



**OTİZMLİ BİREYLERE
KARŞILIKLI KONUŞMA SIRASINDA KULLANILAN
ORTAK DİKKAT DAVRANIŞLARININ ÖĞRETİMİNDE
İPUCUNUN GİDEREK ARTIRILMASIYLA ÖĞRETİMİN
ETKİLİLİĞİ
Doktora Tezi
Erkan KURNAZ
Eskişehir 2018**

**OTİZMLİ BİREYLERE KARŞILIKLI KONUŞMA SIRASINDA KULLANILAN
ORTAK DİKKAT DAVRANIŞLARININ ÖĞRETİMİNDE İPUCUNUN
GİDEREK ARTIRILMASIYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ**

Erkan KURNAZ

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Onur KURT

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü






Ağustos 2018




T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Erkan KURNAZ'ın "Otizmli Bireylere Karşılıklı Konuşma Sırasında Kullanılan Ortak Dikkat Davranışlarının Öğretiminde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Etkililiği" başlıklı tezi 14.08.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Onur KURT	
Üye	: Doç. Dr. Nurgül AKMANOĞLU	
Üye	: Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Aylin Müge TUNÇER	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Metehan KUTLU	


Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür V.

ÖZET

OTİZMLİ BİREYLERE KARŞILIKLI KONUŞMA SIRASINDA KULLANILAN ORTAK DİKKAT DAVRANIŞLARININ ÖĞRETİMİNDE İPUCUNUN GİDEREK ARTIRILMASIYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Erkan KURNAZ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2018

Danışman: Doç. Dr. Onur KURT

Araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği incelenmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkenlerinden biri karşılıklı konuşma sırasında bağlama uygun sözel ifade kullanma düzeyi bir diğeri ise iletişim ortağıyla göz kontağı kurma ya da bakış kaydırma davranışlarını sergileme düzeyidir. Araştırmanın sosyal geçerliği sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme yoluyla incelenmiştir.

Araştırma, 4-6 yaşları arasında otizm spektrum bozukluğu tanısı olan dört erkek denekle sürdürülmüştür. Araştırmada yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın etkililik bulguları, karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca denekler edindikleri hedef davranışları öğretim sonlandırıldıktan 1, 2, 4, 24 ve 52 hafta sonra korumuş, farklı kişi ve ortamlara genelleyebilmiştir. Sosyal karşılaştırma bulguları deneklerin araştırma öncesinde normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla oldukça düşük düzeyde performans sergilediğini gösterirken, araştırma sonunda akranlarına benzer düzeyde performans sergilediğini göstermiştir. Öznel değerlendirmeye dayalı sosyal geçerlik bulguları, deneklerin anne/babalarının çalışmaya ilişkin olumlu görüşler ifade ettiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Otizm, Ortak dikkat, Göz kontağı kurma/bakış kaydırma, Karşılıklı konuşma, İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF TEACHING TO JOINT ATTENTION BEHAVIORS USED DURING DUAL CONVERSATION BY LEAST-TO-MOST PROMPTING TO INDIVIDUALS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Erkan KURNAZ

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, August 2018

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Onur KURT

The effectiveness of teaching to joint attention behaviors that used in dual conversation by using least-to-most prompting to individuals with autism spectrum disorder has been examined in this study. One of the dependent variables of the study is the level of appropriate verbal expression for context during conversation and the other variable of the study is the level of exhibiting eye contact or view shifting behavior with the communication partner. The social validity of the study was examined through social comparison and subjective assessment.

The study was conducted with four male participants with autism spectrum disorder between the ages of 4 and 6 years.

The findings of effectiveness show that least-to-most prompting is effective in the acquiring the joint attention behaviors during dual conversation. In addition, participants maintained the 1, 2, 4, 24 and 52 weeks after target behaviors acquired and they have generalised the target behaviors to different people and places. The results of the the social comparison findings showed that participants perform at a lower level of performance compared to their peers before the research and at the end of the research they performed at a similar level of performance. Findings of social validity based on subjective assessment show that the parents of the participants express positive opinions about the study.

Key Words: Autism, Joint attention, Establish eye contact, Eye gazing, Dual conversation, Least-to-most prompting

28/08 2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



Erkan KURNAZ

ÖNSÖZ

Lisans öğrenimiyle başlayan ve devam eden süreçte; bilgisini, tecrübelerini ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen, bilimsel düşünme, meslek etiğine uygun davranma ve daha iyi bir araştırmacı olma yönünde katkılar sağlayan, sahip olduğum mesleki bilgi ve deneyimi edinmemde en fazla payı olan, sadece bilgiyi değil o bilgiyi nasıl bildiğini de öğreten, her zaman arkamda duran ve vazgeçmeme izin vermeyen, öğrencisi olma gururunu ömrümün sonuna kadar taşıyacağım değerli danışmanın Doç. Dr. Onur KURT' a sonsuz şükranlarımı sunarım.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde ve raporlaştırılmasında değerli bilgi ve görüşlerini paylaşan Doç. Dr. Nurgül AKMANOĞLU' na, Dr. Öğr. Üyesi Aylin Müge TUNÇER' e, Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ-ASLAN' a ve Dr. Öğr. Üyesi Metehan KUTLU' ya çok teşekkür ederim.

Araştırmanın deney sürecinin gerçekleştirilmesi için Engelliler Araştırma Enstitüsü, Gelişimsel Araştırma Biriminin tüm imkanlarını sağlayan sayın müdürümüz Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN' e çok teşekkür ederim.

Araştırma fikrinin oluşmasından itibaren mesleki deneyimlerini ve desteğini esirmeyen sevgili arkadaşım Özlem ÇETİN' e çok teşekkür ederim.

Araştırma süresince katkılarını, fikirlerini ve desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Arş. Gör. Ayşe Büşra SUBAŞI-YURTÇU' ya teşekkür ederim. Araştırmanın raporlaştırma aşamasında katkılarını esirgemeyen sevgili arkadaşım Arş. Gör. Çetin TOPUZ' a teşekkür ederim.

Araştırmanın güvenilirlik verilerini toplayan, tanıştığımız ilk günden itibaren maddi ve manevi olarak her zaman destek olan, dünyada halen dostluk kavramının var olduğuna inanmamı sağlayan sevgili dostum Bora GÖRGÜN' e, sevgili eşi Hale GÖRGÜN' e ve oğulları Evren Poyraz GÖRGÜN' e çok teşekkür ederim.

Bir insan yaşamının çok erken zamanlarında ve azımsanmayacak kadar uzun bir süresinde onlardan ayrı kalmak zorunda kalsam da varlıklarıyla her zaman güç bulduğum ve her zaman ellerini omzumda hissettiğim canım babam Celil KURNAZ' a, canım annem Hatice KURNAZ' a ve ablam Pınar CANBULDU' ya sonsuz teşekkür ederim.

Aramıza katıldığı ilk günden itibaren yaşamımıza anlam katan, yüzümüzü güldüren, bildiğimi sandığım her şeyi yeniden öğrenmeme neden olan ve her sabah ona

daha iyi hayat sunabilmek için hırsla yataktan kalkmamı sağlayan biricik yavrumuz ALP KURNAZ' a sonsuz teŖekkür ederim.

Son olarak, lisansüstü öğrenim sürecinin başından itibaren onunla geçirmek istediğim zamanları masa başında geçirmeme rağmen beni her zaman destekleyen, yüzümü güldüren, ellerimi hiç bırakmayan, her düştüğümde ayağa kaldırmaya çalışan, bazen yardım etmeye gücü yetmese bile umut vermekten hiç vazgeçmeyen, her vazgeçişimde beni harekete geçiren, motive eden ve varlığıyla her daim huzur buluğum, arkadaşım, dostum sırdaşım, can yoldaşım sevgili eşim Öznur DÜZDAĞ KURNAZ' a sonsuz teŖekkürlerimi sunarım.

Bu tez çalışması Alp KURNAZ' ın şahsında tüm çocuklara ithaf olunmuştur.

Erkan KURNAZ

Ağustos, 2018

Eskişehir

İÇİNDEKİLER TABLOSU

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER TABLOSU.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Ortak Dikkat.....	1
1.2. Ortak Dikkat Gelişimi.....	3
1.3. Ortak Dikkat Becerilerinin Gelişimsel Açından Önemi.....	5
1.4. OSB’li Bireylerde Ortak Dikkat.....	8
1.5. OSB’li Bireylerde Ortak Dikkate İlişkin Araştırmalar.	12
1.6. İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretim.....	26
1.7. Problem.....	31
1.8. Araştırmanın Amacı.....	33
2. YÖNTEM.....	34
2.1. Katılımcılar.....	34
2.2. Ortam.....	39
2.3. Araç- Gereçler.....	40
2.4. Araştırma Modeli.....	41
2.5. Bağımlı Değişken.....	42
2.6. Olası Tepki Tanımları.....	42
2.7. Bağımsız Değişken.....	43
2.8. Genel Süreç.....	43
2.8.1. Pilot uygulama.....	43
2.8.2. Deney süreci.....	44

2.8.3. Başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumları.....	45
2.8.4. Aralıklı yoklama oturumları.....	46
2.8.5. Öğretim oturumları.....	47
2.8.6. İzleme oturumları.....	50
2.8.7. Genelleme oturumları.....	50
2.9. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	51
2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi.....	52
2.9.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi.....	52
2.9.2.1. <i>Öznel değerlendirme verilerinin toplanması</i>	52
2.9.2.2. <i>Sosyal karşılaştırma verilerinin toplanması</i>	53
2.10. Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	54
3. BULGULAR.....	57
3.1. OSB'li Bireylere Karşılıklı Konuşma Sırasında Kullanılan Ortak Dikkat Davranışlarının Öğretiminde İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	57
3.1.1. Erden'in etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme.....	57
3.1.2. Ertan'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme.....	60
3.1.3. Yahya'nın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme.....	61
3.1.4. Salim'in etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme.....	62
3.2. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	63
3.2.1. Sosyal karşılaştırma bulguları.....	63
3.2.2. Öznel değerlendirme bulguları.....	66
4. TARTIŞMA.....	71
4.1. Sınırlılıklar.....	78
4.2. Öneriler.....	79
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	79
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	80
KAYNAKÇA.....	82
EKLER.....	95
ÖZGEÇMİŞ.....	107

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. OSB’li bireylere ortak dikkat davranışlarının öğretime ilişkin grup deneysel araştırmalar.....	15
Tablo 1.2. OSB’li bireylere ortak dikkat girişimlerine tepki verme davranışlarının öğretime ilişkin tek denekli araştırmalar.....	16
Tablo 1.3. OSB’li bireylere ortak dikkat girişimi başlatma davranışlarının öğretime ilişkin tek denekli araştırmalar.....	17
Tablo 1.4. OSB’li bireylere ortak dikkat girişimlerine tepki verme ve ortak dikkat girişimi başlatma davranışlarının birlikte öğretime ilişkin araştırmalar.....	19
Tablo 1.5. İpucunun giderek artırılmasıyla öğretimin OSB’li bireylere öğretim sunmak amacıyla kullanıldığı araştırmalara ilişkin örnekler.....	28
Tablo 2.1. Denek özellikleri.....	34
Tablo 2.2. Araştırmanın bağımlı değişkenleri için belirlenen ipucu hiyerarşisi....	51
Tablo 2.3. Öznel değerlendirme yoluyla veri toplanan kişilerin özellikleri.....	53
Tablo 2.4. Sosyal karşılaştırma çalışmasında yer alan normal gelişim gösteren akranlara ilişkin bilgiler.....	54
Tablo 2.5. Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları.....	55
Tablo 2.6. Uygulama güvenilirliği bulguları.....	56
Tablo 3.1. Normal gelişim gösteren katılımcıların karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarını sergileme oranları.....	65
Tablo 3.2. Deneklerin anne ve babaların sosyal geçerlik soru formunda bulunan kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtlar.....	69

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. İki kişi arasında aynı nesne üzerinde ortak dikkat kurma.....	2
Şekil 3.1. Karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiğine ilişkin verilerin grafiği.....	58
Şekil 3.2. Bağlama uygun sözel ifade kullanma davranışına ilişkin genelleme verileri.....	59
Şekil 3.3. Göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışlarına ilişkin genelleme verileri.....	59
Şekil 3.4. Normal gelişim gösteren akranlar ile deneklerin bağlama uygun sözel ifade kullanma düzeylerinin karşılaştırılması.....	66
Şekil 3.5. Normal gelişim gösteren akranlar ile deneklerin göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışlarının kullanma düzeylerinin karşılaştırılması.....	67

GÖRSELLER DİZİNİ

	Sayfa
Görsel 2.1. Uygulama ortamına ilişkin görseller.....	39
Görsel 2.2. Araçlara ilişkin örnek görseller.....	40



KISALTMALAR DİZİNİ

- OSB : Otizm spektrum bozukluğu
APA : American Psychological Association
İGA : İpucunun giderek arttırılması ile öğretim
GOBDÖ-2-TV: Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2-Türkçe versiyonu
TEDİL : Türkçe erken dil gelişim testi



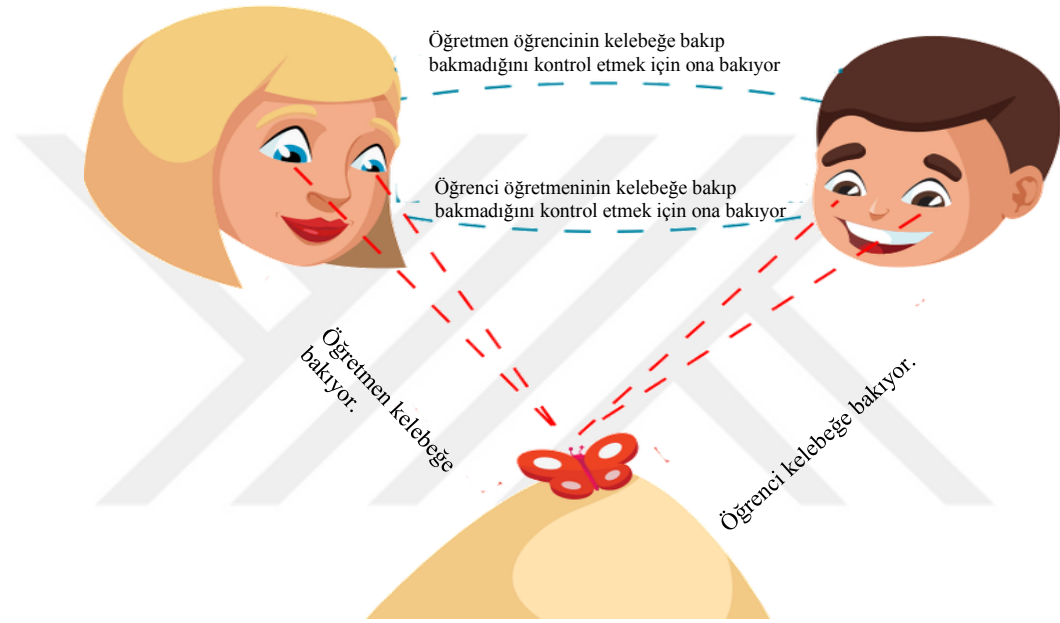
1. GİRİŞ

1.1. Ortak Dikkat

İnsanın çevresindeki tüm uyarınları aynı anda algılaması mümkün olmayabilir. Bir uyarının algılanabilmesi ve uyarana uygun tepki verilebilmesini etkileyen çok sayıda etmen bulunmaktadır. Bu etmenlerden biri uyarana dikkatini yöneltmektir. Dikkat, kişinin tüm bilişsel kaynaklarını çevresindeki tek bir uyarana yada uyarın grubuna odaklaması ve tepki vermek için hazır bulunması olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2015, s. 87). Dikkatin farklı durumlarla koordineli kullanılması ise, insan gelişimi ve öğrenme süreci için önemli bir unsurdur (Kaplan ve Hafner, 2006, s. 1).

Ortak dikkat, iki ya da daha fazla kişi arasında bir nesne, olay, kişi veya duyguya ilişkin dikkat, farkındalık ve deneyim paylaşımı sağlamak amacıyla sergilenen sözel veya sözel olmayan iletişim davranışlarının tümü olarak tanımlanabilmektedir (Charman ve diğ., 1997, s. 782; Dawson ve diğ., 2004, s. 271; Dube, Macdonald, Mansfield, Holcomb ve Ahearn, 2004, s. 198; Kaplan ve Hafner, 2006, s. 136; Kasari, Gulsrud, Wong, Kwon ve Locke, 2010, s. 1045; Mundy ve diğ., 2003; Tomasello ve Farrar, 1986, s. 1454). Ortak dikkat işaret etme, nesne gösterme, bakışlarını nesneye yöneltme, nesneye dokunma, bakışlarını iletişim ortağıyla paylaşmak istediği durum ve iletişim ortağı arasında kaydırma gibi sözel olmayan davranışlar sergilenerek kurulabilir. Ya da kişi iletişim ortağıyla bir duruma ilişkin farkındalık paylaşmak istediğinde sözel olmayan davranışlar ve sözel ifadeleri bir arada kullanarak ortak dikkat kurabilir (Bruinsma, Koegel ve Koegel, 2004, ps. 170-171; Dube ve diğ., 2004, s. 199). İki kişi arasında ortak dikkat kurulabilmesi için her ikisinin de işaret edilen noktaya bakma, birbirleriyle göz kontağı kurma ve birbirlerinin bakışlarını takip edebilme gibi sözel olmayan davranışlara sahip olmaları gerekmektedir (Dube ve diğ., 2004, s. 200). Ancak bireylerin bu davranışları sergiliyor olmaları, her zaman ikisi arasında ortak dikkat kurulduğu anlamına gelmeyebilir. Burada önemli nokta, her iki bireyinde bu davranışları bir farkındalık paylaşma amacıyla koordineli olarak kullanmasıdır (Kaplan ve Hafner, 2006, s. 140). Örneğin, öğrenci gün içerisinde farklı zamanlarda öğretmenin işaret ettiği yere bakmakta, onunla göz kontağı kurmakta ve öğretmenin bakışlarını takip ederek baktığı yöne doğru bakmaktadır. Bu durumda öğrenci ortak dikkat için gerekli davranışları sergiliyor olmasına rağmen öğretmen ve öğrenci arasında bir ortak dikkat varlığından söz edilemeyebilir. Ancak öğretmen öğrenciye “Bak senin için bir araba resmi getirdim”

diyerek araba resmini uzattığında, öğrenci öğretmenin uzattığı (işaret ettiği) resme bakar ve sonra öğretmenine bakarsa, öğrenci ve öğretmen arasında araba resmi üzerinde ortak dikkat kurulmuş olur. Yukarıda örneklenen iki durum arasındaki fark, ortak dikkat davranışlarının bir amaca yönelik ve koordineli kullanılmasıdır (Jones ve Carr, 2004, s. 4). Şekil 1.1.'de iki kişi arasında bir nesneye yönelik ortak dikkat kurma sürecine ilişkin örnek bir görsel sunulmuştur.



Şekil 1.1. İki kişi arasında aynı nesne üzerinde ortak dikkat kurma
(<http://autilius.pl/en/about/joint-attention/>, 2018)

Ortak dikkat becerileri, ortak dikkat girişimlerine karşılık verme ve ortak dikkat başlatma olarak iki temel başlık altında incelenmektedir (Baldwin, 2014, s. 294; Bruinsma ve diğ., 2004, s. 169; Dube ve diğ., 2004, s. 16; Jones ve Carr, 2004, s. 14; Mundy, 2016, s. 291; Mundy ve Crowson, 1997, s. 132; Schertz ve Odom, 2004, s. 269). Ortak dikkat girişimlerine tepki verme; bireyin diğerlerinin bir durumu işaret etmek için sergilediği bakış yöneltme, vücut ve baş hareketlerini içeren jestler sergileme, işaret etme ve/veya sözel ifade kullanma gibi davranışlarını takip etmesi, işaret edilen duruma bakışlarını yöneltmesi, sonrasında tekrar iletişim ortağına bakarak işaret edilen duruma ilişkin farkındalık paylaşmasıdır (Isaksen ve Holth, 2009, s. 217; Jones, Carr ve Feeley, 2006, s. 785; Taylor ve Hoch, 2008, s. 377; Whalen ve Schreibman, 2003, s. 457).

Birey bir başka kişinin ortak dikkat girişimlerine tepki vermeyi öğrendiğinde, diğer insanların baktığı yöne bakmayı öğrenmektedir. Bu esnada baktığı yerde ilgisini çeken bir nesne ile karşılaştığında ortak dikkate tepki verme davranışları pekiştirilmiş olur. Bu yolla bireyin çevresine ilişkin farkındalığı da gelişmektedir (Jones ve Carr, 2004, s. 15). Ortak dikkate tepki verme birinci yaşın sonuna kadar bebeklerin ebeveynlerinin veya yakınında bulunan yetişkinlerin ortak dikkat girişimlerine gülme, sallanma veya vücut salınımlarıyla tepki vermesi biçiminde gelişmektedir (Mundy ve Sigman, 1989, s. 176). Yetişkinlerin bebeklere yönelik ortak dikkat girişimleri ise çoğunlukla göz kontağı kurma, bakış kaydırma, kafasını veya parmağını göstermek istediği nesne veya duruma doğru çevirme biçiminde, bebeklerin tepkileri ise çoğunlukla başını yetişkininin baktığı yöne doğru çevirme veya geleneksel iletişim jestleri (örneğin, gel yapma, el sallama) kullanma biçiminde sergilenmektedir (Mundy ve Newell, 2008, s. 270). Yetişkinlerin başlattığı ortak dikkat girişimleri çoğunlukla jestlerle birlikte sözel davranışları da içermektedir. 12-14 ay arası ve daha sonrası bebeklerde ortak dikkate tepki verme kafasını çevirme ve jest kullanımına ek olarak yetişkinin bakışlarını ve hedef nesneyi takip etme biçiminde gelişmektedir. (Ninio, 2016, s. 136).

Ortak dikkat başlatma ise; bireyin bakış kaydırma, vücut ve baş hareketlerini içeren jestler sergileme, işaret etme ve/veya sözel ifade kullanma gibi ortak dikkat davranışları kullanarak iletişim ortağının dikkatini ilgi çekici bir duruma yönlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Isaksen ve Holth, 2009, s. 216; Jones ve Carr, 2004, s. 14).

Ortak dikkat başlatma bebeklerde 12 ayın sonunda sözel olmayan davranışların sergilenmesi biçiminde sergilenirken, 18 ay ve sonrası dönemde sözel olmayan davranışlara sözel ifadeler de eklenmektedir (Bakeman ve Adamson, 1984, s. 1279). Ortak dikkat başlatma bebeğin aktif olarak iletişim girişiminde bulunmasının belirtisi olarak değerlendirilmektedir (Mundy ve Sigman, 1989, s. 176). Ayrıca araştırmalar bebeklerde ortak dikkat başlatma sıklığındaki artışın ilerleyen zamanlarda daha fazla sözcük kullanımıyla sürdüğünü bildirmektedir (White ve diğ., 2011, s. 263).

1.2. Ortak Dikkat Gelişimi

Gelişimsel açıdan ortak dikkate tepki vermenin ortak dikkat başlatma davranışlarından önce kazanıldığı düşünülmektedir (Jones ve Carr, 2004, s. 14). Normal gelişim gösteren bireylerde ortak dikkat becerilerinin sergilenmesi 8 ay çevresinde gözlenmeye başlanmakta ve sıklıkla 24 aya kadar tamamlanması beklenmektedir

(Hurwitz ve Watson, 2016, s. 2). Ancak normal gelişim gösteren bebeklerde doğumdan başlayarak yaklaşık altıncı aya kadar geline sürede; sesler çıkarma, nesnelere dokunma, nesnelere uzanma, işaret etme, eline alma ve bakışlarını nesnelere yöneltme gibi ortak dikkat davranışlarının ortaya çıkmasından önce gözlenen davranışlar görülmektedir (Bruner, 1977'den akt. Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth ve Moore, 1998, s. 147).

Araştırmalar yeni doğan bebeklerin yaklaşık %25'inin, doğumdan bir hafta sonrasında anneleriyle göz kontağı kurabildiklerini göstermektedir (Krstovska-Guerrero ve Jones, 2013, s. 2). Dört ile altıncı hafta arasında, yetişkinlerin "bak" biçiminde sözel yönerge vererek herhangi bir nesneyi görme alanının içerisinde salladığında, bebeklerin yetişkinin elindeki nesneyi takip ettiği gözlenmiştir (Jones ve Carr, 2004, s. 14). Sekizinci haftaya gelindiğinde ise bebek artık yetişkinin hareketlerini takip edebilmektedir. (Bruinsma ve diğ., 2004, s. 172).

Üçüncü ayın sonunda bebeklerin annelerinin çoğunlukla gözlerine baktığı, yüzün diğer kısımlarıyla fazla ilgilenmediği, adıyla seslenildiğinde kıpırdayarak tepki verdiği araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir (Haith, Bergman ve Moore, 1977, s. 853). Altıncı ayın sonundaysa bebeklerin nesneyle ilgilendiklerini belirtmek amacıyla; nesnenin adı söylendiğinde hareket ederek ve/veya ses çıkararak tepki gösterdikleri gözlenmiştir (Jones ve diğ., 2006, s. 783).

Altıncı aya kadar bebeklerin bu davranışları sergilemelerinin amacı ortak dikkat kurma girişimi değil daha çok bir nesne ya da hizmeti talep etme olarak yorumlanmaktadır. Çünkü bebek bu davranışlarla çevresinde bir farkındalık yaratma ya da çevresindeki olayların farkında olma çabasında değildir. Dikkate ilişkin süreç yalnızca bebek ve nesneyi kapsayan ikili (dyadic) bir etkileşimdir (Mundy, Sigman, Ungerer ve Sherman, 1986, s. 657).

Yedinci aya gelindiğinde bebekler onay için yetiškine bakmadan, nesnelere veya olayları işaret ederek veya göstererek ilgilendiğini belirtebilmektedirler. Sıklıkla 9 ay civarına gelindiğinde bebekte, bakışlarıyla nesnelere ve kişileri arama, bir noktaya uzun süreli odaklanma, iki nokta arasında kafasını hareket ettirerek ya da ettirmeden bakışlarını kaydırma davranışları gözlenmektedir (Carpenter ve diğ., 1998, s. 160). Bu aşamada bebek iletişim ortağı tarafından bir girişim başlatıldığında, nesne ve iletişim ortağı arasında bakışlarını kaydırarak üçlü (triadic) bir etkileşim kurmaya başlar ve ortak dikkat

süreci gerçekleşmiş olur (Charman, 2003, s. 140; Dube ve diğ., 2004, s. 132; Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson, 2006, s. 224).

12 ay civarına gelindiğinde ise normal gelişim gösteren bebekler önce ebeveynlerine daha sonra ise akranlarına çevrelerinde bulunan ilginç durumları göstermek için, nesne ve iletişim ortağı arasında bakışlarını kaydırarak ya da nesneyi iletişim ortağına işaret ederek ortak dikkat girişiminde bulunmaya başlayabilirler (Adamson, Bakeman, Suma ve Robins, 2017, s. 1; Bakeman ve Adamson, 1984, s. 1274; Carpenter ve diğ., 1998, s. 167; Jones ve Carr, 2004, s. 15).

15-16 ay seviyesine geldiklerinde ise bebekler işaret etme ve/veya bakış kaydırma davranışlarına sözel ifadelerin eklendiği karmaşık davranış örüntülerini daha sık sergilemeye başlarlar (MacDonald ve diğ., 2006, s. 16). 18-24 ay seviyesine gelindiğinde ise normal gelişim gösteren bebekler ortak dikkat girişimlerine tepki verme ve ortak dikkat girişiminde bulunma davranışlarının bir arada kullanıldığı daha karmaşık davranış zincirlerini kolaylıkla sergileyebilir ve dikkati farklı durum ve kişiler arasında daha iyi koordine edebilirler (Dube ve diğ., 2004, s. 130; Mundy ve diğ., 2007, s. 81; Mundy ve Newell, 2008, s. 53; Mundy ve Sigman, 1989, s. 105; Rollins ve Snow, 1998, s. 76).

1.3. Ortak Dikkat Becerilerinin Gelişimsel Açıdan Önemi

1970'li yılların başında bağımsız bir alan olarak incelenmiş olmasına karşın, ortak dikkat gerek teorik gerekse uygulama bağlamında uzun yıllardır özellikle psikoloji alanında çalışan araştırmacılar tarafından incelenmektedir (Mundy, 2016, s. 22). Başlangıçta ortak dikkatin yalnızca iletişim davranışı olduğunun düşünülmesine rağmen, geçen zaman içerisinde yalnızca iletişim gelişimini değil gelişimin tüm alanlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği ortaya çıkmıştır (Mundy, 2016, s. 23; Scaife ve Bruner, 1975, s. 265; Tomasello ve Farrar, 1986, s. 1457; Trevarthen, 1979, s. 322; Wright ve Ward, 2008, s. 232). İzleyen bölümde ortak dikkat becerilerinin iletişim ve sosyal gelişim alanlarındaki etkilerine ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

İletişim basit bir ifadeyle kaynak ve hedef arasındaki bilgi alışverişi olarak tanımlanabilmektedir. Bu süreçte en önemli unsur kaynağın ve hedefin birbirlerinin farkında olmasıdır (Topbaş, 2001). Ortak dikkat davranışlarının edinimi bireyin çevresindeki kişi, nesne veya olaylara ilişkin farkındalık kazanmasını sağlamaktadır. Bu nedenle ortak dikkat davranışları özellikle iletişim becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Stump, Ratliff, Wu ve Hawley, 2009, s. 28). Ortak dikkatin, dilin

işlevsel iletişim amaçlı kullanımının temel öğelerinden biri olduğu alanyazında vurgulanmaktadır. (Muller, Cannon, Kornblum, Clark ve Powers, 2016, s. 192; Tomasello, 2014, s. 105; Tomasello ve Farrar, 1986, s. 1457; Toth ve diğ., 2006, s. 994).

Jestlerin iletişim amaçlı kullanımı ile erken dil edinimi arasında önemli bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Owens, 2015). Gelişimsel aşamalar göz önüne alındığında; bebekler öncelikle jestler, vücut ve baş hareketleri, işaret etme gibi sözel olmayan iletişim davranışları ve ortak dikkat becerilerinin sergilenmesine zemin hazırlayan davranışlar sergilemeye başlarlar (Muskett, 2016). Sözcük kullanarak iletişim kurmadan önce bebekler amaçlı iletişim için jestler kullanmaktadırlar. Daha sonrasında ise jestlerin yerini sözcük kullanımı almaktadır (M. Tomasello, Carpenter ve Liszkowski, 2007, s. 706) Bebeklerde yaşa uygun ortak dikkat davranışlarını sergileme düzeyiyle iletişimsel jest kullanımı ve/veya sözcük kullanımı düzeyi arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Morales ve diğ., 2000, s. 284). Benzer şekilde jest kullanımındaki sınırlılıklar iletişim sorunlarının en önemli yordayıcılarından biri olarak belirtilmektedir (Willoughby, Mundy ve Claussen, 1997).

Ortak dikkat becerilerinin gelişmesiyle birlikte birey çevresinden bilgi edinmeye başlamaktadır (Mundy ve Sigman, 2015, s. 295). Çevresindeki kişi veya durumları daha dikkatli inceleyebilmekte ve özellikle yakın çevresinde bulunan kişilerin amaçlı iletişim için sergiledikleri davranışları sergilemeye çalışmaktadır (Bruinsma ve diğ., 2004, s. 175). Bireyin sözcüklerin anlamını öğrenmesi; önce çevresindeki kişilerin (örneğin, ebeveynler, kardeşler, bakıcılar) kullandıkları sözel ifadeleri dinlemesi, sonrasında ise duyduğu bu sözel ifadeleri iletişim başlatabilmek için bir araya getirme girişimleriyle başlamaktadır (Brown, 1973, s. 232). Bu girişimler sonucu başlangıçta alıcı dil daha sonraki süreçte ise ifade edici dil becerilerinde gelişmeler görülmektedir (L. Adamson, B. ve diğ., 2017, s. 2).

Bireylerin çevrelerindeki insanlarla kurdukları etkileşimler sırasında ortak dikkat girişimleri başlatmalarının ve kendilerine yöneltilen ortak dikkat girişimlerine tepki vermelerinin; başkalarının duygularını anlama ve onlarla uygun biçimde etkileşim kurma becerilerini artırmada önemli olduğu alanyazın tarafından vurgulanmaktadır (Curcio ve Paccia, 1987, s. 82; Dawson ve diğ., 2004, s. 275; Woodward, 2005). Bununla birlikte bu türden etkileşimler sırasında bireylerin sözcük dağarcığının genişlediği ve karşılıklı konuşma becerilerinin geliştiği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Cress, 2004, s.

52; Sabbagh ve Baldwin, 2005, s. 166; Woodward, 2005). Örneğin, normal gelişim gösteren çocukların önemli bir kısmının, yetişkin veya akranının karşılıklı konuşma sırasında kullandığı sözel olmayan ortak dikkat davranışlarını (işaret etme, bakışlarını yönlendirme vs.) takip ettikleri ve onların kullandığı sözcükleri kullanmak için çaba gösterdikleri bilinmektedir (Adamson ve Bakeman, 1984, s. 467). Bebeklikten itibaren sergilenen bu tür ortak dikkat girişimlerinin niteliği ve sonuçları; çocukların ileri yaşlarda sosyal etkileşim kurma ve karşılıklı konuşma becerilerinin düzeyini tahmin etmek için yarar sağlayabilmektedir (Morales ve diğ., 2000, s. 288).

Dil ediniminin birtakım bileşenleri bulunmaktadır. Bu bileşenler; (a) sözdizimi (sentaks), (b) biçimbilgisi (morfoloji), (c) sesbilgisi (fonoloji), (d) anlam bilgisi (semantik) ve (e) kullanım bilgisi (pragmatik) olarak sıralanabilmektedir (Topbaş, 2001). Bu bileşenler arasında yer alan, kullanım bileşeni, dilin kullanım amacını, iletişimsel jestleri ve mimikleri, farklı kişi veya durumlarda sosyal etkileşim için dilin nasıl kullanılacağını ve söylemin nasıl olacağını belirleyen kurallardan oluşmaktadır (Ege, 2006, s. 5). Dilin kullanımındaki yeterlilik, bireyin dili içerisinde bulunduğu ortama, konuşma bağlamına ve ortamdaki kişilere göre düzenlemesini içermektedir (Owens, 2015; Topbaş, 2001). Araştırmacılar kullanım bileşenin aslında, iletişimin amacını anlama olduğunu belirtmektedirler (Gibbs, 1999, s. 470). Ortak dikkat davranışlarının, dilin kullanım bileşeni için önemli olduğu düşünülmektedir (Mundy, Sigman ve Kasari, 1990, s. 118).

Karşılıklı konuşma sırasında ortak dikkat sağlama, kişinin konuşmanın içeriğini anlama ve bu içeriğe uygun olarak konuşmayı sürdürmesine yardımcı olmaktadır (Woodward, 2005). Erken çocukluk dönemindeki bireyler dil edinimi sırasında ortak dikkat davranışlarını karşıdakini anlama ve kendilerini doğrulama amacıyla kullanmaktadırlar (Keysar, Barr, Balin ve Brauner, 2000, s. 16). Yapılan araştırmalarda erken çocukluk dönemindeki bireylerin konuşma sırasında karşısındaki kişinin bakış kaydırmasını, jest ve mimiklerini takip ederek, konuşmacının konuşma amacını anlamaya çalıştıklarını göstermiştir (Baldwin, Bill ve Ontai, 1996, s. 270). Çocukların özellikle yüz yüze yapılan konuşmalarda, herhangi bir nesne göstermeden veya bir sözcük söylemeden önce, karşısındaki kişinin dikkatinin kendisinde olup olmadığı kontrol etmeye çalıştıkları görülmektedir (Woodward, 2005). Özellikle göz kontağı kurma ve bakış kaydırma başta olmak üzere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının

konuşmacının; konuşmayı dinleme, aynı konu üzerinde konuşmayı sürdürme, karşısındaki kişinin konuşmayı takip edip etmediğini kontrol etme davranışlarını önemli ölçüde etkilediği vurgulanmaktadır (Volden, 2004, s. 172).

Ortak dikkat dil edinimiyle olduğu kadar, ebeveyn-çocuk ilişkileri gibi sosyal etkileşim konularıyla da doğrudan ilişkilidir (Travis, Sigman ve Ruskin, 2001, s. 120). Ortak dikkat davranışları, ebeveynler ve bebekleri arasındaki sosyal etkileşim davranışlarının sergilenmesine zemin hazırlayan davranışlar olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle ortak dikkat davranışları sosyal etkileşimin temelini oluşturan önemli davranışlar arasında sayılabilmektedir (Kasari ve diğ., 2005, s. 385).

Yaşa uygun sosyal etkileşim kurma ve sürdürme gelişim için kritik öneme sahiptir. İnsanların çoğu ilk sosyal etkileşimlerini aileleriyle çoğunlukla anneleriyle yaşamaktadırlar. Araştırmalar, çocukların aileleriyle nitelikli sosyal etkileşim kurmalarının; ilerleyen zamanlarda akademik uyum, akran kabulü ve uzun süreli sosyal ilişkiler kurma, sosyal yeterlik gibi konularda olumlu katkılar sağladığını göstermektedir (Black ve Logan, 1995, s. 256; Ladd ve Pettit, 2002, s. 268; Morrison, Rimm-Kauffman ve Pianta, 2003, s. 187; Pianta ve Harbers, 1996, s. 308).

Ortak dikkat bireyin farklı durumları anlayabilme, o duruma uygun davranabilme, sosyal işaretleri algılama ve yorumlamasını sağlayan etmenlerden biridir. Ortak dikkat davranışlarını sergilemenin, bireyin uygun sosyal etkileşim davranışları sergileme olasılığını artırdığı düşünülmektedir (Hurwitz ve Watson, 2016, s. 540). Çocuklarda ortak dikkat davranışlarında görülen sınırlılıklar, ilerleyen dönemde ailesi ve çevresiyle iletişim kurma, yaşa uygun akran ilişkileri kurma gibi sosyal etkileşim becerilerinde sınırlılıklar yaşanmasına neden olabilmektedir (Dube ve diğ., 2004, s. 198).

1.4. OSB’li Bireylerde Ortak Dikkat

Ortak dikkate ilişkin sınırlılıklar otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerde gözlenen temel yetersizlikler arasında yer almaktadır (Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006, s. 656). Normal gelişim gösteren akranlarıyla kıyaslandığında, OSB’li bireylerin ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkat başlatma davranışlarında önemli derecede yetersizlikler gösterdikleri görülmektedir (MacDonald, 2008). Benzer gelişim düzeylerinde ancak farklı türden yetersizliklere sahip bireylerle OSB’li bireyler karşılaştırıldığında ise yalnızca OSB’li bireylerin ortak dikkat davranışlarında sınırlılıklar gösterdiği görülmektedir (Charman ve diğ., 1997, s. 782; Loveland ve Landry, 1986, s.

336). Ortak dikkat davranışlarında sınırlılıklar gösterme, OSB'li çocukların yaklaşık %80-90'ının diğer gelişimsel yetersizlik türlerinden ayrılmasına neden olmaktadır (Lewy ve Dawson, 1992, s. 556; Mundy ve diğ., 1986, s. 657).

Araştırmalara göre bir yaş öncesinde ortak dikkat öncesinde gözlenen işaret etme, nesne gösterme gibi davranışlarda sınırlılıklar gösteren bebekler genellikle ilerleyen zamanlarda OSB tanısı almaktadır (Baron-Cohen, Allen ve Gillberg, 1992, s. 840; Charman ve diğ., 1997, s. 782; Osterling ve Dawson, 1994, s. 248). Ayrıca bebeklik döneminde göz kontağı kurma, işaret edilen nesne/kişiyi bakma gibi davranışların edinim düzeyinin ilerleyen yaşlarda OSB görülme riskinin önemli bir yordayıcısı olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Dawson ve diğ., 2004, s. 275; Kasari, Freeman ve Paparella, 2006, s. 613; Kasari ve diğ., 2010, s. 1050; Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson, 2006, s. 993). Yapılan bazı çalışmalar okul öncesi dönemdeki OSB'li bireylerin hem ortak dikkat girişimlerine tepki verme hem de ortak dikkat başlatma davranışlarında sınırlılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır (Mundy ve diğ., 1986, s. 658; Stone, Ousley, Yoder, Hogan ve Hepburn, 1997, s. 670). Bu nedenlerden dolayı erken çocukluk döneminde ortak dikkat davranışlarına ilişkin sınırlılıklar gösterme OSB'nin erken belirtileri arasında kabul edilmektedir. OSB'li bireylerin ortak dikkat davranışlarındaki sınırlılıkların yalnızca erken çocuklukta değil tüm gelişim süreci boyunca devam ettiği düşünülmektedir (Charman ve diğ., 1997, s. 782; DiLavore, Lord ve Rutter, 1995, s. 357; Mundy, Sigman ve Kasari, 1990, s. 117; Swettenham ve diğ., 1998, s. 747).

Ortak dikkat davranışlarını sergileme; dil gelişimi ve daha karmaşık sosyal becerilerin edinimi için önemli bir kilometre taşı olma özelliği göstermektedir (Schreibman, 2007, s. 79). Ortak dikkate ilişkin sınırlılıklar başta sosyal etkileşim ve iletişim olmak üzere pek çok gelişim alanını etkilemektedir.

Ortak dikkat davranışları sergileme, gerek normal gelişim gösteren bireyler gerek OSB'li bireyler için dil ediniminde önemli etmenlerden biridir. Ortak dikkat davranışlarında sınırlılıklar gösteren OSB'li bireylerin yaklaşık dörtte üçü dili işlevsel biçimde kullanamamaktadır (Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005, s. 337) Ortak dikkat davranışları bireyin bir nesne, olay veya duruma ilişkin deneyim ve farkındalık paylaşmasını içermektedir. Bu türden deneyim ve farkındalık paylaşımları, tipik gelişen bireylerin dil edinimi açısından önemlidir (Scaife ve Bruner, 1975, s. 267). Tipik gelişim

gösteren bireyler bu tür etkileşimler sırasında yeni sözcükler öğrenebilmekte, ayrıca konuşma ortağının sözel olmayan davranışlarını taklit edebilmektedir.

Normal gelişim gösteren çocuklarda ortak dikkat davranışlarının edinimi ve amaçlı iletişim gelişimi birbirleriyle yakından ilişkilidir (Bates ve MacWhinney, 1987, s. 160). Amaçlı iletişim, bebeğin elde etmek istediği nesneye ulaşmak için bir başkasının ona yardım edebileceğini anlaması; bu nedenle de yardımcı olacak kişinin dikkatini çekecek davranışlarda (örneğin, ses çıkarma, kişiye uzanma, yanına gitme gibi) bulunması olarak tanımlanmaktadır (Bruinsma ve diğ., 2004, s. 172). Bireyin çevresinin farkında olması, işaret edilen yöne bakması, nesnelere dokunarak veya işaret ederek göstermesi, bakışlarını nesneye yöneltmesi gibi davranışlar, amaçlı iletişimin gerçekleştirilebilmesi için ön koşul niteliği taşımaktadır (Charman, 2003, s. 318). OSB'li bireylerin ortak dikkat davranışlarında sınırlılıklar göstermeleri nedeniyle, amaçlı iletişimde güçlükler yaşadıkları gözlemlenmektedir (Bruinsma ve diğ., 2004, s. 173). OSB'li bireyler amaçlı iletişim için gerekli olan iletişim ortağı ve nesne arasında bakış kaydırma davranışlarını sergilemede farklı düzeyde güçlükler yaşamaktadırlar (Bates, 2014). Bu durum iletişim kurma amacının iletişim ortağına aktarılmasına neden olabilmektedir. Bir diğer sınırlılık ise OSB'li bireylerin iletmek istedikleri mesajın iletişim ortağına ulaşması konusunda ısrarcı olmayışıdır. OSB'li birey genellikle sözlü veya sözsüz olarak mesajı göndermekte ancak iletişim ortağına gidip gitmediğini kontrol etmemektedir (Prizant ve Wetherby, 1987, s. 474). Bu durum bireyin talep ve beklentilerinin karşılanmamasıyla sonuçlanmakta, ilerleyen zamanlarda bireyin iletişim girişimi başlatma olasılığını azaltabilmektedir (Adamson ve diğ., 2017, s. 4).

Ortak dikkat etkili bir iletişim için önemli unsurlardan biridir (Capps, Kehres ve Sigman, 2016, s. 326). Bir konuşma sırasında ortak dikkat kurma, konuşmacı ve iletişim ortağının sohbete konu olan nesne, olay ya da durumun aynı yönüne odaklanmasını sağlamaktadır (Botting ve Conti-Ramsden, 1999, s. 375). Tipik gelişim gösteren bireyler, bu odaklanmanın sağlanması için bakış kaydırma, göz kontağı kurma, işaret etme veya sözel ifadeler kullanma gibi farklı ortak dikkat davranışları sergilerler (Owens, 2015). OSB'li bireylerde bu davranışlara ilişkin sorunlar nedeniyle akran veya yetişkinle ilgilerine yönelik sohbet başlatma ya da bir sohbeti sürdürme gibi karşılıklı iletişim davranışlarında önemli sınırlılıklar görülmektedir (Woodward, 2005). Bu durumun

OSB'li bireylerin özellikle okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde akranları tarafından kabulünü olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir (Mundy, 2009, s. 1480).

Araştırmalar, OSB'li bireylerde görülen ortak dikkat sınırlılıklarının, dilin kullanım bileşenini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Mundy ve diğ., 1990, s. 120). OSB'li bireylerde, konuyla ilgisiz konuşma, konuşma sırasında tuhaf ve yerinde olmayan ifadeler kullanma, konuşmayı dinlememe, konuşma konusunu takip edememe, başka biri tarafından başlatılan konuşmalara yorum yapmaktan çekinme, konuşma sırasında iletişimsel jestler kullanmama gibi dil kullanım sorunları görülmektedir (Tager-Flusberg ve diğ., 2005, s. 337). Ayrıca OSB'li bireylerin karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarını sergilemekte yaşadıkları güçlükler, karşıdakilerin düşüncelerini anlama, yorumlama ve sonuçlara göre kendini düzenleme gibi karmaşık sosyal becerileri edinmelerinde önemli sınırlılıklar ortaya çıkarmaktadır (Leaf ve diğ., 2009, s. 280).

OSB olan bireyler, sosyal etkileşim için gereken göz kontağı kurma, jest ve mimik kullanma, başkalarıyla ilgi/zevk paylaşımında bulunma, başkalarının duygularını anlama ve başkalarının kendilerine ilgi göstermesine uygun karşılık verme gibi becerilerde farklı düzeylerde sınırlılıklar göstermektedirler (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2000, s. 79). Sosyal etkileşim bireyin iletişim ortağının davranışlarına göre kendi davranışlarını ya da olaylara ilişkin tepkilerini düzenlemesini içeren, farklı bireylere (veya gruplara) göre değişkenlik gösterebilen davranışların bir arada kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Chevallier, Kohls, Troiani, Brodtkin ve Schultz, 2012, s. 232).

Ortak dikkat sınırlılıklarının temelinde sosyal güdülenme sorunları olduğu düşünülmektedir (Mundy, 1995, s. 68; Mundy ve Crowson, 1997, s. 660; Mundy ve Hogan, 1994, s. 8). Tipik gelişim gösteren bireyler, çevrelerindeki kişilere nesnelere daha fazla ilgi göstermektedir. Bu nedenle ilgilerini çeken nesne ya da olayları çevrelerindeki kişilerle paylaşmaya çalışmaktadırlar. OSB'li bireyler ise çevrelerindeki insanlardan gelen ortak dikkat girişimlerine yanıt verme ve başkalarına yönelik ortak dikkat girişimleri başlatmak için gereken sosyal güdülenmeden yoksundurlar (Jones ve Carr, 2004, s. 15). Bu nedenle nesnelere kişilerden daha fazla ilgi göstermeyi ve yalnız kalmayı yeğlemektedirler (Jones ve Carr, 2004, s. 14; Jones ve diğ., 2006, s. 784). OSB'li bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren ortak dikkat girişimlerine cevap verme ve başkalarına yönelik ortak dikkat girişimleri başlatmada yaşadıkları sınırlılıklar; ilerleyen

yaşlarda yaşa uygun akran ilişkisi geliştirme sorunları ortaya çıkarabilmektedir. Bu durum ise beraberinde sınırlı/yinelenen davranışlar ve problem davranışlar ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Kim ve Mundy, 2012, s. 172).

Talep etme ve ortak dikkat başlatma davranışları karşılaştırıldığında, OSB'li bireylerde ortak dikkat sınırlılıklarının işlevsel boyutu ortaya çıkmaktadır. Talep etme ve ortak dikkat başlatma benzer görülmelerine karşın farklı işlevlere sahiptir. OSB'li bireylerin bazıları sözel olmayan talep etme davranışlarını (örneğin, işaret etme, nesneye dokunma, nesneyi uzatma, bakışlarıyla işaret etme gibi) nesne talep etmek için kullanabilmektedir (Paparella, Goods, Freeman ve Kasari, 2011, s. 570). Ancak aynı davranışları ortak dikkat girişimleri başlatma ya da kendilerine yöneltilen ortak dikkat girişimlerine yanıt verme amacıyla kullanmamaktadırlar (Schertz, Odom, Baggett ve Sideris, 2013, s. 253). Curcio (1978) yaptığı bir araştırmada orta okula devam eden OSB'li çocukların yaklaşık yarısının, nesne talep etmek amacıyla göz kontağı kurma ve işaret etme davranışlarını sergileyebilirken, bu davranışları ortak dikkat sağlama amacıyla kullanamadıklarını göstermiştir. Henüz bu durumu açıklayacak kesin bulgular bulunamadığından, bunun otizme özgü sosyal yetersizliklerin karmaşık doğasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

1.5. OSB'li Bireylerde Ortak Dikkate İlişkin Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde ortak dikkatin 1970'li yıllardan sonra bağımsız bir alan olarak incelenmeye başlandığı görülmektedir. Başlangıçta ortak dikkat becerileri, tipik gelişim gösteren bebeklerin özellikle dil gelişimini etkilediği düşünülen bir bileşen olarak araştırılmaya başlanmıştır (Bates, Camaioni ve Volterra, 1975, s. 208; Rheingold, Hay ve West, 1976, s. 1150; Scaife ve Bruner, 1975, s. 267). Daha sonraki yıllarda araştırmalar ortak dikkatin, anne-çocuk etkileşimi ve sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeyi hedeflemiştir. 1980'li yılların ortalarından itibaren ise ortak dikkat becerilerinin gelişimi ve otizmin temel yetersizlik alanları olan iletişim ve sosyal etkileşim becerileri arasındaki ilişki araştırmacılar tarafından incelenmeye başlanmıştır (Mundy, 2016, s. 28). 2000'li yıllardan günümüze değin ise bu araştırmalara ek olarak OSB'li bireylere ortak dikkat becerilerinin kazandırılmasına yönelik araştırmalar devam etmektedir (Charman, 2003, s. 315).

Ortak dikkate ilişkin alan yazın gözden geçirildiğinde; bu konuyu ele alan çalışmalarda öncelikle ortak dikkati gelişimsel açıdan inceleyen araştırmalara

rastlanmaktadır. Bu araştırmalar, doğumdan başlayarak çocukluk ve yetişkinlik dönemine kadar geçen sürede ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkat başlatma davranışlarının edinim zamanı, bu davranışlardaki sınırlılıkların sosyal etkileşim ve iletişim başta olmak üzere diğer gelişim alanlarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir (Charman, 2003, s. 317; Dube ve diğ., 2004, s. 198). Bu araştırmada ise OSB’li bireylere ortak dikkat davranışlarının kazandırılması hedeflenmektedir. Dolayısıyla izleyen bolumde ortak dikkat davranışlarını ogretmeyi hedefleyen deneysel araştırmalar incelenmiş ve ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2000’li yıllardan gunumuzu değin OSB’li bireylere ortak dikkat davranışlarını kazandırmayı hedefleyen çalışmalarda çeşitli ortak dikkat davranışlarının ele alındığı ve bu araştırmalarda farklı araştırma yonemlerinin kullanıldığı gorulmüştur. İzleyen kısımda bu çalışmalar; (a) grup deneysel araştırmalar (Tablo 1.1.), (b) OSB’li bireylere ortak dikkate tepki verme becerisinin ogretiminin hedeflendiği tek denekli araştırmalar (Tablo 1.2.), (c) OSB’li bireylere ortak dikkat başlatma becerisinin ogretiminin hedeflendiği tek denekli araştırmalar (Tablo 1.3.) ve (d) OSB’li bireylere ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkat başlatma becerisinin bir arada ogretiminin hedeflendiği tek denekli araştırmalar (Tablo 1.4.) olmak üzere en yakın tarihli olandan en eski tarihli olana doğru sunulmuştur.

Tablolarda özetlenen araştırmalar incelendiğinde (n=24) ogretilmesi hedeflenen ortak dikkat becerilerinin; işaret etme, gösterme, nesne verme, bakış yöneltme, bakış kaydırma, bakış yöneltilen nesneye bakma, nesneye dokunma, yorum yapma (örneğin, tek sözcük “vaaaav”) olduğu görülmektedir. Bir çalışmada ise (Ivana Krstovska-Guerrero ve Jones, 2015, s. 290) ortak dikkat davranışı olarak sosyal gulumseme davranışının ogretimi hedeflenmiştir. Araştırmalardaki bağımlı değişkenler ortak dikkatin biçimleri olarak incelendiğinde; dört araştırmada tek başına ortak dikkate tepki verme ogretiminin hedeflendiği (Kaale, Fagerland, Martinsen ve Smith, 2014, s. 189; Martins ve Harris, 2006, s. 53; Pierce ve Schreibman, 1995, s. 287; Rocha, Schreibman ve Stahmer, 2007, s. 156) , dokuz araştırmada tek başına ortak dikkat başlatmanın hedeflendiği (Hwang ve Hughes, 2000; Klein, Macdonald, Vaillancourt, Ahearn ve Dube, 2009; Krstovska-Guerrero ve Jones, 2013; Kryzak ve Jones, 2015; MacDuff, Ledo, McClannahan ve Krantz, 2007; Naoi, Tsuchiya, Yamamoto ve Nakamura, 2008; Pollard, Betz ve Higbee, 2012; Rudy, Betz, Malone, Henry ve Chong, 2014; Vismara ve Lyons, 2007)

görülmektedir. 6 araştırmada ise (Isaksen ve Holth, 2009; Jones, 2009; Jones ve diğ., 2006; Krstovska-Guerrero ve Jones, 2015; Zercher, Hunt, Schuler ve Webster, 2001) ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkat başlatmanın öğretiminin bir arada hedeflendiği görülmektedir.



Tablo 1.1. OSB'li bireylere ortak dikkat davranışlarının öğretimine ilişkin grup deneysel araştırmalar

Araştırma/ Yazarlar	Katılımcılar	Araştırma modeli	Bağımsız değişken	Bağımlı değişken - Ortak dikkat davranışı	UG/GG	Kalıcılık/ Genelleme	Sosyal geçerlik	Sonuç
Kaale, Fagerland, Martinsen ve Smith (2014)	n=61 29-60 ay	Öntest-sontest kontrol gruplu model	8 haftalık ortak dikkat öğretim programı	ODB- işaret etme, nesne gösterme, nesne verme	++	++	-	Olumlu
Kasari ve diğ. (2010)	n=19 21-36 ay	Öntest-sontest kontrol gruplu model	Aile eğitimi	ODT- işaret edilen yere bakma, bakış izleme	++	+/-	-	Olumlu
Gulsrud, Kasari, Freeman ve Paparella (2007)	n=35 33- 54 ay	Öntest-sontest kontrol gruplu model	Ortak dikkat öğretim programı/okul öncesi programı	ODB- Koordineli bakış, işaret etme, gösterme ODT- İşaret etme, nesne gösterme, göz kontağı kurma, bakış kaydırma, sözel olmayan diğer jestler	++	-/+	-	Olumsuz
Kasari ve diğ. (2006)	n=20 3-4 yaş	Öntest-sontest kontrol gruplu model	Ayrık denemelerle öğretim + Milieu yöntemi	ODT- yetişkini bakışlarıyla takip etme ODB-Bakış kaydırma	+/-	-/+	-	Olumlu

ÇBM: "Çoklu Başlama Modeli", ÇYM: "Çoklu Yoklama Modeli", ODB: "Ortak dikkat başlatma", ODT: "Ortak dikkate tepki verme", UG: "Uygulama güvenilirliği", GG: "Gözlemcilerarası güvenilirlik", +: "var", -: "yok" karşılığı kullanılmıştır.

Tablo 1.2. OSB'li bireylere ortak dikkat girişimlerine tepki verme davranışlarının öğretime ilişkin tek denekli araştırmalar

Araştırma/ Yazarlar	Katılımcılar	Araştırma modeli	Bağımsız değişken	Bağımlı değişken -Ortak dikkat davranışı	UG/GG	Kalııcılık/ Genelleme	Sosyal geçerlik	Sonuç
Rocha ve diğ. (2007)	n=3 2-4 yaş	ÇBM	Ayrık denemelerle öğretim ve Temel tepki öğretimi çerçevesinde aile eğitimi	ODT-Bakış Kaydırma	+/+	+/+	Öznel değerlendirme/ sosyal karşılaştırma	Olumlu
Martins ve Harris (2006)	n=3 3-5 yaş	ÇBM	Bekleme süreli öğretim ve fiziksel ipucu	ODT-bakış kaydırma	+/+	+/+	-	Olumlu
Pierce ve Schreibman (1995)	n=2 10 yaş	ÇBM	Akran aracılı temel tepki öğretimi	ODT- nesneye bakma, bakış kaydırma	-/+	+/-	-	Olumlu

ÇBM: "Çoklu Başlama Modeli", ÇYM: "Çoklu Yoklama Modeli", ODB: "Ortak dikkat başlatma", ODT: "Ortak dikkate tepki verme", UG: "Uygulama güvenilirliği", GG: "Gözlemcilerarası güvenilirlik", +: "var", -: "yok" karşılığı kullanılmıştır.

Tablo 1.3. OSB'li bireylere ortak dikkat girişimi başlatma davranışlarının öğretimine ilişkin tek denekli araştırmalar

Araştırma Yazarlar	Katılımcılar	Araştırma modeli	Bağımsız değişken	Bağımlı değişken -Ortak dikkat davranışı	UG/GG	Kalıcılık/Genelleme	Sosyal geçerlik	Sonuç
Kryzak ve Jones (2015)	n=3 2-8 yaş	ÇYM	İpucunun giderek azaltılması	ODB-göz kontağı,bakış kaydırma	++	++	Öznel değerlendirme	Olumlu
Rudy, Betz, Malone, Henry, ve Chong (2014)	n=3 5 yaş	ÇBM (gecikmeli)	Video model/video model+ipucu	ODB-Bakış Kaydırma, yorum yapma	++	++	-	Olumlu
Krstovska-Guerrero ve Jones (2013)	n=3 3-4 yaş	ÇBM	Giderek azalan ipucu + bekleme süreli öğretim	ODB-gülümseyerek bakış kaydırma, göz kontağı	++	+/-	Öznel değerlendirme	Olumlu
Pollard, Betz ve Higbee (2012)	n=3 4-7 yaş	ÇBM	Replik silikleştirme	ODB-başını ve/veya vücudunu döndürerek yetişkin dikkatini yönlendirme	++	++	-	Olumlu
Klein ve diğ. (2009)	n=3 4-6 yaş	ÇBM	İpucunun giderek artırılması + bekleme süreli öğretim	ODB-bakış değiştirme	++	+/-	-	Olumlu
Naoi ve diğ. (2008)	n=3 5-8 yaş	ÇBM	Yetişkin model	ODB-Bakış kaydırma, işaret etme, fiziksel etkileşim, sözel tepki,	-/+	++	Sosyal karşılaştırma	Olumlu

Tablo 1.3. OSB'li bireylere ortak dikkat girişimi başlatma davranışlarının öğretimine ilişkin tek denekli araştırmalar (Devam)

Araştırma Yazarlar	Katılımcılar	Araştırma modeli	Bağımsız değişken	Bağımlı değişken -Ortak dikkat türü	UG/GG	Kalıcılık/Genelleme	Sosyal geçerlik türü	Sonuç
McDuff ve diğ. (2007)	n=3 3-5 yaş	ÇYM	Replik silikleştirme	ODB-Sözel girişim, Replikle girişim, Repliksiz girişim, işaret etme	-/+	+/+	-	Olumlu
Vismara ve Lyons (2007)	n=3 2-3 yaş	ÇBM	TTÖ'ne dayalı aile eğitimi	ODB- Bakış kaydırma, işaret etme, gösterme, yorum yapma	-/+	-/-	-	Olumlu
Hwang ve Hughes (2000)	n=3 2-4 yaş	ÇBM	Sosyal etkileşim öğretim programı	ODB-Bakış kaydırma, nesneye işaret etme, nesne gösterme	+/+	-/+	Öznel değerlendirme	Olumlu

ÇBM: "Çoklu Başlama Modeli", ÇYM: "Çoklu Yoklama Modeli", ODB: "Ortak dikkat başlatma", ODT: "Ortak dikkate tepki verme", UG: "Uygulama güvenilirliği", GG: "Gözlemcilerarası güvenilirlik", +: "var", -: "yok" karşılığı kullanılmıştır.

Tablo 1.4. OSB'li bireylere ortak dikkat girişimlerine tepki verme ve ortak dikkat girişimi başlatma davranışlarının birlikte öğretimine ilişkin araştırmalar

Araştırma/ Yazarlar	Katılımcılar	Araştırma modeli	Bağımsız değişken	Bağımlı değişken -Ortak dikkat davranışı	UG/GG	Kalıcılık/ Genelleme	Sosyal geçerlik	Sonuç
Krstovska- Guerrero ve Jones (2015)	n=4 20-29 ay	ÇBM	İpucunun giderek azaltılması	ODT- bakış kaydırma, sosyal gülümseme	+/+	+/+	Sosyal Karşılaştırma	Olumlu
Isaksen ve Holt (2009)	n=4 3-5 yaş	ÇBM	Jest ipucu (nesneye dokunma ve işaret etme)	ODB- bakış kaydırma, sosyal gülümseme ODT- bakış kaydırma, nesneye etkileşim kurma	-/+	+/-	-	Olumlu
			Yetişkin model ve sosyal pekiştireç kullanımı	ODB-sıra alarak bakış kaydırma ve nesneye etkileşim kurma	-/+	+/-	-	Olumlu
Jones (2009)	n=2 3-5 yaş	ÇBM	İpucunun geciktirilmesi	ODB- Bakış kaydırma, bakış kaydırma+işaret etme, bakış kaydırma+işaret etme+ sözel ifade	+/+	+/-	-	Olumlu
	n=2 3-5 yaş	ÇBM	İpucunun geciktirilmesi	ODB- Bakış kaydırma, bakış kaydırma+işaret etme, bakış kaydırma+işaret etme+ sözel ifade	+/+	-/-	-	Olumlu

Tablo 1.4. OSB'li bireylere ortak dikkat girişimlerine tepki verme ve ortak dikkat girişimi başlatma davranışlarının birlikte öğretimine ilişkin araştırmalar (Devam)

Araştırma/ Yazarlar	Katılımcılar	Araştırma modeli	Bağımsız değişken	Bağımlı değişken -Ortak dikkat davranışı	UG/GG	Kalıcılık/ Genelleme	Sosyal geçerlik	Sonuç
Jones ve diğ. (2006)	n=5 2-3 yaş	ÇBM	<i>Araştırma 1</i> Jest ipucu	<i>Araştırma 1</i> ODT- Bakış Kaydırma	+/+	+/+	-	Olumlu
			Jest ipucu -ipucunun giderek azaltılması	ODB- Bakış Kaydırma, nesne işaret etme	+/+	+/+	-	Olumlu
		ÇBM	<i>Araştırma 2</i> Ailelerle genişletme çalışması	<i>Araştırma 2</i> ODT-Bakış Kaydırma, işaret etme	+/+	+/+	-	Olumlu
			Ailelerle genişletme çalışması	ODB-Bakış Kaydırma, işaret etme	+/+	+/+	-	Olumlu
Whalen ve Screibman (2003)	n= 5 ort. 4 yaş	ÇBM	TTÖ ve ayrık denemelerle öğretim	ODT- nesneyle ilgilenme, bakış kaydırma	+/+	+/+	Öznel değerlendirme/ Sosyal karşılaştırma	Olumlu
			TTÖ ve ayrık denemelerle öğretim	ODB-Bakış kaydırma, işaret etme	+/+	+/+		Karmaşık
Zercher ve diğ. (2001)	n=2 6 yaş	ÇBM	Akran oyun grubu (3 akran)	ODT- bakış kaydırma, işaret etme, gösterme, nesneye dokunma, nesne verme, yorum yapma	+/+	+/+	Öznel değerlendirme	Olumlu
			Akran oyun grubu (3 akran)	ODB- bakış kaydırma, işaret etme, gösterme, nesneye dokunma, nesne verme, yorum yapma	+/+	+/+		Olumsuz

ÇBM: “Çoklu Başlama Modeli”, ÇYM: “Çoklu Yoklama Modeli”, ODB: “Ortak dikkat başlatma”, ODT: “Ortak dikkate tepki verme”, UG: Uygulama güvenilirliği”, GG: “Gözlemciler arası güvenilirlik”, +: “var”, -: “yok” karşılığı kullanılmıştır.

OSB'li bireylere ortak dikkat davranışlarının öğretiminin hedeflendiği araştırmalarda sıklıkla 2- 8 yaş grubunda bireylerle çalışıldığı, yalnızca bir çalışmada (Taylor ve Hoch, 2008) 8 yaş üzerinde katılımcı bulunduğu görülmektedir. Çalışmaların çoğunda deneklerin iletişim ve sosyal etkileşim düzeylerinin belirlenmesi için standartlaştırılmış değerlendirme araçları olan; a) Erken Sosyal İletişim Ölçeği (Early Social Communication Scale), b) Raynell Dil Gelişim Ölçeği (Raynell Language Development Scale, c) ADOS (Autism Diagnostic Observation Scale), d) ADI-R (Autism Diagnosis Interview-Revision) ölçeklerinin toplam skorları ve varsa ortak dikkat becerilerine ilişkin skorları kullanılmıştır. Değerlendirme sonuçları, deneklerin bir kısmının ortak dikkate tepki verme davranışlarını sergiliyor olmasına karşın neredeyse tamamının ortak dikkat başlatma ve sürdürmeye ilişkin sınırlılıkları olduğunu göstermektedir (Charman ve diğ., 2000; Chawarska, Klin, Paul ve Volkmar, 2007).

Araştırmalar kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar katılımcıların evlerinde veya devam ettikleri okullarda sürdürülmüştür. Araştırmalarda uygulamacı olarak, araştırmacı, aileler, öğretmenler ve lisans öğrencileri yer almıştır.

Ortak dikkat davranışlarının öğretiminin hedeflendiği çalışmalar bağımsız değişken açısından incelendiğinde, ipucunun giderek artırılması, ipucunun giderek azaltılması, temel tepki öğretimi, replik silikleştirme, video model ve bekleme süreli öğretim yöntemlerinin etkililiğinin incelendiği görülmektedir. Yalnızca üç araştırmada öğretim programlarının etkililiğinin incelendiği görülmektedir (Gulsrud, Kasari, Freeman ve Paparella, 2007; Hwang ve Hughes, 2000; Kasari ve diğ., 2006). OSB'li bireylere ortak dikkat davranışlarının öğretiminin hedeflendiği ve tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı araştırmaların bulgularına bakıldığında; 19 araştırmaya katılan toplam 63 katılımcının 60'nda ortak dikkat öğretimi için kullanılan yöntemlerin etkili olduğu görülmüştür. Yapılan bir karşılaştırma araştırmasında (Vismara ve Lyons, 2007) ise orta dikkat davranışlarının öğretiminde deneklerin takıntılı ilgilerinin kullanımının ilgileri olmayan durumlar karşısında daha etkili olduğu görülmüştür.

OSB'li bireylere ortak dikkat davranışlarının öğretiminin hedeflendiği araştırmaların %84'ünde kalıcılık verisi toplanmıştır. 19 araştırmanın 16'sında ortalama 1-8 haftalık kalıcılık verisi toplanırken, yalnızca dört çalışmada (Ferraioli ve Harris, 2011; Jones ve diğ., 2006; Kryzak ve Jones, 2015; Rocha ve diğ., 2007) uzun dönemli kalıcılık verisi (3-10 ay) toplandığı görülmektedir. Genelleme verisi ise 19 çalışmanın 16'sında toplanmıştır. Çalışmalarda genelleme verilerinin ortamlar arası, araç-gereçler

arası ve kişiler arası (yetişkinler) toplandığı görülmektedir. Yalnızca bir çalışmada (Jones, 2009) kişiler arası genelleme verileri deneklerin akranlarından toplanmıştır. Kalıcılık ve genelleme verilerinin toplandığı araştırmaların bulguları, deneklerin edindikleri becerileri araştırma tamamlandıktan sonra da koruyabildiklerini ve genelleyebildiklerini göstermektedir. Ancak kalıcılık verisi toplanan araştırmaların 4'ünde (Naoi ve diğ., 2008; Rocha ve diğ., 2007; Schertz ve Odom, 2007; Whalen ve Schreibman, 2003) birer deneğin izleme verilerinde düşüş olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmalar sosyal geçerlik verileri yönünden incelendiğinde, yalnızca 6 araştırmada (Krstovska-Guerrero ve Jones, 2015; Kryzak ve Jones, 2015; Naoi ve diğ., 2008; Rocha ve diğ., 2007; Schertz ve Odom, 2007; Whalen ve Schreibman, 2003) sosyal geçerlik verisi toplandığı görülmektedir. Araştırmaların 3'ünde (Rocha ve diğ., 2007; Schertz ve Odom, 2007; Whalen ve Schreibman, 2003) sosyal geçerlik verisi öznel değerlendirme yoluyla toplanmıştır. Araştırmalarda öznel değerlendirme bulguları deneklerin aile ve öğretmenlerinin yapılan uygulamadan ve hedef davranıştan memnun olduklarını göstermektedir. Araştırmaların 3'ünde ise (Krstovska-Guerrero ve Jones, 2015; Kryzak ve Jones, 2015; Naoi ve diğ., 2008) sosyal geçerlik verileri sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme yoluyla toplanmıştır. Bu araştırmaların bulguları ise deneklerin çalışma sonunda ortak dikkat davranışlarını sergileme düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarına benzer olduğunu göstermektedir.

İncelenen araştırmaların tamamında gözlemciler arası güvenilirlik verisinin toplandığı görülmektedir. Uygulama güvenilirliği ise 19 araştırmanın 16'sında toplanmıştır. İzleyen bölümde sözel ve sözel olmayan ortak dikkat davranışlarının bir arada öğretimine ilişkin araştırmalardan konuyla yakından ilişkili olduğu düşünülen araştırmalara ilişkin kısa özetler sunulmuştur.

Alan yazın incelendiğinde; OSB'li bireylerde ortak dikkat davranışlarını grup deneysel araştırmalarla inceleyen yedi çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların ikisi OSB'li bireylerin ortak dikkate ilişkin sınırlılıkların belirlenmesi amacıyla yapılan boylamsal araştırmalardan (Charman, 2003; Paparella ve diğ., 2011), beş tanesi de OSB'li bireylere ortak dikkat davranışlarının öğretiminin hedeflendiği grup deneysel araştırmalardan (Gulsrud ve diğ., 2007; Jones ve Feeley, 2009; Kaale ve diğ., 2014; Kasari ve diğ., 2006; Kasari ve diğ., 2010) oluşmaktadır. Ortak dikkat davranışlarının öğretiminin hedeflendiği grup deneysel araştırmalar bakıldığında, bu araştırmaların

tamamında öntest-son test kontrol gruplu araştırma modelinin kullanıldığı görülmektedir. Grup deneysel araştırmalara ilişkin özet bilgiler Tablo.1.1’de sunulmuştur.

Araştırmaların bulguları incelendiğinde; deney grubu katılımcılarında ortak dikkat davranışlarının sergilenmesinde ilerlemeler görülmesine rağmen yalnızca iki araştırmada (Gulsrud ve diğ., 2007; Kaale ve diğ., 2014) ortak dikkat öğretimi yapılan grupların kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. İncelenen araştırmaların; iki tanesinde (Kaale ve diğ., 2014; Kasari ve diğ., 2010) kalıcılık verisi, üç tanesinde (Gulsrud ve diğ., 2007; Kaale ve diğ., 2014; Kasari ve diğ., 2006) ise genelleme verisi toplandığı görülmektedir. Araştırmalar sosyal geçerlik açısından incelendiğinde, yalnızca bir araştırmada (Jones ve diğ., 2006) sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik verisi toplandığı görülmektedir.

Rudy ve diğ. (2014), gerçekleştirdikleri bir araştırmada beş yaşındaki OSB’li üç çocuğa ortak dikkat başlatmanın öğretiminde video ile model olmanın etkililiğini incelemiştir. Araştırmada katılımcılar arası gecikmeli çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ortak dikkat başlatma davranışları işaret ederek nesne gösterme ve/veya nesneye yönelme, sözel ifade kullanma (tek sözcük ya da iki sözcükte oluşan cümle) ve nesne ile iletişim ortağı arasında bakışlarını kaydırma davranışlarının tümünün aynı anda sergilenmesi olarak tanımlanmıştır. Araştırmada kullanılan öğretim videosunda akran model ve onun iletişim ortağı olarak yetişkin model kullanılmıştır. Video kayıta akran model ve iletişim ortağı olan yetişkin bir koridorda yürümektedir. Akran model koridorda gördüğü bir nesneyi iletişim ortağına işaret etmekte, “şuna bak” biçiminde bir sözel ifade kullanmakta ve nesne ve iletişim ortağı arasında bakışlarını kaydırarak ortak dikkat girişimi başlatmaktadır. İletişim ortağı ise bu ortak dikkat girişimine “Güzel bir ağaç” biçiminde karşılık vermektedir. Araştırmada kullanılan video 68 saniyedir. Denek videoyu izledikten sonra araştırmacı deneye videoda izlediği durumu gerçekleştirebilmesi için fırsat sunmuştur. Araştırmanın bulguları video modelin deneklerin ikisinde işaret ederek nesne gösterme ve/veya nesneye yönelme, sözel ifade kullanma (tek sözcük ya da iki sözcükte oluşan cümle) ve nesne ile iletişim ortağı arasında bakışlarını kaydırma davranışlarının tümünün aynı anda kullanılarak ortak dikkat başlatma becerisinde etkili olmuştur. Bir denekte ise ortak dikkat başlatma becerisinin öğretimde video modele ek olarak canlı model tarafından sunulan ipuçları da kullanılmıştır. Denekler edindikleri becerileri öğretim sonlandırıldıktan 1 hafta sonrada korumuş olmalarına karşın farklı nesnelere genelleyememişlerdir.

Pollard, Betz ve Higbee (2012), yürüttükleri bir araştırmada dört ile yedi yaşları arasındaki OSB'li üç katılımcıya ortak dikkat başlatmanın öğretiminde replik silikleştirmenin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ortak dikkat girişiminde bulunma davranışı olarak; katılımcının (a) nesneye yönelmesi, (b) bağlama uygun sözel ifade kullanma ve (c) sözel ifade kullanımından sonra iki saniye içerisinde konuşma partnerine yüzünü ya da vücudunu döndürme davranışlarının bir arada sergilenmesi olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın öğretim oturumları, replik kullanmaksızın ortak dikkat girişimi başlatma oturumları ve çoklu replik kullanarak ortak dikkat girişim başlatma öğretimi oturumlarından oluşmaktadır. Araştırmanın öğretim oturumlarında çevrede bulunan tüm uyarılar için “Bak, ...” biçiminde replikler hazırlanmıştır. Denek herhangi bir uyarana yöneldiğinde uygulamacı denekin nesneye yönelmesi, repliğin yazılı olduğu kâğıdı işaret etmesi ve tekrar yetiştikine yönelmesi için fiziksel ipucu kullanmıştır. Repliğin tekrar edilmesi için ise iki saniye bekleme süreli öğretim kullanılmıştır. Araştırmada ipuçları giderek azaltılmıştır. Deneklerin yanlış tepki sergilemeleri durumunda ise ortak dikkat girişimi başlatma süreci baştan başlatılmıştır. Araştırmanın replik kullanılmadan girişim başlatma aşamasında ise yetişkinin model olmasının deneklerin replik kullanmaksızın ortak dikkat başlatmasını ne denli artırdığı incelenmiştir. Bu aşamada öğretim aşamasındaki süreç kullanılmıştır. Örneğin denek “bak, bir araba” biçiminde bir ortak dikkat girişimi başlattığında uygulamacı “evet kırmızı bir araba” biçiminde denekin tepkisini genişletmiştir. Bu oturumlarda yetişkinin verdiği tepkiler ve repliksiz cümleler değerlendirilmiştir. Çoklu replik öğretimi aşamalarında ise, önceki aşamalarda kullanılan repliklerin yanı sıra, araştırmada kullanılan nesnelere ilişkin on yeni replik daha eklenmiş; bu çoklu repliklerin deneklerin ortak dikkat girişiminde bulunmalarını artırıp artırmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada kullanılan yeni repliklerin öğretiminde öğretim oturumlarında kullanılan sürecin aynısı sürdürülmüştür. Araştırmanın bulguları deneklere ortak dikkat başlatmanın öğretiminde replik silikleştirmenin etkili olduğunu ve deneklerin edindikleri becerileri araştırma sonlandırıldıktan 6 hafta sonra da koruyabildiklerini göstermektedir. Denekler edindikleri becerileri farklı kişiler ve doğal ortamlara genelleyebilmişlerdir. Ancak bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın replik kullanılmadan girişim başlatma aşamasında yalnızca iki denekte ilerleme görülebilmektedir. Dolayısıyla yetişkinlerin model olmasının ortak dikkat girişimi başlatma üzerindeki etkisinin farklı araştırmalarla

incelenmesi gerekmektedir. Araştırmanın yazarları çalışmada deneklerin doğru tepkilerinin sosyal olarak pekiştirildiğini ancak OSB’li bireyler için sosyal pekiştiricilerin genellikle pekiştirici işlev göremediğini öne sürmüşlerdir. Bu nedenle ortak dikkat girişimi başlatmanın öğretiminde birincil pekiştirici kullanımının daha etkili sonuçlar verebileceğini ifade etmektedirler.

Taylor ve Hoch (2008), yürüttükleri bir araştırmada üç ile sekiz yaşları arasındaki OSB’li üç katılımcıya ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkat başlatmanın öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim ve sosyal pekiştirmenin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ortak dikkate tepki verme davranışı yetişkinin işaret ettiği nesne bakma, nesneye ilişkin sözel bir yorumda bulunma (örn. Vaaav, vs.) ve yetişkine tekrar bakma olarak, ortak dikkat başlatma ise katılımcının yetişkinin dikkatini nesneye yöneltmesini sağlamak için nesneyi işaret etmesi olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın öğretim oturumlarında uygulamacı ve denek masada karşı karşıya oturmuşlardır. Araştırmacı deneye masada bulunan nesneyi işaret ederek ve nesneyle ilgili bir sözel ifade kullanarak (örneğin, “vaaav” diyerek) ortak dikkat girişimi başlatmıştır. Sonrasında ise denegin uygulamacının işaret ettiği yere bakması, sözel ifade kullanması ve tekrar uygulamacıya bakması için ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim sunmuştur. Denek uygulamacının ortak dikkat girişimine beş saniye içerisinde tepki vermediğinde, uygulamacı önce jest ipucu (örneğin, abartılı el hareketleriyle nesneyi gösterme) kullanarak denegin işaret ettiği nesneye bakmasını sağlamaya çalışmıştır. Denek işaret edilen yere bakmadığında bu defa fiziksel ipucu (örneğin, nazikçe denegin yanağına dokunarak nesneye bakmasını sağlama) ile denegin işaret edilen nesneye bakmasını sağlamış ve ardından sözel ifade kullanması için model ipucu (örneğin, nesneye ilişkin sözel ifade için model olma) sunmuştur. Denek sözel ifade kullandıktan sonra iki saniye içerisinde uygulamacının yüzüne dönüp bakmazsa; uygulamacı önce jest ipucu (örneğin, abartılı el hareketleriyle nesneyi gösterme) kullanarak denegin yüzüne bakmasını sağlamaya çalışmıştır. Denek işaret edilen yere bakmadığında uygulamacı bu defa sözel yönerge kullanarak (örneğin, “nesneye bak ve sonra bana bak”) denegin uygulamacının yüzüne bakmasını sağlamıştır. Denegin tüm doğru tepkileri uygulamacı tarafından sosyal pekiştiricilerle (örneğin, sarılma, gıdıklama ya da sözel ifade kullanma) pekiştirilmiştir. Araştırmanın bulguları katılımcıların ortak dikkate tepki verme davranışı olarak yetişkinin işaret ettiği nesneye bakma, nesneye ilişkin sözel bir yorumda bulunma (örn. Vaaav, vs.) ve yetişkine tekrar

bakma davranışlarını, ortak dikkat başlatma davranışı olarak ise katılımcının yetişkinin dikkatini nesneye yöneltmesini sağlamak için nesneyi işaret etme davranışlarını kazandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte katılımcılar edindikleri davranışları yeni durumlara ve uyarılara da genellemişlerdir. Araştırmada kalıcılık bulgusu rapor edilmemiştir.

Yukarıda özetlenen araştırmaların bulguları incelendiğinde; OSB’li bireylere sözel ve sözel olmayan ortak dikkat davranışlarının bir arada öğretiminin hedeflendiği araştırmalar bulunmasına karşın, bu davranışların karşılıklı konuşma sırasında kullanımına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ortak dikkat davranışlarının öğretimi sırasında sözel ifadelerin öğretildiği araştırmalarda ise yalnızca ses çıkarma (örneğin, “aaaa”, “vaaaav”), tek ya da iki sözcüklü ifadeler kullanma üzerinde çalışılmıştır (Jones, 2009; Jones ve Feeley, 2009; MacDuff ve diğ., 2007; Naoi ve diğ., 2008; Pollard ve diğ., 2012; Rudy ve diğ., 2014; Taylor ve Hoch, 2008; Vismara ve Lyons, 2007). Bununla birlikte araştırmalarda hedef davranışların öğretiminde çeşitli yöntemler (örneğin, temel tepki öğretimi, model olma, ipucu kullanımı gibi) kullanılmasına rağmen, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin kullanıldığı sınırlı sayıda (Jones, 2009; Kasari ve diğ., 2006; Taylor ve Hoch, 2008) araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmada ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği incelenmiştir. İzleyen bölümde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretime ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.6. İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretim

İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim OSB dahil olmak üzere çeşitli yetersizlik gruplarından farklı yaşlarda bireylere zincirleme beceri veya tek basamaklı davranışların öğretiminde kullanılan, uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı bir uygulamadır (Dixon, Peach, Daar ve Penrod, 2017, s. 317; Finke ve diğ., 2017, s. 81; Meadan, Ostrosky, Santos ve Snodgrass, 2013, s. 32). İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim, öğretim sürecinde bireyin bedeninde en az müdahale gerektiren (en ılımlı) ipucundan, en fazla müdahale gerektiren (daha az ılımlı) ipucuna doğru sıralanan bir ipucu hiyerarşisinin takip edilmesi süreci olarak tanımlanabilmektedir (Meadan ve diğ., 2013, s. 32). İpucunun giderek artırılmasıyla öğretimde dört yönetsel özellikten bahsedilmektedir. Bunlar; (a) en az üç ipucu düzeyinden oluşan bir ipucu hiyerarşisi kullanma, (b) her bir ipucu düzeyinde ayırt edici uyarı sunma, (c) bireyin tepkide bulunması için yanıt aralığı süresi belirleme, ve (d) bireyin doğru her ipucu düzeyinde pekiştirilmesi olarak sıralanabilmektedir (Finke ve diğ., 2017, s. 83).

Uygulama sürecinde bireyin hedef davranışı doğru biçimde sergilemesini sağlamak için en ılımlı düzeyde ipucu kullanılarak öğretim sunulmaktadır. Gerektiğinde birey hedef davranışı sergileyinceye kadar önceden belirlenmiş ipucu hiyerarşisindeki daha az ılımlı ipucuna doğru geçişler yapılmakta ve bireyin hedef davranışı doğru biçimde sergilemesi sağlanmaktadır (Ault ve Griffen, 2013, s. 50). İpucu düzeyinin değiştirilmesi için bireyin bir ipucu düzeyinde belirlenen yanıt aralığında yanlış tepki vermesi gerekmektedir. İpucunun giderek artırılmasıyla öğretimde olası birey tepkileri beş grupta toplanmaktadır. Bunlar: (a) ipucundan önce doğru tepki, (b) ipucundan sonra doğru tepki, (c) ipucundan önce yanlış tepki, (d) ipucundan sonra yanlış tepki ve (d) tepkide bulunmama olarak sıralanabilir (Wolery, Ault ve Doyle, 1992, s. 88).

İpucunun giderek artırılmasıyla öğretimin OSB, zihinsel yetersizlik, çoklu yetersizlik ve görme yetersizliği gibi çeşitli yetersizlik ve yaş gruplarında yer alan bireylere öğretim sunmada etkili olduğu belirtilmektedir (Elif Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2017). Alan yazında ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin iletişim becerileri (Light, Binger, Agate ve Ramsay, 1999, s. 242), günlük yaşam becerileri (Demchak ve Browder, 1990, s. 151), özbakım becerileri (Greer, Neidert ve Dozier, 2016), boş zaman (Yanardağ ve diğ., 2011) ve akademik beceri (Spooner, Ahlgrim-Delzell, Kemp-Inman ve Wood, 2014) öğretiminde etkili olduğuna ilişkin araştırma bulgularına rastlanmıştır.

Tablo 1.5.'te OSB'li bireylerde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin kullanıldığı araştırmalara ilişkin özet bilgiler sunulmuştur. Tablolardaki araştırmalar en yakın tarihten en eski tarihli olana doğru sıralanmıştır. Bugüne değin ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde, ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin kullanıldığı dört çalışmaya rastlanmıştır (Isaksen ve Holth, 2009; Jones, 2009; Kasari ve diğ., 2006; Taylor ve Hoch, 2008). Araştırmaların bir tane ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma, üç tanesi de tek denekli araştırma modelleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların iki tanesinde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim farklı yöntemlerle birlikte öğretim paketi olarak kullanılmış, iki araştırmada ise tek başına kullanılmıştır. Bu araştırmalardan Taylor ve Hoch (2008) tarafından yapılan araştırmaya ilişkin özet bilgiler daha önceki bölümlerde açıklanmıştır. Diğer araştırmalara ilişkin açıklamalar izleyen bölümde sunulmuştur.

Tablo 1.5. *İpucunun giderek artırılmasıyla öğretimin OSB'li bireylere öğretim sunmak amacıyla kullanıldığı araştırmalara ilişkin örnekler*

Araştırma / Yazarlar	Katılımcılar	Araştırma modeli	Bağımlı değişken	UG/GG	Kalıcılık/Genelleme	Sosyal geçerlik	Sonuç
Dixon vd., 2017	n= 3 4-5	ÇBM	Talep etme	+/+	-/+	-	Olumlu
Finke vd., 2017	n= 6 2-3	ÇYM	Konuşma Üreten Cihaz Kullanma	+/+	+/+	-	Olumlu
Richardson vd., 2017	n= 5 4-7	ÇBM	Okuma Becerisi	+/+	+/-	-	Olumlu
Wilson, Wine ve Fitterer, 2017	n= 1 7	ÇYM	Tek başına oyun oynama	+/+	+/+	-	Olumlu
Greer, Neidert ve Dozier, 2017	n= 4 1,5-3,5	ÇBM	Tuvalet Becerileri	+/+	-/+	-	Olumlu
Levin, Volkert ve Piazza, 2014	n= 2 4	ABCBCDEDE ve ABAB modeli	Yemek yeme	-/+	+/-	-	Olumlu
Spooner ve diğ., 2014	n= 4 8-12	ÇYM	Akademik beceri	+/+	+/+	Öznel değerlendirme	Olumlu
Waddington vd., 2014	n= 3 7-10	ÇBM	İletişim becerileri	+/+	+/+	-	Olumlu
Pierce vd., 2013	n= 4 9-11	ABAB modeli	Çizelge izleme	+/+	+/+	Öznel değerlendirme	Olumlu
Kagohara vd., 2012	n= 2 13-17	ÇYM	Alıcı dil becerileri	+/+	+/-	-	Olumlu

Tablo 1.5. *İpucunun giderek artırılmasıyla öğretimin OSB’li bireylere öğretim sunmak amacıyla kullanıldığı araştırmalara ilişkin örnekler (Devam)*

Araştırma / Yazarlar	Katılımcılar	Araştırma modeli	Bağımlı değişken	UG/GG	Kalıcılık/Genelleme	Sosyal geçerlik	Sonuç
Toelken ve Miltenberger, 2012	n= 2 4-5	ÇBM	Bağımsız tepkide bulunma	-/+	+/-	-	Olumlu
Yanardağ vd., 2011	n= 4 7-9	ÇYM	Tenis oynama	+/+	+/-	-	Olumlu
Jones, 2009	n= 2 3,2 -7,11	ÇBM	Ortak Dikkat	+/+	-/-	-	Olumlu
Isaksen ve Holth, 2009	n= 4 7-10	ÇBM	Ortak Dikkat	-/+	-/+	-	Olumlu
Taylor ve Hoch, 2008	n= 3-8	ÇBM	Ortak Dikkat	+/+	-/+	-	Olumlu
Kasari, Freeman ve Paparella, 2006	n=65 36-48	Ön test-son test kontrol gruplu model	Ortak Dikkat	+/+	-/+	-	Olumlu
Sigafoos vd., 2004	n= 3 12-20	ÇBM	Alıcı dil becerileri	-/+	-/-	-	Olumlu
Johnston vd., 2003	n= 3 4-5	ÇYM	İletişim becerileri	+/+	+/+	Sosyal karşılaştırma	Olumlu

ÇBM: “Çoklu Başlama Modeli”, ÇYM: “Çoklu Yoklama Modeli”, UG: “Uygulama güvenilirliği”, GG: “Gözlemcilerarası güvenilirlik”, +: “var”, - : “yok” karşılığı kullanılmıştır.

Kasari, Freeman ve Paparella (2006) yaptıkları bir çalışmada, ortak dikkat girişimine tepki verme ve ortak dikkat girişimi başlatma becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim ve Millieu yönteminden oluşan bir öğretim paketinin etkililiğini incelemişlerdir. Ön test-son test kontrol gruplu model kullanılarak yapılan araştırmaya iki ortak dikkat öğretim grubu (15 erkek, 5 kız), bir oyun grubu (14 erkek, 4 kız) dört kontrol grubu (10 erkek, 7 kız) dahil olan 65 OSB'li birey katılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri işaret etme, nesne gösterme ve bakış kaydırma davranışlarını sergileyerek, ortak dikkat girişimlerine bağımsız olarak tepki verme ve bağımsız olarak ortak dikkat girişimi başlatmadır. Araştırma bulguları ortak dikkat ve oyun öğretimi gruplarının Erken Sosyal İletişim Ölçeği (Early Social Communication Scale, Mundy ve diğ., 2003) puanlarının kontrol grubuna göre olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca ortak dikkat girişimlerine tepki verme ve ortak dikkat girişimi başlatma düzeyleri açısından, gruplar arasında anlamlı farklılık olmamasına karşın, ortak dikkat grubunun daha fazla ilerleme gösterdiği bulunmuştur. Bunun dışında anne-çocuk etkileşim düzeyleri açısından ortak dikkat grubunun oyun ve kontrol grubundan ortak dikkat davranışlarını sergileme düzeyleri bakımından anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Araştırma bulguları ayrıca, ortak dikkat grubunun oyun ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve ortak dikkat grubunun edindikleri becerileri farklı kişi ve ortamlara genelleyebildiklerini göstermektedir. Araştırmacılar, araştırmanın sosyal ve iletişim becerileri ağırlıklı bir programın ortak dikkat davranışları üzerindeki uzun dönemli etkisinin incelenmesine gereksinim duyulduğunu belirtmişlerdir.

Jones (2009), OSB'li bireylere nesne gösterme, işaret etme ve sözel ifade kullanma becerilerini kullanarak ortak dikkat girişimi başlatma davranışının öğretimde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim ve temel tepki öğretimden oluşan öğretim paketinin etkililiğini incelediği iki aşamalı bir araştırma yürütmüştür. Çoklu başlama modelinin kullanıldığı araştırmanın birinci aşamasına otizm tanısı almış, 3 ve 7 yaşlarında iki erkek denek, ikinci aşamasına ise 3 yaşında bir erkek denek katılmıştır. Araştırmanın her iki aşamasının da bağımlı değişken nesne gösterme, işaret etme ve sözel ifade kullanma becerilerini kullanarak ortak dikkat girişimi başlatma davranışının edinim düzeyidir. Araştırmanın birinci aşamasında deneklere ortak dikkat girişimi başlatma davranışlarının öğretimi, ikinci aşamasında ise deneğe öğrendiği davranışları günlük etkinliklerde ve birden fazla kişiyle genişletmenin öğretimi hedeflenmiştir. Araştırmanın birinci

aşamasında ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim ve temel tepki öğretiminden oluşan öğretim paketi tüm deneklerin hedef becerileri kazanmasında etkili olmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında ise ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim ve temel tepki öğretiminden oluşa öğretim paketi deneğin hedef becerileri okul dışında farklı ortamlarda, akranları, ailesi ve diğer yetişkinlere ölçüt düzeyinde kullanması konusunda etkili bulunmuştur. Araştırmacı, hem yetişkinlerle hem de akranlarla genellenenin incelenmesi için araştırma gereksiniminin devam ettiğini belirtmektedir. Araştırmada izleme bulguları rapor edilmemiştir.

Isaksen ve Holth (2009) çoklu başlama modeli kullanarak yaptıkları bir çalışmada, 3-5 yaşları arasında OSB'li dört erkek deneğe, ortak dikkat girişimlerine tepki verme ve ortak dikkat girişimi başlatma becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın bağımlı değişkeni deneklerin ortak dikkat girişimlerine bağımsız olarak tepki verme ve bağımsız olarak ortak dikkat girişimi başlatma düzeyleridir. Araştırmada deneklerin ortak dikkat girişimlerine bağımsız olarak tepki verme ve bağımsız olarak ortak dikkat girişimi başlatmaları için işaret etme, nesne gösterme ve bakış kaydırma davranışları öğretilmiştir. Araştırmanın bulguları ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin, OSB'li bireylere ortak dikkat girişimlerine tepki verme ve ortak dikkat girişimi başlatma becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, denekler edindikleri becerileri, öğretim sonlandırıldıktan bir ay sonrasında koruyabilmişlerdir. Yazarlar ileri araştırmalarda uzun süreli kalıcılık (örneğin, 3 ay) etkisinin incelenmesine ve hedef davranışların farklı ortam ve kişilere (örneğin, oyun ortamı, kaynaştırma, vs.) genellenmesine ilişkin veri toplanmasına gereksinim duyulduğunu belirtmektedirler.

1.7. Problem

Daha önce de ifade edildiği gibi ortak dikkat sorunları, OSB'li bireylerin yetersizlik gösterdiği temel alanlardan biridir (Whalen ve diğ., 2006, s. 655). Geçmişte ortak dikkate ilişkin sorunların, yalnızca iletişim ve sosyal etkileşim becerilerini olumsuz etkilediği düşünülürken bugün OSB'li bireylerde ortak dikkate ilişkin sorunların gelişimin farklı birçok alanını da olumsuz etkilediği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Mundy, 2016, s. 23; Scaife ve Bruner, 1975, s. 265; Tomasello ve Farrar, 1986; Trevarthen, 1979, s. 322; Wright ve Ward, 2008, s. 232).

Yayımlanmış araştırmalar incelendiğinde OSB'li bireylere uygulamalı davranış analizine dayalı temel tepki öğretimi, ayrıık denemelerle öğretim, ayrıımlı pekiştirme,

artan bekleme süreli öğretim gibi yöntemler kullanılarak bakış kaydırma, göz kontağı kurma, nesne gösterme, sözel ifade kullanma gibi ortak dikkat davranışlarının öğretilbildiği görülmektedir (Isaksen ve Holth, 2009; Jones, 2009; Jones ve Feeley, 2009; Kasari ve diğ., 2006; Klein ve diğ., 2009; Martins ve Harris, 2006; Rocha ve diğ., 2007; Vismara ve Lyons, 2007; White ve diğ., 2011).

Alan yazında sözel olmayan (örneğin, işaret etme, nesne gösterme, bakış kaydırma gibi) ortak dikkat davranışlarının öğretimine ilişkin araştırmalar (Ferraioli ve Harris, 2011; Isaksen ve Holth, 2009; Klein ve diğ., 2009; Krstovska-Guerrero ve Jones, 2013; Krstovska-Guerrero ve Jones, 2015; Kryzak ve Jones, 2015; Martins ve Harris, 2006; Rocha ve diğ., 2007; Schertz ve Odom, 2007; Whalen ve Schreibman, 2003) bulunmasına karşın, sözel ortak dikkat davranışlarının (örneğin, yorum yapma, sözel ifade kullanma) öğretimine ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalarda ise sözel ortak dikkat davranışlarının genellikle ses çıkarma ya da tek sözcüklü ifadeler (örneğin; nesne ismi söyleme, kişi ismi söyleme gibi) kullanma olarak tanımlandığı görülmektedir (Gulsrud ve diğ., 2007; Jones, 2009; Jones ve Feeley, 2009; MacDuff ve diğ., 2007; Naoi ve diğ., 2008; Pollard ve diğ., 2012; Rudy ve diğ., 2014; Taylor ve Hoch, 2008; Vismara ve Lyons, 2007). OSB'li bireylere çeşitli ortak dikkat davranışlarının öğretimine ilişkin araştırmalar bulunmasına karşın; karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretimine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ortak dikkat davranışlarının dilin kullanım bileşeni açısından önemi göz önüne alındığında bu durum bir sınırlılık olarak görülebilmektedir. OSB'li bireylerde görülen konuyla ilgisiz konuşma, konuşma sırasında tuhaf ve yerinde olmayan ifadeler kullanma, konuşmayı dinlememe, konuşma konusunu takip edememe, başka biri tarafından başlatılan konuşmalara yorum yapmaktan çekinme, konuşma sırasında iletişimsel jestler kullanmama gibi dil kullanım sorunlarının karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarındaki sınırlılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir (Mundy, 2016, s. 25; Tager-Flusberg ve diğ., 2005, s. 337; Volden, 2004, s. 172). Bununla birlikte, OSB'li bireylerin dilin kullanım bileşeninde gösterdiği sınırlılıkların, daha karmaşık sosyal becerileri öğrenme konusunda da sınırlılıklara neden olduğu düşünülebilir (Leaf ve diğ., 2009, s. 277). Dolayısıyla OSB'li bireylere karşılıklı konuşma sırasında sözel ve sözel olmayan ortak dikkat davranışlarının bir arada öğretimini hedefleyen araştırmalara duyulan gereksiniminin devam ettiği düşünülebilir (Woodward, 2005, s. 114).

Daha önce de ifade edildiği üzere, alan yazında OSB'li bireylere ortak dikkat davranışlarının öğretiminde çeşitli yöntemlerin etkililiğinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma yayımlanmış, karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretimine ilişkin bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretimine ilişkin araştırma gereksiniminin yanı sıra, OSB'li bireylere ortak dikkat becerilerini öğretmeyi hedefleyen bugüne değin yayımlanmış çalışmaların uzun dönemli kalıcılık verisi ve genelleme verisi toplamaya ilişkin sınırlılıkları, ayrıca bu çalışmaların sosyal geçerliğini belirlemeye ilişkin sınırlılıklardan hareketle, bu araştırmada OSB'li bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkili olup olmadığı incelenmiştir.

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı OSB'li bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiğini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. OSB'li bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim etkili midir?
2. Katılımcılar bu davranışları 1, 2, 4, 24 ve 52 hafta sonra sürdürebilirler ve farklı kişi, ortam ve araçlara genellebilirler mi?
3. Katılımcılar, edindikleri davranışları normal gelişim gösteren akranlarına benzer düzeyde sergileyebilirler mi?
4. Araştırmaya katılan deneklerin ailelerinin araştırmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada OSB’li bireylere, karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği incelenmiştir. İzleyen bölümde; katılımcılar, araç-gereçler, ortam, araştırma modeli, deney süreci, veri toplama ve analizi, güvenilirlik ve sosyal geçerlik konularına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Katılımcılar

Bu çalışma OSB tanısı olan dört erkek denekle yürütülmüştür. Denekler çalışma sırasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Biriminden 09.00-12.00 saatleri arasında grup eğitimi almaktadır. Deneklerin tümünün sistematik öğretim alma deneyimleri bulunmaktadır. Araştırma öncesinde deneklerin ailelerinden çalışmaya katılmaları için yazılı izin alınmıştır. Araştırma sürecinde deneklerin özelliklerini betimlemek amacıyla çeşitli değerlendirme araçları uygulanmıştır. İzleyen bölümde bu araçlar ve deneklerin özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Deneklerin her biri için takma isim kullanılmıştır. Deneklerin özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2.1.’de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Denek özellikleri

Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Tanısı	GOBDÖ OBİ	TEDİL		Stanford Binet
					İfade edici dil eşdeğer yaşı	Alıcı dil eşdeğer yaşı	
Erden	Erkek	5 yaş 5 ay	OSB	70	5.4 yaş	4.2 yaş	89
Ertan	Erkek	6 yaş	OSB	73	4.4. yaş	4.1. yaş	80
Yahya	Erkek	5 yaş 6 ay	OSB	70	4.2 yaş	4.4.yaş	80
Salim	Erkek	6 yaş	OSB	70	4.2 yaş	4.3 yaş	84

GOBDÖ: “Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği”, OBİ: “Otistik Bozukluk İndeksi”, TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi

Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2- Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV): Bu çalışmada deneklerin otizmden etkilenme düzeylerini belirlemek amacıyla, James Gilliam tarafından 1995’te geliştirilen ve Diken, Ardıç ve Diken (2011) tarafından standardizasyon çalışması yapılan “Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği”nin (Gilliam Autism Rating Scale-2 /GARS-2) Türkçe versiyonu (GOBDÖ-2-TV) kullanılmıştır. Otizme özgü davranışlar

sergileyen 2-23 yaş aralığında bireylerin değerlendirilmesi için kullanılan GOBDÖ-2-TV, 3 alt ölçek ve toplamda 42 maddeden oluşmaktadır. Görüşe dayalı dördümlü likert tipi derecelendirme kullanılan bir ölçektir. Değerlendirme araştırmacı tarafından deneklerin annelerinden alınan bilgiler doğrultusunda gerçekleştirilmiş ve deneklere ait ortalama otistik bozukluk indeks puanları (OBİ) belirlenmiştir.

Stanford Binet Zekâ Testi-1960 Sürümü: Deneklere Stanford-Binet Zekâ Testi uygulanmıştır. Binet, Simon, Terman ve Merrill tarafından 1905 yılında geliştirilmiş olan test, 9 ile 18 yaş arasındaki bireylerin zihinsel yeterliklerini değerlendiren bir ölçektir. Türkçe uyarlaması ve standardizasyonu Uğurel-Şemin (1987) tarafından yapılan ölçek, farklı yaşlar için toplam 122 maddeden oluşmaktadır. Zekâ testi araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL): TEDİL 2-7 yaş 11 ay aralığında ve anadili Türkçe olan çocuklarda erken dönem dil gelişimini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir ölçektir. Ölçek A ve B olmak üzere iki eşdeğer formdan ve her bir formda alıcı dil ve ifade edici dil olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması ve standardizasyonu Topbaş ve Güven (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin değerlendirilmesinde çocukların her bir alt testten aldıkları ham puanlar belirlenerek eş değer yaş aralığı hesaplanabilmektedir. Sertifikası olan kişiler tarafından uygulanabilen ölçeğin uygulanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılacak denekler için bazı önkoşul özellikler ve beceriler belirlenmiştir. Bunlar; (a) otizm tanısı almış olma, (b) en az iki sözcüklü cümleler kurabilme, (c) görsel ve işitsel uyarılara en az beş dakika süresince dikkatini yöneltebilme, (d) sözel taklit becerilerine sahip olmadır. İzleyen bölümde önkoşul becerilerin değerlendirilmesine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

- a) *Otizm tanısı almış olma:* Deneklerin ailelerinden otizm tanısı aldığına dair sağlık raporu istenmiştir.
- b) *En az iki sözcüklü cümleler kurabilme:* Deneklerin bu beceriye sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından deneklere TEDİL uygulanmış ve TEDİL'in ifade edici alt testinde yer alan maddeler bu amaçla kontrol edilmiştir.

- c) *Görsel ve işitsel uyarılara en az beş dakika süresince dikkatini yöneltebilme*: Denekler araştırmacı tarafından devam ettikleri sınıfta sınıf öğretmeni ve yardımcı öğretmenle birlikte yaptıkları etkinlikler sırasında gözlenmiştir. Tüm deneklerin öğretmenin sunduğu sözel yönergeler (örneğin, deve-cüce oyunu sırasında sunulan yönergeleri takip etme) ve görsel uyarılara (örneğin, büyük boyutlarda kitapların kullanıldığı öykü okuma etkinliğinde kitaptaki resimlere bakma) en az beş dakika boyunca dikkatlerini yöneltebildiği gözlenmiştir.
- d) *Sözel taklit becerilerine sahip olma*: Deneklerin bu beceriye sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından deneklere TEDİL uygulanmış ve TEDİL'in alıcı edici alt testinde yer alan maddeler bu amaçla kontrol edilmiştir.

Erden çalışma sırasında 5 yaş 5 aylık ve otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Ailesiyle yapılan görüşmelerden edinilen bilgilere göre Erden'e 3 yaşında İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp fakültesinde bir çocuk psikiyatristi tarafından OSB tanısı konmuştur. Erden'e çalışma öncesinde araştırmacı tarafından GOBDÖ-2-TV uygulanmış ve otistik bozukluk indeksi 70 olarak belirlenmiştir. Bu puana göre Erden'de otizm görülme olasılığının olduğu söylenebilmektedir. Erden'e uygulanan Stanford-Binet zekâ testi sonucuna göre zeka bölümü puanı 89 olarak belirlenmiştir. Erden, ifade edici dil ve alıcı dil becerilerindeki düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla uygulanan TEDİL ölçeğinin ifade edici dil alt testinden 29, alıcı dil alt testinden 23 ham puan almıştır. Her iki alt testten aldığı puanlara göre eşdeğer yaşı, ifade edici dil için 5 yaş 4 ay alıcı dil için 4 yaş 2 ay olarak hesaplanmıştır. Erden hafta içi dört gün Gelişimsel Destek Biriminden grup eğitimi almaktadır. Ayrıca haftanın iki günü Gelişimsel Destek Biriminden aldığı grup eğitiminden sonra özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte, haftanın iki günü ise bir devlet anaokulunda kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. Erden büyük kas ve küçük kas becerilerinde akranlarına benzer performans sergilemektedir. Sosyal iletişim becerilerinde güçlükler yaşayan Erden, göz kontağı kurma, bakış kaydırma gibi sözel olmayan becerilerin kullanımında sınırlılıklar göstermekte, başkalarıyla sohbet ederken çoğunlukla kendi istediği konular hakkında tek cümlelik konuşmalar yapmaktadır. Erden iki ve üç sözcüklü cümleler kullanarak istek ve duygularını ifade etmek için iletişim başlatabilmektedir. Etkinlik esnasında yaklaşık 15

dakika etkinliğe dikkatini yöneltebilmekte, etkinlik başlatmak için karşısındaki kişiye ismiyle seslenebilmektedir.

Ertan 6 yaşında ve otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Ailesiyle yapılan görüşmelerden edinilen bilgilere göre Ertan'a 3 yaşında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp fakültesinde bir çocuk psikiyatristi tarafından OSB tanısı konmuştur. Ertan'a çalışma öncesinde araştırmacı tarafından GOBDÖ-2-TV uygulanmış ve otistik bozukluk indeksi 73 olarak belirlenmiştir. Bu puana göre Ertan'da otizm görülme olasılığının olduğu söylenebilmektedir. Ertan'a uygulanan Stanford-Binet zekâ testi sonucuna göre zekâ bölümü 80 olarak belirlenmiştir. Ertan, ifade edici dil ve alıcı dil becerilerindeki düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla uygulanan TEDİL ölçeğinin ifade edici dil alt testinden 25, alıcı dil alt testinden 21 ham puan almıştır. Her iki alt testten aldığı puanlara göre eşdeğer yaşı, ifade edici dil için 4 yaş 4 ay, alıcı dil için 4 yaş 1 ay olarak hesaplanmıştır. Ertan hafta içi dört Gelişimsel Destek Biriminden grup eğitimi almaktadır. Ayrıca haftanın iki günü Gelişimsel Destek Biriminden aldığı grup eğitiminden sonra özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte, haftanın üç günü ise bir devlet anaokulunda kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. Ertan büyük kas ve küçük kas becerilerinde akranlarına benzer performans sergilemektedir. Sosyal iletişim becerilerinde güçlükler yaşayan Ertan, göz kontağı kurma, bakış kaydırma gibi sözel olmayan becerilerin kullanımında sınırlılıklar göstermekte, başkalarıyla sohbet edememekte yalnızca kendisine sorulan sorulara cevap verebilmektedir. Ertan iki ve üç sözcüklü cümleler kullanarak istek ve duygularını ifade etmek için iletişim başlatabilmektedir. Etkinlik esnasında yaklaşık 15 dakika etkinliğe dikkatini yöneltebilmektedir.

Yahya 5 yaş 6 aylık ve otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Ailesiyle yapılan görüşmelerden edinilen bilgilere göre Yahya'ya 3 yaşında İstanbul Mazhar Osman Ruh ve Sinir hastalıkları Hastanesinde bir çocuk psikiyatristi tarafından OSB tanısı konmuştur. Yahya'ya çalışma öncesinde araştırmacı tarafından GOBDÖ-2-TV ölçeği uygulanmış ve otistik bozukluk indeksi 70 olarak belirlenmiştir. Bu puana göre Yahya'da otizm görülme olasılığının olduğu söylenebilmektedir. Yahya'ya uygulanan Stanford-Binet zekâ testi sonucuna göre zekâ bölümü 80 olarak belirlenmiştir. Yahya, ifade edici dil ve alıcı dil becerilerindeki düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla uygulanan TEDİL ölçeğinin ifade edici dil alt testinden 23, alıcı dil alt testinden 25 ham puan almıştır. Her iki alt testten aldığı puanlara göre eşdeğer yaşı, ifade edici dil için 4 yaş 2

ay, alıcı dil için 4 yaş 4 ay olarak hesaplanmıştır. Yahya hafta içi dört gün Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Biriminden grup eğitimi almaktadır. Ayrıca haftanın iki günü Gelişimsel Destek Biriminden aldığı grup eğitiminden sonra özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte, haftanın üç günü ise özel bir anaokulunda kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. Yahya büyük kas ve küçük kas becerilerinde akranlarına benzer performans sergilemektedir. Sosyal iletişim becerilerinde ise Yahya, karşılıklı konuşma sırasında sıra alma, bakış kaydırma gibi becerilerin kullanımında sınırlılıklar göstermekte, sıklıkla karşısındakinin sözünü kesmekte ve yalnızca kendi ilgilendiği konulara ilişkin konuşmak istemektedir. Yahya iki ve üç sözcüklü cümleler kullanarak istek ve duygularını ifade etmek için iletişim başlatabilmektedir. Etkinlik esnasında yaklaşık 15 dakika etkinliğe dikkatini yöneltebilmektedir.

Salim 6 yaşında ve otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Ailesiyle yapılan görüşmelerden edinilen bilgilere göre Salim'e 3 yaşında Manisa devlet hastanesinde bir çocuk psikiyatristi tarafından OSB tanısı konmuştur. Salim'e çalışma öncesinde araştırmacı tarafından GOBDÖ-2-TV ölçeği uygulanmış ve otistik bozukluk indeksi 70 olarak belirlenmiştir. Bu puana göre Salim'de otizm görülme olasılığının olduğu söylenebilmektedir. Salim'e uygulanan Stanford-Binet zekâ testi sonucuna göre zekâ bölümü 84 olarak belirlenmiştir. Salim, ifade edici dil ve alıcı dil becerilerindeki düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla uygulanan TEDİL ölçeğinin ifade edici dil alt testinden 23, alıcı dil alt testinden 24 ham puan almıştır. Her iki alt testten aldığı puanlara göre eşdeğer yaşı, ifade edici dil için 4 yaş 2 ay, alıcı dil için 4 yaş 3 ay olarak hesaplanmıştır. Salim hafta içi dört gün Gelişimsel Destek Biriminden grup eğitimi almaktadır. Ayrıca haftanın bir günü özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte, haftanın beş günü ise özel bir anaokulunda kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. Salim büyük kas ve küçük kas becerilerinde akranlarına benzer performans sergilemektedir. Sosyal iletişim becerilerinde ise Salim, karşılıklı konuşma sırasında sıra alma, bakış kaydırma gibi becerilerin kullanımında sınırlılıklar göstermekte, sıklıkla karşısındakinin sözünü kesmekte ve yalnızca kendi ilgilendiği konulara ilişkin konuşmak istemektedir. Salim iki ve üç sözcüklü cümleler kullanarak istek ve duygularını ifade etmek için iletişim başlatabilmektedir. Etkinlik esnasında yaklaşık 15 dakika etkinliğe dikkatini yöneltebilmektedir.

2.2. Ortam

Çalışma, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Araştırma biriminde bulunan bir odada yürütülmüştür. Araştırma ortamı 6x8 m. ölçülerinde, içerisinde ikisi hareketli, iki sabit olan ve yüksek çözünürlükte kayıt yapabilen dört adet kamera ve ses kayıt sistemi bulunan bir odadır. Oda içerisinde, bir adet kanepa, iki adet koltuk, bir orta sehpa, bir öğrenci masası, iki sandalye ve çalışma sırasında kullanılan araç gereçlerin konulabilmesi amacıyla dolaplar bulunan, güneş ışığıyla veya ayarlanabilir iç mekan aydınlatma ile aydınlatılan, diğer odalardan gelebilecek sesleri azaltmak amacıyla tavan ve duvarlarında akustik ses kesiciler bulunan bir odadır. Ayrıca odanın bir duvarında 300X100 cm ölçülerinde ve gözlem yapmak için kullanılan aynalı bir gözlem camı bulunmaktadır. Araştırmanın başlama düzeyi yoklama oturumları, uygulama oturumları, yoklama oturumları ve izleme oturumları için bu oda kullanılmıştır. Çalışma ortamına ilişkin görseller Görsel 2.1.'de sunulmuştur.



Görsel 2.1. Uygulama ortamına ilişkin görseller

Çalışmanın genelleme oturumları deneklerin anneleri ve akranlarıyla; katılımcıların devam ettikleri Gelişimsel Destek Birimi içerisinde bulunan oyun odasında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deneklerin devam ettikleri kaynaştırma sınıflarında akranlarıyla genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir.

2.3. Araç- Gereçler

Araştırmada düzenlenen oturumlar sırasında deneklerin araştırmacıyla karşılıklı konuşmasına zemin hazırlamak için deneklerin kendileri, öğretmenleri ve aileleriyle görüşülerek bir araç havuzu oluşturulmuştur. Araç havuzu, deneklerin ilgilerine göre oyuncaklar (örneğin; Arabalar çizgi filmi oyuncakları, Harika Kanatlar çizgi filmi oyuncakları, oyun halısı, lego setleri vb.) ve resimli kitaplar (çizgi film karakterlerinin bulunduğu kitaplar, taşıt resimlerinin kitapları, vb.) içermektedir. Oluşturulan bu araç havuzundan her bireyin tercih ettiği araçlar 41X61X30 cm. ölçülerinde kapaklı bir kutuya konulmuştur. Yoklama ve öğretim oturumlarında deneklerin bu kutudaki oyuncaklar arasından istedikleri aracı alabilmeleri için seçim fırsatı sunulmuştur. Çalışmada kullanılan araçlara ilişkin örneklerin görselleri Görsel 2.2.'de sunulmuştur.



Görsel 2.2. Araçlara ilişkin örnek görseller

Araştırmada verilerin kaydedilebilmesi için kullanılan araçlar şunlardır:

- Video ve ses kayıt cihazları
- Bir adet 110X60 cm genişliğinde masa

- İki adet sandalye
- Araç gereçlerin konulabilmesi için kullanılan 200X45X70 cm ölçülerinde iki kapaklı bir dolap
- Veri kayıt formları ve kalem
- Verilerin aktarılması için kullanılan bir adet taşınabilir disk
- Verilerin yedeklenmesi için kullanılan bir adet taşınabilir disk

2.4. Araştırma Modeli

Bu araştırmada otizmlili bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiğini incelemek amacıyla tek denekli araştırma modellerinden deneklerarası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Yoklama evreli çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, bağımsız değişkenin uygulandığı durumun veri düzey veya eğiliminde değişiklik olması; uygulama yapılmayan durumların veri düzey veya eğilimlerinde herhangi bir değişim olmaması; art zamanlı olarak her bir durumda uygulama gerçekleştirildikçe verilerin düzey veya eğiliminde değişiklik olmasıyla sağlanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2017, s. 217)

Yoklama evreli çoklu yoklama modeli araştırmada şu sıralamayla kullanılmıştır: Araştırmaya tüm katılımcılarda eşzamanlı olarak şekilde başlama düzeyi yoklama oturumları düzenlenerek başlanmıştır. Başlama düzeyi evresi tüm katılımcılar için en az üç kararlı veri elde edilinceye kadar sürdürülmüştür. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra sırasıyla birinci denekle uygulama evresine başlanmıştır. Birinci denek her iki bağımlı değişkende de ölçütü karşıladığında, tüm deneklerle eşzamanlı olarak toplu yoklama evresine geçilmiştir. Toplu yoklama evresinde tüm deneklerle kararlı veri elde edildikten sonra ikinci denekle uygulama evresine başlanmıştır. İkinci denek de her ki bağımlı değişkende ölçütü karşıladığında tekrar toplu yoklama evresi düzenlenmiş ve üçüncü denekle uygulama evresine geçilmiştir. Benzer süreç üçüncü ve dördüncü denekle de tekrarlanmıştır. Uygulama sonucunda her iki bağımlı değişkende de ölçüt düzeyinde performans sergileyen katılımcılarda öğretim sonlandırıldıktan 1, 2, 4, 24 ve 52 hafta sonra uygulamanın kalıcılık etkisinin değerlendirilmesi amacıyla izleme verileri toplanmıştır.

2.5. Bağımlı Değişken

Araştırmanın iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; karşılıklı konuşma sırasında bağlamla ilgili sözel ifade kullanım düzeyidir. İkinci bağımlı değişken ise; karşılıklı konuşma sırasında göz kontağı kurma ya da nesne ve kişi arasında bakışlarını kaydırma davranışlarını sergileme düzeyidir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ve bu bağımlı değişkenlere ilişkin başarı ölçütleri, deney süreci öncesinde sosyal karşılaştırma çalışmasından elde edilen verilere dayalı olarak belirlenmiştir. Sosyal geçerlik verilerinin toplanmasına ve analizine ilişkin daha ayrıntılı bilgiler “Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması” başlığı altında sunulmuştur.

2.6. Olası Tepki Tanımları

Araştırmada deneklerin olası tepkileri; yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında farklılık göstermemektedir. Araştırmada her iki bağımlı değişken için doğru tepki ve yanlış tepki olmak üzere iki tür tepki belirlenmiştir. Tepkide bulunmama ise yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir. Deneklerin yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında sergilemiş oldukları tepkiler veri kayıt formuna işlenmiştir.

Karşılıklı konuşma sırasında bağlamla ilişkili sözel ifade kullanma düzeyi için doğru tepki: Karşılıklı konuşma sırasında katılımcının, kendisine sıra her geldiğinde, bir başka deyişle sıra katılımcıdayken, ortamdaki bir nesneye dair konuşuluyorsa 3 sn. içerisinde bağlama uygun bir sözel ifade kullanması; ortamda nesne yoksa ya da artık nesneye dair konuşulmuyorsa (konu genişlediyse ya da değişti ve ortamda nesnesi olmayan bir duruma dair konuşuluyorsa) 3 sn. içerisinde yeni bağlama uygun bir sözel ifade kullanmasıdır.

Karşılıklı konuşma sırasında bağlamla ilişkili sözel ifade kullanma düzeyi için yanlış tepki: Karşılıklı konuşma sırasında katılımcının, sıra katılımcıdayken 3 sn. içerisinde bağlama uygun bir sözel ifade kullanmaması ya da tepki vermemesidir.

Karşılıklı konuşma sırasında göz kontağı kurma ya da nesne ve kişi arasında bakışlarını kaydırma davranışları için doğru tepki: Karşılıklı konuşma sırasında konuşma katılımcının, kendisine sıra her geldiğinde, bir başka deyişle sıra katılımcıdayken, nesneye dair konuşuluyorsa araştırmacı ve nesne arasında en az bir defa bakış kaydırması; ortamda nesne yoksa ya da artık nesneye dair konuşulmuyorsa (konu genişlediyse ya da değişti ve ortamda nesnesi olmayan bir duruma dair konuşuluyorsa) araştırmacıyla en az bir kez göz kontağı kurmasıdır.

Karşılıklı konuşma sırasında göz kontağı kurma ya da nesne ve kişi arasında bakışlarını kaydırma davranışları için yanlış tepki: Karşılıklı konuşma sırasında katılımcının, sıra katılımcıdayken nesneye dair konuşuluyorsa araştırmacı ve nesne arasında bakış kaydırmaması; ortamda nesne yoksa ya da artık nesneye dair konuşulmuyorsa (konu genişlediyse ya da değişti ve ortamda nesnesi olmayan bir duruma dair konuşuluyorsa) araştırmacıyla göz kontağı kurmaması ya da tepkide bulunmamasıdır.

2.7. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulamasıdır. İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması bireyin hedef davranışı sergileme olasılığını artırmak amacıyla, kontrol edici uyarının ardından birey üzerinde en az etkili olandan daha fazla etkili olana doğru sıralanmış bir ipucu dizisi kullanılmasıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2017, s. 218).

2.8. Genel Süreç

Araştırmada sırasıyla pilot uygulama oturumları, başlama düzeyi yoklama oturumları, öğretim oturumları, yoklama oturumları, toplu yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir.

2.8.1. Pilot uygulama:

Araştırmanın deney sürecinde ortaya çıkabilecek aksaklıkların belirlenebilmesi ve gereken düzenlemelerin yapılabilmesi amacıyla pilot uygulama oturumları düzenlenmiştir. Pilot uygulama oturumları araştırmaya katılacak deneklerde aranan ön koşul özelliklere sahip başka bir katılımcıyla sürdürülmüştür. Pilot uygulama oturumları sonucunda yapılan değişikliklere ilişkin açıklamalar izleyen bölümde sunulmuştur.

Araştırmada pilot uygulama oturumları öncesinde, başlama düzeyi ve yoklama oturumlarında kullanılacak araçların ortamda görünür şekilde yerleştirilmesi ve oturumların katılımcının araçla etkileşim kurduğu anda yerde ya da koltukta otururken gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Ancak pilot uygulama oturumları sırasında, katılımcının yalnızca araçlarla ilgilenmesi, araçlara ulaşmak için sıkça onlara yönelmesi ve katılımcının dikkatinin dağıldığının gözlenmesi üzerine, araçların kapalı bir kutuda bulundurulmasına karar verilmiştir. Araçlar kutuya konduktan sonra yapılan oturumlarda deneğin araçlar arasından seçim yapmak için çok uzun süre geçirmesi ve dikkatinin dağıldığının gözlenmesi üzerine, araç sayısının her bir araç türünden (oyuncaklar ve

resimli kitaplar) üç örnekle sınırlandırılmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu kutu bir dolaba konularak deneğin ilgisinin dağılmasının önlenmesine karar verilmiştir.

Pilot uygulama öncesinde araç havuzu içerisinde yer alması planlanan LEGO ve yap-boz gibi oyuncakların pilot uygulama sırasında deneğin oyuncakları birleştirmeye çalışması ve araştırmacıyla etkileşim kurmaktan kaçınması nedeniyle araç havuzundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu araçların yerlerine deneğin tercih ettiği farklı türden araçlar (örneğin, arabalar, kuklalar vb.) yerleştirilmesine karar verilmiştir.

Pilot uygulama oturumları öncesinde başlama düzeyi, yoklama ve öğretim oturumlarının süresinin yaklaşık 10 dakika olması ve bu süre aşıldığında oturumun sonlandırılması planlanmıştır. Ancak gerçekleştirilen pilot uygulama oturumları sonrasında 10 dakikalık sürenin denekler için uzun olduğu, katılımcının ilgisinin dağıldığı, problem davranışlar sergilemeye başladığı gözlenmiştir. Bunun üzerine oturumların süresinin 5 dakika ile sınırlandırılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın pilot oturumları öncesinde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin her iki bağımlı değişkende uygulanabilmesi için (a) sözel ipucu, (b) işaret ipucu, (c) kısmi fiziksel ipucu ve (d) tam fiziksel ipucundan oluşan tek bir ipucu hiyerarşisi kullanılması planlanmıştır. Ancak pilot öğretim oturumları sırasında bu ipucu hiyerarşisinin özellikle birinci bağımlı değişken olan sözel ifade kullanımını için etkili olmadığı gözlenmiştir. Bunun üzerine ipucu hiyerarşisi her iki bağımlı değişken farklı ipucu düzeyleri içerecek şekilde yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmanın pilot uygulama oturumları öncesinde verilerin kaydedilmesi için araştırma ortamında bulunan kamera ve sabit mikrofonun kullanılması planlanmıştır. Ancak pilot uygulama oturumlarında denek ve araştırmacının sesinin anlaşılır olarak kaydedilememesi nedeniyle araştırmacının yaka mikrofonu kullanmasına karar verilmiştir.

2.8.2. Deney süreci:

Araştırmanın deney süreci başlama düzeyi yoklama oturumları, öğretim oturumları, aralıklı yoklama oturumları ve toplu yoklama oturumlarından oluşmuştur. Deney sürecinin tüm aşamaları araştırmacı tarafından bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Deneklerin performans düzeylerinin belirlenebilmesi için doğru tepki oranı hesaplanmıştır. Tepki oranının hesaplanmasında, oturum boyunca deneğin verdiği doğru tepkiler/oturum boyunca deneğe sunulan fırsat sayısı X 100 formülü kullanılmıştır (Cooper, Heron ve Heward, 2014, s. 88)

Bu araştırmada her bir bağımlı değişken için farklı başarı ölçütü belirlenmiştir. Başarı ölçütleri sosyal karşılaştırma çalışmasında elde edilen veriler incelenerek belirlenmiştir. Araştırmada birinci bağımlı değişken olan karşılıklı konuşma sırasında bağlama uygun sözel ifade kullanım düzeyi için başarı ölçütü üst üste üç oturum %90 oranında doğru tepki sergileme, ikinci bağımlı değişken olan karşılıklı konuşma sırasında karşısındakiyle göz kontağı kurma/ nesne ve kişi arasında bakış kaydırma davranışları sergileme düzeyi için üst üste üç oturum %75 oranında doğru tepki sergileme olarak belirlenmiştir.

2.8.3. Başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumları:

Başlama düzeyi yoklama oturumları öğretim oturumlarına başlanmadan önce düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında tüm deneklerde eşzamanlı olarak art arda üç oturum kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Elde edilen veriler başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumları veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Kararlı veri elde edildikten sonra ilk denekle uygulamaya başlanmıştır.

Başlama düzeyi oturumları şu şekilde uygulanmıştır: Araştırmacı deneği araç kutusunun olduğu dolaba yönlendirmiştir. Denek araç kutusundan istediği aracı seçtikten sonra, araştırmacı ve denek tekrar masaya oturmuşlardır. Araştırmacı masaya oturduktan sonra deneğin nesneye dair karşılıklı konuşma başlatması için 3 sn. beklemiştir. Denek karşılıklı konuşma başlatmaya yönelik girişimde bulunmazsa, araştırmacı sohbet girişimini başlatarak deneğin nesneye veya bağlama uygun ortak dikkat davranışı bir başka deyişle bağlamla ilgili bir sözel ifade kullanması, bakışlarını nesne ve araştırmacı arasında kaydırması ya da araştırmacıyla göz kontağı kurması için 3 sn. beklemiştir.

Denek her iki bağımlı değişken için tanımlanan doğru tepkiyi sergilediğinde, araştırmacı birincil pekiştireç kullanarak ve sosyal pekiştirme (örneğin, “eveeeeet, ooooook güzel” gibi destekleyici ve konuşma bağlamını bozmayacak nitelikte sözel ifadeler ve kafa sallama gibi onaylayıcı jestler kullanma) uygulayarak karşılıklı konuşmayı sürdürmüştür. Araştırmacı daha sonra yeni bir sözel ifade kullanarak (örneğin, “bak bebeğin saçlarını örmüşler”) ve göz kontağı kurarak/nesne ve denek arasında bakışlarını kaydırarak konuşma sırasını tekrar deneğe geçirmiştir.

Deneğin her iki bağımlı değişken için tanımlanan yanlış tepkileri iki defa üst üste sergilediği ya da bir bağımlı değişken için doğru tepki sergileyip diğer bağımlı değişkende iki defa üst üste yanlış tepki sergilediği durumlarda oturum sonlandırılmıştır. Ayrıca deneğin nesneyi farklı amaçlarla kullanması, problem davranış sergilemesi,

bağlam dışı ifadeler kullanması, araştırmacının sözel ifadelerini iki defadan fazla tekrar etmesi durumunda; tepkileri görmezden gelinerek oturum sonlandırılmıştır. Deneğin gösterdiği doğru ve yanlış tepkiler başlama düzeyi yoklama, aralıklı yoklama, izleme ve genelleme oturumları veri toplama formuna kaydedilmiştir.

Araştırmanın toplu yoklama oturumlarından ilki deneklerin başlama düzeyine ilişkin performanslarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Daha sonraki yoklama oturumları ise denekler her iki bağımlı değişkende ölçütü karşıladığında tüm deneklerde eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumları tüm deneklerde ölçüte ulaşıncaya kadar sürdürülmüştür. Son denekte ölçüt karşılanınca son toplu yoklama oturumu yapılmış ve toplu yoklama oturumları sonlandırılmıştır. Toplu yoklama oturumlarında başlama düzeyi ve aralıklı yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısı sürdürülmüştür. Elde edilen veriler başlama düzeyi, yoklama, toplu yoklama ve izleme oturumları veri kayıt formuna kaydedilmiştir.

2.8.4. Aralıklı yoklama oturumları

Aralıklı yoklama oturumları çalışmanın bağımlı değişkenlerinin düzeylerinin ölçülmesi için planlanmış ve her iki öğretim oturumdan sonra gerçekleştirilmiştir. Aralıklı yoklama oturumlarında katılımcıların sergilemesi beklenen doğru ve yanlış tepkiler başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen olası katılımcı tepkilerinin aynısıdır. Aralıklı yoklama oturumlarında deneklerin her iki bağımlı değişken için doğru sergilediği tüm davranışlar için sözel pekiştireçler (örneğin, “çok güzel”, “süpersin”) ve sosyal pekiştireçler (örneğin, deneğin başını okşama) kullanılarak sürekli pekiştirme tarifesiyle pekiştirilmiştir. Denekler bağımsız değişkenlerde ölçütü karşıladıktan sonra sosyal pekiştireçler geri çekilmiştir. Sözel pekiştireçler ise değişken oranlı pekiştirme (DOP3) tarifesiyle sunulmaya devam edilmiştir. Deneklerin çalışmaya katılımları ise oturum sonunda sosyal ve sözel olarak (örneğin, “benimle çalıştığın için çok teşekkür ederim” denilerek ve başı okşanarak) pekiştirilmiştir. Aralıklı yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında açıklanan süreçlerin aynısı takip edilmiş ve veriler başlama düzeyi, yoklama, toplu yoklama ve izleme oturumları veri kayıt formuna kaydedilmiştir.

Aralıklı yoklama oturumlarında denekler art arda üç oturumdan ölçüt karşılar düzeyde performans sergilediğinde, öğretim oturumları sonlandırılmış ve toplu yoklama oturumlarına geçilmiştir. Ayrıca ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyen deneklerde izleme oturumları başlatılmıştır.

2.8.5. Öğretim oturumları

Öğretim oturumları haftanın yedi günü, günde iki oturum ve oturum süresi yaklaşık 10 dk. olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada her bir bağımlı değişken için iki farklı ipucu hiyerarşisi belirlenmiştir. Araştırmada birinci bağımlı değişken olan karşılıklı konuşma sırasında bağlama uygun sözel ifade kullanma davranışı için belirlenen ipucu hiyerarşisi birinci düzey ipucu olarak hedef uyaran sunma (örneğin; masadaki nesneyi deneğin önüne doğru iterek deneğe yakınlaştırma), ikinci düzey ipucu olarak kısık sesle model olma (örneğin; kısık sesle “arabanın dişleri varmış”), üçüncü düzey ipucu olarak yüksek sesle model olma (örneğin; yüksek sesle “helikopterin pervaneleri kocamanmış”), ve dördüncü düzey ipucu olarak sözel yönerge (örneğin; sende söyle “itfaiye merdivenleri ne kadar uzun”), kullanma aşamalarından oluşmuştur.

Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni olan karşılıklı konuşma sırasında karşısındaki kişiyle en az bir defa göz kontağı kurma/ nesne ve kişi arasında bakışlarını kaydırma davranışı için belirlenen ipucu hiyerarşisi şöyledir: birinci düzey ipucu olarak hedef uyaran sunma (örneğin; masadaki nesneyi deneğin önüne doğru iterek deneğe yakınlaştırma), ikinci düzey ipucu olarak işaret ipucu (göz kontağı kurma davranışı için; parmakların arasında tutulan nesneyi önce deneğin gözlerinin önünde sonra uygulamacının gözlerinin önünde gezdirme/ bakış kaydırma davranışı için; parmakların arasında tutulan nesneyi önce deneğin gözlerinin önünde sonra masada bulunan nesnenin üzerinde, son olarak da uygulamacının gözlerinin önünde gezdirme) ve üçüncü düzey ipucu olarak kısmi fiziksel ipucu (göz kontağı kurma davranışı için; deneğin çenesinden nazikçe tutarak uygulamacının gözlerine bakmasını sağlama/ bakış kaydırma davranışı için; deneğin çenesinden nazikçe tutarak önce masadaki nesneye sonra da uygulamacıya bakmasını sağlama) kullanma. Deneğin yanlış tepki sergilemesi durumunda öğretim oturumları en ılımlı ipucu olan birinci düzey ipucuyla başlatılmış ve giderek daha az ılımlı olan ipucu düzeylerine geçiş yapılmıştır. Araştırmacı öğretim oturumları sırasında ipucu düzeyleri arasında geçiş için 3 sn. beklemiştir. Öğretim oturumları denekler birinci bağımlı değişkende %90, ikinci bağımlı değişkende ise %75 oranında doğru tepki sergileyinceye değin sürdürülmüştür. Denekler üç oturum art arda ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediklerinde öğretim oturumları sonlandırılmıştır.

Oturumlar sırasında denek ve araştırmacı masada karşılıklı olarak oturmuşlardır. Araştırmacı deneğe “Bugün harikaydın. Şimdi kutumuzdan kendimize oyuncak seçebiliriz” diyerek deneği araç kutusunun olduğu dolaba yönlendirmiştir. Denek araç

kutusundan istediği aracı aldıktan sonra, araştırmacı coşkulu bir ses tonuyla “hadi şimdi masaya oturalım ve oyuncağımızla oynayalım” diyerek masaya yönlendirmiş ve deneğin masaya oturmasını sağlamıştır.

Araştırmacı deneğin masada bulunan nesneye ilişkin konuşma başlatmasına fırsat yaratmak için bakışlarını deneğe yöneltmiş ve 3 sn. saniye süresince beklemiştir. Denek göz kontağı kurar ve/veya sözel bir girişim başlatırsa (örneğin “aaa” veya “bakalım mı?” biçiminde bir sözel ifade kullanma veya göz kontağı kurma/nesne ve kişi arasında bakışlarını kaydırma) araştırmacı deneği sözel olarak pekiştirmiş (örneğin “eveeeeet” biçiminde karşılıklı konuşmanın doğal sürecini bozmayacak şekilde) ve karşılıklı konuşma başlatmak için konuşma girişimi (örneğin, “Ne güzel bir helikopter”) sergilemiştir. Denek 3 sn. içerisinde yanlış tepkide bulunursa ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim süreci başlatılmıştır. Karşılıklı konuşma sırasında sıra deneğe her geldiğinde araştırmacı önce birinci bağımlı değişken ardından da ikinci bağımlı değişken için öğretim sunmuştur. Öğretim oturumları sırasında her iki bağımlı değişkene ilişkin uygulama süreci izleyen bölümde açıklanmıştır.

Öğretim oturumları sırasında denek nesne/duruma ilişkin sözel ifade kullanmadığında; araştırmacı nesneyi deneğin önüne doğru sürmüştür (1. Düzey ipucu) ve deneğin tepki göstermesi için 3 sn. beklemiştir. Denek 3 sn. içerisinde doğru tepki gösterirse (örneğin, “Arabanın sarı tekerlekleri var”) deneği sözel olarak pekiştirmiş (örneğin, “harikası”) ve araştırmacı da nesne/duruma ilişkin bir sözel ifade kullanarak sırayı tekrar deneğe geçirmiştir. Denek yanlış tepki gösterdiğinde araştırmacı kısık sesle o araç için uygun bir sözel ifade kullanmış (2. Düzey ipucu) (örneğin, “balık kocaman”) ve deneğin tepki vermesi için 3 sn. beklemiştir. Denek doğru tepki sergilediğinde sözel olarak pekiştirilmiş (örneğin, “çooooook güzeel”) ve araştırmacı da nesneye ilişkin bir sözel ifade kullanarak sırayı yeniden deneğe geçirmiştir. Denek yanlış tepki gösterdiğinde araştırmacı bu defa deneğin rahatlıkla duyabileceği kadar yüksek sesle o araç için önceden belirlenen repliği söylemiş (3. Düzey ipucu) (örneğin, “aaaaa uzay roketi bu”) ve deneğin tepki vermesi için 3 sn. beklemiştir. Denek doğru tepki sergilediğinde sözel olarak pekiştirilmiş (örneğin, “süpersin sen”) ve araştırmacı da nesneye ilişkin bir sözel ifade kullanarak sırayı yeniden deneğe geçirmiştir. Denek yanlış tepki gösterdiğinde araştırmacı “Hadi sende söyle, ağaçlar çiçek açmış” biçiminde sözel yönerge vererek (4. Düzey ipucu) deneğin tepki vermesi için 3 sn. beklemiştir. Denek doğru tepki sergilediğinde sözel olarak pekiştirilmiş (örneğin, “çok güzeel”) ve araştırmacı da

nesneye ilişkin bir sözel ifade kullanarak sırayı yeniden deneğe geçirmiştir. Araştırmacı her oturum sonunda deneğin dikkatini yönlendirmesini ve işbirliği davranışlarını sözel olarak pekiştirmiştir.

Öğretim oturumları sırasında denek karşılıklı konuşma sırasında araştırmacıyla göz kontağı kurmadığında/nesneyle araştırmacı arasında bakış kaydırma davranışını sergilemediğinde araştırmacı önce nesneyi deneğin önüne doğru sürmüş (1. düzey ipucu) ve deneğin tepki göstermesi için 3 sn. beklemiştir. Denek 3 sn. içerisinde doğru tepki gösterirse deneği sözel olarak pekiştirmiş (örneğin, “aferrin sana”) ve araştırmacı da nesne/duruma ilişkin bir sözel ifade kullanarak sırayı tekrar deneğe geçirmiştir. Denek yanlış tepki gösterdiğinde, göz kontağı kurma davranışı için araştırmacı baş ve işaret parmağı arasında tuttuğu yiyecek pekiştirecini önce deneğin göz hizasına daha sonra da kendi göz hizasında gezdirmiş (2. düzey ipucu); nesne ve araştırmacı arasında bakış kaydırma davranışı için ise baş ve işaret parmağı arasında tuttuğu yiyecek pekiştirecini önce deneğin göz hizasına, sonra nesneye ve en son olarak da kendi göz hizasında gezdirmiş (2. düzey ipucu) ve deneğin tepki vermesi için 3 sn. beklemiştir. Denek doğru tepki sergilediğinde sözel olarak pekiştirilmiş (örneğin, “çooooook güzeel”) ve araştırmacı da nesneye ilişkin bir sözel ifade kullanarak sırayı yeniden deneğe geçirmiştir. Denek yanlış tepki gösterdiğinde araştırmacı bu defa göz kontağı kurma davranışı için deneğin çenesinin altından nazikçe tutarak kafasını kendi göz hizasına kaldırmak için kısmi fiziksel ipucu sunmuş (3. düzey ipucu); nesne ve araştırmacı arasında bakış kaydırma davranışı için ise deneğin çenesinin altından nazikçe tutarak kafasını önce nesneye sonra da araştırmacıya bakacak şekilde hareket ettirmek için kısmi fiziksel ipucu sunmuş (3. düzey ipucu) ve deneğin tepki vermesi için 3 sn. beklemiştir. Araştırmacı her oturum sonunda deneğin dikkatini yönlendirmesini ve işbirliği davranışlarını sözel olarak pekiştirmiştir.

Araştırmada her bağımlı değişken için farklı ipucu düzeyleri kullanılmıştır. Bağımlı değişkenlere ilişkin ipucu düzeyleri ve bunlara ilişkin açıklamalar Tablo 2.2.’de sunulmuştur.

Öğretim oturumlarında deneklerin her iki bağımlı değişken için doğru sergilediği tüm davranışlar için sözel pekiştireçler (örneğin, “çok güzel”, “süpersin”) ve birincil pekiştireçler (örneğin, ipucu olarak uygulamacının parmakları arasında tuttuğu yiyeceği deneğe vermesi) kullanılarak sürekli pekiştirme tarifesiyle pekiştirilmiştir. Denekler ilk bağımsız tepkilerini sergilediklerinde birincil pekiştireçler geri çekilmiştir. Sözel

pekiştireçler ise DOP3 pekiştirme tarifesiyle sunulmaya devam edilmiştir. Deneklerin ipuçsuz tepkilerini artırmak için ayrımlı pekiştirme uygulanmıştır. Örneğin denegin ipuçlu tepkileri yalnızca sözel olarak pekiştirilmiş, ipuçsuz tepkileri ise sosyal ve sözel pekiştireçlerin coşkulu şekilde kullanımı biçiminde sürdürülmüştür. Deneklerin çalışmaya katılımları ise oturum sonunda sosyal ve sözel olarak (örneğin, “benimle çalıştığın için çok teşekkür ederim” denilerek ve başı okşanarak) pekiştirilmiştir.

2.8.6. İzleme oturumları

İzleme oturumları hedef davranışta ölçüt karşılandıktan 1, 2, 4, 24 ve 52 hafta sonra düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında izlenen süreç izlenmiştir. İzleme oturumlarında deneklerin yalnızca dikkatini yöneltme ve işbirliği davranışları sözel olarak pekiştirilmiştir.

2.8.7. Genelleme oturumları

Genelleme oturumları, deneklerin öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra kazandıkları davranışları farklı ortam ve kişilere genelleyip genelleyemediklerinin belirlenmesi amacıyla düzenlenmiştir. Genelleme düzeyi ön test-son test ölçümleriyle değerlendirilmiştir. Hedef davranışlara ilişkin ortamlar arası genelleme (oyun odası) ve kişiler arası (normal gelişim gösteren bir akran ve anne) genelleme olmak üzere iki tür genelleme verisi toplanmıştır. Hedef davranışların ortamlar ve kişiler arası -genelleme düzeyinin belirlenmesi için düzenlenen oturumlar Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi oyun odasında ve deneklerin devam ettikleri kaynaştırma sınıflarında sürdürülmüştür. Genelleme oturumları ön test ölçümleri başlama düzeyi oturumlarının hemen ardından, son test ölçümleri ise denek ölçütü karşılar performans sergiledikten hemen sonra gerçekleştirilmiştir.

Genelleme oturumlarında başlama düzeyi/toplu yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynı izlenmiştir.

Tablo 2.2. Araştırmanın bağımlı değişkenleri için belirlenen ipucu hiyerarşisi

Bağımlı değişken	İpucu hiyerarşisi	Açıklama
1. Bağımlı değişken: Karşılıklı konuşma sırasında bağlama uygun sözel ifade kullanma	1. Düzey ipucu: Hedef uyaran sunma 2. Düzey ipucu: Kısık sesle model olma 3. Düzey ipucu: Yüksek sesle model olma 4. Düzey ipucu: Sözel yönerge kullanma	Sohbete konu olan nesneyi deneğin önüne sürme Deneğin duyabileceği kadar kısık ses tonuyla model olma Deneğin rahatlıkla duyabileceği ses tonuyla model olma Deneğe sözel yönerge sunma (Örneğin, sende söyle, ...)
2. Bağımlı değişken: Karşılıklı konuşma sırasında karşısındaki kişiyle en az bir defa göz kontağı kurma/ Karşılıklı konuşma sırasında nesne ve kişi arasında bakışlarını kaydırma	1. Düzey ipucu: Hedef uyaran sunma 2. Düzey İpucu: İşaret ipucu 3. Düzey İpucu: Kısmi fiziksel ipucu	Sohbete konu olan nesneyi deneğin önüne doğru sürme Göz kontağı kurma davranışı için: Parmaklar arasında tutulan bir pekiştireci denek ve uygulamacının göz hizasında gezdirme Bakış kaydırma davranışı için: Parmaklar arasında tutulan bir pekiştireci deneğin göz hizasında, daha sonra nesnenin üzerinde ve en son uygulamacının göz hizasında gezdirme Göz kontağı kurma davranışı için: Deneğin çenesinden nazikçe tutarak uygulamacıyla göz teması kurmasını sağlama Bakış kaydırma davranışı için: Deneğin çenesinden hafifçe tutarak önce nesneye daha sonra uygulamacıyla bakmasını sağlama

2.9. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada etkililik, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verisi olmak üzere üç tür veri toplanmıştır.

2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmanın etkililik verilerinin toplanması için tepki oranı hesaplanmıştır. Tepki oranı aralıklı yoklama oturumlarında deneklerin sergilediği doğru tepkilerin, yoklama oturumu boyunca ortaya çıkan karşılıklı konuşma fırsatlarının toplam sayısına bölünerek sonucun 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır. Örneğin yoklama oturumlarında gerçekleştirilen karşılıklı konuşma sırasında deneye 40 defa konuşma sırası geldiğini ve 40 konuşma fırsatınının 37'sinde deneyin doğru tepki sergilediğini varsayalım. Bu durumda $37/40 \times 100$ formülü kullanılarak doğru tepki oranı %92,5 olarak hesaplanmıştır. Tepki oranına ilişkin fırsat sayıları ve doğru tepki sayıları araştırmacı tarafından, tamamlanan her bir aralıklı yoklama oturumu sonrasında alınan video kayıtlarının izlenmesi yoluyla belirlenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada düzenlenen oturum sayısı hazırlanan grafikte zaman boyutu olarak yatay ekseninde gösterilmiştir. Araştırmanın aralıklı yoklama oturumlarında hesaplanan tepki oranı ise dikey ekseninde gösterilmiştir.

2.9.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada bağımlı değişkenlerin sosyal önemini belirlemek amacıyla öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. Öznel değerlendirme, bir çalışmanın amaçları, yöntemi ve sonuçlarının bir kısmı veya tamamı hakkında, çalışma sonuçlarından doğrudan veya dolaylı etkilenen tüketicilerin görüşlerinin belirlenmesidir (Kurt, 2012. s. 388). Sosyal karşılaştırma ise çalışma sonucunda davranış değişikliği gerçekleşmesi hedeflenen bireylerin performanslarının, çalışma öncesi ve/veya sonrasında hedef davranışları tipik şekilde sergilediği düşünülen bireylerin oluşturduğu bir referans grubuyla karşılaştırılmasıdır (Kurt, 2012, s. 388). Bu yöntemlerin kullanımına ilişkin açıklamalar izleyen bölümde sunulmuştur.

2.9.2.1. Öznel değerlendirme verilerinin toplanması

Araştırmada deneklerin ailelerinin; araştırmanın amacı, yöntemi ve elden edilen sonuçlara ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan sosyal geçerlik soru formu kullanılmıştır. Soru formu 20 adet üçlü likert tipi soru ve iki adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sosyal geçerlik soru formu her deneyin anne ve babasına ayrı ayrı olarak uygulanmış ve elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Sosyal geçerlik soru formları araştırmacı tarafından deneklerin ailelerine verilmiş ve sonrasında kapalı zarfla kendisine teslim edilmesi istenmiştir. Sosyal geçerlik soru formlarından elde

edilen veriler için frekans hesaplaması yapılmıştır. Sosyal geçerlik soru formu tüm deneklerin anne ve babaları tarafından cevaplanmıştır. Sosyal geçerlik verisi toplanan kişilerin özellikleri Tablo 2.3.'te sunulmuştur.

Tablo 2.3. Öznel değerlendirme yoluyla veri toplanan kişilerin özellikleri

Denek adı	Babası		Annesi	
	Yaş	Eğitim Durumu	Yaş	Eğitim Durumu
Erden	50	Önlisans	38	Ön lisans
Ertan	41	Lisans	37	Lisans
Yahya	40	Lisans	37	Önlisans
Salim	38	Lisans	35	ÖnLisans

2.9.2.2. Sosyal karşılaştırma verilerinin toplanması

Araştırmada bağımlı değişkenlere ilişkin başarı ölçütünü belirlemek amacıyla sosyal karşılaştırma verisi toplanmıştır. Ayrıca elde edilen veriler, deneklerde elde edilen davranış değişikliğinin, normal gelişim gösteren akranlarına ne ölçüde benzediği belirlemek için kullanılmıştır. Normal gelişim gösteren akranlardan elde edilen sosyal karşılaştırma verileri yoklama oturumları veri kayıt formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Normal gelişim gösteren akranların hedef davranışlara ilişkin performans düzeyi, araştırmamanın deneklerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası performans düzeyiyle sütun grafik kullanılarak karşılaştırılmıştır. Araştırmada sosyal karşılaştırma verileri 4-6 yaş aralığında olan dört kız ve altı erkekten on kişilik bir gruptan toplanmıştır. Sosyal karşılaştırma verisi toplanan normal gelişim gösteren katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2.4.'te sunulmuştur.

İzleyen bölümde araştırmamanın sosyal karşılaştırma oturumlarında izlenen sürece ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

Sosyal karşılaştırma oturumları araştırmamanın öğretim ve yoklama oturumlarının düzenlendiği odada, bire-bir etkileşim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde normal gelişim gösteren akranların ailelerine araştırmaya ilişkin bilgilendirme yapılarak yazılı izinleri alınmıştır. Sosyal karşılaştırma oturumlarının düzenlendiği oda içerisine normal gelişim gösteren akranların aile ve öğretmenleriyle yapılacak görüşmeler sonucunda, akranların ilgisini çekebileceği düşünülen resimli kitaplar, oyuncaklar ve çizgi film karakterlerine ilişkin figürler yerleştirilmiştir. Sosyal karşılaştırma oturumları

yoklama oturumlarına benzer biçimde gerçekleştirilmiştir. Sosyal karşılaştırma oturumlarında, yoklama oturumlarında kullanılan doğru tepki tanımları kullanılmıştır.

Tablo 2.4. *Sosyal karşılaştırma çalışmasında yer alan normal gelişim gösteren akranlara ilişkin bilgiler*

Normal Gelişim Gösteren Katılımcı Özellikleri	Cinsiyet	Yaş
Akran 1	Erkek	4
Akran 2	Erkek	5
Akran 3	Kız	6
Akran 4	Erkek	5
Akran 5	Erkek	4
Akran 6	Kız	4
Akran 7	Kız	4
Akran 8	Kız	6
Akran 9	Erkek	4
Akran 10	Erkek	5

Normal gelişim gösteren akran doğru tepki verdiğinde, araştırmacı karşılıklı konuşmayı sürdürmüş (örneğin nesneye/ bağlama uygun olarak “Evet kitabın renkleri çok güzel. Hadi birlikte bakalım?” gibi bir ifade kullanma) ve sırayı tekrar akrana (örneğin, “Bak arabanın tekerleklerini yanlış takmışlar” gibi sözel ifadeler kullanarak) geçirmiştir. Akranın konuşma sırasında konu genişlediğinde veya değiştiğinde; yeni bağlama ilişkin herhangi bir ifade kullanmaması ve araştırmacının 3 farklı farklı sohbet konusu açmasına tepki vermemesi durumunda oturum sonlandırılmıştır. Araştırmacı oturum sonunda akranlara kendisine yardım ettikleri için teşekkür ederek bir çocuk dergisi hediye etmiştir.

Sosyal karşılaştırma oturumu normal gelişim gösteren akranın karşılıklı konuşmaya istekli olması durumunda sürdürülmüş ancak toplam oturum süresinin 10 dk. yı aşması durumunda araştırmacı uygun bir sözel ifade (örneğin, “teşekkür ederim, seninle sohbet etmek çok keyifliydi. Bakalım baban/annen nerede?”) ile oturumu sonlandırmıştır. Normal gelişim gösteren akranın karşılıklı konuşmaya isteksiz olması durumunda oturum 3 dk. dan sonra sonlandırılmıştır. Araştırmacı oturum süresini kontrol etmek amacıyla alarmlı bir kronometre kullanmıştır.

2.10. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’nde özel eğitim alanında öğrenimini sürdürmekte olan

bir lisansüstü öğrenci tarafından toplanmıştır. Gözlemciyle veri toplama süreci öncesinde güvenilirlik verisi toplamaya ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Araştırma süresince düzenlenen başlama düzeyi, yoklama, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının en az %30’unda gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, başlama düzeyi/toplu yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları arasından yansız atamayla belirlenen oturumların video kayıtlarının izletilmesiyle toplanmıştır. Bu veriler, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumları veri toplama formlarına kaydedilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri “Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100” formülü kullanılarak analiz edilmiştir (Ledford, Wolery ve Gast, 2014, s. 378). Her bir denek için elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları Tablo 2.5’te sunulmuştur.

Tablo 2.5. *Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları*

	Başlama Düzeyi	Toplu yoklama	İzleme	Genelleme
Erden	%100	%100	%100	%100
Ertan	%100	%96 (ranj: 92-100)	%100	%100
Yahya	%100	%100	%100	%100
Salim	%100	%94 (ranj:88-100)	%100	%100

Araştırmanın uygulama güvenilirliği verileri de gözlemciler arası güvenilirlik verileri gibi başlama düzeyi/toplu yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları arasından yansız atamayla belirlenmiş oturumların video kayıtlarının izlenmesiyle toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri, başlama düzeyi yoklama, izleme ve genelleme oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formuna kaydedilmiştir.

Yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında uygulama güvenilirliği verileri toplanırken araştırmacının (a) araç gereç hazırlama, (b) deneğin sohbet girişimi başlatması için uygun süreyi bekleme, (c) denek sohbet başlatmazsa sohbet başlatma, (d) deneğin tepkilerine uygun biçimde yanıt verme, (e) oturumu sonlandırma ve (f) işbirliğini pekiştirme davranışları dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler yoklama, izleme ve genelleme oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formuna kaydedilmiştir.

İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin toplanmasında ise; (a) ortamı hazırlama, (b) araç gereç hazırlama, (c) deneğin sohbet girişimi başlatması için uygun süreyi bekleme, (d) denek sohbet başlatmazsa sohbet başlatma, (e) gerek duyulduğunda uygun düzeyde ipucu sunma, (f) deneğin tepkilerine uygun biçimde yanıt verme, (g) oturumu sonlandırma ve (h) işbirliğini pekiştirme davranışları dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler öğretim oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formuna kaydedilmiştir. Uygulama güvenilirliği verileri analiz edilirken “Gözlenen araştırmacı davranışı sayısı/Planlanan araştırmacı davranışı sayısı x 100” formülü kullanılmıştır (Ledford ve diğ., 2014, s. 378). Her bir denek için elde edilen uygulama güvenilirliği katsayıları Tablo 2.6’da sunulmuştur.

Tablo 2.6. *Uygulama güvenilirliği bulguları*

	Başlama Düzeyi	Öğretim	Toplu yoklama	İzleme	Genelleme
Erden	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100
Ertan	% 100	% 92 (ranj:84-100)	% 92 (ranj: 84-100)	% 100	% 96
Yahya	% 100	% 100	% 100	% 100	% 98
Salim	% 100	% 90 (ranj:80-100)	% 100	% 100	% 94

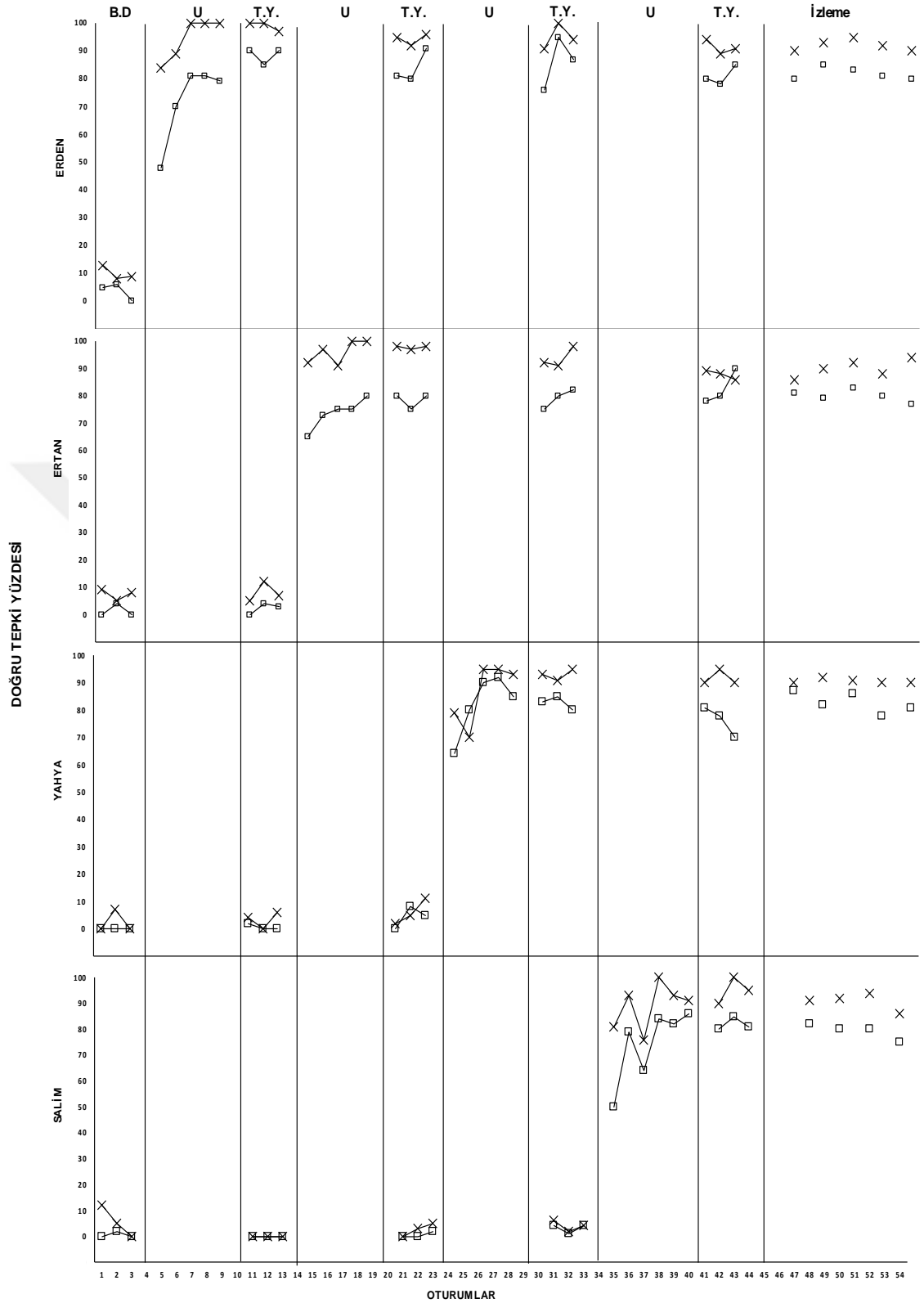
3. BULGULAR

Bu çalışmada OSB’li bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği incelenmiştir. İpucunun giderek artırılmasıyla öğretiminin etkililiğine ilişkin veriler Şekil 3.1.’de sunulmaktadır. Deneklerin her iki bağımlı değişkene ilişkin performans düzeyi çizgi grafiği üzerinde gösterilmiştir. Çizgi grafiği üzerinde başlama düzeyi, aralıklı yoklama, toplu yoklama ve izleme oturumlarının verileri yer almaktadır. Genelleme ön test-son test verilerine ilişkin veriler sütun grafiği olarak Şekil 3.2. ve Şekil 3.3.’de sunulmuştur. Sosyal karşılaştırma çalışmasıyla elde edilen veriler Şekil 3.4. ve Şekil 3.5.’de sunulmuştur. İzleyen bölümde, deneklerin performans düzeylerine ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

3.1. Otizmlili Bireylere Karşılıklı Konuşma Sırasında Kullanılan Ortak Dikkat Davranışlarının Öğretiminde İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

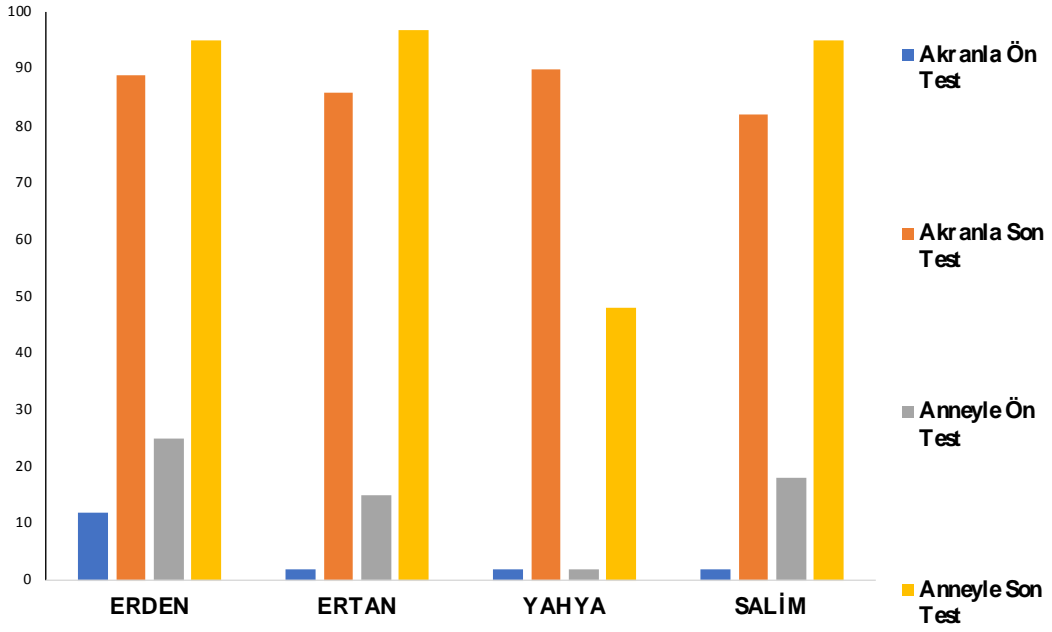
3.1.1. Erden’in etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

Erden’in bağlama uygun sözel ifade kullanma davranışına ilişkin başlama düzeyi evresinde ortalama %10 (ranj: %8-%13) doğru tepki sergilediği görülmüştür. İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması başlatıldığında, sözel ifade kullanma davranışının düzey ve eğiliminde ilerleme olduğu görülmüştür. Erden ikinci öğretim oturumunun ardından %84 oranında doğru tepki göstermiştir. Erden altıncı öğretim oturumundan sonra hedef davranışta ölçütü karşılmasına rağmen üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye değin uygulamaya devam edilmiştir. Öğretim oturumlarından 1, 2, 4, 24 ve 52 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Erden’in edindiği davranış ortalama %92 (ranj:%90-%95) doğruluk düzeyiyle koruduğu görülmüştür. Erden’in oyun odasında annesiyle yapılan ön-test genelleme oturumunda %25 oranında, normal gelişim gösteren akranıyla yapılan ön-test genelleme oturumunda %12 oranında doğru tepki sergilediği görülmüştür. Erden annesiyle yapılan son-test genelleme oturumunda %95, normal gelişim gösteren akranla yapılan son-test genelleme oturumunda %89 oranında doğru tepki sergilemiştir. Erden’in annesi ve normal gelişim gösteren akranla yapılan genelleme son-test performans düzeyinin ortalaması alındığında hedef davranış farklı kişilere ve farklı ortamlarda %92 (ranj: %89-%95) düzeyinde genellediği görülmektedir.

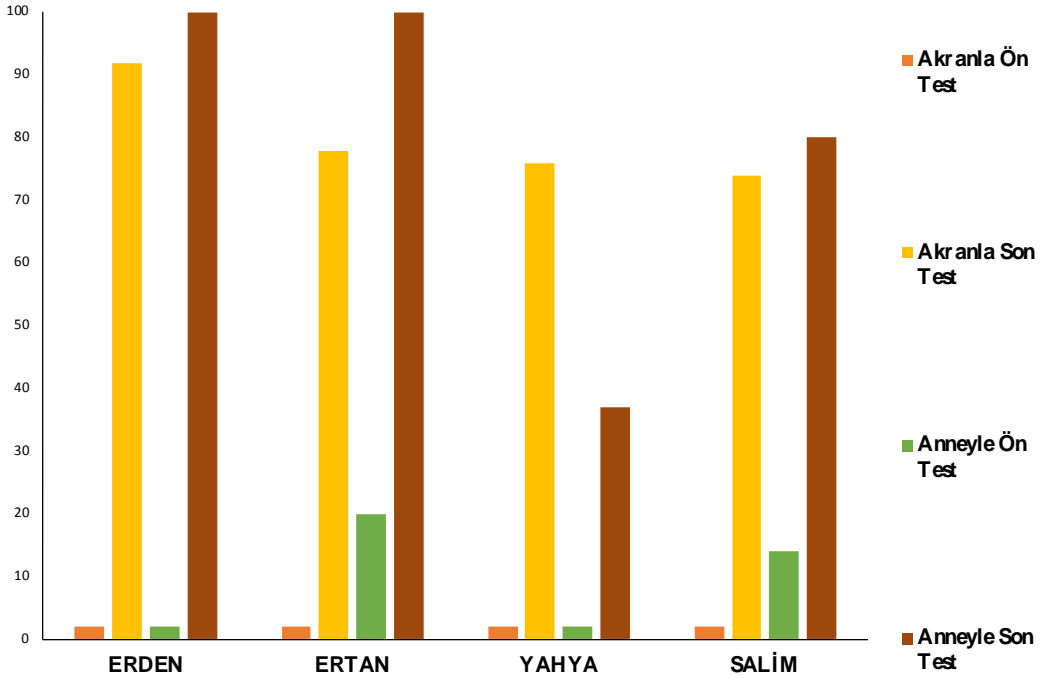


Şekil 3.1. Karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiğine ilişkin verilerin grafiği

ANAHTAR: X: Sözel ifade kullanımı, □: Bakış kaydırma/Göz kontağı kurma, **B.D. :** Başlama Düzeyi, **U:** Uygulama, **T.Y.:** Toplu Yoklama



Şekil 3.2. Bağlama uygun sözel ifade kullanma davranışına ilişkin genelleme verileri



Şekil 3.3. Göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışlarına ilişkin genelleme verileri

Erden'in göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışına ilişkin başlama düzeyi evresinde ortalama %3 (ranj: 0-%6) doğru tepki sergilediği görülmüştür. İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması başlatıldığında, göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışının düzey ve eğiliminde ilerleme olduğu görülmüştür. Erden ikinci öğretim oturumundan ardından %48 oranında doğru tepki göstermiştir. Erden sekizinci

öğretim oturumunda hedef davranışta ölçütü karşılmasına rağmen üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye değin uygulamaya devam edilmiştir. Öğretim oturumlarından 1, 2, 4, 24 ve 52 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Erden'in edindiği davranışı ortalama %81,8 (ranj: %80-85) doğruluk düzeyiyle koruduğu görülmüştür. Erden'in göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışına ilişkin oyun odasında annesiyle yapılan ön-test genelleme oturumunda %2 oranında, normal gelişim gösteren akranıyla yapılan ön-test genelleme oturumunda %2 oranında doğru tepki sergilediği görülmüştür. Annesiyle yapılan son-test genelleme oturumunda %100, normal gelişim gösteren akranla yapılan son-test genelleme oturumunda %92 oranında doğru tepki sergilemiştir. Erden'in annesi ve normal gelişim gösteren akranla yapılan genelleme son-test performans düzeyinin ortalaması alındığında hedef davranışı farklı kişilere ve farklı ortamlara %96 (ranj: %92-%100) düzeyinde genellediği görülmektedir.

3.1.2. Ertan'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

Ertan'ın bağlama uygun sözel ifade kullanma davranışına ilişkin başlama düzeyi evresi oturumlarında ortalama %7 (ranj: %5-%12) doğru tepki sergilediği görülmüştür. İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması başlatıldığında, sözel ifade kullanma davranışının düzey ve eğiliminde ilerleme olduğu görülmüştür. Ertan ikinci öğretim oturumunun ardından %92 oranında doğru tepki göstermiştir. Ertan dördüncü öğretim oturumundan sonra hedef davranışta ölçütü karşılmasına rağmen üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye ve ikinci bağımlı değişkende ölçüt düzeyinde performans sergileninceye değin uygulamaya devam edilmiştir. Öğretim oturumlarından 1, 2, 4, 24 ve 52 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Ertan'ın edindiği davranışı ortalama %90 (ranj: %86-%94) doğruluk düzeyiyle koruduğu görülmüştür. Ertan'ın oyun odasında annesiyle yapılan ön-test genelleme oturumunda %15 oranında, normal gelişim gösteren akranıyla yapılan ön-test genelleme oturumunda %2 oranında doğru tepki sergilediği görülmüştür. Ertan annesiyle yapılan son-test genelleme oturumunda %97, normal gelişim gösteren akranla yapılan son-test genelleme oturumunda %86 oranında doğru tepki sergilemiştir. Ertan'ın annesi ve normal gelişim gösteren akranla yapılan genelleme son-test performans düzeyinin ortalaması alındığında hedef davranışı farklı kişilere ve farklı ortamlara %91,5 (ranj: %86-%97) düzeyinde genellediği görülmektedir.

Ertan'ın göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışına ilişkin başlama düzeyi evresi oturumlarında ortalama %1,8 (ranj: 0-%4) doğru tepki sergilediği görülmüştür. İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması başlatıldığında, göz kontağı

kurma/bakış kaydırma davranışının düzey ve eğiliminde ilerleme olduğu görülmüştür. Ertan ikinci öğretim oturumunun ardından %65 oranında doğru tepki göstermiştir. Ertan altıncı öğretim oturumundan sonra hedef davranışta ölçütü karşılamasına rağmen üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye değin uygulamaya devam edilmiştir. Öğretim oturumlarından 1, 2, 4, 24 ve 52 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Ertan'ın edindiği davranışı ortalama %80 (ranj:%77-%83) doğruluk düzeyiyle koruduğu görülmüştür. Ertan'ın göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışına ilişkin oyun odasında annesiyle yapılan ön-test genelleme oturumunda %20 oranında, normal gelişim gösteren akranıyla yapılan ön-test genelleme oturumunda %2 oranında doğru tepki sergilediği görülmüştür. Annesiyle yapılan son-test genelleme oturumunda %100, normal gelişim gösteren akranla yapılan son-test genelleme oturumunda %78 oranında doğru tepki sergilemiştir. Ertan'ın annesi ve normal gelişim gösteren akranla yapılan genelleme son-test performans düzeyinin ortalaması alındığında hedef davranışı farklı kişilere ve farklı ortamlara %89 (ranj: %78-%100) düzeyinde genellediği görülmektedir.

3.1.3. Yahya'nın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

Yahya'nın bağlama uygun sözel ifade kullanma davranışına ilişkin başlama düzeyi evresi oturumlarında ortalama %3 (ranj: 0-%11) doğru tepki sergilediği görülmüştür. İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması başlatıldığında, sözel ifade kullanma davranışının düzey ve eğiliminde ilerleme olduğu görülmüştür. Yahya ikinci öğretim oturumunun ardından %79 oranında doğru tepki göstermiştir. Yahya altıncı öğretim oturumundan sonra hedef davranışta ölçütü karşılamasına rağmen üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye değin uygulamaya devam edilmiştir. Öğretim oturumlarından 1, 2, 4, 24 ve 52 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Yahya'nın edindiği davranışı ortalama %90,6 (ranj:%90-%92) doğruluk düzeyiyle koruduğu görülmüştür. Yahya'nın oyun odasında annesiyle yapılan ön-test genelleme oturumunda %2 oranında, normal gelişim gösteren akranıyla yapılan ön-test genelleme oturumunda %2 oranında doğru tepki sergilediği görülmüştür. Yahya annesiyle yapılan son-test genelleme oturumunda %48, normal gelişim gösteren akranla yapılan son-test genelleme oturumunda %90 oranında doğru tepki sergilemiştir. Yahya'nın annesi ve normal gelişim gösteren akranla yapılan genelleme son-test performans düzeyinin ortalaması alındığında hedef davranışı farklı kişilere ve farklı ortamlara %69 (ranj: %48-%90) düzeyinde genellediği görülmektedir.

Yahya'nın göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışına ilişkin başlama düzeyi evresi oturumlarında ortalama %1,6 (ranj: 0-%8) doğru tepki sergilediği görülmüştür. İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması başlatıldığında, göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışının düzey ve eğiliminde ilerleme olduğu görülmüştür. Yahya ikinci öğretim oturumunun ardından %64 oranında doğru tepki göstermiştir. Yahya altıncı öğretim oturumundan sonra hedef davranışta ölçütü karşılamasına rağmen üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye değin uygulamaya devam edilmiştir. Öğretim oturumlarından 1, 2, 4, 24 ve 52 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Yahya'nın edindiği davranışı ortalama %82,8 (ranj: %78- %81) doğruluk düzeyiyle koruduğu görülmüştür. Yahya'nın göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışına ilişkin oyun odasında annesiyle yapılan ön-test genelleme oturumunda %2 oranında, normal gelişim gösteren akranıyla yapılan ön-test genelleme oturumunda %2 oranında doğru tepki sergilediği görülmüştür. Yahya annesiyle yapılan son-test genelleme oturumunda %37, normal gelişim gösteren akranla yapılan son-test genelleme oturumunda %76 oranında doğru tepki sergilemiştir. Yahya'nın annesi ve normal gelişim gösteren akranla yapılan genelleme son-test performans düzeyinin ortalaması alındığında hedef davranışı farklı kişilere ve farklı ortamlara %56,5 (ranj: %37-%76) düzeyinde genellediği görülmektedir.

3.1.4. Salim'in etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

Salim'in bağlama uygun sözel ifade kullanma davranışına ilişkin başlama düzeyi evresi oturumlarında ortalama %3 (ranj: 0-%13) doğru tepki sergilediği görülmüştür. İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması başlatıldığında, sözel ifade kullanma davranışının düzey ve eğiliminde ilerleme olduğu görülmüştür. Salim ikinci öğretim oturumunun ardından %81 oranında doğru tepki göstermiştir. Salim dördüncü öğretim oturumundan sonra hedef davranışta ölçütü karşılamasına rağmen üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye ve ikinci bağımlı değişkende ölçüt karşılanıncaya değin uygulamaya devam edilmiştir. Öğretim oturumlarından 1, 2, 4 ve 24 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Salim'in edindiği davranışı ortalama %90, 75 (ranj:%86-%94) doğruluk düzeyiyle koruduğu görülmüştür. Salim'in oyun odasında annesiyle yapılan ön-test genelleme oturumunda %18 oranında, normal gelişim gösteren akranıyla yapılan ön-test genelleme oturumunda %2 oranında doğru tepki sergilediği görülmüştür. Salim annesiyle yapılan son-test genelleme oturumunda %95, normal gelişim gösteren akranla yapılan son-test genelleme oturumunda %82 oranında doğru

tepki sergilemiştir. Salim'in annesi ve normal gelişim gösteren akranla yapılan genelleme son-test performans düzeyinin ortalaması alındığında hedef davranışı farklı kişilere ve farklı ortamlara %88,5 (ranj: %82-%95) düzeyinde genellediği görülmektedir.

Salim'in göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışına ilişkin başlama düzeyi evresi oturumlarında ortalama %1,3 (ranj: 0-%4) doğru tepki sergilediği görülmüştür. İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması başlatıldığında, göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışının düzey ve eğiliminde ilerleme olduğu görülmüştür. Salim ikinci öğretim oturumunun ardından %50 oranında doğru tepki göstermiştir. Salim altıncı öğretim oturumundan sonra hedef davranışta ölçütü karşılmasına rağmen üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye değin uygulamaya devam edilmiştir. Öğretim oturumlarından 1, 2, 4 ve 24 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Salim'in edindiği davranışı ortalama %79,25 (ranj: %75-%82) doğruluk düzeyiyle koruduğu görülmüştür. Salim'in göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışına ilişkin oyun odasında annesiyle yapılan ön-test genelleme oturumunda %14 oranında, normal gelişim gösteren akranıyla yapılan ön-test genelleme oturumunda %2 oranında doğru tepki sergilediği görülmüştür. Annesiyle yapılan son-test genelleme oturumunda %80, normal gelişim gösteren akranla yapılan son-test genelleme oturumunda %74 oranında doğru tepki sergilemiştir. Salim'in annesi ve normal gelişim gösteren akranla yapılan genelleme son-test performans düzeyinin ortalaması alındığında hedef davranışı farklı kişilere ve farklı ortamlara %77 (ranj: %74-%80) düzeyinde genellediği görülmektedir.

3.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın sosyal öneminin belirlenmesi amacıyla sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme yoluyla elde edilen veriler incelenmiştir. İzleyen bölümde sosyal geçerlik çalışmasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.2.1. Sosyal karşılaştırma bulguları

Araştırmanın sosyal geçerliği sosyal karşılaştırma yoluyla incelenmiştir. Bu amaçla araştırmanın denekleri ve normal gelişim gösteren 10 akranın (E=6, K=4) karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarını sergileme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Normal gelişim gösteren akranların tamamı (n=10) oturum boyunca, bağlama uygun sözel ifade kullanma davranışını ortalama %90,4 (ranj=%77-%98,2); göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışlarını ortalama %72,4 (ranj=%54,9-%87,1)

oranında sergilemiştir. Normal gelişim gösteren katılımcılara ilişkin sosyal karşılaştırma bulguları Tablo 3.1.'de sunulmuştur.



Tablo 3.1. Normal gelişim gösteren katılımcıların karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarını sergileme oranları

TEPKİ ORANI								
Katılımcı	Cinsiyet	Toplam Deneme Sayısı	Sözel İfade ve Bakış kaydırma + Sözel İfade ve Göz kontağı kurma + Yalnızca Sözel İfade Kullanma	Sözel İfade ve Bakış kaydırma + Sözel İfade ve Göz kontağı kurma + yalnızca bakış kaydırma/göz kontağı kurma	Sözel İfade ve Bakış kaydırma + Sözel İfade ve Göz kontağı kurma	Tepkide Bulunmama	TOPLAM	
			Kullanma	kaydırma/göz kontağı kurma	kurma	Tepkide Bulunmama		
Katılımcı 1	E	36	77,8	72,2	66,7	16,7	100	
Katılımcı 2	E	53	96,2	84,9	81,1	0,0	100	
Katılımcı 3	K	61	72,1	67,2	50,8	11,5	100	
Katılımcı 4	E	71	97,2	71,8	69,0	0,0	100	
Katılımcı 5	E	71	97,2	54,9	54,9	2,8	100	
Katılımcı 6	K	76	94,7	64,5	60,5	1,3	100	
Katılımcı 7	K	79	94,9	77,2	72,2	0,0	100	
Katılımcı 8	K	87	97,7	83,9	81,6	0,0	100	
Katılımcı 9	E	71	87,3	63,4	53,5	2,8	100	
Katılımcı 10	E	62	88,7	87,1	75,8	0,0	100	
ORTALAMA		66,7	90,4	72,7	66,6	3,5	100	
Standart Sapma		14,5	9,0	10,6	11,3	5,8	11,6	

Anahtar

Sözel İfade ve Bakış kaydırma + Sözel İfade ve Göz kontağı kurma: Katılımcı sıra her kendine geldiğinde bağlamla ilgili bir sözel ifade kullanır bununla beraber nesne ve kişi bakışlarını arasında kaydırır.

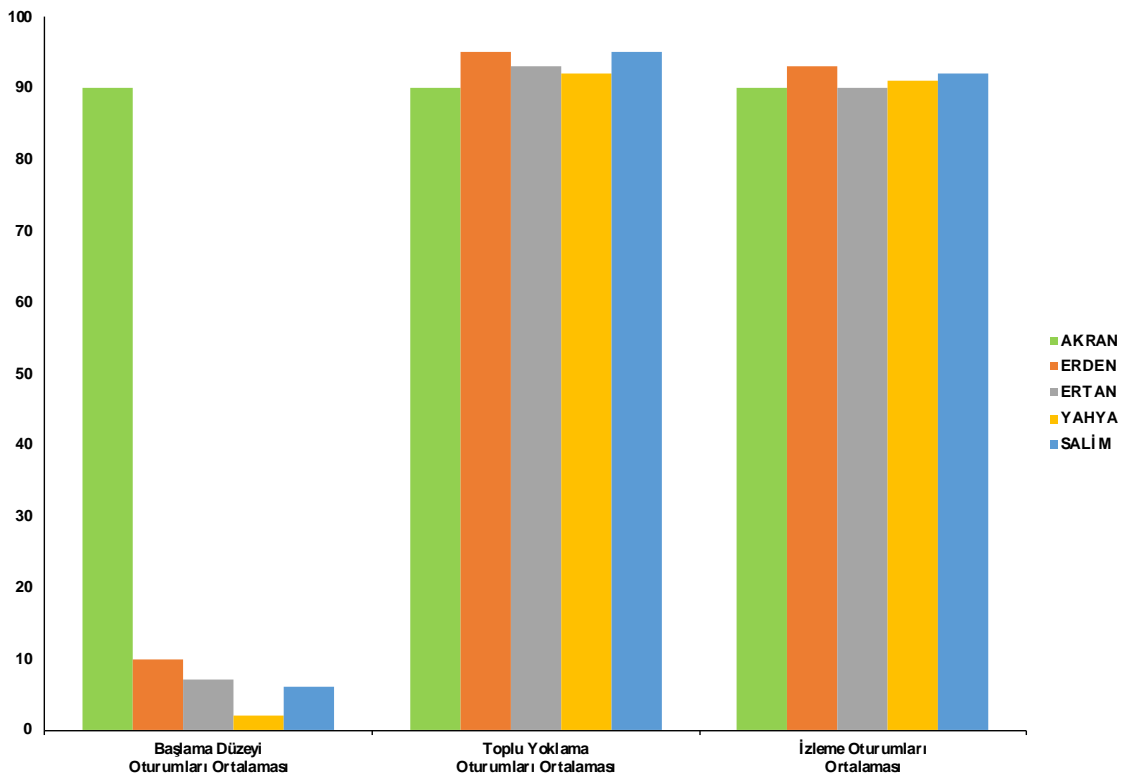
Sözel İfade ve Göz kontağı kurma: Katılımcı sıra her kendine geldiğinde bağlamla ilgili bir sözel ifade kullanır bununla beraber karşısındaki kişiyle göz kontağı kurar.

Yalnızca Sözel İfade Kullanma: Katılımcı sıra her kendine geldiğinde yalnızca bağlamla ilgili bir sözel ifade kullanır.

Yalnızca bakış kaydırma/göz kontağı kurma: Katılımcı sıra her kendine geldiğinde yalnızca nesne ve kişi arasında bakış kaydırır veya karşısındaki kişiyle göz kontağı kurar.

Tepkide Bulunmama: Katılımcı herhangi bir tepkide bulunmaz

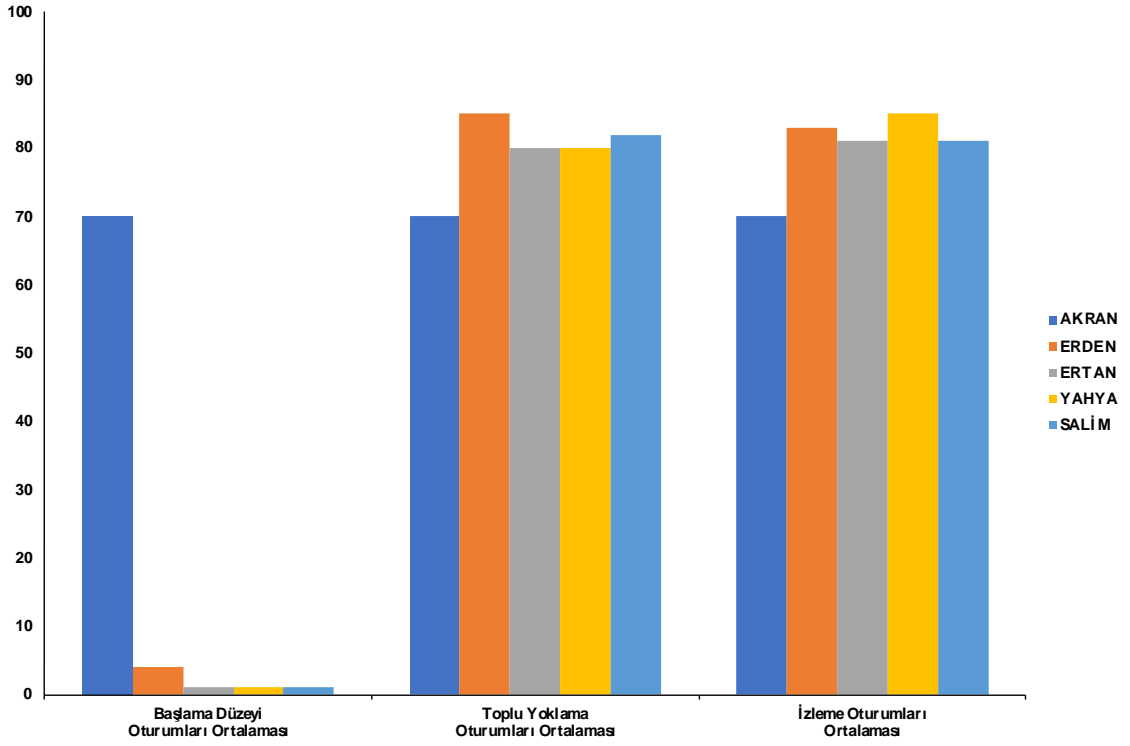
Deneklerin karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarına ilişkin başlama düzeyi, toplu yoklama ve izleme oturumlarındaki performans düzeylerinin ortalamaları ile normal gelişim gösteren akranların hedef davranışları sergileme düzeylerinin ortalamalarını karşılaştıran grafikler Şekil 3.4. ve Şekil 3.5.'de sunulmuştur. Elde edilen veriler, deneklerin hedef davranışlara ilişkin performans düzeylerinin ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulanmadan önce akranlarına kıyasla oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Öğretim süreci sonunda denekler akranlarına benzer düzeyde performans sergilemeye başlamışlardır.



Şekil 3.4. Normal gelişim gösteren akranlar ile deneklerin bağlama uygun sözel ifade kullanma düzeylerinin karşılaştırılması

3.2.2. Öznel değerlendirme bulguları

Araştırmada sosyal geçerlik sosyal karşılaştırmanın yanı sıra; hedef davranışların sosyal önemine, öğretim sürecinde kullanılan yöntemin uygunluğu ve elde edilen bulguların önemine ilişkin deneklerin anne ve babalarından görüş alınarak öznel değerlendirme yoluyla da incelenmiştir. Sosyal geçerlik soru formları, deneklerin anne ve babaları olmak üzere toplam sekiz kişi tarafından yanıtlanmıştır. Soru formunda bulunan kapalı uçlu sorulara araştırmaya katılan deneklerin anne ve babalarının verdiği



Şekil 3.5. Normal gelişim gösteren akranlar ile deneklerin göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışlarının kullanma düzeylerinin karşılaştırılması

yanıtlar Tablo 3.2.'de sunulmuştur. Anne ve babaların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar ise izleyen bölümde sunulmaktadır.

Deneklerin anne ve babaları, soru formundaki açık uçlu sorulara genelde olumlu yanıt vermiştir. Bu çalışmanın beğendikleri yönlerinin neler olduğu sorulduğunda babalardan biri bu konudaki görüşünü “çocuğunun tekrarlayıcı sözcükler kullanmak yerine daha fazla iletişim kurma çabası içerisinde olduğunu” belirtmiştir. Başka bir baba “çocuğunun sosyalleşmeye ve etrafındaki insanlarla iletişime daha açık hale geldiğini” belirtmiştir. Annelerden biri “çocuğunun öğrendiği davranışların karşılıklı iletişim başlatma, sürdürme ve sonlandırma konusunda etkili olduğunu” ifade etmiştir. Bir başka anne bu soruya çocuğunun daha fazla göz kontağı kurmasından ve etrafındaki olayların daha fazla farkında olmasından hoşnut olduğunu belirterek yanıt vermiştir.

Bu çalışmanın hoşlanmadıkları yönlerinin neler olduğu sorulduğunda ise, anne ve babaların beşi çalışmada hoşlanmadıkları bir şey olmadığını belirtmişlerdir. Bir baba “yalnızca çocuğunun konuşmaktan hoşlandığı konular üzerine durulduğunu, ancak başkalarının hoşlandığı konulardan da konuşulması gerektiğini” belirtmiştir. Bir baba ve

bir anne ise çalışmanın süresinin kısa olmasını çalışmanın olumsuz yonu olarak ifade etmişlerdir.



Tablo 3.2. Deneklerin anne ve babaların sosyal geçerlik soru formunda bulunan kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtlar

Sorular	Evet		Hayır		Kararsızım	
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
Çocuğunuzun ortak dikkat davranışlarını öğrenmesinin önemli ve gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	4	4				
Karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının (örneğin; konuşulan konuya uygun sözel ifade kullanma, bakışlarını nesne ve kişi arasında kaydırma, konuşurken karşısındakiyle göz kontağı kurma) öğretilmesinin çocuğunuz için faydalı ve önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	4	4				
Çocuğunuza karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarını öğretmek için böyle bir yöntemle çalışmamızdan memnun oldunuz mu?	4	3				1
Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzla iletişimde olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?	4	4				
Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzla yaptığınız karşılıklı konuşmalarda olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?	4	4				
Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun akranlarıyla iletişimde olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?	4	4				
Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun akranlarıyla yaptığı karşılıklı konuşmalarda olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?	3	3			1	1
Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun ailenin diğer üyeleriyle iletişimde olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?	4	4				
Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun ailenin diğer üyeleriyle yaptığı karşılıklı konuşmalarda olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?	4	4				
Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun öğretmeniyle iletişimde olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?	4	2				2
Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun öğretmeniyle yaptığı karşılıklı konuşmalarda olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?	4	2				2

Tablo 3.2.(Devam) *Deneklerin anne ve babaların sosyal geçerlik soru formunda bulunan kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtlar*

Sorular	Evet		Hayır		Kararsızım	
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun öğrendiği davranışların, ilk defa tanıştığı bir kişiyle iletişimini olumlu etkileyebileceğini düşünüyor musunuz?	3	3		1	1	
Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun kazandığı davranışların sosyal gelişimine katkı sağladığını ve bundan sonra katkı sağlayabileceğini düşünüyor musunuz?	4	4				
Çocuğunuza bu çalışmada kazandırılan ortak dikkat davranışlarının başka yararları olabileceğini düşünüyor musunuz?	4	4				
Çocuğunuza farklı ortak dikkat davranışlarının da öğretilmesini ister misiniz?	4	4				
Öğretim tamamlandıktan sonra çocuğunuzda meydana gelen davranış değişikliği çevrenizdeki kişileri de memnun etti mi?	4	3				1
Otizmlili bireylere ortak dikkat davranışlarının öğretimi konusunda daha fazla araştırmaya gereksinim olduğunu düşünüyor musunuz?	4	4				
Otizmlili bireylere ortak dikkat davranışlarının öğretiminin eğitim programlarında yer alması gerektiğini düşünüyor musunuz?	4	4				
Bu çalışmadan önce ortak dikkat davranışlarının neler olduğu hakkında bilginiz var mıydı?	2	2	2	1	1	
Bu çalışmadan önce ortak dikkat davranışlarının önemine ilişkin bilginiz var mıydı?	1	1			3	3

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada OSB’li bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya katılan deneklerin öğretim öncesi ve sonrasındaki performansları normal gelişim gösteren akranlarının performanslarıyla karşılaştırılarak sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Ayrıca deneklerin anne ve babalarının çalışma hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları deneklerin karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkili olduğunu, deneklerin edindikleri davranışları 1, 2, 4, 24 ve 52 hafta sonra da koruyabildiklerini, farklı ortam ve kişilere genelleyebildiklerini göstermiştir. Ayrıca denekler çalışma öncesinde normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla oldukça düşük performans gösterirken, çalışma sonunda akranlarıyla benzer düzeyde performans sergilemişlerdir. Anne ve babalar ise genelde çalışmadan memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın etkililik bulguları, OSB’li bireylere ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiğini inceleyen diğer araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Isaksen ve Holth, 2009; Jones, 2009; Kasari, Freeman ve Paparella, 2006). Ancak alanyazında OSB’li bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin kullanıldığı bir başka yayımlanmış araştırmaya rastlanmamıştır. OSB’li bireylere ortak dikkat davranışlarının öğretiminin hedeflendiği yayımlanmış araştırmalar incelendiğinde işaret etme, nesne gösterme, bakış kaydırma, göz kontağı kurma gibi ortak dikkat davranışlarının yanı sıra sözel ifade kullanımının bir bağımlı değişken olarak ele alındığı yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada Gulsrud, Kasari, Freeman ve Paparella (2007) OSB’li bireylere ortak dikkat davranışlarından işaret etme, nesne gösterme, bakış kaydırma, göz kontağı kurma ve sözel ifade kurma davranışlarının öğretiminde, bir ortak dikkat programı ve bir okul öncesi programın etkililiğini karşılaştırmışlardır. Araştırmada sözel ifade kullanımı, deneklerin oturumlar sırasında söylediği ve açık bir şekilde anlaşılabilir olan sözel ifadelerin (örneğin, “Bak, Örümcek” gibi) tümü olarak tanımlanmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu bir deneysel çalışmadır. Araştırmanın öğretim oturumlarında her bir hedef davranışın öğretimi masa başında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları deney grubunun (ortak dikkat programı), kontrol grubuna (okul öncesi programı) kıyasla bakış kaydırma

davranışının ediniminde olumlu yönde ve anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Diğer davranışlarda klinik artışlar görülmesine karşın anlamlı bir farklılık görülmemiş ve bu davranışların hangi oranla sergilendiğine ilişkin bir açıklamaya çalışmada yer verilmemiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularının Gulsrud ve diğ. (2007) tarafından yapılan araştırmaya benzer biçimde OSB’li bireylere sözel ve sözel olmayan ortak dikkat davranışlarının bir arada kullanımının etkili bir şekilde öğretilebileceğini gösterdiği düşünülebilir. Ayrıca alan yazında bugüne değin ortak dikkat davranışlarının karşılıklı konuşma sırasında kullanımının hedef davranış olarak ele alındığı yayımlanmış bir çalışmaya rastlanmamış olması nedeniyle; araştırmanın alan yazına katkı sağladığı ve alan yazını genişlettiği söylenebilir.

Ortak dikkatin işlevlerinden biri kişinin bir durum, nesne ya da kişiye ilişkin deneyimlerini paylaşmasıdır (Dawson ve diğ., 2004). Ancak, daha önce de ifade edildiği gibi sözel ortak dikkat davranışlarının öğretiminin hedeflendiği bugüne değin yayımlanmış araştırmalarda (Gulsrud ve diğ., 2007; Jones, 2009; Jones ve Feeley, 2009; MacDuff ve diğ., 2007; Naoi ve diğ., 2008; Pollard ve diğ., 2012; Rudy ve diğ., 2014; Taylor ve Hoch, 2008; Vismara ve Lyons, 2007), sözel ifade genellikle tek sözcük kullanma (örneğin, “elma”) ya da bir ses çıkarma (örneğin “vaaaav”) olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada düzenlenen oturumlarda gerçekleştirilen karşılıklı konuşmalar sırasında, deneklerden bağlama uygun sözel ifade kullanması ve bunu sürdürmesi, başka bir deyişle uygulamacıyla sohbet etmesi beklenmiştir. Erden dördüncü öğretim oturumunda uygulamacıyla karşılıklı konuşma sürdürürken günlük deneyimini paylaşmış, sohbeti genişleterek kendi istediği konuda devam ettirmiş, bunun yanı sıra sohbet sırasında uygulamacıyla göz kontağı kurmaya devam etmiştir. Deneğin annesi de uygulamacıya “Erden birkaç gündür bana okulda gördüğü şeyleri anlatıyor ve benimle sohbet ediyor” şeklinde öznel görüşünü ve memnuniyetini ifade etmiştir. Ertan beşinci öğretim oturumunda, tişörtünde bulunan bir dinazor resmini uygulamacıya göstererek bir sohbet başlatmış ve dinazor oyuncaklarıyla ilgili bir anısını uygulamacıyla paylaşmıştır. Ertan bu konuşma sırasında araştırmacıyla göz kontağı kurmuş ve bakışlarını tişörtü ve araştırmacı arasında kaydırmıştır. Yahya yedinci öğretim oturumuna gelindiğinde uygulamacıya daha önce yaptığı bir matematik ödevini göstererek “Ben aslında matematik sevmiyom ama sayıları çizmek güzel” biçiminde bir ifade kullanmış, bu sohbeti sınıf içi deneyimlerini de içerecek biçimde ise dokuzuncu öğretim oturumunda kitabın üzerindeki ambulans resmini göstererek “ben ambulans görünce çok korktum”

biçiminde bir ifade kullanarak deneyimini paylaşmıştır. Salim'in bu esnada uygulamacıyla göz kontağı kurduğu gözlenmiştir. Araştırmanın bulguları OSB'li bireylerin karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarını sergilemeyi öğrenebileceğini, dolayısıyla günlük deneyimlerini ortak dikkat kurarak ve sürdürerek aktarabileceklerini göstermiştir. Bu bağlamda araştırma bulgularının sözel ortak dikkat davranışlarının öğretimine ilişkin alan yazına katkı sağladığı düşünülebilir.

Alan yazında ortak dikkat davranışlarının öğretiminin amaçlandığı çalışmaların bir kısmında (Gulsrud ve diğ., 2007; Jones, 2009; Taylor ve Hoch, 2008) izleme verilerinin rapor edilmediği, izleme verilerinin rapor edildiği çalışmalarda ise verilerin ortalama 10 hafta (ranj: 1-52 hafta) civarında toplandığı görülmüştür. Uzun dönemli izleme verileri yalnızca bir çalışmada (Kasari ve diğ., 2010) öğretim sonlandırıldıktan 52 hafta sonra toplanmıştır. Bu çalışmada izleme verileri katılımcıların ölçütü karşılamasından 1, 2, 4, 24 ve 52 hafta sonra toplanmıştır. Düzenlenen oturumlarda Erden, Ertan ve Yahya'nın öğrendikleri davranışları ölçüt düzeyinde sergileyerek koruduğu görülmüştür. Salim' den şehir değiştirmesi nedeniyle 52. haftada izleme verisi toplanamamıştır. Bu araştırmanın izleme bulguları ortak dikkat davranışlarının öğretiminde uzun dönemli izleme verisi toplanan diğer araştırmanın (Jones ve diğ., 2006; Kasari ve diğ., 2010; Kryzak ve Jones, 2015) bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Ortak dikkat davranışlarının öğretiminin hedeflendiği araştırmalarda sıklıkla genelleme verisinin toplandığı görülmüştür. Bu çalışmalar incelendiğinde genellemenin başka bir öğretmen ya da yetişkinle gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu çalışmalar arasında annelerle genelleme oturumlarının düzenlendiği yalnızca bir çalışmaya (Jones ve diğ., 2006) rastlanmış, akranlarla genelleme oturumlarının düzenlendiği bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu çalışmada genelleme oturumları, deneklerin anneleri ve normal gelişim gösteren bir akranıyla gerçekleştirilmiştir. Genelleme bulguları deneklerin hedef davranışları annelerine, akranlarına ve farklı ortamlara genellediğini göstermiştir. Araştırmanın genelleme bulguları ortak dikkat davranışlarının öğretiminde genelleme verisi toplanan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Alan yazında ortak dikkat davranışlarının öğretiminin hedeflendiği araştırmalarda uzun dönemli genelleme verisinin toplandığı başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada öğretim oturumlarının sonlandırılmasından 52 hafta sonra, Erden, Ertan ve Yahya'nın devam ettikleri kaynaştırma sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla uzun dönemli genelleme verisi toplanmıştır. Uzun dönemli genelleme bulguları ise deneklerin

kazandıkları davranışları, araştırma ortamı dışında, anneleri ve akranlarıyla kendi gündelik yaşantıları sırasında da sergileyebildiklerini göstermiştir.

Bu araştırmanın bulguları, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim kullanılarak OSB'li bireylere çeşitli ortak dikkat davranışlarının bir arada öğretilbileceği düşüncesini desteklemektedir. Araştırmanın bulguları olumlu olmakla birlikte, bazı konuların tartışılmasının yararlı olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu modelin kullanıldığı tek denekli araştırmalarda deneysel kontrol kurulması için deneysel etkinin en az üç denek veya durumda görülmesi ve bu etkinin yinelenmesi gerektiği belirtilmektedir (Kennedy, 2005; Ledford ve Gast, 2009; Tekin-İftar, 2012, s. 17). Bu araştırma dört denekle sürdürülmüştür. Çalışmada bağımsız değişkenin her iki bağımlı değişken üzerinde 4 denekte ard zamanlılık ilkesiyle yinelenen biçimde etkili olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla araştırmada deneysel kontrolünün güçlü bir biçimde ortaya konduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin tüm deneklerde acil etki yarattığı görülmektedir. Çalışmanın tüm deneklerinin birinci bağımlı değişken bir başka deyişle bağlama uygun sözel ifade kullanma için başlama düzeyi evresinin son oturum verilerinin ortalama %7 (ranj:0-%13), günlük yoklama evresinin ilk oturum verilerinin ortalamasının ise %84 (ranj: %79-%92) olduğu görülmektedir. Deneklerin ikinci bağımlı değişken bir başka deyişle göz kontağı kurma ya da bakış kaydırma içinse başlama düzeyi verilerinin ortalama %3,3 (ranj:0-%4), ilk günlük yoklama verilerinin ortalamasının ise %56 (ranj: %48-%64) olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın bağımsız değişkenin her iki bağımlı değişken için acil etki yarattığı, diğer bir deyişle ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin deneklere hedef davranışları kazandırmak için uygun olduğu düşünülebilir. Birinci bağımlı değişkende görülen acil etkinin ikinci bağımlı değişkende görülen acil etkiye kıyasla daha yüksek düzeyli olduğu görülmektedir. Bağımlı değişkenlerde gözlenen acil etki düzeyinin farklılaşması hedef davranışların özellikleriyle açıklanabilir. Sosyal karşılaştırma bulguları incelendiğinde normal gelişim gösteren çocukların karşılıklı konuşma sırasında %90 oranında sözel ifade kullandıkları, göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışlarını ise %72 oranında sergiledikleri görülmektedir. Normal gelişim gösteren bireylerin bu davranışları sergileme düzeylerinin farklılaşması bu varsayımı destekleyebilir.

Araştırmanın sosyal geçerliği sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme yoluyla incelenmiştir. Sosyal karşılaştırma bulguları deneklerin öğretim öncesi performans düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla çok düşükken, öğretim sonrası toplu yoklama oturumlarında ve izleme oturumlarındaki performans düzeylerinin akranlarına benzer seviyeye ulaştığını göstermektedir. Alan yazında OSB'li bireylere ortak dikkat davranışlarının öğretimini hedeflediği sınırlı sayıda araştırmada (Jones ve diğ., 2006; Krstovska-Guerrero ve Jones, 2015; Naoi ve diğ., 2008; Rocha ve diğ., 2007; Whalen ve Schreibman, 2003) sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik verisi toplandığı görülmüştür. Bu araştırmalardan elde edilen sosyal karşılaştırma bulguları; Naoi ve diğ. (2008), Jones, Carr ve Feeley (2006), Rocha ve diğ. (2007) ve Krstovska-Guerrero ve Jones (2015) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretim sonunda tüm deneklerin normal gelişim gösteren akranlarına benzer düzeyde performans sergilediğini, Whalen ve Schreibman (2003) tarafında yapılan araştırmada ise dört denekten ikisinin öğretim sonrasında normal gelişim gösteren akranlarına benzer düzeyde performans sergilediğini göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen sosyal geçerlik bulgularının, sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanan diğer araştırmaların bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Sosyal karşılaştırma, katılımcıların hedef davranışları normal gelişim gösteren akranlarına benzer düzeyde sergileyip sergilemediğini belirlenmenin yanı sıra, hedef davranışları ve hedef davranışlara ilişkin başarı ölçütünün belirlenmesi amacıyla da kullanılmaktadır (Kurt, 2012, s. 388). Bu araştırmada sosyal karşılaştırma bulguları bağımlı değişkenlerin ve bağımlı değişkenlere ilişkin başarı ölçütlerinin belirlenmesi amacıyla da kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinin belirlenmesi için öncelikle ilgili alan yazın incelenmiştir. Alan yazında karşılıklı konuşma sırasında ortak dikkat davranışlarının kullanımının önemi konusunda açıklamalar bulunmasına karşın, bu davranışların neler olduğu ve normal gelişim gösteren bireyler tarafından nasıl sergilendiğine ilişkin bir açıklamaya rastlanamamıştır. Bir başka deyişle, karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının ölçülebilir ve gözlenebilir şekilde tanımlandığı bir yazılı kaynağa ulaşamamıştır. Dolayısıyla sosyal karşılaştırma oturumlarının video kayıtları araştırmacı tarafından incelenmiş ve normal gelişim gösteren bireylerin karşılıklı konuşma sırasında kullandıkları ortak dikkat davranışlarının neler olabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Karşılıklı konuşma sırasında kullanılan olası ortak dikkat davranışları belirlendikten sonra sosyal karşılaştırma videoları araştırmacı

tarafından yeniden izlenmiş ve katılımcıların karşılıklı konuşma sırasında bu davranışları sergileme düzeyleri belirlenerek, her bir bağımlı değişken için başarı ölçütü belirlenmiştir. Alan yazında ortak dikkat davranışlarının bir başka deyişle bağımlı değişkenlerin ve başarı ölçütlerinin sosyal karşılaştırma bulgularına dayalı olarak belirlendiği bir başka araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle, ortak dikkat davranışlarının öğretime ilişkin alan yazına katkı sağladığı ve alan yazındaki sosyal geçerlik bulgularını genişlettiği düşünülebilir. Ayrıca araştırmada sosyal karşılaştırma yoluyla toplanan verilerin araştırmacı ve uygulamacılara karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarına ilişkin hedef davranışlar ile bu davranışlara ilişkin başarı ölçütü belirleme sürecinde yardımcı olabileceği söylenebilir. Son olarak bu araştırmanın bağımlı değişkenlerinin ve bağımlı değişkenlere ilişkin başarı ölçütlerinin daha fazla sayıda normal gelişim gösteren çocuktan oluşan bir karşılaştırma grubunun verilerine dayalı olarak doğrulanmasına gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. İleri dönem araştırmalarda daha fazla sayıda normal gelişim gösteren katılımcıdan toplanan verilerle betimsel araştırmaların ve/veya sosyal karşılaştırma çalışmalarının yapılması önerilebilir. Elde edilecek bulgular doğrultusunda farklı yaş gruplarından bireylerin karşılıklı konuşma sırasında kullandıkları ortak dikkat davranışlarının ve bu davranışları sergileme düzeylerinin belirlenmesi önerilebilir. Ayrıca, bu çalışmalar sırasında sistematik örnekleme çalışmalarına yer vererek, uygun istatistiksel yöntemlere de başvurmanın yararlı olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın sosyal geçerliği ayrıca öznel değerlendirme yoluyla da incelenmiştir. Alan yazın incelendiğinde ortak dikkat davranışlarının öğretiminin hedeflendiği 9 araştırmada (Ferraioli ve Harris, 2011; Jones ve diğ., 2006; Krstovska-Guerrero ve Jones, 2013; Krstovska-Guerrero ve Jones, 2015; Kryzak ve Jones, 2015; Naoi ve diğ., 2008; Rocha ve diğ., 2007; Schertz ve Odom, 2007; Whalen ve Schreibman, 2003) sosyal geçerlik verisi toplandığı, bunlardan 7'sinde (Ferraioli ve Harris, 2011; I. Krstovska-Guerrero ve Jones, 2013; Krstovska-Guerrero ve Jones, 2015; Kryzak ve Jones, 2015; Rocha ve diğ., 2007; Schertz ve Odom, 2007; Whalen ve Schreibman, 2003) öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplandığı görülmüştür. OSB'li bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiğinin incelendiği bu araştırmada ise deneklerin anne ve babalarından öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Öznel değerlendirme bulguları deneklerin anne ve babalarının çalışmaya ilişkin

görüşlerinin genelde olumlu olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ortak dikkat davranışlarının öğretiminin hedeflendiği diğer çalışmaların öznel değerlendirme bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Araştırmaya katılan deneklerin anne ve babaların görüşleri incelendiğinde, OSB’li bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminin önemli ve faydalı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Deneklerden birinin annesi bu çalışmanın beğendiği yönlerini “Çocuğumun çevresinin daha fazla farkında olduğunu görmek ve insanlarla daha iyi iletişim kurabildiğini görmek hoşuma gidiyor” diyerek ifade etmiştir. Bir baba ise “Çalışmanın otizmlili bireylerin en büyük sıkıntılarını merkeze alıyor olmasını, çalışmanın en çarpıcı yönü olarak değerlendiriyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Anne ve babalar çocuklarına başka ortak dikkat davranışlarının da öğretilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacının deneklerin anne ve babalarının çalışmaya katılım konusunda istekli oldukları, sıklıkla ortak dikkat davranışlarının önemine ilişkin sorular sordukları ve işbirliği içerisinde oldukları yönünde öznel görüş ve gözlemleri bulunmaktadır. Araştırmanın öznel değerlendirme yoluyla elde edilen sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde, deneklerden birinin babası diğer anne ve babaların aksine, çocuğuna karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminin, ilk defa karşılaştığı biriyle olan iletişimini olumlu yönde etkilemediğini belirtmiştir. Bu baba sosyal geçerlik soru formundaki diğer soruların önemli bir kısmına da kararsızım seçeneğiyle yanıt vermiştir. Bu baba çalışmanın hoşlanmadığı yönleri sorulduğunda “yapılan çalışma çok kısa sürdü, oysa biraz daha uzun zaman uygulanabilirdi” ve “çalışma öncesi beklentim çok yüksekti ama çalışma çok kısa sürdü” şeklinde görüş bildirmiştir. Babanın çalışmaya ilişkin beklentilerinin karşılanamamasının olası nedenleri izleyen biçimde açıklanabilir: Öncelikle OSB’li bireylerin ya da normal gelişen bireylerin yaşadığı sosyal ve/veya iletişimsel sorunların tümünü ortak dikkat becerilerindeki yetersizliklerle açıklamak mümkün olmadığı halde; baba karşılıklı konuşmayı ortak dikkati koruyarak sürdürebilmenin diğer tüm sorunları da çözmesini beklemiş olabilir. Örneğin, ortak dikkat becerilerinde sorun yaşamayan bir birey çekingen mizacı nedeniyle ilk defa karşılaştığı biriyle sosyal etkileşim başlatma ya da sürdürme konusunda sorun yaşayabilir. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse babanın araştırmada öğretilen hedef davranışların etkileri konusunda beklentisinin çok yüksek olduğu ve bu nedenle beklentilerinin yeterince karşılanamadığı düşünülebilir. Babanın ifadesine göre çalışmaya ilişkin beklentilerinin karşılanamamasının bir diğer nedeni de

çalışmanın umduğundan daha kısa sürmüş olmasıdır. Çalışma öncesinde yazılı olarak ve çalışma sırasında yapılan informal görüşmeler sırasında anne-babalar araştırma hakkında bilgilendirilmiş olmasına karşın araştırma süreci tüm anne-babalara yeterli açıklıkta izah edilememiş olabilir. Dolayısıyla, baba çalışmada belirlenen başarı ölçütü karşılandığında çalışmanın sonlandırılacağını anlamamış olabilir. Tüm bu bulgu ve açıklamalara dayalı olarak ileri araştırmalarda sosyal geçerlik verisi toplarken görüşmeye dayalı veri toplama yöntemlerinden de yararlanarak anne-babalar ve çalışmayla ilişkili olabilecek diğer kişilerin görüşlerinin daha derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelenebileceği; ayrıca sosyal geçerlik verilerinin yalnızca çalışmanın sonunda değil, başında ve çalışma sırasında da toplanabileceği düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deneklerin anne ve babalarının tümü bu çalışmadan önce ortak dikkat davranışlarının önemine ilişkin bilgileri olup olmadığı sorusuna hayır yanıtını vermişlerdir. İleri araştırmalarda OSB’li bireylere sahip aileler ve OSB’li bireylerle çalışan uygulamacıların ortak dikkat davranışları ve bu davranışların öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan çalışmalar, ayrıca aileler ve uygulamacıların bu konudaki gereksinimlerini karşılamaya yönelik eğitim programlarının etkilerini incelemeyi amaçlayan araştırmalar planlanabilir.

4.1. Sınırlılıklar

Araştırmanın etkililik ve sosyal geçerlik bulguları olumlu olmakla birlikte birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. İzleyen bölümde araştırmanın sınırlılıklarına ilişkin açıklama ve öneriler sunulmuştur.

- Alan yazında erken dönemlerden itibaren çocukların karşılıklı konuşma sırasında bakış yöneltilen nesneye bakma, işaret etme, nesne gösterme gibi ortak dikkat davranışlarını sergileyebildikleri belirtilmektedir (Sabbagh ve Baldwin, 2005, s. 170). Bu araştırmada katılımcıların karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarından bağlama uygun sözel ifade kullanma ve göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışlarını sergileme düzeyi incelenmiştir. Bakış yöneltilen nesneye bakma, işaret etme, nesne gösterme gibi ortak dikkat davranışlarının sergilenme düzeyinde öğretim sonrasında değişiklik olup olmadığına ilişkin veri toplanmamıştır. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir.

- Bu araştırmada sosyal karşılaştırma verisi araştırmacının yakın çevresindeki sınırlı sayıda normal gelişim gösteren bireyden toplanmıştır. Ayrıca bağımlı değişkenler ve bağımlı değişkenlere ilişkin başarı ölçütleri de bu verilere dayalı olarak belirlenmiştir. Sosyal karşılaştırma verilerinin çok sınırlı sayıda çocuktan toplanması ve evrene genellenebilecek şekilde sistematik bir örnekleme çalışması yapılmamış olması araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir.
- Bu araştırmada deneklerin alıcı ve ifade edici dil özelliklerini belirlemek amacıyla TEDİL ölçeği çalışma öncesinde uygulanmış ancak sosyal etkileşim düzeylerini belirlemek için herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır. Dolayısıyla deneklerin karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarından bağlama uygun sözel ifade kullanımı ve göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışlarını öğrenmiş olmalarının alıcı dil, ifade edici dil ve sosyal etkileşim düzeylerini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla çalışma öncesinde ve sonrasında bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu durumun bir sınırlılık oluşturduğu düşünülebilir.
- Bu araştırmada çalışmanın tüm oturumları deneklerin devam ettiği, özel gereksinimli bireylere gelişimsel destek sunan, ayrıştırılmış bir eğitim kurumunda masa başı etkinliği olarak gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu durumun araştırmanın bir sınırlılığı olduğu düşünülebilir.
- Araştırmada öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi deneklerin anne ve babalarından toplanmıştır. Öznel değerlendirme verilerinin deneklerin kendilerinden ve öğretmenlerinden toplanmamış olması ayrıca bu verilerin yalnızca çalışma sonunda toplanmış olması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir.

4.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularına, sınırlılıklarına ve uygulama sırasında edinilen deneyimlere dayalı olarak uygulama ve ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Uygulama ve ileri araştırmalara yönelik öneriler izleyen başlıklar altında sunulmaktadır.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Araştırmada ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması OSB'li bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının

öğretiminde etkili bulunmuştur. Ortak dikkat davranışlarının hedeflendiği başka araştırmalarda da benzer bulgular elde edildiği görülmektedir. Dolayısıyla OSB'li bireylerle çalışan uygulamacılara ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulamasını kullanmaları önerilebilir. Ayrıca OSB'li bireylerle çalışan uygulamacılara karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde bu araştırmada izlenen öğretim sürecini izlemeleri önerilebilir.

2. Bu araştırmada hedef davranışlar ve hedef davranışlara ilişkin başarı ölçütleri sosyal karşılaştırma çalışmasıyla belirlenmiştir. Araştırmacı ve uygulamacılara, öğretmeyi hedefledikleri davranışlar ve başarı ölçütlerini, alan yazına dayalı olarak gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde tanımlamakta güçlük çektikleri durumlarda normal gelişim gösteren akranlarla sosyal karşılaştırma çalışması yapmaları önerilebilir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Alan yazın incelendiğinde OSB'li bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretimi hedeflenen yayımlanmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, araştırmada elde edilen bulguların genellenebilmesi için benzer çalışmaların farklı katılımcılarla yinelenmesi önerilebilir.
2. Bu araştırmada uygulama süreçleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İleri araştırmalarda aynı ortak dikkat davranışlarının öğretiminde, farklı uygulamacıların (örneğin, kardeşler, anneler, öğretmenler, akranlar) öğretim sunduğu çalışmaların planlanması önerilebilir.
3. Bu araştırmada OSB'li bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışları olarak; bağlama uygun sözel ifade kullanma ve göz kontağı kurma/bakış kaydırma davranışlarının öğretimi hedeflenmiştir. İleri araştırmalarda karşılıklı konuşma sırasında kullanılan diğer ortak dikkat davranışlarının (örneğin, ısrar etme, nesne gösterme) öğretiminin hedeflendiği çalışmaların planlanması önerilebilir.
4. Bu araştırmada OSB'li bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretimi, uygulamacı ve denek arasında sürdürülen karşılıklı konuşma sırasında gerçekleştirilmiştir. İleri araştırmalarda bir grup

konusmacıyla konuşmayı sürdürürken ortak dikkat sağlamayı ve sürdürmeyi hedefleyen çalışmalar planlanabilir.

5. İleri araştırmalarda karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde deneklerin alıcı dil, ifade edici dil ve sosyal etkileşim düzeylerini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlayan çalışmalar planlanabilir.
6. Bu araştırmada karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde yanışsız öğretim yöntemlerinden biri olan ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim etkinliği incelenmiştir. İleri araştırmalarda bu davranışların öğretiminde diğer uygulamalarının (örneğin, sabit bekleme süreli öğretim) etkinliği incelenebilir.
7. İleri araştırmalarda karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde doğal öğretim uygulamalarının etkinliği incelenebilir.
8. İleri araştırmalarda bu araştırmada kullanılan bağımlı değişken ve başarı ölçütlerinin doğrulanabilmesi amacıyla, sistematik örneklem alma yöntemleri kullanılarak daha fazla sayıda normal gelişim gösteren katılımcıdan oluşan gruplarla sosyal karşılaştırma çalışmaları planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adamson, L. B., Bakeman, R., Suma, K. ve Robins Diana, L. (2017). An Expanded View of Joint Attention: Skill, Engagement, and Language in Typical Development and Autism. *Child Development*, 0(0), 1-18.
- Adamson, L. B. ve Bakeman, R. (1984). Mothers' communicative acts: Changes during infancy. *Infant Behavior and Development*, 7(4), 467-478.
- American Psychiatric Association. (2000). DSM-IV-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revision. *Washington, DC: American Psychiatric Association*, 75, 78-85.
- American Psychological Association. (Ed.) (2015) Dictionary of Psychology (2 ed.). Washington: American Psychological Association (APA)
- Ault, M. J. ve Griffen, A. K. (2013). Teaching with the system of least prompts: An easy method for monitoring progress. *Teaching Exceptional Children*, 45(3), 46-53.
- Bakeman, R. ve Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Dev*, 55(4), 1278-1289.
- Baldwin, D. (2014). Understanding the Link Between Joint Attention and Language. In C. Moore ve P. J. Dunham (Eds.), *Joint Attention Its Origins and Role in Development* (pp. 131-159). New York: Psychology Press.
- Baldwin, D. A., Bill, B. ve Ontai, L. L. (1996). Infants' tendency to monitor others' gaze: Is it rooted in intentional understanding or a result of simple orienting? *Infant Behavior and Development*, 19, 270.
- Baron-Cohen, S., Allen, J. ve Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months?: The needle, the haystack, and the CHAT. *The British Journal of Psychiatry*, 161(6), 839-843.
- Bates, E. (2014). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L. ve Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer quarterly of behavior and development*, 21(3), 205-226.
- Bates, E. ve MacWhinney, B. (1987). Competition, variation, and language learning. *Mechanisms of language acquisition*, 157-193.

- Black, B. ve Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. *Child Development*, 66(1), 255-271.
- Botting, N. ve Conti-Ramsden, G. (1999). Pragmatic language impairment without autism. *Autism*, 3(4), 371-396.
- Brown, H. D. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning*, 23(2), 231-244.
- Bruinsma, Y., Koegel, R. L. ve Koegel, L. K. (2004). Joint attention and children with autism: a review of the literature. *Mental retardation and developmental disabilities research review*, 10(3), 169-175.
- Capps, L., Kehres, J. ve Sigman, M. (2016). Conversational Abilities Among Children with Autism and Children with Developmental Delays. *Autism*, 2(4), 325-344.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G. ve Moore, C. (1998). Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-174.
- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 358(1430), 315-324. doi:10.1098/rstb.2002.1199
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A. ve Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G. ve Drew, A. (1997). Infants with autism: an investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, 33(5), 781-789.
- Chawarska, K., Klin, A., Paul, R. ve Volkmar, F. (2007). Autism spectrum disorder in the second year: stability and change in syndrome expression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(2), 128-138.
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S. ve Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in cognitive sciences*, 16(4), 231-239. doi:10.1016/j.tics.2012.02.007

- Cooper, J. O., Heron, T. E. ve Heward, W. L. (2014). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Education.
- Cress, C. J. (2004). Augmentative and alternative communication and language: Understanding and responding to parents' perspectives. *Topics in language disorders*, 24(1), 51-61.
- Curcio, F. ve Paccia, J. (1987). Conversations with Autistic Children: Contingent Relationships Between Features of Adult Input and Children's Response Adequacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(1), 81-93.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A. ve Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271-283. doi:10.1037/0012-1649.40.2.271
- Demchak, M. ve Browder, D. M. (1990). An evaluation of the pyramid model of staff training in group homes for adults with severe handicaps. *Education and Training in Mental Retardation*, 150-163.
- DiLavore, P. C., Lord, C. ve Rutter, M. (1995). The pre-linguistic autism diagnostic observation schedule. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 355-379.
- Dixon, M. R., Peach, J., Daar, J. H. ve Penrod, C. (2017). Teaching complex verbal operants to children with autism and establishing generalization using the peak curriculum. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(2), 317-331.
- Dube, W. V., Macdonald, R. P., Mansfield, R. C., Holcomb, W. L. ve Ahearn, W. H. (2004). Toward a behavioral analysis of joint attention. *The Behavior Analyst*, 27(2), 197-207.
- Ege, P. (2006). Farklı Engel Gruplarının İletişim Özellikleri ve Öğretmenlere Öneriler. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Ferraioli, S. J. ve Harris, S. L. (2011). Teaching Joint Attention to Children with Autism Through A Sibling-Mediated Behavioral Intervention. *Behavioral Interventions*, 26(4), 261-281.
- Finke, E. H., Davis, J. M., Benedict, M., Goga, L., Kelly, J., Palumbo, L., Peart, T. ve Waters, S. (2017). Effects of a Least-to-Most Prompting Procedure on Multisymbol Message Production in Children With Autism Spectrum

- Disorder Who Use Augmentative and Alternative Communication. *American journal of speech-language pathology*, 26(1), 81-98.
- Gibbs, R. W. (1999). Interpreting what speakers say and implicate. *Brain and Language*, 68(3), 466-485.
- Greer, B. D., Neidert, P. L. ve Dozier, C. L. (2016). A component analysis of toilet-training procedures recommended for young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(1), 69-84.
- Gulsrud, A. C., Kasari, C., Freeman, S. ve Paparella, T. (2007). Children with autism's response to novel stimuli while participating in interventions targeting joint attention or symbolic play skills. *Autism*, 11(6), 535-546.
- Haith, M. M., Bergman, T. ve Moore, M. J. (1977). Eye contact and face scanning in early infancy. *Science*, 198(4319), 853-855.
- <http://autilius.pl/en/about/joint-attention/>. (2018).
- Hurwitz, S. ve Watson, L. R. (2016). Joint attention revisited: Finding strengths among children with autism. *Autism*, 20(5), 538-550.
- Hwang, B. ve Hughes, C. (2000). Increasing Early Social-Communicative Skills of Preverbal Preschool Children with Autism through Social Interactive Training. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(1), 18-28.
- Isaksen, J. ve Holth, P. (2009). An Operant Approach to Teaching Joint Attention Skills to Children with Autism. *Behavioral Interventions*, 24(4), 215-236.
- Jones, E. (2009). Establishing response and stimulus classes for initiating joint attention in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 375-389.
- Jones, E. ve Carr, E. (2004). Joint Attention in Children with Autism: Theory and Intervention. *Focus On Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 13-26.
- Jones, E., Carr, E. ve Feeley, K. (2006). Multiple effects of joint attention intervention for children with autism. *Behavior Modification*, 30(6), 782-834.
- Jones, E. ve Feeley, K. (2009). Parent Implemented Joint Attention Intervention for Preschoolers with Autism. *The Journal of Speech and Language Pathology–Applied Behavior Analysis*, 4(1), 74-89.

- Kaale, A., Fagerland, M. W., Martinsen, E. W. ve Smith, L. (2014). Preschool-based social communication treatment for children with autism: 12-month follow-up of a randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(2), 188-198.
- Kaplan, F. ve Hafner, V. V. (2006). The challenges of joint attention. *Interaction Studies*, 7(2), 135-169.
- Kasari, C., Freeman, S. ve 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.
- Kasari, C., Freeman, S., Paparella, T., Wong, C., Kwon, S. ve Gulsrud, A. (2005). Early Intervention on Core Deficits in Autism. *Clinical Neuropsychiatry*, 2(6), 380-388.
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S. ve Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1045-1056.
- Kennedy, C. (2005). *Single-case designs for educational research*. New York: Pearson/A & B.
- Keysar, B., Barr, D. J., Balin, J. A. ve Brauner, J. S. (2000). Taking perspective in conversation: the role of mutual knowledge in comprehension. *Psychological Science*, 11(1), 32-38.
- Kim, K. ve Mundy, P. (2012). Joint attention, social-cognition, and recognition memory in adults. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 172.
- Klein, J. L., Macdonald, R. F., Vaillancourt, G., Ahearn, W. H. ve Dube, W. V. (2009). Teaching Discrimination of Adult Gaze Direction to Children with Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 42-49.
- Krstovska-Guerrero, I. ve Jones, E. A. (2013). Joint attention in autism: Teaching smiling coordinated with gaze to respond to joint attention bids. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 93-108.
- Krstovska-Guerrero, I. ve Jones, E. A. (2015). Social-Communication Intervention for Toddlers with Autism Spectrum Disorder: Eye Gaze in the Context of Requesting and Joint Attention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(2), 289-316.

- Kryzak, L. A. ve 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 and Physical Disabilities*, 27(3), 265-284.
- Kurt, O. (2012). Sosyal geçerlik. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (pp. 375-394). Ankara: Turk Psikologlar Dernegi Yayınları.
- Ladd, G. W. ve Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. *Handbook of Parenting Volume 5 Practical Issues in Parenting*, 268.
- Leaf, J. B., Taubman, M., Bloomfield, S., Palos-Rafuse, L., Leaf, R., McEachin, J. ve Oppenheim, M. L. (2009). Increasing social skills and pro-social behavior for three children diagnosed with autism through the use of a teaching package. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 275-289.
- Ledford, J. ve Gast, D. (2009). . "Single Subject Research Methodology in Behavioral Sciences: Applications in Special Education and Behavioral Sciences. New York: Routledge.
- Ledford, J., Wolery, M. ve Gast, D. (2014). Controversial and critical issues in single case research. *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences*, 377-396.
- Lewy, A. L. ve Dawson, G. (1992). Social stimulation and joint attention in young autistic children. *Journal of abnormal child psychology*, 20(6), 555-566.
- Light, J. C., Binger, C., Agate, T. L. ve Ramsay, K. N. (1999). Teaching Partner-Focused Questions to Individuals Who Use Augmentative and Alternative Communication to Enhance Their Communicative Competence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(1), 241-255.
- Loveland, K. A. ve Landry, S. H. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16(3), 335-349.
- MacDonald, R. (2008). Hey, Look, It's a Train! In E. Cipani (Ed.), *Triumphs in Early Autism Treatment* (pp. 55-71). New York: Springer Pub. Co.

- MacDonald, R., Anderson, J., Dube, W. V., Geckeler, A., Green, G., Holcomb, W., Mansfield, R. ve Sanchez, J. (2006). Behavioral assessment of joint attention: a methodological report. *Research in Developmental Disabilities*, 27(2), 138-150.
- MacDuff, J. L., Ledo, R., McClannahan, L. E. ve 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.
- Martins, M. P. ve Harris, S. L. (2006). Teaching children with autism to respond to joint attention initiations. *Child & Family Behavior Therapy*, 28(1), 51-68.
- Meadan, H., Ostrosky, M. M., Santos, R. M. ve Snodgrass, M. R. (2013). How Can I Help? Prompting Procedures to Support Children's Learning. *Young Exceptional Children*, 16(4), 31-39.
- Morales, M., Mundy, P., Delgado, C. E. F., Yale, M., Messinger, D., Neal, R. ve Schwartz, H. K. (2000). Responding to joint attention across the 6-through 24-month age period and early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(3), 283-298.
- Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S. ve Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41(3), 185-200.
- Muller, E., Cannon, L. R., Kornblum, C., Clark, J. ve Powers, M. (2016). Description and Preliminary Evaluation of a Curriculum for Teaching Conversational Skills to Children With High-Functioning Autism and Other Social Cognition Challenges. *Language, speech, and hearing services in schools*, 47(3), 191-208.
- Mundy, P. (1995). Joint attention and social-emotional approach behavior in children with autism. *Development and Psychopathology*, 7(1), 63-82.
- Mundy, P. (2009). Joint attention and social-emotional approach behavior in children with autism. *Development and Psychopathology*, 7(01), 63.
- Mundy, P. (2016). *Autism and Joint Attention-Development, Neuroscience, and Clinical Fundamentals*. New York: The Guilford Press.

- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V. ve Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78(3), 938-954.
- Mundy, P. ve Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication: implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 653-676.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A. ve Seibert, J. (2003). Early social communication scales (ESCS). *Coral Gables, FL: University of Miami*.
- Mundy, P. ve Hogan, A. (1994). *Intersubjectivity, joint attention and autistic developmental pathology*. Paper presented at the Rochester symposium of developmental psychopathology.
- Mundy, P. ve Newell, L. (2008). Attention, Joint Attention, and Social Cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274.
- Mundy, P. ve Sigman, M. (1989). The theoretical implications of joint-attention deficits in autism. *Development and Psychopathology*, 1, 173-183.
- Mundy, P. ve Sigman, M. (2015). Joint Attention, Social Competence, and Developmental Psychopathology. *Developmental Psychopathology: Volume One: Theory and Method*, 293-332.
- Mundy, P., Sigman, M. ve Kasari, C. (1990). A Longitudinal Study of Joint Attention and Language Development in Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 115-128.
- Mundy, P., Sigman, M. ve Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 20(1), 115-128.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J. ve Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: the contribution of non-verbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 657-669.
- Muskett, T. (2016). Examining Language and Communication in Autism Spectrum Disorder-In Context. In K. Runswick-Cole, R. Mallett, ve S. Timimi (Eds.), *Re-Thinking Autism: Diagnosis, Identity and Equality* (pp. 256-270). London: Jessica Kingsley Publishers.

- Naoui, N., Tsuchiya, R., Yamamoto, J. ve Nakamura, K. (2008). Functional training for initiating joint attention in children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 29(6), 595-609.
- Ninio, A. (2016). Bids for joint attention by parent-child dyads and by dyads of young peers in interaction. *Journal of Child Language*, 43(1), 135-156.
- Osterling, J. ve Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(3), 247-257.
- Owens, R. E. (2015). *Language development: An introduction*. New York: Pearson.
- Paparella, T., Goods, K. S., Freeman, S. ve Kasari, C. (2011). The emergence of nonverbal joint attention and requesting skills in young children with autism. *Journal of Communication Disorders*, 44(6), 569-583.
- Pianta, R. C. ve Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 307-322.
- Pierce, K. ve Schreibman, L. (1995). Increasing Complex Social Behaviors in Children with Autism: Effects of Peer-Implemented Pivotal Response Training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(3), 285-295.
- Pollard, J. S., Betz, A. M. ve Higbee, T. S. (2012). Script fading to promote unscripted bids for joint attention in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(2), 387-393.
- Prizant, B. M. ve Wetherby, A. M. (1987). Communicative intent: A framework for understanding social-communicative behavior in autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26(4), 472-479.
- Rheingold, H. L., Hay, D. F. ve West, M. J. (1976). Sharing in the second year of life. *Child Development*, 1148-1158.
- Rocha, M. L., Schreibman, L. ve Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 154-172.
- Rollins, P. R. ve Snow, C. E. (1998). Shared attention and grammatical development in typical children and children with autism. *Journal of Child Language*, 25(3), 653-673.

- Rudy, N. A., Betz, A. M., Malone, E., Henry, J. E. ve Chong, I. M. (2014). Effects of Video Modeling on Teaching Bids for Joint Attention to Children with Autism. *Behavioral Interventions*, 29(4), 269-285.
- Sabbagh, M. A. ve Baldwin, D. (2005). Understanding the role of communicative intentions in word learning. In N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack, ve J. Roessler (Eds.), *Joint attention: Communication and other minds: Issues in philosophy and psychology* (pp. 165-184). London: Oxford Press.
- Scaife, M. ve Bruner, J. S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 265-266.
- Schertz, H. H. ve Odom, S. L. (2004). Joint attention and early intervention with autism: A conceptual framework and promising approaches. *Journal of Early Intervention*, 27(1), 42-54.
- Schertz, H. H. ve Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: a parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1562-1575.
- Schertz, H. H., Odom, S. L., Baggett, K. M. ve 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(2), 249-258.
- Schreibman, L. (2007). *The Science and Fiction of Autism*. USA: Harvard University Press.
- Spooner, F., Ahlgrim-DeLzell, L., Kemp-Inman, A. ve Wood, L. A. (2014). Using an iPad2® with systematic instruction to teach shared stories for elementary-aged students with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 30-46.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L. ve Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in two-and three-year-old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 677-696.
- Stump, K. N., Jacklyn M. Ratliff, Yelena P. Wu ve Hawley, P. H. (2009). Theories of Social Competence from the Top-Down to the Bottom-Up: A Case for Considering Foundational Human Needs. In J. L. Matson (Ed.), *Social Behavior and Skills in Children*. New York: Springer.

- Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Charman, T., Cox, A., Baird, G., Drew, A., Rees, L. ve Wheelwright, S. (1998). The frequency and distribution of spontaneous attention shifts between social and nonsocial stimuli in autistic, typically developing, and nonautistic developmentally delayed infants. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(5), 747-753.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R. ve Lord, C. (2005). Language and communication in autism. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, 1*, 335-364.
- Taylor, B. A. ve Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 377-391.
- Tekin-İftar, E. (2012). Tek-Denekli Araştırmalar ve Temel Kavramlar. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (pp. 15-34). Ankara: Turk Psikologlar Dernegi Yayınları.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2017). *Özel eğitimde yanlızsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayın Dağıtım.
- Tomasello, M. (2014). Joint attention as social cognition. In C. Moore ve P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103-130). New York: Psychological Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M. ve Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78(3), 705-722.
- Tomasello, M. ve Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), 1454-1463.
- Topbaş, S. (2001). İletişim, Dil ve Konuşma: Temel Kavramlar. In S. Topbaş (Ed.), *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi* (pp. 1-22). Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N. ve Dawson, G. (2006). Early Predictors of Communication Development in Young Children with Autism Spectrum Disorder: Joint Attention, Imitation, and Toy Play. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 36(8), 993.
- Travis, L., Sigman, M. ve Ruskin, E. (2001). Links between social understanding and social behavior in verbally able children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 119-130.

- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 321-347). New York: Cambridge University Press.
- Vismara, L. A. ve Lyons, G. L. (2007). Using perseverative interests to elicit joint attention behaviors in young children with autism: Theoretical and clinical implications for understanding motivation. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(4), 214-228.
- Volden, J. (2004). Conversational repair in speakers with autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(2), 171-189.
- Whalen, C. ve Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 456-468.
- Whalen, C., Schreibman, L. ve Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(5), 655-664.
- White, P. J., O'Reilly, M., Streusand, W., Levine, A., Sigafos, J., Lancioni, G., Fragale, C., Pierce, N. ve Aguilar, J. (2011). Best practices for teaching joint attention: A systematic review of the intervention literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1283-1295.
- Willoughby, J., Mundy, P. ve Claussen, A. (1997). *Joint attention, other nonverbal communication skills, and language development in infants at risk due to prenatal cocaine exposure*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Wolery, M., Ault, M. J. ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. Longman Publishing Group.
- Woodward, A. (2005). Infants' Understanding of Joint Attention. In N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack, ve J. Roessler (Eds.), *Joint attention: Communication and*

other minds: Issues in philosophy and psychology. London: Oxford University Press on Demand.

Wright, R. D. ve Ward, L. M. (2008). *Orienting of Attention*. USA: Oxford University Press.

Yanardağ, M., Birkan, B., Yılmaz, İ., Konukman, F., Ağbuğa, B. ve Lieberman, L. J. (2011). The effects of least to most prompting procedure on teaching basic tennis skills for children with autism. *Kinesiology*, 43(1), 44-55.

Zercher, C., Hunt, P., Schuler, A. ve Webster, J. (2001). Increasing Joint Attention, Play and Language through Peer Supported Play. *Autism*, 5(4), 374-398.



EKLER

Ek-1. Araştırma Katılımcısı Veli İzin Formu

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere karşılıklı konuşma sırasında ortak dikkat davranışlarının kullanımının öğretiminde ipucunun giderek artırılması uygulamasının etkililiğinin belirlenmesi konulu bu çalışma doktora tez çalışması kapsamında olup, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde çalışmakta olan Arş. Gör. Erkan KURNAZ tarafından Doç. Dr. Onur KURT danışmanlığında yürütülecektir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, **çocuğunuzla periyodik olarak çalışmalar yapılacak ve video kamera aracılığıyla çocuğunuzdan bilimsel araştırma verisi toplanacaktır.** Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacak ve araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Araştırmanın verileri ve görüntü kayıtları, bilimsel toplantılarda, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde sunulabilir, ancak hiçbir Şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında araştırmanın sonuçlarının ve katılımcı özelliklerinin belirlenebilmesi amacıyla çocuğunuza, otizmden etkilenme düzeyini belirlemek amacıyla, 1995'te Gilliam tarafından geliştirilen ve Diken, Ardıç ve Diken (2011) tarafından standardizasyon çalışması yapılan "Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği (Gilliam Autism Rating Scale-2 /GARS-2)"nin Türkçe versiyonu (GOBDÖ-2-TV), çocuğunuzun bilişsel gelişimini değerlendirmek amacıyla "Anadolu-Sak Zeka Ölçeği", çocuğunuzun erken dönem sözel dil gelişimini değerlendirmek amacıyla Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından geliştirilen Topbaş ve Güven (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) uygulanacaktır.

Çocuğunuzun araştırmaya katılımı sizin onayınız ve gönüllü olmanız esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların kimlik bilgileri ve isimleri gizli tutulacak ve katılımcılara geçek isimlerini çağrıştırmayan kod isimler verilecektir. Çocuğunuzdan toplanan veriler araştırmacı tarafından beş yıl süre ile korunacak, sonrasında ise imha edilecektir.

Çalışma süresince araştırmacı, sizi ve çocuğunuzu rahatsız edebilecek ve araştırmanın amacını aşan herhangi bir soru ve talepte bulunmayacaktır. Çalışma süresince herhangi bir sebeple rahatsızlık duyarsanız, sizin ve çocuğunuzun üzerinde fiziksel ve psikolojik

bir risk taşıdığını hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumundan çocuğunuza ait veriler imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınız ve görüşleriniz için Erkan KURNAZ (erkankurnaz@anadolu.edu.tr / 0505 594 83 50) ile iletişime geçebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı: Arş. Gör. Erkan KURNAZ

Adres : Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü,
Gelişimsel Araştırma Birimi

İş/ Cep Tel :0222 335 05 80 (Dahili 4962) / 0505 594 83 50

Bu çalışmaya çocuğumun katılmasını, araştırma süresince belirlenen gün ve saatlerde çocuğumun ve benim hazır bulunmam gerektiğini, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimizi biliyorum ve çalışmadan elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Veli Adı-soyadı:

Tarih :

İmza :

Ek-2. Sosyal Geçerlik Çalışması Aile Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, otizm spektrum bozukluğu olan bireylere karşılıklı konuşma sırasında ortak dikkat davranışlarının kullanımının öğretiminde ipucunun giderek artırılması uygulamasının etkililiğinin belirlenmesi başlıklı bir araştırma çalışması olup otizm spektrum bozukluğu olan karşılıklı konuşma sırasında ortak dikkat becerilerini sergilemelerini artırma amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Onur KURT danışmanlığında, Arş. Gör. Erkan KURNAZ tarafından yürütülecektir.

Çalışma kapsamında otizm spektrum bozukluğu olan bireylere öğretilmesi planlanan ortak dikkat davranışları ve bu davranışların öğretiminde kullanılacak öğretim yönteminin sosyal geçerliliğine ilişkin olarak araştırma katılımcısı olan bireylerin ailelerinin görüşleri de incelenmek istenmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, **yalnızca bir defaya mahsus olmak üzere**, hazırlanmış olan form doğrultusunda tarafınızdan veri toplanacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırmacı tarafından korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nden Arş. Grv. Erkan KURNAZ'a (mail/telefon) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Arş. Gör. Erkan KURNAZ

Adres: Anadolu Üniversitesi
Engelliler Araştırma Enstitüsü,
Gelişimsel Yetersizlik Uygulama
Birimi

İş Tel: 0222 335 0580/4962

Cep Tel: 0505 594 83 50

Mail: erkankurnaz@anadolu.edu.tr

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

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

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Ek-3. Sosyal Karşılaştırma Çalışması Veli İzin Formu

Bu çalışma, otizm spektrum bozukluğu olan bireylere karşılıklı konuşma sırasında ortak dikkat davranışlarının kullanımının öğretiminde ipucunun giderek artırılması uygulamasının etkililiğinin belirlenmesi başlıklı bir araştırma çalışması olup otizm spektrum bozukluğu olan karşılıklı konuşma sırasında ortak dikkat becerilerini sergilemelerini artırma amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Onur KURT danışmanlığında, Arş. Gör. Erkan KURNAZ tarafından yürütülecektir.

Çalışma kapsamında otizm spektrum bozukluğu olan bireylere öğretilmesi planlanan ortak dikkat davranışlarına ilişkin normal gelişim gösteren çocukların hali hazırdaki performans düzeyleri de incelenmek istenmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, **yalnızca bir defaya mahsus olmak üzere**, video kaydı yoluyla çocuğunuzdan ortak dikkat davranışlarına ilişkin veri toplanacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırmacı tarafından korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nden Arş. Grv. Erkan KURNAZ'a (mail/telefon) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Arş. Gör. Erkan KURNAZ

Adres: Anadolu Üniversitesi
Engelliler Araştırma Enstitüsü,
Gelişimsel Yetersizlik Uygulama
Birimi

İş Tel: 0222 335 0580/4962

Cep Tel: 0505 594 83 50

Mail: erkankurnaz@anadolu.edu.tr

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

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

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Ek-4. Sosyal Geçerlik Soru Formu (Anne/Baba için)

Sayın Anne/Baba,

Bu form çocuğunuzun katılımcısı olduğu, otizmlili bireylere karşılıklı konuşma sırasında ortak dikkat davranışlarının öğretimi konulu çalışma hakkındaki görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ortak dikkat, iki veya daha fazla kişi arasında bir nesne, olay, kişi veya duyguya ilişkin dikkat, farkındalık ve deneyim paylaşımı sağlamak amacıyla sergilenen sözel veya sözel olmayan (göz kontağı kurma, işaret etme, işaret edilen yere bakma, bakışlarını kişi ve nesne arasında kaydır vb.) iletişim davranışlarının tümü olarak tanımlanabilmektedir. Bu form 21 adet çoktan seçmeli soru ve 2 adet kısa yanıtli sorudan oluşmaktadır. Görüşleriniz için seçenek verilen sorularda uygun olan seçeneğı (X) şeklinde işaretlemenizi, kısa yanıtli sorular için ise verilen boşlukları doldurmanızı rica ederim. Ayrıca bazı soruların altına, verdiğiniz yanıtla ilişkin paylaşmak istediğiniz düşünceleriniz varsa bunları yazabilmeniz için boşluk bırakılmıştır. Bu formdaki sorulara vereceğiniz yanıtlar, otizmlili bireylere ortak dikkat becerilerinin öğretimiyle ilgili ileri araştırmalara ışık tutması açısından önemli görülmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Erkan KURNAZ

1. Çocuğunuzun ortak dikkat davranışlarını öğrenmesinin önemli ve gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
 Evet Hayır Kararsızım
2. Karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının (örneğin; konuşulan konuya uygun sözel ifade kullanma, bakışlarını nesne ve kişi arasında kaydırma, konuşurken karşısındakiyle göz kontağı kurma) öğretilmesinin çocuğunuz için faydalı ve önemli olduğunu düşünüyor musunuz?
 Evet Hayır Kararsızım
3. Bu çalışmada çocuğunuza karşılıklı konuşma sırasında, karşısındaki kişiyle göz kontağı kurma, bakışlarını karşısındaki kişi ile nesne arasında kaydırma

ve konuşulan konuya uygun sözel ifade kullanma gibi ortak dikkat davranışlarını öğretmeyi amaçladık. Bu amaçla, çocuğunuzla masa başı etkinliği yaparken, hoşuna giden nesne ve/veya konular hakkında karşılıklı konuşmalar gerçekleştirdik. Bu konuşmalar sırasında ortak dikkat davranışları sergilemeyi, çeşitli ipuçları kullanarak öğretmeye çalıştık.

Çocuğunuza karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretmek için böyle bir yöntemle çalışmamızdan memnun oldunuz mu??

Evet Hayır Kararsızım

4. Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzla iletişimde olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kararsızım

Yanıtınızı açıklamak ister misiniz?

5. Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzla yaptığınız karşılıklı konuşmalarda olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kararsızım

Yanıtınızı açıklamak ister misiniz?

6. Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun akranlarıyla iletişimde olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kararsızım

Yanıtınızı açıklamak ister misiniz?

7. Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun akranlarıyla yaptığı karşılıklı konuşmalarda olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kararsızım

Yanıtınızı açıklamak ister misiniz?

8. Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun ailenin diğer üyeleriyle iletişimde olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kararsızım

Yanıtınızı açıklamak ister misiniz?

9. Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun ailenin diğer üyeleriyle yaptığı karşılıklı konuşmalarda olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kararsızım

Yanıtınızı açıklamak ister misiniz?

10. Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun öğretmeniyle iletişimde olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kararsızım

Yanıtınızı açıklamak ister misiniz?

11. Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun öğretmeniyle yaptığı karşılıklı konuşmalarda olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kararsızım

Yanıtınızı açıklamak ister misiniz?

12. Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun öğrendiği davranışların, ilk defa tanıştığı bir kişiyle iletişimini olumlu etkileyebileceğini düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kararsızım

Yanıtınızı açıklamak ister misiniz?

13. Bu çalışmanın ardından, çocuğunuzun kazandığı davranışların sosyal gelişimine katkı sağladığını ve bundan sonra katkı sağlayabileceğini düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kararsızım

Yanıtınızı açıklamak ister misiniz?

14. Çocuğunuza bu çalışmada kazandırılan ortak dikkat davranışlarının başka yararları olabileceğini düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kararsızım

Yanıtınızı açıklamak ister misiniz?

15. Çocuğunuza farklı ortak dikkat davranışlarının da öğretilmesini ister misiniz?

Evet Hayır Kararsızım

16. Öğretim tamamlandıktan sonra çocuğunuzda meydana gelen davranış değişikliği çevrenizdeki kişileri de memnun etti mi?

Evet Hayır Kararsızım

17. Otizimli bireylere ortak dikkat davranışlarının öğretimi konusunda daha fazla araştırmaya gereksinim olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet

Hayır

Kararsızım

18. Otizimli bireylere ortak dikkat davranışlarının öğretiminin öğretiminin eğitim programlarında yer alması gerektiğini düşünüyor musunuz?

Evet

Hayır

Kararsızım

19. Bu çalışmadan önce ortak dikkat davranışlarının neler olduğu hakkında bilginiz var mıydı?

Evet

Hayır

Kararsızım

20. Bu çalışmadan önce ortak dikkat davranışlarının önemine ilişkin bilginiz var mıydı?

Evet

Hayır

Kararsızım

21. Bu çalışmanın beğendiğiniz yönlerini açıkla mısınız?

22. Bu çalışmanın beğenmediğiniz yönlerini açıkla mısınız?

Ek-5. Yoklama, İzleme Ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu

Adı soyadı

Araştırmacı:

Tarih

Oturum

Deneme sayısı

Deneme	Ortak Dikkat Davranışları	
	Sözel ifade kullanma	Göz kontağı kurma /Bakış kaydırma
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
D.T.S.		
D.T. %		
Y.T.S.		
Y.T.%		

D.T.S.: Doğru Tepki Sayısı “+”: Doğru Tepki

D.T. %: Doğru tepki yüzdesi

Y.T.S.: Yanlış tepki sayısı “-“ : Yanlış Tepki

Y.T. %: Yanlış tepki yüzdesi

Ek-6. Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Oturum	Araç-gereç hazırlama	Katılımcının sohbet girişimi başlatması için uygun süre bekleme (3 sn.)	Katılımcıya uygun tepkide bulunma	Uygun Düzeyde İpucu Sunma	Sohbet girişiminde bulunma	Katılımcıya uygun tepkide bulunma	Oturumu Uygun Şekilde sonlandırma	İşbirliğini Pekiştirme

Ek-7. Yoklama, İzleme Ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Oturum	Araç-gereç hazırlama	Katılımcının sohbet girişimi başlatması için uygun süre bekleme (3 sn.)	Katılımcıya uygun tepkide bulunma	Sohbet girişiminde bulunma	Katılımcıya uygun tepkide bulunma	Oturumu Uygun Şekilde sonlandırma	İşbirliğini Pekiştirme

Ek-8. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 14.04.2017 Protokol No: 44243

Tarih: 24.04.2017



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Karşılıklı Konuşma Sırasında Ortak Dikkat Davranışlarının Kullanımının Öğretiminde İpucunun Giderek Artırılması Uygulamasının Etkililiğinin Belirlenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Onur KURT
TEZ YAZARI:	Erkan KURNAZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı : Erkan KURNAZ
Yabancı dili : İngilizce
Doğum yeri ve yılı : Ankara, 1982
E-posta adresi : erkankurnaz@anadolu.edu.tr
ekurnaz25@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi

Yüksek lisans 2016, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi, Eskişehir,

Lisans 2005, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir,

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

- **Kurnaz, E.**, Yanardag, M. (2018). *The Effectiveness of Video Self-Modeling in Teaching Active Video Game Skills to Children with Autism Spectrum Disorder*. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10882-018-9596-y>

Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

- Akmanoğlu N., **Kurnaz E.** (2014). *Otizimli Çocukların Eğitiminde Yeni Eğilimler Videoyla Kendine Model Olma ve Etkileri*. Özel Eğitim Dergisi, 15(2), 63-77.

Uluslararası Projeler

- Inclusion Training in Intellectual Disability for Educators in Europe (ITIDE) konulu Erasmus KA2 Strategic Partnerships Avrupa Birliği projesinde araştırmacı. Proje bitiş tarihi: 31.08.2017 (Ref. No: 2014 1 UK01 KA200 001529.)
- Let's Try Ict konulu Erasmus KA2 Strategic Partnerships Avrupa Birliği projesinde araştırmacı. Proje bitiş tarihi: 31. 01. 2018 (Ref. No: 2015 1 TR01 KA202 022288)

Ulusal Projeler

- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuk ve Gençlerde Uyarlanmış Fiziksel Eğitim ve Sporun Motor Performans ve Fiziksel Uygunluk Düzeyine Etkisi

konulu Anadolu Üniversitesi Araştırma Fonu projesinde araştırmacı. Proje Bitiş Tarihi: 29.04. 2016. (Proje No: 1502E045).

- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Video Oyunu Oynama Becerisinin Öğretiminde Video İle Kendine Model Olmanın Etkililiğinin Belirlenmesi konulu Anadolu Üniversitesi Araştırma Fonu projesinde araştırmacı. Proje Bitiş Tarihi: 01.04. 2016. (Proje No: 1502E079).

Ulusal Kitaplar ve Kitaplardaki Bölümler

- Diken, İ.H., Görgün, B., Öğülmüş, K., Baki, K., **Kurnaz, E.** (2016). *Zihin Yetersizliği Ve Otizm Spektrum Bozukluğu Alanlarında Lisansüstü Tez Bibliyografyası*. Ankara: Eğiten Kitap.
- **Kurnaz, E.** & Diken, İ.H. (2017). Fiziksel Yetersizliği Olan Bireyler. İ.H. Diken(Editör). *Bakıma Gereksinimi Olan Engelli Bireyler-I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- **Kurnaz, E.** & Diken, İ.H. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler. İ.H. Diken(Editör). *Bakıma Gereksinimi Olan Engelli Bireyler-II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler

- **Kurnaz E.** & Yanardag M. (2017). The Effectiveness Of The Video Self-Modeling On Playing Active Video Game For Children With Autism Spectrum Disorders. World Congress Of Sport Sciences Researches kongresinde sunulan sözlü bildiri. 1(1), 594-595. Manisa.
- **Kurnaz E.** & Kurt O. (2017). Otizmlili Bireylere Karşılıklı Konuşma Sırasında Kullanılan Ortak Dikkat Davranışlarının Öğretimi. Uluslararası Katılımlı 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri, 1(1), 116. Samsun
- Görgün B. & **Kurnaz E.** (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü ve Videoyla Kendine Model Olma. Uluslararası Katılımlı 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildiri 1(1), 208. Samsun.
- Talas S. & **Kurnaz E.** (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Akıllı Tahta Uygulamalarıyla Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Betimsel Analiz Çalışması. 9. International Congress Of Educational Research kongresinde sunulan sözlü bildiri, 1(1), 129. Amasya.

- **Kurnaz E.** (2016). Inclusion Training in Intellectual Disabilities For Educators İn Europe Stakeholder Survey Results in Turkey. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Derneği Çocuk Hakları ve Erken Eğitim Konferansında sunulan poster bildiri. 1(1), 245. Stockholm, İsviçre.
- **Kurnaz E.** (2016). Smartboards New Perspectives in The Education of Individuals with Special Needs. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Derneği Çocuk Hakları ve Erken Eğitim Konferansında sunulan poster bildiri. 1(1), 297. Stockholm, İsviçre.
- Yanardağ, M., Yılmaz, I., **Kurnaz, E.**, Özböke, C., Yılmaz, Y. & Taşçıoğlu, R. (2016). Düzenli Uyarlanmış Fiziksel Eğitim Ve Spor Programına Katılan Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısına Sahip Bireylerin Motor Performans Ve Fiziksel Dayanıklılık Düzeylerini Geliştirme. Uluslararası Spor Bilimleri Turizm Ve Rekreasyon Öğrenci Kongresinde sunulan sözlü bildiri. 1(1), 107. Gaziantep
- Diken, I. H., Yanardağ, M., Diken, Ö., **Kurnaz, E.**, Ögülmüş, K. & Görgün, B. (2016). Avrupa'da Zihinsel Yetersizlik Alanında Öğretmenlere Yönelik Bütünleştirme Eğitimi Bir Erasmus Projesi. Uluslararası Katılımlı 3.Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresinde sunulan poster bildiri, 1(1), 198. Antalya.
- Cevher, Z., Yetkin, A. İ., **Kurnaz, E.**, Yanardağ, M. & Diken, İ. H. (2016). Eğitim ve Teknoloji Kullanımı Let's Try I T Projesi. Uluslararası Katılımlı 3.Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresinde sunulan poster bildiri. 1(1), 199. Antalya

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler

- **Kurnaz, E.** (2015). Çoklu Yetersizlikleri Olan Bireylere İlişkin Olarak Türkiye'de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi . 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildiri, 1(1), 62. İstanbul.
- **Kurnaz, E.**, Diken, İ. H., Ögülmüş, K., Baki, K. & Görgün, B. (2015). Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu Alanlarında Lisansüstü Tez Bibliyografyası. 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildiri, 1(1), 63. İstanbul.
- Diken, İ.H., Yanardağ, M., **Kurnaz, E.**, Öz, H. & Yavuz, A. A (2015). Avrupa'da Zihinsel Yetersizlik Alanında Öğretmenlere Yönelik Bütünleştirme Eğitimi- Inclusion Training in Intellectual Disability For Educators In Europe-ITIDE

Erasmus Projesi. 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildiri, 1(1), 65. İstanbul.

- Diken İ. H., Yanardağ M., **Kurnaz, E.**, Yetkin A. İ. & Cevher Z. (2015). Özel Eğitimde Bir Erasmus Projesi Let's Try ICT . 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildiri. 1(1), 64. İstanbul.
- **Kurnaz, E.** & Yanardağ M. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Vücut Farkındalığı. 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri, 1(1), 68. Edirne.
- Çattık M. & **Kurnaz, E.** (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Yürütülen PECS Uygulama Örneği. 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildiri, 1(1), 68. Edirne.
- **Kurnaz, E.** & Akmanoglu N.(2013). Otizmlilerle Videoyla Kendine Model Olmanın Kullanımı.23. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri. 1(1), 31-31. Bolu.
- Yücesoy, Ö. Ş., **Kurnaz, E.**, Çattık, M., Sahin, Ş., Koldaş, M. & Sanal E. (2013). Bir 45 Lik 1968 Den GüNüMüZe Journal Of Applied Analysis ve Otizm. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildiri. 1(1), 262-262. Bolu.
- **Kurnaz, E.** (2013). Otizmlilerle Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Project Data Ve Leap Programlarının Uygulama Ve Araştırmalarının Karşılaştırılması. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde Sunulan Poster Bildiri, 1(1),295-295. Bolu.