

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERDE ORTAK
DİKKAT BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN
DENEYİM VE GÖRÜŞLERİ
Yüksek Lisans Tezi**

NEVİN ÖZDEN

Eskişehir 2022

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERDE ORTAK DİKKAT
BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN DENEYİM VE
GÖRÜŞLERİ**

Nevin ÖZDEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zihin Engelliler Eğitimi Programı/Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Onur KURT

İkinci Danışman: Ar. Gör. Dr. Erkan KURNAZ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERDE ORTAK DİKKAT BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN DENEYİM VE GÖRÜŞLERİ

Nevin ÖZDEN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz, 2022

Danışman: Prof. Dr. Onur KURT

(İkinci Danışman: Ar. Gör. Dr. Erkan KURNAZ)

Ortak dikkat becerileri otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerde gözlenen sınırlılıklardan olan göz kontağı kurma, adına tepki verme, işaret edilen noktaya bakma gibi becerilerle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle ortak dikkat becerilerinin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların eğitim programlarına dahil edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmada ortak dikkat becerilerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinden görüş ve öneri toplanarak öğretmenlerin ortak dikkatle ilgili görüş ve önerilerinin detaylı ve derin bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma fenomenolojik desenle planlanmış ve toplam 12 özel eğitim öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme düzenlenmiştir. Görüşme dökümleri hazırlandıktan sonra elde edilen ham veriler nitel verilerin düzenlenmesi ve analizinde yaygın bir şekilde kullanılan NVivo 12 programına aktarılarak bu kısımda tümevarımsal bir bakış açısıyla betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları özel eğitim öğretmenlerinin ortak dikkat becerilerinin öğretiminde bilgi gereksinimine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Bulgular ışığında, ortak dikkat becerilerinin öğretimini artırmak ve nitelikli hale getirmek için öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm, Ortak dikkat, Görüş, Deneyim

ABSTRACT

TEACHERS' EXPERIENCE AND OPINIONS ON TEACHING JOINT ATTENTION SKILLS IN INDIVIDUALS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Nevin ÖZDEN

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July, 2022

Supervisor: Prof. Dr Onur KURT

(Secondary Supervisor: Erkan KURNAZ, PhD)

Joint attention skills are directly related to skills such as making eye contact, reacting to name, looking at indicated points, which are observed in individuals with autism spectrum disorders. It is thought that it is important to include joint attention skills in the education programmes of children with autism spectrum disorders. This study aims to examine the opinions and suggestions of teachers regarding joint attention in depth by collecting opinions and suggestions from special education teachers on joint attention skills. In this context, the research was planned with a phenomenological design and semi-structured interviews were held with 12 special education teachers. After the interview transcripts were prepared, the raw data obtained were transferred to the NVivo 12 program, which is widely used in the organization and analysis of qualitative data and analysed descriptively with an inductive point of view in this part. The findings of the study reveal that special education teachers need information in the teaching of joint attention skills. In the light of the findings, organizing in-service trainings for teachers to increase and qualify the teaching of joint attention skills is recommended.

Keywords: Autism, Joint attention, Opinions, Experience

TEŞEKKÜR

Uzun ve zorlu bir sürecin sonunda hazırlamış olduğum yüksek lisans tezimi sunmanın heyecan ve mutluluğunu yaşıyorum. Bu süreçte yanımda olan, yardımlarıyla süreci tamamlamamda önemli bir payı olan insanlara teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Öncelikle danışmanlığımı üstlenen ve sürecin başından sonuna desteklerini esirgemeyen sayın hocalarım Prof. Dr. Onur KURT ve Ar. Gör. Dr. Erkan KURNAZ'a; tez savunma komisyonumda yer alarak değerli görüşlerini benimle paylaşan sayın hocalarım Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ VE Dr. Öğrt. Üyesi Ayşe Büşra Subaşı YURTÇU'ya çok teşekkür ederim. Bunun yanında tezin son şeklini almasında katkılarını yadsıyamayacağım Araş. Gör. Tezcan Çavuşoğlu'na çok teşekkür ederim.

Başta tez sürecimin başından sonuna yanımda olan arkadaşlarım Ömer Faruk GÖNEN ve Gizem TÜRKOĞLU'na, yüksek lisans ders dönemindeki sınıf arkadaşlarıma ve çalışmam sırasında küçük büyük yardımını esirgemeyen herkese teşekkür ederim.

Son olarak, bu zamana kadar aldığım her kararı destekleyen ve karşılaştığım zorluklarda ayağa kalkma gücünü bulmamı sağlayan biricik aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Nevin ÖZDEN

.../.../2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen 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. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Nevin ÖZDEN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Ortak Dikkat	1
1.2. Ortak Dikkat Gelişimi.....	2
1.3. Ortak Dikkat Becerilerinin Gelişimsel Açıdan Önemi.....	3
1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Ortak Dikkat	4
1.5. Ortak Dikkat Becerilerinin Müfredattaki Yeri	6
1.5.1. MEB öğretim programları.....	6
1.5.1.1. Erken çocukluk özel eğitim öğretim programı.....	6
1.5.1.2. Okul öncesi özel eğitim öğretim programı	7
1.5.2. Otizme özgü programı örnekleri.....	8
1.6. OSB'li Bireylerde Ortak Dikkate İlişkin Araştırmalar	11
1.7. Problem.....	21
1.8. Araştırmanın Amacı.....	22
1.9. Araştırmanın Önemi	22

	<u>Sayfa</u>
2. YÖNTEM	24
2.1. Araştırma Deseni	24
2.2. Katılımcılar	25
2.2.1. Katılımcıların belirlenmesi	25
2.2.2. Öğretmenler	26
2.2.3. Araştırmacı.....	30
2.2.4. Tez danışmanı	30
2.3. Veri Toplama Teknikleri	31
2.3.1. Doküman incelemesi.....	31
2.3.2. Yansıtımlı araştırmacı günlüğü	32
2.3.3. Görüşme	32
2.3.3.1. <i>Görüşme sorularının hazırlanması</i>	33
2.3.3.2. <i>Pilot görüşmenin gerçekleştirilmesi</i>	33
2.3.3.3. <i>Yarı yapılandırılmış görüşme soruları</i>	34
2.3.3.4. <i>Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi</i>	35
2.3.3.5. <i>Görüşmenin gerçekleştiği ortamlar</i>	36
2.4. Verilerin Analizi.....	36
2.4.1. Verilerin kodlanması	37
2.4.2. Temaların belirlenmesi/ verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi.....	37
2.4.4. Bulguların yorumlanması	38
2.5. İnanırcılık (Trustworthiness)	38
2.6. Araştırma Etiği	39
3. BULGULAR	40
3.1. Ortak Dikkatin Doğası	40
3.1.1. Ortak dikkatin anlamı.....	41

	<u>Sayfa</u>
3.1.2. Ortak dikkatin kapsamı.....	42
3.1.3. Ortak dikkatin ön koşulları.....	43
3.2. Otizmde Ortak Dikkat	44
3.2.1. Ortak dikkatin gelişime etkisi	45
3.2.2. Ortak dikkatin önemi.....	47
3.3. Ortak Dikkat Çalışılırken Dikkat Edilen Noktalar	49
3.3.1. Öğretim süreci ile ilgili dikkat edilen noktalar	50
3.3.2. Öğretim yöntemi ile ilgili dikkat edilen noktalar	51
3.4. Ortak Dikkatin Çalışılmasını Etkileyen Nedenler.....	52
3.4.1. Hizmet öncesi eğitim ile ilgili nedenler	52
3.4.2 MEB müfredatları ile ilgili nedenler.....	54
3.4.3. ÖÖERM'ler ile ilgili nedenler	54
3.5. Öneriler.....	55
3.5.1. Hizmet öncesi eğitime yönelik öneriler	55
3.5.2. MEB'e yönelik öneriler	55
3.5.3. Uygulamaya yönelik öneriler.....	56
3.6. Sorunlar	57
3.6.1. Hizmet öncesi eğitime ilişkin sorunlar	57
3.6.2. Uygulamaya ilişkin sorunlar.....	58
4. TARTIŞMA.....	59
4.1. Ortak Dikkatin Doğası	60
4.2. Otizmde Ortak Dikkat	62
4.3. Ortak Dikkat Çalışılırken Dikkat Edilen Noktalar	64
4.4. Ortak Dikkatin Çalışılmasını Etkileyen Nedenler.....	65
4.5. Öneriler.....	66
4.6. Sorunlar	67

	<u>Sayfa</u>
5. SINIRLILIKLAR	69
6. ÖNERİLER	70
6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	70
6.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	71
KAYNAKÇA	72
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Ortak Dikkate İlişkin Araştırmalar	12
Tablo 2.1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler	27
Tablo 2.2. Araştırma günlüklerine ilişkin bilgiler	32
Tablo 2.3. Görüşme Verileri	36

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Elde Edilen Temalar	40
Şekil 3.3. Otizmde Ortak Dikkat	45
Şekil 3.4. Ortak dikkat çalışılırken dikkat edilen noktalar	50
Şekil 3.5. Ortak dikkatin çalışılmasını etkileyen nedenler	52
Şekil 3.6. Öneriler	55
Şekil 3.7. Sorunlar	57

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

DSM-5	: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
JASPER	: The Joint Attention, Symbolic Play, Engagement and Regulation
OÇİDEP	: Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı
EYDE	: Erken Yoğun Davranışsal Eğitim
ESDM	: Early Start Denver Model
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖÖERM	: Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

1. GİRİŞ

1.1. Ortak Dikkat

Erken sosyal iletişim becerileri için temel davranış sınıfı olarak kabul edilen ortak dikkat, iki kişi arasında bir nesne, olay, kişi veya duyguya ilişkin dikkat, farkındalık ve deneyim paylaşımı sağlamak amacıyla sergilenen sözel veya sözel olmayan iletişim davranışlarının tümü olarak tanımlanabilmektedir (Carpenter vd., 1998). Ortak dikkat becerisinin ön koşulu olan dikkat becerisi, bireyin çevresindeki durum ve olayların bazılarını odaklanması buna bağlı olarak diğerlerini göreceli olarak yok sayması şeklinde ifade edilebilir. Ortak dikkat davranışlarının gözlenebilmesi için bireyin dikkatini yönlendirebilmesi ve bir başkasının dikkatini takip edebilmesi gerekmektedir (Kaplan ve Hafner, 2006). Anne ve çocuğun evde olduğu düşünülürse televizyonda gördüğü kediyi annesinin işaret etmesi ve bunun üstüne çocuğun önce televizyona sonra annesine bakması ortak dikkat kurulmasına örnek olarak gösterilebilmektedir. Çocuk tepki olarak alkışlayabilir, sözel tepki verebilir ya da sadece annesine bakabilir. Aynı ortamda dışarıdan gelen gürültüden dolayı dışarı bakmaları ortak dikkat olarak ele alınmamaktadır, bu durumda ikisinin dikkatini tesadüfen aynı şey çekmiştir. Etkileşimin ortak dikkat olarak ele alınabilmesi için iki kişinin de diğerinin farkında olması ve onun da dikkatini izleyerek farkındalık paylaşması gerekmektedir. Tipik gelişim gösteren bireyler ilk ortak dikkat etkileşimlerini bakıcı veya ebeveynleriyle gerçekleştirmektedirler. Bu nedenle de kullandıkları ilk kelimeleri, yetişkinle beraber bir nesneye ilişkin ortak dikkat etkileşimleri sırasında edinmektedirler. İlerleyen zamanlarda bebeklerin başka kişilerle deneyimlerini paylaşmak için ortak dikkat girişimlerinde bulunmasının, dil edinimi için önemli bir etmen olduğu öne sürülmektedir (White vd., 2011).

Yukarıda detaylandırılan ortak dikkat, ortak dikkat sürdürme ve ortak dikkat başlatma olarak iki kategoride ele alınmaktadır (Mundy vd., 2007). Ortak dikkati sürdürme, bebeklerin ortak bir referans noktasını paylaşmak için bir başkasının jest ve bakışlarını takip etme becerisini ifade etmektedir (Mundy ve Newell, 2008). Ortak dikkat sürdürme becerisinin edinilmesiyle bebek sadece başkasının işaret ettiği yere bakmayı değil, bu bakışın işlevini yani sonucunda dikkatini çekecek bir etkileşimin meydana geleceğini de öğrenmiş olur (Leung ve Rheingold, 1981). Ortak dikkat başlatma becerisi ise, bebeğin bir başkasının dikkatini herhangi bir duruma, nesneye ya da kendilerine yönlendirebilmek için

göz kontağı ve jestlerini kullanmasını ifade etmektedir (Mundy ve Newell, 2008). Ortak dikkat başlatılmasıyla birlikte bebek başkalarının dikkatini izleyebilmesinin yanında kendi bakış açısını paylaşma becerisini de edinmiş olur (Leung ve Rheingold, 1981). Gelişimsel olarak incelendiğinde ortak dikkati sürdürme becerisi, ortak dikkat başlatma becerisinden önce edinilmektedir (Leung ve Rheingold, 1981).

1.2. Ortak Dikkat Gelişimi

Ortak dikkate ilişkin beceriler doğumda mevcut değildir ancak doğum sonrasında bebeklerin göz kontağı kurma gibi sosyal uyaranlara karşı duyarlı oldukları gözlenmektedir (Dawson vd., 2004). Bebekler doğumdan birkaç saat sonra cansız nesnelere insan yüzünü ayırt edebilmektedir (Tomasello, 2009).

1-2 aya gelindiğinde yüz yüze etkileşimler arttıkça aktif sosyal davranışlar da gözle görülür bir şekilde artmaktadır (Carpenter vd., 1998). Bu sosyal davranışlar ortak dikkat becerilerinin ilk aşaması olarak kabul edilmektedir (Bülbulü ve Özdemir, 2017).

Sosyal bir uyarana dikkat etme 5-7 ay öncesine kadar istemsiz ortaya çıksa da bu dönemde kasıtlı yönelmeler gözlenmektedir (Dawson vd., 2004). 6 aylıkken, normal gelişim gösteren bebeklerin bakış yönlerinin ebeveyn ile ortak bir nesne üzerinde bulunduğu görülebilmektedir (Butterworth ve Jarrett, 1991). Ancak bu yönelme sadece insan veya sadece nesne odaklıdır (Sigman ve Kasari, 1995). 1978 yılında Trevarthen, Hubleyle ve Lock tarafından yürütülen çalışmada Tracy isimli bir bebek izlenmiştir. Tracy hem nesnelere hem annesine ilgi göstermiştir ancak ikisini koordine ettiğine dair bir davranış gözlenmemiştir.

9 aylık olduklarında ise gözlenen ikili etkileşim, bebek, etkileşim kurulan kişi ve nesne arasında koordinasyonun kurulmasıyla genişlemekte ve üçlü bir davranış serisi doğurmaktadır (Mundy ve Newell, 2008).

Ortak dikkat kavramı, tüm bu sosyal beceri ve etkileşimleri barındıran kompleks davranışları tanımlamak için kullanılmaktadır (Tomasello, 2009). 9 ay civarında büyük oranda yerleşmiş olan ortak dikkat becerisi yaklaşık 3 yaşa kadar gelişmeye devam etmektedir (Sano vd., 2021). Bebekler 9 aylıkken yakınındaki nesnelere için ortak dikkat sürdürebilirken, uzaktaki nesnelere için sürdürebilmeleri 14. aya denk gelmektedir (Leung ve Rheingold, 1981; Mundy vd., 2007). Ortak dikkati paylaşmak için başlangıçta jest, mimik, işaret etme gibi sözsüz ifadeler kullanılırken ilerleyen zamanlarda sözel ifadeler de eklenmektedir. (Nyström vd., 2019).

Ortak dikkat becerisiyle ilişkili olarak bebekler 14.ayda karşısındaki kişinin bakış açısını yorumlayabilir. Örneğin sevdiğimiz bir nesneyi gösterdiğimizde karşıdaki kişinin yüzünü buruşturduğunu görürsek aslında onun bu nesneyi sevmediğini anlarız (O'Madagain ve Tomasello, 2019).

Ortak dikkat becerileri bilinen haliyle aynı nesne veya olay üzerinde farkındalık paylaşmaya ek olarak inanç, tutum, düşünce gibi zihinsel durumları da kapsamaktadır. Örneğin arkadaşımızın 'Bugün dışarı çıkalım mı?' teklifine 'Bu iyi bir fikir olmayabilir, yarın sınav var.' Cevabını verdiğimizizi düşünelim. Bu durumda ortak dikkat dikkat kurduğumuz şey yapılan plandır. Bu gibi zihinsel durumları kapsayan ortak dikkat becerileri yaklaşık olarak 4-5 yaş düzeyinde gözlenmektedir (O'Madagain ve Tomasello, 2019). Yukarıda ele alındığı üzere ortak dikkat gelişimi basamaklar halinde ilerlemektedir, izleyen bölümde ortak dikkatin gelişim alanları açısından önemi ele alınacaktır.

1.3. Ortak Dikkat Becerilerinin Gelişimsel Açıdan Önemi

Başlangıçta ortak dikkatin yalnızca iletişim davranışı olduğunun düşünülmesine rağmen, geçen zaman içerisinde yalnızca iletişim gelişimini değil gelişimin tüm alanlarını azımsanmayacak biçimde etkilediği ortaya çıkmıştır (Mundy, 2016). Ortak dikkat özellikle sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Stump vd., 2009).

Bebekler sözlü iletişim kurmaya başlayana kadar, ebeveynleri ile farklı sosyal iletişim şekilleri geliştirmektedir (Tomasello ve Farrar, 1986). Anne bebek arasındaki bu iletişim şekilleri ortak dikkatle ilişkilendirilebilir. Ortak dikkat bebek ve ebeveyn arasındaki etkileşimde yeni bir evreye geçildiğinin habercisidir (Mundy ve Newell, 2008). Bebekler ortak dikkat sayesinde beden dilini kullanarak iletişim kurabilir, ebeveyn veya bakıcısıyla kasıtlı sosyal etkileşimde bulunabilir, yetişkinlerin bakışlarını daha rahat, kontrollü takip edebilir, yetişkinleri model alabilir ve nesnelere işlevleri hakkında yetişkinler üzerinden bilgi edinebilirler (Trevorthen ve Aitken, 2001; Mundy ve Newell, 2008). Araştırmalardan elde edilen bulgular, dil gelişimi ve ortak dikkat arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır (Adamson vd., 2019; Tomasello ve Farrar, 1986; Tomasello, Mannle ve Kruger, 1986). Dil öğrenimindeki temel adımlardan biri, çocuğun kavramları ve sözcükleri uygun durumlar ve nesnelere ilişkilendirmesidir ve ortak dikkat bu ilişkilendirme sürecini desteklemektedir (Tomasello ve Farrar, 1986). Bir başka deyişle, bebeğin tekrarlı etkileşimler yoluyla ortak

dikkat sürdürmesi ve ebeveynin bakış yönünün referans alınması, bebek ve ebeveyn arasında dil edinimi için gerekli olan sosyal koordinasyonu sağlamaktadır. Böylece çocuk söylenen kelime ve karşılığı arasında net bir bağlantı kurabilmektedir. Bu nedenle ortak dikkat dil edinimi gibi yapılandırılmamış sosyal öğrenme durumlarında önemli bir gelişimsel aşama olarak kabul edilmektedir. (Bakeman ve Adamson, 1984). Çocuğun ilgi gösterdiği nesneyle ortak dikkat kurulduğunda nesnenin seslendirilmesinin dil gelişimi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu gözlenmiştir (Tomasello ve Farrar, 1986). Tomasello ve Todd (1983) tarafından yürütülen bir araştırmada anne-baba ve bir yaşındaki çocukları arasındaki ortak dikkat çalışmalarının dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Altı ayın sonunda elde edilen bulgular kelime dağarcığı ve çalışmalara harcanan zaman arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermiştir. Bir diğer çalışmada ise çocukla ortak dikkat kurularak geçirilen süre ve kelime dağarcığı arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Tomasello, Mannle ve Kruger, 1986).

Ortak dikkatin kazanımı, iletişimin yanı sıra sembolik düşünmenin, sosyal bilişin ve sosyal yeterliliğin gelişmesi için önemli bir nokta olarak kabul edilebilir (Mundy, Sullivan ve Mastergeorge, 2009). Sosyal biliş canlıların dünyayı sosyal etkileşimler ve durumlar yoluyla tanıdığı ve anlamlandırdığı zihinsel süreçleri ifade eder (Frith, 2008). Bu zihinsel süreç tehlike durumlarında haberdar eden, ilgi çekici durumları vurgulayan, üzülme sevinme gibi yüz ifadelerini ve bakış yönünü barındıran çeşitli sinyaller içerir. Bireyin bu sinyalleri yakalayabilmesinde ortak dikkatin bir temel oluşturduğu söylenebilir. Örneğin bir bebek annesinin bakışları ve yüz ifadesi sayesinde sobaya yaklaşmaması gerektiğini, sobanın tehlike içerdiğini öğrenebilir. Diğer yandan, ortak dikkat bilinen haliyle nesne üzerinde dikkati koordine etmeyle sınırlı değildir. Ortak dikkat gelişimin ilerleyen dönemlerinde zihinsel içerikleri de kapsar (O'Madagain ve Tomasello, 2019). Birey ortak dikkat sayesinde farklı kişilerdeki tutum, bakış açısı ve ilgilerdeki farklılıkları da kavramaya başlar. Kendisi korkuyor olmasına rağmen bir başkasının kedilere ilgi duyabileceği gibi çelişkili durumlardaki farkındalık ortak dikkat bağlamında ortaya çıkar.

1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Ortak Dikkat

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayımlanan Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistik El Kitabına göre (DSM-IV) Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), erken çocukluk döneminde sosyal iletişim sorunları ile beraberinde sınırlı/yinelenen davranış örüntüleri

veya sınırlı ilgilere sahip olma biçiminde kendini gösteren nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. OSB olan bireyler normal gelişim gösteren ya da gelişimsel geriliği olan bireylerle kıyaslandığında ortak dikkat becerilerini sergileme düzeylerinde belirgin bir farklılık olduğu ortaya konmuştur (Dawson vd.,1998). Yapılan bir çalışmada otizm tanısı almış on bir adet çocuğun geriye dönük birinci yaş günü video kasetleri incelendiğinde sosyal beceriler, ortak dikkat ve belirgin otistik davranışlarla ilgili farklılıklar ve ileride tanı alma durumu arasında yüksek oranda ilişki bulunmuştur (Osterling ve Dawson, 1994). Bu açıdan değerlendirildiğinde 9. ayda gözlenmeye başlayan ortak dikkat becerileri otizm spektrum bozukluğunda erken tanılama için önemli ipuçlarından biri olarak değerlendirilebilir.

OSB’de gözlenen yetersizliklerden olan ortak dikkate ilişkin sınırlılıklar, OSB’li bireylerde erken dönemlerden itibaren gözlenen, işaret etme, göz kontağı kurma ve bakışları takip etme gibi davranışlarda önemli derecede yetersizlikler gösterme olarak öne çıkmaktadır (Muskett., 2016). Araştırmalar OSB’li çocukların daha çok bir şey istemek ya da reddetmek için (behavioral regulation) iletişim kurduğunu sosyal etkileşim amaçlı iletişim kurmada bir eksiklik olduğunu belirtmektedir (Stone vd., 1997; Chiang vd., 2008). Ortak dikkat için iletişim kurmadaki bu eksiklik doğrudan otizm spektrum bozukluğunun temel özelliklerinden biri olarak görülmektedir (Falck-Ytter vd., 2012). OSB’li çocuklarda görülen sosyal iletişim sorunları, sıra dışı iletişim girişimlerinde bulunma, karşılıklı konuşmada ve başkalarıyla duygu veya ilgi paylaşımında sınırlılıklar gösterme, etkileşim başlatmada sınırlılıklar gösterme, sözel ve sözel olmayan (jest ve mimik kullanımı, yüz ifadelerini anlama ve uygun karşılık verme, sıra dışı göz kontağı ve beden dili kullanımı gibi) iletişim davranışlarında değişen sınırlılıklar gösterme, içinde bulunduğu ortama göre davranışlarını düzenlemede sınırlılıklar gösterme, arkadaş edinme ve arkadaşlık ilişkilerini sürdürmede sınırlılıklar sergileme olarak sıralanabilmektedir (Mundy vd., 2003).

Yapılan bir araştırmada OSB’li bireylerin bakış kaydırma, işaret etme gibi ortak dikkat davranışlarına yanıt vermeye daha az istekli oldukları ortaya konmuştur (Chawarska, Macari ve Shic, 2012). Ortak dikkat ve dil gelişimi arasındaki ilişki düşünüldüğünde bu durumun OSB’li bireyler için bir dezavantaj yaratmakta olduğu söylenebilir. Ek olarak, ortak dikkat becerileri gösteren çocukların göstermeyen çocuklara oranla dil becerilerini edinme ihtimallerinin daha yüksek olduğu da alanyazında vurgulanmaktadır. (Mundy ve Newell, 2008; Sigman ve Kasari, 1995).

Ortak dikkat becerilerinin eksikliği OSB'nin erken belirtilerinden biri olarak ele alınmaktadır (Landa, 2007). Ortak dikkat gelişimindeki gecikmelerin bir yaş düzeyinde fark edilebilmesinin erken müdahale için önemli bir fırsat yarattığı söylenebilir. Ortak dikkat bozukluklarının erken dönemde fark edilmesi ve OSB'li çocukların eğitsel olarak desteklenmesi gelişimsel olarak akranlarına daha yakın bir ilerleme kaydetmeleri açısından büyük bir avantaj sağlayabilir. OSB'li bireylerin eğitsel olarak ilerlemesinde önemli bir yeri olan öğretim programları izleyen bölümde detaylı olarak ele alınmaktadır.

1.5. Ortak Dikkat Becerilerinin Müfredattaki Yeri

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından otizm spektrum bozukluğuyla ilişkili olarak hazırlanmış çeşitli öğretim programları bulunmaktadır (MEB, 2012). Bu öğretim programları sırasıyla, Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı, Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı, Özel Eğitim Uygulama Okulu Programları ve MEB'e bağlı Özel Eğitim Kurumlarında uygulanan Destek Eğitim Programlarıdır. Bu programlara ek olarak içerisinde ortak dikkat becerisine yer verilen JASPER, OÇİDEP, ESDM gibi özel öğretim programı örnekleri de bulunmaktadır.

1.5.1. MEB öğretim programları

1.5.1.1. Erken çocukluk özel eğitim öğretim programı

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim anaokullarının erken çocukluk eğitim birimlerinde ve / veya okul öncesi eğitim kurumlarının özel eğitim sınıflarında yürütülen bu programda gelişim alanları 0-36 ay arası temel alınarak hazırlanmıştır. Gelişim alanları a) bilişsel b) alıcı dil c) ifade edici dil d) kaba motor e) ince motor f) sosyal-duygusal g) uyumsal beceriler olarak üzere yedi alt başlığa ayrılmıştır. Ortak dikkat kavramı bu gelişim alanlarından bilişsel gelişimde dikkat/ortak dikkat olarak ele alınmıştır. Bilişsel gelişimin alt alanları detaylı olarak incelendiğinde 7-9 ay öncesinde yetişkinin yüzünü izler, bakışlarını bir nesneden diğerine yöneltir kazanımlarıyla dikkat becerilerine yoğunlaşılın 7-9 ayda ise ilgisini ve dikkatini paylaşmak için bakışını nesne ve yetişkin arasında değiştirir kazanımıyla ortak dikkate vurgu yapıldığı görülmektedir. Ortak dikkat kazanımları 10-12 ayda isteklerini bildirmek için işaret etme, uzanma, gösterme gibi jestleri kullanır, 13-18 ayda ise yetişkinin

gösterdiği ya da işaret ettiği uzaktaki bir nesneye bakar şeklinde sıralanmıştır ve 18 aydan sonra ortak dikkat kazanımına yer verilmemiştir (MEB, 2012).

1.5.1.2. Okul öncesi özel eğitim öğretim programı

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim anaokullarında ve / veya okul öncesi eğitim kurumlarının özel eğitim sınıflarında yürütülen bu program 37-78 ay gelişim dönemindeki bireylere yönelik hazırlanmıştır. Programda gelişim alanları yedi alt başlıkta sınıflandırılmıştır. Bunlar sırasıyla a) bilişsel b) alıcı dil c) ifade edici dil d) kaba motor e) ince motor f) sosyal-duygusal g) uyumsal beceriler şeklindedir. Bu programda bilişsel gelişim mantık, akıl yürütme, matematik, sosyal bilimler, yaratıcı sanatlar gibi on altı alt alana ayrılmıştır. 37-48 ay gelişim döneminde arkadaşı ile çatışma durumlarını ya da herhangi bir nesneyi elde etme gibi günlük hayatta karşılaştığı basit problemleri çözer şeklinde bir kazanım bulunmaktadır. Ancak bu kazanım Mantık, Akıl Yürütme ve Problem Çözme alt alanı ile ilişkilendirilmiştir. Diğer alt alanlar detaylı olarak incelendiğinde ortak dikkate ilişkin herhangi bir kazanım bulunmadığı görülebilir (MEB, 2012).

1.5.1.3. Özel eğitim uygulama okulu programları

MEB tarafından orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik geliştirilen Özel Eğitim Uygulama Okulu Programları kademeler baz alınarak düzenlenmiştir. Buna bağlı olarak birinci ikinci ve üçüncü kademe olmak üzere üç farklı öğretim programı bulunmaktadır.

1.kademe öğretim programında a) Beslenme Sağlık ve Güvenlik, b) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, c) Görsel Sanatlar ve El Becerileri, d) Hayat Bilgisi, e) İletişim Becerileri, f) Matematik, g) Müzik ve Oyun, h) Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler, ı) Sosyal Beceriler, i) Türkçe Okuma ve Yazma olmak üzere on ders ve derslerle ilişkili öğretim alanları bulunmaktadır. İletişim Becerileri dersinde Jest, mimik, ses ya da kurallı cümle kullanarak bir şey talep eder kazanımı bulunmaktadır ancak bu kazanım istek bildirme ile ilişkilendirilmiştir. Sosyal Beceriler dersi kazanımlarından biri ise işaret edilen noktaya dikkatini yöneltir olarak alınmıştır. Detaylı incelendiğinde ortak ile ilişkili bir kazanım bulunamamıştır.

2.kademe öğretim programında a) Beslenme Sağlık ve Güvenlik, b) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, c) Görsel Sanatlar ve El Becerileri, d) Günlük Yaşam Becerileri, e) İletişim

Becerileri, f) Matematik, g) Müzik ve Oyun, h) Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler, ı) Sosyal Beceriler, i) Türkçe Okuma ve Yazma olmak üzere on ders bulunmaktadır. Ders içerikleri incelendiğinde ortak dikkat ile ilişkili bir kazanım olmadığı görülebilir.

3.kademe öğretim programında a) Beslenme Sağlık ve Güvenlik, b) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, c) Görsel Sanatlar ve El Becerileri, d) Bağımsız Yaşam Becerileri, e) İletişim ve Sosyal Beceriler, f) Matematik, g) Müzik ve Oyun, h) Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler, ı) Türkçe Okuma ve Yazma olmak üzere dokuz ders bulunmaktadır. İletişim ve Sosyal Beceriler dersinde ortak dikkat becerileri gösterir kazanımı yer almaktadır. Bu kazanım a) karmaşık ve uzun cümleler kullanarak ortak dikkat başlatır. b) karmaşık ve uzun cümleler kullanarak ortak dikkat sürdür olmak üzere iki hedef davranışla detaylandırılmıştır (MEB, 2012).

1.5.1.4. OSB olan bireyler için destek eğitim programı

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri için hazırlanan bu program OSB tanı grubu içerisinde yer alan her yastaki bireyin gelişimsel özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve öncelikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Program a) öğrenmeye destek, b) dil, iletişim ve oyun c) sosyal beceriler, d) okuma ve yazma, e) erken matematik, f) matematik, g) birey ve çevre, h) öz bakım becerileri, ı) günlük yaşam becerileri, i) toplumsal uyum becerileri olmak üzere on modül ve ilişkili alt bölümlerden oluşmaktadır. OSB olan bireyler için destek eğitim programı detaylı olarak incelendiğinde dil, iletişim ve oyun modülü söz öncesi iletişim dönemi bölümünde ortak dikkati başlatır ve ortak dikkati yanıtlar olmak üzere ortak dikkatle ilgili iki adet kazanımın yer aldığı görülmektedir (MEB, 2012).

1.5.2. Otizme özgü programı örnekleri

MEB müfredatları haricinde ortak dikkatin yer verildiği çeşitli öğretim programları bulunmaktadır. Bu programların bilinen üç örneği JASPER, OÇİDEP ve ESDM ile ilgili aşağıda detaylı bilgi verilmiştir.

JASPER (The Joint Attention, Symbolic Play, Engagement and Regulation) uygulamalı davranış analizi ve doğal öğretim yöntemlerine dayanan bilimsel temelli bir uygulamadır. Otizm spektrum bozukluğunun temel eksiklik alanlarından olan ortak dikkat (Joint Attention), sembolik oyun (Symbolic Play), meşgul olma (Engagement) ve düzenleme (Regulation) uygulamanın dört ana hedefini oluşturur. Uygulama çocuğun ilgisini takip

etme, göz teması kurma, çocukla yakın olma, çocuğun söylediklerini genişletme, pekiştirme, düzeltici geri bildirimler verme gibi prensipler üzerine kuruludur (Kasari, Freeman ve Paparella, 2006). Uygulama içeriği incelendiğinde ortak dikkat a) Protodeclarative (paylaşım işlevi sunma) b) Protoimperative (talep etme, aracılık etme) olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmaktadır. Paylaşım işlevi ile ortak dikkat becerisinde koordineli ortak bakış, gösterme ve paylaşmak için işaret etme yer almaktadır. Talep etme amacıyla ortak dikkat becerisinde ise nesne verme, uzanma, talep etmek için işaret etme yer almaktadır. Uygulamada talep etme ortak dikkat başlangıç becerisi olarak ele alınmıştır. Çocuğun performans düzeyine göre belirlenen ilgili kazanımlar talep etme ile başlayıp ortak dikkatin farklı davranışlarla edinim, kalıcılık ve genellemesiyle devam etmektedir. Ek olarak diğer kişilerle etkileşim halindeyken ortak ilgi sürdürmek, ortaklaşa çalışmak ve sohbet konusunu sürdürmek ele alınan kazanımlar arasındadır. Bu programda göz kontağı öğretimine ilişkin herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Çünkü göz kontağı ön koşul beceri olarak belirlenmiştir. Bununla beraber koordineli ortak bakış veya bakış kaydırmaya ilişkin de herhangi bir net açıklama bulunmamaktadır.

Uygulamalı davranış analizine dayalı olarak geliştirilmiş olan EYDE (Early and Intensive Behavioral Intervention) programlarında iletişim, oyun, sosyal, duygusal ve bilişsel alanlarda uyumsal ve işlevsel becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Kurt ve Subaşı Yurtçu, 2017). Dr. O. Ivar Lovaas tarafından 1970'lerde ABD'de uygulanmaya başlanan EYDE, Lovaas Enstitüsü'nde hala kullanılmaya devam etmektedir. Türkiye'de kullanılan kapsamlı öğretim programlarından biri olan Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) ise EYDE'ye dayalı geliştirilen bir öğretim programıdır. OÇİDEP kapsamında taklit, eşleme ve sınıflama, alıcı dil, tuvalet becerileri, kavramlar gibi çeşitli gelişim alanlarıyla ilişkili on beş öğretim alanı bulunmaktadır. Bu alanlarda planlanan öğretimler çoğunlukla çocukların evlerinde, yönlendirilen ve izlenen eğitimci aracılığı ile yürütülmektedir. OÇİDEP olumlu pekiştirme, ayrımlı pekiştirme, güdüsel işlemler, uyarıcı kontrolü, öğretimsel uyarlamalar ve kalıcılık genelleme çalışmaları olmak üzere altı temel davranışsal süreç içermektedir. Program ortak dikkat becerileri açısından incelendiğinde ortak dikkatin ayrı bir başlık olarak ele alındığı görülmektedir. Ortak dikkat ilgili bölümde sırasıyla a) kendisine yönelik ortak dikkat girişimlerine karşılık verme b) ortak dikkat başlatma c) aynı konu üzerinde ortak dikkat sağlama olarak üç başlıkta detaylandırılmıştır. Programda göz kontağı kurma, adına tepki verme, işaret edilen nesneye bakma davranışları

ortak dikkat becerisi için önkoşul niteliğindedir. Program içeriğinde uygulama basamağı olarak belirlenen her ortak dikkat kazanımı detaylı olarak ele alınmış ve kayıt formları eklenmiştir.

Öğretim programlarına örnek verilebilecek bir diğer program ise Denver Erken Başlama Modeli (ESDM) dir. Denver Erken Başlama Modeli temelde UDA ve gelişimsel, ilişki ve oyun temelli yaklaşımların birlikte kullanılmasına dayanmaktadır (Dawson vd., 2010). Program, eğitimli terapistler ve anne babalar tarafından oyun etkinlikleri ile uygulanmakta olup 7-9 ay ve 48 ay arasındaki gelişimsel becerilere yönelik hazırlanmıştır (Rogers ve Dawson, 2010). Program kapsamında Denver modelinde de yer alan çocuk tarafından seçilen etkinliklerin kullanımı, çocuğa karşı olumlu duygulanım, sıra alma ve etkileşim içinde olma, çocuğa karşı empati, iletişim fırsatlarının teşvik edilmesi, etkinliklerde esnek değişim, gelişimsel olarak uygun sözel ve sözel olmayan dil ve iletişim davranışları ve geçişler yoluyla ilgi ve davranışların desteklenmesi gibi çeşitli unsurlar yer almaktadır (Rogers ve Dawson, 2010). Program ortak dikkat açısından incelendiğinde ortak dikkatin ayrı bir başlık olarak ele alındığı görülmektedir (Rogers ve Dawson, 2010). ESDM programında ele alınan tüm beceri alanlarında olduğu gibi, ortak dikkat becerilerini kazandırmak için de oyun etkinlikleri içine yeterli sayıda öğrenme fırsatı gömülmektedir (Rogers, 2013).

Yukarıda detaylandırılan programlara bakıldığında MEB öğretim programlarında ortak dikkat becerisinin öğretime ilişkin sınırlı sayıda hedef davranış bulunmaktadır. Programlarda yer alan bu sınırlılık ortak dikkat becerisinin öğretiminin ihmal edilmesine yol açabilir. ‘Tüm öğrenciler için bireysel özellikleri, performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan çerçeve programlar temel alınarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanmalı ve uygulanmalıdır (MEB, 2012).’ ifadesi öğrencinin performans düzeyine göre ortak dikkat becerisi ile ilgili hedef davranış eklemeyi mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla verilen çerçeve program temel alınarak ortak dikkat becerisi bireyselleştirilmiş eğitim programlarına daha fazla dahil edilmelidir. İncelenen özel öğretim programlarında ortak dikkatin ayrı bir bölüm olarak ele alınması ise ortak dikkatin OSB’li çocuklar açısından önemli bir beceri olduğunu göstermektedir. İzleyen bölümde ortak dikkat becerilerinin öğretiminin önemini vurgulamak ve detaylandırmak için yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Ortak dikkat becerilerinin öğretimiyle ilgili görüşlerin ortaya konduğu herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olunmasından dolayı kapsam ortak dikkat olarak genişletilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelenirken ortak dikkat öğretiminin sosyal açıdan önemini ve uygunluğunu ortaya koymasından dolayı seçilen araştırmalarda sosyal geçerlik verisinin toplanmış olmasına önem verilmiştir.

1.6. OSB’li Bireylerde Ortak Dikkate İlişkin Araştırmalar

1970li yıllarda ortak dikkat ile ilgili yapılan çalışmalardan sonra ortak dikkat üzerine yoğunlaşmış ve günümüze kadar birçok çalışma yapılmıştır (Mundy, 2016). Ancak yapılan çalışmaların çoğunluğu tek denekli veya deneysel çalışmalardan oluşmaktadır, görüş ve önerilere yer verilen çalışmaya rastlanmamıştır. Tablo 1.1.’de ortak dikkate ilişkin araştırmaların bir seçkisi sunulmuştur.

Tablo 1.1. Ortak Dikkate İlişkin Araştırmalar

Araştırma/ Yazarlar	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Uygulama Geçerliliği/Güvenirliliği	Kalıcılık/Genelleme	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Pérez-Fuster ve diğ.(2022)	n=6 3-9 yaş n=119	Çoklu başlama düzeyi modeli	Teknoloji destekli öğretim	Ortak dikkate yanıt verme	+ / -	+ / +	Öznel değerlendirme	Etkili
Schertz ve diğ. (2021)	(58 deney 61 kontrol) 3-4 yaş n=6	Deney kontrol grubu	Akran aracılığı ile öğretim	Ortak dikkat başlatma	- / +	- / -	Önceki çalışmalardaki sosyal geçerlik baz alınmıştır	Etkili
Krier ve Lambros (2020)	(3 OSB/3 NG) 3-8 yaş	Çoklu başlama düzeyi modeli	Akran aracılığı ile öğretim	Ortak dikkat ve sosyal oyun	+ / +	+ / +	Öznel değerlendirme	Etkili
Lane ve Rist (2020)	n= 4 4-6 yaş	Çoklu başlama düzeyi modeli	Pekiştirme ve ipucu	Ortak dikkat başlatma	+ / +	+ / +	Öznel değerlendirme	Etkili
Chohan ve Jonas (2019)	n= 4 4-5 yaş	Çoklu başlama düzeyi modeli	Görsel ipucu ve pekiştirme	Ortak dikkat başlatma	+ / +	+ / +	Öznel değerlendirme	Etkili
Rozenblat ve diğ. (2019)	n=4 17-19 yaş	Çoklu yoklama modeli	Replik silikleştirme, ipucu	Ortak dikkat başlatma	- / +	+ / +	Öznel değerlendirme	Etkili
So ve diğ. (2019)	n=23 (11 müdahale, 12 kontrol grubu) 4-6 yaş	Ön test son test	Robot temelli oyun-drama öğretimi	Ortak dikkat başlatma ve oyun davranışı	- / +	- / -	Öznel değerlendirme	Etkili
Gomes ve diğ. (2019)	n=4 4-6 yaş	Çoklu başlama düzeyi modeli	İşitsel görşel ipucu içeren öğretimler	Ortak dikkat başlatma	+ / +	+ / +	Ön test son test öznel değerlendirme	Etkili

Tablo 1.1. (Devam) *Ortak Dikkate İlişkin Araştırmalar*

Hansen ve diğ. (2019)	n=14 3-6 yaş (7 OSB ve 7 NG)	Çoklu başlama düzeyi modeli	İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim akran öğretimi	Ortak dikkate yanıt verme	+/-	+ / +	Öznel değerlendirme	Etkili
Kurnaz (2018)	n=4 5-6 yaş	Çoklu yoklama modeli	İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim	Karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışları	+ / +	+ / +	Öznel değerlendirme sosyal karşılaştırma	Etkili
Muzammal ve Jones (2016)	n=3 2-3 yaş	Çoklu başlama modeli	İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim ve pekiştirme	Ortak dikkat başlatma ortak dikkate yanıt verme (bakış kaydırma)	+ / +	+ / +	Öznel değerlendirme	Etkili
Krstovska-Guerrero ve Jones, (2015)	n=4 20- 29 ay	Çoklu başlama modeli	İpucu ve pekiştirme içeren ortak dikkat öğretimi	Ortak dikkat başlatma/ortak dikkate yanıt verme (bakış kaydırma)	+ / +	+ / +	Sosyal karşılaştırma öznel değerlendirme	Etkili
Kryzak ve Jones (2015)	n=3 2-8 yaş	Çoklu yoklama modeli	İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim	Ortak dikkat başlatma (bakış kaydırma)	+ / +	+ / +	Öznel değerlendirme	Etkili
Krstovska-Guerreo ve Jones, (2013)	n=3 2-4 yaş	Çoklu yoklama modeli	İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim bekleme süreli öğretim	Ortak dikkate yanıt verme (gülümseme/bakış kaydırma)	+ / +	+ / +	Öznel değerlendirme	Etkili
Schertz, Odom vd. (2013)	n=23 (11 müdahale, 12 kontrol grubu) 24-27 ay	Deney kontrol grubu	Ebeveyn aracılı ortak dikkat öğretimi	Yüze odaklanma, sıra alma, ortak dikkate yanıt verme (bakış kaydırma), ortak dikkat başlatma	+ / +	+ / -	Öznel değerlendirme	Ortak dikkat başlatma/yanıt verme, yüze odaklanmada etkili, sıra almada önce artış sonra azalma olduğu rapor edilmiştir.

Tablo 1.1. (Devam) *Ortak Dikkate İlişkin Araştırmalar*

Ferraioli ve Harris (2011)	n=8 (4 OSB, 4 NG) 3-8 yaş	Çoklu yoklama modeli	Temel tepki öğretimi ve ayrık denemelerle öğretim	Ortak dikkat başlatma ortak dikkate yanıt verme (bakış kaydırma/işaret etme)	+/+	+/+	Öznel değerlendirme	Ortak dikkate yanıt verme için etkili ama ortak dikkat başlatma için etkisiz
Naoi vd. (2008)	n=3 4-7 yaş	Çoklu başlama düzeyi modeli	Ayrımlı pekiştirme	Ortak dikkat başlatma (işaret etme, sözel ifade, bakış kaydırma)	- / +	+ / +	Sosyal karşılaştırma	Etkili
Johnston (2007)	n=5 2-3 yaş	Çoklu başlama düzeyi modeli	Ayrık denemelerle öğretim	Ortak dikkat başlatma ortak dikkate yanıt verme (bakış kaydırma)	+ / +	+ / +	Sosyal karşılaştırma	Etkili
Schertz ve Odom (2007)	n=6 (3 aile ve 3 çocuk) 22-33 ay	Çoklu başlama düzeyi modeli	Ebeveyn aracılığı ile ortak dikkat öğretimi	Ortak dikkat başlatma/ortak dikkate yanıt verme (bakış kaydırma)	- / +	+ / +	Öznel değerlendirme	Üç çocuktan ikisinde etkili
Rocha vd. (2007)	n=6 (3 aile ve 3 çocuk) 2-4 yaş	Çoklu başlama düzeyi modeli	Temel tepki öğretimi ve ayrık denemelerle öğretim	Ortak dikkate yanıt verme (bakış kaydırma)	+/-	+ / +	Öznel değerlendirme	Etkili
Jones, Carr ve Freeley (2006) Deney 3	n=5 2-3 yaş	Ön test son test	Temel tepki öğretimi ve ayrık denemelerle öğretim	Ortak dikkat başlatma ortak dikkate yanıt verme (bakış kaydırma)	+/+	+/+	Öznel değerlendirme	Etkili

Tabloda belirtilen araştırmalar incelendiğinde (n=21) ortak dikkat becerisi ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate yanıt verme olarak ikiye ayrılmıştır. Ortak dikkate yanıt verme becerisinin daha çok bakış kaydırma, sözel ifade, işaret etme ve göz kontağı olduğu görölmektedir. Yapılan çalışmaların birinde ortak dikkate yanıt verme davranışı gülümseme olarak tanımlanmıştır (Krstovska-Guerrero ve Jones, 2013). Bazı araştırmalarda ortak dikkat becerilerine ek olarak oyun becerileri, yüze odaklanma, sıra alma becerileri de öğretilmesi hedeflenen beceriler arasında yer almaktadır (So vd., 2020) (Schertz vd., 2013). Ortak dikkat becerilerine ilişkin incelenen araştırmaların büyük çoğunluğunda tek denekli araştırma modelleri kullanılmıştır (Pérez-Fuster vd., 2022; Schertz vd., 2021; Candece ve Kortney, 2020; Krier ve Lambros, 2020; Chohan ve Jonas, 2019; Rozenblat vd., 2019; Gomes vd., 2019; Hansen vd., 2019; Muzammal ve Jones, 2017; Krstovska-Guerrero ve Jones, 2016; Kryzak ve Jones, 2015; Krstovska-Guerrero ve Jones, 2013; Ferraioli ve Harris, 2011; Naoi vd., 2008; Johnston, 2007; Schertz ve Odom, 2007; Rocha, Schreibman ve Stahmer, 2007; Whalen ve Schreibman, 2003). Araştırmaların üç tanesi ise deneysel araştırmalardır (So vd., 2020; Schertz vd., 2013; Jones, Carr ve Feeley, 2006).

Pérez-Fuster vd., (2022) tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama düzeyi modelini kullanarak Pictogram Room olarak isimlendirilen teknoloji destekli bir öğretim yönteminin ortak dikkate yanıt verme becerisi üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Ortak dikkate yanıt verme becerisi olarak bakış takip etme ve işaret etme becerileri seçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını OSB’li 3-9 yaş aralığında bulunan 6 ocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları Pictogram Room yönteminin ortak dikkate yanıt verme becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca edinilen becerilerin sürdüröldüğu ve genellendiği ifade edilmiştir. Araştırmanın bulgularına ek olarak, sosyal geçerlik ile ilişkili olarak öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş olup; öğretmenlerin sürece dahil olmaktan mutluluk duydukları ifade edilmiştir. Sosyal geçerlik verilerine dair ek bilgi bulunamamıştır.

Krier ve Lambros (2020) tarafından yürütölen araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılarak akran aracılığı ile öğretim yönteminin ortak dikkat ve sosyal oyun becerileri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırma kapsamında OSB’li bireyler ve akranları arasındaki müdahale oturumları birebir düzenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 3-8 yaş aralığındaki üçü normal gelişim gösteren üçü ise OSB’li 6 ocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları müdahale sonunda ortak dikkat ve sosyal oyun

becerilerinde artış gözleendiğini vurgulamaktadır. Ayrıca araştırmada sosyal geçerlik verileri için sosyal geçerlik türlerinden öznel değerlendirme kullanılmıştır. Bu kapsamda OSB'li bireylerin ebeveynlerine, normal gelişim gösteren bireylerin ebeveynlerine, normal gelişim gösteren bireylere ve öğretmenlere 5'li likert tipi ölçek uygulanmıştır. Ölçek sonuçları araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin yüksek olduğunu, araştırma sürecine katılan katılımcıların müdahalenin faydalı olduğuna inandıklarını, çocukların hayatında fark yarattıklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Hansen vd., (2019) çoklu başlama düzeyi modeli kullanarak ortak dikkat öğretime ek akran öğretime kullanmanın ortak dikkate yanıt verme davranışı üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Akran öğretime için seçilen çocuklar OSB'li çocuğun a) dikkatini nasıl çekeceği b) nasıl ortak dikkat girişiminde bulunulacağı ile ilgili sosyal öykü, model olma, pekiştireç kullanılarak bilgilendirilmiştir. Araştırma okul öncesi dönemdeki yedi OSB'li çocukla yürütölmüştür. Bu kapsamda her seans 30 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Ortak dikkat öğretime sırasında ipucunun giderek artırılması ve pekiştirme kullanılmıştır. Akran öğretime sırasında ise akrandan OSB'li çocuk ile oynaması için bir oyun seçmesi istenmiş ve bu sürede çatışma çıkması ya da oyun oynamayı bırakmaları dışında müdahale edilmemiştir. Çalışmanın bulguları ortak dikkate yanıt verme davranışlarının arttığını ve çocukların basit girişimlerde bulunmaya başladığını göstermektedir. Ek olarak çalışmanın sosyal geçerlilik verileri için TARF-R (20 soruluk) Likert ölçekli bir anket müdahale tamamlandıktan sonra öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Müdahalelerin kabul edilebilirliği ve etkililiğinin ölçüldüğü bu ölçekte (1 en az 5 en çok olmak üzere) dört sınıf öğretmeni için ortalama 4.22 ile yüksek bulunmuştur.

Rozenblat vd., (2019) ortak dikkat başlatmada görsel ve işitsel ipucu içeren çeşitli yöntemlerin etkililiğini incelemiştir. Araştırma 17-19 yaş aralığındaki OSB'li dört genç yetişkin/ergen ile yürütölmüştür. Bu kapsamda ortak dikkat başlatma fırsatı yaratmak için toplam 96 uyarın barındıran dört senaryo yazılmıştır. Bu senaryolar a) ortama elinde uyarınla birinin girmesi, b) denek ortama girdiğinde elinde uyarınla birini görmesi, c) katılımcı olmayan birinin elindeki uyarını bırakıp gitmesi ve d) ortamda farklı bir etkinliğin gerçekleşmesidir. Öğretim oturumlarında deneye ortak dikkat başlatmanın tüm aşamalarını tamamlaması için yazılı uyarın, video kayıt gibi ipuçları sunulmuştur. Araştırmanın bulguları dört katılımcının da ortak dikkat başlatmayı öğrendiğini üçünün ise edinilen davranışı genellediğini göstermiştir. Sosyal geçerlik verisi için, a)

katılımcıların okulunda çalışan 19 öğretmene verilen 48 senaryonun ortak dikkat başlatmayı sağlayıp sağlamayacağı sorulmuştur. 24 uygun ortak dikkat senaryosu 11-19 aralığındaki puanlamada 17.2 ile uygun olmayanlar ise 0-2 aralığında 0.6 puan ile tespit edilmiştir. b) 10 lisansüstü öğrenciye müdahale öncesi- müdahale sonrasını içeren 32 kısa video kaydı izletilmiş ve ortak dikkat başlatılıp başlatılmadığı sorulmuştur. Öğrenciler videolarda ortak dikkat bulunup bulunmadığını yani müdahale öncesi-sonrası olarak gruplamayı doğru yapmıştır. c) farklı altı lisansüstü öğrencide beşli likert tipi ölçek kullanılarak araştırmada kullanılan amaç ve yöntemleri değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler yöntemlerin uygunluğunu 4.8, sınıfta uygulanabilirliğini 4.5, ortak dikkat becerilerinin öğretiminin önemini ise 4.8 olarak puanlamışlardır.

Gomes vd., (2019) görsel ve işitsel ipucu içeren çeşitli yöntemlerin ortak dikkat başlatma üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Bu kapsamda a) (a) dikkat çekici oyuncaklar, (b) alakasız yerlere yerleştirilmiş nesnelere, (c) çevresel sesler ve (d) resimler olmak üzere dört kategori tanımlanmıştır. Bu kategorilerin üçü öğretim esnasında bir tanesi ise genelleme için kullanılmıştır. Olası tepkileri belirlemek için normal gelişim gösteren çocuklar izlenmiş, her uyaran için farklı senaryo oluşturulmuş ve olası tepkilerden sesli komutlar oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları çocukların dördünün de ortak dikkat başlatmayı öğrendiğini, senaryolar silikleştikten sonra da sürdürdüklerini ve yeni uyaran/ortamlara genelleştirdiklerini göstermektedir. Sosyal geçerlik verisi için 12 psikoloji öğrencisine müdahale öncesi ve sonrası videolar izletilmiş, ortak dikkat başlatma girişiminde bulundu mu? diye sorulmuştur. Tüm müdahale öncesi/sonrası videolar doğru kategorilendirilmiştir. Ek olarak 7li likert tipi ölçekle müdahaleyi ve uygulanabilirliğini puanlayan öğrenciler gereken çaba ile ilgili soruyu 5.2 olarak puanlarken müdahalenin kabul edilebilirliği ve çocuklara uygunluğu gibi soruları 7 olarak puanlamıştır.

Kurnaz (2018) otizm spektrum bozukluğu olan bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiğini incelemiştir. Bu kapsamda yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışları bağlama uygun sözel ifade kullanma ve iletişim ortağı ile göz kontağı kurma olarak tanımlanmıştır. Araştırmada oyuncak, kukla, kitap gibi materyaller kullanılmış, katılımcı materyali seçtikten sonra nesneye dair sohbet başlatması/göz kontağı kurması için fırsat verilmiştir. Doğru tepki vermesi durumunda pekiştirilmiş yanlış tepki

durumunda ise ipucu giderek artırılmıştır. Araştırmanın bulguları 4-6 yaş aralığındaki dört otizmli katılımcının da ortak dikkat sergileme düzeylerinin arttığını göstermektedir bunun yanında edinilen hedef davranışların kalıcılık ve genellemesinin sağlandığı görülmüştür. Ek olarak, çalışmanın sosyal geçerlilik bulguları olumlu görüşler içermektedir. Çalışmaya katılan çocukların ebeveynleri tarafından a) ‘çocuğunun tekrarlayıcı sözcükler kullanmak yerine daha fazla iletişim kurma çabası içerisinde olduğunu’ b) ‘çocuğunun sosyalleşmeye ve etrafındaki insanlarla iletişime daha açık hale geldiğini’ c) ‘çocuğunun öğrendiği davranışların karşılıklı iletişim başlatma, sürdürme ve sonlandırma konusunda etkili olduğunu’ ayrıca çevresindeki olayların daha çok farkında olduğu ve daha çok göz kontağı kurduğu ifade edilmiştir.

Krstovska- Guerreo ve Jones (2013) çoklu başlama düzeyi modeli kullanarak ortak dikkate yanıt verme davranışı olarak gülümseme ve bakış kaydırmayı öğretmiştir. Araştırma 2-4 yaş aralığındaki OSB’li üç çocukla evlerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda top, araba gibi 20 oyuncak/aktivite seçilmiştir. Ortak dikkate yanıt verme davranışı. a) gülümseme, b) nesneye bakma ve gülümseme c) nesne ve yetişkin arasında bakış kaydırma ve gülümseme olarak tanımlanmıştır. Müdahale oturumları ipucu ve pekiştirme ile ayrıık denemelerle öğretim yöntemini içermektedir. Bu kapsamda öncelikle çocuğa gülümseme öğretilmiştir. Bunun için en yoğun ipucundan başlanmış ve çocuk verilen 4 saniye içinde gülümsemezse gıdıklanmış ve ipucu giderek azaltılmıştır. Nesneye bakma ve gülümseme aşamasında çocuğun nesneye bakması için işaret ipucu kullanılmış ve çocuk nesneye bakar bakmaz gülümse yönergesi verilmiştir. Bu aşamada öğretildikten sonra son aşamaya geçilmiştir. Bir önceki aşamada çocuğun nesneye bakması için kullanılan işaret ipucu bu sefer önce yetişkin sonra tekrar nesne için kullanılmıştır. Çocuğun tüm tepkileri her seansta kaydedilmiştir. Araştırmanın genelleme oturumları her yanıt türü için müdahalenin sonunda gerçekleştirilirken, kalıcılık oturumu sadece ortak dikkatin ideal formu olan bakış kaydırma ve gülümseme için düzenlenmiştir. Araştırmanın bulguları, çocukların ortak dikkate yanıt verme davranışını edindiklerini göstermiştir. Edinilen ortak dikkat davranışı takip edilen süre boyunca sürdürülmüş ve genellemiştir. Sosyal geçerlik verileri için her çocuğun ebeveyninden a) öğretimden memnun kaldınız mı? b) çocuğunuzla bu öğretimi sürdüreceksiniz misiniz? gibi sorular içeren 0-7 aralıklı likert tipi bir ölçek doldurması istenmiştir. Ebeveynler dört sorunun tamamını 6-7 olarak puanlayarak memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Ferraioli ve Harris (2011) yaptıkları araştırmada çoklu yoklama modelini kullanarak kardeşler aracılığı ile sunulan temel tepki ğretimi ve ayrıık denemelerle ğretim yöntemlerinin ortak dikkat başlatma/yanıt verme üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırma OSB’li dört ocuk ve kardeşleri ile yrtlmştr. Araştırmanın bulguları tüm çocukların ortak dikkate yanıt verme becerisini edindiğini, nn ise ortak dikkat başlatma becerisini edindiğini göstermektedir. Sosyal geçerlik verisi için kardeşlerle müdahale öncesi ve sonrası görüşme yapılmıştır. Müdahale ncesi kardeşleriyle geçirdikleri zamanın niteliği ve süresi ile ilgili sorular sorulurken müdahale sonrasında müdahale programına ilişkin fikirleri sorulmuştur. Ek olarak ebeveynlere de bir anket uygulanmıştır. Uygulanan 5li likert tipi ölçeklerin ikisi de memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Naoi vd., (2008) oklu başlama düzeyi modeli kullanarak ortak dikkat başlatma davranışı için müdahalenin etkilerini incelemiştir. Araştırma OSB’li 4-8 yaş aralığındaki  ocuk ile yrtlmştr. Bu kapsamda çocuğun sevdiği ve yapabildiği puzzle gibi aktiviteler hazırlanmış ve çocuğun ilgi duyduğu nesnelere poster haline getirilerek ortak dikkat nesnesi olarak kullanılmıştır. Müdahale ncesi odada bulunan sıraya seçilen oyuncak/aktivite koyulmuştur müdahale sırasında ise laboratuvarda bulunan ekranın sağından ve solundan çeşitli uyarılar sunulmuş ve çocuğun ortak dikkat başlatması için yaklaşık 10 saniye beklenmiştir. ocuk ortak dikkat başlatırsa yetişkin hedefi işaret ederek ya da nesne hakkında konuşarak ortak dikkati sürdürmüştür. Ortak dikkat başlatılmazsa çocuğa herhangi bir olumlu/olumsuz pekiştireç verilmeden sıranın üzerindeki oyuncuğa/aktiviteye yönlendirmiştir. ocuk oyuncakla oynamaya başlayınca sonraki denemeye geçilmiştir. Araştırmanın bulguları, müdahale sonrası ortak dikkat başlatma davranışının sıklığının ve işlevselliğinin arttığını ortaya koymuştur. Kalıcılık için belirlenen 2 aylık sürede  çocuktan ikisi ortak dikkat başlatma davranışını sürdürmüştür. Genelleme oturumlarının birinde müdahalede kullanılan uyarılar diğerinde ise çocuğun ilgisini çekmeyen uyarılar kullanılmıştır. Çocuklar ilgilerini çekmeyen nesnelere daha az tepki vermiştir. Sosyal geçerlik verileri için, müdahale öncesi ve sonrasına ait OSB’li çocukların ve normal gelişim gösteren akranların videoları 16 psikoloji öğrencisine gösterilmiştir. Öğrencilere 5li likert tipi ölçek uygulanarak 1-tamamen tipik, 5-tamamen otistik aralığını kullanarak ocukların OSB düzeyi ile ilgili fikir yürütmeleri istenmiştir. Bulgulara göre, OSB’li çocuklar müdahale sonrasında

normal gelişim gösteren akranlarına göre daha az puan alsa da müdahale öncesine göre önemli ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Rocha, Schreibman ve Stahmer (2007) katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanarak ortak dikkate yanıt vermede ebeveyn aracılığı ile temel tepki öğretimi ve ayrı denemelerle öğretimin etkisini incelemişlerdir. Ebeveynler uygun ortak dikkat fırsatı yaratmaları için uygulamalı davranış analizi teknikleri hakkında eğitilmiştir. Araştırma normal gelişim gösteren bir karşılaştırma grubu, 2-4 yaş aralığında üç OSB’li çocuk ve ebeveynleri ile yürütülmüştür. Bu kapsamda çeşitli oyuncakların bulunduğu bir oyun odası kullanılmış, seanslar haftada 3 gün olacak şekilde planlanmıştır. Oyun odasında duvarlarda resimler, raflarda oyuncaklar yerleştirilmiş ve ebeveynlere evde oynadıkları şekilde oynamaları söylenmiştir. Araştırmanın genelleme oturumu için ev kullanılmış ve her hafta 10 dakikalık ebeveyn-çocuk etkileşimi kayıt altına alınarak puanlanmıştır. Araştırmanın bulguları, ebeveyn aracılığı ile öğretim sonrasında üç çocuğunda ortak dikkate yanıt verme düzeylerinin büyük ölçüde arttığını göstermiştir. Kalıcılık verileri için üç ay izlenmiş, üç deneğin ikisinde kalıcılığın sağlandığı görülmüştür. Sosyal geçerlik verileri için ebeveynlere likert tipi bir ölçek uygulanmış ve sonucunda ebeveynlerin hem ebeveyn aracılığı ile öğretim programından hem de çocukların gelişiminden memnun oldukları ortaya koyulmuştur.

Jones vd., (2006) üç ayrı araştırmadan oluşan bir çalışma planlamışlardır. Bu kapsamda ilk olarak çoklu başlama düzeyi modeli kullanılarak ortak dikkat öğretiminde tepki temelli öğretim ve ayrı denemelerle öğretim yönteminin etkililiği incelenmiştir. Araştırma 2-3 yaş aralığındaki beş çocukla yürütülmüştür. Araştırma için başlangıçta sesli, hareketli, ışıklı dikkat çekici 36 oyuncak seçilmiş ilerleyen zamanlarda posterler ve fotoğraflar eklenmiştir. Ortak dikkat başlatma davranışı nesne sunulduktan sonra çocuğun 2 saniye içinde bakış kaydırarak veya işaret ederek yetişkini yönlendirmesi, ortak dikkate yanıt verme ise yetişkinin ‘şu nesneye bak’ benzeri yönergesinin ardından 2 saniye içinde çocuğun bakışını yetişkin ve nesne arasında bağımsız kaydırması olarak tanımlanmıştır. Doğru tepki alınırsa etkileşim sürdürülmüş, yanlış tepki durumunda ise oyuncak kaldırılmıştır. Araştırmanın bulguları ortak dikkat becerisinde temel tepki öğretimi ve ayrı denemelerle öğretim yönteminin etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın ikinci ayağında ortak dikkat farklı ortam ve kişilerle genellenmiştir. Araştırma önceki beş çocuktan ikisinin ebeveynleri ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında önce seçilen 36 oyuncakla ortak dikkat çalışılmış sonra günlük rutinelere

gömülmüştür. Araştırmanın bulguları rutinlerde ortak dikkate yanıt verme düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmanın son kısmında sosyal geçerlik verileri için likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların ebeveynleri çocuklarının öğretim öncesi ve sonrasını içeren video kayıtları izleyerek bu kayıtları puanlamıştır. Bulgular, ebeveyn görüşlerinin olumlu olduğunu ve araştırma bulgularını doğruladığını göstermiştir.

1.7. Problem

OSB’li bireylerin sosyal iletişim becerilerinde önemli derecede sınırlılıklar yaşamalarının nedenlerinden biri olarak ortak dikkat davranışlarında gösterdikleri yetersizlikler öne sürülmektedir (Kaplan ve Hafner, 2006; Leaf vd., 2009). Ortak dikkate ilişkin sorunlar OSB’li bireylerde erken dönemlerden itibaren gözlenen işaret etme, göz kontağı kurma ve bakışları takip etme gibi davranışlarda önemli derecede yetersizlikler gösterme olarak öne çıkmaktadır (Muskett, 2016). Ortak dikkat gelişimindeki sınırlılıklara bağlı olarak ortaya çıkan iletişim ve sosyal etkileşim yetersizlikleri, bireylerin karşıdakilerin düşüncelerini anlama, yorumlama ve anlamlı düzeyde ilişkiler kurma gibi karmaşık sosyal becerileri edinmelerinde önemli sınırlılıkları beraberinde getirmektedir (Leaf vd., 2009).

Ortak dikkat 1970’li yılların başında bağımsız bir alan olarak incelenmiş olmasına karşın gerek teori gerekse de uygulama bağlamında uzun yıllardır özellikle de psikoloji alanında çalışan araştırmacılar tarafından incelenmektedir (Mundy, 2016). Başlangıçta ortak dikkatin yalnızca iletişim davranışı olduğunun düşünülmesine rağmen, geçen zaman içerisinde yalnızca iletişim gelişimini değil gelişimin tüm alanlarını azımsanmayacak biçimde etkilediği ortaya çıkmıştır (Mundy, 2016). Bununla beraber özellikle bebeklik döneminde ortak dikkat davranışlarında görülen sınırlılıklar, ilerleyen yaşlarda OSB tanısı almanın önemli bir yordayıcısı olarak öne çıkmaktadır (Dawson vd., 2004; Kasari vd., 2010).

Ortak dikkat becerilerinin öğretiminde farklı yöntemlerin etkililiklerinin incelendiği araştırmaların bulunmasına karşın (Bilmez, 2016; Dalgın-Eyiip, 2018; Gıcı Vatansever, 2019; Karakan, 2011; Kurnaz, 2018; Tunçel, 2018), ulusal alanyazında OSB olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin deneyim ve görüşlerinin betimlenmesinin amaçlandığı başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan ortak dikkat ile ilgili yapılan araştırmalarda sosyal

geçerlilik verileri ortak dikkat ile ilgili olumlu görüşler bildirilmesine rağmen OSB'li bireylerde ortak dikkat becerilerinin öğretiminin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, öğretim sürecine ne kadar dahil edildiği gibi sorulara ilişkin herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, özel eğitim sınıf öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan bireylere ortak dikkat öğretimine ilişkin deneyim ve görüşleri belirlenecektir.

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi, ilköğretim birinci kademe, ikinci kademe, lise çağında olan ve /veya rehabilitasyon merkezlerine devam eden OSB olan bireylere eğitim sunan özel eğitim öğretmenlerinin ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin deneyim ve görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla, çalışmada aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranacaktır.

OSB olan bireylerde ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin olarak özel eğitim öğretmenlerinin deneyimleri nelerdir?

OSB olan bireylerde ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.9. Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde öğretmen ve ailelerin OSB ile ilişkili çeşitli konularda görüş ve önerilerinin incelendiği birçok araştırma olduğu görülmektedir (İnce, 2017; Omak, Alpdoğan ve Sazak, 2022; Gülsoy, 2018). Buna karşın ulusal ve uluslararası alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan bireylerde ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin deneyim ve görüşlerin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak ortak dikkat becerilerinin özel eğitim öğretmenleri tarafından ne şekilde algılandığı, eğitim hayatlarında ne oranda bilgi edindikleri ve eğitim programlarında ortak dikkat becerilerine ne oranda yer verdikleri, ortak dikkat becerilerine ilişkin deneyimleri ve öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular özel eğitim öğretmenlerinin ortak dikkate ilişkin bilgilerini ortaya koyarak, var olabilecek olası eksik ve yanlış bilgileri düzeltme açısından kaynak olarak ele alınabilir. Ayrıca bu araştırma öğretmenlerin ortak dikkat becerilerinin farklı gelişim alanları üzerindeki etkisini fark etmeleriyle bu becerileri eğitim

programlarına dahil etmelerini ve ortak dikkatle ilgili kurs, seminer vb. alışmalara katılmalarını teşvik edebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular halihazırda düzenlenen kurs, seminer, hizmet-içi eğitim programlarının içeriklerinin ortak dikkat becerileri açısından yeniden incelenmesine yönelik bilgiler ne sürebilir. Buna ek olarak var olan müfredatın ortak dikkat becerileri açısından değerlendirilmesini sağlayarak eğitim faaliyetlerini daha nitelikli hale getirecek düzenlemeler yapılmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmalardan elde edilen bulgular üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde görevli olan ğretim elemanlarına ortak dikkat becerileri ile ilgili ders içeriği, dersin kapsamı ve yapılabilirlik etkinlikler açısından bilgi verebilir.

Özetle, bu araştırmanın bulgularının alanyazında OSB olan çocuklarda ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin var olan durumu ortaya koyarak gelecekte yapılacak çalışmalar için öneriler sunabileceği, bu yönüyle ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama teknikleri, veri toplama ve analiz etme süreçleri hakkında detaylı bilgiye yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Özel eğitim öğretmenlerinin ortak dikkat becerilerinin öğretime ilişkin deneyim ve görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasını amaçlayan nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladığını, dünyalarını nasıl yapılandırdıklarını ve deneyimlerine ne anlam yüklediklerini kavramaya çalışan araştırma yaklaşımıdır. Çeşitli disiplinlerde yürütülen nitel araştırmaların ortak amacı insan davranışını içinde bulunduğu ortamda ve çok yönlü anlamaya çalışmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021)

Olgubilim, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Saban ve Ersoy, 2019). Bir nitel araştırma deseni olarak, ağırlıklı olarak psikoloji ve sağlık bilimlerinde kullanılmaktadır (Saban ve Ersoy, 2019). Eğitim araştırmalarında ise amaç eğitim sürecindeki kavram veya olgulara ilişkin eğitim-öğretim sürecinde yaşanan deneyimlerin incelenerek öğrenme öğretme sürecinin geliştirilmesini sağlamaktır (Saban ve Ersoy, 2019). Bu çalışmada da özel eğitim öğretmenlerinin sıklıkla karşılaştığı düşünülen ortak dikkat kavramının öğretime odaklanılmıştır.

Olgubilim araştırmaları gerçekliği bireysel boyutta ele alan ve deneyimlerin oluşturduğu bakış açısını hareket noktası olarak benimseyen araştırmalardır (Saban ve Ersoy, 2019). Bu tür araştırmalarda araştırmacının amacı odaklanılan olguya yönelik katılımcıların kişisel tecrübelerini, algılarını detaylı olarak incelemektir (Baş ve Akturan, 2017). Yaşadığımız dünyadaki olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşılaştığımız olguları ele alan olgubilim araştırması (fenomenoloji) farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Olgubilim araştırmalarında araştırmacılar fenomenle ilgili deneyime sahip olan kişilerden veri toplar ve bütün

bireylerin deneyimlerinin özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme ortaya koyar (Creswell, 2021). Bu betimleme onların neyi nasıl deneyimlediklerini ifade eder (Creswell, 2021). Aynı zamanda, uygulamalı teori için de temel oluşturur, bilgilenmeye olanak sağlar (Saban ve Ersoy, 2019). Bu araştırmada da ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin öğretmenlerin deneyim ve görüşlerine başvurularak var olan durumun ve bu durumla ilişkili karşılaşılan güçlüklerin detaylı bir biçimde incelenmesi amaçlanmıştır, bu güçlüklerle yönelik geliştirilebilecek stratejiler için kaynak niteliği taşıması hedeflenmiştir.

Bu araştırmada olgubilim deseni kişilerin; algılarını, deneyimlerini, olaylara yönelik bakış açılarını ve anlamlandırmalarını derinlemesine açıklayabilme ve bunlara yönelik bütüncül bir bakış açısı sağlama olanaklarını barındırdığı için tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

2.2. Katılımcılar

Olgubilim araştırmaları bir grubun bir fenomen ya da olguya dair yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını bulmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2021). Deneyimlerin önemsenmesi ile olgubilim araştırmalarının diğer nitel araştırmalardan ayrıldığını söylemek mümkündür. Bu nedenle, olgubilim araştırmalarında katılımcılar belirlenirken, araştırmanın odaklandığı olguyu deneyimleyen ve bu olguya ilişkin görüşlerini paylaşabilecek bireyler ya da gruplar seçilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada da araştırmanın katılımcılarını çeşitli şehirlerde özel eğitim öğretmeni olarak çalışan on iki öğretmen oluşturmaktadır. Ek olarak, araştırmacı ve tez danışmanları araştırma sürecine aktif olarak katılmıştır.

2.2.1. Katılımcıların belirlenmesi

Olgu bilim araştırmalarında katılımcıların nasıl belirleneceği araştırma fenomenine göre şekillenirken, temelde dikkat edilmesi gereken iki nokta bulunmaktadır. Bunlar; a) katılımcıların fenomene ilişkin deneyiminin bulunması ve b) araştırma sürecine katılmaya gönüllü olmalarıdır (Saban ve Ersoy, 2019).

Bu araştırmada da katılımcıların araştırmanın amacına uygun birtakım ölçütleri karşılaması beklenmiştir. Katılımcılar belirlenen birtakım kriterler göz önünde bulundurulacağı için amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır

(Yıldırım ve Şimşek, 2021) Araştırma sürecinin başında araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler şu şekildedir;

- Özel eğitim lisans mezunu olması
- Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışma deneyiminin olması
- En az iki sene mesleki tecrübeye sahip olması
- Öğretmenlerin araştırmaya katılmaya gönüllü olması.

Araştırmanın görüşmelerinin COVID-19 pandemi şartlarından dolayı çevrimiçi (zoom) yürütülmesi kararlaştırılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken altı üniversitenin mezunlarından otuz beş tane öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmacı otuz beş öğretmene ile telefon üzerinden iletişime geçip kendisini tanıtmış ve araştırmanın detaylarından bahsederek çalışmaya katılmaya gönüllü olup olmadıklarını teyit etmiştir. Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin yirmi tanesi çalışmaya katılmaya gönüllü olduğunu bildirmiş, iki öğretmene ulaşamamış, kalan on üç öğretmen ise çeşitli sebeplerle vakit ayıramayacağını bildirdiği için araştırmaya dahil edilememiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle daha detaylı bir görüşme yapılarak ölçütleri karşılayıp karşılamadıkları kontrol edilmiştir. Bunun sonucunda, beş öğretmen otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışma deneyimi olmadığı için, üç öğretmen ise belirlenen ölçütten daha az mesleki deneyime sahip oldukları için araştırmaya dahil edilememiştir. Fenomenolojik araştırmalarda örneklemin 3-4 ile 10-15 kişi arasında değişen bir gruptan oluşması önerilmektedir (Creswell, 2021). Bu nedenle katılımcı sayısı on iki ile sınırlı tutulmuştur.

2.2.2. Öğretmenler

Araştırma etiği ve gizlilik ilkesi nedeniyle araştırmaya dahil olan öğretmenlerin gerçek isimleri gizlenmiş ve her öğretmene bir kod isim verilerek araştırma boyunca bu kod isimler kullanılmıştır (Saban ve Ersoy, 2019). Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.1.'de gösterilmiştir

Tablo 2.1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Katılımcının Adı	Alanı	Mezun Olunan Üniversite	Mesleki Tecrübe	Çalışılan Kurumlar	Çalışılan Öğrenci Grubu
Ahmet Öğretmen	Özel Eğitim	Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği	7 sene	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Otizm spektrum bozukluğu
Ahsen Öğretmen	Özel Eğitim	Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği	4 sene	Özel Eğitim Uygulama Okulu Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi	Otizm spektrum bozukluğu
Emine Öğretmen	Özel Eğitim	Sakarya Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği	3 sene	Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi	Otizm spektrum bozukluğu
Gökhan Öğretmen	Özel Eğitim	Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği	8 sene	İş Uygulama Okulu Özel Eğitim Uygulama Okulu	Otizm Spektrum Bozukluğu
İnci Öğretmen	Özel Eğitim	Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği	2 sene	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Otizm Spektrum Bozukluğu
Gizem Öğretmen	Özel Eğitim	Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği	3 sene	Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi Özel Eğitim Uygulama Okulu	Otizm Spektrum Bozukluğu
Melek Öğretmen	Özel Eğitim	19 Mayıs Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği	7 sene	Özel Eğitim Uygulama Okulu Özel Eğitim Sınıfı	Otizm Spektrum Bozukluğu
Okan Öğretmen	Özel Eğitim	Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği	18 sene	Özel Eğitim Sınıfı	Otizm Spektrum Bozukluğu/Zihinsel Yetersizlik
Selin Öğretmen	Özel Eğitim	Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği	10 sene	Özel Eğitim Meslek Okulu	Otizm Spektrum Bozukluğu
Salih Öğretmen	Özel Eğitim	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği	4 sene	Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi Özel Eğitim Sınıfı	Otizm Spektrum Bozukluğu
Tank Öğretmen	Özel Eğitim	Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği	14 sene	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Otizm Spektrum Bozukluğu
Yahya Öğretmen	Özel Eğitim	Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği	2 sene	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Otizm Spektrum Bozukluğu

Ahmet Öğretmen, 27 yaşında olup Eskişehir'de yaşamaktadır. Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Özel eğitim alanında çeşitli şekillerde mesleki deneyim kazanma fırsatına sahip olan Ahmet Öğretmen, ağırlıklı olarak rehabilitasyon merkezinde çalışmıştır. Ahmet öğretmenin toplamda yedi sene mesleki tecrübesi bulunmaktadır. Halen Anadolu Üniversitesi'nde Zihin Engelliler Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimi görmektedir. Meslek hayatı boyunca ağırlıklı olarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalıştığını ifade etmiştir.

Ahsen Öğretmen, 29 yaşında olup Erzurum'da yaşamaktadır. Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Özel eğitim öğretmeni olarak bir buçuk sene rehabilitasyon merkezinde çalıştıktan sonra halen çalışmakta olduğu özel eğitim uygulama okulunda çalışmaya başlamıştır. Ahsen öğretmenin toplamda dört sene mesleki tecrübesi bulunmaktadır. Meslek hayatı boyunca ağırlıklı olarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalıştığını ifade etmiştir.

Emine Öğretmen, 26 yaşında olup Tekirdağ'da yaşamaktadır. Sakarya Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Aynı zamanda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde çift ana dal yapmıştır. Bir sene rehabilitasyon merkezinde çalıştıktan sonra halen çalışmakta olduğu özel eğitim uygulama okulunda çalışmaya başlamıştır. Emine öğretmenin toplamda 3 sene mesleki tecrübesi bulunmaktadır. Meslek hayatı boyunca ağırlıklı olarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalıştığını ifade etmiştir.

Gökhan Öğretmen, 31 yaşında olup Uşak'ta yaşamaktadır. Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Rehabilitasyon merkezinde çalışma deneyimi bulunmayan öğretmen dokuz senelik mesleki hayatında çeşitli kademelerle öğretmen olarak çalışmıştır. Şu anda da bir özel eğitim okulunda idareci olarak görevini sürdürmektedir. Meslek hayatı boyunca ağırlıklı olarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalıştığını ifade etmiştir.

İnci Öğretmen, 31 yaşında olup Uşak'ta yaşamaktadır. Marmara Üniversitesi Zihin Engel Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Rehabilitasyon merkezinde çalışma deneyimi bulunmayan İnci öğretmen, iki sene bir özel eğitim okulunda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmıştır şu anda da aynı okulda idareci olarak görevini sürdürmektedir. Meslek hayatında ağırlıklı olarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalıştığını ifade etmiştir.

Gizem Öğretmen, 27 yaşında olup Zonguldak'ta yaşamaktadır. Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Aynı zamanda Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde çift ana dal yapmıştır. Meslekte üçüncü yılını dolduran Gizem öğretmen bu süre içinde rehabilitasyon merkezinde çalışmış sonrasında halen çalışmakta olduğu özel eğitim uygulama okulunda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaya başlamıştır. Meslek hayatında ağırlıklı olarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalıştığını ifade etmiştir.

Melek Öğretmen, 31 yaşında olup Bursa'da yaşamaktadır. 19 Mayıs Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Rehabilitasyon merkezinde çalışma deneyimi bulunmayan Melek öğretmen yedi senelik mesleki tecrübesini özel eğitim uygulama okulu ve eğitim sınıflarında kazanmıştır. Halen bir özel eğitim sınıfında özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadır. Meslek hayatında ağırlıklı olarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalıştığını ifade etmiştir.

Okan Öğretmen, 40 yaşında olup Afyon'da yaşamaktadır. Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Rehabilitasyon merkezinde çalışma deneyimi bulunmadığını ifade eden Okan öğretmen on sekiz sene mesleki tecrübeye sahiptir. Meslek hayatı boyunca çeşitli şekillerde çocuklarla vakit geçirme fırsatı bulduğunu ve meslek hayatında ağırlıklı olarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalıştığını belirtmiştir. Halen bir özel eğitim sınıfında özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Selin Öğretmen, 33 yaşında olup Eskişehir'de yaşamaktadır. Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Şu anda da bir özel eğitim meslek okulunda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadır. On senelik meslek hayatı boyunca çeşitli şekillerde çocuklarla vakit geçirme fırsatı bulduğunu ve meslek hayatında ağırlıklı olarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalıştığını belirtmiştir.

Salih Öğretmen, 27 yaşında olup Trabzon'da yaşamaktadır. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Eğitimini tamamladıktan sonra bir sene kadar ücretli öğretmen olarak çalışmış arkasından rehabilitasyon merkezinde özel eğitim öğretmeni yapmıştır. Salih öğretmen çok fazla öğrenciyle vakit geçirme fırsatı bulduğunu ve dört yıllık meslek hayatında çalıştığı öğrencilerin ağırlıklı olarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar

olduğunu ifade etmiştir. Şu anda bir özel eğitim sınıfında özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Tarık Öğretmen, 41 yaşında olup İstanbul'da yaşamaktadır. Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. On dört senelik meslek hayatı boyunca sürekli sahada olduğunu, aktif olarak çalıştığını ifade etmiştir. Bir dönem otizm ve müzik üzerine yoğunlaşan Tarık öğretmen şu an öğretim görevlisi olarak çalışmaya devam etmektedir.

Yahya Öğretmen, 26 yaşında olup Edirne'de yaşamaktadır. Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Meslek hayatına rehabilitasyon merkezinde başlayan Yahya öğretmen şu an bir özel eğitim uygulama okulunda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadır. Mesleğinin ikinci yılını tamamlamış ve bu sürede otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla aktif olarak çalışmıştır.

2.2.3. Araştırmacı

Araştırmacı Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünden 2018 yılında lisans derecesini almıştır. Aynı yıl içinde bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde zihin engelliler öğretmeni olarak çalışmaya başlamıştır. Rehabilitasyon merkezinde ağırlıklı olarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla beş ay çalıştıktan sonra Özel Eğitim Uygulama Okuluna atandığı için istifa etmiştir. Toplamda üç buçuk sene mesleki deneyime sahip olan araştırmacı kalan üç seneyi atandığı okulda otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışarak geçirmiştir.

Çalışma hayatını takiben, 2019 yılında Anadolu Üniversitesi Zihin Engellilerin Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Aynı yıl içinde MEB YLSY Doktora Programı bursunu kazanmıştır. Halen özel eğitim öğretmeni olarak çalışmakta ve doktora programına gerekli şartlar için hazırlanmaktadır.

2.2.4. Tez danışmanı

Prof. Dr. Onur KURT, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Zihin Engelliler Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Lisans ve Yüksek Lisans Eğitimlerini Anadolu Üniversitesi'nde tamamladıktan sonra 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora

programını tamamlamıştır. Araştırma sürecinin her aşamasında aktif olarak bulunmuş, verdiği dönütler ile araştırmayı ortak dikkat becerilerine ilişkin bilgi ve birikimleri ile desteklemiştir.

Ar. Gör. Dr. Erkan KURNAZ, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, Zihin Engelliler Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Lisans ve Yüksek Lisans Eğitimlerini Anadolu Üniversitesi'nde tamamladıktan sonra 2018 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Bütünleşik Doktora programını tamamlamıştır. Araştırma sürecinin her aşamasında aktif olarak bulunmuş, verdiği dönütler ile araştırmacının olgu bilim desenine uygun olarak yürütülmesini sağlamıştır.

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Özel eğitim öğretmenlerinin ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin deneyim ve görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu olgubilim araştırmasında verilerin elde edilmesinde; yarı-yapılandırılmış görüşmeye ek olarak doküman incelemesi ve yansıtılmalı araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır.

2.3.1. Doküman incelemesi

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analiz edilmesini ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmalarda tek başına bir veri toplama aracı olarak başvurulabildiği gibi araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla da araştırmaya dahil edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma problemine yönelik yazılı ve görsel dokümanların araştırmaya dahil edilmesi daha kapsamlı ve çeşitli bir çıkarım sağlanması açısından önem arz etmektedir (Baş ve Akturan, 2017).

Bu araştırmada doküman incelemesi görüşmelerde elde edilen verilere destek olması amacıyla tercih edilmiştir. Katılımcıları belirlerken öğretmenlerin çalıştığı okulların bulunduğu dokümanlara MEB internet sitesi üzerinden erişim sağlanmış ve gerekli olan kısımlar incelenmiştir. Araştırmacı MEB müfredatları ile ilgili görüşme sorularını hazırlarken MEB Özel Eğitim Müfredatlarına başvurmuş ve müfredatın ilgili kısımlarını detaylı olarak incelemiştir (MEB,2012).

2.3.2. Yansıtımlı araştırmacı gnlg

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda veri eşitilmesi yapılmasının bir diğer yolu da yansıtımlı araştırmacı gnlkleridir. Günlükler araştırma sürecinin başından sonuna kadar tutulmakta olup, araştırmacının araştırma sürecine ilişkin açıklamalarını, karşılaştığı zorlukları, notlarını içermektedir.

Araştırmacı bu araştırmada, araştırma konusuna karar verilmesinden itibaren görüşme sorularının hazırlanmasını, verilerin toplanmasını, analiz edilmesini içeren otuz dokuz sayfa günlük yazmıştır. Araştırmacı, gnlgne araştırmanın devamında faydalı olabilecek noktaları not almış ve bu notlar özellikle tartışma bölümünün yazımında kaynak olarak kullanılmıştır. Ek olarak, yrtlen araştırmanın sürecinin düzenli olarak yazıya geçirilmesi araştırma sürecini yönetmeyi kolaylaştırmıştır. Araştırma gnlgne ilişkin bilgiler tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2.2. *Araştırma günlüklerine ilişkin bilgiler*

Sayfa	İçerik
1-4	Tez konu ve yöntemin belirlenmesi
5-7	Araştırma nerisinin yazımı ve etik kurul başvurusunun yapılması
8-13	Görüşme sorularının düzenlenmesi ve uzman görüşlerinin alınması
14-17	Katılımcıların belirlenmesi
17-25	Pilot ve ana görüşmelerin gerçekleştirilmesi
26-28	Veri toplama süreci için kodlamaların yapılması
29-33	Temaların ve alt temaların belirlenmesi
34-39	Verilerin raporlaştırılması

2.3.3. Görüşme

Görüşme, önceden belirlenmiş ve bir amaca ulaşmak için yapılan soru sorma ve yanıtlamaya dayalı karşılıklı ve etkileşim barındıran bir iletişim süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2021). Araştırmacıların katılımcılarla kurduğu uzun süreli etkileşim, zengin ve sağlam verinin temeli kabul edilmektedir (Saban ve Ersoy, 2019). Bu bağlamda görüşme, nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan bir veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazında görüşme a) yapılandırılmış görüşme b) yapılandırılmamış görüşme olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır. Yapılandırılmış görüşme yönteminde araştırmacı görüşme öncesinde hazırlanan sorular üzerinden görüşmeyi sürdürürken, yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde hazırlanan sorulara ek olarak gerek grdğu

durumlarda daha ayrıntılı bilgiye sahip olabilmek için ek sorular sorma özgürlüğüne sahip olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Odaklanılan olguya dair yaşantıları ve bakış açılarını ortaya çıkarmada araştırmacıya sunduğu etkileşim, esneklik ve sondaj sorularının getirdiği irdeleme fırsatı nedeniyle olgu bilim araştırmalarında da başlıca veri toplama aracının görüşme olduğu görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada; olgubilim araştırmalarının gerektirdiği derinliği sağlayabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşmelerin tamamı birebir görüşme olarak planlanmıştır.

2.3.3.1. Görüşme sorularının hazırlanması

Olgubilim araştırmalarında fenomeni farklı açılardan ortaya koyabilecek türden soruların hazırlanması derinlemesine veri toplanmasına olanak sağlamaktadır (Saban ve Ersoy, 2019). Görüşme soruları hazırlanırken ortak dikkat kavramının farklı açılardan ele alınmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı, çalışma kapsamında kullanılması planlanan görüşme sorularını hazırlamak için detaylı bir alanyazın taraması gerçekleştirerek görüşmede sorulabilecek sorular hakkında bir çalışma yapmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken araştırmanın amacı ve yöntemi göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan görüşme soruları öncelikle tez danışmanı ile yapılan görüşmelerde incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır (Araştırma Günlüğü, 26.05.2021). Daha sonra nitel araştırma ve zihin engellilerin eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurulmuş ve dönütler baz alınarak ilgili değişiklikler yapılmıştır (Araştırma Günlüğü, 12.06.2021). Bu aşamaların ardından görüşme sorularına son hali verilmiş ve pilot görüşme için randevu alınmıştır.

2.3.3.2. Pilot görüşmenin gerçekleştirilmesi

Olgubilim araştırmalarında fenomene ilişkin deneyimlerin zengin bir biçimde ortaya konulması etkili bir görüşme sürecinin gerçekleştirilmesine bağlıdır (Saban ve Ersoy, 2019). Dolayısıyla araştırmacının ön deneyimi önemli bir yer tutmaktadır.

Bu araştırmada, hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları son halini aldıktan sonra görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ve araştırma amacına uygunluğunu denetlemek, araştırmacının sonraki görüşmeler için tecrübe kazanmasını ve görüşme sürecine aşina olmasını sağlamak amacıyla özel eğitim uygulama okulunda otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışan bir öğretmenle pilot görüşme

gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme yapılan öğretmenin mesleki deneyim ve çalıştığı öğrenci grubu yönünden araştırmanın katılımcılarıyla benzerlik göstermesine dikkat edilmiştir.

Görüşme araştırmacının ve pilot görüşme yapılan öğretmenin çalıştığı okulda gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin gerçekleştirildiği ortamın görüşmeye uygun olarak sessiz ve kayıt almaya uygun olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme sürecinin başında öğretmene görüşme ile ilgili detaylar verilmiş ve kayıt için iznine başvurulmuştur. Görüşme toplamda 35 dakika sürmüştür ve sesli/görüntülü kayıt alınarak görüşme sonlandırılmıştır (Araştırma Günlüğü, 19.06.2021). Pilot görüşmenin incelenmesiyle bazı görüşme sorularının yerlerinde değişiklik yapılmasının görüşme akışını kolaylaştıracağı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin ortak dikkatin kapsamından sonra sorulması planlanan ön koşul becerilere ilişkin soru ortak dikkatin gelişime etkisi vurgulandıktan sonra sorulmuştur. Bu şekilde sorular arasında bağlantı kurmanın kolaylaştığı görülmüştür. Benzer şekilde görüşme kaydının tamamı tez danışmanı ile izlenerek görüşme değerlendirilmiştir ve sonraki görüşmelerin bu değerlendirme baz alınarak yapılmasına özen gösterilmiştir (Araştırma Günlüğü, 21.06.2021). Pilot görüşme sonrasında görüşme sorularında bahsedilen değişiklik haricinde bir değişiklik yapılmamıştır.

2.3.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

Araştırma sorularını cevaplamak amacıyla hazırlanan görüşme soruları şu şekildedir;

1.) Sizi biraz tanıyabilir miyiz?

Bugüne kadar aldığınız eğitim ve mesleki tecrübenizi göz önüne alarak;

1. Ortak dikkat denildiğinde aklınıza ne geliyor?

1.1. Ortak dikkat becerileri neleri kapsıyor olabilir?

2. Ortak dikkat becerileri bireyin gelişimini nasıl etkilemektedir?

2.1. Ortak dikkat becerilerine ön koşul olabilecek beceriler nelerdir?

2.2. Ortak dikkat becerilerine sahip olmanın farklı gelişim alanlarına etkisiyle ilgili ne düşünüyorsunuz?

2.3. Ortak dikkat becerilerinin yetersiz/sınırlı olmasının sonuçları ne olabilir?

3. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireyler için ortak dikkat ne ifade ediyor?

3.1. OSB ve ortak dikkat becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz?

4. OSB olan bireylerin eğitiminde ortak dikkat becerileri ne düzeyde yer almaktadır?
 - 4.1. Millî Eğitim Bakanlığı (M.E.B) özel eğitim kurumları müfredatlarını bu beceriler açısından değerlendirirseniz neler söyleyebilirsiniz?
 - 4.2. Benzer şekilde M.E.B. destek özel eğitim müfredatları içerisinde ortak dikkat becerilerine ilişkin görüşünüz nedir?
 - 4.3. OSB olan bireylerin eğitim programlarında ortak dikkat becerilerinin durumuna ilişkin ne söyleyebilirsiniz?
5. Lisans eğitiminizde almış olduğunuz ders içeriklerini ortak dikkat becerilerinin öğretimi ile ilişkilendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?
 - 5.1. Bu durum sizin meslek yaşamınızda ne gibi etkiler yarattı?
6. Ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin deneyimlerinizi benimle paylaşır mısınız?
 - 6.1. Öğrencilerinizin ortak dikkat becerilerini sergilemesiyle ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?
7. Ortak dikkat becerilerinin öğretimi ile ilgili öğretmenlere ne gibi öneriler sunulabilir?
8. Görüşmemize son verirken eklemek istediğiniz bir şey var mı?

2.3.3.4. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Olgubilim araştırmalarında genellikle yüz yüze görüşmeler hâkim olsa da telefonla ya da online görüşmelere de başvurulabilmektedir (Saban ve Ersoy, 2019). Araştırma sürecinin pandemi dönemine denk gelmesi, katılımcıların farklı şehirlerde yaşaması sebebiyle bu araştırmada görüşmelerin online ortamda (zoom) gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Görüşmeler 1 Ağustos 2021 ile 20 Ağustos 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin online platform (zoom) üzerinden gerçekleştirilmesinden dolayı öğretmenlerin uygun olduğu saat/tarihin belirlenerek görüşme için randevunun oluşturulması nispeten daha kolay olmuştur. Bu sebeple görüşmeler aynı ay içerisinde tamamlanmıştır. Araştırmacı görüşmelerden önce randevuları teyit etmek amacıyla katılımcıların hepsiyle iletişime geçmiştir. Belirlenen randevu saatinden önce katılımcılara görüşmenin linki ve katılımcı onam formu iletilmiş, görüşme öncesinde doldurmaları rica edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme öncesi katılımcılar araştırmaya ilişkin bilgilendirilmiş, yazılı izin formu alındıktan sonra sözlü olarak çalışmaya katılmaya gönüllü oldukları teyit edilmiştir. Görüşmeler online ortamda yapıldığı için yazılı izin formlarının fotoğrafı ya da taranmış hali istenmiştir. Görüşme sorularına geçilmeden önce katılımcılarla sohbet edilmiş, bu sırada demografik bilgi formu doldurulmuştur. Görüşmelerde verilerin güvenilirliğini sağlamak adına, katılımcıların onayı alındıktan sonra, online görüşme kaydı kullanılarak görüşmeler ses/görüntü kaydı altına alınmıştır. Görüşmelere dair detaylar Tablo 2.3.'de göstermiştir.

Tablo 2.3. *Görüşme Verileri*

Katılımcının Adı	Görüşme Tarihi	Görüşme Ortamı	Süre
Gökhan	09.08.2021	Zoom	58.21
Ahsen	09.08.2021	Zoom	46.48
Ahmet	10.08.2021	Zoom	53.47
Emine	10.08.2021	Zoom	45.41
Tank	10.08.2021	Zoom	50.29
İnci	10.08.2021	Zoom	42.31
Melek	11.08.2021	Zoom	40.21
Gizem	12.08.2021	Zoom	36.19
Yahya	13.08.2021	Zoom	50.12
Salih	13.08.2021	Zoom	43.03
Selin	15.08.2021	Zoom	50.04
Okan	19.08.2021	Zoom	44.53

2.3.3.5. Görüşmenin gerçekleştiği ortamlar

Görüşmelerin online ortamda gerçekleştirilmesinin en büyük avantajlarından biri katılımcıların çoğunun görüşmelere kendi evinden katılması olmuştur. Böylece katılımcılar rahat oldukları bir ortamda bulunmalarından dolayı görüşme sorularını daha rahatlıkla yanıtlamıştır ve bu görüşmenin ilerleyişi üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır (Araştırma Günlüğü, 09.08.2021). Görüşmelerin yalnızca bir tanesinde teknik problemler nedeniyle sesin net ve anlaşılır iletilmesi ile ilgili sorun yaşanmıştır (Araştırma Günlüğü, 11.08.2021). Görüşmeye başlanmamış olduğu için teknolojik cihaz değiştirilerek görüşme sorunsuz bir şekilde tamamlanmıştır. Bunun haricinde ortama bağlı olarak ortaya çıkan görüşmelerin seyrini etkileyecek herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi aşamasında, görüşmeler sırasında veri kaynağı olarak kaydedilen yarı-yapılandırılmış görüşme kayıtlarının, tüm katılımcılar ile veri toplama

süreci tamamlandığında dökümü yapılmıştır. Verilerin dökümü yapılırken katılımcıların her biri için ayrı ayrı döküm yapılmasına ve dökümlere herhangi bir ekleme ya da çıkarma yapılmadan yazıya dökülmesine dikkat edilmiştir (Araştırma Günlüğü, 31.10.2021). Sonrasında tamamlanan dökümlerin doğrulamaları yapılmıştır. Bu aşamada oluşturulan dökümler bir uzman ve tez danışmanı tarafından okunmuş ve görüşme kayıtları ile benzerlik gösterip göstermediği doğrulanmıştır.

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla yapılan tümevarımsal içerik analizinde verilerin kavramsallaştırılmasına ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya konulmasına gayret edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Sonuçların yazılmasında ise betimsel bir anlatıma başvurulmuş ve öğretmenlerin sözlerine sık sık atıf yapılmıştır. Toplanan verilerin betimlenmesi ve doğrudan alıntılarla zenginleştirilmesinin önemli olmasının yanı sıra ele alınan olgunun yüzeysel resminin ötesini, görünenin arka planını ortaya çıkarmak ve bulguları anlamlı bir yapıya kavuşturmak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bulgular elde edilen temalara dayanarak yazılmış ve yorumlanmıştır. Kodlamalar ve temalar doğrudan görüşme verileri kullanılarak elde edildiği için veriler analiz edilirken tümevarımsal içerik analizi kullanılmış ve Yıldırım ve Şimşek (2021)'in belirttiği tümevarımsal içerik analizi basamakları izlenmiştir. İçerik analizi yapılırken görüşme dökümleri NVivo 12 programına aktarılmış ve veriler program üzerinden analiz edilmiştir. Analiz sonrasında ulaşılan kod, kategori ve temalar iki farklı alan uzmanı tarafından incelenerek ulaşılan sonuçların geçerliliği denetlenmiştir.

2.4.1. Verilerin kodlanması

Dökümlerle yazılı hale getirilen veriler veri setinin birkaç kere okunmasıyla detaylı olarak incelenmiş, sözcük, cümle ya da paragraf olarak anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Kendi içinde ilişkili olan bu bölümler, bölümlerdeki anlamı yansıtacak tanımlayıcı isimlerle kodlanmıştır. Tüm veriler bu şekilde kodlandıktan sonra oluşturulan kod listesi verilerin incelenmesi ve düzenlenmesinde kullanılmıştır.

2.4.2. Temaların belirlenmesi/ verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi

Toplanan kodların belirli kategoriler altında toplanabilmesi için kodlar incelenmiş ve ortak yönleri bulunmaya çalışılmıştır. Toplanan verilerin incelenmesiyle anlam bakımından ilişkili olan kodlar bir araya toplanmış ve temalar aracılığı ile kategorize

edilmiştir. Temaların oluşturulmasında, kodların kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturması ve temaların elde edilen verileri anlamlı bir şekilde açıklayabilmesi ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yapılan ayrıntılı kodlamanın ve tematik kodlamanın ardından temalar ve bu temalara bağlı alt temalar oluşturulmuştur.

2.4.4. Bulguların yorumlanması

Ayrıntılı olarak tanımlanan ve sunulan bulguların yorumlanmasıyla bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Toplanan verilerin açıklanmasında ve anlamlandırılmasında yardımcı olabilmesi için bulgular araştırmacının görüş ve yorumlarıyla zenginleştirilmiştir.

2.5. İnanlılık (Trustworthiness)

Nitel araştırmalarda toplanan verilerin inandırlılığının sağlanması için nitel araştırmacının doğasına uygun bir şekilde çeşitli önlemlere (verilerde çeşitleme, katılımcı teyidi, uzman görüşü vb.) başvurulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırma sürecinde verilerin inandırlılığı, nitel araştırmacının yapısına uygun olarak çeşitli önlemlerin alınmasıyla sağlanmıştır. Bunlar,

- Tezin planlanması ve araştırma süreci boyunca, uzmanlarla görüşülmüş, tez danışmanı tarafından araştırmacının her aşamasında izleme çalışmaları yapılmıştır.
- Birden farklı türde veri toplama kaynakları kullanılarak (görüşme, doküman inceleme, araştırmacı günlükleri) verilerde çeşitleme yapılmıştır.
- Derinlemesine veri toplanmasına ve ayrıntılı betimlemeler yapılmasına çalışılmış, toplanan veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.
- Araştırmacının yaptığı betimlemeler ve yorumlamalar tez danışmanı tarafından kontrol edilmiştir.
- Verilerin toplanması, dökümleri ve analizleri ayrıntılı olarak rapor edilmeye çalışılmıştır.
- Verilerden elde edilen bulgular birbirleriyle ve alan yazınla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.
- Araştırmacı, süreç boyunca görüşme tekniğinin ve olgubilim araştırmasının gereğini yerine getirebilecek nitelikte bir role bürünmüş, bu rol doğrultusunda araştırmasını sürdürmüştür.

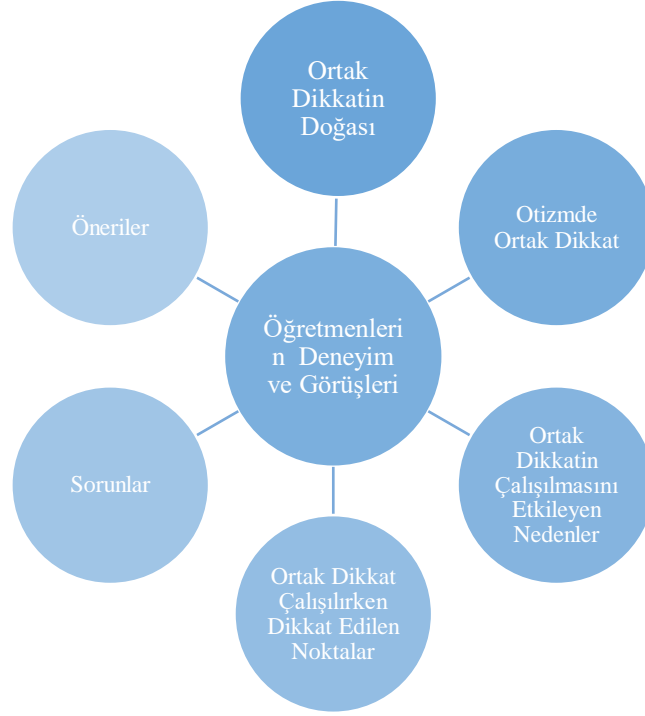
2.6. Araştırma Etiği

İnsanların dahil olduğu araştırmaların tamamında dikkate alınması gereken bazı kurallar ve gözetilmesi gereken bazı etik ilkeler vardır. Yapılan bütün bilimsel araştırmalarda uygulamaya konulan, evrensel olarak aranan temel etik ilkeler; bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek, aldatmama-yanıltmama ve verilere sadık kalmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021)

Bu araştırmanın başından beri yukarıda bahsedilen etik ilkeler gözetilerek araştırma süreci yürütülmüştür. Bu doğrultuda; görüşmeler yapılırken katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Görüşmelerden önce yazılı ve sözlü izinler toplanmıştır. Bulguların paylaşılması aşamasında ise tüm katılımcıların isimleri saklı tutulmuştur, her biri için bir kod ad belirlenerek gerekli kısımlarda bu kod adlar kullanılmıştır.

3. BULGULAR

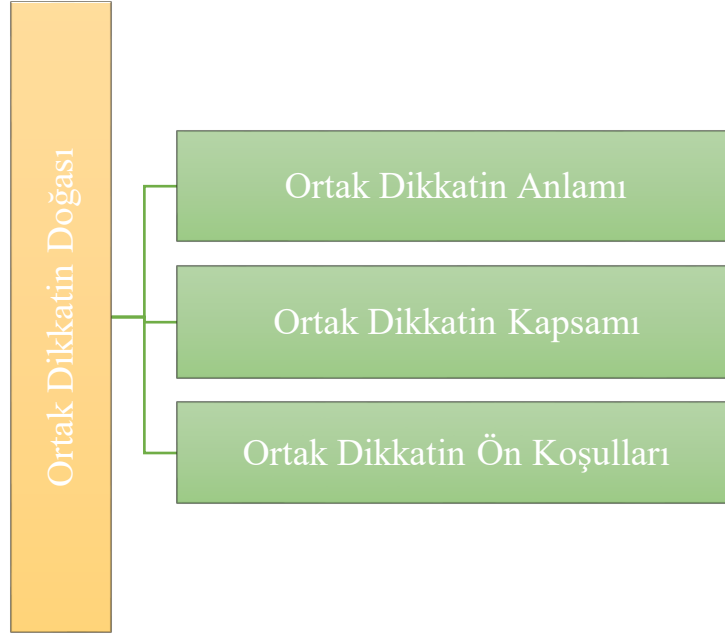
Araştırmanın bu bölümünde bulgular, görüşme detaylarından yola çıkılarak yapılan analiz sonucu oluşturulan temalar altında sunulmuştur. Öğretmenlerin ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin deneyim ve görüşleri altı ana tema altında toplanmıştır. Bu tema ve alt temalar Şekil 3.1.'de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Elde edilen temalar

3.1. Ortak Dikkatin Doğası

Ortak dikkatin doğasına ilişkin sorulardan elde edilen veriler analiz edildiğinde üç alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar şunlardır; a) Ortak dikkatin anlamı b) Ortak dikkatin kapsamı c) Ortak dikkatin ön koşulları. Bu tema ve alt temaları Şekil 3.2.'de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Ortak dikkatin doğası

3.1.1. Ortak dikkatin anlamı

Katılımcıların tamamı ortak dikkatin anlamına ilişkin görüş paylaşmıştır. Görüşler incelendiğinde ortak dikkatin öğretmenler tarafından aynı noktaya odaklanma, dikkati yöneltme, etkinlikle meşgul olma, göz teması kurma, iletişim kurma, iki kişi ve bir nesne arasındaki koordinasyon, ismine tepki verme gibi çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin iki tanesinin (Ahsen, Yahya) ortak dikkati aynı noktaya odaklanma olarak tanımladığı görülmektedir. Yahya öğretmen ortak dikkatin *aynı kanalda buluşmak* olduğunu belirtmiştir. Ahsen öğretmen ise ortak dikkatin çocukla *çalışacağımız konu üzerinde odaklanabilmek* olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin iki tanesi (Gizem, Salih) ortak dikkati, dikkati yöneltme olarak tanımlamıştır. Salih öğretmen dikkati yöneltmeyi *konuşan kişiye dikkatini yöneltme* olarak ele alırken Gizem öğretmen *çocuğun dikkatini farklı bir nesne ya da duruma yöneltme* olarak ele almıştır.

Öğretmenlerin iki tanesi (Tarık, İnci) ortak dikkat davranışını göz teması kurma ile tanımlamıştır. Örneğin Tarık öğretmen bu konu ile ilgili aklına ilk olarak göz kontağının geldiğinden bahsetmiştir. Bu durumu “ Ortak dikkat denildiğinde benim aklıma ilk göz kontağı kurma gibi çok temel beceriler geliyor.” sözleriyle aktarmıştır. İnci öğretmen ise

ortak dikkatin anne çocuk ilişkisiyle kurulduğunu ‘‘İlk bağ kurulduğu zaman anneye çocuğun göz kontağı kurması ortak dikkat olarak aklıma geliyor.’’ şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden iki tanesi (Emine, Selin) ortak dikkatin anlamı ile ilgili sorulan soruya iletişim kurma becerisi olarak yanıt vermiştir. Selin öğretmen bu görüşünü ‘‘Ortak dikkat deyince karşılıklı iletişim geliyor benim aklıma.’’ şeklinde ifade ederken, Emine öğretmen ortak dikkati *karşıdaki kişiyi fark etme* ile ilişkili olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerden beş tanesi (Ahmet, Tarık, Gökhan, Melek, Okan) ortak dikkatin anlamı ile ilgili sorulan soruya iki kişi ve bir nesne arasındaki koordinasyon şeklinde yanıt vermiştir. Ahmet öğretmen ortak dikkatin iletişimi barındırmasını:

‘‘Genel olarak tanımlayacak olursam da ortak dikkat denildiğinde aklıma iki veya daha fazla kişinin aynı nesne obje üzerindeki sözlü ya da sözel olmayan iletişimi olarak tanımlayabiliyorum.’’ sözleriyle ifade etmiştir.

Benzer şekilde Melek öğretmen ise ortak dikkati *iki kişi ve nesne arasındaki koordinasyon* olarak tanımlamıştır. Tarık öğretmen ortak dikkati *özel gereksinimli birey nesne ve yetişkinden oluşan bir üçgen* olarak betimlerken, Okan öğretmen *de ortak dikkat üçgeni* ifadesini kullanmıştır. Gökhan öğretmen ise *etkileşim/farkındalık* kavramına dikkat çekerek ‘‘Aynı amaç, aynı nesne, aynı uyaran üzerinde birbirleriyle etkileşim içinde olmaları aklına geliyor.’’ şeklinde tanımlamıştır.

3.1.2. Ortak dikkatin kapsamı

Ortak dikkatin kapsamına ilişkin tüm öğretmenler görüş paylaşmıştır. Bulgulara bakıldığında ortak dikkatin kapsamının bakış ve bakış kaydırma, dikkat, göz teması, iletişim kurma, ismine tepki verme, jest ve mimik, ortak dikkat başlatma ve sürdürme, taklit olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin iki tanesi (İnci, Okan) ortak dikkatin bakış ve bakış kaydırmayı kapsadığını belirtmiştir. İnci öğretmen ortak dikkatin bakışı kapsadığını *aynı noktaya bakarak belli bir iletişim kurabilmesi* şeklinde ifade etmiştir. Okan öğretmen ise bakış kaydırma ile ilgili görüşünü ‘‘Nesne ile kişi arasında bakış kaydırarak ondan bilgi istemeyi kapsayabilir.’’ sözleriyle dile getirmiştir. İlişkili olarak üç öğretmen de (Ahmet, Emine, Gizem) ortak dikkatin kapsamına ilişkin herhangi bir ekleme yapmadan doğrudan *göz teması* kurmayı kapsadığını ifade etmiştir.

Tarık öğretmen ortak dikkatin *temel dikkat* becerisini kapsadığını belirtmiştir. Gökhan öğretmen ortak dikkatin kapsamını dikkati yöneltme ile ele alarak:

“İletişim kurduğunuz kişinin işaret ettiği tarafa bakabilirsiniz, kafasını çevirdiği yöne bakabilirsiniz veya en uç en ince noktasında hiç kafasını oynatmadan gözümü çevirdiği yöne dikkatinizi yöneltebilirsiniz. Bu ortak dikkatin kapsamı içerisine giriyor.” şeklinde ifade etmiştir. Melek öğretmen *dikkati sürdürmenin* ortak dikkat kapsamında ele alınabileceğini dile getirmiştir.

İnci öğretmen ortak dikkatin *iletişim kurmayı* kapsadığını ifade etmiştir. Gizem öğretmen ortak dikkatin iletişim kurmayı kapsadığı ile ilgili bu görüşünü *jest ve mimiklerini kullanması ve farklı durumlara tepki vermesi* şeklinde detaylandırmıştır. Benzer şekilde Okan öğretmen ise *ismine tepki vermeyi* ortak dikkatin kapsamı olarak değerlendirmiştir. Bunlara ek olarak Emine ve Selin öğretmenin de *taklit* becerilerini ortak dikkat kapsamında düşündüğü görülmüştür.

Bulgulara bakıldığında ortak dikkat kapsamında değerlendirilen bir diğer nokta ise ortak dikkat başlatma ve sürdürme becerisidir. İnci öğretmen ortak dikkatin kapsamını bakış ve bakış kaydırmaya ek olarak *benim gösterip çocuğun baktığı ve çocuğumuzun biz bir şeye yönlendirmesi* olmak üzere iki noktada ele almıştır.

3.1.3. Ortak dikkatin ön koşulları

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ortaya çıkan bir diğer alt temanın ise ortak dikkatin ön koşulları olduğu görülmektedir. Ortak dikkatin ön koşullarına ilişkin öğretmenlerin tamamı görüş bildirmiştir.

Ön koşul becerilerle ilgili öğretmenler tarafından vurgulanan becerilerden biri alıcı dil becerileri olmuştur. Ortak dikkatin ön koşullarından birinin alıcı dil becerileri olduğu dört öğretmen (Ahmet, Gökhan, Gizem, Salih) tarafından ifade edilmiştir. Ahmet öğretmen alıcı dil becerilerinin ortak dikkatin ön koşulu olduğunu “Sözel ya da sözel olmayan yönergeleri anlayabilmek, o uyarıyı fark edebilmek” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Gökhan öğretmen de alıcı dil becerilerini “İşittiğini anlama ve buradaki yönlendirmeyi, uyarıyı takip etme” olarak ele alarak ön koşul olarak dile getirmiştir. Gizem öğretmen alıcı dil becerilerinin *gelişmiş* olmasının ortak dikkat kurmada *gerekli* olduğunu belirtmiştir. Bu görüşü destekler nitelikte Salih öğretmen de alıcı dil becerilerinin ön koşul olduğunu “Özellikle yönerge takip, konut alma becerileri olmayan çocuklar ortak dikkati kurmakta çok zorlanıyordu.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin iki tanesi (Okan, Selin) belirttikleri diğer ön koşullara ek olarak “Dikkat becerisine de sahip olmalı” şeklinde dikkat kavramının ortak dikkatin ön koşulu

olduğunu belirtmiştir. Ek olarak, ortak dikkat becerisinin ön koşullarından birinin *dikkat* becerisi olduğu Salih öğretmen tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

“Dikkat eksikliğinin bulunmamış olması gerekiyor ki ortak dikkati sağlayabilsin.”

Yahya öğretmen ise ortak dikkat kurulabilmesi için dikkati belli bir süre *sürdürebiliyor* olması gerektiğini ifade etmiştir.

Selin öğretmen “Kendisini ve çevresini algılayabiliyor olmalı.” diyerek farkındalık kavramını ön koşul niteliğinde sunmuştur. Tarık öğretmen de benzer şekilde *karşısındakini fark etme* becerisinin olması gerektiğini vurgulamıştır.

Yahya öğretmen *işaret etme* becerisinin ortak dikkat becerisinin ön koşulu olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Ahsen öğretmen ise “İşaret edilen noktaya bakabilmesi gerekiyor bunlar olduktan sonra ortak dikkat için ön koşul beceriler sağlanmış demektir.” ifadeleriyle *işaret edilen noktaya bakmayı* ortak dikkat için ön koşul beceri olarak ele almıştır.

Öğretmenlerden iki tanesi (Ahmet, Ahsen) göz kontağı kurma becerisini ön koşul olarak sunmuştur. Ahmet öğretmen göz kontağı kurmanın önemli bir nokta olduğunu şu şekilde ifade etmiştir. “Otizm belirtilerinde en önemli noktalardan göz kontağı kurmama adına tepki vermeme gibi durumlar ortak dikkatin gelişimi açısından da çok önemli bir nokta oluyor.” Ahsen öğretmen ise ortak dikkatin kurulabilmesi için *göz teması kurmanın gerekli* olduğunu ifade etmiştir.

Önkoşul becerilere ilişkin dikkat çeken bir diğer bulgu ise (Selin, Gökhan, Salih, Tarık) öğretmenlerin fizyolojik durumları ön koşul olarak sunması olmuştur. Selin öğretmen çalışacağınız becerinin bir önceki aşaması ön koşulu olur diyerek dokunma, uzanma, dönme gibi *fiziksel yeterlilikleri* ön koşul olarak ifade etmiştir. Gökhan öğretmen ise “Yani aslında beceri değil ama ortak dikkat becerilerinin ön koşulu deyince aklıma fizyolojik durumlar geliyor.” ifadeleriyle çocuğun kafasını sağa sola oynatabilmesi, gözlerinin görmesi gibi durumları ortak dikkatin ön koşulu olarak değerlendirdiğini ifade etmiştir. Salih ve Tarık öğretmenin ise çocuğun ortak dikkat kurabilmesi için *sağlıklı bir işitme duyusuna* sahip olması gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

3.2. Otizmde Ortak Dikkat

Öğretmenler otizm ve ortak dikkat arasındaki ilişkiye dair çeşitli görüşler sunmuşlardır. Elde edilen bulgular analiz edildiğinde iki alt temaya ulaşılmıştır.

Öğretmenler görüşlerini a) Ortak dikkatin gelişime etkisi b) Ortak dikkatin önemi olarak ele almışlardır. Bu tema ve alt temaları Şekil 3.3.'de sunulmuştur.



Şekil 3.3. Otizmde ortak dikkat

3.2.1. Ortak dikkatin gelişime etkisi

Ortak dikkatin gelişime etkisine ilişkin tüm katılımcılar görüş bildirmiştir. Bulgular incelendiğinde ortak dikkatin gelişime etkisinin öğretmenler tarafından akademik gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, iletişim becerileri, sosyal gelişim, toplumsal uyum becerileri olarak ele alındığı görülmektedir.

Akademik gelişim ile ilgili üç öğretmen (İnci, Salih, Melek) görüş bildirmiştir. Salih öğretmen *ortak dikkat sürdürülemiyorsa akademik gelişimde gerilik yaşanacağını* ifade etmiştir. Benzer şekilde İnci Öğretmen’de ortak dikkat kurulduğunda akademik beceri çalışılmaya başlanabileceğini belirtmiş ve bu görüşünü “Çocuğun başta bize ve nesneye ilişkin mesela o koordinasyonu kurması gerekiyor. O koordinasyon kurulduktan sonra çocuk artık beceri öğretimi açık hale geliyor.” şeklinde dile getirmiştir. Melek öğretmen ise çocukta akademik gelişimin gözlenebilmesi için *makul* miktarda ortak dikkat kurabiliyor olması gerektiğini belirtmiştir.

Bilişsel gelişim ile ilgili üç (Okan, Oğuz, Emine) öğretmen görüş bildirmiştir. Okan öğretmen ortak dikkatin *bilişsel gelişim için önemli bir adım* olduğunu ifade etmiştir. Oğuz öğretmen ise *ortak dikkatin bir düzeye geldikten sonra öğrenme ile ilgili önemli bir adımın gerçekleştirileceğini* belirtmiştir. Emine öğretmen ise ortak dikkatin bilişsel gelişime *katkı* sağladığını dile getirmiştir.

Dil gelişimi ile ilgili beş öğretmen (Emine, İnci, Yahya, Gökhan, Melek) görüş bildirmiştir. Örneğin, Emine öğretmen ortak dikkatin dil gelişimine *katkı* sağladığını

ifade etmiştir. İnci öğretmen ortak dikkat göstermeyen çocukların *dil gelişiminde gecikme olduğunu*, Yahya öğretmen çevresindeki kişilerle etkileşim kuramadığı için *kelime hazinesinin sınırlı* olacağını ifade etmiştir. Gökhan öğretmen çocuğun ortak dikkat becerilerine sahip olursa *taklit* edebileceğini buna bağlı olarak da ortak dikkat becerilerini ne kadar erken edinirse o kadar *erken konuşacağını* ifade etmiştir. Benzer şekilde Melek öğretmen ise ortak dikkatin dil gelişimine etkisini *istek bildirme* ile ifade etmiştir. Bu görüşünü şu şekilde detaylandırmıştır:

“Çocuklar bir nesneyi isterken anlamsız sesler çıkartarak istediği nesneyi ulaşıncaya kadar bunu devam ettirebilir. Ta ki istediği nesneyi elde edene kadar. Bunu sonra anlamlandırarak tutarlı kelimelere, sözcüklere dökmesi, dil gelişimiyle birlikte ortak dikkatin sayesinde olmaktadır.”

İletişim becerileri ile ilgili beş öğretmen (Ahsen, Emine, Okan, Salih, Melek) görüş bildirmiştir. Ahsen öğretmen ortak dikkatin *iletişim becerilerini geliştirdiğini* ifade etmiştir. Benzer şekilde Emine öğretmen ortak dikkat becerilerinin iletişim becerilerine *önemli derecede katkısının* olduğunu belirtmiştir. Okan öğretmen ise ortak dikkat sayesinde çocuğun konuşulan konu hakkında *yorum yapabileceğini* belirtmiştir. Salih öğretmen ortak dikkat sayesinde çocuğun *anlamlı iletişim* kurabildiğini belirtirken ve Melek öğretmen ortak dikkat olmadığında *robotik konuşma* gözlendiğini vurgulamıştır.

Sosyal gelişim ile ilgili yedi öğretmen (Ahmet, Gökhan, Yahya, İnci, Melek, Gizem, Tarık) görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden iki tanesi (Ahmet, Gökhan) ortak dikkatin sosyal gelişime *katkısının* olduğunu vurgulamıştır. Ahmet öğretmen ortak dikkatin sosyal öğrenmeyi sağladığı fikrini şu şekilde detaylandırmıştır:

“Mesela en bariz etkilerinden biri sosyal gelişim üzerinde, çocuğun akranlarından ya da çevresindeki yetişkinlerden bir şey öğrenmesini taklit etmesini kolaylaştıran bir beceridir.”

Yahya öğretmen ise ortak dikkate sahip olan çocukların yapılan etkinlik sırasında daha çok sosyalleşeceğini, *etkinlik sürdürme, sıra alma ve etkili iletişim sürdürme* becerilerinde daha başarılı olacaklarını düşündüğünü ifade etmiştir. İnci öğretmen ise sosyal gelişimin ilk adımının *göz kontağı* olduğunu bu yüzden ortak dikkatin sosyal gelişim için önemli olduğunu vurgulamıştır. Farklı bir açıdan, Melek öğretmen ortak dikkat becerisine sahip olmamanın *sosyal gelişime ket vuracağını*, Gizem öğretmen ise *akran etkileşimini sınırlandırdığını* ifade etmiştir. Tarık öğretmen sosyal gelişimle ilgili görüşünü ortak dikkat olmadığında *tek başına oyundan birlikte oyuna geçemedikleri* şeklinde ifade etmiştir.

Toplumsal uyum becerileri ile ilgili Gizem ve Selin öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin ikisi de iletişim becerileri, sosyal gelişim gibi çeşitli gelişim alanlarına ek olarak ortak dikkatin toplumsal uyum becerilerine de *katkısının* olduğunu ifade etmiştir.

3.2.2. Ortak dikkatin önemi

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ortak dikkat ve otizm ilişkisi ile ilgili değindikleri bir diğer noktanın ise ortak dikkatin önemli olduğu noktalar olduğu görülmektedir. Ortak dikkatin önemi öğretmenler tarafından genel hatlarıyla çevresel farkındalık için ön koşul olması, dil gelişiminin ön koşulu olması, erken tanı ve müdahale, gelişim alanları üzerinde etkili olması, iletişim becerileri, otizmde ayırıcı bir özellik olması, öğrenme üzerindeki etkisi, problem davranış, sosyal gelişim, taklit etme için ön koşul olması, tehlikeli durumları fark etme olarak ele alınmıştır.

Emine ve Gökhan öğretmen ortak dikkatin önemini çevresel farkındalık için ön koşul olması şeklinde ifade etmiştir. Emine öğretmen ortak dikkatin *farkındalık düzeyini artırdığını* ifade etmiştir ve etkinlik sırasında *sıranın kendisinde olduğunu fark eder* şeklinde örneklendirmiştir. Gökhan öğretmen ise ortak dikkat sayesinde çocuğun daha fazla uyaran aldığını, *çevreyi algılama düzeyinin arttığını* şu şekilde ifade etmiştir:

“Çevreyi algılamayla ilgili kutuyu açtığımızı düşünüyorum bu noktada. Yani çevresine daha çok bakmaya, daha çok uyaranla muhatap olmaya başlıyor çocuk.”

Öğretmenlerin üç tanesi (Gökhan, Salih, Tarık) ortak dikkatin önemini dil gelişimi için ön koşul olması şeklinde ifade etmiştir. Tarık öğretmen ortak dikkat becerilerine sahip olmayan çocuklarda *dil çıktısının gözlenmediğini* ifade etmiştir. Benzer şekilde Salih Öğretmen ise ortak dikkate sahip olmayan çocukların karşısındaki kişiyle *konu hakkında bağlamında konuşmadığını*, konuşmalarının *ekolalik* olduğunu ifade etmiştir. Gökhan öğretmen ise ortak dikkat çalışmaya başladıktan sonra öğrencisinin *dil becerilerinin geliştiğini*, çocuğun çevresindeki olaylar hakkında *yorum yapmaya başladığını* ifade etmiştir.

Ahsen öğretmen ve Gökhan öğretmen ortak dikkatin önemini erken tanı ve müdahale açısından ele almıştır. Ahsen öğretmen ortak dikkat becerisinin göz kontağı, bakış kaydırma ile beraber *çok erken gözlenebilen bir davranış* olduğunu ifade ederken, Gökhan öğretmen erken tanı ve müdahale için önemli bir *ipucu* niteliği taşıdığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin beş tanesi (Tarık, Ahmet, Selin, İnci, Okan) ortak dikkatin önemini gelişim alanları üzerinde etkili olması şeklinde ifade etmiştir. Tarık öğretmen ortak dikkati *gelişimin temel taşı* olarak ifade ederken, Ahmet öğretmen birçok beceri için *ön koşul* olmasından dolayı öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Selin öğretmen ortak dikkatin yetersiz olması durumunda *müthiş bir gelişimsel bir sınırlılık* yaşanacağını vurgulamıştır. İnci öğretmen ortak dikkatin gelişim üzerindeki etkisini şu örnekle açıklamıştır:

“Bireyin gelişimini belki de bir arabaya benzetecek olursak arabanın çalışmasıyla ilgili olarak baktığımızda belki de anahtarın çevrilmesi benim için ortak dikkat becerileri o kadar önemli.”

Benzer şekilde Okan öğretmen de ortak dikkatin tüm gelişim alanları açısından önemli olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

“Nasıl bir bina inşa edersiniz o binanın bence temel taşlarından bir tanesi ortak dikkat. Yani ortak dikkati kurduğunuz bireyle diğer becerileri geliştirme şansınız daha fazla ama ortaklık dikkat becerisi yoksa çocukta o çocuklar hani çok fazla ilerleme şansınız olmuyor ya da daha zor oluyor.”

Ortak dikkatin iletişim becerileri açısından önemli olması ile ilgili beş öğretmen (Gizem, Ahsen, İnci, Tarık, Okan) görüş bildirmiştir. Gizem öğretmen iletişim becerilerinin otizmin *temel yetersizlik alanlarından olduğunu* bu yüzden ortak dikkatin önemli olduğunu ifade etmiştir. Destekler nitelikte, Ahsen öğretmen ortak dikkatin OSB’li bireylerin eğitimine dahil edilmesi gerektiğini:

“OSB olan çocuklar göz kontağı, iletişimsel becerilerde sıkıntılar yaşamaktadırlar. OSB’li çocukların bu alanlarda sıkıntı yaşadıklarını bilmemiz eğitimlerinde ortak dikkat becerilerinin ne kadar önemli olduğunu bize göstermektedir.” sözleriyle açıklamıştır. İnci öğretmen ise ortak dikkatin *iletişimin altyapısı* olduğunu dile getirmiştir. Tarık öğretmen ise ortak dikkatin iletişim becerilerini kazanmadaki önemini şu şekilde dile getirmiştir:

“İletişim becerilerinde çok fazla sınırlılık yaşıyorlar. Ortak dikkat olmadan da bir iletişim gerçekleşmesi mümkün değil zaten. İletişim becerilerinin gelişmesi için başlaması için yani kendi için bile en temel gerekli olan şey ortak dikkat.” Benzer şekilde Okan öğretmen de ortak dikkat sayesinde iletişimin *anlamlı* hale geldiğini ve böylece çocukta bir *kilometre taşının* oynadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin dört tanesi (Ahmet, Ahsen, Selin, Tarık) ortak dikkatin otizmde ayırıcı bir özellik olmasından dolayı önemli olduğunu vurgulamıştır. Buna ilişkin, Ahmet

öğretmen OSB’li bireylerin *dezavantajlı* olduğunu ifade ederken, Ahsen öğretmen ortak dikkati OSB’nin *belirtilerinden* biri olarak adlandırmıştır. Selin öğretmen ortak dikkatin OSB ile olan ilişkisini şu şekilde açıklamıştır:

“Neden otizm? Çünkü aslında ortak dikkatin olmaması en büyük otizm göstergesi. Yani çevreye karşı ilginin olmaması. Ya da ya da çevrede olan bitenin farkına varmaması, bunlardan dolayı en büyük sınırlılıkları zaten ortak dikkat.”

Tarık öğretmen yapılan çalışmaların diğer yetersizlik gruplarına kıyasla ortak dikkatin özellikle otizmle *ilişkili* olduğunu dile getirmiştir.

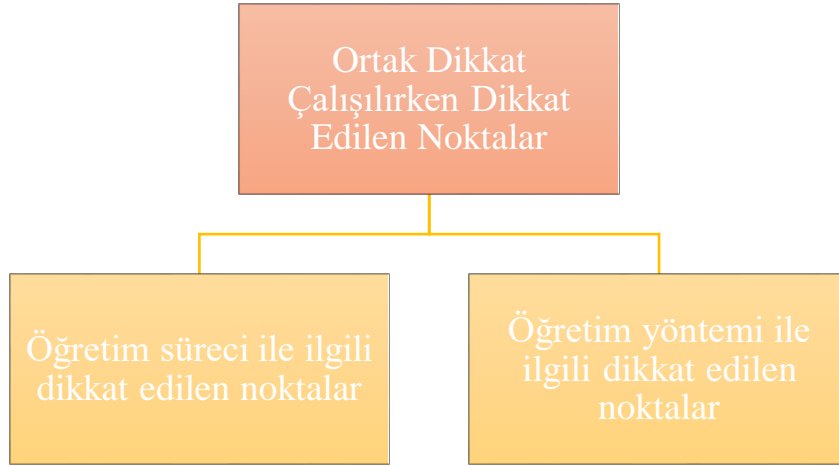
Salih öğretmen, öğrenci ortak dikkate sahip olmadığında *ortak bir paydada buluşulmadığını* bu yüzden ortak dikkatin öğrenme üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Ahsen öğretmen ise ortak dikkatin öğrenmenin *yapıtaşlarından* olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerden iki tanesi (Okan, Selin) ortak dikkatin taklit becerileri açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Okan öğretmen ortak dikkatin taklit becerisi için gerekli şartları sağladığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Basit bir beceri ya da kavram çalışırken bile çocuğun bizi taklit etmesi lazım. Taklit edebilmesi için de çocuğun bizi gözlemlemesi gerekiyor. Bizi gözlemleyebilmesi için de ortak dikkate sahip olması gerekiyor.” Benzer şekilde Selin öğretmende taklit becerilerinin OSB’li bireylerde önemli bir yerinin olduğunu ve bunun için ortak dikkatte *buluşulması* gerektiğini vurgulamıştır.

3.3. Ortak Dikkat Çalışılırken Dikkat Edilen Noktalar

Katılımcılar ortak dikkat çalışırken dikkat ettikleri farklı noktalardan bahsetmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin yaşantılarında dikkat ettikleri bu noktaların öğretim süreci ve öğretim yöntemi adı altında iki ayrı alt tema olarak gruplandığı görülmektedir. Bu tema ve alt temaları Şekil 3.4.’de sunulmuştur.



Şekil 3.4. Ortak dikkat çalışılırken dikkat edilen noktalar

3.3.1. Öğretim süreci ile ilgili dikkat edilen noktalar

Araştırma sürecinde öğretmenlerin sekizi (Yahya, Okan, Ahmet, Gizem, Tarık, Gökhan, Emine, Selin) ortak dikkat çalışırken öğretim süreci ile ilgili dikkat ettikleri noktalar hakkında görüş bildirmiştir.

Katılımcılardan dördü (Yahya, Okan, Ahmet, Gizem) ortak dikkatin öğretimi sürecinde öğrencinin ilgisini takip ettiklerini bildirmiştir. Örneğin, Yahya öğretmen çocukların ilgisini takip etmenin önemli olduğunu ‘‘Tanıştığımız her öğrencinin farklı ilgileri var bence o ilgilerden yola çıkarsak ortak dikkat becerisini, göz kontağını, dikkati toplamayı daha kolay bir şekilde doğrudan öğretimle bile değil gömülü öğretimle öğrencilere bu becerileri kazandırabiliriz.’’ şeklinde ifade etmiştir. Okan öğretmen ortak dikkat kurmak için çocuğun ilgisini takip etmenin *çocuğun dünyasına girme fırsatı yarattığından* bahsetmiştir. Ahmet öğretmen, çocuğun *ilgisini çeken nesnelere* kullanmanın ortak dikkat kurmada kolaylık sağladığı için dikkat ettiğini dile getirmiştir. Benzer şekilde Gizem öğretmen de çocuğun ilgisini takip etmek için materyalleri sınıfa koyduğunu *öğrencinin seçimine göre* devam ettiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ortak dikkatin öğretim süreci ile ilgili dikkat ettikleri noktalardan bir diğerinin de ön koşul becerilere olduğu görülmektedir. Katılımcılardan Tarık öğretmen ve Gökhan öğretmen ortak dikkatin öğretimi sürecinde ön koşul becerilere dikkat ettiklerinden söz etmiştir. Tarık öğretmen çocukla çalışmaya başlarken göz kontağı, yönerge takip becerisi gibi ön koşul beceriler ile başladığını ‘‘Bunlar olmadan ortak dikkat üzerinde herhangi bir çalışma gerçekleştirmemiz söz konusu olamaz.’’ sözleriyle açıklamıştır. Gökhan öğretmen çalışacağı kazanımları *sıraladığını* ifade etmiştir.

Emine öğretmenin ortak dikkatin öğretim süreci ile ilgili dikkat ettiği noktanın farklı materyal kullanması olduğu görülmektedir. Emine öğretmen bu konudaki görüşünü ‘‘Sadece bir materyalle sınırlı kalınmamalı’’ şeklinde ifade etmiştir. Gizem öğretmen ise çocukla bir materyal üzerinde ortak dikkat kurmuş olsa bile *çeşitlendirme* yapmaya çalıştığını belirtmiştir.

Selin öğretmen ise ortak dikkatin öğretim sürecinde çocuğu taklit ederek öğretime başlamanın etkileşim kurmayı kolaylaştırdığını ‘‘Onun yaptıklarıyla başlıyordum. Sonra o böyle hani bir dönüyor zaten bakıyor yani bu da kim? Bu ne yapıyor böyle hani aynı şeyi yaptığım için ben de onun bir dikkat alanına girebiliyordum.’’ şeklinde vurgulamıştır.

Emine öğretmen ise ‘‘Dersimizin kazanımı farklı olsa bile mutlaka pratikte ortak dikkati artıracak etkinlikler, oyunlar, müzikler veya faaliyetlerle destekleyerek ortak dikkate de hitap etmesi için ufak çalışmalar ekliyorum’’ diyerek ortak dikkat öğretimini her derse dahil etmeye özen gösterdiğinden bahsetmiştir.

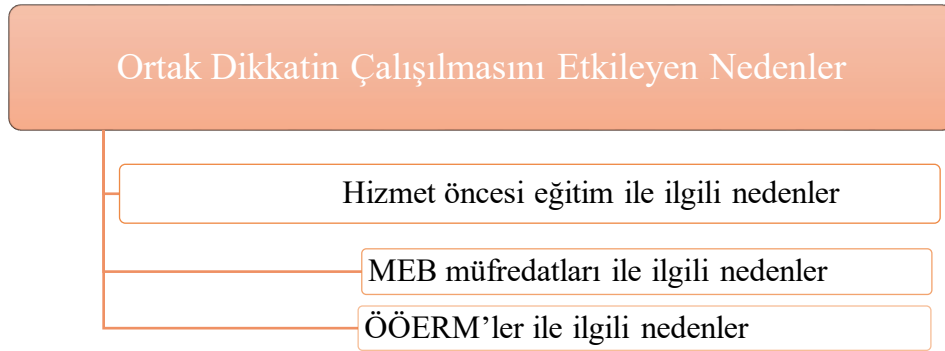
3.3.2. Öğretim yöntemi ile ilgili dikkat edilen noktalar

Araştırma kapsamında öğretmenlerin on tanesi ortak dikkat çalışırken öğretim yöntemine dikkat ettikleri ile ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden beş tanesi (Ahsen, Gizem, Okan, Selin) ortak dikkat çalışırken ilişki temelli uygulamaları kullanmaya dikkat ettiğini ifade etmiştir. Ahsen öğretmen bu görüşünü ‘‘Küçük yaş grubuyla çalıştığımız için yapılandırılmış ortamda çalışma ihtimalimiz bu konularda çok işlevsel olmayabiliyor onun yerine ilişki temelli uygulamaları tercih ediyoruz.’’ şeklinde detaylandırmıştır. İlişki temelli uygulamalar ile ilişkili olarak, Gizem öğretmen ortak dikkat çalışırken öğretim fırsatı yaratmak için nesnelere çocuğun ulaşamayacağı bir yere koyduğundan bahsetmiştir. Okan öğretmen ise pekiştireç olarak belirlediği yiyeceği çocuğa verirken işaret etmesini istediğini belirtmiştir. Selin öğretmen ise yerde çalışmayı tercih ettiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin dört tanesi ise ortak dikkat çalışırken oyunla öğretimi tercih ettiklerini belirtmiştir. Bununla ilgili Salih öğretmen tarafından oyunla öğretim yapmanın ortak dikkat kurmayı *kolaylaştırdığı* ifade edilmiştir. Gizem öğretmen ise ortak dikkat becerilerini *amaçlı oyunla* geliştirmeye çalıştığını vurgulamıştır. Selin öğretmen ise ortak dikkatin 0-6 yaş arasında gelişen bir beceri olmasından dolayı ortak dikkat çalışırken oyunla öğretimi tercih ettiğini şu şekilde dile getirmiştir:

‘‘Ortak dikkatin temeli oyundur. Çünkü 0-6 yaştan bahsediyoruz.’’

3.4. Ortak Dikkatin Çalışılmasını Etkileyen Nedenler

Öğretmenler ortak dikkatin çalışılmasını etkileyen farklı nedenlerden söz etmiştir. Bu bağlamda ortak dikkatin çalışılmasını etkileyen nedenlerin; hizmet öncesi eğitim ile ilgili nedenler, MEB müfredatları ile ilgili nedenler, ÖÖERM'ler ile ilgili nedenler olmak üzere üç ayrı alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bu tema ve alt temaları Şekil 3.5.'de sunulmuştur.



Şekil 3.5. Ortak dikkatin çalışılmasını etkileyen nedenler

3.4.1. Hizmet öncesi eğitim ile ilgili nedenler

Katılımcıların tamamı hizmet öncesi eğitim ile ilişkili bazı durumların ortak dikkatin çalışılmasını etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin beş tanesi (İnci, Ahmet, Gizem, Ahsen, Gökhan) hizmet öncesi eğitim döneminin ortak dikkat açısından yeterli olduğunu ifade etmiştir. İnci öğretmen buna ilişkin görüşlerini “Hocalarımızın ortak dikkate çok fazla vurgu yaparak ortak dikkat sağladıktan sonra öğretim açısından bir şeyler yapabileceğimize ilişkin sürekli bir direktifleri olurdu” şeklinde ifade etmiştir. Ahmet öğretmen hizmet öncesi dönemde ortak dikkatin *vurgulandığını* ifade etmiştir. Gizem öğretmen hizmet öncesi dönemde aldığı eğitimin kendisini *tatmin* ettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ahsen öğretmen de ortak dikkatin *kazandırılması gereken önemli temel bir beceri* olarak öğretildiğini dile getirmiştir. Gökhan öğretmen ise hizmet öncesi eğitim döneminde ortak dikkatin vurgulandığını “Teorikten çok pratik olarak bunu öğrendik.” şeklinde ifade etmiştir.

İnci öğretmen lisans eğitiminde ortak dikkatin *vurgulanmasından* dolayı *nereden başlaması gerektiğini* bildiğini ifade ederken, Ahmet öğretmen ortak dikkati *göz önünde bulundurduğunu* ve bu noktada çocukta bir *kırılma* yaşandığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Gizem öğretmen bu görüşünü “Çocuğa ortak dikkat verdikten sonra dil çıktısı

alabileceğimi, göz temasını arttırabileceğimi, çocuklarla çalışırken program oluştururken bana katkısı olduğunu düşünüyorum.” şeklinde dile getirmiştir. Gökhan öğretmen hizmet öncesi eğitim döneminde ortak dikkat vurgulandığı için çok rahat ettiğini *yabancılık çekmediğini* ifade etmiştir. Ahsen öğretmen ise hizmet öncesi eğitim döneminin meslek hayatına olumlu katkılarının olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

“Olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum. Bir özel eğitimci olarak sürekli bir öğretimsel amaçtan önce temel beceriler ne olmalı, öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesini nasıl artırırız bu bakış açısı içindeydim. Öğretmenlik yaparken de eğer bir öğrenci bir şeyi yapamıyorsa öncesinde neler yaparak destekleyebiliriz temel beceriler nelerdir hep onu düşünüp onun üzerinden başlama şeklinde bir yaklaşım sergiledim.”

Farklı bir şekilde ise öğretmenlerin yedi tanesi (Salih, Emine, Melek, Okan, Yahya, Selin) hizmet öncesi eğitim döneminin ortak dikkat becerileri açısından yetersiz olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Salih öğretmen bu konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Ortak dikkat diye bir şeyin olduğunu, söylediklerini hiç duymadım. Şimdi düşününce diyorum ki eğitimimizde yoktu çocuklara nasıl öğreteyim.”

Emine öğretmen *geniş kapsamlı* ders almadığını belirtirken, Melek öğretmen *ortak dikkatle ilgili ders içeriğinin olmadığını*, Okan öğretmen ise *yeterli zamanın ayrılmadığını* vurgulamıştır. Benzer şekilde Yahya öğretmen de hizmet öncesi eğitim döneminde ortak dikkatin *müfredat olarak yer almadığını* ifade etmiştir. Tarık öğretmen de ortak dikkatin *silik* kaldığını belirtmiştir. Selin öğretmen ise mesleki gelişimini kişisel çabalarıyla ilerlettiğini

“Ortak dikkat içerik olarak var mıydı hatırlamıyorum ben açıkçası. Bence yoktu. Çünkü ben daha sonra özel eğitim dergilerini takip ederken veya işte bu konuyla ilgili yazılmış eğitimle ilgili yazılmış makaleleri okuyarak aslında önemini anladım.” şeklinde belirtmiştir.

Salih öğretmen lisans eğitiminde ortak dikkatin vurgulanmamış olmasının meslek hayatının ilk yıllarında *yetersiz* hissetmesine sebep olmasını ‘*sudan çıkmış balık gibiydim*’ şeklinde ifade etmiştir. Melek öğretmen ise hizmet öncesi eğitim döneminin ortak dikkat çalışılmasına etkisini “Çocuğa bazı öğretimleri başlatırken sıkıntılar yaşıyordum ve bunun çocukta ortak dikkatin gelişmemesinden kaynaklandığını analiz edemiyordum.” sözleri ile dile getirmiştir. Yahya öğretmen yaşadığı zorluğu “Çocuklara gerçekten bir şey öğretemiyor muyum dediğim zamanlar oldu” şeklinde ifade etmiştir.

3.4.2 MEB müfredatları ile ilgili nedenler

Öğretmenlerin MEB müfredatlarının da ortak dikkatin çalışılmasını etkilediğini belirttiği görülmektedir.

Selin öğretmen MEB müfredatlarının ortak dikkati ve alt basamaklarını *kapsamadığını* ifade ederken, Yahya öğretmen müfredatın bu becerilere *rehberlik edecek nitelikte olmadığını* belirtmiştir. Örneğin, Gizem öğretmen müfredatın çocukların yapabileceklerinin üzerinde *amaçlar* barındırdığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Ortak dikkat becerileri sadece ilkokul seviyesindeki öğrencilerin ya da işte okul öncesi dönemdeki öğrencilerin müfredatında yer alıp ortaokula gelen bir öğrencinin müfredatında yer almayabiliyor ya da işte sadece bir iki amaç görüyoruz.”

Farklı bir bakış açısı olarak ise Ahsen öğretmen MEB müfredatlarının ortak dikkat ve ilişkili kazanımlar açısından *yeterli* olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Gökhan öğretmen görüşünü “Göz teması kurar, işaret edilen yere bakar, kendine seslenildiğinde bakar, iletişim başlatır, iletişim kurar bu tür becerilerin hepsi müfredatta var o yüzden ben müfredatı yeterli buluyorum.” diyerek detaylandırmıştır. Tarık öğretmen ise ortak dikkat olarak adı geçmese de *temelinde* ortak dikkat olduğunu bilindiğini dile getirmiştir.

Dikkat çeken bir diğer bulgu ise iki öğretmenin (Gökhan, Tarık,) ortak dikkatin çalışmalarının öğretmen yeterliliği ile ilişkilendirilmesidir. Tarık öğretmen ortak dikkat becerilerinin öğretimini *zenginleştirmenin* öğretmenin *yaklaşım ve bilgi birikimine* bağlı olduğunu ifade etmiştir. Gökhan öğretmen ise bu konu hakkında şu ifadeleri kullanmıştır:

“Müfredatta yüzlerce eğitsel amaç var ve bunların birçoğunu ortak dikkat için kullanabilirsiniz. Yani buradaki aslında pratiklik öğretmene kalmış.”

3.4.3. ÖÖERM'ler ile ilgili nedenler

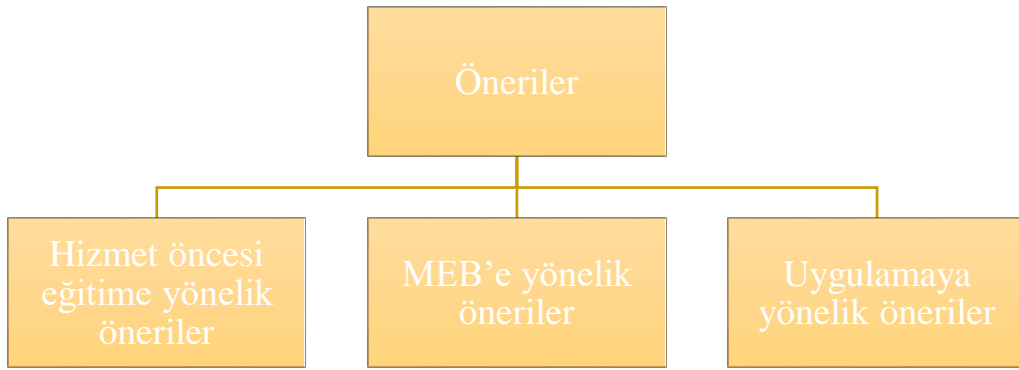
Katılımcılardan rehabilitasyon merkezi deneyimi de olan yedi öğretmenin dört tanesinin (Ahsen, Gökhan, Yahya, Gizem) ortak dikkat çalışılmasını rehabilitasyon merkezleri ile de ilişkilendirildiği görülmektedir.

Ahsen öğretmen, rehabilitasyon merkezinde *alan dışı öğretmen* çalışmasından dolayı Gökhan öğretmen ise ortak dikkat becerilerinin *işin detayı* olarak algılandığını *ne şekilde çalışılacağıının bilinmediğini* ifade etmiştir. Yahya öğretmen rehabilitasyon merkezlerinde geçirilen sürenin ortak dikkat becerilerini kazandırmak için *çok sınırlı* olduğunu belirtmiştir. Gizem öğretmen ise rehabilitasyon merkezlerinde velilerin beklentilerine göre çalışıldığını “Veli istekleri üzerine gidiliyor ve veliler ortak dikkat

konusunda bilgisizse es geçiliyor çünkü öğretmen sınıfta oyun oynuyormuş gibi gözüküyor.” şeklinde ifade etmiştir.

3.5. Öneriler

Katılımcılar ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin çeşitli öneriler sunmuştur. Sunulan öneriler hizmet öncesi eğitime yönelik öneriler, MEB’e yönelik öneriler ve Uygulamaya yönelik öneriler olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır. Bu tema ve alt temaları Şekil 3.6.’da sunulmuştur.



Şekil 3.6. Öneriler

3.5.1. Hizmet öncesi eğitime yönelik öneriler

Öğretmenlerin üç tanesi (Ahmet, Ahsen, Melek) hizmet öncesi eğitime yönelik önerilerde bulunmuştur. Örneğin Ahmet öğretmen lisans eğitiminde ortak dikkatle ilgili eğitim aldığı için kendini şanslı hissettiğini belirtmiş ve derslerin içeriğinde *ortak dikkatle alakalı temel bölümlerin* yer almasını öneri olarak sunmuştur. Hizmet öncesi dönemde ilgili Melek öğretmen bir şekilde *çocukların hayatına dokunmalarını* önerdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ahsen öğretmen ise hizmet öncesi dönemde ortak dikkatle alakalı *pratiğe yönelik bilgi* verilmesinin süreci *kolay* ve *verimli* hale getireceğini düşündüğü için öneri olarak bunu sunmuştur.

3.5.2. MEB’e yönelik öneriler

Katılımcıların dört tanesinin (Gizem, Okan, Salih, İnci) MEB’e yönelik birtakım önerilerde bulunduğu görülmüştür. Gizem öğretmen akademisyenlerle *iş birliği* yapılarak *güncellenmesini* ve *ortak dikkate ilişkin becerilerin müfredata dahil edilmesini*

önermiştir. Okan öğretmen hizmet içi eğitim yapılarak ortak dikkat becerilerinin *duyurulmasını* önermiştir. Salih öğretmen, öğretmenlerin *yeterliliğinin artırılması* için hizmet içi eğitimlerin *hayat kurtaracağını* dile getirmiştir. Bunlara ek olarak İnci öğretmen ise RAM’larda çocukların *gelişimlerinin daha da dikkate alınmasını* önermiştir.

3.5.3. Uygulamaya yönelik öneriler

Katılımcıların tamamı tarafından öğretmenlerin ortak dikkat çalışırken kullanabilecekleri düşünülen çeşitli öneriler sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin üç tanesini (Ahsen, Ahmet, Salih) öğretim planının çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini önerdikleri görülmektedir. Ahsen öğretmen bu konudaki önerisini “Çocuk neyi seviyorsa o nesne üzerinde çalışmalarını öneririm hangi beceriyi çalışıyor olursanız olun. Çocuğun ilgilerini iyi analiz etmemiz gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ahmet öğretmen çocuğun *liderliğini* kabul etmelerini önermiştir. Salih öğretmen *bireysel farklılıkları gözetip çocuğu keşfetmek* için zaman tanımlarını önermiştir.

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak önerdikleri bir diğer konunun ise aile ile iş birliği yapılması olduğu görülmektedir. Öyle ki, öğretmenlerin üç tanesi iş birliği yapılması ile ilgili önerilerde bulunmuştur. Melek öğretmen kalıcılık ve genellemenin gerekliliğinden bahsederek önerisini şu şekilde detaylandırmıştır:

“Hani çocuk ertesi gün geldiğinde kendini sıfırlayabiliyor. Yüzden tekrar etmenin, genellemenin, süreklilik çalışmalarını yapmanın çok çok önemli olduğunu düşünüyorum.”

Emine öğretmen öğretmenlerin çocukla geçirdiği sürenin sınırlı olduğunu belirtmiş bu yüzden veli ile *bağlarını koparmalarını* önermiştir. Tarık öğretmen benzer şekilde *veliyi bilgilendirmeyi ihmal etmemelerini* önermiştir.

Öğretmenlerin üç tanesi (Okan, Gizem, Selin) öğretim yöntemi ile ilgili önerilerde bulunmuştur. Bu önerilere bakıldığında etkileşim temelli uygulamaların ve oyun temelli çalışmaların önerildiği görülmektedir. Okan öğretmen bu önerisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocuğu yapılandırılmış bir ortama koyup bu becerinin gelişmesini beklemeniz yanlış diye düşünüyorum. Önce çocuklarda karşılıklı samimiyet ve karşılıklı güven içeren etkileşim

ortamının oluşması lazım. Bu yüzden etkileşim temelli uygulamalarla yola çıkmalarını öneriyorum”

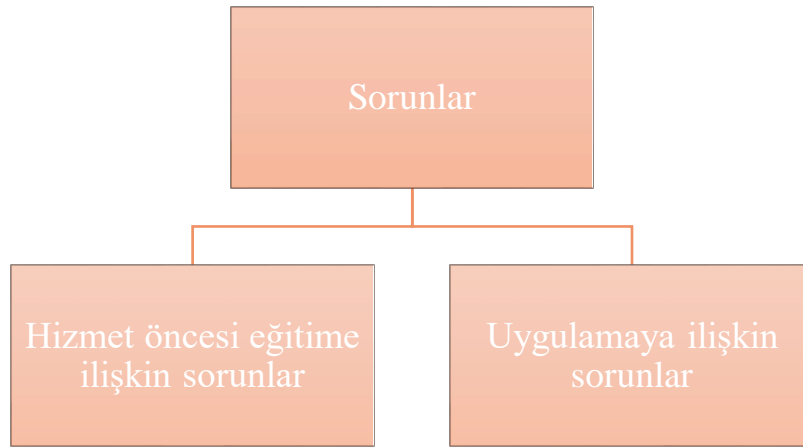
Gizem öğretmen etkileşim temelli uygulamaları kullanmalarının *çocuğun dünyasına girmeyi* kolaylaştıracağı için kullanmalarını önerdiğini dile getirmiştir. Selin öğretmen ise oyun temelli çalışılmasını önerdiğini şu şekilde detaylandırmıştır:

“Yaş ne olursa olsun, çocukların oyunla öğreneceğini unutmamamız gerekiyor sanırım. Özellikle oyunla öğrendiklerini gördüm ben özellikle küçük yaş çocuklarının.”

Yahya öğretmen *yurt dışı kaynakları* takip etmeleri, *konferanslara* katılmaları önerisinde bulunmuştur. Benzer şekilde Okan öğretmen bu öneriyi “Bir özel eğitim öğretmenin kendini geliştirmesi lazım. Çünkü eğitimde durağanlık yok. Hele hele özel eğitimde her gün yeni bir bilgi çıkıyor.” şeklinde detaylandırmıştır.

3.6. Sorunlar

Öğretmenler ortak dikkat becerilerine ilişkin sorunları hizmet öncesi eğitime ilişkin sorunlar ve uygulamaya ilişkin sorunlar olarak ele almışlardır. Bu tema ve alt temaları Şekil 3.7.’de sunulmuştur.



Şekil 3.7. Sorunlar

3.6.1. Hizmet öncesi eğitime ilişkin sorunlar

Araştırma sürecinde öğretmenlerin dört tanesi (Ahmet, Ahsen, Salih, Melek) hizmet öncesi eğitime ilişkin sorunlardan bahsetmiştir. Ahmet öğretmen üniversitelerdeki akademisyen sayısını baz alarak akademisyen eksikliğinden dolayı *ortak dikkate vurgu yapılamadığını* ifade etmiştir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim bağlamında sorun olarak ele aldığı bir diğer konu ise öğretmen adaylarının yeterli pratik imkanına sahip olamaması olduğunu dile getirmeleri olmuştur. Yeterli pratik imkanına sahip olamama ile ilgili dört öğretmen görüş bildirmiştir. Ahsen öğretmen öğretmenlerin ortak dikkat becerilerine ilişkin öğrendiklerini *nasıl uygulamaya döneceklerini* bilmediğini dile getirmiştir. Salih öğretmen pratik yapılamamasına ilişkin sorunu “Kâğıt üzerinde kalıyordu bazı şeyler.” şeklinde ifade etmiştir. Melek öğretmen alınan *staj süresinin* yeterli olmadığını öyle ki herhangi bir öğrenci ile çalışmadan son sınıfa geldiğini vurgulamıştır.

3.6.2. Uygulamaya ilişkin sorunlar

Uygulamaya ilişkin sorunlarla ilgili beş öğretmen (Ahmet, Ahsen, Emine, Selin, Okan) görüş bildirmiştir. Ahmet öğretmen ortak dikkatin eksik tanımlanması sorununu “Ortak dikkat sadece iki veya daha fazla kişinin temel olarak aynı noktaya bakması değildir. Bu konuda birazcık bir yanılğı olduğunu görüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Uygulamaya ilişkin sorunlarda vurgulanan bir noktanın ise ortak dikkatin göz ardı edilmesi olduğu görülmektedir. Bu sorunla ilgili üç öğretmen (Ahsen, Emine, Selin) görüş bildirmiştir. Ahsen öğretmen öğrencilerle farklı kazanımların çalışıldığı için ortak dikkatin göz ardı edildiğini “Çocuk karşımıza geliyor renklerin farkında hatta okuyabiliyor ama ortak dikkate sahip değil.” şeklinde vurgulamıştır. Emine öğretmen de benzer şekilde ortak dikkat gibi ön koşul becerilerin *atlandığını* belirtmiştir. Selin öğretmen öğretim sürecinin aile beklentisine göre şekillendiği için ortak dikkatin göz ardı edildiğini “Çocuğa uygun bir müfredat vermeye çalışmıyorlar açıkçası.” sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinden dikkat çeken diğer bir sorunun ise ortak dikkatin ne olduğunun bilinmemesi olduğu görülmektedir. Bu soruna ilişkin Okan öğretmen ortak dikkatin anlamı, etkisi gibi konularda *eksiklik* olduğunu vurgulamıştır. Ahmet öğretmen ortak dikkatin *bilinçli bir şekilde çalışıldığını* görmediğini ifade ederken benzer şekilde Ahsen öğretmen de ortak dikkat kavramının bilinmediğini “İlk kez duyduklarını görüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Gökhan öğretmen ortak dikkatin öğretim programlarında yer alma sıklığının *çok nadir* olduğunu dile getirmiştir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin deneyim ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ulusal alanyazına bakıldığında OSB'li bireylere ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin sınırlı araştırma (Bilmez, 2016; Dalgın-Eyiip, 2018; Gıcı Vatansever, 2019; Karakan, 2011; Kurnaz, 2018; Tunçel, 2018) bulunduğu görülürken, OSB'li ortak dikkat becerilerine ilişkin görüş ve deneyimine başvuran araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin ortak dikkat becerilerine ilişkin deneyim ve görüşlerini inceleyen bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Diğer taraftan alanyazında benzer bir araştırmanın bulunmaması sebebiyle olgubilim araştırması düzenlenerek deneyim ve görüşler hakkında derinlemesine bilgi toplanması amaçlanmıştır.

Olgubilim araştırmalarında araştırmacılar fenomenle ilgili deneyime sahip olan kişilerden veri toplar ve bütün bireylerin deneyimlerinin özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme ortaya koyar (Creswell, 2021). Olgubilim araştırmasının özelliklerine uygun olması açısından katılımcılar ölçüt örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcı sayısı on iki ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ayrıca veriler yansıtılmalı araştırmacı günlüğü ve doküman incelemesi yapılarak çeşitlendirilmiştir. Araştırmada veri analizi içerik analizi ile yapılmış ve olgubilim desenine uygun olarak olguyu tanımlayabilecek temaları barındırmasına özen gösterilmiştir. Sonuçlar betimsel bir dil kullanılarak açıklanmış ve sık sık katılımcılara doğrudan atıf yapılmıştır.

Araştırma verileri analiz edildiğinde, ortak dikkatin doğası, otizmde ortak dikkat, ortak dikkat çalışılırken dikkat edilen noktalar, ortak dikkatin çalışılmasını etkileyen nedenler, öneriler ve sorunlar olmak üzere altı ana temaya ulaşılmıştır. Bulgular incelendiğinde ortak dikkatin doğası ana temasının ortak dikkatin anlamı, kapsamı ve önkoşulları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Ortak dikkat becerilerini tanımlamada farklı kavramlara başvuran ve ortak dikkatin kapsamı ile ön koşullarını ifade etmede tekrara düştükleri gözlenen katılımcıların ortak dikkatin kavramsal çerçevesi ile ilgili bilgi gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Otizm ve ortak dikkat ilişkisine dair otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için ortak dikkatin önemli olduğunun düşünüldüğü ortaya konmuştur. Buna ek olarak, iletişim becerileri ve sosyal beceriler başta olmak üzere ortak dikkatin çeşitli gelişim alanları üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Ortak dikkat çalışılırken dikkat edilen noktalarda katılımcıların ortak dikkat

çalışırken genel olarak çocuk odaklı ilerledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ortak dikkat çalışılmasına ilişkin, hizmet öncesi eğitim dönemi, MEB müfredatları ve ÖÖERM'lerin ortak dikkat çalışılmasında etkisinin olduğu; katılımcıların bu unsurların etkisi ile ilgili fikirlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların tamamı ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin birtakım önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerin hizmet öncesi eğitim, MEB ve uygulama çevresinde şekillendiği görülmüştür. Diğer taraftan, katılımcıların ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin hizmet öncesi eğitim dönemi ve uygulamada yaşanan sorunlara dikkat çektiği ortaya konmuştur. Ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin sorunların, ortak dikkat becerileri ile ilgili bilgi gereksiniminin olduğunu doğrular nitelikte olduğu görülmektedir. Yukarıda kısaca bahsedilen araştırma sonuçları, izleyen kısımda bulgularda ortaya çıkan temalar ile ilişkili olarak yeniden ele alınmış, alanyazınla ilişkilendirilmiş ve araştırmacının yorum ve çıkarımları ile zenginleştirilmiştir.

4.1. Ortak Dikkatin Doğası

Katılımcıların ortak dikkat kavramına ilişkin anlayışları ortak dikkatin anlamı, ortak dikkatin kapsamı, ortak dikkatin ön koşullarını içermektedir.

Katılımcıların beş tanesinin ortak dikkati iki kişi ve bir nesne arasındaki koordinasyon olarak tanımladığı bulgularda ortaya konmuştur. Bu tanımlama detaylandırıldığında katılımcıların 'sözel ya da sözel olmayan iletişim' 'etkileşim' 'birey nesne ve yetişkinden oluşan üçgen' ifadelerini doğrudan kullandığı görülmektedir. Bu tanımlamanın ortak dikkatin genel tanımı olan 'Ortak dikkat, iki ya da daha fazla kişi arasında bir nesne, olay, kişi veya duyguya ilişkin dikkat, farkındalık ve deneyim paylaşımı sağlamak amacıyla sergilenen sözel veya sözel olmayan iletişim davranışlarının tümü.' ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Farklı olarak, katılımcıların ortak dikkati etkinlikle meşgul olma, çalışılan konu üzerine odaklanma, ismine tepki verme şeklinde tanımladıkları bulgularda yer almaktadır. Ortak dikkatin anlamının katılımcı görüşlerinde farklılaşması, katılımcıların ortak dikkatle ilgili çağrışım yapan kelimeleri ifade etmeleriyle ilişkilendirilebilir.

Kurnaz (2018) ortak dikkat kurmak için sergilenebilen sözel olmayan iletişim davranışlarını işaret etme, nesne gösterme, bakışlarını nesneye yöneltme, nesneye dokunma, bakışlarını iletişim ortağıyla paylaşmak istediği durum ve iletişim ortağı arasında kaydırma olarak almıştır. Araştırmanın katılımcılarının da ortak dikkati

tanımlamada, aynı noktaya odaklanma, dikkat yöneltme, göz teması kurma, ismine tepki verme gibi benzer ifadelere başvurduğu bulgularda ele alınmıştır. Buradan hareketle, katılımcıların çoğu tarafından ortak dikkatle ilişkili olan sözel olmayan iletişim davranışlarının ortak dikkati tanımlamada kullanıldığı ancak bu tanımlamaların ortak dikkatin anlamını karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortak dikkat becerileri ortak dikkat girişimlerine tepki verme ve ortak dikkat başlatma olmak üzere iki temel başlık altında incelenmektedir (Mundy vd., 2007). Ortak dikkat girişimlerine tepki verme davranışları; bireyin bir durumu işaret etmek için sergilediği bakış yöneltme, jestleri kullanma, işaret etme davranışlarını takip etme, sözel ifadeleri takip etme, işaret edilen duruma bakış yöneltme ve sonrasında iletişim ortağına bakarak işaret edilen durumla ilgili farkındalık paylaşmasıdır (Isaksen ve Hold, 2009). Elde edilen bulgular ışığında, ortak dikkatin kapsamının bir öğretmen tarafından ortak dikkat başlatma ve ortak dikkat sürdürme olarak; üç öğretmen tarafından ise bakış ve bakış kaydırma, jest ve mimik kullanma olarak ele alındığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin ortak dikkat becerilerinin kapsamına ilişkin görüşlerini ortak dikkat başlatma ve ortak dikkat girişimlerine tepki verme davranışları ile ilişkilendirmek mümkündür.

Bu araştırmada, ortak dikkatin anlamına ve kapsamına ilişkin bulguların yanında, ortak dikkatin ön koşulları ile ilgili bulgulara da ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcıları alıcı dil, dikkat, göz teması, işaret edilen noktaya bakma, işaret etme, sıra alma, taklit, yönerge takip davranışlarını ve ek olarak fizyolojik yeterlilik ile çevresel farkındalığı ortak dikkatin ön koşulu olarak sunmuştur. Bireyin ortak dikkat girişimlerine tepki vermeyi öğrenmesiyle, ortak dikkat sayesinde insanların baktığı yöne bakmayı öğreneceği için, çevresine yönelik farkındalığının da gelişeceği söylenebilir. Dolayısıyla ortak dikkatin çevresel farkındalık için ön koşul olduğunu söylemek bu bağlamda daha uygun olacaktır. İşaret edilen noktaya bakma, göz kontağı kurma, bakış takip etme davranışları ortak dikkat kurmada başvurulan sözel olmayan davranışlardan bazılarıdır. Araştırmanın katılımcılarının bu davranışları önkoşul beceri olarak ele aldığı bulgularda ortaya konmuştur. Buradan hareketle, temel ortak dikkat becerisi olarak adlandırılan becerilerin ön koşul beceriler kapsamında değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulguları alanyazın ile karşılaştırıldığında katılımcıların ortak dikkatin kavramsal yapısına hâkim olmadığı; ortak dikkat becerilerine ilişkin bilgi gereksinimlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları içinde yer alan

ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin sorunlar temasının da bu gerekliliği doğrular nitelikte olduğu söylenebilir. Benzer şekilde ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin öneriler temasında ortak dikkat becerilerinin öğretiminin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğinin düşünüldüğü ifade edilmiştir.

4.2. Otizmde Ortak Dikkat

Araştırma kapsamında ulaşılan ikinci tema, öğretmenlerin ortak dikkat becerileri ile otizm spektrum bozukluğu arasındaki ilişkiye dair görüşlerine değinmektedir. Araştırmanın bulguları, katılımcıların ortak dikkat becerilerinin dil gelişimi, iletişim becerileri, sosyal gelişim, bilişsel gelişim, toplumsal uyum becerileri ve akademik gelişim gibi çeşitli gelişim üzerinde etkisinin olduğunu ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına benzer şekilde, ortak dikkatin tüm gelişim alanlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği alanyazında da belirtilmektedir (Mundy, 2016).

Katılımcılar tarafından ortak dikkatin dil gelişimi üzerinde etkili olduğunun ifade edildiği bulgularda belirtilmiştir. Benzer şekilde alanyazın bebeklerin biyolojik yaşına uygun ortak dikkat davranışlarını sergileme oranıyla iletişim amaçlı sözcük kullanma oranı arasında bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir (Morales vd., 2000). Bu araştırmanın ortak dikkat gelişiminin dil gelişimi üzerindeki olumlu etkisini vurguladığı söylenebilir. Dil gelişimine ilişkin bulgularda bir öğretmen tarafından ortak dikkat sınırlılığı olan çocukların kelime hazinesinin de sınırlı olacağı ifade edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında yapılan bir araştırma ile desteklenmektedir. Bu araştırmaya göre ortak dikkat başlatma düzeyindeki artış beraberinde daha fazla sözcük kullanımını getirmektedir (White vd., 2011). Araştırmanın bulguları ve alanyazındaki araştırmalar ele alındığında ortak dikkati sınırlı olan bir çocuğun dil gelişiminin olumsuz yönde etkileneceğini ifade etmek yanlış olmayacaktır.

Katılımcı görüşleri, ortak dikkatin OSB'li bireylerde iletişim becerilerini geliştirdiğini yansıtmaktadır. Ortak dikkatin, dilin işlevsel iletişim amaçlı kullanımı için gereken temel öğelerden biri olduğu alanyazında belirtilmektedir (Müller vd., 2016; Toth vd., 2006). Buna benzer olarak alanyazında ortaya konan ortak dikkat davranışları sınırlı olan OSB'li bireylerin dili işlevsel bir biçimde kullanamadıkları sonucu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir (Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005). OSB'li bireylerde gözlenen ekolalik konuşma, iletişim sürdürmemeye, konuşmayı dinlememe gibi iletişim sorunları dilin işlevsel kullanılmıyor olmasıyla ilişkilendirilebilir. Elde edilen

bir diğerk bulguda ise çocukların ortak dikkat sayesinde anlamlı iletişim kurabildiğinin ifade edildiği görölmektedir. Bu bulgu ortak dikkat davranışlarının, iletişimin amacını anlamada önemli bir yerinin olduğunun düşünülmesi yönüyle alinyazınla benzerlik göstermektedir (Mundy, Sigman ve Kasari, 1990).

Ortak dikkatin ilişkili olduğu ifade edilen diğerk gelişim alanlarından birinin de sosyal gelişim olduğu bulgularda görölmektedir. Araştırmada ortak dikkatin sınırlı olmasının sosyal gelişime ket vuracağı; akran etkileşimini sınırlandıracağı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu dil gelişimi ve iletişim becerilerinde sınırlılık yaşayan OSB’li bireylerin sosyal etkileşim kurmada da doğal bir sınırlılık yaşamalarının beklenmesi ile ilişkili olabilir. Ayrıca, OSB’li bireylerin sosyal etkileşim kurmada sınırlılık yaşamaları, ortak dikkat başlatma/sürdürme için gerekli olan sosyal güdülenmeden yoksun olmalarının bir sonucu olarak değerlendirilmiş olabilir. Bu durumda OSB’li bireylere ortak dikkat becerilerinin öğretiminde daha kritik bir noktada yer aldığını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Elde edilen bulgular, ortak dikkatin belli bir düzeye gelmesiyle öğrenme için önemli bir adımın gerçekleştirileceğini bu ilişkiden dolayı ortak dikkatin bilişsel gelişim üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte farklı bir öğretmen beceri öğretimi gibi daha akademik becerilere geçilmesi için çocuğun başta ortak dikkat kurması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulguların ortak dikkatin çevresel farkındalığı artırarak çocuğun öğrenmeye açık hale gelmesini sağlamasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Elde edilen bulgular ışığında, katılımcıların ortak dikkatin gelişim alanlarına etkisiyle ilgili bu görüşleri ortak dikkat becerilerinin çeşitli gelişim alanlarına doğrudan ya da dolaylı olarak etkisinin olduğu konusunda fikir birliği yaşandığını göstermektedir.

Bu araştırmada ortak dikkatin gelişim alanlarına etkisinin yanında önemine ilişkin de bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular, ortak dikkatin erken gözlenebilir bir davranış olması açısından önemli olarak nitelendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, ortak dikkatin göz teması, adına tepki verme gibi becerilerle ilişkili olduğunun bilindiğine işaret etmektedir. Bu bulguya benzer şekilde, ortak dikkatin OSB için ipucu niteliği taşıması nedeniyle erken tanı ve müdahalede önemli olduğunu vurguladığını ortaya konmuştur. Elde edilen bulguları destekler şekilde alanyazın OSB tanısı alan bebeklerin genelde ortak dikkat öncesinde gözlenmesi beklenen işaret etme, nesne gösterme davranışlarında sınırlılık yaşadıklarını belirtmektedir (Charman vd., 1997; Osterling ve Dawson, 1994). Ayrıca alanyazında özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine erken yaşta başlanmasının

önemi vurgulanmaktadır (Birkan, 2002). Araştırmanın bulguları da erken müdahalenin OSB'li bireyler için önemli bir gereklilik olduğuna işaret etmektedir. Ortak dikkatin önemine ilişkin öğretmenlerin dört tanesinin ortak dikkatin otizm spektrum bozukluğu için ayırıcı bir özellik olduğunu ifade ettiği bulgularda ele alınmıştır. Bu bulgu ortak dikkate ilişkin sınırlılıkların OSB'li bireylerde gözlenen temel yetersizlikler arasında yer alması açısından alanyazınla benzerlik göstermektedir (Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006). Öyle ki, gelişim düzeyleri birbirine yakın farklı tür yetersizliklere sahip bireyler ile OSB'li bireyler kıyaslandığında yalnızca OSB'li bireylerin ortak dikkat davranışlarında sınırlılık yaşadığı ortaya konmuştur (Charman vd., 1997).

4.3. Ortak Dikkat Çalışılırken Dikkat Edilen Noktalar

Elde edilen üçüncü ana temada, katılımcıların ortak dikkat becerilerinin öğretiminde dikkat ettikleri noktalara ilişkin görüşler yer almaktadır. Katılımcıların ortak dikkat becerilerinde dikkat ettikleri noktalar öğretim süreci ve öğretim yöntemi olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular katılımcıların öğretim sürecinde çocuğun ilgisini takip etmeyi önemli bulduklarını göstermektedir. Bu yaklaşım, katılımcıların ilişki temelli uygulamaları tercih ediyor olmasıyla ilgili olabilir. Elde edilen bulguya benzer olarak, alanyazında ilişki temelli yaklaşıma dayalı bir program olan ETEÇOM ile ilgili yapılan bir araştırmada ebeveynle paylaşılan bir strateji olarak çocuğun liderliğini takip etmenin kullanıldığı görülmektedir (Tooper, 2015). Benzer şekilde, ilişki temelli yaklaşıma dayalı uygulamalardan biri olan Floortime modelinin de temel ilkelerinden birinin çocuğun liderliğini izlemek olduğu görülmektedir ([http-1](http://1)).

Öğretmenlerin ortak dikkatin öğretiminde kullandıkları materyalleri çeşitlendirmeye ve ortak dikkate yönelik etkinlikleri her derse dahil etmeye dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin ortak dikkat öğretiminde dikkat ettikleri noktaların hedef davranışın kalıcılık ve genelleme aşamalarını işaret ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Araştırmanın bulguları öğretim sürecinde dikkat edilen noktalara ek olarak öğretim yöntemi ile ilgili de dikkat edilen noktaların olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgulara bakıldığında katılımcıların ilişki temelli uygulamaları tercih ettikleri görülmektedir.

İlişki Temelli Uygulamalar (İTU), ebeveynlerin çocuklarla geçirdikleri günlük rutin etkileşimlerde yanıtlayıcı etkileşim stratejilerini kullanmalarını desteklemeyi amaçlayan gelişimsel müdahale türünde genel bir yaklaşımdır (Mahoney ve Perales,

2003). Mahoney, Kim ve Lin (2007) tarafından yanıtlayıcı şekilde (responsive) etkileşimde bulunan ebeveyn ya da yetişkinlerin, çocukların ortak dikkat kurmalarını kolaylaştıracağı ve bu davranışları kullanmalarını teşvik edebileceği ileri sürülmektedir (Mahoney, Kim ve Lin, 2007). Ortak dikkat öğretiminde ilişki temelli uygulamaların tercih ediliyor olması içinde barındırdığı stratejilerin ortak dikkat kurmayı kolaylaştırması ile ilişkili olabilir. İlişki temelli uygulamaların yanında öğretmenlerin oyun temelli çalışmayı tercih ettikleri bulgularda ele alınmıştır. Alanyazında yürütülen araştırmada otizmlili bir bireyle uygulanan gelişimsel oyun terapisi sonrasında otizmlili bireyin iletişim becerilerinin arttığı görülmüştür (Kurşun, 2022). İletişim becerileri ve ortak dikkat arasındaki ilişki ele alınırsa, oyun temelli çalışmanın ortak dikkat üzerinde de olumlu etkilerinin olabileceği söylenebilir. Ancak öğretmenler tarafından ortak dikkatin öğretiminde tercih edilen yöntemlerin bilimsel dayanaklı uygulamalardan olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Ortak dikkat öğretiminde olumlu gelişim sağlayacağı konusunda yeterli dayanağın olması açısından bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılması önemsenmektedir.

4.4. Ortak Dikkatin Çalışılmasını Etkileyen Nedenler

Araştırmanın bulguları ortak dikkatin çalışılma durumu üzerinde çeşitli faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu faktörler, hizmet öncesi eğitim dönemi, MEB müfredatları ve ÖÖERM'ler olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

Bulgular ışığında, katılımcıların hizmet öncesi eğitim dönemine ilişkin fikirlerinin farklılaştığı görülmektedir. Detaylandırıldığında, katılımcıların bazıları hizmet öncesi eğitim döneminde ortak dikkat kavramının vurgulandığını ve buna bağlı olarak meslek hayatında ortak dikkat becerilerinin öğretimine yer verdiğini ifade etmiştir. Diğer tarafından katılımcıların çoğunluğu, hizmet öncesi eğitim döneminde ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin bir eğitim almadıkları için ortak dikkati eğitim programlarına dahil etmediklerini, nasıl öğreteceklerini bilmediklerini ifade etmiştir. Bu farklılık, öğretmenlerin eğitim aldıkları üniversitelerin farklılaşmasıyla, mezun oldukları sene ile ya da alınan seçmeli derslerle ilişkili olabilir. Araştırmanın temaları arasında ilişki kurulduğunda, ortak dikkatin doğası ile ilgili temada ortaya konan ortak dikkatin kavramsal yapısına hâkim olunmadığı bulgusu hizmet öncesi eğitim döneminde ortak dikkat becerilerine ilişkin eğitim alınmamış olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Bu tema altında incelenen bir diğere neden MEB müfredatlarını içermektedir. Katılımcıların MEB müfredatlarının ortak dikkat becerilerinin çalışılmasına etkisi ile ilgili farklı fikirlere sahip olduğu bulgularda ortaya konmuştur. Bulgulara dayanarak, katılımcıların bazıları tarafından MEB müfredatlarının ortak dikkat becerileri açısından yetersiz olduğunu ifade edilirken, farklı olarak MEB müfredatlarının ortak dikkat becerileri açısından yeterli olduğunu da ifade edildiği görülmektedir. Yapılan doküman incelemesinde, ortak dikkat becerilerine erken çocukluk özel eğitim müfredatında yer verildiği görülmüştür. Araştırmanın bulguları, katılımcıların MEB müfredatlarının çocukların performans düzeyinin üzerinde kazanımlar barındırdığını ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Buradan hareketle, MEB müfredatında erken çocukluk özel eğitim müfredatından sonra ortak dikkat becerilerine doğrudan yer verilmemesi ortak dikkat becerisini edinmemiş çocuklar için bu becerinin ihmal edilmesine yol açabilir. Bulgularda ortaya konan, ortak dikkat becerilerinin çalışılmasının öğretmen yeterliliği ile ilişkili olduğunu düşünülmesi bu nokta ile ilişkilendirilebilir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleriyle ilgili nedenlere bakıldığında, katılımcılar tarafından rehabilitasyon merkezlerinde alan dışı öğretmen çalışmasının ve sağlanan eğitim süresinin ortak dikkat becerilerinin çalışılması üzerinde olumsuz etkisinin olduğu ortaya konmuştur.

4.5. Öneriler

Elde edilen beşinci ana temada, katılımcıların ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin önerilerine yer verilmiştir. Bu öneriler, hizmet öncesi eğitime yönelik, MEB'e yönelik, uygulamaya yönelik olmak üzere üç başlıkta detaylandırılmıştır.

Hizmet öncesi eğitime yönelik önerilerde katılımcıların ortak dikkatin ders olarak ele alınmasını ve teorik bilginin pratik bilgi ile desteklenmesini önerdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde sıkça karşılaşılan ortak dikkatin nasıl öğretilceğinin bilinmediği vurgusu teorik bilginin pratik bilgi ile desteklenmesi yoluyla çözüme kavuşturulabilir.

MEB'e yönelik önerilerde MEB müfredatının güncellenmesinin önerildiği görülmektedir. Ortak dikkatin çalışılmasında etkili olan nedenler temasında ortaya konan müfredattaki sınırlılığın giderilmesi açısından bu öneri çözüm yoluna götürebilir. MEB'e yönelik önerilerde ortaya konan bir diğere önerinin ise öğretmenlere hizmet içi eğitimin verilmesi olduğu bulgularda belirtilmiştir. Önceki bulgularla ilişkilendirildiğinde, ortak

dikkatin çalışılmasında etkili olan nedenler temasında vurgulanan, ortak dikkatin çalışılmasının öğretmen yeterliliği ile ilişkili olduğunun düşünülmesi noktasında hizmet içi eğitimler tamamlayıcı bir unsur olarak ele alınabilir. Araştırmanın katılımcılarının vurguladığı gibi, ortak dikkat becerilerine ilişkin etkili ve sistematik bir öğretim sağlanabilmesi için özel eğitim öğretmenlerinin bilgi gereksinimlerinin giderilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak, alanyazında öğretmenlerin alınan hizmet içi eğitimlerde öğrendikleri bilgileri sınıf içinde uygulayamadıkları bu nedenle de sınıf içi desteğe ihtiyaç duydukları vurgusu yer almaktadır (Barton vd., 2013) (Wainer ve Ingersoll, 2013). Bu vurgu planlanan eğitimlerin içeriği ile ilgili önemli bir noktaya dikkat çekmektedir. Hizmet içi eğitimlerle ilgili ifade edilen noktalara ek olarak, araştırmanın temalarından olan ortak dikkat çalışılırken dikkat edilen unsurlar başlığında öğretmenlerin ortak dikkat çalışırken tercih ettiği öğretim yöntemlerinin bilimsel dayanaklı uygulamalardan olmadığı ortaya konmuştur. Bu bulgudan hareketle, bilimsel dayanaklı uygulamaların da hizmet içi eğitimlerde ele alınmasının öğretim yöntemlerini genişletmede etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları ışığında, ele alınan uygulamaya yönelik önerilerin ortak dikkat becerilerinin öğretiminde dikkat edilen noktalar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu benzerlik, öğretmenlerin ortak dikkat çalışırken dikkat ettikleri ve faydalı buldukları noktaları öneri olarak diğer öğretmenlere sunmaları ile ilişkili olabilir. Ortak dikkat becerilerinin öğretiminde dikkat edilen noktalara ek olarak, katılımcıların aile/rehabilitasyon merkezi/öğretmen iş birliğini öneri olarak sunduğu ortaya konmuştur. Bu öneri, katılımcıların öğretim sürecine aileyi dahil ettiklerinde gözlemledikleri olumlu sonuçlarla ilişkili olabilir. Alanyazında elde edilen bulgulara benzer şekilde, anne-babaların ebeveynlik davranışlarının çocuğun gelişimi üzerinde doğrudan etkili olduğu vurgusu yapılmaktadır (Belsky, 1984).

4.6. Sorunlar

Araştırma bulgularından elde edilen son ana tema ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin sorunları kapsamaktadır. Ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin sorunlar hizmet öncesi eğitime ilişkin sorunlar ve uygulamaya ilişkin sorunlar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Katılımcılar tarafından ele alınan ilk sorun hizmet öncesi eğitim döneminde ortak dikkat becerilerine yönelik yeterli pratik imkanına sahip olunmaması ile ilgilidir. Elde edilen bulguyu destekler nitelikte ortak dikkat becerilerinin

öğretimine ilişkin öneriler temasında da teorik bilginin pratik bilgiyle desteklenmesinin önerildiği görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim döneminde ortak dikkati duymuş olsa bile sınıf ortamında nasıl uygulayacağı ile ilgili bilgi gereksiniminin olduğuna işaret etmektedir.

Hizmet öncesi eğitim kapsamında ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin bir diğer sorun akademik personel yetersizliği olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar akademik personel yetersizliğinden dolayı ortak dikkatin vurgulanmadığını belirtmektedir. Elde edilen bu bulgu ortak dikkatin vurgulanamaması açısından araştırma içindeki diğer bulgularla benzerlik göstermektedir. Örneğin, ortak dikkatin çalışılmasını etkileyen nedenlerde, hizmet öncesi eğitim döneminde ortak dikkat becerilerine ilişkin yeterli eğitimin sağlanamamasının bu sorunla aynı noktaya işaret ettiğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Alanyazında yapılan bir araştırmada akademik personellerin performanslarının ders yükü, ders dağılımları gibi faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (Koyuncu, 2001). Buradan hareketle, akademik personellerin yetersiz olması durumunda ders yükünün artmasının ders planlama/ders içeriği üzerinde olumsuz etkisinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler ışığında, ortak dikkatin öğretimine ilişkin sorunlar ana temasında uygulamaya ilişkin sorunlara dair de bulgulara ulaşılmıştır. Uygulamaya ilişkin sorunlarda katılımcıların ortak dikkatin eksik tanımlanması, göz ardı edilmesi ve ne olduğunun bilinmemesi ile ilgili fikir birliği yaşadıkları görülmektedir. Bu sorunun kaynağı olarak, önceki bulgularda belirtilen öğretmenlerin lisans öncesi eğitim döneminde ortak dikkat becerilerine ilişkin ders almamış olması ya da alınan derslerin sadece teorik bilgi içerikli olması gösterilebilir. Önceki bulgular ve ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin sorunlarda net bir şekilde ifade edilen ortak dikkatin bilinmiyor olması öğretmenlerin ortak dikkat becerilerine ilişkin bilgi gereksinimlerinin olduğunu sonucunu ortaya koymaktadır. Uygulamaya ilişkin sorunların ortaya konmasının ortak dikkat becerilerinin etkili ve sistematik öğretimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

5. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın katılımcılarının öğretim süreçlerinde çalıştıkları kurumda yaşadığı deneyimler gözlemlenememiştir dolayısıyla ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin bulgular katılımcıların görüşleriyle sınırlıdır. Bunun sebebi yarı yapılandırılmış görüşmelerin yaz tatilinde düzenlenmiş olması ve Pandemi döneminde okulları ziyaret etmenin mümkün olmamasıdır.

6. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde OSB’li bireylerde ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmacının önerilerine yer verilecektir. Ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin katılımcıların gözlemlendiği eksikliklere yönelik öneriler bulguların ilgili bölümünde sunulmuştur.

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Ortak dikkat becerilerinin öğretiminde ihmal edilen unsurlardan birinin aile ile iş birliği sürdürmek olduğu düşünülmektedir. Ailenin sürece dahil edilmesinin ortak dikkatin kurulmasında gerekli olan etkileşim fırsatları adına önemli olduğu düşünülmektedir.
- Ortak dikkat becerilerinin öğretiminde dikkat edilen noktalar, ortak dikkat becerilerine yönelik öneriler, hizmet içi eğitim programları gibi destekleyici eğitim hizmetleri için kaynak olarak kullanılabilir. Ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin elde edilen bulgulardaki gereksinimler ve ihtiyaçlar göz önüne alınarak bir hizmet içi eğitim programı hazırlanabilir. Bunun için görevlendirilecek özel eğitim uzmanlarının istihdam edilmesi oldukça etkili bir çözüm olabilir. Hazırlanacak hizmet içi eğitim programının ortak dikkatin tanımı ve diğer gelişim alanlarıyla ilişkisi, normal gelişim gösteren ve OSB’li bireylerde ortak dikkatin gelişimi, ortak dikkat öğretiminde izlenmesi gereken basamaklar ve dikkat edilmesi gereken noktalar, ortak dikkat öğretimine yönelik uygulama örneklerini içermesinin teorik bilgi açısından öğretmenleri yeterli bilgi düzeyine ulaştırmada; pratik bilgi açısından ise öğretmenlerin sınıf içi gereksinimlerini karşılamada önemli olduğu düşünülmektedir.
- Yürütülen araştırmanın bulguları hizmet öncesi eğitim dönemi, MEB, ÖÖERM’lere ilişkin gereksinimlerin ortaya konulması açısından gerekli adımların atılması için kaynak olarak kullanılabilir. Ortak dikkat becerilerinin öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik bir kaynak oluşturulması önerilebilir.

6.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmaya benzer biçimde ileriki araştırmalarda ortak dikkat becerilerinin öğretime ilişkin araştırmada ele alınan katılımcı özellikleri veya diğer faktörler değiştirilerek araştırma yinelenabilir.
- Ortak dikkat becerilerinin öğretime ilişkin öğretmenlerin deneyim ve görüşlerinin incelenmesi için gözlem gibi farklı veri kaynaklarının kullanıldığı araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmada önemi vurgulanan ortak dikkatle ilgili aile/öğretmen iş birliğinin incelendiği araştırmalar düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Adamson, L. B., Bakeman, R., Suma, K. and Robins, D. L. (2019). An expanded view of joint attention: Skill, engagement, and language in typical development and autism. *Child development, 90*(1), e1-e18.
- American Psychiatric Association. (2000). DSM-IV-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revision. *Washington, DC: American Psychiatric Association, 75*, 78-85.
- Bakeman, R. and Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child development, 1278-1289*.
- Barton, E. E., Chen, C. I., Pribble, L., Pomes, M. and Kim, Y. A. (2013). Coaching pre-service teachers to teach play skills to children with disabilities. *Teacher Education and Special Education, 36*, 330-349.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child development, 83-96*.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(02).
- Bülbüli, I. A. ve Ödemir, S. (2017). Ortak dikkat becerileri ve otizm spektrum bozukluğu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(1), 195-220.
- Bilmez, H. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu University (Turkey).
- Butterworth, G. and Jarrett, N. (1991). What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British journal of developmental psychology, 9*(1), 55-72.

- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G. and Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the society for research in child development*, i-174.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G. and Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental psychology*, 33(5), 781.
- Chawarska, K., Macari, S. and Shic, F. (2012). Context modulates attention to social scenes in toddlers with autism. *Journal of child psychology and psychiatry*, 53(8), 903-913.
- Chiang, C.-H., Soong, W.-T., Lin, T.-L. and Rogers, S. J. (2008). Nonverbal communication skills in young children with autism. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 38(10), 1898-1906.
- Chohan, M. and Jones, E. A. (2019). Initiating joint attention with a smile: Intervention for children with autism. *Behavioral Development*, 24(1), 29.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Dalgın-Eyiip, Ö. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara robot görünümüyle sunulan öğretimin ortak dikkat becerileri üzerindeki etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu University (Turkey).
- Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J. and Rinaldi, J. (1998). Neuropsychological correlates of early symptoms of autism. *Child development*, 69(5), 1276-1285.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J. and Greenson, J., et al. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), 17-23.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A. and Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental psychology*, 40(2), 271.

- Falck-Ytter, T., Fernell, E., Hedvall, Å. L., Von Hofsten, C. and Gillberg, C. (2012). Gaze performance in children with autism spectrum disorder when observing communicative actions. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 42(10), 2236-2245.
- Ferraioli, S. J. and Harris, S. L. (2011). Teaching joint attention to children with autism through a sibling-mediated behavioral intervention. *Behavioral Interventions*, 26(4), 261-281.
- Frith, C. D. (2008). Social cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 363(1499), 2033-2039.
- Gıcı Vatanserver, A. (2019). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Trakya Üniversitesi (Turkey).
- Gomes, S. R., Reeve, S. A., Brothers, K. J., Reeve, K. F. and Sidener, T. M. (2020). Establishing a Generalized Repertoire of Initiating Bids for Joint Attention in Children with Autism. *Behav Modif*, 44(3), 394-428.
- Gülsoy, A. (2018). *Aile büyüklerinin otizm spektrum bozukluğu olan torunlarıyla yaşantılarına ilişkin görüşleri*. Anadolu Üniversitesi (Turkey).
- Hansen, S. G., Raulston, T. J., Machalicek, W., Frantz, R., Drew, C., Erturk, B. and Squires, J. (2019). Peer-mediated joint attention intervention in the preschool classroom. *The Journal of Special Education*, 53(2), 96-107.
- http-1: <http://www.stanleygreenspan.com> (Erişim tarihi: 26.06.2022).
- Isaksen, J. and Holth, P. (2009). An Operant Approach to Teaching Joint Attention Skills to Children with Autism. *Behavioral Interventions*, 24(4), 215-236.
- İnce, G. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Spor İle İlgili Görüşleri . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (01) , 109-124 .

- Johnston, S. S. (2007). Joint attention intervention shows promising positive outcomes for young children with autism. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention, 1*(4), 188-190.
- Jones, E. A., Carr, E. G. and Feeley, K. M. (2006). Multiple effects of joint attention intervention for children with autism. *Behavior modification, 30*(6), 782-834.
- Kaplan, F. and Hafner, V. V. (2006). The challenges of joint attention. *Interaction Studies, 7*(2), 135-169.
- Karakan, F. N. (2011). *Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış bir grup okul öncesi çocuğa uygulanan ortak dikkat eğitimi destek programının etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi (Turkey).
- Kasari, C., Freeman, S. and 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., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S. and Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(9), 1045-1056.
- Koyuncu, M. (2001). Üniversite öğretim elemanlarında tükenme duygusu ve organizasyondan ayrılma isteğine etkisi. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirisi, 349-360*.
- Krier, J. and Lambros, K. M. (2021). Increasing joint attention and social play through peer-mediated intervention: A single case design. *Psychology in the Schools, 58*(3), 494-514.
- Krstovska-Guerrero, I. and Jones, E. A. (2013). Joint attention in autism: Teaching smiling coordinated with gaze to respond to joint attention bids. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(1), 93-108.
- Krstovska-Guerrero, I. and Jones, E. A. (2015). Social-communication intervention for toddlers with autism spectrum disorder: Eye gaze in the context of requesting and joint attention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 28*(2), 289-316.

- Kryzak, L. A. and Jones, E. A. (2015). The effect of prompts within embedded circumscribed interests to teach initiating joint attention in children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(3), 265-284.
- Kurnaz, E. (2018). *Otizmli bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu University (Turkey).
- Kurşun, Z. (2022). Otizm ve Oyun Terapisi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 3(1), 36-48.
- Kurt, O. and Yurtçu, A. B. S. (2017). Comprehensive Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 155-182.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(1), 16-25.
- Lane, C. J. and Rist, K. A. (2020). Children with autism can acquire a generalized repertoire of initiating bids for joint attention across a variety of stimuli and settings1. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 14(3), 131-137.
- Leaf, J. B., Taubman, M., Bloomfield, S., Palos-Rafuse, L., Leaf, R., McEachin, J. ve
- Oppenheim, M. L. (2009). Increasing social skills and pro-social behavior for three children diagnosed with autism through the use of a teaching package. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 275-289.
- Leung, E. H. and Rheingold, H. L. (1981). Development of pointing as a social gesture. *Developmental psychology*, 17(2), 215.
- Mahoney, G., Kim, J. M. and Lin, C. (2007). Pivotal behavior model of developmental learning. *Infants & Young Children*, 20(4), 311-325.

- Mahoney, G. and Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social—emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 74-86.
- MEB. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Öğretim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Özel eğitim programları. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123>
- Morales, M., Mundy, P., Delgado, C. E., Yale, M., Messinger, D., Neal, R. and Schwartz, H. K. (2000). Responding to joint attention across the 6-through 24-month age period and early language acquisition. *Journal of applied developmental psychology*, 21(3), 283-298.
- Mundy, P. (2016). *Autism and Joint Attention-Development, Neuroscience, and Clinical Fundamentals*. New York: The Guilford Press.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V. and Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child development*, 78(3), 938-954.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A. and Seibert, J. (2003). Early social communication scales (ESCS). *Coral Gables, FL: University of Miami*.
- Mundy, P. and Newell, L. (2008). Attention, joint attention, and social cognition. *Current directions in psychological science*, 16(5), 269-274.
- Mundy, P., Sigman, M. and Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 20(1), 115-128.
- Mundy, P., Sullivan, L. and Mastergeorge, A. M. (2009). A parallel and distributed-processing model of joint attention, social cognition and autism. *Autism research*, 2(1), 2-21.
- Mundy, P. C. (2016). *Autism and joint attention: Development, neuroscience, and clinical fundamentals*: Guilford Publications.

- Muskett, T. (2016). Examining Language and Communication in Autism Spectrum Disorder-In Context. In K. Runswick-Cole, R. Mallett, and S. Timimi (Eds.), *Re-Thinking Autism: Diagnosis, Identity and Equality* (pp. 256- 270). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Muzammal, M. S. and Jones, E. A. (2017). Social-communication intervention for toddlers with autism spectrum disorder: Effects on initiating joint attention and interactions with mother. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(2), 203-221.
- Müller, E., Cannon, L. R., Kornblum, C., Clark, J. and Powers, M. (2016). Description and preliminary evaluation of a curriculum for teaching conversational skills to children with high-functioning autism and other social cognition challenges. *Language, speech, and hearing services in schools*, 47(3), 191-208.
- Naoi, N., Tsuchiya, R., Yamamoto, J.-I. and Nakamura, K. (2008). Functional training for initiating joint attention in children with autism. *Research in developmental disabilities*, 29(6), 595-609.
- Nyström, P., Thorup, E., Bölte, S. and Falck-Ytter, T. (2019). Joint attention in infancy and the emergence of autism. *Biological psychiatry*, 86(8), 631-638.
- O'Madagain, C. and Tomasello, M. (2019). Joint attention to mental content and the social origin of reasoning. *Synthese*, 1-22.
- Omak, S. , Alpdoğan, Y. ve Sazak, E. (2022). Sınıfında OSB'li Öğrenci Bulunan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Görüşleri . *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 8 (1) , 152-171 .
- Osterling, J. and Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 24(3), 247-257.
- Pérez-Fuster, P., Herrera, G., Kossyvaki, L. and Ferrer, A. (2022). Enhancing joint attention skills in children on the autism spectrum through an augmented reality technology-mediated intervention. *Children*, 9(2), 258.

- Rocha, M. L., Schreibman, L. and Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 154-172.
- Rogers, S. J. (2013). Early Start Denver Model. In J. S. Kreutzer, J. DeLuca and B. Caplan (eds.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* (pp. 2472-2477). New York: Springer.
- Rogers, S. J. and Dawson, G. (2010). *Early start Denver model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. New York: Guilford Press.
- Rozenblat, E., Reeve, K. F., Townsend, D. B., Reeve, S. A. and DeBar, R. M. (2019). Teaching joint attention skills to adolescents and young adults with autism using multiple exemplars and script-fading procedures. *Behavioral Interventions*, 34(4), 504-524.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (3 ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sano, M., Yoshimura, Y., Hirosawa, T., Hasegawa, C., An, K. m., Tanaka, S. and Kikuchi, M. (2021). Joint attention and intelligence in children with autism spectrum disorder without severe intellectual disability. *Autism research*.
- Schertz, H. H., Liu, X., Odom, S. L. and Baggett, K. M. (2021). Parents' application of mediated learning principles as predictors of toddler social initiations. *Autism*.
- Schertz, H. H. and Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 37(8), 1562-1575.
- Schertz, H. H., Odom, S. L., Baggett, K. M. and Sideris, J. H. (2013). Effects of joint attention mediated learning for toddlers with autism spectrum disorders: An initial randomized controlled study. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 249-258.

- Sigman, M. and Kasari, C. (1995). Joint attention across contexts in normal and autistic children. *Joint attention: Its origins and role in development*, 189-203.
- So, W.-C., Cheng, C.-H., Lam, W.-Y., Huang, Y., Ng, K.-C., Tung, H.-C. and Wong, W. (2020). A robot-based play-drama intervention may improve the joint attention and functional play behaviors of Chinese-speaking preschoolers with autism spectrum disorder: a pilot study. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 50(2), 467-481.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L. and Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in two-and three-year-old children with autism. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 27(6), 677-696.
- Stump, K. N., Jacklyn M. Ratliff, Yelena P. Wu and Hawley, P. H. (2009). Theories of Social Competence from the Top-Down to the Bottom-Up: A Case for Considering Foundational Human Needs. In J. L. Matson (Ed.), *Social Behavior and Skills in Children*. New York: Springer.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R. and Lord, C. (2005). Language and communication in autism. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 1, 335-364.
- Tomasello, M. (2009). *The cultural origins of human cognition*: Harvard university press.
- Tomasello, M. and Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child development*, 1454-1463.
- Tomasello, M., Mannle, S. and Kruger, A. C. (1986). Linguistic environment of 1-to 2-year-old twins. *Developmental psychology*, 22(2), 169.
- Tomasello, M. and Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First language*, 4(12), 197-211.
- Tooper, Ö. (2015). *Eve dayalı olarak gerçekleştirilen etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu University (Turkey).

- Toth, K., Munson, J., N Meltzoff, A. and Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 36(8), 993-1005.
- Trevarthen, C. and Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of child psychology and psychiatry*, 42(1), 3-48.
- Trevarthen, C., Hubley, P., and Lock, A. (1978). *Action, gesture, and symbol: The emergence of language*. Academic Press.
- Tunçel, E. (2018). *Nesne göstererek ortak dikkat başlatmanın otizmli çocuklara öğretiminde video modelle öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu University (Turkey).
- Wainer, A. L. and Ingersoll, B. R. (2013). Disseminating ASD interventions: A pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 11-24.
- Whalen, C. and Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of child psychology and psychiatry*, 44(3), 456-468.
- Whalen, C., Schreibman, L. and Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 36(5), 655-664.
- White, P. J., O'Reilly, M., Streusand, W., Levine, A., Sigafos, J., Lancioni, G. and Aguilar, J. (2011). Best practices for teaching joint attention: A systematic review of the intervention literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1283-1295.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK- 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Rehberi

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME REHBERİ

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öğretmenlerin Deneyim Ve Görüşleri	
<p>Görüşme öncesinde kullanacağınız online platformun (zoom, skype, whatsapp) kayıt seçeneğini kontrol ediniz. Kısa bir deneme kaydı olarak ses kalitesi, pil/batarya durumunu kontrol ediniz.</p> <p>Gerçekleştirilecek her görüşme öncesinde katılımcınızı görüşme süreci hakkında bilgilendiriniz. Görüşme başlamadan önce katılımcınızla ufak bir sohbet gerçekleştirerek katılımcınızın konuşma ve iletişim üslubuna alışmaya çalışınız. Görüşme sürecinde yarı yapılandırılmış bireysel görüşme sorularında yer alan soru cümlelerini kullanmaya gayret gösteriniz. Görüşme sürecinde katılımcıya yeterli cevap süresini tanıdığınızdan emin olunuz. Görüşmelerde katılımcınız duraksar ise mümkün olduğunca soruları az değiştirerek sormaya çalışınız. Görüşme sorularının yer aldığı forma sadık kalmaya çaba gösteriniz. Görüşme öncesinde katılımcınızdan katılımcı onam formunu doldurmasını isteyiniz. Tuttuğunuz görüşme kaydının katılımcı onam formunda yer alan kod ile uyuşup uyuşmadığını kontrol ediniz.</p>	
Kayıtları aşağıdaki şekilde kodlayınız:	
Araştırmanın ismi/kodu/kısaltması:	ODB+ÖGÖ
Araştırma ekibi:	Nevin
Görüşmenin gerçekleştirildiği tarih:/...../.....
Görüşme kodu:	Katılımcının Temsil Ettiği Engel Türü, Görüşme No, Yakınlığı- (Örnek: Z01E- Zihin Engelliler/1 No'lu Görüşme)
Kayıt kodu:	Engel Türü, Yakınlığı, Görüşmenin gerçekleştirildiği tarih, Görüşme kodu (Örnek: Z+Eb-29102018-Z01)
Açılış Sorusu (5dk) Sizi biraz tanıyabilir miyiz?	
Birinci Temaya İlişkin Genel Soru (20dk)	
Sorular	Derinleştirme Soruları
Bugüne kadar aldığımız eğitim ve mesleki tecrübemizi göz önüne alarak; 1. Ortak dikkat denildiğinde aklınıza ne geliyor?	

1.1. Ortak dikkat becerileri neleri kapsıyor olabilir?	
2. Ortak dikkat becerileri bireyin gelişimini nasıl etkilemektedir? 2.1. Ortak dikkat becerilerine ön koşul olabilecek beceriler nelerdir? 2.2. Ortak dikkat becerilerine sahip olmanın farklı gelişim alanlarına etkisiyle ilgili ne düşünüyorsunuz? 2.3. Ortak dikkat becerilerinin yetersiz/sınırlı olmasının sonuçları ne olabilir?	
3. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireyler için ortak dikkat ne ifade ediyor? 3.1. OSB ve ortak dikkat becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz?	
4. OSB olan bireylerin eğitiminde ortak dikkat becerileri ne düzeyde yer almaktadır? 4.1. Millî Eğitim Bakanlığı (M.E.B) özel eğitim kurumları müfredatlarını bu beceriler açısından değerlendirirseniz neler söyleyebilirsiniz? 4.2. Benzer şekilde M.E.B. destek özel eğitim müfredatları içerisinde ortak dikkat becerilerine ilişkiniz görüşünüz nedir? 4.3. OSB olan bireylerin eğitim programlarında ortak dikkat becerilerinin durumuna ilişkin ne söyleyebilirsiniz?	
5. Lisans eğitiminizde almış olduğunuz ders içeriklerini ortak dikkat becerilerinin öğretimi ile ilişkilendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz? 5.1. Bu durum sizin meslek yaşamınızda ne gibi etkiler yarattı?	
6. Ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin deneyimlerinizi benimle paylaşır mısınız? 6.1. Öğrencilerinizin ortak dikkat becerilerini sergilemesiyle ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?	
7. Ortak dikkat becerilerinin öğretimi ile ilgili öğretmenlere ne gibi öneriler sunulabilir?	
Kapanış Sorusu (5dk) Görüşmemize son verirken eklemek istediğiniz bir şey var mı?	
Görüşme Sırasında Ortaya Çıkan Sorular	

EK-2. Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu

Katılımcı Kodu:

Uygulama Tarihi:

Kişisel Bilgiler

1. Adı Soyadı:

2. Yaşı:

3. Öğrenim Durumu:

Lisans

Yüksek lisans

Doktora

4. Mezun olduğunuz üniversite?

5. Yaşadığımız şehir?

6. Mesleki deneyim süreniz?

7. Çalıştığımız kurumlar?

8. Çalıştığımız öğrenci grupları?

EK-3. Katılımcı Onam Formu

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öğretmenlerin Görüş Ve Önerileri Katılımcı Onam Formu

Değerli Katılımcı,

“Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öğretmenlerin Deneyim ve Görüşleri” başlıklı araştırma kapsamında öğretmenlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Araştırma kapsamında, ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin yaşantılarınız analiz edilerek, ortak dikkate ilişkin bakış açınız belirlenmeye çalışılacaktır. Sunacağınız bilgiler özel gereksinimli bireylere ortak dikkat becerilerinin öğretimine dair var olan durumun ortaya konmasına yardımcı olacak ve önerileriniz ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin uygulanacak bilimsel çalışmalara temel oluşturacaktır.

Araştırma kapsamında belirlenen amaçları gerçekleştirmek adına sizlere ortak dikkate ilişkin görüşler, ortak dikkate ilişkin deneyimler, ortak dikkat becerilerinin gelişimsel önemi gibi başlıklarda sorular yöneltilenmektedir. Görüşleriniz daha iyi analiz edilmek amacıyla kayıt altına alınacak olup yalnızca araştırma kapsamında kullanılacaktır. Sunduğunuz kişisel bilgileriniz kodlanarak çalışma kapsamında bu kodlar kullanılacaktır. Kişisel bilgilerinize kesinlikle yer verilmeyecektir. Bizlere sunduğunuz kişisel veriler, araştırma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tüm seçim size aittir. Araştırmaya katılmayı kabul etseniz bile istediğiniz zaman araştırmadan çekilebilir, verilerinizin yok edilmesini ve size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Şimdiden değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve anladım. Bu şartlar altında araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ediyorum.

Katılımcı İsim-Soyisim/İmza

Tarih

Araştırmacı İsim-Soyisim/İmza

Tarih

Lütfen size sunulan her iki nüshayı da imzalayınız.

İmzaladığınız bir nüshayı saklayınız; diğerini araştırmacıya teslim ediniz.

EK-4. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 21.05.2021 Protokol No: 70961

Tarih: 07.06.2021



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerin Görüş ve Önerileri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Araş. Gör. Dr. Erkan KURNAZ
TEZ YAZARI:	-
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

