

**NESNE GÖSTEREREK ORTAK DİKKAT  
BAŞLATMANIN OTİZMLİ ÇOCUKLARA  
ÖĞRETİMİNDE VİDEO MODELLE  
ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Elif TUNÇEL**

**Eskişehir, 2017**

**NESNE GÖSTEREREK ORTAK DİKKAT  
BAŞLATMANIN OTİZMLİ ÇOCUKLARA  
ÖĞRETİMİNDE VİDEO MODELLE  
ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ**

**Elif TUNÇEL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Otizimde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı**

**Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı**

**Danışman: Doç. Dr. Onur KURT**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Mayıs, 2017**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Elif TUNÇEL'in "Nesne Göstererek Ortak Dikkat Başlatmanın Otizmli Çocuklara Öğretiminde Video Modelle Öğretimin Etkililiği" başlıklı tezi 24 Mayıs 2017 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalında, **yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.Onur KURT

Üye : Doç.Dr.Nurgül AKMANOĞLU

Üye : Yrd.Doç.Dr.Metehan KUTLU

Prof. Dr. Kemal YILDIRIM  
Anadolu Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

**ÖZET**  
**NESNE GÖSTEREREK ORTAK DİKKAT**  
**BAŞLATMANIN OTİZMLİ ÇOCUKLARA**  
**ÖĞRETİMİNDE VIDEO MODELLE**  
**ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ**

Elif TUNÇEL

Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs, 2017

Danışman: Doç. Dr. Onur KURT

Araştırmada nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin otizmlili çocuklara öğretiminde video modelle öğretimin etkiliği incelenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan deneklerin video modelle öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasındaki performansları ölçülmüş ve normal gelişim gösteren akran grubu ile karşılaştırılarak sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Araştırma, otizmlili 4-4,5 yaşları arasındaki üç erkek denek ile yürütülmüştür. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır

Araştırmanın etkililik bulguları, video modelle öğretim uygulamasının deneklerin nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini edinmelerinde etkili olduğunu, deneklerin becerinin öğretimi bittikten 7, 14 ve 28 gün sonra beceriyi koruduklarını, farklı ortam ve kişilere genellediklerini göstermiştir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları video model ile sunulan öğretim ile birlikte deneklerin hedef beceriye ilişkin performanslarının akranları ile benzer düzeye ulaştığını göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Otizm, Ortak dikkat, Ortak dikkat girişiminde bulunma, Video modelle öğretim

**ABSTRACT**  
EFFECTSIVENESS OF VIDEO MODELING ON TEACHING BIDS FOR JOINT  
ATTENTION BY SHOWING AN OBJECT TO CHILDREN WITH AUTISM

Elif TUNÇEL

Department of: Applied Behavior Analysis

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, May 2017

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Onur KURT

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of video modeling to teach children with autism to initiate bids for joint attention by showing an object. Furthermore, social comparison data were collected to examine the social validity of the study.

Three children with autism whose age ranged from 4- 4,5 participated in the study. A multiple probe design across participants was utilized in the study.

Findings of the study showed that video modeling was effective on teaching bids for joint attention by showing an object to all participants. Moreover, results indicated that target skill was maintained for 7, 14, and 28 days after the intervention and generalized with different people and situations.

Social comparison data of the study showed that all the participants were able to perform the target skill similar to their peers after the intervention.

**Keywords:** Autism, Joint attention, Joint attention initiations, Video modeling

## TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim sürecinde ve tez danışmanlığımı yürüttüğü süreçte bilgisini ve emeğini hiçbir zaman esirgemeyen, her daim beni destekleyen, kendisinden çok şey öğrendiğim, öğrencisi olmaktan gurur ve son derece mutluluk duyduğum çok değerli hocam Doç. Dr. Onur KURT'a göstermiş olduğu destek ve anlayışından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Programı tanımak adına özel öğrenci olarak ders alma isteğimi geri çevirmeyerek hayatımın önemli dönüm noktalarından biri olan otizmle tanışmama olanak sunan Prof. Dr. Elif Tekin-İftar'a çok teşekkür ederim.

Tanıdığım ilk andan itibaren manevi desteğini hep yanımda hissettiğim, çalışma süresince her türlü desteğini ve vaktini hiçbir zaman esirgemeyen, önerileriyle araştırmaya önemli katılar sağlayan Özlem ÇETİN'e emekleri ve içtenliği için sonsuz teşekkür ederim.

Hem sosyal hayatımda hem mesleki alanda ihtiyaç duyduğum her an yanımda olan, motivasyonumu kaybetmeme asla izin vermeyen, lisansüstü eğitimimin bana kazandırmış olduğu değerli arkadaşım Dinçer SARAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın gerçekleştiği Engelliler Araştırma Enstitüsü, Gelişim Destek Birimi'nde gerekli tüm imkânları ve kolaylıkları sağlayan, sevgili oğlu Can KAYMAK'ın araştırmaya akran model olarak dâhil olmasına izin vererek araştırmaya katkıda bulunan Gelişimsel Destek Birim Sorumlusu Ali KAYMAK'a çok teşekkür ederim.

Araştırmaya iletişim ortağı olarak katılan ve uygulama oturumlarında emeği geçen Engelliler Araştırma Enstitüsü personeli Ayşe Meltem GÜNAY'a yardımları ve güler yüzü için teşekkür ederim.

Destek ve sevgisini hep yanımda hissettiğim, lisansüstü eğitime başlamama vesile olan sevgili Günay YALÇIN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya katılan öğrencilere ve çalışma katılmalarına izin veren ailelerine teşekkür ederim.

Her konuda bana destek olan, bıkmadan beni saatlerce dinleyen canım dostum Ceren SEÇİLMİŞOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Attığım her adımda maddi manevi desteklerini hep yanımda hissettiğim, onlarla birlikte olduğum için kendimi hep çok şanslı hissettiğim, varlıklarıyla hayatımı mutlu kılan, attığım her adımda bana inanan ve beni destekleyen canım aileme göstermiş oldukları sonsuz sevgi ve anlayışlarından dolayı teşekkür ederim.

Elif TUNÇEL

Mayıs, 2017

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerinin sunumunda 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 programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Her hangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durum saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

ERİTUNCEL



## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR .....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xiii
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Ortak Dikkat.....	1
1.2. Ortak Dikkat Gelişimi .....	2
1.3. Ortak Dikkat Becerilerinin Önemi.....	3
1.4. Otizmliler Çocuklar ve Ortak Dikkat Becerileri .....	4
1.5. Otizmliler Çocuklara Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Araştırmalar .....	5
1.6. Video Modelle Öğretim.....	20
1.7. Video Modelle Öğretime İlişkin Araştırmalar .....	22
1.8. Araştırma Gereksinimi .....	28
1.9. Amaç.....	32
2.YÖNTEM .....	33
2.1. Katılımcılar .....	33
2.1.1. Denekler .....	33
2.1.2. İletişim ortakları .....	36
2.1.3. Akran Model .....	37

2.1.4.	Uygulamacı.....	37
2.1.5.	Gözlemci .....	37
2.2.	Ortam .....	37
2.3.	Araç- Gereçler .....	37
2.4.	Araştırma Modeli.....	38
2.5.	Bağımlı Değişken.....	38
2.5.1	Yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında olası katılımcı tepkileri ve kayıt süreci .....	40
2.6.	Bağımsız Değişken.....	40
2.6.1	Video .....	41
2.7.	Genel Süreç .....	41
2.7.1.	Pilot uygulama .....	41
2.7.2.	Deney süreci .....	43
2.7.2. 1.	Yoklama oturumları .....	43
2.7.2. 1.1.	Başlama düzeyi yoklama oturumları .....	43
2.7.2. 1.2.	Günlük yoklama oturumları .....	45
2.7.2. 2.	Öğretim oturumları .....	45
2.7.3.	İzleme.....	47
2.8.	Genelleme.....	47
2.9.	Verilerin Toplanması.....	48
2.9.1.	Etkililik verilerinin toplanması .....	49
2.9.2.	Sosyal geçerlik verilerinin toplanması.....	49
2.9.3.	Güvenirlik verilerinin toplanması.....	51
2.9.3.1	Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması.....	51
2.9.3.2	Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması.....	51
2.10.	Verilerin Analizi .....	52
2.10.1.	Etkililik verilerinin analizi.....	52

2.10.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi .....	52
2.10.3. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi .....	53
2.10.4. Uygulama güvenilirliği verilerinin analizi.....	53
<b>3. BULGULAR.....</b>	<b>54</b>
3.1. Nesne Göstererek Ortak Dikkat Girişiminde Bulunma Becerisinin Otizml Çocuklara Öğretiminde Video Modelle Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular	54
3.1.1 Arda için elde edilen etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme ...	57
3.1.2 Bora için elde edilen etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme ....	57
3.1.3 Can için elde edilen etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme .....	58
3.2. Sosyal Geçerlik Bulguları .....	59
<b>4. TARTIŞMA.....</b>	<b>61</b>
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	61
4.2. Sınırlıklar .....	69
4.3 Öneriler .....	69
4.3.1 İleri araştırmalara yönelik öneriler .....	69
4.3.2 Uygulamaya yönelik öneriler .....	71
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>72</b>
<b>EKLER</b>	
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	

## TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 1</b> Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Araştırmalar	7
<b>Tablo 2</b> Video Modelle Öğretimin Etkiliğine İlişkin Araştırma Örnekleri	23
<b>Tablo 3</b> Deneklerin Özellikleri	34
<b>Tablo 4</b> Normal Gelişim Gösteren Akranların Demografik Bilgileri	51
<b>Tablo 5</b> Başlama Düzeyi, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları	54
Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayıları	
<b>Tablo 6</b> Başlama Düzeyi, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları	55
Uygulama Güvenirliği Katsayıları	
<b>Tablo 7</b> Deneklerin Hedef Beceriyi Genelleme Düzeylerine İlişkin Tablo	58

## ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Şekil 1</b> Hedef Becerinin Öğretiminde Video Modelle Öğretimin Etkililiğine İlişkin Verilerin Grafiği	<b>57</b>
<b>Şekil 2</b> Deneklerin Hedef Beceriyi Genelleme Düzeylerine İlişkin Grafik	<b>58</b>
<b>Şekil 3</b> Deneklerin ve normal gelişim gösteren akranların hedef beceriyi sergileme düzeylerine ilişkin grafik	<b>63</b>

## KISALTMALAR DİZİNİ

- APA** : Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association)
- ESCS** : Erken Sosyal-İletişim Ölçeği (Early Social-Communication Scales)
- GOBDÖ-2-TV** : Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe  
Versiyonu
- OSB** : Otizm Spektum Bozukluğu

## 1.GİRİŞ

### 1.1.Ortak Dikkat

Dikkat kişinin belirli bir süre boyunca çevredeki uyaranlara odaklanmasıdır (Kaplan ve Harfner, 2006, s. 137). Ortak dikkat ise sosyal etkileşim kurmak, çevredeki olaylarla ilgili farkındalık paylaşmak için dikkatin iletişim ortağı ile nesne, kişi ya da olay arasında koordine edilmesidir (Bakeman ve Adamson, 1984, s. 1278; Jones ve Carr, 2004, s. 13; Kırcaali-İftar, Ülke – Kürçüoğlu ve Kurt, 2014, s. 35; Mundy ve Acra, 2005, s. 81; Mundy, Sullivan ve Mastergeorge, 2009, s. 3). Ortak dikkat kişinin bakışlarını iletişim ortağı ve ilgili olay, kişi ya da durum arasında kaydırması ve/veya bu durum kişi ya da olay hakkında sözel ifade veya jestler kullanması yoluyla kurulur (Mundy ve Acra, 2005, s. 82). Ortak dikkatin kurulabilmesi için kişinin diğer kişilerden gelen ortak dikkat davranışlarını algılaması ve dikkatini yöneltmesi, sonrasında ise kişilerin karşılıklı olarak aynı amaç ile sosyal koordinasyon sağlaması gerekmektedir (Kaplan ve Harfner, 2006, s. 141). Örneğin çocuk ve annesi yolda yürürken annesinin yolda bir baloncu gördüğünü ve işaret ederek “Aaa bak balonlar varmış burda.” dediğini düşünelim. Böyle bir durumda ortak dikkatin kurulması için çocuğun annesinin işaret ettiği yöne bakması ve tekrar bakışlarını annesine kaydırarak farkındalık paylaşması gerekmektedir. Bu süreçte çocuk bakışlarını baloncu ve annesi arasında kaydırırken gülümseyebilir, oda balonları işaret edebilir veya balonlar hakkında “Kırmızı balon.” gibi sözel ifadeler kullanabilir. Ortak dikkatin kurulması için iki kişinin bakışlarını koordine etmesi yeterli değildir; kişi ve iletişim ortağının aynı amaçla bakışlarını koordine etmesi gerekmektedir (Kaplan ve Harfner, 2006, s. 136). Çocuğun annesinin işaret ettiği balonların bulunduğu yöne baktığını ve baloncunun yanında bulunan köpeği fark edip “Köpek.” dediğini ve tekrar bakışlarını annesine kaydırıldığını varsayalım, bu durumda anne ve çocuk arasında kurulan bir ortak dikkatten söz edemeyiz, çünkü anne ve çocuğun paylaşmak istediği durumlar birbirinden farklıdır. Ancak anne çocuğun gösterdiği köpeğe bakıp köpeğe ilişkin bir yorumda bulunursa o zaman ortak dikkatin varlığından söz etmemiz mümkün olabilir.

Ortak dikkat becerileri başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme ve ortak dikkat girişiminde bulunma olarak iki başlık altında incelenmektedir (Mundy ve Newell, 2007, s. 269; Jones ve Carr, 2004, s. 14; Meindl ve Malone, 2011, s. 1441).

Başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme; bireyin diğer kişilerin bakışlarını veya vücut hareketlerini takip ederek bakılan veya işaret edilen yöne doğru dikkatini yöneltmesi ve ardından tekrar iletişim ortağına bakarak işaret edilen durum hakkında farkındalık paylaşmasıdır (Mundy ve Acra, 2005, s. 82; Mundy, Sullivan ve Mastergeorge, 2009, s. 3; Mundy ve Newell, 2007, s. 269; Kırcaali-İftar, Ülke – Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014, s. 35). Birey başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verirken dikkatini yönelttiği durum hakkında sözel ifadeler ve jestler kullanarak da farkındalık paylaşabilir (Kırcaali İftar, Ülke– Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014, s. 35). Ortak dikkat girişiminde bulunma ise bireyin başkalarının dikkatini nesne veya olaylara çekmesi, ve bu sırada bakışlarını bu nesne veya olaylar ile iletişim ortağı arasında kaydırarak konuya ilişkin sözel ifadeler ve/ veya jestler kullanmasıdır (Mundy, Sullivan ve Mastergeorge, 2009, s. 3; Mundy ve Newell, 2007, s. 269; Kırcaali İftar, Ülke– Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014, s. 35).

Seibert vd, erken dönemde ortak dikkat gelişimini değerlendirmek için Erken Sosyal-İletişim Ölçeği'ni, geliştirmişler ve ölçekte ortak dikkat becerilerini başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme ve ortak dikkat girişiminde bulunmanın yanı sıra ileri düzey ve düşük düzey ortak dikkat becerileri olarak da birbirinden ayırmışlardır (Seibert vd, 1982'den aktaran Mundy, 2011, s. 153). Buna göre başkalarının ortak dikkat girişimine düşük düzey-tepki verme becerisi bireyin yanındaki bir nesneye iletişim ortağının parmağını dokundurarak işaret etmesine tepki vermesi, başkalarının ortak dikkat girişimine ileri düzey-tepki verme becerisi ise bireyin iletişim ortağının parmağıyla işaret ettiği uzaktaki nesneye iletişim ortağının baktığı yönü anlayarak tepki vermesi olarak belirlenmiştir. Düşük düzey-ortak dikkat girişiminde bulunma becerileri göz kontağı kurma ve bakış kaydırma, ileri düzey-ortak dikkat girişiminde bulunma becerileri ise işaret etme ve nesne göstermedir (Mundy vd, 2003, s. 16-18).

## **1.2. Ortak Dikkat Gelişimi**

Normal gelişim gösteren bebekler ortak dikkat becerilerini 9-18 ay arasında sergilemeye başlarlar. Normal gelişim gösteren bebeklerin öncelikle başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme davranışları sergiledikleri daha sonraları ise ortak dikkat girişiminde bulunma davranışları sergiledikleri gözlenmiştir (Jones ve Carr , 2004, s. 14; MacDonald vd, 2006, s. 139.).



Ortak dikkat becerilerinin sergilenmesinden önceki aşamada yaklaşık 6 aylık bebekler kişilerin işaret ettiği yöne bakabilir, kafalarını o yöne doğru çevirerek dikkatlerini işaret edilen, bakılan yöne kaydırabilirler (Mundy, 2011, s. 152), bu süreçte bebekler çevrelerindeki nesnelere dikkatlerini yöneltme becerisi sergilerler ancak bu etkileşim henüz ortak dikkat için gerekli olan dikkatin nesne ve iletişim ortağı arasında koordine edilmesi sürecini içermez; bu aşamada dikkat, bebek ve nesne arasındadır (Bakeman ve Adamson, 1984, s. 1278; Jones ve Carr , 2004, s. 14). Normal gelişim gösteren bebekler yaklaşık 9 aylık olduklarında artık iletişim ortaklarının işaret ettiği yöne bakıp, bakışlarını tekrar iletişim ortaklarına kaydırırlar ve ilgilerini paylaşarak başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerisi sergilemeye başlarlar (Bakeman ve Adamson, 1984, s. 1278; Jones ve Carr , 2004, s. 14).

Normal gelişim gösteren bebekler 12 aydan itibaren etraftaki ilginç nesnelere olaylar veya kişileri göstermek için gözlerini iletişim ortağı ve nesne arasında kaydırarak, işaret ederek ortak dikkat girişiminde bulunma davranışı sergilemeye başlarlar (Mundy, 2011, s. 152; Naoi vd, 2008, s. 569; Jones ve Carr , 2004, s. 14). Bebeklerin önceleri işaret ederek, göstererek ve bakışlarını kaydırarak başladıkları bu ortak dikkat girişiminde bulunma davranışlarına ileriki dönemlerde basit sesler çıkarma eklenir. Normal gelişim gösteren bebekler 18 aylık olduklarında ise artık nesnelere ve iletişim ortakları arasında dikkatlerini çok daha iyi koordine edebilme becerisi sergilerler (Jones ve carr , 2004, s. 14).

### **1.3. Ortak Dikkat Becerilerinin Önemi**

Ortak dikkat becerileri sosyal becerilerin ve iletişim becerilerinin gelişimindeki yapı taşlarından biri olarak görülmektedir (Bakeman ve Adamson, 1984, s. 1278; Mundy ve Newell, 2007, s. 269; Taylor ve Hoch, 2008, s. 377). Bruner (1975) bebeklerin sosyal öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğini anlayabilmek amacıyla yaptığı araştırmada ortak dikkat becerilerinin diğer tüm becerilerin gelişimini etkilediğini ve pedagojik gelişmelerin temelini oluşturduğu sonucuna ulaşmış; ortak dikkat becerilerinin sembolik düşünme ve dil gelişimi için gerekli olduğunu belirtmiştir (Bruner, 1975'den aktaran Mundy, 2011, s. 151).

Ortak dikkat becerilerinin gelişmesi bebek ve yetişkinler arasındaki etkileşimin artmasına ve böylece bebeğin etrafındaki dünyayı algılamasına yardımcı olmaktadır.

Ortak dikkat becerilerinin gelişimiyle artan yetişkin bebek etkileşimi bebek için daha çok sosyal öğrenme fırsatları oluşması demektir (Jones ve Carr, 2004, s. 14; Mundy ve Newell, 2007, s. 269). Buna örnek olarak bir bebeğin yetişkinin gösterdiği bir oyuncuğa bakıp tekrar iletişim ortağına bakarak oyuncuğun ismini öğrenmesi verilebilir. Bebeklerin dil gelişimlerinin sahip oldukları ortak dikkat becerileri oranında geliştiği ifade edilmektedir (Mundy ve Newell, 2007, s. 269). Bir başka deyişle, ortak dikkat becerilerinin gelişimi, iletişim becerileri ve sosyal becerilerin geliştiğine işaret eden ve buna olanak sağlayan yapı taşlarını oluşturmaktadır (Taylor ve Hoch, 2008, s. 377).

Pickard ve Ingersoll (2015, s. 266) Erken Sosyal-İletişim Ölçeği'ni (Early Social-Communication Scales-ESCS) kullanarak düşük düzey ve ileri düzey ortak dikkat becerilerinin birbirleriyle olan ilişkisini ve bu becerilerin dil ve taklit becerileri ile olan ilişkisini anlamak amacı ile yaptıkları araştırmada ortak dikkat becerilerinin dil ve taklit becerilerinin gelişimiyle doğrudan ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmanın bulguları arasında; başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerilerinin dil gelişiminin en önemli belirleyicilerinden biri olduğu ve bu becerilerin dil gelişimiyle ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinden daha çok ilişkili olduğu yer almaktadır. Bunun yanı sıra çalışmada ileri düzey-ortak dikkat girişiminde bulunma becerileri ve başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerilerinin taklit becerilerinin gelişiminin en önemli belirleyicileri olduğu belirtilmiştir.

#### **1.4. Otizmliler ve Ortak Dikkat Becerileri**

Araştırmalar otizmliler çocukların normal gelişim gösteren çocuklar ve gelişimsel geriliği olan diğer çocuklarla karşılaştırıldığında daha az ortak dikkat becerisi sergilediğini, başkalarının baktıkları ve işaret ettikleri yöne bakmada ve başkalarının baktıkları ve işaret ettikleri yönü takip etmede yetersiz kaldıklarını göstermektedir (Carpenter, Pennington ve Rogers, 2002, s. 92; Pickard ve Ingersoll, 2015, s. 262).

Macdonald vd., (2006, s. 148) ortak dikkat becerilerinin davranışsal değerlendirilmesini yaptıkları araştırmada otizmliler çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların ortak dikkat davranışlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmanın bulguları otizmliler çocukların ortak dikkat girişiminde bulunma becerileri sergilemede başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerisine kıyasla çok daha fazla sınırlılık sergilediklerini göstermektedir. Ortak dikkat becerilerinin dil gelişiminin yapı

taşlarından birini oluşturduğu ve bebeğin yetişkinlerle etkileşim kurmasıyla bebeğe sosyal öğrenme fırsatları sağladığı (Jones ve Carr, 2004, s. 14; Mundy ve Newell, 2007, s. 269) dikkate alındığında otizmlili bireylerin ortak dikkat becerilerindeki sınırlılıklarının birçok öğrenme fırsatının kaçmasına sebep olduğu ve dil becerileri, sosyal beceriler gibi birçok alanın gelişmesine olumsuz yönde etki ettiği düşünülmektedir (Mundy, Sullivan ve Mastergeorge, 2009, s. 3; Kırcaali İftar, Ülke–Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014, s. 36). Otizmlili bireylerin en önemli yetersizlik alanlarını sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki sınırlılıkların oluşturduğu (APA, 2013, s. 50), dikkate alınarak ortak dikkat becerilerinin otizmlili bireylerin spontan konuşma, sosyal etkileşim başlatma ve sürdürme, sembolik oyun oynama gibi dil becerileri ve sosyal becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığı ifade edilmektedir (White vd, 2011, s. 1284; Kırcaali İftar, Ülke–Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014, s. 37; Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006, s. 655).

### **1.5. Otizmlili Çocuklara Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Araştırmalar**

Otizmlili çocuklara ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmalar 2000’li yılların başlarında yayımlanmaya başlanmış ve günümüze kadar artarak yapılmaya devam etmiştir (Kırcaali İftar, Ülke–Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014, s. 37). Alanyazın incelendiğinde davranışsal müdahalelerin otizmlili bireylere ortak dikkat becerilerinin öğretiminde etkili olduğu ve uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemlerle ortak dikkat becerilerinin öğretilbildiği görülmektedir (Whalen, Schreibman ve Ingersoll 2006, s. 655-656; Taylor ve Hoch, 2008, s. 378). Günümüze kadar yapılan araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme ve ortak dikkat girişiminde bulunma davranışlarının ayrı ayrı ele alınarak öğretildiği, bazı araştırmalar da ise her iki ortak dikkat becerisinin öğretiminin birlikte yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda öğretim yöntemi olarak ipucunun giderek artırılması, ipucunun giderek azaltılması, doğal öğretim yöntemleri, replik silikleştirme, ayrık denemelerle öğretim ve temel tepki öğretimi gibi uygulamalı davranış analizine dayalı öğretim uygulamalarının kullanıldığı görülmekte ve bu araştırmalarda öğretim yöntemlerinin çoğunlukla uzman kişiler tarafından, sınırlı sayıda araştırmada ise ebeveynler gibi uzman olmayan kişiler tarafından sunulduğu görülmektedir. Çeşitli davranışsal müdahalelerin yanı sıra alanyazında metilfenidat etken maddesi içeren bir

ilacın kullanılmasının ortak dikkat becerileri üzerindeki etkililiğini inceleyen bir araştırmaya da rastlanmıştır. Bu araştırmada Jahromi vd, (2009) yaygın gelişimsel bozukluğu ve hiperaktivitesi olan 5-13 yaş arası, 33 çocuk üzerinde metilfenidat maddesinin, sosyal iletişim ve kendini yönetme becerilerine etkilerini incelemiştir. Araştırmanın bulguları uygun doz metilfenidat kullanıldığında deneklerin plaseboya kıyasla ortak dikkat girişiminde bulunma becerilerinde %7'lik, başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerilerinde ise %0.5'lik bir artış olduğunu göstermiştir.

Tablo 1'de ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin araştırma bulguları sunulmaktadır. Bu araştırmalardan 19 tanesi tek denekli araştırma, 3 tanesi ise grupta düzenlenen deneysel araştırmadır, araştırmalar en yakın tarihli olandan en eski tarihli olana doğru kronolojik sıralamayla sunulmuştur.

**Tablo 1.** Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Araştırmaların Listesi

<b>Kaynak</b>	<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Kalıcılık/Genelleme</b>	<b>Güvenirlilik</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Sonuç</b>
Kryzak ve Jones,2015	2 yaş, Otizm 2 yaş, Otizm 8 yaş, Otizm	Ortak dikkat girişiminde bulunma (Bakış kaydırma)	İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim ve ayrımlı pekiştirme	Çoklu yoklama modeli	++	GG/UG	+	Etkili
Rudy vd, 2014	5 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm	Ortak dikkat girişiminde bulunma (İşaret etme-yönelme, sözel ifade kullanma, bakış kaydırma)	Video modelle öğretim	Çoklu başlama düzeyi modeli	++	GG/UG	-	Etkili
Krstovska-Guerreo ve Jones, 2013	2 yaş, Otizm 3 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm	Başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme (Gülümsemeyle birlikte bakış kaydırma)	İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim ve bekleme süreli öğretim	Çoklu yoklama modeli	++	GG/UG	+	Etkili

**Tablo 1** (Devam) Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Araştırmaların Listesi

<b>Kaynak</b>	<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Kalıcılık/Genelleme</b>	<b>Güvenirlik</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Sonuç</b>
Pollard, Betz ve Higbee, 2012	4 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm 7 yaş, Otizm	Ortak dikkat girişiminde bulunma (Nesneye yönelme , sözel ifade kullanma, iletişim ortağına yönelme)	Replik silikleştirme	Çoklu başlama düzeyi modeli	+/+	GG/UG	-	Etkili
Lawton ve Kasari, 2012	Ortak dikkat grubu; 20 otizmlı çocuk, Sembolik oyun grubu; 16 otizmlı çocuk, Kontrol grubu; 16 otizmlı çocuk	Ortak dikkat girişiminde bulunma ve başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme (Pozitif bir ifadeyle İşaret etme, nesne gösterme, nesne verme)	İpucunun giderek artırılması ve pekiştirme tarifeleri	Grupla düzenlenen deneysel araştırma	+/-	GG	-	Ortak dikkat becerileri ve sembolik oyun müdahale gruplarına dâhil olan deneklerin kontrol grubundaki deneklere oranla ortak dikkat becerilerindeki niteliklerinin arttığı rapor edilmiştir.

**Tablo 1** (Devam) Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Araştırmaların Listesi

<b>Kaynak</b>	<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Kalıcılık/Genelleme</b>	<b>Güvenirlilik</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Sonuç</b>
Kaale, Smith ve Sponheim, 2012	Ortak dikkat grubu; 34 otizmli çocuk, Kontrol grubu; 27 otizmli çocuk	Ortak dikkat girişiminde bulunma (İşaret etme, nesne gösterme, nesne verme)	İpucunun giderek artırılması ve pekiştirme tarifeleri	Grupla düzenlenen deneysel araştırma	-/+	GG/UG	-	Ortak dikkat becerileri programı grubunda olan deneklerin kontrol grubundakilere oranla iki kat daha fazla ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi sergilediği rapor edilmiştir.
Ferraioli ve Harris, 2011	3 yaş, Otizm 3 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm 6 yaş, N.G. 6 yaş, N.G. 8 yaş, N.G. 8 yaş, N.G.	Ortak dikkat girişiminde bulunma ve başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme (İşaret etme ve bakış kaydırma)	Kardeşlerle sunulan temel tepki öğretimi ve ayrık denemelerle öğretim	Çoklu yoklama modeli	+/+	GG/UG	+	Başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme konusunda etkili, Ortak dikkat girişiminde bulunma konusunda etkisiz

**Tablo 1** (Devam) Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Araştırmaların Listesi

Kaynak	Katılımcı Özellikleri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Kalıcılık/Genelleme	Güvenirlilik	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Isaksen ve Holt,2011	3 yaş, Otizm 3 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm	Ortak dikkat girişiminde bulunma ve başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme (Bakış kaydırma)	İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim, ayrımlı pekiştirme	Çoklu başlama düzeyi modeli	+/-	GG	-	Etkili
Jones, 2009 (Deney 1)	3 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm	Ortak dikkat girişiminde bulunma (İşaret etme, sözel ifade kullanma, bakış kaydırma)	Temel tepki öğretimi, ipucunun giderek azaltılması ile öğretim,bekleme süreli öğretim	Çoklu yoklama modeli	-/-	GG/UG	-	Etkili
Jones, 2009 (Deney 2)	3 yaş, Otizm	Ortak dikkat girişiminde bulunma (İşaret etme, sözel ifade kullanma, bakış kaydırma)	Temel tepki öğretimi, ipucunun giderek azaltılması ile öğretim,bekleme süreli öğretim	Çoklu yoklama modeli	-/+	GG/UG	-	Etkili
Naoi vd, 2008	4 yaş, Otizm 7 yaş, Otizm 7 yaş, Otizm	Ortak dikkat girişiminde bulunma (İşaret etme, sözel ifade kullanma, bakış kaydırma)	Ayrımlı pekiştirme	Çoklu başlama düzeyi modeli	+/+	GG	+	Etkili



**Tablo 1** (Devam) Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Araştırmaların Listesi

<b>Kaynak</b>	<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Kalıcılık/Genelleme</b>	<b>Güvenirlilik</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Sonuç</b>
Taylor ve Hoch, 2008	8 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm 3 yaş, Otizm	Ortak dikkat girişiminde bulunma ve başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme (İşaret etme, sözel ifade kullanma, bakış kaydırma)	İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim, bekleme süreli öğretim	Çoklu başlama düzeyi modeli	-/+	GG/UG	-	Etkili
Rocha , Schreibman ve Stahmer, 2007	42 ay,Otizm 27 ay,Otizm 26 ay,Otizm 33 yaş, N.G.(anne) 38 yaş, N.G.(anne) 37 yaş, N.G.(anne)	Başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme (Bakış kaydırma)	Aileler ile sunulan temel tepki öğretimi ve ayrı denemelerle öğretim	Çoklu başlama düzeyi modeli	+/+	UG	+	Etkili

**Tablo 1** (Devam) Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Araştırmaların Listesi

<b>Kaynak</b>	<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Kahçılık/Genelleme</b>	<b>Güvenirlik</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Sonuç</b>
MacDuff vd, 2007	3yaş, Otizm 4 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm	Ortak dikkat girişiminde bulunma (İşaret etme ,sözel ifade kullanma)	Replik silikleştirme, pekiştireç tarifesi	Çoklu yoklama modeli	+/+	GG	-	Etkili
Schertz ve Odom,2007	27 yaş, Depresyon ve disleksi (anne) 32 yaş, N.G. (anne) 23 yaş, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bouzluğu,disleksi, bipolar bozukluk, geçmişte narkotik bağımlılık (anne) 24 ay, otizm 33 ay, otizm, epilepsi 22 ay, otizm, epilepsi, astım	Ortak dikkat girişiminde bulunma ve başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme (Bakış kaydırma)	Aileler tarafından sunulan öğretim	Çoklu başlama düzeyi modeli ve nitel veri toplama yöntemleri	+/+	GG	+	2 denekte etkili/ 1 denekte etkisiz

**Tablo 1** (Devam) Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Araştırmaların Listesi

<b>Kaynak</b>	<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Kahçılık/Genelleme</b>	<b>Güvenirlilik</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Sonuç</b>
Vismara ve Lyons, 2007	34 ay,Otizm 26 ay,Otizm 38 ay,Otizm	Ortak dikkat girişiminde bulunma (Olumlu bir yüz ifadesiyle birlikte işaret etme, sözel ifade kullanma, nesne gösterme, nesne verme ve bakış kaydırma)	Ebeveynler aracılığıyla sunulan temel tepki öğretimi	Dönüşümlü uygulamalar modeli	-/-	GG/UG	-	Etkili
Martins ve Harris, 2006	3 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm	Başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme (Bakış yönelterek)	Bekleme süreli öğretim	Çoklu başlama düzeyi modeli ile ABAB modeli	+/+	GG/UG	-	Etkili

**Tablo 1** (Devam) Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Araştırmaların Listesi

<b>Kaynak</b>	<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Kalıcılık/Genelleme</b>	<b>Güvenirlilik</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Sonuç</b>
Jones, Carr ve Feeley, 2006 (Deney 1)	2yaş, YGB 2 yaş,YGB 2 yaş,YGB 2 yaş, Otizm 3 yaş,Otizm	Ortak dikkat girişiminde bulunma ve başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme (İşaret etme, bakış kaydırma)	Öğretmenler tarafından sunulan temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim	Çoklu yoklama modeli	+/+	GG/UG	-	Etkili
Jones, Carr ve Feeley, 2006 (Deney 2)	2 yaş, Otizm 3 yaş,Otizm	Ortak dikkat girişiminde bulunma ve başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme (İşaret etme, bakış kaydırma)	Aileler tarafından sunulan temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim	Çoklu yoklama modeli	+/+	GG/UG	-	Etkili
Jones, Carr ve Feeley, 2006 (Deney 3)	2yaş, YGB 2 yaş,YGB 2 yaş,YGB 2 yaş,Otizm 3yaş,Otizm	Ortak dikkat girişiminde bulunma ve başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme (İşaret etme, bakış kaydırma)	Temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim	Ön-test son-test karşılaştırması 1	+/+	GG/UG	+	Etkili/Et kisiz

**Tablo 1** (Devam) Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Araştırmaların Listesi

<b>Kaynak</b>	<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Kalıcılık/ Genelleme</b>	<b>Güvenirlilik</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Sonuç</b>
Kasari, Freeman ve Paparella, 2006	Ortak dikkat grubu; 20 otizmli çocuk, Sembolik oyun grubu; 21 otizmli çocuk, Kontrol grubu; 17 otizmli çocuk	Ortak dikkat girişiminde bulunma ve başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme (İşaret etme, nesne gösterme, bakış kaydırma, nesne verme)	İpucunun giderek artırılması ve pekiştirme tarifeleri	Grupla düzenlenen deneysel araştırma	-/+	GG/UG	-	Ortak dikkat becerileri müdahale grubunda yer alan deneklerin sembolik oyun becerileri müdahale grubu ve kontrol grubuna oranla daha fazla başkalarının ortak girişimine tepki verme becerisi sergilediği, ortak dikkat becerileri ve sembolik oyun müdahale grubunda yer alan deneklerin ise kontrol grubunda ki deneklere oranla nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi sergileme oranlarında da artış olduğu rapor edilmiştir.

**Tablo 1** (Devam) Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Araştırmaların Listesi

<b>Kaynak</b>	<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Kalıcılık/Genelleme</b>	<b>Güvenirlilik</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Sonuç</b>
Whalen ve Schreibman, 2003	4 yaş, Otizm	Ortak dikkat girişiminde bulunma ve başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme (işaret etme, bakış kaydırma)	Temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim	Çoklu başlama düzeyi modeli	+/+	GG/UG	+	Başkalarının ortak dikkat girişimlerine tepki vermede Etkili/ Bakış kaydırma ve ortak dikkat girişiminde bulunma davranışlarında etkisiz

Not: +; “Var” , -; “Yok”, GG; “Gözlemciler Arası Güvenirlilik” , UG; “Uygulama Güvenirliği” , NG; “Normal gelişim Gösteren”, YGB; “Yaygın Gelişimsel Bozukluk” karşılığı kullanılmıştır.

İzleyen bölümde ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmalardan bazıları kısaca özetlenmektedir.

Kaale, Smith ve Sponheim (2012) yaptıkları grupla düzenlenen deneysel araştırmada otizmlili çocuklara okul öncesi dönemde uygulanan ortak dikkat becerileri müdahale programının, ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin edinimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 2-5 arasında değişen 61 otizmlili çocuk dahil edilmiştir. Deneklerden 34 tanesi ortak becerileri programına dâhil edilmiş, 27 tanesi ise kontrol grubunda yer almıştır. Ortak dikkat becerileri programı grubunda yer alan çocuklara yapılan uygulamalar 20'şer dakika ve haftada iki gün olacak şekilde 8 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmada ortak dikkat girişiminde bulunma davranışı işaret etme, nesne gösterme ve nesne verme davranışları olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın bulguları ortak dikkat becerileri müdahale programı grubunda yer alan çocukların kontrol grubundakilere oranla daha çok ortak dikkat girişiminde bulunma davranışı sergilediklerini göstermektedir. Araştırmada genelleme verileri çocuklar anneleriyle oyun oynarken yapılan ön-test ve son-test değerlendirmeleri aracılığıyla toplanmış ve ortak dikkat becerileri müdahale programı grubunda olan deneklerin kontrol grubundakilere oranla iki kat daha fazla ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi sergilediği belirtilmiştir. Çalışmada kalıcılığa ait bulgulara rastlanmamıştır.

Ferraioli ve Harris (2011) çoklu yoklama modelini kullanarak yaptıkları araştırmada kardeşler aracılığıyla doğal ortamlarda sunulan ortak dikkat becerileri öğretiminin etkililiğini incelemişlerdir. Bu kapsamda normal gelişim gösteren dört çocuk temel tepki öğretimi ve ayrıık denemelerle öğretim yöntemlerini kullanarak otizmlili kardeşlerine ortak dikkat becerileri öğretimi sunmuştur. Yaşları 3-7 arasında değişen dört otizmlili denegin üç tanesinin ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi edindiğini, tüm deneklerin başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerisi edindiğini, ayrıca taklit ve talep etme becerilerini sergilemede artış gösterdiklerini rapor etmişlerdir. Araştırmada genelleme ve izleme verileri elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış oyun oturumları düzenlenmiştir, Genelleme oturumları ön-test son-test olarak düzenlenmiş, izleme oturumları ise öğretim oturumlarının bitiminden 3 ay sonra düzenlenmiştir. Araştırmanın bulguları tüm deneklerin edindikleri ortak dikkat becerilerini izleme oturumlarında da koruduklarını göstermektedir.

Naoi vd., (2008) katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelini kullanarak yaptıkları araştırmada ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini kontrol eden değişkenleri incelemişlerdir. 4-7 yaş arası üç otizmlili çocukla yaptıkları araştırmanın başlama düzeyi oturumlarında iletişim ortağı ve denek bir masada karşılıklı olarak oturmuş ve denegin sevdiği bir etkinlikle meşgul olmuşlardır. Bu sırada iletişim ortağının arkasında bulunan paravandan bir oyuncak uzatılmış ve denegin bu uyarana verdiği tepkiler gözlenmiştir. Uygulama oturumlarında ise iletişim ortağı ve denek bir masada karşılıklı olarak oturmuş ve denegin sevdiği bir etkinlikle meşgul olmuşlardır, bu sırada iletişim ortağının arkasında bulunan paravandan denegin tercih ettiği bir oyuncak uzatılmış ve denegin tepkileri gözlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında denekler ellerini sallama, bakış kaydırma, ses çıkarma gibi ortak dikkat girişiminde bulunma becerileri sergilemiş ancak hiç biri işaret ederek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi sergilememiştir. Uygulama oturumlarında sadece işaret ederek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi öğretimi yapılmasına rağmen deneklerin tümü işaret ederek, bakış kaydırarak ve sözel ifade kullanarak ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi sergilemişlerdir. Araştırmacılar otizmlili çocukların ortak dikkat becerilerindeki yetersizliklerin, sahip oldukları sınırlı ilgilerle ilişkili olabileceğini ve bu yetersizliklerin ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini kontrol eden değişkenler arasında olabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmada genelleme verileri elde etmek amacıyla deneklerin tercih etmediği nesnelere genelleme oturumları düzenlenmiş ve uygulama oturumlarının bitiminden iki ay sonra izleme oturumları düzenlemiştir. Araştırmanın bulguları tüm deneklerin edindikleri ortak dikkat becerilerini izleme oturumlarında da sergilediklerini ve bu becerileri tercih etmedikleri farklı nesnelere genellediklerini göstermektedir.

Rocha, Schreibman ve Stahmer (2007) katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelini kullanarak yaptıkları araştırmada ebeveynlere uygulanan müdahalelerin otizmlili çocukların başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerisi üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 2 ile 3.5 arasında değişen üç otizmlili çocuk ve onların ebeveynleri katılmıştır. Araştırma kapsamında ebeveynlere kullandıkları ortak dikkat girişimlerini arttırmaları ve çocuklarının başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerilerine davranış analizi yöntemleri kullanarak tepki vermeleri öğretilmiştir. Araştırmacılar ebeveynlerin ortak dikkat girişimlerinin arttığı



oranda deneklerin başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerisinin arttığını, ayrıca deneklerin araştırmanın hedef davranışlarından biri olmayan ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi sergilemede de artış gösterdiklerini rapor etmişlerdir. Araştırmanın genelleme oturumları deneklerin evlerinde doğal ortamda düzenlenmiş, uygulama oturumlarının bitiminden üç ay sonra ise izleme oturumları düzenlenmiştir. Bulgular tüm deneklerin edindikleri ortak dikkat becerilerini ev ortamına genellediklerini, iki deneğin edindiği ortak dikkat becerisini izleme oturumlarında da sergilediğini göstermektedir.

MacDuff vd, (2007) katılımcılar arası çoklu yoklama modelini kullanarak yaptıkları araştırmada otizmlili çocukların ortak dikkat girişiminde bulunma becerilerini arttırmak amacıyla replikler ve replik silikleştirme yöntemini kullanmışlardır. Araştırmaya yaşları 3-5.5 arasında değişen otizmlili üç erkek katılımcı dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında oyuncaklara ve resimlere ses kaydediciler yerleştirilmiş ve cihazlara “ Bak.” ifadesi sesli olarak kaydedilmiştir. Araştırmaya katılan deneklere ses kaydedicilerin düğmesine basma, oyuncak ve resimleri işaret etme, iletişim ortağına doğru yönelme ve repliği söyleme öğretimi yapılmıştır. Deneklerin tüm bunları öğrenmesinin ardından ses kaydedicilerin içindeki ses kaydı silinerek ardından ise ses kaydedici cihaz oyuncakların ve resimlerin üzerinden kaldırılarak silikleştirme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tüm katılımcıların ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini edindiğini ve bu beceriyi farklı nesnelere ve farklı ortamlara genellediklerini rapor etmişlerdir. Araştırmada genelleme verileri elde etmek amacıyla farklı ortamlar ve farklı nesnelere kullanılarak genelleme oturumları düzenlenmiş ve uygulama oturumlarının bitiminden sonra ise izleme oturumları düzenlenmiştir. Araştırmanın bulguları tüm deneklerin edindikleri ortak dikkat becerilerini farklı ortam ve nesnelere genellediklerini ve izleme oturumlarında da bu becerileri sergilediklerini göstermektedir.

Kasari, Freeman ve Paparella (2006) yaptıkları grupla düzenlenen deneysel araştırmada ortak dikkat becerileri ve sembolik oyun becerilerine yönelik müdahalelerin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 3-4 arasında değişen 58 otizmlili çocuk dahil edilmiştir. Deneklerden 20 tanesi ortak dikkat becerileri müdahale programına, 21 tanesi sembolik oyun müdahale programına dahil edilmiştir, 17 tanesi ise herhangi bir müdahale programına dahil edilmemiş ve kontrol grubunda yer almıştır. Müdahale

gruplarında yer alan çocuklara yapılan uygulamalar günde 30 dakika olacak şekilde 5-6 ay boyunca devam etmiştir. Araştırmacılar ortak dikkat becerileri müdahale grubunda yer alan deneklerin sembolik oyun becerileri müdahale grubu ve kontrol grubuna oranla daha fazla başkalarının ortak girişimine tepki verme becerisi sergilediklerini belirtmiştir. Ortak dikkat becerileri müdahale grubunda ve sembolik oyun müdahale grubunda yer alan deneklerin ise kontrol grubunda ki deneklere oranla nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi sergileme oranında artış olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, müdahale grupları ve kontrol grubunda bulunan deneklerde koordine edilen bakış sergilenme oranında artış olduğunu ve bunun gelişimsel etki ile açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmada kalıcılığa ait bulgulara rastlanmamıştır. Araştırmanın genelleme verileri deneklerin anneleriyle olan etkileşimleri doğal ortamlarda incelenerek elde edilmiştir. Araştırmacılar ortak dikkat becerileri müdahale grubunda yer alan deneklerin doğal ortamda anneleriyle olan etkileşimlerinde ortak dikkat girişiminde bulunma becerileri sergileme oranlarında artış olduğunu belirtmiştir.

Lawton ve Kasari'ni (2012) yaptıkları grup deneysel araştırmayla Kasari, Freeman ve Paparella'nın (2006) yaptığı araştırmayı geliştirmişlerdir. Yazarlar bu araştırmada okul öncesi otizmli çocuklarda ortak dikkat becerilerinin uzun dönemli niteliklerinin gelişimini incelemişlerdir. Araştırmaya Kasari, Freeman ve Paparella'nın (2006) yaptıkları araştırmada ortak dikkat müdahale grubunda bulunan 20, sembolik oyun müdahale programında bulunan 16, kontrol grubunda bulunan 16, olmak üzere toplam 52 çocuk dahil edilmiştir. Ortak dikkat becerilerindeki nitelik gelişimi olumlu etki olarak tanımlanmıştır. Olumlu etki ise ortak dikkat becerileri sergilerken iletişim ortağına doğru gülümseme ve/veya iletişim ortağına doğru gülümseyerek sözel ifadeler kullanmak olarak tanımlanmıştır. Araştırmacılar Kasari, Freeman ve Paparella'nın (2006) yaptığı araştırmanın ortak dikkat becerileri müdahale grubu ve sembolik oyun müdahale gruplarına dahil olan deneklerin kontrol grubundaki deneklere oranla ortak dikkat becerilerindeki niteliklerin arttığını rapor etmişlerdir.

## **1.6.Video Modelle Öğretim**

Video modellerle öğretim, bireyin hedef davranışın bir model tarafından sergilendiği videoyu izlemesi ve ardından bu hedef davranışı yerine getirmesini içeren bilimsel dayanaklı bir öğretim uygulamasıdır (Nikopoulos ve Keenan, 2004, s. 93; Tekin-İftar ve Değirmencioğlu, 2013, s. 304; Bellini ve Akullian, 2007, s. 266; Shuka-Mehta, Miller

ve Callahan, 2010, s. 23). Video modelle öğretim uygulamasında model olarak bireyin kendisi, akran veya bir yetişkinin hedef davranışı sergilediği videolar kullanılabilir gibi odaklanan bakışla model olma uygulaması ile modelin sadece ellerinin hedef beceriyi sergilerken çekilen görüntülerden oluşan öğretim videoları da kullanılabilir (Shuka-Mehta, Miller ve Callahan, 2010, s. 23; Tekin-İftar ve Değirmencioglu, 2013, s. 305; McCoy ve Hermansen, 2007, s. 185).

Video modelle öğretim uygulaması canlı modelle yapılan öğretim uygulamalarından farklı olarak, her seferinde becerinin tam olarak aynı şekilde sergilenmesinin izlenmesiyle öğretim yapılmasına ve kaydedilen videoların daha sonra başka bir çocuk için de kullanılabilmesine olanak sağlamaktadır (Ayres ve Langone, 2005, s. 195). Bu uygulama zaman ve öğretim maliyeti açısından verimli bir uygulamadır (Genç-Tosun ve Kurt, 2015, s. 43). Charlop- Chisty, Le ve Freeman (2000) yaptıkları araştırmada video model öğretim uygulamasıyla otizmliler çocukların becerileri canlı modelle yapılan öğretime kıyasla daha çabuk edindiği ve video modelle öğretimin canlı modelle yapılan öğretime göre zaman ve ekonomik kaynaklar açısından daha verimli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun olası sebeplerinin ise, (a) videonun çocuklar üzerinde motivasyon etkisi yaratması, (b) otizmliler çocukların nesnelere kişilerden daha ilgili olduklarından dikkatlerini videoya canlı modele kıyasla daha çok yönlendirmeleri, (c) otizmliler çocukların sosyal iletişimdeki sınırlılıklarının canlı modelle öğretimi olumsuz etkileyebileceği ancak videoyla öğretimde bu sınırlılığın bulunmaması, (d) canlı modelle öğretim yapılırken çocuğun çevredeki uyarılara hedef uyarıdan daha çok ilgilenebileceğini ancak video modelde bu sınırlılığın sadece video ekranına odaklanıldığı için daha az olabileceğini belirtmişlerdir. Tüm bu yararlarının yanı sıra video model uygulaması sınıf veya klinik gibi yapılandırılmış ortamlarda sergilenmesi mümkün olmayan becerilerin doğal ortamlarda çekilen video görüntülerinin kullanılmasına olanak sağlamaktadır (Charlop- Chisty, Le ve Freeman 2000, s. 550, Genç-Tosun ve Kurt, 2015, s.43). Video model uygulaması için görüntüler hazırlanırken istenilen senaryoya ulaşılan kadar çekimlerin yinelenerek yapılabilmesi ve hedef becerilerin kalıcılık ve genellemeleri için farklı videolar düzenlenebiliyor olması video model uygulamasının diğer avantajları olarak değerlendirilebilir (Genç-Tosun ve Kurt, 2015, s.43).

## **1.7.Video Modelle Öğretime İlişkin Araştırmalar**

Alanyazın incelendiğinde video modelle öğretimin otizmlı çocuklara öz bakım becerileri, oyun becerileri, selamlaşma becerileri, sosyal iletişim becerileri gibi birçok farklı beceriyi öğretmede etkili olduğu görülmektedir (Charlop- Chisty, Le ve Freeman 2000, s. 547; Ayres ve Langone, 2005, s. 194; Bellini ve Akullian, 2007, s. 276; Bellini, Akkulian ve Hopf, 2007, s. 82).

Tablo 2’de video modelin farklı becerilerin öğretimindeki etkililiğini ortaya koyan araştırmalardan bazıları sunulmaktadır. Araştırmalar en yakın tarihli olandan en eski tarihli olana doğru kronolojik sıralamayla sunulmuştur.

**Tablo 2** Video Modelle Öğretimin Etkililiğine İlişkin Araştırma Örnekleri

<b>Kaynak</b>	<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Videoda kullanılan model</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Kalıcılık/Genelleme</b>	<b>Güvenirlilik</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Sonuç</b>
Macpherson, Charlop ve Miltenberger , 2015	11 yaş, Otizm 11 yaş, Otizm 10 yaş, Otizm 10 yaş, Otizm 9 yaş, Otizm	İltifat etme becerisi (Sözel ifadeler ve jestler kullanarak)	Taşınabilir cihazların kullanımı ile video modelle öğretim	Yetişkin model	Çoklu başlama düzeyi modeli	-/+	GG/UG	+	Sözel ifadeler kullanarak iltifat etme becerileri üzerinde etkili , Jestler kullanarak iltifat becerisi üzerinde etkili değil
Akmanoğlu, 2015	6yaş,Otizm 5 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm	Yüz ifadelerini isimlendirme	Video modelle öğretim	Yetişkin model	Çoklu yoklama modeli	+/+	GG/UG	+	Etkili
Grosberg ve Charlop, 2014	9 yaş,Otizm 8 yaş, Otizm 8 yaş, Otizm 7 yaş, Otizm	Sosyal etkileşimde ısrarcı olma	Taşınabilir cihazların kullanımı ile video modelle öğretim	Yetişkin model	Çoklu başlama düzeyi modeli	+/+	GG/UG	+	Etkili

**Tablo 2** (Devam) *Video Modelle Öğretimin Etkililiğine İlişkin Araştırma Örnekleri*

<b>Kaynak</b>	<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Videoda kullanılan model</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Kahcılık/Genelleme</b>	<b>Güvenirlilik</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Sonuç</b>
Rudy vd, 2014	5 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm	Ortak dikkat girişiminde bulunma (İşaret etme-yönelme, Sözel ifade kullanma, Bakış kaydırma)	Video modelle öğretim	Akran model	Çoklu başlama düzeyi modeli	++	GG/UG	-	Etkili
Buggey, 2012	3 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm 3 yaş, Otizm	Sosyal etkileşim	Video modelle öğretim	Kendine model olma	Çoklu başlama düzeyi modeli	-/+	GG/UG	+	Etkili değil
Scheflen , Freeman ve Paparella, 2012	59 ay, Otizm 69 ay, Otizm 37 ay, Otizm 37 ay, Otizm	Uygun oyun oynama ve bağlantılı konuşma	Video modelle öğretim	Yetişkin model ve odaklanan bakışla model	Çoklu başlama düzeyi modeli	++	GG/UG	+	Etkili

**Tablo 2** (Devam) *Video Modelle Öğretimin Etkililiğine İlişkin Araştırma Örnekleri*

<b>Kaynak</b>	<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Videoda kullanılan model</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Kalıcılık/Genelleme</b>	<b>Güvenirlilik</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Sonuç</b>
Charlop vd, 2010	11 yaş, Otizm 8 yaş, Otizm 7 yaş, Otizm	Sosyal ifade (Mimik, yüz ve sözel ifade)	Video modelle öğretim	Yetişkin model	Çoklu başlama düzeyi modeli	-/+	GG/UG	+	Etkili
Boudreau ve D'Entremont, 2010	4 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm	Hayali oyun oynama	Video modelle öğretim	Yetişkin model	Çoklu başlama düzeyi modeli	+/+	GG/UG	+	Genelleme ve kısa süreli kalıcılık üzerinde etkili Uzun süreli kalıcılıkta etkili değil
MacDonald vd, 2009	7 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm 5 yaş, NG 5 yaş, NG	Karşılıklı hayali oyun oynama	Video modelle öğretim	Yetişkin model	Çoklu yoklama modeli	+/-	GG	-	Etkili

**Tablo 2** (Devam) *Video Modelle Öğretimin Etkililiğine İlişkin Araştırma Örnekleri*

<b>Kaynak</b>	<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Videoda kullanılan model</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Kalıcılık/Genelleme</b>	<b>Güvenirlilik</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Sonuç</b>
Nikopoulos ve Keenan, 2007 (Deney 1)	6.5 yaş, Otizm ve epilepsi 6.5 yaş, Otizm 7 yaş Otizm	Sosyal etkileşim, taklit ve oyun oynama	Video modelle öğretim	Akran model	Çoklu başlama düzeyi modeli	+/+	GG	+	Etkili
Nikopoulos ve Keenan, 2007 (Deney 2)	7.5 yaş, Otizm	Sosyal etkileşim, taklit ve oyun oynama	Video modelle öğretim	Akran model	A-B modeli	+/+	GG	+	Etkili
Hine ve Wolery, 2006	30 ay, Otizm 43 ay, Otizm	Oyuncakla oynama	Video modelle öğretim	Kendi görüş açısıyla model	Çoklu yoklama modeli	+/+	GG/UG	+	Etkili
MacDonald vd, 2005	7 yaş, Otizm ve YGB 4 yaş, Otizm ve YGB	Hayali oyun oynama	Video modelle öğretim	Yetişkin model	Çoklu yoklama modeli	+/+	GG	-	Etkili



**Tablo 2** (Devam) *Video Modelle Öğretimin Etkililiğine İlişkin Araştırma Örnekleri*

<b>Kaynak</b>	<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Videoda kullanılan model</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Kalıcılık/Genelleme</b>	<b>Güvenirlik</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Sonuç</b>
D'Ateno, Mangiapanello ve Taylor, 2003	3 yaş, Otizm	Oyun oynama	Video modelle öğretim	Yetişkin model	Çoklu başlama düzeyi modeli	-/-	GG	-	Etkili
Charlop- Christy ve Daneshvar, 2003	6 yaş, Otizm 6 yaş, Otizm 9 yaş, Otizm	Başkalarının davranışlarını anlama	Video modelle öğretim	Yetişkin model	Çoklu başlama düzeyi modeli	+/+	GG	-	Etkili
Shipley- Benamou vd, Lutzker ve Taubman, 2002	5 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm	İşlevsel yaşam becerileri	Video modelle öğretim	Kendi görüş açısıyla model	Çoklu yoklama modeli	+/-	GG	+	Etkili

Not:+; “Var” , -; “Yok”, GG; “Gözlemciler Arası Güvenirlik” , UG;“Uygulama Güvenirliği” , NG;“Normal gelişim Gösteren”, YGB; “Yaygın Gelişimsel Bozukluk” karşılığı kullanılmıştır.

Günümüze kadar yayımlanan video modelle öğretim çalışmaları incelendiğinde video modelin sadece tek bir araştırmada ortak dikkat becerileri öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. Nikki vd., (2014) yaptıkları araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelini kullanarak video modelin otizmlili çocuklara ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi öğretimi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada kullanılan öğretim videosu beş yaşında bir akran model ve yetişkin bir iletişim ortağının 68 saniyelik görüntülerden oluşmaktadır. Videoda akran model ve iletişim ortağını canlandıran yetişkin koridorda yürümektedir ve akran model koridordaki nesneyi işaret ederek, “Bak.” sözel ifadesini kullanarak ve bakışlarını iletişim ortağı ve nesne arasında kaydırarak ortak dikkat başlatmak için girişimde bulunmaktadır, bu girişime iletişim ortağı, akran modelin gösterdiği nesneye uygun olarak “ Aaa harika bir ağaç.” gibi bir cevapla karşılık vermektedir. Videoda akran model beş farklı nesneyle ortak dikkat başlatma becerisi sergilemektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni deneklerin bağımsız olarak ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi sergilemesidir. Bağımsız olarak ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi denegin üç basamaktan oluşan işaret etme, sözel ifade kullanma ve bakış kaydırma bileşenini bağımsız olarak sergilemesi olarak tanımlanmıştır. Deneklerden iki tanesi için video modelle ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi öğretimi etkili olmuşken, bir denekte video model öğretim yöntemine ek olarak canlı model tarafından sunulan ipuçları kullanılmıştır. Katılımcıların hiç biri ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini nesnelere arasında genelleme becerisi sergileyememişlerdir. Araştırmacılar genellemenin sağlanabilmesi için video modelde nasıl değişiklikler yapılması gerektiğinin belirlenebilmesi, araştırma farklı deneklerle yinlendiğinde araştırma bulgularında farklılıklar olup olmayacağını belirlemek için bu araştırmanın yinleme çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

### **1.8.Araştırma Gereksinimi**

Ortak dikkat becerileri iletişim ve sosyal becerilerin gelişmesine olanak sağladığı ve bebeğin çevresini algılamasını hızlandırdığı için gelişimin yapı taşlarından biri olarak görülmektedir (Bakeman ve Adamson, 1984, s. 1278; Taylor ve Hoch, 2008, s. 377; Jones ve Carr, 2004, s. 14; Mundy ve Newell, 2007, s. 269). Yapılan araştırmalar ortak dikkat becerilerinin gelişiminin zihin ve davranış gelişimine etki ederek öğrenmeye etki ettiğini ve bebeklerin dil ediniminin sahip oldukları ortak dikkat

fırsatlarıyla doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir (Mundy ve Newell, 2007, s. 269). Yapılan araştırmalar otizmliler çocukların normal gelişim gösteren çocuklar ve gelişimsel gerilikleri bulunan çocuklara oranla çok daha az ortak dikkat davranışları sergiledikleri ve ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi sergilemede başkalarının ortak dikkat girişimlerine tepki verme becerisine oranla daha fazla sınırlılıkları bulunduğunu göstermektedir (MacDonald vd, 2006, s. 262; Pickard ve Ingersoll, 2015, s. 262). Ortak dikkat becerilerindeki bu yetersizliklerin otizmliler bireyler için birçok öğrenme fırsatının kaçmasına neden olduğu düşünülmektedir (Mundy, Sullivan ve Mastergeorge, 2009, s. 3). Ortak dikkat becerilerinin öğretiminin otizmliler çocukların spontan konuşma, sembolik oyun oynama, sosyal etkileşim başlatma gibi beceri alanlarına olumlu katkıları sağlayacağı ifade edilmektedir (Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006, s. 656). Tüm bu sebeplerle otizmliler bireylere ortak dikkat becerilerinin öğretimi büyük önem taşımaktadır.

Murza vd, (2016, s. 248) ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin yapılan araştırmaları inceleyerek bir meta analiz çalışması yapmış ve yapılan araştırmaların uzun dönemli izleme sonuçlarının olmadığını ve bu nedenle bu etkili olduğu düşünülen bu uygulamaların uzun vadede nasıl sonuçlar doğuracağını bilmediğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra araştırmalara katılan otizmliler bireylerin yaş, dil, sosyal beceriler gibi özellikler bakımından birbirinden çok farklı olduğunu ve bu nedenle hangi uygulamanın hangi ortak dikkat becerisinin öğretiminde ve hangi özelliklere sahip otizmliler bireyler üzerinde etkili olduğunun bilmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada ortak dikkat becerilerinin öğretiminde hangi öğretim uygulamalarının daha etkili olduğuna ilişkin bilgilerin henüz alanyazında bulunmadığı ifade edilmiştir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda otizmliler bireylere ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin daha çok sayıda araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde otizmliler çocuklara başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme ve işaret ederek, bakış kaydırarak, sözel ifade kullanarak ortak dikkat girişiminde bulunma becerilerinin öğretiminde çeşitli öğretim uygulamalarının etkililiğini inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin hedef davranışlarından biri olarak ele alındığı yalnızca birkaç yayımlanmış araştırmaya rastlanmıştır.

Bu araştırmalardan Kaale, Smith ve Sponheim'in (2012) yaptıkları grup deneysel araştırmanın bulguları otizimli çocuklara okul öncesi dönemde uygulanan ortak dikkat becerileri programının, ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin ediniminde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak araştırmanın verileri uygulama oturumlarda deneklerin sergiledikleri tüm ortak dikkat girişiminde bulunma becerilerinin (işaret etme, nesne gösterme ve nesne verme) doğru tepki oranlarının birlikte hesaplanmasıyla analiz edilmiştir. Bu sebeple araştırmanın bulgularında otizimli çocuklara okul öncesi dönemde uygulanan ortak dikkat becerileri programının, nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin edinimi üzerindeki etkisine dair her hangi bir veriye ulaşılamamaktadır.

Vismara ve Lyons'un (2007), yaptıkları araştırmanın bulguları ise otizimli çocukların yinelenen ilgi ve davranışlarının ortak dikkat girişiminde bulunma becerilerinin öğretilimi için kullanıldığında, bu durumun motivasyon etkisi yaratarak becerinin edinimini artırabileceğini göstermektedir. Ancak araştırmanın verileri uygulama oturumlarda deneklerin sergiledikleri tüm ortak dikkat girişiminde bulunma becerilerinin (bakış kaydırma, işaret etme, nesne gösterme, nesne hakkında yorum yapma ve nesne verme) doğru tepki oranlarının birlikte hesaplanmasıyla analiz edildiğinden dolayı nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin hangi oranla sergilendiğine dair her hangi bir veriye ulaşılamamaktadır.

Bu araştırmalardan; sadece Kasari, Freeman ve Paparella'nın (2006) yaptıkları grup deneysel araştırmada deneklerin sergiledikleri ortak dikkat girişiminde bulunma becerilerinin (bakış kaydırma, işaret etme, nesne gösterme, nesne hakkında yorum yapma ve nesne verme) doğru tepki oranları ayrı ayrı hesaplanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları ortak dikkat müdahale programına ve oyun müdahale programına dahil olan deneklerin kontrol grubundakilere kıyasla nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi sergileme düzeylerinde artış göstermektedir.

Nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi ileri- düzey ortak dikkat girişiminde bulunma davranışlarından bir tanesi olduğundan (Mundy vd, 2003, s. 17) ve çocuklara sosyal etkileşim başlatma, oyun başlatma, farkındalık paylaşma gibi birçok fırsat sunduğundan dolayı diğer tüm ortak dikkat becerileri gibi edinimi önemli olan bir beceridir. Alanyazında ileri düzey ve düşük düzey- ortak dikkat girişiminde bulunma becerilerinin bileşenlerinin daha iyi analiz edilmesi ve anlaşılması amacı ile

ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin incelendiği yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Pickard ve Ingersoll, 2015, s. 267). Tüm bu sebeplerle otizmlili çocuklara nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretimine ilişkin araştırmalar yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde ortak dikkat becerilerinin öğretimi için; ipucunun giderek arttırılması, ipucunun giderek azaltılması, doğal öğretim yöntemleri, ayrık denemelerle öğretim ve temel tepki öğretimi gibi çeşitli davranışsal müdahalelerin kullanıldığı görülmektedir. Video modellerle öğretimle otizmlili bireylere sosyal etkileşim becerileri, oyun becerileri, öz bakım becerileri gibi birçok becerinin öğretilbildiği, bu becerilerin kalıcılığının ve genellemenin sağlanabildiği görülmektedir (Charlop-Chisty, Le ve Freeman 2000, s. 547; Ayres ve Langone, 2005, s. 194; Bellini ve Akullian, 2007, s. 276; Bellini, Akullian ve Hopf, 2007, s. 82). Ancak bugüne deyin yalnızca bir yayımlanmış araştırmada video modellerle öğretimin ortak dikkat becerilerinin öğretimindeki etkililiğinin incelediği görülmektedir. Nikki vd., (2014) yaptığı araştırmada video modellerle öğretimin otizmlili çocuklara işaret ederek, sözel ifade ve bakış kaydırarak ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi öğretimi üzerindeki etkililiğini incelemiş ve üç denekten iki tanesi için hedef becerinin ediniminde video modellerle öğretimin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak çalışmada hiçbir deneğin farklı nesnelere genelleme becerisi gösteremediğini rapor etmişlerdir. Çalışmada video modellerle ortak dikkat becerileri öğretiminin etkililiğinin incelenmesi ve genellemenin sağlanabilmesi açısından video modelde nasıl değişiklikler yapılması gerektiğinin belirlenebilmesi için video modellerle ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin yineleme çalışmalarının yapılması gerektiği belirtilmektedir.

Araştırmaya gerekçe oluşturan nedenleri kısaca özetlemek gerekirse ortak dikkat girişiminde bulunma becerilerinden biri olan nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma davranışının öğretimine ilişkin oldukça sınırlı sayıda yayımlanmış araştırma olduğu; sayıca sınırlı olan bu araştırmalarda nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma davranışının spesifik biçimde bir bağımlı değişken olarak ele alınmadığı söylenebilir. Ayrıca, video modellerle öğretimin otizmlili bireylere öğretim sunmakta bazı yararlar sağlayabilen etkili bir öğretim uygulaması olmasına rağmen bu öğretim uygulamasının ortak dikkat becerileri üzerindeki etkililiğini belirlemeye gereksinim duyulmaktadır. Son olarak video modellerle öğretimin nesne göstererek ortak dikkat

girişiminde bulunma davranışının öğretimi üzerindeki etkisini gösteren yayımlanmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bütün bunlardan hareketle; bu araştırmada otizmlili bireylere nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminde video modelle öğretimin etkiliği incelenmiştir.

### **1.9.Amaç**

Bu araştırmanın amacı, video modelle öğretimin otizmlili çocuklara nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretimi üzerindeki etkiliğini incelemektir. Bu amaçla aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Video modelle öğretim, otizmlili çocuklara nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminde etkili midir?
2. Video modelle öğretim, otizmlili çocuklara nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminde etkili ise, bu becerinin öğretimi bittikten sonra 7, 14 ve 28 gün sonra da becerinin sürdürülmesinde etkili midir?
3. Video modelle öğretim, otizmlili çocuklara nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminde etkili ise, bu uygulama çocukların bu beceriyi farklı kişilerle ve farklı ortamlarda genelleylebilmelerinde etkili midir?
4. Video modelle nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi öğretilen denekler, bu beceriyi normal gelişim gösteren akranlarıyla benzer düzeyde sergileyebilirler mi?

## 2.YÖNTEM

Otizimli çocuklara nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminde videoyla model olma uygulamasının etkililiğinin incelendiği bu araştırma tek denekli araştırma yöntemleriyle yürütülmüştür. İzleyen bölümde katılımcılar, ortam, araç-gereçler, araştırma modeli, bağımlı ve bağımsız değişken, deney süreci, veri toplama yöntemleri, güvenilirlik ve sosyal geçerlik konularına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### 2.1. Katılımcılar

Araştırmaya katılan denekler, uygulamacı, gözlemci ve iletişim ortaklarına ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

#### 2.1.1. Denekler

Deneklerin araştırmaya katılabilmesi için bazı ön koşul özellikler belirlenmiştir. Araştırmaya katılan deneklerde bulunması gereken ön koşul beceriler ve bu becerilerin nasıl sırandığı aşağıda açıklanmaktadır.

- a) *Tek basamaklı sözel yönergeleri takip edebilme:* Deneklerin en az tek basamaklı sözel yönergeleri takip edebilme becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla “ Kağıdı yırt. “ , “ Legoyu tak.” gibi bir eylem bildiren sözel yönergeler sunulmuş ve deneklerin 5 denemenin 4’ünde 5 saniye içerisinde doğru tepki vermeleri beklenmiştir.
- b) *Tablet bilgisayar ekranındaki görüntülere en az bir dakika süresince dikkatini yöneltebilme:* Deneklerin ipad ekranındaki görüntülere en az bir dakika süresince dikkatlerini yöneltip yöneltmediklerini belirlemek amacıyla deneklere ipad’den çizgi filmler izletilmiş ve deneklerin 5 denemenin 4’ünde en az bir dakika süresince ipad ekranındaki görüntülere dikkatlerini yöneltmeleri beklenmiştir.
- c) *En az üç dakika süresince görsel ve işitsel uyarılara dikkatini yöneltebilme:* Deneklerin en az 3 dakika süresince görsel ve işitsel uyanlara dikkatini yöneltebilme becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla; deneklere boyama, kesme- yapıştırma, yapboz yapma gibi etkinliklerle birlikte bu etkinliği yapmasını söyleyen yönergeler sunulmuş ve deneğin en az üç dakika süreyle etkinliğe dikkat yöneltip yöneltmediği gözlemlenmiştir.

- d) *Göz kontağı kurabilme*: Deneklerin en az bir saniye süresince göz kontağı kurup kuramadığını belirlemek amacıyla; denek ve uygulamacı yerde karşılıklı oturmuş ve deneğin sevdiği oyunlardan bir tanesini oynamışlardır. Oyunun oynandığı süre boyunca deneğin uygulamacıyla göz kontağı kurduğu anlar incelenerek deneğin en az 1 saniye süresince göz kontağı kurma becerisine sahip olup olmadığı belirlenmiştir.
- e) *En az tek sözcükten oluşan sözel ifadeler kullanma*: Deneklerin en az tek sözcükten oluşan sözel ifadeler kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla deneklerin sevdikleri yiyecekler veya oyuncaklar görebilecekleri ancak ulaşamayacakları şekilde kapalı şeffaf kutulara konulmuş ve deneklerin bu nesnelere ulaşmak amacıyla “Aç.”, “ Ver. “ gibi sözel ifadeler kullanıp kullanmadıkları gözlenerek deneklerin en az tek sözcükten oluşan sözel ifadeler kullanıp kullanmadıkları belirlenmiştir.

Araştırma ön koşul olarak belirlenen özelliklere sahip olan, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış 4- 4,5 yaş arası üç erkek denekle yürütülmüştür ve araştırmaya katılan deneklerin ailelerinden yazılı izin alınmıştır. (Ek 1) Araştırmaya katılan deneklerin hepsi Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi’nde grup eğitimi almaktadır. Deneklere ilişkin demografik veriler Tablo 3’te yer almaktadır. İzleyen bölümde deneklerin özelliklerine ilişkin bilgiler açıklanmıştır.

**Tablo 3** *Deneklerin Özellikleri*

Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Tanısı
Arda	Erkek	4	OSB
Bora	Erkek	4,5	OSB
Can	Erkek	4	OSB

Birinci denek olan Arda 4 yaşındadır. Arda’ya OSB tanısı 3 yaşındayken bir devlet hastanesinin çocuk psikiyatristi tarafından konulmuştur. Arda tanı aldıktan sonra 6 ay süreyle haftada 2 gün 1’er saat olmak üzere bir rehabilitasyon merkezine giderek eğitim almış daha sonra rehabilitasyon merkezine gitmeyi bırakarak Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi’nde grup eğitim sınıflarında eğitim almaya başlamıştır. Arda, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi’ne araştırmanın yapıldığı sırada 7 aydır devam



etmekte, haftada 5 gün 3'er saat olacak şekilde eğitim almaktadır. Arda'ya Diken, Ardiç ve Diken (2011) tarafından Türkçeye uyarlanarak standardizasyon çalışması yapılan Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) uygulanmış ve Arda'nın bu ölçeğe göre otistik bozukluk indeksi puanının 70 puan olduğu görülmüştür. Bu puan Arda'da otistik bozukluk görülme olasılığının olduğunu göstermektedir. Arda 3-4 sözcükten oluşan cümleler kurabilmekte, adına tepki vermekte, göz kontağı kurmakta, 1'den 20'ye kadar bağımsız olarak sayabilmekte, iki basamaklı basit yönergeleri yerine getirebilmekte, büyük kas ve küçük kas becerilerinde akranlarıyla benzer özellikler sergilemekte, ancak sosyal etkileşim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Arda, üzerinde çalışılan bir etkinliğe yaklaşık olarak 10 dakika boyunca dikkatini yöneltebilmektedir.

İkinci denek Bora 4,5 yaşındadır. Bora'ya OSB tanısı 3 yaşındayken bir üniversite hastanesinin çocuk psikiyatristi tarafından konulmuştur. Bora tanı aldıktan sonra 7 ay süreyle haftada 2 gün 1'er saat rehabilitasyon merkezine giderek eğitim almış daha sonra rehabilitasyon merkezine gitmeyi bırakarak Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde grup eğitim sınıflarında eğitim almaya başlamıştır. Bora Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birim'ine araştırmanın yapıldığı sırada 1,5 yıldır devam etmekte , haftada 5 gün 3'er saat olacak şekilde eğitim almaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü sırada Bora, aynı zamanda haftada 1 gün 4 saat normal gelişim gösteren akranların devam ettiği bir okul öncesi kuruma ve haftada 3 saat olacak şekilde bir rehabilitasyon merkezine giderek eğitim almaktadır. Bora'ya uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda Bora'nın otistik bozukluk indeksi puanının 73 olduğu görülmüştür. Bu puan Bora'da otistik bozukluk görülme olasılığının olduğunu göstermektedir. Bora 2-3 sözcükten oluşan cümleler kurabilmekte, adına tepki vermekte, göz kontağı kurmakta,1'den 20'ye kadar bağımsız olarak sayabilmekte, iki basamaklı basit yönergeleri yerine getirebilmekte, büyük kas ve küçük kas becerilerinde akranlarıyla benzer özellikler sergilemekte, ancak sosyal etkileşim ve oyun becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Bora üzerinde çalışılan bir etkinliğe yaklaşık olarak 10 dakika boyunca dikkatini yöneltebilmektedir.

Üçüncü denek Can 4 yaşındadır. Can'a OSB tanısı 2 yaşındayken bir devlet hastanesinin çocuk psikiyatristi tarafından konulmuştur. Can, tanı aldıktan sonra çeşitli

merkezlerinde eğitim almıştır. Can, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birim'ine araştırmanın yürütüldüğü sırada 7 aydır devam etmekte, haftada 5 gün 3'er saat olacak şekilde eğitim almaktadır. Aynı zamanda araştırmanın yürütüldüğü sırada haftada 4 gün , 4'er saat bir rehabilitasyon merkezine giderek eğitim almaktadır. Can'a uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda Can'ın otistik bozukluk indeksi puanınının 81 olduğu görülmüştür. Bu puan Can'da otistik bozukluk görülme olasılığının olduğunu göstermektedir. Can 1-2 sözcükten oluşan cümleler kurabilmekte, adına tepki vermekte, göz kontağı kurmakta,1'den 20'ye kadar bağımsız olarak sayabilmekte, büyük kas ve küçük kas becerilerinde akranlarıyla benzer özellikler sergilemekte, ancak sosyal etkileşim ve oyun becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Can'ın kollarını çırparak yinelenen davranışlar sergilediği görülmektedir. Can üzerinde çalışılan bir etkinliğe yaklaşık olarak 10 dakika boyunca dikkatini yöneltebilmektedir.

### **2.1.2. İletişim ortakları**

İletişim ortakları, deneklerin başlama düzeyi, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında deneklerin nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunacağı yetişkin iletişim ortağı olmak üzere araştırmaya dâhil edilmişlerdir. İletişim ortağı olarak deneklerin eğitim aldıkları Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'ndeki sınıf öğretmenleri, sınıf yardımcı öğretmenleri ve deneklere tüm gün bakım hizmeti sunan ebeveynleri araştırmada yer almıştır. Bu kapsamda bakım hizmeti sunan iletişim ortağı deneklerden Arda ve Bora için anneleri, Can'ın ise babası olmuştur. Arda ve Bora'nın her ikisi de araştırmanın yürütüldüğü şehirde anneleri ile birlikte yaşamakta, her gün eğitim aldıkları Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'ne anneleriyle gelmekte ve günlerinin geri kalan kısmını anneleriyle birlikte geçirmektedirler. Deneklere tüm bakım hizmeti anneleri tarafından sunulmaktadır. Her iki deneğin babası başka bir şehirde yaşamaktadır. Deneklerden Can için iletişim ortağı olarak babasının araştırmaya dahil edilmesinin sebebi Can'ın araştırmanın yürütüldüğü şehirde babasıyla yaşamaması, annesinin başka bir şehirde yaşamaması dolayısıyla Can'a bakım hizmeti sunan kişinin babası olmasıdır. Can her gün eğitim aldıkları Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'ne babasıyla gelmekte ve günün geri kalan kısmını babasıyla birlikte geçirmektedir.

### **2.1.3. Akran Model**

Deneklerle akran olan bir erkek çocuk, deneklerin izleyecekleri videolarda model olmak için araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada yer alan akran model, yaşı deneklere yakın olan ve deneklerin tanımadıkları normal gelişim gösteren bireyler arasından seçilmiştir.

### **2.1.4. Uygulamacı**

Araştırmanın tüm oturumları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Otizm’de Uygulamalı Davranış Analizi Tezli Yüksek Lisans programına kayıtlı bir öğrencidir ve video modelle öğretim sunma deneyimi vardır.

### **2.1.5. Gözlemci**

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Otizm’de Uygulamalı Davranış Analizi Tezli Yüksek Lisans programına kayıtlı bir öğrenci tarafından toplanmıştır. Gözlemciye araştırma ve güvenilirlik verisi toplamaya ilişkin açıklamalar yapılarak gözlemci güvenilirlik verisi toplama konusunda bilgilendirilmiştir.

## **2.2. Ortam**

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Uygulama Birimi’nde yürütülmüştür. Bu kapsamda birimde bulunan bireysel eğitim odaları, grup eğitim sınıfları ve oyun odası kullanılmıştır.

## **2.3. Araç- Gereçler**

Yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında kullanılmak üzere bir oyuncak havuzu oluşturulmuştur. Bu kapsamda deneklerin ilgisini çekebilecek nesnelere belirlemek amacıyla aileler ve deneklerin eğitim aldığı sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak denekler için ilgi çekici olan nesnelere belirlenmiş ve kamyonet, araba, pelüş hayvanlar, bebekler, lego gibi çeşitli oyuncak, kitap ve yapbozlardan oluşan 40 nesneli bir oyuncak havuzu oluşturulmuştur. Tüm uygulama sürecinde aynı oyuncak havuzu kullanılmıştır ve oyuncaklar 41x61x30 ebatlarında renkli bir karton kutuya konularak öğretim oturumlarının yapıldığı ortama konulmuştur. Yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında oyuncak havuzundaki hangi oyuncakların kullanılacağı deneklerin ilgileri

doğrultusunda belirlenmiştir. Her oturumda deneklerden oyuncak havuzundan 3 oyuncacı seçmesi istenmiş, bu şekilde o oturumda kullanılacak olan oyuncaklar belirlenmiştir. Ayrıca deneklerin videoları izlemesi için bir tablet bilgisayar kullanmış ve araştırmanın tüm oturumları bir fotoğraf makinesiyle kaydedilmiştir.

#### **2.4. Araştırma Modeli**

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler (katılımcılar) arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde deneysel kontrol yalnızca bağımsız değişken uygulanan deneğin veri düzey ya da eğiliminde değişiklik olması, henüz bağımsız değişken uygulanmayan deneklerin ise veri düzey ya da eğilimlerinde değişiklik olmaması, bu etkinin diğer deneklere bağımsız değişkenin ard zamanlı olarak uygulanmasıyla aynı şekilde gözlemlenmesiyle kurulmaktadır (Tekin-İftar, 2012, s. 223). Araştırmada denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli şu şekilde uygulanmıştır: Tüm deneklerde eş zamanlı olarak belirlenen hedef davranış için başlama düzeyi evresi düzenlenmiş ve tüm bağımlı değişkenlerde birinci başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci denekte hedef davranışta kararlı veri elde edildikten sonra birinci deneğe bağımsız değişken uygulanmaya başlanmıştır. Birinci denekte ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edene kadar veri toplanmaya devam edilmiş, bu sırada ikinci ve üçüncü deneklerden 5 günde bir kez yoklama verisi toplanmıştır. Birinci denekte ölçüt karşıladığında ikinci denekten hedef davranışa ilişkin kararlı veri elde edene dek başlama düzeyi verisi toplanmış ve hemen ardından bağımsız değişken uygulanmaya başlanmıştır. İkinci deneğe bağımsız değişken uygulandığı sürede üçüncü denekten 5 günde bir kez yoklama verisi toplanmıştır. İkinci denek ölçütü karşıladığında ise üçüncü denekten hedef davranışa ilişkin kararlı veri elde edene dek başlama düzeyi verisi toplanmış ve hemen ardından bağımsız değişken uygulanmaya başlanmıştır. Denekler 3 yoklama oturumunda üst üste ölçüt karşılandığında öğretim uygulaması sona erdirilerek izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme oturumları ise denekler ölçüt karşıladıktan 7, 14 ve 28 gün sonra yoklama oturumları düzenlenerek yapılmış böylece uygulamanın kalıcılık gözlenmiştir.

#### **2.5. Bağımlı Değişken**

Araştırmanın bağımlı değişkeni araştırmaya katılan deneklerin nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma davranışını edinmesi olarak tanımlanmıştır. Hedef davranış üç basamaklı bir zincirleme davranış gibi ele alınmıştır. Bu davranışı oluşturan

basamaklar normal gelişim gösteren akranların izlenmesiyle belirlenmiştir. Bu kapsamda sosyal karşılaştırma amacıyla toplanan verilerden yola çıkarak hedef davranış tanımlanmıştır. Başka bir deyişle sosyal karşılaştırma verileri hem akranlarla performans karşılaştırma hem de hedef davranışı ve bu davranışa ilişkin ölçütü tanımlamak için kullanılmıştır. Nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma davranışı şu şekilde tanımlanmıştır:

1. *Nesne uzatma:* Nesne uzatma, deneğin elindeki nesneyi iletişim ortağına doğru uzatması olarak tanımlanmıştır. Denek uygulamacının “hadi onu .....’e göster” yönergesini sunmasının ardından en fazla 5 saniye içerisinde nesneyi iletişim ortağına uzatmak için girişimde bulunmalıdır ve 15. sn içerisinde bu aşamayı tamamlamalıdır. Deneğin nesneyi iletişim ortağına doğru uzatmak için girişimde bulunması nesneyi alarak iletişim ortağına doğru yürümesi olarak tanımlanmıştır. Denek nesneyi uzatırken iletişim ortağıyla arasında ki mesafe en fazla 1 metre olmalıdır.

2. *Gösterdiği nesneye sözel ifade kullanarak dikkat çekme:* Gösterdiği nesneye sözel kullanarak dikkat çekme; deneğin nesneye ilişkili olarak , deneklerin “Buna bak.”, “Vuu.”, “Kırmızı balık” veya iletişim ortağının ismi gibi, bir ya da daha fazla sayıda sözcükten oluşan sözel ifadeler kullanarak dikkat çekmesi olarak tanımlanmıştır. Bu basamağın doğru tepki olarak değerlendirilebilmesi için deneğin kullandığı sözel ifadelerin en az 1 metre uzaklıktan duyulabilir şekilde olmalıdır. Deneğin elinde tuttuğu nesneyi iletişim ortağına uzatmasının ardından en fazla 4 saniye içerisinde gösterdiği nesneye sözel ifade kullanarak dikkat çekmesi beklenmiştir. Denek “ Acıktım” gibi elinde tuttuğu nesneye ilişkili olmayan, bağlam dışı bir sözel ifade kullanırsa bunlar gösterdiği nesneye sözel ifade kullanarak dikkat çekme olarak kabul edilmemiştir. Deneğin 4 saniyeden sonra bağımsız olarak nesne hakkında kullandığı sözel ifadeler veya iletişim ortağının sorularına yanıt olarak verdiği sözel ifadeler, gösterdiği nesneye sözel ifade kullanarak dikkat çekme olarak kabul edilmemiştir.

3. *Bakış kaydırma*: Bakış kaydırma deneğin, sırası önemli olmaksızın bakışlarını iletişim ortağı ve nesne arasında kaydırması olarak tanımlanmıştır. Başka bir deyişle denek bakışlarını nesneden iletişime ortağına ya da iletişime ortağından nesneye kaydırmalıdır. Denek nesneyi iletişime ortağına doğru uzatması sırasında, gösterdiği nesneyle ilgili sözel ifade kullanarak dikkat çekerken veya iletişime ortağı ile etkileşimi sırasında sıralaması önemli olmaksızın bakışlarını nesne ve iletişime ortağı arasında kaydırabilir.

### **2.5.1 Yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında olası katılımcı tepkileri ve kayıt süreci**

Araştırmaya katılan deneklerin sergilemesi beklenen iki tür tepki vardır bu tepkiler doğru ve yanlış tepkiler olarak belirlenmiştir. Tepkide bulunmama yanlış olarak değerlendirilmiştir. Deneklerin tepkileri yoklama, izleme ve genelleme oturumları veri kayıt formuna işlenmiştir. ( Ek 2)

**Doğru Tepki:** Uygulamacının beceri yönergesini sunmasının ardından, deneğin 5 sn. içerisinde hedef davranışın basamaklarını doğru bir biçimde sergilemeye başlaması ve basamakları belirlenen süre içerisinde tamamlamasıdır. Deneğin doğru tepkileri yoklama, izleme ve genelleme oturumları veri kayıt formuna “+” olarak kaydedilmiştir.

**Yanlış Tepki:** Uygulamacının beceri yönergesini sunmasının ardından, deneğin 5 sn. içerisinde tepkide bulunmak üzere girişimde bulunmaması, 5 sn. içerisinde tepkide bulunmak üzere girişimde bulunması ancak beceri analizi basamağını sergilemesi için verilen süre zarfında tamamlayamaması ya da 5 sn. içerisinde beceri analizinin yanlış bir basamağını sergilemek üzere girişimde bulunmasıdır. Deneğin yanlış tepkileri yoklama, izleme ve genelleme oturumları veri kayıt formuna “-“ olarak işlenmiştir.

### **2.6. Bağımsız Değişken**

Araştırmada video modelle öğretim uygulamasının, OSB olan çocuklara nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, video modelle öğretimdir.

### **2.6.1 Video**

Videoda iki yetişkin ve bir akran model yer almaktadır. Videolardaki yetişkin modellerden biri akran modelle oyun oynayan uygulamacı, diğer yetişkin model ise deneğin nesneyi göstereceği iletişim ortağını canlandıran, deneklerin öğrenim gördükleri sınıfın yardımcı öğretmenidir. Video akranın yetişkin modele nesne göstererek ortak dikkat girişimde bulunma becerisini sergilediği 20 saniyelik görüntüden oluşmaktadır. Video öğretim oturumlarının yapıldığı Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde bulunan bireysel eğitim odasında çekilmiştir. Video görüntülerinde kullanılan kamyon aynı zamanda öğretim oturumlarında da kullanılmak üzere hazırlanan oyuncak havuzunda yer alan bir oyuncaktır.

### **2.7. Genel Süreç**

Araştırmada sırasıyla pilot uygulama oturumları, başlama düzeyi yoklama oturumları, öğretim oturumları, günlük yoklama oturumları, genelleme ve izleme oturumları düzenlenmiştir.

#### **2.7.1. Pilot uygulama**

Araştırmanın deney süreci boyunca karşılaşılabilecek olası aksaklıkları önceden belirlemek, bu aksaklıkların önlenmesini sağlamak için gerekli uyarlamaları yapabilmek amacıyla pilot uygulama oturumları düzenlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın yürütüldüğü ortamda araştırmaya katılacak olan deneklerde aranan ön koşul özelliklere sahip başka çocuklarla pilot uygulama yapılmış ve bu uygulamalar sonrasında uygulama sürecindeki aksaklıklar belirlenerek gerekli uyarlamalar ve düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan değişikliklere ilişkin açıklamalara izleyen bölümde yer verilmiştir.

Araştırmada pilot uygulama oturumlarından önce başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumlarında oyuncak havuzunun bulunduğu bir kutunun kapağı kapalı bir şekilde oturumun gerçekleşeceği odaya konulması planlanmıştır. Uygulamacının deneği kutunun yanına gitmesi, kutuyu açması ve içerisindeki oyuncaklarla oynaması için teşvik etmesi, denek oyuncakla bir süre oynadıktan sonra ise deneğe beceri yönergesini sunması planlanmıştır. Bir diğer deneme için ise uygulamacının kutunun kapağını tekrar kapatarak denemeyi tekrar başlatması planlanmıştır. Ancak yapılan pilot uygulama oturumlarında, pilot uygulama için seçilen

çocukların dikkat çekici nesnelere bulduğu oyuncak havuzundaki oyuncaklara aşırı ilgi gösterdiği ve oyuncaklarla meşgul oldukları için yönerge almada zorlandıkları fark edilmiştir. Bu sebeple uygulamacının deneği kutunun yanına gitmesi, kutuyu açması için teşvik etmesinin ardından deneğin kutunun içindeki oyuncaklardan üç tanesini seçmesini sağlaması, denek oyuncakları seçtikten sonra ise uygulamacının kutunun kapağını kapatmasını içeren bir uyarılama yapılmıştır. Bu uyarılama pilot uygulama için seçilen çocukların seçtikleri üç oyuncakla aynı anda etkileşim kurmasına olanak sağlamaktadır. Ancak yapılan pilot uygulama oturumlarında çocukların seçtikleri üç oyuncakla meşgul oldukları, yönerge takip etmede zorlandıkları ve kutunun kapağını tekrar açmak için ısrarcı oldukları gözlenmiştir. Bu sebeple oyuncak havuzu uygulama oturumlarının yapıldığı odada bulunan bir dolaba yerleştirilmiş, oturumların başında denekler bu kutudan üç nesne seçtikten sonra kutu dolaba kaldırılmıştır. Ayrıca deneklerin her denemede tek bir nesneyle oynamaları planlanmıştır. Başka bir deyişle, denek etkileşim kurmak, oynamak istediği üç oyuncak seçtikten sonra uygulamacının deneğe ilk önce hangisiyle oynamak istediğini sorması ve diğer iki nesneyi deneğin ulaşamayacağı şekilde bir dolabın üzerine koymasını içeren bir uyarılama yapılmıştır.

Ayrıca bazı öğretim oturumlarında denekler oyuncaklarla yerde oturarak oynadıkları için öğretim oturumlarında videoların deneklere, denekler yerde otururken izletilmesi planlanmıştır. Ancak pilot uygulamaya katılan çocukların video görüntülerini yerde oturarak izlerken zorlandıkları, dikkatlerini toplayamadıkları gözlenmiştir. Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak, için deneklerin seçtiği oyuncakla masada oynaması ve öğretim videosunun masada izletilmesine karar verilmiştir. Eğer denekler seçtikleri oyuncakla yerde oynamayı tercih ederlerse; (örneğin kamyonu yerde sürmek gibi), buna izin verilmesine ancak öğretim videosunun masaya oturtularak izletilmesine karar verilmiştir. Uygulama oturumlarının yapılacağı ortama uygulamacı ve çocuğun oturabileceği iki sandalye ve bir masa eklenerek uyarılama yapılmıştır.

Araştırmada oturumların bir kişi tarafından kamerayla kayıt edilmesi planlanmıştır. Bu kişi uygulamacının bir yakını olup, deneklerin tanımadığı bir kişidir. Pilot uygulama oturumlarında deneklerin kamera kaydı yapmak üzere ortamda bulunan kişiye dikkatlerini yönelttikleri, oyuncaklarla etkileşimleri sırasında ve uygulamacı yönergeyi sunduktan sonra nesne göstererek ortak dikkat girişiminde buldukları sırada kamera görüntülerini çeken kişiye baktıkları gözlenmiştir. Başlama düzeyi ve



günlük yoklama oturumlarında deneklerin iletişim ortağı ve nesne arasında bakış kaydardıkları durumlarda, kamera çekimi yapan kişiye bakmalarının oturumu olumsuz etkileyeceği düşünülmüştür. Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak için başlama düzeyi yoklama, günlük yoklama, öğretim ve sınıf içerisinde serbest oyun zamanlarında yapılacak genelleme oturumlarında kamerayla çekim yapan kişilerin deneklere bakım hizmeti sunan ebeveynleri olması yönünde bir uyarılama yapılmıştır. Oyun odasında yapılacak olan genelleme oturumlarında ise deneklerin nesne göstererek ortak dikkat başlatacağı iletişim ortağı deneklere bakım hizmeti sunan ebeveynleri olarak belirlendiğinden, bu oturumlarda ise kamerayla çekim yapan kişinin sınıf yardımcı öğretmeni olması yönünde bir uyarılama yapılmıştır.

### **2.7.2. Deney süreci**

Araştırmanın deney süreci, başlama düzeyi yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları, videoyla model olma öğretim oturumları, genelleme ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. İzleyen bölümde yoklama oturumları, öğretim oturumları, izleme ve genelleme oturumları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

#### **2.7.2. 1. Yoklama oturumları**

Araştırmada; bağımsız değişken uygulanmadan önce deneklerin bağımlı değişkene ilişkin performanslarını belirlemek için başlama düzeyi yoklama oturumları ve becerinin edinim düzeyini ölçmek için günlük yoklama oturumları olmak üzere iki tür yoklama oturumu düzenlenmiştir.

##### **2.7.2. 1.1. Başlama düzeyi yoklama oturumları**

Başlama düzeyi yoklama oturumları öğretim uygulamasına geçilmeden önce düzenlenmiş ve en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar sürdürülmüştür. Her bir başlama düzeyi yoklama oturumunda 3 denemeye yer verilmiş ve bir günde en fazla 3 oturum başlama düzeyi yoklama oturumu düzenlenmiştir. Deneklerin tepkileri yoklama, izleme ve genelleme oturumları veri toplama formuna (Ek 2) kaydedilmiştir.

Oturumlar bireysel eğitim odasında düzenlenmiştir. Uygulamacı, o oturumda oyuncak havuzundan kullanılacak nesnelere belirlemek amacıyla deneye “Aaa bak kocaman bir kutu, hadi seninle kutunun içerisinde neler var, birlikte bakalım” diyerek

deneği kutunun yanına götürmüş ve “Aaa ne kadar güzel oyuncaklar var burada, hadi oynamak istediğin üç oyuncağı al.” diyerek deneğin oyuncak havuzundan o oturumda kullanılacak nesnelere seçmesini sağlamıştır. Denek nesnelere seçtikten sonra ise deneğe “Önce hangisiyle oynayalım?” diye sorarak deneğin oynamak istediği ilk nesneyi belirlemiştir. Daha sonra ise coşkulu bir şekilde “Tamam çok güzel hadi gel masaya oturalım seninle bu oyuncakla oynayalım” diyerek deneğin masaya oturmasını sağlamış ve deneği nesneyle etkileşime geçmesi için teşvik etmiştir. Bu sırada iletişim ortağı, yüzü uygulamacı ve deneğe dönük şekilde odaya yerleştirilmiş olan sandalyeye oturmuş ve kitap okumakla meşgul olmuştur. Deney sürecinde genelleme oturumları dışında iletişim ortağı deneklerin sınıf yardımcı öğretmenidir. Uygulamacı denekle bu oyuncakla oynamış ve denek oyuncakla etkileşime geçtikten bir süre sonra ise deneğe etkileşimde bulunduğu nesneyi iletişim ortağına göstermesini söyleyen “Hadi onu .....’e göster.” yönergesini sunmuştur.

Eğer denek nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini bağımlı değişken başlığı altında tanımlandığı şekilde sergilerse, iletişim ortağı çok coşkulu bir şekilde nesne hakkında “Harika bir kedi bu.” gibi bir yorum yaparak deneği sözel ve sosyal olarak pekiştirmiş ve denekle coşkulu bir şekilde etkileşime devam etmiştir. Denek eğer bağımlı değişkende tanımlanmış olan nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin beceri basamaklarından birini veya ikisini sergilerse iletişim ortağı deneğin tüm beceri basamaklarını sergilediği durumlara oranla daha az coşkulu bir ses tonu kullanarak “Evet bu güzel bir oyuncakmış.” gibi bir yorum yaparak deneği sözel ve sosyal olarak pekiştirmiştir ve etkileşime devam etmiştir.

Deneğin nesneyi uzattıktan sonra nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin ikinci basamağı “Gösterdiği nesneye sözel ifade kullanarak dikkat çekme” basamağını 4sn. içerisinde sergilemediği durumlarda iletişim ortağı deneğe nesne hakkında “Peki kedi hangi renk?” gibi sorular sorarak onu nesne hakkında sözel ifade kullanmaya teşvik etmiştir. Denek bu soruların ardından nesne hakkında sözel ifadeler kullanırsa iletişim ortağı denek ile etkileşime devam etmiştir. Deneğin bu sorulara cevap vermemesi durumunda ise “Bu sarı bir kedi.” gibi sözel ifadeler kullanmıştır. Eğer denek iletişim ortağının doğal ses tonuyla sorduğu sorularından sonra bakışlarını nesne ve iletişim ortağı arasında kaydırırsa iletişim ortağı deneğin bakışlarını kaydırđıđı anda ses tonunu deneğin tüm beceri basamaklarını sergilemesine verdiği

çoşkulu ses tonuna oranla daha az çoşkulu bir hale getirmiş ve etkileşime devam etmiştir.

Eğer denek gösterdiği nesneyle ilişkili olmayan sözel bir ifade kullanırsa (örneğin “Su istiyorum.” gibi) deneğin bu tepkisi görmezden gelinmiştir.

Bir diğer denemeye geçmeden önce uygulamacı denek iletişim ortağıyla etkileşime geçmişse bu etkileşimin bitmesini beklemiş, ve etkileşim bitince “ Aaa bak diğer oyuncak burada hadi gel şimdi bununla oynayalım.” gibi bir cümle söyleyerek deneğin seçtiği diğer oyuncakla etkileşime girmesini sağlamış ve denemeyi tekrar başlatmıştır.

Ortamda oturum esnasında uygulamacı, denek, iletişim ortağı ve video görüntülerini çeken ebeveyn haricinde herhangi bir kişinin bulunmaması sağlanmıştır.

### **2.7.2. 1.2. Günlük yoklama oturumları**

Günlük yoklama oturumları uygulama süresince öğretimi yapılan nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisine ilişkin deneklerin performans düzeyini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Her öğretim oturumu için 1 günlük yoklama oturumu düzenlenmiş, her günlük yoklama oturumunda 3 denemeye yer verilmiştir. Günlük yoklama oturumları öğretim oturumlarının hemen sonrasında düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumlarında, başlama düzeyi yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiş ve deneklerin tepkileri yoklama, izleme ve genelleme oturumları veri toplama formuna kaydedilmiştir. Günlük yoklama oturumlarına 3 yoklama oturumunda üst üste %100 ölçüt karşılanana kadar öğretim devam edilmiş, 3 yoklama oturumunda üst üste ölçüt karşılandığında ise öğretime son verilerek izleme oturumları başlatılmıştır.

### **2.7.2. 2. Öğretim oturumları**

Öğretim oturumlarında deneğe ekranın iletişim ortağı olan yetişkin modele nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini sergilediği videolar izletilmiştir. Öğretim oturumları haftada beş gün ve günde 3 öğretim oturumu olacak şekilde düzenlenmiştir. Öğretim oturumları her oturumun arasında 1.5 saat olacak şekilde düzenlenmiştir. Oturumlar deneğin okula ilk varışında ders başlamadan önce, yemek saatinden hemen önce ve ders bitiminde okuldan ayrılmadan önce olacak şekilde düzenlenmiştir. Her bir oturumda 3 denemeye yer verilmiştir. Denek günlük yoklama

oturumlarında üç oturum üst üste % 70 oranında doğru tepki sergileyene kadar oturumlarda her deneme öncesi deneye öğretim videosu izletilmiştir. Denek üç oturum üst üste %70 düzeyinde doğru tepki sergiledikten sonra ise deneye video sadece oturumların başında 1 kez izletilerek video silikleştirilmiştir. Denek üç oturum üst üste %100 ölçüt karşıladığında ise öğretim oturumlarında video izletmeye son verilerek izleme oturumlarına geçilmiştir.

Öğretim oturumları bireysel eğitim odasında düzenlenmiştir. Uygulamacı, o oturumda oyuncak havuzundan kullanılacak nesnelere belirlemek amacıyla deneye “Aaa bak kocaman bir kutu, hadi seninle kutunun içerisinde neler var, birlikte bakalım” diyerek deneyi kutunun yanına götürmüş ve “Aaa ne kadar güzel oyuncaklar var burada, hadi oynamak istediğin üç oyuncak al.” diyerek deneyin oyuncak havuzundan o oturumda kullanılacak nesnelere seçmesini sağlamıştır. Denek nesnelere seçtikten sonra uygulamacı deneye “Önce hangisiyle oynayalım?” diye sorarak deneyin oynamak istediği ilk nesneyi belirlemiştir. Daha sonra coşkulu bir şekilde “Tamam çok güzel hadi gel masaya oturalım seninle bu oyuncakla oynayalım” diyerek deneyin masaya oturmasını sağlamış ve deneyin nesneye etkileşime geçmesini teşvik etmiştir. Bu sırada iletişim ortağı, yüzü uygulamacı ve deneye dönük şekilde odaya yerleştirilmiş olan sandalyeye oturmuş ve kitap okumakla meşgul olmuştur. İletişim ortağı deneklerin sınıf yardımcı öğretmenidir. Uygulamacı ve denek bu oyuncakla oynamış ve denek oyuncakla etkileşime geçtikten bir süre sonra deneye , “Şimdi bir video izleyelim mi?” gibi bir ifadeyle dikkat sağlayıcı uyaran sunmuş, deneyin sözel veya fiziksel olarak soruyu onaylamasının ardından deneye “O zaman hadi bir video izleyelim.” diyerek tablet bilgisayarı deneyin görebileceği şekilde deneyin önüne koymuş ve deneye “Hazır mısın?” sorusu yöneltmiştir. Deneyin sözel veya fiziksel olarak soruyu onaylamasının ardından uygulamacı videoyu başlatmıştır. Deneyin videoyu izlediği sürede uygulamacı deneyin videoya bakıp bakmadığını kontrol etmiş ve eğer denek 3 saniyeden daha uzun bir süre videoyu izlemezse uygulamacı “Videoyu izle. ” gibi bir sözel ipucu sunarak deneyin videoyu izlemesini sağlamıştır. Eğer denek videoyu izler ise “Aferin çok güzel izledin” diyerek deneyi sözel olarak pekiştirmiştir. Denek videoyu izledikten sonra uygulamacı deneye etkileşimde bulunduğu nesneyi iletişim ortağına göstermesini söyleyen “Hadi şimdi sende bunu .....’e göster.” yönergesini sunmuştur. Uygulamacının yönergeyi sunmasının ardından öğretim oturumu, başlama düzeyi

yoklama oturumlarında anlatıldığı şekilde devam etmiştir. Öğretim oturumlarının yoklama oturumlarından tek farkı deneğe öğretim oturumlarında videonun izletilmesidir.

Ortamda oturum esnasında uygulamacı, denek, iletişim ortağı ve video görüntülerini çeken ebeveyn haricinde herhangi bir kişinin bulunmaması sağlanmıştır.

### **2.7.3. İzleme**

Günlük yoklama oturumlarında 3 oturum üst üste %100 doğruluk ölçütü karşılandıktan sonra öğretime son verilerek izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları denekler ölçüt karşıladıktan sonra 7., 14. ve 28. günlerde yoklama oturumları düzenlenerek yapılmış ve böylece uygulamanın kalıcılık etkisi incelenmiştir.

İzleme oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir.

### **2.8. Genelleme**

Deneklerin hedef davranışı genelleyip genellemedikleri ön-test ve son-test ölçümleriyle değerlendirilmiştir. Hedef davranışla ilgili ortamlar ve kişiler arası genelleme verisi toplanmıştır. Hedef davranışın ortamlar arası genelleme oturumları Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde bulunan oyun odasında ve grup eğitim sınıflarında yapılmıştır. Kişiler arası genelleme oturumları grup eğitim sınıfı ortamı için deneklerin sınıf öğretmenleriyle, oyun odası genelleme oturumları için ise deneklerin bakım hizmeti sunan ebeveynleriyle yapılmıştır.

Grup eğitim sınıflarında, düzenlenen genelleme oturumları deneklerin eğitim aldıkları sınıflardaki serbest oyun saatlerinde sınıftaki diğer öğrenciler de varken yapılmış ve iletişim ortağı deneklerin sınıf öğretmeni olmuştur. Bu sırada sınıfta öğretim oturumlarında iletişim ortağı olan sınıf yardımcı öğretmeni de bulunmaktadır. Grup eğitimi sınıfında yapılan genelleme oturumunda deneğin göstereceği nesnelere, sınıf içerisinde bulunan nesnelere arasından seçilmiştir. Bu bağlamda uygulamacı deneğin serbest oyun saatindeki ilgilerini gözlemiş ve denek bir nesneyle etkileşime geçtikten sonra deneğe “Aaa ne güzel bir oyuncak hadi birlikte oynayalım.” gibi ifadeler kullanarak denekle etkileşim kurmuştur. Uygulamacı denekle etkileşim kurduktan bir süre sonra ise deneğe “Hadi şimdi bu oyuncak ... Öğretmen'ine göster yönergesini

sunmuştur. Bir diğer denemeye geçmek için deneğin ilgileri gözlemiş ve deneğin başka bir nesneyle etkileşime geçmesi beklenmiştir. Deneğin herhangi bir nesneyle etkileşime geçmediği durumlarda uygulamacı deneğe “Aaaa bak burda oyuncaklar var hadi gel birlikte oynayalım.” gibi ifadelerle deneğin nesnelere etkileşime geçmesini teşvik etmiştir.

Oyun odasında yapılan genelleme oturumları ise deneklerin eğitim aldığı sınıfın oyun odasına giderek serbest oyun oynadığı saatlerde düzenlenmiştir. Oyun odasında düzenlenen genelleme oturumlarında iletişim ortağı deneklere günlük bakım hizmeti sunan ebeveynleri olmuştur. Bu kapsamda deneklerden Arda ve Boranın annesi, Can'ın ise babası iletişim ortağı olmuştur. Oyun odasında yapılan genelleme oturumlarında deneğin göstereceği nesnelere, oyun odasında bulunan nesnelere arasından seçilmiştir. Uygulamacı deneğin oyun odası saatindeki ilgilerini gözlemlemiş ve denek bir nesneyle etkileşime geçtikten sonra deneğe “Aaa ne güzel bir oyuncak hadi birlikte oynayalım.” gibi ifadeler kullanarak denekle etkileşim kurmuştur. Uygulamacı denekle etkileşim kurduktan bir süre sonra deneğe “Hadi şimdi bu oyuncakları .....annene/babana göster.” yönergelerini sunmuştur. Bir diğer denemeye geçmek için deneğin ilgileri gözlenmiş ve deneğin başka bir nesneyle etkileşime geçmesi beklenmiştir. Deneğin herhangi bir nesneyle etkileşime geçmediği durumlarda uygulamacı deneğe “Aaaa bak burda oyuncaklar var hadi gel birlikte oynayalım.” gibi ifadeler kullanarak deneğin nesnelere etkileşime geçmesini teşvik etmiştir.

Genelleme oturumlarında iletişim ortağı olan sınıf öğretmeni, ve deneklere bakım sunan ebeveynler deneklerin davranışlarına karşı vermeleri gereken doğru tepkiler konusunda bilgilendirilmiş ve deneklere bakım sunan ebeveynlerin sınıfta bulunan diğer akranlarla bir pilot uygulama yapmaları sağlanmıştır.

Genelleme oturumları için belirlenen tepki tanımları başlama düzeyi yoklama oturumlarında belirtilen tepki tanımlarıyla aynıdır. Deneklerin tepkileri yoklama, izleme ve genelleme oturumları veri toplama formuna kaydedilmiştir.

## **2.9. Verilerin Toplanması**

Araştırmada etkililik, sosyal geçerlilik ve güvenilirlik verisi olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Güvenirlik verisi dışındaki veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır.

### **2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması**

Etkililik verileri video modelle öğretim uygulamaları sunulurken yapılan günlük yoklama oturumları ve öğretim oturumları bittikten sonra yapılmış olan izleme ve genelleme oturumları veri toplama formuna, deneklerin doğru ve yanlış tepkileri kaydedilerek toplanmıştır.

### **2.9.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması**

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri sosyal karşılaştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Sosyal karşılaştırma davranış değiştirme sürecine ihtiyaç duymayan, normal gelişim gösterdiği düşünülen bir referans grubuyla deney grubunun performanslarının karşılaştırılmasıdır (Kurt, 2012, s. 388).

Nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma davranışının normal gelişim gösteren akranlar tarafından nasıl sergilendiğinin belirlenmesi amacıyla toplam 10 akranla oturumlar düzenlenmiştir. Normal gelişim gösteren akranlara ilişkin demografik bilgilere Tablo 4'te yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, bağımlı değişkenin doğal bağlamlarda nasıl sergilendiğinin belirlenmesi amacıyla analiz edilmiş ve sosyal geçerlik bulgularında sosyal karşılaştırma verisi olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren akranların ailelerinden yazılı onay (Ek 3) alınmıştır. Oturumlara ilişkin ayrıntılı bilgiye izleyen satırlarda yer verilmiştir.

**Tablo 4** Normal gelişim gösteren akranların demografik bilgilerine ilişkin tablo

<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>Yaş</b>	<b>Cinsiyet</b>
Normal gelişim gösteren akran 1	4	E
Normal gelişim gösteren akran 2	3	E
Normal gelişim gösteren akran 3	3	E
Normal gelişim gösteren akran 4	4	K
Normal gelişim gösteren akran 5	4	E
Normal gelişim gösteren akran 6	5	E
Normal gelişim gösteren akran 7	5	E
Normal gelişim gösteren akran 8	5	E
Normal gelişim gösteren akran 9	5	K
Normal gelişim gösteren akran 10	5	E

Not: K; “kız çocuk”, E; “erkek çocuk” karşılığı kullanılmıştır.

Tüm oturumlar normal gelişim gösteren 3-6 yaş arası akranlar ve akranların tanıdığı yetişkinlerle akranların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Akranların evlerinde yapılan oturumlar şu şekilde düzenlenmiştir: Oturumlar akranların evde oyun oynadıkları bir odada gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda odada sadece akranın iki yakını, akran ve uygulamacı olmasına dikkat edilmiştir. Akranların yakınları akranlarla aynı evde yaşayan yetişkinler ve/veya akrana evde bakım hizmeti sunan yetişkinlerdir. Oturumlarda akranın bir yakını “Hadi oyun oynayalım.” diyerek akranı oyun oynaması için yönlendirmiştir. Akranın diğer yakını ise akran ve diğer yetişkine yüzü dönük şekilde odada bulunan bir koltuğa oturmuş ve kitap okumuştur. Araştırmacı ise oturumlarda kameraman olarak görev almış ve çocuğun bakışlarını tam olarak çekebilmek için çocuğun yakınının hemen arkasında kalacak şekilde durmuştur. Yetişkin akranlarla bir süre oyun oynadıktan sonra akranı oynadığı nesneyi tanıdık yetişkine göstermesi için teşvik etmiş ve “Aaa harika bir kediymiş bu. Hadi kediyi annene göster.” benzeri cümleler söylemiştir.

Oturumlarda yer alan tanıdık yetişkinler, oturumlar öncesinde akranı oyun oynaması ve nesneyi tanıdık bir yetişkin olan iletişim ortağına göstermeye teşvik etmesi konusunda bilgilendirilmiştir. İletişim ortağı olan yetişkin ise oturduğu sırada kitap okuması ve denek ona nesne gösterene kadar herhangi bir tepkide bulunmaması konusunda bilgilendirilmiştir. Normal gelişim gösteren akranların kamera çekiminden



etkilenmemesi için ise kamera kayıtları cep telefonuyla yapılmıştır, uygulamacı ekranın yakının arkasında oturmuş ve cep telefonuyla ilgileniyor gözükmiştir. Tüm oturumlar araştırmaya katılmaya gönüllü aileler ve çocuklarıyla yapılmış ve araştırmada yer alan tüm ailelerden çekim yapmak ve çekimleri araştırma kapsamında kullanmak için yazılı izin alınmıştır.

### **2.9.3. Güvenirlik verilerinin toplanması**

Araştırma boyunca düzenlenen tüm oturumların en az %30'unda gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik verileri Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Otizm'de Uygulamalı Davranış Analizi Tezli Yüksek Lisans programına kayıtlı bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmış ve hangi oturumlarda güvenilirlik verisi toplanacağı yansız olarak belirlenmiştir.

#### ***2.9.3.1 Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması***

Araştırmanın gözlemler arası güvenilirlik verileri başlama düzeyi yoklama, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında, yoklama izleme ve genelleme oturumları veri kayıt formu kullanılarak toplanmıştır. Hangi oturumlardan güvenilirlik verisinin toplanacağına yansız atamayla karar verilmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri tüm oturumların en az %30'undan toplanmıştır. Gözlemci araştırma, bağımlı değişken, tepki tanımları, veri toplama formları hakkında bilgilendirilmiştir.

#### ***2.9.3.2 Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması***

Araştırmanın uygulama güvenilirliği verileri bağımsız değişkenin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla öğretim, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında toplanmıştır. Bu amaçla yoklama, izleme ve genelleme oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formu (Ek 4) ve öğretim oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formu (Ek 5) oluşturulmuş ve veriler bu formlara kaydedilmiştir.

Video modellerle öğretim uygulaması için uygulamacının öğretim oturumlarında sergilemesi gereken davranışlar , (a) eğitim çevresini düzenleme, (b) araç gereç hazırlama, (c) çocuğu nesnelere etkileşim kuracağı alana yönlendirme, (d) çocuğun nesnelere etkileşim kurması için yönerge sunma, (e) video izletimi için dikkat sağlayıcı ipucu sunma, (f) dikkati ekrana yönlendirme, (g) video görüntülerini izlerken çocuğun

tepkilerine uygun tepkiler verme, (h) video görüntülerini izledikten sonra çocuğu pekiştirme, (ı) oturumu sonlandırma olarak tanımlanmıştır. Video modelle öğretim uygulaması için uygulamacının yoklama ve izleme oturumlarında sergilemesi gereken davranışlar , (a) eğitim çevresini düzenleme, (b) araç gereç hazırlama, (c) çocuğu nesnelere etkileşim kuracağı alana yönlendirme, (d) çocuğun nesnelere etkileşim kurması için yönerge sunma, (e) beceri yönergesi sunma, (f) çocuğun tepkilerine uygun tepkiler verme, (g) oturumu sonlandırma olarak tanımlanmıştır. Video modelle öğretim uygulaması için belirlenen yanlış tepkiler ise uygulamacının yukarıda belirtilen basamakları yerine getirmemesi, eksik veya yanlış olarak yerine getirmesidir.

## **2.10. Verilerin Analizi**

### **2.10.1. Etkililik verilerinin analizi**

Etkililik verilerinin analizi, deneklerin nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini sergilemelerine ilişkin doğru ve yanlış tepkileri kaydedilerek doğru tepki yüzdeleri “ Doğru Tepki Sayısı/ Toplam Tepki Fırsatı Sayısı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012, s. 99). Araştırma sonunda elde edilen bulgular görsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Grafikte yatay eksen düzenlenmiş oturum sayısını yer almakta, dikey eksen ise, araştırmanın bağımlı değişkeni olan “nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma” becerisinde denekin gösterdiği doğru davranış yüzdesi yer almaktadır.

### **2.10.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi**

Nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma davranışının normal gelişim gösteren akranlar tarafından nasıl sergilendiğinin belirlenmesi amacıyla düzenlenen oturumlarda akranların tepkileri cep telefonu kamerasıyla kaydedilmiş ve bu görüntülerden hareketle beceri analizi basamakları belirlenmiştir. Elde edilen görüntülerden yola çıkarak hedef davranış tanımı yapılmıştır. Daha sonrasında akranların video görüntüleri izlenmiş ve yoklama, izleme ve genelleme oturumları veri kayıt formu kullanılarak normal gelişim gösteren akranların hedef beceriye ilişkin performans düzeyleri belirlenmiştir. Akranların performans düzeyleri ve deneklerin uygulama öncesi ve sonrası performans düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular karşılaştırılarak sosyal karşılaştırma yapılmıştır.

### 2.10.3. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi için “Görüş Birliği/ Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı x 100” formülü kullanılmıştır (Erbaş, 2012, s. 120). Tablo 5’te her bir denek için başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde elde edilen en düşük gözlemciler arası güvenilirlik katsayısının % 97, en yüksek gözlemciler arası güvenilirlik katsayısının ise %100 olduğu görülmektedir.

**Tablo 5** Her bir denek için elde edilen başlama düzeyi yoklama, günlük yoklama, genelleme ve izleme oturumları gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları

Denek	Başlama Düzeyi Yoklama	Günlük Yoklama	Genelleme	İzleme
Arda	%100	%98	%100	%100
Bora	%100	%100	%100	%100
Can	%100	%97	%100	%100

### 2.10.4. Uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Araştırmanın uygulama güvenilirliği verilerinin analizi için “Gözlenen Uygulamacı Davranışı/Planlanan Uygulamacı Davranışı x100” formülü kullanılmıştır (Erbaş, 2012, s. 126). Tablo 6’da her bir denek için başlama düzeyi, öğretim, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında elde edilen uygulama güvenilirliği katsayıları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde araştırmanın tüm deneklerde ortalama %97 (ranj= %89- %100) uygulama güvenilirliğiyle yürütüldüğü görülmektedir.

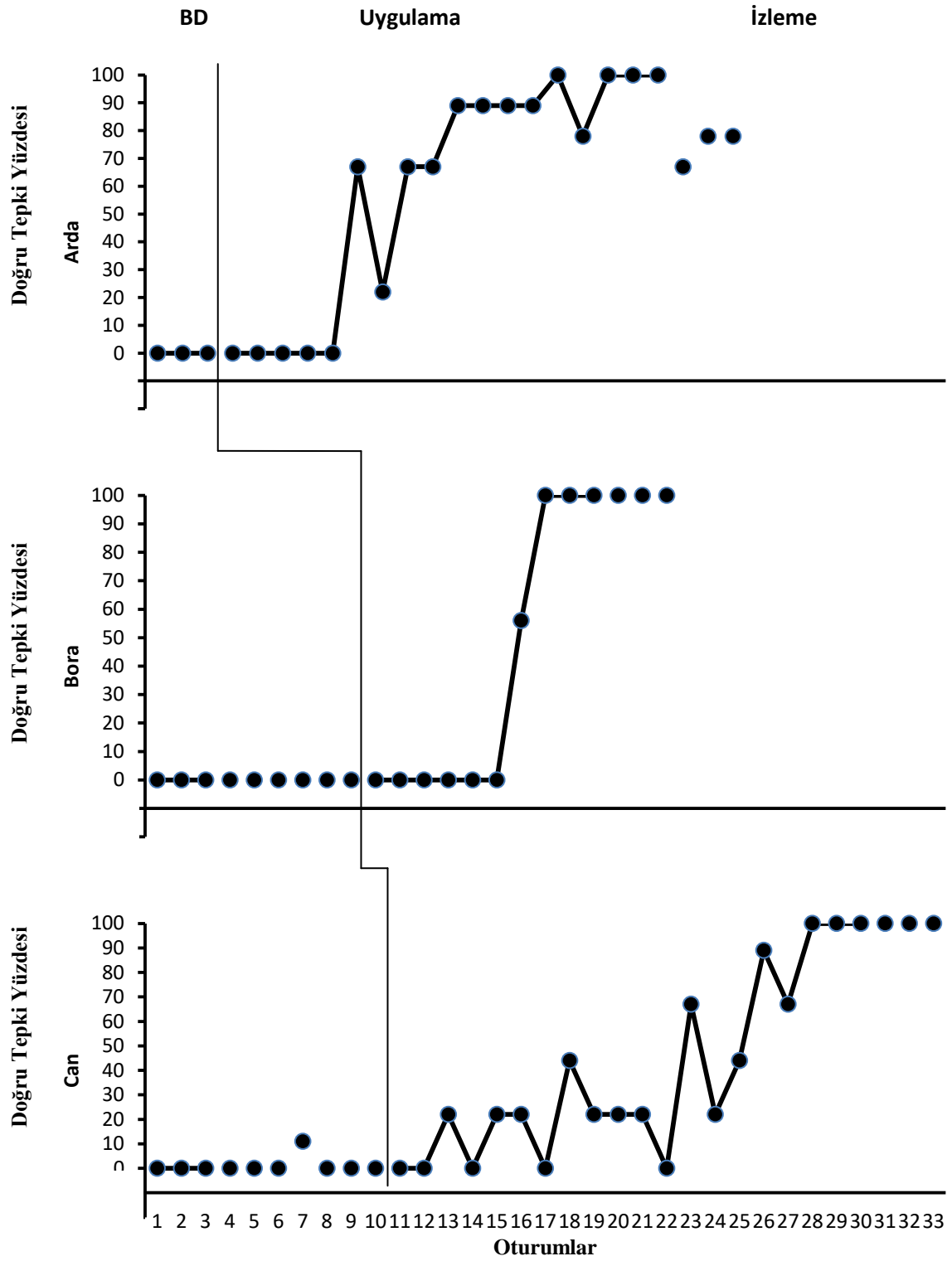
**Tablo 6** Her bir denek için elde edilen başlama düzeyi, öğretim, yoklama, genelleme, izleme oturumları uygulama güvenilirliği katsayıları

Denek	Başlama Düzeyi Yoklama	Öğretim	Günlük Yoklama	Genelleme	İzleme
Arda	%89	%99	%90	%94	%100
Bora	%96	%97	%100	%100	%100
Can	%98	%99	%100	%94	%100

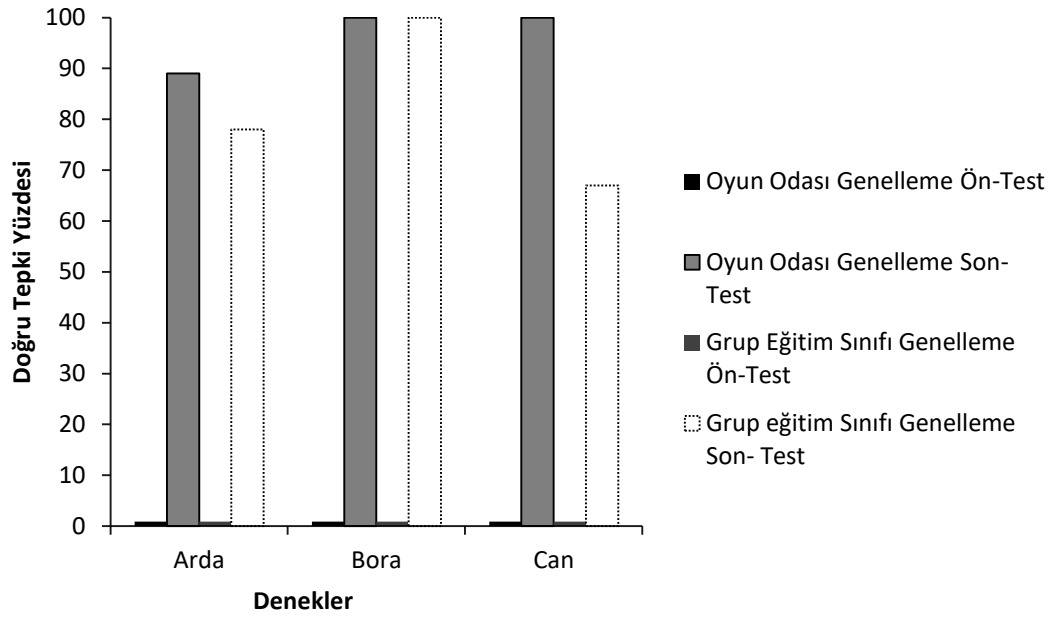
### **3. BULGULAR**

#### **3.1. Nesne Göstererek Ortak Dikkat Girişiminde Bulunma Becerisinin Otizmli Çocuklara Öğretiminde Video Modelle Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan deneklerin, nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini öğrenmelerinde video modelle öğretimin etkililiğine ilişkin verilerin grafiği Şekil 1’de yer almaktadır. Şekil 1’de yer alan grafikte başlama düzeyi yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları ve izleme oturumlarının verileri deneklerin hedef beceriye ilişkin doğru tepki yüzdeleri olarak yer almaktadır. Ön-test ve son-test genelleme oturumlarında elde edilen veriler Şekil 2’de deneklerin hedef beceriye ilişkin doğru tepki yüzdeleri grafiksel olarak, Tablo 7 ‘de deneklerin hedef beceriye ilişkin doğru tepki yüzdeleri sayısal değer olarak sunulmuştur.



Şekil 1 Nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğine ilişkin verilerin grafiği



**Şekil 2** Deneklerin nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini genelleme düzeylerine ilişkin grafik

**Tablo 7** Deneklerin nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini genelleme düzeylerine ilişkin tablo

Denek	Oyun Odası Genelleme Ön-Test	Oyun Odası Genelleme Son-Test	Grup Eğitim Sınıfı Genelleme Ön-Test	Grup Eğitim Sınıfı Genelleme Son-Test	Ortalama Genelleme Düzeyi
Arda	%0	%89	%0	%78	%83
Bora	%0	%100	%0	%100	%100
Can	%0	%100	%0	%67	%84

### **3.1.1 Arda için elde edilen etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme**

Arda'nın başlama düzeyi oturumlarında nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma davranışı sergilemediği görülmüştür. Arda video modellerle öğretim uygulamasıyla birlikte 14. oturumda öğretilen beceriyi %100 doğrulukta sergilemiş olmasına rağmen, üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar uygulamaya devam edilmiştir.

Arda üç oturum üst üste %100 doğruluk düzeyinde performans sergiledikten sonra uygulama oturumlarına son verilmiş ve uygulama oturumlarının tamamlanmasından 7, 14 ve 28 gün sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlardan elde edilen verilere göre Arda nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini uygulama oturumları bittikten 7 gün sonra yapılan izleme oturumunda %67, 14 ve 28 gün sonra yapılan izleme oturumlarında ise %78 doğruluk düzeyinde sergilemiştir.

Genelleme verileri analiz edildiğinde Arda'nın oyun odası ve grup eğitim sınıflarında yapılan her iki ön-test genelleme oturumlarında nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini sergileyemediği, oyun odası son-test genelleme oturumlarında beceriyi %78, grup eğitim sınıfında yapılan son-test genelleme oturumlarında ise % 89 doğruluk oranında sergilediği görülmüştür. Arda'nın oyun odası ve grup eğitim sınıfında yapılan genelleme son test performans düzeyinin ortalaması alındığında ise beceriyi ortalama %83 doğruluk düzeyinde genellediği görülmektedir.

Şekil 1'de Arda'nın nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında doğru sergileme düzeyine ilişkin grafik yer almaktadır. Şekil 2'de ise Arda'nın hedef davranışı oyun odası ve grup eğitimi sınıfında yapılan ön-test ve son- test genelleme oturumlarında doğru sergileme düzeyine ilişkin grafik yer almaktadır.

### **3.1.2 Bora için elde edilen etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme**

Bora'nın başlama düzeyi oturumlarında nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma davranışı sergilemediği görülmüştür. Bora video modellerle öğretim uygulamasıyla birlikte 8. oturumda öğretilen beceriyi %100 doğrulukta sergilemiş ve

10. oturumda nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini üst üste üç kez %100 doğrulukta sergileyerek ölçütü karşılamıştır.

Bora üç oturum üst üste %100 doğruluk düzeyinde performans sergiledikten sonra uygulama oturumlarına son verilmiş ve uygulama oturumlarının tamamlanmasından 7, 14 ve 28 gün sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlardan elde edilen verilere göre Bora nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini oturumların tümünde %100 doğruluk düzeyinde sergilemiştir.

Genelleme verileri analiz edildiğinde Bora'nın oyun odası ve grup eğitim sınıflarında yapılan her iki ön-test genelleme oturumlarında nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini sergileyemediği, yapılan her iki son-test genelleme oturumlarında ise % 100 doğruluk düzeyinde sergilediği görülmüştür.

Şekil 1'de Bora'nın nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında doğru sergileme düzeyine ilişkin grafik yer almaktadır. Şekil 2'de ise Bora'nın hedef davranışı oyun odası ve grup eğitimi sınıfında yapılan ön-test ve son- test genelleme oturumlarında doğru sergileme düzeyine ilişkin grafiği yer almaktadır.

### **3.1.3 Can için elde edilen etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme**

Can'ın başlama düzeyi oturumlarında ortalama %1,1 (ranj: %0-11) oranında nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi sergilemiştir. Can video model olma uygulamasıyla birlikte 18. oturumda öğretilen beceriyi %100 doğrulukta sergilemiş olmasına rağmen üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar uygulamaya devam edilmiştir

Can üç oturum üst üste %100 doğruluk düzeyinde performans sergiledikten sonra uygulama oturumlarına son verilmiş ve uygulama oturumlarının tamamlanmasından 7, 14 ve 28 gün sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlardan elde edilen verilere göre Can nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini oturumların tümünde %100 doğruluk düzeyinde sergilemiştir.

Genelleme verileri analiz edildiğinde Can'ın oyun odası ve grup eğitimi sınıflarında yapılan her iki ön-test genelleme oturumlarında nesne göstererek ortak



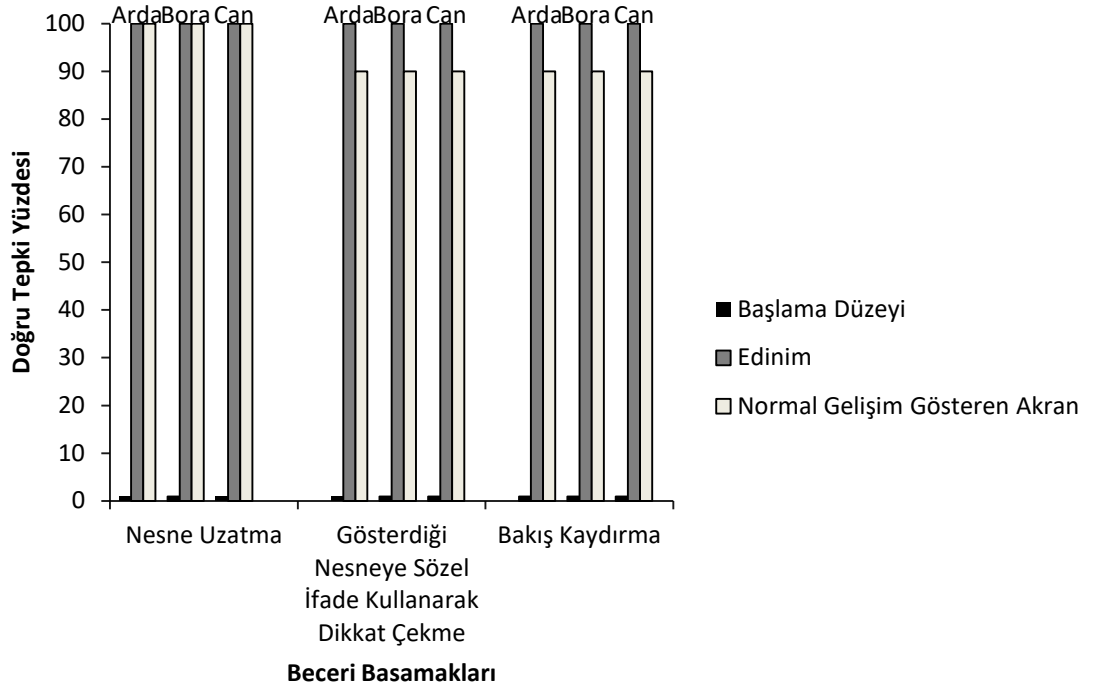
dikkat girişiminde bulunma becerisini sergileyemediği, oyun odası son-test genelleme oturumlarında beceriyi %100, grup eğitim sınıfında yapılan son-test genelleme oturumlarında ise % 67 doğruluk düzeyinde sergilediği görülmüştür.

Şekil 1’de Can’ın nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında doğru sergileme düzeyine ilişkin grafik yer almaktadır. Şekil 2’de ise Can’ın hedef davranışı oyun odası ve grup eğitimi sınıfında yapılan ön-test ve son- test genelleme oturumlarında doğru sergileme düzeyine ilişkin grafik yer almaktadır.

### **3.2. Sosyal Geçerlik Bulguları**

Araştırmanın sosyal geçerliği sosyal karşılaştırma yoluyla incelenmiştir. Bu amaçla araştırmaya katılan denekler ve 10 normal gelişim gösteren akranın nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini sergileme performansları karşılaştırılmıştır. Normal gelişim gösteren 10 akranın tamamı nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin ilk basamağı olan nesne uzatma becerisini sergilemiş, 9 tanesi uzatarak gösterdiği nesneye 4 saniye içerisinde sözel ifade kullanarak dikkat çekmiş, 9 tanesi bakışlarını iletişim ortağı ve nesne arasında kaydırmıştır. Gösterdiği nesneye 4 saniye içerisinde bağımsız olarak sözel ifade kullanarak dikkat çekmeyen akran, iletişim ortağının sorularına cevaplar vererek sözel ifadeler kullanmıştır. Bakışlarını iletişim ortağı ve nesne arasında kaydırma davranışı sergilemeyen akran ise kendisine verilen yönergeyle nesneyi iletişim ortağına uzatmış, gösterdiği nesneye 4 saniye içerisinde sözel ifade kullanarak dikkat çekmiş ancak bakışlarını nesne ve iletişimin ortağı arasında kaydırmamıştır.

Şekil 3’te deneklerin ve normal gelişim gösteren akranların nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini sergileme düzeylerini gösteren grafik yer almaktadır. Elde edilen veriler deneklerin hedef davranışa ilişkin performanslarının video modelle öğretim başlamadan önce normal gelişim gösteren akranlara kıyasla çok düşük olduğunu göstermektedir. Video modelle sunulan öğretimle birlikte deneklerin performanslarının akranlarıyla benzer düzeye ulaştığı görülmektedir.



**Şekil 3** Deneklerin ve normal gelişim gösteren akranların nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini sergileme düzeylerine ilişkin grafik

## 4. TARTIŞMA

### 4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada otizmliler bireylere nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya katılan deneklerin video modelle öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında ki performansları ölçülmüş ve normal gelişim gösteren akran grubuyla karşılaştırılarak sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Araştırma bulguları video modelle öğretim uygulamasının deneklerin nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini edinmelerinde etkili olduğunu, deneklerin becerinin öğretimi bittikten 7, 14 ve 28 gün sonra beceriyi koruduklarını, farklı ortam ve kişilere genellediklerini göstermiştir.

Alanyazında otizmliler çocuklara nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiğini inceleyen yayımlanmış bir başka araştırmaya rastlanmamıştır. Video modelle öğretim uygulamasının otizmliler çocuklara ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminde kullanıldığı yayımlanmış yalnızca bir araştırmaya rastlanılmıştır. Rudy vd., (2014) otizmliler çocuklara video modelle ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi öğretiminin etkilerini inceledikleri araştırmada, ortak dikkat girişimi; işaret etme sözel ifade kullanma ve bakış kaydırma bileşenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları video modelle öğretim uygulamasının üç denekten iki tanesinin beceriyi edinmesinde tek başına etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir (Rudy vd., 2014). Bu araştırmanın bulgularının Rudy vd.'nin (2014) yaptıkları araştırmanın bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Her iki araştırmanın bulguları otizmliler çocuklara ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin video model öğretim uygulamasıyla öğretilebileceği düşüncesini desteklemektedir. Dolayısıyla araştırmanın bulgularının video modelle öğretim uygulamasının otizmliler çocuklara ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretimindeki etkililiğine ilişkin alanyazını genişleterek alanyazına katkı sağladığı düşünülebilir.

Alanyazında otizmliler çocuklara nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin hedef davranışlardan biri olarak ele alındığı sınırlı sayıda yayımlanmış araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalardan sadece Kasari, Freeman ve Paparella'nın

(2006) yaptıkları grup deneysel araştırmanın bulgularında deneklerin nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin doğru tepki oranlarına ait verilere rastlanmaktadır. Diğer iki, grup deneysel araştırmanın bulgularında ise deneklerin sergiledikleri tüm ortak dikkat girişiminde bulunma davranışları doğru tepki oranlarının birlikte hesaplanmasıyla analiz edilmesinden dolayı, nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin hangi oranla sergilendiğine dair herhangi bir veriye ulaşılamamaktadır (Vismara ve Lyons, 2007; Kaale, Smith ve Sponheim, 2012). Kasari, Freeman ve Paparella'nın (2006) yaptıkları grup deneysel araştırmanın bulguları ortak dikkat müdahale grubunda yer alan deneklerin kontrol grubundakilere oranla nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerilerinde artış olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularının otizmliler çocuklara nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminin yapıldığı diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği ve otizmliler çocuklara nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin etkili bir şekilde öğretiminin yapılabileceğini gösterdiği söylenebilir. Ayrıca alanyazında nesne göstererek ortak dikkat becerisinin hedef davranış olarak ele alındığı yayımlanmış tek denekli bir araştırmaya rastlanmaması dolayısıyla, araştırmanın bu becerinin öğretiminin yapıldığı ilk tek denekli araştırma olarak alanyazına öncülük ederek, alanyazını genişlettiği söylenebilir.

Araştırmanın etkililik bulguları aynı zamanda ortak dikkat girişiminde bulunma davranışının öğretimi için replik silikleştirme (MacDuff vd, 2007; Pollard, Betz ve Higbee, 2012), ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim (Taylor ve Hoch, 2008; Isaksen ve Holt, 2011), ipucunun giderek azaltılması (Kryzak ve Jones, 2015), ayrımlı pekiştirme (Naoi vd, 2008), ayrı denemelerle öğretim ve temel tepki öğretimi (Whalen ve Schreibman, 2003; Jones, Carr ve Feeley, 2006) gibi çeşitli davranışsal müdahale yöntemlerinin kullanıldığı diğer araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Dolayısıyla araştırmanın bulgularının otizmliler çocuklara ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminde davranışçı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarından biri olan video model uygulamasının etkililiğine ilişkin alanyazına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın etkililik bulguları olumlu olmakla birlikte, araştırma ile ilgili birkaç noktanın tartışılması önemli görülmektedir. İzleyen bölümde bu konulara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Video modelle öğretim uygulamasıyla nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi edinen deneklerin, edindikleri bu beceriyi uygulama bittikten sonra da korudukları görülmüştür. Araştırmanın kalıcılık verileri uygulama bittikten 7, 14, 28 gün sonra düzenlenen izleme oturumlarıyla elde edilmiştir. Rudy vd.'nin , (2014) otizmliler çocuklara video modelle ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi öğretiminin etkilerini inceledikleri araştırmada, üç denekten iki tanesi için uygulama bittikten bir hafta sonra kalıcılık verisi toplanmıştır. İzleme verileri deneklerin edindikleri beceriyi uygulama bittikten bir hafta sonra koruduğunu göstermektedir. Nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin hedef davranışlardan bir tanesi olarak ele alındığı Vismara ve Lyons (2007), Kaale, Smith ve Sponheim (2012), Kasari, Freeman ve Paparella'nın (2006) yaptığı araştırmalarda ise kalıcılığa dair verilere rastlanmamıştır. Bu araştırmada elde edilen kalıcılığa ait bulguların alanyazına katkı sağladığı düşünülebilir. Ancak, deneklerin yaz tatili dolayısıyla şehir dışına gitmeleri nedeniyle uzun dönemli izleme verisi toplanamamıştır. Dolayısıyla nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin ediniminin uzun dönemli kalıcılığını inceleyen araştırmaların planlanmasının bir gereksinim olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bulguları tüm deneklerin video modelle öğretim uygulamasıyla edindikleri nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini yeni ortam ve kişilere genellediklerini göstermektedir. Rudy vd.'nin, (2014) araştırmalarında otizmliler çocukların video modelle öğretim yöntemi ile edindikleri ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin nesne genellemesine ilişkin veri toplanmıştır. Bulgular, hiçbir denneğin edindikleri beceriyi araştırmada kullanılanlar dışındaki nesnelere genellemediğini göstermektedir (Rudy vd., 2014). Alanyazında video modelle öğretim uygulamasının ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin edinimi üzerindeki etkilerini inceleyen yayımlanmış başka bir araştırmaya rastlanmaması dolayısıyla, video model öğretim uygulamasının ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin genellenmesi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların planlanmasının bir gereksinim olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın sosyal geçerliği sosyal karşılaştırma yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın bulguları deneklerin öğretim öncesi performanslarının normal gelişim gösteren akranlara oranla çok düşük iken, video modelle öğretim uygulaması sonunda tüm deneklerin hedef beceriye ilişkin performanslarının normal gelişim gösteren

akranlarının performanslarıyla benzer seviyeye geldiğini göstermektedir. Araştırma kapsamında yapılan alanyazın taramasında ortak dikkat girişiminde bulunma davranışının öğretiminin yapıldığı 19 araştırmaya ulaşılmış, bu araştırmalar incelendiğinde sadece 6 tanesinde sosyal geçerlik verisi toplandığı gözlenmiştir. Sosyal geçerlik verisi toplanan 6 araştırmadan 3 tanesinin sosyal geçerliğinin sosyal karşılaştırma yoluyla incelendiği görülmüştür (Naoi vd, 2008; Jones, Carr ve Feeley, 2006; Whalen ve Schreibman, 2003). Elde edilen sosyal karşılaştırma bulguları Naoi vd., (2008) ile Jones, Carr ve Feeley (2006) tarafından yapılan araştırmalarda tüm deneklerin, Whalen ve Schreibman (2003) tarafından yapılan araştırmada ise 4 denekten 2 tanesinin performanslarının normal gelişim gösteren akran performansına benzer bir düzeye ulaştığını göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen sosyal geçerlik bulgularının, sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanan diğer araştırmaların bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Acar ve Diken (2012) otistik bozukluk gösteren çocuklara video model öğretim uygulamalarıyla yapılan araştırmaları incelemiş, ve bu kapsamda inceledikleri 31 araştırmanın sadece 11’inde sosyal geçerlik verisi toplandığını belirtmiş, sosyal geçerlik verilerinin öğretim yöntemlerinin uygunluğunun belirlenmesinde oldukça önemli bir yeri olduğu düşünüldüğünde sosyal geçerlik verisi toplanan araştırmaların sayısının oldukça sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir (Acar ve Diken, 2012, s. 2730). Video modelle öğretim uygulamasının kullanıldığı araştırmalarda sosyal geçerlik verileri toplanan sınırlı sayıda çalışma olması dolayısıyla bu araştırmanın video modelle öğretim uygulamasına ilişkin alan yazındaki sosyal geçerlik bulgularını genişlettiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır. Ancak öğretim uygulaması sonrasında ebeveynler ve deneklerin öğretmenleriyle yapılan informal görüşmeler ebeveynler ve öğretmenlerin uygulamaya dönük görüşlerinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerden bir tanesi “Artık evde sürekli olarak tüm oyuncakları ablasına götürüp gösteriyor, ablası ilk önce neden sürekli oyuncak gösterdiğini anlayamadı, ama şimdi ablası da o bir şey gösterdiğinde daha çok soru sorup ilgileniyor. Artık bir şey gösterdiğinde göz kontağı da kuruyor” diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Diğer bir ebeveyn “ Evde başka odada olan babasına götürüp oyuncaklarını göstermesini istedim ne yapacağını merak ettiğim için, oyuncaklarını diğer odaya kadar götürdü eskiden böyle bir şeyi yapmazdı. Çok

mutluyum.” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Diğer bir ebeveyn ise videoda model olan akranın arabayla oynarken çıkarttığı “ Doi doi. ” sesini taklit ederek oyuncak arabalarla oynadığını ifade etmiş ve “ Yemek yerken anne bak bu hamburger, bu doi doi yapılmaz dedi, çok şaşırdık.” diyerek görüşlerini bildirmiştir. Deneklerin sınıf öğretmeni ise deneklerin ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini sınıf içerisinde öğrenme ortamlarında kullandıklarını, deneklerin edindikleri bu beceriyi akranlarına da genellediklerini ve akranlarıyla etkileşim kurarken ortak dikkat girişiminde bulduklarını, söz konusu becerinin ediniminin deneklerin tüm öğrenme ortamlarına olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir. İleri araştırmalarda sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanılmasıyla sosyal geçerlik verilerinin toplanması önerilebilir.

Araştırmanın uygulama güvenilirliği verileri en düşük uygulama güvenilirliği oranının %89, en yüksek uygulama güvenilirliği oranının ise % 100 olduğunu göstermektedir. Acar ve Diken (2012) otistik bozukluk gösteren çocuklara video modellerle öğretim uygulamalarıyla yapılan araştırmaları incelemiş, çalışmalarının bulgularında 31 araştırmanın yalnızca 7 tanesinde uygulama güvenilirliği verisi toplandığını belirterek ileri dönem araştırmalarda video model öğretim uygulamalarının uygulama güvenilirliğine ilişkin sistematik değerlendirmelere gereksinim duyulduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmada toplanan uygulama güvenilirliği verilerinin kabul edilebilir sınırlar arasında olması çalışmanın olumlu yönlerinden biri olarak ifade edilebilir. Ayrıca çalışmanın bu yönüyle video modellerle öğretime ilişkin alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın bulguları, otizmli bireylerin video modellerle öğretim uygulamasıyla ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini öğrenebileceği düşüncesini destekler niteliktedir. Öğretim ve yoklama oturumlarında Arda ve Can herhangi bir uyarlamaya gereksinim duymadan ölçüt düzeyinde doğru tepki sergilemiştir ancak Bora için 7. yoklama oturumunda bir uyarlama yapılmıştır. İlk altı oturumda uygulamacının “Hadi bunu öğretmenine göster” yönergesinden sonra Bora’nın oturduğu masadan kalkmadan öğretmenin oturduğu tarafa bakarak “Bu ne?” sözel ifadesini kullandığı gözlenmiştir. Buradan hareketle 7. oturumdan itibaren Bora’ya masadan kalkması için bir uyarın oluşturması için uygulamacı “Hadi bunu öğretmenine göster.” yönergesinden sonra masayı Bora’nın sandalyesinden kalkabileceği kadar hafifçe öne doğru itmiş, ancak

başka herhangi bir sözel veya fiziksel ipucu kullanmamıştır. Yapılan bu uyarlamayla Bora'nın doğru tepki oranı 7. oturumda %56, 8. oturumda ise %100 performans düzeyine ulaşmıştır. Bora 10. oturumda ölçütü karşılamıştır. Grafikte görülen ani yükselişin nedenin yapılan uyarlama olarak açıklanabileceği düşünülmektedir. Bora içim izleme oturumlarında herhangi bir uyarlama yapılmamış ve Bora tüm izleme oturumlarında %100 doğru tepki düzeyinde performans sergilemiştir.

Araştırmanın izleme oturumlarında üç denemeye yer verilmiş ve deneklerin doğru tepki yüzdeleri bu üç denemenin ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Deneklerin hedef beceriyi sergileme düzeyine ilişkin grafik incelendiğinde Arda'nın ilk izleme oturumunda doğru tepki yüzdesinin %67'ye düştüğü görülmektedir. Arda ile yapılan izleme oturumlarında toplam 9 denemeye yer verilmiş, bu denemelerden iki tanesinde Arda'nın doğru tepki performans düzeyi %100, diğer 7 denemede ise %67 olarak ölçülmüştür. Arda'nın %67 düzeyinde doğru tepki performans sergilediği denemeler incelendiğinde bu denemelerde Arda'nın nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin nesne uzatma ve bakış kaydırma basamaklarını sergilediği ancak gösterdiği nesneye sözel ifadeyle dikkat çekme basamağını sergilemediği görülmektedir. Arda'nın hedef beceriyi sergileme düzeyi izleme oturumlarında düşmüş olmakla birlikte, izleme oturumlarında hedef beceriyi %100 doğruluk düzeyinde sergilediği denemeler olmasından dolayı Arda'nın hedef beceriyi sergilemeyi unutmadığı söylenebilir.

Araştırmanın öğretim oturumlarında bir öğretim videosu kullanılmıştır. Videoda akran model nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunurken “Öğretmenim bak, çok güzel bir oyuncak.” sözel ifadesini kullanmaktadır. Yoklama oturumlarında deneklerin sınırlı sayıda olmakla birlikte farklı sözel ifadeler de kullandığı gözlenmiştir. Deneklerden Arda'nın “Öğretmenim bak çok güzel yapmış mıyım?”, “ Kaybolan parça bak.” , “Öğretmenim bak çok güzel bir inek.” gibi farklı sözel ifadeler kullandığı gözlenmiştir. Bora'nın “ Vak vak vak bak bu ne?” Can'ın ise “Öğretmenim bu kuzu” gibi videodaki modelden farklı sözel ifadeler kullandığı gözlenmiştir. İleri dönem araştırmalarda modelin farklı sözel ifadeler kullanarak ortak dikkat girişiminde bulunacağı birkaç farklı videoyla öğretim yapılması planlanarak videoların deneklerin kullandıkları sözel ifadeleri genellemeleri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Araştırmanın öğretim oturumları için kullanılan öğretim videosunda akran model hedef beceriyi yalnızca bir kez sergilemektedir. Başka bir deyişle denekler videoda tüm



öğretim oturumlarında aynı ortam, aynı oyuncak ve aynı iletişim ortağına ait görüntüleri izlemektedirler. Deneklerin tümü için kullanılan öğretim videosu deneklerin hedef beceriyi ortam ve kişiye genellemesinde etkili olmuştur. İleri dönem araştırmalarda farklı ortam ve kişilerin yer aldığı birden fazla öğretim videosunun kullanıldığı öğretim oturumları planlanarak birden fazla öğretim videosu kullanımının edinim ve genelleme üzerindeki etkileri incelenebilir.

Araştırmanın öğretim oturumlarında kullanılan videoda akran model yüzünde nötr bir ifadeyle ortak dikkat girişiminde bulunmaktadır. Başka bir deyişle akran modelin ifadesinde mutlu, kızgın, şaşırılmış gibi duygular yer almamaktadır. Alanyazında bireylerin başkalarıyla olumlu duygu paylaşımının ortak dikkat girişiminde bulunma davranışı sergilemelerine etki eden önemli yapıtaşlarından biri olduğu ifade edilmektedir. Otizmlili çocukların ortak dikkat girişiminde bulunma davranışı sergilemedeki sınırlılığının ise otizmlili çocukların olumlu duygu paylaşımlarındaki sınırlılıkla ilişkilendirilebileceği ifade edilmektedir (Kasari, Mundy ve Yirmiye, 1990, s. 87; Mundy ve Acra, 2005, s. 91). Otizmlili bireylerin en önemli yetersizlik alanlarını sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki sınırlılıkların oluşturduğu bilinmektedir (APA, 2013, s. 50). Dolayısıyla otizmlili çocuklara olumlu duygu paylaşımının ve ortak dikkat becerileri öğretiminin otizmlili çocukların sosyal etkileşim ve iletişim alanlarındaki sınırlılıkları üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği düşünülebilir. İleri dönem araştırmalarda video model görüntülerinde, modellerin olumlu duygu paylaşımı, başka bir deyişle gülümseme gibi olumlu yüz ifadelerini kullandıkları öğretim videoları kullanılarak, otizmlili çocukların olumlu duygu paylaşımıyla ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi ediniminde video modelle öğretim uygulamasının etkililiğini inceleyen araştırmalar düzenlenebilir.

Alanyazında normal gelişim gösteren bebeklerin yaklaşık 9 aylık olduklarında başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerisi sergilemeye başladıkları (Bakeman ve Adamson, 1984, s. 1278; Jones ve Carr , 2004, s. 14 ), 12 aylık olduklarında ortak dikkat girişiminde bulunmaya başladıkları bilgisi yer almaktadır. (Mundy, 2011, s. 152; Naoi vd, 2008, s. 569; Jones ve Carr , 2004, s. 14). Normal gelişim gösteren bireylerde başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerisi ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinden önce sergilenmeye başlaması dolayısıyla otizmlili bireylere ortak dikkat becerileri öğretimi sırasında öncelikli olarak başkalarının

ortak dikkat girişimine tepki verme becerisinin öğretilmesi düşüncesini akla getirmektedir. Ancak yapılan araştırmaların bulguları başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerisi öğretimi sırasında doğrudan ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin edinimine ilişkin bir öğretim yapılmadığı takdirde, başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerisi öğretiminin ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin edinimi üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını göstermektedir (Meindl ve Cannella-Malone, 2011, s. 1448). Ayrıca alanyazında ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminin başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerisinin öğretiminden daha zor olduğu ifade edilmektedir (Meindl, 2014, s. 1000). Bunun olası sebebi, başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerisi kişinin sadece nesne ve iletişim ortağı arasında bakış kaydırmasını içerebilecekken, ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin iletişim ortağı ve nesne arasında bakış kaydırmanın yanı sıra bireyin iletişim ortağının dikkatini çekmeye yönelik jestler ve/veya sözel ifadeler kullanmasını gerektirmesi olarak ifade edilmektedir (Meindl, 2014, s. 994). Alanyazında ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin, başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerisinin temel yapıtaşını oluşturan bakış kaydırma davranışını içermesinden dolayı ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminin, başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerisinin edinimi üzerinde olumlu etkisi olabileceği ifade edilmektedir. (Meindl ve Cannella-Malone, 2011, s. 1448). Bu araştırmada öğretimi daha zor olarak ifade edilen ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminin yapılması, araştırmacının güçlü yanlarından biri olarak düşünülebilir. Araştırmada hedef becerinin ediniminin deneklerin başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme davranışları üzerindeki olası etkisi ölçülmemiştir. İleri araştırmalarda bu etkinin ölçülmesine yönelik araştırmalar planlanabilir.

Araştırmada öğretimi yapılan nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi, ileri düzey-ortak dikkat girişiminde bulunma becerileri arasında yer almakta (Mundy vd, 2003, s. 17) ve alanyazında ileri düzey- ortak dikkat girişiminde bulunma becerilerinin sosyal etkileşim becerileri gelişiminin en önemli göstergelerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Pickard ve Ingersoll, 2015, s. 266). Otizmlili bireylerin en önemli yetersizlik alanlarını sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki sınırlılıkların oluşturduğu (APA, 2013, s. 50) göz önüne alındığında araştırmada öğretimi yapılan

hedef becerinin ediniminin deneklerin yaşamında olumlu etkiler gösterebileceği düşünülebilir.

Bu araştırma bulguları dikkate alındığında şu sonuçlara varılabilir: Otizmli çocuklar video model öğretim uygulamasıyla nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi edinebilir, edindikleri beceriyi koruyabilir ve farklı ortam ve kişilere ve genellebilirler.

#### **4.2. Sınırlıklar**

- Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan öğretim oturumlarında video kayıtları deneklerin ebeveynleri yardımıyla elde edilmiştir. Deneklerin ebeveynlerinin öğretim ortamında bulunmasının denekler üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etki yaratmış olabileceği düşünülerek bu durum araştırmanın sınırlılıklarından bir tanesi olarak görülebilir.
- Araştırmada bakış kaydırma davranışları video yavaşlatma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Deneklerin çok hızlı yaptıkları bakış kaydırma davranışları gözlenememiş olabileceği için bu durum bir sınırlılık olarak görülebilir.
- Araştırmanın tüm oturumları deneklerin devam ettikleri eğitim kurumunda yürütülmüştür. Genelleme oturumlarının deneklerin evi, oyun parkı gibi doğal ortamlarda yürütülmemiş olması bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

#### **4.3 Öneriler**

##### **4.3.1 İleri araştırmalara yönelik öneriler**

- Araştırmada kişiler arası genelleme çalışması deneklerin sınıf öğretmenleri ve deneklere bakım hizmeti sunan ebeveynleriyle yapılmıştır. İleri araştırmalarda kişiler arası genelleme çalışmalarının akranlar ve/veya deneklerin her gün karşılaşmadıkları tanıdık yetişkinlerle yapılarak araştırmalar düzenlenebilir.
- Araştırmada deneklerin doğal ortamlarda nesne göstererek ortak girişiminde bulunma becerisini genelleyip genellemediklerine ilişkin sistematik bir veri toplanmamıştır. Dolayısıyla deneklerin doğal ortamlarda hedef beceriyi genelleyip genellemediklerine ilişkin sistematik veri toplanan araştırmalar planlanabilir.

- Araştırmada ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi sergileyen deneklerin tüm ortak dikkat girişimlerine iletişim ortakları tarafından karşılıklı verilmiştir ve girişimlerin hepsi karşılıklı iletişimle sonuçlanmıştır. Öğretim videosu olarak modelin ilk ortak dikkat girişiminin olumsuz sonuçlandığı ancak modelin ısrarcı bir şekilde iletişim ortağı ile ortak dikkat kurulana kadar girişimde bulunmaya devam ettiğı video kayıtları kullanılarak ortak dikkat girişiminde bulunmada ısrarcı olma becerisinin öğretiminde planlandığı araştırmalar düzenlenebilir. Bir başka deyişle ortak dikkat girişimlerinin olumsuz sonuçlandığı durumlar için ortak dikkat girişiminde bulunmada ısrarcı olma becerisinin öğretiminde planlandığı araştırmalar düzenlenebilir.
- Araştırmanın kalıcılık verileri uygulama bittikten 7, 14 ve 28 gün sonra toplanmıştır. Nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin ediniminin uzun dönemli kalıcılığını inceleyen araştırmalar düzenlenebilir.
- Araştırmada genellemenin izlenmesine ilişkin veri toplanmamıştır. Dolayısıyla ileri dönem araştırmalarda genellemenin izlenmesine ilişkin verilerinin toplanacağı araştırmalar düzenlenebilir.
- Araştırmada nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma davranışının edinimi hedeflenmiş, nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunan deneklerin, başlattıkları ortak dikkat davranışını sürdürmelerine ilişkin herhangi bir öğretim yapılmamış ve deneklerin başlattıkları ortak dikkati sürdürüp srdrmediklerine ilişkin veri toplanmamıştır. İleri dönem araştırmalarda başlatılan ortak dikkat girişimini sürdürmeye ilişkin araştırmalar düzenlenebilir.
- Araştırmada sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir. İleri dönem araştırmalarda sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanılmasıyla sosyal geçerlik verisi toplanan araştırmalar düzenlenebilir.
- Araştırmanın öğretim oturumları için tek bir öğretim videosu kullanılmıştır. İleri dönem araştırmalarda birkaç farklı videoyla öğretim yapılarak araştırmalar düzenlenebilir. Ortak dikkat becerilerinin öğretiminde yalnızca bir video kaydı kullanmayla birden fazla video kaydı kullanmanın etkililik ve verimliliklerini karşılaştıran araştırmalar planlanabilir.

- Araştırmanın tüm oturumları deneklerin devam ettikleri eğitim kurumunda yürütülmüştür. İleri araştırmalarda genelleme oturumlarının deneklerin evi, oyun parkı gibi doğal ortamlarda yürütüleceği araştırmalar düzenlenebilir.
- Araştırmanın öğretim videosunda akran model kullanılmıştır. Videoda bakış kaydırma becerisini daha iyi gösterebilmek amacıyla ileri araştırmalarda öğretim videosu animasyon görüntülerinden oluşacağı araştırmalar düzenlenebilir.
- Araştırmanın öğretim oturumlarında kullanılan videoda akran model yüzünde nötr bir ifadeyle ortak dikkat girişiminde bulunmaktadır. İleri dönem araştırmalarda video model görüntülerinde, modellerin olumlu duygu paylaşımı, başka bir deyişle gülümseme gibi olumlu yüz ifadelerini kullandıkları öğretim videoları kullanılarak, otizmliler çocukların olumlu duygu paylaşımıyla ortak dikkat girişiminde bulunma becerisi ediniminde video modelle öğretim uygulamasının etkililiğini inceleyen araştırmalar düzenlenebilir.

#### **4.3.2 Uygulamaya yönelik öneriler**

- Araştırmada kullanılan video modelle öğretim uygulaması otizmliler çocuklara ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminde etkili bulunmuştur. Dolayısıyla otizmliler bireylerle çalışan uygulamacılara ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin öğretiminde video modelle öğretim uygulamasını kullanmaları önerilebilir.
- Araştırma yapan uygulamacılara deneklerin bakış kaydırma davranışlarını, daha iyi analiz edebilmek için uygulama sırasında deneklerin göz hareketlerinin analizini yapan göz izleme cihazlarından yararlanmaları önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, Ç. ve Diken, H. İ. (2012). Otistik bozukluk gösteren çocuklara video model öğretim uygulamalarıyla yapılan çalışmaların incelenmesi. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2719- 2738.
- Akmanoğlu, N. (2015). Effectiveness of teaching naming facial expression to children with autism via video modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 519-537.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5.baskı). Arlington.
- Ayres, K.M. ve Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: a review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(2), 183-196.
- Bakeman, R. ve Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer- infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.
- Bellini, S. ve Akkullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents. *Exceptional Children*, 73(3), 264–287.
- Bellini, S., Akkullian, J. ve Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorder using video self-modeling. *School Psychology Review*, 36(1), 80-90.
- Boudreau, E. ve D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: the affects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22, 415–431.
- Buggey, T. (2012). Effectiveness of video self-modeling to promote social initiations by 3-year-olds with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 102-110.
- Carpenter, M.; Pennigton, B. F. ve Rogers, S. J. (2002). Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 91-106.

- Charlop-Chisty, M. H.; Le, L. ve Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 537-552.
- Charlop-Christy, M. H. ve Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 12-21.
- Charlop, M. H.; Dennis, B.; Carpenter, M. H. ve Greenberg, A.L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 371-393.
- D'Ateno, P.; Mangiapanello, K. ve Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 5-11.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 109- 132). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ferraioli, S. J. ve Harris, S. J. (2011). Teaching joint attention to children with autism through a sibling-mediated behavioral intervention. *Behavioral Interventions*, 26, 261-281.
- Genç-Tosun, D. ve Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modelle öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 37-49.
- Grosberg, D. ve Charlop, M. (2014). Teaching persistence in social initiation bids to children with autism through a portable video modeling intervention (PVMI). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24, 527-541.
- Hine, J. F. ve Wolery, H. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), 83-93.
- Isaksen, J. ve Holt, P. (2009). An operant approach to teaching joint attention skills to children with autism. *Behavioral Interventions*, 24, 215–236.
- Jahromi, L. B.; Kasari, C. L.; McCracken, J. T.; Lee, L. S-Y.; Aman, M. G.; McDougle, C. J.; Scahill, L.; Tierney, E.; Arnold, E.; Vitiello, B.; Ritz, L.; Witwer, A.; Kustan, E.; Ghuman, J. ve Posey, D. J. (2009). Positive effects of methylphenidate on social

- communication and self-regulation in children with pervasive developmental disorders and hyperactivity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 395-404.
- Jones, E. A. (2009). Establishing response and stimulus classes for initiating joint attention in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 375-389.
- Jones, E. A. ve Carr, E. G. (2004). Joint attention in children with autism: theory and intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 13-26.
- Jones, E. A.; Carr, E. G. ve Feeley, K. M. (2006). Multiple effects of joint attention intervention for children with autism. *Behavior Modification*, 30(6), 782-843.
- Kaale, A.; Smith, L. ve Sponheim, E. (2012). A randomized controlled trial of preschool-based joint attention intervention for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(3), 97-105.
- 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.; Sigman, M.; Mundy, P. ve Yirmiya, N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 87-100.
- Kırcaali İftar, G.; Ülke Küçüköğlü, B. ve Kurt, O. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı II* ( 1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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, 93-108.
- 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, 265-284.



- Kurt, O. (2012). Sosyal Geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tekdenekli araştırmalar içinde* (s. 375-401). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Lawton, K. ve Kasari, C. (2012). Brief report: longitudinal improvements in the quality of joint attention in preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 307-312.
- 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, 138-150.
- MacDonald, R.; Clark, M.; Garrigan, E. ve Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, 20, 225-238.
- MacDonald, R.; Sacramone, S.; Mansfield, R.; Wiltz, K. ve Ahearn, W. H. (2009). Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(1), 43-55.
- 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, 281-290.
- Macpherson, K.; Charlop, M. H. ve Miltenberger, C. A. (2015). Using portable video modeling technology to increase the compliment behaviors of children with autism during athletic group play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3836–3845.
- 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.
- McCoy, K. ve Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: a review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 183-213.
- Meindl, J. (2014). Joint attention training in children with autism. V. B. Patel vd., (Eds.), *Comprehensive Guide to Autism içinde* (s. 989-1013). New York: Springer Science+Business Media

- Meindl, J. N. ve Cannella-Malone, H. I. (2011). Initiating and responding to joint attention bids in children with autism: a review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1441-1454.
- Mundy, P. (2011). The social behavior of autism: a parallel and distributed information processing perspective. D. Amaral; G. Dawson ve D. Geschwind (Eds.), *Autism Spectrum Disorders* içinde (s. 149-167). Newyork: Oxford University Press.
- Mundy, P. ve Acra, C. F. (2005). *Development of social engagement: neurobiological perspectives*. Newyork: Oxford University Press.
- Mundy, P. ve Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions In Psychological Science*, 16(5), 269-274.
- Mundy, P.; Delgado, C.; Block, J.; Venezia, M.; Hogan, A. ve Seibert, J. (2003). *A Manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS)*. Miami: University of Miami.
- Mundy, P.; Sullivan, L. ve Mastergeorge, A. M. (2009). A parallel and distributed-processing model of joint attention, social cognition and autism. *Autism Research*, 2, 2-21.
- Murza, K. A.; Schwartz, J. B.; Hahs-Vaughn, D. L. ve Nye, C. (2016). Joint attention interventions for children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Language & Communicative Disorders*, 51(3), 236-251.
- Naoi, N.; Tsuchiya, R.; Yamamoto, J-I. ve Nakamura, K. (2008). Functional training for initiating joint attention in children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 595–609.
- Nikopoulos, C. K. ve Keenan, M. (2004). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(1), 93-96.
- Nikopoulos, C. K. ve Keenan, M. (2007). Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 678–693.

- Pickard, K. E. ve Ingersoll, B. R. (2015). Brief report: high and low level initiations of joint attention, and response to joint attention: Differential relationships with language and imitation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 262-268.
- Pollard, J. S.; Betz, A. M. ve Higbee, T. S. (2012). *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(2), 387-393.
- 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.
- 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, 269-285.
- Schefflen, S. C.; Freeman, S. F. N. ve Paparella, T. (2012). Using video modeling to teach young children with autism developmentally appropriate play and connected speech. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(3), 302-318.
- 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, 1562-1575.
- Shibley- Benamou, R.; Lutzker, J. R. ve Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*,4(3), 166-177.
- Shukla-Mehta, S.; Miller, T. ve Callahan, K. J. (2010). Evaluating the effectiveness of video instruction on social and communication skills training for children with autism spectrum disorders: a review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(1), 23-36.
- Taylor, B. A. ve Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond and initiate bids for joint attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 377-391.
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 217- 254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Tekin-İftar, E. (2012). Davranış kayıt teknikleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 69-107). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. ve Değirmencioğlu, D. (2013). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretilimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 265-326). Ankara: Vize yayıncılık.
- Vismara, L. ve Lyons, G. (2007). Using preservative 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.
- Whalen, C. ve Schreibma, 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.; Sigafoss, 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, 1283-1295).

## **EK 1 : Araştırmaya Katılan Denekler İçin İzin Formu**

### **SÖZLEŞME**

**Tarih:**

Sevgili Veli;

Bu araştırmanın amacı otizmlı çocuklara nesne göstererek ortak dikkat başlatmanın öğretiminde video modelin etkililiğinin incelenmesidir.

Bu ..... ile Elif TUNÇEL arasında bir sözleşmedir. Bu sözleşme ile Elif TUNÇEL' in çocuğuma video model ile nesne göstererek ortak dikkat başlatma becerisi öğretimi yapmasına ve çocuğum ile benim görüntülerimi çekmesine izin veriyorum. Bu çalışmada alınacak görüntülerin ve bu görüntülerden elde edilen verilerin Elif TUNÇEL' in yapacağı araştırma kapsamında kullanılacağını anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmada alınacak görüntülerin her hangi bir yerde yayımlanmayacağını ancak gereksinim duyulduğunda alanda çalışan öğrenci ve uygulamacılarla yapılan ders ya da seminer gibi etkinliklerde kullanılabileceğini anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışmada gizliliğin esas olduğunu benim ve çocuğumun isimlerinin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini anlamış bulunmaktayım.

Çalışmanın, çocuğum için psikolojik ya da fiziksel bir risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım.

Çalışma süresince Elif TUNÇEL' in soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım. Çalışmanın her aşamasında ve çalışma bittikten sonra Elif TUNÇEL tarafından bilgilendirileceğimi anlamış bulunmaktayım. Çalışma sırasında isteğim dâhilinde araştırmadan çocuğumu çekebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Onur KURT danışmanlığında yürütülecektir.

**Araştırmacı**

Elif TUNÇEL

**Veli**

**Ek 2: Yoklama, İzleme,Genelleme Oturumları Veri Kayıt Toplama Formu**

**Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu**

**Adı Soyadı:**

**Araştırmacı:**

**Tarih:**

**Toplam Süre:**

<b>Yoklama, İzleme,Genelleme Oturumları Veri Kayıt Toplama Formu</b>										
Nesne Göstererek Ortak Dikkat Girişiminde Bulunma		Oturum 1			Oturum 2			Oturum 3		
Sıra No	Beceri Basamakları	Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3	Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3	Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3
1	Nesneyi Uzatma									
2	Gösterdiği nesneye sözel ifade kullanarak dikkat çekme									
3	Bakış kaydırma									
Tarih:										
Doğru Tepki Sayısı/ Yüzdesi										
Yanlış Tepki Sayısı/ Yüzdesi										
Toplam Doğru Tepki Sayısı/ Yüzdesi										

+: Doğru      -: Yanlış

### **Ek 3 : Araştırmaya Katılan Akranlar İçin İzin Formu**

#### **Sözleşme**

Sevgili Veli;

Bu araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara nesne göstererek ortak dikkat başlatmanın video model ile öğretilmesidir. Bu becerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara öğretilmesi için normal gelişim gösteren çocukların bu beceriyi nasıl sergilediğinin incelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışma normal gelişim gösteren çocukların nesne göstererek ortak dikkat başlatma becerisini nasıl sergilediğini belirlemek amacı ile yapılmaktadır.

Bu ..... ile Elif TUNÇEL arasında bir sözleşmedir. Bu sözleşme ile Elif TUNÇEL' in çocuğumun sergilediği davranışları gözlemlemesine ve çocuğum ile benim görüntülerimi çekmesine izin veriyorum. Bu çalışmada alınacak görüntülerin ve bu görüntülerden elde edilen verilerin Elif TUNÇEL' in yapacağı araştırma kapsamında kullanılacağını anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmada alınacak görüntülerin her hangi bir yerde yayımlanmayacağını ancak gereksinim duyulduğunda alanda çalışan öğrenci ve uygulamacılarla yapılan ders ya da seminer gibi etkinliklerde kullanılabileceğini anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışmada gizliliğin esas olduğunu benim ve çocuğumun isimlerinin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini anlamış bulunmaktayım.

Çalışmanın, çocuğum için psikolojik ya da fiziksel bir risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım.

Çalışma süresince Elif TUNÇEL' in soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım. Çalışmanın her aşamasında ve çalışma bittikten sonra Elif TUNÇEL tarafından bilgilendirileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Onur KURT danışmanlığında yürütülecektir.

**Araştırmacı**

Elif TUNÇEL

**Veli**

**Ek 4 : Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu .....**

**Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu**

**Denek Adı Soyadı:**

**Araştırmacı:**

**Gözlemci:**

**Tarih:**

Hedef Davranış: Nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma davranışı	Oturum :			Oturum :			Oturum :		
	Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3	Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3	Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3
Eğitim çevresini düzenleme									
Araç gereç hazırlama									
Çocuğu nesnelere ile etkileşim kuracağı alana yönlendirme									
Çocuğun nesnelere ile etkileşim kurması için yönerge sunma									
Beceri yönergesi sunma									
Çocuğun tepkilerine uygun tepkiler verme									
Oturumu sonlandırma									
Doğru tepki sayısı/ Yüzdesi									
Yanlış tepki sayısı/ Yüzdesi									

+:Doğru -: Yanlış



**Ek 5 : Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu**

**Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu**

**Denek Adı Soyadı:**

**Araştırmacı:**

**Gözlemci:**

**Tarih:**

Hedef Davranış: Nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma davranışı	Oturum :			Oturum :			Oturum :		
	Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3	Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3	Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3
Eğitim çevresini düzenleme									
Araç gereç hazırlama									
Çocuğu nesnelere ile etkileşim kuracağı alana yönlendirme									
Çocuğun nesnelere ile etkileşim kurması için yönerge sunma									
Video izletimi için dikkat sağlayıcı ipucu sunma									
Dikkati ekrana yönlendirme									

Video görüntülerini izlerken çocuğun tepkilerine uygun tepkiler verme									
Video görüntülerini izledikten sonra çocuğu pekiştirme									
Beceri yönergesi sunma									
Çocuğun tepkilerine uygun tepkiler verme									
Oturumu sonlandırma									
Doğru tepki sayısı/ Yüzdesi									
Yanlış tepki sayısı/ Yüzdesi									

+:Doğru -: Yanlış