



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

**AYNA VE EKРАН KARŞISINDA YAPILAN YÜZ İFADESİ ÖĞRETİM  
ETKİNLİKLERİNİN OTİZMLİ ÖĞRENCİLERİN ÖZ-FARKINDALIKLARI  
ÜZERİNE ETKİSİ**  
**THE EFFECT OF FACIAL EXPRESSION TEACHING ACTIVITIES  
PERFORMED INFRONT OF THE MIRROR AND SCREEN ON SELF-  
AWARENESS OF STUDENTS WITH AUTISM**

Tuğba GÜLSÖZ

ORCID: 0000-0002-0653-7496

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI

ORCID: 0000-0002-1144-9095

Konya – 2024

## ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Bu araştırma ile otizm spektrum bozukluğu ve öz-farkındalık konusuna yönelik bazı sorulara cevap aranırken diğer taraftan da alanyazına katkı sunmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın planlanmasından, uygulanması ve raporlaştırılmasına kadar tüm süreç boyunca birbirinden kıymetli birçok kişinin desteği alınmıştır. Sürecin en başından sonuna kadar emeğini ve vaktini esirgemeyen, yolumu aydınlatan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI'ya, Özel Eğitim Yüksek Lisans ve Doktora öğrenciliğim boyunca özel eğitim alanında yurt içi ve yurt dışı deneyimlerini, bilgilerini bizimle paylaşan, akademik gelişimimizi destekleyen Bölüm Başkanımız Prof. Dr. Hakan SARI'ya, tez izleme komitesi süresince değerli görüş ve önerileriyle desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. S. Barbaros YALÇIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ne zaman yanına gitsem tüm içtenliği ve samimiyeti ile bana sürekli moral ve motivasyon desteği veren canım hocam Doç. Dr. Zehra ATBAŞI'na en içten duygularıyla teşekkür ederim. Özel eğitim ve otizm konularındaki bilgi ve deneyimlerini paylaşan, sorularıma hiç bıkmadan cevap veren Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK, Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN'e dostlukları ve yardımları için teşekkürü bir borç bilirim. Hiçbir zaman benden güler yüzünü esirgemeyen ve odasının kapısını her daim bana açan Araştırma Görevlisi Burcu YAPAR'a ; zaman kavramına takılmaksızın benden manevi desteklerini esirgemeyen özel eğitim öğretmenleri Emine ASAR, Vildan-Yasin ÇAYKARA ile adını saymadığım tüm öğretmen arkadaşlarıma en içten duygularla teşekkür ederim. Öğrenim hayatımın her aşamasında maddi ve manevi destekleriyle hep arkamda olan anneme ve babama; çocuklarım Berkay, Beray ve Belinay'a fedakarlık, anlayış ve sabırları için sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Tuğba GÜLSÖZ

NİSAN-2024

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	viii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	x
ÖZET .....	xi
ABSTRACT.....	xii
<b>BÖLÜM 1 .....</b>	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Sayıtlar .....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar .....	8
<b>BÖLÜM 2 .....</b>	<b>10</b>
<b>2. ALANYAZINI .....</b>	<b>10</b>
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu .....	10
2.2.OSB'nin Belirtileri.....	12
2.3.OSB'li Bireylerin Gelişimsel Özellikleri .....	12
2.3.1. Motor Gelişim Özellikleri.....	13
2.3.2.Dil Gelişimi Özellikleri .....	13
2.3.3.Duyusal Özellikleri.....	14
2.3.4.Duyusal Gelişim Özellikleri.....	15
2.3.5. Zihinsel Gelişim Özellikleri.....	16
2.4.Üst Biliş ve Üst Bilişsel Özellikler .....	16
2.4.1.OSB'li Bireylerde Öz-Farkındalık .....	21
2.5.Duygu ve Yüz İfadesi.....	22

2.6.Doğrudan Öğretim Yöntemi .....	23
2.7.Konuyla İlgili Araştırmalar .....	234
2.7.1.Türkiye’de Yapılan Çalışmalar .....	244
2.7.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	277
<b>BÖLÜM 3 .....</b>	<b>32</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>32</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	32
3.2. Bağımlı Değişken.....	33
3.3. Bağımsız Değişken.....	33
3.4. Araştırmanın Katılımcıları.....	33
3.4.1 Çalışma Grubu .....	34
3.4.2.Uygulamacı .....	36
3.4.3.Gözlemciler.....	37
3.4.4.Aileler .....	37
3.4.5.Öğretmenler .....	37
3.5. Çalışma Ortamı .....	37
3.6.Araç-Gereçler.....	38
3.6.1.Fotoğraflar ve siyah beyaz çizimler .....	38
3.6.2.Ayna .....	44
3.6.3.Tablet.....	44
3.6.4.Kamera ve tripod.....	44
3.6.5.Cep telefonu .....	44
3.6.6.Ruj .....	44
3.6.7.Islak mendil.....	44
3.6.8.Harici harddisk.....	44
3.6.9.Pekiştireçler.....	45
3.7.Uygulama Süreci.....	45
3.7.1.Araştırmada İç Geçerliliğin Sağlanması .....	46
3.7.2.Pilot Uygulama.....	47

3.7.3. Başlama Düzeyi Oturumları .....	48
3.7.4. Öğretim Oturumları .....	48
3.7.5. İzleme Oturumları .....	54
3.8. Verilerin Toplanması.....	54
3.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması .....	54
3.8.2. İzleme Verilerinin Toplanması .....	54
3.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması .....	55
3.8.4. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması .....	55
3.9. Verilerin Analizi .....	55
3.9.1. Etkililik Verilerinin Analizi .....	55
3.9.2. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi .....	55
3.9.3. Güvenirlilik Verilerinin Analizi .....	56
<b>BÖLÜM 4 .....</b>	<b>57</b>
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>57</b>
4.1. Ayna ve Ekran Karşısında Yapılan Öğretim Etkinliklerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması.....	58
4.1.1. Öğrenci 1'e Ayna Karşısında Mutlu Yüz İfadesi Ve Ekran Karşısında Kızgın Yüz İfadesi Öğretimi Esnasında Yapılan Öz-Farkındalık Uygulamasına Ait Bulgular .....	58
4.1.2. Öğrenci 2'ye Ayna Karşısında Mutlu Yüz İfadesi Ve Ekran Karşısında Kızgın Yüz İfadesi Öğretimi Esnasında Yapılan Öz-Farkındalık Uygulamasına Ait Bulgular .....	60
4.1.3. Öğrenci 3'e Ayna Karşısında Mutlu Yüz İfadesi Ve Ekran Karşısında Kızgın Yüz İfadesi Öğretimi Esnasında Yapılan Öz-Farkındalık Uygulamasına Ait Bulgular .....	62
4.1.4. Öğrenci 1'e Ekran Karşısında Korkmuş Yüz İfadesi Ve Ayna Karşısında Üzgün Yüz İfadesi Öğretimi Esnasında Yapılan Öz-Farkındalık Uygulamasına Ait Bulgular .....	63
4.1.5. Öğrenci 2'ye Ekran Karşısında Korkmuş Yüz İfadesi Ve Ayna Karşısında Üzgün Yüz İfadesi Öğretimi Esnasında Yapılan Öz-Farkındalık Uygulamasına Ait Bulgular .....	65

4.1.6.Öğrenci 3'e Ekran Karşısında Korkmuş Yüz İfadesi Ve Ayna Karşısında Üzgün Yüz İfadesi Öğretimi Esnasında Yapılan Öz-Farkındalık Uygulamasına Ait Bulgular .....	66
4.2.Sosyal Geçerlik Verileri .....	68
4.2.1.Ailelerin Araştırmanın Sosyal Geçerliğine İlişkin Görüşleri .....	68
4.2.2.Öğretmenlerin Araştırmanın Sosyal Geçerliğine İlişkin Görüşleri.....	69
<b>BÖLÜM 5 .....</b>	<b>71</b>
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>71</b>
5.1. Tartışma .....	71
<b>BÖLÜM 6 .....</b>	<b>76</b>
6.1. Sonuç.....	76
6.2. Öneriler.....	77
6.2.1.Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	77
6.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler .....	77
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>78</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>87</b>
EK-1: Etik Kurul Kararı .....	88
EK-2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	89
EK-3: Veli Onay Formu .....	90
EK-4: Gönüllü Katılım Formu.....	91
EK-5: Önkoşul Beceriler Kontrol Listesi .....	92
EK-6: Ayna Karşısında Mutlu Yüz İfadesi Öğretimi Yoluyla Öz-farkındalık Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı .....	93
EK-7: Ekran Karşısında Kızgın Yüz İfadesi Öğretimi Yoluyla Öz-farkındalık Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı .....	95
EK-8: Ayna Karşısında Üzgün Yüz İfadesi Öğretimi Yoluyla Öz-farkındalık Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı .....	97
EK-9: Ekran Karşısında Korkmuş Yüz İfadesi Öğretimi Yoluyla Öz-farkındalık Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı .....	99
EK-10: Ayna Karşısında Öğretim Veri Kayıt Formu.....	101

Öz-farkındalık Becerisi Veri Kayıt Formu .....	102
EK-11: Ekran Karşısında Öğretim Veri Kayıt Formu.....	104
Öz-farkındalık Becerisi Veri Kayıt Formu .....	106
EK-12: Ayna Karşısında Öğretim Uygulama Güvenirliği Formu .....	107
EK-13: Ekran Karşısında Öğretim Uygulama Güvenirliği Formu .....	108
EK-14: Ayna Karşısında İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu .....	109
EK-15: Ekran Karşısında İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu.....	110
EK-16: Ebeveynlere Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu .....	111
EK-17: Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu .....	112



## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Ayna Ve Ekran Karşısında Yapılan Yüz İfadesi Öğretim Etkinliklerinin Otizmli Öğrencilerin Öz-Farkındalıkları Üzerine Etkisi* başlıklı tez çalışmamın toplam **124** sayfalık kısmına ilişkin, 26/04/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%13** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

26/04/2024

Tuğba GÜLSÖZ

Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

26/04/2024

Tuğba GÜLSÖZ

## SİMGELER VE KISALTMALAR

### Kısaltmalar

APA= Amerika Psikiyatri Birliği

DSM-V= Psikiyatrik Rahatsızlıkların Tanılanması ve Sınıflandırılması El Kitabı

MRI= Manyetik Rezonans Görüntüleme

OSB= Otizm Spektrum Bozukluğu

CDC= ABD Hastalık Kontrol Merkezi

TBMM= Türkiye Büyük Millet Meclisi

MEB= Milli Eğitim Bakanlığı

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Özel Eğitim Bilim Dalı  
Doktora Tezi

### **AYNA VE EKРАН KARŞISINDA YAPILAN YÜZ İFADESİ ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN OTİZMLİ ÖĞRENCİLERİN ÖZ-FARKINDALIKLARI ÜZERİNE ETKİSİ**

Tuğba GÜLSÖZ

Bu araştırmada ayna ve ekran karşısında yapılan yüz ifadesi öğretim etkinliklerinin otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrencilerin öz-farkındalıkları üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış, 7-10 yaş aralığında olan biri kız diğer ikisi erkek toplam üç öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, öğretim oturumlarında gerçekleştirilen, ayna karşısında yapılan yüz ifadesi öğretim etkinliği ve ekran karşısında yapılan yüz ifadesi öğretim etkinliğidir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise, OSB’li öğrencilerin öz-farkındalık becerileridir. Öğretim oturumlarında kullanılan materyaller (ayna ve ekran) aracılığıyla katılımcıların öz-farkındalık becerileri sergileyip sergilemediklerini gözlemlenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Çalışmanın etkililik verileri ‘Öz-farkındalık Becerisi Veri Kayıt Formu’ üzerinde kayıt tutularak toplanmış ve grafiksel analiz yoluyla analiz edilerek görsel olarak sunulmuştur. Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla aileler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde hazırlanmış sosyal geçerlik veri toplama formu kullanılarak toplanan veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan tüm katılımcılara, yüz ifadesi öğretiminde ve yüz ifadesi öğretimi esnasında öz-farkındalık becerilerini sergilemeleri bakımından, her iki sunu (ayna ve ekran) şeklinin etkili olduğu, öğrencilerin ayna ve ekran karşısında kendi görüntülerine baktıkları, yüzlerini inceleyerek yüzlerine konulan işarete dokundukları, sorulduğunda kendi görüntülerini gösterdikleri, yüz ifadesi ile olay resmini eşledikleri görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin ikisinde öz-farkındalık becerilerini gerçekleştirmede ekran uygulaması daha etkiliyken, bir öğrencide ayna uygulamasının daha etkili olduğu bulguları elde edilmiştir. Araştırmanın öğretim sona erdikten 1,2 ve 4 hafta sonra alınan kalıcılık bulguları öğrencilerin edindikleri becerileri koruduklarını göstermiştir. Çalışmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında ayna ve ekran karşısındaki yüz ifadesi öğretim etkinlikleri ve bu etkinliklerin öğrencilerin öz-farkındalıkları üzerine etkisi ile ilgili öğretmenler ve aileler araştırma hakkında yapılan uygulamaların etkili olduğu şeklinde olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm spektrum bozukluğu, öz-farkındalık, ayna uygulaması, ekran uygulaması, tek denekli araştırma yöntemi.

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Special Education  
Special Education Program  
Doctoral Thesis

### THE EFFECT OF FACIAL EXPRESSION TEACHING ACTIVITIES PERFORMED INFRONT OF THE MIRROR AND SCREEN ON SELF-AWARENESS OF STUDENTS WITH AUTISM

Tuğba GÜLSÖZ

The present study which aims to examine the effects of facial expression teaching activities in front of mirror and screen on the self-awareness of students diagnosed with autism spectrum disorder employed alternating treatments design, one of the single-subject research methods. The dependent variable of the study was the self-awareness skill levels of students with autism spectrum disorder (ASD); the independent variable was the facial expression teaching activity in front of the mirror and screen program. Three students with ASD, one female and two males, with prerequisite skills participated in the study. The interventions were conducted with the three participant students as beginning level, instructional and follow-up sessions and were completed in a total of 220 sessions. The effectiveness data of the study were collected by keeping records on the "Self-awareness Skill Data Recording Form" and analyzed through graphical analysis and presented visually. As a result of the analysis, it was seen that both applications (mirror and screen) were effective on all participants in terms of demonstrating self-awareness skills during the teaching of facial expression and that the students looked at their own images in front of the mirror and screen, touched the sign placed on their faces by examining their faces, showed their own images when asked, and matched the facial expression with the event picture. While the screen activities were more effective in realizing self-awareness skills in two of the participant students, it was found that the mirror activities were more effective in the other student. The retention of students which was examined 1, 2, and 4 weeks after the implementations revealed that students retained the skills they acquired. To determine the social validity of the study, for the interviews conducted with the parents and teachers, a social validity data collection tool prepared in the form of semi-structured interview form was used and data were analyzed through descriptive analysis. When the social validity findings of the study were examined, it was found that teachers and parents expressed positive views regarding the facial expression teaching activities in front of mirror and screen and the effect of these activities on students' self-awareness.

**Keywords:** Autism spectrum disorder, self-awareness, the mirror application, the screen application, single-subject research.

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Kendi yeterliliklerini fark etme ve diğer bireylerin zihinsel durumlarını anlamada güçlük, otizm spektrum bozukluğunda (OSB) görülen bilişsel becerilerdeki yetersizliklerden biridir. Bu yetersizlik, OSB olan bireylerin ben ve diğeri ayrımını yapabilmelerini, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, yorumlama ve bunlarla başa çıkma durumunu etkilemektedir (Elmose, 2016). Çevresindeki kişilerin yüz ifadelerinden ve beden dillerinden duygu ve düşüncelerini anlama ve duruma uygun karşılık verme konusunda güçlük yaşayabilmektedirler. Aynı zamanda kendi duygu ve düşüncelerini de bağlama uygun şekilde ifade etme becerisinde yetersizlik yaşadıkları bilinmektedir (Koçak;2020). Buna bağlı olarak OSB’li bireylerde anksiyete ve yıkıcı davranış sorunları görülmektedir (Kontogianni & Nanou, 2020; Gaigg vd., 2018; Bolourian vd., 2018). Bu durum OSB’li bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkileyerek buldukları ortama uyum sağlama, sosyal çevre tarafından kabul görme bakımından sorun yaşamalarına yol açabilmektedir.

Bilişsel becerilerin gelişimiyle birlikte bireylerde neyi bilip bilmedikleri, kendi zihinsel süreçlerini kontrol etmesi gibi üstbilişsel özellikler de gelişmektedir (Bağçeci vd., 2011). Üstbilişsel özelliklerden biri olan öz-farkındalık bizi biz yapan tamamen kendimize has özelliklerin ve benliğimizin farkında olmaktır. Bu beceri ile iç gözlem yaparak kendimizi çevremizdeki diğer bireylerden ayrı bir birey olarak görebilmekte ve çevremiz tarafından nasıl algılandığımızı fark edebilmekteyiz (Lind & Bowler, 2008). Hobson (1990) öz-farkındalığı kişinin kendi ve diğer (öteki) ayrımını yapabilmesi olarak ifade etmekte ve “ben” ile “o” arasında ayrım yapmanın dış dünyaya yönelik farkındalığın ön koşulu olduğunu vurgulamaktadır.

Bebekler üçüncü aydan itibaren aynada yansıyan görüntüyü fark edebilmekte ve görüntüyü izleme, çeşitli sesler çıkarma, gülümseme gibi tepkiler vermektedirler. İlerleyen aylarda kendi görüntülerine ve başkasının görüntüsüne verdikleri tepkiler belirginleşmektedir

(Nielsen vd., 2003). Rochat & Striano (2002) bebeklerin ayna veya ekran karşısında kendilerini görmenin sadece bedensel benliğin fark edilmesiyle kalmayıp, kendi-öteki ayrımını yapabilmek “öteki” kavramını fark etmek açısından önemli bir psikolojik deneyim olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bebeklerin dört aylıktan itibaren öz-farkındalık becerisini ayna ya da ekranda yansıyan görüntülerine tepki vererek sergilediklerini, dokuz aylık bebeklerin ise ayna karşısında öteki ayrımını yaptıklarını ayrıca taklit etme şeklinde sosyal beceriye yönelik davranış sergileyebildiklerini açıklamaktadırlar. İncelenen araştırmaların sonuçları çocuklardaki öz-farkındalık becerisi düzeylerinin gelişim özelliklerine göre farklılık gösterdiğini (Reddy, Williams, Constantini & Long, 2010), OSB tanılı çocuklarda ise öz-farkındalık becerisinin daha ileri yaşlarda ve yetersiz düzeyde gözlemlendiğini göstermektedir (Lind & Bowler, 2009; Ferrari & Matthews, 1983).

Öz-farkındalık becerisinin yetersizliğine bağlı olarak kendi ve öteki ayrımını yapamamak, OSB’li bireylerin akademik, sosyal ve öz bakım alanlarına ait becerilerinin öğretim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Duff ve Flattery (2014) OSB’li bireylerin benlik kavramının olmadığı ya da sınırlı olduğu durumlarda el yıkama, diş fırçalama, saç tarama gibi kişisel bakım becerileri ve temel yaşam etkinlikleri öğretiminin zorlayıcı olduğunu ve OSB’de öz-farkındalık gelişiminin OSB’li bireylerin kişisel bakım ve günlük yaşam becerilerini edinmelerindeki önemini vurgulamaktadır.

Bireyler, çoğu zaman davranışlarıyla duygu ve düşüncelerinin yüz ifadelerine ve bedensel hareketlerine yansımaları ile çevrelerindeki diğer bireyler tarafından nasıl algılandıklarını yani dışardan nasıl göründüklerini düşünür ve bu da davranışları yoluyla sosyal yaşantılarını etkilemektedir. (Raffman, 1999). Buna bağlı olarak birey duygu ve düşüncelerini bulunduğu ortama uygun, doğru zamanda çevresi tarafından kabul gören davranışlar sergileyerek ifade etmektedir. Bireyin kendine ait bedensel, zihinsel, duygusal özelliklerinin farkındalığı öznel görüş olup; bunun sonraki gelişmiş aşaması olan kişilerin farkındalığında kendini yansıtma ve özbilinç ile çevreden nasıl görüldüğünün farkındalığı nesnel görüş becerisidir. Bu da sosyal beceri ve sosyal biliş açısından önemli olmaktadır (Hobson, 1990).

OSB, sosyal etkileşim ve iletişimde yetersizliklerin yanı sıra davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, tekdüze ve tekrarlayıcı örüntülerle birlikte sosyal etkileşim ve iletişimde kullanılan dil veya sembolik/imgesel oyun becerilerinin bir ya da birkaçında gecikmelerin ya da sıra dışı bir işlevsellik durumunun olması ile nitelendirilen karakterize bir gelişimsel

bozukluktur (Diken,2013). DSM-5'te tanımlandığı üzere OSB'de sosyal iletişim ve etkileşim sorunları ile sınırlı, tekrarlayan davranış, ilgi ve etkinlik sorunları görülmektedir (APA, 2013). Bu durum OSB'li bireylerin bebeklik dönemlerinden itibaren yaşamlarının sonuna kadar hayatlarını olumsuz yönde etkileyen zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Göz kontağı, ortak dikkat, karşılıklı etkileşim ve iletişim, taklit, oyun ile sözel ve sözel olmayan dil becerilerinde yetersizlikler görülmektedir. Bu beceri alanlarında OSB'li çocukların zorlayıcı davranışlar sergiledikleri yönünde aile ve öğretmen görüşlerine ve yorumlarına sıklıkla rastlanılabilmektedir. Bu yetersizliklerin yanı sıra sıklıkla karşılaşılan bir diğer konu da istenmeyen davranış sorunları olarak yer almaktadır (Koçak, 2020; Töret, 2016: 193; Sucuoğlu, 2009: 299). İstenmeyen ya da problem davranış sağaltımı konusunda birçok farklı uygulamanın yapıldığı çalışmalara ulaşmak mümkündür. Meditasyon, yoga terapi gibi terapi etkinlikleri ile öz-farkındalığı geliştirici çalışmaların OSB'li bireylerin istenmeyen davranışları üzerinde etkili olduğu incelenen araştırma sonuçlarında görülmektedir (Kontogianni & Nanou, 2020).

OSB'li bireylerde ayna nöronlarla ilişkili beynin bazı bölümlerindeki işleyiş farklılığı sosyal biliş sorunlarıyla ilişkilendirilmektedir. Zihin kuramı OSB'de görülen hem kendinde hem de başkasında zihinsel durumları anlama becerisi olan zihinleştirme zorluğunun OSB'li bireylerde sosyal etkileşim yetersizliğinin kaynağı olduğunu ifade etmektedir. Alanyazınında inceleme yapılan araştırmalar bu bireylerin büyük çoğunluğunda bu becerinin gelişiminde gecikme olduğunu ortaya koymaktadır (Kadak & Meral, 2019; Kırcaali-İftar, 2012:28; Taymaz-Sarı, 2011; Hobson, 1990).

Toplumsal hayatın gereği olarak bireyler günlük yaşamları içerisinde sürekli duygusal uyaranlarla karşılaşmaktadırlar ve bu duygusal uyaranlara duygusal tepkilerle yanıt vermektedirler. Sosyal gelişim ve etkileşim bakımından bireyin duygu ve düşüncelerinin farkında olması ve bunları düzenleyebilmesi, içinde bulunduğu toplum ile uyum halinde olabilmesi bakımından önemlidir (Ersan, 2017; Şahin, 2016). Duygu ve düşüncelerini uygun biçimde ifade edemeyen bireylerde iç dünyalarındaki çatışmayı davranışlarına yansıtarak çevre tarafından kabul görmeyen, çevresiyle uyum sorunları yaratan davranış bozuklukları görülebilir.

OSB'deki sosyal iletişim yetersizliği, sosyal bilişte ve karşılıklı sosyal etkileşimde sorun olarak ortaya çıkmaktadır. OSB'deki sosyal biliş ve karşılıklı etkileşimle ilgili sorunlar ile davranışsal sorunların temelinde öz-öteki farkındalığındaki ve öz düzenlemedeki

yetersizlik önemli rol oynamaktadır (Kontogianni & Nanou, 2020; Kana vd., 2017; Elmore, 2016). Ayrıca sosyal biliş ve etkileşim yetersizliğine bağlı olarak OSB'li bireylerde duygularını uygun durumlarda, uygun yoğunlukta ifade edememe gibi duygu sorunları, empati eksikliği, kendinin ve başkalarının duygularını fark etme ve anlama sorunları görülmektedir (Lind vd., 2020; Bird & Cook, 2013; Scarpa & Reyers, 2011).

Yetersizliği pekçok soruna yol açan öz-farkındalık, bireyin beden farkındalığıyla başlayıp zamanla duygu ve düşünceleriyle çevresindeki diğer bireylerden farklı bir birey olduğunu anlamasıdır (Reddy vd., 2010; Raffman, 1999). Öz-farkındalık duyguları daha iyi tanımayı ve böylece duyguları etkili bir şekilde kontrol etmeyi sağlar (Scarpa & Reyers, 2011). Kısacası bireyin kendisini daha iyi tanımasına olumlu etki yapar. Ayrıca stresle başa çıkma konusunda da öz-farkındalığın önemi büyüktür. Başka bir ifadeyle bireyler kendilerini ve içsel süreçlerini tanıyıp anladıkça stres kaynaklarına karşı etkili başa çıkma stratejileri geliştirebilirler (Nielsen vd., 2003; Lind & Bowler, 2008). Öz-farkındalığın karar alma becerileri, iletişim, kişisel gelişim, empati geliştirme konularında olumlu etkileri vardır. Kısacası bireylerde öz-farkındalığın gelişmesi hayatın birçok alanında pozitif etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda tüm bireylerde olduğu gibi OSB'li bireyler için de öz-farkındalık önemli olmakla birlikte; öz-farkındalıklarının gelişmesi OSB'li bireylerin yaşamlarını olumlu yönde etkileyecektir denilebilir.

Kişisel yaşam ve toplumsal hayata olan etkileri nedeniyle öz-farkındalık gelişimi tüm bireyler için önemlidir. Bu noktada öz-farkındalığı geliştiren müdahale ve uygulamalar olarak meditasyon, yoga, günlük tutma, doğa yürüyüşü ve empati geliştirme gibi teknikler uzmanlar tarafından önerilmektedir (Davis & Hayes, 2011; Kabat-Zinn, 2003; Brown & Ryan, 2003). OSB'li bireylerin öz-farkındalık becerilerini geliştirmek ya da artırmak için bu müdahale ya da tekniklerden faydalanılabileceği gibi özel eğitim alanında kullanılan müdahale tekniklerinden de yararlanılabilir. OSB'li bireylerin eğitiminde kullanılan birçok öğretim yöntemi vardır. Öğrencinin öğrenme stiline, öğretecek beceri ya da konunun özelliklerine göre öğrenme sürecini en hızlı şekilde gerçekleştirecek bir öğretim yöntemi seçilir. Doğrudan öğretim yöntemi özel eğitim alanında sıklıkla kullanılan (Çıkkılı, 2008), öğretmen merkezli başlayıp ilerleyen aşamada öğrencinin aktifleştirdiği bir modeldir (Vuran & Çelik, 2018). Açık anlatımla öğretim olarak da adlandırılan bu yöntem kavram, okuma-yazma, matematik, fen öğretimi gibi birçok öğretim alanında kullanılabilir (Karabulut, 2020; Çıkkılı, 2016). Bu araştırmada bilimsel dayanaklı uygulamalardan faydalanılmak istenerek, alanyazınında çok

sayıda araştırma ile etkililiği kanıtlanan doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda OSB'li öğrencilerin öz farkındalık becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada ayna ve ekran karşısındaki uygulamalar doğrudan öğretim yöntemine göre planlanarak gerçekleştirilmiştir.

OSB'li bireylerin öz-farkındalık ve öteki farkındalığında yaşadıkları yetersizlik aile bireyleriyle ve çevreleriyle etkileşim ve iletişim sorunları yaratarak günlük ve sosyal yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Günlük yaşamda herhangi bir olay ya da durum karşısında alışılmışın ya da beklenilenin ötesinde sergilenen davranışlar sosyal kabul ve iletişim sorunları yaratabilir. Zaman zaman OSB'li öğrencilerin yakın çevrelerindeki kişilerden yani ailelerinden, bakıcılarından, öğretmenlerinden ya da arkadaşlarından OSB'li bireyin ona karşı sergilenen davranışı, yüz ifadesini ya da sözel ifade edilen duygu durumunu anlamadığı yönünde yorumları görülebiliyor. Bu da haliyle aile içi ve sosyal çevre ile etkileşim ve iletişim noktasında sorun haline gelebiliyor. Bu konunun temelini de öz-farkındalığın oluşturduğu söylenilebilir. Bu durum araştırmacıları OSB'li çocukların öz-farkındalık durumlarını incelemeye, OSB'li çocuklara yüz ifadesi ve duygu öğretimi, duygu düzenleme konularında çalışmalar yapmaya yöneltmektedir. Alanyazınında yapılan incelemeler sonucunda OSB'li bireylerin öz farkındalıkları üzerine yapılan çalışmaların sınırlılığı üzerine bu araştırmada doğrudan öğretim yöntemine dayanarak ayna ve ekran karşısında yapılan yüz ifadesi öğretim etkinliklerinin OSB'li öğrencilerin öz farkındalıkları üzerine etkisi incelenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın üç genel amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar ve amaçlar doğrultusunda cevap aranılan alt sorular şu şekilde sıralanmıştır:

- 1) Ayna karşısında doğrudan öğretim yöntemine göre yapılan yüz ifadesi öğretim etkinliğinin OSB'li öğrencilerin öz-farkındalıkları üzerine etkisini belirlemek.
  - a) Ayna karşısındaki doğrudan öğretim yöntemine göre yapılan öğretim etkinlikleri OSB'li öğrencilerin aynadaki görüntüleri ile göz teması kurmalarında etkili midir?
  - b) Ayna karşısındaki doğrudan öğretim yöntemine göre yapılan öğretim etkinlikleri OSB'li öğrencilerin aynadaki görüntüleri aracılığıyla kendi bedenlerini tanımalarında etkili midir?

- c) Ayna karşısındaki doğrudan öğretim yöntemine göre yapılan öğretim etkinlikleri OSB'li öğrencilerin aynadaki kendi görselini göstermelerinde etkili midir?
- d) Ayna karşısındaki doğrudan öğretim yöntemine göre yapılan öğretim etkinlikleri OSB'li öğrencilerin hoşnutluk/hošnutsuzluk şeklinde aynadaki görüntüleri ile etkileşim kurmalarında etkili midir?
- 2) Ekran karşısında doğrudan öğretim yöntemine göre yapılan yüz ifadesi öğretim etkinliğinin OSB'li öğrencilerin öz-farkındalıkları üzerine etkisini belirlemek.
- a) Ekran karşısındaki doğrudan öğretim yöntemine göre yapılan öğretim etkinlikleri OSB'li öğrencilerin ekrandaki görüntüleri ile göz teması kurmalarında etkili midir?
- b) Ekran karşısındaki doğrudan öğretim yöntemine göre yapılan öğretim etkinlikleri OSB'li öğrencilerin ekrandaki görüntüleri aracılığıyla kendi bedenlerini tanımalarında etkili midir?
- c) Ekran karşısındaki doğrudan öğretim yöntemine göre yapılan öğretim etkinlikleri OSB'li öğrencilerin ekrandaki kendi görselini göstermelerinde etkili midir?
- d) Ekran karşısındaki doğrudan öğretim yöntemine göre yapılan öğretim etkinlikleri OSB'li öğrencilerin hoşnutluk/hošnutsuzluk şeklinde ekrandaki görüntüleri ile etkileşim kurmalarında etkili midir?
- 3) Ayna karşısındaki ve ekran karşısındaki öğretim etkinlikleri etkililik bakımından farklılaşmakta mıdır?
- 4) Ailelerin uygulamanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5) Öğretmenlerin uygulamanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bir bireyin benlik kavramına sahip olması, kendini tanımlayabilmesi bakımından öz-farkındalık becerisi önemlidir. Bedensel ve duygusal öz-farkındalık ile bireyin fiziksel, bilişsel, duygusal özellikleriyle çevresindekilerden ayrı birey olduğunun farkında olması, varlığını ortaya koyabilmesi ve beceri edinimi için gerekli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca çevresi tarafından nasıl algılandığının farkında olup, duygu ve düşüncelerini ifade etme ve yansıtmada toplum tarafından kabul gören tutum ve davranışlar sergilemesi sosyal yaşamını

olumlu yönde etkileyecektir. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin kişisel bakım, günlük ve sosyal yaşam becerilerinde bağımsızlaşabilmeleri bakımından öz-farkındalık becerisine sahip olmalarının önemi bilinmektedir. Benlik kavramının olmadığı ya da sınırlı olduğu durumlarda el yıkama, diş fırçalama, saç tarama gibi kişisel bakım becerileri ve temel yaşam etkinliklerinin öğretimi zorlayıcı olmaktadır (Duff & Flattery, 2014). Otizm spektrum bozukluğundaki sosyal biliş ve karşılıklı etkileşimle ilgili sorunlar ile davranışsal sorunların temelinde öz-öteki farkındalığındaki ve öz düzenlemedeki yetersizlik önemli rol oynamaktadır (Kontogianni & Nanou, 2020; Kana vd., 2017). Ayrıca sosyal biliş ve etkileşim yetersizliğine bağlı olarak OSB'li bireylerde duygu sorunları, empati eksikliği, kendinin ve başkalarının duygularını fark etme ve anlama sorunları görülmektedir (Bird & Cook, 2013; Scarpa & Reyers, 2011). Bu durumun da bağlama uygun hareket etme ve davranmada yetersizliğe bağlı olarak sosyal etkileşim ve iletişim sorunlarına yol açtığı söylenebilir. İncelenen araştırmalara ait sonuçlar çocuklardaki öz-farkındalık düzeylerinin gelişim özelliklerine göre farklılık gösterdiğini (Reddy vd., 2010), OSB tanılı çocuklarda ise öz-farkındalık becerisinin daha ileri yaşlarda ve yetersiz düzeyde gözlemlendiğini göstermektedir (Lind & Bowler, 2009).

OSB'li bireylerde öz-farkındalık becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacak uygulamaların, bahsedilen sorunların giderilmesine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın önemini OSB'li öğrencilerin öz-farkındalık düzeylerinin incelenmesinin amaçlanmış olması oluşturmaktadır. Ayna karşısında yapılan öğretim etkinliğinin ve ekran karşısında yapılan öğretim etkinliğinin OSB'li öğrencilerin öz-farkındalık becerilerinin üzerine etkilerinin incelenmesinin alanyazınına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Ayrıca OSB'li bireylerin öz-farkındalık becerilerini geliştirmeye katkı sunacak uygulamalar konusunda alternatif oluşturmak uygulamacılara da planlayacakları çalışmalar konusunda ışık tutacaktır. Son yıllarda yapılan çalışmalarda teknolojiye ve teknolojik cihazlardan faydalanılmaktadır. Çocukların tablet, telefon gibi teknolojik cihazlara olan ilgisinden istifade edilerek bu araştırmada tablet ekranı karşısında öğretim etkinliği planlanmıştır. Bir diğer öğretim etkinliği de ayna karşısında planlanmıştır ki, günlük yaşamda evde, okulda, arabada ya da servis aracında çocuğun sürekli yakın çevresinde olan aynadan faydalanılmak istenilmiştir. Böylece ekonomiklik ilkesi de göz önüne alınarak uygulamacılara bireylerin yakın çevrelerindeki materyallerden faydalanılarak gerçekleştirilebilecek öz-farkındalık becerilerini geliştirecek çalışmalar planlama konusunda katkı sunmak istenilmektedir. Ayrıca, ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde OSB'li bireylerin öz-

farkındalık düzeylerini incelemeye yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olması bu araştırmanın gerekliliğine olan inancı güçlendirmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın bilimsel açıdan alanyazımına katkı sağlayacağı bu ve benzer konularda yapılacak çalışmalara ışık tutacağına inanılmaktadır.

#### 1.4. Sayıtlar

1) Kontrol edilemeyen değişkenlerin tüm katılımcıları eşit oranda etkilediği ve diğer becerilerdeki performans düzeylerinin, ayna ve ekran karşısında yapılan yüz ifadesi öğretimi amaçlarını gerçekleştirmeleri ile öz-farkındalık becerilerini etkilemeyeceği,

2) Seçilen mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş yüz ifadelerinin ayna ve ekran uygulamalarının öz-farkındalık becerileri üzerindeki etkililiklerinin incelenmesinde yeterli olduğu,

3) Yaş değişkeninin araştırmayı eşit oranda etkilediği varsayılmıştır.

4) Bu araştırmada, çalışma grubunda bulunan öğrencilerin katılımcı seçim kriterlerine sahip olmalarının yeterli olduğu varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

1) Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış, 7-10 yaş aralığında olan 3 öğrenci, bu üç öğrencinin aileleri ve öğretmenleri,

2) Ayna karşısında ve ekran karşısında yapılan öğretim etkinlikleri ile sınırlıdır.

3) Ayrıca katılımcı öğrencilerden birinin uygulamalar esnasında hastalanması sonucu o öğrencinin eğitimine bir hafta ara verilmesi araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

#### 1.6. Tanımlar

**Otizm Spektrum Bozukluğu:** Sosyal ve toplumsal etkileşim ile iletişim alanlarında yetersizlik, sınırlı ilgi ve tekrarlayıcı davranışlar olarak kendini gösteren, erken gelişim evresinde ortaya çıkan, yaşam boyu devam eden nörobiyolojik bir gelişimsel yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği-APA, 2013.).

**Öz-farkındalık:** Bireyin iç gözlem yapabilme becerisi ile duygu, düşünce ve eylemlerinin farkında olması; kendini kendi özellikleri ile diğer bireylerden ayrı bir birey olarak görebilmesidir (Schunk, 2012; Lind & Bowler, 2008).

**Yüz ifadesi:** Hissedilen, deneyimlenen duygunun dışarıya yansıtılması yani soyut bir durumun somutlaştırılmasıdır (Huggins vd., 2019).

**Duygu:** Duygu bilişsel, davranışsal ve psikolojik tepkilerde kendini gösteren, çevresel bir uyarıcıya verilen tepkidir (Işık ve Turan, 2015).



## BÖLÜM 2

### 2. ALANYAZINI

#### 2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Uzun yıllardır otizm spektrum bozukluğu (OSB) bilim insanlarında merak uyandırarak araştırma konusu olmuştur. OSB üzerine yaptıkları araştırmalar ile bilinen Kanner ve Asperger'den bu yana OSB'nin ne olduğu, nedenleri, OSB'li bireylerin gelişimlerini daha iyi düzeye ulaştırmak için neler yapılabileceği üzerine sayısız araştırma yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Günümüzde OSB'li bireylerin gelişimlerine olumlu katkı sağlayacak konular ile yeni ve farklı yöntem teknikler geliştirmeye yönelik çalışmalara odaklanılmaktadır.

OSB gösteren çocukların diğer zihinsel yetersizlik gösteren ya da şizofren olan çocuklarla benzer şekilde davranmadıklarını fark eden Amerikalı çocuk psikiyatristi Kanner (1943) tarafından OSB, OSB'nin nörogelişimsel bir bozukluk olduğu ve 'bu çocukların insanlarla olağan, biyolojik olarak sağlanan teması kurma konusunda doğuştan bir yetersizlikle dünyaya geldikleri' şeklinde tanımlanmıştır. (Harris, 2018) Kanner'den sonra da pek çok araştırmacı tarafından benzer tanımlama yapılmıştır (Grandin & Panek, 2018). Yaşamın ilk yıllarında, ilk çocukluk döneminden itibaren belirtileri görülen OSB nörogelişimsel bir bozukluktur (Mukaddes, 2019; Bolourian vd., 2018; Sucuoğlu, 2009). Sosyal yetersizliklerle tanımlanan (Bird & Cook, 2013) OSB, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) 2013 yılında yayımladığı DSM-5 kılavuzunda; (a) sosyal iletişim ve etkileşim sorunları, (b) sınırlı, tekrarlayıcı davranış, ilgi alanı ya da etkinlikler şeklinde gösterir olarak tanımlanmaktadır. APA kılavuzunda tanımlandığı şekliyle evrensel olarak kabul edilen net bir tanımla artık OSB'nin ne olduğu bilinmektedir. Tanımlama bakımından kavram karmaşasının olmadığı ifade edilebilir.

OSB nedir sorusuna OSB'nin tanımı ile cevap verilebilirken; OSB'ye yol açan etkenler konusunda hala tek bir neden ifade edilememektedir. Ancak yakın tarihli çalışmalarda hem genetik hem de çevresel faktörlerin etkileşiminin OSB'ye neden olması üzerine yoğunlaşmaktadır (Mukaddes, 2019; Fiene & Brownlow, 2015). OSB'li bireylerin beyin gelişimlerinin normal gelişim gösteren bireylerinkinden farklı olduğu Grandin ve Panek (2018) tarafından çalışmalarında yer verdikleri MRI görüntüleri ile açıklanmaktadır. Beynin her iki lobunun da aynı oranda gelişmediği, gelişimlerinde farklılık olduğu MRI görüntü

örnekleri ile ortaya koymuşlardır. Son yıllarda bilim insanları genetik faktörleri araştıran çalışmalara yoğunlaşmışlar ancak hala hangi gen ya da genlerden kaynaklandığının tam olarak belirlenemediği söylenilebilir. OSB'nin nedenlerinin kesinlik kazanmamış olması önleyici tedbirler alma noktasında güçlük oluşturabilmektedir.

Bir yandan OSB üzerine yapılan araştırmalar artarken diğer yandan dünya üzerindeki OSB tanılı nüfusun arttığı bilgisi görülmektedir (Bolourian vd., 2018; Fiene&Brownlow, 2015). Uzmanların da çalışmalarında açıkladıkları üzere, nüfustaki artış konusunda birtakım etkenlerin olduğunu ifade etmek yerinde olur. Bu noktada tanılama kriterlerinin netliğe ulaşması, tarama ve tanılama araçlarının gelişmesi, insanların OSB konusunda bilgilerinin artmasına bağlı olarak gözlemledikleri davranışlar sonucunda uzmana başvurma yönelimlerinin artmasının da etken olduğu belirtilmektedir (Grandin & Panek, 2018; Kaymak, 2016). Son on yıl içerisinde yapılan yurt dışı kaynaklı çalışmalarda OSB'nin yaygınlık oranınının 68 çocuktan biri olduğu (Bolourian vd., 2018; Fiene & Brownlow, 2015) açıklanırken; son yıllarda OSB'nin en sık rastlanılan gelişimsel bozukluk olup ABD Hastalık Kontrol Merkezleri'nin (CDC) okul çağındaki elli çocuktan birinin OSB'den etkilendiği üzerine tahminlerinin olduğu belirtilmektedir (Prizant & Fields-Meyer, 2020). Ülkemizde ise OSB'nin görülme sıklığına ilişkin bilgilere Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Meclis Araştırması Komisyonu Raporu'nda yer verilmiştir. "Otizmin günümüzde sıklığının giderek arttığı bilinmektedir. Otizm görülme oranları, 2006'da 1/150, 2008'de 1/88, 2012'de 1/68 ve 2014'de 1/45 olarak saptanmıştır. Erzurum ilinde yapılan bir çalışmada OSB sıklığı % 0,6 olarak saptanmıştır."(TBMM, 2020).

Bir taraftan OSB tanısı alan birey sayısı artarken diğer taraftan da OSB üzerine yoğunlaşan çok sayıda çalışmaya ulaşmak mümkündür. OSB araştırmalarının çeşitlendiğini araştırılan konulardan birinin de OSB'nin nedenleri üzerine olduğu ifade edilebilir. Bir durum ya da problemin nedeninin belirlenememesi önlenme ya da ortadan kaldırmaya yönelik çözüm üretmeyi zorlaştırabilmektedir. Alanyazınındaki çalışmalar OSB'nin yaşam boyu devam ettiğini göstermektedir. Ancak OSB karşısında çaresiz kalınmadığı, eğitimle bu güçlüğü üstesinden gelinebileceği bilim insanları tarafından vurgulanmaktadır (Grandin, 2021; Gülsöz & Çıkılı, 2018; Duff & Flattery, 2014) Doğru planlama ile yoğun ve etkili bir eğitim programıyla OSB'li bireylerin OSB'den kaynaklı yaşadıkları güçlükleri ortadan kaldırmak ya da hafifletmek sağlanabilmektedir. Yoğun ve etkili özel eğitim hizmetleri ile OSB'nin olumsuz etkileri en hafif düzeye düşürülebilir.

## 2.2.OSB'nin Belirtileri

Özel gereksinim tanı gruplarının hepsinde olduğu gibi OSB'de de OSB'yi diğer özel gereksinim alanlarından ayıran belirtiler bulunmaktadır. İncelenen çalışmalarda ailelerin ve eğitimcilerin OSB'li bireylerde göz teması kurmama, adına tepki vermeme, fiziksel temastan kaçınma, dönen nesne ve eşyalara odaklanma, sallanma, çırpınma, ekolali konuşma gibi davranışları gözlemledikleri belirtilmektedir (Kantogianni & Nanou, 2020; Mukaddes, 2019). Aileler çocuklarında fark ettikleri bu olağan dışı davranışlar üzerine, mevcut durumun nedenini öğrenmek üzere uzmana başvurmaktadır.

OSB'yi konu alan çalışmalarda, sosyal ve akademik alanlarda belirgin zorluklar yaratan sosyal ve iletişim becerilerinde yetersizlik, kısıtlı ve tekrarlayan davranış kalıpları OSB'nin belirtileri olarak yer almaktadır (Bolourian vd., 2018). Bu belirtilerin bir ya da birden fazlasının gözlemlenmesi üzerine aileler karşılaştıkları sorunun ne olduğunu öğrenmek ve sonrasında nasıl üstesinden gelecekleri konusunda uzmanlara yönelerek çare arayışına girmektedir.

Ülkemizde Amerikan Psikiyatri Birliği'nin oluşturduğu tanılama sistemi kullanılarak OSB tanısı çocuk psikiyatristleri ve çocuk nörologları tarafından konulmaktadır. Bu bağlamda OSB'li çocuklara tanı koyma işinin tıp alanında eğitimini almış uzman kişiler tarafından hastanelerde yapıldığı ifade edilebilir. APA'ya (2013) göre OSB'nin belirtileri; sosyal iletişim ve etkileşim sorunları ile sınırlı, tekrarlayıcı davranış, ilgi alanı ya da etkinliklerdir. Bahsedilen uzmanların OSB tanısını koyabilmeleri için kullandıkları değerlendirme araçlarının OSB'nin belirtilerine duyarlı ve özel olarak OSB için geliştirilmiş araçlar olması gerektiği oldukça önemlidir (Aksoy&Şahin, 2016; Sucuoğlu, 2012).

## 2.3.OSB'li Bireylerin Gelişimsel Özellikleri

Pek çok psikiyatrik sendromda olduğu gibi OSB de davranışların gözlemlenip değerlendirilmesiyle tespit edilmektedir (Grandin & Panek, 2018). OSB tanısı almış bireylerin hepsinin aynı özellikleri ve aynı davranışları sergilemedikleri, birbirlerinden farklı olabildikleri belirtilmektedir (Darıca vd., 2017). Grandin ve Panek (2018) gözlem ve değerlendirmelerin öznel olması ve davranışların kişiden kişiye değişiklik göstermesine bağlı olarak teşhisin zaman zaman muğlak ve kafa karıştırıcı olabileceğini ifade etmektedir. OSB'li bireylerin farklı gelişimsel özellikler göstermeleri nedeniyle OSB'nin yoğunluğuna göre en ağırdan hafife doğru şeklinde değerlendirme yapılmaktadır (Fazlıoğlu & Yurdakul, 2007).

Ancak tanılamada ışık tutması ve bu bireylere en uygun eğitim programlarının yapılabilmesi için OSB'nin genel özelliklerini ve OSB'ye özgü davranışları bilmek gerekmektedir (Darıca vd., 2017).

### **2.3.1. Motor Gelişim Özellikleri**

Fiziksel gelişim beden ve fiziki görünümdeki gözle görülür artış olarak ifade edilirken; psiko-motor beceriler de fiziksel gelişimin içerisinde (Senemoğlu, 1998). Bireylerde fiziksel gelişim dönemi bir insanın anne karnından başlayıp hayatının son anına kadar devam eden bir süreçtir. Bu dönem; doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası olmak üzere üçe ayrılır. Doğum sonrasındaki gelişim ise bebeklik (0-2 yaş), ilk çocukluk (2-6 yaş), son çocukluk (6-12 yaş) ve ergenlik dönemi (12-18 yaş) olarak sıralanmaktadır (Şahin, 2016; Senemoğlu, 1998).

Fiziksel dış görünüm bakımından normalin ötesinde olağan dışı bir gelişim özelliği görülmeyen OSB'li çocuklarda yürümenin 18-20 aya kadar gecikebildiği, bazılarının parmak ucunda yürüdükleri, özellikle merdiven inip çıkmada denge sorunu yaşadıkları görülebilmektedir. Taklit becerilerinin çok az ya da hiç olmamasına bağlı olarak ip atlama, dans etme, yüzme gibi büyük motor becerilerini daha geç öğrenmektedirler. El becerilerinde kötü olmalarına, makas ya da kalem tutma gibi sorunlar yaşamalarına karşın büyük bir beceriyle küçük nesnelere döndürmeleri şaşırtıcıdır (Darıca vd., 2017; Korkmaz, 2000). Uzun süre kendi etrafında dönme, tek ayağının üzerinde ileri geri sallanma sıklıkla görülen davranışlar arasındadır. Bir fiziki davranışı yapabilmeleriyle ilgili OSB'li çocukların motor hazır bulunuşluklarının normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla geriden geldiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda bu çocuklar için hazırlanan eğitim programlarında motor becerileri destekleyici egzersiz çalışmalarına yer verilmesi önemlidir (Fazlıoğlu & Yurdakul, 2007; Mukaddes, 2019).

### **2.3.2. Dil Gelişimi Özellikleri**

Bilindiği üzere OSB'nin tanı ölçütleri arasında sosyal iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde yetersizlik bu alanlarda yaşanan güçlükler olarak yer almaktadır. Bu bağlamda OSB'li bireylerin dil gelişiminde yetersizlik olduğu, dil gelişim özelliklerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yavaş ilerlediği belirtilmektedir (Ökcün-Akcamuş, 2016; Genç-Tosun, 2016, Wing, 2010).

OSB üzerine yapılan araştırmalarda bu bireylerin yaklaşık 1/4 'nin işlevsel konuşma becerisine sahip olmadığı ya da hiç konuşmadığını, %50'sinin ise farklı düzeylerde sözel iletişim kurabildiği ancak akıcı bir konuşmaya sahip olamadıkları ifade edilmektedir. OSB'li bireylerde sıklıkla karşılaşılan öfke nöbeti, kendine veya çevresine zarar verme, saldırganlık gibi davranışların kaynağının bu bireylerin dil-konuşma ve iletişim becerilerindeki yetersizliğe bağlı olarak isteklerini, ihtiyaçlarını, duygu ve düşüncelerini ifade edememekten kaynaklandığı vurgulanmaktadır (Grandin, 2021; Genç-Tosun, 2016; Sucuoğlu, 2009). Konuşamayan ya da henüz konuşmaya başlamamış OSB'li çocuklar gereksinimlerini, isteklerini çoğunlukla işaretlerle göstererek ya da ağlama, bağırma gibi problem davranışlar sergileyerek ifade etmeye çalışmaktadırlar (Wing, 2010).

Konuşabilen ya da sözel ifade becerisini edinmiş OSB'li bireylerin konuşma tonunun tek düze olması, ses tonu ve şiddetini ayarlayamadıkları, jest ve mimik kullanmadan monoton şekilde konuştukları görülmektedir. Ayrıca ekolali konuşma olarak tanımlanan etraflarında duydukları sözcük ya da cümleleri anlamsız şekilde tekrarlamaktadırlar. Dile dayalı şakaları anlamamanın yanı sıra neden, niçin, nerede, nasıl sorularını yanıtlamada güçlük; OSB'li bireylerin konuşma özellikleri ya da dil konuşmada yaşadıkları yetersizlik olarak sıralanmaktadır. Özellikle şahıs zamirlerini kullanma konusunda da yetersizlik görülmektedir (Grandin, 2021; Darıca vd., 2017; Sucuoğlu, 2009; Fazlıoğlu & Yurdakul, 2007).

### **2.3.3.Duyusal Özellikleri**

OSB'de duyuşal bakımdan işitsel, görsel, dokunsal uyarılara karşı hassasiyet ya da tepkisizlik şeklinde alışılmışın dışında farklılık arz eden özellikler, davranışlar görülebilmektedir. Bireyler günlük yaşam içerisinde her türlü uyarana karşı bir takım tepkisel davranışlar sergileyerek kendini düzenleme becerisini gerçekleştirir. OSB'li bireylerin duyuşal uyarılara verdikleri tepkiler farklılık göstermektedir. OSB üzerine yapılan araştırmalarda duyuşal konunun yetersiz denilecek kadar az ele alındığını vurgulayan Grandin ve Panek (2018), OSB'li on bireyden dokuzunun bir veya daha fazla duyuşal sorundan mağdur olduğunu ve bu durumun OSB'li birey kadar yakınlarının yaşam şartlarını da etkilediğini vurgulamaktadır. Yüksek sese, parlak ışığa, kokulara, dokunmaya hassasiyet sıklıkla karşılaşılan duyuşal problemler arasında yer almaktadır (Ekici vd., 2020; Darıca vd., 2017). Grandin ve Panek (2018) duyuşal güçlük yaşayan OSB'li bireyleri üç gruba ayırmaktadır:

- 1) Duyusal arayış (Bireyin his arzuladığında ortaya çıkan sorunları içermektedir.)
- 2) Duyusal aşırı tepki verme (Uyarana aşırı tepki vermektedirler; kokuya katlanamama, kıyafet kumaşlarında seçicilik, yiyeceklerde seçicilik vb.)
- 3) Duyusal az tepki verme (Genel uyaranlara karşı az tepki verme ya da hiç tepki vermeme; ismine veya acıya tepki göstermeme gibi.)

Bilimsel araştırmalarda duyusal sorunlar konusunun henüz yolun çok başında olduğunu vurgulayan uzmanlar, duyusal konuları sınıflandırmadan OSB'nin tam anlamıyla yani yeterince araştırılamayacağını belirtmektedir (Ekici vd., 2020; Grandin & Panek, 2018).

#### **2.3.4.Duygusal Gelişim Özellikleri**

OSB'li bireylerin sıklıkla çevrelerindeki insanlara ve olaylara karşı mesafeli ve ilgisiz, kendi iç dünyalarına dönük görünüm sergilemeleri, duygusal gelişimleri ve duygusal farkındalıkları konusunda merak uyandırmaktadır. Hiç tanımadığımız bir kişinin bile yüzüne bakarken o kişinin kendi yüzüne yansıttığı duygu ifadesini görebilir ya da hissedebiliriz. Ancak OSB'li bir bireyin hissettiği duyguyu tahmin etmek çoğunlukla zor olmaktadır.

Grandin (2021) OSB üzerine çalışmalar yapan bazı bilim insanlarının, OSB'li bireylerin duyguları olmadığına inandıklarını; ancak Hans Asperger'in OSB'de duygu yoksunluğu önermesinin doğru olmadığı bilgisini paylaştığını vurgulamaktadır. Duygular soyut, elle tutulmayan ve kavranması zor olgular olduğundan, OSB'li bireyler için kendilerine ait ve çevrelerindeki kişilerin duygularını anlamak zor olabilmektedir (Prizant ve Fields-Meyer, 2020).

Ekici ve arkadaşları (2020) duygusal içeriklerin OSB'li bireyler için kar fırtınası benzetmesini yaparak; gördüklerini anlayabilmeleri için yoğun çabaya ihtiyaçları olduğundan yüz ifadelerinden gözlerini kaçırdıklarını belirtmektedir. Ayrıca duygusal konuşmalarda OSB'li bireyler konuşanın gözlerinden çok ağzına odaklanmaktadır (Ekici vd., 2020). Konuşan kişinin ağız bölgesine odaklanmaları yüz ifadesi, jest ve mimikleri kaçırmalarına, konuşanın duygu ve hislerini anlayamamalarına ya da anlamada zorluk çekmelerine neden olabiliyor. Ayrıca bu durumun yanı sıra OSB olan bireylerde beynin amigdala kısmı normal gelişim gösteren bireylerinki gibi gelişmediğinden bu bireyler, çevresindeki insanların niyetlerini anlama ve tahmin etmede zorlanmaktadır. Yüz ifadelerindeki değişiklikleri tanıyamamakta ve duygulanımların karmaşıklığını anlayamamakta ya da anlamakta güçlük yaşamaktadır (Grandin, 2021; Eliçin & Avcioğlu, 2014; Saymaz, 2008).

### 2.3.5. Zihinsel Gelişim Özellikleri

Araştırmalar göstermektedir ki OSB'li bireyler; zihinsel becerileri normal olanlar ve zihinsel becerileri yetersiz olanlar şeklinde zihinsel performanslarına göre iki gruba ayrılmaktadır (Fazlıoğlu & Yurdakul, 2007; Töret, 2016). Fazlıoğlu ve Yurdakul (2007) OSB'li bireylere yönelik yapılan araştırmalarda bu bireylerin %40'nın 40-50 IQ, %30'nun 50-70 IQ ve %30'nun 70 ve üzerinde IQ puanına sahip olduklarının rapor edildiğini vurgulamaktadır. Ancak burada bu bireylerin, zeka ölçümü yapan, zeka düzeylerini belirleme testlerini gerçekleştirmede güçlük yaşadıkları ve bu testlerde düşük performans sergiledikleri bilinmektedir. Araştırmacılar, OSB'li bireylerde görülen dikkat dağınıklığının test maddelerini anlamada zorluk yaşamalarının, kimi zaman da cevabı bilmelerine rağmen sözel iletişim ve sosyal yetersizlik nedeniyle cevap vermekten kaçınmaları ile test uzmanlarının bu bireylerinin performanslarını değerlendirmek yerine standart cevapları beklemesinin düşük performans görülmesinin nedenleri olarak açıklamaktadır (Darıca vd., 2017). Diğer taraftan OSB tanılı bireylerin yaklaşık %10'unda üstün yetenek olarak tanımlanabilecek alışılmışın dışında yetenekler görülebilmektedir. Zihinsel yetersizlik tanısı almış olmalarına karşın müzik ve resim gibi sanatsal alanlarda, örüntü oluşturma, takvim bilgileri, matematik ve fotografik alanlarda şaşırtıcı düzeyde normal üstü beceriler sergileyebilmektedirler (Sucuoğlu, 2012). Grandin (2021) OSB'li bireylerin çoğunun, sözel becerilerinin çok zayıf, yetersiz olmasına karşın görsel ve uzamsal becerilerde üstünlük gösterdiklerine, OSB'li bireylerle yaptıkları görüşmeler sonucunda bu bireylerin görsel şekiller kullanarak düşündükleri bulgusuna ulaştığı vurgusunu yapmaktadır.

### 2.4.Üst Biliş ve Üst Bilişsel Özellikler

Bilişsel gelişimin bir ögesi olan üstbiliş, bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olarak bu süreçleri kontrol edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2016, s.88; Grainger vd., 2014). Benzer bir tanımla Senemoğlu (1998, s: 340) üstbiliş bireyin; kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisidir şeklinde yaparak biliş ve üstbiliş arasındaki farkı şöyle ifade etmektedir: “Biliş herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken; üstbiliş, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir.” Bir başka tanımda üstbiliş düşünme ve öğrenme becerilerini düzenleyen bir etkinlik olarak ifade edilirken; üstbiliş stratejileri yeni bilgi ile eski bilgiyi ilişkilendirme, düşünme stratejilerini seçme, planlama, izleme ve düşünme süreçlerini değerlendirme şeklinde sıralanmaktadır (Bednarz vd., 2020; Candan, 2005).

Alanyazınında üst bilişsel becerilerin erken yaşlarda gelişmeye başlayıp ilerleyen yaşlara kadar gelişimin devam ettiği belirtilmektedir. Ayrıca üst bilişsel becerilerin, yaşı yanı sıra akran ve yetişkinlerle etkileşimler yoluyla sosyal, kültürel ve dilsel bir çevrede geliştiği görüşü yer almaktadır (Atay, 2014; Karakelle & Saraç, 2007). Yaklaşık 6-9 yaş döneminin üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı dönem olduğunu belirten Şahin (2016) yaş, gelişim ve olgunlaşmayla birlikte üstbiliş kullanımının farklılık gösterdiğini ifade ederken bireysel farklılıkların unutulmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Üstbilişsel becerileri kullanma ve farklı yöntemler geliştirme düzeyine ulaşmış bir bireyde, kendi kapasitesini fark etmesi, öğrenme amacının ne olduğunu bilmesi, neyi nasıl öğrenebileceği hususunda fikir sahibi olması ve çabasının sonunda hangi düzeye ulaşabildiğini görebilmesi beklenen beceriler olarak ifade edilebilir (Bednarz vd., 2020).

Şahin (2016, 88-89) bireylerde gelişmesi beklenen üst biliş becerilerini şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) Öğrenme biçimlerinin farkındalığı: Birey kendi öğrenme işleyişinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olmasıdır.
- 2) Bilinçli davranma: Öğrenme yöntemlerini etkililiğine ve etkisizliğine göre ayırt edebilmesi, seçebilmesidir.
- 3) Kendini kontrol: Yeterlilikleri, yapabilecekleri hususunda kendisini değerlendirir.
- 4) Planlama: Önündeki göreve yönelik başarılı olacağına inandığı bir yaklaşım planlar.
- 5) Nasıl öğrendiğini izleme: Öğrenme sürecini takip eder, izler.
- 6) Kendini düzenleme (öz-düzenleme): Öğrenme sürecinin sonunda bilgiyi öğrenip öğrenmediğinin farkındadır.
- 7) Kendini değerlendirme (öz-değerlendirme): Zihnindeki bilginin geri çağırılması için etkili teknikleri bilir ve öz değerlendirme yapar.

Bilişsel gelişim aşamalarından soyut işlem evresini tamamlayarak gerekli olgunluğa eriştiği varsayılan bireylerden beklenen üst bilişsel özellikler bulunmaktadır (Lind & Bowler, 2009; Senemoğlu, 1998). Bunlar:

Öz düzenleme, Pintrich (2000) tarafından bireyin kendi davranışlarının farkında olarak, ulaşmak istediği nihai amaç doğrultusunda şekillendirmesi, yönlendirmesi ve kontrol etme süreci şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılan incelemelerde, bireyin davranışları üzerinde sadece pekiştireçler ve cezaların etkili olmayıp sosyal çevrenin etkisiyle bireyin kendi kendine

davranışlarına yön verdiğinin de göz ardı edilmemesi vurgulanmaktadır (Arslantaş, 2015). Bir diğer özellik olan öz değerlendirme kaynaklarda, bireyin kendi davranışlarını, öğrenme düzeyini diğer bir deyişle gelişimini değerlendirmesi olarak belirtilmektedir (Grainer vd., 2014). Özdenetim ise, bireyin dışsal uyarılara ihtiyaç duymaksızın, içsel bir kontrolle kendi kendini disipline etmesidir (Korkmaz & Kaptan, 2001). Bireyin öz denetim becerisini edinip geliştirmesi kendi davranışlarını yönetmesine ve özgüven duygusunu geliştirmesine zemin hazırlayacaktır. Bir başka özellik ise öz yönetimdir. Öz yönetim, bireyin kendini izleme ve özdeğerlendirme becerilerini kullanarak bilinçli bir şekilde kendine bir amaç belirleyip bu amaca varma sürecine öz yönetim denilmektedir (Demir & Doğanay, 2009). Günlük hayattaki kullanımıyla empati, kendini karşısındaki kişinin yerine koyması olarak bilinmektedir. Kişinin olaylar ve durumlar karşısında kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak, onun bakış açısından bakarak duygu ve düşüncelerini anlayıp hissetmesi ve bunu da o kişiye aktarmasına empati denilmektedir (Kapıkıran, 2009). Öz yeterlilik ise bireyin kendi kapasitesinin farkında olup öğrenme düzeyini ve davranışlarını gerekli seviyeye ulaştırma inancı, zorluklar karşısında pes etmeyip mücadeleye devam etmesi olarak bilinmektedir. Bandura'ya göre özyeterlilik bireyin bir amaca ulaşmak için belli bir performans gösterebilmesi için gerekli olan çabayı düzenleyip başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesidir (Aktaran: Arslantaş, 2015). Motivasyon, eğitim alanında sürekli kullanılmakta olup kimi zaman amaç, istek, ilgi, güdü, tutum gibi terimlerle de ifade edilmektedir. Ercan (2003) motivasyonu bir hedefe ulaşabilmek için bireyi harekete geçiren istek, eylemde bulunma eğilimi olarak tanımlamaktadır. Özgüven en sade anlatımla bireyin kendine olan güvenidir. Kendine güveni ifade eden özgüven, kişinin kendini tanıma, kendine inanma ve özsaygı çerçevesinde inanç ve düşünceleri doğrultusunda hareket etmesi, çaba sarfetmesi şeklinde ifade edilmektedir (Demir & Doğanay, 2009). Kendine saygı diğer bir ifadeyle özsaygı kişinin kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olarak kendi hakkında olumlu veya olumsuz değerlendirmesini net bir şekilde açıklaması; güçlü ve zayıf yönlerini görüp kabul etmesi olarak betimlenmektedir (Branden, 2001). Kendini algılama kişinin kendini nasıl gördüğü olarak en yalın şekilde tanımlanabilir. Hobson (1990) kendini algılamayı, bireyin belirli durum ya da olaylardaki davranışları sonucunda kendi tutum ve inançlarını anlama biçimi olarak ifade etmektedir. Lider içinde yer aldığı grubun amaçlarını hedef alarak grup adına seçim yapma işi ile uğraşan, grubu yönlendiren ve grubun işlerini yöneten kişidir. Bu bağlamda liderlik, ortak bir amaç için bir araya gelmiş insanları amaca yöneltme, insanlar arasında bir bağ kurulmasını sağlama işi olarak tanımlanmaktadır (Taylor vd., 2007; Northouse, 2004). Her birey yaşamı boyunca zaman

zaman istenmeyen durumlarla, problemlerle karşılaşmaktadır. Karşılaşılan problemlerin üstesinden gelebilmek için problem çözme becerisine sahip olmak gerekmektedir. Bireyin karşılaştığı duruma/soruna tepkisi, nasıl müdahale edeceği, nasıl ya da hangi kararları alacağını belirlemesi sürecine problem çözme becerisi denilmektedir (Candan, 2005). Üst bilişsel özelliklerden bir diğeri olan dikkat, bir uyarana karşı gösterilen tepki olarak ifade edilmektedir. Bireyin kendi zihinsel süreçlerini yönetmesinde önemli etkisi bulunmaktadır (Mortan & Tekinsav-Sütçü, 2011). Son olarak, karar verme bireyin bir olay, durum ya da sorun karşısında üzerine düşünülerek birden fazla seçenek içerisinden birini tercih etme, seçme becerisidir. Karar verme belli bir zihinsel olgunluğu gerektirmektedir (Bednarz vd., 2020; Çivitçi, 2005)

### **Öz-farkındalık**

En sade ifadeyle öz-farkındalık, iç gözlem yapabilme ve kendimizi diğer bireylerden ayırıp, kendimize has özelliklerimizle bir birey olarak görebilme becerisidir (Lind & Bowler, 2008). Uzmanlar öz-farkındalığı kişilerin bedenlerinin ve zihinlerinin benzersizliğinin, farklılığının farkındalığı olarak tanımlamakta ve öz-farkındalığın yetişkinler, akranlar ve öğrenme bağlamı ile etkileşimler sayesinde geliştiğini ifade etmektedir (Kantogianni & Nanou, 2020; Schunk, 2012). Morin (2006) öz-farkındalığı dört seviye olarak aşamalandırmıştır:

- 1) Bilinçsizlik, birey hem kendine hem çevreye tepkisizdir.
- 2) Bilinç, bu düzeyde birey çevreye ve uyarıların algılanmasına odaklanır, temel bir benlik duygusu söz konusudur.
- 3) Öz-farkındalık, birey dikkati kendine ve benliğin belirli yönlerine daha doğrudan odaklanmaktadır.
- 4) Meta-öz-farkındalık düzeyinde ise bireyin çevrenin ve kendi benliğinin farkında olmasıdır (aktaran: Elmore, 2016).

Neisser (1988) ise öz-farkındalık üzerine bir taksonomi geliştirmiş ve bunları; (a) çevresel, (b) kişilerarası, (c) kavramsal, (d) özel ve (e) genişletilmiş öz-farkındalık olarak sıralamaktadır. Bunlar birbirine temel olacak şekilde gelişmektedir. Çevresel ve kişilerarası öz-farkındalık algı temelli olup yaşla doğru orantılı bir şekilde gelişmektedir (Aktaran: Lind & Bowler, 2008).

Çevresel öz-farkındalık için beden farkındalığı aşamasının tamamlanmış olması gerekmektedir. Kişilerarası öz-farkındalık aşamasında da sosyal çevredeki diğer bireylerle bağlantılı olarak benlik farkındalığının gelişmiş olması beklenilmektedir. Kavramsal, özel ve genişletilmiş öz-farkındalık daha sonra gelişir ve “ben”in temelini oluşturmaktadır. Benlik hakkında duygu, düşünce, istek ve inançlardan oluşan “ben” kavramına sahip olmayı gerektirmektedir. Kavramsal öz-farkındalıkta aynada kendini tanıma, şahıs zamirlerinin kullanımı vardır ve yaşamın ikinci yılında görülmektedir. Özel farkındalık aşamasında kendinin ve başkalarının zihinsel durumlarına anlam yükleme yani düşünceleri, niyetleri, arzuları anlama becerisi görülmektedir. Dördüncü yaştan itibaren ortaya çıkması beklenen genişletilmiş öz-farkındalık da bugün, geçmiş ve gelecek arasındaki ilişkilerin farkındalığını içermekte ve bu aşamada empati yapabilme yetisi de beklenilmektedir (Kantogianni & Nanou, 2020; Elmore, 2016; Lind & Bowler, 2008).

Öz-farkındalık yaşantımızda ve çevremizde olup bitenleri daha iyi anlamak için anlama becerimizi artırmayı amaçlayan zihinsel pratiktir. Bu pratik aynı zamanda iç dünyamızdaki düşüncelerimizi, hislerimizi ve duygularımızı anlamak için dikkatimizi içe yönlendirir (Baer, 2003). Öz-farkındalık dikkatli dinleme ve içsel bakış ile zihnimizin ve bedenimizin ne kadar meşgul olduğunu ve her an ne hissettiğimizi fark etmemizi sağlar. Böylece kendimizi daha iyi anlayarak, duygusal tepkilerimizi daha iyi yönetebilir, daha iyi kararlar alabilir ve daha mutlu bir yaşam sürdürebiliriz (Brown & Ryan, 2003; Baer, 2003). Öz-farkındalık, günümüzde popüler bir konu haline gelmiştir ve birçok psikolog ve psikoterapist konu üzerine yoğunlaşmaktadır. Meditasyon, yoga, günlük tutma, doğa yürüyüşü ve empati geliştirme gibi teknik ve uygulamalar kullanılarak öz-farkındalığı geliştirmeye yönelik çalışmaların önerildiği ifade edilebilir (Davis & Hayes, 2011; Kabat-Zinn, 2003; Brown & Ryan, 2003).

Duff ve Flattery (2014) kişinin dikkatini hem kendi içinde hem de dışarıda ve hem nesnel hem de öznel olarak odaklayabilme süreciyle öz-farkındalığın geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Öz-farkındalık gelişip ileri seviyeye vardığında, işlenen bilgi daha kavramsal ve karmaşıktır; bu bilgi geçmiş ve geleceğin yanı sıra şimdiki zamanla da bağlantılıdır. Böylece bireyin eylemlerini hem önceki deneyimler hem de gelecekteki hedefler temelinde planlamasına, harekete geçmesine ve izlemesine olanak tanımaktadır (Elmore, 2016).

### 2.4.1.OSB'li Bireylerde Öz-Farkındalık

OSB'deki sosyal iletişim eksiklikleri, sosyal bilişteki sorunlarda ve karşılıklı sosyal etkileşimlerde ortaya çıkmaktadır. OSB'de sosyal biliş ve karşılıklı sosyal etkileşim ile ilgili en sık karşılaşılan sorunlardan biri, alışılmıştan farklı bir benlik ve öteki temsili olabilmektedir (Lombardo & Baron-Cohen, 2010; Hobson, 1990). OSB'de bedensel uyarı alıcı (algısal) farkındalığında sistem sorunu, yani beden farkındalığı veya kortikal görüntü oluşturmada duyuşal geribildirim birleştirme yetersizliği görülmektedir. OSB'li bireylerde beyin bazı bölgelerinin (singulat korteks, talamus ve insula) farklı işleyişi başka bir kişinin bedensel bağlantılı psikolojik ve iletişimsel duruşunu anlama konusundaki başarısızlıklarının temelini oluşturmaktadır (Hobson & Meyer, 2005). Bu nedenle, ben-öteki temsiliindeki bir eksiklik, OSB'nin sosyo-bilişsel ve davranışsal durumunda hayati bir rol oynamaktadır (Kana vd.,2017).

Hobson (1990) benlik ve öteki temsilleri bakımından öz-farkındalığın öz-farkındalık ve yansıtıcı öz-farkındalık olarak iki aşamasından bahsetmektedir. Kişinin kendi tutumlarına dışardan bir bakış açısı sağlayan kişisel ayırım olan yansıtıcı öz-farkındalık için benlik farkındalığının (öz-farkındalık) ön koşul olduğunu ve OSB'li bireylerde benlik farkındalığının yansıtıcı öz-farkındalığı desteleyecek kadar kavramsal olarak yeterince gelişmediğini belirtmektedir. OSB'li bireylerin başkalarının tutumlarıyla (bir tür kendinden ötekiyle ilişkili olma) özdeşleşme yeteneklerinin yetersizliği, kendilik ve başkalarına yönelik farkındalığın azalmasına dolayısıyla bu durum iletişim ve sosyal etkileşim sorunlarına neden olmaktadır (Hobson, 2010). Ayrıca öz-farkındalık, biliş ve davranışın kontrolünden sorumlu olduğundan, OSB'li bireylerdeki öz-farkındalık eksikliği/yetersizliği öz düzenleme sorununa yol açarak iletişim ve sosyal etkileşim alanlarında sorun olarak kendini göstermektedir (Lind vd.,2020; Scarpa & Reyers, 2011).

OSB'li bireylerdeki öz-farkındalık eksikliği/farklılığı kendi fikirleriyle diğerlerinin görüşlerini ayırt etmede zorluklar ve etrafındaki kişilerin davranışlarını anlama zorlukları yaratmaktadır (Elmose, 2016). Kendilerinin ve diğerlerinin zihinsel durumlarını anlamada yaşadıkları güçlükler, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, yorumlama ve bunlarla başa çıkma biçimlerini etkilemekte; buna bağlı olarak da duygu düzenleme yeteneklerinde stres, öfke ve zarar verici davranış bozuklukları gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Scarpa & Reyers, 2011). Ayrıca sadece bahsedilen beceri alanları ile sınırlı olmayıp; kişisel temizlik ve bakım, günlük yaşam becerilerini öğretmek, öğrencide benlik

kavramı olmadığı veya sınırlı olduğu durumlarda zorlayıcı olmaktadır (Duff & Flattery, 2014). Son araştırmalar, OSB'li bireylerin sadece başkalarını anlamada değil, belki de daha çok kendini anlamada güçlükler yaşadığını göstermekte ve bu zorluklar, yetersiz duygusal öz-farkındalık veya aleksitimi (Bird & Cook 2013) ve karar vermede zorluk (Lind & Bowler 2010) ile kendini göstermektedir. Öz-farkındalıktaki bu tür zorluklar, OSB'li bireylerin günlük yaşamları üzerinde duygusal tepkilerini düzenlemekte güçlük, tercihler konusunda net bir algıya sahip olamayan bir birey olarak karar verme gibi birçok sorunlara neden olabilmekte (Brezis vd.,2021). OSB'li bireylere öz-farkındalık becerisini kazandırmak/geliştirmek OSB'li bireyler için oldukça önemlidir. Öz-farkındalığın OSB'li bireylere, çevreleriyle etkileşim kurmaları sağlanarak kazandırılması önerilmektedir (Duff & Flattery, 2014; Scarpa & Reyers, 2011).

## **2.5.Duygu ve Yüz İfadesi**

Duygular bireylerin eylemlerini ve sosyal etkileşimlerini şekillendiren ve etkileyen günlük yaşamın önemli bileşenlerinden biridir (Huggins vd., 2020; Yalçın, 2010). Duyguların farkında olmak ve duyguları uygun bir şekilde yansıtmak, sosyal etkileşim açısından içinde bulunulan çevreyle uyumlu olabilmek bakımından önemlidir (Ersan, 2017). Araştırmacılar duyguların içsel algı, dış bağlam ve geçmiş öğrenmelerin etkisiyle yapılandırıldığını ve bunun kişiden kişiye değiştiğini belirtmektedir (Huggins vd., 2020; Herwig vd., 2010).

Duyguya tepkisel bir yüz ifadesi ve beden duruşu şeklinde bir eylem eşlik eder ve bu eylemler duyguları başkalarına iletmeyi sağlar (Huggins vd., 2019). Yüz ifadesi hissedilen, deneyimlenen duygunun dışarıya yansıtılması yani soyut bir durumun somutlaştırılması denilebilir. Yüz ifadelerini fark etme ve tanıma becerisinin başlangıcı yaşamın ilk yıllarına dayanarak, ilerleyen yaşlarda bu beceri artmaktadır. Bireylerin yüz ifadelerindeki, bedensel hareketlerdeki, ses tonlarındaki duyguyu tanıma ve anlama yetisi yaşla orantılı bir gelişim göstermektedir (Yıldırım-Doğru vd., 2018). Tipik gelişim gösteren bireylerde daha yaşamın ilk yıllarında, bebeklik döneminde aileleri ya da bakıcılarını gözlemleyerek kendi duygularına karşılık gelen yüz ifadelerini öğrendikleri belirtilmektedir (Huggins vd., 2019). Oyun esnasında kendini mutlu hisseden bir bebeğin annesinin yüzündeki gülümsemeyi taklit ederek gülmesi gibi.

OSB'nin belirgin özelliklerinden biri de duyguları tanıma ve tanımlamada güçlük yaşanılmasıdır. Mevcut araştırmalar OSB'de duygusal farkındalık ve duygu düzenleme

güçlüklerinin, duygusal yüz ifadelerini fark etme ve tanıma becerisinin yetersizliğini göstermektedir (Grandin, 2021; Huggins vd., 2020; Bird & Cook, 2013; Williams, 2010).

Duyguları ve yüz ifadelerini fark etme ve tanımadaki yetersizlik, duygu düzenleme becerisini olumsuz etkilediğinden saldırganlık tepkileri, dürtüsel şiddet davranışları ve öfke patlamalarına yol açmaktadır (Ersan, 2017). OSB’li bireylerde de sosyal gelişim ve etkileşim sorunları olarak bu tip tepki ve davranışlar görülmektedir (Huggins vd., 2020; Williams, 2010).

## **2.6.Doğrudan Öğretim Yöntemi**

Bu araştırmada etkililiği bilimsel çalışmalarla incelenmiş öğretim yöntemlerinden birinin kullanılması istenilmiştir. Özel eğitim literatüründe etkililiği kanıtlanmış çok sayıda öğretim yönteminin olduğu söylenilebilir. Birçok çalışma ile etkililiği kanıtlanmış olan doğrudan öğretim yönteminin yüz ifadesi öğretiminde etkili olacağı düşünülerek bu araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Özel eğitim alanında uygulamalı davranış analizi, yanlısız öğretim yöntemi, doğal öğretim gibi birçok öğretim yöntem ve tekniği kullanılır ve bunlardan biri de doğrudan öğretim yöntemidir. Alanyazınında kavram öğretimi (Vuran & Çelik, 2018), geometrik kavramların öğretimi (Çıkılı, 2008), fen konularının öğretimi (Karabulut, 2020; Çıkılı, 2016) gibi birçok araştırmada doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Özel eğitim uzmanlarınca sıklıkla kullanılan doğrudan öğretim yöntemi öğretmen merkezli başlayıp ilerleyen aşamada öğrencinin aktifleştigi bir modeldir (Yıkımsı, 2007). Bu yöntemde öğretimi yapılacak konu ya da beceri küçük basamaklara bölünerek öğrenme süreci kolaylaştırılıp hızlandırılır. Doğrudan öğretim yönteminde öğretmen yardımı veya ipucu giderek azaltılarak öğrencinin en kısa sürede bağımsızlığa ulaşması hedeflenir. Anında geri dönüt vermeyi içeren bu yöntemde sürekli değerlendirmeler yapılarak öğrencinin performansındaki ilerleme belirlenir (Sucuoğlu, vd., 2010; Vuran & Çelik, 2018).

Sistemantik şekilde sunulan öğretim, dikkatli bir şekilde kontrol edilerek öğrencide meydana gelen değişiklikler ölçülür ve değerlendirilir. Öğretmen öğretim yaparken öğretimini yaptığı beceriyle ilgili öğrenciye model olur ya da becerinin nasıl yapılacağını öğrenciye anlatır. Öğretmenin sunumunun ardından öğrenci öğrendiğini, beceriyi gerçekleştirir. Öğrenci beceride bağımsızlaşana kadar ipuçlarının aşamalı olarak geri çekildiği alıştırmalarla süreç

devam eder. Bu süreçte öğretmen sürekli değerlendirmeler yaparak ipuçlarını azaltıp çoğaltacağına veya konuyu tekrar sunup sunmayacağına karar verir (Vuran & Çelik, 2018).

Doğrudan öğretim yöntemi itinayla hazırlanmış öğretim planı, yapılacak öğretime uygun şekilde hazırlanmış öğretim ortamı, öğretimde kullanılacak araç gereçler ve öğrencilere verilecek geri bildirimlerin nasıl ve ne zaman sunulacağına planlanmasıyla olası hataların ortaya çıkmasını önler. Sürekli tekrarların yapıldığı doğrudan öğretim yöntemi yanlış öğrenme ihtimaline fırsat vermez. Bu yöntemin; programın tasarlanması, öğretimin düzenlenmesi ve öğretmen/öğrenci etkileşimi olmak üzere üç temel bileşeni vardır (Watkins & Slocum, 2003).

Doğrudan öğretim yönteminde öğrencinin öğretime katılması, öğretilmesi hedeflenen konu için yeterli zamanın ayrılıp planlanması önemlidir. Öğretim esnasında süreci takip etmek için yazılı planların hazırlanması, kazandırılmak istenilen hedef beceriler belirlenen sürelerde değerlendirilmelidir (Yıkılmış, 2007). Doğrudan öğretim yöntemi gereksinim oluşturma, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar basamaklarından oluşmaktadır. Gereksinim oluşturma aşamasında öğrencinin dikkati öğretimi yapılacak beceriye, konuya çekilir ve bunun neden gerekli olduğu açıklanır, yapılacak çalışmalar öğrenciye açıklanır. Model olma basamağında öğretilecek beceri bir başkası tarafından doğru olarak yapılır ve öğrenciye bu beceriyi nasıl yapacağını gözlemleme fırsatı verilir. Öğretmen tarafından beceriyle ilgili açıklama yapılır ve becerinin nasıl gerçekleştirileceği öğrenciye gösterilir. Üçüncü aşama olan rehberli uygulamalarda öğrenci öğretmen rehberliğinde, ipuçlarının aşamalı olarak geri çekildiği alıştırmalar yapar. Bu aşamada öğretmen öğrenciye rehberlik eder ve dönütler verir. Son aşama olan bağımsız uygulamalarda ipuçları ve yardımlar sona erer. Bu aşamada öğrenci aktif öğretmen pasiftir. Öğrenci öğrendiği beceriyi bağımsız olarak gerçekleştirir (Vuran & Çelik; Watkins & Slocum, 2003).

## **2.7.Konuyla İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde öz-farkındalık konusu üzerine alanyazınında incelenen çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.7.1.Türkiye’de Yapılan Çalışmalar**

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde doğrudan otizm spektrum bozukluğunda öz-farkındalık üzerine yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Öz-farkındalık

konusu ile yakından ilişkili olan yüz ifadesi ve duygusal farkındalığa yönelik incelenen araştırmalar tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 2.1.** Konu ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar listesi.

Araştırmacı-Yıl	Konu	Çalışma Grubu	Yöntem
Yıldırım-Doğru, 1999	Duygusal yüz ifadelerini tanıma	7-17 yaş aralığında 164 Zihinsel Yetersizliği olan çocuk	İlişkisel Tarama Modeli
Saymaz, 2008	Duygu algılama ve ifade etme	13 yaşında Yüksek İşlevli Otizm tanılı 1 erkek çocuk	Vaka Çalışması
Girli ve Sabırsız, 2011	Resimlerle Duyguların Öğretimi Programı	8-10 yaş aralığında Asperger Sendromu ve Yüksek Fonksiyonlu Otizm tanılı 3 erkek çocuk	Tek Denekli Araştırma (Toplu yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama)
Uylaş ve Girli, 2011	İnanç temelli duyguların resimli kartlarla öğretimi	8 ve 12 yaşlarında Yüksek İşlevli Otizm Tanılı 2 çocuk	Tek Denekli Araştırma (Denekler arası çoklu yoklama)
Erol-Adaklı, 2013	Duygu ifadelerine ilişkin çalışma belleği ve duygu ifadelerinin anlamlandırılması	8-15 yaş aralığında Otizm tanılı 20 çocuk ve 8-14 yaş aralığında normal gelişim gösteren 20 çocuk	Kontrol Gruplu Deneysel Desen
Eliçin ve Avcıoğlu, 2014	Replik silikleştirme ile duyguları ayırt etme becerisi	10-14 yaş aralığında Otizm tanılı 3 çocuk	Tek Denekli Araştırma (Yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama)
Ceyhun, 2015	Yüz işleme ve görsel tarama becerisi	3-10 yaş aralığında, Otizm tanılı 37 çocuk ve normal gelişim gösteren 41 çocuk	İlişkisel Tarama Modeli
Özdemir, Gürel-Selimoğlu, Töret ve Suna, 2017	Statik ve hareketli materyallerde yüz işleme	5-12 yaş aralığında, 21 Otizm tanılı ve 22 normal gelişim gösteren çocuk	Deneysel Desen
Sağdıç, 2019	Yüz ifadelerini tanımanın öğretiminde ayrık denemelerle öğretim ve sanal gerçeklik gözlüğüyle öğretim	10 ve 13 yaşlarında Otizm tanılı 2 çocuk	Tek Denekli Araştırma (Uyarlamalı dönüşümlü uygulama)
Alioğlu, 2019	Narsistik, sınır ve şizoid kişilik bozukluklarına yatkınlıkta duygusal farkındalık	18-68 yaş aralığında 502 kişi	Nicel Araştırma

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde OSB’li bireylerde öz-farkındalık konulu bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak öz-farkındalık konusuyla ilintili olarak Alioğlu (2019) yüksek lisans çalışmasında kişilik bozukluklarına yatkınlıkta duygusal öz-farkındalığı incelemiştir. Araştırma sonucu olarak kişilik bozuklukları ile duygusal öz-farkındalık arasında belirgin bir ilişki olduğu; duygusal öz-farkındalığın duygusal zeka ve empati ile doğru, aleksitimi ile ters orantılı olduğunun araştırmacı tarafından ifade edildiği görülmektedir.

Bu araştırmanın diğer boyutu olan yüz ifadesi öğretimi konusuna yönelik mevcut çalışmalar incelenmiştir. Duyguları ve yüz ifadelerini tanıma, karşıdaki bireyin duygu ve düşüncelerine uygun tepki verme sosyal etkileşim ve iletişim bakımından önemlidir. İncelenen çalışmalarda araştırmacıların duygu algılama ve ifade etme (Saymaz, 2008), statik

ve hareketli materyallerde yüz işleme (Özdemir vd., 2017) konularını ele aldıkları görülmektedir.

Yıldırım-Doğru (1999) ilişkisel tarama modeliyle desenlediği ve 7-17 yaş aralığındaki zihinsel yetersizliği olan 164 çocukla gerçekleştirdiği çalışmanın sonunda duygusal yüz ifadelerini tanımada yaşlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise kızgın yüz ifadesini tanımada kızlar erkeklerden daha başarılı olurken, şaşkın yüz ifadesini tanımada erkekler kızlardan daha başarılı bulunmuştur. Eğitim ortamı bakımından kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların daha başarılı oldukları bulgusuna ulaştıkları görülmektedir.

Girli ve Sabırsız (2011) yaptıkları araştırmada, Howlin ve arkadaşları tarafından geliştirilen “beş aşamalı duyguların öğretimi programı” dan esinlenerek hazırladıkları “resimlerle duygu öğretimi programı” nın etkililiğini incelemek için Asperger Sendromu ve Yüksek Fonksiyonlu OSB tanısı olan ilköğretime devam eden 3 erkek öğrenci ile çalışmışlardır. Uygulama sürecinde 1. aşama siyah beyaz fotoğraflardaki yüz ifadelerini, 2. aşama şematik çizimlerdeki yüz ifadeleri, 3. aşama durumların tetiklediği duyguları, 4. aşama isteğe bağlı duyguların ve 5. aşama inanca bağlı duyguların öğretiminin hedeflendiği öğretim etkinliklerinde hazırladıkları programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uylaş ve Girli (2011) tarafından inanç temelli duyguların öğretimi için hazırlanan programın etkililiğine bakılmıştır. OSB tanılı iki çocuğun katılımcı olduğu çalışmada sabit bekleme süreli öğretim modeli ve bu öğretim etkinliklerinde inanç temelli durumu tanımlayan 60 resimli öykü kullanılmıştır. Araştırmacılar, tek denekli araştırmalardan denekler arası çoklu yoklama modeli ile desenledikleri çalışmalarında 34 oturumun sonunda her iki katılımcıda %100 oranında kazanımın sağlandığı ve sabit bekleme süreli eğitimin etkili olduğunu ifade etmektedir.

Erol-Adaklı (2013) araştırma grubunu 8-15 yaş aralığındaki OSB tanılı çocukların, kontrol grubunu ise 8-14 yaş aralığındaki normal gelişim gösteren çocukların oluşturduğu çalışmasında, OSB tanısı almış ve almamış kişilerin yüzdeki duygu ifadelerini tanıma ve anlamlandırma becerilerini incelemiştir. Araştırmacı analizler sonucunda, OSB’li katılımcıların yüz ifadelerini hem algılama hem tanımlama aşamasında tanı almamış katılımcılara göre daha fazla hata yaptıkları, duygu ifadelerini algılamada tanımlamaya göre; ağız ve göz bölgelerindeki ifadeleri tanımlamada tüm çehredeki ifadeleri tanımlamaya göre;

yüz ifadelerini algılamada nesnelere algılamaya göre daha uzun tepki süresine ihtiyaç duyduğu bulgularına ulaşmıştır.

Eliçin ve Avcioğlu (2014) tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli ile tasarladıkları çalışmalarında 10-14 yaş aralığındaki OSB'li üç erkek çocuğa duyguları ayırt etme becerisi edindirmeyi hedeflemişlerdir. Kanıta dayalı uygulamalardan olan replik silikleştirme öğretim yöntemini kullanarak planladıkları öğretim etkinliğini mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş duyguları için hazırladıkları 12 adet resimli kartı kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgularda replik silikleştirme yönteminin duyguları ayırt etme becerisini edindirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Ceyhun (2015) doktora çalışmasında OSB tanısı almış çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların yüz işleme ve görsel tarama becerilerini karşılaştırarak OSB'li çocuklardaki sıra dışı yüz işleme ve görsel tarama özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeliyle desenlediği araştırmasını 37 OSB'li çocuk ve 41 normal gelişim gösteren çocukla statik ve hareketli görsel materyal setler kullanarak gerçekleştirmiştir. Toplanan verilerin analizi sonucunda OSB'li çocukların sıra dışı yüz işleme becerilerine sahip olduklarını, insan yüzündeki ağız ve göz bölgelerine sınırlı düzeyde odaklandıklarını, uyarı ortamında yüz işleme performanslarının azaldığını ve OSB'li çocukların insan yüzünden daha çok nesnelere baktıklarını tespit etmiştir.

Sağdıç (2019) gerçekleştirmiş olduğu yüksek lisans çalışmasında OSB'li öğrencilere yüz ifadelerinin öğretiminde sanal gerçeklik gözlüğü ile ayırık denemelerle öğretimi etkililik verimlilik bakımından karşılaştırmıştır. Araştırmacı çalışmasını 10 ve 13 yaşlarında OSB tanılı iki öğrenci ile tek denekli araştırmalardan uyarlamalı dönüşümlü uygulama modelini kullanarak gerçekleştirmiştir. Uygulamanın sonunda OSB'li öğrencilerin yüz ifadelerini öğrenmelerinde her iki öğretimin de etkili olduğu ancak sanal gerçeklik gözlüğü ile yapılan öğretimin daha verimli olduğu araştırmacı tarafından belirtilmektedir.

## **2.7.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Yurt dışında öz-farkındalık üzerine yapılan çok sayıda çalışmanın olduğu görülerek bu araştırmaya kaynaklık edeceği düşünülen çalışmalardan incelenenler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.2.** Konu ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar listesi.

Araştırmaçı-Yıl	Konu	Çalışma Grubu	Yöntem
Ferrari ve Matthews, 1983	Aynada kendini tanıma, öz-farkındalık	3,5-10 yaş aralığındaki Otizm tanılı 15 çocuk	Deneysel Desen
Rochat ve Striano, 2002	Aynada kendini tanıma, öz-farkındalık, kendi-öteki ayrımı	Normal gelişime sahip, 4-5 aylık 48 bebek ve 8-9 aylık 48 bebek	Deneysel Desen
Nielsen, Dissaayake ve Kashima, 2003	Aynada kendini tanıma, öz-farkındalık, ben-öteki ayrımı	Normal gelişime sahip, 9-12 aylık 98 bebek	Deneysel Desen (Boylamsal araştırma)
Hobson ve Meyer, 2005	Öz-farkındalık, bedensel farkındalık	Okul öncesi yaş grubunda, Normal gelişime sahip 27 çocuk, Otizm tanılı 17 çocuk ve Zihinsel yetersizliği olan 17 çocuk.	Kontrol Gruplu Deneysel Desen.
Lind ve Bowler, 2009	Öz-farkındalık, kendini tanıma	5-16 yaş aralığında, Otizm tanılı 30 çocuk ve Normal gelişime sahip 30 çocuk	Kontrol Gruplu Deneysel Desen
Reddy, Williams, Constantini ve Long, 2010	Aynada kendini tanıma, öz-farkındalık, kendi-öteki ayrımı	Okul öncesi yaş grubunda, Normal gelişime sahip 13 çocuk, Otizm tanılı 12 çocuk ve Down Sendromlu 13 çocuk	Deneysel Desen
Scarpa ve Reyers, 2011	Duygu Düzenleme	5-7 yaş aralığındaki otizm tanılı 11 çocuk ve bu çocukları aileleri	Deneysel Desen
Duffy ve Flattery, 2014	Ayna karşısında ben-öteki farkındalığının geliştirilmesi, öz-farkındalık	15-21 yaş aralığında Otizm tanılı 6 ergen genç	Tek Denekli Araştırma
Gaigg, Cornell ve Bird, 2018	Otizm spektrum bozukluğunda aleksitiminin psikofizyolojik göstergeleri	25-61 yaş aralığındaki, Otizm tanılı 13 yetişkin ve Normal gelişime sahip 13 yetişkin	Deneysel Desen
Huang, Hughes, Sutton, Lawrence, Chen, Ji ve Zeleke, 2017	OSB'li bireylerde benlik		Nitel Araştırma, Doküman İnceleme.
Bolourian, Zeedyk ve Blacher, 2018	Otizm ve üniversite deneyimi(4. tema öz-farkındalık)	Otizm tanılı 13 ve DEHB tanılı 18 üniversite öğrencisi	Nitel Araştırma, Görüşme Yöntemi
Kontogianni ve Nanou, 2020	Öz-farkındalık ve Öz düzenleme	OSB tanılı 11 yaşında 1 kız çocuğu	Karma Model

Uluslararası literatürde uzun yıllardan günümüze öz-farkındalık ve OSB'li bireylerde öz-farkındalık konusu üzerine çalışmaların yapıldığı görölmektedir. Araştırmacıların OSB'li bireylerde benlik (Huang vd., 2017), yüksek öğretime devam eden OSB'li bireylerde öz-farkındalık (Bolourian vd., 2018) ve OSB'de aleksitiminin psikofizyolojik göstergeleri (Gaigg vd., 2018) konuları ele alınmıştır.

Ferrari ve Matthews (1983) OSB tanılı, 3-11 yaş aralığındaki 5'i kız 10'u erkek toplam 15 çocuğun ayna karşısında sergiledikleri davranışlar ile öz-farkındalık durumlarını incelemişlerdir. Her çocuk önce 20 saniye kadar aynada kendine baktıktan sonra araştırmacılar tarafından çocuklara fark ettirmeden çocukların burnuna renkli işaret (allık) konmuştur. Tekrar aynaya baktırılan çocuklardan 8'i doğrudan burnuna dokunarak öz-farkındalık davranışı sergilerken, 7 çocuk ayna yüzeyine dokunarak öz-farkındalık davranışı gösterememiş, kalan 4 çocuğun ise aynaya karşı çekingen ya da tepkisiz kalarak öz-farkındalık becerisi gösteremedikleri görölmüştür.

Rochat ve Striano (2002) 96 normal gelişim gösteren bebek ile çalışma yapmışlardır. Çalışma grubu 4-5 aylık 48 bebek ve 8-9 aylık 48 bebek şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Deney ortamına bir ayna ve aynanın üzerine 50 cm'lik TV ekranı yerleştirilmiştir. Bebeklerin aynadaki kendi görüntülerine ve ardından TV ekranından 1 dakikalık hareketli yetişkin görüntüsüne verdikleri tepkileri video kaydına alıp analiz etmişlerdir. Araştırmacılar elde ettikleri bulgulara göre 4 aylık bebeklerin kendi görüntülerine ve başkasının görüntüsüne farklı tepkiler verdiğini (kendi görüntülerine daha fazla bakma, gülümseme gibi), 9 aylık bebeklerin ise benliğe kıyasla başkasını taklit etmeye yönelik daha çok sosyal girişimde bulduklarını; dolayısıyla bebeklerin aynasal görüntüde kendini ve başkasını ayırt ettiği sonucu ifade edilmiştir.

Nielsen, Dissanayake ve Kashima (2003) 9 ve 12 aylık toplam 98 bebek ile başladıkları 18 aylık boylamsal çalışmayı 63 bebek ile tamamlayarak; 63 bebekten elde ettikleri verileri analiz etmişlerdir. Üçer aylık periyotlarla toplam 6 oturum gerçekleştirdikleri çalışmada, iki ayrı ekrandan yansıtılan kendi ve aynadaki görüntüsüne verdikleri tepkileri, 12. aydaki dördüncü oturumdan itibaren de aynada kendi görüntülerine verdikleri tepkileri incelemişlerdir. Araştırmada incelenen bebeklerin kendi görüntüleriyle ilgilenmeleri kendileriyle ayna görüntüsü arasındaki bağı anladıkları yönünde çalışmanın sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Hobson ve Meyer (2005) Okul öncesi yaş grubundaki 27 NGG çocuk, 17 OSB tanıılı çocuk ve 17 zihinsel yetersizliğe sahip çocuk ile kontrol grubunun zihinsel yetersizliğe sahip çocukların olduğu deneysel çalışma yapmıştır. Etiket testi ile katılımcıların kendi bedenlerini göstermesi beklenilmiştir. Araştırmacı önce model olarak elindeki etiketi göstererek bu benim nereye yapıştırıyım der ve kendi bedeninde bir noktaya yapıştırır. Model olma aşamasından sonra çocukların aynı işlemi yapması kendi bedenlerinde bir noktayı göstermesi beklenilmiştir. Kontrol grubundan 17 çocuktan 12'si birden fazla kez kendini işaret ederken 17 OSB tanıılı çocuktan sadece 3'ü kendi bedenini göstermiştir. Çalışmanın sonucunda araştırma bulgusunun OSB'li çocukların ben-sen ayrımını yapamadığı, kendi-öteki beden özdeşleştirmesini yapamadıkları şeklinde belirtildiği görülmektedir.

Lind ve Bowler (2009) 5-16 yaş aralığındaki 30 OSB'li katılımcı ile 30 tipik gelişim gösteren karşılaştırma grubuna gecikmiş kendini tanıma örneği uygulamışlardır. Oyun etkinliği video kayıt altına alınarak video kayıtlardan katılımcılara geri bildirim sunularak sözel ve fiziksel davranışlarla çocukların kendini tanıma düzeyleri incelenmiştir. Karşılaştırma grubundaki katılımcıların tamamı işarete yönelik davranış sergilerken, OSB'li

gruptan yalnızca 3 çocuğun başarısız olduğu, 2 çocuğun canlı video geri bildirim verildiğinde işarete yönelik davranış gösterdiği ve böylece OSB'li çocukların çoğunluğunun kendini tanıma görevini gerçekleştirdiği bulgusu ifade edilmektedir.

Reddy ve arkadaşları (2010) deneysel çalışma ile okul öncesi yaş grubundaki 12 OSB'li, 13 Down Sendromlu ve 13 normal gelişim gösteren toplam 38 çocuğun ayna karşısındaki davranışlarını incelemiştir. Çalışma sonunda normal gelişim gösteren çocuklar ile Down Sendromlu çocukların kendi görüntülerine isteklilik, gülümseme gibi olumlu eylemleri içeren davranışlar sergilerken; OSB'li çocuklarda diğer çocukların sergilediği olumlu davranışların gözlenemediği rapor edilmiştir. Bu durumun da OSB'li çocuklardaki öz-farkındalık yetersizliğine işaret eden çalışmaları desteklediği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir.

Scarpa ve Reyers (2011) deneysel desenle yürüttükleri çalışmada 5-7 yaş aralığındaki OSB tanılı 11 çocuğa duygu terapisi ile bu çocukların ailelerine uyguladıkları psikoeğitim oturumlarının duygu düzenleme üzerine etkilerini incelemiştir. 11 çocuğu random şekilde 5 ve 6 kişilik iki grup oluşturup ilk grubun uygulamalarından bir hafta sonra diğer grubun eğitimlerine başlanarak ikinci grup bir haftalık süre içerisinde kontrol grubu olarak gözlenmiştir. Çocuklara kendi içlerindeki duyguları tanımayı öğretmek için 9 haftalık birer saatlik uygulamalar yapılırken çocuklarla eşzamanlı olarak ailelere de öfke ve kaygı ile ilgili duygularla başa çıkma üzerine 9 haftalık psikoeğitim uygulanmıştır. Çalışma sonunda araştırmacılar tarafından duygu düzenleme stratejilerinin OSB'li çocukların öfke ve kaygı duygularını düzenlemede etkili olduğu ve aile eğitiminin aile özyeterliliğini geliştirdiğinin rapor edildiği görülmektedir.

Duff ve Flattery (2014), OSB tanılı 15-21 yaş aralığında yoğun düzeyde destek ihtiyacı olan bir kız beş erkek ergen ile öz-farkındalık geliştirmeye yönelik bir çalışma tasarlayıp uygulamışlardır. Dört adımdan oluşturdukları Ayna Öz-farkındalık Geliştirme Etkinliklerini ortak dikkat stratejileriyle birlikte uygulamışlar ve gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin öz-farkındalıklarını artırdığını, ayrıca yaptıkları çalışmanın benlik gelişimi aşamalarını anlamaya da katkı sağladığı vurgusunun araştırmacılar tarafından yapıldığı görülmektedir.

Kontogianni ve Nanou (2020)'nin karma model ile desenledikleri Öz-farkındalık ve öz düzenleme konulu çalışmaları literatürde dikkat çekici görünmektedir. Araştırmacılar Yoga Terapi'nin OSB'li bireylerde öz-farkındalık ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisini

incelemeyi amaçlamıştır. Yoğun davranış problemleri olan OSB tanılı 11 yaşındaki bir katılımcı ile haftada bir kez uygulanmak üzere toplam üç ay süren bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma günlükleri ve gözlem raporları ile veri toplanan araştırma sonunda tek bir katılımcı ile çalışmaları için bulgularını genellemedikleri bu çalışmanın sonunda Yoga Terapi'nin OSB'li çocukların öz-farkındalık ve öz düzenleme becerilerini geliştirici etkisinin gözlemlendiği belirtilmektedir.



## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde katılımcılar, araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişken, çalışma ortamı, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenilirlik, uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirliğin hesaplanması konu başlıkları yer almıştır.

Bu araştırmada, ayna ve ekran karşısında yapılan yüz ifadesi öğretim etkinliklerinin OSB'li öğrencilerin öz-farkındalıkları üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu iki bağımsız değişkenin etkililiğini incelemek amacıyla tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Alanyazını incelendiğinde tek denekli araştırma; katılımcılardan standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiğinin her bir katılımcının kendi içinde değerlendirildiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar & Tekin, 1997; Tekin, 2000). Tek denekli deneysel araştırma yöntemleri araştırmacıların bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemeyi sağlar (Kratochwill vd., 2010; Rakap, 2020; Sarı, Öğülmüş & Yıkılmış, 2015). Ayrıca kapsamındaki farklı modelleri kullanılarak birden fazla bağımlı değişken üzerinde iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin etkililiği ve verimliliğine bakılabilmektedir (Rakap, 2020). Tek denekli deneysel araştırma yöntemleri özel eğitim, Psikoloji, sosyal hizmetler ve rehberlik alanlarında nedensel çıkarımlar oluşturmak için sıklıkla kullanılmaktadır (Kratochwill vd., 2010).

Araştırmada OSB olan katılımcıların öz-farkındalıkları üzerine ayna ve ekran karşısında yapılan yüz ifadesi öğretim etkinliklerinin etkililiklerini karşılaştırmak üzere dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Dönüşümlü uygulamalar modeli iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin, uygulamanın bir bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin incelendiği karşılaştırmalı tek denekli deneysel araştırma modelidir (Tekin-İftar, 2018; Tekin, 2000). Bu model çoklu program deseni, çok ögeli desen, randomizasyon deseni ya da eş zamanlı uygulama deseni olarak da adlandırılmaktadır (Tekin-İftar, 2018; Rakap, 2020). İki ya da daha fazla bağımsız değişken vardır ve bu bağımsız değişkenler arasındaki farkı incelemek amacıyla bir bağımlı değişken üzerindeki etkileri karşılaştırılmaktadır (Tekin-İftar, 2018; Kratochwill vd 2010). Bu modelde bağımsız değişkenlerin/ uygulamaların dönüşümü

hızlı olmalı ve rastgele seçilen sırayla sunulmaktadır (Rakap, 2020; Sarı vd., 2015). Uygulamaların rastgele bir sırayla sunulması bir uygulamanın diğer uygulama üzerindeki etkisini en aza indirmektedir (Kratochwill vd 2010). Araştırmacının her uygulamayı eşit sayıda sunmaya dikkat etmesi gerekmekte ve bu modelde başlama düzeyi verisi toplama zorunluluğu bulunmamaktadır. Ancak başlama düzeyi evresi düzenlemek; bağımlı değişkene bağımsız değişken uygulanmadığında performansın ne olacağı hususunda tahminde bulunmayı ve bağımsız değişkenlerin etkisine yönelik daha fazla bilgi edinilmesini sağlamaktadır (Rakap, 2020; Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada başlama verisi toplamak için ilk olarak bütün katılımcılarda eşzamanlı olmak üzere başlama verisi oturumları düzenlenmiştir. Üç oturum ard arda kararlı veri elde edilen katılımcı ile öğretim oturumlarına geçilmiş diğer katılımcılara herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Birinci katılımcı ile öğretim oturumunda üç oturum ard arda kararlı veri elde edilince ikinci katılımcının öğretim oturumuna geçilmiştir. Bu süreç tüm katılımcılar için uygulanmıştır.

### **3.2. Bağımlı Değişken**

Bir uygulamada bağımsız değişkenden etkilenip etkilenmediğine bakılan değişkene bağımlı değişken denilmektedir (Kırcaali-İftar, 2018). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, çalışmaya katılan OSB’li öğrencilerin öz-farkındalık beceri düzeyleridir.

### **3.3. Bağımsız Değişken**

Çalışma grubu üzerinde etkisi incelenen uygulama bağımsız değişken olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 2018). Bu araştırmanın iki bağımsız değişkeni bulunmaktadır. Birinci bağımsız değişken, doğrudan öğretim yöntemine dayalı ayna karşısında yapılan yüz ifadesi öğretim uygulamasıdır. İkinci bağımsız değişken ise doğrudan öğretim yöntemine dayalı ekran karşısında yapılan yüz ifadesi öğretim uygulamasıdır.

### **3.4. Araştırmanın Katılımcıları**

Bu araştırmanın katılımcıları çalışma grubu, aileler ve öğretmenler olarak üç gruptan oluşmaktadır. Buna ek olarak, uygulama sürecinde araştırmanın güvenilirlik verilerini değerlendiren akademik ve alan uzmanları ile araştırmanın uygulamacısı yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya il merkezinde hizmet vermekte olan özel eğitim uygulama okuluna devam eden, devlet ve üniversiteye bağlı sağlık kurumlarından OSB tanısı almış, 7-10 yaş aralığında olan biri kız dördü erkek toplam beş öğrenci oluşturmaktadır. Biri

kız ikisi erkek olmak üzere üç öğrenci çalışma grubu olarak; katılımcı yitimi ihtimaline tedbir amaçlı önkoşul becerilere sahip bir erkek öğrenci yedek katılımcı olarak, bir erkek öğrenci de pilot uygulamanın katılımcısı olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerliliğine ilişkin veri toplamak üzere öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri de araştırmada yer almıştır.

Araştırmanın uygulama sürecine başlamadan önce araştırmanın etik kurallara uygun bir şekilde yürütülebilmesi için “Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu” na başvuru yapılmış ve “Etik Kurul İzni” alınmıştır (EK-1). Ayrıca Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Araştırma İzni alınmıştır (EK-2).

### **3.4.1 Çalışma Grubu**

Araştırmada çalışma grubunda yer alacak öğrencilerin belirlenmesinde, katılım için kriterlerin belirlenmesi, öğretmenlerle görüşme, aile onaylarının alınması, öğrencilerin belirlenmesi, öğrenci önkoşul becerilerinin kontrol edilmesi işlemleri kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcı öğrencilerin belirlenmesinde şu kriterler göz önüne alınmıştır:

- 1) Kronolojik olarak yaşlarının 7-10 yaş aralığında olması; bilindiği üzere erken tanı ve erken müdahalenin OSB’li çocukların yaşam kalitelerini önemli ölçüde etkilediğinden bu araştırmada yaş ortalamasının çok büyük olmaması göz önünde bulundurularak ilkokul çağındaki öğrenciler olması tercih edilmiştir.
- 2) OSB tanısı almış olması,
- 3) Aileleri tarafından çalışmaya katılım izinlerinin verilmiş olması,
- 4) Araştırma için belirlenen ön koşul becerilere sahip olması,
- 5) Öz-farkındalık ile ilgili becerilere sahip olmamasıdır.

Görüşmeye gidilen kurumun OSB sınıflarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak ilk aşamada yukarıdaki özelliklerden ilk ikisine sahip öğrenciler belirlenmiştir. OSB tanısı olan 7-10 yaş aralığındaki öğrencilerin aileleriyle iletişime geçilmiştir. Çocukların araştırmaya katılımları konusunda anne-babaları bilgilendirilmiş ve sonrasında “Veli Onay Formu” imzalatılarak çocukların ailelerinden izinler alınmıştır (EK-3). Araştırma süresince ailelere taahhüt edilen etik kurallar titizlikle uygulanmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerde aranan ön koşul beceriler:

- 1) Tek eylem gerektiren yönergeleri yerine getirme,
- 2) Beş saniye süreyle göz kontağı kurma,
- 3) En az beş dakika etkinliğe dikkatini yöneltme,
- 4) Göster davranışını yerine getirme olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılım onayı veren ailelerin çocuklarına bu ön koşul becerileri yoklayan kontrol listesi uygulanmıştır (EK-5). Değerlendirmeler sonucunda ön koşul becerilere sahip 3 öğrenci asil, 1 öğrenci yedek ve 1 öğrenci de pilot uygulama katılımcısı olarak belirlenerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Öğrencilerin gerçek isimleri yerine Öğrenci 1, öğrenci 2 ve öğrenci 3 kodları kullanılmıştır. Çalışma grubu, Konya il merkezinde hizmet vermekte olan Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bir özel eğitim uygulama merkezinin birinci kademesine devam eden üç öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrenci 1, on yaşında bir erkek öğrencidir. OSB tanısı 2 yaşındayken konulmuştur. Alıcı dil becerilerine sahip, verilen yönergeleri yerine getirebilmektedir. Sözel ifade edici dil becerisi yetersiz olup istek ve ihtiyaçlarını işaretlerle ve anlamsız seslerle ifade etmektedir. Büyük kas ve küçük kas gelişimi bakımından normal gelişim özelliklerini göstermektedir. Haftanın beş günü MEB'e bağlı özel eğitim uygulama merkezi birinci kademe eğitimine devam etmektedir. Haftanın bir gününde iki saat özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek özel eğitim almaktadır. Yine haftanın bir günü farklı bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde jimnastik ve at binme aktivitelerine devam etmektedir. Masa başı öğretim etkinliklerinde 10-15 dakika süreyle dikkatini etkinliğe yöneltebilmektedir.

Öğrenci 2, sekiz yaşında bir erkek öğrencidir. 3 yaşındayken OSB tanısı konulmuştur. Alıcı dil becerilerine sahip, tek basamaklı yönergeleri yerine getirir, iki basamaklı yönergelerde zorlanmaktadır. Sözel ifade edici dil becerisi yetersiz, istek ve ihtiyaçlarını işaretlerle ve göstererek ifade etmektedir. Büyük kas ve küçük kas gelişimi bakımından zayıflık göstermektedir. Yürüyebilmekte ancak uzun mesafe yürümede zorlanmakta, desteğe ihtiyaç duymaktadır. Haftanın beş günü MEB'e bağlı özel eğitim uygulama merkezi birinci kademe eğitimine devam etmektedir. Haftanın bir gününde iki saat özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek özel eğitim ve fizyoterapi desteği almaktadır. Akranlarıyla etkileşime girmektedir. Masa başı öğretim etkinliklerinde 5-7 dakika süreyle dikkatini etkinliğe yöneltebilmektedir.

Öğrenci 3, yedi yaşında bir kız öğrencidir. OSB tanısı 1.5 yaşında iken konulmuş ve dört yıldır Türkiye’de Konya’da bakıcı aile yanında yaşamaktadır. Anne ve baba ayrı yaşamakta olup çocuğun velayeti babanın üzerindedir. Baba halen Almanya’da yaşamakta, yılda bir Türkiye’ye izne geldikçe çocuğun ihtiyaçlarıyla ilgilenip çocukla vakit geçirmektedir. Baba, bakıcı aile ve öğretmeniyle yapılan görüşmelerde çocuğun bakıcı ailedeki genç ablaya aşırı bağlılığı olduğu, abla yüksek öğrenimini Konya dışında yaptığından ablanın eve geliş gidiş dönemlerinin duygusal ve davranışsal açıdan çocuğu etkilediği bilgisi alınmıştır. Bu durumun öğrencinin okul performansını etkilediği sınıf öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Alıcı dil becerilerine sahip, verilen yönergeleri yerine getirmektedir. Tek kelimelerle sınırlı düzeyde ekolali olarak konuşmaktadır. Fiziksel gelişimi büyük kas ve küçük kas becerileri bakımından normal gelişim özelliklerini göstermektedir. Haftanın beş günü MEB’e bağlı özel eğitim uygulama merkezi birinci kademede eğitimine devam etmektedir. Haftanın bir gününde iki saat özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek özel eğitim almaktadır. Verilen tek basamaklı yönergeleri yerine getirebilirken, iki basamaklı yönergelerde kısmen zorlanabilmektedir. Masa başı öğretim etkinliklerinde 5-7 dakika süreyle dikkatini etkinliğe yöneltebilmektedir.

**Tablo 3.1.** Çalışma grubunun demografik özellikleri.

Çalışma Grubu	Yaş	Cinsiyet	Tanı
Öğrenci 1	10	Erkek	Otizm Spektrum Bozukluğu
Öğrenci 2	8	Erkek	Otizm Spektrum Bozukluğu
Öğrenci 3	7	Kız	Otizm Spektrum Bozukluğu

### 3.4.2.Uygulamacı

Araştırmanın uygulamacısı Sınıf Öğretmenliği lisans mezunu, Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı programında yüksek lisansını tamamlamış ve Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı doktora programı öğrencisidir. Bununla birlikte uygulamacının toplam 20 yıllık öğretmenlik tecrübesi bulunmakta ve 18 yıllık kısmi özel eğitim sınıfı, özel eğitim uygulama okullarında yer almaktadır. Bu süre içinde OSB ve zihinsel yetersizlik tanısı almış çocuklarla çalışmıştır. Uygulamacı tek denekli araştırma ile ilgili ders almış ve yüksek lisans çalışmasında araştırma yöntemi olarak kullanmıştır.

### **3.4.3.Gözlemciler**

Araştırmada uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirliği sağlamak için Otizm ve Tek Denekli Araştırmalar konularında çalışma yapmış, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalında ve Özel Eğitim Bölümü Otizm Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapan üç uzman yer almaktadır. Uzmanlar, araştırmanın öğretim materyallerinin değerlendirilmesinde, uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerini değerlendirmede görev almışlardır.

### **3.4.4.Aileler**

Araştırma süreci ile ilgili sosyal geçerlik verilerini elde etmek amacıyla araştırmada uygulamaya katılan OSB tanılı üç öğrencinin aileleri araştırmanın katılımcıları arasında yer almaktadır. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri ile ilgili görüşlerini paylaşarak araştırmaya katkıda bulunmuşlardır.

### **3.4.5.Öğretmenler**

Özel eğitim uygulama okuluna devam eden katılımcı öğrencilerin sınıf öğretmenleri olan beş özel eğitim öğretmeni, araştırmanın sosyal geçerliğine yönelik görüşlerini paylaşarak araştırma sürecine dahil olmuşlardır.

## **3.5. Çalışma Ortamı**

Araştırma Konya il merkezinde bulunan MEB'e bağlı bir özel eğitim uygulama merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bu okulda çalışma yapabilmek için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Uygulamanın tüm oturumları (başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumları), okul idaresi tarafından bireysel eğitim odası olarak düzenlenmiş yaklaşık 15 metrekare büyüklüğündeki ortamda gerçekleştirilmiştir.

## Resim 1: Çalışma Ortamı

Resim 1a: Ayna uygulaması.



Resim 1b: Ekran uygulaması.



Ortamda bir öğretmen masası, bir tekerlekli öğretmen sandalyesi, bir öğrenci sandalyesi, 75cmx155cm ebadında ayaklı ayna ve tripod bulunmaktadır. Sınıf okul binasının ikinci katında olup; sınıfın bina koridoruna açılan bir kapısı ve kapıdan girince tam karşıda krem rengi stor perdesi olan 105cmx120cm büyüklüğünde penceresi vardır. Uygulama oturumlarının hemen öncesinde uygulamacı tarafından ortam yapılacak etkinliğe uygun şekilde düzenlenmiştir. Ayna karşısında yapılan etkinliklerde ayna dikdörtgen görümlü sınıfın uzun duvarının önüne, kapıdan yaklaşık 3m ileriye konumlandırılmış, aynanın hemen yanına öğretmen masası yerleştirilerek masanın üzerine öğretim materyalleri konulmuştur. Aynadan yaklaşık 3m ileriye etkinlik esnasında öğrencinin arka çaprazından video kaydı almak için ayaklı tripod yerleştirilmiştir. Ekran karşısında yapılacak etkinlik oturumlarında ayna ortamdaki çıkarılarak çalışma masası sınıfın tam ortasına konumlandırılıp masanın uzun kenarına öğrencinin oturması için öğrenci sandalyesi, öğretmenin oturması için öğretmen sandalyesi, öğrencinin arka çaprazına ayaklı tripod, yerleştirilmiştir. Oturumlar esnasında ortamda yalnızca öğrenci ve uygulamacı bulunmuş, başka kimse ortamda yer almamıştır.

### 3.6.Araç-Gereçler

Uygulama sürecinde ayna ve ekran kullanılan materyallerdir.

#### 3.6.1.Fotoğraflar ve Siyah Beyaz Çizimler

Uygulama sürecinde kullanılan yüz ifadesi fotoğrafları ve siyah beyaz çizimler ekran fotoğrafı, yetişkin birey fotoğrafı ve katılımcıların kendilerine ait fotoğraflardan oluşmaktadır. Ayrıca eşleme becerisi için olay resimleri kullanılmıştır.

**Resim 2:** Yüz İfadesi Fotoğrafları ve Siyah Beyaz Çizimleri.

**Resim 2a.** Fotoğraf- Yetişkin Kadın



**Resim 2b.** Çizim- Yetişkin Kadın



**Resim 2c.** Fotoğraf- Yetişkin Erkek



**Resim 2d.** Çizim- Yetişkin Erkek



**Resim 2e.** Fotoğraf- Akran Kız



**Resim 2f.** Çizim- Akran Kız



**Resim 2g.** Fotoğraf- Akran Erkek



**Resim 2h.** Çizim- Akran Erkek



Yukarıdaki verilen fotoğraflar yüz ifadesi öğretiminde kullanılan görsellerden bazılarıdır. Bu fotoğraflara ek olarak öğretim esnasında katılımcıların kendilerine ait fotoğraflardan bazıları da aşağıda verilmiştir.

**Resim 3:** Katılımcıların Yüz İfadesi Fotoğrafları ve Siyah Beyaz Çizimleri.

**Resim 3a.**Fotoğraf- Korkmuş



**Resim 3b.** Çizim- Korkmuş



**Resim 3c.**Fotoğraf- Üzgün



**Resim 3d.** Çizim- Üzgün



**Resim 3e.** Fotoğraf- Kızgın



**Resim 3f.** Çizim- Kızgın



**Resim 4.** Olay resimleri.

**Resim 4a.** Mutlu



**Resim 4b.** Üzgün



**Resim 4c. Kızgın**



**Resim 4d. Korkmuş**



Yukarıda verilen olay resimleri yüz ifadesi öğretim etkinliğinin girişinde kullanılmıştır.

**Resim 5. Uygun Yüz İfadesiyle Eşlenen Durum Görsellerinden Bazıları.**

**Resim 5.a Mutlu**



**Resim 5.b Üzgün**



**Resim 5.c Kızgın**



**Resim 5.d Korkmuş**



Araştırmada ayna karşısında ve ekran karşısında yapılacak etkinliklerde kullanılmak üzere mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş yüz ifadesi kartları oluşturulmuştur. Yüz ifadesi kartları oluşturulurken ilişkili nitelikler olarak;

- 1) Seçilen görsellerdeki kişilerin yüzlerinde gülümseme halinin olması.
- 2) Seçilen görsellerdeki kişilerin yüzlerinde üzgün ifadenin olması.
- 3) Seçilen görsellerdeki kişilerin yüzlerinde özellikle çatık kaşlı kızgın ifadenin olması.
- 4) Seçilen görsellerdeki kişilerin yüzlerinde geniş açılmış gözler, havaya kaldırılmış kaşlar, hafifçe açılmış ağız şeklinde korkmuş ifadenin olması.

İlişkisiz nitelikler olarak;

- 1) Görsellerdeki cinsiyet.
- 2) Görsellerdeki ten, göz, saç, sakal, bıyık rengi ve uzunluğu farklılıkları.

Kriterleri belirlenmiştir. Dört farklı erkek akran, dört farklı kız akran, dört farklı erkek yetişkin ve dört farklı kadın yetişkinden bu dört yüz ifadesini temsil eden fotoğraflar çekilmiştir. Ayrıca katılımcı üç öğrencinin yakın pozisyondan çekilen fotoğraflarına, bir bilgisayar programcısından yardım alınarak Photoshop programı ile mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş ifadeleri verilmiştir. Fotoğrafların belirlenen yüz ifadelerini yansıtmaları bakımından değerlendirilmesi için özel eğitim alanından iki ayrı uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında uygulama sürecinde kullanılmasına karar verilen 11 kişiye ait toplam 44 fotoğraf görsel sanatlar uzmanına gönderilerek siyah beyaz çizimleri yaptırılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılmasına karar verilen fotoğraflar 96 dpi çözünürlüğe sahiptir. İki farklı modelden çekilen erkek akran, kız akran, erkek yetişkin ve kadın yetişkin fotoğraflarından ikişer set oluşturulup birinci setin öğretim öncesinde ve izleme oturumlarında, ikinci setin öğretim oturumlarında kullanılması belirlenmiştir. Katılımcı öğrencilerin aileleri ile görüşülerek çocuklarını mutlu eden, üzen, kızdıran ve korkutan durumlar öğrenilerek, öğrencilerin uygun yüz ifadesiyle eşleştirecekleri durum fotoğrafları hazırlanmıştır. Ayrıca öğretim etkinliğinin başlangıcında kullanılmak üzere mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş olay resimleri görsel sanatlar uzmanına çizdirilmiştir. Her birinden üçer tane olmak üzere hazırlanan toplam 12 olay resmi özel eğitim alan uzmanlarına incelettirilip, her duygu için birer tane olmak üzere 4 olay resminin öğretim oturumlarında kullanılmasına karar verilmiştir. Fotoğraflar ve çizimlerden oluşan tüm görseller dayanıklılığını artırmak amacıyla laminasyondan geçirilerek PVC ile kaplanmış, ayna karşısında kullanılacak materyallerin ayna yüzeyinde durmasına sağlamak için arka yüzeylerine Amerikan cırtı yapıştırılmıştır.

### **3.6.2.Ayna**

75cmx155cm ebadındaki ayaklı ayna, ayna karşısında yapılan öğretim etkinliklerinde kullanılmıştır. Fotoğraf ve görselleri yapıştırmak için ayna yüzeyine Amerikan cırtı yapıştırılmıştır.

### **3.6.3.Tablet**

Otuz iki (32) GB kapasiteli 10.4” ekran büyüklüğüne sahip tablet. Tablete yüklenen slayt gösterisi biçiminde hazırlanan sunum ile ekran karşısında öğretim etkinliği için kullanılmıştır. Kızgın ve korkmuş yüz ifadelerinin öğretimi için hazırlanan resim, fotoğraf ve çizimler kullanılarak slayt gösterileri oluşturulmuştur. Her iki yüz ifadesi için ikişer slayt sunumu hazırlanmıştır, birincisi öğretim öncesinde ve izleme oturumlarında, ikincisi öğretim oturumlarında kullanılmıştır.

### **3.6.4.Kamera ve tripod**

Uygulamaya ait tüm oturumların görüntü ve ses kaydını almak için üç ayaklı tripodda kamera yerleştirilerek kullanılmıştır.

### **3.6.5.Cep telefonu**

Cep telefonu katılımcılardan birine pekiştireç olarak sevdiği şarkı videosunu izlettirmek için kullanılmıştır.

### **3.6.6.Ruj**

Öz-farkındalık becerisi gözlemlmek için katılımcıların yüzüne işaret koymak amacıyla kullanılmıştır.

### **3.6.7.Islak mendil**

Uygulama sırasında katılımcıların yüzüne konulan işaretin silinmesi amacıyla kullanılmıştır.

### **3.6.8.Harici harddisk**

Bir (1) terabayt kapasiteli hard disk. Kamera kayıtlarını muhafaza etmek için kullanılmıştır.

### 3.6.9.Pekiştirenler

Katılımcıların öğretmen ve aileleriyle görüşülerek belirlenmiş çeşitli markalarda birincil pekiştirenler (çeker, kek, yumuşak çeker), sosyal pekiştirenler ve iki ayrı şarkı videosu kullanılmıştır.

### 3.7.Uygulama Süreci

Uygulama süreci tabloda verilen aşamalara göre gerlkleştirilmiştir.

**Tablo 3.2.** Uygulama süreci aşamaları

Sıra	Aşama
1	Resmi İzinlerin Alınması
2	Okul, Öğretmen ve Ailelerle Görüşülmesi
3	Öğrencilerin Ön Koşul Becerilerinin Değerlendirilmesi
4	Bireysel Öğretim Planlarının Hazırlanması
5	Pilot Uygulama
6	Başlama Düzeyi Oturumları
7	İzleme Oturumları

Uygulama sürecine resmi izinlerin alınmasıyla başlanılmıştır. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden il merkezinde bulunan 7-10 yaş aralığndaki otizm tanısı olan çocuklara eğitim veren özel eğitim uygulama okullarında araştırmayı yürütebilmek için resmi izinler alınmıştır. İzin işleminin ardından okullar ziyaret edilerek önce okul idarecileri ile otizm sınıflarında çalışan özel eğitim öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Okul yöneticilerinden ve özel eğitim öğretmenlerinden alınan bilgiler sonrasında belirlenen ailelerle ilerleyen günlerde bilgilendirme toplantıları yapılarak kendisinin ve çocuğunun araştırmaya katılmasına onay veren ailelerin çocuklarına ön koşul becerilerini değerlendirme aşaması gerlkleştirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda ön koşul becerilere sahip 3 Öğrenci asil, 1 öğrenci yedek ve 1 öğrenci de pilot uygulama katılımcısı olarak belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinin hemen ardından bireysel öğretim planları hazırlanmış ve devamında olası eksikliklerin belirlenip giderilmesi için toplamda dört oturum olarak pilot uygulama

gerçekleştirilmiştir. Tespit edilen herhangi bir aksaklığın olmaması üzerine asil öğrencilerle başlama düzeyi oturumları ile uygulama süreci başlatılarak devamında öğretim oturumları ve izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen tüm oturumlar araştırmacının kendisi tarafından yürütülerek ve birebir öğretim şeklinde gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumlar video çekimleri ile kayıt altına alınmıştır.

### **3.7.1.Araştırmada İç Geçerliliğin Sağlanması**

İç geçerlik bir araştırmada, araştırmacının dış değişkenleri kontrol altına alması sonucunda bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin sadece bağımsız değişkenden kaynaklanmasıdır. Dönüşümlü uygulamalar modeli kısa sürede tamamlanmasına bağlı olarak zaman bakımından verimli ve iç geçerliğin de yüksek olduğu bir modeldir. Çalışmanın kısa sürede tamamlanması olgunlaşma, ölçme, denek yitimi ve dış etmenlerden etkilenme olasılıklarını düşürmektedir (Tekin-İftar, 2018). Araştırmada dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak hızlı dönüşümlerle iç geçerliği tehdit eden faktörler kontrol altına alınmıştır.

**3.7.1.1.Zaman:** Araştırmalarda bağımsız değişken dışında kalan etmenler, zamanla bağımsız değişken kadar etkili olabilmekte ve bu durum da araştırmanın etkililiğini etkilemektedir. Bu etkiyi kontrol altına almak için oturumlar pazartesten cumaya kadar haftanın her günü, günde iki oturum olacak şekilde planlanıp gerçekleştirilmiştir. Oturumlar arasında en az bir saatlik aranın olmasına dikkat edilmiştir.

**3.7.1.2.Olgunlaşma:** Araştırmaya katılan öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik bakımdan değişme, gelişme ve büyümesinin bağımlı değişken üzerindeki etkisi bilinmektedir. Bu etkiyi kontrol altına almak için uygulamanın iyi planlanması ve kısa sürede tamamlanması gerekmektedir. Bu araştırmada araştırma modeli hızlı dönüşümler yapılarak ve haftanın beş günü, günde iki oturum şeklinde planlanarak olgunlaşma etkisi kontrol altına alınmıştır.

**3.7.1.3.Uygulama Öncesi Ölçme:** Dönüşümlü uygulamalar modelinde başlama düzeyi evresinin gerçekleştirilmesinin zorunlu olmamasına rağmen deneysel kontrolün sağlanması amacıyla başlama düzeyi evresi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edilinceye kadar veri alınmıştır.

**3.7.1.4.Yanlı Atama:** Tek denekli araştırmalarda, çalışmanın katılımcıları belirlenirken önkoşul becerilere sahip adaylar arasından seçim yapılmakta olup yansız atama yapılamamaktadır. Bir sorun olarak görülen bu durum araştırmada başlama düzeyi verisi toplanarak çözümlenmektedir. Katılımcıların uygulama öncesindeki performans düzeyi ile

uygulama esnasındaki ve uygulama sonrasındaki performansı karşılaştırılarak değerlendirme buna göre yapılmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Katılımcıların öz-farkındalık becerilerindeki değişikliğin yalnızca araştırmanın bağımsız değişkenleri olan ayna karşısındaki uygulama ve ekran karşısındaki uygulamadan kaynaklanması gerekmektedir. Araştırma öncesinde görüşmelerde katılımcıların ailelerinden ve öğretmenlerinden araştırmada katılımcılara öğretilmesi planlanan yüz ifadeleri ve öz-farkındalık becerilerinin evde ve okulda öğretilmemesi, benzer etkinliklerin yapılmaması istenmiş ve kabul etmeleri üzerine araştırmaya başlanılmıştır.

**3.7.1.5. Dış Geçerliği Etkileyen Etmenlerin Kontrol Altına Alınması:** Tek denekli araştırmalarda dış geçerlik yinelemeler yapılarak sağlanmaktadır. Yani bir araştırma grubundan alınan verilerin sonuçlarının deneysel etkisinin başka gruplarda başka araştırmacılar tarafından benzer şekilde ortaya konulmasıdır. Araştırmadaki önkoşul becerilere sahip katılımcı özelliklerinin farklılığı, katılımcıların ayrıntılı olarak tanımlanmış olması, araştırmanın üç katılımcı ile yapılması, katılımcılar arası tekrarlamamanın olması dış geçerlik bakımından dış geçerliği etkileyen etmenleri kontrol altına alan faktörlerdir. Deneysel kontrol, yalnızca uygulamaya başlanan durumun veri düzey ya da eğiminde değişiklik olması, öğretime başlanmamış durumların veri düzey ya da eğimlerinde değişiklik olmaması ve bu etkinin diğer oturumlarda da eş zamanlı olarak uygulama gerçekleştirildikçe aynı şekilde gerçekleşmesi ile kurulmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Uygulama katılımcıların eğitim aldıkları okul içerisindeki bireysel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Dış geçerliği etkileyen etmenlerden bir diğeri de uygulama güvenilirliğidir. Uygulama güvenilirliği, uygulamanın planlandığı gibi gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Dış geçerliği sağlayıcı bu faktörü kontrol altına almak için öğretim ve izleme oturumlarının %30'undan uygulama güvenilirliği verisi otizm ve tek denekli araştırmalar konularında çalışmaları bulunan iki uzman tarafından değerlendirilerek uygulama geçerliği verileri toplanmıştır. Araştırmada ayrıca aileler ve öğrencilerin öğretmenlerinden sosyal geçerlik soru formu kullanılarak sosyal geçerlik verileri alınmış ve analiz edilmiştir.

### **3.7.2.Pilot Uygulama**

Araştırmanın uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek olası tüm aksaklık ve problemleri önceden tespit etmek, programda gerekli düzenlemeleri yapmak amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, çalışma grubu öğrencileriyle benzer özelliklere sahip, çalışma grubuna dahil olmayan 7 yaşında OSB'li bir erkek öğrenci ile ekran karşısında ve ayna

karşısında ikişerden toplam dört oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır ve uygulama süreci planlandığı şekilde yürütülmüştür.

### **3.7.3.Başlama Düzeyi Oturumları**

Dönüşümlü uygulamalar modelinde öğretim öncesinde başlama düzeyi oturumlarının yapılması, başlangıç düzeyi verisinin toplanması zorunluluk değildir. Ancak katılımcının bağımlı değişkene yönelik olası performansı için kestirimde bulunma ve işlevsel ilişkinin güçlü bir şekilde ortaya konulması açısından başlama düzeyi verilerinin toplanması tavsiye edilmektedir (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada öğretim oturumlarına başlamadan önce katılımcıların bağımlı değişkene yönelik mevcut performans düzeylerini belirlemek için başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sürecine bütün katılımcılardan eş zamanlı olarak başlama düzeyi oturumları ile başlama düzeyi verisi toplanarak başlanmıştır. Üç oturum art arda kararlı veri elde edilen ilk katılımcı ile öğretim oturumlarına geçilmiştir.

### **3.7.4.Öğretim Oturumları**

Araştırmanın uygulamalarında kullanılmak üzere hazırlanan öğretim planları, ikisi tez izleme komisyonundan ikisi de farklı üniversitelerden olmak üzere dört ayrı uzmandan değerlendirme ve görüşleri alınarak öğretim sürecine hazır hale getirilmiştir. Araştırma kapsamında mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş yüz ifadelerinin öğretiminde, doğrudan öğretim yöntemine göre planlanan ayna karşısında ve ekran karşısında öğretim etkinlikleri ayrı ayrı kullanılmıştır. Her iki uygulamanın başlangıcında katılımcıların öz-farkındalık becerileri gözlemlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce ayna karşısında ve ekran karşısında öğretim etkinlikleri ile öğretimi yapılacak öğretim setleri yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Öğretim oturumları okulun eğitim öğretim dönemi içerisinde, katılımcıların kendi sınıflarından alınıp uygulama için düzenlenmiş ortamda bireysel çalışma olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulama akışı her bir katılımcı ile her iki etkinlik için bir öğretim oturumu olacak şekilde planlanmış ve iki uygulama arasında en az bir saat ara olmasına dikkat edilmiştir. Ayna karşısında ve ekran karşısında yapılan öğretim oturumları katılımcılar arasında çaprazlanmıştır. Öğretim oturumları için başarı ölçütü 4/5 (%80) olarak belirlenmiştir.

**Tablo 3.3.** Uygulama 1 ve 2'nin katılımcılar arasındaki dönüşümü

	Öğrenci 1		Öğrenci 2		Öğrenci 3	
Uygulama 1	Ayna-Mutlu	Ekran-Kızgın	Ekran-Kızgın	Ayna-Mutlu	Ayna-Mutlu	Ekran-Kızgın
Uygulama 2	Ekran-Korkmuş	Ayna-Üzgün	Ayna-Üzgün	Ekran-Korkmuş	Ekran-Korkmuş	Ayna-Üzgün

Öğrenci 1'in 1. uygulamasının 1. oturumunda ayna karşısında etkinlik 2. oturumunda ekran karşısında etkinlik, 2. uygulamasının 1. oturumunda ekran karşısında etkinlik 2. oturumunda ayna karşısında etkinlik gerçekleştirilmiştir. Öğrenci 2'nin 1. uygulamasının 1. oturumunda ekran karşısında etkinlik 2. oturumunda ayna karşısında etkinlik, 2. uygulamasının 1. oturumunda ayna karşısında etkinlik 2. oturumunda ekran karşısında etkinlik gerçekleştirilmiştir. Öğrenci 3'ün 1. uygulamasının 1. oturumunda ayna karşısında etkinlik 2. oturumunda ekran karşısında etkinlik, 2. uygulamasının 1. oturumunda ekran karşısında etkinlik 2. oturumunda ayna karşısında etkinlik gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3.4.** Öğretim etkinliklerinin sunum sırası

Öğrenci	Mutlu(Ayna)		Üzgün(Ayna)		Kızgın(Ekran)		Korkmuş(Ekran)	
1	ÖE1			ÖE4		ÖE2	ÖE3	
2		ÖE2	ÖE3			ÖE1	ÖE4	
3		ÖE1	ÖE4		ÖE2			ÖE3

Uygulama 1'in öğretim etkinlikleri (Ayna/Mutlu-Ekran/Kızgın) üç katılımcının hepsiyle tamamlanmasının ardından tekrar birinci katılımcıya dönülerek Uygulama 2'nin öğretim etkinlikleri (Ayna/Üzgün-Ekran/Korkmuş) Uygulama 1'deki öğretim etkinlikleri ile aynı sıralama olmayacak şekilde dönüştürülerek sırasıyla üç katılımcıyla gerçekleştirilmiştir.

#### 3.7.4.1. Ayna Karşısında Yapılan Öğretim Etkinlikleri

Uygulamalarda mutlu ve üzgün yüz ifadelerinin öğretim oturumları doğrudan öğretim yöntemine göre planlanarak ayna karşısında gerçekleştirilmiştir.

##### 3.7.4.1.1. Mutlu Yüz İfadesinin Ayna Karşısında Öğretim Oturumları

Öğrenciyle birlikte uygulama alanına girilip, "Bugün seninle ayna karşısında mutlu yüz ifadesi çalışacağız." denildikten sonra etkinlik süresince yapması gerekenler açıklanmış ve söylenenleri yaptığı takdirde verilecek ödül açıklanmıştır. Öğrenciye açıklama yapılırken; önceden uygulamacının kendi parmak ucuna hazırladığı boya ile fark ettirmeden öğrencinin

yüzüne (yanak, çene, burun, alın) işaret konulmuştur. Öğrenciyle birlikte ayna karşısına geçilip ve beş saniye süreyle öğrencinin tepkileri (kendi görüntüsüne bakma, kendi yüzüne bakma, yüzündeki işareti fark etme) izlenmiştir. Öğrencinin tepkilerinin ardından aynadaki görüntüler işaret edilerek bak burada ikimiz varız sen ve ben denilmiş, öğrenci kendi görüntüsüne, yüzüne bakmaya yönlendirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri kendine ne güzel baktın, yüzüne ne güzel baktın denilerek pekiştirilmiştir.

Ardından öğrenciye “şimdi seninle mutlu yüz ifadesini öğreneceğiz” denilerek öğrencinin dikkati yüz ifadesi öğretim etkinliğine çekilmiştir. Önce ayna yüzeyine mutlu olay kartı yerleştirilip kısa öykü öğrenciye anlatılmıştır. Öyküdeki kahramanın yüzü gösterilerek mutlu kavramı öğrenciye verilmiştir. Öykünün ardından mutlu yüz ifadesi, mutlu ve farklı bir yüz ifadesinin olduğu fotoğraflar üzerinden sırasıyla gösterilmiştir. Her denemede mutlu yüz ifadesinin olduğu görsel işaret edilerek “bu mutlu” hemen ardından mutlu olmayan gösterilerek “bu mutlu değil” denilmiştir. Aynı işlem siyah beyaz çizimlerle de gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin dinlenmesi için iki dakikalık ara verilerek; ara etkinlik olarak öğrenciye yemesi/içmesi için jelibon/su sunulmuştur. Ara etkinliğin ardından öğrenciye “dersimize kaldığımız yerden devam edelim” denilmiş ve devamında “benim yaptığım gibi şimdi sen fotoğraflara bak ve mutluyu göster” yönergesi verilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri aferin, harikası, süper gibi sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğrenci yanlış tepki verdiğinde ya da tepki vermediğinde doğru tepki gösterilmiştir. Aynı işlem kendi fotoğrafının olduğu araç setinde fotoğraflar işaret edilerek hangisi sensin sorusunda ve mutlu durum ile mutlu yüz ifadesi fotoğraflarını eşlemede uygulanmıştır. Soru ve yönergelere öğrencinin verdiği doğru tepkiler (+), yanlış tepkiler ve tepkide bulunmaması (-) olarak veri kayıt formuna işaretlenmiştir. Öğretimin sonunda öğrenciye benimle çok güzel çalıştın denilerek öğrenci için belirlenen ödül öğrenciye sunulmuştur.

#### **3.7.4.1.2. Üzgün Yüz İfadesinin Ayna Karşısında Öğretim Oturumları**

Öğrenciyle birlikte uygulama alanına girilip, “Bugün seninle ayna karşısında üzgün yüz ifadesi çalışacağız.” denildikten sonra etkinlik süresince yapması gerekenler açıklanmış ve söylenenleri yaptığı takdirde verilecek ödül açıklanmıştır. Öğrenciye açıklama yapılırken; önceden uygulamacının kendi parmak ucuna hazırladığı boya ile fark ettirmeden öğrencinin yüzüne (yanak, çene, burun, alın) işaret konulmuştur. Öğrenciyle birlikte ayna karşısına geçilip ve beş saniye süreyle öğrencinin tepkileri (kendi görüntüsüne bakma, kendi yüzüne bakma, yüzündeki işareti fark etme) izlenmiştir. Öğrencinin tepkilerinin ardından aynadaki

görüntüler işaret edilerek bak burada ikimiz varız sen ve ben denilmiş, öğrenci kendi görüntüsüne, yüzüne bakmaya yönlendirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri kendine ne güzel baktın, yüzüne ne güzel baktın denilerek pekiştirilmiştir.

Ardından öğrenciye “şimdi seninle üzgün yüz ifadesini öğreneceğiz” denilerek öğrencinin dikkati yüz ifadesi öğretim etkinliğine çekilmiştir. Önce ayna yüzeyine üzgün olay kartı yerleştirilip kısa öykü öğrenciye anlatılmıştır. Öyküdeki kahramanın yüzü gösterilerek üzgün kavramı öğrenciye verilmiştir. Öykünün ardından üzgün yüz ifadesi, üzgün ve farklı bir yüz ifadesinin olduğu fotoğraflar üzerinden sırasıyla gösterilmiştir. Her denemede üzgün yüz ifadesinin olduğu görsel işaret edilerek “bu üzgün” hemen ardından üzgün olmayan gösterilerek “bu üzgün değil” denilmiştir. Aynı işlem siyah beyaz çizimlerle de gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin dinlenmesi için iki dakikalık ara verilerek; ara etkinlik olarak öğrenciye yemesi/içmesi için jelibon/su sunulmuştur. Ara etkinliğin ardından öğrenciye “dersimize kaldığımız yerden devam edelim” denilmiş ve devamında “benim yaptığım gibi şimdi sen fotoğraflara bak ve üzgünü göster” yönergesi verilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri aferin, harikasin, süper gibi sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğrenci yanlış tepki verdiğinde ya da tepki vermediğinde doğru tepki gösterilmiştir. Aynı işlem kendi fotoğrafının olduğu araç setinde fotoğraflar işaret edilerek hangisi sensin sorusunda ve üzgün durum ile üzgün yüz ifadesi fotoğraflarını eşlemede uygulanmıştır. Soru ve yönergelere öğrencinin verdiği doğru tepkiler (+), yanlış tepkiler ve tepkide bulunmaması (-) olarak veri kayıt formuna işaretlenmiştir. Öğretimin sonunda öğrenciye benimle çok güzel çalıştın denilerek öğrenci için belirlenen ödül öğrenciye sunulmuştur.

### **3.7.4.2. Ekran Karşısında Yapılan Öğretim Etkinlikleri**

Uygulamalarda kızgın ve korkmuş yüz ifadelerinin öğretim oturumları doğrudan öğretim yöntemine göre planlanarak ekran karşısında gerçekleştirilmiştir.

#### **3.7.4.2.1. Kızgın Yüz İfadesinin Ekran Karşısında Öğretim Oturumları**

Öğrenciyle birlikte uygulama alanına girilip, “Bugün seninle kızgın yüz ifadesini çalışacağız.” denildikten sonra öğrenci çalışma masasının uzun kenarına oturtulurken öğrencinin sağ tarafında olacak şekilde masanın kısa kenarına oturulmuştur. Masadaki tablet gösterilerek “Şimdi seninle tablet ile çalışacağız” denilerek etkinlik süresince yapması gerekenler açıklanmış ve söylenenleri yaptığı takdirde verilecek ödül açıklanmıştır. Öğrenciye açıklama yapılırken; önceden uygulamacının kendi parmak ucuna hazırladığı boya

ile fark ettirmeden öğrencinin yüzüne (yanak, çene, burun, alın) işaret konulmuştur. Tablet açılıp öğrencinin eline verilmiştir. Özellikle video modunda açılan tablet ekranı karşısında beş saniye süreyle öğrencinin tepkileri izlenmiştir. Öğrencinin tepkilerinin ardından masada ikimiz varız sen ve ben, ama tablet ekranı işaret edilerek burada sen varsın denilmiş ve öğrenci kendi görüntüsüne, yüzüne bakmaya yönlendirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri kendine ne güzel baktın, yüzüne ne güzel baktın denilerek pekiştirilmiştir.

Ardından öğrenciye “şimdi seninle kızgın yüz ifadesini öğreneceğiz” denilerek öğrencinin dikkati yüz ifadesi öğretim etkinliğine çekilmiştir. Powerpoint programında hazırlanmış slayt sunumu tablet ekranında başlatılıp önce kızgın olay resmi açılıp kısa öykü öğrenciye anlatılmıştır. Öyküdeki kahramanın yüzü gösterilerek kızgın kavramı öğrenciye verilmiştir. Öykünün ardından kızgın yüz ifadesi, kızgın ve farklı bir yüz ifadesinin olduğu fotoğraflar tablet ekranından sırasıyla gösterilmiştir. Her denemede kızgın yüz ifadesinin olduğu görsel işaret edilerek “bu kızgın” hemen ardından kızgın olmayan gösterilerek “bu kızgın değil” denilmiştir. Aynı işlem siyah beyaz çizimlerle de gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin dinlenmesi için iki dakikalık ara verilerek; ara etkinlik olarak öğrenciye yemesi/içmesi için jelibon/su sunulmuştur. Ara etkinliğin ardından öğrenciye “dersimize kaldığımız yerden devam edelim” denilmiş ve devamında “benim yaptığım gibi şimdi sen ekrandaki fotoğraflara bak ve kızgını göster” yönergesi verilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri aferin, harikasin, süper gibi sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğrenci yanlış tepki verdiğinde ya da tepki vermediğinde doğru tepki gösterilmiştir. Aynı işlem kendi fotoğrafının olduğu araç setinde ekrandaki fotoğraflar işaret edilerek hangisi sensin sorusunda ve kızgın durum ile kızgın yüz ifadesi fotoğraflarını eşlemede uygulanmıştır. Soru ve yönergelere öğrencinin verdiği doğru tepkiler (+), yanlış tepkiler ve tepkide bulunmaması (-) olarak veri kayıt formuna işaretlenmiştir. Öğretimin sonunda öğrenciye benimle çok güzel çalıştın denilerek öğrenci için belirlenen ödül öğrenciye sunulmuştur.

#### **3.7.4.2.2. Korkmuş Yüz İfadesinin Ekran Karşısında Öğretim Oturumları**

Öğrenciyle birlikte uygulama alanına girilip, “Bugün seninle korkmuş yüz ifadesini çalışacağız.” denildikten sonra öğrenci çalışma masasının uzun kenarına oturtulurken öğrencinin sağ tarafında olacak şekilde masanın kısa kenarına oturulmuştur. Masadaki tablet gösterilerek “Şimdi seninle tablet ile çalışacağız” denilerek etkinlik süresince yapması gerekenler açıklanmış ve söylenenleri yaptığı takdirde verilecek ödül açıklanmıştır. Öğrenciye açıklama yapılırken; önceden uygulamacının kendi parmak ucuna hazırladığı boya

ile fark ettirmeden öğrencinin yüzüne (yanak, çene, burun, alın) işaret konulmuştur. Tablet açılıp öğrencinin eline verilmiştir. Özellikle video modunda açılan tablet ekranı karşısında beş saniye süreyle öğrencinin tepkileri izlenmiştir. Öğrencinin tepkilerinin ardından masada ikimiz varız sen ve ben, ama tablet ekranı işaret edilerek burada sen varsın denilmiş ve öğrenci kendi görüntüsüne, yüzüne bakmaya yönlendirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri kendine ne güzel baktın, yüzüne ne güzel baktın denilerek pekiştirilmiştir.

Ardından öğrenciye “şimdi seninle korkmuş yüz ifadesini öğreneceğiz” denilerek öğrencinin dikkati yüz ifadesi öğretim etkinliğine çekilmiştir. Powerpoint programında hazırlanmış slayt sunumu tablet ekranında başlatılıp önce korkmuş olay resmi açılıp kısa öykü öğrenciye anlatılmıştır. Öyküdeki kahramanın yüzü gösterilerek korkmuş kavramı öğrenciye verilmiştir. Öykünün ardından korkmuş yüz ifadesi, korkmuş ve farklı bir yüz ifadesinin olduğu fotoğraflar tablet ekranından sırasıyla gösterilmiştir. Her denemede korkmuş yüz ifadesinin olduğu görsel işaret edilerek “bu korkmuş” hemen ardından korkmuş olmayan gösterilerek “bu korkmuş değil” denilmiştir. Aynı işlem siyah beyaz çizimlerle de gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin dinlenmesi için iki dakikalık ara verilerek; ara etkinlik olarak öğrenciye yemesi/içmesi için jelibon/su sunulmuştur. Ara etkinliğin ardından öğrenciye “dersimize kaldığımız yerden devam edelim” denilmiş ve devamında “benim yaptığım gibi şimdi sen ekrandaki fotoğraflara bak ve korkmuşu göster” yönergesi verilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri aferin, harikasin, süper gibi sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğrenci yanlış tepki verdiğinde ya da tepki vermediğinde doğru tepki gösterilmiştir. Aynı işlem kendi fotoğrafının olduğu araç setinde ekrandaki fotoğraflar işaret edilerek hangisi sensin sorusunda ve korkmuş durum ile korkmuş yüz ifadesi fotoğraflarını eşlemede uygulanmıştır. Soru ve yönergelere öğrencinin verdiği doğru tepkiler (+), yanlış tepkiler ve tepkide bulunmaması (-) olarak veri kayıt formuna işaretlenmiştir. Öğretimin sonunda öğrenciye benimle birlikte çok güzel çalıştın denilerek öğrenci için belirlenen ödül öğrenciye sunulmuştur.

İlk katılımcıda öğretim oturumlarında ölçüt karşılandıktan ve kararlı veri elde edildikten sonra ikinci katılımcı ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. İkinci katılımcıda da ölçüt karşılanıp, kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü katılımcı ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Üçüncü katılımcıda ölçüt karşılandıktan ve kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumlarına son verilmiştir.

### **3.7.5. İzleme Oturumları**

Öğretim oturumlarında hedef becerilerin; öz-farkındalık becerilerininin 4/5 doğruluk oranında üç oturum ard arda gerçekleşmesiyle öğretime son verilmiştir. Öğretim oturumlarının 1, 2 ve 4 hafta sonrasında öğrencilerin edindikleri becerilerin kalıcılığını incelemek için izleme oturumları gerçekleştirilerek kalıcılık verileri izleme oturumları veri kayıt formuna işlenerek toplanmıştır.

### **3.8. Verilerin Toplanması**

Araştırma sürecinde etkililik, sosyal geçerlik ve güvenilirlik olmak üzere üç tür veri toplanmıştır.

#### **3.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması**

Araştırmada katılımcıların öz-farkındalık becerilerini izlemek için yüz ifadesi (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) öğretim etkinlikleri ayna karşısında ve tablet bilgisayar ekranı karşısında sunulmuştur. Etkililik verileri başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumları şeklinde toplanmış ve veri kayıt formuna (EK 10, EK 11) işlenmiştir. Katılımcının gerçekleştirdiği doğru tepki veri kayıt formuna + (artı) olarak işaretlenmiş; yanlış tepki ve katılımcının tepkisiz kaldığı durumlar ise – (eksi) olarak işaretlenmiştir.

#### **3.8.2. İzleme Verilerinin Toplanması**

Öğretim uygulamasının sonlanmasının ardından 1, 2 ve 4 hafta sonrasında kalıcılığı izlemek üzere düzenlenen oturumlarında elde edilen veriler İzleme Oturumu Veri Kayıt Formuna (EK 10, EK 11) işlenmiştir. Katılımcının gerçekleştirdiği doğru tepki veri kayıt formuna + (artı) olarak işaretlenmiş; yanlış tepki ve katılımcının tepkisiz kaldığı durumlar ise – (eksi) olarak işaretlenmiştir.

#### **3.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması**

Araştırma kapsamında uygulamaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinden ve ailelerden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan Sosyal Geçerlik Soru Formu (EK 16, EK 17) kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmelerle sosyal geçerlik veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

### **3.8.4.Güvenirlik Verilerinin Toplanması**

Araştırma boyunca öğretim ve izleme oturumlarının tamamı video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kaydedilen görüntülerin rastgele örneklem seçimi ile belirlenen %30'undan gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri özel eğitim alanında çalışan ve tek-denekli araştırmalarda güvenilirlik verilerinin toplanması konusunda deneyim sahibi olan uzmanlar tarafından toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik  $[(\text{görüş birliği}) / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})] \times 100$  formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Çalışmanın güvenilirlik verileri toplama aşamasında; Öğretim oturumları uygulama güvenilirliği veri kayıt formu (EK 12, EK 13) ve İzleme oturumları uygulama güvenilirliği veri kayıt formu (EK 14, EK 15) kullanılmıştır. Uzman uygulama güvenilirliğine ilişkin video kayıtları izleyerek, uygulamanın her aşamasının maddeler halinde sıralandığı veri kayıt formuna (+) ve (-) işaretleri koyarak uygulamacının uygulama basamaklarını yerine getirip getirmediğinin değerlendirmesini yapmıştır. Uygulama güvenilirliği hesaplaması “Gözlenen Uygulamacı Davranışları / Planlanan Uygulamacı Davranışları x 100” formülüyle hesaplanmıştır.

### **3.9. Verilerin Analizi**

Bu bölümde araştırmanın etkililik, güvenilirlik ve sosyal geçerlik verilerinin analizlerine yönelik bilgiler yer almaktadır.

#### **3.9.1.Etkililik Verilerinin Analizi**

Ayna ve ekran karşısında yapılan yüz ifadesi öğretim etkinliklerinin OSB’li öğrencilerin öz-farkındalık becerileri üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin bulgular grafiksel olarak analiz edilmiştir. Grafiksel analiz tekniklerinden çizgi grafik kullanılmıştır. Grafikler her öğrenci için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Grafiklerin x ekseninde (yatay eksen) uygulama sürecinde gerçekleştirilen oturum sayıları, y ekseninde (düşey eksen) ise öğrencilerin gerçekleştirdiği doğru tepki yüzdeleri verilmiştir. Grafiklerde başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve izleme oturumlarına ait veriler yer almaktadır.

### 3.9.2.Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Uygulama sürecine katılan öğrencilerin ailelerinden ve bu öğrencilerin okullarındaki sınıf öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Toplanan veriler nitel olarak analiz edilmiştir.

### 3.9.3.Uygulama Güvenirliği

Güvenirlik verileri uygulama güvenirligi ve gözlemciler arası güvenilirlik verisi olarak toplanıp ayrı ayrı analiz edilmiştir.

#### 3.9.3.1.Uygulama Verilerinin Analizi

Araştırma kapsamında öğretim oturumları (EK 10, EK 11), izleme oturumları (EK 10, EK 11) veri kayıt formları kullanılarak kayıt altına alınan veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Elde edilen veriler “Gözlenen Uygulamacı Davranışları / Planlanan Uygulamacı Davranışları x 100” formülü (Tekin-İftar, 2012) ile analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında uygulama güvenirligi verilerini elde etmek için kayıt altına alınan uygulama videolarının %30’u gözlemciler tarafından izlenmiş ve izlenen videoların ortalaması alınmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan veriler tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 3.5.** Ayna ve ekran karşısında öğretim etkinliği uygulama güvenirligi verileri

	Ayna Karşısında Öğretim Etkinliği	Ekran Karşısında Öğretim Etkinliği
Öğretim Oturumları	%90	%86,6
İzleme Oturumları	%90,4	%88
TOPLAM	%90,2	%87,3

#### 3.9.3.2.Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi

Güvenirlik hesaplamaları için araştırmanın tüm aşamalarını içerecek şekilde kayıt altına alınan uygulama videolarından %30’u gözlemciler tarafından eşzamanlı olarak izlenerek değerlendirilmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri elde edilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik  $[(\text{görüş birliği}) / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})] \times 100$  (Tekin-İftar, 2012) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama göre araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verisi %97 olarak belirlenmiştir.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Bu bölümde katılımcı öğrencilerin öz-farkındalık becerilerini edinme düzeyleri, edindikleri becerileri sürdürmelerine ilişkin uygulamalarda toplanan veriler yer almaktadır. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla uygulamalar sonrasında katılımcı öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilere de yer verilmiştir.

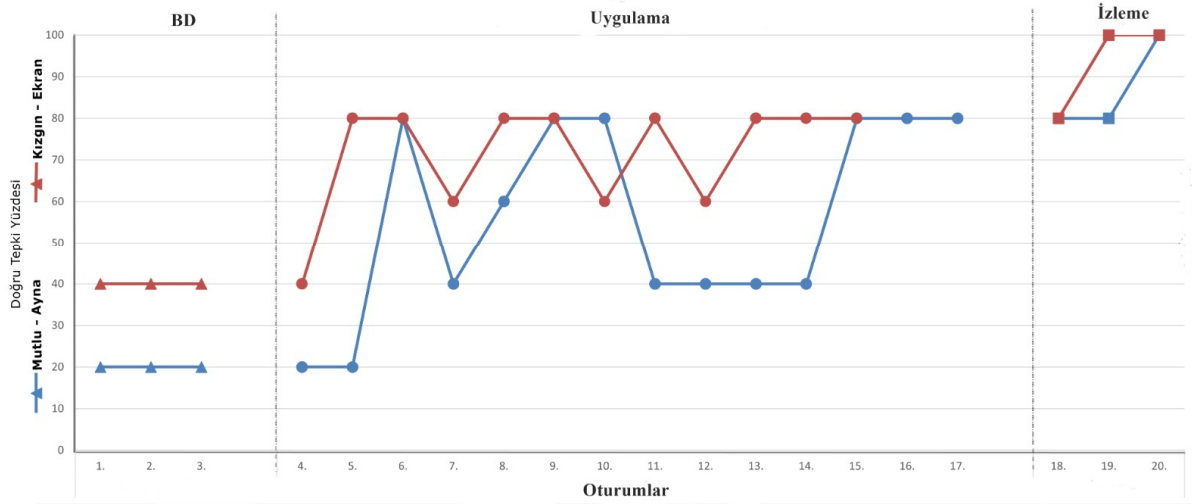
#### 4.1.Ayna ve Ekran Karşısında Yapılan Öğretim Etkinliklerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması

Uygulama etkililiğinin karşılaştırıldığı bu bölümde katılımcılara ayna ve ekran karşısında sunulan yüz ifadesi öğretim etkinliklerinin öz-farkındalık becerileri üzerindeki etkisine ilişkin verilerin grafikleri yer almaktadır. Her bir katılımcı için başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarına ait verileri içeren çizgi grafiğe yer verilmiştir. Grafiklerde sunulan veriler katılımcıların hedef davranışlara ilişkin doğru tepki yüzdelerini ifade etmektedir.

Öğretimi yapılacak yüz ifadeleri yansız atama ile belirlenmiş olup; uygulamaların birinci aşamasında ayna karşısında mutlu yüz ifadesi ve öz-farkındalık, ekran karşısında kızgın yüz ifadesi ve öz-farkındalık çalışmaları; ikinci aşamasında ekran karşısında korkmuş yüz ifadesi ve öz-farkındalık, ayna karşısında üzgün yüz ifadesi ve öz-farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Dönüşümlü uygulamalar yönteminin gereği olarak uygulamalar katılımcı öğrencilerle çaprazlama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel amacı OSB’li öğrencilerin öz-farkındalık becerileri olduğundan yüz ifadesi öğretimi esnasındaki öz-farkındalık becerilerine ait veriler analiz edilmiştir.

#### 4.1.1.Öğrenci 1'e Ayna Karşısında Mutlu Yüz İfadesi ve Ekran Karşısında Kızgın Yüz İfadesi Öğretimi Esnasında Yapılan Öz-Farkındalık Uygulamasına Ait Bulgular

**Grafik 1.** Öğrenci 1'in ayna karşısında mutlu ve ekran karşısında kızgın yüz ifadesi öğretimi esnasında yapılan öz-farkındalık uygulamasına ait veriler.



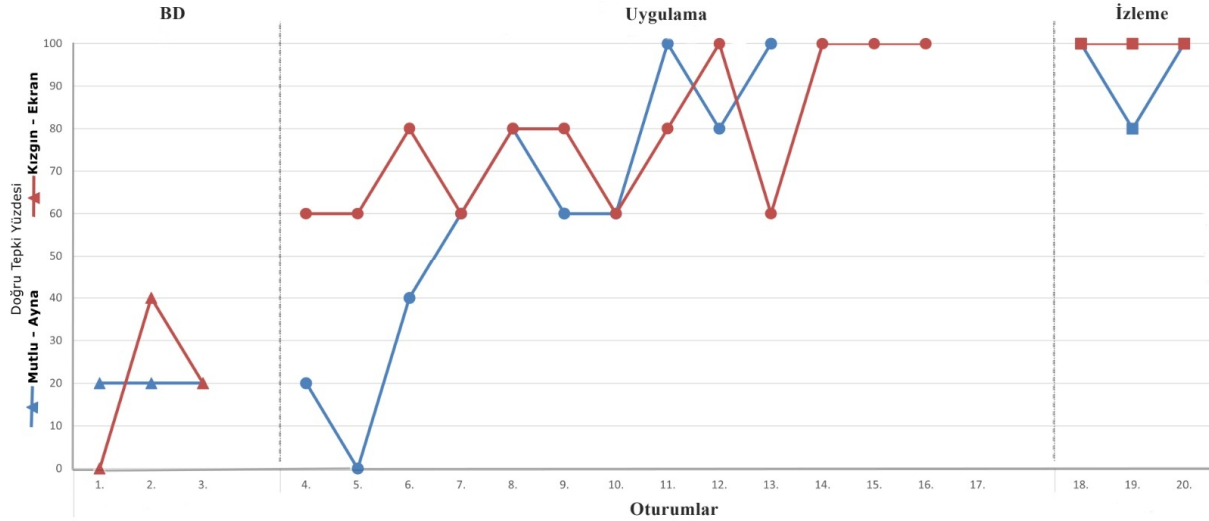
Öğrenci 1'in öğretim öncesine ait veriler incelendiğinde grafikte de görüldüğü üzere katılımcı öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme düzeyinin ayna karşısında %20, ekran karşısında %40 olduğu belirlenmiştir. Ayna uygulamasının 1. ve 2. öğretim oturumlarında öğrencinin performansı %20 düzeyinde kalarak öğretim öncesi oturumlarıyla benzerlik göstermiştir. İlk iki öğretim oturumunda öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme performansında değişiklik görülmezken; üçüncü oturumda %80 noktasına ilerleyen grafik çizgisi, dördüncü oturumda %40 noktasında kalmıştır. Beşinci oturumda %60 noktasını gösteren başarı çizgisi altıncı oturumda %80 düzeyine ilerlemiş ve bir sonraki oturumda da aynı düzeyde süreklilik göstermiştir. Sekizinci oturumda öğrencinin performansı %40 düzeyine gerileyerek sonraki üç oturumda da aynı noktada kalmıştır. Uygulamanın on ikinci oturumunda öğrencinin hedef davranışları %80 düzeyinde gerçekleştirdiği, grafik çizgisinin %80 noktasına ilerlediği belirlenmiştir. On üçüncü ve on dördüncü oturumlarda da öğrencinin hedef davranışları %80 düzeyinde gerçekleştirdiği, üç oturum art arda öğrencinin aynı başarıyı göstermesi üzerine kararlı verinin elde edildiği tespit edilmiştir. Öğrenci performansının başarı ölçütünü karşılaması ve kararlılığın sağlanması üzerine öğretime son verilmiştir. İzleme oturumlarının 1. ve 2.'sinde %80 olan başarı düzeyi üçüncü oturumda %100 olarak kaydedilmiştir. Doğrudan öğretime dayalı ayna karşısında yapılan uygulamanın Öğrenci 1'in öz-farkındalık becerilerini edinmesi ve beceride kalıcılığın sağlanmasında etkili olduğu gözlenmiştir.

Ekran uygulamasının birinci oturumunda öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme düzeyi %40 iken ikinci oturumda öğrenci %80 düzeyinde başarılı performans sergilemiştir. Üçüncü oturumda da aynı performansı devam ettirmiştir. Dördüncü oturumda öğrencinin performansı %60 düzeyine gerilemiştir. Ancak bu düşüş süreklilik göstermeyip beşinci ve altıncı oturumlarda öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme başarısı %80 olmuştur. Yedinci oturumda öğrenci performansının %60 düzeyinde kalması üzerine grafik çizgisi %60 noktasına düşüş göstermiştir. Uygulamanın sekizinci oturumunda Öğrenci 1 hedef davranışları %80 düzeyinde gerçekleştirirken, dokuzuncu oturumda %60 düzeyinde kalmıştır. Onuncu oturumda %80 noktasına ilerleyen başarı düzeyi sonraki oturumlarda da aynı düzeyde süreklilik göstermiştir. On, on bir ve on ikinci oturumlarda öğrenci hedef davranışları %80 düzeyinde gerçekleştirerek başarı ölçütünü sağlamış ve kararlı verinin elde edildiği belirlenmiştir. İzleme oturumlarının ilkinde %80 olan başarı düzeyi, ikinci ve üçüncü oturumlarda %100 olarak belirlenerek, edinilen becerinin korunduğu gözlemlenmiştir. Doğrudan öğretime dayalı ekran karşısında yapılan uygulamanın Öğrenci 1'in öz-farkındalık becerilerini edinmesi ve beceride kalıcılığın sağlanmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Oturum sayıları ve grafik çizgisinin seyrine bakıldığında Öğrenci 1 için ekran uygulamasının ayna uygulamasından daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Uygulamalar öncesinde Öğrenci 1'in öğretmeni ve ailesi ile yapılan görüşmelerde öğrencinin ergenlik sürecinin başlamasıyla birlikte kurallı etkinliklere karşı isteksizlik, çabuk sıkılma ve agresif davranışların başladığı görüşleri kaydedilmiştir. Uygulamalar esnasında öğrencinin zaman zaman çalışma alanına gergin geldiği ve böyle zamanlarda çalışmanın çabuk bitmesi için yönergelere rastgele yanıtlar verdiği gözlemlenmiştir.

#### 4.1.2. Öğrenci 2'ye Ayna Karşısında Mutlu Yüz İfadesi ve Ekran Karşısında Kızgın Yüz İfadesi Öğretimi Esnasında Yapılan Öz-Farkındalık Uygulamasına Ait Bulgular

**Grafik 2.** Öğrenci 2'nin ayna karşısında mutlu ve ekran karşısında kızgın yüz ifadesi öğretimi esnasında yapılan öz-farkındalık uygulamasına ait veriler.



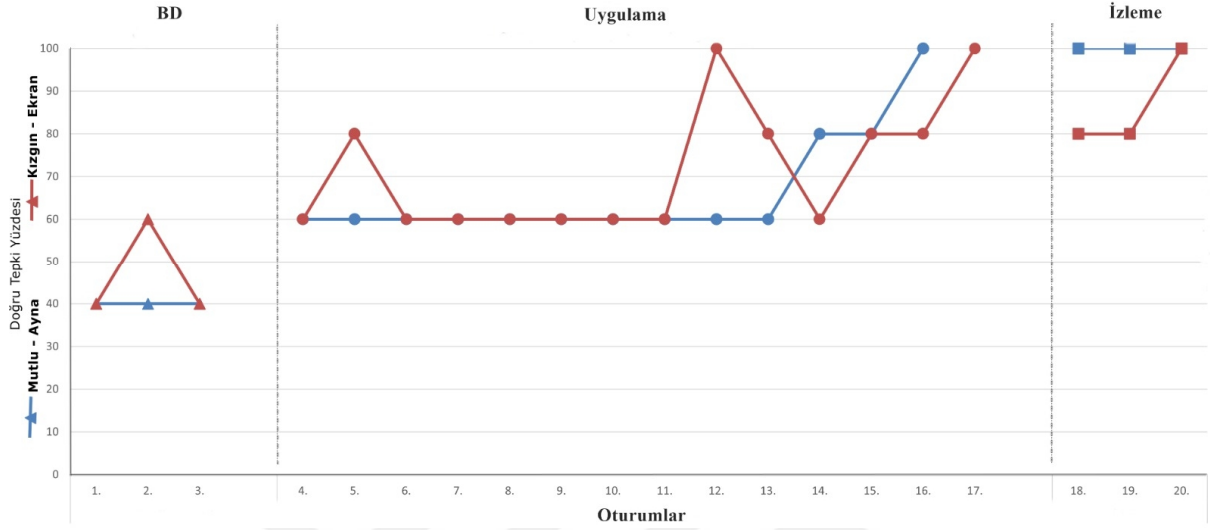
Öğrenci 2'nin öğretim öncesinde ekran uygulamasındaki hedef davranışı gerçekleştirme düzeyinin ortalama %20 olduğu belirlenmiştir. İlk oturumda %0'lık performans sergilerken, ikinci oturumda %40 düzeyinde performans sergilemiş ve üçüncü oturumda performans düzeyi %20'de kalmıştır. Sonuç olarak Öğrenci 2'nin öğretim öncesindeki başarı düzeyi ortalama %20 olarak alınmıştır. Ekran uygulamasında grafik çizgisinin doğrusal olmamasına karşın, ayna karşısında kararlı bir şekilde üç oturum art arda başarı düzeyi %20 olmuş ve grafik çizgisi doğrusal seyir göstermiştir. Ayna uygulamasının öğretim oturumlarının ilkinde öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme düzeyi %20 iken, ikinci oturumda öğrenci hedef davranışları gerçekleştirmede başarı gösterememiş ve grafik çizgisi %0 noktasında kalmıştır. Öğrencinin başarı düzeyi üçüncü oturumda %40, dördüncü oturumda %60 ve beşinci oturumda %80 noktasına ulaşarak ilerleme göstermiştir. Altıncı ve yedinci oturumlarda öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme düzeyi %60'da kalmıştır. Sekizinci oturumda öğrencinin başarı düzeyinin %100'e ulaştığı, dokuzuncu oturumda %80'de kaldığı ve onuncu oturumda tekrar %100'e ulaştığı kaydedilmiştir. İzleme oturumlarının birincisinde %100 olan başarı düzeyi ikinci oturumda %80 ve son oturumda %100 olarak kaydedilmiştir. Doğrudan öğretime dayalı ayna karşısında yapılan uygulamanın Öğrenci 2'nin öz-farkındalık becerilerini edinmesi ve beceride kalıcılığın sağlanmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Ekran uygulamasının öğretim öncesi oturumlarında grafik çizgisinin kararsızlığına karşın öğrencinin öğretimin ilk iki oturumunda %60 düzeyinde başarı gösterdiği kaydedilmiştir. Üçüncü oturumda %80 düzeyine ilerleyen başarı, dördüncü oturumda %60 düzeyinde kalmıştır. Beşinci ve altıncı oturumlarda %80 düzeyinde başarı göstererek ilerleme kaydetmiş ve iki oturum art arda kararlılık göstermiştir. Ancak yedinci oturumda öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme düzeyi %60 noktasında kalmıştır. Öğrenci sekizinci oturumda tekrar %80 başarı düzeyine ilerlemiş ve dokuzuncu oturumda %100'lük başarı göstermiştir. Öğretimin onuncu oturumunda öğrenci başarısının %60'ta kaldığı görülmüştür. On birinci oturumda öğrenci yeniden %100 başarı düzeyine ulaşmış ve on ikinci ve on üçüncü oturumlarda da hedef davranışları %100 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Üç oturum art arda kararlı verinin elde edildiği belirlenmiştir. Öğrencinin izleme oturumlarının tamamında %100 düzeyinde başarı göstermesi edinilen becerinin korunduğu bulgusunu ortaya koymuştur. Ekran uygulamasına ait oturum sayısının ayna uygulamasındaki oturum sayısından fazla olmasına karşın hem öğretim hem de izleme oturumlarında başarı düzeyinin %100 noktasında kararlılık göstermesine bağlı olarak Öğrenci 2 için öz-farkındalık becerilerinin ediniminde ve edinilen becerinin korunmasında ekran uygulamasının, ayna uygulamasından daha etkili olduğu söylenilebilir.

Uygulamalar öncesinde hem öğretmenleri hem de ailesi ile yapılan görüşmelerde Öğrenci 2'nin uyku düzensizliği problemi olduğu ve bu durumun öğrencinin sınıf içi etkinliklerdeki performansına ve okula devam konusunda olumsuz yansımaları bilgisi görüşmeciler tarafından ifade edilmiştir. Uygulamalar sürecinde de öğrencinin uykusuz geldiği günlerdeki çalışmalarda performans düşüklüğü gözlem notlarında yer almıştır.

### 4.1.3. Öğrenci 3'e Ayna Karşısında Mutlu Yüz İfadesi ve Ekran Karşısında Kızgın Yüz İfadesi Öğretimi Esnasında Yapılan Öz-Farkındalık Uygulamasına Ait Bulgular

**Grafik 3.** Öğrenci 3'ün ayna karşısında mutlu ve ekran karşısında kızgın yüz ifadesi öğretimi esnasında yapılan öz-farkındalık uygulamasına ait veriler.



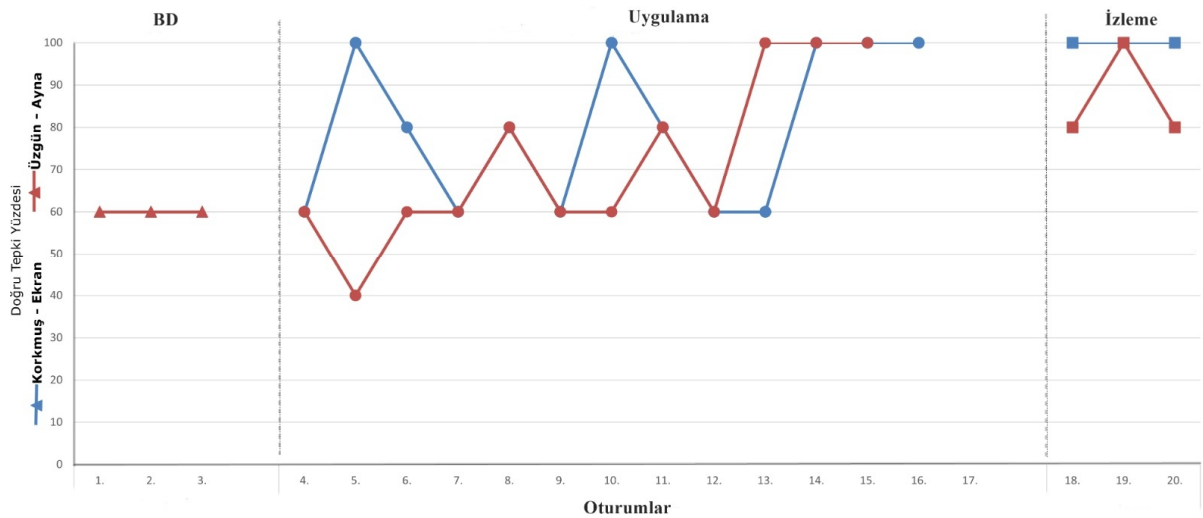
Öğrenci 3'ün öğretim öncesi oturumlarındaki başarı düzeyi ayna uygulamasında %40, ekran uygulamasında ise %46 olarak gözlemlenip kaydedilmiştir. Grafikte de verildiği üzere Öğrenci 3'ün ayna uygulamasının öğretim sürecinin ilk on oturumunda öğrenci başarısını durağan olduğu grafik çizgisinin yatay ekseninde düz bir şekilde ilerlediği görülmektedir. On oturumun tamamında öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme başarısı %60 olarak kaydedilmiştir. Öğrencinin başarı düzeyi öğretimin on birinci oturumunda %80'e ilerlemiş ve on ikinci oturumda da aynı performansı devam ettirmiştir. On üçüncü oturumda öğrenci hedef davranışları %100 doğruluk oranında gerçekleştirmiştir. İzleme oturumlarının tamamında öğrencinin hedef davranışları %100 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Doğrudan öğretime dayalı ayna karşısında yapılan uygulamanın Öğrenci 3'ün öz-farkındalık becerilerini edinmesi ve beceride kalıcılığın sağlanmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrenci 3'ün ekran uygulamasına ait veriler incelendiğinde; öğrencinin ekran uygulamasındaki performansının ayna uygulaması kadar durağan olmadığı grafik çizgisinin geçtiği noktalardan anlaşılmaktadır. Öğretim sürecinin ilk oturumunda öğrenci hedef davranışları %60 doğrulukta gerçekleştirirken, ikinci oturumda öğrencinin başarı seviyesinin %80'e yükseldiği görülmektedir. Üçüncü oturumda öğrenci performansının %60 noktasında kaldığı ve dokuzuncu oturuma kadar aynı düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Dokuzuncu oturumda öğrenci hedef davranışları %100 doğrulukta gerçekleştirirken, doğruluk oranı

onuncu oturumda %80, on birinci oturumda %60 düzeyinde kalmıştır. Öğrenci on ikinci ve on üçüncü oturumlarda hedef davranışları %80 doğrulukta gerçekleştirerek başarı ölçütüne ulaşmıştır. On dördüncü oturumda öğrencinin başarı düzeyi %100 olarak ölçülmüştür. Öğrenci izleme oturumlarının ilk ikisinde %80, üçüncü oturumda %100 düzeyinde başarılı performans sergilemiş ve edindiği beceriyi koruduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda Öğrenci 3 için doğrudan öğretime dayalı ekran karşısındaki uygulamanın öz-farkındalık becerilerinin ediniminde etkili olduğu; ancak grafik çizgisinin yönelimine bakarak ve öğrencinin izleme oturumlarında hedef davranışları %100 doğrulukta devam ettirdiği göz önüne alınarak doğrudan öğretime dayalı ayna uygulamasının Öğrenci 3'ün öz-farkındalık becerilerinin edinimi ve kalıcılığın sağlanmasında daha etkili olduğu ifade edilebilir.

#### 4.1.4. Öğrenci 1'e Ekran Karşısında Korkmuş Yüz İfadesi ve Ayna Karşısında Üzgün Yüz İfadesi Öğretimi Esnasında Yapılan Öz-Farkındalık Uygulamasına Ait Bulgular

**Grafik 4.** Öğrenci 1'in ekran karşısında korkmuş ve ayna karşısında üzgün yüz ifadesi öğretimi esnasında yapılan öz-farkındalık uygulamasına ait veriler.



Uygulamanın ikinci aşamasında katılımcı öğrencilerle ekran karşısında korkmuş yüz ifadesi ve öz-farkındalık, ayna karşısında üzgün yüz ifadesi ve öz-farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Öğrenci 1 ile yapılan uygulamalardan elde edilen verilerin sunulduğu grafiğe bakıldığında, öğrencinin ayna ve ekran uygulamalarının öğretim öncesi oturumlarında hedef davranışları gerçekleştirme düzeyinin %60 olduğu görülmektedir. Öğrenci performansı üç oturum art arda %60 düzeyinde kararlılık göstermiştir. Bir önceki uygulamadaki öz-farkındalık çalışmasının öğrenciye kazandırdığı ilerleme bu uygulamadaki başlangıç düzeyinin %60 olmasına etki etmiştir.

Ekran karşısındaki öğretim oturumlarının ilkinde öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme performansı %60 olup, ikinci oturumda öğrencinin %100'lük performans sergilediği görülmüştür. Ancak öğrenci performansı üçüncü oturumda %80, dördüncü oturumda %60 noktalarında kalarak düşüş göstermiştir. Beşinci oturumda tekrar %80 düzeyine ulaşırken; altıncı oturumda performansta gerileme olduğu görülerek öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme düzeyinin %60 noktasında kaldığı kaydedilmiştir. Yedinci oturumda öğrenci ilerleme göstererek hedef davranışları gerçekleştirme düzeyi %100 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin sekizinci oturumda %80 olan başarı düzeyi dokuzuncu oturumda %60'a gerilemiş ve onuncu oturumda da aynı düzeyde kalmıştır. On birinci oturumda %100 düzeyine ulaşan öğrenci performansı on ikinci ve on üçüncü oturumlarda da aynı düzeyde kararlılık göstermiştir. Üç oturum art arda aynı düzeyde kararlılık verisinin elde edilmesiyle öğretime son verilmiştir. İzleme oturumlarında öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme düzeyinin %100 olduğu ve öğrencinin edindiği beceriyi koruduğu görülmüştür.

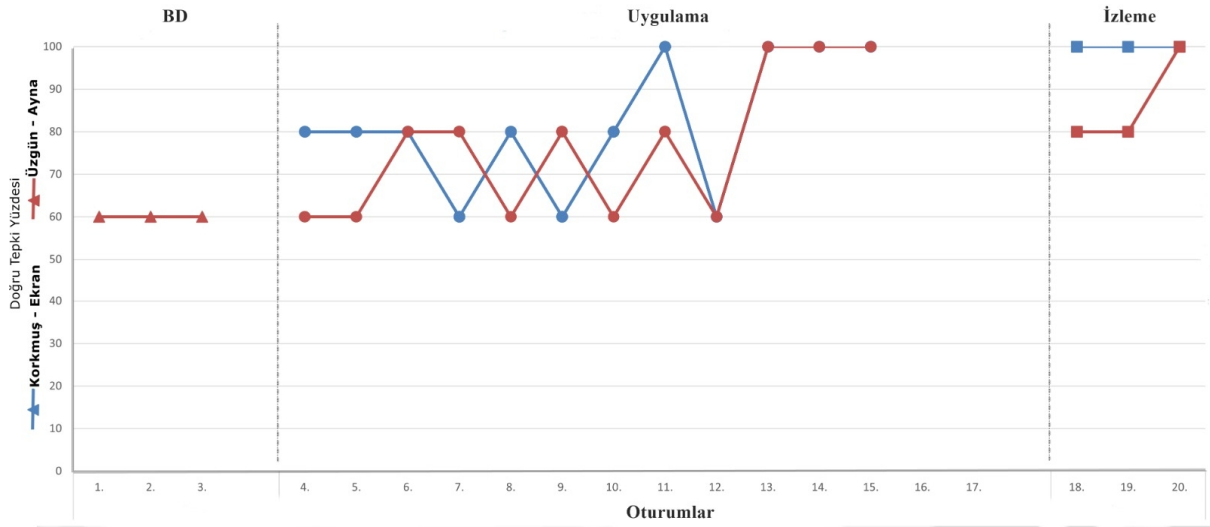
Ayna karşısındaki uygulamanın ilk oturumunda ekran karşısındaki uygulamada olduğu gibi öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme düzeyinin %60 noktasında olduğu belirlenmiştir. İkinci oturumda ekran karşısındaki uygulamanın aksine öğrencinin %40 düzeyinde kalan performansının gerileme gösterdiği görülmüştür. Bir sonraki oturumda %60 noktasına ilerleyen başarı çizgisi dördüncü oturumda da aynı düzeyde kalmıştır. Beşinci oturumda %80 noktasına yükselen performans altıncı oturumda tekrar %60 düzeyine gerileyerek bir sonraki oturumda da aynı düzeyde kalmıştır. Sekizinci oturumda %80, dokuzuncu oturumda %60 noktasında kalan performans görülmüştür. Onuncu oturumda öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme düzeyi %100 noktasına yükselmiş, on birinci ve on ikinci oturumlarda da öğrencinin aynı performansı sergilediği kaydedilmiştir. Üç oturum art arda aynı başarı düzeyinde performansın gerçekleştiğinin görülmesi üzerine veri kararlılığına ulaşıldığına karar verilerek öğretim sonlandırılmıştır. İzleme oturumlarında toplanan verilere göre öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme düzeyinin birinci oturumda %80, ikinci oturumda %100 ve son oturumda %80 olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci 1 ile yapılan ayna ve ekran uygulamalarından elde edilen verilere göre öz-farkındalık becerilerinin edinimi ve edinilen becerinin korunmasında doğrudan öğretime dayalı ekran karşısındaki uygulamanın, doğrudan öğretime dayalı ayna karşısındaki uygulamaya göre daha etkili olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın uygulama hazırlık sürecinde gerçekleştirilen öğretmen ve aile görüşmelerinde Öğrenci 1'in aynaya ilgisiz olduğu, aynadan hoşlanmadığı görüşleri hem ailesi hem de öğretmeni tarafından ifade

edilmiştir. Hem birinci aşamadaki uygulama verilerine hem de ikinci aşamadaki uygulama verilerine bakıldığında bu durumun ayna ve ekran uygulamalarının öğrenci üzerindeki etkililiğini etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

#### 4.1.5. Öğrenci 2'ye Ekran Karşısında Korkmuş Yüz İfadesi ve Ayna Karşısında Üzgün Yüz İfadesi Öğretimi Esnasında Yapılan Öz-Farkındalık Uygulamasına Ait Bulgular

**Grafik 5.** Öğrenci 2'nin ekran karşısında korkmuş ve ayna karşısında üzgün yüz ifadesi öğretimi esnasında yapılan öz-farkındalık uygulamasına ait veriler.



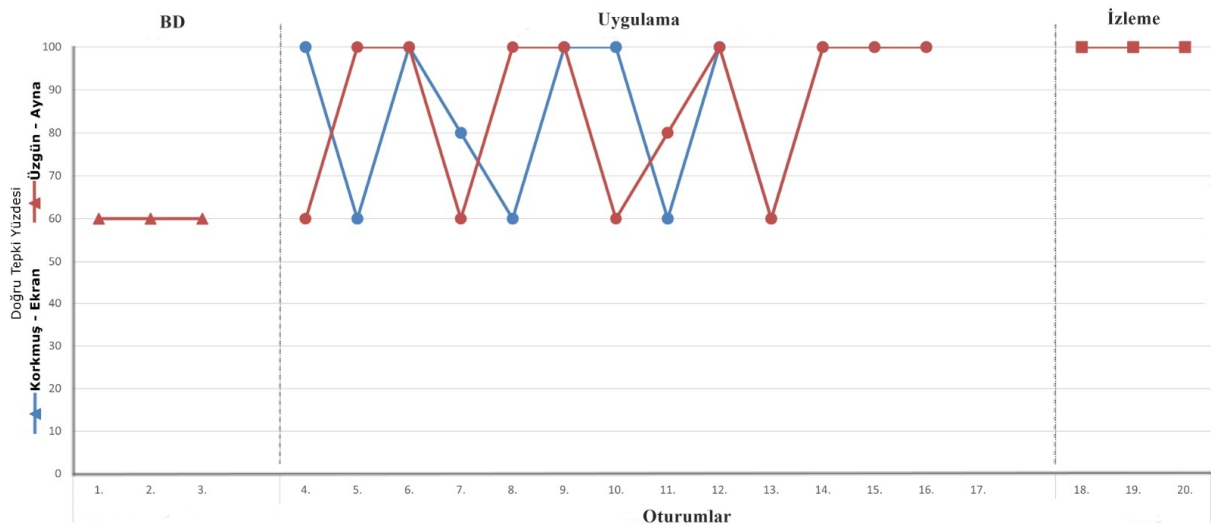
Öğrenci 1'de olduğu gibi Öğrenci 2'de de ayna ve ekran uygulamalarının öğretim öncesi oturumlarında hedef davranışları gerçekleştirme düzeyinin %60 olduğu belirlenmiştir. Ekran uygulamasının öğretim oturumlarının ilkinde öğrenci hedef davranışları %80 düzeyinde gerçekleştirmiş ve ikinci ve üçüncü oturumlarda da aynı başarı düzeyini devam ettirmiştir. Dördüncü oturumda %60 noktasında kalan performans düzeyi beşinci oturumda %80 noktasına ilerlemiştir. Öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme performansı altıncı oturumda %60 düzeyinde kalmıştır. Yedinci oturumda %80 noktasına ilerleyen performans düzeyi sekizinci oturumda %100 noktasına ulaşmıştır. Dokuzuncu oturumda öğrenci %60 düzeyinde kalan performans sergilemiştir. Bir önceki oturumda %100 düzeyinde olan performansın %60 düzeyine gerilemesinde bu iki oturum arasında öğrencinin yaşadığı sağlık sorunu nedeniyle uygulamaya bir hafta ara vermesinin etki etmiş olabileceği düşünülmektedir. Onuncu oturumda %100 düzeyine ulaşan öğrenci performansı on birinci ve on ikinci oturumlarda aynı (%100) düzeyde kalmıştır. Grafik çizgisinin bu seyri öğrencinin hedef davranışları edindiğini göstermiştir. Kararlılık verisinin elde edilmesiyle uygulama

tamamlanmıştır. İzleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde performansını koruduğu bulgusuna toplanan verilerden ulaşılmıştır.

Doğrudan öğretime dayalı ayna karşısındaki uygulamanın ilk iki oturumunda öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme düzeyi %60 olmuştur. Üçüncü ve dördüncü oturumlarda %80 noktasını gösteren öğrenci performansı beşinci oturumda %60 düzeyinde kalmıştır. Altıncı oturumda öğrencinin performansı ilerleme göstererek başarı düzeyi %80 noktasını göstermiştir. Yedinci oturumda öğrencinin performansı %60 düzeyinde kalmış, sekizinci oturumda %80 düzeyine ulaşmıştır. Öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme düzeyi dokuzuncu oturumda %60 noktasında kalmıştır. Onuncu oturumda öğrenci hedef davranışları %100 düzeyinde gerçekleştirmiş ve diğer oturumlarda da (on bir ve on iki) başarı düzeyini %100 noktasında korumuştur. On, on bir ve on ikinci oturumların verileri öğrencinin hedef davranışı edindiğini ve kararlılığı göstermiştir. Uygulama oturumlarının sonrasında izleme oturumlarının birinci ve ikincisinde öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme düzeyi %80, üçüncü son oturumda %100 olarak belirlenmiştir. Sunulan grafikteki noktaların seyrinde de anlaşılacağı üzere Öğrenci 2 için öz-farkındalık becerilerinin ediniminde doğrudan öğretime dayalı ekran karşısındaki uygulamanın, doğrudan öğretime dayalı ayna karşısındaki uygulamadan daha etkili olduğu ifade edilebilir.

#### 4.1.6.Öğrenci 3'e Ekran Karşısında Korkmuş Yüz İfadesi ve Ayna Karşısında Üzgün Yüz İfadesi Öğretimi Esnasında Yapılan Öz-Farkındalık Uygulamasına Ait Bulgular

**Grafik 6.** Öğrenci 3'ün ekran karşısında korkmuş ve ayna karşısında üzgün yüz ifadesi öğretimi esnasında yapılan öz-farkındalık uygulamasına ait veriler.



Diğer katılımcı öğrencilerde olduğu gibi Öğrenci 3'de de ayna ve ekran uygulamalarının öğretim öncesi oturumlarında öz-farkındalık becerilerini gerçekleştirme düzeyinin %60 olduğu belirlenmiştir. Ekran karşısındaki uygulama oturumunun ilkinde öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme düzeyi %100 olarak belirlenirken ikinci oturumda performans düzeyi %60 noktasında kalmıştır. Üçüncü oturumda öğrenci %100 başarıyı gösteren performans sergilerken dördüncü oturumda %80 ve beşinci oturumda %60 düzeyinde kalan performans sergilemiştir. Altıncı ve yedinci oturumlarda öğrencinin başarı düzeyi %100 olarak belirlenmesine karşın öğrenci sekizinci oturumda hedef davranışları %60 doğruluk oranında gerçekleştirmiştir. Dokuzuncu oturumda başarı çizgisi tekrar %100 noktasına ulaşırken onuncu oturumda %60'da kalmıştır. On birinci oturumda başarı çizgisinin %100 noktasına ilerlediği; on ikinci ve on üçüncü oturumlarda değişkenlik göstermeyip %100 düzeyinde kararlılığı sağladığı, hedef davranış ediniminin gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğretim sonrasında izleme oturumlarında da Öğrenci 3'ün hedef davranışı gerçekleştirme performansını koruyarak %100 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür.

Öğrenci 3'ün doğrudan öğretime dayalı ayna karşısındaki uygulama verileri incelendiğinde, öğrencinin birinci oturumda %60 düzeyinde olan hedef davranışları gerçekleştirme performansının ikinci oturumda %100 düzeyine yükseldiği ve üçüncü oturumda aynı başarıyı devam ettirdiği görülmüştür. Öğrenci öz-farkındalık davranışlarını dördüncü oturumda %60 düzeyinde gerçekleştirirken beşinci oturumda hedef davranışları gerçekleştirme düzeyi %100 olmuş ve bir sonraki oturumda da aynı başarıyı devam ettirmiştir. Altıncı oturumda %60 olarak belirlenen başarı düzeyi yedinci oturumda %80, dokuzuncu oturumda %100 noktasına yükselmiştir. Onuncu oturumda öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirme düzeyi %60 noktasında kalmıştır. On birinci oturumda başarı düzeyi %100 noktasına yükselmiş sonraki iki oturumda da %100 düzeyini devam ettirmiştir. Davranış ediniminin sağlandığı, kararlı verinin elde edildiği görülerek uygulama sonlandırılmıştır. İzleme oturumlarına ait verilerde de öğrencinin hedef davranışları %100 düzeyinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni ve aile görüşmelerine dayanılarak Öğrenci 3 ile yapılan doğrudan öğretime dayalı ayna ve ekran karşısında yapılan uygulamalarda başarı çizgisinin %60 ile %100 arasında yükselip düşme şeklindeki seyrinin, öğrencinin uygulama günü uygulamaya gelmeden önce evdeki yaşantının etkisinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin hepsinin OSB tanılı olmasına rağmen, öğrencilerin farklı özelliklere ve farklı yaşam biçimlerine sahip olması nedeniyle çalışma grubu heterojen bir

gruptur. Buna bağı olarak uygulamaların etkililik düzeyi her katılımcı öğrencide farklılık göstermiştir. Yapılan uygulamalarda toplanan verilere göre öz-farkındalık becerilerini gerçekleştirmede Öğrenci 1 ve Öğrenci 2 için doğrudan öğretime dayalı ekran karşısında yapılan uygulamanın, doğrudan öğretime dayalı ayna karşısında yapılan uygulamadan daha etkili olduğu; Öğrenci 3 için doğrudan öğretime dayalı ayna karşısında yapılan uygulamanın doğrudan öğretime dayalı ekran karşısında yapılan uygulamadan daha etkili olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca uygulamaların ilerleyen son oturumlarında özellikle Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 olay resmi- olaya uygun yüz ifadesi eşleme becerisi esnasında görseldeki yüz ifadesini taklit şeklinde yüz ifadelerinin değiştiği uygulama gözlem notlarında yer almaktadır.

## **4.2.Sosyal Geçerlik Verileri**

Bu bölümde sırasıyla katılımcıların ailelerinin ve öğretmenlerinin çalışmaya ilişkin görüşlerini yansıtan sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir.

### **4.2.1.Ailelerin Araştırmanın Sosyal Geçerliğine İlişkin Görüşleri**

Çalışmanın sonucunda öğrencide görülen değişiklikler konusunda aileler aynaya bakma davranışının arttığı “Aynaya daha sık bakmaya başladı. (E1)”, çevresindeki olayları anlama becerisinin geliştiği, komutları anlama ve yerine getirme becerisinin arttığı şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. “T.’ya söylediğimiz verdiğimiz komutları anlayabilme ve yerine getirme becerisinin arttığını düşünüyorum. (E3)” Ayna karşısında yapılan etkinliğin, öğrencinin gelişimine olumlu katkı sunduğu, duygulara yönelik kavramları öğrenmelerine katkı sağladığı aileler tarafından belirtilen görüşler olmuştur. “Üzüntü, kızgınlık, mutluluk kavramlarını öğrendi. (E1)” Ekran karşısında yapılan etkinliğin, kurallara uyma becerisinin artmasını sağladığı, duygu geçişleri arasındaki farkı öğrendiği, ayırt edebilme becerisini geliştirdiği görüşleri elde edilmiştir. “Ekran karşısında ayırt edebilmede gayet başarılı. (E2)” Çalışmanın duyguları öğrenme bakımından öğrenci üzerindeki etkisi konusunda, ailelerin tamamı çocuklarının yüz ifadelerini fark etme ve anlama becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. “Bu çalışmayla T. artık nerede, nasıl davranması gerektiğini, bu davranışlarla tepkilerimizin nasıl olacağını biliyor ve ona göre davranıyor. (E3)” Araştırmanın sosyal geçerlik sorularına verdikleri yanıtlardan ailelerin araştırmaya yönelik olumlu görüşler ifade ettikleri bulgulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın aile görüşleri açısından sosyal geçerliliğe sahip olduğu ifade edilebilir.

#### 4.2.2.Öğretmenlerin Araştırmanın Sosyal Geçerliğine İlişkin Görüşleri

Çalışma sonunda öğrencilerde görülen değişiklikler konusunda öğretmenler, kendi vücudunda ve başkasındaki değişiklikleri fark etme becerilerinin geliştiği, etkinliklere katılım süresi ve başladığı etkinliği bitirme ile sosyal becerilerde gelişim sağladığı, iletişim becerisinin ve kendine güveninin arttığı, yüz ifadelerini daha etkili kullanmaya başladığı, jest ve mimikleri daha etkin kullanmaya başladığı görüşlerini ifade etmişlerdir. “Öğrencimizde sözel ifade olmadığı için duygu durumunu ifade ederken yüz ifadelerini daha etkili kullanıyor. (Ö4)”.

Ayna karşısındaki öğretim etkinliğinin öğrenci üzerindeki etkileri bakımından öğretmenler, ayna karşısında kendileri ve yüzlerindeki detayları fark etmelerini sağladığı; fiziksel görüntüsünün, beden bütünlüğünün farkındalığında artış olduğu; beden dili kullanımının arttığı; duygularındaki değişikliği fark etmesine olumlu katkı sağladığı; öğrencinin ayna karşısında kendini görerek çalışmanın öğrencinin davranışlarını olumlu etkilediği görüşlerini bildirmiştir. “Kendisinin fiziksel görüntüsünün, beden bütünlüğü ve davranış-fiziksel hareketlerin farkında olmaya başladı. (Ö2)”

Ekran karşısındaki öğretim etkinliğinin öğrenci üzerindeki etkileri bakımından öğretmenler tarafından, birden fazla resim arasında kendi resmini fark etmesini sağladığı; belirli bağlam ve kurallara uygun ekran kullanma becerisini geliştirdiği; istek ve duygularını ifade etme becerisini olumlu etkilediği; yüz ifadelerini daha etkin kullanmaya başladığı; öz-farkındalık becerilerini artırdığı görüşleri belirtilmiştir. “Ekran karşısında öğrencimin hangi durumlara ne tür tepki vereceğini görüp bunu uygun davranışlar sergilemesi öğrencimin öz-farkındalık becerilerini artırmıştır. (Ö5)” Öğrencilerin duyguları öğrenmesi bakımından öğretmenlerin belirttikleri görüşler; karşısındaki kişinin yüz ifadesine uygun tepki verme becerisinin geliştiği, duyguları ayırt ettiği, duygularını ifade etmeye gayret ettiği, duyguları öğrenmesine olumlu katkı sunduğu yer almaktadır. “Çalışmaya katılan öğrenciye gülümsediğimizde onun da güler tepki verdiğini, kızdığımızda istemediğimiz davranışı yapmaktan vazgeçtiğini ve kendisinin de kızarak tepki verdiğini gözlemledim. (Ö1)”

Öz-farkındalık becerileri bakımından bu çalışmanın öğrenci üzerindeki etkileri konusunda öğretmenler, kendini bedenini fark etmesini sağladığı, kendi duygu ve yüz ifadeleri konusunda ilerleme kaydettiği, kendine güveninin arttığı, kendilik farkındalığının arttığı, öz-farkındalık becerilerine olumlu katkı sağladığı yanıtları ile görüşlerini dile getirmiştir. “Kendine güveni arttı. (Ö3)” Sınıf içi öğretim etkinliklerinde ayna ve ekran

kullanmayı tercih etme sorularını öğretmenlerin tamamı evet yanıtını vermiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik sorularına verdikleri yanıtlardan öğretmenlerin araştırmaya yönelik olumlu görüşler ifade ettikleri bulgulanmıştır. Öğretmen görüşleri açısından araştırmanın sosyal geçerliliğe sahip olduğu ifade edilebilir.



## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA

Bu bölümde bulgular ışığında araştırma tartışılarak, araştırmanın tartışmasına yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma

Bu araştırmada, ayna ve ekran karşısında yapılan yüz ifadesi öğretim etkinliklerinin Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı olan öğrencilerin öz-farkındalıkları üzerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmaya çalışma grubu olarak katılan öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin çalışma hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın etkililik ve sosyal geçerliği bulgular ışığında tartışılmıştır.

Araştırmada OSB’li öğrencilerin öz-farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik yüz ifadesi öğretim programı uygulanmıştır. Ayna ve ekran karşısında yapılan yüz ifadesi öğretim etkinliği esnasında öğrencinin öz-farkındalık becerilerini (kendi yüzüne bakma, yüzündeki işarete dokunma, iki fotoğraf arasından kendi fotoğrafını gösterme, dört duygudan birine yönelik bir durum fotoğrafı ile o duruma uygun kendi yüz ifadesi fotoğrafını eşleme) gerçekleştirme performansı gözlemlenmiştir. Öğrenci 1’in uygulamanın ilk oturumunda aynaya ilgi göstermediği gözlemlenirken sonraki oturumlarda öğretime başlamadan önce yönerge verilmeksizin aynanın karşısına geçtiği, ayna ile ilgilendiği, aynayı incelediği gözlemlenmiştir. Öğrenci 2 uygulamanın ilk oturumlarında yüzündeki işareti fark etmezken (tepki vermezken); Öğrenci 1 yüzündeki işareti fark ettiğinde ayna yüzeyine/ ekran yüzeyine dokunarak tepki vermiştir. Katılımcı öğrencilerin tamamı ilerleyen oturumlarda yüzlerindeki işareti fark ettiklerinde doğrudan kendi yüzlerine dokunarak hedef davranışı doğru olarak gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda ayna ve ekran karşısında yapılan uygulamaların OSB’li öğrencilerin öz-farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğu, katılımcı öğrencilerin hedef becerileri gerçekleştirdikleri gözlemlenmiş ve kayıt altına alınmıştır. Çalışmanın uygulama süreci genel olarak olumlu ilerleme gösterirken Öğrenci 3’ün uygulamanın ikinci aşamasında dalgalı bir performans sergilediği belirlenmiştir. Öğrencini birinci uygulamanın öğretim oturumlarında daha sakin ve istikrarlı ilerleme görülürken, ikinci uygulamada başarı performansının dalgalı olduğu bulgulanmıştır. Öğrencinin öğretmeni ve ailesiyle yapılan görüşmelerde öğrencinin ev yaşantısında öğrenciyi agresifleştiren durumların olduğu bilgisi alınmıştır. Bu durumun uygulama sürecini etkilediği öngörüsü oluşmuştur. Öğrencilerin

edinmiş oldukları becerilerin öğretim oturumlarından 1, 2 ve 4 hafta sonrasında kalıcılık gösterdiği görülmüştür. Öğretmenler ve ailelerden alınan araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri de ayna ve ekran karşısında yapılan uygulamaların öz-farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğu yönündedir. Ayrıca kayıt altına alınan verilerin dışında uygulamalar esnasında planlanmayan öğrenmenin de gerçekleştiği söylenilebilir. Araştırmanın amacı yüz ifadesi öğretiminin öğrencilerin öz-farkındalık becerilerini gerçekleştirmesi üzerindeki etkiyi incelemek olduğundan öz-farkındalık becerilerine odaklanılmıştır. Amaçlar arasında yer almamasına karşın öğrencilerin uygulamalar esnasında öğretimi yapılan yüz ifadesini, görsellerde gördükleri yüz ifadesini taklit ettikleri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda ayna ve ekran materyallerinin yüz ifadesi öğretiminde de etkili olduğu ve öğrencilerin taklit becerilerine olumlu katkı sağladığı söylenilebilir.

Alanyazınında öz-farkındalık konulu çalışmaların sınırlı ve yapılan çalışmaların daha çok klinik psikoloji alanında olduğu görülmüştür. Birkaç çalışmanın dışındaki diğer çalışmaların ayna ya da ekran karşısında katılımcıların öz-farkındalık becerilerini gözleme (Ferrari & Matthews, 1983; Rochat & Striano, 2002; Nielsen vd., 2003) şeklinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi bir öğretim programı uygulanırken katılımcıların öz-farkındalık becerilerini inceleyen çalışmalar (Kontogianni & Nanou, 2020; Duffy & Flattery, 2014) sınırlıdır. İncelenen çalışmaların OSB’li olan ve OSB’li olmayan çocukların öz-farkındalık becerilerinin varlığını tespit etmeyi amaçladığı belirlenmiştir. Hobson ve Meyer’in (2005) de vurguladığı üzere OSB’li bireylerde öz-farkındalık becerisi yoktur demek doğru olmaz ve bu bireylerde öz-farkındalık becerilerinin geç ve yavaş geliştiği söylenilebilir. Bu bağlamda bu çalışmada OSB’li çocukların öz-farkındalık becerilerini geliştirmeye nasıl katkı sağlanabileceği merak edilmiştir. Buna bağlı olarak da ayna karşısında ve ekran karşısında yapılan uygulamaların etkisi gözlemlenmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın alanyazınına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

İncelenen araştırmalarda ayna ya da ekran materyallerinden birinin tercih edildiği görülmüştür. Ayna ve ekranın birlikte kullanıldığı belirlenen bir çalışmada normal gelişime sahip farklı yaş grubundaki bebekler, aynı anda ayna ve ekranın karşısında bulunur. Yani ayna ve ekran materyalleri farklı oturumlarda ayrı ayrı sunulmamıştır. Aynadaki kendi görüntüsü ile aynanın hemen üzerine yerleştirilen TV ekranındaki farklı kişinin hareketli görüntüsüne verdiği tepkilerin gözlemlendiği belirlenmiştir (Rochat ve Striano, 2002). Oysa bu araştırma ayna ve ekranın ayrı oturumlarda sunulması, ayrıca her iki materyalin karşısında öğrencinin kendi görüntüsüne verdiği tepkilerin gözlemlenmesinin yanı sıra katılımcı

öğrencilerin gelişimsel özellikleri bakımından Rochat ve Striano (2002)'nin çalışmasından farklılaşmaktadır. Bu çalışmada ayna karşısındaki ve ekran karşısındaki uygulamaların ayrı oturumlar olarak gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin ilgisini çeken materyal karşısında başarı düzeyi yüksek performans sergilemesine olanak sunmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çeken materyalin onların performans düzeylerini, hedef davranışı gerçekleştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Öğretim oturumlarının öncesinde öz-farkındalık becerileri için başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde katılımcı öğrencilerin öz-farkındalık becerilerini gerçekleştirme düzeyinin belirlenen beceri ölçütünün (%80) çok altında olduğu görülmüştür. Ferrari ve Matthews (1983) OSB tanılı, 3-11 yaş aralığındaki çocukların öz-farkındalık durumlarını inceledikleri çalışmada katılımcıların bir kısmının öz-farkındalık davranışı sergilerken, büyük bir kısmının öz-farkındalık davranışı gösteremedikleri belirtilmiştir. Öz-farkındalık konulu, Hobson ve Meyer (2005) Okul öncesi yaş grubundaki farklı gelişimsel özelliklere sahip çocuklarla yaptıkları deneysel çalışmada araştırma bulgusunun OSB'li çocukların ben-sen ayrımını yapamadığı, kendi-öteki beden özdeşleştirmesini yapamadıkları şeklinde belirtildiği görülmektedir. Benzer bir araştırma olarak Reddy ve arkadaşları (2010) deneysel çalışma ile okul öncesi yaş grubundaki farklı gelişimsel özelliğe sahip çocukların ayna karşısındaki davranışlarını incelemişler ve çalışma sonunda normal gelişim gösteren çocuklar ile Down Sendromlu çocukların kendi görüntülerine isteklilik, gülümseme gibi olumlu eylemleri içeren davranışlar sergilerken; OSB'li çocuklarda diğer çocukların sergilediği olumlu davranışların gözlenemediği rapor edilmiştir. Bu durumun da OSB'li çocuklardaki öz-farkındalık yetersizliğine işaret eden çalışmaları desteklediği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Alanyazınındaki incelenen araştırma sonuçlarının, bu çalışmanın öğretim öncesi başlama düzeyi verileri ile uyumluluk gösterdiği belirlenmiştir. Uygulama 1 'in başlama düzeyi verileri katılımcı öğrencilerin bu araştırma için belirlenen öz-farkındalık becerilerini gerçekleştirmede başarı ölçütünü karşılamadığını göstermiştir.

Araştırmada öz-farkındalığa yönelik doğrudan öğretim gerçekleştirilmeyip ayna ve ekran karşısında yapılan yüz ifadesi öğretim etkinliklerinin öğrencilerin öz-farkındalık becerilerini sergileme performanslarına olan etkisi incelenmiştir. Elde edilen verilere göre ayna ve ekran karşısında yapılan uygulamaların öğrencilerin öz-farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Bu araştırma için belirlenen öz-farkındalık becerilerini, aynada/ekranda kendine bakma, yüzündeki işarete dokunma, ayna/ekran karşısında kendini

gösterme, duygu durum görseli ile ona uygun kendi fotoğrafını eşleme becerilerini öğrencilerin gerçekleştirdiği görülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılan üç öğrenciden ikisinin (Öğrenci 1 ve Öğrenci 2) öz-farkındalık becerilerinde ekran uygulaması ayna uygulamasından daha etkiliyken; bir öğrencide (Öğrenci 3) ayna uygulamasının ekran uygulamasından daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Öğretimden 1, 2 ve 4 hafta sonrasında toplanan izleme verilerine bakıldığında da öğrencilerin edindikleri becerileri korudukları görülmüştür. Öğretim oturumlarında olduğu gibi izleme oturumlarında da Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'nin hedef davranışları gerçekleştirme başarısı ekran uygulamasında daha yüksek iken Öğrenci 3'ün başarı düzeyinin ayna karşısında daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Duff ve Flattery (2014) tek denekli araştırma yöntemiyle desenledikleri çalışmada dört adımdan oluşturdukları Ayna Öz-farkındalık Geliştirme Etkinliklerini ortak dikkat stratejileriyle birlikte uygulamışlar ve gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin öz-farkındalıklarını artırdığını, ayrıca yaptıkları çalışmanın benlik gelişimi aşamalarını anlamaya da katkı sağladığı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu bulgular bizim araştırmamızın bulgularıyla uyumluluk göstermektedir. Araştırmamızın bulgularını destekleyen bir diğer çalışma da Kontogianni ve Nanou (2020)'nin karma model ile desenledikleri Öz-farkındalık ve öz düzenleme konulu araştırmadır. Araştırmacılar yoğun davranış problemleri olan OSB tanılı 11 yaşındaki bir katılımcı ile gerçekleştirdikleri çalışmanın sonunda Yoga Terapi'nin OSB'li çocukların öz-farkındalık ve öz düzenleme becerilerini geliştirici etkisinin gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Bahsedilen araştırmalar ile bu araştırma etkililik bakımından benzerlik göstermektedir. Ancak diğer araştırmalarda kişisel bakım becerileri ve problem davranışa müdahale çalışılırken; bu araştırmada yüz ifadesi öğretimi kullanılarak farklılık ortaya konulmuştur. Bilindiği gibi öz-farkındalığın gelişmiş olması bireyin kendini daha iyi tanımasını, duygularını anlamasını ve duygusal tepkilerini daha iyi yönetebilmesini sağlar (Brown & Ryan, 2003; Baer, 2003). Bu bağlamda bu araştırmada yüz ifadesi öğretiminin yapılmasının öğrencilerin öz-farkındalık becerilerini gerçekleştirmelerinde etkili olduğuna inanılmaktadır.

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri de uygulamanın katılımcı öğrencilerin öz-farkındalık becerilerini gerçekleştirme performansları üzerinde etkili olduğu yönündedir. Aileler ve öğretmenler araştırma sonunda yapılan çalışmanın öğrencilere öz-farkındalık becerilerinin yanı sıra sosyal becerilerine olumlu katkı sunduğunu ifade eden olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ailelerden ve öğretmenlerden araştırmanın geçerliğine ilişkin alınan görüşler arasında, öğrencinin aynada kendine bakma davranışının oluştuğu, duruma ve bağlama uygun

tepkinin geliştiği, beden farkındalığının oluştuğu, özgüveninin arttığı ifadeleri uygulama verilerini destekleyenlerden en dikkat çekici olanlarıdır.

Araştırma yönteminin uygulanma gereği olarak uygulamaların hızlı bir şekilde yapılmasının, katılımcı öğrenciler üzerinde öğrenme faaliyetinin hızlı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Uygulamaların hızlı gerçekleştirilmesine karşı katılımcı öğrencilerin uygulamalara başlamadan önce ön koşul beceri değerlendirmesiyle belirlenmesinin yanı sıra süreç içerisinde ergenlik gibi gelişimsel faktörler ve beklenmedik sağlık sorunları ortaya çıkabilmekte ve öğrencilerin uygulama ortamına gelmeden önceki ev yaşantısının, o günkü psiko-duygusal durumunun uygulama akışını etkileyebileceği söylenilebilir. Bu araştırma için bir diğer önemli husus ise ayna ve ekran karşısında yapılan uygulamalar yapılandırılmış çalışma ortamında gerçekleştirilmiş ve ortamlar arası genelleme çalışması yapılamamıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının olumluluk göstermesine rağmen bu araştırma ayna ve ekran karşısında yapılan uygulamalarla, dört farklı yüz ifadesi (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) ve üç öğrenci ile sınırlıdır. Bu durum da araştırmanın genellenebilirliğini sınırlamaktadır.

## BÖLÜM 6

### 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen araştırma sonucu ve araştırma sonucuna dayanılarak yapılan öneriler yer almaktadır.

#### 6.1. Sonuç

Bu araştırmada, ayna ve ekran karşısında yapılan yüz ifadesi öğretim etkinliklerinin OSB'li öğrencilerin öz-farkındalıkları üzerine etkisi incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- 1) Ayna karşısında yapılan uygulamanın bu araştırmaya katılan OSB'li öğrencilerin bu araştırma için belirlenen öz-farkındalık davranışlarını gerçekleştirmesi üzerinde etkili olduğu,
- 2) Ekran karşısında yapılan uygulamanın bu araştırmaya katılan OSB'li öğrencilerin bu araştırma için belirlenen öz-farkındalık davranışlarını gerçekleştirmesi üzerinde etkili olduğu,
- 3) Öğrenci 1 ve Öğrenci 2 için ekran karşısında yapılan uygulama daha etkili iken Öğrenci 3 için ayna uygulamasının daha etkili olduğu yani uygulamaların etkililiklerinin her katılımcı öğrencide farklılık gösterdiği,
- 4) Katılımcı öğrencilerin ailelerinden ve öğretmenlerinden alınan araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerin, araştırmanın öz-farkındalık becerilerini gerçekleştirme ve yüz ifadesi öğretiminde ayna ve ekran karşısında yapılan uygulamaların etkili olduğunu ortaya koyduğu belirlenmiştir.

#### 6.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucuna bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

##### 6.2.1.Uygulayıcılara yönelik öneriler

- 1) Ayna karşısında farklı becerilerin öğretimi planlanarak öğrencilerin öz-farkındalık becerileri geliştirilebilir.
- 2) Ekran karşısında farklı becerilerin öğretimi planlanarak öğrencilerin öz-farkındalık becerileri geliştirilebilir.

- 3) Bu araştırmada yoğun desteğe ihtiyaçı olan ve sözel ifade becerisi yetersiz öğrencilerle çalışıldığından göster yönergesi kullanılmıştır. Sözel ifade becerisi olan öğrencilerle “ben-sen-o” zamirlerinin kullanımına yönelik etkinlikler planlanabilir.

### **6.2.2. İleri araştırmalara yönelik neriler**

- 1) Bu araştırmada ayna ve ekran karşısında fotoğraflar ve slayt sunumu kullanılmıştır. Dijital içerik, sanal gerçeklik gibi farklı teknolojik materyallerin kullanıldığı araştırmalar desenlenebilir.
- 2) Bu araştırmada yoğun desteğe ihtiyaçı olan OSB’li çocuklarla çalışılmıştır. Hafif düzey desteğe ihtiyaçı olan OSB’li ocuk ya da yetişkinlerle duygusal öz-farkındalık leğinin kullanılabileceği araştırmalar desenlenebilir.



## KAYNAKLAR

- Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5) Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı'ndan çev. Köroğlu E. (2013). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Akmanoğlu, N. (2015). Effectiveness of teaching naming facial expression to children with autism via video modeling. *Educational Sciences:Theory & Practice*, 15(2). <https://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2603>
- Alioğlu, S. (2019). *Narsisistik, sınır ve şizoid kişilik bozukluklarına yatkınlıkta duygusal farkındalığın incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi İstanbul.
- Arslantaş, S. (2015). *İlköğretim, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kendini izleme stratejilerinin, öğrencilerin kendini izleme, öz düzenleme ve akademik başarı düzeylerine etkisi* [Doktora tezi Necmettin Erbakan Üniversitesi Konya]
- Atay, A. D. (2014). *Orta okul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Aydın.
- Baer, R.A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 125, <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Bağçeci, B., Döş, B. & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 551-566.
- Bednarz, H. M., Trapani, J. A., & Kana, R. A. (2020). Metacognition and behavioral regulation predict distinct aspects of social functioning in autism spectrum disorder. *Child Neuropsychology*, 26(7), 953-981, <https://doi.org/10.1080/09297049.1745166>
- Bird, G., & Cook, R. (2013). Mixed emotions: the contribution of alexithymia to the emotional symptoms of autism. *Translational Psychiatry*, 3(7), e285-e285, <https://doi.org/10.1038/tp.2013.61>
- Bolourian, Y., Zeedyk, S.M. & Blacher, J. (2018). Autism and the university experience: narratives from students with neurodevelopmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3330-3343. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3599-5>
- Branden, N. (2001). *The psychology of self-esteem: a revolutionary approach to self-understanding that launched a new era in modern psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>

- Brezis, R. S., Levin, A., Oded, Y., Zahavi, O., Gampel, G., & Levit-Binnun, N. (2021). A contemplative biofeedback intervention for adults with autism spectrum disorder :feasibility of a community-based treatment. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 1-9, <https://doi.org/10.1007/s10484-021-09503-5>
- Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel kuram ve tarih öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 327-332.
- Ceyhun, A.T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların yüz işleme ve görsel tarama becerilerinin karşılaştırılarak incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Ankara.
- Chen, C.H., Lee, I.J. & Lin, L.Y. (2015). Augmented reality-based self-facial modeling to promote the emotional expression and social skills of adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 396-403. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.015>
- Christinaki, E., Vidakis, N. & Triantafyllidis, G. (2013). Facial expression recognition teaching to preschoolers with autism: a natural user interface approach. *In Proceedings of the 6th Balkan Conference in Informatics* (pp.141-148) <https://doi.org/10.1145/2490257.2490262>
- Çıkkılı, D. (2016). *Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen konularının öğretiminde doğrudan öğretim ile şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Abant Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Çıkkılı, Y. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklara temel geometrik kavramların öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkililiği* [Doktora tezi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya]
- Çivitci, A. (2005). Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantık dışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 59-80.
- Darıca, N., Tuş, Ş., & Abidoğlu, Ü. (2017). *Otizm ve Otistik Çocuklar* (6. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Davis, D.M. & Hayes, J.A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198, <https://doi.org/10.1037/a0022062>
- Demir, Ö. & Doğanay, A. (2009). Öğretmen eğitiminde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 717-739.
- Diken, İ. H. (2013). Otistik Bozukluğu Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde *Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duff, C. K., & Flattery, J. J. (2014). Developing Mirror Self Awareness in Students with Autism Spectrum Disorder. *J. Autism Dev. Disord.*, 44, 1027-1038, <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1954-0>

- Ekici, B., Unay, Ö. S. & Gürkan-Tazegül, E. N. (2020). *Otizm Duyusal Oyunlar Otizmliler İçin Evde Duyu Bütünleme*. İstanbul: Ekinoks Yayınevi.
- Eliçin, Ö., & Avcioğlu, H. (2014). Otizmi olan çocuklara duyguları ayırt etme becerisi kazandırmada replik silikleştirme ile yapılan öğretimin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 327-330.
- Elmose, M. (2016). Conceptual framework for understanding characteristics of self-awareness associated with autism spectrum disorder. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 4(3), 109-114.
- Ercan, L. (2003). Motivasyon. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erol-Adaklı, S. (2013). *Otizm tanısı almış ve almamış kişilerde duygu ifadelerine ilişkin çalışma belleği ve duygu ifadelerinin anlamlandırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi Denizli.
- Fazlıoğlu, Y., & Yurdakul-Eşme, M. (2007). *Otizm*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ferrari, M., & Matthews, W. S. (1983). Self-Recognition Deficits in Autism: Syndrome-Specific or General Developmental Delay? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13(3), 317-324.
- Fiene, L. & Brownlow, C. (2015). Investigating interoception and body awareness in adults with and without autism spectrum disorder. *Autism Research*, 8(6), 709-716 <https://doi.org/10.1002/aur.1486>
- Gaigg, S. B., Cornell, A. S. F. & Bird, G. (2018). The psychophysiological mechanisms of alexithymia in autism spectrum disorder. *Autism*, 22(2), 227-231 <https://doi.org/10.1177/1362361316667062>
- Genç-Tosun, D. (2016). *Otizmliler bireylere çok basamaklı talep etme becerisinin öğretiminde dokunmatik ekranlı konuşma üreten cihaz kullanımının etkililiği* [Yayınlanmış doktora tezi Anadolu Üniversitesi Eskişehir]
- Girli, A., & Sabırsız, S. (2011). Otizm tanılı çocuklara uygulanan resimlerle duyguların öğretimi programının etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-16.
- Grainger, C., Williams, D. M., & Lind, S. E. (2014). Metacognition, metamemory and mindreading in high-functioning adults with autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 123, 650-659, <https://doi.org/10.1037/a0036531>
- Grandin, T. (2021). *Resimlerle Düşünmek Otizmin İçeriden Anlatımı* (Çeviren: Mehmet Celil İftar) (Thinking in Pictures with Autism in my Life) İstanbul: Agora Kitaplığı

- Grandin, T. & Panek, R. (2018). *Otizimli Beyin*. (Çeviren: Merve Solmaz) İstanbul: Pozitif Yayınevi.
- Gülsöz, T., Çıkılı, Y. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere soğuk içecek hazırlama ve sunma becerisinin video model ile öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 210-229, <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-379998>
- Harris, J. (2018). Leo Kanner and autism: a 75-year perspective. *International Review of Psychiatry*, 30:1, 3-17, <https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1455646>
- Herwig, U., Kaffenberger, T., Janckle, L. & Brühl, A.B. (2010). Self-related awareness and emotion regulation. *NeuroImage*, 50, 734-741 <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.12.089>
- Hobson, R.P. (1990). On the Origins of Self and the Case of Autism. *Developmental and Psychopathology*, 2, 163-181.
- Hobson, R.P. (2010). Explaining Autism: Ten Reasons to Focus on The Developing Self. *Autism*, 14(5), 391-407, <https://doi.org/10.1177/1362361310364142>
- Hobson, R.P., & Meyer, J.A. (2005). Foundations for Self and Other: A Study in Autism. *Developmental Science*, 8(6), 481-491.
- Huang, A.X., Hughes, T.L., Sutton, L.R., Lawrence, M., Chen, X., Ji, Z. & Zeleke, W. (2017). Understanding the self in individuals with autism spectrum disorders (ASD): a review of literature. *Front. Psychol.* 8(1422) <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01422>
- Huggins, C.F., Donnan, G., Cameron, I.M. & Williams, J.H.G. (2020). A systematic review of how emotional self-awareness is defined and measured when comparing autistic and non-autistic groups. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 77(101612) <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101612>
- Huggins, C.F., Cameron, I.M. & Williams, J.H.G. (2019). Different aspects of emotional awareness in relation to motor cognition and autism traits. *Front. Psychol.* 10(2439) <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02439>
- Işık, A. E. & Turan, F. (2015). Normal gelişim gösteren ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda duygu düzenleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2).
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156, <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kadak, M. T., & Meral, Y. (2019). Otizm spektrum bozuklukları : güncel bilgilerimiz neler? *İKSSTD*, 5-15, <https://doi.org/10.5222/iksstd.2019.16023>
- Kana, R. K., Sartin, E. B., Stevens, C., Deshpande, H. D., Klein, C., Klinger, M. R., & Klinger, L. G. (2017). Neural networks underlying language and social cognition during self-other processing in autism spectrum disorders. *Neuropsychologia*, 102, 116-123, <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.06.008>

- Kapıkıran, N. A. (2009). Öğretmen adaylarının epatik eğilim ve kendini ayarlama açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 81-91.
- Karabulut, H.A. (2020). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere fen konularının kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin tabletli ve tabletsiz sunumunun karşılaştırılması*. Doktora tezi. Abant Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Karakelle, S. & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (UBFO) A ve B formları: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Kaymak, A. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB). İ. H. Diken, & H. Bakkaloğlu içinde, *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. E. Tekin-İftar içinde, *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Koçak, F. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya dönük olarak hazırlanan eğitim programının etkililiği*. Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Kontogianni, M., & Nanou, A. (May 22-23.2020). Teaching self-awareness and self-Regulation techniques to child with autism spectrum disorder. *Society Integration Education* (s. 51-59). Proceedings of the International Scientific Conference. Vol:IV, <https://10.17770/sie2020vol4.5148>
- Korkmaz, B. (2000). *Yağmur Çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitapçılık.
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2001). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (20) 193-200.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2010). Single-case Designs Technical Documentation. Retrieved From *What Works Clearinghouse website*: [http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc\\_scd.pdf](http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf), <https://10.1007/s10864-012-9152-2>
- Lee, C.S., Lam, S.H., Tsang, S.T., Yuen, C.M. & Ng, C.K.(2018). The effectiveness of technology-based intervention in improving emotion recognition through facial expression in people with autism spectrum disorder: a systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 5, 91-104.
- Lind, S.E., & Bowler, D.M. (2010). Episodic Memory and Episodic Future Thinking in Adults with Autism. *Journal of Abnormal Psychology*, 119(4), 895-905, DOI:10.1037/a0020631
- Lind, S.E., & Bowler, D.M. (2009). Delayed Self-Recognition in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 643-650, DOI: 10.1007/s10803-008-0670-7

- Lind, S.E. & Bowler, D.M. (2008). Episodic Memory and Autonoetic Consciousness in Austic Spectrum Disorders: The roles of self-awareness, representational abilities and temporal cognition. (Eds: J. Boucher & D. Bowler). *Memory in Autism: Theory and Evidence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lind, S. E., Williams, D. M., Nicholson, T., Grainger, C., & Carruthers, P. (2020). The self-reference effects on memory is not diminished in autism: three studies of incidental and explicit self-referential recognition memory in autistic and neurotypical adults and adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 129(2), 224-236, <https://doi.org/10.1037/abn0000467>
- Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2010). Unraveling the Paradox of the Autistic Self. *Wiley Interdisciplinary Reviess: Cognitive Science*, 1(3), 393-403, <https://doi.org/10.1002/wcs.45>
- Matsuda, S. & Yamamoto, J. (2014). Computer-based intervention for inferring facial expressions from the socio-emotional context in two children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(10), 944-950. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.04.010>
- MEB. (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 21.07.2012 Tarih ve 28360 Sayılı Resmî Gazete.
- Mortan, O., & Tekinsav-Sütçü, S. (2011). Cognitive Behavioral Therapy for Auditory Hallucinations. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3 (4), 647-663.
- Mukaddes, N.M. (2019). *Bebeklikten Erişkinliğe Otizm Aileler için Kılavuz*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Nielsen, M., Dissonayake, C., & Kashima, Y. (2003). A longitudinal investigation of self-other discrimination and the emergence of mirror self-recognition. *Infant Behavioral&Development*, 26, 213-226, [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(03\)00018-3](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(03)00018-3)
- Northouse, P. (2004). *Leadership: Theory and Practice*. London: Sage.
- Ökcün-Akçamuş, M.Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 163-190, <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246293>
- Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., Töret, G. & Suna, H.E. (2017) Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların statik ve hareketli materyallerde yüz işlemlerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 271-290, <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.327784>
- Pintrich, P. R. (2000). *The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning*. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner, & (Ed) içinde, *Handbook of Selfregulation* (s. 452-502). San Diego: Academic Press

- Prizant, B.M. & Fields-Meyer, T. (2020). *Otizmi Anlamanın Bambaşka Bir Yolu*. (Çeviren: Beyçe Acar) İstanbul: Paloma Yayınevi.
- Raffman, D. (1999). What autism may tell us about self-awareness: a commentary on frith and hoppe. *Mind & Language*, 14(1), 23-31.
- Rakap, S. (2020). Deneysel Araştırma Yöntemleri. D. Erbaş, & Ş. Yücesoy-Özkan içinde, *Uygulamalı Davranış Analizi* (s. 143-202). Ankara: Pegem Akademi.
- Reddy, V., Williams, E., Constantini, C., & Long, B. (2010). Engaging with the self: mirror behaviour in autism, down syndrome and typical development. *Autism*, 14(5), 531-546. <https://doi.org/10.1177/1362361310370397>. Epub2010 Sep14. PMID:20841341.
- Rochat, P., & Striano, T. (2002). Who's in the mirror? Self-other discrimination in specular images by four-and nine -month- old infants. *Child Development*, 73(1), 35-46.
- Ryan, C. & Charragain, C.N. (2010). Teaching emotion recognition skills to children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 40(12), 1505-1511, <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1009-8>
- Sağdıç, Z.A. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler yüz ifadesi tanınmanın öğretiminde ayırık denemelerle öğretim ile sanal gerçeklik gözlüğü ile öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi İstanbul.
- Sarı, H., Öğülmüş, K., & Yıkılmış, A. (2015). Tek Denekli Araştırma Yöntemleri. H. Sarı içinde, *Uygulamalı Davranış Analizi (Eğitimciler İçin)* (s. 124-170). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd.Şti.
- Saymaz, E. B. (2008). Otizmde Duygu Algılama ve İfade Etme: Bir Olgu Sunumu. *Çocuk ve Gençlik Sağlığı Dergisi*, 15(1), 32-36.
- Scarpa, A., & Reyers, N. M. (2011). Improving Emotion Regulation With CBT in Young Children with High Functioning Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 39, 495-500, DOI: 10.1017/S1352465811000063
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories An Educational Perspective*. Boston: Pearson.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Özsen Matbaası Ltd.Şti.
- Silver, M. & Oakes, P. (2016). Evaluation of a new computer intervention to teach people with autism or asperger syndrome to recognize and predict emotions in others. *Autism*, 5(3), 299-316, <https://doi.org/10.1177/1362361301005003007>
- Sucuoğlu, B. (2009). Otizm ve Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar. A. Ataman içinde, *Özel Gerekli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (s. 293-308). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Sucuoğlu, B. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Değerlendirilmesi. E. Tekin-İftar içinde, *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Diken, H.İ., Demir, Ş., Ünlü, E. & Şen, A. (2010). *Özel Eğitim Terimler Sözlüğu*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Şahin, S. (2016). Bilişsel Gelişim . E. N. Baysal-Metin içinde, *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi* (s. 83-122). Ankara: Pegem Akademi.
- Taylor, E. T., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2007). Sosyal Psikoloji. (A. Dönmez, Çev.) Ankara: İmge Yayıncılık.
- Taymaz Sarı, O. (2011). *Zihin Kuramı Hikayeleri Testi'nin Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal Gelişim Gösteren, Zihin Engelli ve Otizmliler Çocukların Zihin Kuramı Gelişimlerinin Karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2020). Down Sendromu, Otizm ve Diğer Gelişim Bozukluklarının Yaygınlığının Tespiti ile İlgili Bireylerin ve Ailelerinin Sorunlarının Çözümü İçin Alınması Gereken Tedbirlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırma Komisyonu Raporu (Yasama Dönemi/Yasama Yılı 27/3 Sıra Sayısı: 200). <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/bitstream/handle/11543/3136/Down%20Sendromu%2c%20Otizm%20ss%20200.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı Tek Denekli Araştırma Modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Tekin-İftar, E. (2018). Dönüşümlü Uygulamalar Modeli. E. Tekin-İftar içinde, *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* (s. 313-327). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Töret, G. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB). İ. H. Diken, & H. Bakkaloğlu içinde, *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu* (s. 192-222). Ankara: Pegem Akademi.
- Tsangouri, C., Li, W., Zhu, Z., Abtahi, F. & Ro, T. (2016). An interactive facial-expression training platform for individuals with autism spectrum disorder. In 2016 IEEE MIT Undergraduate Research Technology Conference (URTC), pp.1-3.
- Uylaş, E. & Girli, A. (2011). The examination of the effectiveness of the instuctional program teaching belief based emotions to children with autism through flash cards. *Journal of Educational And Instructional Studies In The World*, 43
- Vuran, S. & Çelik, S. (2018). Örneklerle Kavram Öğretimi Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar İçin. 3. Baskı. Ankara: Vize Akademik.
- Watkins, C. & Slocum, T. A. (2003). The Components of Direct Instruction. *Journal of Direct Instruction*, 3 (2), 75-110.
- Williams, D. (2010). Theory of own mind in autism, evidence of a specific deficit in self-awareness. *Autism*, 14(5), 474-494, <https://doi.org/10.1177/1362361310366314>

- Wing, L. (2010). *Otizm El Rehberi (Çeviren: Semra Kunt)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yalçın, S.B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarına göre incelenmesi* [Yayımlanmış doktora tezi] Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Konya.
- Yıkılmış, A. (2007). *Etkileşime Dayalı Matematik Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yıldırım-Doğru, S.S., Çetingöz, D., Cepdibi, S. & Doğru, H.B. (2018). Okul Öncesi Dönemde Duygusal Yüz İfadelerini Tanıma ve Dikkat Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *IV.International Academic Research Congress, Antalya Turkey*, pp.458-465.
- Yıldırım-Doğru, S.S. (1999). *Zihin engelli çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma durumlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi] Anadolu Üniversitesi Eskişehir.
- Zhang, S., Xia, X., Li, S., Shen, Liu, J., Zhao, L. & Chen, C. (2019). Using technology-based learning tool to train facial recognition and emotion understanding skills of chines pre-schoolers with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Dissabilities*, 65(5), 378-386. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1656384>

#### İNTERNETTEN YARARLANILAN KAYNAKLAR

- [https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.dailymotion.com%2Fvideo%2Fx87jr50&psig=AOvVaw1DW20KFpEsqMG9ISy31BiR&ust=1710801269161000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBMQjRxqFwoTCPDt872t\\_IQDFQAAAAAdAAAAABAf](https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.dailymotion.com%2Fvideo%2Fx87jr50&psig=AOvVaw1DW20KFpEsqMG9ISy31BiR&ust=1710801269161000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBMQjRxqFwoTCPDt872t_IQDFQAAAAAdAAAAABAf) (Erişim Tarihi: 31/12/2021)
- <https://www.boluolay.com/haber/18141258/o-bir-turkiye-sampiyonu> (Erişim Tarihi: 31/12/2021)
- <https://www.bizsiziz.com/20-yildan-fazla-yasayabilen-yeni-zehirli-orumcek-turleri-kesfedildi/> (Erişim Tarihi: 31/12/2021)

## **EKLER**

EK-1: Etik Kurul Kararı

EK-2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

EK-3: Veli Onay Formu

EK-4: Gönüllü Katılım Formu

EK-5: Önkoşul Beceriler Kontrol Listesi

EK-6: Ayna Karşısında Mutlu Yüz İfadesi Öğretimi Yoluyla Öz-farkındalık Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

EK-7: Ekran Karşısında Kızgın Yüz İfadesi Öğretimi Yoluyla Öz-farkındalık Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

EK-8: Ayna Karşısında Üzgün Yüz İfadesi Öğretimi Yoluyla Öz-farkındalık Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

EK-9: Ekran Karşısında Korkmuş Yüz İfadesi Öğretimi Yoluyla Öz-farkındalık Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

EK-10: Ayna Karşısında Öğretim Veri Kayıt Formu

EK-11: Ekran Karşısında Öğretim Veri Kayıt Formu

EK-12: Ayna Karşısında Öğretim Uygulama Güvenirliği Formu

EK-13: Ekran Karşısında Öğretim Uygulama Güvenirliği Formu

EK-14: Ayna Karşısında İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

EK-15: Ekran Karşısında İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

EK-16: Ebeveynlere Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

EK-17: Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

## EK-1: Etik Kurul Kararı



**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**  
**BAŞKANLIĞI**  
**ETİK KURUL KARARI**

<b>Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No</b>	<b>Tarih :18/06/2021</b> <b>Toplantı Sayısı :06</b> <b>Karar No :2021/343</b>
<b>Araştırmanın Başlığı</b>	Ayna ve Ekran Karşısında Yapılan Yüz İfadesi Öğretim Etkinliklerinin Otizmlili Öğrencilerin Öz farkındalıkları Üzerine Etkisi
<b>Sorumlu Araştırmacı</b>	Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI
<b>Yardımcı Araştırmacılar</b>	Doktora Öğrencisi Tuğba GÜLSÖZ
<b>Etik Kurul Kararı</b>	Başvurunuz değerlendirilmiş olup araştırmanız Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür.
<b>Uygun Değil ise gerekçeleri</b>	

ASLI GİBİDİR  
24/06/2021

Doç. Dr. Ahmet  
KURNAZ Etik Kurul  
Başkanı

## EK-2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-83688308-605.99-33680927  
Konu : Araştırma İzni (Tuğba GÜLSÖZ)

04.10.2021

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.  
b) 06/09/2021 tarihli ve E-48178250-300.85262 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Tuğba GÜLSÖZ'ün "Ayna ve Ekran Karşısında Yapılan Yüz İfadesi Öğretim Etkinliklerinin Otizmlili Öğrencilerin Öz farkındalıkları Üzerine Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Selçuklu Özel Eğitim Uygulama Okulu Müdürlüğünde (I-II Kademe) eğitim gören öğrenciler ile öğrencilerin velilerine ve görevli öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde bir adet kitapçık ve bir adet CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK  
İl Milli Eğitim Müdürü

## EK-3: Veli Onay Formu



**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**  
**GÖNÜLLÜ KATILIMCI/VELİ-VASİ ONAY FORMU**  
**(Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)**

Sizi Dr. Öğrt. Üyesi Yahya ÇIKILI danışmanlığında doktora öğrencisi Tuğba GÜLSÖZ tarafından yürütülen “Ayna Ve Ekran Karşısında Yapılan Yüz İfadesi Öğretim Etkinliklerinin Otizmli Öğrencilerin Öz-farkındalıkları Üzerine Etkisi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı ayna ve ekran karşısında yapılacak yüz ifadesi öğretim etkinliklerinin otizmli öğrencilerin öz-farkındalıkları üzerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmada sizden tahminen 30 dakika ayırmanız istenmektedir.

**Bu çalışmaya katılmak tamamen GÖNÜLLÜLÜK esasına dayanmaktadır.**

Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün sorulara, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup **KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ GİZLİ TUTULACAKTIR**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında, şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, araştırmacıya şimdi sorabilir veya aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

<b>Araştırmacı/Sorumlu Araştırmacı Tarafından Doldurulacak</b>	
Katılımcının kişisel bilgilerinin gizli tutulacağını, katılımcının çalışma kapsamında sağlayacağı tüm verilerin etik kurallara göre işleneceğini ve bu etik kuralların ihlali durumunda, ortaya çıkacak tüm sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.	
<b>Unvanı/Adı-Soyadı:</b>	Dr. Öğrt. Üyesi Yahya ÇIKILI
<b>E-posta:</b>	
<b>Telefon:</b>	
<b>Tarih:</b>	.....
<b>İmza:</b>	
<b>Yetişkin Katılımcının Kendisi tarafından doldurulacak</b>	
<input type="checkbox"/> Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım.	
<input type="checkbox"/> Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.	
<input type="checkbox"/> Bu koşullarda, araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.	
<b>Kısıtlı Katılımcının Velisi/Vasisi tarafından doldurulacak</b>	
<input type="checkbox"/> Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve bu çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü katılımcılara düşen sorumlulukları anladım.	
<input type="checkbox"/> Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve katılımcının kişisel bilgilerinin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.	
<input type="checkbox"/> Bu koşullarda, velisi/vasisi bulunduğum .....'nın araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmasını kabul ediyorum.	
Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların benimle paylaşılmasını	
<input type="checkbox"/> İstiyorum <input type="checkbox"/> İstemiyorum	
<b>Adı-Soyadı: veya Katılımcı Kodu:</b>	
<b>Tarih:</b>	
<b>İmza:</b>	
<b>İletişim Bilgileri (İsteğe bağlı):</b>	

## EK-4: Gönüllü Katılım Formu



### NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULUNA SUNULACAK GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Ayna Ve Ekran Karşısında Yapılan Yüz İfadesi Öğretim Etkinliklerinin Otizmlili Öğrencilerin Öz-farkındalıkları Üzerine Etkisi” başlıklı bir doktora tezi araştırma çalışması olup, ayna ve ekran karşısında yapılacak yüz ifadesi öğretim etkinliklerinin otizmlili öğrencilerin öz-farkındalıkları üzerine etkisinin incelenmesi amacıyla taşınmaktadır. Çalışma, Dr. Öğrt. Üyesi Yahya ÇIKILI danışmanlığında doktora öğrencisi Tuğba GÜLSÖZ tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile ayna ve ekran karşısında yapılacak öğretim etkinliklerinin otizmlili öğrencilerin öz-farkındalıkları üzerine etkisi ile öğrencilerin aileleri ve öğretmenlerinden toplanacak sosyal geçerlik verileri ile araştırmanın önemi ortaya konacaktır/ otizmlili öğrencilerin eğitimleri alanına ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket görüşmesi yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler kişisel verileri koruma yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim bölümü doktora öğrencisi Tuğba GÜLSÖZ’e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Dr. Yahya ÇIKILI  
Adres : Necmettin Erbakan Üniversitesi  
AKEF  
İş Tel :  
Cep Tel :

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

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

Katılımcı Ad ve Soyadı:  
İmza:  
Tarih:

**EK-5: Önkoşul Beceriler Kontrol Listesi**

DAVRANIŞ	YÖNERGELER	EVET					HAYIR				
1. Tek eylem gerektiren yönergeleri yerine getirebilme.	a)Kağıdı çöpe at.										
	b)Kalemi masaya koy.										
	c)Peçeteyi bana ver										
2. Beş (5) saniye süreyle göz kontağı kurabilme.	Bana bak. (Aralıklarla yönerge 3 kez verilir.)										
3. En az beş dakika etkinliğe dikkatini yöneltir.	a)İpe boncuk dizer.										
	b)Yetişkin eşliğinde 24 parçalı yap boz etkinliğini gerçekleştirir.										
	c)Oyun hamuru ile oynar.										
4. Göster davranışını yerine getirebilme.	a)Arabayı göster.										
	b)Kalemi göster.										
	c)Bardağı göster.										
		<b>Öğrenci1</b>	<b>Öğrenci2</b>	<b>Öğrenci3</b>	<b>Öğrenci4</b>	<b>Öğrenci5</b>	<b>Öğrenci1</b>	<b>Öğrenci2</b>	<b>Öğrenci3</b>	<b>Öğrenci4</b>	<b>Öğrenci5</b>

## EK-6: Ayna Karşısında Mutlu Yüz İfadesi Öğretimi Yoluyla Öz-farkındalık Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

1.BÖLÜM	
	<p><b>Uzun Dönemli Amaçlar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) Ayna karşısında öz-farkındalığa yönelik belirlenen davranışları 4/5 oranında sergiler.</li><li>2) Öğrenci sorulduğunda mutlu yüz ifadesini gerçek fotoğraflar ve siyah beyaz çizimler üzerinde 7/10 doğruluk oranında gösterir.</li></ol>
2.BÖLÜM	
	<p><b>Kısa Dönemli Amaçlar</b></p> <p><b>KD 1.1)</b> Öğretim etkinliği için ayna karşısına geçtiğinde kendi görüntüsüne bakmak için yönelir.</p> <p><b>KD 1.2)</b> Öğretim etkinliği için ayna karşısına geçtiğinde kendi yüzüne bakar.</p> <p><b>KD 1.3)</b> Ayna karşısına geçmeden önce öğrenciye fark ettirmeden yüzüne konulan işaretle eliyle dokunur.</p> <p><b>KD 1.4)</b> Ayna karşısındaki öğretim etkinliği esnasında sorulduğunda karşısındaki fotoğraflardan kendine ait olanı gösterir.</p> <p><b>KD 1.5)</b> Öğrenciyi mutlu eden bir durum fotoğrafı ile kendi mutlu yüz fotoğrafını eşler.</p> <p><b>KD 2.6)</b> Biri mutlu diğeri mutlu olmayan iki fotoğraf arasından mutlu olanı gösterir.</p> <p><b>KD 2.7)</b> Farklı yüz ifadelerinin olduğu üç fotoğraf arasından mutlu olanı gösterir.</p> <p><b>KD 2.8)</b> Biri mutlu diğeri mutlu olmayan iki çizim arasından mutlu olanı gösterir.</p> <p><b>KD 2.9)</b> Farklı yüz ifadelerinin olduğu üç çizim arasından mutlu olanı gösterir.</p>
	<p><b>Öğretim Materyalleri:</b> Ayna, resimli olay kartı, mutlu yüz ifadesi fotoğrafları, mutlu durum fotoğrafı.</p> <p><b>Pekiştiric:</b> Masallara İnan Şarkı Videosu (Öğrenci 1), Topitop (Öğrenci 2), Mini Popkek (Öğrenci 3), Jelibon (üç öğrencinin hepsi için)</p> <p><b>Süre:</b> 20 dakika</p>
3.BÖLÜM	
üre	Öğretim
dk	<p>Öğretmen öğrenciyle birlikte çalışma alanına girer ve öğrenciye “Bugün seninle mutlu yüz ifadesini çalışacağız.” der. Etkinlik boyunca ayna karşısında benim yanımda duracak, bak dediğimde bakacak, göster dediğimde göstereceksin. Öğretmen “Eğer ders boyunca beni dikkatlice izler dediklerimi yaparsan Masallara İnan Şarkı Videosunu izleyeceksin/ Topitop kazanacaksın/ Mini Popkek kazanacaksın” der. Öğrenciye bu açıklamalar yapılırken fark ettirmeden yüzüne renkli işaret konur.</p>
dk	<p>Öğretmen öğrenciyle birlikte ayna karşısına geçer ve beş saniye süreyle öğrencinin tepkileri (kendi görüntüsüne bakma, kendi yüzüne bakma, yüzündeki işareti fark etme) izlenir. Öğrencinin tepkilerinin ardından aynadaki görüntüler işaret edilerek bak burada ikimiz varız sen ve ben denilir, öğrenci kendi görüntüsüne, yüzüne bakmaya yönlendirilir. Öğrencinin doğru tepkileri kendine ne güzel baktın, yüzüne ne güzel baktın denilerek pekiştirilir. Ardından öğretmen öğrenciye “bugün seninle mutlu yüz ifadesini öğreneceğiz”</p>

	<p>diyerek öğrencinin dikkatini yüz ifadesi öğretim etkinliğine çeker. Önce ayna yüzeyine mutlu olay kartı yerleştirilip kısa öykü öğrenciye anlatılır. “Burak annesinin yaptığı pastaları çok sever. En sevdiği pasta kektir. Annesi kek yaptığında iştahla yer. Bir gün annesi Burak için kek yapar. Burak okuldan geldiğinde mutfakta keki görünce mutlu olur. Hemen mutlulukla kekten büyük bir dilim yer. Sevdiğimiz şeyler bizi mutlu eder.” Bak Burak’ın yüzü nasıl da mutlu denilir. Mutlu yüz ifadesi, mutlu ve farklı bir yüz ifadesinin olduğu fotoğraflar üzerinden sırasıyla gösterilir. Her denemede mutlu yüz ifadesinin olduğu görsel işaret edilerek “bu mutlu” hemen ardından mutlu olmayan gösterilerek “bu mutlu değil” denilir. Aynı işlem siyah beyaz çizimlerle de gerçekleştirilir.</p>
dk	<p>Ara Etkinlik: Şuana kadar derse çok güzel katıldın bu jelibonu kazandın denilerek öğrenciye jelibon verilir ve 1 dakika kadar jelibonu yemesi için beklenilir.</p>
dk	<p>Öğretmen öğrenciye “dersimize kaldığımız yerden devam edelim” der ve devamında “benim yaptığım gibi şimdi sen fotoğraflara bak ve mutluyu göster” der. Öğrencinin doğru tepkileri aferin, harikası, süper gibi sözel olarak pekiştirilir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da tepki vermezse öğretmen tarafından doğru tepki gösterilir. Aynı işlem kendi fotoğrafının olduğu araç setinde fotoğraflar işaret edilerek hangisi sensin sorusunda ve mutlu durum ile mutlu yüz ifadesi fotoğraflarını eşlemede uygulanır.</p>
dk	<p><b>Ölçme-Değerlendirme:</b>  1.Mutluyu göster.  2.Hangisi sensin?  3.Kendine bak.  4.Yüzüne bak.  5.Mutlu durum fotoğrafı gösterilerek nasıl hissedersin göster (kendi mutlu yüz fotoğrafıyla eşler).  Soru ve yönergelerine öğrencinin verdiği doğru tepkiler (+), yanlış tepkiler ve tepkide bulunmaması (-) olarak veri kayıt formuna işaretlenir.</p>

## EK-7: Ekran Karşısında Kızgın Yüz İfadesi Öğretimi Yoluyla Öz-farkındalık Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

1.BÖLÜM	
<p><b>Uzun Dönemli Amaçlar:</b></p> <p>1)Ekran karşısında öz-farkındalığa yönelik belirlenen davranışları 4/5 oranında sergiler. 2)Öğrenci sorulduğunda kızgın yüz ifadesini gerçek fotoğraflar ve siyah beyaz çizimler üzerinde 7/10 doğruluk oranında gösterir.</p>	
2.BÖLÜM	
<p><b>Kısa Dönemli Amaçlar</b></p> <p><b>KD 1.1)</b> Öğretim etkinliği için ekran karşısına geçtiğinde kendi görüntüsüne bakmak için yönelir.</p> <p><b>KD 1.2)</b> Öğretim etkinliği için ekran karşısına geçtiğinde kendi yüzüne bakar.</p> <p><b>KD 1.3)</b> Ekran karşısına geçmeden önce öğrenciye fark ettirmeden yüzüne konulan işarete eliyle dokunur.</p> <p><b>KD 1.4)</b> Ekran karşısındaki öğretim etkinliği esnasında sorulduğunda karşısındaki fotoğraflardan kendine ait olanı gösterir.</p> <p><b>KD 1.5)</b> Öğrenciyi kızdıran bir durum fotoğrafı ile kendi kızgın yüz fotoğrafını eşler.</p> <p><b>KD 2.6)</b> Biri kızgın diğeri kızgın olmayan iki fotoğraf arasından kızgın olanı gösterir.</p> <p><b>KD 2.7)</b> Farklı yüz ifadelerinin olduğu üç fotoğraf arasından kızgın olanı gösterir.</p> <p><b>KD 2.8)</b> Biri kızgın diğeri kızgın olmayan iki çizim arasından kızgın olanı gösterir.</p> <p><b>KD 2.9)</b> Farklı yüz ifadelerinin olduğu üç çizim arasından kızgın olanı gösterir.</p>	
<p><b>Öğretim Materyalleri:</b> Tablet</p> <p><b>Pekiştiric:</b> Masallara İnan Şarkı Videosu (Öğrenci 1), Topitop (Öğrenci 2), Mini Popkek (Öğrenci 3), Jelibon (üç öğrencinin hepsi için).</p> <p><b>Süre:</b> 20 dakika</p>	
3.BÖLÜM	
üre	Öğretim
dk	<p>Öğretmen öğrenciyle birlikte çalışma alanına girer ve öğrenciye “Bugün seninle kızgın yüz ifadesini çalışacağız.” der. Etkinlik boyunca benimle masada oturacak ve önündeki tablete bakacaksın, bak dediğimde bakacak, göster dediğimde göstereceksin. Öğretmen “Eğer ders boyunca beni dikkatlice izler dediklerimi yaparsan Masallara İnan Şarkı Videosunu izleyeceksin/ Topitop kazanacaksın/ Mini Popkek kazanacaksın” der. Öğrenciye bu açıklamalar yapılırken fark ettirmeden yüzüne renkli işaret konur.</p>
dk	<p>Öğretmen ve öğrenci çalışma ortamındaki masada çapraz olarak otururlar ve öğretmen tableti açıp öğrencinin eline verir. Özellikle video modunda açılan tablet ekranı karşısında beş saniye süreyle öğrencinin tepkileri izlenir. Öğrencinin tepkilerinin ardından masada ikimiz varız sen ve ben, ama tablet ekranı işaret edilerek burada sen varsın denilir, öğrenci kendi görüntüsüne, yüzüne bakmaya yönlendirilir. Öğrencinin doğru tepkileri kendine ne güzel baktın, yüzüne ne güzel baktın denilerek pekiştirilir. Ardından öğretmen öğrenciye “bugün seninle kızgın yüz ifadesini öğreneceğiz” diyerek öğrencinin dikkatini yüz ifadesi öğretim etkinliğine çeker. Powerpoint programında hazırlanmış slayt sunumu</p>

	<p>tablet ekranında başlatılır. Önce kızgın olay kartı açılıp kısa öykü öğrenciye anlatılır. “Mehmet’in birçok oyuncacı vardır. Mehmet oyuncaklarından en çok uçağını sever. Uçağını çok sevdiği için onun kırılmasını istemez. Mehmet’in arkadaşı Ahmet uçağı alır ve oynarken kırar. Mehmet bu duruma çok kızar. Arkadaşına kızgın kızgın bakar. Zarar verici davranışlar bizi kızdırır.” Bak Mehmet’in yüzü ne kadar kızgın denilir. Kızgın yüz ifadesi, kızgın ve farklı bir yüz ifadesinin olduğu fotoğraflar üzerinden sırasıyla gösterilir. Her denemede kızgın yüz ifadesinin olduğu görsel işaret edilerek “bu kızgın” hemen ardından kızgın olmayan gösterilerek “bu kızgın değil” denilir. Aynı işlem siyah beyaz çizimlerle de gerçekleştirilir.</p>
dk	<p>Ara Etkinlik: Şuana kadar derse çok güzel katıldın bu jelibonu kazandın denilerek öğrenciye jelibon verilir ve 1 dakika kadar jelibonu yemesi için beklenilir.</p>
dk	<p>Öğretmen öğrenciye “dersimize kaldığımız yerden devam edelim” der ve devamında “benim yaptığım gibi şimdi sen fotoğraflara bak ve kızgını göster” der. Öğrencinin doğru tepkileri aferin, harikasın, süper gibi sözel olarak pekiştirilir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da tepki vermezse öğretmen tarafından doğru tepki gösterilir. Aynı işlem kendi fotoğrafının olduğu araç setinde fotoğraflar işaret edilerek hangisi sensin sorusunda ve kızgın durum ile kızgın yüz ifadesi fotoğraflarını eşlemede uygulanır.</p>
dk	<p><b>Ölçme-Değerlendirme:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Kızgını göster.</li> <li>2.Hangisi sensin?</li> <li>3.Kendine bak.</li> <li>4.Yüzüne bak.</li> <li>5.Kızgın durum fotoğrafı gösterilerek nasıl hissedersin göster (kendi kızgın yüz fotoğrafıyla eşler).</li> </ol> <p>Soru ve yönergelerine öğrencinin verdiği doğru tepkiler (+), yanlış tepkiler ve tepkide bulunmaması (-) olarak veri kayıt formuna işaretlenir.</p>

## EK-8: Ayna Karşısında Üzgün Yüz İfadesi Öğretimi Yoluyla Öz-farkındalık Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

1.BÖLÜM	
<b>Uzun Dönemli Amaçlar:</b> 1)Ayna karşısında öz-farkındalığa yönelik belirlenen davranışları 4/5 oranında sergiler. 2)Öğrenci sorulduğunda üzgün yüz ifadesini gerçek fotoğraflar ve siyah beyaz çizimler üzerinde 7/10 doğruluk oranında gösterir.	
2.BÖLÜM	
<b>Kısa Dönemli Amaçlar</b> <b>KD 1.1)</b> Öğretim etkinliği için ayna karşısına geçtiğinde kendi görüntüsüne bakmak için yönelir. <b>KD 1.2)</b> Öğretim etkinliği için ayna karşısına geçtiğinde kendi yüzüne bakar. <b>KD 1.3)</b> Ayna karşısına geçmeden önce öğrenciye fark ettirmeden yüzüne konulan işarete eliyle dokunur. <b>KD 1.4)</b> Ayna karşısındaki öğretim etkinliği esnasında sorulduğunda karşısındaki fotoğraflardan kendine ait olanı gösterir. <b>KD 1.5)</b> Öğrenciyi üzen bir durum fotoğrafı ile kendi üzgün yüz fotoğrafını eşler. <b>KD 2.6)</b> Biri üzgün diğeri üzgün olmayan iki fotoğraf arasından üzgün olanı gösterir. <b>KD 2.7)</b> Farklı yüz ifadelerinin olduğu üç fotoğraf arasından üzgün olanı gösterir. <b>KD 2.8)</b> Biri üzgün diğeri üzgün olmayan iki çizim arasından üzgün olanı gösterir. <b>KD 2.9)</b> Farklı yüz ifadelerinin olduğu üç çizim arasından üzgün olanı gösterir.	
<b>Öğretim Materyalleri:</b> Ayna, resimli olay kartı, üzgün yüz ifadesi fotoğrafları, üzgün durum fotoğrafı. <b>Pekiştiric:</b> Masallara İnan Şarkı Videosu (Öğrenci 1), Topitop (Öğrenci 2), Mini Popkek (Öğrenci 3), Jelibon (üç öğrencinin hepsi için). <b>Süre:</b> 20 dakika	
3.BÖLÜM	
üre	Öğretim
dk	Öğretmen öğrenciyle birlikte çalışma alanına girer ve öğrenciye “Bugün seninle üzgün yüz ifadesini çalışacağız.” der. Etkinlik boyunca ayna karşısında benim yanımda duracak, bak dediğimde bakacak, göster dediğimde göstereceksin. Öğretmen “Eğer ders boyunca beni dikkatlice izler dediklerimi yaparsan Masallara İnan Şarkı Videosunu izleyeceksin/ Topitop kazanacaksın/ Mini Popkek kazanacaksın” der. Öğrenciye bu açıklamalar yapılırken fark ettirmeden yüzüne renkli işaret konur.
dk	Öğretmen öğrenciyle birlikte ayna karşısına geçer ve beş saniye süreyle öğrencinin tepkileri (kendi görüntüsüne bakma, kendi yüzüne bakma, yüzündeki işareti fark etme) izlenir. Öğrencinin tepkilerinin ardından aynadaki görüntüler işaret edilerek bak burada ikimiz varız sen ve ben denilir, öğrenci kendi görüntüsüne, yüzüne bakmaya yönlendirilir. Öğrencinin doğru tepkileri kendine ne güzel baktın, yüzüne ne güzel baktın denilerek pekiştirilir. Ardından öğretmen öğrenciye “bugün seninle üzgün yüz ifadesini

	<p>öğreneceğiz” diyerek öğrencinin dikkatini yüz ifadesi öğretim etkinliğine çeker. Önce ayna yüzeyine üzgün olay kartı yerleştirilip kısa öykü öğrenciye anlatılır. “Ali ve Fatma aynı okula giderler. Çok iyi arkadaşlar. Bir gün bahçede kitap okurlar. Arkadaşları Hasan yanlarına gelir. Su tabancası ile onlara su sıkar. Ali ve Fatma’nın giysileri ile kitapları ıslanır. Hasan’ın kötü şakasını sevmeyen ve üzümler. Bazen istemediğimiz olaylar bizi üzer.” Bak Ali ve Fatma’nın yüzleri nasıl da üzgün denilir. Üzgün yüz ifadesi, üzgün ve farklı bir yüz ifadesinin olduğu fotoğraflar üzerinden sırasıyla gösterilir. Her denemede üzgün yüz ifadesinin olduğu görsel işaret edilerek “bu üzgün” hemen ardından üzgün olmayan gösterilerek “bu üzgün değil” denilir. Aynı işlem siyah beyaz çizimlerle de gerçekleştirilir.</p>
dk	<p>Ara Etkinlik: Şuana kadar derse çok güzel katıldın bu jelibonu kazandın denilerek öğrenciye jelibon verilir ve 1 dakika kadar jelibonu yemesi için beklenilir.</p>
dk	<p>Öğretmen öğrenciye “dersimize kaldığımız yerden devam edelim” der ve devamında “benim yaptığım gibi şimdi sen fotoğraflara bak ve üzgünü göster” denilir. Öğrencinin doğru tepkileri aferin, harikasın, süper gibi sözel olarak pekiştirilir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da tepki vermezse öğretmen tarafından doğru tepki gösterilir. Aynı işlem kendi fotoğrafının olduğu araç setinde fotoğraflar işaret edilerek hangisi sensin sorusunda ve üzgün durum ile üzgün yüz ifadesi fotoğraflarını eşlemede uygulanır.</p>
dk	<p><b>Ölçme-Değerlendirme:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Üzgünü göster.</li> <li>2.Hangisi sensin?</li> <li>3.Kendine bak.</li> <li>4.Yüzüne bak.</li> <li>5.Üzgün durum fotoğrafı gösterilerek nasıl hissedersin göster (kendi üzgün yüz fotoğrafıyla eşler).</li> </ol> <p>Soru ve yönergelerine öğrencinin verdiği doğru tepkiler (+), yanlış tepkiler ve tepkide bulunmaması (-) olarak veri kayıt formuna işaretlenir.</p>

## EK-9: Ekran Karşısında Korkmuş Yüz İfadesi Öğretimi Yoluyla Öz-farkındalık Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

1.BÖLÜM	
<p><b>Uzun Dönemli Amaçlar:</b></p> <p>1)Ekran karşısında öz-farkındalığa yönelik belirlenen davranışları 4/5 oranında sergiler. 2)Öğrenci sorulduğunda korkmuş yüz ifadesini gerçek fotoğraflar ve siyah beyaz çizimler üzerinde 7/10 doğruluk oranında gösterir.</p>	
2.BÖLÜM	
<p><b>Kısa Dönemli Amaçlar</b></p> <p><b>KD 1.1)</b> Öğretim etkinliği için ekran karşısına geçtiğinde kendi görüntüsüne bakmak için yönelir.</p> <p><b>KD 1.2)</b> Öğretim etkinliği için ekran karşısına geçtiğinde kendi yüzüne bakar.</p> <p><b>KD 1.3)</b> Ekran karşısına geçmeden önce öğrenciye fark ettirmeden yüzüne konulan işarete eliyle dokunur.</p> <p><b>KD 1.4)</b> Ekran karşısındaki öğretim etkinliği esnasında sorulduğunda karşısındaki fotoğraflardan kendine ait olanı gösterir.</p> <p><b>KD 1.5)</b> Öğrenciyi korkutan bir durum fotoğrafı ile kendi korkmuş yüz fotoğrafını eşler.</p> <p><b>KD 2.6)</b> Biri korkmuş diğeri korkmuş olmayan iki fotoğraf arasından korkmuş olanı gösterir.</p> <p><b>KD 2.7)</b> Farklı yüz ifadelerinin olduğu üç fotoğraf arasından korkmuş olanı gösterir.</p> <p><b>KD 2.8)</b> Biri korkmuş diğeri korkmuş olmayan iki çizim arasından korkmuş olanı gösterir.</p> <p><b>KD 2.9)</b> Farklı yüz ifadelerinin olduğu üç çizim arasından korkmuş olanı gösterir.</p>	
<p><b>Öğretim Materyalleri:</b> Tablet</p> <p><b>Pekiştiric:</b> Masallara İnan Şarkı Videosu (Öğrenci 1), Topitop (Öğrenci 2), Mini Popkek (Öğrenci 3), Jelibon (üç öğrencinin hepsi için).</p> <p><b>Süre:</b> 20 dakika</p>	
3.BÖLÜM	
üre	Öğretim
dk	<p>Öğretmen öğrenciyle birlikte çalışma alanına girer ve öğrenciye “Bugün seninle korkmuş yüz ifadesini çalışacağız.” der. Etkinlik boyunca benimle masada oturacak ve önündeki tablete bakacaksın, bak dediğimde bakacak, göster dediğimde göstereceksin. Öğretmen “Eğer ders boyunca beni dikkatlice izler dediklerimi yaparsan Masallara İnan Şarkı Videosunu izleyeceksin/ Topitop kazanacaksın/ Mini Popkek kazanacaksın” der. Öğrenciye bu açıklamalar yapılırken fark ettirmeden yüzüne renkli işaret konur.</p>
dk	<p>Öğretmen ve öğrenci çalışma ortamındaki masada çapraz olarak otururlar ve öğretmen tableti açıp öğrencinin eline verir. Özellikle video modunda açılan tablet ekranı karşısında beş saniye süreyle öğrencinin tepkileri izlenir. Öğrencinin tepkilerinin ardından masada ikimiz varız sen ve ben, ama tablet ekranı işaret edilerek burada sen varsın denilir, öğrenci kendi görüntüsüne, yüzüne bakmaya yönlendirilir. Öğrencinin doğru tepkileri kendine ne güzel baktın, yüzüne ne güzel baktın denilerek pekiştirilir. Ardından öğretmen</p>

	<p>öğrenciye “bugün seninle kızgın yüz ifadesini öğreneceğiz” diyerek öğrencinin dikkatini yüz ifadesi öğretim etkinliğine çeker. Powerpoint programında hazırlanmış slayt sunumu tablet ekranında başlatılır. Önce korkmuş olay kartı açılıp kısa öykü öğrenciye anlatılır. “Elif top oynamayı çok sever. Güneşli havalarda evlerinin bahçesinde top oynar. Bir gün bahçeye çıkar. Yeni, renkli topuyla oynar. Birden sivri dişleri olan kocaman bir köpek havlayarak gelir. Elif köpeği görünce çok korkar. Dişlerini göstererek havlayan köpek bizi korkutur.” Elif’in yüzüne bak ne kadar da korkmuş görünüyor denilir. Korkmuş yüz ifadesi, korkmuş ve farklı bir yüz ifadesinin olduğu fotoğraflar üzerinden sırasıyla gösterilir. Her denemede korkmuş yüz ifadesinin olduğu görsel işaret edilerek “bu korkmuş” hemen ardından korkmuş olmayan gösterilerek “bu korkmuş değil” denilir. Aynı işlem siyah beyaz çizimlerle de gerçekleştirilir.</p>
dk	<p>Ara Etkinlik: Şu ana kadar derse çok güzel katıldın bu jelibonu kazandın denilerek öğrenciye jelibon verilir ve 1 dakika kadar jelibonu yemesi için beklenilir.</p>
dk	<p>Öğretmen öğrenciye “dersimize kaldığımız yerden devam edelim” der ve devamında “benim yaptığım gibi şimdi sen fotoğraflara bak ve korkmuşu göster” der. Öğrencinin doğru tepkileri aferin, harikasın, süper gibi sözel olarak pekiştirilir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da tepki vermezse öğretmen tarafından doğru tepki gösterilir. Aynı işlem kendi fotoğrafının olduğu araç setinde fotoğraflar işaret edilerek hangisi sensin sorusunda ve korkmuş durum ile korkmuş yüz ifadesi fotoğraflarını eşlemede uygulanır.</p>
dk	<p><b>Ölçme-Değerlendirme:</b>  1.Korkmuşu göster.  2.Hangisi sensin?  3.Kendine bak.  4.Yüzüne bak.  5.Korkmuş durum fotoğrafı gösterilerek nasıl hissedersin göster (kendi korkmuş yüz fotoğrafıyla eşler).  Soru ve yönergelerine öğrencinin verdiği doğru tepkiler (+), yanlış tepkiler ve tepkide bulunmaması (-) olarak veri kayıt formuna işaretlenir.</p>













**EK-12: Ayna Karşısında Öğretim Uygulama Güvenirliği Formu**

Formu Dolduran Uzman										
	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum	7.Oturum	8.Oturum	9.Oturum	10.Oturum
<b>DAVRANIŞLAR</b>										
1. Öğretim araç gereçlerini hazırlar.										
2. Öğrenciye etkinliği açıklar.										
3. Öğrenciye etkinlik boyunca yapması gereken davranışları açıklar.										
4. Çalışılan yüz ifadesini ayna yüzeyine yerleştirilen renkli ve siyah-beyaz görseller üzerinden açıklar.										
5. Açık ve anlaşılır şekilde yönergeyi verir.										
6. Yönerge sunumunun ardından yanıt aralığı 5 sn boyunca bekler.										
7. Öğrencinin doğru tepkilerini pekiştirir.										
8. Öğrencinin hatalı tepkilerini anında ipucu ile düzeltir.										
9. Öğrenciye ara etkinlik sunar.										
10. Etkinlik sonunda öğrencinin etkinliği tamamladığını açıklayarak pekiştirir.										
<b>Gerçekleşmiş toplam davranış sayısı</b>										
<b>Gerçekleşmiş toplam davranış oranı</b>										

Not: Gerçekleştirilmiş her davranış için (+) ile işaretleme yapılır.

**EK-13: Ekran Karşısında Öğretim Uygulama Güvenirliği Formu**

DAVRANIŞLAR	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum	7.Oturum	8.Oturum	9.Oturum	10.Oturum
1. Öğretim araç gereçlerini hazırlar.										
2. Öğrenciye etkinliği açıklar.										
3. Öğrenciye etkinlik boyunca yapması gereken davranışları açıklar.										
4. Çalışılan yüz ifadesini tabletteki slayt gösterisinde yer alan renkli ve siyah-beyaz görseller üzerinden açıklar.										
5. Açık ve anlaşılır şekilde yönergeyi verir.										
6. Yönerge sunumunun ardından yanıt aralığı 5 sn boyunca bekler.										
7. Öğrencinin doğru tepkilerini pekiştirir.										
8. Öğrencinin hatalı tepkilerini anında ipucu ile düzeltir.										
9. Öğrenciye ara etkinlik sunar.										
10. Etkinlik sonunda öğrencinin etkinliği tamamladığını açıklayarak pekiştirir.										
<b>Gerçekleşmiş toplam davranış sayısı</b>										
<b>Gerçekleşmiş toplam davranış oranı</b>										

Not: Gerçekleştirilmiş her davranış için (+) ile işaretleme yapılır.

**EK-14: Ayna Karşısında İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu**

<b>DAVRANIŞLAR</b>	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum	7.Oturum	8.Oturum	9.Oturum	10.Oturum
1. Öğretim araç gereçlerini hazırlar.										
2. Öğrenciye etkinliği açıklar.										
3. Öğrenciye etkinlik boyunca yapması gereken davranışları açıklar.										
4. Açık ve anlaşılır şekilde yönergeyi verir.										
5. Yönerge sunumunun ardından yanıt aralığı 5 sn boyunca bekler.										
6. Öğrenci tepkilerine nötr kalır.										
7. Etkinlik sonunda öğrencinin etkinliği tamamladığını açıklayarak pekiştirir.										
<b>Gerçekleşmiş toplam davranış sayısı</b>										
<b>Gerçekleşmiş toplam davranış oranı</b>										

Not: Gerçekleştirilmiş her davranış için (+) ile işaretleme yapılır.

**EK-15: Ekran Karşısında İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu**

<b>DAVRANIŞLAR</b>	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum	7.Oturum	8.Oturum	9.Oturum	10.Oturum
1. Öğretim araç gereçlerini hazırlar.										
2. Öğrenciye etkinliği açıklar.										
3. Öğrenciye etkinlik boyunca yapması gereken davranışları açıklar.										
4. Açık ve anlaşılır şekilde yönergeyi verir.										
5. Yönerge sunumunun ardından yanıt aralığı 5 sn boyunca bekler.										
6. Öğrenci tepkilerine nötr kalır.										
7. Etkinlik sonunda öğrencinin etkinliği tamamladığını açıklayarak pekiştirir.										
<b>Gerçekleşmiş toplam davranış sayısı</b>										
<b>Gerçekleşmiş toplam davranış oranı</b>										

Not: Gerçekleştirilmiş her davranış için (+) ile işaretleme yapılır.

## **EK-16: Ebeveynlere Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu**

### **SOSYAL GEÇERLİK (EBEVEYN) VERİ TOPLAMA FORMU**

**Katılımcı Veli:**

**Uygulama Öncesi Görüşme Tarihi:**

**Toplam Süre:**

#### **Uygulama Öncesi Görüşme Soruları**

1. Bu çalışmadan beklentileriniz nelerdir?
2. Öz-farkındalık becerisinin çocuğunuzun gelişimine etkisi konusunda görüşleriniz nelerdir?
3. Ayna karşısında yapılacak öğretim etkinliği için görüşleriniz nelerdir?
4. Ekran karşısında yapılacak öğretim etkinliği için görüşleriniz nelerdir?
5. Çocuğunuz çalışmada öğretilmesi hedeflenen becerileri öğrenebilirse ona ne tür katkıları olabilir?

**Katılımcı Veli:**

**Uygulama Sonrası Görüşme Tarihi:**

**Toplam Süre:**

#### **Uygulama Sonrası Görüşme Soruları**

1. Bu çalışmada beğendiğiniz yönler nelerdir?
2. Bu çalışmada beğenmediğiniz yönler nelerdir?
3. Bu çalışma sonucunda çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikler nelerdir?
4. Çalışmada farklı öğretim etkinliklerinin yer alması çocuğunuza ne tür katkılar sağlamış olabilir?
5. Ayna karşısında yapılan öğretim etkinliğinin çocuğunuza etkisi konusunda görüşleriniz nelerdir?
6. Ekran karşısında yapılan öğretim etkinliğinin çocuğunuza etkisi konusunda görüşleriniz nelerdir?

## **EK-17: Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu**

### **SOSYAL GEÇERLİK (ÖĞRETMEN) VERİ TOPLAMA FORMU**

**Katılımcı Öğretmen:**

**Uygulama Öncesi Görüşme Tarihi:**

**Toplam Süre:**

#### **Uygulama Öncesi Görüşme Soruları**

1. Bu çalışmadan beklentileriniz nelerdir?
2. Öz-farkındalık becerisinin öğrencinizin gelişimine etkisi konusunda görüşleriniz nelerdir?
3. Ayna karşısında yapılacak öğretim etkinliği için görüşleriniz nelerdir?
4. Ekran karşısında yapılacak öğretim etkinliği için görüşleriniz nelerdir?
5. Öğrenciniz çalışmada öğretilmesi hedeflenen becerileri öğrenebilirse ona ne tür katkıları olabilir?

**Katılımcı Öğretmen:**

**Uygulama Sonrası Görüşme Tarihi:**

**Toplam Süre:**

#### **Uygulama Sonrası Görüşme Soruları**

1. Bu çalışmada beğendiğiniz yönler nelerdir?
2. Bu çalışmada beğenmediğiniz yönler nelerdir?
3. Bu çalışma sonucunda öğrencinizde gördüğünüz değişiklikler nelerdir?
4. Çalışmada farklı öğretim etkinliklerinin yer alması öğrencinize ne tür katkılar sağlamış olabilir?
5. Ayna karşısında yapılan öğretim etkinliğinin öğrencinize etkisi konusunda görüşleriniz nelerdir?
6. Ekran karşısında yapılan öğretim etkinliğinin öğrencinize etkisi konusunda görüşleriniz nelerdir?
7. Sınıf içi öğretim etkinliklerinizde ayna karşısında öğretim etkinliğini kullanmayı tercih eder misiniz?
8. Sınıf içi öğretim etkinliklerinizde ekran karşısında öğretim etkinliğini kullanmayı tercih eder misiniz?