcısıdır. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü'nde Tezli Yüksek Lisans programında öğrencidir. Araştırmacı yüksek lisans dersleri kapsamında Tek Denekli Araştırma Yöntemleri dersi almıştır. Dört yıldır MEB'e bağlı özel eğitim okullarında özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadır. OSB'li çocuklarla dört yıldır çalışma deneyimine sahiptir. Yanlışsız öğretim ve doğal öğretim uygulamaları hakkında deneyimi vardır.

3.1.4.Gözlemciler

Gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden ve özel eğitim bölümünde görevli iki araştırma görevlisidir. Her ikisi de lisans ve doktora ders döneminde Tek Denekli Araştırma Yöntemleri, Yanlışsız Öğretim Yöntemleri derslerini almıştır. Araştırmacı, gözlemcilerle araştırmanın amacı, bağımlı ve bağımsız değişkenleri hakkında teorik ve uygulamalı 40 dakikalık bir bilgilendirme yapmıştır.

3.2.Ortam

Çalışma, özel gereksinimli çocuklara destek özel eğitim hizmeti sunulan bir özel eğitim rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Çocuklar merkeze ebeveynleri tarafından getirilmiştir. Her bir çocuk ile 10:30-11:20 arası haftada üç oturum düzenlenmiştir. Grup eğitimlerinin yapıldığı odada, her bir çocuk ile bireysel olarak yürütülmüştür. Grup eğitim odası, 5x5 m² büyüklüğünde, 1,5x2 m² ölçüsündeki pencereden doğal ışık alan, üç küçük masa, sandalyeler ve bazı materyallerin olduğu bir sınıftır. Genelleme evresi katılımcı çocukların anneleri tarafından kendi evlerinde gerçekleştirilmiştir. Kalıcılık evreleri I. ve III. cü çocuğun öğrenim gördüğü rehabilitasyon merkezinin çalışma odasında II. çocuğun ise öğrenim gördüğü okul öncesi sınıfında yürütülmüştür.

3.3. Materyal

Uygulamacı, çocukların ortak dikkat etkileşimleri için uyaran görevi görmek üzere ortama yerleştireceği materyaller kullanmıştır. Araştırmacı alan yazın doğrultusunda (Hansen, 2016; Hansen vd. 2019, Naomi, 2008.) ortak dikkat çalışmalarında kullanılmış materyallerden ve kendi deneyimlerinden yararlanarak bu materyalden oluşan bir liste hazırlamıştır. Bu listedeki materyallerin dikkat çekme düzeylerini (az-orta-çok) okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri doğrultusunda belirlemiştir. Materyal belirleme sürecinde görüşlerine başvurulmuş okul öncesi öğretmenlerin mesleki deneyimleri en az beş yıldır. Okul öncesi eğitim kurumlarında 36-72 aylar arasındaki farklı yaş gruplarıyla da çalışma deneyimi olan beş öğretmene Dikkat Çekici Materyal / Nesne Belirleme Anketi (EK-6) verilmiş ve materyalleri en çok dikkat çekenden en az dikkat çekene doğru sıralamaları istenmiştir. Araştırmada kullanılan doğal materyaller ise çocukların aileleri tarafından belirlenmiştir. Beş öğretmenin ve ailelerin vermiş olduğu yanıtlar araştırmacı tarafından incelenerek materyaller çocukların dikkatini çekme düzeyine göre; az, orta ve çok olarak gruplandırılmıştır. Tablo 3'te yer verilmiştir. Oluşturulan her grupta benzeşik, en az beş materyale yer verilmiştir. Başlama ve öğretim oturumlarında kullanılan materyaller bu dört gruptan birer materyal olacak şekilde seçilmiştir. Her sette beş materyal olacağı için bir materyal grubundan ikişer materyal dâhil edilmiştir. Aynı materyal grubundan seçilen ürünler art arda kullanılmamıştır. Genelleme oturumlarında ise kullanılacak materyallerin hepsi doğal ortamdaki materyal grubundan seçilmiştir.

Çizelge 3. Başlama Düzeyi Oturumları, Öğretim Oturumları ve Genelleme Oturumlarında Kullanılan Materyal Çizelgesi

MATERYALLER									
Çok Dikkat Çeken	Orta Düzey Dikkat Çeken	Az Dikkat Çeken	Doğal	Doğal					
1 Işıklı Top	6 Kıyafet Giymiş Dolgu Kedi	11 Dekoratif Araba	16 Açık Bırakılmış Şemsiye	21 Devrilmiş Çöp Kovası					
2 Işıklı ve Hareketli Balık	7 Şapka Takmış Dolgu ayıcık	12 Oyuncak Kamyonet	17 Askıya Ters Asılmış Kıyafet	22 Dağılmış Legolar					
3 Sesli Direksiyon	8 Peruklu Köpek	13 Oyuncak At	18 Devrilmiş Su Şişesi	23 Yırtılmış Kağıtlar					

4	Fiber Optik Lamba	9	Kravat Takmış At	14	Küçük Oyuncak Kedi	19	Devrilmiş Sandalye	24	Kaza Yapmış Arabalar
5	Işıklı Uçak	10	Ayakkabı Giymiş Oyuncak Çocuk	15	Minyatür Savaşçı	20	Yere Dökülmüş Kum	25	Yemek Yiyen Timsah

Araştırmanın tüm evreleri özel eğitim rehabilitasyon merkezinin eğitim odalarında kurumda görevli öğretmen tarafından kamera ile kayıt alınmıştır.

3.4.Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, OSB’li katılımcıların dikkati başlatma davranışlarıdır. OSB’li çocukların bireysel farklılıkları ve alan yazındaki çalışmalar dikkate alınarak ortak dikkati başlatma amacıyla en az iki davranışın birlikte sergilendiği davranış kombinasyonları da bağımlı değişken olarak belirlenmiştir (Kasari vd. 2005; Naomi, 2008; Wong vd. 2007). Bağımlı değişkenlere ilişkin işlevsel açıklamalara bu bölümde yer verilmiştir:

1-Bakış kaydırma:

Uygulayıcının “Hadi odada neler varmış bakalım.” hedef uyarısını sunmasının ardından çocuğun materyal ile uygulayıcının gözlerine dönüşümlü olarak yaklaşık üç saniye bakmasıdır. Çocuğun bakışlarını materyalden uygulayıcının gözlerine ve sonra tekrar materyale kaydırması gerekmektedir. Üç saniyeden kısa süren bakış kaydırma davranışı yanlış davranış olarak kabul edilmiştir.

2-İşaret etme:

Uygulayıcının hedef uyarı sunmasının ardından çocuğun kolunu veya işaret parmağını materyal yönünde uzatmasıdır. Materyal dışındaki nesne ve olayları işaret etme davranışları yanlış davranış olarak kabul edilmiştir.

3-Sözel tepki:

Uygulayıcının hedef uyarı sunmasının ardından çocuğun hedef uyarana yanıt vermesi veya nesnenin ismini söylemesi gibi bir seslendirme yapmasıdır. Şaşkınlık belirten sözcükler (-Aaaa), nesnenin ismini söyleme (-Tavşan) ve nesneyi niteleyen sıfatlar (-Küçük) doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Hedef uyarının sunumuyla ilgisi olmayan gecikmiş ekolali ve jargon (-çocuğun daha

önceden duyduğu bir oyuncak, hayvan vb. isimleri tekrar etmesi) yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

4-Nesneye yönelme:

Uygulayıcının hedef uyaranı sunmasının ardından çocuğun bedenini materyale doğru çevirmesi, elini uzatması, emeklemesi, yürümesi ve koşması doğru davranış olarak kabul edilmiştir. Nesneye elini uzatması, emeklemesi, yürümesi veya koşması kabul edilmemiştir.

5-Bir ve dördüncü davranışların kombinasyonu: Yukarda açıklanan dört ortak dikkati başlatma davranışının iki veya daha fazlasını katılımcının eş zamanlı olarak sergilenmesi durumunda bu davranışlar kombinasyon olarak kabul edilmiştir. Sergilenen davranışlar arasında üç saniyeden uzun süre geçiyorsa kombinasyon olarak kabul edilmemiştir. Örneğin; *Bakış kaydırma ve işaret etme*, çocuğun materyale daha sonra araştırmacıya sonra tekrar materyale bakıp işaret etmesi. *Bakış kaydırma ve sözel tepki*; çocuğun materyale daha sonra araştırmacıya sonrasında materyale bakıp adını söylemesi.

Araştırmanın başlama düzeyi, genelleme ve kalıcılık evrelerinde katılımcılardan üç farklı tepki beklenmektedir. Bu tepkiler aşağıda açıklanmıştır (Tekin-İftar, Kırcaali-İftar, 2001):

- 1. Doğru tepki:** Katılımcının odaya yerleştirilen materyallerin yanına yönlendirildiğinde ve hedef uyaran sunulduğunda beş saniye içinde yukarıda belirlenen ortak dikkati başlatma davranışlarından herhangi birini gerçekleştirmesi “doğru tepki” olarak kabul edilmiştir.
- 2. Yanlış tepki:** Katılımcının odaya yerleştirilen nesne veya oyuncakların yanına yönlendirildiğinde beş saniye içinde ortak dikkati başlatma davranışlarının işlevsel tanımlarına uygun olmayan davranışlar (Farklı materyale yönelme, gecikmiş ekolali ve jargon vb.) sergilediğinde bu davranışlar “yanlış tepki” olarak kabul edilmiştir.
- 3. Tepkisiz kalma:** Katılımcının odaya yerleştirilen nesne veya oyuncakların yanına yönlendirildiğinde beş saniye içinde herhangi bir tepkide bulunmaması da “yanlış tepki” olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın öğretim oturumlarında bağımlı değişkenlerine yönelik katılımcılardan beş tür tepki beklenmektedir. Bu tepkiler aşağıda açıklanmıştır (Tekin-İftar, Kırcaali-İftar, 2001):

1. İpucundan önce doğru tepki: Katılımcının odaya yerleştirilen materyale yönlendirilmesinden sonra, ipucu verilmeden beş saniye içerisinde ortak dikkati başlatma davranışlarını sergilemesi “ipucundan önce doğru tepki” olarak kabul edilmiştir. İpucundan önce doğru tepkiler “ aferin, çok güzel deyip çocuğun omzuna dokunulup, sözel ve sosyal pekiştireçler bir arada kullanılarak çocuk coşkulu bir biçimde pekiştirilmektedir.

2. İpucundan sonra doğru tepki: Katılımcının kendisinin odaya yerleştirilen materyale yönlendirilmesinin ardından sunulan ipucundan sonra beş saniye içerisinde ortak dikkati başlatma davranışı sergilemesi “ipucundan sonra doğru tepki” olarak ele alınmaktadır. Çocuk ipucundan sonra doğru tepki sergilediğinde sözel ve sosyal pekiştireçler bir arada kullanılmıştır.

3. İpucundan önce yanlış tepki: Katılımcının odaya yerleştirilen nesne veya oyuncaya yönlendirilmesinden sonra ipucundan önceki beş saniye süre içerisinde ortak dikkati başlatma davranışlarının işlevsel tanımlarına uygun olmayan davranışlar (Farklı materyale yönelme, gecikmiş ekolali ve jargon vb.) sergilediğinde bu davranışlar “ipucundan önce yanlış tepki” olarak kabul edilmiştir.

4. İpucundan sonra yanlış tepki: Katılımcının odaya yerleştirilen nesne veya oyuncaya yönlendirilmesinden ve ipucu verildikten sonra beş saniye içerisinde ortak dikkati başlatma davranışlarının işlevsel tanımlarına uygun olmayan davranışlar (Farklı materyale yönelme, gecikmiş ekolali ve jargon vb.) sergilemesi “ipucundan sonra yanlış tepki” olarak kabul edilmiştir.

5. Tepkisiz kalma: Katılımcının kendisine ipucu sunulduktan önce ya da sonra herhangi bir tepkide bulunmaması” tepkisiz kalma” olarak kabul edilmiştir. Tepkide bulunulmayan bu durumlar yanlış tepki olarak kaydedilmiştir.

3.5.Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, ipucunun giderek artırılması öğretim uygulamasıdır. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının OSB olan çocukların ortak dikkati başlatma davranışlarını öğrenmeleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. İpucunun giderek artırılması öğretim yönteminde katılımcıların doğru tepki vermeleri için öncelikle en düşük düzeyde ipucu sunularak öğretime başlanır.

Daha sonra ipucunun derecesi ve yoğunluğu giderek artırılır. Katılımcının davranışı üzerinde daha az etkili olabilecek ipucu türünden daha etkili olabilecek ipucuna doğru bir sıra izlenir. Katılımcı belirlenen süre içerisinde doğru tepki vermez ise ipucunun türü ve yoğunluğu artırılarak kontrol edici ipucunun sunulmasına kadar devam edilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Bu çalışmada üç basamaklı ipucu hiyerarşisi benimsenmiş ve ipucu düzeylerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Çizelge 4. İpucu Türleri ve İpucu Hiyerarşisi

Hedef Davranışlar	İpucu Düzeyleri			
	1.Düzye	2.Düzye	3.Düzye	
Bakış Kaydırma	Sözel İpucu	Sözel+ Model İpucu	Fiziksel+ İpucu	Sözel
İşaret Etme	Sözel İpucu	Sözel+ Model İpucu	Fiziksel+ İpucu	Sözel
Sözel Tepki	Sözel İpucu	Sözel+ Model İpucu	Fiziksel+ İpucu	Sözel
Nesneye Yönelme	Sözel İpucu	Sözel+ Model İpucu	Fiziksel+ İpucu	Sözel

3.6.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının katılımcıların ortak dikkati başlatma davranışlarına etkisini değerlendirmek amacıyla tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar arası çoklu başlama modeli iki evreden oluşmaktadır. Bunlar; başlama düzeyi evresi ve uygulama evresidir. Başlama düzeyi evresinde üç katılımcının ortak dikkati başlatma davranışları eşzamanlı ve sürekli gözlemlenir. Katılımcıların 10 dakika içinde beş uyarana verdikleri yanıtlar kaydedilmiştir. Bu ölçmeler sonucunda üç kez art arda kararlı veri elde edildikten sonra uygulama öncesi katılımcıların ileriki performansları hakkında tahminde bulunulur. Daha sonra bir katılımcı ile uygulama evresine geçilirken diğer iki katılımcı ile başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. Çoklu başlama düzeyi modellerinde uygulama etkisi bağımsız değişkenin

farklı bağımlı değişkenler (Örn; katılımcılar, davranışlar, ortamlar) ve farklı zamanlarda uygulanmasıyla belirlenir. Bu çalışmada da ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması başlama düzeyinde kararlı veri elde edilen katılımcıda uygulandıkça istendik değişiklik gerçekleşiyorsa ve bu etki diğer katılımcılarda da görülüyorsa bu etkinin bağımsız değişkenden kaynaklandığı söylenebilir. Uygulama evresinde ise uygulama sürecine başlanan birinci katılımcı ile belirlenen ölçüt karşılanıncaya kadar uygulamaya devam edilir. Ölçüt karşılandığında ise ikinci katılımcı ile uygulama evresine geçilir. İkinci katılımcı ile de ölçüt karşılandığında üçüncü katılımcı ile uygulama evresine geçilir. Bu şekilde tüm katılımcılar ile hedeflenen performans elde edilinceye kadar uygulamaya devam edilir (Tekin-İftar, 2012). Katılımcılar üç oturum art arda belirlenen ölçütü karşıladıktan sonra öğretim uygulaması sona erdirilir. Öğretimin sona ermesinin ardından 1, 2 ve 4 hafta sonra kalıcılık verileri toplanmıştır.

3.7.Uygulama Süreci

Bu bölümde uygulayıcı tarafından ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim yönteminin uygulanabilirliğini, veri kaydı tutma ve kayıt formlarının kullanılabilirliğini değerlendirmek için OSB tanımlı bir çocuk ile pilot uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama hakkında bilgi verildikten sonra araştırmanın uygulama aşamaları açıklanmıştır.

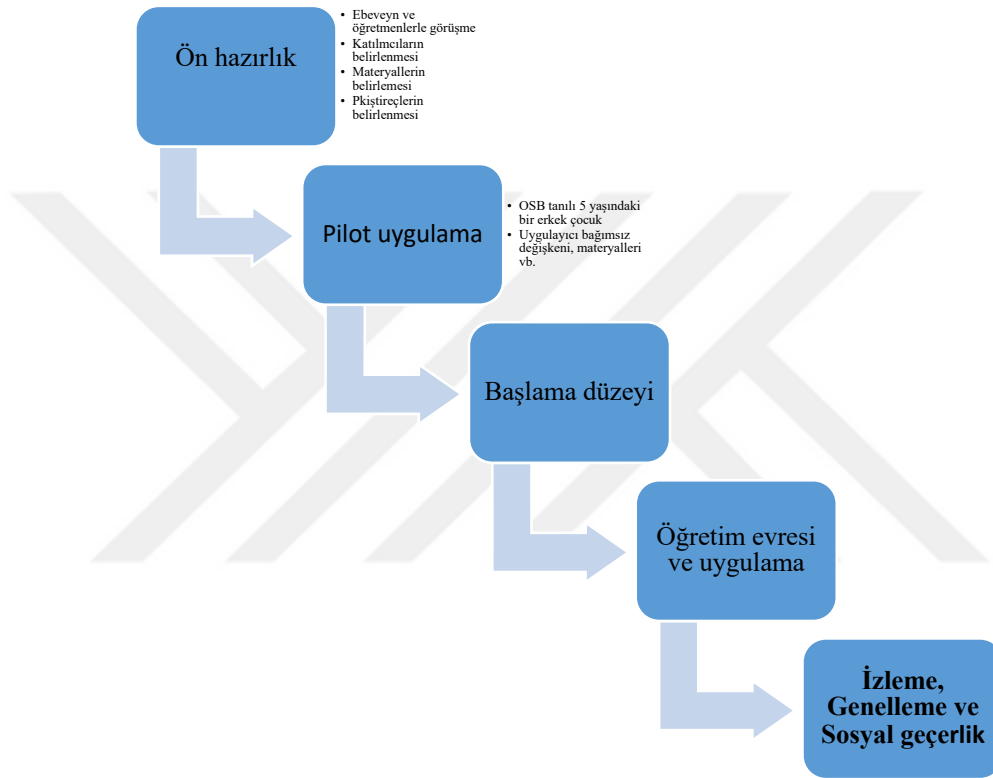
3.7.1.Pilot uygulama

Araştırmanın pilot uygulamasına katılan çocuk beş yaşındadır. Kahramanmaraş ilindeki bir üniversitenin Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Psikiyatri Polikliniğinde OSB tanısı almıştır. Pilot uygulama Kahramanmaraş'ta özel bir eğitim kurumunun çalışma odasında gerçekleşmiştir. Pilot uygulama esnasında ilk uygulamada çocuktan beklenen tepki için bekleme süresi üç saniye olarak belirlenmişti. Ancak, bu sürenin çocuğun dikkatini toplaması ve tepki vermesi için yeterli olmadığı görülmüştür. Çocuğun üç saniye sonunda, dört ve beşince saniyelerde doğru tepki vermesi sonucu süre beş saniyeye çıkarılmıştır. Nesnelerin çocuğa sunulması aşamasında öncelikle çocuğun materyallerle daha doğal bir ortamda karşılaşmasını sağlamak için uygulamacının arkasından bir başkası tarafından materyallerin ortama bırakılması (Naomi, 2008) planlanmıştır. Pilot uygulamada denenen bu durum çocuğun dikkatini çekmediği için materyaller

uygulamanın gerçekleştirildiği odanın farklı yerlerine, çocuğun görme alanı içine yerleştirilmiştir. Çocuk materyallere doğru uygulamacı tarafından yönlendirilmiştir.

3.7.2. Uygulama

Araştırmanın uygulama süreci, başlama düzeyi oturumları, öğretim evresi, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Uygulama süreci ve veri toplama aşamalarına Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Uygulama Süreci ve Veri Toplama Aşamaları

3.7.3. Başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumlarına öğretim oturumlarına başlamadan önce en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilene kadar devam edilmiştir. Başlama düzeyi oturumu için beş deneme yapılmıştır.

Başlama düzeyi oturumları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin eğitim odasında gerçekleştirilmiştir. Uygulamacı, öğrenciye “Seninle bu odada neler varmış birlikte bakalım” der ve çocuğu ortamdaki daha önceden o odaya yerleştirilmiş materyallerden birine doğru yönlendirir. Çocukla birlikte ortamdaki daha önceden yerleştirilmiş nesnenin veya oyuncuğun yanına gider. Çocuğun tepkilerini izler ve beş saniye boyunca bekler. Daha sonra çocuğu diğer materyallere yönlendirip çocuktan beş

saniye boyunca tepki bekler. Bu tepkileri de izler. Çalışma bu şekilde odaya yerleştirilen diğer nesne ve oyuncaklara çocuğu yönlendirerek devam eder. Süreç odaya yerleştirilen beş nesne veya oyuncak ile birer kez toplam beş deneme yapılır. Çocuğun tepkileri başlama düzeyi veri kayıt formuna kaydedilir. Birinci katılımcı başlama düzeyi oturumlarında art arda üç kez kararlı tepki verdiğinde öğretim oturumlarına geçilmiştir. İkinci ve üçüncü katılımcılarda başlama düzeyi verisi alınmaya devam edilmiştir. İlk katılımcı ile üst üste % 80 düzeyinde kararlı veri elde edildiğinde ikinci katılımcı ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. İkinci katılımcı ile öğretim oturumlarında üç oturum üst üste % 80 düzeyinde kararlı veri elde edildiğinde ise üçüncü katılımcı ile öğretim oturumlarına geçilmiştir.

3.7.4.Öğretim evresi

Öğretim oturumları her öğrenci ile haftada iki gün ve bir günde iki oturum olarak düzenlenmiştir. Bir günde düzenlenen öğretim oturumlarının arasında en az iki saat ara verilmiştir. Öğretim oturumları öncesinde çocuğun tuvalet, su, ilaç kullanıyorsa ilaç ve yemek gibi fizyolojik ihtiyaçları karşılanmıştır. Öğretim oturumlarında ilk katılımcıda %80 ölçüte ulaşıldığında ikinci katılımcı ile öğretim oturumuna başlanmıştır. İkinci katılımcıda %80 ölçütüne ulaşıldığında üçüncü katılımcıda öğretim oturumuna başlanmıştır. Katılımcılar art arda üç oturum %100 ölçütünü karşıladıklarında ise izleme oturumlarına geçilmiştir.

Öğretim oturumları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin eğitim odasında gerçekleştirilmiştir. Uygulamacı daha önceden belirlediği nesne ve materyalleri öğretim oturumu öncesi çocuğun görme alanı içinde olacak şekilde odanın farklı yerlerine yerleştirmiştir. Her bir nesne için iki dakika ayrılmış, beş nesne ile çalışarak bir öğretim oturumu on dakika sürmüştür. Çalışmaya “Bu odada neler varmış! Bak bakalım! (Sözel ipucu)” diyerek öğrenciyi birinci nesneye doğru yönlendirmiştir. Uygulamacı sözel ipucunun ardından beş saniye içinde çocuk nesneye yönelme davranışı sergiliyorsa uygun davranışı sosyal pekiştireç ile pekiştirilmiştir. Çocuk nesneye doğru yönelme davranışı sergilemiyorsa uygulamacı “Bak bakalım” diyerek ve nesnenin olduğu yere doğru ilerliyerek (Sözel + Model ipucu) ikinci düzey ipucunu sunmuştur. İkinci düzey ipucunun ardından beş saniye içinde çocuk uygulamacı model alıp nesnenin bulunduğu yere yöneldiğinde sosyal pekiştireç ile pekiştirilmiştir. Çocuk nesneye doğru yönelme davranışı beş saniye içinde sergilemiyorsa üçüncü düzey ipucunu sunmuştur. Çocuğun elinden tutarak, omzuna dokunarak ve sırtına dokunarak

çocuğun nesneye yönelmesini sağlamış ve “aaa tavşan” (Sözel ipucu + fiziksel ipucu) demiştir. Çocuk nesneye yöneldiğinde uygulamacı çocuğa sosyal pekiştireç sunarak pekiştirmiştir.

Uygulamacı çocukla birlikte kendisi de o nesne veya oyuncuğa doğru yönelmiş ve beş saniye boyunca çocuğun davranışlarını gözlemlemiştir. Çocuk herhangi bir ortak dikkati başlatma davranışı sergilerse uygulamacı çocuğun ortak dikkat davranışlarını bir arada kullanarak (Örn; nesneyi işaret edip çocukla nesne arasında bakış kaydırarak –aa tavşan demiştir) pekiştirmiştir. Eğer çocuk oyuncuğun yanına geldikten sonra beş saniye içerisinde herhangi bir ortak dikkat davranışı sergilemez ise uygulamacı, örneğin yanına yönlendirilen nesne tavşan ise “aa tavşan” diyerek (sözel ipucu) kullanarak tepki verir ve daha sonra çocuktan beş saniye boyunca tepki bekler. Eğer çocuk herhangi bir ortak dikkati başlatma davranışı sergiler ise uygulamacı da ortak dikkati başlatma davranışlarını bir arada kullanarak çocuğu pekiştirir ardından çocuğu odaya yerleştirilen diğer nesneye yönlendirir. Eğer çocuk uygulamacının sözel ipucundan sonra beş saniye içerisinde herhangi bir ortak dikkat başlatma davranışı sergilemez ise uygulamacı, “aa tavşan, hadi sen de söyle” der (sözel+model ipucu). Uygulamacı bu ipucundan sonra beş saniye boyunca çocuğun tepkisini izler. Çocuk ipucundan sonra beş saniye içerisinde herhangi bir ortak dikkat başlatma davranışlarından birini sergiler ise uygulamacı ortak dikkat davranışlarını bir arada kullanarak çocuğu pekiştirir ve odadaki diğer oyuncuğa çocuğu yönlendirir. Eğer çocuk beş saniye içerisinde herhangi bir ortak dikkat başlatma davranışı sergilemez ise, uygulamacı çocuğu omzundan tutarak nesneye çevirip “aa tavşan” (sözel+ fiziksel ipucu) sunmuştur. Çocuk nesneye yönelik ortak dikkat kurmak için sözel tepki verdiğiğinde uygulamacı çocuğa sosyal pekiştireç sunarak pekiştirir.

Çocuk nesnenin yanına geldiğinde araştırmacı beş saniye bekledikten sonra ortak dikkat için işaret etme davranışı sergilediği durumda sosyal pekiştireçle pekiştirilmiştir. Çocuk beş saniye içerisinde ortak dikkat başlatma davranışı sergilemezse uygulamacı, oyuncuğı işaret parmağıyla göstererek “aa tavşan” der (sözel ipucu). Ardından beş saniye bekler. Eğer çocuk uygulamacının sözel ipucundan sonra beş saniye içerisinde herhangi bir ortak dikkat başlatma davranışı sergilemez ise uygulamacı, “aa tavşan, ben gösteriyorum hadi sen de göster” der (sözel+model ipucu). Beş saniye boyunca bekledikten sonra herhangi bir ortak dikkat başlatma davranışlarından birini sergiler ise uygulamacı ortak dikkat davranışlarını bir arada

kullanarak çocuğu pekiştirir. Eğer çocuk ortak dikkat başlatma davranışı sergilemezse uygulamacı çocuğun elinden tutarak işaret parmağını nesneye doğru yönlendirerek “aa tavşan” (sözel+ fiziksel ipucu) der. Çocuk nesneye yönelik ortak dikkat başlatmak için tepki verdiğinde uygulamacı çocuğa sosyal pekiştireç sunarak pekiştirir.

Uygulamacı çocukla nesnenin yanına geldiğinde beş saniye boyunca çocuğun davranışlarını gözlemlemiştir. Çocuk beş saniye içerisinde ortak dikkat başlatmaya yönelik davranış sergilerse uygulamacı tarafından sosyal pekiştireç sunulur. Çocuk ortak dikkat başlatma davranışı sergilemezse uygulamacı “aa tavşan” der ve tavşan ile çocuk arasında bakış kaydırır (Sözel ipucu). Uygulamacı bu ipucundan sonra beş saniye boyunca çocuğun tepkisini izler. Çocuk ipucundan sonra beş saniye içerisinde herhangi bir ortak dikkat başlatma davranışlarından birini sergiler ise uygulamacı ortak dikkat davranışlarını bir arada kullanarak çocuğu pekiştirir ve odadaki diğer oyuncuğa çocuğu yönlendirir. Eğer çocuk beş saniye içerisinde herhangi bir ortak dikkat başlatma davranışı sergilemez ise, uygulamacı “aa tavşan” der ve nesneye ve çocuğa tekrar bakma süresini uzatarak bakış kaydırır (Sözel + model ipucu). Beş saniye boyunca bekledikten sonra herhangi bir ortak dikkat başlatma davranışlarından birini sergiler ise uygulamacı ortak dikkat davranışlarını bir arada kullanarak çocuğu pekiştirir. Eğer çocuk ortak dikkat başlatma davranışı sergilemezse uygulamacı çocuğun omuzlarından tutarak nesneye ve kendine döndürür (Sözel+ fiziksel ipucu). Çocuk nesneye yönelik ortak dikkat başlatmak için tepki verdiğinde uygulamacı çocuğa sosyal pekiştireç sunarak pekiştirir. Ardından diğer nesne ve oyuncaklarla bu süreç tekrarlanır. Öğretim oturumlarında yer alan ipucu türleri ve ipucu hiyerarşisi Tablo 4’ te yer almaktadır.

Üç katılımcı ile de %100 ölçütü karşılanıncaya kadar uygulama oturumlarına devam edilmiştir.

3.7.5. İzleme

İzleme oturumları katılımcıların öğretim oturumları sona erdikten ve % 100’ lük ölçütü karşıladıktan sonra 1., 2. ve 4. haftalarda birer oturum düzenlenerek veri toplanmıştır. İzleme oturumları, başlama düzeyi oturumları gibi düzenlenmiştir.

3.7.6. Genelleme oturumları

Çalışmada katılımcıların öğrendikleri davranışları genelleyip genelleyemedikleri ön-test ve son-test oturumları düzenlenerek değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme ortamlar ve kişiler arası genellemenin ne düzeyde gerçekleştiği konusunda bilgi toplamak amacıyla yapılmıştır. Hedeflenen davranışın genelleme oturumları

öğrencilerin anneleri tarafından kendi evlerinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında anneler telefon kameraları ile kayıt almıştır. Doğal uyaranı ev ortamında düzenleme ve ortak dikkati başlatma davranışlarının işlevsel tanımları için annelere çalışma öncesinde bilgilendirme yapılmıştır. Öğretim aşamasında uygulayıcının kullandığı materyallerin özellikleri konusunda bilgi verilmemiştir. Genelleme aşamasının ön-test oturumları başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ve öğretim oturumlarına başlamadan hemen önce bir oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Genelleme aşamasının son-test oturumu ise öğretim sona erdiğinde yine bir oturum olarak düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarının verileri “Ortak Dikkati Başlatma İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu” (EK-3) kullanarak toplanmıştır.

3.8.Verilerin Toplanması

- Araştırmada etkililik, güvenirlik, genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Verilerin toplanma sürecine ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.8.1.Etkililik verileri

Araştırmanın etkililik verileri katılımcıların ortak dikkati başlatma davranışlarına yönelik başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları ve kalıcılık oturumlarındaki değişimine ilişkin verilerin“Ortak Dikkat Başlatma Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu” (EK-2) ile olay kaydı kullanılarak toplanmış olup çizgi grafik ile gösterilmiştir.

3.8.2.Sosyal geçerlik verileri

Bu çalışmanın sosyal geçerliliği ebeveynlerin çocuklarının ortak dikkati başlatma becerilerine etkisi ve uygulamanın önemi hakkındaki öznel görüşleri Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları (EK-7) kullanılarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın katılımcılarıyla aynı ilçedeki bir okul öncesi kurumuna devam eden tipik gelişim gösteren beş çocuğun ortak dikkati başlatma davranış düzeyleri de karşılaştırılmıştır. Çalışmanın materyalleri tipik gelişen beş çocuğa da ayrı ayrı uygulanarak on dakikadaki ortak dikkati başlatma davranışları kaydedilmiştir. Çocukların öğretmenleri tarafından yapılan bu uygulama kamera ile kayıt altına alınmıştır.

3.8.3.Güvenirlik verileri

Yapılan araştırmada bağımlı değişken için gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulamacının ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemine bağlı olarak uygulamayı sürdürebilmesi ise uygulama güvenilirliği verisi ile toplanmıştır. Öğretim oturumlarının % 30'nda güvenilirlik verisi toplanmıştır.

3.8.3.1.Gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri iki bağımsız gözlemcinin eş zamanlı olarak çocukların ortak dikkati başlatma davranışlarını on dakika içinde kaç kez gerçekleştirdiklerine ilişkin kayıtlarının karşılaştırılması ile elde edilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden bir üniversitenin özel eğitim bölümünde çalışan araştırma görevlileridir.

Ortak dikkat başlatma becerisi gözlemciler arası güvenilirlik verileri; katılımcılar tarafından öğrenilmesi hedeflenen becerilerin öğrenilip öğrenilmediği hakkındaki gözlemler EK-2 formuna kaydedilmesi şeklinde toplanmıştır.

3.8.3.2.Uygulama güvenilirliği verileri

Yapılan çalışmada uygulama güvenilirliği verileri uygulamacının ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemini önceden planlandığı yürütüp yürütmediğini saptamak amacıyla EK-4 formu kullanılarak toplanmıştır. Başlama düzeyi, izleme ve genelleme oturumları benzer şekilde yürütülmüştür. Öğretim oturumları ipucunun giderek artırılması yönteminin uygulama basamaklarından oluşmuştur.

3.9.Verilerin Analizi

3.9.1.Etkililik verilerinin analizi

Yapılan çalışmanın etkililik verileri, katılımcının ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemi kullanılarak ortak dikkat başlatma becerilerini edinmelerine ilişkin verdikleri doğru tepki ve yanlış tepkileri olay kaydı ile kayıt altına alınarak analiz edilmiştir. Bu analizde doğru tepki yüzdelere 'Doğru tepki sayısı/ Toplam tepki sayısı X 100' formülü kullanılarak sonuç aranmıştır (Tekin- İftar, 2012). Yapılan bu çalışmalar sonucunda elde edilen veriler çizgi grafik üzerinde gösterilmiş ve görsel analiz yöntemiyle açıklanmıştır.

3.9.2.Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Yapılan çalışmada sosyal geçerlik verileri; a) sosyal karşılaştırma ve b) öznel değerlendirme kullanılarak yapılmıştır. Bu amaca yönelik yapılan sosyal karşılaştırma yöntemiyle araştırmanın katılımcıları ve tipik gelişim gösteren beş çocuğun ortak dikkati başlatma becerileri karşılaştırılmıştır. Öznel değerlendirme ise üç katılımcının annesi ile yapılan görüşme ile elde edilmiştir. Annelerin uygulama süreci, uygulamanın çocuklarının ortak dikkati başlatmalarına etkisi konularında görüşleri açık uçlu sorulardan oluşan Sosyal Geçerlik Soru Formu (EK- 7) ile elde edilmiştir. Annelerin sorulara verdikleri yanıtlar betimsel analiz edilmiştir.

3. 9.3. Güvenirlik verilerinin analizi

. Çalışmada iki farklı güvenilirlik verisi toplanıp analiz edilmiştir. Yapılan analizler aşağıda yer almaktadır.

3.9.3.1.Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Araştırmanın bağımlı değişkeni hakkında elde edilen güvenilirlik verileri gözlemciler arası güvenilirlik olarak incelenmiştir. Yapılan bu incelemede toplanan güvenilirlik verileri ‘‘Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı X 100 ‘’ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. (Tekin-İftar, 2012).

3.9.3.2.Uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Araştırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını incelemek için uygulama güvenilirliği analizine başvurulmuştur. Uygulama güvenilirliği için tüm evrelerin %20’sinde (6 oturum) analiz gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi ‘‘Gözlemlenen Uygulamacı Davranışı/ Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100’’ formülü ile hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2018).

4. BULGULAR

4.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İpucunun Giderek Artırılmasıyla Sunulan Öğretimin Ortak Dikkati Başlatma Davranışlarını Sergilenmesine İlişkin Etkililik Bulguları

Yapılan çalışmada OSB olan çocuklara ipucunun giderek artırılmasıyla sunulan öğretimin ortak dikkati başlatma davranışlarına etkisine ilişkin veriler aşağıda Şekil 2’de yer almaktadır. Şekil 2’de katılımcıların başlama düzeyi oturumları, uygulama oturumları ve izleme oturumlarına ilişkin katılımcıların hedef davranışlara yönelik doğru tepki yüzdelerine yer verilmiştir.

4.1.1. Emir’ in etkililik bulguları: başlama Düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme

Emir başlama düzeyi oturumlarında araştırmancının hedef becerisi olan ortak dikkati başlatma becerilerini ortalama % 13 (%0 ve %20 arası) düzeyinde sergilemiştir. Emir ipucunun giderek artırılması uygulaması yöntemiyle 15. oturumda hedef davranışı % 100 düzeyinde sergilemiştir. Emir 15., 16. ve 17. oturumlarda hedef davranışı % 80 düzeyinde kombinasyon davranış içerecek şekilde üç oturum boyunca sergilediğinden kararlı veri elde edilmiştir.

Emir üç oturum üst üste % 100 düzeyinde hedef davranışı sergiledikten sonra uygulama oturumları sona erdirilmiştir. Uygulama oturumları bittikten 1, 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme oturumlarında ulaşılan verilere göre Emir uygulama oturumları bittikten 7 gün sonra hedef davranış olan ortak dikkati başlatma becerilerini % 80 düzeyinde, 14 gün sonra % 80 düzeyinde ve 28 gün sonra ise % 60 düzeyinde sergilemiştir. Gözlenen bu artış bağımsız değişkenden kaynaklanmaktadır.

Genelleme verileri Emir’ in kendi evinde annesi tarafından yapılmış olup öntest- sontest şeklinde yapılmıştır. Emir öntest sonucunda ortak dikkat başlatma davranışlarını % 20 oranında sergilemiştir. Yapılan uygulama sonunda sontest sonuçları incelendiğinde hedef becerileri % 80 oranında genellediği sonucuna ulaşılmıştır. Şekil 2’ de Emir’ in ortak dikkat başlatma becerisini başlama düzeyi oturumlarında, uygulama oturumlarında ve izleme oturumlarında hedef beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerine ilişkin grafik yer almaktadır. Şekil 3’ de ise Emir’ in hedef davranışı annesi ile ev ortamında ön-test, son-test genelleme oturumlarında doğru sergileme düzeyine yönelik veriler verilmiştir.

4.1.2. Fatma'nın etkililik bulguları: edinim, izleme ve genelleme

Fatma başlama düzeyi oturumlarında araştırmanın hedef becerisi olan ortak dikkat başlatma becerilerini ortalama % 18 (%0 ve %20 arası) düzeyinde sergilemiştir. Fatma ipucunun giderek artırılması uygulaması yöntemiyle 20, 21 ve 22. oturumlarda hedef davranışı % 80 üzeri düzeyde ve kombinasyon davranış içerecek şekilde sergilemiştir. Üç oturum boyunca istenilen düzeyde sergilediğinden kararlı veri elde edilmiştir. Gözlenen bu artış bağımsız değişkenden kaynaklanmaktadır.

Fatma üç oturum üst üste istenilen düzeyinde hedef davranışı sergiledikten sonra uygulama oturumları bitirilip, uygulama oturumları bittikten 7, 14 ve 28 gün sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme oturumlarında ulaşılan verilere göre Fatma uygulama oturumları bittikten 7 gün sonra hedef davranış olan ortak dikkat başlatma becerilerini %80 düzeyinde, 14 gün sonra % 60 düzeyinde ve 28 gün sonra ise % 60 düzeyinde sergilemiştir.

Genelleme verileri Fatma'nın kendi evinde annesi tarafından yapılmış olup öntest- sontest şeklinde yapılmıştır. Fatma öntest sonucunda ortak dikkat başlatma davranışlarını % 20 oranında sergilemiştir. Yapılan uygulama sonunda sontest sonuçları incelendiğinde hedef becerileri % 80 oranında genellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şekil 2' de Fatma' nın ortak dikkat başlatma becerisini başlama düzeyi oturumlarında, uygulama oturumlarında ve izleme oturumlarında hedef beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerine ilişkin grafik yer almaktadır. Şekil 3' de ise Fatma' nın hedef davranışı annesi ile ev ortamında ön-test, son-test genelleme oturumlarında doğru sergileme düzeyine yönelik veriler verilmiştir.

4.1.3. Mehmethan'ın etkililik bulguları: edinim, izleme ve genelleme

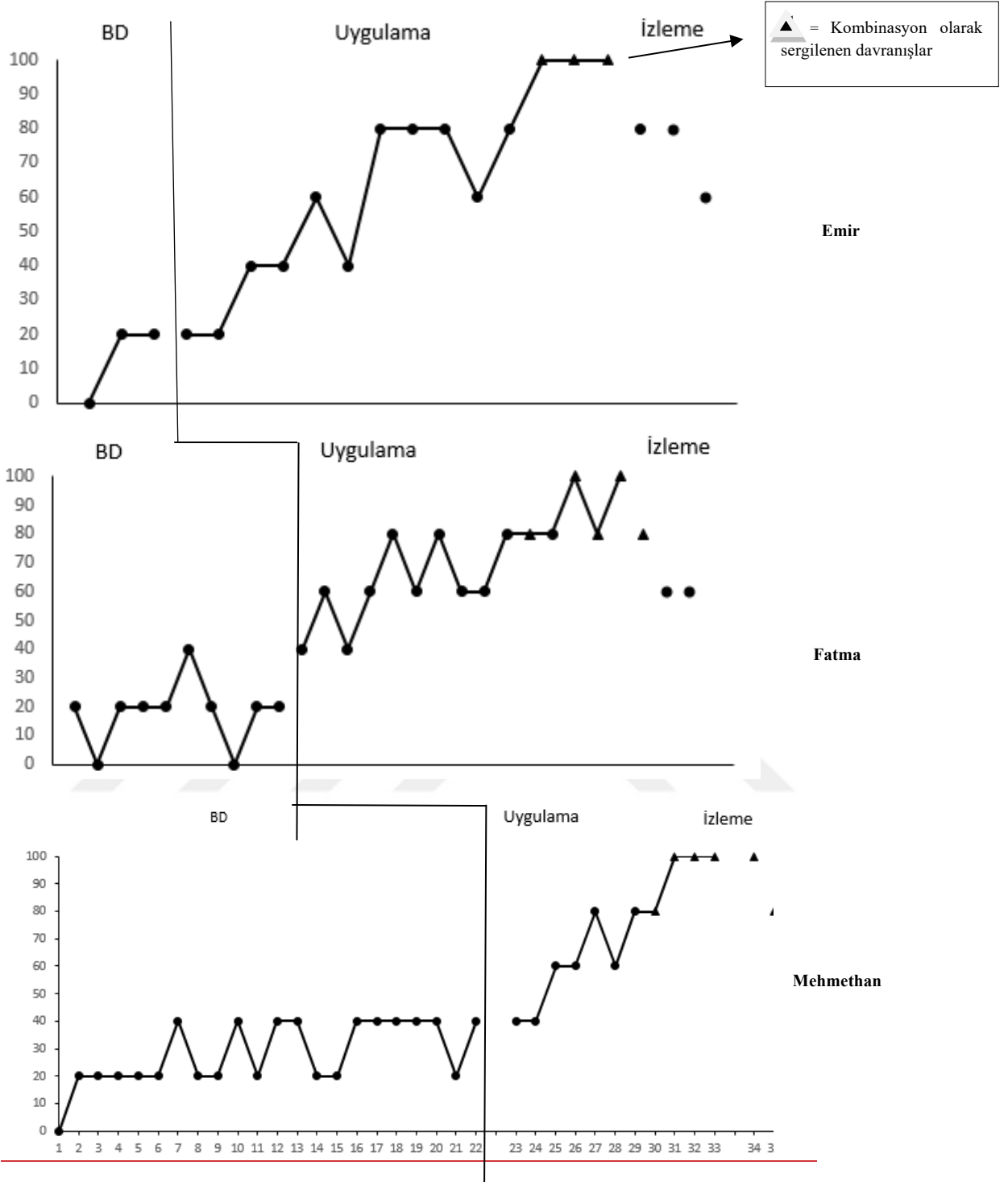
Mehmethan başlama düzeyi oturumlarında araştırmanın hedef becerisi olan ortak dikkat başlatma becerilerini ortalama % 29 (%0 ve %40 arası) düzeyinde sergilemiştir. Mehmethan ipucunun giderek artırılması uygulaması yöntemiyle hedef davranışı 29, 30 ve 31. Oturumalarda % 80 üzeri düzeyinde kombinasyon davranış içerecek şekilde sergilemiş olup üç oturum boyunca istenilen düzeyde sergilediğinden kararlı veri elde edilmiştir.

Mehmethan üç oturum üst üste istenilen düzeyinde hedef davranışı sergiledikten sonra uygulama oturumları bitirilip, uygulama oturumları bittikten 7, 14 ve 28 gün

sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme oturumlarında ulaşılan verilere göre Mehmethan uygulama oturumları bittikten 7 gün sonra hedef davranış olan ortak dikkat başlatma becerilerini %100 düzeyinde, 14 gün sonra % 80 düzeyinde ve 28 gün sonra ise % 80 düzeyinde sergilemiştir. Gözlenen bu artış bağımsız değişkenden kaynaklanmaktadır.

Genelleme verileri Mehmethan'ın kendi evinde annesi tarafından yapılmış olup öntest- sontest şeklinde yapılmıştır. Mehmethan öntest sonucunda ortak dikkat başlatma davranışlarını % 20 oranında sergilemiştir. Yapılan uygulama sonunda sontest sonuçları incelendiğinde hedef becerileri % 80 oranında genellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şekil 2' de Mehmethan'ın ortak dikkat başlatma becerisini başlama düzeyi oturumlarında, uygulama oturumlarında ve izleme oturumlarında hedef beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerine ilişkin grafik yer almaktadır. Şekil 3' de ise Mehmethan'ın hedef davranışı annesi ile ev ortamında ön-test, son-test genelleme oturumlarında doğru sergileme düzeyine yönelik veriler verilmiştir.

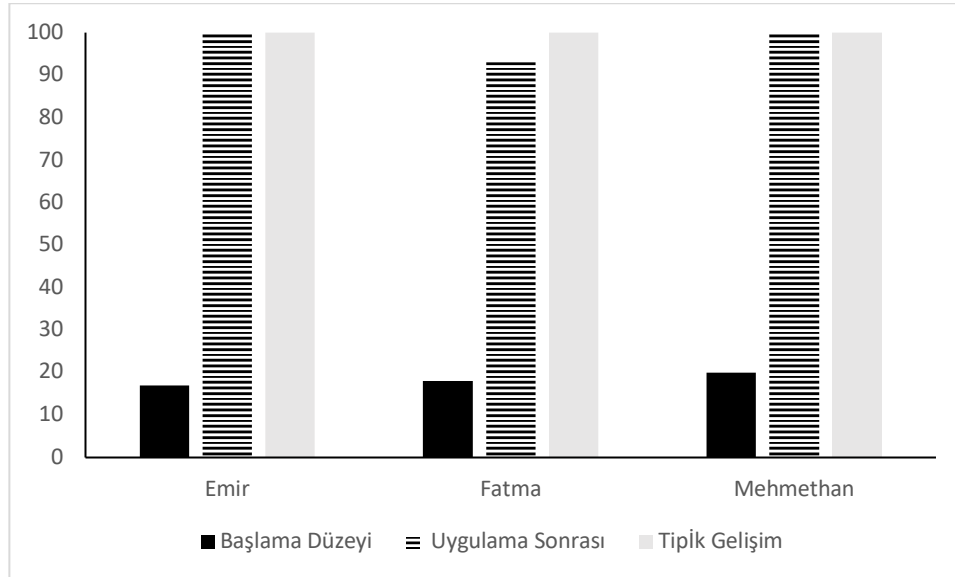


Çizelge 2. İpucunun Giderek Artırılması Öğretim Yöntemi ile Gerçekleştirilen Ortak Dikkat Başlatma Becerilerine İlişkin Etkililik Verileri

4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

Yapılan çalışmada sosyal geçerlik sosyal karşılaştırma yöntemi ve öznel değerlendirme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu amaca yönelik sosyal karşılaştırma yönteminde araştırmanın katılımcıları ve tipik gelişim gösteren beş akranın ortak dikkat başlatma becerileri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada elde edilen veriler tipik gelişim gösteren akranların, araştırmanın katılımcılarında olduğu gibi belirlenen materyallerin başlama düzeyi evresindeki şekliyle uygulanmasıyla bulunmuştur. Tipik gelişim gösteren beş çocuğun hepsi ortak dikkat başlatma davranışlarından nesneye yönelme, işaret etme, sözel ifade kullanma ve bakış kaydırma davranışlarının kombinasyonlarını kullanarak ortak dikkat girişiminde bulunmuşlardır.

Şekil 4'te araştırmanın katılımcılarının ve tipik gelişim gösteren akranların bağımsız olarak ortak dikkat başlatma davranışlarını doğru sergileme yüzdeleri gösterilmektedir. Yapılan karşılaştırma sonucunda araştırmanın katılımcılarının başlama düzeyi oturumlarında ortak dikkat başlatma performansları tipik gelişim gösteren akranlarına nazaran oldukça düşüktür. İpucunun giderek artırılması öğretim yöntemi sonrasında ise katılımcılar ile tipik gelişim gösteren akranların benzer performanslara ulaştığı sonucuna varılmıştır.



Çizelge 4. Katılımcıların ve tipik gelişim gösteren akranlarının ortak dikkat başlatma davranışları sergileme verileri

Öznel değerlendirme yönteminde ise hazırlanan Sosyal Geçerlik Soru Formu (EK-7) ile annelere sorular sorulmuştur. Yapılan görüşmelerde elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış ve kayıtlar daha sonra dinlenerek verilen cevaplar görüşme formlarına aktarılmıştır.

Annelere bu form doğrultusunda sorulan ilk soru ortak dikkat başlatma becerisinin önemli olup olmadığı hakkındadır. Annelerden biri bu soruya ‘‘ Bu becerinin önemli bir beceridir ve çocuğumun bu becerileri öğrendikten sonra iletişim anlamında daha iyi bir seviyeye geldiğini düşünüyorum ‘‘ şeklinde cevap vermiştir. Sorulan bir diğer soruda çocuğunuza öğretilen ortak dikkat başlatma becerisinin çocuğunuz tarafından farklı ortamlarda ve farklı kişilere sergilendiğine tanık oluyor musunuz şeklindedir. Annelerin hepsi bu soruya, çocuklarının öğrendiklerini evde ve devam ettikleri eğitim kurumlarında sergiledikleri, daha çok abi/ablalarına, kendilerine ve öğretmenlerine karşı sergiledikleri cevabını vermişlerdir. Annelere sorulan bu beceriyi öğrenmek çocuğunuzun yaşamında olumlu değişikliklere yol açtı mı sorusuna ise bir anne ‘‘ Evet, çocuğum istediği şeyleri bana göstermek istediğinde doğru bir şekilde ifade ediyor.’’ şeklinde cevap vermiştir. Sorulan çocuğunuza öğretilen ortak dikkat başlatma becerisi çocuğunuzun çevresindeki bireyleri memnun etti mi sorusuna annelerin üçü de evet memnun etti şeklinde cevap vermiş olup bir tanesi, ‘‘Çocuğumun birşeyler öğrenmesi ve buna bizlerin tanık olması en çok beni ve babasını aynı zamanda öğretmenlerini memnun etti.’’ şeklinde cevap vermişlerdir. Annelere sorulan başka bir soruda ise yapılan çalışma çocuğunuzda ne tür değişikliklere neden oldu sorusuna anneler, çocuklarının kendilerini daha iyi ifade etmelerine katkı sağladığı ve daha önce kendini ifade etme konusunda sorunlar yaşadıklarından ortaya çıkan problem davranışların da azaldığını söylemişlerdir. Son olarak annelere sorulan yine bu şekilde yapılan çalışmalara katılmak ister misiniz sorusuna annelerin tamamının cevapları memnuniyetle katılmak isteyecekleri yönünde olup, annelerden bir tanesi ‘‘ Memnuniyetle katılırım, fakat bu tür çalışmalar çok fazla olmuyor daha fazla olmasını istiyoruz.’’ şeklinde cevap vermiştir.

4.3. Güvenirlik Bulguları

Araştırmada iki farklı güvenilirlik verisi toplanıp analiz edilmiştir. Yapılan analizlere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.3.1. Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan ortak dikkat başlatma becerilerine yönelik gözlemciler arası güvenilirlik verileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Çizelge 8. Katılımcılar hakkında elde edilen başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumları gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Yoklama	Genelleme	İzleme
Emir	%100	%98	%98	% 100
Fatma	%100	%100	%98	%98
Mehmethan	%100	%96	%98	%100

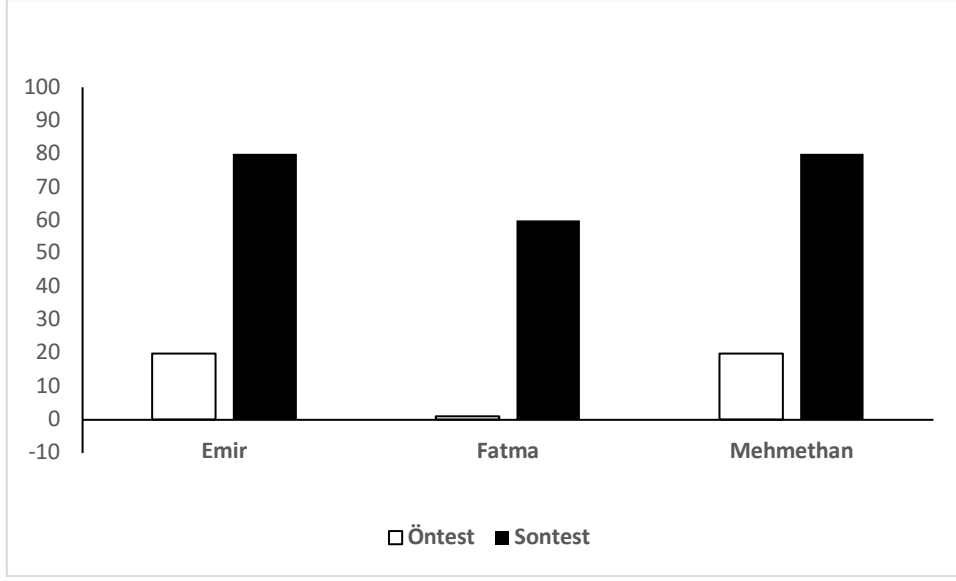
4.3.2. Uygulama güvenilirliği bulguları

Çizelge 9. Katılımcılar hakkında elde edilen başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumları uygulama güvenilirliği verileri

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Yoklama	Genelleme	İzleme
Emir	%90	%92	%92	%94
Fatma	%97	%96	%94	%96
Mehmethan	%100	%98	%98	%98

4.4. Genelleme Bulguları

Anneler tarafından katılımcıların evlerinde gerçekleştirilen genelleme oturumlarına ilişkin hedef davranışa yönelik doğru tepki yüzdelerinin yer aldığı veriler Şekil 3’ de verilmiştir.



Çizelge 3: Katılımcıların ortak dikkati başlatma davranışlarına ilişkin genelleme (başlama düzeyi/öğretim evresi sonrası) verileri

5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Yapılan araştırmada OSB olan çocuklara araştırmacı tarafından uygulanan ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemiyle sunulan öğretimin ortak dikkat başlatma davranışları üzerindeki etkisi, kalıcılığı ve genellemesi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları olan OSB olan çocuklara uygulanan ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemi uygulaması öncesi performansları ve öğretim uygulaması sonrası performansları ölçülmüştür. Bununla birlikte okul öncesinde eğitime devam eden tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılıp sosyal geçerlik verileri elde edilip ulaşılan bütün bu veriler analiz edilmiştir. Yer alan paragraflarda araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında OSB olan çocuklara uygulanan ipucunun giderek artırılması öğretim yönteminin ortak dikkati başlatma becerilerini kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı çocukların 24 haftalık uygulama süreci içerisinde ortak dikkat becerilerini bağımsız olarak sergilemeyi öğrendikleri görülmüştür. Isaksen ve Holt (2011) yaptığı araştırmada OSB olan 4 çocuğa ipucunun giderek artırılması öğretim yönteminin kullanılmasının ortak dikkat başlatma becerisinin öğretiminde etkili olduğunu belirtmektedir. Etkililik verisi doğrultusunda bu iki araştırmanın benzerlik gösterdiği belirtilebilmektedir. Ortak dikkat becerisi, söz öncesi dönem becerilerinden biri olmakla birlikte çocukların gelecekteki sosyal iletişim becerilerinin oluşması ve şekillenmesini sağlayan bir beceridir. Bu becerinin öğretilmesi çocuğun yetişkinler ve akranlarıyla etkileşimini arttıracak ve sosyal ortamlara katılımını sağlayacaktır. Bu araştırmada ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemiyle öğretimi yapılan ortak dikkati başlatma becerisi tüm çocuklar için öğretilmesi önemli olan bir beceri olmasının yanı sıra OSB olan çocukların sınırlılıklar yaşadıkları sosyal etkileşim becerilerindendir. Bu kapsamda küçük yaştaki OSB olan çocuklara erken dönemde bu becerinin öğretimi yapılarak etkililiğinin, kalıcılığının ve genellenmesinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ortak dikkat becerileri, ortak dikkat başlatma ve başkalarının ortak dikkat başlatma girişimine tepki verme olarak iki beceriye ayrılmaktadır. Bu araştırmada OSB olan çocuklara ortak dikkat başlatma becerilerinin ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemiyle öğretilmesi amaçlanmıştır. Ortak dikkati başlatma becerisinin iletişim ortağını ortak dikkat süreci içerisine çekmek için jest/mimik ya da sözel ifadeler

kullanmayı içermesi dolayısıyla başkalarının girişimine tepki vermeyi öğrenmekten daha zor bir beceri olması nedeniyle öğretimi seçilmiştir (Meindl, 2014). Araştırmada öğrenilmesi daha zor bir beceri olarak yer alan ve sınırlı sayıda araştırma yapılan ortak dikkat başlatma becerisinin öğretiminin hedeflenmesi bu araştırmanın güçlü yanı olarak düşünülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada diğer araştırmalarda ayrı ayrı ele alınan ortak dikkat başlatma davranışlarının bir arada ele alınması, yapılandırılmış nesnelerin yanı sıra şaşırtıcı oyuncaklar ve günlük yaşamdaki durumların kullanılmasına yer verilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde davranışçı yaklaşıma dayalı yöntem olan ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemiyle OSB olan çocuklarda ortak dikkat başlatma davranışlarına etkisini tek başına ele alıp inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bunun yanı sıra ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemiyle birlikte diğer yöntem ve stratejilerin birlikte kullanılarak ortak dikkat başlatma becerisinin öğretimini ele alan araştırmaların da çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda ipucunun giderek artırılması ve pekiştirme tariflerinin (Isaksen ve Holt, 2011; Kasari vd., 2006; Lawton ve Kasari, 2012) ve ipucunun giderek artırılması ve bekleme süreli öğretimin (Taylor ve Hoch, 2008) birlikte kullanıldığı görülmektedir. Isaksen ve Holt (2011) araştırmasında ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemi ve pekiştirme tariflerinin kullandığı görülmektedir. Bu araştırmada çocukların öğretim oturumu sonrasında bu davranışları sürdürdükleri belirtmektedir. Yapılan araştırma ve bu araştırmanın bulgularının etkililik ve izleme bulguları doğrultusunda benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Kasari vd., (2006) OSB tanılı 58 çocuğun katılımcı olduğu araştırmasında çocuklara ortak dikkat müdahalesi (20 OSB' li çocuk), sembolik oyun müdahalesi (21 OSB' li çocuk) ve herhangi bir müdahalenin sunulmadığı (17 OSB' li çocuk) gruplarda ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemi ve pekiştirme tarifeleri kullanarak ortak dikkat başlatma ve tepki verme becerilerinin öğretimini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ortak dikkat müdahalesi grubunun ve sembolik oyun grubunun kontrol grubuna oranla nesne göstererek, ortak dikkat başlatma becerisini sergilemede artış gösterdiği belirtilmiştir. Benzer olarak Lawton ve Kasari (2012) de benzer şekilde OSB olan 52 çocuğun katılımcı olduğu araştırmada ortak dikkat müdahalesi, sembolik oyun müdahalesi ve herhangi bir müdahalenin sunulmadığı gruplarda ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemi ve pekiştirme tarifelerini kullanmıştır. Ortak dikkat müdahalesi ve sembolik oyun müdahalesi sunulan grubun kontrol grubuna oranla ortak

dikkat becerilerinde artış olduğu belirtilmiştir. Gerçekleştirilen iki araştırmada da deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmadan yöntem olarak farklılık göstermelerine rağmen katılımcı çocukların hedeflenen ortak dikkat becerilerinde ipucunun giderek artırılması yöntemi kullanılarak becerileri öğrenmesinde etkililik görülmesi bulgusuyla paralellik görülmektedir.

Yanı sıra Taylor ve Hoch (2008) OSB olan üç çocuğun katılımcı olduğu araştırmasında ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemi ve bekleme süreli öğretim kullanarak ortak dikkat başlatma ve tepkide bulunma becerilerinin öğretimini ele almıştır. Araştırma bulgularında üç çocuğun da bağımsız olarak ortak dikkat başlatma becerisini sergilediği görülmektedir. Araştırmanın bulgularının gerçekleştirilen bu araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. OSB olan çocuklara ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemi ile ortak dikkat başlatma becerisinin etkililiğini inceleyen araştırmalarla tutarlılık gösterdiği görülmekle birlikte ortak dikkat becerilerinin öğretiminde bu yöntemin kullanılabileceğini gösterdiği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde ortak dikkat davranışlarının kazandırılması için video modellerle öğretim (Rudy vd., 2014; Tunçel, 2017), replik silikleştirme (MacDuff vd., 2007; Pollard vd. 2012), temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim (Ferraioli ve Harris, 2011; Rocha vd, 2007), temel tepki öğretimi- ipucunun giderek azaltılması- bekleme süreli öğretim (Jones, 2009), ayrımlı pekiştirme (Naoi vd., 2008) gibi yöntemlerin de kullanıldığı araştırmalara rastlanılmaktadır. Yapılan bu araştırmalarda da OSB olan çocuklara ortak dikkat başlatma becerisinin öğretiminde etkili olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda davranışçı yaklaşıma yönelik yöntemler ve bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılmasıyla birlikte ipucunun giderek artırılması öğretim yönteminin de ortak dikkat başlatma becerisinin öğretiminde etkililik göstermesi ilgili alanyazına katkı sağlamaktadır.

Diğer bir husus olarak ortak dikkat başlatma becerilerinin bazı araştırmalarda çeşitli davranışların tek başına izlenerek ele alındığı görülmektedir. Ortak dikkat başlatma becerisinin sadece bakış kaydırma (Isaksen ve Holt, 2011; Kryzak ve Jones, 2015; Rocha vd., 2007); nesne gösterme (Tunçel, 2017) ve sözel tepkide bulunma (MacDuff vd., 2007) davranışıyla ele aldıkları görülmektedir.

Ortak dikkat başlatma becerisi bazı araştırmalarda da çeşitli davranışlarla birlikte ele alınmıştır. Bu davranışların, işaret etme, yönelme, bakış kaydırma ve sözel ifade kullanma (Rudy vd., 2014); nesneye yönelme, sözel ifade kullanma ve iletişim ortağına yönelme (Pollard vd., 2012); işaret etme, nesne gösterme ve nesne verme (Lawton ve

Kasari, 2012); işaret etme, nesne verme, nesne gösterme ve bakış kaydırma (Kasari vd., 2006); işaret etme ve bakış kaydırma (Ferraioli ve Harris, 2011; Jones vd., 2006; Whalen ve Schreibman, 2003); işaret etme ve sözel ifade kullanma (MacDuff vd. 2007); işaret etme, sözel ifade kullanma, bakış kaydırma (Jones, 2009; or ve Hoch, 2008) olarak yer aldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalarla benzer şekilde bu araştırmada da ortak dikkat başlatma davranışlarının çeşitli davranışlar olarak birlikte ele alınmıştır.

Bu araştırmada bakış kaydırma, işaret etme, sözel ifade kullanma, nesneye yönelme ve davranışların kombinasyon olarak sergilenmesi ortak dikkat başlatma davranışları olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte günlük yaşamda çocukların çeşitli davranışlarla ortak dikkat başlatma davranışı ve bazı durumlarda bir arada kullanarak sergiledikleri göz önünde bulundurularak bahsedilen araştırmalardan farklılık gösterilmiş olup ortak dikkat davranışları hem bir davranış hem de bir bütün olarak ele alınmıştır. Naoi vd. (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da davranışların kombinasyonlarının (iki ya da daha fazla ortak dikkat başlatma davranışının bir arada sergilenmesi) ele alınması yönünden bu araştırmayla benzerlik olduğu görülmekle birlikte yapılan araştırmadan farklı ortak dikkat başlatma becerileri arasında nesneye yönelme davranışına yer verilmiştir.

Araştırmada başlama düzeylerinde hiçbir öğretim uygulaması sunulmamasına rağmen katılımcı çocuklardan Fatma'nın %20 ve Mehmethan'ın ise %40 düzeyde performans sergilediği görülmüştür. Bu durumun tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modelinde yer alan diğer katılımcıya geçme ölçütü karşılanana kadar uzun süreli olarak tekrarlı başlama düzeyi verisi toplanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kurt (2019) ile Tekin İftar ve Kırcaali İftar (2012) tarafından da katılımcılar arası çoklu başlama modelinde diğer katılımcıya geçme ölçütü karşılanana kadar geçen sürenin uzun olmasının bu yöntemin sınırlılığı olarak nitelendirilmektedir.

İpucunun giderek artırılması öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularında OSB olan çocukların ortak dikkat başlatma davranışlarını tek başına bağımsız olarak sergilemeyi hızlı bir şekilde öğrendiği görülürken ortak dikkat başlatma davranışlarını kombinasyon olarak sergilemekte daha çok zorlandıkları görülmüştür. Yapılan araştırmalara bakıldığında birden fazla davranışı ele almalarına rağmen katılımcı çocuklardan kombinasyon olarak sergilemesini bekledikleri görülmemektedir (Jones, 2009; Kasari vd., 2006; Lawton ve Kasari, 2012; Pollard vd., 2012; Rudy vd.,

2014; Taylor ve Hoch, 2008). Araştırmada ortak dikkat başlatma becerisinin birden fazla davranışı içerecek şekilde belirlenmesi ve yanı sıra bu davranışların kombinasyon olarak sergilenmesinin ele alınmasının alanyazına farklı bir bakış açısı kazandırarak katkı sağlayacağını düşündürmektedir.

Ortak dikkat başlatmaya yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda çocukların tercih ettikleri nesnelerin, yapbozların, ışıklı ve sesli oyuncakların, doldurulmuş hayvanların, oyuncak ev malzemelerinin ve kuklaların materyal olarak kullanıldığı görülmektedir (Hansen vd., 2019; Kasari, vd., 2005; Kryzak ve Jones, 2015). Bunun yanı sıra araştırmalarda çocukların günlük yaşamlarında karşılırlarına çıkabilecek ve ortak dikkat başlatma unsuru olan olağan dışı durumların kullanımına rastlanmamıştır. Bu araştırmada çocukların ilgisini en azdan en çoğa kadar çekebilecek materyallerin kullanılmasının yanı sıra çöp kovasının devrilmesi, oyuncak atın kravat takması ve yerde yırtılmış kağıt parçalarının olması gibi olağan dışı durumlar da kullanılmıştır. Naoi vd. (2008) araştırmasında da benzer şekilde bu durumların kullanıldığı yer almaktadır. Araştırma boyunca kullanılan olağan dışı durumların çocukların dikkatini en çok çekebilecek materyalden daha çok çekerek ortak dikkat başlatma davranışları sergilemelerini sağladığı görülmüştür. Bu bulgunun alanyazına ortak dikkat başlatmaya yönelik çarpıcı bir bulgu olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmadaki izleme bulguları doğrultusunda katılımcı çocukların ortak dikkat başlatma becerilerini öğretim sona erdikten sonra 1., 2. ve 3. haftalarda da sürdürdükleri belirlenmiştir. Kurnaz (2018) araştırmasında ortak dikkat becerilerinin ipucunun giderek artırılması yöntemiyle öğretildiği araştırmada da 1,2 ve 4. Haftalarda izleme verilerinin toplandığı görülmekle birlikte 24. ve 52. Haftalarda da izleme verisi toplandığı görülmektedir. Bu araştırmayla öğretim oturumunun tamamlanmasından sonra izleme verisi toplanması yönünden benzerlik gösterirken öğretim tamamlandıktan uzun süre sonrası izleme verisi toplanması yönünden farklılaşmaktadır. Taylor ve Hoch (2015) tarafından gerçekleştirilen ipucunun giderek artırılması ve bekleme süreli öğretim kullanılarak OSB olan çocuklara sunulan ortak dikkat başlatma becerisinin öğretildiği araştırmada da 3., 4. ve 7. haftalarda çocukların becerileri sürdürmeye devam ettiği belirtilmektedir. Ortak dikkat başlatma becerilerinin sürdürülmesi bulguları yönünden iki araştırmadaki bulgular paralellik göstermektedir. Fakat Kryzak ve Jones (2015) ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme becerilerinin ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemi ve ayrımlı pekiştirmeyle öğretiminin yapıldığı araştırmada ilk çocuk bağımsızlık kriterini karşıladıktan sonra toplanmaya başlanması planlansa da diğer iki

çocuk için toplanması mümkün olmamıştır. Araştırma etkililik yönüyle benzerlik gösterse de izleme bulguları konusunda çocukların programlarının, yaşadıkları ortamların ve okullarının değişmesi vb. nedenler dolayısıyla izleme verileri toplanması konusunda farklılık göstermektedir Rudy vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretim sonlandıktan bir hafta sonra çocukların ortak dikkat başlatma becerilerini sergiledikleri belirtilmektedir. Bu doğrultuda araştırmayla benzerlik göstermektedir. İzleme verilerinin çeşitli nedenler doğrultusunda toplanmasının zorlayıcı olduğu bilinmekle beraber bu araştırmada öğretim sonlandıktan sonra ortak dikkat başlatma becerilerine yönelik izleme verilerinin toplanması ve tüm çocukların öğrendikleri davranışları sürdürdüğünün görülmesi alanyazına katkı sağlamaktadır. Çocukların edindikleri davranışları 1, 2 ve 4. Haftalarda sürdürmelerinin yanı sıra bu davranışlarda son uygulama oturumlarındaki ölçütlere nazaran düşüş gözlenmiştir. Bu düşüşün nedeninin geçen süre boyunca çocuklarla herhangi bir hatılatıcı uygulamanın yapılmamış olması olduğu düşünülmektedir. Çocuklarla belirli aralıklarla çalışmaların devam edilmesi ile bu düşüşün önüne geçilebilir.

Araştırmada çocuklarla gerçekleştirilen öğretim oturumlarında random belirlenen çalışma materyalleri dışında ortamda yer alan farklı materyallere yönelip ortak dikkat başlatma davranışları da sergiledikleri görülmüştür. Bu bağlamda örneğin Emir'in 2. oturumda belirlenen materyaller dışında yanında getirdiği kendi oyuncağına işaret edip yöneldiği görülmüştür. Fatma'nın da 3. oturumda ortamdaki oyun hamuruna yönelip sözel ifade kullanımı görülmüştür. Katılımcı çocukların aynı ortamda materyale yönelik genelleme davranışı sergilemesine yönelik Naoi vd. (2008) araştırmasıyla benzerlik göstermesinin yanı sıra genelleme sürecinin yapılandırılmış olmaması ve öğretim oturumu içerisinde gerçekleşmesi yönünden iki araştırmanın farklılık gösterdiği görülmektedir.

Öğretim oturumu sonlandığında genelleme verileri için çocukların annelerinden evlerindeki en azdan en çoğa dikkat çeken nesneler/oyuncaklar ve olağandışı durumlara yönelik ortam oluşturarak çocuklarının farklı ortam, farklı kişi ve farklı materyallerde ortak dikkat başlatma becerisini sergileyip sergilemediklerini görmek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda çocukların ortak dikkat başlatma davranışlarını sergileyerek genellemedikleri görülmüştür. Kurnaz (2018) araştırmasında genelleme verilerinin toplanması sürecinde anneler, akranlar ve farklı ortama yönelik toplandığı görülmektedir. Bu araştırmayla anneler ve farklı ortamda genelleme verisi toplanması yönünden benzerlik gösterirken akranlarla sergilenmesi yönünden farklılık

göstermektedir. Tunçel (2017) video model öğretim yöntemiyle OSB olan çocuklara nesne göstererek ortak dikkat başlatma becerisini incelediği araştırmasında ortamlar ve kişiler arası genelleme verisi topladığı ve çocuklar tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür. Kryzak ve Jones (2015) ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme becerilerinin ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemi ve ayrımlı pekiştirmeyle öğretiminin yapıldığı araştırmada materyal, kişi ve ortam genelleme verisi topladığı görülmüştür. Fakat araştırmadaki çocukların kişi ve ortama yönelik genellemede zorlandıklarına vurgu yapılmıştır. Bu araştırma Tunçel (2017) ile genelleme bulgularının etkililiği yönünden benzerlik göstermekle birlikte Kryzak ve Jones (2015) araştırmasıyla materyal, kişi ve ortam genelleme verisi toplama yönünden benzerlik gösterse de genelleme verilerinin etkililiği yönünden farklılık göstermektedir.

Araştırmada uygulama güvenilirliği verisi başlama düzeyi, uygulama, kalıcılık ve genelleme oturumları için toplanmıştır. Bu süreçte tüm evrelerin en az %33'ü için uygulama güvenilirliği hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Araştırmacı tarafından uygulanan başlama düzeyi, uygulama ve kalıcılık oturumlarının yaklaşık %98 oranla güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Wolery vd., (1988) etkililiğe yönelik araştırmalarda ideal güvenilirlik bulgularının %90 ve üzerinde olması olarak belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın yüksek uygulama güvenilirliği ile gerçekleştirildiği düşünülerek bu araştırmanın güçlü olan diğer bir yanı olarak görülmektedir.

Sosyal geçerlik verileri, katılımcı çocukların kendi yaş gruplarından olan 5 tipik gelişim gösteren akranının ortak dikkat başlatma davranışının izlenmesi ve kayıt edilmesiyle toplanmıştır. OSB olan katılımcı çocukların başlama düzeyi ve öğretim oturumu sonundaki ortak dikkat başlatma becerileri ile tipik gelişim gösteren akranların ortak dikkat başlatma davranışları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda OSB olan çocukların başlama düzeyinde ortak dikkat başlatma becerilerini akranlarından oldukça düşük düzeyde sergiledikleri görülmektedir. İpucunun giderek artırılması öğretim yöntemiyle ortak dikkat becerilerinin öğretimi sonrasında tüm katılımcı çocukların performanslarının tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı/yakın düzeye geldiği görülmüştür. Alanyazında ortak dikkat başlatmaya yönelik gerçekleştirilen dört araştırmada sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik verisi toplandığı görülmektedir (Naoi vd, 2008; Jones vd., 2006; Tunçel, 2017; Whalen ve Schreibman, 2003). Yapılan üç araştırmada tüm katılımcı çocukların uygulama sonrasında akranlarıyla benzer düzeyde ortak dikkat başlatma davranışı sergilediği belirtilirken (Naoi vd, 2008; Jones

vd., 2006; Tunçel, 2017) bir araştırmada katılımcı çocukların yarısının ortak dikkat başlatma performansının tipik gelişim gösteren akranlarına ulaştığı belirtilmektedir (Whalen ve Schreibman, 2003). Kurnaz (2018) araştırmasında sosyal geçerlik verilerinin tipik gelişim gösteren akranlarla sosyal karşılaştırma ve ebeveynlerden öznel değerlendirme yoluyla toplandığı görülmektedir. Araştırma sosyal karşılaştırmanın kullanılması yönüyle benzerlik gösterirken öznel değerlendirme kullanılması yönüyle farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda araştırmada sosyal karşılaştırma yoluyla toplanan sosyal geçerlik verilerinin yapılan diğer araştırmalarla tutarlılık gösterdiği düşünülebilmektedir.

Araştırmanın uygulama sürecinde Covid-19 pandemisinin yaşanması sebebiyle katılımcıların uygulamanın gerçekleştiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam durumu uygulamaya yönelik bir sınırlılık oluşturmıştır. Bu doğrultuda ileride gerçekleştirilecek araştırmalarda bu durumlara yönelik ev ortamı gibi ortamlara yönelik planlamalar yapılması önerilebilmektedir.

Araştırmanın katılımcıları OSB tanısı olan 5-7 yaş arasındaki çocuklardan oluşmaktadır. Ortak dikkat becerilerinin OSB'nin doğasıyla gelen bir yetersizlik olması dolayısıyla katılımcı çocukların ortak dikkat başlatma becerilerinin desteklenmesinin önem arz etmesiyle beraber diğer yetersizlik türlerinin yer almaması bir sınırlılık oluşturmaktadır. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda diğer yetersizlik türlerine sahip farklı yaş gruplarıyla yapılacak çalışmaların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları doğrultusunda OSB olan çocukların ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemiyle bakış kaydırma, işaret etme, sözel ifade kullanma, nesneye yönelme ve bu davranışların kombinasyon olarak sergilenmesiyle ortak dikkat başlatma becerisini edindikleri, öğretim sonrasında 1., 2. ve 4. haftalarda sürdürdükleri ve farklı ortam, materyaller ve kişilere genelledebildikleri söylenebilmektedir.

5.2 Öneriler

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynler erken dönemde ortak dikkate tepki verme ve başlatma davranışlarının önemi konusunda aydınlatılmalıdır. Çünkü ortak dikkat okul öncesinde ve ileri akademik yıllarda başarıyı olumlu etkilemektedir. Erken çocukluk döneminde

çocukların çevrelerinde bulunan uyaranları tanınması ve öğrenmesi çevreyle etkileşimlerini de arttıracığı için ortak dikkat çocuğun iletişim ve gelişimine de katkı sağlayacaktır.

- Yapılan araştırmada kullanılan materyallerden günlük hayatlarında karşılaşılabileceği ilginç olay ve durumlar çocukların daha çok dikkatini çekerek o materyallere ilişkin daha fazla ortak dikkat başlatma davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak çalışmalarda bu materyallerinde kullanılması çocukların dikkatini daha çok çekeceğinden yüksek düzeyde performans sergilemelerine katkı sağlayacaktır. Buna ek olarak seçilen bu materyaller doğal hayatlarında karşılabileceği materyaller olduğu için genellemeye de hizmet edeceği düşünülmektedir.

5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Erken dönem sosyal iletişim becerileri, sosyal katılım, sembolik oyun ve dil becerileri için önkoşul becerilerdir (Mundy ve diğerleri, 2003). Ortak dikkati başlatma davranışlarının topografik tanımına ilişkin araştırmalarda farklılıklar gözlenmektedir. Ancak, son çalışmalar ortak dikkati başlatma davranışlarının sadece bir davranışın yerine getirilmesi olmayacağını vurgulamaktadır. Bu durumu tek basamaklı bir davranış için yönerge verildiğinde yerine getirmek olacağı için birleşik davranışların tanımlandığı ve öğretiminin hedeflendiği çalışmalara gereksinim vardır.
- Çocukların ev ve okul gibi doğal ortamlarında ve bu ortamlarda ki ebeveynler, kardeşler veya akranların uygulayıcı olarak eğitildiği araştırmaların çocukların ortak dikkati başlatma üzerindeki etkisi arasında fark olup olmayacağı deneysel bir çalışmayla incelenebilir.
- Genelleme oturumları; park, oyun grubu vb. çoklu ortamlarda yapılabileceği gibi farklı aile üyeleri ve farklı ortak dikkati başlatma düzeyi olan (düşük-yüksek) akranları ile yapılabilir.
- Yapılan çalışmada kalıcılık verileri çalışma bittikten bir, iki ve dört hafta sonra yapılmıştır. Çalışmada bağımlı değişken olan ortak dikkati

başlatma becerilerinin genellemeleri daha uzun süreler sonunda planlanabilir.

- Yapılan çalışmanın uygulamacısı araştırmacının kendisidir. Gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda ebeveynlerin çocukları ile çalışmalarının OSB olan çocuklara ve ebeveynlerine katkısının olduğu görülmüştür. İleride ebeveynlerin uygulayıcı olduğu çalışmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- OSB olan çocuklarda yapılan çalışmalar incelendiğinde akran aracılı öğretimlerin hedeflenen beceri ve davranışların edinimine katkı sağladığı görülmüştür. İleride akran aracılı öğretimin kullanıldığı çalışmalar planlanabilir.
- Araştırmada ortak dikkati başlatma davranışlarının öğretilmesi hedeflenmiştir. Ortak dikkati başlatan katılımcıların, başlattıkları ortak dikkat davranışlarını sürdürmelerine ilişkin bir uygulama yapılmamıştır. Bu konuda herhangi bir veri toplanmamıştır. İleride yapılan çalışmalarda katılımcıların ortak dikkati sürdürmelerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F., ve Diken, Ö. (2019). *Yetersizliği olan bireylerde dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Adamson, L. B., Deckner, D. F., & Bakeman, R. (2010). Early interests and joint engagement in typical development, autism, and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 665–676.
- Adamson, L. B., & Chance, S. E. (1998). Coordinating attention to people, objects & language. In A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 15–37). Brooks.
- Adamson, L., & McArthur, D. (1995). Joint attention, affect, & culture. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins & role in development* (pp. 205–221). Erlbaum.
- Akın Bülbül, İ. A., ve Özdemir, S. Ortak Dikkat Becerilerinin Kuramsal Temelleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(1), 195–220. <https://doi.org/10.7822/omuefd.327398>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic & statistical manual of mental disorders* (5th. Ed.). APA.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people & objects in mother-infant & peer-infant interaction. *Child Development*, 55(4), 1278–1289. <https://www.jstor.org/stable/1129997>
- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention & language. In C. Moore & P.J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins & role in development* (pp. 131, 158). Psychology Press.
- Barton, E. E., & Pavilanis, R. (2012). Teaching pretend play to young children with autism. *Young Exceptional Children*, 15(1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/1096250611424106>
- Bilmez, H. (2014). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretimi*. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 375289)
- Bono, M. A., Daley, T., & Sigman, M. (2004). Relations among joint attention, amount of intervention & language gain in autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 34(5), 495–505. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-004-2545-x>
- Brady, N. C., Marquis, J., Fleming, K., & McLean, L. (2004). Prelinguistic predictors of language growth in children with developmental disabilities. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 47(3), 663–677. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/051\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/051))

- Brereton, A. (2010). Increasing joint attention skills in young children with autism. *Autism Consultation & Training Now*, 53(1), 1-3. <http://www.med.monash.edu.au/assets/docs/scs/psychiatry/increasing-joint-attention-autism.pdf>
- Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2002). The importance of eyes: how infants interpret adult looking behavior. *Developmental psychology*, 38(6), 958. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.958>
- Brown, J. A., & Woods, J. J. (2016). Parent-implemented communication intervention: Sequential analysis of triadic relationships. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 115-124. <https://doi.org/10.1177/0271121416628200>
- Bruner, J. S. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*, 1(2-3), 155-178. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0271-5309\(81\)90010-0](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0271-5309(81)90010-0)
- Butterworth, G., & Jarrett, N. (1991). What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British journal of developmental psychology*, 9(1), 55-72. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00862.x>
- Carpenter, M. & Liebal, K. (2011). Joint attention, communication, & knowing together in infancy. In A. Seemann (Ed.), *Joint attention new developments in psychology, philosophy of mind, & social neuroscience* (pp. 159- 181). The MIT Press.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, & communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the society for research in child development*, 63(4), 1-143. <https://www.jstor.org/stable/1166214>
- Carpenter, M., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2002). Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of autism & developmental disorders*, 32(2), 91-106. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1014836521114>
- Charman, T. (1998). Specifying the nature & course of the joint attention impairment in autism in the preschool years: Implications for diagnosis & intervention. *Autism*, 2(1), 61-79. <https://doi.org/10.1177/1362361398021006>
- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 358(1430), 315-324. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.11999>
- Chen, L. (2014). *The impact of model-lead-test coaching on parents' implementation of reinforcement, prompting, & fading with their children with autism spectrum disorder*. [PhD Dissertation, West Virginia University]. West Virginia University ProQuest Dissertations Publishing. (UMI Number: 3701954)

- Chen, Y., Huang, Z., Xu, J., & Li, Y. (2019). Social attention and cognitive control in young children with autism spectrum disorder: Evidence from a combined eye-tracking and behavioral study. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 61-70.
- Colonnesi, C., Stams, G.J.J.M., Koster, I. & Noom, M.J. (2010). The relation between pointing & language development: a meta-analysis. *Developmental Review*, 30(4), 352–366. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.10.001>
- Crais, E., & Ogletree, B. T. (2016). Prelinguistic communication development. In *Prelinguistic & minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 9-32). Springer, Singapore.
- Çolak, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğunu anlamak. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu içinde* (s. 21-52). Engelli ve Yaşlı Bakım Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A. & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, & attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271-283. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.271>
- Durukan, İ., ve Türkbay, T. (2008). Otizmde ortak dikkat becerileri: Gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 117-126. https://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article_30253/cogepderg-15-117.pdf
- Fein, D., & Dunn, M. A. (2007). *Autism in Your Classroom: A General Educator's Guide to Students with Autism Spectrum Disorders*. Woodbine House.
- Gıcı- Vatansever, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri*. [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 511171)
- Gliga, T., & Csibra, G. (2009). One-year-old infants appreciate the referential nature of deictic gestures and words. *Psychological Science*, 20(3), 347-353.
- Goldstein, H., & Wickstrom, S. (1986). Peer intervention effects on communicative interaction among h&icapped & nonh&icapped preschoolers. *Journal of applied behavior analysis*, 19(2), 209-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-209>
- Hansen, S. G., Raulston, T. J., Machalicek, W., Frantz, R., Drew, C., Erturk, B., & Squires, J. (2019). Peer-mediated joint attention intervention in the preschool classroom. *The Journal of Special Education*, 53(2), 96-107. <https://doi.org/10.1177/0022466918807464>
- Heflin, L.J. & Alaimo, D.F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Pearson & Merrill/Hall.
- Iverson, J. M., & Thal, D. J. (1998). *Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye*. In A.M. Wetherby, S. F. Warren & Reichle (Eds.),

- Transitions in prelinguistic communication (pp. 59-86). Paul H. Brookes Publishing.
- Jones, E. A., & Carr, E. G. (2004). Joint attention in children with autism: Theory & intervention. *Focus on autism & other developmental disabilities*, 19(1), 13-26. <https://doi.org/10.1177/10883576040190010301>
- Jones, E. A., Feeley, K. M., & Takacs, J. (2007). Teaching spontaneous responses to young children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(3), 565-570. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.40-5655>
- Kaplan, F., & Hafner, V. V. (2006). The challenges of joint attention. *Interaction Studies*, 7(2), 135-169. <https://doi.org/10.1075/is.7.2.04kap>
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(6), 611-620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x>
- Kasari, C., Freeman, S., Paparella, T., Wong, C., Kwon, S., & Gulsrud, A. (2005). Early intervention on core deficits in autism. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation*, 2(6), 380-388. <https://psycnet.apa.org/record/2006-04421-006>
- Kasari, C., Gulsrud, A., Freeman, S., Paparella, T., & Hellemann, G. (2012). Longitudinal follow-up of children with autism receiving targeted interventions on joint attention & play. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(5), 487-495. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.02.019>
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 87-100.
- Kılıç, B. G., Uğur, Ç., Duman, N. S., & Akçakın, M. (2014). Karbonik Anhidraz Tip 2 Eksikliği Sendromu ve Otistik Bozukluk. *Noro-Psikiyatri Arşivi*, 51(2), 172. <https://noropsikiyatriarsivi.com/sayilar/422/buyuk/172-174.pdf>
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 17-46). Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (2015). Otizm spektrum bozukluğu. (2. Baskı). Daktylos
- Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kurt, O. (2014). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP). Anı Yayıncılık

- Kinard, J.L., & Watson, L.R. (2015). Joint attention during infancy & early childhood across cultures. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 844–850). Elsevier.
- Kryzak, L. A., & Jones, E. A. (2015). The effect of prompts within embedded circumscribed interests to teach initiating joint attention in children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 27(3), 265-284. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10882-014-9414-0>
- Kurnaz, E. (2018). Otizmli bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği.[Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 525422)
- MacDuff, J. L., Ledo, R., McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (2007). Using scripts and script-fading procedures to promote bids for joint attention by young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(4), 281-290. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.11.003>
- Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 47(6), 497-514.
- Mustafa, K. (2019). Özel Eğitimde Okul Araştırmaları İçin Alternatif Bir Araştırma Deseni: Denekler Arası Eş Zamanlı Olmayan Çoklu Başlama Düzeyi Deseni. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 193-206. <https://doi.org/10.19171/uefad.410389>
- Lane, J. D., & Brown, J. A. (2016). Promoting communication development in young children with or at risk for disabilities. In *Handbook of early childhood special education* (pp. 199-224). Springer, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-28492-7_12
- Lovell, K.A. & Lord, S.H. (1986). Joint attention & language in autism & language delay. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 16 (3), 335-349. <https://doi.org/10.1007/BF01531663>
- MacDonald, R.F. (2008). Hey, look, it's a train! In E. Cipani (Ed.), *Triumphs in early autism treatment* (pp. 55-69). Springer Publishing Company.
- MacDonald, R., Anderson, J., Dube, W. V., Geckeler, A., Green, G., Holcomb, W., Mansfield, R. & Sanchez, J. (2006). Behavioral assessment of joint attention: a methodological report. *Research In Developmental Disabilities*, 27, 138-150. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.09.006>
- MacDuff, J. L., Ledo, R., McClannahan, L. E. & Krantz, P. J. (2007). Using scripts & script-fading procedures to promote bids for joint attention by young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 281-290.

- Martins, M. P., & Harris, S. L. (2006). Teaching children with autism to respond to joint attention initiations. *Child & Family Behavior Therapy*, 28(1), 51-68. https://doi.org/10.1300/J019v28n01_04
- McCathren, R. B., Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1999). Prelinguistic pragmatic functions as predictors of later expressive vocabulary. *Journal of Early Intervention*, 22(3), 205-216. <https://doi.org/10.1177/105381519902200304>
- Meindl, J. (2014). Joint attention training in children with autism. V. B. Patel vd., (Eds.), *Comprehensive Guide to Autism içinde* (s. 989-1013). Springer Science+Business Media
- Meindl, J. N., & Cannella-Malone, H. I. (2011). Initiating & responding to joint attention bids in children with autism: A review of the literature. *Research in developmental disabilities*, 32(5), 1441-1454. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.02.013>
- Mundy, P. (2016). *Autism & joint attention: Development, neuroscience, & clinical fundamentals*. Guilford Publications.
- Mundy, P. C., & Acra, C.F. (2005). Joint attention, social engagement, & the development of social competence. In P. J. Marshall & N. A. Fox (Eds.), *The Development of Social Engagement: Neurobiological Perspectives* (pp. 81-117). Oxford University Press.
- Mundy, P. & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, & social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x>
- Mundy, P., Seibert, J. M., & Hogan, A. E. (1982). Relationship between sensorimotor & early communication abilities in developmentally delayed children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30(1), 33-48.
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention & language development in autistic children. *Journal of Autism & developmental Disorders*, 20(1), 115-128. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02206861>
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level, & symptom presentation in autism. *Development & Psychopathology*, 6(3), 389-401. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006003>
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of non-verbal communication measures. *Journal of child psychology & psychiatry*, 27(5), 657-669. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1986.tb00190.x>
- Mundy, P., Sullivan, L., & Mastergeorge, A. M. (2009). A parallel & distributed-processing model of joint attention, social cognition & autism. *Autism research*, 2(1), 2-21. <https://doi.org/10.1002/aur.61>

- Muzammal, M. S., & Jones, E. A. (2017). Social-communication intervention for toddlers with autism spectrum disorder: Effects on initiating joint attention and interactions with mother. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(2), 203-221.
- Naoi, N., Tsuchiya, R., Yamamoto, J. I., & Nakamura, K. (2008). Functional training for initiating joint attention in children with autism. *Research in developmental disabilities*, 29(6), 595-609. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.10.001>
- Odom, S. L., & Ogawa, I. (1992). Direct observation of young children's social interaction with peers: A review of methodology. *Behavioral Assessment*. 14(3-4), 407-441.
- Olson, J., & Masur, E. F. (2011). Infants' gestures influence mothers' provision of object, action & internal state labels. *Journal of Child Language*, 38(5), 1028-1054. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000565>
- Osterling, J., & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of autism & developmental disorders*, 24(3), 247-257. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02172225>
- Ottley, J.R. (2015). Real-time coaching with bug-in-ear technology: a practical approach to support families in their child's development. Crane Center for Early Childhood Research & Policy, The Ohio State University: Columbus, Ohio, United States. <https://doi.org/10.1177/1096250615576806>
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenleri ile ilişkisinin incelenmesi. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 375289)
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (02), 163-192. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246293>
- Özaydın, L. (2006). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimli olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 302885)
- Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği (2012, 20 Mart). Resmi Gazete (Sayı: 28239). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/03/20120320-5.htm>
- Özeren, G. S. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu OSB ve Hastalığa Kanıt Penceresinden Bakış. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (2), 57-63. <http://journal.acibadem.edu.tr/en/download/article-file/1701321>
- Paparella, T., & Freeman, S. F. (2015). Methods to improve joint attention in young children with autism: A review. *Pediatric Health, Medicine & Therapeutics*, 6, 65. <https://doi.org/10.2147/PHMT.S41921>

- Paparella, T., & Kasari, C. (2004). Joint attention skills & language development in special needs populations: Translating research to practice. *Infants & Young Children*, 17(3), 269-280.
- Pickard, K. E., & Ingersoll, B. R. (2015). Brief report: High & low level initiations of joint attention, & response to joint attention: Differential relationships with language & imitation. *Journal of autism & developmental disorders*, 45(1), 262-268. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-014-2193-8>
- Racine, T. P., & Carpendale, J. I. (2007). The role of shared practice in joint attention. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(1), 3-25. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/026151006X119756>
- Schertz, H. H., Odom, S. L., Baggett, K. M., & Sideris, J. H. (2013). Effects of Joint Attention Mediated Learning for toddlers with autism spectrum disorders: An initial randomized controlled study. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 249-258.
- Schertz, H. H., Odom, S. L., Baggett, K. M., & Sideris, J. H. (2018). Mediating parent learning to promote social communication for toddlers with autism: Effects from a randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 853-867.
- Schreibman, L. (1997). Strategies for changing the behavior of young children with autism and PDD: Nonexperimental approaches. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(4), 435-452.
- Seaver, J. L., & Bourret, J. C. (2014). An evaluation of response prompts for teaching behavior chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(4), 777-792. <https://doi.org/10.1002/jaba.159>
- Shin, M. (2012). The role of joint attention in social communication & play among infants. *Journal of Early Childhood Research*, 10(3), 309-317. <https://doi.org/10.1177/1476718X12443023>
- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity & change in the social competence of children with autism, Down syndrome, & developmental delays. *Mongraphs of the Society for Research in Child Development*, 64, 1-114.
- Simpson, D.B.S. (2015). Coaching as a family as a family-centred, occupational therapy intervention for autism: A literature review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(2), 109-125. <https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1040941>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, S. M., Yücesoy- Özkan, Ş. & Savage, M. N. (2020). Evidence-Based Practices for Children, Youth, & Young Adults with Autism. *FPG Child Development Institute*.

- Swanson, M. R., & Gunnar, M. R. (2019). Communicative competence: An emerging construct in developmental psychology. *Development and Psychopathology*, 31(1), 1-10.
- Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Charman, T., Cox, A., Baird, G., Drew, A., Rees, L., & Wheelwright, S. (1998). The frequency & distribution of spontaneous attention shifts between social & nonsocial stimuli in autistic, typically developing, & nonautistic developmentally delayed infants. *Journal of child Psychology & Psychiatry*, 39(5), 747-753. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00373>
- Şener, E. F., ve Özkul, Y. (2013). Otizmin genetik temellleri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 22(1), 86-92. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eujhs/issue/44556/552741>
- Taylor, B. A., & Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond to & initiate bids for joint attention. *Journal of applied behavior analysis*, 41(3), 377-391. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-377>
- Tekin-İftar, E. (2012). Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (ss. 15-39). Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Tekin-İftar, E., Kırcaali-İftar, G. (2001). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. E. Tekin- İftar, G. Kırcaali İftar. (Ed.), Vize Akademik Yayıncılık.
- Thorup, E., Nyström, P., Gredebäck, G., Bölte, S., Falck-Ytter, T., & The Infant/Toddler Eye Tracking Consortium. (2016). Altered gaze following during live interaction in infants at risk for autism: An eye tracking study. *Molecular Autism*, 7(1), 12.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral & brain sciences*, 16(3), 495-511. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0003123X>
- Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention & lexical acquisition style. *First language*, 4(12), 197-211. <https://doi.org/10.1177/014272378300401202>
- Topbaş, S.(2006). Dilin Bileşenleri. S.S. Topbaş (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi* (2. Baskı). KÖK Yayıncılık
- Töret, G., ve Özmen, R. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda karşılıklı taklit eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 377-394. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.268560>
- Tunçel, E. (2017). *Nesne göstererek ortak dikkat başlatmanın otizmlili çocuklara öğretiminde video modelle öğretimin etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 464339)
- Uğur, Ç., Sertçelik, M., Gül, H., Kına, S., Saday-Duman, N., Gürkan, C. K., Kılıç, B. G., & Akçakın, M. (2013). Otizm yelpazesi bozukluğu olgularının klinik ve sosyodemografik özellikleri. 23. Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresi'nde sunulan bildiri, Edirne.

- Ward, B. (2016). Sibling Experiences: Living with Young Persons with Autism Spectrum Disorders. *Pediatric nursing*, 42(2). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27254975/>
- Watson, L. R., Crais, E.R., Baranek, G.T., Dykstra, J.R., & Wilson, K. P. (2013). Communicative gesture use in infants with & without autism: a retrospective home video study. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 22, 25-39. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/11-0145\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/11-0145))
- Wetherby, A. M., Cain, D. H., Yonclas, D. G., & Walker, V. G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 31(2), 240-252. <https://doi.org/10.1044/jshr.3102.240>
- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of autism & developmental disorders*, 37(5), 960-975. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-006-0237-4>
- Wetherby, A. M., & Prizant, B. M. (2002). *Communication & symbolic behavior scales: Developmental profile*. Paul H Brookes Publishing.
- Whalen, C. & Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 44(3), 456-468. doi: 10.1111/1469-7610.00135
- Whalen, C., Schreibman, L. & Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, & spontaneous speech for young children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorder*, 36(5), 655-664. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0108-z>
- Wimpory, D. C., Hobson, R. P., Williams, J. M. G., & Nash, S. (2000). Are infants with autism socially engaged? A study of recent retrospective parental reports. *Journal of autism & developmental disorders*, 30(6), 525-536. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1005683209438>
- Wolery, M., Bailey, D. B., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles & procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Allyn & Bacon.
- Wong, C. S., Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2007). The acquisition and generalization of joint attention and symbolic play skills in young children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 101-109. <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.2.101>
- Yosunkaya, E. (2013). Otizm etyolojisinde genetik ve güncel perspektif. *Journal of Istanbul Faculty of Medicine*, 76(4), 84-88. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuitfd/issue/9319/116454>

Zaghlawan, H. (2011). A parent-implement intervention to improve spontaneous imitation by young children with autism (Doctoral dissertation). University of Illinois at Urbana Champaign, ABD. <https://hdl.handle.net/2142/26087>



EKLER

EK-1: Veli İzin Formu

AİLE İZİN FORMU

Bu çalışma otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ipucunun giderek artırılmasıyla sunulan öğretimin ortak dikkati başlatma davranışlarına etkisi başlıklı bir araştırma çalışması olup erken çocukluk döneminde yer alan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklarla yürütülecektir.

Bu çalışma Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Programı yönetiminin onayı ile gerçekleştirilmektedir. Çalışma kapsamında çocuğunuza yönelik veriler toplanacaktır. Yapılacak olan çalışmalarda çocuğunuzla görüntü kaydı alınacaktır. Çalışmanın hiçbir aşamasında sizin ya da çocuğunuzun ismi kullanılmayacak olup kod ad verilecektir. Bu kapsamda çocuğunuza yönelik veli izniniz gereksinim duyulmaktadır. Çalışmanın herhangi bir aşamasında ayrılmanız durumunda çocuğunuzla ilgili toplanan tüm veriler çalışmadan çıkarılarak imha edilecektir. Çalışma ile ilgili tüm sorularınıza araştırmacı tarafından cevap verilecektir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Lütfen veli izniyle ilgili aşağıdaki kısmı doldurunuz.

Bu çalışmada çocuğumla ilgili toplanacak verilere yönelik bilgim ve rızam olduğunu belirtirim. Çocuğumla ilgili bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Araştırmacı: Cemil PARLAK

Telefon:

E-posta:

EK-2: Ortak Dikkat Başlatma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu

Adı- Soyadı:

Tarih:

Araştırmacı:

Ortak Dikkat Başlatma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu																	
Ortak Dikkat Başlatma Davranışları		1.Oturum				2. Oturum				3.Oturum				4.Oturum			
		Bağımsız	1. Düzey ipucu	2. Düzey ipucu	3. Düzey ipucu	Bağımsız	1. Düzey ipucu	2. Düzey ipucu	3. Düzey ipucu	Bağımsız	1. Düzey ipucu	2. Düzey ipucu	3. Düzey ipucu	Bağımsız	1. Düzey ipucu	2. Düzey ipucu	3. Düzey ipucu
1	Bakış Kaydırma																
2	İşaret Etme																
3	Sözel Tepki																
4	Nesneye Yönelme																
5	1 ve 4. Maddelerin Kombinasyonu																
Doğru Tepki Sayısı-Yüzdesi																	
Yanlış Tepki Sayısı-Yüzdesi																	
Toplam Doğru Tepki Sayısı-Yüzdesi																	

Ek 3: Başlama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu

Adı- Soyadı:

Tarih:

Araştırmacı:

Başlama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu					
Ortak Dikkat Başlatma Davranışları		1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4. Oturum
1	Bakış Kaydırma				
2	İşaret Etme				
3	Sözel Tepki				
4	Nesneye Yönelme				
5	1 ve 4. Maddelerin Kombinasyonu				
Doğru Tepki Sayısı-Yüzdesi					
Yanlış Tepki Sayısı-Yüzdesi					
Toplam Doğru Tepki Sayısı-Yüzdesi					

EK-4: : İpucunun Giderek Artırılması Uygulaması Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Katılımcı:

Araştırmacı:

Gözlemci:

Tarih:

Uygulayıcı Davranışları	EVET	HAYIR
Başlama Düzeyi		
Çalışma ortamını düzenleme		
Çalışma için gerekli araç-gereçleri odaya yerleştirme		
Çocuğu ortama yerleştirilmiş olan nesnelere yönlendirme		
Uygulama Evresi		
5 saniye boyunca çocuğun tepkisini izleme		
Sözel ipucu sunma (1.Düzey İpucu)		
5 saniye boyunca çocuğun tepkisini izleme		
Çocuğa uygun tepkide bulunma		

Sözel+ Model ipucu sunma (2.Düzey İpucu)		
5 saniye boyunca çocuğun tepkisini izleme		
Çocuğa uygun tepkide bulunma		
Sözel+ Fiziksel ipucu sunma (3.Düzey İpucu)		
5 saniye boyunca çocuğun tepkisini izleme		
Çocuğa uygun tepkide bulunma		
Çocuğun davranışlarını veri kayıt tablosuna kaydetme		
Çocuğun çalışma davranışlarını pekiştirip oturumu sonlandırma		

EK 5: İpucunun Giderek Artırılması Uygulaması Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Katılımcı:

Araştırmacı:

Gözlemci:

Tarih:

	EVET	HAYIR
Uygulayıcı Davranışları		
Çalışma ortamını düzenleme		
Çalışma için gerekli araç-gereçleri hazırlama		
Çocuğu ortama yerleştirilmiş olan nesnelere yönlendirme		
Çocuğun nesnelerle etkileşime geçirmek için yönerge sunma		
5 saniye boyunca çocuğun tepkilerini izleme		
Çocuğun tepkilerine uygun kayıt formuna işaretleme yapma		
Çocuğun çalışma davranışlarını pekiştirip oturumu sonlandırma		

EK-6**MATERYAL BELİRLEME ANKETİ**

Aşağıdaki listede 3-6 yaş okul öncesi çocukların dikkat çekicilik düzeylerini ölçmeye yönelik materyaller bulunmaktadır. Bu materyalleri çocuklar tarafından en az dikkat çekenleri “1”, orta düzey dikkat çekenleri “2”, çok dikkat çekenleri “3” olacak şekilde puanlayınız.

Bu çalışma Hasan Kalyoncu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Programı kapsamında uygulamada kullanılacak materyal belirleme amacıyla kullanılacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Cemil PARLAK

Dikkat Çek. Düz.	1	2	3
Materyaller			
Ters asılmış kıyafetler			
Elbise giydirilmiş hayvanlar			
Fiber optik lamba			
Işıklı oyuncaklar (top vb.)			
Kravat takmış at			
Hayvan motifleri			
Fiber optik lamba			
Sallanan oyuncaklar			
Yere devrilmiş sandalye			
Devrilmiş çöp kovası			
Peruklu ayıcık			
Legolar			
Oyuncan otomobil, motosiklet vb.			

*Eklemek istediğiniz materyalleri dikkat çekicilik düzeyi puanıyla birlikte tabloda boş bırakılan yerlere yazabilirsiniz.

ANNELERE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK VERİ TOPLAMA FORMU

Bu sosyal geçerlik veri toplama formu ile sizin ve çocuğunuzun katıldığı ortak dikkat başlatma becerisinin öğretiminin yapıldığı çalışmaya yönelik görüşlerinizi belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik size bazı sorular soracağım ve izniniz olursa yaptığımız bu görüşmeyi ses kaydı alarak kaydedeceğim. Daha sonra bu kaydı analiz edebilmek için tekrar dinleyip yazılı hale getireceğim. Kayıt herhangi bir kişi ile paylaşılmayacaktır. Katılımlarınız için teşekkür ederim.

1. Çalışmada yer alan ortak dikkat başlatma becerisinin çocuğunuz açısından önemli olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Bu çalışmada çocuğunuza öğretilen ortak dikkat başlatma becerisinin, farklı ortamlarda ve farklı kişilerle sergilediğine tanık oluyor musunuz?
3. Ortak dikkat başlatma becerisini öğrenmek çocuğunuzun yaşamında (örn: okul yaşamı, ev yaşamı vb.) olumlu değişikliğe yol açtı mı?
4. Çocuğunuzun ortak dikkat başlatma becerisini öğrenmesi çocuğunuzun çevresindeki kişileri (örn: diğer aile bireyleri, öğretmen, arkadaş vb.) memnun etti mi?
5. Yapılan bu çalışma çocuğunuzda ne tür değişikliklere yol açmıştır?
6. Daha sonra bu şekilde bir çalışmaya katılmak ister misiniz?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Cemil PARLAK
Uyruğu : Türk

EĞİTİM

Derece	Adı	Bitirme Yılı
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi	2018
Yüksek Lisans	: -	-
Doktora	: -	-

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görevi
2018- 2020	Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Özel Eğitim Öğretmeni
2020/Devam ediyor	MEB	Özel Eğitim Öğretmeni

UZMANLIK ALANI

YABANCI DİLLER

BELİRTMEK İSTEĞİNİZ DİĞER ÖZELLİKLER

YAYINLAR