



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU BULUNAN ÖĞRENCİNİN SOSYAL
DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Ebru HAMURCU ÇELİK
ORCID: 0000-0001-7747-718X

Danışman
Doç. Dr. Şerife Şenay İLİK
ORCID: 0000-0001-7092-379X

Konya – 2022

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Bu çalışmanın somut olarak ortaya konulabilmesi bakımından ve araştırma boyunca başaracağımdan kuşku duymadan bana destek olan sevgili danışmanım Doç. Dr. Şerife Şenay İLİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve lisansüstü eğitimim sürecinde bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım çok değerli bölüm başkanımız sayın Prof. Dr. Hakan Sarı'ya saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Beni araştırma konusunda adım atmaya sevk ederek yardımlarını esirgemeyen, çalışma boyunca bilgisi ve deneyimi ile bana destek olan değerli Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ'a çok teşekkür ederim.

Çalışma konusuna olan ilgisi ve bilgi birikimi ile bana destek olarak nezaketini esirgemeyen çok değerli Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD'e teşekkürlerimi borç bilirim.

Süreç boyunca çalışmamın her aşamasında motivasyonumu sürekli yüksek tutmaya çalışan, cesaretimi kaybetmemem için beni yüreklendiren çok değerli hayat arkadaşım, eşim Mehmet ÇELİK'in hakkını ödeyemem fakat teşekkürlerimi samimiyetle sunabilirim.

Son olarak, bugünlere gelebilmem için beni kendine güvenen ve kendi ayakları üzerinde durabilen bir birey olarak yetiştiren, süreç boyunca manevi desteklerini esirgemeyen aileme, özellikle duygusal bağımızı dile getiremediğim abim Emre ve annem Elize Hamurcu'ya büyük bir gururla saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Ebru HAMURCU ÇELİK

Kasım 2022

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	xi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiii
ÖZET	xiv
ABSTRACT	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Duygusal Zekâ.....	7
2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme	9
2.2.1. CASEL tanımı ile sosyal duygusal öğrenme.....	11
2.2.2. OECD tanımı ile sosyal duygusal öğrenme	13
2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu.....	17
2.3.1. Otizm spektrum bozukluğunun erken belirtileri	18
2.3.2. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin değerlendirme süreci	18
2.3.3. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin gelişimsel özellikleri	20
2.3.4. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik eğitim ortamları ve düzenlemeler	22
2.4. Otizm ve Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişki.....	24
2.5. Otizm ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Öğretimi	27
2.6. OSB’li Bireylere Sosyal Duygusal Becerilerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	30
2.7. Sosyal Öykü	33
2.7.1. Sosyal öykülerin yazımı, içeriği ve yapısı.....	34
2.7.2. Sosyal öykünün uygulanması.....	37
2.7.3. Sosyal öykünün değerlendirilmesi	39
2.8. İlgili Araştırmalar	40

2.8.1. Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili araştırmalar	40
2.8.2. Sosyal öykü ile ilgili araştırmalar	49
3. YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Katılımcılar ve Özellikleri.....	56
3.2.1. Katılımcı öğrenci ve özellikleri.....	56
3.2.2. Katılımcı öğretmenler ve özellikleri.....	58
3.2.3. Katılımcı ebeveyn ve özellikleri.....	60
3.2.4. Araştırmacının rolü ve özellikleri.....	60
3.2.5. Geçerlilik komitesi	61
3.3. Araştırma Ortamı.....	62
3.4. Veri Toplama Araçları.....	62
3.4.1. Öğretmen görüşme formu	63
3.4.2. Veli görüşme formu.....	63
3.4.3. SDÖ becerileri araştırmacı gözlem formu.....	63
3.4.4. Sosyal öykü 5N1K değerlendirme formu.....	64
3.5. Eylem Araştırması Süreci.....	65
3.5.1. Konunun betimlenmesi ve sınırlandırılması.....	67
3.5.2. Konu ile ilgili bilgilerin toplanması	67
3.5.3. Konu ile ilgili alanyazın taranması yapılması	67
3.5.4. Araştırma planının geliştirilmesi	67
3.5.5. Eylem planının uygulanması ve verilerin toplanması	79
3.5.6. Eylem planının verilerin analiz edilmesi ve sonuç raporunun yazılması	112
3.6. Araştırma Verilerinin Analizi.....	112
3.6.1. Araştırmacı gözlem formu verilerinin analizi	112
3.6.2. Görüşme formu verilerinin analizi	112
3.7. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği	113
3.7.1. İnandırıcılık	113
3.7.2. Aktarılabilirlik	114
3.7.3. Tutarlılık.....	114
3.7.4. Teyit edilebilirlik	115
3.7.5. Araştırmada alınan etik önlemler	115
4. BULGULAR	116
4.1. Eylem Planına Göre SDÖ Becerilerinin Gelişimine İlişkin Bulgular	116
4.1.1. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden duygu düzenleme, duygusal kontrol becerisinin gelişimi.....	116
4.1.2. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden iş birliği, birlikte çalışma becerisinin gelişimi	120
4.1.3. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden görev performansı, sorumluluk alma becerisinin gelişimi.....	124

4.1.4. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden açık fikirlilik, hoşgörü becerisinin gelişimi	128
4.1.5. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden başkalarıyla etkileşim, girişkenlik becerisinin gelişimi.....	132
4.2. Öğretmen Görüşüne Göre SDÖ Becerilerinin Gelişimine İlişkin Bulgular.....	136
4.2.1. Sınıf öğretmeni görüşleri	136
4.2.2. Branş (din kültürü ve ahlak bilgisi) öğretmeni görüşleri	139
4.2.3. Branş (İngilizce) öğretmeni görüşleri.....	141
4.2.4. Rehberlik öğretmeni görüşleri.....	143
4.3. Aile Görüşüne Göre SDÖ Becerilerinin Gelişimine İlişkin Bulgular	146
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	150
5.1. Tartışma.....	150
5.1.1. SDÖ becerilerinin gelişiminde eylem planına ilişkin tartışma.....	150
5.1.2. SDÖ becerilerinin gelişiminde öğretmen görüşlerine ilişkin tartışma	154
5.1.3. SDÖ becerilerinin gelişiminde aile görüşüne ilişkin tartışma.....	156
5.2. Sonuç	158
5.2.1. Eylem planına göre SDÖ becerilerinin gelişimine ilişkin sonuçlar	159
5.2.2. Öğretmen görüşüne göre SDÖ becerilerinin gelişimine ilişkin sonuçlar	160
5.2.3. Aile görüşüne göre SDÖ becerilerinin gelişimine ilişkin sonuçlar	160
5.3. Öneriler.....	160
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	160
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	161
KAYNAKLAR.....	162
EKLER LİSTESİ	171
EKLER.....	172

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. CASEL Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Çarkı	12
Şekil 2.2. OECD Tarafından Yayınlanan Büyük Beşli Şeması	14
Şekil 2.3. Tüm Çocukların Gelişimini Destekleyen Koordineli Sistem	29
Şekil 3.1. Mills'in (2003) Döngüsel Eylem Araştırması Modeli	55
Şekil 3.2. Eylem Araştırması Sürecinin Temel Adımları	66
Şekil 3.3. İzlenecek Araştırma Süreci İçin Çalışma Planı	69
Şekil 3.4. Örnek Sosyal Öykü Kartı.....	76
Şekil 3.5. Sosyal Öykü Eylem Planını Uygulama Şeması.....	77
Şekil 3.6. Sosyal Öykü Sunum Şeması	84
Şekil 3.7. Dersimi Dinliyorum Sosyal Öyküsü.....	86
Şekil 3.8. Dersimi Dinliyorum Sosyal Öyküsü 5N1K Değerlendirme Formu	87
Şekil 3.9. Dersi Dinleme Becerisi Görseli 1	98
Şekil 3.10. Dersi Dinleme Becerisi Görseli 2	98
Şekil 3.11. Dersi Dinleme Becerisi Görseli 3	99
Şekil 3.12. Arkadaşları ile Çalışma Becerisi Görseli 1	100
Şekil 3.13. Arkadaşları ile Çalışma Becerisi Görseli 2.....	100
Şekil 3.14. Arkadaşları ile Çalışma Becerisi Görseli 3.....	101
Şekil 3.15. Kütüphanede Sessiz Olma Becerisi Görseli 1	102
Şekil 3.16. Kütüphanede Sessiz Olma Becerisi Görseli 2	103
Şekil 3.17. Kütüphanede Sessiz Olma Becerisi Görseli 3	103
Şekil 3.18. Katılmayı İsteme Becerisi Görseli 1	104
Şekil 3.19. Katılmayı İsteme Becerisi Görseli 2	105
Şekil 3.20. Arkadaşları ile Çalışma Becerisi Genelleme Görseli	107
Şekil 3.21. Ödev Sorumluluğu Becerisi Genelleme Görseli.....	108
Şekil 3.22. Kütüphanede Sessiz Olma Becerisi Genelleme Görseli 1	109
Şekil 3.23. Kütüphanede Sessiz Olma Becerisi Genelleme Görseli 2	109
Şekil 3.24. Katılmayı İsteme Becerisi Genelleme Görseli 1.....	111
Şekil 3.25. Katılmayı İsteme Becerisi Genelleme Görseli 2.....	111

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2.1. Tarama Araçları.....	19
Tablo 2.2. OSB'nin Sağaltımında Başvurulan Uygulamalar	32
Tablo 2.3. OSB'nin Sağaltımında Başvurulan Uygulamalar (Devam)	32
Tablo 3.1. Örnek Sosyal Öykü Cümle Türleri.....	74
Tablo 3.2. SDÖ Becerileri Kazanım Planı	78
Tablo 4.1. Duygu Düzenleme, Duygusal Kontrol Becerisi Eylem Planı Uygulama Öncesi Veri Toplama Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu.....	116
Tablo 4.2. Duygu Düzenleme, Duygusal Kontrol (Dersimi Dinliyorum) Becerisi 5N1K Değerlendirme Formu	117
Tablo 4.3. Duygu Düzenleme, Duygusal Kontrol (Dersimi Dinliyorum) Becerisi Sosyal Öykü Sunma Aşaması, Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu	118
Tablo 4.4. Duygu Düzenleme, Duygusal Kontrol Becerisi İzleme Aşaması ve Genelleme Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu.....	119
Tablo 4.5. İş Birliği, Birlikte Çalışma Becerisi Eylem Planı Uygulama Öncesi Veri Toplama Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu.....	120
Tablo 4.6. İş Birliği, Birlikte Çalışma (Arkadaşlarımla Çalışırım) Becerisi 5N1K Değerlendirme Formu	121
Tablo 4.7. İş Birliği, Birlikte Çalışma (Arkadaşlarımla Çalışırım) Becerisi Sosyal Öykü Sunma Aşaması, Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu.....	122
Tablo 4.8. İş Birliği, Birlikte Çalışma Becerisi İzleme Aşaması ve Genelleme Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu.....	123
Tablo 4.9. Görev Performansı, Sorumluluk Becerisi Eylem Planı Uygulama Öncesi Veri Toplama Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu.....	124
Tablo 4.10. Görev Performansı, Sorumluluk (Ödevlerim Benim Sorumluluğum) Becerisi 5N1K Değerlendirme Formu	125
Tablo 4.11. Görev Performansı, Sorumluluk (Ödevlerim Benim Sorumluluğum) Becerisi Sosyal Öykü Sunma Aşaması, Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu...	126
Tablo 4.12. Görev Performansı, Sorumluluk Becerisi İzleme Aşaması ve Genelleme Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu.....	127
Tablo 4.13. Açık Fikirlilik, Hoşgörü Becerisi Eylem Planı Uygulama Öncesi Veri Toplama Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu.....	128

Tablo 4.14. Açık Fikirlilik, Hoşgörü (Kütüphanede Sessiz Olurum) Becerisi 5N1K Değerlendirme Formu	129
Tablo 4.15. Açık Fikirlilik, Hoşgörü (Kütüphanede Sessiz Olurum) Becerisi Sosyal Öykü Sunma Aşaması, Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu	130
Tablo 4.16. Açık Fikirlilik, Hoşgörü Becerisi İzleme Aşaması ve Genelleme Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu.....	131
Tablo 4.17. Başkaları ile Etkileşim, Girişkenlik Becerisi Eylem Planı Uygulama Öncesi Veri Toplama Aşaması, Araştırmacı Gözlem Formu.....	132
Tablo 4.18. Başkaları ile Etkileşim, Girişkenlik (Katılmak İsterim) Becerisi 5N1K Değerlendirme Formu	133
Tablo 4.19. Başkaları ile Etkileşim, Girişkenlik (Katılmak İsterim) Becerisi Sosyal Öykü Sunma Aşaması, Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu	134
Tablo 4.20. Başkaları ile Etkileşim, Girişkenlik Becerisi İzleme Aşaması ve Genelleme Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu.....	135
Tablo 4.21. Sınıf öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 1. soruya ilişkin bulgular	136
Tablo 4.22. Sınıf öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 2. soruya ilişkin bulgular	137
Tablo 4.23. Sınıf öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 3. soruya ilişkin bulgular	138
Tablo 4.24. Sınıf öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 4. soruya ilişkin bulgular	138
Tablo 4.25. Sınıf öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 5. soruya ilişkin bulgular	139
Tablo 4.26. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 1. soruya ilişkin bulgular	139
Tablo 4.27. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 2. soruya ilişkin bulgular	140
Tablo 4.28. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 3. soruya ilişkin bulgular	140
Tablo 4.29. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 4. soruya ilişkin bulgular	141
Tablo 4.30. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 5. soruya ilişkin bulgular	141

Tablo 4.31. İngilizce öğretmenini için öğretmen görüşme formunda yer alan 1. soruya ilişkin bulgular.....	142
Tablo 4.32. İngilizce öğretmenini için öğretmen görüşme formunda yer alan 2. soruya ilişkin bulgular.....	142
Tablo 4.33. İngilizce öğretmenini için öğretmen görüşme formunda yer alan 3. soruya ilişkin bulgular.....	142
Tablo 4.34. İngilizce öğretmenini için öğretmen görüşme formunda yer alan 4. soruya ilişkin bulgular.....	143
Tablo 4.35. İngilizce öğretmenini için öğretmen görüşme formunda yer alan 5. soruya ilişkin bulgular.....	143
Tablo 4.36. Rehberlik öğretmenini için öğretmen görüşme formunda yer alan 1. soruya ilişkin bulgular.....	144
Tablo 4.37. Rehberlik öğretmenini için öğretmen görüşme formunda yer alan 2. soruya ilişkin bulgular.....	144
Tablo 4.38. Rehberlik öğretmenini için öğretmen görüşme formunda yer alan 3. soruya ilişkin bulgular.....	145
Tablo 4.39. Rehberlik öğretmenini için öğretmen görüşme formunda yer alan 4. soruya ilişkin bulgular.....	145
Tablo 4.40. Rehberlik öğretmenini için öğretmen görüşme formunda yer alan 5. soruya ilişkin bulgular.....	145
Tablo 4.41. Veli görüşme formunda yer alan 1. soruya ilişkin bulgular	146
Tablo 4.42. Veli görüşme formunda yer alan 2. soruya ilişkin bulgular	147
Tablo 4.43. Veli görüşme formunda yer alan 3. soruya ilişkin bulgular	147
Tablo 4.44. Veli görüşme formunda yer alan 4. soruya ilişkin bulgular	148
Tablo 4.45. Veli görüşme formunda yer alan 5. soruya ilişkin bulgular	148

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Otizm Spektrum Bozukluğu Bulunan Öğrencinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **164** sayfalık kısmına ilişkin, 6/12/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%16** 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.

6/12/2022

Ebru HAMURCU ÇELİK

Doç. Dr. Şerife Şenay İLİK

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.

6/12/2022

Ebru HAMURCU ÇELİK

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

CASEL : Collobrative For Academic Social Emotional Learning

DSM- IV-TR : Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı, Yeniden Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskısı

DSM : Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı

EQ : Duygusal zekâ

IQ : Bilişsel zekâ

NAC : Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Otizm Merkezi

OECD : İktisadi İş birliği ve Kalkınma Örgütü

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

SDÖ : Sosyal Duygusal Öğrenme

SÖ : Sosyal Öykü

TÜSİAD : Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU BULUNAN ÖĞRENCİNİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Ebru HAMURCU ÇELİK

Bu çalışma ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören OSB tanısına sahip bir öğrencinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesidir. Çalışma, öğrencinin ilköğretim süresi boyunca okula uyum sağlayamamasına çözüm üretme sürecini kapsadığından eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Öğrenci Konya’da bir devlet okulunda dördüncü sınıfa devam etmektedir ve araştırmacının kolaylaştırıcı öğretmenlik yaptığı öğrencisidir. Öğrencinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla bilimsel dayanaklı uygulamalardan sosyal öykü uygulamasını içeren bir eylem planı hazırlanarak çalışma sürecinde uygulanmıştır. Sosyal duygusal öğrenmeye yönelik farklı alanlardan toplamda beş kazanım hedef olarak alınmıştır ve her bir kazanım için eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması, uygulama aşaması, geri çekme (silikleştirme) aşaması, izleme aşaması, genelleme aşaması düzenlenmiştir. 16 hafta süren eylem planının uygulaması sonucunda hedef kazanımlar gerçekleşene kadar her kazanım için farklı sayıda oturumlar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın verileri öğrenciye kazandırılması hedeflenen becerilerin gelişimini izleme amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan davranış gözlem formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrenci için hedef alınan duygusal kontrol, birlikte çalışma, sorumluluk, hoşgörülü olma, girişkenlik becerileri öğrenci tarafından kazanılmış ve bu becerilerin kazanımını izleyen üçüncü haftada becerinin korunduğu, dördüncü haftada ise becerilerin farklı ortam ve kişilere kısmen genellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma ile öğrenci için hazırlanan ve uygulanan eylem planının başarılı olduğu, öğrencinin okula uyum sağlayabilmesi için yetersiz olan sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazandığı görülmüştür. Sonuç olarak; bu çalışma OSB bulunan ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin eksikliğinden dolayı okula uyum sağlamada güçlük yaşayan öğrencinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirebilmesine destek olabildiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Duygusal Gelişim, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Otizm Spektrum Bozukluğu, Eylem Araştırması.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Mentally Disabled Education Program
Master Thesis

DEVELOPING THE SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS OF THE STUDENT WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Ebru HAMURCU ÇELİK

This study is to develop the social emotional learning skills of a student with ASD who is studying in the fourth grade of primary school. The study was designed as an action research, as it includes the process of producing solutions for the student's failure to adapt to school during the primary education period. The student attends the fourth grade in a public school in Konya and is the student of whom the researcher teaches as a facilitator. In order to improve the student's social-emotional learning skills, an action plan including the social story application, one of the scientifically based applications, was prepared and applied during the study process. A total of five acquisitions from different areas for social emotional learning were taken as the target and the action plan for each acquisition was organized in the pre-implementation stage, the data collection stage, the application stage, the withdrawal (fading) stage, the monitoring stage, and the generalization stage. As a result of the implementation of the 16-week action plan, a different number of sessions were held for each achievement until the target achievements were achieved. The data of this research were collected with behavioral observation forms and semi-structured interview forms prepared by the researcher in order to monitor the development of the skills aimed to be acquired by the student. As a result of the study, the emotional control, cooperation, responsibility, tolerance and assertiveness skills targeted for the student were acquired by the student and it was concluded that the skills were preserved in the third week following the acquisition of these skills, and the skills were partially generalized to different environments and people in the fourth week.

In this study, it was seen that the action plan prepared and implemented for the student was successful, and the student gained social-emotional learning skills that were insufficient to adapt to the school. As a result; This study has shown that it can support the development of social-emotional learning skills of students with ASD who have difficulties in adapting to school due to the lack of social-emotional learning skills.

Keywords: Social Emotional Development, Social Emotional Learning Skills, Autism Spectrum Disorder, Action Research.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları hakkında bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yaygın gelişimsel bozukluklar; sosyal ilişki, iletişim ve bilişsel gelişim alanlarında gecikme veya sapma ile kendini belli eden aynı zamanda çoğunlukla yaşamın ilk dönemlerinde başlayan nöropsikiyatrik bozukluklar olarak tanımlanmaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı , 2015). Kapsamlı Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısına göre otizmlili bireylerin iletişim, sosyal etkileşim, tekrarlayan davranışlar ve sınırlı ilgiler olmak üzere üç temel alanda problem yaşamaktadırlar (Özkaya, 2013). Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association-APA) tarafından yayınlanan Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı, Yeniden Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskısı'nda (DSM- IV-TR), problemlerin miktarının ve derecesinin farklı olması sebebi ile otizmde nörogelişimsel bozukluk yelpazesi ifadesi bulunmaktadır. Nörogelişimsel bozukluk yelpazesine göre beş alt bozukluğa yer verilmiştir. Bunlar; asperger sendromu, otizm, rett sendromu, çocukluk dezintegratif bozukluğu, yaygın gelişimsel bozukluktur. 2013 yılında kabul edilen ve Mayıs 2013 itibariyle yayınlanan DSM-V'de ise bu yelpaze kavramın yerini tek bir kavrama yani Otizm Spektrum Bozukluğu kavramına bıraktığı görülmektedir (Cia, 2014).

DSM-IV-TR'de tanı ölçütlerinin kümelendiği “toplumsal etkileşim” ve “iletişim” alanlarının, DSM-5'te “sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri” adı altında birleştirildiği ifade edilmektedir (Cia, 2014). Ayrıca DSM-5'te, “sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler” alanına duyuşal sorunların ayrı bir madde halinde eklenmesinin, otizmlili bireylerin olağandışı duyuşal deneyimlerini daha iyi kapsayacağı ve yansıtacağı düşünülmektedir (Özkaya, 2013). DSM-5'te yer alan sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri adı altında bulunan ‘karşılıklı sosyal ve duyuşal ilişkilerdeki eksiklik’ maddesinde araştırmacılar tarafından benimsenen sosyal-duyuşal terimlerinin bir arada kullanıldığı görülmektedir (Artan ve Bayhan, 2004). Terimlerin bir arada kullanılmasının sebebi olarak duyuşal gelişimi en çok etkileyen etmenin bireyin ilişkileri yani sosyal gelişimi olduğu bu nedenle de duyuşal ve sosyal gelişimin birbirinden ayrı düşünülemediği ifade edilmektedir (Gür, 2018). Duyuşal ve sosyal gelişim birbirinden ayırt edilemeyecek kadar iç içe anılması sebebi ile duyuşal gelişimini en çok etkileyen etmenin

bireyin diğer bireylerle olan ilişkileri yani sosyal gelişimi olduğu da söylenmektedir (Artan ve Bayhan, 2004).

Duyguların insan olmanın en önemli unsurları olduğu ve sosyal bağların oluşmasında temel rolü üstlenmesi doğrultusunda araştırmacılar sosyal duygusal boyutların ne kadar iç içe geçmiş olduğunu vurgulamak için sosyal-duygusal terimini benimsediklerini ifade etmişlerdir (Artan ve Bayhan, 2004). Sosyal duygusal becerilerin kesin çizgilerle ayırt edilemeyecek kadar geniş ve sürekli geliştirilebilir nitelikte olması sebebiyle Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) ifadesinin kullanıldığı belirtilmektedir (TÜSİAD, 2019). Sosyal Duygusal Öğrenme'nin de öğretim hayatı içinde yer alması ve hayat boyu öğrenme içinde tüm öğrencilerin kazanması gereken beceri etkinliği olduğu ifade edilmektedir (Uşaklı, 2017). Bu bağlamda OSB bulunan bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini edinebilmelerinin önemi fark edilmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin her yaşta ve her ortamda mümkün olabildiği savunulsa da bu becerilerin küçük yaşlarda daha kolay kazanıldığı ve ileriki yaşlarda etkisinin daha çok hissedildiği söylenmektedir (TÜSİAD, 2019). Buna bağlı olarak OSB'nin özellikle yaşamın ilk 3 yılı içerisinde ortaya çıkan gelişimsel bir sendrom olarak tanımlanması ile bu çocuklarda özellikle sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili problemlerin görüldüğü belirtilmektedir (Balkır, 2021). Yapılan çalışmalar neticesinde genel kabul olarak görülen kanı ise OSB olan çocuklar ile OSB olmayan çocuklar arasında duygu etiketleme ve ifade etme becerilerinde önemli farklılıklar olduğu ve bundan dolayı duygu algılama, ifade etme zorluklarının da önemli sosyal beceri eksikliklerine sebep olduğu belirtilmektedir (Saymaz, 2008).

Sadece OSB ile sınırlı kalmayan duygusal zekanın hem özel eğitim alanında hem de normal gelişim gösteren bireylerin eğitiminde büyük öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Goleman, 2020). Araştırmalar incelendiğinde OSB'nin tanılama sürecinde ve eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olan sosyal duygusal alanının, duygusal gelişim eğitimi, sosyal duygusal öğrenme ve duygusal zeka gelişiminin eğitimdeki yerinin önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (Şahin, 2016). OSB olan çocukların çevrelerinde bulunan sosyal uyaranlara dikkat etmede yetersizlik yaşadıkları bununla birlikte çevrelerindeki kişileri anlamakta onlarla iletişime geçmekte zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir (Turhan ve Vuran, 2015). Karşılaştıkları zorluklar sebebiyle OSB olan bireylerin toplumda bağımsız olabilmeleri ve başarılı olabilmeleri için sosyal duygusal becerilerin öğretiminin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Kişinin duygusal zekâsı ile kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme

yetisine göre şekillenmekte olduğunu aktaran Goleman (2020), gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda başarılı ve mutlu olmanın, insanların duygusal zeka becerilerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Goleman, 2020). Otizm spektrum bozukluğu bulunan bireylerin başarılı ve bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal becerilerinin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılan yöntemlerden birinin sosyal öyküler olduğu görülmektedir. Sosyal öyküler OSB olan çocuklarda sosyal becerilerin edinimini sağlamak, var olan sosyal becerileri geliştirmek ve sosyal durumları anlama ve yorumlama, sosyal durumları etkili tepki vermelerini sağlama amacıyla 1991 yılında ilk defa Carol Grey tarafından desenlenerek uygulandığı ifade edilmektedir (Turhan ve Vuran, 2015).

Sosyal duygusal gelişim ile ilgili araştırmalar incelendiğinde erken çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği ifade edilmektedir (Gür, 2018). Yapılan araştırmalar ışığında ne kadar erken yaşta sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırma çalışması yapılırsa o ölçüde etkili ve gelişmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir (TÜSİAD, 2019). Bu durumda erken çocukluk döneminde OSB tanısı almış çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi ile duygusal sorunlarının erken dönemde belirlenerek gerekli önlemlerin alınması açısından erken dönemde eğitime başlanması sayesinde ilerideki özel eğitim ihtiyaçlarının da kendiliğinden azaldığı ifade edilmektedir (Kartal, 2007). Yoğun ilgi gören duygusal gelişim alanına yönelik araştırmalarda sosyal beceri eğitimi, sosyal öyküler, akran öğretimi gibi yöntemler OSB gösteren çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmede önerilen uygulamalar arasında yer almaktadır (Saymaz, 2008). Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Otizm Merkezi (NAC 2009) tarafından terapi ve tedavi yöntemlerinin bilimsel dayanak düzeylerinin belirlenmesi yönünde hazırlanan raporda yeterli bilimsel dayanağa sahip uygulamalar arasında öykü temelli uygulamalar bulunmaktadır (Turhan ve Vuran, 2015).

Bu araştırmada bir ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencisi olarak çalışmanın konusu olan Deniz OSB tanısı aldıktan sonra özel eğitim kurumlarında eğitim almaya başlamıştır. Şu an Deniz akıcı okuma yazmada, okulda arkadaş ilişkileri kurmakta, sorumluluk alma ve sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirmekte yetersiz kalmakta, kendini ifade etmeye yönelik davranış problemleri yaşamaktadır. Deniz'in sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yetersiz kalması onun hem okulda ilişki kurmasını önleyici davranışlar sergilemesine hem de evde doğru iletişim yolu ile kendini ifade edebilmesine engel olacak davranış problemleri sergilemesine (yardım bekleme, sorumluluk almama, işi bitirmeme vb.) sebep olmaktadır.

Sosyal beceriler ve akademik becerilerin birbirini etkileyen kavramlar olması sebebi ile Deniz'in yetersiz kalan sosyal duygusal ilişkileri okuldaki akademik başarısını da olumsuz yönde etkilemektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesi durumunda öğrenciden olumlu dönütler alınmasının kaçınılmaz olacağı düşünülmektedir. Otizm spektrum bozukluğu tanısına göre otizmlili bireylerde üç temel alanda sınırlılıklar görüldüğü belirtilmektedir, bu alanların içerisinde bulunan iletişim-sosyal etkileşim ve takıntılı davranışlarla ilgili maddelerin, duygusal gelişim, sosyal duygusal öğrenme veya duygusal zeka kavramları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırma konusunun ve çalışılacak eylem planının OSB tanısı alan çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesine katkı sağlayabileceği beklentisi gelişmiştir. Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocuklara bu konuda destek eğitiminin sağlanması ile hem akademik hayatlarında hem de hayat boyu devam eden sosyal duygusal öğrenmeyi barındıran becerileri kazanmalarında karşılaşılan mevcut problemleri ortadan kaldırmaya yönelik olumlu dönütler alınabileceği ümit edilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Duygusal olarak iletişim becerileri daha kuvvetli olan bireylerin hayatlarının her alanında olay ve durumlara bakış açısının hem daha çözüm odaklı olduğu hem de karşılaşılan sorunlar ile başa çıkma kabiliyetinde olan etkisinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Güven, 2021). Otizm spektrum bozukluğu bulunan bireylerin başarılı ve bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal becerilerinin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılan yöntemlerden birinin sosyal öyküler olduğu görülmektedir (Turhan ve Vuran, 2015). Otizmlili çocuklar için de bireylerin gelişimsel özelliklerine göre uygun eğitim programlarının uygulanması sayesinde çocukların hem gelişim özellikleri hem de günlük yaşama uyum becerilerinin artacağı belirtilmektedir (Balkır, 2019).

Otizmi bulunan bireylerin SDÖ becerilerinin normal gelişim gösteren bireylere göre yetersiz kaldığı ve iletişimde sınırlılıklar yaşadıkları ve buna bağlı olarak kendilerini ifade etmede problem davranışlar sergileyebildikleri bilinmektedir (Özkaya, 2013). Aynı zamanda otizmlili bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik kullanılan kanıt temelli uygulamalar arasında sosyal öykü temelli uygulamaların önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Turhan ve Vuran, 2015). Bu düşünceden hareketle bu araştırmanın amacı 4. sınıfa devam eden bir OSB olan kaynaştırma öğrencisinin SDÖ becerilerindeki sorunları betimlemek ve öğrenci için SDÖ becerilerini geliştirmeye ilişkin oluşturulacak sosyal öykü

temelli eylem planı aracılığıyla öğrencinin SDÖ becerilerine (OECD'nin sunduğu büyük beşli olarak ifade edilen sosyal duygusal öğrenme becerileri; başkaları ile etkileşimde olma, açık fikirlilik, iş birliği, duygu düzenleme, görev performansı.) katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan sosyal öykü temelli eylem planının öğrencinin hedef alınan SDÖ becerilerine etkisi eylem planına göre nasıl olmuştur?
2. SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan sosyal öykü temelli eylem planının öğrencinin sınıf içerisindeki SDÖ becerilerine etkisi öğretmen görüşüne göre nasıl olmuştur?
3. SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan sosyal öykü temelli eylem planının öğrencinin günlük hayat (ev, aile) içerisindeki SDÖ becerilerine etkisi aile görüşüne göre nasıl olmuştur?

1.3. Araştırmanın Önemi

Duygusal zeka araştırmalarının sonucu olarak sosyal duygusal öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır (Uşaklı, 2017). Duygusal zeka ile ilgili çalışmaları ses getiren Goleman, otizm ve otizm benzeri zorluğu olan kişileri ve bu kişilerin duyguları tanımayı, onları idare etmeyi öğrenme, iletişimde duyguları doğru kullanabilme ve başkalarının açısından bakabilme konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmektedir (Persson, 2018). Günlük pek çok performansta farklı zeka alanlarının uyum içinde çalışmakta ve bunların birbirini etkilemekte olduğu ifade edilmektedir, bu nedenle eğitimde zekanın belli bir yönünün değil, farklı alanlarını birlikte geliştirmenin amaçlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Yeşilyaprak, 2001). Çocukların duygusal özellikleri konusunda yapılan çalışmalar duygusal gelişimin hem olgunlaşma hem de öğrenme sonucu oluştuğunu ve hiçbirinin tek başına etkili olmadığını gösteren sonuçlar yer almaktadır (Saarni 2001). Bu durumda duygusal gelişimin eğitimdeki yeri ve önemi önemli hale gelmektedir.

Bilimsel araştırma verilerine dayanarak geliştirilen duygusal zeka kavramı sadece psikoloji bilimi alanında değil, sosyoloji, ekonomi, eğitim ve özel eğitim gibi farklı alanlarda da ilgiyle karşılanmaktadır (Goleman, 2020). Yoğun ilgi gören duygusal gelişime yönelik araştırmalarda sosyal beceri eğitiminde sosyal öykü ve akran öğretimi yöntemlerinin OSB olan çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmede önerilen uygulamalar arasında yer aldığı ifade edilmektedir (Saymaz, 2008).

Yukarıda belirtildiği gibi sosyal gelişimi destekleyen bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında sosyal öykü temelli uygulamaların yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle de OSB olan bireyler için SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik öykü temelli eylem planlarının kullanılmasının çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. OSB'nin tanılmasında kullanılan DSM-5 kriterlerinde “sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri” ayrıca, “sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler” başlıkları altındaki kriterlerin sosyal duygu ve sosyal duygusal öğrenme terimleri ile ilişkili olan duygusal gelişim kriterlerini de barındırdığı göz önüne alındığında OSB olan çocukların eğitiminde duygusal gelişimin desteklenmesinin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada, SDÖ becerilerinin desteklenmesi için uygulanan sosyal öykü temelli eylem planının yeterli olduğu ve doğru bir öğretim yöntemi ile öğrenciye aktarıldığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış dördüncü sınıf öğrencisinin (Deniz), sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek amacı ile hazırlanan sosyal öykü temelli eylem planı kullanılmış ve buna yönelik sonuçlar derinlemesine incelenmiştir. Yapılan araştırma Konya, Selçuklu 'da bir ilköğretim okulunda okuyan 4. sınıf öğrencisi Deniz ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu: İletişim, sosyal etkileşim, tekrarlayan davranışlar ve sınırlı ilgiler olmak üzere üç temel alanda problemin yaşandığı nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Özkaya, 2013).

Sosyal Duygusal Öğrenme: Sosyal duygusal öğrenme hem bireysel hem de toplumsal becerileri içerisinde barındıran tanımlarına göre bir bütün olarak öğrenmeyi etkileyen beceriler bütünüdür (TÜSİAD, 2019).

Sosyal öykü: Sosyal öyküler otistik bireylerin sosyal durumları “anlayıp, yorumlayıp, sosyal durumlara etkili tepki” vermelerini sağlamak amacıyla Carol Grey tarafından geliştirilen öğretim yöntemidir (Özdemir, 2007).

BÖLÜM 2

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuna dayalı bilgiler ve konu ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ ile ilgili okuryazarlık kurslarının köklerinin 1960'ların duygusal eğitim hareketine kadar geriye uzanmakta olduğu, o zamanlar kavramsal düzeyde öğretilmekte olan şeyin aynı anda somut deneyimini de içeren psikolojik ve motivasyon niteliğindeki derslerin daha derinden öğrenildiği düşüncesinin hâkim olduğu ifade edilmektedir (Goleman, 2020).

Duyguları tanımanın ötesinde, onları izleyebilmenin ve düzenleyebilmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Payton vd., 2000). Bu vurgulamanın yanısıra duygusal zekâ kavramının ortaya atılması ile sosyal duygusal becerilere odaklanmada bu konuda yapılan çalışmaların payının büyük olduğu görülmektedir. Salovey ve Mayer'in 1990 yılında yayınladıkları makalelerinde ilk defa kavramsal olarak sunduğu ve ardından Goleman'ın 1995 yılında zihinsel, bilişsel zekâ ve akıl tanımının karşısına oturttuğu 'zeki olmanın başka bir türü' olarak tanımladığı 'duygusal zeka-EQ' kavramı ile duyguların bireylerin yaşantısındaki önemli etkisinin ortaya koyulduğu ifade edilmektedir (Güven, 2021). Goleman'a göre beynin düşünen parçası, beynin duygusal parçasından üremektedir. Goleman beynin düşünen ve duygusal parçalarının genelde yapılan her şeyde birlikte çalıştığı ve gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda başarılı ve mutlu olmanın insanların duygusal zeka becerilerine bağlı olduğunu ifade etmektedir (Yüksel, 1995/2020). Düşünme kadar duyguların da davranışları yönettiği gerçeğinden hareketle nitelikli bir yaşam için çocuk ve gençlerin duygu düzenleme ve sosyal ilişki gelişimine destek olmak için çalışmaların da hız kazandığı vurgulanmaktadır (Güven, 2021).

20 yüzyılın son dönemlerine kadar okulda iş yaşamında bir hayat boyu başarılı olmanın sırrının bilişsel zekâ yani IQ puanının yüksek olması ile ilişkili olduğu düşünülürken hayatta IQ dereceleri yüksek olmasına rağmen zorluk yaşayan insanların da bulunduğu göz ardı edilmemelidir. İlerleyen zamanlarda Goleman'ın da damga vurduğu kitabı ile sosyal duygusal alan üzerine yapılan birçok çalışmanın bu konu üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışmalar neticesinde aslında okul çağında ve iş hayatında başarının uzun yıllar boyunca bilişsel yetkinliğe bağlı olduğu düşüncesi yavaş yavaş yerini sosyal ve duygusal becerilerin öneminin

fark edildiği ve bilişsel beceriler ile kullanıldığı çok boyutlu tanımlara bırakmıştır. Karışımına çıkan tanımlamaların ortak noktasında bilişsel, duygusal ve sosyal yetkinliklerin birbirini beslediği ve bu becerilerin birbirini tamamlayacak ilişki içerisinde olduğuna yönelik anlaşılabilir bulgular olduğu ifade edilmektedir (TÜSİAD, 2019).

Gelişimin fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal-duygusal gelişim ve öz bakım becerileri ile bir bütün halinde olduğu ve gelişim alanlarının birbirleri ile ilişki içerisinde olduğu ifade edilmektedir (Başbay vd. 2015). Bireysel duyguların ve kişiliğin ortaya çıkışının diğer insanlarla ve çevre ile dinamik ilişkilerin bir etkisi sonucu olduğundan sosyal gelişim ile duygusal gelişimin birbirinden ayrıştırılmasının imkânsız olduğundan bahsedilmektedir (Akçamete 2011). Aynı zamanda duygusal gelişim bireyin kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Güven, 2021). Tüm gelişim alanlarının birbiriyle ilişkili olduğu ve bebeklik döneminde gelişimin hızlı bir ilerleme gösterdiği bu hızlı ilerleme içerisinde sosyal ve duygusal gelişimin paralellik göstermekte olduğu ve bu paralel sürecin büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Başbay vd. 2015). Amaçlar doğrultusunda sosyal gelişim gözlenebilir bir davranış olarak tanımlanmakta iken duygusal gelişim için derinin altında gerçekleşen bir durum şeklinde tanımlama yapılmaktadır ve gerçekte bunların iki bağımsız olay değil birbirine bağlı olaylar olduğu ifade edilmektedir (Akçamete 2011).

Duygusal zekanın kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma ve değerlendirmenin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağladığı ifade edilmektedir (Yeşilyaprak, 2001). Aynı zamanda Goleman da kitabında duygusal zekânın bilişsel zekâdan daha önemli olduğunu vurgulamakta, duygusal zekâ yoksunluğu durumunda, kişinin aile yaşamından mesleki başarısına, toplumsal ilişkilerinden sağlık durumuna kadar birçok alanda çok kötü sonuçlar doğurabildiğini belirtmektedir (Doğan ve Şahin, 2007).

Duygusal zekanın tam olarak neyi ifade ettiğini öğrenme arayışına girildiğinde pek çok kuramcı tarafından yorumlanan bir terim olduğu görülmektedir. Duygusal zeka kavramının ilk kez Mayer ve Salovey (1990) tarafından kullanıldığı görülmektedir. Mayer ve Salovey (1990) çalışmalarında duygusal zekanın, duyguların anlamlarını ve aralarındaki ilişkileri tanıma ve bunlara dayanarak akıl yürütme ve problem çözme yeteneğini ifade ettiğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda çalışmalarında duygusal zekanın, duyguları algılama, duyguyla ilgili duyguları özümseme, bu duygularla ilgili bilgileri anlama ve bunları yönetme kapasitesiyle ilgili

olduğunu savunmuşlardır (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000). Zamanla duygusal zekaya olan ilginin ve araştırmaların artması ile Mayer ve Salovey (1990)'in ilk defa duygusal zeka terimini kullanmasının ardından, Goleman (1995)'in popülaritesinin günümüzde de sürdüğü 'Duygusal Zeka EQ' kitabının yayımlandığı bilinmektedir. Sonrasında Bar-on (1997), Cooper ve Sawaf (1997) tarafından duygusal zeka ile ilgili ve duygusal zeka modellerine yönelik çalışmalar yapılmış ve günümüze kadar duygusal zeka, duygusal gelişim, duygusal eğitim ile ilgili görüşlerin yayılmaya başladığı görülmüştür.

2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme

Sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilk olarak 1980'lerde psikoloji eğitim bilimi uzmanları ve eğitim araştırmacıları tarafından dikkat çekildiği ifade edilirken, başlarda çocukların ve gençlerin gelişimlerinde risk oluşturabilecek ortam ve davranışları oluşturan etmenler üzerinde durulduğu vurgulanmaktadır (TÜSİAD, 2019). Bu bakış açısı kaynaklı; riskli ortam ve davranışlara maruz kalan veya özel eğitime ihtiyaç sahibi olan gruplar üzerinde çalışmaların yoğunluk gösterdiği görülmektedir (Elias, 2004a; Payton vd., 2000). Daha çok zararlı tutum ve davranışlar saldırgan davranışlar okulda devamsızlık suça yönelme uyuşturucu madde bağımlısı ve okul terki davranışlarına yönelik müdahale programları geliştirilmiştir (Payton vd., 2000).

Duygusal zekâ, sosyal beceriler, sosyal ve duygusal yetkinlik kavramlarını içeren çalışmaların uzun yıllar öncesine dayanan çalışmalar olması sebebiyle araştırmacılar ve uygulamacılar tarafından sosyal duygusal öğrenme gibi şemsiye bir kavrama yönelme durumunun söz konusu olduğu söylenmektedir (TÜSİAD, 2019). Sosyal duygusal öğrenmenin de diğer gelişim alanları gibi bir tür gelişim ve olgunlaşma süreci olduğu ifade edilmektedir (Uşaklı, 2017). Sosyal Duygusal Öğrenme'nin en yaygın olarak kullanılan tanımı akademik Social Emotional learning (CASEL) tarafından; bireylerin duyguları yönetme, hedef belirleme, başkaları ile empati kurma, olumlu ilişkiler geliştirme ve sorumlu karar alma için gerekli olan bilgi, tutum ve beceri edinmeyi etkili bir şekilde uygulama becerilerinin gelişiminin amaçlanması olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2021).

Sosyal duygusal öğrenme kavramının duygusal zekâ araştırmalarının sonucu olarak ortaya çıktığı söylenmektedir (Uşaklı, 2017). Zeka araştırmacılarının önce gelen isimlerinden olan Gardner (1993) çoklu zeka kuramında insanların farklı zeka kapasitelerine (Sözel/dilbilimsel, sayısal/mantıksal, görsel/uzamsal, müzik/ritmik, bedensel/kin estetik, sosyal/kişilerarası ilişkiler, bireysel/öze dönük ve doğa zekası) sahip olduklarını

vurgulamaktadır. Goleman (1995) ise duygusal zekâ kavramı ve sosyal duygusal yeterliliklere de inmesi bakımından bireyin bilişsel yöne ek olarak sosyal duygusal yönünü de geliştirici çalışmaların gelişimini vurgulamıştır (Eraslan Çapan, 2006). Sosyal-duygusal öğrenme kavramı her ne kadar çoklu zekâ ve duygusal zekâ ile ilgili çalışmaları dikkate alsa da bir bireyin kendisinin ve başkalarının iyiliğini düşünerek yapıcı ve saygılı kararlar vermesini ifade eden etkili karar alma becerisini içermesi bakımından her iki kuramdan farklılık göstermektedir (Aygün, 2017). Genel olarak sosyal duygusal öğrenmenin bireyin duygularına olan hakimiyeti anlattığını ve aynı zamanda çocukların gençlerin önemli yaşam görevlerini yerine getirebilmeleri ile ilgili olduğu söylenmektedir (Uşaklı, 2017).

Sosyal Duygusal Öğrenme kavramının önemli bir boyut kazanması üzerine Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili çalışma ve gelişmelerin düzenli hale gelmesi amacı ile CASEL ve Yaşam Becerileri Eğitimi (Life Skills Training) gibi kuruluşların oluşumunun hız kazandığı söylenmektedir (Eraslan Çapan, 2006). ‘Sosyal ve Duygusal Öğrenme’ kavramının 1994 yılında Fetzer Enstitüsü’nün ev sahipliğinde yapılan ve çocuklarda olumlu gelişmeyi teşvik etme amaçlı çeşitli eğitim temelli programlarda bulunan araştırmacıların ve eğitimcilerin yer aldığı bir toplantıda ortaya çıktığı söylenmektedir (Weissberg ve Borowski, 2019). Toplantıda araştırmacılar ve eğitimciler tarafından sosyal duygusal öğrenme çerçevesinin; gençlerin ihtiyaçlarını ele alan ve okul programlarını daha uyumlu hale getirmeye ve koordine etmeye yardımcı olan bir çerçeve olarak tanıtıldığı ifade edilmektedir. Bu tanıma göre CASEL (2013) sosyal-duygusal öğrenme becerilerini beş alandan oluşan bir yapı olarak açıklamaktadır. Yapıya göre, sosyal-duygusal öğrenme becerileri öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık, etkili karar alma ve ilişki kurma becerilerinden oluşmaktadır.

Elias (2004) sosyal ve duygusal becerileri anlama yönetme ve öğrenme ilişkileri düzenleme günlük problemlerle baş edebilme gelişim ve değişim taleplerini uyum sağlayabilme gibi gelişim görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilme becerileri olarak belirtmektedir (Elias, 2004b). Sosyal duygusal öğrenme kavramı duyguları tanıma ve yönetme, sorunlara etkili bir şekilde çözüm üretebilme ve başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma kapasitesi olarak tanımlanmakta aynı zamanda tüm öğrenciler için açıkça gerekli olan yeterlilikler olduğu vurgulanmaktadır (Zins ve Elias, 2007). Bu tanımlamalar ışığında sosyal duygusal öğrenmenin biliş ve duyguların uyumu ile kombinasyonunu hedefleyen bir terim olduğu vurgulanmaktadır. Aynı zamanda günümüzde artık sosyal duygusal yeterlilik ile akademik başarının bütünleşik ve

koordineli öğretiminin öğrencileri en üst düzeye çıkardığı söylenmektedir (Elias, 2004a; Payton vd., 2000; Zins ve Elias, 2007).

Duygusal zekânın sosyal beceriler, sosyal ve duygusal yetkinlik kavramları içeren çalışmaların 30 yıl öncesine dayanan çalışmalar olması sebebiyle araştırmacılar ve uygulamacılar tarafından sosyal duygusal öğrenme gibi şemsiye bir kavrama yönelme durumunun söz konusu olduğu söylenmektedir. Bu çalışmalarının sonucunda ortaya çıkan sosyal ve duygusal alanda olan ‘Sosyal Duygusal Öğrenme’ kavramının kullanılmasının nedeni olarak becerilerin öğrenilebilir ve öğretilir olduğu savunulmaktadır (TÜSİAD, 2019).

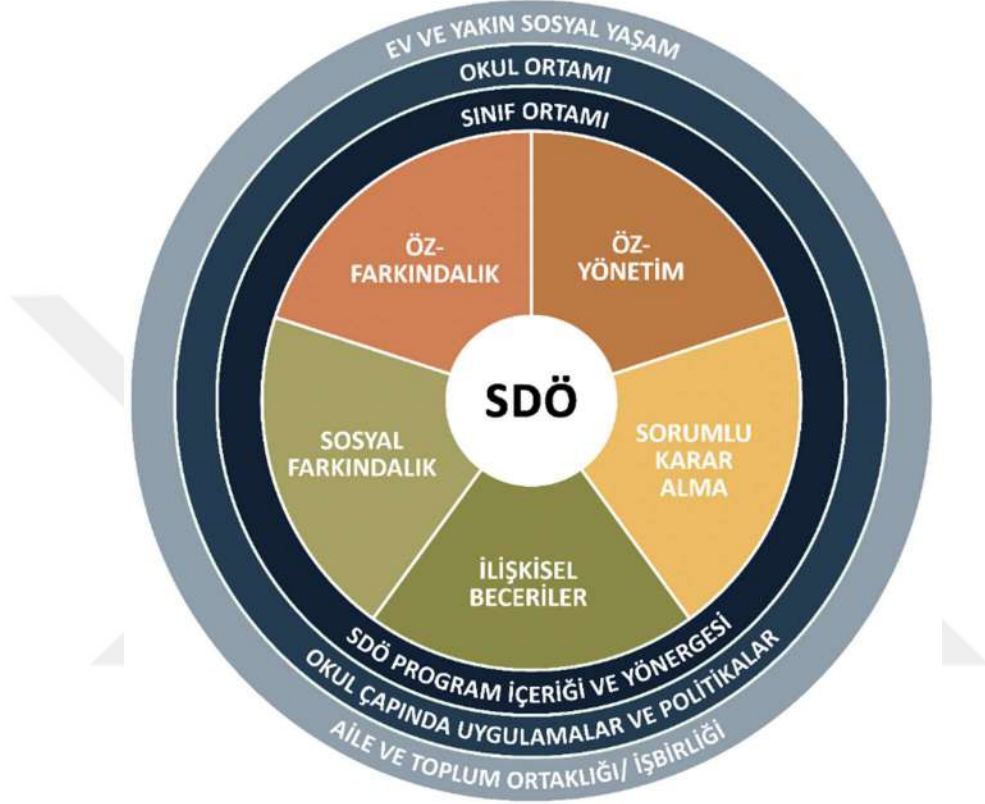
2.2.1. CASEL tanımı ile sosyal duygusal öğrenme

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning-CASEL (Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İş birliği) uluslararası bir organizasyon olarak, sosyal ve duygusal öğrenmeyi okul öncesi eğitimden liseye kadar eğitimin önemli bir parçası olarak yerleştirmek ve sosyal duygusal öğrenmeyi eğitime entegre etmek amacıyla 1994 yılında kurulmuş bir topluluk olarak tanımlanmaktadır (Payton vd., 2000). CASEL’in hedefleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- 1) Sosyal Duygusal Öğrenme bilimini ilerletmek,
- 2) Bu bilimsel bilgiyi etkili okul uygulamalarına dönüştürmek,
- 3) Bilimsel olarak sağlam SDÖ eğitim stratejileri ve uygulamaları hakkında bilgi yaymak,
- 4) Eğitimcilerin yüksek kaliteli SDÖ programlarını etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için eğitimi geliştirmek,
- 5) SDÖ çabalarının koordinasyonunu artırmak için bilim adamları, eğitimciler, savunucular, politika yapıcılar ve ilgili vatandaşlar ile ağ kurmak ve iş birliği yapmak (Payton vd., 2000).

CASEL yaklaşık otuz senedir araştırmaları yapılan SDÖ teriminin araştırma ve uygulama alanında kullanılan tanımını “Çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetmek, olumlu hedefler koymak ve elde etmek, başkaları için duygudaşlık kurmak ve göstermek, olumlu ilişkiler kurmak ve sorumlu kararlar almak için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama süreçleri” olarak ifade etmiştir (Akt. TÜSİAD).

CASEL (2019) Ağustos'ta yayınladığı çerçeveye göre sosyal duygusal öğrenmenin düşünmeyi çerçevelemek ve iş birliği için müdahalelerde kullanmak üzere beş temel sosyal duygusal yeterlilik çarkı belirlendiğini ifade etmiştir (Weissberg ve Borowski, 2019). Bu beceriler öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri, sorumlu karar verme olarak sıralanmaktadır (bkz. Şekil 2.1).



Şekil 2.1. CASEL Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Çarkı

Kaynak: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

2.2.1.1. Öz farkındalık

Kişinin duygu ve düşüncelerini davranışlar üzerindeki etkilerini doğru bir şekilde tanımlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Öz farkındalık alanına göre kişinin duygu ve düşüncelerini tanıması, kişinin güçlü yönlerini ve sınırlarını değerlendirmesi, kendinden emin olma, öz yeterlilik büyüme zihniyeti becerilerini içermektedir.

2.2.1.2. Özyönetim

Farklı durumlarda kişinin duygularını düşüncelerini ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenleme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Özyönetim, stres yönetmeyi, dürtüleri kontrol

etmeyi, kendini motive etmeyi, kişisel ve akademik becerilere ulaşmak için hedef belirlemeyi ve hedefe uygun çalışmayı içermektedir.

2.2.1.3. Sosyal farkındalık

Farklı geçmiş ve kültürlere sahip diğer kişilerin bakış açısını anlama ve onlarla empati kurma, davranış için sosyal ve etik normları anlama ile aile, okul, topluluk kaynak ve desteklerini tanıma yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

2.2.1.4. İlişki becerileri

Farklı olan bireyler ve gruplarla sağlıklı ilişkiler kurabilme ve sürdürebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. İlişki becerileri bireylerin ilişki kurmasını, aktif olarak dinlemeyi, iş birliği yapmayı, uygunsuz olan sosyal baskılara direnmeyi, çalışmalarını yapıcı bir şekilde kontrol edebilmeyi, gerektiğinde yardım aramayı ve yardım teklif etmeyi içerdiği ifade edilmiştir.

2.2.1.5. Sorumlu karar verme

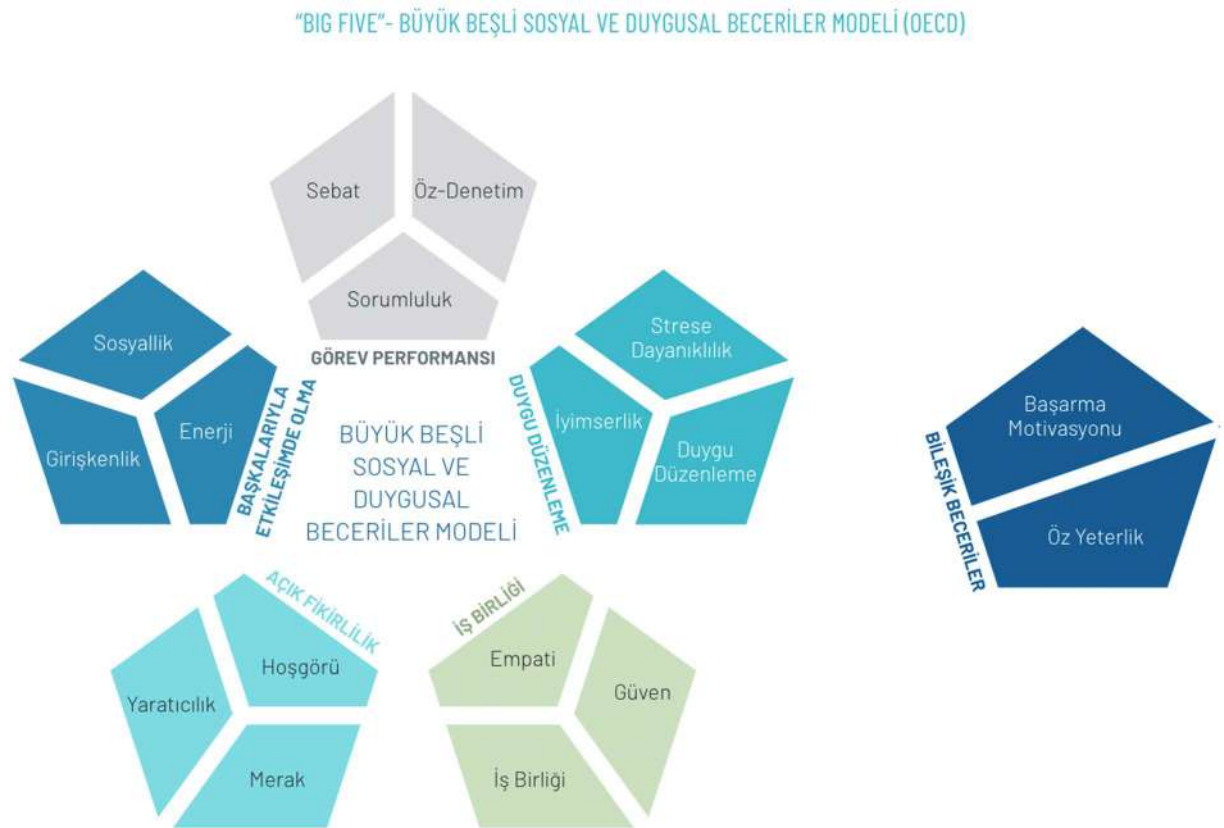
Sosyal normlar etik çerçeve ve güvenlik ile ilgili endişeler doğrultusunda çeşitli eylemlerin sonuçlarının gerçekçi değerlendirilmesi ve bireyin kendisinin dışındakilerin iyiliğini de dikkate alarak kişisel davranışlarını ve sosyal etkileşimleri hakkında yapıcı ve saygılı seçimler yapma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu becerinin sorunları tanımlama, durumları analiz etme, sorunları çözme, sorunları değerlendirme, yansıtma, etik sorumluluk bilinci becerilerini içerdiği ifade edilmiştir.

2.2.2. OECD tanımı ile sosyal duygusal öğrenme

Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD), daha iyi yaşamlar için uygun politik çerçeveler oluşturmaya çalışan uluslararası bir organizasyon olarak tanımlanmaktadır. OECD'nin eğitim konusundaki çalışmaları, bireylerin ve ulusların daha iyi işler ve daha iyi yaşamlar sağlayan, refah yaratan ve sosyal içermeyi teşvik eden bilgi ve becerileri belirlemelerine ve geliştirmelerine yardımcı olma temeline dayanmaktadır. Bu temel üzerine 2021 yılında yayınlanan 19. OECD değerlendirme raporunun ana konusu sosyal duygusal öğrenmeye yönelik olmuştur. OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporunda Türkiye İstanbul örneklemiyle yer almış ve yapılan geniş ölçekli çalışmanın sonuçları incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine dair ilk kez karşılaştırmalı sonuçlar sağlayan çalışmanın sonuçları raporda ayrıntılı şekilde ele alınmış ve ayrıntılı şekilde ifade edilmiştir.

OECD, Sosyal Duygusal Öğrenmenin tanımını CASEL’e göre daha geniş bir çerçevede değerlendirmiş ve “Büyük Beşli” modelini geliştirmiştir. Bu modelde birbiri ile etkileşim içinde olan SDÖ becerileri gruplarına göre sistematik, kapsayıcı ve dengeli bir örneklem ifade edilmektedir. Büyük Beşli modelinde 15 beceri 5 ana başlık altında toplanmıştır. Büyük Beşlide ifade edilen beş ana başlık dışında, 15 beceriyi etkileyen ve “Bileşik Beceriler” olarak ifade edilen beceriler öz yeterlilik, başarıma motivasyonu becerilerini kapsamaktadır.

OECD tarafından çalışmada ‘büyük beşli’ olarak ifade edilen sosyal duygusal beceriler modeli kurulurken kişilik kuramları arasında en sık kullanılan ve dünyanın farklı bölgelerinde kişiliğe dair geçerli güvenilir sonuçlar sağlamış olan beş faktörlü kişilik kuramının esas alındığı söylenmektedir [Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz.](#)(TÜSİAD, 2019). Kurama göre kişilik özelliklerinin beş temel faktörü ile sosyal ve duygusal özellikler ilişkilendirilmektedir (bkz. Şekil 2.2.).



Şekil 2.2. OECD Tarafından Yayınlanan Büyük Beşli Şeması

Kaynak: 19.OECD Değerlendirme Raporu No:19 2021.

Büyük beşli modelinde yer alan 15 becerinin altında toplandığı 5 ana başlık ile ilişkilendirilen sosyal duygusal becerilerin özellikler aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır:

2.2.2.1. Başkalarıyla etkileşimde olma

Başkaları ile etkileşimde olma teriminin beş faktörlü kişilik kuramında dışa dönüklük (extraversion) olarak ifade edilen kişilik faktörüne karşılık geldiği belirtilmektedir. Başkaları ile etkileşimde olma becerisi bireyler ve gruplarla açık anlaşılır aktif dinlemeyi içeren sağlıklı ve anlamlı ilişki kurarak bu ilişkileri yürütebilme becerilerini kapsamaktadır.

Başkaları ile etkileşimde olma becerileri güçlü olan bireyler akran zorbalığını fark edebilir ve bununla baş edebilir, uygun çatışma çözme yöntemlerine başvurabilir ve gerektiğinde çevrelerinden yardım isteyebilirler, diğer bireylerin de duygu ve ihtiyaçlarını fark edebilir ve bunlara ilgi gösterme davranışları ile ilgili becerileri güçlü olarak ifade edilmektedir. Başkaları ile etkileşimde olma becerisi girişkenlik, enerjik olma ve sosyallik alt becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Sosyallik, etkileşim içinde olmaktan hoşlanma, iletişim ve etkileşimi tercih etme olarak ifade edilmektedir. Girişkenlik, baskın olmaktan, lider olmaktan ve gelişime dayalı davranışlardan hoşlanma ve bu davranışları tercih etme olarak ifade edilmektedir. Enerjik olma, gün boyunca aktif-etkin olabilme, fizyolojik ve psikolojik etkinliğini koruyabilme olarak ifade edilmektedir.

2.2.2.2. Açık fikirlilik

Entelektüel merakın ve yeni yaşantıların, tecrübelerle açık olmanın göstergesi olarak değerlendirilen açık fikirlilik bireyin belirsiz ve aşına olmadığı durumlardaki davranışlarını kestirmek için en sık kullanılan alanların başında gelen kişilik kuramı olarak tanımlanmaktadır. Beş faktörlü kişilik kuramında yer alan açıklık/yeni tecrübelerle açıklık (*openness to experience*) faktörüne sosyal duygusal anlamda karşılık olarak geldiği ifade edilmektedir. Açık fikirlilik becerisi güçlü olan bireylerde gelişime açık olma, gelenek dışı ve bağımsız düşünebilme, güçlü hayal kurabilme gücü, doğal ve cesur olma gibi özelliklerinin bulunduğu düşünülmektedir. Açık fikirlilik becerisi merak, hoşgörü ve yaratıcılık alt becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Yaratıcılık, özgün olan fikirler ve özgün eserler geliştirme olarak tanımlanmaktadır. Hoşgörü, farklı bakış açılarını açık olma bununla birlikte çeşitliliği bir zenginlik olarak görme şeklinde tanımlanmaktadır. Merak, fikirleri ve öğrenmeye yönelik istekli olma, entelektüel keşiflerde bulunma eğilimi gösterme olarak tanımlanmaktadır.

2.2.2.3. İş birliği

Öğrenciler arasında ortak enerji ve güdülenme ile belli bir amacı etkinliği ya da görevi gerçekleştirmek için birlikte çalışma becerisi olarak tanımlanan iş birliği sırasında çocukların karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabildiği, uyum sağlayabildiği, problem çözme becerileri geliştirdiği söylenmektedir.

Beş faktörlü kişilik kuramında bulunan uyumluluk (*agreeableness*) faktörünün sosyal duygusal öğrenmedeki karşılığı olarak ifade edilmiştir. İş birliği becerisi yüksek olan bireylerin bireysel çalışma yapılarak elde edilebilecek başarıdan daha fazlasını daha kolay ve çabuk bir şekilde bitirmenin yanı sıra arkadaşlık ve sosyal etkileşiminin de gelişmiş olabileceği söylenmektedir. İş birliği becerisi empati, güven ve birlikte çalışma alt becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Empati, başkalarına ait fikir, düşünce ve iyilik hallerini göz etme, empati yapabilen bir bakış açısına sahip olabilme olarak tanımlanmaktadır. Birlikte çalışma, çevresinde bulunan bireylerle anlaşabilme ve birlikte uyum içerisinde yaşayabilme olarak tanımlanmaktadır. Güven, çevresinde bulunan diğer insanların iyi niyetini inanma, davranışların gerçeği yansıttığını varsayma olarak tanımlanmaktadır.

2.2.2.4. Duygu düzenleme

Duygu düzenleme becerisi bireyin hem kendisinin hem de çevresindekilerin tepkisini fark ederek gösterebileceği duygusal tepkilerin biçimini ve şiddetini düzenlemesi olarak ifade edilmektedir. Beş Faktör kişilik kuramında yer alan duygusal dengenin (*emotional stability*) sosyal duygusal becerideki karşılığı olarak ifade edilmiştir. Duygu düzenleme becerilerinde yer alan duyguların bireyleri tehlikelerden koruma, bireyleri hedefe yönetmeyi, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini sürdürebilme ve ilişkilerde uyum sağlama gibi işlevleri üstlendiği ifade edilmektedir. Duyguların uygun ortamda ve uygun zamanda ifade edilebilmesinin psikolojik ve sosyal uyum açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Duygu düzenleme becerisi strese dayanıklılık, iyimserlik ve duygusal kontrol alt becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

İyimserlik, bireyin kendisine ve yaşama dönük olumlu beklentilere sahip olabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Strese dayanıklılık, kaygılarını yönetebilmesi ve strese karşı koyma da etkin olabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Duygu düzenleme, bireyin duygularını ve duygularının yol açtığı davranışları kontrol altında tutma olarak tanımlanmaktadır.

2.2.2.5. Görev performansı

Görev performansı becerisi kişinin üzerine düşen görevleri hem kendine hem de başkalarına saygı bilincinin yanı sıra sabır ve öz denetim özellikleriyle birlikte ortaya koyabilme çabası olarak ifade edilmiştir. Görev performansı Beş faktörlü kişilik kuramında sorumluluk faktörünün sosyal duygusal becerilerdeki karşılığı olarak ifade edilmektedir. Görev Performansı becerileri öz denetim, sorumluluk ve sebat alt becerileri ile ilişkilendirilmiştir

Sorumluluk, bireyin yapması gereken görevleri gerçekleştirmesi ve yapmış olduğu hatalarının veya davranışlarının sonucunu üstlenmesi durumu olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda başkalarına verilen sözleri ve üzerine düşen görevleri takip etme ve sonlandırma olarak ifade edilmektedir. Özdenetim, dürtülerini kontrol edebilme ve konsantrasyonunu koruyabilme olarak tanımlanmaktadır. Sebat, görevlere ve etkinliklere kararlılıkla devam edebilme olarak tanımlanmaktadır.

2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu

İlk olarak 1944 yılında Amerikalı çocuk psikiyatristi olan Leo Kanner tarafından tanımlanan otizmin ilk yıllarda çocukluk şizofrenisi veya çocukluk psikozu olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir (Danış, 2001). O dönemlerde Otizm spektrum bozukluğu tanısı insanlarla ilişki kurmayan ve daha çok kendi dünyalarında yaşama eğilimi olan çocuklar için kullanılmıştır (Akt. Danış 2001) Otizm ilk tanımlandığı yıllarda kişilik bozukluğu ya da psikolojik baskıya dayalı duygusal yetersizlik olarak değerlendirilirken ilerleyen yıllarda bu değerlendirme geçerliliğini yitirmiştir. 1960'lı yıllarda günümüzde de halen geçerliliğini sürdüren otizmin organik kökenli olduğu savunulmuş ve normal dışı davranışların beyindeki bir probleme bağlı olarak ortaya çıktığı görüşü benimsenmiştir (Darıca vd. 2000).

Günümüzde OSB sosyal etkileşim, tekrarlayan davranışlar ve sınırlı ilgiler alanlarında gecikme veya sapma ile kendini belli eden nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Uygun eğitsel düzenlemelerin yapılması ve gerekli eğitsel önlemlerin alınması ile büyük oranda otizm belirtilerinin azalabileceği ve çocukların yaşamlarının geri kalanını tipik gelişim gösteren akranlarıyla ve toplumla kaynaşarak sürdürebilecekleri vurgulanmaktadır (Danış 2001; Güleç Aslan, Kırcaali İftar ve Uzuner 2009).

2.3.1. Otizm spektrum bozukluğunun erken belirtileri

Otizmde ortalama tanı yaşının 4-6 yaş arasında değiştiği bildirilmiştir fakat otizm tanısı almış çocuklar geriye dönük olarak değerlendirildiğinde otizmle ilişkili bulguların 8-12. aylarda bile var olduğu 18.-24. aylarda belirginleştiği ve daha kalıcı hale geldiği söylenmektedir (Öner 2020). Bu sebeple OSB’de erken belirtilerin izlenmesinin önemi karşımıza çıkmaktadır.

OSB olan çocuklarda görülen erken belirtiler şu şekildedir;

- 6. aya kadar çok az veya hiç gülümseme olmaması,
- 6. aya kadar sınırlı veya hiç göz temasının olmaması,
- 9. aya kadar seslere, gülümsemelere ve yüz ifadelerine tepkisiz kalma,
- 12. aya kadar konuşma öncesi dönem becerilerini gösterememe (babıldama, agulama vb.),
- 12. aya kadar basit el hareketlerinden işaret etme, el uzatma, el sallama hareketlerinin sınırlı olması veya hiç olmaması,
- 12. aya kadar ismi söylendiğinde tepkisiz kalma,
- 16. aya kadar sınırlı kelimeler veya hiç kelime olmaması (<https://www.autismspeaks.org/signs-autism>).

Sıralanan belirtiler dışında OSB olan bebeklerde motor becerilerinin taklit edilmesinde eksiklik, uzun süreli görsel dikkatte eksiklik, ortak dikkatte eksiklik, sosyal gülümsemenin olmayışı, gözlerin ortamda bulunan bir nesneye sabit bakma (Korkmaz 2010), 12. Aydan itibaren duygusuz yüz ifadesinin olması, katı yiyecekleri reddetme gibi erken belirtiler de gözlenmektedir (Bodur ve Soysal 2004).

2.3.2. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin değerlendirme süreci

Özel eğitim hizmetlerine gereksinimi olan bireylerin uygun eğitim ortamlarına ve programlarına yerleştirilmelerinin tanılama süreciyle başladığı bilinmektedir bu sebeple özel eğitimde ilk ve temel ilkenin ‘tanılama’ olduğu ifade edilmektedir (Avcıoğlu 2014). OSB’nin tanınması için; sosyal ilişkiler, sözlü ve sözsüz iletişim, kısıtlı ilgi alanı ve aktivite alanlarında gerilemeye dair bulguların saptanması gerektiği fakat bulguların erken çocukluk döneminde tanınmasının zor olduğu belirtilmektedir. Ailelerin çocuklarında bir sorun olduğunu genellikle 18. aydan sonra fark ettiği ve hekimlerin çoğu kez sadece klinik bulgularla karar verdiklerinden, zihinsel, dil gerilikleri, öğrenme güçlükleri ve diğer gelişimsel bozuklukları atlama eğiliminde oldukları söylenmektedir (Şahin 2016).

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin değerlendirilmesinde *tarama, tanılama ve değerlendirme* aşamaları yer almakta ve değerlendirme aşamalarının her birinde çeşitli ölçme araçları kullanıldığı belirtilmektedir (Yazıcı vd., 2012).

Tarama süreci gelişimsel gecikme riski taşıyan çocuklardaki erken semptomlarını belirleme olarak tanımlanmaktadır (Öner 2020). Bu semptomların belirlenmesi amacıyla tarama sürecinde iki düzeyde tarama yapıldığı belirtilmektedir (bkz. Tablo 2.1).

Tablo 2.1. Tarama Araçları

Birinci ve İkinci Düzey Tarama Araçları	
Birinci Düzey Tarama Araçları	Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (CHAT), Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (M-CHAT), Otistik Özellikleri Erken Tarama Soru Listesi, İletişim ve Sembolik Davranış Ölçekleri-Gelişimsel Profili, Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Tarama Testi-I, Erken Gelişim Evreleri Ölçeği
İkinci Düzey Tarama Araçları	İletişim ve Sembolik Davranış Ölçekleri Davranış Örneği, Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Tarama Testi-2, Sosyal İletişim Soru Listesi, İki Yaş Otizmi Tarama Testi

Kaynak: Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2016)

Tanılama ve değerlendirme süreci ilk aşama olan tarama sürecinden pozitif sonuç alınması OSB görülme ihtimalinin yüksek olması sebebiyle çocuğun psikiyatrist, psikolog, nörolog veya çocuk doktoruna yönlendirildiği tanılama/isim koyma süreci olarak tanımlanmaktadır (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2016). Otizm spektrum bozukluğu tanılamada kullanılan gözlem veya görüşmeye dayalı testlerin tek başına tanılama için yeterli olamayacağı, tanı için bütün kaynaklardan elde edilecek verilerin birleştirilmesi ile uygun bir klinik değerlendirme ve yorumlamanın yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Öner 2020). Buna bağlı olarak yapılan muayenelerin anne, baba veya bakım veren kişi tarafından ayrıntılı öykü ile birleştirilerek desteklenmesinin önemi vurgulanmakta, değerlendirme ve tanılama süreçlerinde ailelerin tam olarak bilgilendirilmesi ve sürece aktif katılımlarının sağlanmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Rakap Birkan ve Kalkan 2017). Değerlendirme sürecinde iki tür modelden yararlanıldığı bunların da gelişimsel (tıbbi) ve eğitsel değerlendirmeler olduğu ifade edilmektedir. *Gelişimsel (tıbbi) değerlendirme* modelinde süreç ailelerin çocuklarının davranışlarından şüphelenmesi ve problemin belirlenmesi amacıyla hastaneye/doktora başvurmaları ile başlamaktadır. Tıbbi değerlendirme hastanelerin sorumlu olduğu ve tanılanan doktorlar tarafından yapıldığı bir değerlendirme modelidir. Doktorlar tarafından yapılan inceleme sonucunda çocuğun problemi hakkında bir karara varılır ve tıbbi

tanılama gerçekleştirilmiş olur. Tıbbi değerlendirme sonucunda birinin eğitsel gereksinimlerinin saptanması amacıyla (Avcıoğlu, 2014) eğitsel değerlendirme modelinden yararlanılmaktadır. *Eğitsel değerlendirme* modelinde bireyin eğitime yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi, var olan performansının ortaya konulması, performansa yönelik eğitim programının türü ve ortamının belirlenmesi konusunda eğitime yönelik önlemlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Avcıoğlu 2014).

2.3.3. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin gelişimsel özellikleri

2.3.3.1. Sosyal ve duygusal gelişim/etkileşim özellikleri

Otizm spektrum bozukluğu tanılama kriterlerinin yer aldığı DSM-5'te bulunan sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri adı altında bulunan 'karşılıklı sosyal ve duygusal ilişkilerdeki eksiklik' maddesinde araştırmacılar tarafından benimsenen sosyal-duygusal terimlerinin bir arada kullanıldığı görülmektedir (Artan ve Bayhan, 2004). Terimlerin bir arada kullanılmasının sebebi olarak duygusal gelişimi en çok etkileyen etmenin bireyin ilişkileri yani sosyal gelişimi olduğu bu nedenle de duygusal ve sosyal gelişimin birbirinden ayrı düşünülmediği ifade edilmiştir (Gür, 2018).

OSB olan çocukların sosyal duygusal davranışlarındaki sınırlılıklar; başkalarının ilgisi karşısında tepkisiz kalma, başkalarının yaptıklarına karşı ilgisizlik, başkalarının duygularını anlamada yetersizlik olarak kendini gösterebilmektedir (Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı 2008). Normal gelişim gösteren bireylerde herhangi bir öğretim olmaksızın doğal olarak gelişen sosyal etkileşimsel beceriler genellikle 6.- 18. aylar arasında gelişirken OSB olan çocukların sosyal yeterlilik ve becerileri normal gelişim gösteren akranlarından farklılık göstermektedir bunlar; ortak ilgide sınırlılık, akranlarıyla etkileşimde isteksizlik ve yetersizlik, yalnızlığı yeğlemek, başkalarının duygularını görüşlerini anlamada yetersizlik, hayali oyunlar oynama da sınırlılık olarak örnek verilebilmektedir (Cavkaytar vd., 2015).

OSB olan bireylerin en temel yetersizlikleri arasında sosyal etkileşim alanında; göz kontağı kuramama, sınırlı jest, mimik kullanma, başkalarına fazla yakın ya da uzak durma, konuşurken alışılmadık ses kalitesi ve vurgu özellikleri gösterme vb. görüldüğü belirtilmektedir. Bunun yanında otizmi olan çocukların yaşlarına uygun olarak akran ilişkileri geliştiremedikleri, başkalarıyla zevk, başarı ya da ilgi paylaşımında sınırlı davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Eliçin ve Avcıoğlu, 2014).

Güncel bilgiler ışığında OSB olan çocuklarda sosyal etkileşim ile ilgili göz teması, sosyal ve duygusal durumlara uygun minik tepkileri, ilişkilerde karşılıklılık, ortak dikkat, ebeveynleri güvenli bir bağlanma üssü olarak görebilme, yaşıt ilgisi, empati, mutluluk ve kıvanç gibi olumlu duygu durumlarını paylaşma gibi sosyal duygusal alanlarda çeşitli derecede zorluk yaşadıkları ifade edilmektedir (Kadak ve Meral, 2019). Otizmlı çocukların genellikle kendi dünyalarında içlerine kapanık oldukları, fiziksel temastan kaçındıkları, göz kontağı kurmakta yetersiz kaldıkları, kendilerine gülümsendiği zaman aynı şekilde duygusal karşılık vermedikleri ve bulundukları ortamdaki diğer insanların varlığının farkında olmadıkları söylenmektedir (Danış, 2001).

OSB olan bireylerin en temel yetersizlikleri arasında başkalarına fazla yakın ya da uzak durma ve yaşlarına uygun olarak akran ilişkileri geliştirememekle birlikte başkalarıyla zevk, başarı ya da ilgi paylaşımında sınırlı davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Eliçin ve Avcioğlu, 2014). Aynı zamanda imgeleme ve yaratıcılık gücünde sınırlılıklar ile karşılaşıldığı vurgulanmaktadır (Persson, 2018).

Otizmi bulunan bireyin başkalarının davranışlarını yorumlamada zorluk çektiği, davranışları yorumlayabilmek için gereken birleştirici güce sahip olmadıkları ifade edilmekte bu birleştirici gücün duygular arasındaki ilişkiyi kuran duygusal ve kişiler arasındaki ilişkileri yöneten sosyal zeka ile ilgili olabileceği söylenmektedir (Persson, 2018). Goleman otizm terimini kullanmadan otizm ve otizm benzeri zorluğu olan kişileri ve bu kişilerin zorluk çektiği alanları anlatmaktadır, alanlar içerisine duyguları tanımayı, onları idare etmeyi öğrenme, iletişimde duyguları doğru kullanabilme ve başkalarının açısından bakabilmeyi öğrenmenin otizmlı kişilerin çektiği sıkıntılar içerisine girdiğini belirtmektedir (Persson, 2018).

2.3.3.2. Dil ve iletişim gelişim özellikleri

OSB olan çocuklarda sözel olmayan iletişim becerilerinden dili etkileşim ve iletişim amaçlı kullanıma kadar geçen sürede dil ve iletişim becerilerinde gecikmeler ve farklılıklar görülmektedir. Otizm spektrum bozukluğu bulunan çocuklarda çoğunlukla dil gelişiminin geciktiği ve dilin faydalı bir şekilde kullanılmasının olağan olduğu aynı zamanda zamirlerin ters kullanımı, ekolali, kişiye özgü konuşma biçiminin sıklıkla görüldüğü vurgulanmaktadır (Kadak ve Meral, 2019).

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin temel yetersizlikleri arasında konuşurken alışılmadık ses kalitesi ve vurgu özellikleri gösterme davranışları görüldüğü belirtilmektedir

(Eliçin ve Avcıoğlu, 2014). Sözel iletişim kurabilen otizmli çocukların ses tonları ve şiddetinin farklı olduğu, konuşma tonlarının tekdüze olduğu söylenirken otizmli çocukların yaşlılarına kıyasla konuşmaya istekli ve arzulu olmadığı söylenmektedir (Danış, 2001). Otizmli çocukların iletişim sorunları; dil gelişiminde gecikme, karşılıklı konuşmada zorluk, sıra dışı ya da yinelenen dil kullanmak, gelişimsel düzeye uygun olmayan oyunlar oynamak şeklinde sıralanabilir (Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı 2008).

2.3.3.3. Davranış özellikleri

Güncel bilgiler ışığında OSB bulunan bireylerde davranış biçimi olarak basmakalıp tekrarlayıcı hareketler ve kısıtlı ilgi alanları dikkat çekerken basmakalıp hareketlerin çoğunlukla amaçsız görüldüğü fakat çocukların benlikleri ile uyumlu olarak hissettikleri bu törensel hareketlerin onların beden hareketleri ya da sözel ifadeleri olabileceği söylenmektedir. Eşyaları belirli bir sıraya dizmek ya da toplamak gibi eşyaların amacı dışında kullanımı gözlenen davranışlar arasında yer almaktadır (Kadak ve Meral, 2019). Rutinlere ısrarla bağlılık, olası değişime direnç gösterme ve değişimler karşısında huzursuzluk veya davranış problemleri sergileme önemli klinik özellikler arasında yer almaktadır (Cavkaytar vd., 2015).

Otizm tanısı bulunan çocuklar çevreleri ile olan sosyal ve duygusal iletişim yetersizliğine bağlı olarak problem davranışlar sergileyebilmektedirler. Otizmde saldırganlık bazı bireylerde belirgin bir davranış problemi olarak gözlenebilmektedir (Özeren, 2013). Otizmin spektrum bozukluğu bulunan çocuklarda el sallama/çırpma, bir yere sürekli vurarak aynı sesi çıkarma, kendi etrafında dönme, sallanma gibi tekrarlayan hareketleri yapmaktan çok hoşlandıkları aynı zamanda oyuncaklar ile oyun amacının dışında bir ilişki kurdukları (dizme, sıralama, atma) vurgulanmaktadır (Danış, 2001). Farklı bir yorum olarak vücutlarında artmış olan beta endorfin salgısıyla ilgili olduğu düşünülen, acıya aşırı dayanıklılık görülebildiği ifade edilmektedir (Özeren, 2013). Aynı zamanda OSB olan çocukların çoğunluğunun yemek seçmesi, hamur işlerine veya abur cubur gıdalarına düşkün olması diğer bir ifade ile gıda seçiciliği davranışları bulunmakta buna sebep olan faktörün duyuşal hassasiyet (aynı zamanda duyuşal savunma veya duyuşal aşırı tepki) olduğundan bahsedilmektedir (İlik ve Sayın, 2018).

2.3.4. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik eğitim ortamları ve düzenlemeler

Özel eğitime ihtiyacı olan tüm bireylerde olduğu gibi OSB olan bireylerde de eğitimin yapılandırılması ve sunulması bireyin bağımsız yaşam becerileri edinmesi ve toplumla

bütünleşmiş bir yaşam sürdürebilmesi adına önemli bir süreçtir. OSB olan bireylere özel eğitim hizmetleri kapsamında sağlanan eğitim programları;

- a. Özel özel eğitim okulları,
- b. Resmi/devlet özel eğitim okulları,
- c. Özel sınıfları/otizm sınıfları,
- d. Normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte bulundukları kaynaştırma ortamları olarak çeşitlilik göstermektedir (Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı 2008).

Yukarıda belirtilen OSB olan çocukların eğitim ortamlarında yerleştirilmeleri eğitsel değerlendirme ile belirlenen çocuğun özellikleri, yeterlilikleri, yetersizlikten etkilenme düzeyi ve gereksinimleri dikkate alınarak gerçekleştirilmektedir. Bu durum Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 7. maddesinde “Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları belirlenerek en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilir.” şeklinde belirtilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2006 Madde 7-1). Eğitsel değerlendirmeler sonucunda bireyin özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak bireye en uygun olan eğitim öğretim kurumu belirlenmektedir. Bu hususta Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu özel eğitim değerlendirme kurulu raporu doğrultusunda özel eğitime ihtiyacı olan bireyi uygun resmi okul veya kuruma yerleştirmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer alan özel gereksinimli bireylerin uygun eğitim ortamına yerleştirilme konusundaki diğer maddeler şu şekildedir;

Madde12-2-a “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin öncelikle yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği sınıf olmak üzere, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu/kurumu, yatılı özel eğitim okulu/kurumu gibi en az sınırlandırılmış ortamdan en çok sınırlandırılmış ortamda eğitimlerini sürdürmelerini sağlayacak şekilde yerleştirilmelerine dikkat edilir.”

Madde 12-2-b “Yerleştirme bireylerin yetersizlik türü ve derecesi, tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki performansı, eğitim ihtiyaçları ile ilgi ve istekleri doğrultusunda yapılır.”

Madde 12-2-f “Eğitimin her aşamasında, bireyin gelişimi ve eğitimi performansı doğrultusunda durumuna uygun yeni bir okula veya kuruma yerleştirilmesi kararı alınır.”

Özel gereksinimi bulunan bireylere yönelik hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer alan eğitsel değerlendirme ve yerleştirme sürecine ilişkin tüm açıklamalar OSB olan çocukları da kapsamaktadır. Bu hususta özel gereksinimi olan çocuklar olarak OSB olan çocukların eğitim-öğretim ortamları: kaynaştırma sınıfı-genel eğitim sınıfı, özel eğitim sınıfı, otistik çocuklar eğitim merkezi (OÇEM), özel eğitim uygulama merkezi, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, evde eğitim-öğretim, hastane sınıfı-okulu şeklinde sıralanmaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2015).

2.4. Otizm ve Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişki

DSM-IV-TR’de tanı ölçütlerinin kümелendiği “toplumsal etkileşim” ve “iletişim” alanlarının, DSM-5’te “sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri” adı altında birleştirildiği ifade edilmektedir (Cia 2014). Toplumsal etkileşim ve dilin, birbiriyle sürekli etkileşim halinde olan gelişim alanları olduğu ve çoğu davranış örüntüsünün iki alana da dahil edilebilecek karmaşıklığa sahip olduğu söylenmektedir. Ayrıca DSM-5’te, “sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler” alanına duygusal sorunların ayrı bir madde halinde eklenmesinin, otizmlili bireylerin olağandışı duygusal deneyimlerini daha iyi kapsayacağı ve yansıtacağı düşünülmektedir (Özkaya, 2013). DSM-5’te yer alan sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri adı altında bulunan ‘karşılıklı sosyal ve duygusal ilişkilerdeki eksiklik’ maddesinde araştırmacılar tarafından benimsenen sosyal-duygusal terimlerinin bir arada kullanıldığı görülmektedir (Artan ve Bayhan, 2004). Terimlerin bir arada kullanılmasının sebebi olarak duygusal gelişimi en çok etkileyen etmenin bireyin ilişkileri yani sosyal gelişimi olduğu bu nedenle de duygusal ve sosyal gelişimin birbirinden ayrı düşünülemediği ifade edilmiştir (Gür, 2018).

Sosyal duygusal gelişim ile ilgili araştırmalar incelendiğinde erken çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği ifade edilmektedir (Gür, 2018). Bu durumda erken çocukluk döneminde OSB tanısı almış çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi ile duygusal sorunlarının erken dönemde belirlenerek gerekli önlemlerin alınması açısından erken dönemde eğitime başlanması sayesinde ilerideki özel eğitim ihtiyaçlarının da kendiliğinden azaldığı ifade edilmektedir (Kartal, 2007). Duygusal ve sosyal gelişim birbirinden ayırt edilemeyecek kadar iç içe anılması sebebi ile duygu gelişimini en çok etkileyen etmenin bireyin diğer bireylerle olan ilişkileri yani sosyal gelişimi olduğu söylenmektedir. Buna göre duyguların insan olmanın en önemli unsurları olduğu ve sosyal bağların oluşmasında temel rolü üstlendiği söylenmektedir. Bu ilişkiler doğrultusunda da

araştırmacılar sosyal duygusal boyutların ne kadar iç içe geçmiş olduğunu vurgulamak için sosyal-duygusal terimini benimsediklerini ifade etmişlerdir (Artan ve Bayhan, 2004)

Sadece OSB ile sınırlı kalmayan sosyal-duygusal zekanın hem özel eğitim alanında hem de normal gelişim gösteren bireylerin eğitiminde büyük öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Yüksel, 1995/2020). Araştırmalar incelendiğinde OSB'nin tanılama sürecinde ve eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olan sosyal duygusal alanının, duygusal gelişim eğitimi ve duygusal zeka gelişiminin eğitimdeki yerinin önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (Şahin 2016). Kişinin duygusal zekası ile kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi, ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yetisine göre şekillenmekte olduğunu aktaran Goleman (2020), gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda başarılı ve mutlu olmanın, insanların duygusal zeka becerilerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Otizmi olan bireylerin imgeleme ve yaratıcılık gücünde sınırlılıklar ile karşılaşmakta bu sınırlılıkların ortadan kalkmasına yardımcı olan en önemli etkinliğin sanal oyun olduğu vurgulanmaktadır (Persson, 2018). Fakat sanal oyunun güçlüklerinden biri çocuğun kendi tasarladığı arzu ya da isteğin, yine kendisinin arzuladığı aksiyon ve sembollerle bağlanması gerektiğidir bu eksikliğe süreçleme problemi denilmektedir ve süreçleme problemi olan çocuklar, duygularla davranışlar daha sonraları da duygularla semboller arasında ilinti kurmakta zorluk gösterirler yani iletişimin temel taşı olan duygular, davranış ve semboller arasında olması gereken bağlantının eksik veya hiç olmadığı vurgulanmaktadır (Ersevim, 2019). Otizmi olan bireylerde otomatik olarak gelişemeyen bu durumda duygusal gelişimin desteklenmesi için erken eğitime başlanılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Uzun zamandır yapılan bilimsel araştırmalara rağmen otizmin kaynağının tam olarak belirlenememesi, bu alanda otizmi olan bireylere sunulan eğitimin nasıl olması gerektiği konusu da önem kazanmıştır. Bu durumda otizmi olan bireylere sağlanan eğitim programının, öncelikle sosyal ve iletişim becerilerine öncelik verilerek hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Sucuoğlu 2009). Genel eğitimde ağırlık verilen zekanın akademik olduğu, diğer gelişim alanları için ise özel eğitim veren okullara yönelmek gerektiği fakat yine de duygusal ve sosyal zekayı geliştirmenin kaderinin tesadüfe bırakılmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Persson, 2018).

‘Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtülerini kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşüncüyü

engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme...’ özelliklerinin duygusal zekaya dayandığına inanan Goleman (1995) aynı zamanda duygusal yetilerimizi de çocukluğumuzda geliştirebileceğimize değinmektedir. Yaklaşık yirmi yıldır böyle bir duygusal eğitime yer veren Nuvea Öğrenme Merkezi’ndeki ‘Öz Bilim’ sınıfının çalışma ve başarılarını anlatarak da kitapta duygusal eğitimin önemi ile ilgili vermek istediği mesajı pekiştirmektedir (Persson, 2018). Hissedilenin ardında ne olduğunu fark etme, kaygılarla öfke ve üzüntü ile baş etme yollarını öğrenmenin, kararların ve hareketlerin sorumluluğunu üstlenmenin ve verilen taahhütleri sonuna kadar yerine getirmenin önemine de değinilmektedir (Yüksel, 1995/2020). Öncü bir program olan öz bilime göre amaç hedef çocukların sosyal ve duygusal yeterlilik düzeylerini arttırmak olarak ifade edilmektedir ve bunun sadece sorunlu olarak tanımlanan ve geride kalan çocukların eksikliklerini telafi etmesi için öğretilen bir şey olmadığını her çocuk için mutlaka gerekli beceriler ve anlayışlar dizisi olduğu vurgulanmaktadır (Yüksel, 1995/2020). Bu anlayış üzerine de OSB bulunan bireylerin sosyal duygusal zeka gelişiminde alt seviyelerde kalan kişinin, öteki yetenekleri (matematik, müzik, resim vb.) yüksek olsa bile bunları kullanmakta sınırlı olacağını, duygusal ve sosyal gelişimin alt seviyelerinde takılan kişinin yüksek matematik zekası ile tren tarifelerini ezberlemekten daha ileriye gidemeyeceğinin unutulmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Persson, 2018).

Alan yazın incelendiğinde son yıllarda yapılan araştırmalar bilişsel zekânın (IQ) hayattaki başarılar için tek başına yeterli olmadığı bu sebeple duygusal becerilerin ve duygusal zekanın da gerekli olduğunu ortaya koyan çalışmaları içermektedir. Artan bir ilgiyle bilimsel araştırma verilerine dayanarak geliştirilen duygusal zeka kavramının sadece psikoloji bilimi alanında değil, sosyoloji, ekonomi, eğitim ve özel eğitim gibi farklı alanlarda da göz önünde olduğu ifade edilmektedir (Yüksel, 1995/2020). OSB’nin tanılmasında kullanılan DSM-5 kriterlerinde “sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri” ayrıca, “sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler” başlıkları altındaki kriterlerin sosyal ve duyu terimleri ile ilişkili olan duygusal gelişim kriterlerini de barındırdığı göz önüne alındığında OSB olan çocukların eğitiminde sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesinin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin en temel yetersizlikleri arasında sosyal etkileşim alanında; göz kontağı kuramama, sınırlı jest, mimik kullanma, başkalarına fazla yakın ya da uzak durma, konuşurken alışılmadık ses kalitesi ve vurgu özellikleri gösterme vb. görüldüğü belirtilmekte ve bunun yanında otizmi olan çocukların yaşlarına uygun olarak akran ilişkileri geliştirememekle birlikte başkalarıyla zevk, başarı ya da ilgi paylaşımında sınırlı davranışlar

sergiledikleri belirtilmektedir (Eliçin ve Avcıoğlu, 2014). OSB olan çocukların sergiledikleri sınırlı davranışları ve geliştirdikleri problem davranışları azaltmak veya ortadan kaldırmak için de bir sürecin gerekliliğinden bahsedilmektedir (Koçak ve Sari, 2021).

2.5. Otizm ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Öğretimi

Türkiye’de sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik kazanımlara örgün öğretim sürecindeki müfredat kazanımlarına gömülü olarak yer verilmektedir. Müfredat içerisinde gömülü olarak yer alan bu SDÖ becerilerinin öğrenciler tarafından hem bilişsel hem de sosyal duygusal olarak davranış değiştirmeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir (OECD, 2021). Bu beklentiye göre hem bilişsel hem de sosyal ve duygusal becerilerin aynı zamanda geliştirilmesine yönelik bir hedef bulunmaktadır (Türnüklü, 2004). TÜSİAD’ın yapmış olduğu araştırmanın bulgularına göre Türkiye’de uygulanan müdahale çalışmalarında özellikle sosyal duygusal öğrenme programı geliştirilmesi sürecinin daha hassas bir çalışma gerektirdiği yönündedir (TÜSİAD, 2019).

Ülkemizde talim terbiye kurulu Başkanlığı tarafından 2012 yılında kabul edilerek yürürlüğe giren sosyal duygusal becerileri geliştirmek amacıyla hazırlanan ve ilk program olarak anılan “Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi” öğretim programı yer almaktadır. Bu öğretim programı ilk olması açısından önemli bir adım olarak sayılmakta iken program özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye öncelik vermektedir (Türnüklü, 2004). Müfredat ve eğitim programları dışında sosyal duygusal gelişime yönelik kazanımların yer aldığı bir diğer alan olan psikolojik danışma ve rehberlik alanı görülmektedir. Bu alanda ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında, 1-12. sınıf kazanımlarını içeren sınıf rehberlik programı haftalık ders çizelge yer alan rehberlik saatlerinde sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanlar tarafından 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır.

TÜSİAD’ın yapmış olduğu araştırmanın bulgularına göre sosyal duygusal öğrenme gelişimine yönelik Türkiye’de kırsal kesimde yaşayan nüfusu da içine alan kapsamlı çalışmalara gereksinim olduğu, SDÖ becerilerinin tüm alt becerileri üzerine odaklanan sosyolojik, kültürel ve çevresel etmenlerle doğrudan bağlantı kuran nitel ve karma çalışmalara olan gereksinimi ve son olarak da yurt dışı kaynaklı Türkiye’ye uyarlanan yaklaşım ve uygulamalar yerine, Türkiye’nin hem coğrafya hem de kültür olarak biricikliği üzerine odaklanarak özellikle Türkiye için geliştirilecek teori ve yaklaşımlara olan ihtiyaç açıkça vurgulanmaktadır (TÜSİAD, 2019).

Türkiye örnekleminin de içinde bulunduğu uluslararası çalışmalara göre Türkiye’de sosyal duygusal öğrenme gelişiminde dezavantajlı öğrencileri kapsayan müfredata gömülü program dışı bir müdahale programı eksikliği hissedilmektedir. Özellikle sosyal duygusal gelişim alanında yetersizlik gösteren OSB’li bireylerde bu gelişimin desteklenmesi bütünsel gelişim açısından büyük önem arz ettiği düşünülmektedir. Eğitim araştırmacıları tarafından okullarda şiddet, zorbalık, okul terki ve devamsızlığın alkol kullanımı, erken yaşta cinsel ilişki, suça yönelme gibi olumsuz davranışların artması ile ihtiyaç halinde olan bazı gruplara yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi ve uygulanması ihtiyacının olduğu söylenmektedir. Oluşturulan programların sadece ‘problemlili çocuklara’ dönük olduğu fakat; sosyal ortam, yaşantı, aile ve okul işlevsizliği gibi olumsuz dış etkenlerin kazanılan davranışların kalıcı olmaması ve tekrar başa dönülmesi gibi olumsuz sonuçlara sebep olduğu görülmüştür (Güven, 2021).

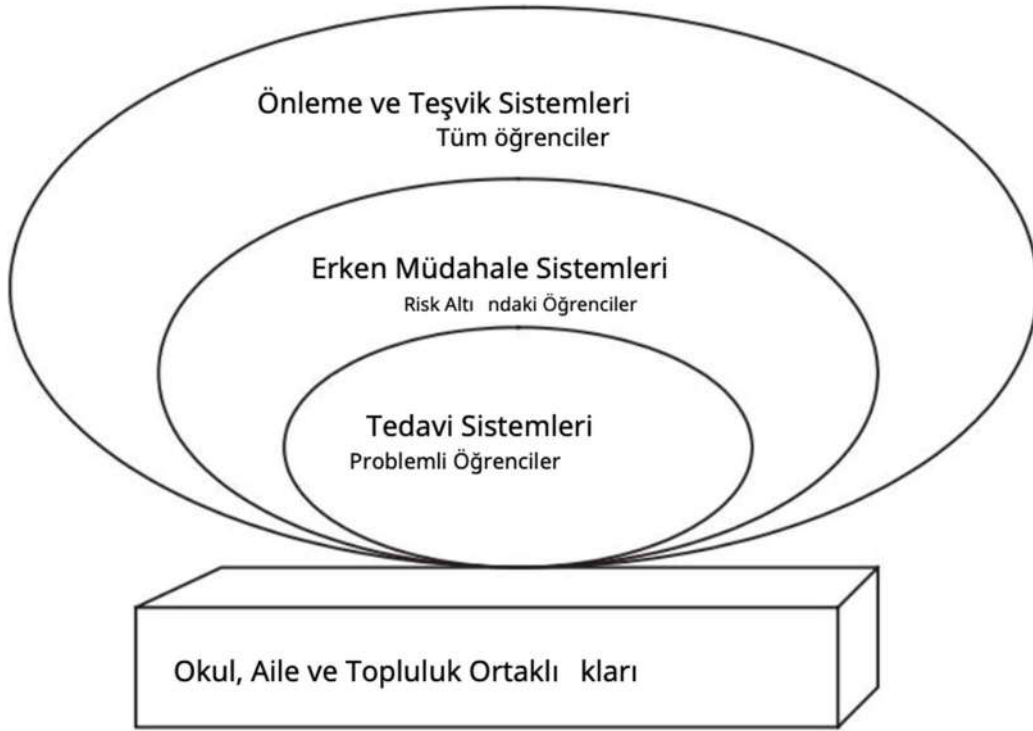
Otizm spektrum bozukluğu bulunan çocuklara sosyal beceri eğitimi amacı ile kullanılabilecek etkili stratejilerin belirlenmesi adına yapılan araştırmaların yanı sıra son 20 yılda Zihin Kuramı (Theory of Mind) kavramının da literatürde yer alarak OSB olan çocukların çevrelerinde olup bitenleri nasıl algıladıklarını anlamak konusunda alana katkı sağlandığı görülmektedir (Özdemir, 2007). Baron-Cohen’in 1995 yılında yayınladığı kitapta zihin kuramına göre insanların duygusal ve davranışsal tepkileri aslında gerçek dünyalarında ne olup bittiğine bağlı olarak değil, bireyin etrafında olup bitenleri nasıl anlamlandırdığına bağlı olarak geliştiği vurgulanmaktadır.

Günümüzün öğrencilerinin sadece okuldaki sınavları geçmek için değil aynı zamanda hayatın sınavlarını geçmek için de hazırlanması gerektiğine dair vurgulama yapılmakta bunun için sosyal duygusal yeterlilik ve akademik başarının oldukça ilişkili olduğu öğrencilerin okulda ve yaşamları boyunca başarılı olma potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için her iki alanda da bütünleşmiş koordineli öğretime yönelik çabalara odaklanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Zins ve Elias, 2007). Gelişen teknoloji ve çağın ihtiyaçları ile örgün ve zorunlu eğitimin daha dinamik güncel bakış açısı ile yenilenmeye açık olması gerekliliği söylenmektedir. Bu durumda sadece temel akademik becerilerin gelişmiş olması yeterli görülmemekte disiplinler arası öğretimin de önemi giderek artmaktadır. Bireylerin karmaşık problemleri çözebilme becerisi için zihinsel esneklik farklılıklara açıklık ve bütünleşmeye dayanan yetkinliklere sahip olması gerekmekte bu yetkinliklerin sosyal duygusal beceriler ile ilişkisi olduğu düşünüldüğünde sosyal duygusal becerilerin gelişmiş olması zorunlu olmaktadır. İşte bu sebeple de sosyal duygusal öğrenme temel eğitimin özü olmakta ve eğitim

programlarına program temelli veya okul atmosferine yansıtılarak dahil edilmesi gerekliliği doğmaktadır (TÜSİAD, 2019).

Zins ve Elias tarafından tüm öğrencilerin sosyal duygusal gelişimini teşvik etme konulu araştırmalarında tüm öğrencilerin akademik ve sosyal duygusal gelişimini destekleyen üç sistem seviyesini vurguladıkları diyagram (bkz. Şekil 2.3.) gösterilmektedir.

Şekil 2.3. Tüm Çocukların Gelişimini Destekleyen Koordineli Sistem



Kaynak: Zins ve Elias, 2007

Sisteme göre sosyal duygusal yeterliliğin geliştirilmesinin okulda ve hayatta başarının anahtarı olduğu vurgulanmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme destek sistemlerinden risk altında olan bireylerin, olumsuz davranışlar sergileyen bireylerin ve hali hazırda önemli problemler sergileyen bireylerin de sosyal duygusal eğitimden yararlanabileceği vurgulanmaktadır (Zins ve Elias, 2007).

Normal gelişim gösteren bireylere kıyasla daha az sayıda öğrencinin sosyal duygusal yeterliliğe odaklanan tedavileri orta veya yoğun düzeyde ihtiyaç duyabildiği ifade edilmektedir. Sosyal duygusal öğrenme programlarının tüm çocukların sağlıklı davranışlar geliştirmelerine

yardımcı olmayı ve uyumsuz sağlıklı davranışlarda bulunmaları önlemeyi amaçladığı vurgulanmaktadır (Zins ve Elias 2007).

2.6. OSB’li Bireylere Sosyal Duygusal Becerilerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda gözlenen sosyal etkileşim eksikliği becerilerinin giderilmesi amacı ile olumlu sosyal beceri kazandırmanın zor olduğu söylenmektedir. Otizmlili çocuklar günlük yaşamlarında sürekli etkileşim halinde oldukları aile bireyleri, öğretmen veya akranları ile sosyal etkileşime ilgisiz kalmakta ve geri çekilme davranışları sergilemektedir. Bu durumda bireyin çevresinde bulunan kişilerce iletişim kurma denemeleri birkaç kez olumsuz sonuçlandıktan sonra bu kişiler iletişim kurma denemelerini bırakmakta veya belirgin ölçüde azaltmaktadır. Bu gibi yaşanan durumlardan dolayı OSB olan çocuklara sosyal iletişim becerilerinin kazandırılmasının zorlu bir süreç olduğu söylenmektedir (Özdemir, 2007).

Sosyal duygusal gelişimin desteklenmesinin erken yaşta başlaması ile elde edilecek faydalar göz önüne alındığında erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ile gelecek nesiller ve toplumun her kesiminde bulunan bireyler için önemli fırsatlar yaratılabileceğine vurgu yapılmaktadır (TÜSİAD, 2019). Her kademede yer alan öğrencinin sosyal duygusal becerilerin gelişimini sağlayan ve engelleyen faktörlerden etkilenebilmekte olduğu söylenmektedir (OECD, 2021). Bu durumda tanısında sosyal etkileşimde güçlükler yaşadığı belirtilen otizmlili öğrenciler için sosyal duygusal beceri gelişimini engelleyen faktörlerden etkilenme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Balkır’ın (2021) yapmış olduğu çalışmadan elde edilen bulgulara göre otistik çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanları ile ilgili birtakım problemleri olduğu görünmekte ve bu çocukların yaşlıları ile okul ortamından yararlanmaları, günlük yaşama uyum sağlamaları için çocukların sosyal duygusal gelişim özelliklerinin bilinerek desteklenmesi gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Balkır, 2019). Son yıllarda dünyada sosyal duygusal öğrenme alanındaki araştırmaların ve uygulamaların yoğun olduğu görülmekte ve bu alana olan ilginin giderek arttığı hissedilmektedir. Dünyadaki bu çalışma ve uygulamaların Türkiye’deki araştırma ve uygulama alanına yansımalarının olduğu görülmektedir; sosyal duygusal öğrenme alanında ülke çapında yapılan ilk uygulamanın 2012’de Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ve yürürlüğe konulan fakat uygulamadan kaldırılan duygusal ve sosyal öğrenme dersi olduğu ifade edilmektedir (TÜSİAD, 2019).

Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocukların çevrelerinde bulunan sosyal uyaranlara dikkati yöneltme konusunda yetersizlik yaşadıkları söylenmektedir (Vuran ve Turhan, 2013).

Sosyal uyaranlara karşı dikkati yöneltme de yetersizlik yaşamının sosyal duygusal iletişimi olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocukların tanılama kriterlerinde de yer aldığı gibi sosyal becerilerinin gelişiminde görülen yetersizlikler sosyal becerileri normal gelişim gösteren çocuklarınkinden farklılık göstermektedir.

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için eğitim programları tasarlamada temelin kanıta dayalı uygulamalar olduğunun önemi bilinmektedir. Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center -NAC) tarafından bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında bilgi sunma amacı ile Ulusal Standartlar Projesi (National Standards Project) çalışması başlatılarak proje kapsamında 775 araştırma incelemesi gerçekleştirilmiştir. İncelenen araştırmaların OSB tanısı bulunan bireyler için etkili olup olmadığını objektif bir şekilde değerlendirmek üzere Bilimsel Değere Göre Sınıflama Ölçeği (Scientific Merit Rating Scale) geliştirilmiştir. Ölçüte göre araştırmalar araştırma modeli, bağımlı değişkenin ölçümü, bağımsız değişkenin ölçümü ya da uygulama güvenilirliği, katılımcıların özelliklerinin ayrıntılı bir şekilde açıklanması, genelleme kategorileri olmak üzere beş ölçüte dayalı olarak analiz edilmiştir. Bu kategoriler açısından 0-5 arasında puanlama yapılmıştır. Uygulama etkililiklerine ilişkin bilimsel dayanakların düzeyleri ise 1.yeterli bilimsel dayanağı sahip (etkili), 2. umut vadeden, 3. bilimsel dayanaktan yoksun (etkili olmayan), 4. zararlı kategorilerinde inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda OSB tanısı bulunan bireyler için etkili olduğu ortaya konmuş toplamda 11 uygulamaya, umut vadeden kategorisinde 23 uygulamaya, etkili olmayan kategorisinde beş uygulamaya ulaşılırken zararlı olduğu belirlenen herhangi bir uygulamaya ulaşılmadığı belirtilmiştir (bkz., Tablo 2.1).

Otizimli çocuklara sunulan öğretim ve müdahale yöntemlerini derleyen kuruluşlardan biri olan Amerikan OSB Mesleki Geliştirme Merkezi (National Professional Development Center-NPDC) tarafından tasarlanan proje kapsamında; otizm, yaygın gelişimsel bozukluk, akademik/bilişsel, davranış, iletişim, oyun, sosyal beceri, geçiş gibi anahtar sözcükler kullanılarak taramalar yapılmış, ulaşılan araştırmalar sonucunda önceden belirlenen ölçütlere ve koşullara göre değerlendirmeler yapılmış, değerlendirmeler sonucunda bilimsel dayanaklı olduğu düşünülen 24 uygulama belirlenmiştir (bkz. Tablo 2.3., 2.4.).

Tablo 2.2. OSB'nin Sağaltımında Başvurulan Uygulamalar

Ulusal Otizm Merkezi Tarafından Belirlenen Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar			
Bilimsel Dayanağı Olan (Etkili)	Umut Vaat Eden	Bilimsel Dayanağı Olmayan (Etkili Olmayan)	Zararlı
Öncül düzenlemeye yönelik uygulamalar	Alternatif ve destekleyici iletişim araçları	Hem de akademik uygulamalar	
Davranışsal uygulamalar	Bilişsel davranışçı uygulamalar	İşitsel bütünleştirme terapisi	
Kapsamlı erken yoğun davranışsal müdahale uygulamaları	Gelişimsel ilişki temelli uygulamalar	Yardımcı (gölge) iletişim	
Ortak dikkat geliştirmeye yönelik uygulamalar	Alıştırma/deneme/egzersiz	Glüten ve kazein diyeti	
Model olma uygulamaları	Keşfedince öğrenme paketi	Duyu bütünleme terapisi	
Doğal öğretim yöntemleri	Taklit temelli etkileşim		
Akran öğretimi uygulamaları	İletişim başlatma öğretimi		
Temel tepki öğretimi	Dil öğretimi (dil üretimi ile dili anlama)		
Etkinlik çizelgeleri	Masaj/dokunma terapisi		
Kendini yönetmeye yönelik uygulamalar	Çoklu uygulama paketi		
Öykü temelli uygulamalar	Müzik terapisi		
	Akran aracılığı öğretimsel düzenlemeler		
	Resim değiş-tokuş iletişim sistemi (PECS)		
	Problem davranışı azaltmaya yönelik uygulamalar		
	Senaryolar/replik sunma		
	İşaret dili öğretimi		
	Sosyal iletişim uygulamaları		
	Sosyal beceri öğretimi paketleri		
	Yapılandırılmış öğretim		
	Teknoloji temelli uygulamalar		
	Zihin kuramı uygulamaları		

Kaynak: National Autism Center, 2010; Odom vd.,2010 (Akt.Olçay Gül, 2012)

Tablo 2.3. OSB'nin Sağaltımında Başvurulan Uygulamalar (Devam)

Amerikan OSB Mesleki Geliştirme Merkezi Tarafından Belirlenen Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar
Davranışsal stratejiler (ipucu sunma, pekiştirme, beceri analizi ve zincirleme, bekleme süreli öğretim)
Bilgisayar destekli öğretim
Ayrık denemelerle öğretim
Doğal öğretim
Ebeveyn aracılığı uygulamalar
Akran aracılığı uygulamalar
Resim değiş tokuş iletişim sistemi (PECS)
Temel tepki Öğretim
Olumlu davranış desteği uygulamaları (işlevsel değerlendirme, uyaran kontrolü/çevre düzenlemesi/Öncül düzenleme, tepki kırma ve yeniden yönlendirme, işlevsel iletişim öğretimi, sönme, ayrımı pekiştirme)
Kendini yönetme
Sosyal öyküler
Sosyal beceri öğretimi grupları
Yapılandırılmış çalışma sistemleri
Video modelle öğretim
Görsel destek
VOCA/konuşma üreten cihazlar

Kaynak: National Autism Center, 2010; Odom vd.,2010 (Akt.Olçay Gül, 2012)

Literatür taraması yapıldığında Otizm Spektrum bozukluğu gösteren öğrencilerin sağaltımında başvurulan uygulamalar içerisinde bireylere sosyal becerilerin öğretimi alanında birçok yöntem kullanıldığına rastlanılmaktadır. Bilişsel süreç yaklaşımı ile öğretim, doğrudan öğretim, akran aracılığı öğrenme, iş birlikçi öğrenme, temel tepki öğretimi, model olma, şekil verme, ipucu verme, fırsat öğretimi, dönüt, sosyal pekiştirme, davranışsal prova, video aracılığı sunulan uygulamalar, sosyal öyküler örnek olarak verilebilmektedir (Vuran ve Turhan, 2013). Ulusal Standartlar Projesi ve Amerikan OSB Mesleki Geliştirme Merkezi kapsamında kanıt temelli uygulamaların yer aldığı Tablo 4'e bakıldığında OSB tanısı bulunan bireyler için kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında öykü temelli uygulamalar da yer almaktadır. Sosyal öykü yönteminin kanıta dayalı uygulamalar arasında yer alması bu araştırmada sosyal öykü yönteminin tercih edilmesinde etkili olmuştur.

2.7. Sosyal Öykü

Sosyal öyküler OSB bulunan çocuklarda sosyal becerilerin kazandırılmasını sağlamak adına Carol Gray ilk kez 1991 yılında otizmlili ve asperger sendromlu olan çocuklarla doğrudan ve iş birliği içinde çalışarak geliştirdiği söylenmektedir. Uzun süren çalışma yılları içerisinde kendisinin sahip olduğu kapsamlı kişisel deneyimleri, ebeveynlerden, öğretmenlerden ve çocukların kendilerinden gelen geri bildirimlere dayalı olarak sosyal hikayeler yazmak için yönergeler geliştirerek uygun şekilde değişimler sağladığı ifade edilmektedir (Attwood, 2010). Aynı zamanda Carol Gray'in sosyal hikayelerin resmi koruyucusu olduğu söylenmektedir. Gray öğrencilerinden biri olan Eric ile sohbet ettiği yılı; ilk Sosyal Hikâye'ye yol açan 'evrilme noktası' olarak ifade etmiştir. Eric davranış planları ve davranış müdahalelerine rağmen söyleyecek bir şeyi olduğunda ortam, durum fark etmeksizin araya girerek, sınıfta elini kaldırmadan konuşmalarını gerçekleştiren otizmlili bir çocuktur. Eric'in bu problem davranışı, önemli bir konuşmacının toplantısında yüksek sesle tekrarlamasını bir video kasette seyreden Gray bu durum için çözüm üretme ihtiyacı hissederek görüntüleri öğrencinin kendisi olan Eric ile izleyerek tartışmış, neler olduğuna dair algı karşılaştırması yapmışlardır ve bu duruma 'Sosyal Okuma' adını vermişlerdir. Konuşmanın sonunda Eric söz kesmemek için yapabileceği davranışların listesini oluşturmaya başladı (el kaldırarak konuşma, başkası konuşurken dinleme vb.). Bu liste ile sınıfına dönen Eric ilk kez elini kaldırarak konuşmak istemişti. Gray bu durumu şöyle açıklamaktaydı 'Eric ve benim aramdaki konuşma bir dönüm noktasıydı. Araya giren konuya ve sırayla konuşmanın önemine yıllarca yatırım yaptık, ancak başarılı olamadık. Aynı bilgileri yazılı olarak yerleştirmek kritik bir fark yarattı. Eric okuduklarını anladı ve uyguladı.' Bu başarı hikayesinin ardından Gray farklı beceriler için farklı öğrencilerde yazıya dökülen

durumlarla öğretim çalışmalarına başladı. Bazı hikayelerin başarılı olduğunu fakat bazılarının da başarılı olmadığını belirtmiştir, başarılı olan hikayelerin ortak noktalarını merak ederek karşılaştırma yaptığında başarılı hikayelerin sabırlı ve olumlu bir ton paylaştığını keşfettiğini ifade etmiştir. Bu durumu kullanarak farklı konularda farklı öğrenciler için hikayeler yazılmaya devam etmiştir. Gelişen hikayeler ve elde edilen başarılar ile uzun çalışmalar sonucunda Joy Grand eşliğinde sosyal hikayelerin ilk tanımı olarak resmi dergide ‘Sosyal Hikayeler: Otizmlili Öğrencilerin Doğru Sosyal Bilgilerle Tepkilerini İyileştirme’ başlıklı yazı yer almıştır (Gray ve Garand, 1993).

Sosyal öykülerin amacı otizm spektrum bozukluğu bulunan çocuklara karmaşık olan sosyal durumları açıklamak, sosyal becerileri öğretmek ve sosyal durumlarda karşılaşılan zorluklarla başa çıkmalarını sağlamak olarak açıklanabilmektedir (Vuran ve Turhan, 2013). Sosyal öyküler; rutin durumları ya da rutin durumlarda ortaya çıkan değişiklikleri açıklamak, sosyal durumları ürkütücü olmayan bir yolla açıklamak, akademik becerileri öğretmek, oyun becerilerini kazandırmak, öfkeli ya da takıntılı davranışlar içeren problem davranışların üstesinden gelmek amaçlarıyla çeşitli durumlarda kullanılabilmektedir (Özdemir, 2007).

Gray ve Garand (1993) sosyal öykülerin özellikle OSB tanısı bulunan bireyler için evde ya da okuldaki rutinleri açıklamak, rutinlerdeki değişimlerinde olası zorlu geçişleri hafifletmek, farklı kişilerin davranışlarının altında yatan nedenleri açıklayabilmek, yeni sosyal ve akademik becerileri öğretmek, gezi, kutlama, yangın gibi özel olabilecek olayları açıklayabilmek ve otizmlili bireylerin kendi başarılarının farkında varmalarını sağlama gibi farklı amaçlar için yazılabileceğini ifade edilmektedirler (Gray ve Garand, 1993).

Sosyal öykülerin OSB gösteren bireylerde yoğun olarak uygulanan bir yöntem olduğu görünmektedir. Fikirlerin ve stratejilerin yıllar içinde olgunlaşması ve sosyal hikayelerin artık bilimsel dergilerde yayınlanan çok sayıda araştırma çalışmasında bağımsız olarak incelendiği görünmektedir. Sosyal öykülerin eğitim ve terapide kullanılmasının yansırı bilim insanları tarafından sosyal öykülerin “kanıta dayalı uygulama” olarak tanımlanmasının sosyal öykülerin gerçekten işe yaradığına şüphe olmadığına kanıtı olduğu ifade edilmektedir (Attwood, 2010).

2.7.1. Sosyal öykülerin yazımı, içeriği ve yapısı

Sosyal öykü yazma aşamaları Gray (2002) tarafından dört temel aşama olarak belirlenmiştir. Bu aşamalar; hedef davranışı belirleme, bilgi toplama, öykü yazma, öyküye uygun başlık koyma olarak sıralanmaktadır.

2.7.1.1. Hedef davranışın belirlenmesi

Sosyal öykü yazımına ilk olarak ve önemli bir basamak olarak hedef davranış belirleme aşaması ile başlanılmaktadır. Sosyal öykü için hedef davranışın belirlenmesi süreci herhangi bir davranışsal program için izlenen hedef davranış belirleme sürecinden farklı değildir. Hedef davranışın belirlenmesi sürecinde birey için sosyal öykü yolu ile edinilmesi istenen veya ortadan kaldırılması amaç alınan bir durum için hedef bir davranış belirlenmektedir. Bu hedef davranışın belirlenmesinde gözlem, görüşme, işlevsel davranış değerlendirme ölçeği kullanılabilir. Hedef olarak alınan beceri bireyin gereksinimleri, düzeyi doğrultusunda olmalı ve birey için öğrenilmesi sonucunda anlamlı ve işlevsel bir beceri olmasına dikkat edilmelidir. Hedef olarak kazanılması amaçlanan becerinin edinimini sağlamak amacıyla tek bir konu üzerine odaklanılmasının daha işlevsel olacağı söylenmektedir. Genel bir konu üzerine biden fazla hedeflenen kazanımın somut olarak öyküye yansıyamaması beceri ediniminin gerçekleşmesini zorlaştıracaktır.

2.7.1.2. Bilgi toplama

Hedef davranışın belirlenmesinin ardından yazar tarafından bu davranış ile ilgili bilgi toplanmalıdır. Sosyal durumun nerede ve ne zaman ortaya çıktığı, ortaya çıkan durum sırasında çocuğun etrafında kimlerin bulunduğu, olayın nasıl sona erdiği ve olayın nasıl ortaya çıktığı gibi sorulara yanıt aranarak bilgi toplanmalıdır. Bilgi toplama aşamasında gözlem yapmak ve çocuğun etkileşim halinde bulunduğu kişilerle görüşmeler yapmak kabul gören teknikler arasında yer almaktadır. Bilgi toplama amacı ile yapılacak görüşmeler anne, baba, kardeş, öğretmen, psikolog, fizyoterapist ya da mümkünse bireyin kendisi ile yapılabilir.

2.7.1.3. Öykü yazma

Sosyal öyküler kişilerin düzeylerine göre farklılık gösterse de bireyin öğrenme özellikleri, gereksinimleri, yeterlilikleri doğrultusunda ortalama olarak 5-10 cümle arasında yazılabilmektedir. Öyküler mutlaka çocuğun anlayacağı bir dilde sade bir şekilde çocuğun ağzından söyleniyormuş gibi yazılmalıdır. Cümle sayısının az olması öykünün anlaşılabilirliğini arttırabileceği gibi öğrencilerin düzeylerine göre cümle sayısı artış gösterebilmektedir. Öğrencinin düzeyine göre cümleler ayrı ayrı olarak bir sayfayı yazılabileceğini gibi bir sayfada birden fazla cümle de bulundurulabilir kitapçık hazırlanabilmektedir. Hazırlanan sayfalara cümleleri anlatan resimler eklenebilir veya ilgili fotoğraflar ile desteklenebilir. Öykü yazımında dikkat edilmesi gereken en önemli nokta öykünün çocuğun ağzından, sanki öykü çocuk anlatıyor muş gibi yazılmasıdır. Hazırlanacak olan bu öykü hedef davranış çocuğa

kazandırılıncaya kadar istikrarlı bir şekilde okunmaya devam edilmelidir. Gray (2002) tarafından belirlenen sosyal öykülerin yazılmasında dikkat edilmesi gereken diğer özellikler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır;

1. Bir sosyal öykü de giriş, gelişme ve sonuç olmalıdır.
2. Bir sosyal öykü kim, ne, nerede, ne zaman, niçin ve nasıl sorularına yanıt vermelidir.
3. Bir sosyal öykü olay ya da durumu bireyin bakış açısından tanımlamalıdır.
4. Bir sosyal öykü olumlu cümleler ile olumlu tepki ve davranışlara vurgu yapılarak yazılmalıdır.
5. Bir sosyal öykü açık ve anlaşılır bir dil ile yazılmalı ve “genellikle” “bazen” ifadelerinin kullanımına mutlaka yer verilmelidir.
6. Sosyal öyküler anlaşılmayı kolaylaştıracak ve ilgi çekecek görsel uyaranlarla desteklene bilmelidir
7. Bir sosyal öykü metnin daha iyi anlaşılması ve durumun daha iyi açıklanması için örnekler içerebilir. İçerecek olan örnekler çocukların yaşları ve bireysel öğrenme kapasitelerine uygun olmalıdır.
8. Öykünün tarzı ve formatı motive edici olmalı ve kimin için yazılıyorsa o kişinin ilgilerini yansıtmalıdır.
9. Bir sosyal öyküde dört temel cümle çeşidi yer almalıdır (betimleyici, yansıtıcı, doğrulayıcı, işbirlikçi cümle) ve öyküde cümle oranlarına dikkat edilmelidir.

Bir sosyal öyküde yer alması gereken cümle tipleri ve oranları ile ilgili açıklamalar aşağıdaki gibidir;

1. Betimleyici cümle (Descriptive sentences): Betimleyici cümle öykünün görüşünde iki ile beş cümle arasında sosyal ortamın durumu ile ilgili bilgilerin betimlendiği cümlelerdir. Bu cümlelerde anlatılmak istenen sosyal ortamda kimlerin olduğu, durumun nerede ve nasıl gerçekleştiğidir. Örneğin “Sınıfa gelince derslerim için hazırlık yaparım ve öğretmenimin gelmesini beklerim.”

2. Yönlendirici cümle (Directive sentences): Yönlendirici cümle ise istenen tepkinin bir cümle ile olumlu, gözlenebilir bir şekilde yazıldığı cümlelerdir. Bu cümle tipinde çocukta beklentinin ne olduğunu ve çocuğun duruma nasıl tepki vermesi gerektiği açık bir şekilde anlatılır. Bu cümlelerin olumlu yapıda kullanıldığında daha etkili olduğu belirtilmektedir. Örneğin “Sınıfta canım sıkılsa da arkadaşlarım gibi öğretmenimi dikkatlice dinlemem gerekir.”

3. *Yansıtıcı cümle (Perspectivesentence)*: Yansıtıcı cümle bireyin dışındaki bir kişinin görüşünün, inançlarının ve duygularının anlatıldığı cümledir. Öykü de yer alacak yansıtıcı cümle bir cümle ile yazılarda ifade edilebilmektedir. Örneğin “Ödevlerimi yaptığım zaman annem, babam ve öğretmenim çok mutlu oluyor”

4. *Kontrol cümlesi (Control sentence)*: Kontrol cümlesi çocuktan istenen tepkinin, davranışın yazıldığı cümlelerdir. Hedef beceri olarak belirlenen davranışın yazıldığı cümle olarak ifade edilebilir. “Dikkatim daldığında kendimi toplamaya çalışıp öğretmenimi dinlemek için çabalayacağım “

5. *Doğrulayıcı cümle (Affirmative sentence)*: Doğrulayıcı cümlelerde öykü de anlatılmak istenen davranış vurgulanarak çocuğa güven vermek ve çocuğu motive etmek amaçlıdır. Örneğin “Ders sırasında öğretmenimi dinlemek benim önemli görevlerimdenidir. “

6. *İşbirlikçi cümle (Cooperative sentence)*: İşbirlikçi cümle ebeveynlerin, akranların ve uzmanların çocuğa nasıl yardım edebileceklerini anlatan cümleler olarak ifade edilmektedir. Bu cümlelerle sosyal durumda çocuğa destek olabilecek kişiler bir cümleyle yazılabilmektedir. Örneğin “Oyuncaklarımı toplarken annem bana yardım eder.”

2.7.1.4. Öyküye Uygun Başlık Koyma

Hazırlanan sosyal öykünün başlığı öykünün özünü ve içeriğini açıkça ifade etmelidir. Başlık olarak herhangi bir davranışa yapılan atıflar veya öykünün yanıt vermek üzere yazıldığı bir soru kullanılabilir. Örneğin “Ödevlerim Benim Sorumluluğum, Kütüphanede Sessiz Olurum”. Sosyal öykünün yazımının ardından sosyal öykü kontrol listesi (bkz.. EK.3) kullanılarak sosyal öykünün uygunluğu değerlendirilebilir.

2.7.2. Sosyal öykünün uygulanması

Gray (2002) sosyal öykülerin sıralanan üç aşamada uygulanmasını önermektedir: (a) sosyal öyküyü sunma, (b) sosyal öyküyü gözden geçirme ve (c) sosyal öyküyü silikleştirme

2.7.2.1. Sosyal Öyküyü Sunma

Sosyal öykü sunulmadan önce açık ve dürüst bir yaklaşım ile “Senin için bir öykü yazdım, bu öyküyü birlikte okumaya ne dersin?” şeklinde endişe yaratmayacak cümleler kullanılarak ilk sunuma hazırlık yapılmalıdır. Bu hazırlık süresinde çocuğun üzüntülü, sinirli veya can sıkıcı bir olayın yaşanmış olmamasına dikkat edilmelidir (Vuran ve Turhan, 2013). Çocuk için hazırlanan sosyal öykünün sunumu sırasında çocukta kaygının oluşmasını

engellemek amacıyla rahat bir ortam, sıcak ve olumlu bir tutum ile okunmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Olçay Gül, 2012).

Sosyal öykü yeterli okuma becerisine sahip çocuklar tarafından okunabileceği gibi çocuğun yeterli okuma düzeyine sahip olsa bile uygulamanın ilk günlerinde öykünün uygulamacı ile birlikte okunması sonraki günlerde tek başına okuması önerilmektedir (Vuran ve Turhan, 2013). Sosyal öykü sunumu sırasında mümkün olduğunca uygulamacı yerine sosyal öykünün öne çıkması gerekliliği üzerine vurgu yapılmaktadır (Özdemir, 2007). Öyküyü sunandan çok öykü ön planda olmalıdır (Vuran ve Turhan, 2013).

Sosyal öykü ile ilgili önemli noktalardan bir diğeri çocuğun okuma becerilerinin düzeyi fark etmeksizin çocuk için yazılan sosyal öykünün anlaşıldığından emin olmak gereklidir. Bu amaca yönelik Gray öykü de anlatılmak isteneni anlayıp anlamadığını ölçmek amacıyla çocuk için öykü sonuna birkaç soru eklenebileceğini ifade etmektedir. Çocuğun öykü mesajını alabilmesi için sorular birkaç gün boyunca tekrarlanmalı ve mesajın alındığından emin olunmasının ardından soruların sorulması sonlandırılabilir. Ancak çocuğun okuduğunu anlama düzeyinin zayıf olduğu veya uygulamacının gerekli gördüğü durumlarda öykünün her okunmasının ardından öykünün anlaşılıp anlaşılmadığına dair uygulama süreci boyunca sorular sorulmaya devam edilebilmektedir (Özdemir, 2007).

Sosyal öykünün gün içerisinde sunulma sıklığı öykünün konusu olan durumun ve hedef davranışın gerçekleşebileceğini olanakların sağlanabileceği duruma göre değişebilmektedir. Sosyal öykü herhangi bir olumlu sosyal davranışı çocuğa kazandırma amacıyla yazılmış ise çocuğun uygun davranışı sergileyebileceği ortamın hazırlanmasının ardından öykü çocukla okunmalı ve öykü de öğrenilen sosyal davranışın sergilenebilmesi için çocuğa fırsat sunulmalıdır. Bu gibi durumlarda sosyal öykü yöntemi için planlama yapılmalı ve sosyal öykü düzenli, planlı bir şekilde okunmalıdır (Özdemir, 2007).

2.7.2.2. Sosyal öyküyü gözden geçirme

Uygulamanın en önemli aşaması olarak belirtilen bu aşamada uygulamacının öyküyü bireye sunmasının ardından çevrede bulunan diğer kişiler tarafından de öykünün bireye sunulması ve öyküyü gözden geçirmelerini istemek gerekmektedir. Bu aşamada öykünün içeriğinde gerekli görülürse düzenlemeler, düzeltmeler yapmak, öykünün farklı durum, ortam ve kişilerle genellemesini sağlamak mümkün olabilmektedir (Gray, 2010).

2.7.2.3. Sosyal öyküyü silikleştirme

Sosyal öykünün geri çekilmeye başlanması kararı sosyal öykü uygulamasını yapan eğitimci tarafından verilmektedir. Genellikle sosyal öykü sunumu oturumlarının son dört ile altı oturumunda çocuğun başlama aşamasında sergilediği problem davranışı %40 oranında daha az sergilediği ya da kazandırılmaya çalışılan hedef davranışı %40 oranında daha fazla sergilediği saptanıldığında öykünün geri çekilmeye başlanması uygun görülmektedir (Özdemir, 2007). Gray (2002) sosyal öyküyü silikleştirmek ve bireyin bağımsızlığını artırma amacıyla kullanılabilecek iki strateji olduğunu belirtmektedir.

Bu stratejilerden ilki öykünün tekrar yazılmasıdır. Bu stratejiyi göre bireyin hedef davranışı edilmesinin ardından sosyal öykü de bulunan yönlendirici cümleler öyküden çıkarılabilir veya bu cümleler tamamlanmamış cümleler olarak boşluklu şekilde “.....” yazılabilir. Bu durumda bireyin bilgiyi hatırlayabilmesi için uygulamacıdan destek istemesi üzerine cesaretlendirme yapılabilir. Bu stratejide öykünün formatında değişikliklerin gerçekleşmesi mümkün olabilmektedir. Bireyde yeniliklere açık olmama veya direnç gösterme oluşabilecek durumlarda rahatsızlık oluşmaması açısından diğer stratejinin kullanılması önerilmektedir (Olçay Gül, 2012).

İkinci strateji ise öykünün okuma sıklığının azaltılmasıdır. Öykünün uygulanması için hazırlanan zaman çizelgesinde değişiklikler yapılarak öykünün okuma sıklığında azaltma yapılmalıdır. Yapılan silikleştirme aşamalarından sonra ölçütün sağlanması durumunda öykünün okunmasına son verilmelidir (Özdemir, 2007).

2.7.3. Sosyal öykünün değerlendirilmesi

Hazırlanan sosyal öykünün değerlendirmesinin çocuğun günlük rutinleri içerisinde, davranışın sergilendiği veya davranışın sergilenmesinin gerekli olduğu durumlarda yapılmasına özen gösterilmelidir. Davranış ile ilgili ölçümler hem sosyal öykünün uygulandığı ortamda hem de davranışın ortaya çıktığı doğal ortamda gerçekleştirilmelidir (Özdemir, 2007).

Sosyal öykülerin hedeflenen davranış üzerindeki etkililiğinin ölçülmesi genellikle formal ölçümleme yöntemleri ile yapılmaktadır. Bu ölçme davranışın türüne göre olay kaydı veya zaman aralığı kaydı şeklinde olabilmektedir. Fakat sosyal öykünün etkililiğine dair ölçüm yapılırken hedef davranışın sadece bir yönünü seçmek yerine bu davranışın sıklığı, şiddeti, görülme süresi ölçme sürecine dahil edilmeli ve bu amaçla gözlem verilerinin toplanması sırasında video kameralar, görseller kullanılabilmektedir. Ölçümler sosyal öykü uygulaması

bittikten sonra da devam ettirilerek hedef davranış kazanımının sosyal öykünün yokluğunda da devam edip etmediğine bakılması önerilmektedir (Özdemir, 2007).

2.8. İlgili Araştırmalar

Sosyal duygusal öğrenme ve sosyal öyküleri konu alan araştırmaların taranması sürecinde sosyal öykü (social story), otizm (autism), sosyal duygusal öğrenme (sosyal emotional learning), sosyal duygusal öğrenme becerileri anahtar sözcükleri kullanılarak elektronik veri tabanları, basılı ve e-kitaplar taranarak araştırmalara ulaşılmıştır.

2.8.1. Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili araştırmalar

Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde SDÖ kavramının farklı çalışma alanlarına hitap ettiğine rastlanılmıştır. SDÖ ile ilgili çalışmaların özel eğitim, eğitim bilimleri, çocuk gelişimi, sanayi ve insan kaynakları gibi sosyal hayatı etkileyen alanlar olmak üzere geniş çalışma alanına sahip olduğu görülmektedir (Türnüklü, 2004; Uşaklı, 2017; Balkır, 2019; TUSİAD, 2019; OECD, 2019). Bahse konu olan çalışmalar ve SDÖ ile ilgili diğer çalışmalar aşağıdaki gibidir.

Türnüklü (2004) okullarda sosyal duygusal öğrenme başlıklı makalesinde sosyal duygusal öğrenmeye yönelik tanımlarda ve sosyal duygusal öğrenmenin Türkiye eğitimindeki yerine değinmiştir. Makalede öğrencilere yönelik sosyal ve duygusal öğrenmeleri geliştirme amacıyla alan yazın taramasına bağlı bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal ve duygusal öğrenme programlarının okul ortamlarında uygulanmasına yönelik dört adımdan oluşan bir yol izlenmesi önerilmiştir. 1. Her yaş grubuna özgü sosyal ve duygusal öğrenme programı hazırlanmalıdır, 2. Örgün öğretimin ders programlarının içeriğine örtük olarak sosyal ve duygusal öğrenme programlarının hedefleri eşzamanlı olarak yerleştirilmelidir, 3. Öğretmen tüm toplumsal etkileşimlerinde sosyal ve duygusal öğrenme programının temalarını göz önünde bulundurmalıdır, 4. Okulda öğretmen, okul yöneticisi ve aileleri de içeren yetişkinler için öğrencilerle eş zamanlı ve aynı temaları içeren bir sosyal ve duygusal öğrenme programı hazırlanmalıdır. Aynı zamanda sosyal duygusal öğrenme programının üç hedef kitlesi (öğrenme ve öğretme sürecine katılan tüm öğrenciler, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler, okulu üyeleri arasında yer alan öğretmen, yönetici ve veliler) olduğuna vurgu yapılmıştır (Türnüklü, 2004).

Zins ve Elias (2007), bütün öğrencilerin gelişimini teşvik etmeye yönelik sosyal duygusal öğrenme konulu bir araştırma makalesi yayınlamışlardır. Sosyal duygusal yeterlilik

ve akademik başarının iç içe ve bütünleşik olarak koordineli öğretiminin bütün öğrencileri en üst düzeye çıkaracağını savunan Zins ve Elias öğretim tekniklerine de değinmişlerdir. Sosyal Duygusal Öğrenme’de destek sistemleri ile ilgili bütün çocukların entegre edildiği ve çocukların gelişimini desteklemek için koordineli bir sistemi savunmuşlardır. Sosyal duygusal gelişim ihtiyaçlarına göre kapsamlı ve sürekli olan destek sisteminin 3 seviyeden oluştuğuna değinmişlerdir. Seviyeler dıştan içe doğru tüm öğrenciler (önleme ve teşvik sistemleri), risk altındaki öğrenciler (erken müdahale sistemleri) ve problemlili öğrenciler (tedavi sistemleri) olarak diyagram halinde sunulmuş ve tüm öğrencilerin gelişiminin teşvik edilmesinin temelinde okul-aile topluluk ortaklıklarının önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın devamında etkili sosyal duygusal öğrenme programlarına ilişkin örnekler verilmiş ve program uygulamalarında dikkat edilmesi gereken noktalara değinilmiştir (Zins ve Elias, 2007).

Saymaz (2008)’ın otizmde duygu algılama ve ifade etme: bir olgu sunumu başlıklı bir araştırması bulunmaktadır. Araştırmada amaç 13 yaşında, yüksek işlevli otizm tanısı konulmuş bir erkek çocukla, duygu algılama ve ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan görüşmeleri genel olarak sunmaktır. İlköğretim 6. sınıf öğrencisi yüksek işlevli otizm tanısı olan ve özel eğitime devam eden erkek olgu olarak sunulmuştur. Öğrenci ile haftada iki seans olan görüşmeler planlandı ve her seansta çocukların duygularını uygun biçimde ifade etmeyi, davranışlarını kontrol edebilmeyi, bir şey yapmadan önce düşünmeyi, plan yapabilmeyi öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla üretilmiş, oyunlar (macera ormanı, oyunda duygular vadisi vb.), öykü tamamlama çalışmaları ve çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları göre yüksek işlevli otistiklerde duygu algılama ve ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların olumlu sonuçlar verebileceğini göstermiştir (Saymaz, 2008).

Thompson ve Johnson (2013) sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinden olan öz düzenleme becerisini otizmlili çocuklarda geliştirmek için sosyal hikayeleri kullanarak bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın amacı belirli bir etkinlik sırasında öz düzenlemeyi arttırmak için sosyal öykülerin duygusal bütünleştirici stratejilerle birleştirilmiş olarak kullanımının etkilerini araştırma olarak ifade edilmiştir. Çoklu deneysel tasarım kullanılan çalışmaya otizmlili çocuklar için özel olarak hazırlanan okul öncesi programına devam eden, 3-5 yaş aralığında olan, otizm tanısı almış 3 çocuk katılmıştır. Katılımcıların duygusal işlem yeteneklerinin sınıf ve okul ortamındaki işlevsel performansları üzerine olan etkisi standartlaştırılmış bir tür öğretmen anketi kullanılarak ölçülmüştür. Değerlendirme aracı sonuçlarına göre her çocuk için ayrı ayrı hedef davranışlar seçilmiştir. Hedef davranışlara göre sosyal öyküler hazırlanmıştır. Hazırlanan sosyal

öyküler duygusal bütünleştirici temelli yaklaşımla uyumlu müdahale stratejilerine ilişkin bilgiler de içermektedir. Sosyal öykü okuma sırasında ek olarak müdahale stratejilerini desteklemek için ihtiyaç duyulan nesneler de kullanılmıştır. Müdahale oturumunun ardından her katılımcı sınıf etkinliği sırasında anlık zaman çizelgesi ile gözlemlendi ve veriler toplandı. Başlangıç, müdahale, kalıcılık ve genelleme aşamalarından oluşan çalışma sürecinde her aşamada hedef olarak alınan öz-düzenleme davranışına yönelik veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında elde edilen verilere göre her üç çocuğun da istenen davranış sıklığında artış gözlemlendiği, OSB olan çocuklarda öz-düzenleme davranışlarını teşvik etmek için sosyal hikayelerin kullanılabilir olduğu ifade edilmiştir (Thompson ve Johnson, 2013).

Sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi için ‘Büyürken Oyun Oynama’ programının öğrencilerin okula bağlılığı, yıkıcı içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları üzerindeki uzun vadeli etkisini değerlendirme amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Moriera vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen Sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesinin uzun vadeli etkisini incelendiği araştırmada temel amaç sosyal duygusal becerileri geliştirme programının, yıkıcı içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları üzerinde ve programın okul yoluyla öğrencilerin bilişsel gelişimindeki etkisini eğitim bittikten 4 yıl sonra değerlendirmektir. Araştırma eşdeğer olmayan kontrol gruplu ve yalnızca son testli yarı deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Takip çalışması olan araştırmada sosyal duygusal becerileri geliştirme programı olarak duygusal yeterlilik (Saarni 2000), duygusal zeka (Mayer vd. 1997), sosyal duygusal öğrenme (Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz) gibi farklı teorik yaklaşımları barındıran çok bileşenli bir program olarak tanımlanan “Growing Up Playing” (GUP- Oyun Oynayarak Büyüme) kullanılmıştır. GUP programının kullanımı ile ilgili projeye katılan öğretmenlere 10 saatlik bir eğitim kursu verilmesinin ardından uygulamaya geçilmiş ve proje uzmanları 20 günde bir öğretmenlere teknik denetim ve destek sağlamıştır. Katılımcılar deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Portekiz’de bir okulda 2002-2006 yılları arasında öğrenimi devam eden 172 öğrencidir. Uygulama programı öğretim yılı boyunca öğretmenler tarafından haftada bir veya iki kez müfredat içeriği ile bütünleşik olarak sunulmuş ve her yıl farklı sosyal duygusal beceriler üzerine çalışılmıştır. Müdahalenin başlangıcından 8 yıl ve müdahale bitiminden 4 yıl sonra elde edilen bulgulara göre müdahale grubu daha düşük yıkıcı davranışlar sergilemiş, daha yüksek içsel motivasyona ulaşmıştır. Bu gelişimler de gençlerin olumlu gelişiminin desteklenmesinde önemli bir etki yaratmıştır (Moreira vd., 2014).

Eliçin ve Avcıoğlu (2014) otizmi olan çocuklara duyguları ayırt etme becerisi kazandırmada replik silikleştirme ile yapılan öğretimin etkililiğine yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılan araştırmanın bağımlı değişkeni hedef çocukların duyguları ayırt etme becerisini öğrenme düzeyleri, bağımsız değişkeni ise replik silikleştirme ile yapılan öğretim olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu otizmi olan ve eğitime devam eden 3 çocuk oluşturmaktadır. Öğretim için 12 adet resimli kartlardan oluşan klasörler hazırlanmış ve ölçüt olarak “Bu kız / çocuk/ insanlar ne hissetmiş” sorusuna uygun duygu ifadesi ile %100 doğru tepki verme hedefi belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları replik silikleştirme ile öğretim yönteminin otizmi olan çocukların duyguları ayırt etme becerisi kazanmalarında etkili olduğunu ve uygulama sona erdikten sonra da becerilerin kalıcı olduğunu göstermektedir (Eliçin ve Avcıoğlu, 2014).

Işık ve Turan (2015) Hacettepe Üniversitesi’nde gerçekleşen Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale” kongresinde poster bildiri olarak bir makale sunmuşlardır. Makalede, normal gelişim gösteren ve OSB olan çocukların duygu düzenleme davranışları betimlenmiştir. Çalışmalarında duygusal düzenlemeyi, bireylerin hedeflerine ulaşabilmeleri ve sosyal hayata uyum sağlayabilmeleri için duygusal uyarılmanın başlaması, sürdürülmesi ve yönetilmesi şeklinde tanımlamışlardır. Araştırmada duygu düzenleme stratejilerine yer verilmiş ve OSB olan çocuklarda duygu düzenlemeye yönelik bilgiler paylaşılmıştır. Buna göre otizmde görünen duygu düzenleme becerilerinin güçlüklerini bazı araştırmacılar sosyal duygusal gelişim ile bazıları dil gelişimi ile bazıları duygu gelişimi ile bazıları ise ortak dikkat becerilerinin gelişimi ile açıklamaya çalışmışlardır. Birçok araştırmanın odak noktasında duygusal gelişim, ya da duygu yer almıştır. Araştırmanın sonucuna göre duygu düzenleme stratejilerinin gelişiminde sosyal duygusal gelişim, dil gelişimi, duygu gelişimi ve ortak dikkat becerilerinin gelişimi önemli rol oynadığından OSB olan çocukların bu alanlardaki yetersizlikleri onların etkili duygu düzenleme stratejileri geliştirmelerini zorlaştırmaktadır (Işık ve Turan, 2015).

Aygün ve Taşkın (2017)’ın üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yönelik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale’de 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 484 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ölçülmesi amacıyla üçlü

likert tipinde olan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Veriler gönüllülük esasına dayalı olarak sınıf ortamında toplanmıştır. Ölçek aracılığı ile öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri belirlendikten sonra cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yerleşim birimi, anne-baba eğitim durumu ve Türkçe/Matematik ders başarıları değişkenlerine göre öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yaşları ve sınıf düzeylerine ilişkin bulgulara daha küçük yaştaki (ilkokul) öğrencilerin özgüven, arkadaşlık ilişkileri, arkadaşlık algıları becerilerinin büyük yaştaki (ortaokul) çocuklara oranla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin cinsiyet rollerinin sosyal duygusal öğrenme becerisi düzeylerinde birbirinden farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin matematik ve Türkçe dersi başarıları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre sosyal duygusal öğrenme becerileri daha yüksek olan öğrencilerin Türkçe ve Matematik ders başarılarında da sosyal duygusal öğrenme becerileri düşük olan öğrencilere göre daha yüksek başarı elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Aygün ve Taşkın, 2017).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için sosyal duygusal öğrenme programlarının kilit rolünü inceleyen bir çalışma Cavioni (2017) tarafından tartışma makalesi olarak yayınlanmıştır. Makalenin ilk bölümünde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, düşük öz yeterlilik ve öz saygı ile ilgili oluşabilecek davranış sorunları sebebi ile eğitimde karşılaşılabilecek zorluklar tartışılmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için sosyal ve duygusal öğrenmenin faydalarından da bahsedilmiştir. Makalenin son bölümünde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin hem akademik hem de sosyal hayatta başarılı olabilmek için bir araç olarak sosyal duygusal öğrenmeye duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır (Cavioni, 2017).

Sosyal duygusal öğrenmenin ne olduğuna ve neden önemli olduğuna dair Uşaklı (2017) tarafından bir yazı yayınlanmıştır. Yazıda sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) kavramı incelenmiş ve SDÖ'nün insan ilişkilerinde neden önemli olduğu açıklanmıştır. Okul ortamında eğitimi verilebilen SDÖ'nün diğer kurumlarda da verilebileceğini konu edinen araştırmada sosyal duygusal becerilerin rahatlıkla öğretilecek beceriler olduğunu ifade etmektedir. Öğretimde asıl önemin duyguların anlaşılmasına dayanan sosyal duygusal öğrenmenin sıkıcı olması değil etkin ve anlaşılır şekilde öğretilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Ülkemizde sosyal duygusal öğrenmenin akademik başarı, motivasyon artırma, istenmeyen davranış azaltma yönünde beceri eğitimi olarak verilebileceğinden bahsedilmektedir. Sosyal duygusal öğrenmenin de öğretim hayatı içinde yer alması ve hayat boyu öğrenme içinde tüm öğrencilerin kazanması

gereken beceri etkinliği olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda OSB olan bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerileri edinebilmelerinin öneminin fark edildiğinden bahsedilmektedir (Uşaklı, 2017).

Sosyal ve duygusal yeterlikleri belirleme, tanımlama ve ölçmeye yönelik Amerikan Araştırma Enstitüsü (AIR) tarafından 2017 yılında bir rapor yayımlanmıştır. Raporun amacı Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi uygulamalara entegre etmek isteyen araştırmacılar için bir kaynak ve rehber oluşturmak olarak ifade edilmiştir. Raporda sosyal duygusal öğrenmenin yeterliliğine yönelik bilgi sunan çalışmaların araştırılmasına yönelik çerçeveler belirlenmiştir. Belirlenen çerçeveler sosyal duygusal öğrenme becerilerine ek olarak etik değerler, toplumsal bağlamlar ve sosyal adalet gibi yeterlilik türlerine de hitap etmiştir. Oluşturulan 59 çerçeveye göre kapsamlı bir tarama gerçekleştirilmiştir. Taramanın engelli gençlere yönelik olan çerçevesinde özellikle otizm alanında engelli gençlerin gelişimsel deneyimlerine odaklanıldığı belirtilmiştir. Özel eğitim alan çocukların SDÖ becerilerini geliştirmek için bireyselleştirilmiş öğretim programı stratejisinin başarılı bir şekilde uyarlandığı ifade edilmiştir. Çerçeve ile ilgili literatürler arasında otizm ve engellilikte sosyal duygusal yeterlilik alanında kişisel yeterlilik ve sosyal bağımsızlık temalarının ön planda olduğu ifade edilmiştir (American Institutes for Research, 2017).

Price (2019) tarafından sosyal, duygusal ve davranışsal güçlüğü bulunan gençlerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini arttırmak için açık havada öğretimin kullanıldığı bir eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını özel okulda öğrenim gören, sosyal, duygusal ve davranışsal güçlüğü olan, 12-13 yaş aralığında 7 öğrenci oluşturmaktadır. Makalenin amacı doğrultusunda katılımcıların bireysel eğitim planına sosyal duygusal öğrenme hedeflerini de dahil edilmiştir. Araştırmada Kemmis (1982)'in dört bölümden oluşan eylem döngüsü kullanılmıştır. Araştırmada müfredat teorisine göre açık havada sosyal duygusal öğrenme bilgisi için müdahale planlaması yapılmıştır. Bir akademik yıl boyunca haftanın bir günü müdahale uygulanmıştır. Nitel veriler günlük, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve video kayıtlarından elde edilmiştir. Elde edilen veriler sabit karşılaştırmalı yöntemle göre analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda analiz edilen nitel verilere göre tüm katılımcıların ilişki becerileri, sorumlu karar verme, öz-yönetim ve sosyal farkındalık gibi temel alanlarda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin artış gösterdiği ifade edilmiştir. Öz-farkındalık alanında ise değişikliklerin daha az gözlemlendiği ifade edilmiştir (Price, 2019).

Wang ve arkadaşları tarafından sosyal duygusal yeterliliğin öğrencilerin akademik başarısı, akademik duygu ve tutumları, kişilerarası ilişkiler üzerindeki etkilerini inceleyen kesitsel bir araştırma Batı Çin’de gerçekleştirilmiştir. Çalışma Pekin Eğitim Bilimleri Genç Alimler Vakfı 13. Beş Yıllık Plan (2017) tarafından desteklenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını batı Çin’de 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören 7106 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada sosyal duygusal yeterlilik ölçeğinin Çince versiyonu kullanılarak öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ölçülmüştür. Öğrencilerin matematik, fen ve okuma alanındaki akademik düzeyleri öğretmenler tarafından müfredata uygun testler ile ölçülmüştür. Betimsel ve korelasyon analizi ile araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyal duygusal yeterliliğin öğrencilerin akademik başarılarını (okuma, matematik ve fen) olumlu etkilediği, sosyal duygusal yeterliliğin akademik tutumlar (öğrenme kaygısı, öğrenmeye ilgi) ve akademik başarı arasındaki ilişkide aracı bir rol aldığını, sosyal duygusal yeterliliğin akran ilişkileri ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinde olumlu bir aracı rol aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Wang vd., 2019).

Balkır (2019) otistik çocukların bakımının yapıldığı işletmelerde 24-36 aylık çocukların sosyal ve duygusal gelişim özelliklerini inceleyen bir çalışma ortaya koymuştur. Araştırmanın amacı 24-36 aylık OSB olan çocukların sosyal ve duygusal gelişim özelliklerinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini İzmir il merkezinde bulunan ve kâr amacı gütmeyen işletmelere kayıtlı, yaşları 24-36 ay arasında değişen 10 kız, 50 erkek, toplamda 60 otistik çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile “Otistik Çocuklar İçin Sosyal ve Duygusal Gelişimi Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Araçta yer alan sorular çocuğun anne babasına ya da sürekli bakımını üstlenen kişilere yüz yüze yapılan görüşmelerde yöneltilmiş ve yaklaşık 20 dakikalık görüşme sonucunda veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre otistik çocukların sosyal duygusal gelişimi değerlendirme aracından aldıkları puanlar arasında kardeş sayısına, çocukların yaşına, tanılama yaşına, eğitim sürelerine, annelerin öğrenim durumu ve annelerinin yaşına, babaların yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre OSB bulunan çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanları ile ilgili birtakım problemler olduğu görülmektedir. Bu çocukların yaşlıları ile okul ortamından yararlanmaları ve günlük yaşama uyum sağlamaları için çocukların gelişim özelliklerinin bilinerek desteklenmesi gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Balkır, 2019).

Göl-Güven (2019) sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştiren LQYB (Lions Quest Yaşam Becerileri) programının Türkiye'deki uygulama örneğini gerçekleştirmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olarak sunulmuştur ve programın kullanımı ile sınıf ortamı ve öğrenci davranışlarındaki ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da LQYBP Eğitimini almış olan öğretmen ve yöneticilerin bulunduğu iki okul (A ve B okulu) oluşturmaktadır. A okulundan 2 anasınıfı, 1.-8. sınıfa kadar her kademedan bir sınıf olmak üzere toplamda 10 sınıf; B okulundan 1.-8. sınıfa kadar her kademedan bir sınıf olmak üzere toplamda 8 sınıf ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada okulu için program uygulamalarını gerçekleştirmek öğretmenin tercihinin bırakılırken ve okulunda program uygulamaları eylem planının içine yerleştirilerek düzenli olarak haftada 1 ders saati olarak uygulanmıştır. Öğretmen görüşlerinin toplanması amacıyla öğretmen görüşme formu kullanılmış, öğrencilerin davranışlarını gözlemlemek amacıyla sınıfta bağımsız gözlemci tarafından gözlemler yapılmış ve Sınıf Ortamı Gözlem Ölçeği ile Öğrenci Davranışları Gözlem Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre LQYB programının sınıf ortamı ve olumlu öğrenci davranışları arasında pozitif ilişki bulunurken LQYB programının sınıf ortamı ve olumsuz öğrenci davranışları arasında ilişki bulunamamıştır. Bu durum programın olumlu davranış geliştirdiği fakat olumsuz davranışları azaltma da başarılı olamadığı şeklinde açıklanmıştır. İki okulun programı farklı uygulama yöntemi ile gerçekleştirmesinin sonucunda ise öğrenci davranışları arasında bir fark gözlenmesini ifade edilmiştir (Göl-Güven, 2019).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) 2019 yılında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin her birine odaklanan geniş ölçekli bir izleme araştırması başlatmıştır. Araştırmanın amacı 10-15 yaş aralığında bulunan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek ve bu becerilerin yaş gruplarına göre değişimini belirlemektir. Araştırmanın Türkiye örneğinde İstanbul'da 15 yaş grubu öğrencilerin olduğu 81 okul ve 10 yaş grubu öğrencilerin devam ettiği 96 okul yer almıştır. Araştırma; madde havuzunun düzenlenmesi, saha testi (pilot uygulama) ve ana çalışma olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre dikkate alınan bulgularda yaş değişkenine bakıldığında 10 yaş grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri 15 yaş grubu öğrencilerinden anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine bakıldığında ise kız öğrencilerin ağırlıklı olarak görev performansı, iş birliği ve açık fikirlilik becerilerinin ortalama puanları erkeklere göre daha yüksek çıkarken, erkeklerin duygu düzenleme ve başkaları ile etkileşimde olma becerilerinin ortalama puanları kızlara göre daha yüksek çıkmıştır. Sosyoekonomik değişkenine bakıldığında sosyoekonomik açıdan

avantajlı öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ortalama puanları sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ortalama puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır (OECD, 2019).

Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD) bünyesinde 2019 yılında Gamze Dinçkök Yücaoğlu başkanlığındaki Eğitim Çalışma Grubu’nun, eğitim sisteminde “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri” konusunun çalışılması talebi üzerine Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi üyeleri tarafından bir rapor hazırlanmıştır. Rapor kapsamında sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin eğitim, iş dünyası ve toplumda aranan yetkinlikler olduğu göz önüne alınarak bu becerilerin ne olduğu, neden önemli olduğu, dünyada ve Türkiye’de bu konuda neler yapıldığı incelenmiştir. Çalışma kapsamında SDÖ hakkındaki farkındalık ve beklentilerin anlaşılmasına yönelik yapılan üç odak grup çalışmasında öz yönetim, öz farkındalık, ilişki kurma becerileri, sosyal farkındalık, sorumlu karar alma becerilerinin önemi, gençler, eğitimciler ve iş insanları temsilcileri tarafından tartışılmıştır. Üç odak grubu görüşmesinin sonucunda Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) becerileri olan öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar alma ve ilişki kurma becerilerine yönelik söylemlerde bulunulmuş ve bu faktörlerin önemine vurgu yapılmıştır. Odak grubu görüşmeleri sonucunda öğretmenler aile-öğretmen ve okul işbirliğine vurgu yaparak gelişim alanlarında farkındalık kazandırmanın öncelikli amaçlanması gereken konu olduğu, öğrenciler güven ortamı sağlandıkça daha üretken ve mutlu oldukları ve yöneticilerin işe alımlarda seçme ve yerleştirme konusunda öncelikle bireylerin karar verme becerisi ve takım çalışmasına yatkınlık becerilerinin öne çıktığını ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinden olan belli karakter özelliklerinin önemine vurgular yapılmıştır (TÜSİAD, 2019).

Kılıç ve Alcı (2022) sosyal duygusal öğrenme ölçme aracının Türkçe’ye uyarlanmasına yönelik geçerlilik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirmişlerdir. Betimsel tarama modeli ile yürütülen çalışmada özgün hali İngilizce dilinde olan sosyal duygusal öğrenme anketinin Türkçeye uyarlaması yapılarak ölçek formatına dönüştürülmüştür. Çalışmanın katılımcıları ilk aşamada dil geçerliliğini sağlamak amacıyla Kocaeli ilinde İngilizce eğitim odaklı özel bir orta öğretim okulunda öğrenim gören 10. ve 11. sınıfta okuyan 40 öğrencidir. Araştırmanın ikinci aşamasında çevirisi yapılan anketin yapı geçerliliğini inceleme amacıyla katılımcılar Kocaeli ilinde farklı ortaöğretim okullarında öğrenim gören 336 lise öğrencisi olarak belirlenmiştir. Özyönetim, gelişim zihniyeti, özyeterlilik, sosyal farkındalık boyutlarından oluşan ölçek başlangıçta özgün dilinden Türkçeye çevirisi yapılmış, kontroller doğrultusunda son şekil

verilmiştir ve uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulamanın ilk aşaması için belirlenen öğrencilere İngilizce form, ikinci aşamasında aynı öğrencilere Türkçe form uygulanarak maddelere verilen yanıtlar arasındaki korelasyon katsayılarının kabul edilebilir düzeyde çıkmasının teyidi sağlanmasının ardından Kocaeli ilinde farklı ortaöğretim okullarında öğrenim gören katılımcılara ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. Ulaşılan sonuca göre bir ölçekte bulunması gereken istatistik şartlarının sağlandığı görülmüş ve ölçeğin tamamının iç tutarlılık hesaplamasına göre kabul edilebilir güvenilirlikte ($\alpha = .71$) olduğu bulunmuştur (Kılıç ve Alıcı, 2022).

2.8.2. Sosyal öykü ile ilgili araştırmalar

Sosyal öykü ile ilgili araştırmalar incelenirken çalışmaların özel gereksimi bulunan öğrenciler için yoğunluk gösterdiğine ve çalışmaların sosyal davranışları düzenleme, yıkıcı davranışları azaltma gibi davranış alanına hitap ettiğine rastlanılmıştır (Scattone vd., 2002; Croizer ve Tincani, 2005; Özdemir, 2008; Akgün- Giray ve Ergenekon, 2022). Bahse konu olan çalışmalar ve sosyal öykü ile ilgili diğer çalışmalar aşağıdaki gibidir.

Scattone vd. (2002) otizmli çocukların yıkıcı davranışlarının azaltılması yönünde sosyal öykülerin etkisini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Sosyal öykülerin etkililiğini değerlendirmek amacıyla katılımcılar arasında çoklu bir temel tasarım kullanılan çalışmaya ikisi 7 yaşında, biri 15 yaşında olan, konuşma yoluyla iletişim kurabilen ve otistik bozukluk tanısı almış 3 çocuk katılmıştır. Katılımcıların çeşitli yıkıcı davranışlarına özel her katılımcı için özel bir sosyal öykü hazırlanmıştır. Veriler gözlemciler tarafından 20 dakikalık aralıklı kayıt sistemi ile toplanmıştır. Her sosyal öykünün etkisi 20 dakikalık gözlemler sırasında gerçekleşen yıkıcı davranışların yüzdesinin ölçülmesi ile değerlendirilmiştir. Sosyal öykü müdahalesinde her katılımcı için belirlenen zamanlarda öğretmen tarafından katılımcıya sosyal öykü tanıtıldıktan sonra sosyal öykü okunmuş ve öyküyü anlamaya yönelik sorular yanıtlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında genel olarak her katılımcının kendi yıkıcı davranışlarında bir azalma görüldüğü ifade edilmiştir. Aynı zamanda sosyal öykülerin otizm olan çocuklarda sosyal davranışları geliştirmek için etkili bir müdahale olduğu ifade edilmiştir (Scattone vd., 2002).

Croizer ve J.Tincani (2005) okul öncesi sınıfında yer alan otizmli bir öğrencinin sınıftaki yıkıcı davranışlarına ilişkin sorunlar üzerinde değiştirilmiş bir sosyal öykünün etkililiğini incelemişlerdir. Tek denekli deneysel bir çalışma olan araştırmanın amacı içinden yönergeleri çıkartılarak değiştirilen bir sosyal öykünün zorlayıcı davranışları azaltmada etkili olup olmayacağını belirlemektir. Sosyal öykünün etkisini belirlemek için başlangıç ve müdahale

sırasında sorunlu davranışın sıklığı karşılaştırılmıştır. Hedef davranışın ölçülmesi için olay kaydı kullanılmıştır öğrenci için hedef alınan davranışlar izin alarak konuşma, yardım istemek ve sorulan soruya yanıt vermedir. Araştırmanın katılımcısı otizm tanısı almış ve okulda zorlu davranışları olan 8 yaşındaki bir erkek çocuktur. Öğrenci için hazırlanan sosyal öykü yedi sayfa uzunluğunda ve her sayfaya en fazla iki cümle yerleştirilerek cümlelerin betimlediği görseller eklenmiştir. Sosyal öykü müdahalesinin ardından elde edilen ilk bulgulara göre yıkıcı konuşma davranışlarında bir azalma görülmüş ve araştırmanın sonucu değiştirilmiş Sosyal Öykünün bir kişinin yıkıcı davranışını azaltmak için etkili bir müdahale olduğunu göstermiştir (Crozier ve J. Tincani, 2005).

Crozier ve Tincani (2007) otizmde kullanımı popüler olan sosyal hikayelerin okul öncesi çağındaki otizmlili çocukların prososyal davranışları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları şehir üniversitesi kampüsündeki bir anaokuluna devam eden 3-5 yaşlarında ve otizm tanısı almış 3 çocuktur. Üniversite anaokulu erken çocukluk eğitimi veren ve hem tipik gelişim gösteren hem de engelli öğrencileri kapsayıcı eğitim ilkesi ile yaş gruplarına göre sınıflara ayıran bir eğitim kurumu olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların seçilmesinin ardından sosyal öykü müdahalesi için öğrencinin sosyalleşmesi engelleyen davranışlar dikkate alınarak hedef davranışların belirlenmesi amacıyla sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve gözlemler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar için uygun hedef davranışların belirlenmesinin ardından her katılımcı için hedef davranışları ele alan bir sosyal öykü yazılmıştır, davranışların takibi için süre kaydı, olay kaydı ve gözlem kaydı kullanılmıştır. Başlangıç düzeyi için ilk gözlemler alındıktan sonra müdahale aşamasına geçilmiştir. Müdahale aşamasında her katılımcı için kendi sınıf ortamında öykü sunum aşamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularında tüm katılımcılar için uygunsuz davranışlarda bir azalma olduğu ve uygun davranışlarda bir artış olduğu sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir (Crozier ve Tincani, 2007).

Özdemir (2008), otizmlili çocukların yıkıcı davranışlarının azaltılmasında sosyal hikayelerin etkililiğini 3 örnek olay üzerinde inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın ana amacı otizmlili çocukların yıkıcı davranışlarının azaltılmasında sosyal öykülerin etkililiğini belirlemektir. Araştırmada otizm tanısı almış olan 7 ve 9 yaşlarında üç erkek katılımcı yer almıştır. Katılımcıların her biri için yıkıcı bir hedef davranış belirlenmiştir. Yıkıcı olan hedef davranışlar; sınıfta yüksek sesle bağırma, sandalyeleri devirme ve öğle yemeğini almak için sıra bozma şeklinde belirtilmiştir. Başlama düzeyinde her katılımcı için günlük 20

dakika gözleme dayalı verilerin kaydedilmiştir. Ardından müdahale aşamasına geçilmiş ve en az 3 veri hedef davranış görüldükten sonra müdahale sonlandırılmıştır. Müdahale aşaması katılımcıda yıkıcı davranışların oluşacağı zaman aralığının öncesine göre planlanmış ve sosyal hikayeler sunulmuştur. Araştırma bulgularında tüm katılımcıların yıkıcı davranış verilerinde bir azalma olduğu ve hedef davranışlara uygun olarak hazırlanan sosyal öykülerin kullanılmasının otizmli çocukların yıkıcı davranışlarını azaltmada etkili olabileceği ifade edilmiştir (Özdemir, 2008).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik sosyal öykülerin kullanımı ile ilgili sistematik bir inceleme yapılmıştır. Çalışmalar 22 farklı veri tabanında, OSB olan bireylerde sosyal öykü müdahalesini içeren, İngilizce olarak yayınlanan randomize kontrollü veya kontrollü klinik araştırmaları olma şartlarına göre seçilmiştir. İnceleme kriterlerine uygun olan altı çalışma için analiz yapılmıştır. Seçilen çalışmaların özellikleri; 2002-2006 yılları arasında yayınlanmış, tamamı ABD’de yürütülen tez çalışması, örneklem büyüklüğü 100-135 katılımcı, ortalama katılımcı yaşı 4-14 yaş aralığı, sosyal öykü müdahalesinden sonuç değerlendirmeye kadar geçen süre en çok 6 haftaya kadar değişkenlik göstermesi şeklindedir. Yapılan analizler sonucunda incelenen altı çalışmanın beşinde otizmli çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine yönelik sosyal öykülerin kullanımının faydalarını istatistiksel anlamda sunulmuştur. Sunulan istatistiklerde ortak olarak, çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine yönelik sosyal öykülerin önemli faydalar sağlandığı yönünde olmuştur (Karkhaneh vd., 2010).

Al Sayed Al Sawi (2014) tarafından, duygusal ve davranışsal engeli olan küçük çocuklarda zorlayıcı davranışları iyileştirmek için sosyal hikayelerin kullanımına yönelik bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya Matrooh’da bulunan 2 özel anaokulundan toplam 40 çocuk katılım sağlamıştır. Gerçekleştirilen çalışmada sosyal öykü ile müdahale stratejisinin hedef çocukların zorlayıcı davranışları üzerindeki etkinliği incelenmiştir. Uygulama öncesinde ben çocuğun zorlayıcı davranış düzeyi Zorlayıcı Davranış Ölçeği (The Child’s Challenging Behaviour Scale-CCBS) kullanılarak belirlenmiştir. Ardından çocukların rahat olduğu doğal bir ortamda sosyal hikayeler sunulmuştur. Toplamda sosyal öyküye dayalı 23 öğretim seansı gerçekleştirilmiştir. Son seansın ardından çocukların zorlayıcı davranışları Zorlayıcı Davranış Ölçeği (CCBS) ile tekrar test edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular hedef çocukların zorlayıcı davranışlarını iyileştirme amacıyla kullanılan sosyal öykü ile müdahale stratejisinin etkili olduğunu göstermiştir. İhtiyaçların göz önüne alındığında sosyal hikayelerin zorlu

davranışları iyileştirme ve geliştirme açısından etkili bir müdahale olduğu vurgulanmıştır (Al Sayed Al Sawi, 2014).

Gözen ve Cırık (2017) tarafından dijital öyküleme yönteminin okul öncesi çocukların sosyal duygusal öğrenme davranışlarındaki değişimi gözleme amacıyla yapılan çalışmada sosyal duygusal öğrenmenin beş alt boyutundan her birini temsil edecek nitelikte davranışlara yönelik üç dijital öyküleme projesi hazırlanmış ve bir öğretim yılı boyunca okulun öğretim programına entegre edilerek uygulanmıştır. Çalışma, sistematik gözleme dayalı olarak çocuk davranışlarının değişimi ve gelişimiyle ilgili nitel verilerin elde edildiği boylamsal bir araştırma olarak sunulmuştur. Çalışma grubunu uygulama anaokuluna devam eden 48-60 aylık toplam 55 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların sosyal duygusal öğrenme davranışlarını kaydetme amacıyla araştırmacı tarafından gözlem gridi ve öğretmenlerin açıklamaları, anekdot kayıtları kullanılarak elde edilen veriler betimsel ve grafiksel tekniklerle çözümlenmiştir. Araştırma içerisinde kullanılan dijital öyküleme, dijital ortama aktarılmış biçimde olan öykü yazma ve anlatma eylemini teknoloji ile birleştiren öğrenme modeli ve eğitsel bir araç olarak kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular da öğrencilerde öz farkındalık açısından kendi duygularını daha doğru ifade etmeye başladıkları ve özgüvenlerinin gelişerek güçlü yönlerinin farkında olduklarına, öz yönetim açısından öz disiplin becerilerinin geliştiğine, sosyal farkındalık açısından farklı bakış açılara saygı duymaya başladıklarına ve karşıdakini özenle dinleyerek söz kesme davranışının azaldığına, ilişki kurma açısından çocukların daha çok etkileşim halinde olduğuna ve yardımlaşma davranışının arttığına, sorumlu karar verme açısından sorumluluk alma, problemi tanımlama çözme davranışlarının gelişim gösterdiğini yönelik önemli sonuçlar elde edilmiştir (Gözen ve Cırık, 2017).

Akgün-Giray ve Ergenekon (2022), tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarınca hazırlanarak sunulan sosyal öykülerin otizmli çocukların sosyal becerileri kazanmalarındaki etkililiği incelenmiştir. Çalışmada amaç öğretmen adaylarının hazırladığı ve sunduğu sosyal öykülerin okul öncesi döneminde OSB olan çocukların hedef olarak alınan sosyal becerileri (oyuncak paylaşma, sıraya girme ve merhaba deme) edinmeleri ve uygulamanın sona ermesinin ardından becerileri korumaları ve genellemeleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Tek denekli araştırma modelinden yoklama evreli çiftler arası çoklu yoklama modeliyle gerçekleştirilen çalışmada elde edilen sosyal geçerlilik verilerinin değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından hazırlanan sosyal öyküler çocuklara sunulmuştur ve sosyal öykülerin hedef olarak alınan sosyal becerilerin

kazanılması, sürdürülmesi, genellenmesi üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın bulgularında OSB olan çocukların hedeflenen oyuncak paylaşma, merhaba deme ve çizgi oluşturma sosyal becerilerini kazandıkları ve kazanılan bu becerileri sürdürdükleri ve genelledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Akgün-Giray ve Ergenekon, 2022).



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, eylem araştırması deseni, katılımcılar ve araştırmacının rolü, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili bilgiler verilmektedir. Bu bağlamda, alanyazında eylem araştırması ile ilgili tanımlamalar, eylem araştırması türleri ve modelleri hakkında kısaca bilgi verilmesinin ardından bu araştırmada uygulanan eylem araştırması süreci detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması uygulayıcının doğrudan kendisinin gerçekleştirdiği ve hali hazırda ortaya çıkmış olan bir sorunu anlamaya ve çözmeye yönelik veri toplanmasını ve toplanan verilerin analizini içeren bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Beyhan 2013). Lewin'nin 1946 yılında yayınladığı “eylem araştırması ve azınlık sorunları” çalışmasında ‘eylem araştırması’ kavramı ilk defa kullanılmıştır (Adelman, 1993; Gürgür, 2017). Eylem araştırması kavramının ilk defa kullanılmasının ardından eylem araştırması ile ilgili farklı tanımlar da literatürde yer almıştır.

Gürgür’e göre ‘Eylem araştırması, değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma sürecidir.’ (Gürgür, 2017). Ferrance’ye göre ‘Eylem araştırması, katılımcıların araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını sistematik ve dikkatli bir şekilde inceledikleri bir süreçtir.’ (Ferrance, 2000).

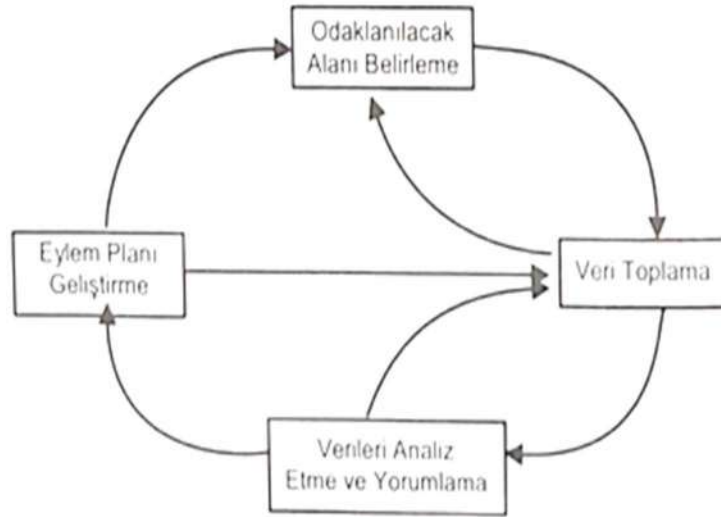
Eylem araştırması, araştırmacının içinde bulunduğunu düşündüğü bir problemten, ikilemden veya belirsizlikten ortaya çıkan uygulamalı bir araştırma yöntemi olmakla beraber genellikle üç koşulun karşılanmasıyla gerçekleştirilmektedir. Bunlardan birincisi; ele alınan konunun sosyal uygulamalarda yer alan ve değişmesi gereken bir konu olması, ikincisi; araştırmacının eşit bir iş birliği içinde bulunduğu katılımlı bir eylemde bulunması ve üçüncüsü; araştırmanın planlama, uygulama, gözlemlene, yansıma döngüsü içinde bulunması, sistematik ve kaydedilmiş bir çalışma şeklinde olmasıdır (Swann, 2002). Bir başka tanıma göre eylem araştırması, yaparak öğrenme olarak tanımlanmıştır ve buna göre bir kişi veya bir grup insan, bir problemi tanımlar, problemi çözmek için bir şeyler yapar, yaptıklarının ne derece etkili

olduğuna bakılır, yeterli olamaması halinde yeniden sorun çözülmeye çalışılmaktadır (O'Brien, 2001). Buna göre Deniz için tanımlanan problem SDÖ becerilerinin yetersiz olmasıdır. Tanımlanan problemi çözmek için yapılan şey sosyal öykü temelli eylem planının hazırlanması ve uygulanmasıdır. Yapılanların ne derecede etkili olduğuna görüşme formları ve toplanan verilere bakılmıştır. Bu şekilde Deniz için tanımlanan problem çözülmeye çalışılmıştır.

Eylem araştırması ile ilgili literatürde yer alan farklı tanımlar olduğu gibi farklı eylem araştırması modelleri de bulunmaktadır. Bu modeller şunlardır:

- Piggot-Irvine (2006) modeli; planla, eyleme geç ve yansıtma yap adımlarından oluşmaktadır.
- McNiff (2000) modeli; gözle, yansıtma yap, eylemi gerçekleştir, değerlendir, gözden geçir ve yeni yönlelere hareket et aşamalarından oluşmaktadır.
- Stringer (2008) modeli; bak, düşün ve eyleme geç döngüsünden oluşmaktadır.
- Mills (2003) modeli; odaklanacak alanı belirleme, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve eylem planı geliştirme adımlarından oluşmaktadır.

Bu araştırmada Mills'in (2003) döngüsel eylem araştırması modeli kullanılmıştır (bkz. Şekil 3.1.).



Şekil 3.1. Mills'in (2003) Döngüsel Eylem Araştırması Modeli

Kaynak: Akt. Gürgür 2017. Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Literatürde yer alan eylem araştırmasının farklı tanımları, modelleri, türleri incelendiğinde eylem araştırması ile ilgili temel özellikler bulunmaktadır (Ferrance, 2000; Gürgür, 2017; Mertler, 2014). Bu temel özellikler;

1. Araştırmacıların sunulan hizmetler için değişim ve gelişimi sağlama sürecidir.
2. Katılıma dayalı olan eylem araştırmasında tüm çalışanlar veya uygulayıcılar araştırma sürecinin doğal üyeleridir.
3. Eğitimci, yönetici, vb. çalışanların iş birliği kurması ile kendilerine ait uygulamaları geliştirme sürecidir.
4. Eylem araştırması sonucunda elde edilen bulgular uygulayıcının doğrudan ulaşabileceği niteliktedir.
5. Eylem araştırmasında kullanılan uygulama veya müdahale süreci planlı ve sistemattiktir.
6. Eylem araştırması sonunda ileri bir eylem planı geliştirilmesi söz konusu olabilmektedir.
7. Eylem araştırması genelleme yapmaktan ziyade var olan durumları geliştirme, iyileştirme veya çözüme kavuşturma amacı taşımaktadır.

3.2. Katılımcılar ve Özellikleri

Araştırmada katılımcılar kişisel gizliliğin korunması açısından katılımcı öğrenci, öğretmenler ve veli isimleri için kod isim kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını; Deniz, Deniz'in ilkokul sınıf öğretmeni Ahmet, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi branş öğretmeni Merve, İngilizce branş öğretmeni Hande, Rehber öğretmen Esra ve Deniz'in annesi Aslı Hanım oluşturmaktadır.

3.2.1. Katılımcı öğrenci ve özellikleri

Bu araştırmada, araştırmaya konu olan öğrenci amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Nitel araştırmalarda kullanılan amaçsal örnekleme yöntemi nitel durumların derinlemesine araştırılmasına olanak tanımaktadır. Bu tanıma göre az sayıda katılımcı ile derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplamak mümkün olduğu için araştırma belirlenen ölçütleri karşılayan bir öğrenci ile sınırlandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Deniz'in OSB tanılmasının ardından annesi dil-konuşma, sosyal yaşam becerileri ve okuma yazmaya yönelik yoğun bir şekilde eğitim vermeye başlamıştır. Aynı zamanda Konya'da bulunan özel eğitim kurumlarından da eğitim almaya başlamıştır. Bu süreçte

Deniz'in iletişim becerileri gelişmiş ve öz bakım becerilerinin büyük bir kısmını tek başına yapabilmeye başlamıştır. Okul sürecinin başlaması ile anasınıfı ortamının kurallarına ayak uydurmakta zorlanması sonucunda Deniz davranış problemleri sergilemeye başlamış ve stereotip hareketleri artış göstermiştir. Uyum sağlamakta güçlük çeken Deniz'in başta sosyal duygusal öğrenme becerileri ve ilerleyen dönemlerde ise akademik başarısı yaşıtlarından geri kalmaya başlamıştır. Okula uyum sağlamada sıkıntı yaşaması sebebi ile aile Deniz için okulda gölge olarak ve Deniz ile okula gidip gelebilecek bir kolaylaştırıcı öğretmen arayışına girmiş ve ilk üç yıllık eğitim süreci içerisinde birkaç kişi ile anlaşma sağlanmıştır. 1. Sınıf sürecinde Deniz harfleri öğrenebilmiş fakat dikkat dağınıklığı, davranış problemleri sebebi ile öğretim süresince heceleri, kelimeleri okumada yetersiz kalmış bundan kaynaklı olarak da akıcı okumaya geçememiştir. Kalem tutmayı da öğrenememesi sebebi ile harfleri sadece görsel olarak okuyabilmiş yazı yazamamıştır. 2. Sınıf sürecinin başlaması ile kolaylaştırıcı öğretmen ile okula gidip gelmeye devam etmiş fakat aynı davranış problemlerini sergilemeye devam etmiş, okula uyum sağlamada, arkadaşları ile iletişim kurmada problem yaşadığı için hem derslere katılım sağlayamamış hem de okuma yazma konusunda gelişim gösterememiştir. 2018 yılında araştırmacı ile özel eğitim süreci başlamış ve verilen yoğun eğitim ile ilk ay sırada oturarak dikkat toplama çalışmaları yapılmış, problem davranışların analizleri yapılarak önleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Gelişme görülmesi ile okuma yazma eğitimi verilmeye başlanmıştır. Süreç içerisinde kalem tutma becerisi gelişmiş, ilk grup harfleri yazmaya başlamış ve heceleyerek okumada ilerleme kaydedilmiştir. Pandemi süresinde okuma yazma alanında Deniz alfabeyi tamamen yazabilir, dikte yapabilir, tahtada gördüğünü deftere geçirebilir, bağımsız olarak akıcı okuma yapabilir düzeye gelmiştir. 2021 yılı Eylül döneminden itibaren okulların tamamen açılma kararı ile Deniz kolaylaştırıcı öğretmeni ile okula gitmeye başlamış fakat sosyal duygusal öğrenme becerilerinin eksik olması sebebi ile sınıfta yalnız başına ders takibi yapamamış bundan dolayı takıntıları ile oyalanma davranışları sergilemiş ve arkadaşları ile iletişim kuramamıştır. Ailenin isteği üzerine araştırmacı Deniz'i okul ortamında gözlemlemeye gitmiştir. Gözlemler sonucunda araştırmacı hem bağımsızlaştırmaya hem de sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar için Deniz ile kolaylaştırıcı öğretmen olarak okula gitmeye başlamış ve tez süreci için çalışmalara başlamıştır.

Deniz'in araştırmada katılımcı olabilmesi için kendisinde bulunması gereken ön koşul becerilere dikkat edilmiştir. Bu beceriler:

- Yönergeleri takip edebilme,

- Akıcı okuma yapabilme,
- Okuduğunu anlama,
- Okuduğunu ifade edebilme şeklindedir.

3.2.2. Katılımcı öğretmenler ve özellikleri

3.2.2.1. Ahmet öğretmen

Ahmet öğretmen ilkökul birinci sınıftan itibaren dört yıllık eğitim sürecinde Deniz'in sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır ve Deniz'in sınıf öğretmeni olarak devam etmektedir. Ahmet öğretmen 12 yıldır devam eden sınıf öğretmenliği görevini sürdürmektedir. İlkokul birinci sınıfta Deniz'in kaynaştırma öğrencisi olarak öğrenim görebilmesi için okul kaydı yapılmıştır. Okul kaydından sonra Deniz'in Ahmet öğretmenin sınıfına yerleştirilmesi ile Ahmet öğretmen Deniz ile tanışmıştır. İlkokula alışma sürecinde Deniz'in problem davranışları olduğunu ifade eden Ahmet öğretmen Deniz için sınıfta kolaylaştırıcı öğretmenin bulunmasını desteklemiştir. Devam eden yıllarda kolaylaştırıcı öğretmen ile iş birliğine açık olan Ahmet öğretmen Deniz'in yaşlılarıyla kaynaşabilmesi ve akademik olarak arkadaşlarını yakalayabilmesi için olumlu yaklaşımlar sergilemeye devam etmiştir. Deniz dördüncü sınıfa geçtiğinde araştırmacının kolaylaştırıcı öğretmen olarak okula gelmesi ile Ahmet öğretmen ve araştırmacı tanışmışlardır. Araştırmacı araştırma konusu ile ilgili Ahmet öğretmene ön bilgilendirme yapmıştır. Bilgilendirmenin ardından Ahmet öğretmen Deniz'in SDÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırma konusu ile ilgili araştırmacı ile iş birliği yapmaya açık olduğunu ifade ederek araştırma sürecinde katılımcı olmayı kabul etmiştir.

3.2.2.2. Merve öğretmen

Merve öğretmen üçüncü ve dördüncü sınıfta Deniz'in sınıfı için din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin branş öğretmenliğini yapmıştır. Şu an dördüncü sınıfta haftada iki ders saati olmak üzere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi branş öğretmeni olarak Deniz'in sınıfına girmeye devam etmektedir. Ders sırasında Deniz'in problem davranışları olduğunu ifade eden Merve öğretmen Deniz için sınıfta kolaylaştırıcı öğretmenin bulunmasını desteklemektedir. Merve öğretmen Deniz'in Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde başarılı olabilmesi için kolaylaştırıcı öğretmen ile iş birliğine açık ve olumlu yaklaşımlar sergilemiştir. Deniz dördüncü sınıfa geçtiğinde araştırmacının kolaylaştırıcı öğretmen olarak okula gelmesi ile Merve öğretmen ve araştırmacı tanışmışlardır. Araştırmacı araştırma konusu ile ilgili Merve öğretmene ön bilgilendirme yapmıştır. Bilgilendirmenin ardından Merve öğretmen Deniz'in

SDÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırma konusu ile ilgili araştırmacı ile iş birliği yapmaya açık olduğunu ifade ederek araştırma sürecinde katılımcı olmayı kabul etmiştir.

3.2.2.3. Hande öğretmen

Hande öğretmen ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta Deniz'in sınıfı için İngilizce dersinin branş öğretmenliğini yapmıştır. Şu an dördüncü sınıfta haftada iki ders saati olmak üzere İngilizce dersi branş öğretmeni olarak Deniz'in sınıfına girmeye devam etmektedir. Ders sırasında Deniz'in problem davranışları olduğunu ifade eden Hande öğretmen Deniz için sınıfta kolaylaştırıcı öğretmenin bulunmasını desteklemektedir. Hande öğretmen Deniz'in İngilizce dersinde başarılı olabilmesi için kolaylaştırıcı öğretmen ile iş birliğine açık ve olumlu yaklaşımlar sergilemiştir. Deniz dördüncü sınıfa geçtiğinde araştırmacının kolaylaştırıcı öğretmen olarak okula gelmesi ile Hande öğretmen ve araştırmacı tanışmışlardır. Araştırmacı araştırma konusu ile ilgili Hande öğretmene ön bilgilendirme yapmıştır. Bilgilendirmenin ardından Hande öğretmen Deniz'in SDÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırma konusu ile ilgili araştırmacı ile iş birliği yapmaya açık olduğunu ifade ederek araştırma sürecinde katılımcı olmayı kabul etmiştir.

3.2.2.4. Esra öğretmen

Esra öğretmen ilkökul birinci sınıftan itibaren dört yıllık eğitim sürecinde Deniz'in Rehber öğretmeni olarak görev yapmıştır ve Deniz'in Rehber öğretmeni olarak devam etmektedir. Deniz'in ilkökula kaydolmasının ardından Esra öğretmen ile Deniz tanışmışlardır. Okula alışma süreci ve okul kurallarına uyum sağlayabilme konusunda problem davranışlar sergilediğini belirten Esra öğretmen Deniz için kolaylaştırıcı öğretmeni desteklemiştir. Sınıf öğretmeni ve kolaylaştırıcı öğretmen ile Deniz'in gelişimi için iş birliğine açık bir tutum sergilemiştir. Devam eden yıllarda Deniz'in yaşlıları ile kaynaşabilmesi, okul kurallarına uyum sağlayabilmesi, problem davranışlarının söndürülebilmesi için Esra öğretmen destekleyici ve olumlu yaklaşımlar sergilemeye devam etmiştir. Deniz dördüncü sınıfa geçtiğinde araştırmacının kolaylaştırıcı öğretmen olarak okula gelmesi ile Esra öğretmen ile araştırmacı tanışmışlardır. Araştırmacı araştırma konusu ile ilgili Esra öğretmene ön bilgilendirme yapmıştır. Bilgilendirmenin ardından Esra öğretmen Deniz'in SDÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırma konusu ile ilgili araştırmacı ile iş birliği yapmaya açık olduğunu ifade ederek araştırma sürecinde katılımcı olmayı kabul etmiştir.

3.2.3. Katılımcı ebeveyn ve özellikleri

Aslı hanım Konya’da bir üniversitede öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Deniz dışında bir çocuğu daha bulunan Aslı Hanım ailesi ile Konya’da ikamet etmektedir. Deniz’in OSB tanımlamasının ardından özel eğitim öğretmenleri ile iş birliği yaparak ve kendi imkanlarıyla Deniz’in sosyal ve akademik gelişimini desteklemiştir. Deniz’in büyümesi ve okul sürecinin başlaması ile aslı hanım okulda sınıf öğretmeni Ahmet Bey ve rehber öğretmen Esra Hanım ile iş birliği yaparak kolaylaştırıcı öğretmen yardımını Deniz için sağlamıştır. İlerleyen zamanlarda Deniz annesi ile araştırmacının görev yaptığı bir rehabilitasyon merkezine destek eğitim almak için gelmiştir. Bu sırada Deniz’in annesi Aslı Hanım ve araştırmacı tanışmışlardır. İlk zamanlarda rehabilitasyon merkezinde araştırmacıdan destek eğitim alan aslı hanım ilerleyen süreçte araştırmacıdan özel ders almaya başlamıştır. Okulda Deniz’in problem davranışlarının artması üzerine araştırmacıdan konu ile ilgili yardım istemiştir. Ailenin isteği üzerine araştırmacı Deniz’i okul ortamında gözlemlemeye gitmiştir. Gözlemler sonucunda araştırmacı problem davranışları söndürme ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar için Deniz ile kolaylaştırıcı öğretmen olarak okula gitmeye başlamış ve tez süreci için çalışmalara başlamıştır. Araştırmacı araştırma konusu ile ilgili Aslı hanıma ön bilgilendirme yapmıştır. Konu ile ilgili Aslı Hanım destekleyici bir tutum sergilemiştir. Bilgilendirmenin ardından Aslı Hanım Deniz’in SDÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırma konusu ile ilgili araştırmacı ile iş birliği yapmaya açık olduğunu ifade ederek araştırma sürecinde katılımcı olmayı kabul etmiştir.

3.2.4. Araştırmacının rolü ve özellikleri

Araştırmacı Necmettin Erbakan Üniversitesinde Özel Eğitim, Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünden 2018 yılında mezun olarak lisans eğitimini tamamlamıştır. Mezuniyetin ardından Konya’da bir rehabilitasyon merkezinde görev yaparken eğitim almak için rehabilitasyon merkezine gelen Deniz ve annesi ile tanışmışlardır. Rehabilitasyon merkezinde Deniz araştırmacıdan haftada iki saat eğitim almaya başlamıştır. Eğitim süreci devam ederken 2019 yılında pandemi ile okullar ve rehabilitasyon merkezleri kapanmıştır. Deniz’in geri kalmaması için eğitime annesinin isteği ile her gün evde özel ders olarak devam edilmiştir. 2020 yılında araştırmacı Necmettin Erbakan Üniversitesinin yüksek lisans programına kaydolmuştur. Deniz’in akademik olarak ilerlemesine yardımcı olan araştırmacı Deniz’in sosyal duygusal becerileri açısından gelişmesine yardımcı olarak evde eğitimlere devam etmiştir. Pandemi sürecinde kapanan okulların açılması ile Deniz ilköğretim sürecinde kendisine kolaylaştırıcı öğretmen olarak eşlik eden Barış öğretmeni ile okula devam etmiştir.

Okulda Deniz'in problem davranışlarının artması üzerine ailenin isteği ile araştırmacı Deniz'i okul ortamında gözlemlemeye gitmiştir. Gözlemler sonucunda araştırmacı problem davranışları söndürme ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar için Deniz ile kolaylaştırıcı öğretmen olarak okula gitmeye başlamış ve tez süreci için çalışmalara başlamıştır.

OSB bulunan bireyin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi araştırmasında, katılımcı eylem araştırması türü benimsenmiş ve araştırmacı uygulayıcı rolünde bulunmuştur. Dolayısıyla araştırmacı, araştırma sürecinin her aşamasında rol almıştır. Bunlar; araştırma konusunun belirlenmesi, ilgili literatürün taranması, araştırma yöntemin belirlenmesi, veri toplama araçlarının hazırlanması, sosyal öykü eğitim programının tasarlanması, araştırma için yasal izinlerin alınması ve uygulamada kullanılan sosyal öykü materyallerinin hazırlanması gibi eylemlerde uygulama öncesinde araştırmacı etkin bir rol almıştır. Bununla birlikte uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında da okul yöneticilerine, sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri, rehber öğretmeni ve veliye araştırmanın amacının ve gizlilik durumlarının anlatılmasında, uygulamanın planlanmasında ve yapılmasında, eylem planlarının hazırlanmasında, verilerin toplanmasında, analiz edilmesinde, bulguların ortaya konmasında, sonuçlara ulaşılmasında ve araştırmanın raporlaştırılmasında araştırmacının rolü büyük önem taşımaktadır.

3.2.5. Geçerlilik komitesi

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla eylem araştırmalarında geçerlilik komitesinin varlığı büyük önem taşımaktadır. Geçerlilik komitesinde, araştırmanın uygulama süreci başlamadan önce gerekli görülen zamanlarda komite üyeleri ile planlı olarak bir araya gelinerek uygulama süreci ile ilgili araştırmacının çalışmalarına yönelik tartışmalar gerçekleşmekte ve sonraki adımlarda uygulama ile ilgili araştırmacıya rehber olunmaktadır.

Araştırmanın geçerlilik komitesinde; özel eğitim, zihin engelliler eğitimi alanlarında uzman olan tez danışmanı; erken çocuklukta özel eğitim, zihin engelliler eğitimi ve aile eğitimi alanlarında uzman olan bir öğretim üyesi; eğitim bilimleri ve çocuk gelişimi eğitimi (özel eğitim) alanlarında uzman olan bir öğretim üyesi; sınıf öğretmenliği eğitimi ve eğitim programları geliştirme alanında uzman olan bir öğretim üyesi yer almaktadır. Geçerlilik komitesi üyeleri, araştırmacı ile birlikte toplamda beş üyeden oluşmaktadır. Eylem araştırmasının planlanması, hazırlanan planın uygulanması ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi süreçlerinin her aşamasında komite üyeleri tarafından süreç kontrol edilerek tartışmalar

gerçekleşmiş ve öneriler sunulmuş, araştırmacı bilimsel olarak desteklenmiştir. Geçerlik komitesi toplantıları komite üyelerinin uygunluğu doğrultusunda yüz yüze bazı zamanlar da e-posta yoluyla iletişim kurularak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı araştırma sürecinin her aşamasında komite üyelerine gerekli bilgileri vermiştir. Bütün süreç komite üyeleri tarafından takip edilerek eylem planı hazırlanmış, uygulanmış, uygulamadan elde edilen veriler analiz edilmiş ve bulgular ortaya konulmuştur.

3.3. Araştırma Ortamı

Uygulamanın araştırma ortamı hafta içi her gün öğrencinin eğitim gördüğü okulda ders aralarında, fen atölyesi sınıfıdır. Teneffüs zamanlarında sınıf içerisinde gürültü oluşmaktadır. Deniz'in okuduğu hikayeleri anlayabilmesi ve soruları cevaplayabilmesi için sessiz bir ortamın daha uygun olacağı düşünülmüştür. Uygulama ortamı olarak fen atölyesi sınıfının seçilme sebebi fen atölyesinin derslik sınıflarının bulunmadığı bodrum katında yer alması bu sayede daha sessiz bir ortam olmasıdır. Aynı zamanda fen atölyesinde bütün materyaller kilitli dolaplar içerisinde yer almaktadır, geniş bir masa bulunmakta bu masanın çevresinde sıralar yer almaktadır. Uygulama açısından sessiz bir ortam olması ve dikkat dağıtacak materyallerin gizlenmiş olması, masa ve sandalyelerin konumlarının karşılıklı okuma yapmaya müsait olması bakımından fen atölyesi sınıfının uygulama için en uygun ortam olduğuna karar verilmiştir. Okul müdürü ile iletişim kurularak ders aralarında fen atölyesinin kullanımı için izin alınmıştır ve uygulamalar burada gerçekleştirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Otizm spektrum bozukluğu bulunan bireyin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi araştırmasının modelinde eylem araştırması ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanmanın araştırmanın güvenilirliğini arttıracak ve farklı bakış açıları ile zengin bir veri havuzu oluşturacağı düşünülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği genellikle nitel araştırmalarda kullanılan ve sorgulayanın da yanıtlayanın da bazı soruları yeniden düzenleyebilme imkanının bulunduğu bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Veri toplama teknikleri arasında fotoğraflama da kullanılmıştır.

Veri toplama araçlarını öğretmen görüşme formu, veli görüşme formu, SDÖ becerileri araştırmacı gözlem formu ve sosyal öykü 5N1K değerlendirme formu oluşturmaktadır.

3.4.1. Öğretmen görüşme formu

Öğretmenlerle görüşme için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formun geliştirilmesinin ilk aşamasında alanyazında yapılan çalışmalar incelenerek taslak olarak düzenlenmiştir. İkinci aşamada çalışmanın içeriğini yansıtan alan yazından elde edilen bilgiler ışığında toplamda beş soru geliştirilmiştir (Elias, 2004a; Faruk Kabakçı ve Korkut Owen, 2010; AIR, 2017; OECD, 2021; TUSİAD, 2019). Üçüncü aşamada Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dördüncü aşamada uzmanlardan gelen öneriler üzerine biçimlendirilen maddeler beş soru olacak şekilde düzenlenmiştir. Son haline getirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmada kullanılacak duruma getirilmiştir. Görüşmeler katılımcı olan öğretmenlerden izin alınarak yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

3.4.2. Veli görüşme formu

Veli görüşme için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formun geliştirilmesinin ilk aşamasında alanyazında yapılan çalışmalar incelenerek taslak olarak düzenlenmiştir. İkinci aşamada çalışmanın içeriğini yansıtan alan yazından elde edilen bilgiler ışığında toplamda beş soru geliştirilmiştir (Elias, 2004a; Faruk Kabakçı ve Korkut Owen, 2010; AIR, 2017; OECD, 2021; TUSİAD, 2019). Üçüncü aşamada Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dördüncü aşamada uzmanlardan gelen öneriler üzerine biçimlendirilen maddeler beş soru olacak şekilde düzenlenmiştir. Son haline getirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmada kullanılacak duruma getirilmiştir. Görüşmeler katılımcı olan veliden izin alınarak yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

3.4.3. SDÖ becerileri araştırmacı gözlem formu

‘SDÖ Becerileri Araştırmacı Gözlem Formu’ geliştirilmesi sürecinde öncelikle alanda yapılan çalışmalar (Elias, 2004a; Faruk Kabakçı ve Korkut Owen, 2010; AIR, 2017; OECD, 2021; TUSİAD, 2019) incelenerek taslak bir form düzenlenmiştir. Taslak form araştırmacılar tarafından, sosyal öykü uygulamaları ile ilgili ortam betimlenmesi ve tepki fırsatını içeren altı oturumluk bir gözlem formu oluşturulmuştur. Daha sonra uzmanların görüşlerini belirtilebileceği bir bölümden oluşan taslak form, dört uzman tarafından incelenmiş ve uzmanların görüş ve dönütleri doğrultusunda ortam betimlenmesi ve tepki fırsatı ile ilgili

ifadeler düzenlenmiştir. Gözlem yapılacak olan kazanımı yansıtmadığı düşünülen ifadeler düzenlenerek daha somut cümleler ile değiştirilmiştir. Uzmanlardan alınan düzenlemeler doğrultusunda hazırlanan gözlem formunda beş farklı alandan hedef alınan SDÖ becerileri ve hedeflenen SDÖ becerilerinin sergilenmesini gerektiren ortam ve bağlam ile ilgili açıklamalar yer alacak şekilde oluşturulmuştur. Son şekli verilen gözlem formu uygulama sürecinde kullanılmıştır.

Sosyal öykü temelli eylem planı uygulamasının öncesi aşamasında araştırmacı gözlem formu, katılımcı öğrenci için kazandırılması hedeflenen becerilerin öğrencide var olan performansın ölçülmesi amacı ile kullanılmıştır. *Sosyal öykü sunma aşamasında* araştırmacı gözlem formu, katılımcı öğrenci için kazandırılması hedeflenen becerilere yönelik yapılan öğretim etkinliğinin ardından öğrencinin davranışı öğrenme/gerçekleştirme durumunun ölçülmesi amacı ile kullanılmıştır. *Geri Çekme (Silikleştirme) aşamasında* araştırmacı gözlem formu, katılımcı öğrencinin hedef alınan beceriyi kazanmasının ardından sosyal öykülerden yönlendirici cümlelerin çıkarılması halinde kazanılan davranışın sürdürülmesi durumunun ölçülmesi amacı ile kullanılmıştır. *İzleme aşamasında* araştırmacı gözlem formu, katılımcı öğrencinin hedef alınan beceriyi kazanmasının ardından becerinin kalıcılığını belirleme amacı ile kullanılmıştır. *Genelleme aşamasında* araştırmacı gözlem formu, katılımcı öğrencinin hedef alınan beceriyi kazanmasının ardından becerinin genellenme durumunu belirleme amacı ile kullanılmıştır.

3.4.4. Sosyal öykü 5N1K değerlendirme formu

Sosyal öykü 5N1K değerlendirme formu araştırmacı tarafından sosyal öykü kontrol listesine uygun olarak hazırlanmış olan sosyal öykülerin katılımcı öğrenci tarafından okunduktan sonra öykünün anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Sosyal öykü 5N1K değerlendirme formunda hedef beceriye yönelik hazırlanan sosyal öykü içerisinde öğrenciye anlatılmak istenen durum ile ilgili sorular yer almaktadır. Sorular öğrencinin okuduğu öyküyü anlayarak kazanması gereken becerinin farkında olmasına yönelik yardımcı olacak, basit ve net bir şekilde hazırlanmıştır. Her bir SDÖ alanına yönelik hazırlanan sosyal öykü için farklı 5N1K değerlendirme soruları hazırlanmıştır. Her öykü için 4-6 adet soru hazırlanmıştır. Soruların öyküye olan uygunluğu ve öyküyü özetleyecek nitelikte olması danışman aracılığı ile kontrol edilmiştir. Uygun bulunan sorular Sosyal öykü 5N1K değerlendirme formuna eklenmiştir. Sosyal öykü 5N1K değerlendirme formu öyküyü sunma aşamasında öykünün okunmasının hemen ardından sözel olarak katılımcı öğrenciye

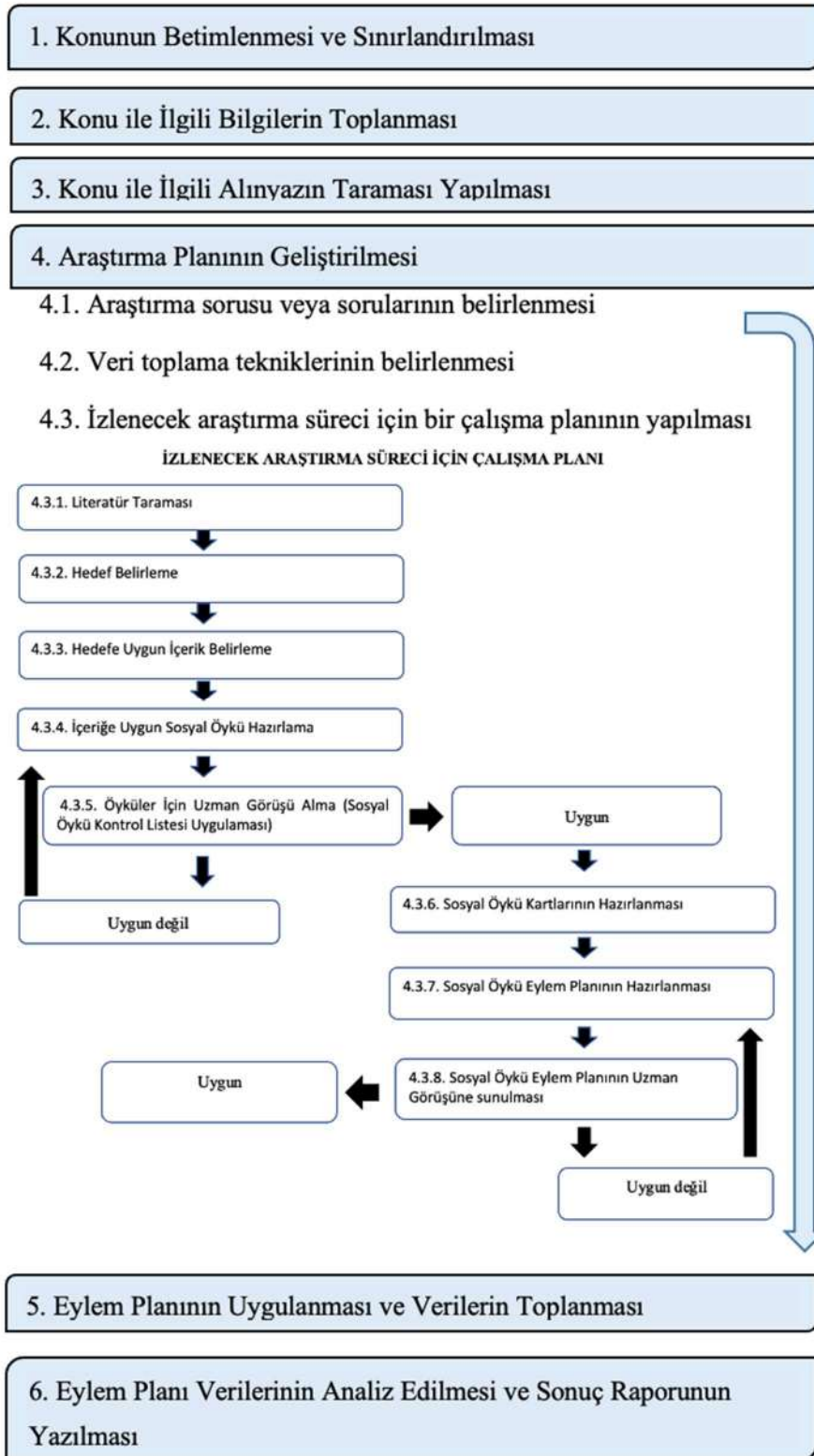
sunulmuştur. Öğrenciden beklenen cevap veya beklenen cevaba yakın bir yanıt alındığında sorunun karşısına ‘+’ işareti, beklenmeyen bir yanıt alındığında sorunun karşısına ‘-’ işareti konulmuştur. Bütün sorulara doğru yanıt alınana kadar öykü tekrarlanmıştır.

3.5. Eylem Araştırması Süreci

Bu aşamada veri toplama aşamasından ve araştırmacının kendi analizine, yorumuna göre sürece ilişkin bir çözüm planı üretmesi veya alternatif bir uygulama geliştirmesi ile ilgilidir (Beyhan 2013). Araştırmacı tarafından tespit edilen problemin ortadan kaldırılmasına yönelik hazırlanan eylem planında adımlar ve süreç açıkça ifade edilerek sistematik bir plana yerleştirilmekte ve işlem basamakları oluşturulmaktadır. Planın hazırlanmasının ardından işlem basamakları uygulamaya konulmakta ve eylem planına bağlı olarak uygulamaya devam edilmektedir. Bu süreçte görülen problemlerin çözümüne yönelik veya çıkabilecek yeni durumların özelliklerine göre gerekli değişikliklerin yapılabileceği vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Eylem planının hazırlanması ve uygulanması adımı, eylem araştırması süreci dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması süreci altı temel adımını içermektedir (bkz. Şekil 3.2.). Eylem araştırması sürecinde yer alan temel adımlarla ilgili bilgiler ve adımlara göre araştırmanın süreci aşağıda açıklanmıştır.

EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ TEMEL ADIMLARI



Şekil 3.2. Eylem Araştırması Sürecinin Temel Adımları

Kaynak: Akt. Gürgür 2017, Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

3.5.1. Konunun betimlenmesi ve sınırlandırılması

Eylem araştırmasının ilk adımı olan konunun betimlenmesi süreci, belirlenen değişim ve gelişim hedefi doğrultusunda hangi konuya odaklan olacağına dair karar verme olarak tanımlanmaktadır (Mertler, 2014). Bu adımda araştırmanın konusu olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri ve bu becerilerin geliştirilmesi hedef olarak alınmıştır. SDÖ becerilerinin geliştirilmesi için sosyal öykü yönteminin kullanılacağına karar verilerek konu sınırlandırılmıştır.

3.5.2. Konu ile ilgili bilgilerin toplanması

Konu betimlenmesinin ardından bilgi toplama adımı araştırmacıların yansıtmaya, betimleme ve odaklanılan konuyu detaylarıyla açıklama işlemlerinin gerçekleştirildiği adım olarak tanımlanmaktadır (Mertler, 2014). Bu adımda odaklanılan konunun anlaşılmasına yönelik yazılı kaynaklardan, yayımlanan raporlardan ve kılavuzlardan yararlanılmıştır. Sınırlandırılan sosyal duygusal öğrenme konusu ve sosyal öykü ile ilgili bilgi toplanmıştır. Toplanan bilgiler sonucunda sosyal duygusal öğrenmeye yönelik beceriler ile ilgili ve sosyal öykü hazırlama ile ilgili ayrıntılı bilgi elde edilmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında alan yazın taraması adanına geçilmiştir.

3.5.3. Konu ile ilgili alanyazın taranması yapılması

Eylem araştırmasının üçüncü adımı olan ilgili alanyazın taraması bölümünde özellikle var olan kuram ve araştırmalar ile ilgili gerçek uygulama ortamlarında yürütülen faaliyetler ve bu faaliyetlerin araştırmanın konusu ile ilişkilendirilmesinin sağlanması konusunda önemli olduğu vurgulanmaktadır (Mertler, 2014). Hedef olarak alınan sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine yönelik öğretimin sağlanabilmesi için literatürde yer alan sosyal duygusal öğrenme becerilerinin eğitime yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Aynı zamanda sosyal öykü yöntemi ile kazandırılması hedeflenen sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasına yönelik sosyal öykülerin hazırlanması ve kullanılması ile ilgili araştırmalar da incelenmiştir.

3.5.4. Araştırma planının geliştirilmesi

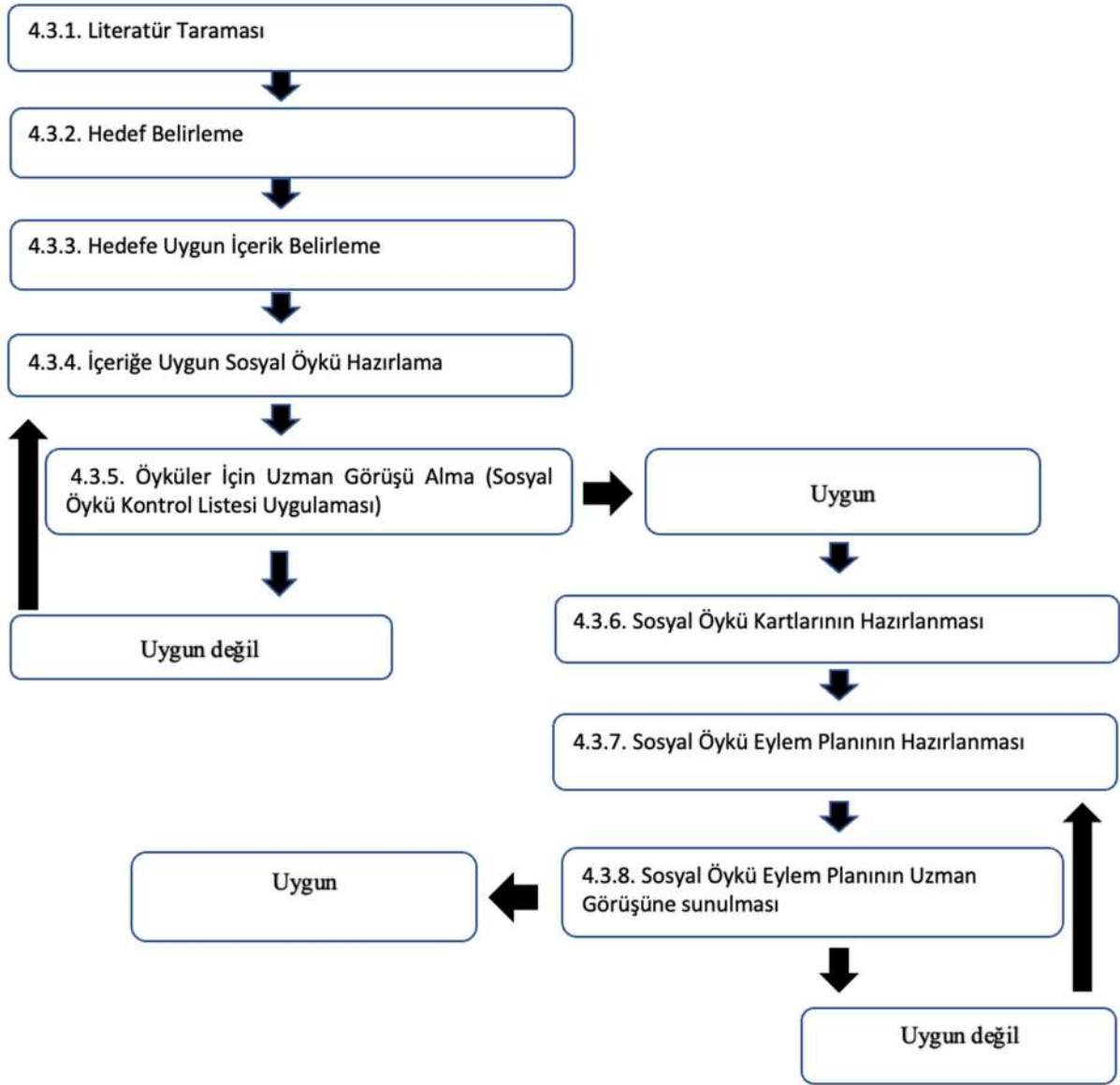
Araştırma Planının geliştirilmesi araştırmada önemli kararların verildiği bir adım olarak nitelendirildiğinden en önemli ve en çok zaman alan adım olarak tanımlanmaktadır (Mertler, 2014). Araştırma planının geliştirilmesi adımı araştırma sorularının belirlenmesi, veri toplama tekniklerinin belirlenmesi ve izlenecek araştırma süreci için bir çalışma planının yapılması ayrıntılarını içermektedir.

3.5.4.1. Araştırma Sorusu veya Sorularının Belirlenmesi: Araştırma sorusu Mertler (2014) tarafından araştırma probleminin doğası içerisinde yer alan ve eylem araştırmacısının süreç içerisinde aydınlatmaya çalıştığı hususlar olarak tanımlanmaktadır. Bu hususlar araştırmacının odaklanmış olduğu konu ile ilişkili olan özelliklerin detaylı olarak isimlendirilmesi anlamına gelmektedir (Mertler, 2014).

3.5.4.2. Veri Toplama Tekniklerinin Belirlenmesi: Eylem araştırmalarında değişimi ve gelişimi gerçekleştirmek amaç olarak alındığı için bu amacı gerçekleştirmeye yönelik gereksinim duyulan her tür veri toplama tekniğinin kullanılabileceği belirtilmektedir (Mertler, 2014).

3.5.4.3. İzlenecek Araştırma Süreci İçin Bir Çalışma Planının Yapılması: Araştırmanın planlanması adanında zaman çizelgesi, iş yükü vb. ayrıntıların belirlenmesi sürecin sistematik olarak yürütülmesi adına belirtilmesinin araştırmaya katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Mertler, 2014). Öğrencinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için uygulanacak olan öğretime yönelik eylem araştırması süreci ile ilgili bir çalışma planı desenlenmiştir (bkz. Şekil 3.3.).

İZLENECEK ARAŞTIRMA SÜRECİ İÇİN ÇALIŞMA PLANI



Şekil 3.3. İzlenecek Araştırma Süreci İçin Çalışma Planı

3.5.4.3.1. Literatür taraması

Hedef olarak alınan sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine yönelik öğretimin sağlanabilmesi için literatürde yer alan sosyal duygusal öğrenme becerileri eğitimi ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. İncelemelerden hareketle öğretimin kanıta dayalı öğretim yöntemleri içerisinde yer alan öykü temelli öğretim yöntemi ile yapılmasına karar verilmiştir. Sosyal öykü yönteminin tarihçesi, hazırlama aşamaları ve uygulamaya yönelik literatür taraması yapılarak sosyal öykü ile ilgili bilgiler elde edilmiş ve elde edilen bilgilerden hareketle sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik sosyal öykü hazırlama sürecine geçilmiştir.

3.5.4.3.2. Hedef belirleme

Sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik olan öykü temelli araştırma süresinde SDÖ becerileri OECD'nin büyük beşli olarak ifade ettiği (a) görev performansı, (b) başkaları ile etkileşim, (c) duygu düzenleme, (d) açık fikirlilik ve (e) iş birliği temel alanlarından hedef beceriler seçilmiştir. OECD'nin büyük beşli olarak ifade ettiği temel sosyal duygusal öğrenme becerileri içerisinde; görev performansı alanında sorumluluk, sebat, özdenetim; başkaları ile etkileşim alanında sosyallik, girişkenlik, enerji; duygu düzenleme alanında iyimserlik, strese dayanıklılık, duygusal kontrol; açık fikirlilik alanında hoşgörü, merak, yaratıcılık; iş birliği alanında empati, güven, birlikte çalışma alt becerileri yer almaktadır.

Hedef becerilerin belirlenmesi amacıyla öncesinde araştırmacı tarafından Deniz okul ortamında önceki kolaylaştırıcı öğretmeni ile gözlenmiştir. Ardından sınıf öğretmeni ve Deniz'in annesi ile görüşmeler yapılmıştır. Sınıf öğretmeni ve Deniz'in annesine sosyal duygusal öğrenme becerileri oluşturan görev performansı alanında sorumluluk, sebat, özdenetim; başkaları ile etkileşim alanında sosyallik, girişkenlik, enerji; duygu düzenleme alanında iyimserlik, strese dayanıklılık, duygusal kontrol; açık fikirlilik alanında hoşgörü, merak, yaratıcılık; iş birliği alanında empati, güven, birlikte çalışma becerileri sunulmuştur. Sınıf öğretmeni, Deniz'in annesi ve araştırmacının ortak gözlem, görüşleri neticesinde Deniz'in ihtiyaç duyduğu hedef beceriler belirlenmiştir. Belirlenen beceriler duygu düzenleme alanından duygusal kontrol becerisi, iş birliği alanından birlikte çalışma becerisi, görev performansı alanından sorumluluk becerisi, açık fikirlilik alanından hoşgörü becerisi, başkaları ile etkileşim alanından girişkenlik becerisi olarak belirlenmiştir. Hedef becerilerin belirlenmesinin ardından becerilere uygun içeriklerin belirlemesi aşamasına geçilmiştir.

3.5.4.3.3. Hedefe uygun içerik belirleme

Görev performansı alanında yer alan sorumluluk, sebat, özdenetim becerileri araştırmacı tarafından sınıf öğretmeni ve aileye sunulmuştur. Ardından yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda öğrencide bu alanlar arasından sorumluluk becerisinin eksik olduğu ve geliştirilmesi gerektiği yönünde ortak bir karara varılmıştır ve görev performansı alanından sorumluluk becerisi hedef beceri olarak seçilmiştir. Görev performansı alanından seçilen sorumluluk becerisinin Deniz'in açısından yeterlilikleri araştırmacı, sınıf öğretmeni ve annenin ortak görüşleri ile irdelendiğinde Deniz'in verilen ödevleri yerine getirmediği sonucuna

ulaşılmıştır. Bu durumda hedef beceri olarak seçilen sorumluluk becerisinin içeriği ödev sorumluluğunu yerine getirme davranışına indirgenmiştir.

Başkaları ile etkileşim alanında yer alan sosyallik, girişkenlik, enerji becerileri araştırmacı tarafından sınıf öğretmeni ve aileye sunulmuştur. Ardından yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda öğrencide bu alanlar arasından girişkenlik becerisinin eksik olduğu ve geliştirilmesi gerektiği yönünde ortak bir karara varılmıştır ve başkaları ile etkileşimde olma alanından girişkenlik becerisi hedef beceri olarak seçilmiştir. Başkaları ile etkileşim alanından seçilen girişkenlik becerisinin Deniz'in açısından yeterlilikleri araştırmacı, sınıf öğretmeni ve annenin ortak görüşleri ile irdelendiğinde Deniz'in devam eden bir etkinliğe veya oyuna katılmak istediğinde izin almadan araya girme davranışı sergilediği ve bunun sonucunda çevresindekilerin bu durumdan rahatsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda hedef beceri olarak seçilen girişkenlik becerisinin içeriği devam eden etkinliğe katılmayı isteme davranışına indirgenmiştir.

Duygu düzenleme alanında yer alan iyimserlik, strese dayanıklılık, duygusal kontrol becerileri araştırmacı tarafından sınıf öğretmeni ve aileye sunulmuştur. Ardından yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda öğrenci de bu alanlar arasından duygusal kontrol becerisinin eksik olduğu ve geliştirilmesi gerektiği yönünde ortak bir karara varılmıştır ve duygu düzenleme alanından duygusal kontrol becerisi hedef beceri olarak seçilmiştir. Duygu düzenleme alanından seçilen duygusal kontrol becerisinin Deniz'in açısından yeterlilikleri araştırmacı, sınıf öğretmeni ve annenin ortak görüşleri ile irdelendiğinde Deniz'in sınıfta ders sırasında ders dinlemediği, derse yönelik dikkatini sürdürememesi sebebi ile ayağa kalkmayı isteme, kendi kendine tekrarlayan cümleleri yüksek sesle söyleme, camdan bakarak tekrarlayan davranışları sergileme, simetrik olarak sınıf eşyalarını düzenleme isteği dürtülerine hakim olamadığı bundan dolayı da derste hem arkadaşlarının hem sınıf öğretmenin dikkatinin dağılarak dersin işleyişini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde ev ortamında da duygularına hâkim olmada güçlük yaşadığı, günlük rutininde değişimlere dirençli davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda hedef beceri olarak seçilen duygusal kontrol becerisinin içeriği okuldaki davranışlarının öncelikli olması bakımından derste dürtülerine ve duygularına hâkim olarak dersini arkadaşlarına uyum sağlayarak dinleme davranışına indirgenmiştir.

Açık fikirlilik alanında hoşgörü, merak, yaratıcılık becerileri araştırmacı tarafından sınıf öğretmeni ve aileye sunulmuştur. Ardından yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda öğrenci

de bu alanlar arasından hoşgörü becerisinin eksik olduğu ve geliştirilmesi gerektiği yönünde ortak bir karara varılmıştır ve açık fikirlilik alanından hoşgörü becerisi hedef beceri olarak seçilmiştir. Açık fikirlilik alanından seçilen hoşgörü becerisinin Deniz'in açısından yeterlilikleri araştırmacı, sınıf öğretmeni ve annenin ortak görüşleri ile irdelendiğinde Deniz'in okul ortamında kütüphane, konferans salonu, toplu etkinliklerde veya günlük hayatında ortak kullanım alanlarında ortamın gerekliliklerine uygun davranışlar sergileyemediği ve ortak hareket edebilme, diğerlerine saygı gösterme becerilerini sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda hedef beceri olarak seçilen hoşgörü becerisinin içeriği okuldaki davranışlarının öncelikli olması bakımından kütüphane ortamına uyum sağlama davranışına indirgenmiştir.

İş birliği alanında yer alan empati, güven, birlikte çalışma becerileri araştırmacı tarafından sınıf öğretmeni ve aileye sunulmuştur ardından yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda öğrenci de bu alanlar arasından birlikte çalışma becerisinin eksik olduğu ve geliştirilmesi gerektiği yönünde ortak bir karara varılmıştır ve iş birliği alanından birlikte çalışma becerisi hedef beceri olarak seçilmiştir. İş birliği alanından seçilen birlikte çalışma becerisinin Deniz'in açısından yeterlilikleri araştırmacı, sınıf öğretmeni ve annenin ortak görüşleri ile irdelendiğinde Deniz'in hem okul ortamında hem de günlük hayatında ev ortamında kendisine yardım edilmesini reddettiği veya görmezden geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ders sırasında çalışmalara katılımı açısından sınıf öğretmenin yönlendirmesi ile arkadaşlarının yardım girişimlerini çoğu zaman yüksek sesle reddettiği ve zaman zaman da görmezden gelerek eşyalar ile düzen takıntılarından dolayı iş birliğine uyum göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda hedef beceri olarak seçilen birlikte çalışma becerisinin içeriği arkadaşları ile çalışmayı kabul etme davranışına indirgenmiştir.

3.5.4.3.4. İçeriğe uygun sosyal öykü hazırlama

Sosyal öykü yöntemini uygulamaya yönelik literatür taraması yapıldıktan sonra sosyal öykü ile elde edilen bilgilerden hareketle sosyal öykü hazırlama sürecine geçilmiştir. Sosyal öyküler Gray (2002) tarafından belirlenen 4 temel aşamaya göre hazırlanmıştır. Bu aşamalar: a.Hedef davranış belirleme, b.Bilgi toplama, c.Öyküyü yazma, d.Öyküye uygun başlık koyma olarak sıralanmaktadır.

a. Hedef davranışın belirlenmesi

Öğrencinin okulda kendi kendini yönetebilmesi, yaşlıları ile daha iyi iletişim kurması ve toplu ortamlardaki duygu-davranışlarını yönetebilmesi açısından aile ve öğretmenin ortak görüşleri, araştırmacının gözlemleri doğrultusunda sosyal duygusal öğrenme becerilerini

oluşturan iş birliği, görev performansı, duygu düzenleme, açık fikirlilik, başkaları ile etkileşim becerileri alanlarının her birinden öğrencinin gereksinim duyduğu beceriler seçilmiştir. Görev performansı alanından sorumluluk alma becerisi-ödevlerini yapma davranışı, iş birliği alanından birlikte çalışma becerisi-arkadaşları ile çalışma davranışı, duygu düzenleme alanından duygusal kontrol becerisi-dersini dinleme davranışı, başkalarıyla etkileşim alanından girişkenlik becerisi-katılmayı isteme davranışı, açık fikirlilik alanından hoşgörülü olma becerisi-kütüphanede sessiz olma davranışı hedef davranışlar olarak belirlenmiştir.

b. Bilgi toplama

Araştırmacı, aile ve sınıf öğretmeninin ortak görüşleri neticesinde hedef davranışlar belirlendikten sonra davranışın durumu ile ilgili veriye dayalı bilgi toplama amacıyla eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması gözlem formu hazırlanarak hedef davranışın görülme oranı gözlenmiştir. Hedef davranış ile ilgili bilgi toplama aşamasında çocuğun bulunduğu farklı ortamlarda gözlem yapılmış ve çocuk ile ilgili etkileşimi olan kişilerle (ebeveyn, öğretmen, sınıf arkadaşları) davranışa dayalı görüşmeler yapılmıştır. Hedef davranışlar ile ilgili yeterli veri ve bilgi elde edildikten sonra öykünün yazılması aşamasına geçilmiştir.

c. Öyküyü yazma

Sosyal öyküler öğrencinin yaşı, gelişim özellikleri ve akademik seviyesi göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Sosyal öyküler hazırlanırken Gray (2003), tarafından dikkat edilmesi gereken özelliklerden öykünün kişiye özgü olması, öykünün dört farklı cümle türüne uygun olarak yazılması, cümle türlerinin belirli olan oranlara göre yazılması kurallarına uygun bir şekilde hazırlamaya özen gösterilmiştir. Anne ve sınıf öğretmeninin görüşlerinin alınmasının ardından öğretimi hedeflenen sosyal duygusal öğrenme becerilerine uygun sosyal öyküler dört cümle tipine (betimleyici, yansıtıcı, doğrulayıcı, işbirlikçi) göre hazırlanmış ve cümlelerin birbirine oranlarına dikkat edilerek yazılmıştır. Hazırlanan öyküler çocuğun ağzından sanki çocuk anlatıyormuş gibi yazılmıştır. Öyküler çocuğun anlayabileceği bir dilde yazılmış ve öykülere cümleleri anlatan resimler hazırlanarak eklenmiştir. Öyküler öğrencinin akademik düzeyine göre ortalama 8-10 cümle içerecek şekilde hazırlanmıştır.

Tablo 3.1. Örnek Sosyal Öykü Cümle Türleri
KÜTÜPHANEDE SESSİZ OLURUM

Cümle	Cümle Türü
Benim okulumda büyük bir kütüphane var.	Betimleyici cümle
Bazı günler bütün sınıf arkadaşlarımla birlikte öğretmenimiz bizi kütüphaneye götürür.	Betimleyici cümle
Kütüphane çok renkli ve eğlenceli olduğu için bazen orada oyun oynamak ve şarkı söylemek istiyorum.	Betimleyici cümle
Sınıf arkadaşlarım kütüphanede kitap okurken sessiz olmalıyım ve onları rahatsız etmemem gerekir.	Yönlendirici cümle
Kütüphane herkesin kitap okuduğu bir yer olduğu için ben de bir kitap olarak sessizce okuma yapmam gerekir.	Yönlendirici cümle
Kütüphaneye gittiğimiz zaman ben de sessizce kitapları inceleyip okumaya çalışacağım.	Kontrol cümlesi
Arkadaşlarım gibi ben de sessizce kitap okursam kimse rahatsız olmaz ve herkes mutlu olur.	Yansıtıcı cümle
Kütüphanede kimseyi rahatsız etmeden sessizce kitap okumak doğru bir davranıştır.	Doğrulayıcı cümle

d. Öyküye uygun başlık belirleme

Sosyal öykülerin yazımı sona erdikten sonra başlığı öykünün özünü ve içeriğini açıkça ortaya koyacak bir şekilde seçilmiştir. İş birliği alanından birlikte çalışma becerisi için *Arkadaşlarımla Çalışırım*, görev performansı alanından sorumluluk alma becerisi için *Ödevlerim Benim Sorumluluğum*, duygu düzenleme alanından duygu kontrolü becerisi için *Dersimi Dinliyorum*, açık fikirlilik alanından hoşgörülü olma becerisi için *Kütüphanede Sessiz Olurum* ve başkaları ile etkileşim alanından girişken olma becerisi için *Katılmak İsterim* başlıkları altında yer alan sosyal öyküler hazırlanmıştır.

3.5.4.3.5. Öyküler için uzman görüşü alma (sosyal öykü kontrol listesi uygulaması)

Sosyal öyküler hazırlandıktan sonra alanında uzman görüşlerin alınması ‘Sosyal Öykü Kontrol Listesi’ (EK-3) ile toplanmıştır. Hazırlanan iş birliği becerilerinden birlikte çalışma becerisi için *Arkadaşlarımla Çalışırım*, görev performansı becerilerinden sorumluluk alma becerisi için *Ödevlerim Benim Sorumluluğum*, duygu düzenleme becerilerinden duygu kontrolü becerisi için *Dersimi Dinliyorum*, açık fikirlilik becerilerinden hoşgörülü olma becerisi için *Kütüphanede Sessiz Olurum* ve başkaları ile etkileşim becerilerinden girişken olma becerisi için *Katılmak İsterim* başlıklı sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik özel olarak hazırlanan öyküler alanında uzman kişilere verilmiştir. Öğrencinin gelişim özellikleri hakkında, becerilerin nerede, nasıl çalışılacağı hakkında ve çalışmanın kapsamı hakkında uzmanlara bilgi verilmiştir. Uzmanlardan her bir öyküyü ayrı ayrı okumaları ardından öykü değerlendirme formundaki bilgiler doğrultusunda öyküleri değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan toplanan değerlendirmeler sonucunda sosyal öykülerin ve öyküleri anlatan görsellerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğretimi için uygun olduğuna karar verilmiştir.

3.5.4.3.6. Sosyal öykü kartlarının hazırlanması

Öyküler Gray (2002) tarafından belirlenen cümle türleri ve yazım kurallarına uygun olarak yazılarak sosyal öykü kontrol listesine göre uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Her öyküde bulunan cümleler anlamlı bir şekilde parçalara ayrılmıştır. Ayrılan cümleler için her cümleyi yansıtan betimleyici, sade, açık ve anlaşılır şekilde olacak görseller özel hazırlanmıştır. Öykünün daha iyi anlaşılması için öyküde yer alan hedef becerilerin basamaklarını içeren resimler bir güzel sanatlar öğrencisi tarafından cümlelere uygun olarak özel çizilmiştir. Öykünün resimleri çocuğun yaş seviyesi göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Resimlerin dikkati dağıtmaması açısından siyah-beyaz şekilde kullanılması tercih edilmiştir. Hazırlanan görseller yansıttığı cümlenin altına eklenerek sosyal hikâye zenginleştirilmiştir. Her A4 beyaz kâğıdının alt kısmına bir cümle gelecek şekilde öykü parçalara ayrılmıştır. Yatay biçimde konumlandırılan A4 kâğıdın alt kısmında cümle ve cümleye ait olan resim cümlenin üst kısmında sayfayı dolduracak şekilde hizalanmıştır. Kullanılan yazı boyutları öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olarak Times New Roman, 14 punto olarak düzenlenmiştir. Hazırlanan her öykünün kendine ait sayfaları spiral ve şeffaf kapak ile kitap haline getirilmiştir. Şeffaf kapak ardından gelen ilk sayfada öykünün başlığı ve sosyal duygusal öğrenme becerisinin ait olduğu alana dair bilgiler yer almaktadır. Kapak sayfası ardından öykünün başlığı ve ilk görsele ait cümle ile öykü sayfası yer almaktadır.

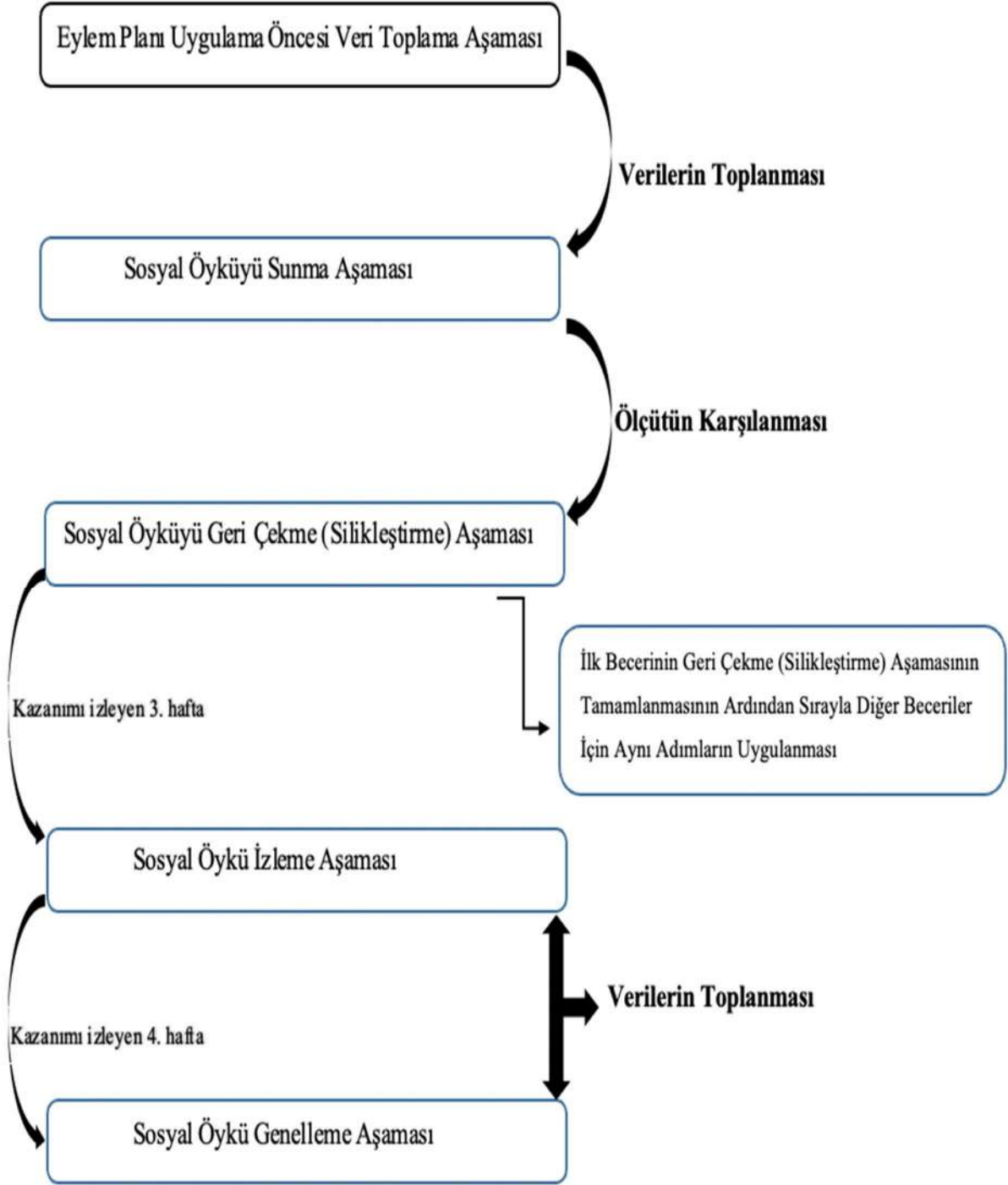
Sınıfa gelince derslerim için hazırlık yaparım ve kitaplarımı defterlerimi masaya koyarım ve öğretmenimin gelmesini beklerim. (Betimleyici cümle)



Şekil 3.4. Örnek Sosyal Öykü Kartı

3.5.4.3.7. Sosyal öykü eylem planının hazırlanması

Hazırlanan sosyal öyküler için uzman görüşü alınmasının ardından öğretim aşamasının sistemli ve planlı olması amacıyla öncelikle sosyal öykülerin sunumuna yönelik bir uygulama şeması (bkz. Şekil 3.5.).



Şekil 3.5. Sosyal Öykü Eylem Planını Uygulama Şeması

Ardından hazırlanan şemanın seçilen hedef SDÖ becerilere göre uygulama sırasına yönelik bir kazanım planı hazırlanmıştır (bkz. Tablo 3.2.).

Tablo 3.2. SDÖ Becerileri Kazanım Planı

Uygulama Tarihi	Uygulama Alanı
1. Duygu Düzenleme Becerileri (Duygusal Kontrol)	
03/01/2022	-Eylem Planı Uygulamasının Öncesi Aşaması
28-30/03/2022	-Sosyal Öykü Sunma Aşaması
31.03-1.04/2022	-Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması
22/04/2022	-İzleme Aşaması
30/04/2022	-Genelleme Aşaması
2. İş birliği (Birlikte Çalışma)	
04/01/2022	-Eylem Planı Uygulamasının Öncesi Aşaması
04-07/04/2022	-Sosyal Öykü Sunma Aşaması
08/04/2022	-Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması
29/04/2022	-İzleme Aşaması
06/05/2022	-Genelleme Aşaması
3. Görev Performansı (Sorumluluk)	
5-7/01/2022	-Eylem Planı Uygulamasının Öncesi Aşaması
09-14/04/2022	-Sosyal Öykü Sunma Aşaması
15-17/04/2022	-Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması
06-10/05/2022	-İzleme Aşaması
13-15/05/2022	-Genelleme Aşaması
4. Açık Fikirlilik (Hoşgörü)	
10/01/2022	-Eylem Planı Uygulamasının Öncesi Aşaması
18-19/04/2022	-Sosyal Öykü Sunma Aşaması
20/04/2022	-Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması
11/05/2022	-İzleme Aşaması
18/05/2022	-Genelleme Aşaması
5. Başkaları ile Etkileşim (Girişkenlik)	
11/01/2022	-Eylem Planı Uygulamasının Öncesi Aşaması
21-25/04/2022	-Sosyal Öykü Sunma Aşaması
26/04/2022	-Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması
17/05/2022	-İzleme Aşaması
24/05/2022	-Genelleme Aşaması

3.5.4.3.8. Sosyal öykü eylem planının uzman görüşüne sunulması

Hazırlanan sosyal öykü eylem planı, sosyal öykü kontrol listesini doldurmuş olan alanında uzman kişilere verilmiştir. Öğrencinin gelişim özellikleri hakkında, becerilerin nerede, nasıl çalışılacağı hakkında ve çalışmanın kapsamı hakkında uzmanlara bilgi verilmiştir. Eylem planının uygulama aşamaları görüşülerek hazırlanmış olan sosyal öykü eylem planının son haline karar verilmiştir. Ardından eylem planının uygulanması aşamasına geçilmiştir.

3.5.5. Eylem planının uygulanması ve verilerin toplanması

Eylem planının uygulanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi adımı, eylem araştırması süreci için hazırlanan çalışma planı dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasında sosyal öykü öğretim yöntemi ile OSB tanısı bulunan Deniz'e sosyal duygusal öğrenme becerileri kazandırmaya ilişkin uygulama sürecine yer verilmiştir. Araştırmacı uygulama sürecine geçmeden önce Deniz'in eğitim gördüğü okula düzenli olarak gitmiş katılımcıyı okuldaki derslerine bağımsız olarak katılacak düzeye getirebilmek için kaynaştırma eğitimi vermiştir. Bu süreçte araştırmacı Deniz'in dersine kolaylaştırıcı öğretmen olarak dahil olmuştur. Araştırmacı uygulama boyunca okul idaresi ve Deniz'in öğretmenleri ile iş birliği yapmış ve iletişim kurmuştur.

Sosyal Öykü Eylem Planı Şemasına (bkz. Şekil 3.5.) göre uygulanan öğretim sürecinin tüm aşamaları uygulamacı tarafından yürütülmüştür. Okulda günlük ders programında 6 dersin yer alması sebebiyle her ders için bir sosyal öykü sunma aşaması planlanması uygun görülmüştür. Günde en fazla 6 oturum planlanmıştır. Her oturum arasında 40 dakika yer almakta ve oturum sonunda öyküye dayalı soruların yanıtlanmasına yönelik yanıt aralığı süresi 5 saniye olarak belirlenmiştir. Tüm oturumlar birebir yapılacak şekilde düzenlenmiştir. Okulda gerçekleştirilen uygulamalar ilk sosyal öykü sunma aşaması için birinci dersin başlamasından 15 dakika önce ve devam eden oturumlar için ders aralarında öğrencilerin molaya çıktığı 15 dakikalık teneffüslerde yapılmıştır.

Görev performansı alanından sorumluluk alma becerisinin Deniz için verilecek ödevin uygunluğu ve becerinin takibi açısından uygulama araştırmacının Deniz'e özel ders verdiği ev ortamında günde bir sosyal öykü sunum aşaması olacak şekilde planlanmıştır.

3.5.5.1. Eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması

Eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasının oturumları Deniz için hedef olarak seçilen sosyal duygusal öğrenme becerilerine (hoşgörülü olma, birlikte çalışma,

duygusal kontrol, sorumluluk, girişkenlik) ilişkin var olan performansını ölçmek üzere sosyal öyküyü sunma oturumlarından önce gerçekleştirilmiştir. Eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması belirlenen hedef beceriler gereği Deniz'in genel eğitim gördüğü sınıfında ders sırasında araştırmacı tarafından gözlenerek gerçekleştirilmiştir. Deniz için gerçekleştirilen oturumlar, hedeflenen sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sergilenmesini gerektiren ortam ve bağlam yapılandırılarak gerçekleştirilmiştir.

Duygu düzenleme, duygusal kontrol alanından belirlenen dersi dinleme becerisinin eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması 03.01.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Dersi dinleme becerisine yönelik verilerin toplanabilmesi için önceden sınıf öğretmene bilgi verilmiştir. Deniz'e tepki fırsatı oluşması adına sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış bir ortam düzenlenmiştir. Öğretmen sınıfa geldiğinde Deniz de dahil olmak üzere öğrencilerin dikkatini üzerine çekerek 'Hadi bakalım çocuklar, herkes yerine otursun. Ders başlıyor. Herkes sessiz olsun ve dersi dinlesin.' diyerek dersi başlatmıştır. Deniz'in öğretmenin uyarısı ile dersin sonuna kadar yerinden kalkmadan, ders sırasında bağırmadan dersi dinlemesi beklenmiştir. Araştırmacı sınıfta en arka sırada müdahalede bulunmadan Deniz'i gözleyerek verileri veri kayıt formuna kaydetmiştir. Ders sonunda doğru davranışlar ve Deniz'in çalışmaya katılım davranışları sınıf öğretmeni tarafından 'Aferin Deniz ne güzel dersi dinledin, hadi teneffüse çık bir güzel dinlen hava al sonra tekrar derse gireceğiz.' diyerek pekiştirmiştir, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Deniz zil çalınca teneffüse çıkmış ve ders başladığında aynı süreç tekrar edilerek gözlem yapılmıştır. Eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması her ders bir oturum olacak şekilde toplamda üç oturum veri toplanmıştır.

İş birliği, birlikte çalışma alanından belirlenen arkadaşları ile çalışma becerisinin eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması 04.01.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Arkadaşları ile çalışma becerisine yönelik verilerin toplanabilmesi için önceden sınıf öğretmene bilgi verilmiştir. Deniz'e tepki fırsatı oluşması adına sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış bir ortam düzenlenmiştir. Öğretmen ders sırasında yapılması için öğrencilere bir etkinlik görevi vermiştir. 'Çocuklar etkinlikleri yaparken zorlanan arkadaşlarınıza yardım edin, etkinlikleri birlikte yapabilirsiniz.' diyerek ara sıra etkinlik süresince hatırlatmalar yapmıştır. Ardından Deniz için 'Hadi bakalım Eslem (Deniz'in sınıf arkadaşı) etkinliğini yapması için Deniz'e yardım et.' diyerek bir öğrenci görevlendirir. Bunun üzerine Deniz'in arkadaşının yardımını kabul ederek etkinliğini arkadaşı ile yaparak bitirmesi beklenir. Araştırmacı sınıfta en arka sırada müdahalede bulunmadan Deniz'i gözleyerek verileri veri

kayıt formuna kaydetmiştir. Ders sonunda doğru davranışlar ve Deniz'in çalışmaya katılım davranışları sınıf öğretmeni tarafından 'Aferin sana Deniz hem etkinliğini bitirdin hem de arkadaşınla birlikte çalıştın, alkışlıyoruz Deniz'i.' diyerek pekiştirmiştir, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Deniz zil çalınca teneffüse çıkmış ve ders başladığında aynı süreç tekrar edilerek gözlem yapılmıştır. Eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması her ders bir oturum olacak şekilde toplamda üç oturum veri toplanmıştır.

Görev performansı, sorumluluk alma alanından ödev sorumluluğu becerisinin eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması 05-07.01.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Okulda sınıf öğretmeni ve branş öğretmenler tarafından Deniz'in akademik düzeyini aşan ödevlerin verilmesi aynı zamanda Deniz'in okul dışında akademik düzeyine uygun olarak verilen ödevleri yapmaması göz önüne alınarak ödev sorumluluğu becerisi çalışması araştırmacı tarafından verilen ev ödevleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ödev ev ortamında yapılacağı için Deniz'in annesi ile önceden görüşme yapılarak çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Ders dönüşünde evde annesinden ödev için hatırlatma yapması istenmiştir. Başlama düzeyi verileri için araştırmacı her gün Deniz ile gerçekleştirdiği özel ders sürecinin sonunda dersin içeriğine yönelik ve Deniz'in yapabileceği düzeyde hazırlanan ödevi Deniz'e vererek 'Bu senin ev ödevin. Evde bu ödevi tek başına yap ve yarın bana geri getir.' diyerek Deniz'e uyarın vermiştir. Dersten sonra Deniz eve gitmiştir. Evde annesi Deniz'e 'Öğretmeninin verdiği ödevi yap.' hatırlatması yapmıştır ve müdahalede bulunmamıştır. Deniz'in ödevini yaparak sonraki gün geri getirmesi beklenmiştir. Sonraki gün doğru davranışlar ve Deniz'in çalışmaya katılım davranışları araştırmacı tarafından 'Aferin ödevini yaparak getirmişsin, seninle gurur duyuyorum, sorumluluğunu yapmışsın.' şeklinde sözel olarak pekiştirilmiş, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması bir günde bir oturum gerçekleşecek şekilde toplamda üç oturum veri toplanmıştır.

Açık fikirlilik, hoşgörü alanından kütüphanede sessiz olma becerisinin eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması 10.01.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Kütüphanede öğrencilere kütüphane görevlisi eşlik etmektedir. Kütüphanede sessiz olma becerisine yönelik verilerin toplanabilmesi için önceden sınıf öğretmenine ve kütüphane görevlisine bilgi verilmiştir. Sınıf öğretmeni kütüphaneye gidileceği zaman 'Çocuklar kütüphaneye gidiyorsunuz kütüphanede sessiz olun, sıraya girerek kitabınızı alın ve sessizce okuyun' diyerek uyarıda bulunmuştur ve ilk oturum için Deniz kendi sınıfı ile kütüphaneye gitmiştir. Kütüphane

görevlisi ‘Çocuklar kütüphanede sessiz olalım.’ uyarısı yapmıştır. Sınıf öğretmeninin ve kütüphane görevlisinin uyarısını duyan Deniz’in kütüphanede kalınan süre boyunca (20 dk) sessizce hareket etmesi ve aldığı kitabı sessizce okuması beklenir. Bu sırada araştırmacı uzaktan ve bir müdahalede bulunmadan Deniz’in davranışlarını veri kayıt formuna kaydetmiştir. Kütüphaneye her ders farklı bir sınıf gitmektedir. Bu sebeple ikinci ve üçüncü oturum diğer sınıflar ile kütüphaneye gidilerek veri toplanmıştır. Diğer sınıfların öğretmenlerine oturum ile ilgili bilgi verilmiştir. Kütüphaneye gitmeden önce sınıf öğretmeni Deniz’e “Arkadaşların ile kütüphaneye sessiz bir şekilde git, orada sıraya girerek kitabını al ve sessizce kitabını oku.” uyarısı yapmıştır. Kütüphane çıkışında doğru davranışlar ve Deniz’in çalışmaya katılım davranışları sınıf öğretmeni ve kütüphane görevlisi tarafından ‘Ne güzel kütüphanede sessizce kitap okudun/ sessizce sırada bekledin, aferin sana.’ şeklinde sözel olarak pekiştirilmiştir, yanlış tepki ya da tepki de bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir Eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması her kütüphaneye gidiş bir oturum olacak şekilde toplamda üç oturum veri toplanmıştır.

Başkaları ile etkileşim, girişkenlik alanından katılmayı isteme becerisinin eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması 11.01.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Katılmayı isteme becerisine yönelik verilerin toplanabilmesi için Deniz teneffüslerde araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Deniz teneffüs saatlerinde arkadaşlarının oyunlarını izlediği için ortam yapılandırılmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Ders bitiminde teneffüs zili çalınca Deniz’in dışarı çıkması beklenmiştir ve arkadaşlarını izlerken Deniz’in oyuna katılmak için nazikçe arkadaşlarından izin istemesi beklenmiştir. Araştırmacı herhangi bir müdahalede bulunmadan Deniz’in davranışlarını veri kayıt formuna kaydetmiştir. Teneffüs bitiminde doğru davranışlar ve Deniz’in çalışmaya katılım davranışı araştırmacı tarafından ‘Ne güzel teneffüse çıktın, aferin sana.’ denilerek pekiştirilmiştir. Eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması her teneffüs bir oturum olacak şekilde toplamda üç oturum veri toplanmıştır.

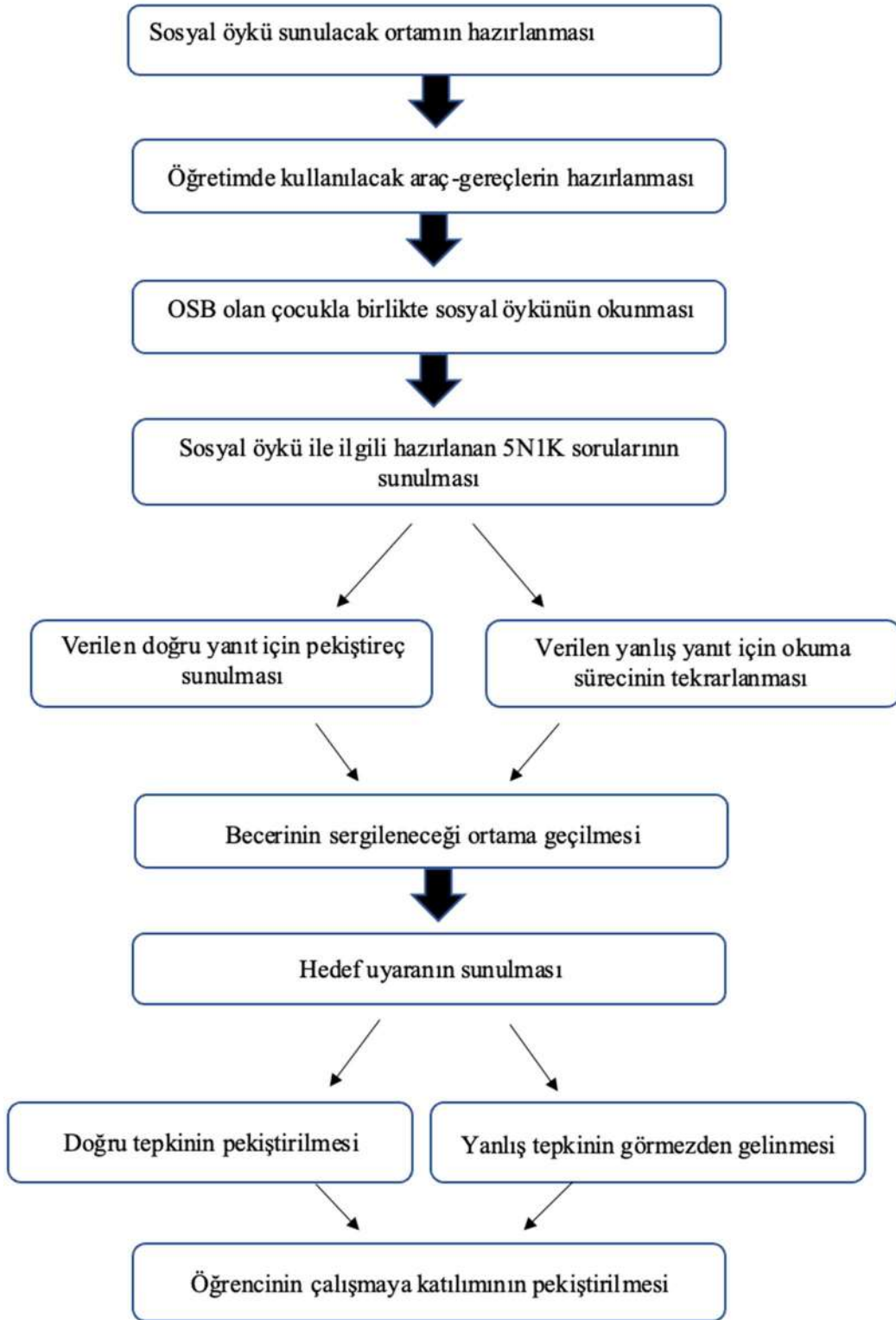
Eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasına yönelik hoşgörülü olma, birlikte çalışma, sorumluluk, duygusal kontrol ve girişkenlik becerilerinin verileri araştırmacı gözlem formu ile toplanmıştır. Görev performansı alanında seçilen sorumluluk becerisi için becerinin gerçekleşme durumunun izlenmesi açısından üç günlük süre boyunca veriler toplanmıştır. Eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamalarında veri kayıt formunda doğru tepki için ‘+’ yanlış tepki ve tepkide bulunmama durumu için ‘-’ işareti kullanılmıştır. Eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasında doğru davranışlar ve öğrencinin çalışmaya katılım

davranışları sözel olarak pekiştirilmiş, yanlış tepki ya da tepki de bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir.

3.5.5.2. Sosyal öyküyü sunma aşaması

Araştırmanın eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasının oturumları tamamlanıp kararlı veri elde edildikten sonra sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğretimi için sosyal öyküyü sunma aşamasına geçilmiştir. Araştırmada her bir sosyal duygusal öğrenme becerisi için hazırlanan sosyal öyküyü sunma aşaması öğrencinin eğitim gördüğü ilkokulda, teneffüs ve öğle saatlerinde fen atölyesi sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan sosyal öyküler araştırmacı tarafından sosyal öykü kitapçıkları aracılığıyla sunulmuştur. Sosyal öyküyü sunma aşamasında uygun ortam, araç ve gereçlerin hazırlanmasının ardından sosyal öykü sunum şemasına göre (bkz. Şekil 3.6.) sosyal öykünün sunumu yapılmıştır.

SOSYAL ÖYKÜ SUNUM ŞEMASI



Şekil 3.6. Sosyal Öykü Sunum Şeması

Duygu düzenleme becerileri, duygusal kontrol alanında ders dinleme becerisinin sosyal öyküyü sunma aŗaması ‘Dersimi Dinliyorum’ sosyal öyküsü ile ger ekleŗtirilmiŗtir (bkz. Şekil 3.7.). Sosyal öyküyü sunma oturumları 28-30.03.2022 tarihlerinde ger ekleŗtirilmiŗtir. Ders dinleme becerisinin sosyal öykü sunma aŗaması için ilk dersin zili çalmadan 15 dakika önce okula gelinmiŗtir ve araŗtırmacı Deniz’e ‘Senin için güzel bir öykü hazırladım, hadi gel ders zili çalana kadar bu öyküyü daha sessiz bir yerde okuyalım.’ demiŗtir ve birlikte fen atölyesine ge ilmiŗtir. Fen atölyesinde karŗılıklı olarak oturulmuŗtur. Araŗtırmacı Deniz için hazırladığı sosyal öykü kitapçığını Deniz’e uzatmıŗtır ‘Bak senin için baŗlıđı Dersimi Dinliyorum olan bir öykü hazırladım birlikte okuyalım mı?’ diyerek Deniz’i istekli hale getirmiŗtir. Deniz’in de okumaya istekli olmasının ardından sosyal öykü ilk okumada birlikte okunmuŗtur.



DERSİMİ DİNLIYORUM

Sınıfa gelince derslerim için hazırlık yaparım ve kitaplarımı defterlerimi masaya koyarım ve öğretmenin gelmesini beklerim. (Betimleyici cümle)



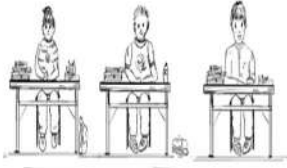
Öğretmenimiz geldiği zaman yerlerimize oturmamızı ve dersi dinlememiz için sessiz olmamız gerektiğini hatırlatır. (Betimleyici cümle)



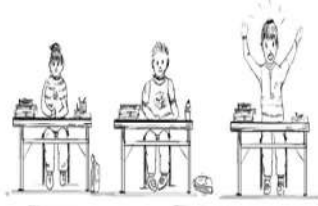
Öğretmenimiz derste onu dikkatlice dinlememizi ve dersi anlamamızı istiyor. (Betimleyici cümle)



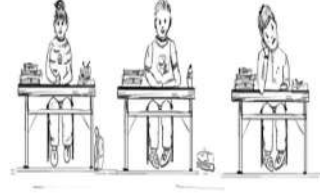
Bütün arkadaşlarım öğretmeni sessizce ve dikkatlice dinliyor. (Betimleyici cümle)



Bazen benim canım sıkılıyor bu yüzden ayağa kalkıp bağırarak isteyebilirim. (Betimleyici cümle)



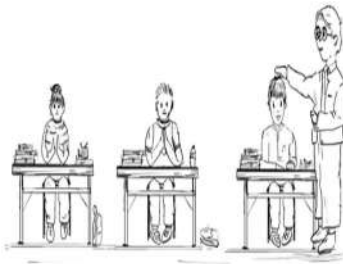
Ama canım sıkılsa da sınıfta arkadaşlarım gibi benim de öğretmeni ve dersimi dikkatlice dinlemem gerekir. (Yönlendirici cümle)



Ben de derste arkadaşlarım gibi öğretmenin anlatıklarını dinleyeceğim. (Kontrol cümlesi)



Sessizce öğretmeni dinlemek için çalıştığım zaman öğretmenim beni tebrik ediyor arkadaşlarım beni alkışlıyorlar. (Yanıtıcı cümle)



Şekil 3.7. Dersimi Dinliyorum Sosyal Öyküsü

Öykü okunmasının bitiminde araştırmacı ‘Öyküyü beğendin mi?’ diyerek soru sormuştur. Deniz ‘Evet öğretmenim beğendim.’ cevabını vermiştir. Araştırmacı ‘Peki o zaman öykü ile ilgili sana sorular soracağım, düşünerek cevaplamaya çalış anlaştık mı?’ diyerek öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için hazırlanan 5N1K sorularını (bkz. Şekil 3.8.) Deniz’e yöneltmiştir.

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, öğrenciden beklenen cevap doğru olduğunda (+), öğrenciden beklenen cevap yanlış ise (-) olarak işaretlenir. Öğrenci öyküye uygun cevap vermeyip bir başka öyküye uygun cevap verdiğinde yanlış olarak değerlendirilip (-) olarak işaretlenecektir. Öğrenci kendisinden beklenen yanıtlara yakın cevaplar verdiğinde cevap doğru olarak kabul edilip (+) olarak işaretlenecektir.

Dersimi Dinliyorum 5N1K			
Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrenciden Beklenen Yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
1. Sınıfa gelince ne yaparım?	Derslerim için hazırlık yaparım		
2. Öğretmenim derste ne yapmamızı ister?	Onu dikkatlice dinlememizi ve dersi anlamamızı ister.		
3. Öğretmenimi nasıl dinlemem gerekir?	Dikkatlice dinlemeliyim.		
4. Öğretmenimi dikkatli dinlersem ne olur?	Öğretmenim beni tebrik ediyor arkadaşlarım beni alkışlıyorlar.		

Şekil 3.8. Dersimi Dinliyorum Sosyal Öyküsü 5N1K Değerlendirme Formu

Deniz öykü ile ilgili bütün sorulara doğru cevap vermiştir, araştırmacı cevapları hazırlanan değerlendirme formuna kaydetmiştir. Bunun üzerine Deniz'in öyküyü anladığı varsayılmıştır. Araştırmacı 'Tebrik ederim bütün soruları doğru cevapladın, hadi şimdi ders zili çalana kadar dışarı çıkabilirsin.' demiştir. Öykünün okunması ve öyküye yönelik soruların sözel olarak yanıtlanması 11 dk sürmüştür. Ders zili çalması ile öyküde yer alan davranışın sergileneceği ortam olan derse girilmiştir. Sınıf öğretmeni sınıfa girdiğinde eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasında olduğu gibi Deniz de dahil olmak üzere öğrencilerin dikkatini üzerine çekerek 'Hadi bakalım çocuklar, herkes yerine otursun. Ders başlıyor. Herkes sessiz olsun ve dersi dinlesin.' diyerek dersi başlatmıştır. Deniz'in sosyal öyküde okuduğu gibi dersin sonuna kadar yerinden kalkmadan, ders sırasında bağırmadan dersi dinlemesi beklenmiştir. Araştırmacı sınıfta en arka sırada müdahalede bulunmadan Deniz'i gözleyerek verileri veri kayıt formuna kaydetmiştir. Birinci oturumda Deniz sosyal öyküde okuduğu gibi kendisinden beklenen davranışı sergileyememiştir. Teneffüs zili çaldığında yanlış tepki için durum görmezden gelinmiştir. İkinci oturum için tekrar fen atölyesine gidilerek öyküyü sunma

aşamaları tekrar edilmiştir. Üç oturum artarda %100 doğru performans sergileme ölçütü karşılanana kadar öğretim sürdürülmüştür. Her ders sonunda doğru davranışlar ve Deniz'in çalışmaya katılım davranışları sınıf öğretmeni tarafından 'Aferin Deniz ne güzel dersi dinledin' denilerek pekiştirilmiştir, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Deniz sosyal öykü sunma aşamasının üçüncü gününde, 16., 17., ve 18. oturumlar olmak üzere üç oturum artarda sosyal öyküde okuduğu gibi hedef davranış olan dersini dinleme becerisini gerçekleştirmiştir. Davranış ölçütünün karşılanmasının ardından geri çekme / silikleştirme aşamasına geçilmiştir.

İş birliği, birlikte çalışma alanında arkadaşları ile çalışma becerisinin sosyal öyküyü sunma aşaması 'Arkadaşlarım ile Çalışırım' sosyal öyküsü (bkz. EK-7.) ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal öyküyü sunma oturumları 04-07.04.2022 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Arkadaşları ile çalışma becerisinin sosyal öykü sunma aşaması için ilk dersin zili çalmadan 15 dakika önce okula gelinmiştir ve araştırmacı Deniz'e 'Senin için güzel bir öykü hazırladım, hadi gel ders zili çalana kadar bu öyküyü daha sessiz bir yerde okuyalım.' demiştir ve birlikte fen atölyesine geçilmiştir. Fen atölyesinde karşılıklı olarak oturulmuştur. Araştırmacı Deniz için hazırladığı sosyal öykü kitapçığını Deniz'e uzatmıştır 'Bak senin için başlığı Arkadaşlarım ile Çalışırım olan bir öykü hazırladım birlikte okuyalım mı?' diyerek Deniz'i istekli hale getirmiştir. Deniz'in de okumaya istekli olmasının ardından sosyal öykü birlikte okunmuştur.

Öykü okunmasının bitiminde araştırmacı 'Öyküyü beğendin mi?' sorusunu sormuştur. Deniz 'Evet öğretmenim beğendim.' cevabını vermiştir. Araştırmacı 'Peki o zaman öykü ile ilgili sana sorular soracağım, düşünerek cevaplamaya çalış anlaştık mı?' diyerek öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için hazırlanan 5N1K sorularını (bkz. EK-12) Deniz'e yöneltmiştir.

Deniz ilk soruyu yanlış yanıtlamıştır bunun üzerine öykü tekrardan okunmuştur ve soru yeniden yöneltilmiştir. Deniz öykü ile ilgili bütün sorulara doğru cevap vermiştir, araştırmacı cevapları hazırlanan veri kayıt formuna kaydetmiştir. Bunun üzerine Deniz'in öyküyü anladığı varsayılmıştır. Araştırmacı 'Tebrik ederim bütün soruları doğru cevapladın, hadi şimdi zil çalana kadar dışarı çıkabilirsin.' demiştir. Öykünün okunması ve öyküye yönelik soruların sözel olarak yanıtlanması 12 dk sürmüştür. Ders zili çalması ile öyküde yer alan davranışın sergileneceği ortam olan derse girilmiştir. Sınıf öğretmeni sınıfa girmiştir ve eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasında olduğu gibi ders sırasında yapılması için öğrencilere bir etkinlik görevi vermiştir. 'Çocuklar etkinlikleri yaparken zorlanan arkadaşlarınıza yardım

edin, etkinlikleri birlikte yapabilirsiniz.’ diyerek düzenli olarak etkinlik süresince hatırlatmalar yapmıştır. Ardından Deniz için ‘Hadi bakalım Ezgi (Deniz’in sınıf arkadaşı) etkinliğini yapması için Deniz’e yardım et.’ diyerek bir öğrenci görevlendirmiştir. Bunun üzerine Deniz’in sosyal öyküde okuduğu gibi hedef davranış olarak arkadaşının yardımını kabul etmesi ve etkinliğini arkadaşı ile yaparak bitirmesi beklenmiştir. Araştırmacı sınıfta en arka sırada müdahalede bulunmadan Deniz’i gözleyerek verileri veri kayıt formuna kaydetmiştir. Birinci oturumda Deniz sosyal öyküde okuduğu gibi beklenen davranışı sergileyememiştir. Teneffüs zili çaldığında yanlış tepki için durum görmezden gelinmiştir. İkinci deneme için tekrar fen atölyesine gidilerek öyküyü sunma aşamaları tekrar edilmiştir. Üç oturum art arda %100 doğru performans sergileme ölçütü karşılanana kadar öğretim sürdürülmüştür. Her ders sonunda doğru davranışlar ve Deniz’in çalışmaya katılım davranışları sınıf öğretmeni tarafından ‘Aferin sana Deniz hem etkinliğini bitirdin hem de arkadaşım ile birlikte çalıştın, alkışlıyoruz Deniz’i.’ diyerek pekiştirmiştir, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Deniz sosyal öykü sunma aşamasının dördüncü gününde, 19., 20. ve 21. oturumlar olmak üzere üç oturum artarda sosyal öyküde okuduğu gibi hedef davranış olan arkadaşları ile çalışma becerisini gerçekleştirmiştir. Davranış ölçütünün karşılanmasının ardından geri çekme/silikleştirme aşamasına geçilmiştir.

Görev performansı, sorumluluk alma alanından ödev sorumluluğu becerisinin sosyal öyküyü sunma aşaması ‘Ödevlerim Benim Sorumluluğum’ sosyal öyküsü (bkz. EK-8) ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları 09-14.04.2022 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumu araştırmacının öğrenciye özel ders verdiği ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı özel dersin sonunda eve gitmeden önce son etkinlik olarak Deniz’e ‘Senin için güzel bir öykü hazırladım, hadi gel bu öyküyü birlikte okuyalım.’ demiştir. Deniz ‘Tamam öğretmenim okuyalım.’ cevabını vermiştir. Araştırmacı “Bugün senin için başlığı ‘Ödevlerim Benim Sorumluluğum’ olan bir öykü hazırladım okumaya hazırsan başlayalım mı?” diyerek Deniz’i istekli hale getirmiştir. Deniz’in de okumaya istekli olmasının ardından sosyal öykü ilk okumada birlikte okunmuştur.

Öykü okunmasının bitiminde araştırmacı ‘Öyküyü beğendin mi?’ diyerek soru sormuştur. Deniz ‘Evet çok beğendim.’ cevabını vermiştir. Araştırmacı ‘Peki o zaman öykü ile ilgili sana sorular soracağım, düşünerek cevaplamaya çalış anlaştık mı?’ diyerek öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için hazırlanan 5N1K sorularını (bkz. EK-13) Deniz’e yöneltmiştir.

Deniz öykü ile ilgili bütün sorulara doğru cevap vermiştir, araştırmacı cevapları hazırlanan veri kayıt formuna kaydetmiştir. Bunun üzerine Deniz'in öyküyü anladığı varsayılmıştır. Araştırmacı 'Tebrik ederim bütün soruları doğru cevapladın.' diyerek Deniz'in katılımını pekiştirmiştir. Öykünün okunması ve öyküye yönelik soruların sözel olarak yanıtlanması 8 dk sürmüştür. Öykünün hemen ardından araştırmacı Deniz'e hazırladığı ödevi vererek 'Bu senin ev ödevin. Evde bu ödevi tek başına yap ve yarın bana geri getir.' diyerek Deniz'e uyarın vermiştir. Dersin sona ermesi ile Deniz öyküde yer alan davranışın sergileneceği ortam olan eve annesi ile dönmüştür. Evde annesi Deniz'e 'Öğretmeninin verdiği ödevi yap.' hatırlatması yapmıştır ve müdahalede bulunmamıştır. Deniz'in sosyal öyküde yer alan ödevini yapma davranışını yerine getirmesi beklenmiştir. Üç oturum artarda %100 doğru performans sergileme ölçütü karşılanana kadar öğretim sürdürülmüştür ve her gün bir oturum gerçekleştirilmiştir. İlk oturum ödevini yapmadan getiren Deniz ikinci gün oturumunda ilk defa ödevini yaparak getirmiştir. Deniz'in doğru davranışları ve çalışmaya katılım davranışları araştırmacı tarafından 'Aferin ödevini yaparak getirmişsin, seninle gurur duyuyorum, sorumluluğunu yapmışsın.' şeklinde sözel olarak pekiştirilmiştir annesi tarafından da sevdiği yemekler yapılarak veya TV programı ile pekiştirilmiştir, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Deniz 4., 5. ve 6. Oturum olmak üzere üç oturum artarda sosyal öyküde okuduğu gibi hedef davranış olan ödev yapma becerisini gerçekleştirmiştir. Davranış ölçütünün karşılanmasının ardından geri çekme/silikleştirme aşamasına geçilmiştir.

Açık fikirlilik, hoşgörü alanından kütüphanede sessiz olma becerisinin sosyal öyküyü sunma aşaması 'Kütüphanede Sessiz Olurum' sosyal öyküsü (bkz. EK-9) ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları 18-19.04.2022 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Kütüphanede sessiz olma becerisine yönelik sosyal öykü sunma aşaması kütüphaneye gidilmeden hemen önce okunmuştur. İlk ders zili çalmadan 15 dakika önce okula gelinmiştir ve araştırmacı Deniz'e 'Senin için güzel bir öykü hazırladım, hadi gel ders zili çalana kadar bu öyküyü daha sessiz bir yerde okuyalım.' demiştir ve birlikte fen atölyesine geçilmiştir. Fen atölyesinde karşılıklı olarak oturulmuştur. Araştırmacı Deniz için hazırladığı sosyal öykü kitapçığını Deniz'e uzatmıştır 'Bak senin için başlığı Kütüphane Sessiz Olurum olan bir öykü hazırladım birlikte okuyalım mı?' diyerek Deniz'i istekli hale getirmiştir. Deniz'in de okumaya istekli olmasının ardından sosyal öykü ilk okumada birlikte okunmuştur.

Öykü okunmasının bitiminde araştırmacı 'Öyküyü beğendin mi?' diyerek soru sormuştur. Deniz 'Evet öğretmenim beğendim.' cevabını vermiştir. Araştırmacı 'Peki o zaman

öykü ile ilgili sana sorular soracağım, düşünerek cevaplamaya çalış anlaştık mı?’ diyerek öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için hazırlanan 5N1K sorularını (bkz. EK-14) Deniz’e yöneltmiştir.

Deniz öykü ile ilgili bütün sorulara doğru cevap vermiştir, araştırmacı cevapları hazırlanan veri kayıt formuna kaydetmiştir. Bunun üzerine Deniz’in öyküyü anladığı varsayılmıştır. Araştırmacı ‘Tebrik ederim bütün soruları doğru cevapladın, hadi zil çalana kadar dışarı çıkabilirsin.’ demiştir. Öykünün okunması ve öyküye yönelik soruların sözel olarak yanıtlanması 10 dk sürmüştür. Ders zili çalması ile öyküde yer alan davranışın sergileneceği ortam olan kütüphane ortamına geçmek için önce sınıfa geçilmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumunda olduğu gibi sınıf öğretmeni ‘Çocuklar kütüphaneye gidiyorsunuz kütüphanede sessiz olun, sıraya girerek kitabınızı alın ve sessizce okuyun’ diyerek uyarıda bulunmuştur ve kütüphaneye gidilmiştir. Kütüphane görevlisi de ‘Çocuklar kütüphanede sessiz olalım.’ uyarısı yapmıştır. Sınıf öğretmenin ve kütüphane görevlisinin uyarısını duyan Deniz’in kütüphanede kalınan süre boyunca (20 dk) sosyal öyküde okuduğu gibi kütüphane içerisinde sessizce hareket etmesi ve aldığı kitabı sessizce okuması beklenir. Bu sırada araştırmacı uzaktan ve bir müdahalede bulunmadan Deniz’in davranışlarını veri kayıt formuna kaydetmiştir. Deniz ilk oturumda sosyal öyküde anlatılan şekilde sessizce kütüphaneye geçmiş, kitap okuyarak hedeflenen kütüphanede sessiz olma becerisini sergilemiştir. Kütüphane saatinin dolması ile sınıfa çıkılıp ders sürecine devam edilmiştir. İkinci oturum için fen atölyesine gidilerek aynı aşamalarla Kütüphanede Sessiz Olurum sosyal öyküsü sunulmuştur ve beceriyi sergilemesi için kütüphane ortamına geçilmiştir. Üç oturum artarda %100 doğru performans sergileme ölçütü karşılanana kadar öğretim sürdürülmüştür. Kütüphaneye her ders farklı bir sınıf gitmektedir. Bu sebeple aynı gün içinde devam eden oturumlar diğer sınıflar ile kütüphaneye gidilerek veri toplanmıştır. Diğer sınıfların öğretmenlerine oturum ile ilgili bilgi verilmiştir. Kütüphaneye gitmeden önce sınıf öğretmeni Deniz’e “Arkadaşların ile kütüphaneye sessiz bir şekilde git, orada sıraya girerek kitabını al ve sessizce kitabını oku.” uyarısı yapmıştır. Her kütüphane çıkışında doğru davranışlar ve Deniz’in çalışmaya katılım davranışları sınıf öğretmeni ve kütüphane görevlisi tarafından ‘Aferin Deniz çok güzel kurallara uydun sessizce kitap okudun.’ denilerek pekiştirilmiştir, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Deniz sosyal öykü sunma aşamasının ikinci gününde, 10., 11. Ve 12. Oturum olmak üzere üç oturum artarda sosyal öyküde okuduğu gibi hedef davranış olan kütüphanede sessiz olma becerisini gerçekleştirmiştir. Davranış ölçütünün karşılanmasının ardından geri çekme/silikleştirme aşamasına geçilmiştir.

Başkaları ile etkileşim, girişkenlik alanından katılmayı isteme becerisinin sosyal öyküyü sunma aşaması ‘Katılmak İsterim’ sosyal öyküsü (bkz. EK-10) ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları 21-25.04.2022 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Katılmayı isteme becerisine yönelik sosyal öykü sunma aşaması teneffüs ziliinin çalmasının ardından araştırmacı Deniz’e ‘Senin için güzel bir öykü hazırladım, hadi gel bu öyküyü daha sessiz bir yerde okuyalım sonra teneffüse çıkalım.’ demiştir ve birlikte fen atölyesine geçilmiştir. Fen atölyesinde karşılıklı olarak oturulmuştur. Araştırmacı Deniz için hazırladığı sosyal öykü kitapçığını Deniz’e uzatmıştır ‘Bak senin için başlığı Katılmak İsterim olan bir öykü hazırladım birlikte okuyalım mı?’ diyerek Deniz’i istekli hale getirmiştir. Deniz’in de okumaya istekli olmasının ardından sosyal öykü ilk okumada birlikte okunmuştur.

Öykü okunmasının bitiminde araştırmacı ‘Öyküyü beğendin mi?’ diyerek soru sormuştur. Deniz ‘Evet öğretmenim beğendim.’ cevabını vermiştir. Araştırmacı ‘Peki o zaman öykü ile ilgili sana sorular soracağım, düşünerek cevaplamaya çalış anlaştık mı?’ diyerek öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için hazırlanan 5N1K sorularını (bkz. EK-15) Deniz’e yöneltmiştir.

Deniz öykü ile ilgili bütün sorulara doğru cevap vermiştir, araştırmacı cevapları hazırlanan veri kayıt formuna kaydetmiştir. Bunun üzerine Deniz’in öyküyü anladığı varsayılmıştır. Araştırmacı ‘Tebrik ederim bütün soruları doğru cevapladın, hadi şimdi teneffüse çıkabilirsin.’ demiştir. Öykünün okunması ve öyküye yönelik soruların sözel olarak yanıtlanması 8 dk sürmüştür. Öyküde yer alan hedef davranışın sergileneceği ortam olan teneffüste oyun oynayan arkadaşlarının yanına gidilmiştir. Deniz oyun oynayan arkadaşlarını herhangi bir ortam yapılandırması gerekmeksizin izlemeye başlamıştır. Bu sırada araştırmacı uzaktan ve bir müdahalede bulunmadan Deniz’in davranışlarını veri kayıt formuna kaydetmiştir. Deniz birinci denemede arkadaşlarının oyununa katılmayı istemeden araya girerek oyun oynamaya çalışmıştır, bu davranış sonucunda arkadaşları Deniz’i durdurmaya çalışmıştır. Hedeflenen beceri birinci oturumda gerçekleşmemiştir. Bu davranış veri kayıt formuna kaydedildikten sonra ikinci oturuma geçmek için sıradaki teneffüs saati beklenmiştir. Sıradaki teneffüs saati geldiğinde birinci denemede olduğu gibi Katılmak İsterim sosyal öyküsü aynı aşamalarla sunulmuş ve tekrar hedef becerinin sergileneceği ortamına geçilmiştir. Bu sırada araştırmacı aynı şekilde herhangi bir müdahalede bulunmadan Deniz’in davranışlarını gözleyerek veri kayıt formuna kaydetmiştir. Deniz ikinci oturumda arkadaşlarını izlerken birden ayağa kalkmış ve arkadaşlarının yanına giderek ‘Arkadaşım ben de sizinle oynayabilir

miyim?’ diyerek oyuna katılma isteğini sözel olarak belirtmiştir. Hedeflenen davranış ilk günde ikinci oturumda sergilenmiştir. Bu davranış sonucunda arkadaşları büyük bir sevinçle Deniz’i oyuna dahil etmişlerdir. Üç oturum artarda %100 doğru performans sergileme ölçütü karşılanana kadar öğretim sürdürülmüştür. Her teneffüs sonunda doğru davranışlar ve Deniz’in çalışmaya katılım davranışları araştırmacı tarafından ‘Aferin Deniz, oyuna katılmak istedin ve arkadaşlarınla çok güzel oynadın.’ denilerek pekiştirilmiştir, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Deniz sosyal öykü sunma aşamasının üçüncü gününde, 15., 16. ve 17. oturum olmak üzere üç oturum artarda sosyal öyküde okuduğu gibi hedef davranış olan katılmayı isteme becerisini gerçekleştirmiştir. Davranış ölçütünün karşılanmasının ardından geri çekme/silikleştirme aşamasına geçilmiştir.

Sosyal öykü sunma aşamasında hedef davranışın gerçekleşmesine yönelik veriler araştırmacı gözlem formu ile toplanmıştır. Deniz’den beklenen davranış gerçekleştiğinde veri toplama formuna ‘+’ işareti, beklenen davranış gerçekleşmediğinde veri toplama formuna ‘-’ işareti konulmuştur.

Sosyal öyküler ile ilgili sorulara verilen yanıtlar 5N1K değerlendirme formu ile toplanmıştır. Sorulan sorulara doğru yanıt verildiğinde veri formunda uygun yere ‘+’ işareti, sorulan sorulara yanlış yanıt verildiğinde veri toplama formunda gerekli yere ‘-’ işareti konulmuştur. Soruların yanlış cevaplanması durumunda okuma süreci tekrar edilmiş ve sorular tekrar yöneltmiştir. Bu durum en fazla üç kez tekrarlanmış ve doğru cevap alınamaması durumunda doğru cevap sözel yardım ile sunulmuştur.

Açık fikirlilik, iş birliği, duygu düzenleme, başkaları ile etkileşim becerilerinin sosyal öyküyü sunma aşaması bir okul günü için en fazla altı oturumdan oluşmaktadır. Öğrencinin artarda üç uygulama oturumunda beklenen davranışı sergilemesi ölçüt olarak belirlenmiştir. Üç oturum art arda %100 doğru performans sergilenene kadar sosyal öyküyü sunma aşaması sürdürülmüştür. Davranış ölçütünün karşılanmasının ardından geri çekme/silikleştirme aşamasına geçilmiştir.

3.5.5.3. Geri çekme/silikleştirme aşaması

Geri çekme/silikleştirme aşaması sosyal öykülerden yönlendirici cümlelerin çıkarılıp kalan sosyal öykünün sunulması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Davranış kayıt formu verileri araştırmacı gözlem formu ile toplanmıştır. Silikleştirme aşamasında yönlendirici cümle çıkartılarak sosyal öykü okunmuştur ardından hazırlanan 5N1K soruları aynen okunmuş ve

katılımcıdan yanıtlar beklenmiştir. Sosyal öyküyü sunma aşamasında izlenen sürecin aynısı gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretimi yapılan beceriyi ölçüte uygun bir şekilde doğru olarak gerçekleştirdiğinde süreç sonlandırılmıştır.

Duygu düzenleme becerileri, duygusal kontrol alanında ders dinleme becerisinin geri çekme/silikleştirme aşaması ‘Dersimi Dinliyorum’ sosyal öyküsü ile gerçekleştirilmiştir. Geri çekme/silikleştirme oturumları 31.03/01.04.2022 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Ders dinleme becerisinin geri çekme/silikleştirme aşaması sosyal öykü sunma aşamasının sona ermesinin ardından sosyal öykü sunma aşaması ile aynı süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir. Teneffüs zili çaldığında araştırmacı Deniz’e ‘Senin için güzel bir öykü hazırladım, hadi gel bu öyküyü daha sessiz bir yerde okuyalım sonra teneffüse çıkalım.’ demiştir ve birlikte fen atölyesine geçilmiştir. Fen atölyesinde karşılıklı olarak oturulmuştur. Araştırmacı Deniz için hazırladığı sosyal öykü kitapçığını Deniz’e uzatmıştır ‘Bak senin için başlığı Dersimi Dinliyorum olan bir öykü hazırladım birlikte okuyalım mı?’ diyerek Deniz’i istekli hale getirmiştir. Deniz’in de okumaya istekli olmasının ardından sosyal öykü birlikte okunmuştur. Sosyal öyküyü sunma aşamasından farklı olarak geri çekme/silikleştirme aşamasında Dersimi Dinliyorum sosyal öyküsünde yer alan ‘Ben de derste arkadaşlarım gibi öğretmenimin anlattıklarını dinleyeceğim.’ kontrol cümlesi öyküden çıkarılarak sosyal öykü sunumu gerçekleştirilmiştir. Ardından sosyal öykü sunma aşamasında gerçekleştirilen aşamaların aynısı izlenmiştir. Üç oturum artarda %100 doğru performans sergileme ölçütü karşılanana kadar geri çekme/silikleştirme aşaması sürdürülmüştür. Her ders sonunda doğru davranışlar ve Deniz’in çalışmaya katılım davranışları sınıf öğretmeni tarafından ‘Aferin Deniz ne güzel dersi dinledin’ denilerek pekiştirilmiştir, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Deniz geri çekme/silikleştirme aşamasının ikinci gününde, 7., 8. ve 9. oturum olmak üzere üç oturum artarda sosyal öyküde okuduğu gibi hedef davranış olan dersini dinleme becerisini öyküde kontrol cümlesi olmadan gerçekleştirmiştir. Davranış ölçütünün karşılanmasının ardından izleme aşamasına geçilmiştir.

İş birliği, birlikte çalışma alanında arkadaşları ile çalışma becerisinin geri çekme/silikleştirme aşaması ‘Arkadaşlarım ile Çalışırım’ sosyal öyküsü ile gerçekleştirilmiştir. Geri çekme/silikleştirme oturumları 08.04.2022 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Arkadaşları ile çalışma becerisinin geri çekme/silikleştirme aşaması sosyal öykü sunma aşamasının sona ermesinin ardından sosyal öykü sunma aşaması ile aynı süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir. Teneffüs zili çaldığında araştırmacı Deniz’e ‘Senin için güzel bir öykü hazırladım, hadi gel bu

öyküyü daha sessiz bir yerde okuyalım sonra teneffüse çıkalım.’ demiştir ve birlikte fen atölyesine geçilmiştir. Fen atölyesinde karşılıklı olarak oturulmuştur. Araştırmacı Deniz için hazırladığı sosyal öykü kitapçığını Deniz’e uzatmıştır ‘Bak senin için başlığı Arkadaşlarım ile Çalışırım olan bir öykü hazırladım birlikte okuyalım mı?’ diyerek Deniz’i istekli hale getirmiştir. Deniz’in de okumaya istekli olmasının ardından sosyal öykü birlikte okunmuştur. Sosyal öyküyü sunma aşamasından farklı olarak geri çekme/silikleştirme aşamasında Arkadaşlarım ile Çalışırım sosyal öyküsünde yer alan ‘Sınıfta arkadaşlarım etkinliklerimi yapmam için bana yardım etmek istedikleri zaman onları dinleyeceğim.’ kontrol cümlesi öyküden çıkarılarak sosyal öykü sunumu gerçekleştirilmiştir. Ardından sosyal öykü sunma aşamasında gerçekleştirilen aşamaların aynısı izlenmiştir. Üç oturum artarda %100 doğru performans sergileme ölçütü karşılanana kadar geri çekme/silikleştirme aşaması sürdürülmüştür. Her ders sonunda doğru davranışlar ve Deniz’in çalışmaya katılım davranışları sınıf öğretmeni tarafından ‘Aferin sana Deniz hem etkinliğini bitirdin hem de arkadaşım ile birlikte çalıştın, alkışlıyoruz Deniz’i.’ denilerek pekiştirilmiştir, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Deniz geri çekme/silikleştirme aşamasının birinci gününde, ilk üç oturumda artarda sosyal öyküde okuduğu gibi hedef davranış olan arkadaşları ile çalışma becerisini öyküde kontrol cümlesi olmadan gerçekleştirmiştir. Davranış ölçütünün karşılanmasının ardından izleme aşamasına geçilmiştir.

Görev performansı, sorumluluk alma alanından ödev sorumluluğu becerisinin geri çekme/silikleştirme aşaması ‘Ödevlerim Benim Sorumluluğum’ sosyal öyküsü ile gerçekleştirilmiştir. Geri çekme/silikleştirme oturumları 15.04.2022 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Ödev sorumluluğu becerisinin geri çekme/silikleştirme aşaması sosyal öykü sunma aşamasının sona ermesinin ardından sosyal öykü sunma aşaması ile aynı süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı özel dersin sonunda eve gitmeden önce son etkinlik olarak Deniz’e ‘Senin için güzel bir öykü hazırladım, hadi gel bu öyküyü birlikte okuyalım.’ demiştir. Deniz ‘Tamam öğretmenim okuyalım.’ cevabını vermiştir. Araştırmacı ‘Bugün senin için başlığı Ödevlerim Benim Sorumluluğum olan bir öykü hazırladım okumaya hazırsan başlayalım mı?’ diyerek Deniz’i istekli hale getirmiştir. Deniz’in de okumaya istekli olmasının ardından sosyal öykü birlikte okunmuştur. Sosyal öyküyü sunma aşamasından farklı olarak geri çekme/silikleştirme aşamasında Ödevlerim Benim Sorumluluğum sosyal öyküsünde yer alan ‘Ödevlerimi tek başıma düzenli bir şekilde yapacağım.’ kontrol cümlesi öyküden çıkarılarak sosyal öykü sunumu gerçekleştirilmiştir. Ardından sosyal öykü sunma aşamasında gerçekleştirilen aşamaların aynısı izlenmiştir. Üç oturum artarda %100 doğru performans

sergileme ölçütü karşılanana kadar geri çekme/silikleştirme aşaması sürdürülmüştür. Her ders sonunda doğru davranışlar ve Deniz'in çalışmaya katılım davranışları araştırmacı tarafından 'Aferin ödevini yaparak getirmişsin, seninle gurur duyuyorum, sorumluluğunu yapmışsın.' denilerek pekiştirilmiştir, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Deniz geri çekme/silikleştirme aşamasında ilk üç oturum artarda sosyal öyküde okuduğu gibi hedef davranış olan ödev sorumluluğu becerisini öyküde kontrol cümlesi olmadan gerçekleştirmiştir. Davranış ölçütünün karşılanmasının ardından izleme aşamasına geçilmiştir.

Açık fikirlilik, hoşgörü alanından kütüphanede sessiz olma becerisinin geri çekme/silikleştirme aşaması 'Kütüphanede Sessiz Olurum' sosyal öyküsü ile gerçekleştirilmiştir. Geri çekme/silikleştirme oturumları 20.04.2022 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Kütüphanede sessiz olma becerisinin geri çekme/silikleştirme aşaması sosyal öykü sunma aşamasının sona ermesinin ardından sosyal öykü sunma aşaması ile aynı süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir. Teneffüs zili çaldığında araştırmacı Deniz'e 'Senin için güzel bir öykü hazırladım, hadi gel bu öyküyü daha sessiz bir yerde okuyalım sonra teneffüse çıkalım.' demiştir ve birlikte fen atölyesine geçilmiştir. Fen atölyesinde karşılıklı olarak oturulmuştur. Araştırmacı Deniz için hazırladığı sosyal öykü kitapçığını Deniz'e uzatmıştır 'Bak senin için başlığı Kütüphane Sessiz Olurum olan bir öykü hazırladım birlikte okuyalım mı?' diyerek Deniz'i istekli hale getirmiştir. Deniz'in de okumaya istekli olmasının ardından sosyal öykü ilk okumada birlikte okunmuştur. Sosyal öyküyü sunma aşamasından farklı olarak geri çekme/silikleştirme aşamasında Kütüphane Sessiz Olurum sosyal öyküsünde yer alan 'Kütüphaneye gittiğimiz zaman ben de sessizce kitapları inceleyip okumaya çalışacağım.' kontrol cümlesi öyküden çıkarılarak sosyal öykü sunumu gerçekleştirilmiştir. Ardından sosyal öykü sunma aşamasında gerçekleştirilen aşamaların aynısı izlenmiştir. Üç oturum artarda %100 doğru performans sergileme ölçütü karşılanana kadar geri çekme/silikleştirme aşaması sürdürülmüştür. Kütüphaneye her ders farklı bir sınıf gitmektedir. Bu sebeple aynı gün içinde devam eden oturumlar diğer sınıflar ile kütüphaneye gidilerek veri toplanmıştır. Diğer sınıfların öğretmenlerine oturum ile ilgili bilgi verilmiştir. Kütüphaneye gitmeden önce sınıf öğretmeni Deniz'e "Arkadaşların ile kütüphaneye sessiz bir şekilde git, orada sıraya girerek kitabını al ve sessizce kitabını oku." uyarısı yapmıştır. Her kütüphane çıkışında doğru davranışlar ve Deniz'in çalışmaya katılım davranışları sınıf öğretmeni ve kütüphane görevlisi tarafından 'Aferin Deniz çok güzel kurallara uydun sessizce kitap okudun.' denilerek pekiştirilmiştir, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Deniz geri çekme/silikleştirme aşamasının birinci gününde, ilk üç oturum artarda sosyal öyküde okuduğu gibi hedef davranış

olan kütüphanede sessiz olma becerisini öyküde kontrol cümlesi olmadan gerçekleştirmiştir. Davranış ölçütünün karşılanması ardından izleme aşamasına geçilmiştir.

Başkaları ile etkileşim, girişkenlik alanından katılmayı isteme becerisinin geri çekme/silikleştirme aşaması ‘Katılmak İsterim’ sosyal öyküsü ile gerçekleştirilmiştir. Geri çekme/silikleştirme oturumları 26.04.2022 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Katılmayı isteme becerisinin geri çekme/silikleştirme aşaması sosyal öykü sunma aşamasının sona ermesinin ardından sosyal öykü sunma aşaması ile aynı süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir. Teneffüs zili çalması ardından araştırmacı Deniz’e ‘Senin için güzel bir öykü hazırladım, hadi gel bu öyküyü daha sessiz bir yerde okuyalım sonra teneffüse çıkalım.’ demiştir ve birlikte fen atölyesine geçilmiştir. Fen atölyesinde karşılıklı olarak oturulmuştur. Araştırmacı Deniz için hazırladığı sosyal öykü kitapçığını Deniz’e uzatmıştır ‘Bak senin için başlığı Katılmak İsterim olan bir öykü hazırladım birlikte okuyalım mı?’ diyerek Deniz’i istekli hale getirmiştir. Deniz’in de okumaya istekli olmasının ardından sosyal öykü birlikte okunmuştur. Sosyal öyküyü sunma aşamasından farklı olarak geri çekme/silikleştirme aşamasında Katılmak İsterim sosyal öyküsünde yer alan ‘Ben de oynamak istediğim zaman arkadaşlarımı rahatsız etmeden ‘Ben de sizinle basketbol oynayabilir miyim?’ diyeceğim.’ kontrol cümlesi öyküden çıkarılarak sosyal öykü sunumu gerçekleştirilmiştir. Ardından sosyal öykü sunma aşamasında gerçekleştirilen aşamaların aynısı izlenmiştir. Üç oturum artarda %100 doğru performans sergileme ölçütü karşılanana kadar geri çekme/silikleştirme aşaması sürdürülmüştür. Her teneffüs sonunda doğru davranışlar ve Deniz’in çalışmaya katılım davranışları araştırmacı tarafından ‘Aferin Deniz, oyuna katılmak istedin ve arkadaşlarınla çok güzel oynadın.’ denilerek pekiştirilmiştir, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Deniz geri çekme/silikleştirme aşamasının birinci gününde, 4., 5. ve 6. oturum olmak üzere üç oturum artarda sosyal öyküde okuduğu gibi hedef davranış olan katılmayı isteme becerisini öyküde kontrol cümlesi olmadan gerçekleştirmiştir. Davranış ölçütünün karşılanması ardından izleme aşamasına geçilmiştir.

3.5.5.4. İzleme aşaması

İzleme aşaması Deniz’in kazandığı sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğretimi sona erdikten sonra da beceriyi koruyup korumadığını belirlemek üzere düzenlenmiştir. Öğretim sona erdikten sonra hedef becerinin sosyal öykü sunma aşamasının tamamlanmasını izleyen üçüncü haftada kazanılan becerinin kalıcılığını belirlemek üzere izleme aşaması

gerçekleştirilmiştir. İzleme aşamasında süreç, eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasında izlenen süreç ile aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.

Duygu düzenleme, duygusal kontrol alanından belirlenen dersi dinleme becerisinin izleme aşaması 22.04.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Dersi dinleme becerisine yönelik verilerin toplanabilmesi için önceden sınıf öğretmenine bilgi verilmiştir. Deniz’e tepki fırsatı oluşması adına sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış bir ortam düzenlenmiştir. Öğretmen sınıfa geldiğinde Deniz de dahil olmak üzere öğrencilerin dikkatini üzerine çekerek ‘Hadi bakalım çocuklar, herkes yerine otursun. Ders başlıyor. Herkes sessiz olsun ve dersi dinlesin.’ diyerek dersi başlatmıştır. Deniz’in öğretmenin uyarısı ile dersin sonuna kadar yerinden kalkmadan, ders sırasında bağırmadan dersi dinlemesi beklenmiştir. Araştırmacı sınıfta en arka sırada müdahalede bulunmadan Deniz’i gözleyerek verileri veri kayıt formuna kaydetmiştir. İzleme aşamasında Deniz’in kazandığı davranışları koruduğu gözlenmiştir ve araştırmacı bu davranışları fotoğraf çekmiştir.



Şekil 3.9. Dersi Dinleme Becerisi Görseli 1



Şekil 3.10. Dersi Dinleme Becerisi Görseli 2



Şekil 3.11. Dersi Dinleme Becerisi Görseli 3

Ders sonunda doğru davranışlar ve Deniz'in çalışmaya katılım davranışları sınıf öğretmenini tarafından 'Aferin Deniz ne güzel dersi dinledin, hadi teneffüse çık bir güzel dinlen hava al sonra tekrar derse gireceğiz.' diyerek pekiştirmiştir, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Deniz zil çalınca teneffüse çıkmış ve ders başladığında aynı süreç tekrar edilerek gözlem yapılmıştır. İzleme aşaması her ders bir oturum olacak şekilde toplamda üç oturum veri toplanmıştır.

İş birliği, birlikte çalışma alanından belirlenen arkadaşları ile çalışma becerisinin izleme aşaması 29.04.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Arkadaşları ile çalışma becerisine yönelik verilerin toplanabilmesi için önceden sınıf öğretmenine bilgi verilmiştir. Deniz'e tepki fırsatı oluşması adına sınıf öğretmenini ile yarı yapılandırılmış bir ortam düzenlenmiştir. Öğretmen ders sırasında yapılması için öğrencilere bir etkinlik görevi vermiştir. 'Çocuklar etkinlikleri yaparken zorlanan arkadaşlarınıza yardım edin, etkinlikleri birlikte yapabilirsiniz.' diyerek ara sıra etkinlik süresince hatırlatmalar yapmıştır. Ardından Deniz için 'Hadi bakalım Eslem (Deniz'in sınıf arkadaşı) etkinliğini yapması için Deniz'e yardım et.' diyerek bir öğrenci görevlendirir. Bunun üzerine Deniz'in arkadaşının yardımını kabul ederek etkinliğini arkadaşı ile yaparak bitirmesi beklenir. Araştırmacı sınıfta en arka sırada müdahalede bulunmadan Deniz'i gözleyerek verileri veri kayıt formuna kaydetmiştir. İzleme aşamasında Deniz'in kazandığı davranışları koruduğu gözlenmiştir ve araştırmacı bu davranışları fotoğraf çekmiştir.



Şekil 3.12. Arkadaşları ile Çalışma Becerisi Görseli 1



Şekil 3.13. Arkadaşları ile Çalışma Becerisi Görseli 2

Kendimizi Deneyelim

Adı	Soyadı	Yaşı	Okulu	Sınıfı
...	...	...	...	...

Adı	Soyadı	Yaşı	Okulu	Sınıfı
...	...	...	...	...

A) Yukarıda dört kişilik iki farklı aileye ait elektrik faturaları bulunmaktadır. Evler aynı büyüklüktedir ve içlerinde aynı sayıda elektronik cihaz kullanılmaktadır. Evlere farklı tutarlarda elektrik faturaları gelmiştir. Bunun nedeni ne olabilir?

4000 farklı 5000 Farklı kullanışlar

1. Fatura gideri/tutarı düşürülebilir mi? Nasıl?

Evet tasarruflu kullanarak

2. Evinizdeki elektrik faturasının tutarını düşürmek için neler yapabilirsiniz?

Isı yalıtımı kapatma

Şekil 3.14. Arkadaşları ile Çalışma Becerisi Görseli 3

Ders sonunda doğru davranışlar ve Deniz'in çalışmaya katılım davranışları sınıf öğretmeni tarafından 'Aferin sana Deniz hem etkinliğini bitirdin hem de arkadaşınla çalıştın, alkışlıyoruz Deniz'i.' diyerek pekiştirmiştir, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Deniz zil çalınca teneffüse çıkmış ve ders başladığında aynı süreç tekrar edilerek gözlem yapılmıştır. İzleme aşaması her ders bir oturum olacak şekilde toplamda üç oturum veri toplanmıştır.

Görev performansı, sorumluluk alma alanından ödev sorumluluğu becerisinin izleme aşaması 06-08.05.2022 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Okulda sınıf öğretmeni ve branş öğretmenler tarafından Deniz'in akademik düzeyini aşan ödevlerin verilmesi aynı zamanda Deniz'in okul dışında akademik düzeyine uygun olarak verilen ödevleri yapmaması göz önüne alınarak ödev sorumluluğu becerisi çalışması araştırmacı tarafından verilen ev ödevleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ödev ev ortamında yapılacağı için Deniz'in annesi ile önceden görüşme yapılarak çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Ders dönüşünde evde annesinden ödev için hatırlatma yapması istenmiştir. Başlama düzeyi verileri için araştırmacı her gün Deniz ile gerçekleştirdiği özel ders sürecinin sonunda dersin içeriğine yönelik ve Deniz'in yapabileceği düzeyde hazırlanan ödevi Deniz'e vererek 'Bu senin ev ödevin. Evde bu ödevi tek başına yap ve yarın bana geri getir.' diyerek Deniz'e uyarı vermiştir. Dersten sonra Deniz eve gitmiştir. Evde annesi Deniz'e 'Öğretmenin verdiği ödevi yap.' hatırlatması yapmıştır ve müdahalede

bulunmamıştır. Deniz'in ödevini yaparak sonraki gün geri getirmesi beklenmiştir. Sonraki gün doğru davranışlar ve Deniz'in çalışmaya katılım davranışları araştırmacı tarafından 'Aferin ödevini yaparak getirmişsin, seninle gurur duyuyorum, sorumluluğunu yapmışsın.' şeklinde sözel olarak pekiştirilmiş, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. İzleme aşaması her oturum bir günde gerçekleşecek şekilde toplamda üç oturum veri toplanmıştır.

Açık fikirlilik, hoşgörü alanından kütüphanede sessiz olma becerisinin izleme aşaması 11.05.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Kütüphanede öğrencilere kütüphane görevlisi eşlik etmektedir. Kütüphanede sessiz olma becerisine yönelik verilerin toplanabilmesi için önceden sınıf öğretmenine ve kütüphane görevlisine bilgi verilmiştir. Sınıf öğretmeni kütüphaneye gidileceği zaman 'Çocuklar kütüphaneye gidiyorsunuz kütüphanede sessiz olun, sıraya girerek kitabınızı alın ve sessizce okuyun' diyerek uyarıda bulunmuştur ve ilk oturum için Deniz kendi sınıfı ile kütüphaneye gitmiştir. Kütüphane görevlisi 'Çocuklar kütüphanede sessiz olalım.' uyarısı yapmıştır. Sınıf öğretmenin ve kütüphane görevlisinin uyarısını duyan Deniz'in kütüphanede kalınan süre boyunca (20 dk) sessizce hareket etmesi ve aldığı kitabı sessizce okuması beklenir. Bu sırada araştırmacı uzaktan ve bir müdahalede bulunmadan Deniz'in davranışlarını veri kayıt formuna kaydetmiştir. İzleme aşamasında Deniz'in kazandığı davranışları koruduğu gözlenmiştir ve araştırmacı bu davranışları fotoğraf çekmiştir.



Şekil 3.15. Kütüphanede Sessiz Olma Becerisi Görseli 1



Şekil 3.16. Kütüphanede Sessiz Olma Becerisi Görseli 2



Şekil 3.17. Kütüphanede Sessiz Olma Becerisi Görseli 3

Kütüphaneye her ders farklı bir sınıf gitmektedir. Bu sebeple ikinci ve üçüncü oturum diğer sınıflar ile kütüphaneye gidilerek veri toplanmıştır. Diğer sınıfların öğretmenlerine oturum ile ilgili bilgi verilmiştir. Kütüphaneye gitmeden önce sınıf öğretmeni Deniz’e “Arkadaşların ile kütüphaneye sessiz bir şekilde git, orada sıraya girerek kitabını al ve sessizce kitabını oku.” uyarısı yapmıştır. Kütüphane çıkışında doğru davranışlar ve Deniz’in çalışmaya katılım davranışları sınıf öğretmeni ve kütüphane görevlisi tarafından ‘Ne güzel kütüphanede sessizce kitap okudun/ sessizce sırada bekledin, aferin sana.’ şeklinde sözel olarak pekiştirilmiştir, yanlış tepki ya da tepki de bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. İzleme aşaması her kütüphaneye gidiş bir oturum olacak şekilde toplamda üç oturum veri toplanmıştır.

Başkaları ile etkileşim, girişkenlik alanından katılmayı isteme becerisinin izleme aşaması 17.05.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Katılmayı isteme becerisine yönelik verilerin toplanabilmesi için Deniz teneffüslerde araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Deniz teneffüs saatlerinde arkadaşlarının oyunlarını izlediği için ortam yapılandırılmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Ders bitiminde teneffüs zili çalınca Deniz’in dışarı çıkması beklenmiştir ve arkadaşlarını izlerken Deniz’in oyuna katılmak için nazikçe arkadaşlarından izin istemesi beklenmiştir. Araştırmacı herhangi bir müdahalede bulunmadan Deniz’in davranışlarını veri kayıt formuna kaydetmiştir. İzleme aşamasında Deniz’in kazandığı davranışları koruduğu gözlenmiştir ve araştırmacı bu davranışları fotoğraf çekmiştir.



Şekil 3.18. Katılmayı İsteme Becerisi Görseli 1



Şekil 3.19. Katılmayı İsteme Becerisi Görseli 2

Teneffüs bitiminde doğru davranışlar ve Deniz'in çalışmaya katılım davranışı araştırmacı tarafından 'Ne güzel teneffüse çıktın, aferin sana.' denilerek pekiştirilmiştir. İzleme aşaması her teneffüs bir oturum olacak şekilde toplamda üç oturum veri toplanmıştır.

İzleme aşamasında doğru davranışlar ve öğrencinin çalışmaya katılım davranışları sözel olarak pekiştirilmiş, yanlış tepki ya da tepki de bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. İzleme aşamasının verileri araştırmacı gözlem ile toplanmıştır.

3.5.5.5. Genelleme aşaması

Genelleme aşaması Deniz'in kazandığı sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğretimi sona erdikten sonra becerileri kişi veya ortam açısından genelleme durumunu gözleme amacı ile düzenlenmiştir. Genelleme aşaması sosyal öykü sunma aşamasının tamamlanmasını izleyen dördüncü haftada uygulanmıştır. Genelleme aşamasında süreç, eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasında izlenen süreç ile aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında duygu düzenleme becerisi için kişi genellemesi, iş birliği becerisi için kişi genellemesi, görev performansı becerisi için kişi genellemesi, açık fikirlilik becerisi için ortam genellemesi, başkaları ile etkileşim becerisi için kişi genellemesi, oturumları düzenlenmiştir.

Duygu düzenleme, duygusal kontrol alanından belirlenen dersi dinleme becerisinin Genelleme aşaması 30.04.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Kişi genellemesi olarak branş öğretmenlerin dersini dinleme becerisi için genelleme oturumu düzenlenmiştir. Dersi dinleme becerisine yönelik verilerin toplanabilmesi için önceden din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce

branş öğretmenlerine bilgi verilmiştir. Deniz’e tepki fırsatı oluşması adına branş öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış bir ortam düzenlenmiştir. Öğretmen sınıfa geldiğinde Deniz de dahil olmak üzere öğrencilerin dikkatini üzerine çekerek ‘Hadi bakalım çocuklar, herkes yerine otursun. Ders başlıyor. Herkes sessiz olsun ve dersi dinlesin.’ diyerek dersi başlatmıştır. Deniz’in öğretmenin uyarısı ile dersi sonuna kadar yerinden kalkmadan, ders sırasında bağırmadan dersi dinlemesi beklenmiştir. Araştırmacı sınıfta en arka sırada müdahalede bulunmadan Deniz’i gözleyerek verileri veri kayıt formuna kaydetmiştir. Genelleme aşamasında Deniz’in kazandığı davranışları genellediği gözlenmiştir. Ders sonunda doğru davranışlar ve Deniz’in çalışmaya katılım davranışları branş öğretmeni tarafından ‘Aferin Deniz ne güzel dersi dinledin, hadi teneffüse çık bir güzel dinlen hava al sonra tekrar derse gireceğiz.’ diyerek pekiştirmiştir. Birinci ve ikinci genelleme aşamasında din kültürü dersi öğretmeni, üçüncü genelleme aşamasında İngilizce dersi öğretmeni için dersini dinleme becerisi genelleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Deniz zil çalınca teneffüse çıkmış ve ders başladığında aynı süreç tekrar edilerek gözlem yapılmıştır. Genelleme aşaması her ders bir oturum olacak şekilde toplamda üç oturum veri toplanmıştır.

İş birliği, birlikte çalışma alanından belirlenen arkadaşları ile çalışma becerisinin Genelleme aşaması 06.05.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Kişi genellemesi olarak farklı bir arkadaş ile çalışma becerisinin genelleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Arkadaşları ile çalışma becerisine yönelik verilerin toplanabilmesi için önceden sınıf öğretmene bilgi verilmiştir. Deniz’e tepki fırsatı oluşması adına sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış bir ortam düzenlenmiştir. Öğretmen ders sırasında yapılması için öğrencilere bir etkinlik görevi vermiştir. ‘Çocuklar etkinlikleri yaparken zorlanan arkadaşlarınıza yardım edin, etkinlikleri birlikte yapabilirsiniz.’ diyerek ara sıra etkinlik süresince hatırlatmalar yapmıştır. Ardından Deniz için ‘Hadi bakalım Ramazan (Deniz’in sınıf arkadaşı) etkinliğini yapması için Deniz’e yardım et.’ diyerek farklı bir öğrenci görevlendirir. Bunun üzerine Deniz’in arkadaşının yardımını kabul ederek etkinliğini arkadaşı ile yaparak bitirmesi beklenir. Araştırmacı sınıfta en arka sırada müdahalede bulunmadan Deniz’i gözleyerek verileri veri kayıt formuna kaydetmiştir. Genelleme aşamasında Deniz’in kazandığı davranışları genellediği gözlenmiştir ve araştırmacı bu davranışları fotoğraf çekmiştir.



Şekil 3.20. Arkadaşları ile Çalışma Becerisi Genelleme Görseli

Ders sonunda doğru davranışlar ve Deniz'in çalışmaya katılım davranışları sınıf öğretmeni tarafından 'Aferin sana Deniz hem etkinliğini bitirdin hem de arkadaşınla çalıştın, alkışlıyoruz Deniz'i.' diyerek pekiştirmiştir, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Deniz zil çalınca teneffüse çıkmış ve ders başladığında aynı süreç tekrar edilerek ikinci oturumda Ümmühan ve üçüncü oturumda Mustafa ile gözlem yapılmıştır. Genelleme aşaması her ders bir oturum olacak şekilde toplamda üç oturum veri toplanmıştır.

Görev performansı, sorumluluk alma alanından ödev sorumluluğu becerisinin genelleme oturumu 13-15.05.2022 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Okulda sınıf öğretmeni ve branş öğretmenler tarafından Deniz'in akademik düzeyini aşan ödevlerin verilmesi aynı zamanda Deniz'in okul dışında akademik düzeyine uygun olarak verilen ödevleri yapmaması göz önüne alınarak ödev sorumluluğu becerisi çalışması araştırmacı tarafından verilen ev ödevleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Genelleme aşaması için kişi genellemesi olarak ev ödevini hatırlatması için baba tarafından 'Ödevini yap.' uyarısı yapılmıştır. Ödev ev ortamında yapılacağı için Deniz'in babası ile önceden görüşme yapılarak çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Ders dönüşünde evde babasından ödev için hatırlatma yapması istenmiştir. Başlama düzeyi verileri için araştırmacı her gün Deniz ile gerçekleştirdiği özel ders sürecinin sonunda dersin içeriğine yönelik ve Deniz'in yapabileceği düzeyde hazırlanan ödevi Deniz'e vererek 'Bu senin ev ödevin. Evde bu ödevi tek başına yap ve yarın bana geri getir.' diyerek Deniz'e uyarın

vermiştir. Dersten sonra Deniz eve gitmiştir. Evde babası Deniz’e ‘Öğretmeninin verdiği ödevi yap.’ hatırlatması yapmıştır ve müdahalede bulunmamıştır. Deniz’in ödevini yaparak sonraki gün geri getirmesi beklenmiştir. Deniz Ödevini yapmaya başladığında babası fotoğrafını çekmiştir.



Şekil 3.21. Ödev Sorumluluğu Becerisi Genelleme Görseli

Sonraki gün doğru davranışlar ve Deniz’in çalışmaya katılım davranışları araştırmacı tarafından ‘Aferin ödevini yaparak getirmişsin, seninle gurur duyuyorum, sorumluluğunu yapmışsın.’ şeklinde sözel olarak pekiştirilmiştir Genelleme aşaması her oturum bir günde gerçekleşecek şekilde toplamda üç oturum veri toplanmıştır.

Açık fikirlilik, hoşgörü alanından kütüphanede sessiz olma becerisinin genelleme oturumu 18.05.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme aşaması için ortam genellemesi olarak konferans salonu seçilmiştir, konferans salonunda öğrencilere rehber öğretmen eşlik etmektedir. Konferans salonunun seçilmesinin sebebi rehber öğretmeni tarafından rehberliğe yönelik bilgilendirmelerin konferans salonunda verilmesidir. Konferans salonunda sessiz olma becerisine yönelik verilerin toplanabilmesi için önceden rehber öğretmene ve sınıf öğretmenine bilgi verilmiştir. Sınıf öğretmeni konferans salonuna gidileceği zaman ‘Çocuklar konferans salonuna gidiyorsunuz konferans salonunda sessiz olun ve rehber öğretmeninizi dikkatlice dinleyin.’ diyerek uyarıda bulunmuştur ve ilk oturum için Deniz kendi sınıfı ile konferans salonuna gitmiştir. Konferans salonunda rehber öğretmen ‘Çocuklar sessiz olalım.’ uyarısı

yapmıştır. Sınıf öğretmeninin ve rehber öğretmeninin uyarısını duyan Deniz'in konferans salonunda kalınan süre boyunca (15-20 dk) sessizce konuyu dinlemesi beklenir. Bu sırada araştırmacı uzaktan ve bir müdahalede bulunmadan Deniz'in davranışlarını veri kayıt formuna kaydetmiştir. Genelleme aşamasında Deniz'in kazandığı davranışları genellediği gözlenmiştir ve araştırmacı bu davranışları fotoğraf çekmiştir.



Şekil 3.22. Kütüphanede Sessiz Olma Becerisi Genelleme Görseli 1



Şekil 3.23. Kütüphanede Sessiz Olma Becerisi Genelleme Görseli 2

Konferans salonuna her ders farklı bir sınıf gitmektedir. Bu sebeple ikinci ve üçüncü oturum diğer sınıflar ile konferans salonuna gidilerek veri toplanmıştır. Diğer sınıfların öğretmenlerine oturum ile ilgili bilgi verilmiştir. Konferans salonuna gitmeden önce sınıf öğretmeni Deniz'e “Arkadaşların ile konferans salonuna sessiz bir şekilde git, orada sessizce

rehber öğretmenini dinle” uyarısı yapmıştır. Konferans salonu çıkışında doğru davranışlar ve Deniz’in çalışmaya katılım davranışları sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen tarafından ‘Ne güzel sessizce öğretmenini dinledin, aferin sana.’ şeklinde sözel olarak pekiştirilmiştir, yanlış tepki ya da tepki de bulunmama durumları ise görmezden gelinmiştir. Genelleme aşaması her konferans salonuna gidiş bir oturum olacak şekilde toplamda üç oturum veri toplanmıştır.

Başkaları ile etkileşim, girişkenlik alanından katılmayı isteme becerisinin Genelleme aşaması 24.05.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Katılmayı isteme becerisine yönelik verilerin toplanabilmesi için Deniz teneffüslerde araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Genellemenin gözlenmesi açısından Deniz’in arkadaşlarına okul bahçesinde her zaman oynadıkları ortam dışında bahçenin kantin bölgesinde ve basketbol dışında voleybol oyununu oynamaları söylenerek ortam yapılandırması yapılmıştır. Ders bitiminde teneffüs zili çalınca Deniz’in dışarı çıkması beklenmiştir ve arkadaşlarını izlerken Deniz’in oyuna katılmak için nazıkçe arkadaşlarından izin istemesi beklenmiştir. Araştırmacı herhangi bir müdahalede bulunmadan Deniz’in davranışlarını veri kayıt formuna kaydetmiştir. Genelleme oturumlarının üçünde Deniz teneffüse arkadaşları ile çıkmıştır ve hiçbir zorlanma yaşamadan arkadaşlarının oyununu farklı ortamda izlemeye başlamıştır ardından ‘Ramazan ben de sizinle oynayabilir miyim?’ diyerek arkadaşlarının oyununa katılmıştır. Genelleme aşamasında Deniz’in kazandığı davranışları genellediği gözlenmiştir ve araştırmacı bu davranışları fotoğraf çekmiştir.



Şekil 3.24. Katılmayı İsteme Becerisi Genelleme Görseli 1



Şekil 3.25. Katılmayı İsteme Becerisi Genelleme Görseli 2

Teneffüs bitiminde doğru davranışlar ve Deniz'in çalışmaya katılım davranışı araştırmacı tarafından 'Ne güzel teneffüse çıktın, arkadaşlarınla oyuna katılmak istedin aferin sana.' denilerek pekiştirilmiştir. Genelleme aşaması her teneffüs bir oturum olacak şekilde toplamda üç oturum veri toplanmıştır. Genelleme aşamasının verileri araştırmacı gözlem formu ile toplanmıştır.

3.5.6. Eylem planının verilerin analiz edilmesi ve sonuç raporunun yazılması

Eylem araştırmasının son adamında araştırmacı elde ettiği bulguların ne anlama geldiğini okuyucuya açıklamaktadır. Bu adımda araştırmacı elde ettiği verileri ve bu veriler doğrultusunda ulaştığı sonuçları kendi yorum ve önerileri ile destekleyerek araştırma sorusunu cevaplamış olacağı belirtilmektedir (Akt. Gürgür 2016). Diğer bir ifade ile toplanan veriler için veri analizi yapılmaktadır. Sonuçların raporunun yazılması aşamasında gerçekleştirilen uygulama ile belirlenen hedefe ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirmesi yapılmaktadır (Ferrance 2000). Uygulanan eylem planına yönelik değerlendirmeler veri toplama formlarından elde edilen verilere göre yapılır ve eylem planının etkililiği hakkında bir sonuç raporu elde edilir. Eylem araştırmasında rapor oluşturma da amaç elde edilen verileri kolayca sindirilebilir bir şekle dönüştürmek olarak ifade edilmektedir (Taylor ve Bogdan 1998: Akt. Uzuner 2019). Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara araştırmanın bulgular kısmında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

3.6. Araştırma Verilerinin Analizi

3.6.1. Araştırmacı gözlem formu verilerinin analizi

Araştırmacı gözlem formu ile gözlem sonucu elde edilen veriler nitel araştırma veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniğinde görüşme ve gözlem sonucu elde edilen veriler düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacı Gözlem Formu, her SDÖ alanına yönelik katılımcı öğrenci için kazandırılması hedeflenen becerilerin ölçülmesi amacı ile sosyal öyküyü sunma, geri çekme/silikleştirme, izleme, genelleme aşamalarında kullanılmıştır. Elde edilen veriler düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde bulgular bölümünde okuyucuya sunulmuştur.

3.6.2. Görüşme formu verilerinin analizi

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler tamamlandıktan sonra araştırmada elde edilen nitel veriler, nitel yöntemlerinden olan betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulması amacıyla veriler önceden belirlenmiş olan temalara göre sınıflandırılmakta, özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Ardından elde edilen bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Aynı zamanda betimsel içerik analizine göre alınan konuşmalar, anlatımlar, davranışlar, söylentiler, görüşme notları araştırmacı tarafından

yorumlanarak sunulur ve gerçeğin neye benzediği gösterilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Buna göre betimsel analizlere başlarken araştırma sorularından ve görüşmede yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Sosyal öykü temelli eylem planı öncesi ve sonrasında sınıf öğretmeni ve veli görüşme formundan toplanan veriler öncesi ve sonrası şeklinde karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

3.7. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin nicel araştırmalardan farklı olduğu nitel araştırmalar da geçerlilik ve güvenirlilik nicel araştırmalar ile kıyaslandığında iç geçerlilik nitel araştırmalarda “inandırıcılık” olarak, dış geçerlilik nitel araştırmalarda “aktarılabirlik” olarak, iç güvenirlilik nitel araştırmalarda “tutarlılık” olarak ve dış güvenirlilik nitel araştırmalarda “teyit edilebilirlik” olarak kullanıldığı ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu tanıma göre gerçekleştirilen araştırmanın inandırıcı olması, aktarılabir olması, tutarlı olması ve teyit edilebilmesine yönelik özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

3.7.1. İandırıcılık

Nitel bir çalışmanın inandırıcılığını sağlama amacıyla uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme yapma, uzman incelemesi yapma, katılımcının teyidi gibi farklı stratejilerin kullanılmasını önerilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Aynı zamanda Şencan (2005), teknik anlamda eylem araştırmalarının geçerli olup olmadıkları sorgulanamayacağı için araştırmanın gerçek olup olmadığı veya kaliteli olup olmadığının değerlendirilebileceğini savunmaktadır. Bu tanımlamalar doğrultusunda araştırmada geçerliliği sağlama amacı ile aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırmanın amacı gerçek hayatta uygulanabilir olarak net bir şekilde ifade edilmiştir. Bununla birlikte yapılan literatür taraması ile desteklenen araştırmada SDÖ becerilerinin günlük hayat için işlevsel ve uygulanabilir olduğu araştırmanın önemi kısmında belirtilmiştir.
2. Araştırmacı, veri kaynakları (katılımcılar, veri toplama araçları, ortam) ile belirli bir süre etkileşim halinde kalmıştır. Çünkü araştırmacı aynı zamanda katılımcı öğrencinin özel eğitim öğretmenidir ve gittiği okulda kolaylaştırıcı öğretmenlik yapmaktadır. Bu sebeple katılımcı öğrenciyi tanımakta ve önceden gözlemlemiş olma olanağı bulunmaktadır.

3. Veri kaynaklarında çeşitleme yapılmıştır. Nitel veri toplama araçlarında yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu gibi çeşitli araçlar kullanılmıştır.
4. Eylem araştırmanın başından itibaren süreç hakkında bilgilendirme yapılan tez danışmanı ve sosyal öyküler ile ilgili uzmanların görüşleri alınmış ve dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanlar, sosyal öykülerin hazırlanması konusunda tez danışmanı, sosyal öykü sunum planı hazırlanması, kazanımların yazılması, veri toplama araçları, yöntem konusunda belirli aralıklarla eleştirilerde bulunmuşlardır.
5. Araştırma sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formundan toplanan veriler ve gözlem formundan toplanan veriler katılımcılar ile paylaşarak verilerin doğruluğuna ilişkin düşünceleri alınmıştır. Araştırma sonuçları ile katılımcı görüşleri karşılaştırılmıştır. Buna göre öğrencide SDÖ becerilerinin geliştiği konusunda fikir birliğine varılmıştır.
6. Oturumları ait gözlem formları davranışın gerçekleşmesi gereken esnada sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ile etkileşimli olarak doldurulmuştur. Bu sayede beklenen davranış esnasında yanlış ya da eksik gözlem yapma durumu ortadan kaldırılmıştır.

3.7.2. Aktarılabilirlik

Nicel araştırmalarda sonuçların genellenebilir olma özelliği nitel araştırmalar için aktarılabilir olarak ifade edilmektedir. Nitel bir araştırmada sonuçların genellenebilir olması mümkün değildir fakat sonuçların benzer koşullara aktarabilir değerde olması mümkün olabilmektedir (Erlandson vd., 1993). Bu tanımlamaya göre araştırmanın aktarılabilir özelliğini arttırmak için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, katılımcılar, ortam, kullanılan araç gereçler ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir.
2. Araştırmada veriler aktarılırken objektif kalmaya özen gösterilerek tablolar, görseller ve doğrudan ifade aktarımları kullanılmıştır.

3.7.3. Tutarlılık

Nitel araştırmalar da tutarlı sonuçlar elde edebilmek amacıyla aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

1. Veri toplama araçları tez danışmanı ve alanında uzmanlar tarafından incelenmiş ve ortak görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.
2. Araştırmanın tüm verileri araştırmacı tarafından tutarlı ve yansız bir şekilde toplanmaya özen gösterilmiştir.

3.7.4. Teyit edilebilirlik

Nitel araştırmalarda da veri kaynaklarının gerekli durumlarda ortaya konulabilir ve mantıklı olarak açıklanabilir olması gerekmektedir. Bu araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanması için tez danışmanı ve geçerlilik komitesi üyeleri tarafından veriler düzenli olarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

3.7.5. Araştırmada alınan etik önlemler

Öncelikle çalışma izni için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'na başvuru yapılmıştır. Yapılan başvuru sonucunda Otizm Spektrum Bozukluğu Bulunan Öğrencinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi başlıklı araştırma için etik kurul tarafından çalışma onayı alınmıştır (EK-1).

Çalışma onayının alınmasının ardından çalışmanın katılımcısı olan öğrenci ve veli tarafından çalışmaya gönüllü katılım sağlandığına yönelik içeriğinde çalışma ile ilgili tanıtım, amaç, süre, uygulama, katılımcı hakları ve gizlilik konularının yer aldığı aile izin formu imzalanmıştır (EK-2).

Öğrencinin öğrenim gördüğü okul idaresi ve öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Etik kurul kararı okul yönetimi tarafından teyit edilmiş ve uygulamanın okulda gerçekleştirilmesine yönelik onay verilmiştir. Öğrencinin dersine giren öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında öğretmenler çalışmaya gönüllü olarak katılım sağladıklarını belirtmişlerdir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bulgular, öğretmen görüşüne göre, veli görüşüne göre ve öğretim programına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi olarak gruplandırılarak sunulmuştur.

4.1. Eylem Planına Göre SDÖ Becerilerinin Gelişimine İlişkin Bulgular

4.1.1. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden duygu düzenleme, duygusal kontrol becerisinin gelişimi

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden duygu düzenleme, duygusal kontrol becerisi öğretim süreci boyunca gerçekleştirilen oturumlarda hedeflenen davranışın gerçekleşme durumu gözlem formlarına kaydedilmiştir. Gözlem formları duygusal kontrol becerisinin gelişimini görebilme amacı ile tablo olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1. Duygu Düzenleme, Duygusal Kontrol Becerisi Eylem Planı Uygulama Öncesi Veri Toplama Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu

Ortamın Betimlenmesi	Tepki Fırsatı	Tarih	1.O. -/+	2.O. -/+	3.O. -/+
Eylem Planı Uygulama Öncesi Aşaması					
Öğretmen sınıfa geldiği zaman öğrencilere yerlerinde oturmaları ve sessizce dersi dinlemeleri gerektiğini hatırlatır.	Deniz'in yerinden kalkmadan ve bağırmadan dersi sonuna kadar dersi dinlemesi beklenir.	03/01/2022	-	-	-

Duygu düzenleme alanından duygusal kontrol, dersimi dinliyorum becerisinin eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması aşamasında üç oturum gerçekleştirilmiştir. Üç ders arka arkaya ve oturumlar arası 40 dakika olacak şekilde eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış ortam düzenlenerek gerçekleştirilen oturumlarda Deniz'in yerinden kalkmadan ve ders sırasında bağırmadan dersi sonuna kadar dersi dinlemesi beklenmiştir. Beklenen davranışın gerçekleşmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '+', beklenen davranış dışındaki problem davranışların sergilenmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '-' işaretlenmiştir. Gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun üçünde de Deniz'den beklenen davranış gözlenmemiştir.

Tablo 4.2. Duygu Düzenleme, Duygusal Kontrol (Dersimi Dinliyorum) Becerisi 5N1K Değerlendirme Formu

Dersimi Dinliyorum 5N1K			
Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrenciden Beklenen Yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
1. Sınıfa gelince ne yaparım?	Derslerim için hazırlık yaparım	+	
2. Öğretmenim derste ne yapmamızı ister?	Onu dikkatlice dinlememizi ve dersi anlamamızı ister.	+	
3. Öğretmenimi nasıl dinlemem gerekir?	Dikkatlice dinlemeliyim.	+	
4. Öğretmenimi dikkatli dinlersem ne olur?	Öğretmenim beni tebrik ediyor arkadaşlarım beni alkışlıyorlar.	+	

Sosyal öykü sunma ve sosyal öyküyü geri çekme (silikleştirme) aşamasında her sosyal öykü okunmasının ardından öykü için hazırlanan 5N1K değerlendirme formu uygulanmıştır. Katılımcı öğrenci değerlendirme formunda yer alan bütün sorulara doğru yanıt vermesi davranışın gözleneceği ortama geçilmesi için ölçüt olarak ele alınmıştır. Bütün sorulara doğru yanıt alındığı için öykünün anlaşıldığı varsayılarak davranışın gözleneceği ortama geçilmiştir. 5N1K değerlendirme formu sosyal öykünün okunduğu aşamalar olan öyküyü sunma ve geri çekme (silikleştirme) aşamalarında sosyal öykünün okunmasının hemen ardından kullanılmıştır. Değerlendirme formunda görüldüğü gibi katılımcı öğrenci öyküye yönelik bütün sorulara doğru cevap verdiği için davranışın gözleneceği ortama geçilmiştir ve davranışlar gözlenerek araştırmacı gözlem formuna kaydedilmiştir.

Tablo 4.3. Duygu Düzenleme, Duygusal Kontrol (Dersimi Dinliyorum) Becerisi Sosyal Öykü Sunma Aşaması, Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu

Ortamin Betimlenmesi	Tepki Fırsatı	Tarih	-/+ 1.Otrm	-/+ 2.Otrm	-/+ 3.Otrm	-/+ 4.Otrm	-/+ 5.Otrm	-/+ 6.Otrm
Sosyal Oykü Sunma Aşaması								
Öğretmen sınıfa geldiği zaman öğrencilere yerlerinde oturmaları ve sessizce dersi dinlemeleri gerektiğini hatırlatır.	Deniz'in yerinden kalkmadan ve bağırmadan dersin sonuna kadar dersi dinlemesi beklenir.	1.Gün 28/03/2022	-	+	-	+	-	-
		2.Gün 29/03/2022	-	+	-	+	+	-
		3.Gün 30/03/2022	+	+	-	+	+	+
Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması								
Öğretmen sınıfa geldiği zaman öğrencilere yerlerinde oturmaları ve sessizce dersi dinlemeleri gerektiğini hatırlatır.	Deniz'in yerinden kalkmadan ve bağırmadan dersin sonuna kadar dersi dinlemesi beklenir.	4.Gün 31/03/2022	+	+	-	+	+	-
		5.Gün 01/04/2022	+	+	+			

Duygu düzenleme alanından duygusal kontrol, dersimi dinliyorum becerisinin sosyal öykü sunma aşaması aşamasında toplamda 18 oturum gerçekleştirilmiştir. Birinci sosyal öykü sunma aşamasında beklenen davranış sergilenmemiştir fakat ikinci sosyal öykü sunma aşamasında beklenen davranış ilk defa sergilenmiştir. Ölçüt karşılanana kadar devam eden oturumlarda davranışın görülme sıklığının arttığı gözlenmiştir. Üçüncü günün sonunda 16. 17. ve 18. oturumda beklenen davranışın gözlenmesi ile davranışın kazanılması için ölçüt olarak ele alınan üç oturum ardarda beklenen davranışın gözlenmesi ölçütü gerçekleşmiştir ve sosyal öykü sunma aşaması sonlandırılmıştır. Toplamda gerçekleştirilen 18 oturumun 10'unda beklenen davranış gözlenmiştir.

Duygu düzenleme alanından duygusal kontrol, dersimi dinliyorum becerisinin silikleştirme oturumu aşamasında toplamda 9 oturum gerçekleştirilmiştir. Geri çekme/silikleştirme sosyal öyküden yönlendirici cümlelerin çıkarılıp kalan sosyal öykünün sunulması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci oturumda beklenen davranış gözlenmiştir. Üçüncü oturumda beklenen davranış gözlenmediği için davranış ölçütü karşılanana kadar geri çekme/silikleştirme aşamasına devam edilmiştir. İkinci gün 7., 8. Ve 9. oturumda beklenen davranışın gözlenmesi ile davranışın kazanılması için ölçüt olarak ele alınan

üç oturum ardarda beklenen davranışın gözlenmesi ölçütü gerçekleşmiştir ve geri çekme/silikleştirme aşaması sonlandırılmıştır. Toplamda gerçekleştirilen 9 oturumun 7'sinde beklenen davranış gözlenmiştir.

Tablo 4.4. Duygu Düzenleme, Duygusal Kontrol Becerisi İzleme Aşaması ve Genelleme Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu

Ortamın Betimlenmesi	Tepki Fırsatı	Tarih	1.O. -/+	2.O. -/+	3.O. -/+
İzleme Aşaması (Ben Yapabilirim)					
Oğretmen sınıfa geldiği zaman öğrencilere yerlerinde oturmaları ve sessizce dersi dinlemeleri gerektiğini hatırlatır.	Deniz'in yerinden kalkmadan ve bağırmadan dersi sonuna kadar dersi dinlemesi beklenir.	22/04/2022	+	+	+
Genelleme Aşaması (Farklı Öğretmenin Dersinde-Kişi Genellemesi)					
Oğretmen sınıfa geldiği zaman öğrencilere yerlerinde oturmaları ve sessizce dersi dinlemeleri gerektiğini hatırlatır.	Deniz'in yerinden kalkmadan ve bağırmadan dersi sonuna kadar dersi dinlemesi beklenir.	30/04/2022	+	-	+

Duygu düzenleme alanından duygusal kontrol, dersimi dinliyorum becerisinin kazanımını izleyen üçüncü hafta izleme aşamasında toplamda üç oturum gerçekleştirilmiştir. Üç ders arka arkaya ve oturumlar arası 40 dakika olacak şekilde izleme aşaması gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış ortam düzenlenerek gerçekleştirilen oturumlarda Deniz'in yerinden kalkmadan ve ders sırasında bağırmadan dersi sonuna kadar dersi dinlemesi beklenmiştir. Beklenen davranışın gerçekleşmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '+', beklenen davranış dışındaki problem davranışların sergilenmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '-' işaretlenmiştir. Gerçekleştirilen üç oturumun üçünde beklenen davranış gözlenmiştir.

Duygu düzenleme alanından duygusal kontrol, dersimi dinliyorum becerisinin kazanımını izleyen dördüncü hafta genelleme aşamasında toplamda üç oturum gerçekleştirilmiştir. Genelleme aşamasında kişi genellemesi ele alınmıştır ve Deniz'in kazanmış olduğu hedef davranışı farklı öğretmenlerin dersine genellemesi beklenmiştir. Üç ders arka arkaya ve oturumlar arası 40 dakika olacak şekilde genelleme aşaması gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış ortam düzenlenerek gerçekleştirilen oturumlarda Deniz'in yerinden kalkmadan ve ders sırasında bağırmadan dersi sonuna kadar dersi dinlemesi beklenmiştir. Beklenen davranışın gerçekleşmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '+', beklenen davranış dışındaki problem davranışların sergilenmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '-' işaretlenmiştir. Birinci ve ikinci oturum din kültürü dersinde branş öğretmeni ile

gerçekleştirilmiştir ve birinci oturumda beklenen davranış gözlenmiştir. İkinci oturumda beklenen davranış gözlenmemiştir. Üçüncü oturum İngilizce dersinde branş öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir ve oturumda beklenen davranış gözlenmiştir. Gerçekleştirilen üç oturumun ikisinde beklenen davranış gözlenmiştir.

4.1.2. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden iş birliği, birlikte çalışma becerisinin gelişimi

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden iş birliği, birlikte çalışma becerisi öğretim süreci boyunca gerçekleştirilen oturumlarda hedeflenen davranışın gerçekleşme durumu gözlem formlarına kaydedilmiştir. Gözlem formları duygusal kontrol becerisinin gelişimini görebilme amacı ile tablo olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.5. İş Birliği, Birlikte Çalışma Becerisi Eylem Planı Uygulama Öncesi Veri Toplama Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu

Ortamin Betimlenmesi	Tepki Fırsatı	Tarih	1.O. -/+	2.O. -/+	3.O. -/+
Eylem Planı Uygulama Öncesi Aşaması					
Sınıf öğretmeni derste çocuklara yapmaları için bir etkinlik görevi verir ve zorlanan çocukların birlikte çalışabilmeleri için izin verir.	Arkadaşları Deniz'e etkinlik ile ilgili yardım ederken Deniz'in onlarla iş birliği yaparak etkinliği bitirmesi beklenir.	04/01/2022	-	-	-

İş birliği alanından birlikte çalışma, arkadaşlarıyla birlikte çalışma becerisinin eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasında üç oturum gerçekleştirilmiştir. Üç ders arka arkaya ve oturumlar arası 40 dakika olacak şekilde eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış ortam düzenlenerek gerçekleştirilen oturumlarda Deniz'in kendisine etkinlik ile ilgili yardım eden arkadaşları ile iş birliği yapması ve etkinliği bitirmesi beklenmiştir. Beklenen davranışın gerçekleşmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '+', beklenen davranış dışındaki problem davranışların sergilenmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '-' işaretlenmiştir. Gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun üçünde de Deniz'den beklenen davranış gözlenmemiştir.

Tablo 4.6. İş Birliği, Birlikte Çalışma (Arkadaşlarımla Çalışırım) Becerisi 5N1K Değerlendirme Formu

Arkadaşlarımla Çalışırım 5N1K			
Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrenciden Beklenen Yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
1. Sınıf arkadaşlarımla sınıfta ne yaparız?	Sınıfta ders yaparız.	+	
2. Bazı zamanlar etkinlikler bana nasıl geliyor?	Bazı zamanlar etkinlikler bana zor gelir.	+	
3. Etkinliklerimi yapmam için kimler bana yardım etmek istiyor?	Arkadaşlarım yardım etmek istiyor.	+	
4. Arkadaşlarım yardım etmek istediğinde ne yapmam gerekir?	Onlarla birlikte çalışma yapmam gerekir.	+	
5. Arkadaşlarımla birlikte çalıştığım zaman ne olur?	Öğretmenim beni tebrik eder ve bütün sınıf beni alkışlar.	+	

Sosyal öykü sunma ve sosyal öyküyü geri çekme (silikleştirme) aşamasında her sosyal öykü okunmasının ardından öykü için hazırlanan 5N1K değerlendirme formu uygulanmıştır. Katılımcı öğrenci değerlendirme formunda yer alan bütün sorulara doğru yanıt vermesi davranışın gözleneceği ortama geçilmesi için ölçüt olarak ele alınmıştır. Bütün sorulara doğru yanıt alındığı için öykünün anlaşıldığı varsayılarak davranışın gözleneceği ortama geçilmiştir. 5N1K değerlendirme formu sosyal öykünün okunduğu aşamalar olan öyküyü sunma ve geri çekme (silikleştirme) aşamalarında sosyal öykünün okunmasının hemen ardından kullanılmıştır. Değerlendirme formunda görüldüğü gibi katılımcı öğrenci öyküye yönelik bütün sorulara doğru cevap verdiği için davranışın gözleneceği ortama geçilmiştir ve davranışlar gözlenerek araştırmacı gözlem formuna kaydedilmiştir.

Tablo 4.7. İş Birliği, Birlikte Çalışma (Arkadaşlarımla Çalışırım) Becerisi Sosyal Öykü Sunma Aşaması, Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu

Ortamın Betimlenmesi	Tepki Fırsatı	Tarih	-/+ 1.Otrm	-/+ 2.Otrm	-/+ 3.Otrm	-/+ 4.Otrm	-/+ 5.Otrm	-/+ 6.Otrm
Sosyal Oykü Sunma Aşaması								
Sınıf öğretmeni derste çocuklara yapmaları için bir etkinlik görevi verir ve zorlanan çocukların birlikte çalışabilmeleri için izin verir.	Arkadaşları Deniz'e etkinlik ile ilgili yardım ederken Deniz'in onlarla iş birliği yaparak etkinliği bitirmesi beklenir.	1.Gün 04/04/2022	-	+	-	-	+	-
		2.Gün 05/04/2022	+	-	+	-	+	+
		3.Gün 06/04/2022	+	+	-	-	+	+
		4.Gün 07/04/2022	+	+	+			
Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması								
Sınıf öğretmeni derste çocuklara yapmaları için bir etkinlik görevi verir ve zorlanan çocukların birlikte çalışabilmeleri için izin verir.	Arkadaşları Deniz'e etkinlik ile ilgili yardım ederken Deniz'in onlarla iş birliği yaparak etkinliği bitirmesi beklenir.	5.Gün 08/04/2022	+	+	+			

İş birliği alanından birlikte çalışma, arkadaşlarıyla birlikte çalışma becerisinin sosyal öykü sunma aşaması aşamasında toplamda 21 oturum gerçekleştirilmiştir. Birinci sosyal öykü sunma aşamasında beklenen davranış sergilenmemiştir fakat ikinci sosyal öykü sunma aşamasında beklenen davranış ilk defa sergilenmiştir. Ölçüt karşılanana kadar devam eden oturumlarda davranışın görülme sıklığının arttığı gözlenmiştir. Dördüncü günün sonunda 19., 20. ve 21. oturumda beklenen davranışın gözlenmesi ile davranışın kazanılması için ölçüt olarak ele alınan üç oturum ardarda beklenen davranışın gözlenmesi ölçütü gerçekleşmiştir ve sosyal öykü sunma aşaması sonlandırılmıştır. Toplamda gerçekleştirilen 21 oturumun 13'ünde beklenen davranış gözlenmiştir.

İş birliği alanından birlikte çalışma, arkadaşlarıyla birlikte çalışma becerisinin silikleştirme aşamasında toplamda üç oturum gerçekleştirilmiştir. Geri çekme/silikleştirme sosyal öyküden yönlendirici cümlelerin çıkarılıp kalan sosyal öykünün sunulması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İlk üç oturumda beklenen davranışın gözlenmesi ile davranışın kazanılması için ölçüt olarak ele alınan üç oturum ardarda beklenen davranışın gözlenmesi ölçütü gerçekleşmiştir ve geri çekme/silikleştirme aşaması sonlandırılmıştır. Toplamda gerçekleştirilen üç oturumun üçünde de beklenen davranış gözlenmiştir.

Tablo 4.8. İş Birliği, Birlikte Çalışma Becerisi İzleme Aşaması ve Genelleme Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu

Ortamin Betimlenmesi	Tepki Fırsatı	Tarih	1.O. -/+	2.O. -/+	3.O. -/+
İzleme Aşaması (Arkadaşlarım ile Çalışırım)					
Sınıf öğretmeni derste çocuklara yapmaları için bir etkinlik görevi verir ve zorlanan çocukların birlikte çalışabilmeleri için izin verir.	Arkadaşları Deniz'e etkinlik ile ilgili yardım ederken Deniz'in onlarla iş birliği yaparak etkinliği bitirmesi beklenir.	29/04/2022	+	+	+
Genelleme Aşaması (Farklı Arkadaşlar ile-Kişi Genellemesi)					
Sınıf öğretmeni derste çocuklara yapmaları için bir etkinlik görevi verir ve zorlanan çocukların birlikte çalışabilmeleri için izin verir.	Arkadaşları Deniz'e etkinlik ile ilgili yardım ederken Deniz'in onlarla iş birliği yaparak etkinliği bitirmesi beklenir.	06/05/2022	+	+	+

İş birliği alanından birlikte çalışma, arkadaşlarıyla birlikte çalışma becerisinin kazanımını izleyen üçüncü hafta izleme aşamasında toplamda üç oturum gerçekleştirilmiştir. Üç ders arka arkaya ve oturumlar arası 40 dakika olacak şekilde izleme aşaması gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış ortam düzenlenerek gerçekleştirilen oturumlarda Deniz'in kendisine yardım eden arkadaşları ile iş birliği yaparak etkinliği bitirmesi beklenmiştir. Beklenen davranışın gerçekleşmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '+', beklenen davranış dışındaki problem davranışların sergilenmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '-' işaretlenmiştir. Gerçekleştirilen üç oturumun üçünde beklenen davranış gözlenmiştir.

İş birliği alanından birlikte çalışma, arkadaşlarıyla birlikte çalışma becerisinin kazanımını izleyen dördüncü hafta genelleme oturumu aşamasında üç oturum gerçekleştirilmiştir. Genelleme aşamasında kişi genellemesi ele alınmıştır ve Deniz'in kazanmış olduğu hedef davranışı farklı arkadaşları ile iş birliği yaparak genellemesi beklenmiştir. Üç ders arka arkaya ve oturumlar arası 40 dakika olacak şekilde genelleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış ortam düzenlenerek gerçekleştirilen oturumlarda Deniz'in kendisine yardım eden farklı arkadaşları ile iş birliği yaparak etkinliği bitirmesi beklenmiştir. Beklenen davranışın gerçekleşmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '+', beklenen davranış dışındaki problem davranışların sergilenmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '-' işaretlenmiştir. Gerçekleştirilen üç oturumda Deniz kendisi ile çalışan üç farklı arkadaşı ile iş birliği içinde etkinliğini sürdürüp bitirmiştir, beklenen davranış üç oturumun üçünde de gözlenmiştir.

4.1.3. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden görev performansı, sorumluluk alma becerisinin gelişimi

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden görev performansı, sorumluluk alma becerisi öğretim süreci boyunca gerçekleştirilen oturumlarda hedeflenen davranışın gerçekleşme durumu gözlem formlarına kaydedilmiştir. Gözlem formları duygusal kontrol becerisinin gelişimini görebilme amacı ile tablo olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.9. Görev Performansı, Sorumluk Becerisi Eylem Planı Uygulama Öncesi Veri Toplama Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu

Ortamin Betimlenmesi	Tepki Fırsatı	Tarih	1.O. -/+	2.O. -/+	3.O. -/+
Eylem Planı Uygulama Öncesi Aşaması					
Ev ortamında öğretmeni tarafından verilen ödevi yapması için anne tarafından 'Ödevini yap.' uyarısı yapılır.	Deniz'in odasında gitmesi ödevine bağımsız olarak başlaması ve ödevi bitirmesi beklenir.	5-6- 7/01/2022	-	-	-

Görev performansı alanından sorumluluk alma, ödev sorumluluğunu yerine getirme becerisinin eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması aşamasında üç oturum gerçekleştirilmiştir. Üç gün arka arkaya olacak şekilde eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış ortam düzenlenerek gerçekleştirilen oturumlarda Deniz'in evde annesinin uyarısı ile odasına giderek bağımsız bir şekilde kendisine verilen ödevi yapması ve bitirmesi beklenmiştir. Beklenen davranışın gerçekleşmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '+', beklenen davranış dışındaki problem davranışların sergilenmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '-' işaretlenmiştir. Gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun üçünde de Deniz'den beklenen davranış gözlenmemiştir.

Tablo 4.10. Görev Performansı, Sorumluk (Ödevlerim Benim Sorumluluğum) Becerisi 5N1K Değerlendirme Formu

Ödevlerim Benim Sorumluluğum 5N1K			
Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrenciden Beklenen Yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
1. Öğretmenim evde yapmam için ne verir?	Öğretmenim evde yapmam için ödevler verir.		
2. Eve gidince ne yapıyorum?	Yemeğimi yiyorum biraz dinleniyorum.		
3. Ödevlerim kimin görevidir?	Ödevler benim görevimdir.		
4. Ödevlerimi yaptığım zaman annem bana ne açar?	Annem bana çocuk kanalı açar.		
5. Ödevlerimi tek başıma yaptığım zaman ne oluyor?	Tek başıma yaptığım zaman daha rahat oluyorum.		

Sosyal öykü sunma ve sosyal öyküyü geri çekme (silikleştirme) aşamasında her sosyal öykü okunmasının ardından öykü için hazırlanan 5N1K değerlendirme formu uygulanmıştır. Katılımcı öğrenci değerlendirme formunda yer alan bütün sorulara doğru yanıt vermesi davranışın gözleneceği ortama geçilmesi için ölçüt olarak ele alınmıştır. Bütün sorulara doğru yanıt alındığı için öykünün anlaşıldığı varsayılarak davranışın gözleneceği ortama geçilmiştir. 5N1K değerlendirme formu sosyal öykünün okunduğu aşamalar olan öyküyü sunma ve geri çekme (silikleştirme) aşamalarında sosyal öykünün okunmasının hemen ardından kullanılmıştır. Değerlendirme formunda görüldüğü gibi katılımcı öğrenci öyküye yönelik bütün sorulara doğru cevap verdiği için davranışın gözleneceği ortama geçilmiştir ve davranışlar gözlenerek araştırmacı gözlem formuna kaydedilmiştir.

Tablo 4.11. Görev Performansı, Sorumluk (Ödevlerim Benim Sorumluluğum) Becerisi Sosyal Öykü Sunma Aşaması, Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu

Ortamin Betimlenmesi	Tepki Fırsatı	Tarih/Oturum Sayısı	-/+ Tek Oturum
Sosyal Oykü Sunma Aşaması			
Ev ortamında öğretmeni tarafından verilen ödevi yapması için anne tarafından 'Ödevini yap.' uyarısı yapılır.	Deniz'in odasında gitmesi ödevi bağımsız olarak başlaması ve ödevi bitirmesi beklenir.	1.Oturum 09/04/2022	-
		2. Oturum 10/04/2022	+
		3. Oturum 11/04/2022	-
		4. Oturum 12/04/2022	+
		5. Oturum 13/04/2022	+
		6. Oturum 14/04/2022	+
Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması			
Ev ortamında öğretmeni tarafından verilen ödevi yapması için anne tarafından 'Ödevini yap.' uyarısı yapılır.	Deniz'in odasında gitmesi ödevi bağımsız olarak başlaması ve ödevi bitirmesi beklenir.	7. Oturum 15/04/2022	+
		8. Oturum 16/04/2022	+
		9. Oturum 17/04/2022	+

Görev performansı alanından sorumluluk alma, ödev sorumluluğunu yerine getirme becerisinin sosyal öykü sunma aşaması aşamasında toplamda 6 oturum gerçekleştirilmiştir. Birinci sosyal öykü sunma aşamasında beklenen davranış sergilenmemiştir, ikinci sosyal öykü sunma aşamasında beklenen davranış ilk defa sergilenmiştir. Dördüncü günün sonunda 4., 5. ve 6. oturumda beklenen davranışın gözlenmesi ile davranışın kazanılması için ölçüt olarak ele alınan üç oturum ardarda beklenen davranışın gözlenmesi ölçütü gerçekleşmiştir ve sosyal öykü sunma aşaması sonlandırılmıştır. Toplamda gerçekleştirilen altı oturumun dördünde beklenen davranış gözlenmiştir.

Görev performansı alanından sorumluluk alma, ödev sorumluluğunu yerine getirme becerisinin silikleştirme oturumu aşamasında toplamda üç oturum gerçekleştirilmiştir. Geri çekme/silikleştirme sosyal öyküden yönlendirici cümlelerin çıkarılıp kalan sosyal öykünün sunulması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İlk üç oturumda davranışın gözlenmesi ile davranışın kazanılması için ölçüt olarak ele alınan üç oturum artarda beklenen davranışın gözlenmesi ölçütü gerçekleşmiştir ve geri çekme/silikleştirme aşaması sonlandırılmıştır. Toplamda gerçekleştirilen üç oturumun üçünde de beklenen davranış gözlenmiştir.

Tablo 4.12. Görev Performansı, Sorumluluk Becerisi İzleme Aşaması ve Genelleme Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu

Ortamin Betimlenmesi	Tepki Fırsatı	Tarih	1.O. -/+	2.O. -/+	3.O. -/+
İzleme Aşaması (Ödevlerim Benim Sorumluluğum)					
Ev ortamında öğretmeni tarafından verilen ödevi yapması için anne tarafından 'Ödevini yap.' uyarısı yapılır.	Deniz'in odasında gitmesi ödevine bağımsız olarak başlaması ve ödevi bitirmesi beklenir.	6-7-8/ 05/2022	+	+	+
Genelleme Aşaması (Farklı Kişinin Hatırlatması-Kişi Genellemesi)					
Ev ortamında öğretmeni tarafından verilen ödevi yapması için baba tarafından 'Ödevini yap.' uyarısı yapılır.	Deniz'in odasında gitmesi ödevine bağımsız olarak başlaması ve ödevi bitirmesi beklenir.	13-14-15/ 05/2022	+	+	+

Görev performansı alanından sorumluluk alma, ödev sorumluluğunu yerine getirme becerisinin kazanımını izleyen üçüncü hafta izleme aşamasında üç oturum gerçekleştirilmiştir. Üç gün arka arkaya olacak şekilde izleme aşaması gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış ortam düzenlenerek gerçekleştirilen oturumlarda Deniz'in evde annesinin uyarısı ile odasına giderek bağımsız bir şekilde kendisine verilen ödevi yapması ve bitirmesi beklenmiştir. Beklenen davranışın gerçekleşmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '+', beklenen davranış dışındaki problem davranışların sergilenmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '-' işaretlenmiştir. Gerçekleştirilen üç izleme aşamasının üçünde de Deniz'den beklenen davranış gözlenmiştir.

Görev performansı alanından sorumluluk alma, ödev sorumluluğunu yerine getirme becerisinin kazanımını izleyen dördüncü hafta genelleme oturumu aşamasında üç oturum gerçekleştirilmiştir. Genelleme aşamasında kişi genellemesi ele alınmıştır ve Deniz'in kazanmış olduğu hedef davranışı annesi yerine babasının uyarısı ile gerçekleştirmesi beklenmiştir. Üç gün arka arkaya olacak şekilde genelleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış ortam düzenlenerek gerçekleştirilen oturumlarda Deniz'in evde babasının

uyarısı ile odasına giderek bağımsız bir şekilde kendisine verilen ödevi yapması ve bitirmesi beklenmiştir. Beklenen davranışın gerçekleşmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '+', beklenen davranış dışındaki problem davranışların sergilenmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '-' işaretlenmiştir. Gerçekleştirilen üç genelleme oturumunun üçünde de Deniz'den beklenen davranış gözlenmiştir.

4.1.4. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden açık fikirlilik, hoşgörü becerisinin gelişimi

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden açık fikirlilik, hoşgörü becerisi öğretim süreci boyunca gerçekleştirilen oturumlarda hedeflenen davranışın gerçekleşme durumu gözlem formlarına kaydedilmiştir. Gözlem formları duygusal kontrol becerisinin gelişimini görebilme amacı ile tablo olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.13. Açık Fikirlilik, Hoşgörü Becerisi Eylem Planı Uygulama Öncesi Veri Toplama Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu

Ortamin Betimlenmesi	Tepki Fırsatı	Tarih	1.O. -/+	2.O. -/+	3.O. -/+
Eylem Planı Uygulama Öncesi Aşaması					
Sınıf arkadaşları kütüphaneye sessizce girip hareket ederken öğrencinin de arkadaşları ile birlikte kütüphaneye gelmesi ve sessizce katılım sağlaması beklenir.	Deniz'in kütüphanede sessizce hareket etmesi ve aldığı kitabı sessizce okuması beklenir.	08/01/2022	-	-	-

Açık fikirlilik alanından hoşgörülü olma, kütüphanede sessiz olma becerisinin eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasında üç oturum gerçekleştirilmiştir. Üç ders arka arkaya ve oturumlar arası 40 dakika olacak şekilde eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış ortam düzenlenerek gerçekleştirilen oturumlarda Deniz'in arkadaşları ile kütüphaneye gitmesi ve kütüphanede sessizce hareket ederek sessiz bir şekilde kitap okuması beklenmiştir. Beklenen davranışın gerçekleşmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '+', beklenen davranış dışındaki problem davranışların sergilenmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '-' işaretlenmiştir. Gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun üçünde de Deniz'den beklenen davranış gözlenmemiştir.

Tablo 4.14. Açık Fikirlilik, Hoşgörü (Kütüphanede Sessiz Olurum) Becerisi 5N1K Değerlendirme Formu

Kütüphanede Sessiz Olurum 5N1K			
Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrenciden Beklenen Yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
1. Öğretmenim bizi nereye götürür?	Kütüphaneye götürür.	+	
2. Kütüphanede nasıl davranmam gerekir?	Sessiz olmam ve arkadaşlarımı rahatsız etmemem gerekir.	+	
3. Kütüphane kuralı nedir?	Sessiz olmaktır.	+	
4. Kütüphanede neden kurallara uymalıyız?	Arkadaşlarımızı rahatsız etmemek için kurallara uymalıyız.	+	
5. Kütüphane kurallarına uyduğum zaman ne olur?	Kimse rahatsız olmaz ve herkes mutlu olur.	+	

Sosyal öykü sunma ve sosyal öyküyü geri çekme (silikleştirme) aşamasında her sosyal öykü okunmasının ardından öykü için hazırlanan 5N1K değerlendirme formu uygulanmıştır. Katılımcı öğrenci değerlendirme formunda yer alan bütün sorulara doğru yanıt vermesi davranışın gözleneceği ortama geçilmesi için ölçüt olarak ele alınmıştır. Bütün sorulara doğru yanıt alındığı için öykünün anlaşıldığı varsayılarak davranışın gözleneceği ortama geçilmiştir. 5N1K değerlendirme formu sosyal öykünün okunduğu aşamalar olan öyküyü sunma ve geri çekme (silikleştirme) aşamalarında sosyal öykünün okunmasının hemen ardından kullanılmıştır. Değerlendirme formunda görüldüğü gibi katılımcı öğrenci öyküye yönelik bütün sorulara doğru cevap verdiği için davranışın gözleneceği ortama geçilmiştir ve davranışlar gözlenerek araştırmacı gözlem formuna kaydedilmiştir.

Tablo 4.15. Açık Fikirlilik, Hoşgörü (Kütüphanede Sessiz Olurum) Becerisi Sosyal Öykü Sunma Aşaması, Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu

Ortamin Betimlenmesi	Tepki Fırsatı	Tarih	-/+ 1.Otrm	-/+ 2.Otrm	-/+ 3.Otrm	-/+ 4.Otrm	-/+ 5.Otrm	-/+ 6.Otrm
Sosyal Oykü Sunma Aşaması								
Sınıf arkadaşları kütüphaneye sessizce girip hareket ederken öğrencinin de arkadaşları ile birlikte kütüphaneye gelmesi beklenir.	Deniz'in kütüphanede sessizce hareket etmesi ve aldığı kitabı sessizce okuması beklenir.	1.Gün 18/04/2022	+	-	-	+	-	+
		2.Gün 19/04/2022	+	+	-	+	+	+
Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması								
Sınıf arkadaşları kütüphaneye sessizce girip hareket ederken öğrencinin de arkadaşları ile birlikte kütüphaneye gelmesi beklenir.	Deniz'in kütüphanede sessizce hareket etmesi ve aldığı kitabı sessizce okuması beklenir.	3.Gün 20/04/2022	+	+	+			

Açık fikirlilik alanından hoşgörülü olma, kütüphanede sessiz olma becerisinin sosyal öykü sunma aşaması aşamasında toplamda 12 oturum gerçekleştirilmiştir. Birinci sosyal öykü sunma aşamasında beklenen davranış ilk defa sergilenmiştir. Ölçüt karşılanana kadar devam eden oturumlarda davranışın görülme sıklığının arttığı gözlenmiştir. İkinci günün sonunda 10., 11. ve 12. oturumda beklenen davranışın gözlenmesi ile davranışın kazanılması için ölçüt olarak ele alınan üç oturum ardarda beklenen davranışın gözlenmesi ölçütü gerçekleşmiştir ve sosyal öykü sunma aşaması sonlandırılmıştır. Toplamda gerçekleştirilen 12 oturumun 8'inde beklenen davranış gözlenmiştir.

Açık fikirlilik alanından hoşgörülü olma, kütüphanede sessiz olma becerisinin silikleştirme oturumu aşamasında toplam üç oturum gerçekleştirilmiştir. Geri çekme/silikleştirme sosyal öyküden yönlendirici cümlelerin çıkarılıp kalan sosyal öykünün sunulması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Üç oturumun üçünde de beklenen davranış gözlenmiştir.

Tablo 4.16. Açık Fikirlilik, Hoşgörü Becerisi İzleme Aşaması ve Genelleme Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu

Ortamin Betimlenmesi	Tepki Fırsatı	Tarih	1.O. -/+	2.O. -/+	3.O. -/+
İzleme Aşaması (Kütüphanede Saygılı Olurum)					
Sınıf arkadaşları kütüphaneye sessizce girip hareket ederken öğrencinin de arkadaşları ile birlikte kütüphaneye gelmesi ve sessizce katılım sağlaması beklenir.	Deniz'in kütüphanede sessizce hareket etmesi ve aldığı kitabı sessizce okuması beklenir.	11/05/2022	+	+	+
Genelleme Aşaması (Konferans Salonunda-Ortam Genellemesi)					
Sınıf arkadaşları konferans salonuna sessizce girip hareket ederken öğrencinin de arkadaşları ile birlikte konferans salonuna gelmesi ve katılım sağlaması beklenir.	Deniz'in konferans salonunda sessizce hareket etmesi ve sessizce katılım sağlaması beklenir.	18/05/2022	+	+	+

Açık fikirlilik alanından hoşgörülü olma, kütüphanede sessiz olma becerisinin kazanımını izleyen üçüncü hafta izleme aşamasında üç oturum gerçekleştirilmiştir. Üç ders arka arkaya ve oturumlar arası 40 dakika olacak şekilde izleme aşaması gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış ortam düzenlenerek gerçekleştirilen oturumlarda Deniz'in arkadaşları ile kütüphaneye gitmesi ve kütüphanede sessizce hareket ederek sessiz bir şekilde kitap okuması beklenmiştir. Beklenen davranışın gerçekleşmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '+', beklenen davranış dışındaki problem davranışların sergilenmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '-' işaretlenmiştir. Gerçekleştirilen üç izleme aşamasının üçünde de Deniz'den beklenen davranış gözlenmiştir.

Açık fikirlilik alanından hoşgörülü olma, kütüphanede sessiz olma becerisinin kazanımını izleyen dördüncü hafta genelleme oturumu aşamasında üç oturum gerçekleştirilmiştir. Genelleme aşamasında ortam genellemesi ele alınmıştır ve Deniz'in kazanmış olduğu hedef davranışı farklı ortam olan konferans salonunda genellemesi beklenmiştir. Üç ders arka arkaya ve oturumlar arası 40 dakika olacak şekilde genelleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış ortam düzenlenerek gerçekleştirilen oturumlarda Deniz'in arkadaşları ile konferans salonuna giderek orada sessiz bir şekilde ortama uyması beklenmiştir. Beklenen davranışın gerçekleşmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '+', beklenen davranış dışındaki problem davranışların sergilenmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '-' işaretlenmiştir. Gerçekleştirilen üç genelleme oturumunun üçünde de Deniz'den beklenen davranış gözlenmiştir.

4.1.5. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden başkalarıyla etkileşim, girişkenlik becerisinin gelişimi

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden başkalarıyla etkileşim, girişkenlik becerisi öğretim süreci boyunca gerçekleştirilen oturumlarda hedeflenen davranışın gerçekleşme durumu gözlem formlarına kaydedilmiştir. Gözlem formları duygusal kontrol becerisinin gelişimini görebilme amacı ile tablo olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.17. Başkaları ile Etkileşim, Girişkenlik Becerisi Eylem Planı Uygulama Öncesi Veri Toplama Aşaması, Araştırmacı Gözlem Formu

Ortamın Betimlenmesi	Tepki Fırsatı	Tarih	1.O. -/+	2.O. -/+	3.O. -/+
Eylem Planı Uygulama Öncesi Aşaması					
Arkadaşlarının toplu olarak oyun oynadıkları ortama öğrenci ile gidilir ve ilgisi oyunda olacak şekilde izlemeye başlanır.	Deniz'in oyuna katılmak için nazikçe izin istemesi beklenir.	09/01/2022	-	-	-

Başkaları ile etkileşim alanından girişkenlik, katılmayı isteme becerisinin eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması aşamasında üç oturum gerçekleştirilmiştir. Üç teneffüs arka arkaya ve oturumlar arası 40 dakika olacak şekilde eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen oturumlarda Deniz'in oyun oynayan arkadaşlarını izlerken oyuna katılmak istediğinde isteğini sözel olarak ifade etmesi beklenmiştir. Beklenen davranışın gerçekleşmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '+', beklenen davranış dışındaki problem davranışların sergilenmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna '-' işaretlenmiştir. Gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun üçünde de Deniz'den beklenen davranış gözlenmemiştir.

Tablo 4.18. Başkaları ile Etkileşim, Girişkenlik (Katılmak İsterim) Becerisi 5N1K Değerlendirme Formu

Katılmak İsterim 5N1K			
Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrenciden Beklenen Yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
1. Teneffüste arkadaşlarım ne yapıyorlar?	Arkadaşlarım teneffüste dışarda oyun oynarlar.	+	
2. Arkadaşlarım oyun oynarken ben ne yapıyorum?	Ben arkadaşlarımı izlerim.	+	
3. Oyuna katılmak istediğim zaman ne yapmam gerekir?	'Ben de sizinle oynayabilir miyim?' diye sormam gerekir.	+	
4. İzin isteyerek oyuna katıldığım zaman ne olur?	Arkadaşlarım mutlu olur ve bana oynamayı öğretirler.	+	
5. Konuşarak izin istemek nasıl bir davranıştır?	Güzel bir davranıştır.	+	

Sosyal öykü sunma ve sosyal öyküyü geri çekme (silikleştirme) aşamasında her sosyal öykü okunmasının ardından öykü için hazırlanan 5N1K değerlendirme formu uygulanmıştır. Katılımcı öğrenci değerlendirme formunda yer alan bütün sorulara doğru yanıt vermesi davranışın gözleneceği ortama geçilmesi için ölçüt olarak ele alınmıştır. Bütün sorulara doğru yanıt alındığı için öykünün anlaşıldığı varsayılarak davranışın gözleneceği ortama geçilmiştir. 5N1K değerlendirme formu sosyal öykünün okunduğu aşamalar olan öyküyü sunma ve geri çekme (silikleştirme) aşamalarında sosyal öykünün okunmasının hemen ardından kullanılmıştır. Değerlendirme formunda görüldüğü gibi katılımcı öğrenci öyküye yönelik bütün sorulara doğru cevap verdiği için davranışın gözleneceği ortama geçilmiştir ve davranışlar gözlenerek araştırmacı gözlem formuna kaydedilmiştir.

Tablo 4.19. Başkaları ile Etkileşim, Girişkenlik (Katılmak İsterim) Becerisi Sosyal Öykü Sunma Aşaması, Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu

Ortamin Betimlenmesi	Tepki Fırsatı	Tarih	-/+ 1.Otrm	-/+ 2.Otrm	-/+ 3.Otrm	-/+ 4.Otrm	-/+ 5.Otrm	-/+ 6.Otrm
Sosyal Oykü Sunma Aşaması								
Arkadaşlarının toplu olarak oyun oynadıkları ortama öğrenci ile gidilir ve ilgisi oyunda olacak şekilde izlemeye başlanır.	Deniz'in oyuna katılmak için nazikçe izin istemesi beklenir.	1.Gün 21/04/2022	-	+	-	+	-	+
		2.Gün 22/04/2022	+	-	-	+	+	-
		3.Gün 25/04/2022	+	-	+	+	+	
Geri Çekme (Silikleştirme) Aşaması								
Arkadaşlarının toplu olarak oyun oynadıkları ortama öğrenci ile gidilir ve ilgisi oyunda olacak şekilde izlemeye başlanır.	Deniz'in oyuna katılmak için nazikçe izin istemesi beklenir.	4.Gün 26/04/2022	+	+	-	+	+	+

Başkaları ile etkileşim alanından girişkenlik, katılmayı isteme becerisinin sosyal öykü sunma aşaması aşamasında toplamda 17 oturum gerçekleştirilmiştir. Birinci sosyal öykü sunma aşamasında beklenen davranış gözlenmemiştir, ikinci sosyal öykü sunma aşamasında beklenen davranış ilk defa sergilenmiştir. Ölçüt karşılanana kadar devam eden oturumlarda davranışın görülme sıklığının arttığı gözlenmiştir. Üçüncü günün sonunda 15., 16. ve 17. oturumda beklenen davranışın gözlenmesi ile davranışın kazanılması için ölçüt olarak ele alınan üç oturum ardarda beklenen davranışın gözlenmesi ölçütü gerçekleşmiştir ve sosyal öykü sunma aşaması sonlandırılmıştır. Toplamda gerçekleştirilen 17 oturumun 10'unda beklenen davranış gözlenmiştir.

Başkaları ile etkileşim alanından girişkenlik, katılmayı isteme becerisinin silikleştirme aşamasında toplamda 6 oturum gerçekleştirilmiştir. Geri çekme/silikleştirme sosyal öyküden yönlendirici cümlelerin çıkarılıp kalan sosyal öykünün sunulması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Altı oturumun ilk iki oturumunda beklenen davranış gözlenmiştir, üçüncü oturumunda beklenen davranış gözlenmemiştir devam eden oturumlarda 4., 5. ve 6. beklenen davranışın gözlenmesi ile davranışın kazanılması için ölçüt olarak ele alınan üç oturum ardarda

beklenen davranışın gözlenmesi ölçütü gerçekleşmiştir ve geri çekme/silikleştirme aşaması sonlandırılmıştır. Toplamda gerçekleştirilen 6 oturumun 5’inde beklenen davranış gözlenmiştir.

Tablo 4.20. Başkaları ile Etkileşim, Girişkenlik Becerisi İzleme Aşaması ve Genelleme Aşaması Araştırmacı Gözlem Formu

Ortamin Betimlenmesi	Tepki Fırsatı	Tarih	1.O. -/+	2.O. -/+	3.O. -/+
İzleme Aşaması (Katılmak İsterim)					
Arkadaşlarının toplu olarak oyun oynadıkları ortama öğrenci ile gidilir ve ilgisi oyunda olacak şekilde izlemeye başlanır.	Deniz’in oyuna katılmak için nazikçe izin istemesi beklenir.	17/05/2022	+	+	+
Genelleme Aşaması (Farklı Oyun-Ortam Genellemesi)					
Arkadaşlarının toplu olarak oyun oynadıkları ortama öğrenci ile gidilir ve ilgisi oyunda olacak şekilde izlemeye başlanır.	Deniz’in oyuna katılmak için nazikçe izin istemesi beklenir.	24/05/2022	+	+	+

Başkaları ile etkileşim alanından girişkenlik, katılmayı isteme becerisinin kazanımını izleyen üçüncü hafta izleme aşamasında üç oturum gerçekleştirilmiştir. Üç teneffüs arka arkaya ve oturumlar arası 40 dakika olacak şekilde eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen oturumlarda Deniz’in oyun oynayan arkadaşlarını izlerken oyuna katılmak istediğinde isteğini sözel olarak ifade etmesi beklenmiştir. Beklenen davranışın gerçekleşmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna ‘+’, beklenen davranış dışındaki problem davranışların sergilenmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna ‘-’ işaretlenmiştir. Gerçekleştirilen üç izleme oturumunun üçünde de Deniz’den beklenen davranış gözlenmiştir.

Başkaları ile etkileşim alanından girişkenlik, katılmayı isteme becerisinin kazanımını izleyen dördüncü hafta genelleme oturumu aşamasında üç oturum gerçekleştirilmiştir. Üç oturumun üçünde de beklenen davranış gözlenmiştir. Genelleme aşamasında ortam genellemesi ele alınmıştır ve Deniz’in kazanmış olduğu hedef davranış bahçenin farklı bölgesinde ve sosyal öykü sunma aşamasında yer alan oyundan farklı bir oyun oynayan arkadaşlarını izlerken oyuna katılmak istediğinde isteğini sözel olarak ifade etmesi beklenmiştir. Beklenen davranışın gerçekleşmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna ‘+’, beklenen davranış dışındaki problem davranışların sergilenmesi durumunda araştırmacı gözlem formuna ‘-’ işaretlenmiştir. Gerçekleştirilen üç genelleme oturumunun üçünde de Deniz’den beklenen davranış gözlenmiştir.

4.2. Öğretmen Görüşüne Göre SDÖ Becerilerinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşüne göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi görebilmek adına görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu öğretim programı uygulamasının öncesinde ve öğretim programı uygulamasının sonrasında olmak üzere sınıf öğretmeninden iki kere toplanmıştır. Sınıf öğretmeni Ahmet tarafından öğretim programı uygulamasının öncesinde ve öğretim programı uygulamasının sonrasında görüşme formu doldurulmuştur. Deniz'in din kültürü ve ahlak bilgisi dersine giren branş öğretmeni Merve öğretmen ve Deniz'in İngilizce dersine giren Hande öğretmen ve ilkökul süreci boyunca Deniz'in rehber öğretmeni Esra öğretmenin görüşlerinin de araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu açıdan öğretim programı uygulamasının sonrasında Deniz'in sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini yorumlamaları adına Deniz'in din kültürü ve ahlak bilgisi dersi branş öğretmeni Merve, İngilizce dersi branş öğretmeni Hande ve rehberlik öğretmeni Esra öğretmenle de görüşme formu doldurulmuştur. Görüşme formu verileri aşağıdaki şekildedir:

4.2.1. Sınıf öğretmeni görüşleri

Öğretmen görüşme formu öğretim programı uygulamasının öncesinde ve öğretim programı uygulamasının sonrasında Deniz'in sınıf öğretmeni Ahmet öğretmen tarafından doldurulmuştur. Öğretim programı uygulamasının öncesi öğretmen görüşme formu Deniz'in sınıf öğretmeni tarafından 21.03.2022 tarihinde doldurulmuştur. Öğretim programı uygulamasının sonrası öğretim programı ile ilgili son gözlem verileri toplandıktan sonra öğretmen görüşme formu Deniz'in sınıf öğretmeni ile 10.06.2022 tarihinde doldurulmuştur. Görüşme formu verileri aşağıdaki şekildedir.

Tablo 4.21. Sınıf öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 1. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Öncesi	Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası
<i>İlkokul dönemi süresince sınıf ortamında tek başına bulunmakta sorun yaşamaktayız. Bu sebeple iş birliği yapma ve sorumluluk alma konusunda olumsuz davranışlar sergilemektedir</i>	<i>Uzun bir süre (dört yıl) sınıf ortamında bulunması sorumluluklarını yerine getirme, iş birliği yapma ve sorumluluklarının devamını getirme konusunda olumlu gelişmiştir.</i>

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan görev performansı becerilerini (özdenetim, sorumluluk, sebat) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna sınıf öğretmeni dönem başında öğretim programı uygulanmasından önce Deniz'in görev performansı becerilerinde yetersiz olduğunu, özellikle

iş birliği yapma ve sorumluluk alma becerilerinde olumsuz davranışlar sergilediğini bundan dolayı da sınıfın diğer öğrencilerinin olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir. Öğretim programı uygulamasının sonrasında ise aynı soru için sınıf öğretmeni Deniz'in sınıf içerisinde iş birliği yapma konusunda ve sorumluluklarını yerine getirmede olumlu geliştiğini ifade etmiştir. Öğretmenin ifadesine göre Deniz'in öğretim programı sonrasında görev performansında gelişme göstermesi sayesinde sınıf ortamında görev performansı becerileri açısından olumsuz davranışların sergilenmesi azalmıştır.

Tablo 4.22. Sınıf öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 2. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Öncesi	Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası
<i>Arkadaşlarının desteklerine yanıt vermemesinden dolayı sosyal olarak iletişimde eksikleri oldu. Bu süreç ders sırasında ilişki kurabilmesini engelliyor ve ders içinde bağırma, kendi kendine konuşma gibi problem davranışları oluyor.</i>	<i>Sınıf içi aidiyet duygusun çok iyi olduğundan Deniz arkadaşlarını, arkadaşları Deniz'i benimseme ve destek konusunda çok olumlu pekiştirdi. Ders işleyişi açısından olumlu oldu.</i>

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan başkaları ile etkileşim becerilerini (enerjik olma, girişkenlik, sosyallik) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna sınıf öğretmeni dönem başında öğretim programı uygulanmasından önce Deniz'in etkileşim becerileri ile ilgili arkadaşlarından gelen destekleri reddetmesi veya bu desteklere yanıt vermemesi ile iletişim becerilerinin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Aynı zamanda sınıf öğretmeni ders sırasında dersle ilgili konularda arkadaşlarının destek tekliflerine Deniz'in uygun olmayan tepkiler (bağırma, kendi kendine konuşma) verdiği için arkadaşlık ilişkilerinin olumsuz etkilenmesine, ders sürecinin de aksamasına sebep olduğunu ifade etmiştir. Öğretim programının uygulanmasının sonrasında ise aynı soru için sınıf öğretmeni Deniz'in etkileşim becerilerinin gelişmesi ile sınıfta arkadaşları tarafından benimsenmeye başladığını bu sebeple sınıf içinde aidiyet duygusunun arttığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenin görüşüne göre artan olumlu duygular ile arkadaşlarının da Deniz' i benimseme ve destekleme konusunda olumlu davranışlarının artması sayesinde dersin işleyişinde bir aksama olmaması herkes tarafından olumlu karşılanmıştır.

Tablo 4.23. Sınıf öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 3. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Öncesi	Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası
<i>Sınıfta bulunan eşyalar, dolaplar ve perdeler ile ilgili simetri takıntısı bulunmakta bu takıntılar ders boyunca devam etmekte ve sınıftaki diğer öğrencileri de olumsuz etkilemektedir.</i>	<i>Deniz'in özellikle simetri konusunda takıntıları önce sınıfta problem oluştursa da sonra sınıf düzeni açısından iyi karşılandı. Sınıf içerisinde sevilen, desteklenen bir role geçiş yaptı.</i>

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan duygu düzenleme becerilerini (strese dayanıklılık, duygusal kontrol, iyimserlik) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna sınıf öğretmeni dönem başında öğretim programı uygulanmasından önce Deniz'in duygu düzenleme becerilerinden duygusal kontrol becerisi için sınıfta özellikle dolap kapakları ve perdeler ile ilgili ders boyunca simetrik olarak düzeltme davranışı sergilediğini ve bu davranışların ders esnasında diğer öğrencilerin de dikkatini dağıttığını belirtmiştir. Öğretim programı uygulamasının sonrasında ise aynı soru için sınıf öğretmeni Deniz'in özellikle simetri konusundaki takıntılarına hâkim olabildiğini ve bu çabasıdan dolayı sınıftaki düzenin de sağlandığını bu açıdan sınıf arkadaşları tarafından daha çok desteklenen bir birey olarak karşılandığını ifade ederek Deniz'in özellikle duygusal kontrol becerilerinde gelişim gösterdiğini vurgulamıştır.

Tablo 4.24. Sınıf öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 4. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Öncesi	Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası
<i>Etkileşim açısından zayıf becerilere sahip olmasından dolayı merak, yaratıcılık ve hoşgörü alanında zayıf becerileri sahiptir.</i>	<i>Her öğrencinin diğer arkadaşlarına etkileşim üzerinden davranış açısından olumlu etkisi, Deniz üzerinden de gerçekleşti. Birbirinden öğrenmenin en güzel yanı sınıf ortamında gerçekleşti.</i>

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan açık fikirlilik becerilerini (merak, yaratıcılık, hoşgörü) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna sınıf öğretmeni dönem başında öğretim programı uygulanmasından önce Deniz'in etkileşim ve iletişim açısından zayıf olduğunu ifade etmiştir. Bu becerilerin zayıflığından dolayı merak, yaratıcılık ve hoşgörü alanında da zayıf kaldığını düşündüğünü ifade etmiştir. Öğretim programı uygulamasının sonrasında ise aynı soru için sınıf öğretmeni Deniz'in etkileşim becerilerinin geliştiğini ifade etmiş ve bu gelişimin Deniz'in arkadaşlarına

da yansıdığını vurgulamıştır. Gelişen etkileşim becerileriyle sınıf içerisinde hoşgörölü olarak arkan destekli öğrenmenin önemli ve güzel olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 4.25. Sınıf öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 5. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Öncesi	Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası
<i>Empati kurma, birlikte çalışmaya kapalı bir yapıya sahip. Birlikte çalışma ortamında takıntılarından dolayı ortak çalışmaya katılmakta zorlanıyor ve çalışma arkadaşlarının da dikkatinin dağılmasına sebep olabiliyor.</i>	<i>Belki de empati kurma sınıfta gerçekleşen en önemli beceri oldu. Birlikte gerçekleştirilen birçok etkinlikte önemli iş birliği ilerlemesi sağlandı.</i>

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan iş birliği becerilerini (empati kurma, birlikte çalışma, güven) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna sınıf öğretmeni dönem başında öğretim programının uygulanmasından önce Deniz'in empati kurma, birlikte çalışma becerilerinde kapalı bir yapıya sahip olduğunu belirtirken takıntılarından dolayı arkadaşlarıyla iş birliğinde ve birlikte çalışma ortamında zorluk çektiğini bu sebeple arkadaşlarıyla olan ilişkisinin olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Öğretim programı uygulamasının sonrasında ise aynı soru için sınıf öğretmeni Deniz'in empati kurma, birlikte çalışma ve iş birliği becerilerinin geliştiğini ifade ederek bu becerilerin Deniz' de gelişen en önemli beceriler olduğunu vurgulanmıştır.

4.2.2. Branş (din kültürü ve ahlak bilgisi) öğretmeni görüşleri

Öğretim programı uygulamasının sonrası öğretim programı ile ilgili son gözlem verileri toplandıktan sonra öğretmen görüşme formu branş (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) öğretmeni Merve öğretmen tarafından 7.06.2022 tarihinde doldurulmuştur. Görüşme formu verileri aşağıdaki şekildedir:

Tablo 4.26. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 1. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası
<i>Daha önceki dönemlere göre sınıf içerisinde daha uzun süre ders dinlemeye, derste sorumluluklarını yerine getirme, seviyesine göre derse katılım gösterme konusunda gelişim göstermiştir.</i>

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan görev performansı becerilerini (özdenetim, sorumluluk, sebat) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-

olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Merve öğretmen Deniz'in öğretim programı uygulamasının sonrasında daha uzun süre dersle ilgilendiğini ifade etmiştir. Deniz'in dersle olan ilginin artması ile dersle ilgili sorumluluklarını yerine getirme ve kendi seviyesine göre derse katılım gösterme konusunda gelişim gösterdiğini vurgulamıştır.

Tablo 4.27. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 2. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası
<i>Sınıf içerisinde arkadaşları tarafından önceki dönemlere göre daha fazla benimsenmiş, karşılıklı olarak birbirlerini kabullenmişlerdir. Bu da Deniz'in sınıf içerisinde daha uzun süre kalması yönünde olumlu katkı sağlamıştır.</i>

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan başkaları ile etkileşim becerilerini (enerjik olma, girişkenlik, sosyallik) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Merve öğretmen öğretim programı uygulamasının sonrasında Deniz'in önceki döneme göre sınıf arkadaşları tarafından daha çok benimsendiğine ve kabullendiğine yönelik olumlu bir ortam gördüğünü ifade etmiştir. Merve öğretmen, karşılıklı kabullenme ortamında Deniz'in arkadaşları ile arasında olumlu bir etkileşim hissettiği için sınıf içerisinde daha uzun süre kalabilme ve derse odaklanabilme yönünde Deniz'in becerilerinin olumlu yönde geliştiğini vurgulamıştır.

Tablo 4.28. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 3. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası
<i>İlk zamanlarda öfkesine kontrol olmakta zorlansa da zaman içerisinde bu yönünde olumlu yönde gelişme göstermiştir. Geliştirmiş olduğu takıntılar zaman içerisinde kabul görerek Deniz'i olumlu etkilemiştir.</i>

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan duygu düzenleme becerilerini (strese dayanıklılık, duygusal kontrol, iyimserlik) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Merve öğretmen Deniz'in ilk zamanlarda öfke kontrolü konusunda zorlandığını, öğretim programı uygulamasının sonrasında ise zamanla öfkesini kontrol etmekte geliştiğini ifade etmiştir. Ayrıca Deniz'de var olan takıntıların öğretim programı uygulamasının sonrasında zamanla azaldığını takıntıların azalması ile önceden tepki çeken davranışların sınıf içerisinde kabul görüldüğü için Deniz'i olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

Tablo 4.29. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 4. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası
<i>Sınıf içerisinde daha uzun zaman geçirmeye başladığı için derse olan ilgi ve merakı da artmıştır. Arkadaşlarıyla birlikte geçirdiği süre arttıkça birbirlerine karşı daha çok hoşgörülü yaklaşmaya başlamışlardır.</i>

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan açık fikirlilik becerilerini (merak, yaratıcılık, hoşgörü) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Merve öğretmen önceki becerilerin gelişimi ile bağlantılı olarak Deniz'in sınıf içerisinde daha uzun süre kalmaya başlamasıyla derse olan ilgisi ve merakının da arttırdığını ifade etmiştir. Merve öğretmen Deniz'in sınıfta geçirdiği süre içerisinde arkadaşlarıyla birlikte geçirdiği sürenin de artış gösterdiğini bu sayede arkadaşları ile karşılıklı olarak birbirlerine daha hoşgörülü yaklaşımlar sergilediklerini ifade etmiştir.

Tablo 4.30. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 5. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası
<i>Arkadaşlarıyla zaman geçirmeye başladıkça onlarla iletişimi artmış ve bu da empati becerisini daha çok geliştirmesini sağlamıştır. Arkadaşlık ilişkilerinin ilk zamanlarına göre daha iyi olduğu gözlemlenmiştir.</i>

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan iş birliği becerilerini (empati kurma, birlikte çalışma, güven) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Merve öğretmen Deniz'in önceki becerilerle bağlantılı olarak arkadaşlarıyla daha çok zaman geçirmesinin karşılıklı olarak iletişimin artmasına ve bu sayede Deniz'in empati kurma becerilerinin gelişmesine katkısı olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda Merve öğretmen öğretim programı uygulamasından önceki zamana göre Deniz'in arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi olduğunu gözlemlediğini vurgulamıştır.

4.2.3. Branş (İngilizce) öğretmeni görüşleri

Öğretim programı uygulamasının sonrası öğretim programı ile ilgili son gözlem verileri toplandıktan sonra öğretmen görüşme formu branş (İngilizce) öğretmeni Hande öğretmen tarafından 17.06.2022 tarihinde doldurulmuştur. Görüşme formu verileri aşağıdaki şekildedir.

Tablo 4.31. İngilizce öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 1. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası

Sene başında daha suskun ve sessiz bir öğrenci iken yıl sonuna doğru daha aktif ve konuşkan bir öğrenci oldu.

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan görev performansı becerilerini (özdenetim, sorumluluk, sebat) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Hande öğretmen Deniz'in öğretim programı uygulamasının öncesinde sınıfta dersle ilgili daha suskun ve sessiz bir öğrenci olduğunu ifade etmiştir. Sene sonuna doğru ise öğretim programı uygulamasının sonrasında derse ilgili, daha aktif ve konuşkan bir öğrenci olarak gelişim gösterdiğini ifade etmiştir. Hande öğretmenin yorumlarına göre Deniz'in ders içerisindeki sorumluluk davranışları öğretim programı uygulamasının sonrasında olumlu yönde artış göstermiştir.

Tablo 4.32. İngilizce öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 2. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası

Ders sırasında sorduğum sorulara cevap verdi. Girişkenliği arttı.

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan başkaları ile etkileşim becerilerini (enerjik olma, girişkenlik, sosyallik) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Hande öğretmen Deniz'in etkileşim becerileri yönünden öğretim programı uygulaması sonrasında dersle ilgili Deniz'e yönelttiği sorulara Deniz'in cevap verdiğini ve derse olan girişkenliğinin artış gösterdiğini ifade etmiştir.

Tablo 4.33. İngilizce öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 3. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası

Arkadaşları ile iletişimde yol kat etti. Dersimde arkadaşları ile verilen sorumlulukları yerine getirdi.

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan duygu düzenleme becerilerini (strese dayanıklılık, duygusal kontrol, iyimserlik) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Hande öğretmen Deniz'in öğretim programı uygulamasının sonrasında arkadaşları ile olan iletişimde olumlu gelişmeler gösterdiğini belirtmiştir. Hande öğretmen kendi dersi için Deniz'in ders içerisinde arkadaşlarıyla yapması gereken sorumlulukları yerine getirdiğini ve derse uyum sağladığını ifade etmiştir.

Tablo 4.34. İngilizce öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 4. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası

Ders içi etkinliklere katılım sağladı. Öğrendiğimiz kelimelerin anlamlarını sordu. Öğrenmeye çalıştı.

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan açık fikirlilik becerilerini (merak, yaratıcılık, hoşgörü) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Hande öğretmen öğretim programı uygulamasını sonrasında denizin ders içi etkinliklere katılım sağladığını belirtti. Hande öğretmen Deniz'in ders sırasında telaffuz edilen yabancı kelimelerin anlamını sorduğunu ifade ederek merak duygusunun geliştiğini ve öğrenmeye istekli olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 4.35. İngilizce öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 5. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası

Kendine olan özgüveni arttı. Ders içi davranışlarında olumlu tutumlar sergiledi.

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan iş birliği becerilerini (empati kurma, birlikte çalışma, güven) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Hande öğretmen öğretim programı uygulaması sonrasında Deniz'in kendine olan özgüveninin arttığını vurgulamıştır. Özgüveninin artması ile Deniz'in ders içi davranışlarında birlikte çalışmaya yönelik olumlu tutumlar sergilediğini ifade etmiştir.

Görüşme formu dışında eklemek istediklerini 'Deniz'de gözle görülür şekilde bir gelişme olduğu aşikâr, bu gelişmeleri gözlemlemek olumlu gelişmeler olduğunu görebilmek çok güzel. Umarım yolu açık bir şekilde ilerlemeye devam eder.' cümleleri ile ifade etmiştir.

4.2.4. Rehberlik öğretmeni görüşleri

Öğretim programı uygulamasının sonrası öğretim programı ile ilgili son gözlem verileri toplandıktan sonra öğretmen görüşme formu rehberlik öğretmeni Esra öğretmen tarafından 17.06.2022 tarihinde doldurulmuştur. Görüşme formu verileri aşağıdaki şekildedir.

Tablo 4.36. Rehberlik öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 1. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası

Deniz'in son 3 aylık dönemdeki görev performansı becerilerine baktığımızda fark edilebilir derecede olumlu gelişmelerin yaşandığını gözlemlemekteyim. Derse giriş çıkış saatlerindeki sorumluluk duygusunun olumlu anlamdaki gelişmeleri, yine aynı şekilde ders aralarında öz denetim sahibi olduğunu gösteren tavırları dikkatimi çekmiştir.

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan görev performansı becerilerini (özdenetim, sorumluluk, sebat) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Esra öğretmen, öğretim programı uygulamasının sonrasında Deniz'in özellikle sorumluluk becerisiyle birlikte diğer görev performansı becerilerinin de fark edilebilir derecede gelişme gösterdiğini vurgulamıştır. Ayrıca derse giriş çıkış saatlerindeki sorumlu davranışlarının ve ders aralarındaki özdenetim sahibi tavırlarının dikkat çekici düzeyde gelişme gösterdiğini ifade etmiştir.

Tablo 4.37. Rehberlik öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 2. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası

Bu konuda gerçekten büyük gelişmeler olduğunu düşünmekteyim. Okula ilk başladığında göz teması kurabilme, sorulan soruya cevap alabilme ile ilgili iletişim noktasında yaşadığımız olumsuz durumlar bulunmaktaydı. Son zamanlara baktığımda ise girişkenlik, sosyallik noktasında beni çok mutlu eden adımlar gözlemlemekteyim. Göz teması kurabilme karşılıklı iletişim halinde olabilme açısından olumlu gelişmeler olduğunu düşünüyorum.

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan başkaları ile etkileşim becerilerini (enerjik olma, girişkenlik, sosyallik) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Esra öğretmen özellikle Deniz'in etkileşim becerilerinde büyük gelişmeler olduğunu vurgulamıştır. Esra öğretmen öğretim programı uygulamasının öncesinde Deniz'in göz teması kurma, sorulan sorulara cevap verme gibi basit iletişim becerilerinde yetersiz kaldığını belirtirken özellikle öğretim programı uygulamasının sonrasında Deniz'in hem bu becerileri geliştirdiğini hem de girişkenlik ve sosyallik noktasında önemli ilerlemeler gösterdiğini ifade etmiştir.

Tablo 4.38. Rehberlik öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 3. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası

Okula başladığı ilk zamanlara göre iyimserlik ve duygusal kontrol açısından olumlu gelişmelerin olduğunu düşünmekteyim.

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan duygu düzenleme becerilerini (strese dayanıklılık, duygusal kontrol, iyimserlik) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Esra öğretmen, Deniz'in öğretim programı uygulamasının öncesindeki davranışlarına göre öğretim programı uygulamasının sonrasında Deniz'de duygu kontrolü ve iyimserlik açısından olumlu gelişmeler gördüğünü ifade etmiştir.

Tablo 4.39. Rehberlik öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 4. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası

Deniz'in bir şeylere hep meraklı olduğunu düşünmekteyim. Dikkatini çeken bir objeyi detaylı olarak incelediğini gözlemleme şansım çok oldu. Hoşgörü ve yaratıcılık noktasında olumlu gelişmelerin olduğunu düşünmekteyim.

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan açık fikirlilik becerilerini (merak, yaratıcılık, hoşgörü) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Esra öğretmen, Deniz'in merak duygusunun olduğunu düşündüğünü ve tanısından dolayı dikkatini çeken bir objeyi detaylı olarak incelediğini gözlemleme şansı olduğunu ifade etmiştir. Öğretim programı uygulamasının sonrasında ise hoşgörü ve yaratıcılık alanında Deniz'in kendini geliştirdiğine yönelik bir ifadeler kullanmıştır.

Tablo 4.40. Rehberlik öğretmeni için öğretmen görüşme formunda yer alan 5. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası

Deniz'in güven noktasında gerek sınıf öğretmenine gerek arkadaşlarına karşı gelişmeler gösterdiğini gözlemlemekteyim. Empati kurma ve arkadaşları ile çalışma konusunda da bizi mutlu eden olumlu birçok ilerlemeler göstermiştir.

Öğretmen görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan iş birliği becerilerini (empati kurma, birlikte çalışma, güven) Deniz'in ders içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Esra öğretmen, öğretim programı uygulamasının sonrasında Deniz'in hem sınıf öğretmenine hem de arkadaşlarına karşı güven konusunda bir gelişme gösterdiğini ifade etmiştir. Ayrıca Deniz'in empati kurma ve arkadaşlarıyla birlikte çalışma konusunda dikkat çekici ilerlemeler gösterdiğini vurgulamıştır.

4.3. Aile Görüşüne Göre SDÖ Becerilerinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Veli görüşme formu öğretim programı uygulamasının öncesinde ve öğretim programı uygulamasının sonrasında Deniz'in annesi Aslı tarafından doldurulmuştur. Öğretim programı uygulamasının öncesi veli görüşme formu Deniz'in annesi tarafından 27.3.2022 tarihinde doldurulmuştur. Öğretim programı uygulamasının sonrası öğretim programı ile ilgili son gözlem verileri toplandıktan sonra veli görüşme formu Deniz'in annesi tarafından 10.06.2022 tarihinde doldurulmuştur.

Tablo 4.41. Veli görüşme formunda yer alan 1. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Öncesi	Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası
<i>Deniz sorumlu davranmıyor. Başına buyruk, ne isterse onu yapmak istiyor. Kendi yapması gereken işleri yapmıyor. Sabredemiyor.</i>	<i>Deniz son üç aydır özellikle daha sorumluluk sahibi bir çocuk gibi davranıyor. Özellikle ödevini yapmadan yatmak istemiyor. Kendisini daha fazla kontrol edebiliyor. Kurallara uyuma konusunda belirgin bir iyileşme var. Sevdiği (piyano çalma) etkinliklerde sebat edebiliyor.</i>

Veli görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan görev performansı becerilerini (özdenetim, sorumluluk, sebat) Deniz'in günlük hayat içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin günlük hayatınızdaki etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Deniz'in annesi Aslı Hanım öğretim programı uygulamasının öncesi için Deniz'in sorumlu davranışlar sergilemediği, başına buyruk hareketler yaptığı, sorumluluk almadığı ve sabırlı olmadığı yönünde problem davranışları olduğunu ifade etmiştir. Aslı hanım bu problem davranışların öğretim programı uygulamasının sonrasında ortadan kalktığını ve özellikle sorumluluk alanında Deniz'in gelişme gösterdiğini vurgulamıştır. Aynı zamanda Deniz'in kendisini daha fazla kontrol edebilen, kurallara uyma konusunda dikkat edebilen, uzun süreli çalışmalarda sebat edebilen bir birey olarak geliştiğini ifade etmiştir.

Tablo 4.42. Veli görüşme formunda yer alan 2. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Öncesi	Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası
<i>Deniz oldukça enerjik. Ancak girişken değil. Arkadaşlarına yaklaşmıyor. Çok sosyal değil. Önce onların yanına gidiyor sonra kendi başına takılıyor.</i>	<i>Deniz oldukça enerjik bir çocuk aynı zamanda sosyal, sokakta gördüğü, karşılaştığı insanlara selam verir, nasılsınız diye sorar. Utanıp kaçmaz. İnsanların olduğu ortamlara girme konusunda oldukça istekli.</i>

Veli görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan başkaları ile etkileşim becerilerini (enerjik olma, girişkenlik, sosyallik) Deniz'in günlük hayat içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin günlük hayatınızdaki etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Aslı Hanım öğretim programı uygulamasının öncesi için Deniz'in oldukça enerjik olduğunu fakat bu enerjikliğin girişkenliğe etki etmediğini, Deniz'in arkadaşlarından uzak kaldığını ifade etmiştir. Aynı zamanda Deniz'in sosyal bir çocuk olmadığını ve ağırlıklı olarak tek başına kalmayı seçtiğini vurgulamıştır. Öğretim programı uygulamasının sonrasında Aslı Hanım Deniz'in sosyalliğinin arttığını, tek başına kalmaktan ziyade karşılaştığı insanlara selam vererek iletişim başlattığı yönünde gelişmeler gösterdiğini ve bu konuda istekli olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4.43. Veli görüşme formunda yer alan 3. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Öncesi	Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası
<i>Deniz strese dayanıklı değil. Hemen bağılıyor, öfkeleniyor, duygularını kontrol edemiyor. İstemediği bir durumda karşılaştığında kriz çıkarıyor.</i>	<i>Deniz bazen duygularını çok güzel kontrol edebiliyorken bazen edemiyor. Duruma göre değişiyor. Ama davranışları geçmiş yıllara göre daha iyiye gidiyor. Agresif davranma, çok fazla olumsuz tepki gösterme davranışlarında azalma var.</i>

Veli görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan duygu düzenleme becerilerini (strese dayanıklılık, duygusal kontrol, iyimserlik) Deniz'in günlük hayat içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin günlük hayatınızdaki etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna aslı hanım öğretim programı uygulamasının öncesi için Deniz'in strese dayanıklı olmadığını, duygularını kontrol edemediği için bağırma, öfkelenme gibi problem davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. Aynı zamanda Deniz'in istemediği bir durumla karşılaştığında problem davranışlar sergileyerek kriz çıkarma eğiliminin bulunduğunu vurgulanmıştır. Öğretim programı uygulamasının sonrasında Aslı Hanım Deniz'in duygularını kontrol etme davranışlarında zaman zaman başarılı olduğunu

vurgulamış ve bu davranışların giderek iyileştiğini ifade etmiştir. Kriz çıkarma eğilimi ile ilgili gösterdiği tepkilerde azalma olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.44. Veli görüşme formunda yer alan 4. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Öncesi	Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası
<i>Deniz de tekrarlı takıntılar var. Bunların dışına çıkmak istemiyor. Merak, yaratıcılık, hoşgörü çok sınırlı.</i>	<i>Deniz özellikle son üç aydır merak ve yaratıcılık konusunda oldukça gelişme kaydetti. Kendisi pek çok şeyi kendi başına yapmak istiyor, daha çok soru soruyor.</i>

Veli görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan açık fikirlilik becerilerini (merak, yaratıcılık, hoşgörü) Deniz'in günlük hayat içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin günlük hayatınızdaki etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Aslı Hanım öğretim programı uygulamasının öncesi için Deniz'in tekrarlı takıntılara sahip olduğunu ve bunların dışına çıkmak istemediğini belirtirken merak, yaratıcılık ve hoşgörü konusunda çok sınırlı bir kişiliğe sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğretim programı uygulamasının sonrasında Aslı Hanım Deniz'in özellikle merak etme ve yaratıcılık konusunda büyük bir gelişme gösterdiğini vurgulamıştır. Pek çok şeyi kendi başına yapmak isteyen Deniz'in artık daha çok soru sorduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.45. Veli görüşme formunda yer alan 5. soruya ilişkin bulgular

Öğretim Programı Uygulamasının Öncesi	Öğretim Programı Uygulamasının Sonrası
<i>Deniz 'de birlikte çalışma, empati kurma oldukça sınırlı. Birlikte çalışma zoraki ve ancak istediği ödüllerle yapılabilir.</i>	<i>Deniz özellikle ödev yaparken ve kitap okurken birlikte çalışmamızı istiyor. Bu her zaman olmuyor ama birlikte yapalım diyebiliyor. Empati duygusuna sahip olduğunu düşünüyorum. Çünkü bizim üzülmemizi ya da başkalarının üzülmelerini istemiyor.</i>

Veli görüşme formunda yer alan sosyal duygusal öğrenme kavramlarından olan iş birliği becerilerini (empati kurma, birlikte çalışma, güven) Deniz'in günlük hayat içindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin günlük hayatınızdaki etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız? Sorusuna Aslı Hanım öğretim programı uygulamasının öncesi için Deniz'de birlikte çalışma duygusunun yeterli olmadığını, empati kurmanın oldukça sınırlı olduğunu belirtirken birlikte çalışmanın ancak bir karşılık sonucu zoraki bir şekilde gerçekleşebileceğini ifade etmiştir. Öğretim programı uygulamasının sonrasında Deniz'in özellikle ödev ve kitap okuma etkinlikleri sırasında kendisiyle birlikte çalışmak istediğini ifade eden Aslı Hanım bu

durumun bazı zamanlarda gerçekleştiğini belirtmiştir. Aynı zamanda hem ailesinin hem de başkalarının üzülmesini istemediği için Deniz’in empati duygusunun geliştiğini düşünmektedir.



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırma kapsamında OSB bulunan bireyin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan sosyal öykü temelli eylem planının etkileri incelenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmeninden ve aile bireylerinden olan anneden uygulama öncesi ve uygulama sonrası uygulanan görüşme formu ile elde edilen bulgular, branş öğretmenler ve rehber öğretmenden alınan uygulama sonrası görüşme formu verileri, hedeflenen sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçme amaçlı kullanılan beceri ölçme araçlarından elde edilen veriler incelenmiştir. Bu bölümde söz konusu araştırma sorularına göre elde edilen bulgular alan yazın doğrultusunda karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

5.1.1. SDÖ becerilerinin gelişiminde eylem planına ilişkin tartışma

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden duygu düzenleme, duygusal kontrol becerisi eylem planı verilerine göre gerçekleştirilen üç eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasının üçünde Deniz'den beklenen davranış gözlenmemiştir. Öğretim oturumunda ölçüt olarak belirlenen artarda üç oturumda beklenen davranışın sergilenmesi için toplamda gerçekleştirilen 18 sosyal öykü sunma aşaması sonucunda ölçüt karşılanmış ve hedef davranış kazanılmış olarak nitelendirilmiştir. Silikleştirme oturumunda aynı ölçüt karşılanana kadar sosyal hikayelerden yönerge cümleleri çıkarılarak çalışmaya devam edilmiş ve toplamda 9 oturumun sonucunda ölçüt karşılanmıştır böylece silikleştirme oturumu sona ermiştir. Hedef davranışın izleme aşaması, davranışın kazanılmasını izleyen üçüncü hafta içerisinde hiçbir sosyal öykü sunma aşaması düzenlenmeden eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasında izlenen sürecin aynısı izlenerek gerçekleştirilmiştir. Toplamda gerçekleşen üç oturumun üçünde davranışının korunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hedef davranışın genelleme oturumu, davranışın kazanılmasını izleyen dördüncü hafta içerisinde hiçbir öğretim yapılmadan yoklama oturumunda izlenen sürecin aynısı izlenerek gerçekleştirilmiştir. Toplamda gerçekleşen üç oturumun ikisinde hedef davranışın kısmen genellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden duygusal kontrol becerisi için hazırlanan sosyal öykü temelli eylem planı sonucunda hedef davranış kazanılmıştır ve kısmen genellenmiştir. Araştırmanın bulgusu literatürde yer alan, sosyal öykülerin kullanılması yoluyla duygusal kontrol ile ilgili dikkatini yöneltme, uygun tepkide bulunma becerileri kazandırmaya

yönelik yapılan çalışmaların bulguları araştırmamızı destekler niteliktedir (Delano ve Snell, 2006).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden iş birliği, birlikte çalışma becerisi eylem planı verilerine göre gerçekleştirilen üç eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasının üçünde Deniz'den beklenen davranış gözlenmemiştir. Öğretim oturumunda ölçüt olarak belirlenen artarda üç oturumda beklenen davranışın sergilenmesi için toplamda gerçekleştirilen 21 oturum sonucunda ölçüt karşılanmış ve hedef davranış kazanılmış olarak nitelendirilmiştir. Silikleştirme oturumunda aynı ölçüt karşılanana kadar sosyal hikayelerden yönerge cümleleri çıkarılarak çalışmaya devam edilmiş ve toplamda 3 oturumun sonucunda ölçüt karşılanmıştır böylece silikleştirme oturumu sona ermiştir. Hedef davranışın izleme aşaması, davranışın kazanılmasını izleyen üçüncü hafta içerisinde hiçbir sosyal öykü sunma aşaması düzenlenmeden eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasında izlenen sürecin aynısı izlenerek gerçekleştirilmiştir. Toplamda gerçekleşen üç oturumun üçünde davranışının korunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hedef davranışın genelleme oturumu, davranışın kazanılmasını izleyen dördüncü hafta içerisinde hiçbir öğretim yapılmadan yoklama oturumunda izlenen sürecin aynısı izlenerek gerçekleştirilmiştir. Toplamda gerçekleşen üç oturumun üçünde hedef davranışın genellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden birlikte çalışma becerisi için hazırlanan sosyal öykü temelli eylem planı sonucunda hedef davranış kazanılmıştır ve genellenmiştir. Araştırmanın bulgusu literatürde yer alan, sosyal öykülerin kullanılması ile çalışma, akranlara uygun tepkide bulunma ile ilgili becerileri kazandırmaya yönelik yapılan çalışmaların bulguları araştırmamızı destekler niteliktedir (Delano ve Snell, 2006; Hanley-Hochdorfer vd., 2010).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden görev performansı, sorumluluk alma becerisi eylem planı verilerine göre gerçekleştirilen üç eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasının üçünde Deniz'den beklenen davranış gözlenmemiştir. Öğretim oturumunda ölçüt olarak belirlenen ardarda üç oturumda beklenen davranışın sergilenmesi için toplamda gerçekleştirilen 6 sosyal öykü sunma aşaması sonucunda ölçüt karşılanmış ve hedef davranış kazanılmış olarak nitelendirilmiştir. Silikleştirme oturumunda aynı ölçüt karşılanana kadar sosyal hikayelerden yönerge cümleleri çıkarılarak çalışmaya devam edilmiş ve toplamda üç oturumun sonucunda ölçüt karşılanmıştır böylece silikleştirme oturumu sona ermiştir. Hedef davranışın izleme aşaması, davranışın kazanılmasını izleyen üçüncü hafta içerisinde hiçbir sosyal öykü sunma aşaması düzenlenmeden eylem planı uygulama öncesi veri toplama

aşamasında izlenen sürecin aynısı izlenerek gerçekleştirilmiştir. Toplamda gerçekleşen üç oturumun üçünde davranışının korunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hedef davranışın genelleme oturumu, davranışın kazanılmasını izleyen dördüncü hafta içerisinde hiçbir öğretim yapılmadan yoklama oturumunda izlenen sürecin aynısı izlenerek gerçekleştirilmiştir. Toplamda gerçekleşen üç oturumun üçünde hedef davranışın genellemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sorumluluk alma becerisi üzerine elde edilen bulgulara göre Deniz sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik eylem planında hedef alınan sorumluluk davranışını ev, okul ve okulun farklı ortamlarında genellemiştir. Araştırmanın bu bulgusu literatürde yer alan çalışmalardaki sosyal duygusal öğrenmeye yönelik hazırlanan ve uygulanan programların öğrencinin sınıf içerisinde öğrendiği becerileri sınıf dışında da yaşamlarına genellemesi konusunda desteklediğine ve programın öğrenilen beceriyi pekiştirmesine katkı sağlamakta olduğuna yönelik ifadeleri araştırmamızı destekler niteliktedir (Payton vd., 2000).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden sorumluluk alma becerisi için hazırlanan sosyal öykü temelli eylem planı sonucunda hedef davranış kazanılmıştır ve genellenmiştir. Araştırmanın bulgusu literatürde yer alan, sosyal öykülerin kullanılması ile sorumluluk alma, görevi yerine getirme ile ilgili becerileri kazandırmaya yönelik yapılan çalışmaların bulguları araştırmamızı destekler niteliktedir (Hagiwara ve Myles, 1999; Schneider ve Goldstein, 2010; Wheeler, 2005).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden açık fikirlilik, hoşgörü becerisi eylem planı verilerine göre gerçekleştirilen üç eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasının üçünde Deniz'den beklenen davranış gözlenmemiştir. Öğretim oturumunda ölçüt olarak belirlenen ardarda üç oturumda beklenen davranışın sergilenmesi için toplamda gerçekleştirilen 12 sosyal öykü sunma aşaması sonucunda ölçüt karşılanmış ve hedef davranış kazanılmış olarak nitelendirilmiştir. Silikleştirme oturumunda aynı ölçüt karşılanana kadar sosyal hikayelerden yönerge cümleleri çıkarılarak çalışmaya devam edilmiş ve toplamda üç oturumun sonucunda ölçüt karşılanmıştır böylece silikleştirme oturumu sona ermiştir. Hedef davranışın izleme aşaması, davranışın kazanılmasını izleyen üçüncü hafta içerisinde hiçbir sosyal öykü sunma aşaması düzenlenmeden eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasında izlenen sürecin aynısı izlenerek gerçekleştirilmiştir. Toplamda gerçekleşen üç oturumun üçünde davranışının korunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hedef davranışın genelleme oturumu, davranışın kazanılmasını izleyen dördüncü hafta içerisinde hiçbir öğretim yapılmadan yoklama

oturumunda izlenen sürecin aynısı izlenerek gerçekleştirilmiştir. Toplamda gerçekleşen üç oturumun üçünde hedef davranışın genellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden hoşgörülü olma becerisi için hazırlanan sosyal öykü temelli eylem planı sonucunda hedef davranış kazanılmıştır ve genellenmiştir. Araştırmanın bulgusu literatürde yer alan, sosyal öykülerin kullanılması ile hoşgörülü olma, toplu ortama uygun davranış sergileme, ricada bulunma, sosyal ortama uygun davranışlar sergileme ile ilgili becerileri kazandırmaya yönelik yapılan çalışmaların bulguları araştırmamızı destekler niteliktedir (Washburn, 2006; Graetz, 2003).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden başkalarıyla etkileşim, girişkenlik becerisi eylem planı verilerine göre gerçekleştirilen üç eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasının üçünde Deniz'den beklenen davranış gözlenmemiştir. Öğretim oturumunda ölçüt olarak belirlenen ardarda üç oturumda beklenen davranışın sergilenmesi için toplamda gerçekleştirilen 17 sosyal öykü sunma aşaması sonucunda ölçüt karşılanmış ve hedef davranış kazanılmış olarak nitelendirilmiştir. Silikleştirme oturumunda aynı ölçüt karşılanana kadar sosyal hikayelerden yönerge cümleleri çıkarılarak çalışmaya devam edilmiş ve toplamda 6 oturumun sonucunda ölçüt karşılanmıştır böylece silikleştirme oturumu sona ermiştir. Hedef davranışın izleme aşaması, davranışın kazanılmasını izleyen üçüncü hafta içerisinde hiçbir sosyal öykü sunma aşaması düzenlenmeden eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşamasında izlenen sürecin aynısı izlenerek gerçekleştirilmiştir. Toplamda gerçekleşen üç oturumun üçünde davranışının korunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hedef davranışın genelleme oturumu, davranışın kazanılmasını izleyen dördüncü hafta içerisinde hiçbir öğretim yapılmadan yoklama oturumunda izlenen sürecin aynısı izlenerek gerçekleştirilmiştir. Toplamda gerçekleşen üç oturumun üçünde hedef davranışın genellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden girişkenlik becerisi için hazırlanan sosyal öykü temelli eylem planı sonucunda hedef davranış kazanılmıştır ve genellenmiştir. Araştırmanın bulgusu literatürde yer alan, sosyal öykülerin kullanılması ile etkileşim, girişkenlik, oyun için izin isteme ile ilgili becerileri kazandırmaya yönelik yapılan çalışmaların bulguları araştırmamızı destekler niteliktedir (Swaine, 2004; Xin ve Sutman, 2011).

5.1.2. SDÖ becerilerinin gelişiminde öğretmen görüşlerine ilişkin tartışma

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden duygu düzenleme, duygusal kontrol becerisi açısından sınıf öğretmeninin yorumlarına göre duygusal kontrol becerisinin gelişimi sayesinde Deniz'in özellikle sınıf içerisinde simetri konusundaki takıntılarının kontrollü olarak azalmış bu durum sayesinde sınıf içerisinde daha çok desteklenen bir role geçiş yapmıştır. Din kültürü ve ahlak bilgisi branş öğretmeninin yorumuna göre Deniz'in ilk zamanlarda öfkesini kontrol altına almakta zorlandığı fakat becerinin kazanılmasının ardından hem öfke yönetimine hem de sınıf içerisindeki takıntıları kontrol altına alma yönünde olumlu gelişmeler sergilemiştir. İngilizce branş öğretmeninin yorumuna göre arkadaşları ile iletişimde yol kat etmiş ve arkadaşları ile verilen sorumlulukları ders içerisinde yerine getirmiştir. Rehber öğretmeninin yorumuna göre okula ilk başladığı zamanlara göre iyimserlik ve duygusal kontrol açısından olumlu gelişmeler olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre Deniz'in duygu düzenleme davranışını edinmesi ile sınıf içerisinde oluşan davranış problemlerinden takıntılarının azalmış olması bulgusu, sosyal duygusal becerilerin davranış problemlerinde koruyucu bir işlev gördüğünü savunan çalışmalar araştırmamızı destekler niteliktedir (Dymnicki vd. 2013; Moreir vd. 2014). Sosyal duygusal öğrenme becerilerine yeterli düzeyde sahip olan öğrencilerin riskli durumlardan kaçındığını, risklerin tekrar oluşmasını önlemek adına önlem almalarının beklendiğine yönelik, sorumluluk bilinci, empati ve duygularını düzenleme becerilerinin riskli durumlardan uzak kalma açısından becerilerin önleyici bir role sahip olduğunu belirten çalışmalar ile öğretmenlerin görüşleri araştırmamızı destekler niteliktedir (Dymnicki vd., 2013; Moreir vd., 2014; Wang vd., 2019).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden iş birliği, birlikte çalışma becerisi açısından sınıf öğretmeninin yorumlarına göre öğrencinin sınıf içerisinde benimsenmesi ve desteklenmesi konusunda olumlu yönde gelişme sağlanmış ve bu gelişme dersin işleyişi açısından olumlu olmuştur. Din kültürü ve ahlak bilgisi branş öğretmenin yorumuna göre Deniz'in arkadaşlarıyla birlikte zaman geçirmeye başlaması iletişiminin artmasına, bununla bağlantılı olarak empati becerisini geliştirmesine bu becerilerin artması ile arkadaşlık ilişkileri de daha iyi olmuştur. İngilizce branş öğretmenin yorumuna göre kendine olan özgüveni artmış ve ders içi davranışlarında olumlu tutumlar sergilemiştir. Rehber öğretmenin yorumuna göre Deniz'in sınıf öğretmenine ve arkadaşlarına karşı gelişmeler gösterdiğini gözlemlemiş aynı zamanda empati kurma, arkadaşları ile çalışma konusunda kendisini mutlu eden birçok ilerleme gösterdiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın birlikte çalışma becerisi üzerine öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre Deniz okulda ders içi ve ders dışında birlikte çalışmayı kabul edebilir duruma gelmiş, arkadaşları ile olan iletişiminin ders dışında da artış göstermesi ile empati konusunda kendini geliştirmiştir. Araştırmanın bulgusu sosyal duygusal öğrenmenin sadece sınıfta veya sadece okul ortamında değil bireyin kendisi dışındakilerle bir arada olduğu tüm ortamlarda önemli olduğunu savunan çalışmalar araştırmamızı destekler niteliktedir (TÜSİAD, 2019).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden görev performansı, sorumluluk alma becerisi açısından sınıf öğretmeninin yorumlarına göre sorumluluk becerisinin yanı sıra öğrencinin iş birliği becerisinin de sorumluluk bilincinin gelişiminden etkilenecek olumlu gelişmeler göstermiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi branş öğretmeninin yorumlarına göre daha önceki dönemlere göre sınıfta daha uzun süre ders dinleyerek sorumluluklarını yerine getirme çabası ve seviyesine göre derse katılım konusunda gelişim göstermiştir. İngilizce branş öğretmeninin yorumlarına göre yılın başında ders ile ilgili suskun bir öğrenci iken yılın sonuna doğru daha aktif ve dersi ile ilgili konuşan bir öğrenci olmuştur. Rehber öğretmeninin yorumlarına göre özellikle öykü temelli öğretim programı uygulamasının sonrasında görev performansı becerilerinde fark edilebilir derecede olumlu gelişmeleri gözlemlenmiştir. Derse giriş çıkış saatlerindeki sorumluluk duygusu ve ders aralarındaki özdenetim sahibi davranışlarının gelişmeleri dikkat çekici şekilde gelişim göstermiştir.

Öğretmenlerin yorumlarına göre Deniz'in önceki dönemlere göre ders aralarında özdenetim sahibi olması ve ders içerisinde sorumlu davranışlarının artış göstermiş olması önceden sergilediği zorlayıcı davranışların iyileşmiş olduğu yönündeki bulguyu oluşturmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu literatürde yer alan sosyal öykülerin zorlayıcı davranışları iyileştirmede etkili olduğuna yönelik bulgular araştırmamızı destekler niteliktedir (Al Sayed Al Sawi, 2014).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden açık fikirlilik, hoşgörü becerisi açısından sınıf öğretmeninin yorumlarına göre sınıf dışında kazandırılmış olan hoşgörülü olma becerisi davranışı sınıf ortamında da hissedilir düzeyde olumlu etki yaratmıştır. Din kültürü ve ahlak bilgisi branş öğretmenin yorumlarına göre Deniz'in gelişen diğer becerileri sayesinde etkileşimli olarak merak becerisi de artmış ve arkadaşlarıyla birlikte geçirdiği sürenin artması sayesinde daha hoşgörülü yaklaşımlara yönelmiştir. İngilizce branş öğretmenin yorumlarına göre Deniz'in merak becerisi gelişmiş ders içi etkinliklere daha çok katılım sağlamış ve öğrenilen kelimelerin anlamlarını sorarak öğrenmeye çalışmıştır. Rehber öğretmenin

yorumlarına göre Deniz'in kendi karakterinin yanı sıra hoşgörü ve yaratıcılık noktasında olumlu gelişmelerin olduğunu düşünmektedir.

Araştırmanın hoşgörülü olma becerisi üzerine elde edilen bulgulara göre Deniz'in hoşgörülü olma davranışını kazanması ile bağlantılı olarak merak etme, yaratıcılık becerilerinin de gelişim gösterdiği ve dürtü kontrolü konusunda olumlu gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesi ile bireylerin tutumlarında ve davranışlarında bütünsel olarak bir gelişim olduğunun ifade edildiği çalışmalar araştırmamızı destekler niteliktedir (TÜSİAD, 2019).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden başkalarıyla etkileşim, girişkenlik becerisi açısından sınıf öğretmeninin yorumlarına göre girişkenlik becerisi sayesinde Deniz'in sınıf içerisindeki aidiyet duygusunun arttığını ve Deniz'in arkadaşları tarafından benimsenerek desteklenmiş ve dersin işleyişi açısından olumlu bir etki oluşmuştur. Din kültürü ve ahlak bilgisi branş öğretmeninin yorumlarına göre Deniz sınıf içerisinde önceki dönemlere göre arkadaşları tarafından daha fazla benimsenmeye ve kabullenmeye başlanmıştır. Bu durumun Deniz'in de sınıf içerisinde daha olumlu davranışlar sergilemesine katkı sağlamıştır. İngilizce branş öğretmeninin yorumlarına göre ders içerisinde Sorulan sorulara cevap vermesi konusunda girişkenliği artmıştır. Rehber öğretmeninin yorumlarına göre bu alanda büyük gelişmeler olduğunu düşünmüş okula ilk başladığı zaman ile kıyasladığında etkileşim ve iletişim alanında var olan olumsuz durumların ortadan kalkarak karşılıklı iletişim halinde olma açısından olumlu gelişmelerin olduğunu gözlemlemiştir.

Araştırmanın girişkenlik becerisi üzerine elde edilen bulgulara göre Deniz arkadaşları tarafından daha çok benimsenmeye ve kabul edilmeye başladığı için sınıf içerisinde olumlu davranışlar sergileme oranı artmıştır. Araştırmanın bu bulgusu literatürde yer alan sosyal duygusal öğrenmeye yönelik gelişimin ilişkili çevre tarafından becerilerin desteklemesi ile bu becerilerin nasıl kullanılacağı konusunda bireyin de kendini geliştirdiğini vurgulayan Elias (2004)' ın çalışması araştırmamızı destekler niteliktedir (Elias, 2004b).

5.1.3. SDÖ becerilerinin gelişiminde aile görüşüne ilişkin tartışma

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden duygu düzenleme, duygusal kontrol becerisi açısından annenin yorumlarına göre önceleri strese dayanıklı olmayan, hemen bağırarak öfkelenen ve duygularını kontrol edemeyen Deniz öğretim programı uygulamasının sonrasında

bazı zamanlarda duygularını çok güzel kontrol edebilir hale gelmiştir. Davranışlarının geçmişe göre daha iyiye gidiyor ve olumsuz tepki gösterme konusunda davranışlarında azalma vardır. Araştırmanın duygusal kontrol becerisi üzerine annenin görüşünden elde edilen bulgulara göre Deniz'in öfke yönetiminde başarılı olduğu, olumsuz davranışları sergileme oranında azalma olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Literatürde sosyal duygusal öğrenme eğitimi sayesinde bireylerde olumsuz duyguların hafiflediği, güçlü duygulara tepki olarak dürtüsel davranışların kontrol altına alınabildiği ve bunun üzerine sosyal duygusal öğrenme eğitiminin hoş duyguları geliştirme kapasitesini arttırdığı ve olumlu davranışları geliştirdiğine yönelik bulguları olan çalışmalar yer almaktadır (Elias, 2004b; Hagarty ve Morgan, 2020; Payton vd., 2000; Weissberg ve Borowski, 2019; Zins ve Elias, 2007). Araştırmanın bu bulgusu literatürde yer alan çalışmaların bulguları araştırmamızı destekler niteliktedir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden iş birliği, birlikte çalışma becerisi açısından annenin yorumlarına göre önceleri empati kurma da ve birlikte çalışmada oldukça sınırlı olan Deniz öğretim programı uygulamasının sonrasında özellikle ödev yaparken ve kitap okurken birlikte çalışmak istemesi ve empati konusunda başkasının üzülmesini istememesi gibi gelişimler göstermiştir. Araştırmanın birlikte çalışma becerisi üzerine elde edilen bulgulara göre Deniz annesine birlikte çalışmayı teklif edebilir duruma gelmiş ve empati konusunda kendini geliştirmiştir. Temelde hem kendisinin hem de başkalarının duygularının farkında olma olarak tanımlanabildiği söylenen sosyal duygusal öğrenmenin okul dışında bireyin bir arada olduğu tüm ortamlarda önemli olduğunu savunan çalışmalar araştırmamızı destekler niteliktedir (TÜSİAD, 2019).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden görev performansı, sorumluluk alma becerisi açısından annenin yorumlarına göre önceleri başına buyruk ve sorumlu davranmayan aynı zamanda da sabredemeyen Deniz'in öğretim programı uygulamasının sonrasında daha sorumluluk sahibi bir çocuk gibi davranıyor. Özellikle ödevini yapmadan yatmak istemiyor, kendini daha fazla kontrol edebiliyor ve kurallara uyuma konusunda belirgin bir iyileşme gösteriyor. Aynı zamanda sevdiği etkinliklerden biri olan piyano çalma dersine sebat edebiliyor. Araştırmanın sorumluluk alma becerisi üzerine elde edilen bulgulara göre Deniz kurallara uyma konusunda belirgin bir iyileşme göstermiş ve kendini daha fazla kontrol edebilmiştir. Buna göre uygulanan sosyal öykü temelli eylem planı ile Deniz önceden sahip olduğu zorlayıcı davranışlarda iyileşme göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu literatürde yer alan ve sosyal öykülerin zorlayıcı davranışları iyileştirmede etkili olduğu konusunda bulgular

elde eden ve Al Sayed Al Sawi (2014)'nin çalışma bulguları araştırmamızı destekler niteliktedir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden açık fikirlilik, hoşgörü becerisi açısından annenin yorumlarına göre önceleri tekrarlı takıntıları ve dışına çıkmak istemediği rutinleri olduğu için merak yaratıcılık ve hoşgörü bakımından sınırlı davranışlar sergilemekteydi. Öğretim programı uygulamasının sonrasında ise merak ve yaratıcılık konusunda oldukça gelişme kaydetmiştir. Pek çok şeyi kendi başına yapmak istiyor ve daha çok soru sormaktadır. Araştırmanın hoşgörü becerisi için annenin yorumları sosyal ve uyumsal becerilerin (birçok alanda kişinin günlük işleyişi ile ilgili beceriler dahil) OSB bulunan çocuklara kademeli olarak öğretilabilir ve geliştirilebilir olduğunu savunan, eğitsel önlemlerin ve uygulamaların sürekli olarak geliştirildiğinde OSB'li çocukların sosyal ve uyum becerilerinin güçlenebileceğini savunan çalışmalar araştırmamızı destekler niteliktedir (Silveira-Zaldivar, Özerk ve Özerk, 2020).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden başkalarıyla etkileşim, girişkenlik becerisi açısından annenin yorumlarına göre öncesinde enerjik fakat girişken olmayan, sosyallik konusunda geri kalarak kendi başına zaman geçirmek isteyen Deniz'in öğretim programı uygulamasının sonrasında insanların olduğu ortama girmekte oldukça istekli, tek başına zaman geçirmek yerine sokakta gördüğü karşılaştığı insanlara selam vererek iletişim başlatmaya yönelir olmuştur. Araştırmanın girişkenlik becerisi üzerine elde edilen bulgulara göre Deniz'in girişkenlik açısından selam verme davranışının arttığı ve iletişim başlatmaya yönelik davranışlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgusu literatürde yer alan sosyal öyküler ile yapılan ve sonucunda selamlaşma, sosyal etkileşim davranışlarının arttığı yönünde bulgular elde edilen çalışmalar araştırmamızı destekler niteliktedir (Feinberg, 2001; Scattone, 2002; Smith, 2001).

5.2. Sonuç

Otizm spektrum bozukluğu bulunan bireyin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi araştırmasını sosyal öykülerle gerçekleştirilen diğer araştırmalardan ayıran en önemli özellik, hedef olarak alınan becerilerin uluslararası kabul gören sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini içermesidir. Bu çalışma OSB bulunan bir öğrencinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada öncelikli olarak problemin tespiti açısından araştırmacı tarafından gözlemler yapılmış, okulda sınıf öğretmeni ile aile üyelerinden annesi ile görüşmeler yapılmış yapılan bu görüşmeler ve gözlemler önceden

hazırlanan formlar ile toplanmıştır. Görüşmeler ve gözlemler sonucunda öğrencinin sosyal duygusal öğrenme alanlarından yetersiz kaldığı konu alanlarından beceriler belirlenmiş ve hedef becerilere yönelik bireysel bir çalışma planı hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma planı öğrenci ile birlikte yürütülmüştür. Araştırma sürecinde öğrencinin gelişimini takip edebilmek adına araştırmacı tarafından bireye özel olarak hazırlanan öğretmen ve veli görüşme formları, eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması-izleme aşaması ve genelleme aşaması gözlem formu, sosyal öyküyü sunma aşaması-geri çekme (silikleştirme) oturumları gözlem formu kullanılmış ve elde edilen veriler için durum değerlendirmeleri yapılmıştır.

Deniz ile 03.01.2022 tarihinde başlayıp 24.05.2022 tarihinde sonlanan 16 haftalık sosyal öykü ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi çalışmasında Deniz için sosyal duygusal öğrenme becerilerinden hedef olarak alınan duygusal kontrol, birlikte çalışma, sorumluluk, hoşgörü, girişkenlik becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Çalışma süreci sonunda hedef beceriler öğrenci tarafından öğrenilmiş ve genelleme aşamasında başarı kaydedilmiştir. Deniz öğrenmiş olduğu hedef beceriler ile eşzamanlı olarak arkadaşlık ilişkilerini, sorumluluk bilincini ve duygusal kontrol becerilerini de geliştirmiştir. Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan bulguların değerlendirilmesi ile ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Eylem planına göre SDÖ becerilerinin gelişimine ilişkin sonuçlar

Sosyal öykü uygulama planının ilk aşamasında hedef becerilerin gelişimini izlemek adına eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması düzenlenmiş ve uygulama öncesinde hedef becerilerin gerçekleşme oranı yarı yapılandırılmış gözlem formu ile toplanmıştır. Eylem planının uygulanmasında kullanılan gözlem formlarının bulguları incelendiğine hedef olarak alınan becerilerin tamamında eylem planı uygulama öncesinde becerinin gerçekleşme oranı 5 oturum için %0 olarak kaydedildiği görünmektedir. Her alanın eylem planı uygulama öncesi veri toplama aşaması verisi toplandıktan sonra ilk sırada duygu düzenleme alanından duygusal kontrol becerisi öğretimi adına hazırlanmış olan ‘dersimi dinliyorum’ sosyal öyküsünün uygulama oturumuna geçilmiştir. Öğrencinin sosyal öyküyü anlaması ve içeriğinde yer alan davranışları kendi hayatında davranışa dökmeyi gerçekleştirmesi ilk denemeler olması bakımından hedef ölçüde ulaşana kadar diğer davranışlara oranla daha fazla sayıda oturum gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. İlk beceri için gerçekleştirilen oturumların ardından Deniz sıradaki becerilere yönelik hazırlanan sosyal öykülerde gerçekleştirmesi gereken davranışları

daha net anlamış ve deneme ölçümlerinde bu davranışları sergileme oranı daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

5.2.2. Öğretmen görüşüne göre SDÖ becerilerinin gelişimine ilişkin sonuçlar

Öğretmen görüşme formlarından elde edilen bulgular incelendiğinde çalışmadan önce Deniz sınıf içerisinde araştırmacı dışında kolaylaştırıcı öğretmeni bulunmasına, sınıf öğretmeni, arkadaşları ve kolaylaştırıcı öğretmen tarafından sözlü olarak uyarılmasına rağmen uygun davranışları sergilemekte zorlandığı sonuçları elde edilmiştir. Yapılan çalışma sonrası Deniz uyarı almadan sergilemesi gereken davranışları uygun ortamlarda sergiler duruma gelmiş ve gelişen beceriler ile kendini ifade etmesi de anlaşılır hale gelmiştir. Öğretmen görüşlerine göre çalışma öncesinde Deniz yalnız olarak hareket etmekten hoşlanan, stereotip davranışları ders içerisinde ve ders dışarısında sergileyen, grup etkinliklerinde takıntılara odaklanması sebebiyle etkinliklere katılamayan bir öğrenci iken çalışma sonrasında da sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesi ile kendini bulunduğu ortama ait olarak hissetmiş ve ortama uygun davranışlar sergilemeye başlamıştır, bu ortamın ve etkinliklerin farkında olarak bu etkinliklere katılım göstermiştir. Bununla birlikte stereotip davranışları azalmış takıntı haline getirdiği davranışları azalmıştır. Deniz'in kendi içine çekilmemesi sayesinde arkadaşları ile etkileşim becerileri de gelişmiş ve arkadaşları tarafından etkinliklere davet edilir bir birey haline geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2.3. Aile görüşüne göre SDÖ becerilerinin gelişimine ilişkin sonuçlar

Veli görüşme formundan elde edilen bulgular incelendiğinde Deniz'in araştırma öncesinde sorumluluk bilinci, iş birliği becerileri, duyguları kontrol edebilme, dikkatini sürdürebilme konularında yetersizlikler yaşarken uygulama sonrasında bu konularda gelişmeler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu gelişmelerin Deniz'in ilgi alanında olan konulara daha fazla dikkat edebilme kabiliyetini arttırdığı, bağımsız hareket edebilme konusunda cesaretli davranabildiği, ortak alanlarda kurallara uyma konusunda daha azimli davranabildiği sonuçlarına da ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın öneriler bölümünde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre uygulamaya ve araştırmacılara yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. SDÖ becerilerinin farklı boyutları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

2. OSB bulunan öğrencilerin eğitim aldığı okullarda öğretmenlere, SDÖ becerilerine yönelik hizmetiçi seminerler verilebilir.

3. OSB bulunan öğrencilerin ailelerine, SDÖ becerilerine yönelik seminerler verilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. OSB olan bireyler için SDÖ becerileri, farklı öğretim yöntemleri kullanılarak öğretim sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak. *Otizm Spektrum Bozukluğu* (s. 24). içinde Ankara: Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Akçamete, G. (2011). *Özel Gereksinimi Olan Küçük Çocuklar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akgün Giray, D. ve Ergenekon, Y. (2022). “Effect of Social Stories Designed and Presented by Pre-Service Teachers on Social Skills Acquisition of Children with Autism.” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 23(1):109–32. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.779961.
- Al Sayed Al Sawi, R. (2014) “Using Social Stories To Improve Challenging Behaviors In Young Children With Emotional and Behavioral Disabilities” *Psycho-Educational Research Reviews* 3(2):91-99 <https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/perr/article/view/239>.
- American Institutes for Research. (2017). *Identifying, Defining, and Measuring Social and Emotional Competencies Final Report*.
- Artan, İ., ve Bayhan, P. S. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Attwood, T. (2010). Foreword. C. Gray içinde, *The New Social Story Book / By Carol Gray* (s. 11-12). United States of America: Future Horizons.
- Avcıoğlu, H. (2014). *Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Basım Yayın.
- Aygün, H. Deniz (2017). “Sosyal-Duygusal Öğrenme Programlarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine, Akademik Başarı ve Sınıf İklimi Algısına Etkisi.”
- Balkır, S. (2019). “Otistik Çocukların Bakımının Yapıldığı İşletmelerde 24-36 Aylık Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi.” *Anatolia Journal* 2(5):214–29.
- Başbay, A., Bilbay, A., Tiryaki, A. Y., Bolatbaş, D. Deniz, Baran, G., Tercan, H., Beyazıt, U. (2015). *Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36Ay) Gelişim Duyuların Gelişimi ve Desteklenmesi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Beyhan, A. (2013). “Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırmaları.” *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1(2):65–89.
- Bodur, S., ve Soysal, A.Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi. *Sürekli tıp eğitimi dergisi* (sted) 13,394-398.
- Brownell, M. D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *Journal of Music Therapy*, 39, 117-144.

- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cavioni, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. *CRES Special Issue*, 9(2), 100–109.
- Cavkaytar, A., Özkan, Ş. Y., Ergenekon, Y., Adıgüzel, O. C., Çolak, A., ve Kaya, Ö. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak. A. Cavkaytar, Ş. Y. Özkan, Y. Ergenekon, O. C. Adıgüzel, A. Çolak, & Ö. Kaya içinde, *Otizm Spektrum Bozukluğu* (s. 48-50). Ankara: Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Ceylan, Ö. (2021). Özel Yetenekli Öğrencilerin Erişilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin ve Değerlerinin Farklılaştırılmış Fen Bilimleri Programı Aracılığıyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması.
- Cia, A.H. (2014). “Las Adicciones No Relacionadas a Sustancias (DSM-5, APA, 2013): Un Primer Paso Hacia La Inclusión de Las Adicciones Conductuales En Las Clasificaciones Catoriales Vigentes.” *Revista de Neuro-Psiquiatria* 76(4):210. doi: 10.20453/rnp.v76i4.1169.
- Crozier, S., & J. Tincani, M. (2005). Using a Modified Social Story to Decrease Disruptive Behavior of a Child With Autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 20(3), 150–157.
- Crozier, S., & Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1803–1814. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0315-7>
- Danış, M.Z. (2001). “Otistik Çocuklar.” *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi* 1(2):65–82.
- Darıca, Nilgün ve diğerleri, Otizm ve Otistik Çocuklar. İstanbul: Özgür Yayınları, 2000.
- Delano, M. Deniz ve Snell, M. Deniz (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 29–42.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). “Duygusal Zeka: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Öneme Kavramsal Bir Bakış.” *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 16(1):231–52.
- Dymnicki, A., Megan S., ve Kidron, Y. (2013). *Improving College and Career Readiness by Incorporating Social and Emotional Learning*.
- Elias, M.J. 2004a. “Disabilities The Connection between Social-Emotional Learning and Learning Disabilities: Implications for Intervention.” *Source: Learning Disability Quarterly* 27(1):53–63.
- Elias, M.J. 2004b. “The Connection between Social-Emotional Learning and Learning Disabilities: Implications for Intervention.” *Source: Learning Disability Quarterly* 27(1):53–63.

- Eliçin, Ö. ve Avcıoğlu, H. (2014). “Otizmi Olan Çocuklara Duyguları Ayırt Etme Becerisi Kazandırmada Replik Silikleştirme ile Yapılan Öğretimin Etkililiği.” *Eğitim ve Bilim* 39(171):317–30.
- Eraslan Çapan, B. (2006). “Çocukların Kendilik Değerini Geliştirmede Kendilik Değerini Geliştirme Programı ve Sosyal Duygusal Eğitim Programının Etkililiği.”
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newcastle: Sage.
- Ersevim, İ. (2019). *Özel Gereksinimli Çocuk Zihinsel ve Duygusal Gelişim*. İstanbul: Özgür yayınları.
- Esen Aygün, H. ve Şahin Taşkın, Ç. (2017). “3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkinler Açısından İncelenmesi.” *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 13(3):430–54.
- Faruk Kabakçı, Ö. ve Korkut Owen, F. (2010). “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması.” *Eğitim ve Bilim* 35(157):153–66.
- Feinberg, M. J. (2001). *Using social stories to teach specific social skills to individuals diagnosed with autism*. Yayınlanmamış doktora tezi, California School of Professional Psychology, San Diego.
- Ferrance, E. (2000). *Action research: themes in education*. USA: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Gay, L. R., Mills, G. E., ve Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8. edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Göl-Güven, M. (2019). Lions Quest Yaşam Becerileri Programının Türkiye’deki Uygulama Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (50), 254-282. DOI:10.21764/maeuefd.435175
- Gözen, G. ve Cırık, İ. (2017). “Dijital Öykülemenin Okul Öncesi Çocukların Sosyal-Duygusal Davranışlarına Etkisi.” *İlköğretim Online* 16(4):1882–96. doi: 10.17051/ilkonline.2017.358215.
- Gray A., Carol ve Joy D. Grand. (1993). “Social Stories Improving Responses of Students with Autism with Accurate Social Information.” *Focus on Autistic Behavior* 8(1):1–10.
- Güleç-aslan, Y. , Kırcaali-iftar, G. ve Uzuner, Y. (2009). Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Ev Uygulamasının Bir Çocukla İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (01) , 1-25 . DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000130
- Gür, Ç. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (36-72 Ay)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. İçinde, A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, M. G. (2021). *Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

- Goleman, D. (2020). *Duygusal Zeka EQ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Graetz, J.Deniz (2003). Promoting social behaviors for adolescents with autism using social stories. Yayınlanmamış Doktora Tezi, George Mason University, Fairfax VA.
- Hagarty, I. ve Morgan, G. (2020). "Social-Emotional Learning for Children with Learning Disabilities: A Systematic Review." *Educational Psychology in Practice* 36(2):208–22.
- Hagiwara, T. ve Myles, B. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autisms. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 14,82-95.
- Hanley-Hochdorfer, K., Bray, M.A. ve Kehle, T.J. (2010). Social stories to increase verbal initiation in children with autism and Asperger's Disorder. *School Psychology Review*, 39, 484-492.
- Işık, EMİRA. ve Turan, F. (2015). "Normal Gelişim Gösteren ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygu Düzenleme" *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal* 1(0):11–13. doi: 10.21020/sbfjournal.74561.
- İlik, Ş., & Sayın, F. K. (2018). Autism Spectrum Disorder Nutrition. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 117–125. <https://doi.org/10.21763/tjfmpe.432543>
- Kadak, M., Demir, T. ve Doğangün, B. (2013). "Otizmde Yüz ve Duygusal Yüz İfadelerini Tanıma." *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar - Current Approaches in Psychiatry* 5(1):15. doi: 10.5455/cap.20130502.
- Kadak, M. ve Meral, Y. (2019). "Otizm Spektrum Bozuklukları Güncel Bilgilerimiz Neler?" *İstanbul Kanuni Sultan Süleyman Tıp Dergisi*. doi: 10.5222/iksstd.2019.16023.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemi (9. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karkhaneh, M., Clark, B., Ospina, M. B., Seida, J. C., Smith, V., & Hartling, L. (2010). Social Stories™ to improve social skills in children with autism spectrum disorder: A systematic review. In *Autism* (Vol. 14, Issue 6, pp. 641–662). <https://doi.org/10.1177/1362361310373057>
- Kartal, H. (2007). "The Effect of Mother-Child Education Program Which Is One of the Early Childhood Education Programs on Cognitive Development of Six Age Children" 6(2):234–48.
- Kılıç, C., & Alıcı, B. (2022). Ortaöğretim Seviyesinde Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 38–50. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.975137>
- Kocak, F., & Sari, H. (2021). Determining the Teacher Education Needs for the Treatment of the Problem Behaviors of Students with Autism Spectrum Disorder. *Asian Journal of Education and Training*, 7(2), 146–162. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2021.72.146.162>

- Korkmaz, B. (2010). Otizm: Klinik ve nörobiyolojik özellikleri erken tanı tedavi ve bazı güncel gelişmeler Çağrılı Yazar. *Türk Pediatri Arşivi*, 45 (12) , 1-8 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpedar/issue/13186/159309>
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.
- Mayer, J.D., David R. Caruso, ve Salovey. P. (2000). “Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence” *Intelligence* 27(4):267–98.
- Mcclelland, M.M., ve Morrison, F.J. (2003). “The Emergence of Learning-Related Social Skills in Preschool Children.” *Early Childhood Research Quarterly* 18:206–24. doi: 10.1016/S0885-2006(03)00026-7.
- Mertler, C.A. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators* (4th edition). London: Sage
- Moreira, P. A. S., Jacinto, S., Pinheiro, P., Patrício, A., Crusellas, L., Oliveira, J. T., & Dias, A. (2014). Long-term impact of the promotion of social and emotional skills. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 27(4), 634–641. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427404>
- OECD. (2021). *OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu*.
- Olçay Gül, S. (2012). “Ailelerce Sunulan Sosyal Öykülerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlerin Sosyal Becerilerine Etkileri.”
- Otizm Spektrum Bozukluğu. Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2016 ISBN: 978-605-4628-79-7
- Ozdemir, S. (2008). The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behaviors of children with autism: Three case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1689–1696. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0551-0>
- Öner, Ö. (2020). *Otizm Spektrum Bozukluğunda Değerlendirme ve Tanı Süreçleri*.
- Özdemir, S. (2007). “Sosyal Öyküler: Otistik Çocuklara Yönelik Bir Sağaltım.” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 8(2):49–52.
- Özeren, S.G. (2013). “Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Hastalığa Kanıt Penceresinden Bakış.” *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* 4(2):57–63.
- Özkaya, B. (2013). “Transition from Pervasive Developmental Disorders to Autism Spectrum Disorder: Proposed Changes for the Upcoming DSM-5.” *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar - Current Approaches in Psychiatry* 5(2):127. doi: 10.5455/cap.20130509.
- Özkaya, T.B. (2013). “Yaygın Gelişimsel Bozukluklardan Otizm Spektrum Bozukluğuna Geçiş: DSM-5’te Karşımıza Çıkacak Değişiklikler-Transition from Pervasive Developmental Disorders to Autism Spectrum Disorder: Proposed Changes for the Upcoming DSM-5.” 5(2):127–39. doi: 10.5455/cap.20130509.

Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, A.P., Bloodworth, R.M., Tompsett, J.C. ve Weissberg.R.P. (2000). “Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth.” *Journal of School Health* 70(5):179–85.

Persson, S. B. (2018). *Otizm ve Otistik Zeka AQ*. İstanbul: Yuka Kids.



- Price, A. (2019). Using outdoor learning to augment social and emotional learning (SEL) skills in young people with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD), *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19:4, 315-328, DOI:10.1080/14729679.2018.1548362
- Rakap, S., Birkan, B. ve Kalkan, S. (2017). *Türkiye’ de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim*. Tohum Otizm Vakfı.
- Saarni, C. (2001). Cognition, Context, and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. *Social Development*, 125-129.
- Saymaz, B.Deniz (2008). “Otizmde Duygu Algılama ve İfade Etme: Bir Olgu Sunumu.” *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 15(1943):32–36.
- Scattone, D., M. Wilczynski, S., P. Edwards, R., & Rabian, B. (2002). Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism Using Social Stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 535–543.
- Scattone, D. (2002). Increasing appropriate social interactions of children with autistic spectrum disorders using social stories. Yayınlanmış Doktora Tezi, University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Schneider, N. ve Goldstein, H. (2010). Using social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 149-160.
- Silveira, Z.T., Özerk, G. ve Özerk, K. (2020). “Developing Social Skills and Social Competence in Children with Autism.” *International Electronic Journal of Elementary Education* 13(3):341–63. doi: 10.26822/IEJEEMIR2021.195.
- Smith, C. (2001). Using social stories to enhance behavior in children with autistic spectrum difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 17, 337-345.
- Somuncuoglu, D. (2005). “Düğüsal Zeka Yeterliliklerinin Kuramsal Çerçevesi ve Eğitimdeki Rolü.” *Kazım Karabekir Eğitim Fakóltesi Dergisi* 11:269–93.
- Sucuoğlu, B. (2009). *Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Swaine, J.M. (2004). Teaching language skills to children with autism through the use of social stories. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dalhousie University, Halifax NS.
- Swann, C. (2002). “Action Research and the Practice of Design.” *Massachusetts Institute of Technology* 18(2):49–61.
- Şahin, K.B. (2016). “Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitsel Değerlendirme Sürecine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi.”
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayınevi.

- Thompson, R. M., & Johnston, S. (2013). Use of social stories to improve self-regulation in children with Autism spectrum disorders. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 33(3), 271–284. <https://doi.org/10.3109/01942638.2013.768322>
- Turhan, C. ve Vuran, S. (2015). “Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykü ve Video Model Uygulamalarının Etkililik ve Verimlilikleri.” *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)* 7(2):294–315.
- Türnüklü, A. (2004). “Okullarda Sosyal Duygusal Öğrenme” 37:136–52.
- TÜSİAD. (2019). *Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri*. Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı. Yayın No: TÜSİAD- T/2019-11/609.
- Uşaklı, H. (2017). “Sosyal Duygusal Öğrenme Nedir? Neden Önemlidir? (İnsan İlişkilerinde Beş Duygu Alanı).” *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1(2):1–16.
- Uzuner, Y. (2019). Eylem Araştırmasında Bulguları Rapor Etme. A. P. Johnson içinde, *Eylem Araştırması El Kitabı (Çeviri)* (s. 171). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wang, Y., Yang, Z., Zhang, Y., Wang, F., Liu, T. ve Xin, T. (2019). “The Effect of Social-Emotional Competency on Child Development in Western China.” *Frontiers in Psychology* 10(JUN). doi: 10.3389/fpsyg.2019.01282.
- Washburn, P.K. (2006). The effects of a social story intervention on social skills acquisition in adolescents with Asperger’s Syndrome Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Florida, Florida.
- Weissberg, R. ve Borowski, T. (2019). *CASEL Framework for Systemic SEL CASEL’s Framework for Systemic Social and Emotional Learning*.
- Wheeler, K.L. (2005). The power of social stories: A strategy for students with autism spectrum disorder. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, California State University, California.
- Xin, J.F. ve Sutman, F.X. (2011). Smart board in teaching social stories to students with autism. *Teaching Exceptional Children*, 43, 18-24.
- Vuran, S., ve Turhan, C. (2013). Sosyal Öyküler. Y. Ergenekon, Ş. Yücesoy Özkan, C. Sola, T. Gümüş, S. Olcay Gül, S. Vuran, A. Çolak içinde, *Sosyal Yeterliliklerin Geliştirilmesi: Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar İçin* (s. 166-181). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı. (2008). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- Yazıcı, D., Akman B. ve Barış Usta, M. (2012). “Otizmli Çocukları Tarama, Tanılama, Değerlendirmede Kullanılan Psikometrik Araçlar.” *Archives Medical Review Journal* 21(3):163–73. doi: 10.17827/aktd.855705.
- Yeşilyaprak, B. (2001). “Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları.” Sf. 139–46 içinde *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Vol. 25.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yüksel, B. S. (1995/2020). *Duyusal Zeka EQ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. In *Journal of Educational and Psychological Consultation* (Vol. 17, Issues 2–3, pp. 233–255). Routledge. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>



EKLER LİSTESİ

EK-1 AİLE İZİN FORMU	172
EK-2 ETİK KURUL İZİN FORMU.....	173
EK-3 VELİ GÖRÜŞME FORMU	174
EK-4 ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU	175
EK-5 SOSYAL ÖYKÜ KONTROL LİSTESİ.....	176
EK-6 DERSİMİ DİNLİYORUM SOSYAL ÖYKÜSÜ	177
EK-7 ARKADAŞLARIMLA ÇALIŞIRIM SOSYAL ÖYKÜSÜ.....	178
EK-8 ÖDEVLERİM BENİM SORUMLULUĞUM SOSYAL ÖYKÜSÜ	179
EK-9 KÜTÜPHANEDE SESSİZ OLURUM SOSYAL ÖYKÜSÜ.....	180
EK-10 KATILMAK İSTERİM SOSYAL ÖYKÜSÜ.....	181
EK-11 DERSİMİ DİNLİYORUM SOSYAL ÖYKÜSÜ 5N1K DEĞERLENDİRME FORMU.....	182
EK-12 ARKADAŞLARIM İLE ÇALIŞIRIM SOSYAL ÖYKÜSÜ 5N1K DEĞERLENDİRME FORMU.....	183
EK-13 ÖDEVLERİM BENİM SORUMLULUĞUM SOSYAL ÖYKÜSÜ 5N1K DEĞERLENDİRME FORMU.....	184
EK-14 KÜTÜPHANEDE SESSİZ OLURUM SOSYAL ÖYKÜSÜ 5N1K DEĞERLENDİRME FORMU.....	185
EK-15 KATILMAK İSTERİM SOSYAL ÖYKÜSÜ 5N1K DEĞERLENDİRME FORMU	186

EKLER

EK-1 AİLE İZİN FORMU

AİLE İZİN FORMU

Tanıtım

Bu izin formu Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesi Şerife Şenay İlik ve yüksek lisans öğrencisi Ebru Hamurcu ÇELİK tarafından yapılmakta olan '*Otizm Spektrum Bozukluğu Bulunan Öğrencinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi*' araştırması için hazırlanmıştır.

Amaç

Bu araştırmamda, Kızınız/Oğlunuz'nın SDÖ (Sosyal Duygusal Öğrenme) alanına yönelik yapılacak olan öğretimin planlama, uygulama ve sonuç aşamalarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktayım. Bu araştırma ile otizm spektrum bozukluğu bulunan öğrencilerin SDÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların önem kazanması ve bu konuda sizlerin de etkili çalışmalar yapmanız için araştırmaya katkınız olabileceği düşünülmektedir.

Süre

Araştırma 1 Ocak 2022 ve 17 Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilecektir.

Uygulama

Araştırmada sizinle yaklaşık 20 dakikalık bireysel görüşmeler yapılacaktır. Görüşmeler esnasında araştırma verilerinin geçerliliği ve güvenilirliğini artırma amacı ile hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılacak ve eklemek istedikleriniz kaydedilecektir. Kaydedilen görüşleriniz araştırmada sadece bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Ayrıca öğrencinin sosyal duygusal öğrenme alanındaki eksiklerinin belirlenmesi ve eksik alanlara yönelik etkili bir program hazırlanması amacıyla sınıf içinde ve sınıf dışında gözlemler yapılacaktır. Bu gözlemler hazırlanan formlara kaydedilecektir.

Katılımcı Hakları

Araştırma konusundaki görüş ve önerilerinizin gönüllülük ilkesine dayanarak araştırmama ışık tutacağına inanmaktayım. Araştırma sonuçları kongre, seminer ve ders gibi akademik alanlarda diğer uzmanlar ile paylaşılabilecektir. Araştırma sonuçları isterseniz tarafınıza iletilecektir.

Gizlilik

Sizden edinilen bilgilerin raporlaştırılmasında isminiz gizli tutulacak, sizin ve oğlunuzun ismine bir kod isim belirlenecektir.

Teşekkür ve İmzalar

Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, oğlumun araştırmada yer almasına izin verdiğimi ve araştırmacının da yukarıda belirtilen esaslara uyum sağlayacağıma ilişkin bu izin formunu imzalamayı uygun görüyorum.

Tarih

....../....../.....

Araştırmacı

Ad-Soyad-İmza

Veli

Ad-Soyad-İmza

EK-2 ETİK KURUL İZİN FORMU



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

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :11/02/2022 Toplantı Sayısı:02 Karar No :2022/51
Araştırmanın Başlığı	Otizm Spektrum Bozukluğu Bulunan Öğrencinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Şerife Şenay İLİK
Yardımcı Araştırmacılar	Lisansüstü Öğrenci Ebru ÇELİK
Etik Kurul Kararı	8621 sayılı başvurunuz değerlendirilmiş olup, araştırmanız Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür.

ASLI GİBİDİR
11/02/2022



Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Etik Kurul Başkanı

EK-3 VELİ GÖRÜŞME FORMU

Otizm Spektrum Bozukluğu Bulunan Öğrencinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi

Veli Görüşme Formu

Bu görüşme formu Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesi Şerife Şenay İlik ve yüksek lisans öğrencisi Ebru Hamurcu ÇELİK tarafından yapılmakta olan 'Otizm Spektrum Bozukluğu Bulunan Öğrencinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi' araştırması için hazırlanmıştır. Görüşmeye katılım isteğe bağlıdır ve istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Elde edilen veriler araştırma dışında bir amaç için kullanılmayacak ve başka kurum/kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşme sonunda vermiş olduğunuz bilgileri inceleyebilirsiniz. Araştırma hakkında bilgi almak için [] e-posta adresinden iletişim kurabilirsiniz. Araştırmaya katılarak vermiş olduğunuz bilgiler için teşekkür ederiz.

Doç.Dr. Şerife Şenay İlik

Ebru Hamurcu Çelik

Ad-Soyadı:

Cinsiyet: K/E

1. Sosyal duygusal öğrenme alanının kavramlarından olan görev performansı becerilerini (öz denetim, sorumluluk, sebat) E.'in günlük hayat içerisindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin günlük hayatınızdaki etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız?
2. Sosyal duygusal öğrenme alanının kavramlarından olan başkaları ile etkileşim becerilerini (enerjik olma, girişkenlik, sosyallik) E.'in günlük hayat içerisindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin günlük hayatınızdaki etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız?
3. Sosyal duygusal öğrenme alanının kavramlarından olan duygu düzenleme becerilerini (strese dayanıklılık, duygusal kontrol, iyimserlik) E.'in günlük hayat içerisindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin günlük hayatınızdaki etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız?
4. Sosyal duygusal öğrenme alanının kavramlarından olan açık fikirlilik becerilerini (merak, yaratıcılık, hoşgörü) E.'in günlük hayat içerisindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin günlük hayatınızdaki etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız?

EK-4 ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Otizm Spektrum Bozukluğu Bulunan Öğrencinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi

Öğretmen Görüşme Formu

Bu görüşme formu Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesi Şerife Şenay İlik ve yüksek lisans öğrencisi Ebru ÇELİK tarafından yapılmakta olan 'Otizm Spektrum Bozukluğu Bulunan Öğrencinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi' araştırması için hazırlanmıştır. Görüşmeye katılım isteğe bağlıdır ve istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Elde edilen veriler araştırma dışında bir amaç için kullanılmayacak ve başka kurum/kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşme sonunda vermiş olduğunuz bilgileri inceleyebilirsiniz. Araştırma hakkında bilgi almak için e-posta adresinden iletişim kurabilirsiniz. Araştırmaya katılarak vermiş olduğunuz bilgiler için teşekkür ederiz.

Doç.Dr. Şerife Şenay İlik

Ebru Hamurcu Çelik

Ad-Soyadı:

Cinsiyet: K/E

1. Sosyal duygusal öğrenme alanının kavramlarından olan görev performansı becerilerini (öz denetim, sorumluluk, sebat) E.'in ders içerisindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız?
2. Sosyal duygusal öğrenme alanının kavramlarından olan başkaları ile etkileşim becerilerini (enerjik olma, girişkenlik, sosyalite) E.'in ders içerisindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız?
3. Sosyal duygusal öğrenme alanının kavramlarından olan duygu düzenleme becerilerini (strese dayanıklılık, duygusal kontrol, iyimserlik) E.'in ders içerisindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız?
4. Sosyal duygusal öğrenme alanının kavramlarından olan açık fikirlilik becerilerini (merak, yaratıcılık, hoşgörü) E.'in ders içerisindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız?
5. Sosyal duygusal öğrenme alanının kavramlarından olan iş birliği becerilerini (empati kurma, birlikte çalışma, güven) E.'in ders içerisindeki davranışları açısından nasıl yorumlarsınız? Bu becerilerin dersinize olan etkisini (olumlu-olumsuz) nasıl açıklarsınız?

EK-5 SOSYAL ÖYKÜ KONTROL LİSTESİ

SOSYAL ÖYKÜ KONTROL LİSTESİ

Öykü başlığı:

Öykü yazarı:

Bu öykü için yazılmıştır.

Öyküyü sesli olarak dikkatlice okuyarak uygun seçeneği işaretleyiniz.

	EVET	HAYIR
1. Öykü'nün bir başlığı var mı?		
2. Öyküde giriş gelişme ve sonuç bölümleri var mı?		
3. Öykü 5N 1K sorularına yanıt veriyor mu? Bazen bu soruların pek çoğunun yanıtı tek bir cümlede saklı olabilir.		
4. Öykü çocuğun bakış açısından ve ağzından yazılmış mı?		
5. Öykü olumlu cümleler içeriyor mu?		
6. Cümle türleri ne yer verilmiş mi?		
7. Cümle oranları uygun mu?		
8. Öykü akıcı ve yeterince açık mı?		
9. Öyküde bireyin sinirlenmesine ya da kendini kötü hissetmesine neden olacak kelimeler ya da cümleler kullanılmış mı?		
10. Öykü'nün anlaşılması için görsel destekler kullanılmış mı?		
11. Örneklere yer verildi ise bu örnekler çocuğun gelişimi ve düzeyine uygun mu?		

EK-6 DERSİMİ DİNLİYORUM SOSYAL ÖYKÜSÜ

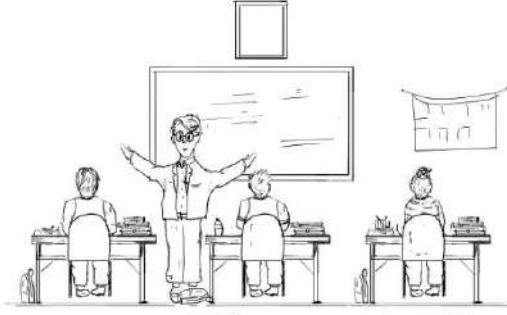
Sınıfa gelince derslerim için hazırlık yaparım ve kitaplarımı defterlerimi masaya koyarım ve öğretmenin gelmesini beklerim. (Betimleyici cümle)



Öğretmenimiz geldiği zaman yerlerimize oturmamızı ve dersi dinlememiz için sessiz olmamız gerektiğini hatırlatır. (Betimleyici cümle)



Öğretmenimiz derste onu dikkatlice dinlememizi ve dersi anlamamızı istiyor. (Betimleyici cümle)



Bütün arkadaşlarım öğretmeni sessizce ve dikkatlice dinliyor. (Betimleyici cümle)



Bazen benim canım sıkılıyor bu yüzden ayağa kalkıp bağırarak isteyebilirim. (Betimleyici cümle)



Ama canım sıkılsa da sınıfta arkadaşlarım gibi benim de öğretmeni ve dersimi dikkatlice dinlemem gerekir. (Yönlendirici cümle)



EK-7 ARKADAŞLARIMLA ÇALIŞIRIM SOSYAL ÖYKÜSÜ

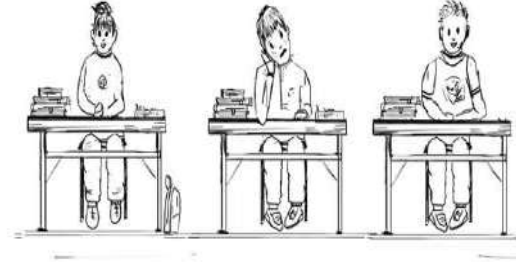
Sınıfta arkadaşlarımla birlikte sınıfımızda ders yaparız. (Betimleyici cümle)



Her gün ders programına göre kitaplarımı hazırlarım ve öğretmenimin derse gelmesini beklerim. (Betimleyici cümle)



Bazı zamanlar derste etkinlikleri yapmak bana zor geliyor. (Betimleyici cümle)



Etkinliklerimi yapmadığım için sıkılıp camdan dışarı bakabiliyorum. (Betimleyici cümle)



Arkadaşlarım bana yardım etmek istediğinde onlarla birlikte çalışma yapmam gerekiyor. (Yönlendirici cümle)



Sınıfta arkadaşlarım etkinliklerimi yapmam için bana yardım etmek istedikleri zaman onları dinleyeceğim. (Kontrol cümlesi)



EK-8 ÖDEVLERİM BENİM SORUMLULUĞUM SOSYAL ÖYKÜSÜ

Bazen öğretmenlerim evde yapmam için ödevler verir. (Betimleyici cümle)



Dinlenme zamanım bitince annem ödevlerimi yapmam gerektiğini hatırlatır. (Betimleyici cümle)



Ama ödevler benim görevimdir ve dinlenmek istesem bile ödevlerimi tek başıma yapmam gerekir. (Yönlendirici cümle)



Ben tek başıma ödevlerimi yaptığım zaman annem, babam ve öğretmenim çok mutlu oluyor. (Yansıtıcı cümle)



Verilen ödevler benim görevim olduğu için zamanında görevlerimi yapmam çok önemlidir. (Doğrulayıcı cümle)



Eve gelince yemeğimi yerim ve biraz dinlenirim. (Betimleyici cümle)



Bazen dinlenmek çok rahat olabilir ve ödevimi tek başıma yapmak sıkıcı gelebilir. (Betimleyici cümle)



Ödev görevimi kendi başıma yaparsam annem çok mutlu olur ve bana çocuk kanalı açabilir. (Betimleyici cümle)

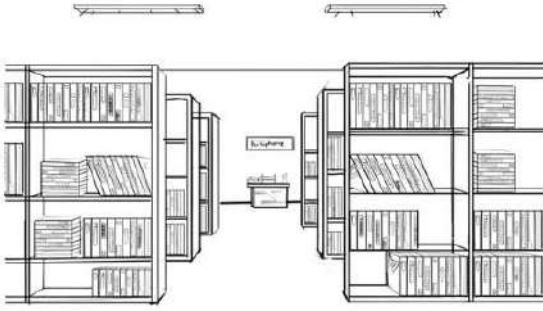


Ödevlerimi tek başıma düzenli bir şekilde yapacağım. (Kontrol cümlesi)

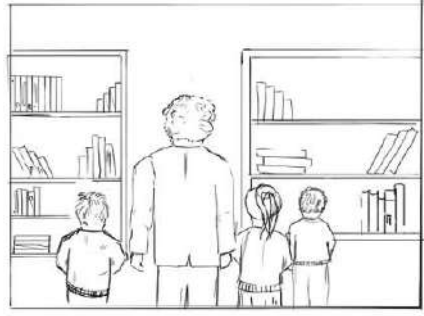


EK-9 KÜTÜPHANEDE SESSİZ OLURUM SOSYAL ÖYKÜSÜ

Benim okulumda büyük bir kütüphane var. (Betimleyici cümle)



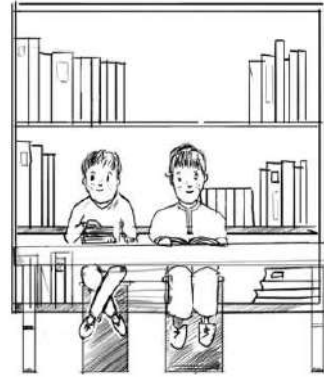
Bazı günler bütün sınıf arkadaşlarımla birlikte öğretmenimiz bizi kütüphaneye götürür. (Betimleyici cümle)



Kütüphane çok renkli ve eğlenceli olduğu için bazen orada oyun oynamak ve şarkı söylemek istiyorum. (Betimleyici cümle)



Sınıf arkadaşlarım kütüphanede kitap okurken sessiz olmalıyım ve onları rahatsız etmemem gerekir. (Yönlendirici cümle)



Kütüphane herkesin kitap okuduğu bir yer olduğu için ben de bir kitap alarak sessizce okuma yapmam gerekir. (Yönlendirici cümle)



Kütüphaneye gittiğimiz zaman ben de sessizce kitapları inceleyip okuyacağım. (Kontrol cümlesi)



EK-10 KATILMAK İSTERİM SOSYAL ÖYKÜSÜ



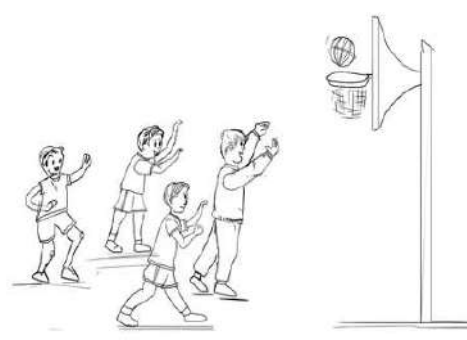
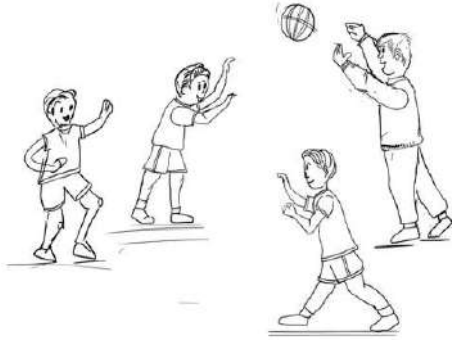
Oyuna nasıl katılacağımı bilmediğim için bazen izinsiz bir şekilde aralarına girebilirim. Bu durum onları rahatsız eder. (Betimleyici cümle)

Onlarla basketbol oynamak istediğim zaman yanlarına gidip 'Ben de sizinle basketbol oynayabilir miyim?' diye sormam gerekir. (Yönlendirici cümle)



İzin isteyerek oyuna katıldığım için arkadaşlarım çok mutlu olur ve basketbol oyununu bana da öğretirler. (Yansıtıcı cümle)

Ben de oynamak istediğim zaman arkadaşlarımı rahatsız etmeden 'Ben de sizinle basketbol oynayabilir miyim?' diyeceğim. (Kontrol cümlesi)



Oyunlara katılmak istediğimiz zaman arkadaşlarımızla konuşarak onlardan nazıkçe izin istemek güzel bir davranıştır. (Doğrulayıcı cümle)



EK-11 DERSİMİ DİNLİYORUM SOSYAL ÖYKÜSÜ 5N1K
DEĞERLENDİRME FORMU

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, öğrenciden beklenen cevap doğru olduğunda (+), öğrenciden beklenen cevap yanlış ise (-) olarak işaretlenir. Öğrenci öyküye uygun cevap vermeyip bir başka öyküye uygun cevap verdiğinde yanlış olarak değerlendirilip (-) olarak işaretlenecektir. Öğrenci kendisinden beklenen yanıtlara yakın cevaplar verdiğinde cevap doğru olarak kabul edilip (+) olarak işaretlenecektir.

Dersimi Dinliyorum 5N1K			
Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrenciden Beklenen Yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
1. Sınıfa gelince ne yaparım?	Derslerim için hazırlık yaparım		
2. Öğretmenim derste ne yapmamızı ister?	Onu dikkatlice dinlememizi ve dersi anlamamızı ister.		
3. Öğretmenimi nasıl dinlemem gerekir?	Dikkatlice dinlemeliyim.		
4. Öğretmenimi dikkatli dinlersem ne olur?	Öğretmenim beni tebrik ediyor arkadaşlarım beni alkışlıyorlar.		

**EK-12 ARKADAŞLARIM İLE ÇALIŞIRIM SOSYAL ÖYKÜSÜ 5N1K
DEĞERLENDİRME FORMU**

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, öğrenciden beklenen cevap doğru olduğunda (+), öğrenciden beklenen cevap yanlış ise (-) olarak işaretlenir. Öğrenci öyküye uygun cevap vermeyip bir başka öyküye uygun cevap verdiğinde yanlış olarak değerlendirilip (-) olarak işaretlenecektir. Öğrenci kendisinden beklenen yanıtlara yakın cevaplar verdiğinde cevap doğru olarak kabul edilip (+) olarak işaretlenecektir.

Arkadaşlarımla Çalışırım 5N1K			
Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrenciden Beklenen Yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
1. Sınıf arkadaşlarımla sınıfta ne yaparız?	Sınıfta ders yaparız.	+	
2. Bazı zamanlar etkinlikler bana nasıl geliyor?	Bazı zamanlar etkinlikler bana zor gelir.	+	
3. Etkinliklerimi yapmam için kimler bana yardım etmek istiyor?	Arkadaşlarım yardım etmek istiyor.	+	
4. Arkadaşlarım yardım etmek istediğinde ne yapmam gerekir?	Onlarla birlikte çalışma yapmam gerekir.	+	
5. Arkadaşlarımla birlikte çalıştığım zaman ne olur?	Öğretmenim beni tebrik eder ve bütün sınıf beni alkışlar.	+	

**EK-13 ÖDEVLERİM BENİM SORUMLULUĞUM SOSYAL ÖYKÜSÜ 5N1K
DEĞERLENDİRME FORMU**

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, öğrenciden beklenen cevap doğru olduğunda (+), öğrenciden beklenen cevap yanlış ise (-) olarak işaretlenir. Öğrenci öyküye uygun cevap vermeyip bir başka öyküye uygun cevap verdiğinde yanlış olarak değerlendirilip (-) olarak işaretlenecektir. Öğrenci kendisinden beklenen yanıtlara yakın cevaplar verdiğinde cevap doğru olarak kabul edilip (+) olarak işaretlenecektir.

Ödevlerim Benim Sorumluluğum 5N1K			
Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrenciden Beklenen Yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
1. Öğretmenim evde yapmam için ne verir?	Öğretmenim evde yapmam için ödevler verir.		
2. Eve gidince ne yapıyorum?	Yemeğimi yiyorum biraz dinleniyorum.		
3. Ödevlerim kimin görevidir?	Ödevler benim görevimdir.		
4. Ödevlerimi yaptığım zaman annem bana ne açar?	Annem bana çocuk kanalı açar.		
5. Ödevlerimi tek başıma yaptığım zaman ne oluyor?	Tek başıma yaptığım zaman daha rahat oluyorum.		

**EK-14 KÜTÜPHANEDE SESSİZ OLURUM SOSYAL ÖYKÜSÜ 5N1K
DEĞERLENDİRME FORMU**

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, öğrenciden beklenen cevap doğru olduğunda (+), öğrenciden beklenen cevap yanlış ise (-) olarak işaretlenir. Öğrenci öyküye uygun cevap vermeyip bir başka öyküye uygun cevap verdiğinde yanlış olarak değerlendirilip (-) olarak işaretlenecektir. Öğrenci kendisinden beklenen yanıtlara yakın cevaplar verdiğinde cevap doğru olarak kabul edilip (+) olarak işaretlenecektir.

Kütüphanede Sessiz Olurum 5N1K			
Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrenciden Beklenen Yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
1. Öğretmenim bizi nereye götürür?	Kütüphaneye götürür.		
2. Kütüphanede nasıl davranmam gerekir?	Sessiz olmam ve arkadaşlarımı rahatsız etmemem gerekir.		
3. Kütüphane kuralı nedir?	Sessiz olmaktır.		
4. Kütüphanede neden kurallara uymalıyız?	Arkadaşlarımızı rahatsız etmemek için kurallara uymalıyız.		
5. Kütüphane kurallarına uyduğum zaman ne olur?	Kimse rahatsız olmaz ve herkes mutlu olur.		

EK-15 KATILMAK İSTERİM SOSYAL ÖYKÜSÜ 5N1K DEĞERLENDİRME FORMU

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, öğrenciden beklenen cevap doğru olduğunda (+), öğrenciden beklenen cevap yanlış ise (-) olarak işaretlenir. Öğrenci öyküye uygun cevap vermeyip bir başka öyküye uygun cevap verdiğinde yanlış olarak değerlendirilip (-) olarak işaretlenecektir. Öğrenci kendisinden beklenen yanıtlara yakın cevaplar verdiğinde cevap doğru olarak kabul edilip (+) olarak işaretlenecektir.

Katılmak İsterim 5N1K			
Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrenciden Beklenen Yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
1. Teneffüste arkadaşlarım ne yapıyorlar?	Arkadaşlarım teneffüste dışarda oyun oynarlar.		
2. Arkadaşlarım oyun oynarken ben ne yapıyorum?	Ben arkadaşlarımı izlerim.		
3. Oyuna katılmak istediğim zaman ne yapmam gerekir?	‘Ben de sizinle oynayabilir miyim?’ diye sormam gerekir.		
4. İzin isteyerek oyuna katıldığım zaman ne olur?	Arkadaşlarım mutlu olur ve bana oynamayı öğretirler.		
5. Konuşarak izin istemek nasıl bir davranıştır?	Güzel bir davranıştır.		