

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**3-12 YAŞ YAYGIN GELİŞİMSEL BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA
KUKLA MODELİ İLE HİKAYE TEMELLİ GRUP ÇALIŞMASININ
ÇOCUKLARDAKİ EMPATİ VE DUYGU İFADESİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sinem BUNYAK

Psikoloji Ana Bilim dalı

Psikoloji Programı

Şubat 2022

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**3-12 YAŞ YAYGIN GELİŞİMSEL BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA
KUKLA MODELİ İLE HİKAYE TEMELLİ GRUP ÇALIŞMASININ
ÇOCUKLARDAKİ EMPATİ VE DUYGU İFADESİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sinem BUNYAK
(Y1912.270013)

Psikoloji Ana Bilim dalı
Psikoloji Programı

Tez Danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Engin EKER

Şubat 2022

ONAYFORMU



ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “3-12 Yaş Yaygın Gelişimsel Bozukluğu Olan Çocuklarda Kukla Modeli ile Hikaye Temelli Grup Çalışmasının Çocuklardaki Empati ve Duygu İfadesine Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Sinem BUNYAK

ÖNSÖZ

Araştırmamın en başından itibaren önerileri, yol göstericiliği ve motive edici tutumuyla sürecinin tamamlanmasında her zaman kolaylaştırıcı olan, çalışma disiplini ve yaklaşımı ile örnek aldığım saygı değer hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi ENGİN EKER'e

Yüksek lisans eğitimim süresince kapısını çaldığım her an beni sıcak karşılayan, bilgi birikimini hiçbir zaman esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Cem KİRAZOĞLU, Prof. Dr. Cebail Kısa, Dr. Öğr. Üyesi Kahraman GÜLER'e

Bugünlere gelmemde koşulsuz bir şekilde beni destekleyen babam Ali BUNYAK'a ve annem Şükran BUNYAK'a

Tecrübelerini benimle paylaşmaktan çekinmeyen arkadaşlarım Beyza ERDEM BALCI, Şeyma ÖZAY'a , Merve ÖZGEN'e , Abdullah AKCAN'a; zor zamanlarımda hep yanımda olan uykusuz geçen gecelerde bana eşlik eden can dostum ŞEYMANUR ÖZTÜRK (Optiğim)'e

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

*Yakın zaman kaybettiğimiz Kırmızı Saçlı Prensesimiz
Aylin SÖZER'in anısına..*

Şubat,2022

Sinem BUNYAK

3-12 YAŞ YAYGIN GELİŞİMSEL BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA KUKLA MODELİ İLE HİKAYE TEMELLİ GRUP ÇALIŞMASININ ÇOCUKLARDAKİ EMPATİ VE DUYGU İFADESİNE ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış 3-12 yaş arası çocukların kukla modeli ile hikaye temelli grup çalışmasının çocuklardaki empati ve duygu ifadesine etkisini incelemektir. Araştırma durum araştırması olup, deneme modeli bir araştırma desenine sahiptir. Yarı deneysel araştırma yöntemi olarak kurgulanmıştır. Katılımcılar 3-12 yaş arası yaygın gelişimsel bozukluğu tanısı almış 16 çocuktur. Araştırmanın verileri uygulama sırasında alınan video kayıtları, milli eğitim bakanlığı tarafından geliştirilen sosyal beceri kaba değerlendirme formu ve videolardan elde edilen gözlem formlarıdır. Çalışma planı olarak 1. ve 2. hafta duygularını daha iyi tanıyıp yorumlayabilmeleri için duygu tanıma temalı duygu kartları ile çalışma yapılmıştır. 3. ve 4. hafta duygu ifadeleri incelenmesine yönelik hikaye ve sosyal öyküler kukla yardımıyla anlatım çalışmaları yapılmıştır. 5. ve 6. hafta empati becerilerini geliştirmeye yönelik hikaye ve sosyal öykü kukla yardımıyla anlatım çalışmaları yapılmıştır. Son olarak 7. ve 8. hafta ise empati ve duygu ifadesi kazandırılmaya yönelik hikaye ve sosyal öyküleri kukla yardımıyla anlatım çalışmaları yapılmıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler MAXQDA programı ile kodlanıp içerik ve tematik analizi yapılmıştır. Bulgulara bakıldığında ise duygu ifadesi ve empati temalarının ve alt kodlarının uygulama öncesi katılımcıların aldıkları puanlar ile uygulama sonrası katılımcıların aldıkları puanlarda değişiklik vardır. Sonuç olarak uygulama öncesi ve sonrası empati ve duygu ifadesi temaları ve alt kodlarında karşılaştırma yapıldığında uygulama sonrası empati ve duygu ifadesi tema ve alt kodların puanları artış görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Yaygın gelişimsel bozukluk, Empati, Duygu ifadesi, Sosyal öykü ve hikaye, Kukla modeli

THE AFFECT OF THE GROUP WORK BASED ON STORY WITH PUPPET MODEL ON THE EMPATHY AND THE EMOTION EXPRESSIONS OH THE CHILDREN WITH THE PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDER IN AGE GROUP 3-12

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the affects of the group work based on story with puppet model on the empathy and the emotion expressions of the children with the pervasive developmental disorder in age group 3-12. This research is asituation research which has atrial model pattern. As a research method, it has been set up as a half experimental. The participants are 16 kids with a pervasive developmental disorder in age group 3-12. The data of the research are the video recordings taken during the application, the social skills rough evaluation form developed by the Ministry of National Education and the observation forms obtained from the videos. As a studyy plan, in the 1. and 2. week they worked with emotion cards with emotion identification theme, in order to know and interpret their emotions; in the following 3. and 4. weeks, they worked on analyzing emotional expressions by telling social stories with the help of the puppest, in the 5. and 6. weeks, they worked on developing their empathy skills by telling them social stories with the help of the puppets, in the 7. and 8. weeks they worked on with the help of the puppets, in the 7. and 8. weeks, they worked on improving their empathy and emotional expressions by telling them social stories with the help of the puppets. The daha collected at the end of this practice are coded with the MAXQDA program and its contents and themes are analyzed. When we look at the findings, there are changes in the scores of the participants in terms of empathy and emotional expressions and their undercodes before the practice and after. As a result, when we compare empathy and emotional expressions themes and their undercodes between before the practice and after the practice, the scores after the practice increased.

Key words: Pervasive developmental disorder, Empathy, Emotional expression, Social story, Puppet model

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÇİZELGE LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
I. GİRİŞ.....	1
A. Araştırmanın Konusu.....	1
B. Araştırmanın Amacı.....	4
C. Araştırmanın Önemi	5
D. Hipotezler	5
E. Sınırlılıklar	6
F. Sayıtlılar.....	6
II. GENEL BİLGİLER.....	7
A. Yaygın Gelişimsel Bozukluk.....	7
1. Tanımı	7
2. Türleri	8
a. Rett Sendromu	8
b. Dezintegratif Bozukluk	8
c. Asperger Sendromu	9

d. Atipik Otizm	9
e. Otizm Spekturm Bozukluğu (OSB).....	10
3. Belirtileri ve Sosyal Boyutu.....	11
4. Görülme Sıklığı.....	12
5. Nedenleri.....	13
6. Yaş Dönemlerine Göre Özellikleri	15
B. Empati.....	16
1. Tanım	16
2. Yaygın Gelişimsel Bozukluk Ve Empati Kavramı	17
3. Duygu İfadesi ve Duygular	18
4. Yaygın Gelişimsel Bozuklukta Duygu İfadeleri.....	19
5. Hormonların Empati ve Duygu İfadesine Etkisi.....	27
C. Sosyal Öykü Ve Hikayeler	28
1. Sosyal Öykü ve Hikayelerin Uygulanmasının Amacı	30
D. Özel Eğitimde Kukla	31
III. YÖNTEM.....	32
A. Araştırmanın Modeli.....	32
B. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	32
C. Verilerin Toplanması	32
D. Veri toplama Araçları	33
1. Demografik Bilgi Formu.....	33
2. Sosyal Beceri Kaba Değerlendirme Formu	33
3. Video Kayıtları.....	33
4. Gözlem Formu	34
E. Uygulama.....	34
F. Verilerin Çözümlemesi.....	34

IV. BULGULAR.....	36
V. TARTIşMA ve SONUÇ	45
VI. ÖNERİLER	51
VII.KAYNAKÇA	52
EKLER.....	61
ÖZGEÇMİş.....	67



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1.Özel Eğitim Sınıflarında Öğrenim Gören ve Kaynaştırma Eğitimi Alan YGB Tanılı Öğrenci Sayısı.....	13
Çizelge 2.Araştırmaya katılan katılımcıların frekans tablosu (MAXQDA 2018 katılımcı frekans tablosu gösterimi)	38
Çizelge 3.Araştırma öncesi ve sonrası elde edilen belgelerin frekans tablosu (MAXQDA 2018 Belge temelli frekans tablosu gösterimi).....	38
Çizelge 4.Uygulama öncesi elde edilen verilerin kodlamalara ilişkin duygu ifadesi frekans tablosu (MAXQDA 2018 duygu ifadesi frekans tablosu gösterimi)39	
Çizelge 5.Uygulama sonrası elde edilen verilerin kodlamalara ilişkin duygu ifadesi frekans tablosu (MAXQDA 2018 duygu ifadesi frekans tablosu gösterimi)42	
Çizelge 6.Uygulama sonrası elde edilen verilerin kodlamalara ilişkin empati frekans tablosu (MAXQDA 2018 empati frekans tablosu gösterimi).....	43

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.	Araştırma konusuna ait kod bulutu (MAXQDA 2018 Kelime Bulutu Gösterimi).....	36
Şekil 2.	Kelime bulutu	37
Şekil 3.	Araştırmada kullanılan kodlar ve alt kodlar sistemi (MAXQDA 2018 kod sistemi gösterimi)	37
Şekil 4.	Uygulama başlamadan önce elde edilen verilerin kod sistemi tablosu (MAXQDA 2018 kod sistemi tablosu).....	39
Şekil 5.	Uygulama öncesi elde edilen verilerin kodlamalara ilişkin duygu ifadesi grafiği (MAXQDA 2018 duygu ifadesi grafiği gösterimi)	40
Şekil 6.	Uygulama öncesi elde edilen verilerin kodlamalara ilişkin empati grafiği (MAXQDA 2018 empati grafiği gösterimi).....	41
Şekil 7.	Uygulama yapıldıktan sonra elde edilen verilerin kod sistemi tablosu (MAXQDA 2018 kod sistemi tablosu).....	42
Şekil 8.	Uygulama sonrası elde edilen verilerin kodlamalara ilişkin duygu ifadesi grafiği (MAXQDA 2018 duygu ifadesi grafiği gösterimi)	43
Şekil 9.	Uygulama sonrası elde edilen verilerin kodlamalara ilişkin empati grafiği (MAXQDA 2018 empati grafiği gösterimi).....	44

I. GİRİŞ

A. Araştırmanın Konusu

Yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan ve sosyal yaşam becerilerinde sınırlılıklar, iletişim becerilerinde anormallikler, sözel ve sözel olmayan iletişim kanallarında yetersizlikler olarak yaygın gelişimsel bozukluk tanımlanır. Bu belirtiler ile birlikte tekrarlayıcı-stereotipik davranış örüntüleri ve göz kontağı kurmada sınırlılıkların olması yaygın gelişimsel bozukluk tanısını desteklemektedir. Bu tanıyı almış 3-12 yaş arası çocukların bebeklik, erken çocukluk, orta ve geç çocukluk olarak ifade edilen dönemler gelişimlerinin kritik ve dikkate alınması gereken dönemler olarak ifade edilir (Santrock,2016,s.285).

Göz kontağı kurabilme durumu bebeklikten itibaren iletişimin kurulmasında ve başlatılmasında önemli rol oynamaktadır. Sosyal iletişim ve etkileşim sırasında karşılıklı göz kontağı kuramama problemi yaygın gelişimsel bozukluğun erken ve dikkat çekici bir belirtisidir (Santrock,2016,s.285). Yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin iletişimi başlatma ve sürdürme sırasında göz kontağını kuramadıkları görülmektedir. Bu nedenle yaygın gelişimsel bozukluğun küçük belirtisi olan göz kontağı kurabilme probleminin kişinin gelişiminde etiyolojik etkisinin olabileceği ileri sürülmüştür. Sağlıklı kişiler sosyal iletişim ve etkileşim sırasında göz kontağı kurarken yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin sağlıklı bireylere oranla göz ve yüz kısmına sınırlı düzeyde baktıkları gözlemlenmiştir (Kadak, Demir ve Doğangün, 2013, s18). Yaygın gelişimsel bozuga sahip olan çocuklar sosyal yaşantılarında tecrübe etmedikleri duygusal durumlara karşı alışılmadık tepkiler gösterebilmektedir (Santrock 2016, s.285).

Gelişimsel bozukluklar kategorisinde değerlendirilen yaygın gelişimsel bozukluk içinde rett sendromu, dezintegrafik bozukluk, asperger sendromu, atipik otizm ve otizm spektrum bozukluğu gibi birden fazla alt başlık bulundurmaktadır. Günümüzde halen kabul görülen bu alt başlıklarda bireyler zeka düzeylerine göre gruplandırılır. Zekası normal ya da normalin üstünde olan bireylerin

nörobiyolojik açıdan ayrı bir grubu temsil ettiği ve daha iyi performansa sahip olduğu kabul edilmektedir (Korkmaz, 2000).

Yaygın gelişimsel bozukluğun etiyoloji ve patofizyolojisi konusunda son dönemlerde çok fazla gelişme görülse de tedavi açısından sınırlı bir gelişme söz konusudur (Korkmaz, 2000).

Bu gelişimsel bozukluğun tedavisinde bireydeki davranış kontrolünü sağlamak amacı ile çeşitli ilaç tedavileri kullanılmıştır. Ancak bu ilaçların yan etkileri de oldukça yaygındır. Son yıllarda ilaç tedavisinden uzak durulmaktadır. Bunun sebeplerinden biri de az sayıda ilacın test edilmiş olmasıdır. Tedavi sırasında kullanılan psikoaktif ilaçların çocuklarda öğrenme potansiyelini sınırlandırdığı, anlık duygu durumlarını ve duygularını ifade etmede güçlük yaşattığını ifade edilmiştir (Graff ve diğ., 1998).

Yaygın gelişimsel bozukluğa sahip bireyler, etrafındaki kişilerle kurdukları duygusal ilişkilerde kişilerin duygularını anlamada ve kendi duygularını ifade etmede güçlük yaşamaktadırlar. Genel olarak sosyal durumlarda ya da duygusal ilişkilerde karşılık gösteremezler. Yaşamları boyunca yaşadıkları güçlüklerin sonucunda sosyal iletişim gerektiren durumlarda diğer kişilerin ses tonlarını, beden dillerini, duygusal ifadelerini anlayamayabilirler. Aynı şekilde sosyal iletişim gerektiren durumlarda karşı tarafın ne yapacağını ya da ne söyleyeceğini tahmin edemeyebilirler (SAYMAZ, 2008 s32).

Bu durum bilişsel yetersizlikler, yönetici işlev bozukluğu, zihin kuramı bozukluğu ve merkezi bütünleşmenin zayıf olması gibi nöro-psikiyatrik modellerle açıklanmaktadır. Bu bozukluğun temelinde sosyal biliş sorununun olması ve bu sorunun da kişiler arası ilişkileri oluşturan yapı taşlarını bozduğunu göstermektedir. Yaygın gelişimsel bozukluğa sahip kişilerin düşünme, öğrenme, hayal kurma, olayların sonucunu muhakeme edebilme, sözcükleri anlamaları, sözcükleri kavramaları, empati yapabilmeleri, hedeflerini ve hissettikleri duyguları denetlemeleri, göz kontağını başlatmaları ve devam ettirmeleri, yüz ifadelerini tanımlamada, yüzdeki emosyonu okuma gibi zihinsel süreçleri gerçekleştiren becerilerde sınırlılıkları vardır (AY, 2019 s590-591).

Bu bozukluğa sahip çocuklar duyguları ifade etme, algılama ve empati kurma becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklara göre değişkenlik

göstermesi durumunda dışarıdan özel desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle son zamanlarda yapılan çalışmalarda, sosyal öyküler, sosyal beceri eğitimi, akran eğitimi gibi yöntemler yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirilmesinde önerilmektedir (SAYMAZ, 2008 s32).

Gray tarafından 1993 yılında geliştirilen sosyal öykülerin ve hikayelerin, yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların sosyal gelişimi için temel davranış becerilerinin öğretimindeki kullanımı giderek önem kazanmaktadır (Barry veBurlew, 2004).

Garand ve Gray (1993) tarafından sosyal öykü ve hikaye ile ilgili ilk makale yayınlandığı görülmüştür. Yaygın gelişimsel bozukluğa sahip çocuklar üzerinde yaptıkları çalışma ile, Garand ve Gray sosyal öykünün tanımını ve nasıl kullanıldığını detaylı olarak açıklamışlardır (Kutlu ve Karaaslan, 2010).

Garand ve Gray ilk zamanlarda sosyal öykü ve hikayeleri basit dil becerilerine sahip çocuklarda ya da yaygın gelişimsel bozukluktan hafif derecede etkilenmiş bireylerde kullanılmasını önermişlerdir. Sosyal öykü ve hikayelerin çocuklardaki etkileri üzerine daha sonraki yapılan araştırmalar, sosyal öykü ve hikayelerin asperger sendromu gibi daha geniş bir yelpazedeki çocuklar üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir (Rowe, 1999; Simpson ve Myles, 1998).

Sosyal durumlar ile ilgili farklı bilgi ve ipuçlarının çocuğa doğru bir şekilde aktarılmasında yardımcı olan sosyal öykü ve hikayeler çocukların yaşadıkları sosyal durumları anlamasına yardımcı olmaktadır. Sosyal durumlar ne, nerede, ne zaman, nasıl, kim ve kiminle gibi sorulara yönelik bilgi aktarır. Sosyal öykü ve hikayeler çocuklarda akademik becerileri öğretmek, uyum becerilerini kazandırmak, sosyal durumları ürkütücü olmayan bir yol ile çocuklara açıklamak, rutin durumlarda ortaya çıkan değişiklikleri açıklamak amacı ile kullanılmaktadır. Bununla birlikte çocuklarda saldırgan ve takıntılı davranış problemlerinin üstesinden gelmek gibi farklı amaçlar için de kullanılabilir (Özdemir, 2007).

Yaygın gelişimsel bozukluğun yüksek işlevli grubunda olan veya zihinsel yetersizliğe sahip IQ puanı 70'den yukarıda olan çocuklarda sosyal öykü ve hikayelerin kullanımı uygun olduğunu ifade etmiştir. Sosyal öykü ve hikayelerin çocuklar üzerinde düzenli uygulandığında çocuklarda değiştirilmesi veya

düzeltilmesi istenen davranışların hızlı değişim gösterdiği vurgulanmıştır (Kutlu ve Karaaslan, 2010).

Sosyal öykü ve hikayeler, eğitim alanının tüm bölümlerinde kullanılabilen süreci kolaylaştıran bir etkiye sahiptir. Çünkü sosyal öykü ve hikayeler davranışların ve düşüncelerin düzenlenmesinde evrensel bir yöntemdir. Çocukların keşfetmesine, düşüncelerini ve duygularını ifade etmesine yardımcı olur (Kayahan, 2010, s.21).

Araştırmaya başlamadan önce yaygın gelişimsel bozukluğa sahip çocukların empati ve duygularını ifade etmede zorluk yaşadığı gözlemlenmiştir. Empati ve duygu ifadesinin kukla modeli ile hikaye temelli grup çalışmasının çocuklarda empati yapabilme ve duygularını ifade etmede faydalı olacağını düşündürmüştür. Kullanılan sosyal öykü ve hikayelerin çocuklarda duygu düzenlemede ve duygularını ifade edebilmede etkili olduğu göz önünde bulundurularak 3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikaye temelli grup çalışmasının çocuklardaki empati ve duygu ifadesine etkisi bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Araştırmamızda kullanılacak olan sosyal hikayeleri George W. Burns yazdığı ‘çocuklar ve ergenler için 101 tedavi edici öykü’ kitabından faydalanılarak empati ve duygu ifadesi ile ilgili sosyal hikayeleri yaygın gelişimsel bozukluğuna sahip çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişim seviyelerine göre uyarlanıp araştırmaya dahil olan çocuklara kukla modeli ile sosyal hikayeler aktarılacaktır.

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışmasının 3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda empati ve duygu davranışı üzerinde etkili olup olmadığını bulmaktır. Araştırmanın problem cümlesi “yaygın gelişimsel bozukluğa sahip çocuklarda kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışmasının çocuklardaki empati ve duygu ifadesine etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Alt problem cümleleri aşağıdaki gibidir;

- 3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda empati ve duygu davranışının düzeyi ilk video kayıt / son video kayıt arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- 3-12 yaş arası yaygın gelişimsel bozukluğa sahip çocukların duygu ifadesi durumları nasıldır?

- 3-12 yaş arası yaygın gelişimsel bozukluğa sahip çocukların empati kurma durumları nasıldır?

- 3-12 yaş arası yaygın gelişimsel bozukluğa sahip çocukların duygu ifadesi durumu kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışmasından sonra duygu ifadesi durumları farklı mıdır?

- 3-12 yaş arası yaygın gelişimsel bozukluğa sahip çocukların empati kurma durumu kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışmasından sonra empati kurma durumları farklı mıdır?

C. Araştırmanın Önemi

Müdahale olarak sosyal öykü ve hikayelerin etkililiği konusunda oldukça sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Crozier & Tincani, 2005).

Şimdiye kadar sosyal öykü ve hikayelerin bireyler üzerindeki etkisi ile ilgili kaynakların çoğunun eğitimciler ve aileler tarafından ortaya konan anekdot bilgilerden oluştuğu görülmektedir. Şimdiye kadar yapılan araştırma ve çalışmalar incelendiğinde ise sosyal öykü ve hikayelerin yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerde “umut verici (promising)” seviyede olduğu söylenebilir (Hagiwara & Myles, 1999; Kuttler, Myles, & Carlson, 1998; Lorimer, Simpson, Smith Myles, & Ganz, 2002; Scattone, Wilezynski ve Edwards, 2002; Agosta ve diğerleri, 2004).

Yapılan araştırmalarda sosyal öyküleri ve hikayeleri kullanarak sosyal becerilerin geliştirildiği, kaynaştırma ortamlarında aktif kullanımıyla çocuklar üzerindeki yararları, davranış değiştirmede veya düzeltmedeki etkililiği, oyun becerilerinin kolay öğrenilmesi ve iletişim becerilerinin arttırdığı gözlenmiştir.

D. Hipotezler

3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikaye temelli grup çalışması ön test son test gruplarında empati ve duygu ifade davranışını arttıracaktır.

3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikaye temelli grup çalışması başkalarına yönelik empati ve duygu ifadesi davranışını arttıracaktır.

3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikaye temelli grup çalışması kendine yönelik empati ve duygu ifadesi davranışını arttıracaktır.

3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikaye temelli grup çalışması nesnelere/eşyalara yönelik empati ve duygu ifadesi davranışını arttıracaktır.

3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikaye temelli grup çalışması bulunduğu gruba yönelik empati ve duygu ifadesi davranışını arttıracaktır.

E. Sınırlılıklar

Araştırma 8'er kişilik gruplar halinde 2 grup olarak 2020 yılının mart ayında uygulama gerçekleştirilecekti. Fakat covid-19 virüs salgını sebebiyle tüm eğitim kurumları ve yaşam merkezleri kapatılmıştı. Normalleşme sürecine geçildiğinde ise uygulama yapılacak kurumlara denetlemeye gelindiğinde grup eğitimlerinin en fazla 4 kişilik gruplar halinde olacağının bilgisi verildi. Araştırma 4 kişilik 4 farklı grup olacak şekilde uygulama kısmı tekrar tasarlanmıştır.

F. Sayıtlar

1. Ebeveynlerin anket sorularını samimi ve yansız olarak cevapladıkları kabul edilmektedir.
2. Örneklemenin evreni temsil ettiği kabul edilmektedir.
3. Veri toplama aracındaki soruların ölçtükleri özellikler bakımından geçerli ve güvenilir oldukları kabul edilmektedir.

II. GENEL BİLGİLER

A. Yaygın Gelişimsel Bozukluk

1. Tanımı

Yaygın gelişimsel bozukluk, iletişim ve sosyalleşme becerilerinin gelişmesinde gecikmeler ya da regresyon ile karakterize edilen bir grup bozukluğu ifade etmektedir. Genel olarak üç yaşından önce belirtileri ebeveynler tarafından veya bakım veren tarafından farkına varılabilmektedir. Nesne, insan ve olaylar ile ilgili algı problemi; oyuncaklarla veya diğer nesnelerle sıra dışı oyunlar; rutin veya tekrarlayan vücut hareketleri veya davranış kalıpları fark edilen ilk belirtiler arasında yer almaktadır. Yaygın gelişimsel bozukluğu tanısı alan bireyler kendi içinde de zeka, yetenek ve davranış bakımından farklılıklar gösterebilmektedir. Bu tanıyı almış olan çocukların bir kısmında sınırlı sözcük ve cümlelerle konuşurken, bazıları hiç konuşmayabilir bazıları da normal dil gelişimi gösterebilmektedir. Genellikle oyun ve sosyal becerileri belirgindir. Işığa ve yüksek seslere karşı aşırı hassas olabildikleri gibi olağan dışı tepkiler göstermeleri yaygın bir durumdur (NIH, 2018).

Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış bireyler iletişim sırasında uygunsuz cevap vermesi, sözel olmayan etkileşimleri yanlış anlaması ya da yorumlaması veya akranlarıyla arkadaşlık ilişkileri oluşturmada zorluk yaşaması gibi iletişim sorunlarına sahip olabilmektedir. Buna ek olarak, yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış bireyler rutin olan yaşam olaylarına aşırı derecede bağımlı, çevrelerindeki değişikliklere karşı çok fazla hassas ve tepkili olabilirler. Diğer yandan semptomlar bazı kişilerde hafif seyrederken bazı kişilerde daha şiddetli görülebilmektedir (APA, 2013).

Yaygın gelişimsel bozukluk (otizm spektrum bozukluğunun yeni sınıflandırılması) çocukluk dönemlerinden beri semptomları görülen fakat kişi de yaşam boyu devam eden bir nöro-gelişimsel bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireyler sosyal iletişim ve etkileşim becerileri

bakımından sınırlılıklar ve regresyonlar yaşamaktadır; tekrar eden davranışlar görülmektedir (Aydın ve Özgen, 2018).

2. Türleri

American Psychiatric Association (APA) tarafından yayınlanan DSM-IV'e göre (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) yaygın gelişimsel

bozukluk atipik otizm, dezintegratif bozukluk, rett sendromu, asperger sendromu, otizm olmak üzere beş kategoride değerlendirilmekteydi (APA, 1994). DSM-IV'teki teşhis konulurken kullanılan kriterlerin tutarlı bir şekilde uygulanmadığı gerekçesiyle 2013 yılında APA tarafından yayınlanan DSM-V'te daha önceki sınıflandırma kaldırarak yaygın gelişimsel bozukluk sınıflandırmasını "otizm spektrum bozukluğu" adıyla tek çatı altında toplanmıştır (APA, 2013). Bu çalışmada halen devam eden tanı grupları nedeniyle sınıflandırmalar üzerinde durulacaktır.

a. Rett Sendromu

DSM-IV'te yer alan Rett sendromu doğum sonrası genetik işlev bozuklukları ile ortaya çıkan, beyin gelişimini olumsuz yönde etkileyen, motor ve dil işlev bozukluğu, takıntılı davranışlar ve tekrarlayan stereotip hareketleriyle de karakterize olan yaygın gelişimsel bozukluk tanı grubunda yer alan bir tür bozukluktur. Tanılama yapılırken kullanılan kriterler arasında gece ağlamaları, anksiyete, tekrarlayan veya dış gösterici mimikler ve çılgınlıklar da yer almaktadır (Topal ve ark., 2012).

Yaygın gelişimsel bozukluk çatısı altında değerlendirilen Rett sendromuna neden olan genetik bozukluğunun başlangıcı ve devam eden süreci diğer yaygın gelişimsel bozukluk çatısı altındaki tanı gruplarından farklı olması nedeniyle ayrı tutulması gerektiğini belirtmiştir (Özkaya, 2013) ve DSM-V'te yayınlanan yeni tanı grubunda otizm spektrum tanı gruplarının dışında bırakılmıştır.

b. Dezintegratif Bozukluk

İlk iki yaşında çocukların normal olarak gözlenen sözel ve sözel olmayan iletişim becerileri ve etkileşim becerileri ile birlikte bağırsak ve mesane kontrolleri gibi motor kontrol davranışlarının en az ikisinde iki yaşından sonra

bozulmalar görülmesi ile belirtileriyle ortaya çıkan nöropsikiyatrik bozukluk olarak DSM-IV'te yaygın gelişimsel bozukluk çatısı altında yer almaktaydı. Kişinin yaşamının ilerleyen süreçlerin davranış, sosyal iletişimde bozulmalar, ilgi ve yaptığı etkinliklerde sınırlı ve tekrarlayıcı örüntüler de tanılamada 9 dikkate alınmaktadır. DSM-V'te tanı gruplarında yapılan değişiklikler ile birlikte dezintegratif bozukluk diğer tanı gruplarıyla birleştirilerek otizm spektrum bozukluğu tanısı olarak güncellenmiştir (Yazıcı ve Perçinel, 2014).

c. Asperger Sendromu

Yaygın gelişimsel bozukluk tanı grubunda yer alan bir diğer tanı grubu olan asperger sendromudur. Dil gelişiminde herhangi gerilik ve gecikme olmamasına rağmen toplumsal yaşamda kişilerle iletişim kurmada nitel bozulma, sosyal ilişkilerinin sınırlı olması ve tekrarlayıcı davranışlarla birlikte belirginleşen bir gelişimsel bozukluk olarak nitelendirilmektedir. Otizm spektrum bozukluğundan ayrılmasının sebebi dil gelişiminde herhangi bir gerileme olmaması, kendi kendini yönetebilme, bilişsel olarak çevreye ilgi, bulunduğu ortama uyum sağlama gibi davranışlarda akranlarına göre geri kalmaması olarak gösterilebilir. Bu tanı grubunun görülme sıklığı olarak kesin bilgilerin bulunmadığı fakat erkeklerde görülme oranı kızlara oranla daha fazla olduğu bilinmektedir. Başka bir ayırt edici özellik ise bireyin 11 yaşından önce tanı konulmasının güçlüğüdür. Sıklıkla görülen davranışlar el becerilerinin sınırlı olması, başka bireyin duygu ve düşüncelerine duyarsızlık ve bunların sonucu olarak arkadaş ilişkilerinde sınırlılıklar olarak ifade edilmektedir. Bireyin yaşamı boyunca bu davranışlar sosyal iletişim ve etkileşimde başarısızlıklarla karşılaşmasına neden olmaktadır. DSM-V'te otizm spektrum bozukluğu çatısı altında tek tanı grubuna alınmış olmakla birlikte klinik tanı olarak halen kullanılmaktadır (Babadağı ve ark., 2017).

d. Atipik Otizm

DSM-V'te yaygın gelişimsel bozukluk çatısı altında bulunan atipik otizm, otizm tanılı kişilerin özelliklerinin bir kısmını taşıyıp bir kısmını taşımadıkları ve başka türlü adlandırılmadıklarından dolayı bu tanı grubunun içerisinde yer almaktadır. Atipik otizm tanılı bireyler birçok gelişimsel alanda bozukluk göstermekle birlikte otizm veya asperger sendromu tanı grubunda yer

alamamaktadır. Bu tanıya sahip bireyler birçok alanda gelişimsel bozukluk göstermekle beraber otizm veya asperger sendromu tanı gruplarında yer alamamaktadır. Örnek olarak sözel veya sözel olmayan iletişim kanallarında bozukluk ve tekrar edilen davranışlar olmasına karşın çevresine karşı ilgisinde sorun görülmeyebilir. Atipik otizm tanısı konulabilmesi için sosyal etkileşim alanlarında bulunan özelliklerin en az birinde belirti göstermesi yeterli olmaktadır. Kişinin ilerleyen yaşamında belirli özelliklere bağlı olarak yaşama isteği kişilik özelliklerine dönüşebilmekte veya iyi bir eğitimin sonunda otizm belirtileri kaybolup normal gelişim gösteren birey davranışlarını gösterebilirler (Arslan ve İnce, 2015). DSM-V' te otizm spektrum bozukluğu çatısı altında, ortak tanı grubunda yer almaktadır.

e. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

İlk kez Kanner (1943) tarafından tanımlanan İnfantil otizm olarak bilinen otizm resmi tanı olarak DSM-III'teki tanı grubuna girene kadar çocukluk şizofrenisi olarak kabul edilmiştir. Yaygın gelişimsel bozukluk çatısı altında yer alan otizm, DSM-V'te diğer otizm tanı gruplarıyla birleşerek otizm spektrum bozukluğu genel adını almıştır. 2013 yılında APA tarafından yapılan bu değişiklik ile daha önceki tanı grubunda yer alan Rett sendromu yeni tanı grubunda yer almamıştır. Otizm spektrum bozukluğu belirtileri genellikle 13 yaş öncesi ortaya çıkmakta ve bireyin yaşamı boyunca sosyal iletişim ve etkileşimine olumsuz etkileri olan, bireyin sınırlı ve tekrarlayan davranışları ile belirgin hale gelen gelişimsel bozukluk olarak tanımlanabilmektedir. Genetik kökenli olup olmadığı bilinmemekle birlikte bu yöndeki yapılan araştırmalar karmaşık sonuçlar ortaya koymaktadır. Otizm spektrum bozukluğu belirtileri çok geniş bir yelpazede yer almaktadır. Örneğin otizm tanısı alan bireylerin bir kısmında zihinsel engel olabildiği gibi diğer bir kısmında da yalnızca belirgin sınırlı sosyal davranışlar gösterebilmektedir. Sınırlı ilgi odağı, tekrarlayan rahatsız edici davranışlar, aşırı sessizlik veya çok fazla konuşma, zihinsel yetersizlik ya da bilgiçlik taslama, iletişim bozukluğu gibi durumlar otizm spektrum bozukluğu tanısında yer almaktadır. Otizmli bireylerde yineleyici ve sınırlı davranışlar da çok farklı şekillerde görülebilmektedir (Hanaylı ve ark, 2015).

3. Belirtileri ve Sosyal Boyutu

Yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan yaygın gelişimsel bozukluk tekrar eden davranışlarla kendini gösteren, sınırlı sosyal beceri ve yetersiz dil becerileriyle iletişim engelli olarak ifade edilmektedir. Erken dönemde tanı ve tedavi uygulandığında bireyin ilerleyen gelişim dönemlerinde daha az olumsuzluk yaşamasında önemli bir etkidir. Belirtilerin yaşamın ilk iki yılında tespit edilmesi erken tanı olarak ifade edilmektedir (Brasher ve Elder, 2015). Tanı koymak için laboratuvar tekniği etkili olmadığından davranışsal belirtiler önemli olmaktadır. Çocukların sergilediği davranışlar anne babalar tarafından sıra dışı 11 olarak belirtilmekte ve sağlık profesyonelleri tarafından teşhis konulabilecek şekilde incelenmektedir. Tanı kriterleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Töret ve ark, 2014):

- İlk on iki ay boyunca adı söylendiğinde tepki vermeme,
- İlk on dört ay boyunca nesnelere ilgisizlik,
- İlk on sekiz aya kadar oyuncaklarla akranları gibi oynayamama,
- Yalnız kalma isteği ve göz temasından kaçınma,
- Akranlarına göre dil ve konuşma beceri gelişiminde gecikme,
- Akranlarıyla iletişim kurma güçlüğü,
- Diğerlerinin duygu ve düşüncelerine tepkisizlik, yalnızca kendi duyguları hakkında konuşma,
- Tekrarlanan (obsesif) davranışlar,
- Aşırı hareketlilik veya hareketsizlik,
- Sorulara ilgisiz cevaplar,
- Değişime aşırı tepki,
- El çırpma, sallanma, etrafında dönme,
- Nedensiz ağlama veya gülme,
- Çevresindeki kişiler yerine nesnelere odaklanma

Yukarıda belirtilen sosyal etkileşim ve iletişim sınırlılıkları otizm spektrum bozukluğu tanısı almış bireylerin ayırt edici ve ortak özellikleri arasındadır. Belirtilmekte olan yetersizlikler aynı zamanda kişinin bulunduğu toplumdan soyutlanmasına, arkadaşlık kurmakta zorluk yaşamasına neden olabilmektedir. Gözlemlenen belirtiler ile birlikte otizm spektrum bozukluğu tanısı alan bireylerin zeka düzeylerinin de normalden düşük olduğu; özellikle dört yaşından itibaren sıklıkla tekrarlanan sınırlı davranışların görülmesinin tanı için önemli olduğu ifade edilmektedir (Bilgiç, 2012).

Yaygın gelişimsel bozukluğunda belirtiler değerlendirilirken DSM-V bulunan aşağıdaki kriterler dikkate alınmalıdır (APA, 2013):

1. sosyal iletişim ve etkileşim gücü: Başka bireylerle duygusal, sosyal sözlü veya sözsüz iletişim kurabilme, karşdakini anlayıp, yorumlayabilme ve kurulan ilişkiyi sürdürmede yetersizlik.

2. Davranışlarda sınırlılık ve tekrar: stereotip motor davranışların tekrarı, nesne kullanımı ve konuşmaların tekrarı, sözel veya sözel olmayan ritüeller ve bu ritüellere aşırı bağlılık, odaklanma yetersizliği ve ilgide sınırlı olma durumu, çevredekilerin duygularına karşı aşırı ilgisizlik.

3. belirtilerin erken gelişim döneminde başlaması,

4. Belirtilerin mesleki, toplumsal veya diğer alanlarda olumsuzluklara yol açması,

5. Yukarıda gösterilen belirtilerin entelektüel yetersizlikler ile birlikte ortaya çıkması

4. Görölme Sıklığı

Yaygın gelişimsel bozukluk dünya genelinde artış gösteren bir hastalık olup ırk veya etnik köken özelliklerinden bağımsız olarak sıklıkla görülen gelişimsel bozukluklar arasındadır. Epidemiyolojisine ilişkin kesin bilgiler bulunmamakla birlikte yapılan araştırmalarda fikir sahibi olunabilmektedir (Özeren, 2013).

Yaygın gelişimsel bozukluğuna ilişkin ABD’de 11 eyalette 2000-2014 yıllarındaki araştırma verilerinin birleşmesiyle elde edilen sonuçlara göre 2000 yılında her 150 çocuktan birinde (binde 6,7) yaygın gelişimsel bozukluğu görölme iken 2014 yılında ise yaygın gelişimsel

bozukluğun görülme sıklığı 59 çocuktan birinde (binde 16,8) oranına çıkmıştır (Baio ve ark., 2014).

2015-2016 yılları arasında ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulöncesi, ilkokul ve ortaokulların özel eğitim ve destek eğitim sınıflarında 3.027 yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış öğrencinin bulunduğu; okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde 2.496 yaygın gelişimsel bozukluğu tanısı almış kaynaştırma eğitimi gören öğrenci tespit edilmiştir.

2015-2016 eğitim öğretim dönemlerinde özel ve resmi okulöncesi, ilkokul, ortaokullarda örgün veya açık liselerde eğitim gören öğrencilerin toplam sayısına (17 13 milyon 588 bin 958) göre Türkiye'de yaygın gelişimsel bozukluğu tanısı almış çocukların oranı on binde üç (3,14/10.000) düzeyindedir (Tablo 2.1).

Çizelge 1. Özel Eğitim Sınıflarında Öğrenim Gören ve Kaynaştırma Eğitimi Alan YGB Tanılı Öğrenci Sayısı

Özel Eğitim Sınıfı	Sayı	
	İlkokul	1.900
Özel Eğitim Sınıfı	Ortaokul	1.127
	TOPLAM	3.027
Kaynaştırma Eğitimi	Okul öncesi	89
	İlkokul	1.379
	Ortaokul	853
	Lise	175
	TOPLAM	2.496
TOPLAM		5.553

Kaynak: Rakap, S., Birkan, B., Kalkan, S. (2017). “Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim”, SivilToplumGelişmeMerkezi,http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/r/a/rapor_tohum_.pdf

5. Nedenleri

Yaygın gelişimsel bozukluğuna neden olabilecek çok sayıda faktörler dile getirilse de hangisinin bu bozukluğa neden olduğu net olarak bilinmemektedir. İşlevsel bozukluğun sadece beyin kaynaklı olduğuna genetik ve çevresel faktörlerin bu tür bozukluğa sebep olduğunu dile getirmek mümkündür (İftar, 2018).

Yaygın gelişimsel bozukluğunun sebepleri henüz tam olarak bilinmemekle birlikte fizyolojik, çevresel faktörler ve genetik gibi faktörlerin alt başlıkları olarak kategorize edilmiştir (APA, 2013):

Genetik faktörler: Yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin yakın akrabalarında veya kardeşlerinde de aynı durumun görülme sıklığının daha çok olduğu ifade edilmektedir (Ozonoff ve ark., 2011).

Fizyolojik faktörler: genetik ile ilgili yapılan çalışmalarla gösterilen diğer bir durum ise yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin yaşamının ilk üç yılına kadar beyinlerindeki anormal büyümenin de ortak özelliğinin olduğudur (Mukaddes, 2018).

Çevresel faktörler: Fizyolojik ve genetik faktörlere göre çevresel faktörler daha fazla yer tutmaya başlamıştır. Özellikle ebeveynlerin yaşı, aşılar, kullanılan ilaçlar veya hamilelikte maruz kalınan toksik maddeler, D vitamini eksikliği, geçirilen enfeksiyonlar ve bebeğin düşük doğum ağırlığı çevresel faktörler arasında yer almaktadır. Yapılan araştırmalara göre çevresel faktörler arasında en etkili olan anne ve baba yaşının ileri olmasıdır (Mukaddes, 2017).

Yaygın gelişimsel bozukluğunun nedenlerine ilişkin yapılan araştırmalarda bu bozukluğun nedenleri tam olarak açıklanmaması farklı tanı grupları ve belirtilerin olması olarak açıklanmaktadır. Belirtilerin ve kaynağının da farklı olması öngörüsünden hareketle nedenler içinde kesinlik ileri sürülememektedir. Örnek olarak genetik mutasyona bağlı bozukluklar görüldüğünde aslında bunun çevresel faktörlere dayandığını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Beyin işlevlerindeki bozukluğun genetik faktörlerle bağlı olarak veya çevresel etkilerle ortaya çıktığını söylemek de mümkündür. Fakat kardeş, ikiz kardeşlerde veya erkek çocuklarda kız çocuklara göre daha fazla olması ve daha fazla görülme sıklığı nedeniyle genetik faktörler üzerinde daha fazla durulduğu da görülmektedir (Barbaro ve ark., 2011).

Yaygın gelişimsel bozukluğunun nedenleri arasında gösterilen çevresel etmenler önemli derecede yer almaktadır. Özellikle günlük beslenme alışkanlıkları, ağır metal içeren maddelere maruz kalma, toksinler başta olmak üzere gebelikte geçirilen ağır hastalıklar ve bununla birlikte kullanılan ilaçlar, bağışıklık sisteminin bozulması, D vitamini eksikliği, gebelikte anne ve baba

yaşının en etkili nedenler arasında yer almaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016).

6. Yaş Dönemlerine Göre Özellikleri

Yaygın gelişimsel bozukluğunda tanı için çocukluk dönemindeki var olan belirtiler dikkate alınmakla birlikte farklı yaş dönemlerinde ve bu yaş dönemlerine bağlı farklı belirtiler ve değerlendirme dönemleri söz konudur (Mukaddes, 2017).

0-1 yaş: Anne ve babaların gözlemlerine dayanan çoğunlukla göz temasının az olması veya hiç olmaması, tipik gülümseme gibi duygu içeren davranışlarda eksiklik ve sese tepki göstermeme olarak sayılabilir (Deborah ve ark., 2016).

2-3 yaş: Tanı konulması için en sık gözlem yapılan dönemlerdir. Konuşmada gecikme ailelerin uzmanlara başvurma nedenleri arasında başta gelmektedir. Gelişim dönemine uygun basit yönergeleri anlayamaması ve uygulayamaması, adı ile seslenildiğinde tepki vermemesi, gösterilen nesneye ilgisiz kalması ve diğer çocuklara ilgi göstermemesi çocukların yaygın gelişimsel bozukluk risk grubunda görünmesine nedendir (Deborah ve ark., 2016).

4-5 yaş: İletişime geçmede ve arkadaşlık kurmada isteksizlik, empati eksikliği, kendi etrafında dönme ve sallanma, kanat çırpma gibi tekrarlanan stereotip davranışlar (Mukaddes, 2017).

6-11 yaş: 0-5 yaşta görülen belirtilere ek olarak sosyal belirtileri karşılayamama ve bununla birlikte topluma uyum sağlayamama görülür. Fakat aldıkları eğitim ile öz bakım becerilerini yerine getirebilirler (Mukaddes, 2018).

Ergenlik: Hormonal ve fiziksel olarak da yaşlılarıyla benzerlik göstermekle birlikte zihinsel ve ruhsal olarak olgunlaşma gerçekleşmez. Yaşadıkları bozukluk nedeniyle yaşlıları ile farklılıklarını anlayıp depresif tutumlar gösterebilirler. Bu durum ile birlikte öz bakım becerilerinde yetersizlik ve öfke sorunları başlar (Deborah ve ark., 2016).

Yetişkinlik: Yaygın gelişimsel bozukluğuna sahip bireyin yaşı ilerledikçe ve eğitim aldıkça semptomlar azalır. Yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebilirler fakat iletişim kısıtları sebebiyle sosyal olarak sorunlar yaşamaktadırlar. Yaygın

gelişimsel bozukluğun tanı grubu geniş olduğundan zihinsel yetersizliğe sahip olanlarda daha ciddi sıkıntılar yaşamaktadırlar (Mukaddes, 2017).

B. Empati

1. Tanım

Sosyal biliş, diğer bireylerin inançlarını, niyetlerini, düşüncelerini, duygusal ve sosyal durumlarını anlayabilmesi, bu sayede karşısındaki bireyin davranışlarını anlamlandırma, diğer bireylerin kendinden farklı bir bilişsel yapıya sahip olduğunun farkında olması ve karmaşık sosyal çevreler ile iletişim ve etkileşim içinde buluna bilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Özbaran B, Köse SG, Erermiş S., 2009).

Sosyal biliş öğeleri arasında yer alan empati, bireyin kendisini başkasının yerine koyabilmesi ve bu şekilde karşısındaki bireyin duygularını, düşüncelerini, davranışlarını ve yaşantısını anlayabilmesidir (Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C. H., 2010).

Bireyin empati kurabilmesi için önce kendisi ile karşısındaki bireyin ayrımını bilişsel olarak yapabilmeli ve karşısındaki bireyin duygu durumunun bilişsel olarak ayırabilmesi gerekmektedir (Hoffman M. L., 1984).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde empatinin, yalnızca bilişsel ya da duygusal boyutları olan bir kavram olduğu belirtilmiştir (Mehrabian A, Epstein N., 1972). Fakat daha sonra yapılan araştırmalarda empati kavramının çok boyutlu olduğu ifade edilmiştir (Davis MH., 1980). Günümüzde herkes tarafından en çok kabul gören yaklaşım; empatinin bilişsel ve duygusal olarak iki alt boyuttan oluştuğunu öne süren yaklaşımdır (Jolliffe D, Farrington DP.,2006).

Empatinin duygusal yönü karşısındaki bireyin hissettiğini hissedebilmek, bilişsel yönü ise karşısındaki bireyin hissettiğini anlamaktır (Gladstein GA., 1983). Empatinin duygusal yönü, beyinin bölgesi olan pariental-frontal bölgedeki var olan ayna nöronların işlevidir. Bu bölgedeki ayna nöronlar, gözlem yapanın bir başkasının amaca yönelikk davranışını gözlemlerken aktive olarak gözlemcide uyarılma oluştururlar (Cattaneo L, Rizzolatti G., 2009).

Uygun şekilde empatik cevap oluşturulması için gözlem yapan kişiler kendi uyarılmalarının diğer kişilerin duygularının bir sonucu olduğunu ve kişilerin kendilerine ait olmadığını fark etmelidir. Gözlem yapan kişiler, uyarıcı kaynağının yerini tam olarak belirleyemediğinde ve bunun sebebinin yanlış yorumladıklarında, bu gözlemcilerde kişisel sıkıntılara neden olacaktır. Bu durumla beraber kişisel sıkıntıyı azaltmak için belirli bir düzeyde kişide bilişsel empati gereklidir(Pouw LBC, Rieffe C, Oosterveld P., 2013).

Empatinin bilişsel parçası, empatik doğruluk, perspektif alma ve zihin teorisi terimleriyle de tanımlanmaktadır. Zihin teorisi kişinin kendisinin ve diğer kişilerin zihinsel durumunun farkında olması ve kişinin kendi duygularını düşüncelerini diğer kişilerden ayırt edebilme yeteneğidir. Empatik doğruluk kavramı ise diğer bireylerin sergilediği davranışlardan çıkarımda bulunmak onların duygularını anlama ve yorumlama yeteneği olarak belirtilmiştir(Ickes W, Stinson L, Schreier S, 2013).

2. Yaygın Gelişimsel Bozukluk Ve Empati Kavramı

Alan yazın taramalarında, yaygın gelişimsel bozukluk grubunda empatinin duygusal yönündeki yetersizliklere yönelik yapılan araştırmalarda; ayna nöronlardaki sistemdeki anormalliklerin olduğu belirtilmiştir. Fakat son araştırmalar ile yaygın gelişimsel bozukluğu tanısı almış çocuklarda ayna nöron sisteminin normal gelişim gösteren çocuklardakinden farklı olmadığını bildirmiştir. Bununla birlikte duygusal empati ölçümü yapan testler ile yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış çocukların normal gelişim gösteren çocuklar ile karşılaştırıldığında yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların duygusal empati görevlerinde aynı performansları gösterdiği belirtilmiştir(Jones, Happe, Gilbert, Burnett, S., 2010).

Empati diğer bireylerin sıkıntısını anlamak, hafifletmek için yardımcı olmak, paylaşma ve rahatlama gibi olumlu davranışlara sebep olması gerekir. Özellikle bu davranışların yaygın gelişimsel bozukluğu tanısı almış çocuklarda eksik veya aşırı derecede sınırlı olduğu görülmektedir.(Sigman ve ark. 1992).

Yaygın gelişimsel bozukluğuna sahip çocuklarda olumlu sosyal davranışlardaki eksiklik ve ya yetersizlik temel olarak bozulmuş bilişsek empatiden ve emosyon regülasyonundaki yetersizlikten kaynaklandığı ifade

edilmektedir. Başkalarının duygularının, yaygın gelişimsel bozukluğu tanısı almış çocuklar için öngörülmez olduğu ve kafa karıştırıcı bu durumun sıkıntıya sebep olduğu ve empatik biçimde davranmalarını engellediği belirtilmiştir(Blair, Smith, 2009).

3. Duygu İfadesi ve Duygular

Salovey ve Mayer'e göre duyguların tanımı; bilişsel, fizyolojik motivasyona ve yaşamsal deneyimlere dayalı psikolojik sistemleri içinde bulunduran, birbiriyle uyumlu ve organize olarak çalışan kavramlardır. Salovey ve Mayer duyguları; algıyı, psikolojik tepkileri ve bilinçli farkındalığıda içinde bulunduran bir sürü psikolojik alt sistemleri yöneten içsel durumlar olarak nitelendirmişlerdir (Mayer ve diğ., 2001). Goleman (2004) duyguyu; bireyin içinde oluşan his ve bu hisse özel bazı görüş ve düşünceler, psikolojik, sosyolojik ya da biyolojik bir sıra eyleme yönelme ve eyleme geçmemizi etkileyen dürtüler olarak farklı iki şekilde nitelendirmiştir (Goleman, 2004). Bu belirtilen tanımlara göre duygunun sadece duygusal değil fiziksel, sosyal ve bilişsel gibi kişilerin çeşitli gelişim alanlarına etkileri de olduğu belirtilmektedir. Sözel olduğu kadar sözel olmayan kanallarla da ifade edilebilmektedir duygular. Bu durumda önemli olan kişinin yaşadığı duyguyu ve o an içinde yaşadığı hisleri fark etmesi ve bu durumu sağlıklı bir biçimde yönetip ifade etmesidir. Duyguları uygun bir şekilde yansıtamamak kişilerde başarı ve gelişim eksikliğinin yanı sıra biyolojik olarak bireyde acı çekme, yorgunluk ve ülser gibi çeşitli psikosomatik semptomlara da sebebiyet vermektedir. Sonraki aşamalarda bireyde psikolojik bozukluk olarak depresyon görülmekte kişinin olumlu seyreden yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir (King, 1990).

Taylor ve arkadaşları (1992), duygularını ifade edemeyen bireylerin getirdiği düşük benlik saygısı ile birlikte bağımlı kişiler olduklarını belirtmiştir. Bireyin duyguları üzerinde konuşmasının, bu duyguları anlamasının ve kontrol etmesinin iletişim yönteminin ve kişinin sağlıklı olması açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Olumsuz ve olumlu duygularını rahatlıkla ifade edemeyen bir kişi, birçok psikolojik ve biyolojik sorunlarla baş etmek zorunda kalabilmektedir (Yavuzer, 2001).

Duygularımız, kalbimiz ile beynimiz arasında iletişim kanallarını kurmamızı sağlayan köprü görevindedir. Bireyin içinde oluşan ve onlara ihtiyaçlarımızı söyleyen sestir duygular. Bu sebeple kişiler yaşamları ile alakalı kararlarını alırken duygularını tanımaları, onların farkında olmaları ve bir karar alırken daha sağlıklı yönlendirmeler yapmalıdırlar (Yalçın, 2010).

4. Yaygın Gelişimsel Bozuklukta Duygu İfadeleri

Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış bireyler, 0-2 yaş bebeklik döneminden itibaren gelişme göstermesi istenen, yüzde yansıtılan duygulara yönelik birtakım davranışlar tarafından akranlarından ayrılmaktadır. Örneğin, daha sonrasında yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış bireylerin 1 yaş döneminde kamera kaydına alınan gözlemleri, etrafındakilerin yüz bölgelerine, bu tanıyı almamış akranlarına göre daha fazla ilgisiz olduğunu ortaya sunmaktadır (Palomo, Belinchon, ve Ozonoff, 2006; Werner, Dawson, Osterling, ve Dinno, 2000).

Sigman ve arkadaş grubunun (1992), duygular üzerinde yaptığı çalışmada duyguların yaşam üzerinde sosyal iletişim ve etkileşimdeki organize edici rolünü inceledikten sonra 4 yaş ve altındaki yaygın gelişimsel bozukluk tanısına sahip ve bu tanıya sahip olmayan bireyleri mukayese etmiştir (Sigman, Kasari, Kwon, ve Yirmiye, 1992). Bu çalışmada hasta veya sakatlanmış rolü yapan veya oyuncak bir robotun karşısında korku ifadesini sergileyen bir yetişkine çocukların sergilediği reaksiyon değerlendirilmiştir. Araştırmada görülen bu özelliklerin hepsinde, yaygın gelişimsel bozukluğuna sahip çocukların yetişkin kişilere bakma veya göz kontağı sıklığı ve süresi bu tanıya sahip olmayan bireylere göre daha fazla düşük çıkmıştır. Yetişkinlerin gösterdikleri özellikler veya duygusal ifadelere yaygın gelişimsel bozukluk tanısına sahip bireylerin çoğunluğu dikkatini yöneltmemiş, yeni denk geldikleri robot dahil oyuncaklarıyla oynamayı sürdürmüşlerdir. Yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklar hem bire bir duygularını ifade etmekten kaçınmış ve duygu alışverişini reddetmiş, hem de başka kişilerin herhangi bir objeye yönelik tepkilerini kendi sergiledikleri davranışlarına yönelik referans olarak kullanmamışlardır. Yapılan çalışmalar sonucunda, yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda okul öncesi ve sonrasındaki dönemde diğer bireylerin ifadelerine yönelik, farkındalık, ilgi ve

duygu paylaşımında sınırlılıkları görülmektedir (Dawson ve ark., 2004; Kasari, Sigman, Mundy, ve Yirmiye, 1990).

Yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin yüz kısmındaki duygu ifadelerine yönelik zorlukları, konuyla ilgili ilk çalışmalardan bu yana çeşitli yönlerden ele alınarak incelenmiştir. Bazı araştırmalarda, duygu ifadelerinin fark edilip ve ayırıştırma yapılması, yani algı aşamasına bakılırken (ör. Celani, Battacchi, ve Arcidiacono 1999; Hobson, Ouston, ve Lee, 1988; Tracy,29 Robins, Schriber, ve Solomon, 2011), bazı araştırmalar duygu ifadelerini tanımlama ve anlamlandırma kabiliyetini konu edinmiştir (ör. Balconi ve Carrera, 2007; Loveland ve ark., 1997; Pelphrey ve ark., 2002).

Bir kısım araştırmalarda ise her ikisi ayrı ayrı ele alınmıştır (Castelli, 2005; Humphreys, Minshew, Leonard, ve Behrmann 2007; Tantam, Monaghan, Nicholson, ve Stirling, 1989). Bu özelliklerin haricinde, geçerli ölçekler, araştırmaya katılan kişilerden beklenen sorumluluklar, çalışma grubunu oluşturan bireylerin nitelikleri, deney ve kontrol grubunun eşlendiği durumlar yönünden de yapılan araştırmalar arasında değişkenlikler oluşmaktadır. Konu ile ilgili farklı araştırmalar, çalışma örnekleri ve sonuçlarından aşağıda ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır. Yüzdeki duygu ifadelerinin algılanması sırasında yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış ve bu tanıyı almamış bireylerin sergiledikleri performanslar arasında fark olup olmadığını inceleyen araştırmacılar farklı türde yöntemler kullanmıştır. Bu yöntemlerden bir tanesi yüz ifadeleri bulunan fotoğraflar arasındaki farklı olanı bulma yöntemidir; araştırmaya katılanlardan 2 veya daha çok fotoğraf içerisinden diğer fotoğraflarla aynı olmayanı bulmaları ve bununla birlikte ayırmaları beklenmektedir. Diğerlerinden başka olan fotoğrafı, kimlik ve duygu ifadeleri bakımından diğer resimlerden ayrılmaktadır. Tantam ve arkadaşları (1989), yaygın gelişimsel bozukluğu olan grubun hem kimliğe göre farklı olan resmi bulma hem de duygu ifadesini bulma işlevlerinde deney grubunun haricinde olan kontrol grubunun çok fazla hata yaptığını ortaya sunmuştur (Tantam ve ark., 1989).

Bir başka yöntem olarak, yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin ve bu bozukluğa sahip olmayan bireyleri benzer niteliklere sahip fotoğrafları birbiriyle eşleştirme işlevinde mukayese etmektedir. Bu araştırmada uygulanan ölçüm

materyali, korku, kızgınlık, üzüntü, mutluluk vb. bazı duyguların sergilendiği başka bireylerin yüz resimlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerden, kendilerince belirledikleri veya araştırmacılar tarafından bir niteliği dikkate alarak katılımcılara sergilenen resimleri birbirleriyle eşleştirmeleri istenmektedir. Yapılan uygulama 2 veya daha çok resim içerisinde 30 hedef resimle birbirine uyanı bularak eşleştirme veya 2 seri fotoğraf içerisinde her bir fotoğrafı aynı olan ile eşleştirme şeklinde uygulanmaktadır. Bir diğeri ile eşleşmekte olan resimlerin benzer olan özelliği yüzün kimliği veya duygu ifadesi olarak kabul görülmektedir.

Celani ve arkadaş grubunun (1999), yaygın gelişimsel bozukluk tanısına sahip ve bu tanıya sahip olmayan bireylerin fotoğraflardaki bulunan şahısların yüzlerindeki duygu ifadelerine göre eşleştirme uygulamalarındaki yüzün kimliği ve ifadesine göre eşleştirme uygulamasına oranla oldukça düşük düzeyde performans gösterdiklerini ortaya sunmuşlardır. İki grup arasında fotoğrafları duygu ifadelerine göre eşleştirmede görülen anlamlı değişiklik, kimliğe göre eşleme uygulamasında ortadan kalkmıştır. Konu ile ilgilenen uzmanlar, bu sonuçlar doğrultusunda yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin duygu içeren uyarıları algılamayıp yorumlamada belirgin derecede güçlük yaşadığı sonucuna varmışlardır (Celani ve ark., 1999). Ozonoff ve arkadaş grubunun (1990)'a göre, yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış bireylerin performansı fotoğrafları hem kimliğe göre hem eşleme de hem de duygu ifadesine göre eşlemede, tanıya sahip olmayan bireylerinkine oranla daha sınırlıdır. Ama eşleme uygulaması obje resimleri üzerinden yapılırsa durum kontrol grubundaki kişilerle aynı seviyeye ulaşmaktadır (Ozonoff, Pennington, ve Rogers, 1990). Castelli (2005) göre ise, benzer olan duygu ifadelerini bulunduran yüz fotoğraflarının eşleştirilmesinde, yaygın gelişimsel bozukluğu tanısına sahip ve bu tanıya sahip olmayan bireylerin performans düzeyleri arasında fark olmadığını ortaya sunmuştur.

Yaygın gelişimsel bozukluğu tanısı almış ve bu tanıyı almamış bireyleri duygu ifadelerinin algılama aşamasını mukayese etmek isteyen uygulayıcıların katılımcılara yönelik kullandığı bir başka metot ise gösterilen 2 resmin aynı olup olmadığı sorulmasıdır. Bu aşamada uygulamaya katılan kişilere 2 adet fotoğraf sunulmakta ve bu sunulan 2 fotoğrafın farklı mı? ya da aynı mı? olduğu sorularına cevap alınmaktadır. Yapılan bu işlem, aynı şekilde kimlik veya duygu

ifadesini ayırma üzerine yöneltilip odaklanabilmektedir. Robel ve arkadaş grubunun (2004), araştırmaya katılanlara uyguladıkları böyle araç gereçlerde, yüzün kimliğini ve yüzdeki sergilenen duygu ifadelerini ayırt etme bakımından yaygın gelişimsel bozukluğa sahip bireylerin ve bu tanıya sahip olmayan grup arasında çok büyük bir fark ortaya çıkmamıştır (Robel ve ark., 2004). Aynı şekilde, Humphreys ve arkadaş grubu da (2007), yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin duygu ifadelerinin birbirinden ayırmasında herhangi bir problem yaşamadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan hem deney hem gözlem grubu arasındacevap verme süreleri bakımından da bir fark görülmemiştir. Bir başka uygulama da yaygın gelişimsel bozukluk tanısına sahip bireyler ve bu tanıya sahip olmayan bireylere göre uzun sürelerde ama aynı seviyede doğru cevaplar vermişlerdir (Evers, Noens, Steyaert, ve Wagemans, 2011).

Evers ve arkadaş grubunun yaptığı çalışmaya ek olarak farklı bir çalışmaya daha imkan sağlanmıştır. Bu uygulamada ise sabit 2 fotoğraf kullanımı yerine art arda sergilenen bir dizi halinde fotoğrafın (hareketli fotoğraf), daha sonralarında ise ekrana yansıtılan hareketsiz (sabit) bir fotoğrafla karşılaştırılması talep edilmiştir. Art arda bir dizi halinde sunulan fotoğraflar bir duygu ifadesinin başlangıç aşamasından tamamlanmış durumuna kadar olan süreçte görüntülerini veya bir bireyin çeşitli açılardan çekilmiş fotoğraflarından meydana gelmiştir. Uygulama, hareketsiz (sabit) fotoğraftaki yüzün art arda bir dizi halinde gelen hareketli bir fotoğraftaki yüzle benzer kişiye ait olup olmadığını ve benzer yüz ifadesini sergileyip sergilemediğini belirleme şeklinde iki aşamadan oluşmaktadır. Bu yapılan işlemin görev ve uyaran açısından 2 fotoğrafı mukayese etmekten daha güç olduğu düşünülmektedir. Bu yaşanan güçlükler yaygın gelişimsel bozukluk tanısına sahip ve bu tanıya sahip olmayan bireyler arasındaki performans denkliğini olumsuz etkilemiş, yaygın gelişimsel bozukluğu olanların ifade ayırıştırma işleminde diğer kişilere göre daha çok yanılgıya düşmesine sebep olmuştur. Kimlik ayırıştırma işleminde ise yaygın gelişimsel bozukluğu olan ile olmayan arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Evers ve ark., 2011).

Yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin yüz bölgesindeki duygu ifadelerini kullanmada algı yerine veya algı ile birlikte isimlendirme basamağında güçlük yaşıyor olabileceği de düşünülmektedir. Bu durumu test edilmesi amacıyla

ilgili uygulanan ölçüm materyalleri fotoğrafların içeriği duygu ifadelerini isimlendirmeyi gerektirmektedir. Genellikle araştırmaya katılanlara fotoğrafta gördükleri bireylerin ne hissediyor olabileceği seçenekler arasından bulup işaretlemeleri istenmekte; bazı durumlarda araştırmaya katılanlara seçenek sunulmadan cevapları kendi zihinlerinden söylemeleri beklenmektedir. Yaygın gelişimsel bozukluk tanısına sahip ve bu tanıya sahip olmayan bireyleri bu işlem doğrultusunda karşılaştıran araştırmacılardan bir kısmı iki grubun performans düzeyleri arasında belli bir fark olmadığını ifade etmişlerdir (ör. Adolphs, Sears, ve Piven, 2001; Castelli, 2005; Van der Geest ve ark., 2002). Araştırmacılardan bazıları ise iki grup arasında çeşitli farklılıklara denk gelmişlerdir (ör. Bal ve ark., 2010; Humphreys ve ark., 2007; Pelphrey ve ark., 2002).

Bal ve arkadaş grubunun (2010), yaygın gelişimsel bozukluğa sahip bireylerin temel duygulardan sadece kızgınlık duygusunu isimlendirmede kontrol grubundaki bireylere göre anlamlı bir şekilde sınırlı performans sergilediklerini öne sürmüştür. Bu durum net bir şekilde belli olmasa da korku ve şaşkınlığın adlandırılmasın da yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin hata sayısının daha çok olduğu bulunmuştur. Ek olarak belirtilen yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin sorulan soruları yanıtlaması için diğerlerine göre çok fazla zamana ihtiyaç duymuştur (Bal ve ark., 2010). Başka bir uygulama da deney grubundaki katılımcılar tüm ifadeler için sorulan sorulara doğru yanıt sayısının kontrol grubundaki katılımcılara göre oldukça sınırlı seviyede olduğunu ama iki grup arasındaki farkın yalnızca üzüntü ifadesinde daha çok netleştiğini ortaya sunmuştur (Boraston, Blakemore, Chilvers, ve Skuse, 2007). Başka bir araştırmadaki uygulamanın sonuçları, yaygın gelişimsel bozukluk tanısına sahip bireylerin mutluluk ve kızgınlık gibi duygu ifadelerini isimlendirmede daha çok sınırlılık yaşadığını göstermiştir (Wright ve ark., 2008). Yapılan bazı araştırmacılara göre ise yaygın gelişimsel bozukluğa sahip kişilerin yalnızca korku ifadesini tanımlamada açık bir şekilde zorlanmış olduğunu göstermektedir (Humphreys ve ark., 2007; Pelphrey ve ark., 2002).

Pelphrey ve arkadaş grubunun (2002), yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin mutluluk, şaşkınlık ve üzüntü gibi ifadelerini doğru bir şekilde tanımlarken; korku ifadesini kızgınlık, şaşkınlık ya da iğrenme olarak yanlış bir şekilde isimlendirdiklerini ortaya sunmuştur. Bu araştırmanın uygulama

sonuçlarına göre, beş temel duygu ifadesinin isimlendirilmesinde yaygın gelişimsel bozukluk tanısına sahip kişilerin normal gruptaki kişilerden farklılaşmadığını; ama korku ifadesinin isimlendirilmesinde yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış kişilerin normal gruptaki kişilere oranla oldukça sınırlı performans gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bir başka araştırma sonuçlarına göre, iğrenme ifadesinin kızgınlık, korku ve üzüntü; kızgınlık ifadesinin de korku, üzüntü ya da iğrenme ifadesi olarak isimlendirildiği tespit edilmiştir (Ashwin, Chapman, Colle, ve Baron-Cohen, 2006). İlgili alan yazın genel bir şekilde gözden geçirildiğinde yaygın gelişimsel bozukluk tanısına sahip bireylerin pozitif duygular barındıran yüz ifadelerini doğru şekilde yorumladıklarını; fakat negatif duygu ifadelerini doğru yorumlayamayıp yanlış bir şekilde birbirlerinin yerine kullanabildikleri gözlemlenmektedir.

Yaygın gelişimsel bozukluğa sahip bireylerin duyguları algılamada veya isimlendirme sırasında zorluk yaşıyorlarsa bunun beynin belli alanlarındaki işlevsel veya yapısal değişikliklerle ilişkili olabileceği yordamaktadır. Örnek olarak yaygın gelişimsel bozukluk tanısına sahip bireylerin duygulara yönelik bilginin öğrenilmesi ve gerektiği durumlarda bu bilginin geri çağırılmasında önemli role sahip olan amigdala bölgesinde birtakım değişiklikler olduğu görülmektedir. Amigda bölgesinin normale göre çok büyük veya sınırlı olması (Abell ve ark., 1999; Aylward ve ark., 1999; Sparks ve ark., 2002), beynin amigdala ile diğer bölgeleri arasındaki bağlantıların sınırlılığı (Welchew ve ark., 2005) yaygın gelişimsel bozukta görülmesi beklenen yapısal bozukluklardan bir kaçıdır.

Yapısal görüntüleme uygulamalarında, yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış bireylerin duygu odaklı uyaranları analiz ederken özellikle beyindeki fusiform girus ve amigdala bölgelerinde normalden oldukça farklı aktivasyon seviyelerine işaret etmektedir. Yaygın gelişimsel bozukluk tanısına sahip kişilerin beyinlerindeki amigdala ve fusiform girus bölgelerinde kontrol grubundakilere göre oldukça sınırlı aktivasyon göstermektedir (Wang ve ark., 2004; Piggot ve ark., 2004). Bu sonuçlara ilave olarak yaygın gelişimsel bozukluğa sahip bireylerde negatif ifadeler, özellikle korku ifadesi ile ilgili bilgi ya da tecrübeler işlenirken amigdaladaki sınırlı seviyedeki aktivasyon becerisi dikkat çekmektedir

(Critchley ve ark., 2000). Beyindeki amigdala bölgesi hasara uğramış bireylerin üzüntü, iğrenme, korku ve kızgınlık gibi duygu ifadelerini algılamadaki yaşadıkları zorluklar, yaygın gelişimsel bozukluğa sahip kişilerin negatif duygu ifadelerini pozitif duygu ifadelerine oranla oldukça hatalı tanımladığını gösteren sonuçlarla da tutarlı görünmektedir (Ashwin ve ark., 2006). Bazı sosyal bilim araştırmacıları, yaygın gelişimsel bozukluğu olanların temel duygu ifadelerini adlandırmada ve eşleştirmede olumlu performans sergilediğini fakat yine de bu işlevleri gerçekleştirirken amigdala ve fusiform girus bölgelerinde sınırlı aktivasyon gösterdikleri göze çarpmaktadır (Corbett ve ark., 2009; Wang ve ark., 2004). Yeterli seviyedeki performansa karşı bu bölgelerin işlevselliklerindeki bozulmalar, yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin temel duyguları ayırırtırsa da onlara gerekli önemi ve anlamı yüklemeye sınırlı olduklarını düşündürmektedir (Corbett ve ark., 2009). Nitekim beyindeki amigdala bölgesinin oldukça önemli görevlerinden bir tanesi, bireyin denk geldiği uyaranların duygusal netliği ve önemi hakkında bireye bilgi sağlamaktır (Dolan ve Vuilleumier, 2003).

Yaygın gelişimsel bozukluk tanısına sahip bireyler ve bu tanıyı almamış bireyler arasında duygu ifadelerini analiz ederken yüzde odaklanılan alanlar bakımından bir değişiklik olup olmadığı, konuyla ilgili cevaplanmak istenen sorular arasındadır. Normalde, bireyler duygu ve duygu ifadelerine yönelik bilgileri yüz bölgesinin tamamına veya göz bölgesine odaklanarak edinmektedirler (Buchan, Pare, ve Munhall, 2007; Schultz, 2005; Spezio ve ark., 2007). Bazı araştırma sonuçlarında, yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin de aynı bölgeleri dikkate alarak duygu ifadelerini analiz ettiğini göstermekte (ör. Back, Ropar, ve Mitchell, 2007; Lahaie ve ark., 2006; Van der Geest ve ark., 2002); bazı araştırma sonuçları ise bu durum tam tersi sonuçlara işaret etmektedirler (ör. Bal ve ark., 2010; Gross, 2004; Klin ve ark., 2002; Spezio ve ark., 2007).

Grossman ve Tager-Flusberg beraber yaptığı çalışmada (2008), duygu ve duygu ifadelerini algılama işlemi için ilk olarak yüzün genelini gösterildiği, daha sonrasında sadece göz kısmının kapatıldığı fotoğraflar kullanılmıştır. Bu araştırma çalışmasının sonucunda yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış bireylerin her iki uygulamadaki performansları aynı düzeyde çıkarken, kontrol

grubundaki katılımcılarda göz bölgesinin kapatıldığı fotoğraflarda puanlarının anlamlı derecede düştüğü gözlenmiştir. Bu uygulamada, iki grup arasında ilk uygulamada belirgin olan başarımlar düzeyindeki değişikliği ortadan kaldırmıştır. Araştırmacılar elde ettiği bu bulgulara göre, yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin göz kısmından duygu ve duygu ifadelerine yönelik alınabilecek bilgileri kullandığı biçiminde tefsir etmişlerdir (Grossman ve Tager-Flusberg, 2008). Bir başka araştırma uygulamasında, deney ve kontrol grupları arasında duygu ifadelerini isimlendirmek açısından herhangi bir fark bulunamamış ama yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin cevaplarını yüzün ağız bölgesindeki bilgiyi kullanarak verdiklerinin sonucuna varılmıştır (Spezio ve ark., 2007). Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış bireylerin, yalnızca göz bölgesinin belirgin olduğu yüz fotoğraflarından duygu ve duygu ifadelerini isimlendirmede güçlük yaşadığını, yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almayanlara göre daha çok hata yaptığını da buna paralel sonuçlar arasındadır (Gross, 2004; Kuusikko ve ark., 2009). Bal ve arkadaşları da (2010), yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin duygu ifadelerini adlandırırken kontrol grubundakilere oranla göz kısımlarına oldukça sınırlı, yüzün bölümlerinden ağız ve göz dışında kalan kısımlarına veya ağız kısımlarına daha fazla dikkat ettiği sonucunu desteklemiştir.

Yukarıda verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi, duygu ifadeleri değerlendirmede yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış bireylerin ve bu tanıyı almamış bireyler ile karşılaştırılan araştırmalar birbiriyle tutarsız sonuçlara ulaşabilmektedirler. Bu durum araştırma yapılırken araştırmalar arasında oluşan farklı değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Sonuçlar arasındaki farklılığa sebep olabilen bu değişkenler, deney ve kontrol gruplarının eşlendiği bölgeler, örnekleme oluşturan bireylerin yaşı, cinsiyeti, sözel ve sözel olmayan zeka düzeyleri, yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış bireylerin işlevsellik düzeyleri ve uygulamada kullanılan materyallerin şekilleri ile ilgili olabilmektedir. Örneğin sözel ve sözel olmayan zeka seviyeleri aynı düzeyde seçilmiş kontrol ve deney grupları ifadeleri anlamada belirgin düzeyde bir değişkenlik sergilemezken, sözel ve sözel olmayan zeka düzeyi birbirine yakın tutulduğunda yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almayanlar bu tanıyı alanlara göre daha başarılı bulunabilmektedir (Castelli, 2005; Ozonoff, Pennington, ve Rogers,

1990). Yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin gelişim seviyeleri duygu ifadelerini analiz etme performanslarını etkileyebilmekte, işlevsellik düzeyi üst düzeyde olanlar düşük olan bireylere göre ifadeleri daha doğru bir şekilde isimlendirebilmektedir (Rojahn ve ark., 1995). Ölçüm materyallerinde sabit fotoğraflar teker teker gösterilerek kullanıldığında gruplar arasında anlamlı derecede bir fark çıkmazken, ölçüm araçlarında hareketli fotoğraflar kullanıldığında yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireyler kontrol grubundakilerden olumsuz yönde ayrılmaktadır (Evers ve ark., 2011; Robel ve ark., 2004). Dolayısıyla, yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin duygu ifadeleri üzerindeki yeterliliği değerlendirildikleri alanlar, uygulamada kullanılan ölçüm materyalleri, zeka ve sözel beceri düzeyi gibi faktörlere bağlı olarak değişebilmektedir.

5. Hormonların Empati ve Duygu İfadesine Etkisi

Canlılar üzerinde yapılan çok sayıda araştırmada, oksitosin hormonu sosyal davranışlar üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Hayvanlar üzerinde yapılan çalışmada oksitosin oranının azaldığı durumlarda sosyal tanınma yetisinin devre dışı olduğu, oksitosin hormonu verilenlerde ise sosyal davranışların arttığı, kaygı ve anksiyete oranının azaldığı görülmektedir(Netherton, 2011). Oksitosin hormonu başka kişilerin hissettiği duyguları anlama ve tahmin etme yeteneğini geliştirdiği, empati düzeyini arttırdığı ifade edilmiştir. Oksitosin verildiği durumlarda kişilerde daha fazla göz kontağı kurma, başkalarının duygularını anlamada ve yüzdeki ifadeleri tanımada etkili olduğu yapılan araştırmalarla bulunmuştur. Oksitosinin bir başka etkisi de stresle tetiklenen kortizol salınımını baskılayarak anksiyeteyi azaltır ve güven duygusunu oluşturur (Choleris, 2007).

Memelilerin evrimsel döneminde oksitosinin korku ve kaygı koşullanmasında ve korkunun sönmesinde etkili rol almasının yanı sıra bu peptitlerin bağlanma, duyguları tanıma, sosyal keşif ve agresyon gibi sosyal davranışların ya da sosyal bilişin düzenlenemesin de etkili olduğu bilinmektedir (Meyer, 2011). Bunların yanı sıra oksitosinin yaygın gelişimsel bozuklukta görülen sosyal iletişim ve etkileşimdeki eksiklikler üzerinde etkili olduğunu aynı zamanda göz kontağını arttırdığı da görülmektedir (Gerçek, 2018).

C. Sosyal Öykü Ve Hikayeler

Sosyal öykü ve hikayeler Gray tarafından 1993 yılında geliştirilmiştir. Sosyal öykü ve hikayelerin (Akt.; Gray, 2000), yaygın gelişimsel bozukluğa sahip çocuklara uygun davranış becerilerinin kazandırılmasındaki kullanımı giderek önem kazanmaktadır (Barry ve Burlew, 2004). Gray (2004), sosyal öykü ve hikayelerin kullanımının zihinsel yetersizlikten etkilenmiş hafif ve sınır düzeyindeki ve yüksek işlevli yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda IQ 70 ve üstü olan çocuklar ideal seviye olduğunu söylemiştir. Sosyal öykü ve hikayeler çocuklarda uygun davranış becerilerinin kazandırılması için kullanıldığında hedef davranışların pozitif yöndeki hızlı değişim ve dönüşümlerin görüldüğünü vurgulamıştır. Alan yazında sosyal öykü ve hikayelerle ilgili ilk araştırmanın Garand ve Gray (1993) tarafından yapıldığı görülmektedir. Garand ve Gray yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireyler üzerinde yaptıkları uygulama ile, sosyal öykü ve hikayelerin tanımını, ne işe yaradığını ve nasıl kullanıldığı hakkında detaylı bir bilgi sunmuşlardır. Yapılan bilgi paylaşımı yapılacak olan araştırmalar için ve uygulayıcıların bu uygulamanın etkililiği hakkındaki araştırmalarda uygulamaya yönelik bir temel oluşturduğu gözlenmektedir. Sonuç olarak sosyal öykü ve hikayeler çocukların sosyal gelişim bakımından karşılaşılabilecekleri belli başlı önemli durum ve olaylarda kullanabilecekleri test materyalleri ya da görsel desteklerle uygun davranış becerilerinin ipuçlarını oluşturarak, bu durumlar arasında ne tarz geri dönüş olabileceklerini algılamalarına yardımcı olmayı amaçlayan kısa öykü ve hikayeler olarak ifade edilebilmektedir (Gray, 2000).

Gray ve Garand (1993), devam edecek olan bu süreç ile beraber, araştırmaya katılan bireylerin kendilerinden beklenen davranışları algılayıp yorumlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Akt.: Agosta ve diğerleri, 2004). Yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklara karışık ve anlaması zor gelen sosyal olaylar ve durumlarla ilgili içerik analizinin yapılması ve becerilerin neler olması gerektiğinin açıklanması, bireylerin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda verilebilecek tepkiler göz önünde bulunmaktadır. Bu hedef doğrultusunda, bir sosyal öykü ve hikâyenin bireyin bir sosyal olayda ‘kim, ne, ne zaman, nerede ve niçin’ sorularına yönelik bilgi barındırması gerekmektedir (Gray & Grand, 1993).

Alan yazında bulunan bu açıklamaya şu şekilde bir örnekle açıklık getirdiği görülmektedir. Kincord ve sansosti (2004), oyunu centilmence ve kurallarına göre oynamada zorluk çeken çocuklar için tasarlanmış olan bu örnekte, hedef, ortam ve ortamda çocukların ortaya sunması gereken bakış açısı yansıtılmaktadır. Buna göre ‘bahçede bulunduğum zaman futbol oynamayı severim, orada benimle futbol oynamayı seven başka çocuklar da vardır’ şeklinde konuşmalar ortaya çıkmıştır. Ayrıca öykü ve hikâye de centilmence oyun oynamanın nasıl olduğu ile ilgili bilgi ve önemi vurgulanmıştır. Örneğin, iyi bir spor faaliyeti gerçekleştirilirken veya top oynarken kimseye yüksek sesle konuşmamalıdır. Eğer bağırıp ve olumsuz bir söz kullanırsa diğerlerinin duygularını olumsuz etkiler. Bu durumdan da anlaşıldığı gibi, bir sosyal öykü veya hikaye bir duruma özel, bir çocuğun sosyal olayları doğru bir şekilde anlayıp yorumlamasına yardımcı olmaktadır. Bu durum ile birlikte, çocuğun uygun tepkilerle sosyal iletişimde ve etkileşimde bulunmasına ve bu iletişim-etkileşimleri devam ettirmesi yönünde destekleyici bilgi sağlamaktadır (Akt.: Sansosti ve Powell-Smith, 2006). Ayrıca, iletişim ve etkileşimde bulunduğu durumun çocuk tarafından daha iyi anlaşılıp yorumlanması için yaygın gelişimsel bozukluğuna sahip çocukların davranışlarının sosyal kabul edilebilirliğini arttırmayı da amaçlamaktadır (Ivey, Heflin & Alberto, 2004). Alan yazın çalışmaları analiz edildiğinde sosyal öykü ve hikayelerin zaman içinde içerik açısından daha detaylı ve zengin bir duruma getirildiği gözlenmektedir. Gray (2004), ortaya sunduğu on maddeden oluşan bir kontrol listesiyle ilgili sosyal öykü ve hikayede bulunması gereken unsurları şu şekilde açıklamaktadır;

- (1) Sosyal bilgiyi detaylı bir şekilde ele almalı ve kuşkuları giderici bir özellikte paylaşmalı,
- (2) Konuyu detaylı bir şekilde açıklayan bir giriş, bir gelişme ve bilginin desteklenip özetlendiği bir sonuç bölümlerinden oluşmalı,
- (3) 5N1K sorularına cevap vermesi sağlamalı,
- (4) 1. tekil şahıs bakış açısıyla ele alınıp yazılmalı,
- (5) Olumsuz bir dil yerine olumlu bir dil kullanılmalı,
- (6) Sosyal hikaye ve öyküyü oluşturan cümlelerin yapıları belli bir konuya odaklanan özgü cümle tiplerinden oluşmalı,

- (7) çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak belli bir seviyede yazılmalı,
- (8) Çocuğun yetenek ve ilgilerine yönelik uygun olmalı ve doğru yazılmalı,
- (9) Hikaye ve öyküyü oluşturan metnin anlamının anlaşılır olmasını destekleyen veya kolaylaştıran çizimler veya resimler içermeli, ve son olarak
- (10) öykünün konusu kabul edilebilir bir ölçüde uygun olmalıdır.

1. Sosyal Öykü ve Hikayelerin Uygulanmasının Amacı

Garand ve Gray (1993), sosyal öykü ve hikayeler yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerde ilerleme kaydetmeleri için onları sosyal beceri konulu bilgilerle destekleyerek var olan potansiyellerini eyleme geçirmeyi hedeflemektedir. Sosyal öykülerin,

- (1) Çocukların evlerinde veya okullarındaki herhangi bir rutinleri üzerinde değişiklik yapmada,
- (2) Diğer bireylerin davranışlarının nedenlerini açıklama,
- (3) Ya da yeni kazandırılacak bilişsel becerilerin öğretilmesinde ve son olarak
- (4) Sosyal becerilerin öğretiminde kullanıldığı tespit edilmektedir (Akt.; Scattone ve diğerleri, 2002).

Her bir öykü ve hikaye yapılacak etkinliğin ‘ne olacağını, nerede, ne zaman, kiminle gerçekleştirileceğini ve bireyin hangi olaylarda nasıl davranması gerektirdiğini’ açıklamaktadır. Hazırlanmış olan bir öykü veya hikaye ile yaygın gelişimsel bozukluğu olan bir çocuğun kendi davranışlarını nasıl idare edeceğini öğrenmesini hedeflemektedir (Scattone ve diğerleri, 2002). Böylelikle, çocukların diğer insanların kendilerine yönelik beklentileriyle ve yeni olaylarla ilişkili bilgilerle desteklenmesi sağlanmaktadır (Gray ve Garand, 1993; Gray, 2000). Sosyal öykü ve hikayeler bireyin çevresiyle ilgili bazı hedefleri de ortaya sunabilmektedir. Gray (1994), bu doğrultuda sosyal öykü ve hikaye kullanımının üç farklı sebebini açıklamıştır. Bunlar;

- (1) Bir olayın ve bu olayın uygun davranışını betimlemek,
- (2) Olaya özgü amaçlar için kolay anlaşılabilir sıralamalar belirlemek, ve

(3) Yeni rutin veya yapılacak yeni faaliyetlerin öğretimini sağlamaktır (Akt.: Ivey, Heflin & Alberto, 2004).

Garand ve Gray (1993), sosyal öykü ve hikayelerin, yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların kaynaştırma eğitimi olan sınıfların katılımına kolaylık sağlamasında, evde ve okulda rutin değişikliklerinin anlatılıp tanıtılmasında, diğer kişilerin davranışlarının nedenlerini açıklamada da kullanılabildiğini söylemektedir (Akt.: Adams ve diğerleri, 2004).

D. Özel Eğitimde Kukla

Eğitim uygulamalarının her aşamasında kukla kullanmak oldukça faydalıdır. Günlük yaşamda duygularını ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanan ve ifade edemeyen özel gereksinimli çocuklar kukla ile vakit geçirirken kendilerini rahat bir şekilde ifade ettikleri gözlemlenmiştir(Woolland, 1993). Çocukların dikkatini çekmede ilk sıralarda yer alan kuklanın; el kuklası, parmak kuklası, ip kukla, el kuklası, çorap kukla ve çomak kukla olmak üzere birçok çeşidi vardır. Bu araştırmada el kuklası şeklinde kullanılmıştır. Sanatsal olarak kuklaların günlük kullanımları farklı şekillerde tanımlanır. Bu tanımların birkaç tanesi şu şekildedir; Oyuncu Foote tarafından kukla “yapay oyuncu” olarak tanımlanmıştır. Paul McPharlin kuklaları ise “birinin kontrolünde oynatılan figür” olarak tanımlarken, Bil Baird ise “birinin gösterdiği kuvvetle oynatılan öncesinde cansız olan varlık” diye açıklamıştır. Kuklalar sahne üzerinde çeşitli karakterlere bürünen varlıklar olarak tanımlanır. Ayrıca seyirciye verilmek istenen mesaj zihinde zihinde canlı olarak daha kolay işlenir (Jurkowski, 1988).

Kukla yöntemi ile öğretim çerçevesine bakıldığında kişileri eğlendirirken aynı zamanda öğrettiği ve bu durum ile birlikte öğrendiklerinin uzun süre kalıcı olduğunu kanıtlanmıştır. Kuklalar çocukların birçok gelişim alanını desteklediği gibi eğitime aktif bir şekilde katılmasını da desteklemektedir (Low ve Matthew, 2000). Kuklalarla eğitim yapan öğretmenlerin daha kolay iletişim kurdukları ve çocuklarda olumlu davranış kalıplarını oluşturdıkları gözlemlenmiştir. Özel eğitimde kukla ile eğitimin olması çocuklarda duygularını ve isteklerini kolay ifade edilebileceği de ifade edilmiştir. (Keogh ve Naylor, 1999).

III. YÖNTEM

A. Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma çalışmasıdır. Yarı deneysel araştırma yöntemine göre kurgulanmıştır. Yarı deneysel modeller bir çeşit uygulama ya da müdahale be karşılaştırmayı kapsamaktadır. Gerçek deneysel modelde bulunan kontrol derecesinden yoksundur. Yarı deneysel araştırma modelinde araştırmacılar deneyin mümkün olmadığı ve uygulamanın etkililiğini öğrenmek istediği durumlarda başvurduğu araştırma modelidir (Göz, 2018). Araştırmacı yaptığı uygulama ile 3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğa sahip çocukların kukla modeli ile hikaye temelli grup çalışmasının çocuklardaki empati ve duygu ifadesi üzerindeki etkisini incelemiştir.

B. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni İstanbul'da yaşayan 3-12 yaş arası yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklardır. Araştırmanın örneklemi seçilirken DSM-4 tanı ve değerlendirme kriterlerine göre asperger sendromu ve atipik otizm tanısına olan çocuklar tercih edilmiştir. Çalışmaya İstanbul'da bulunan özel bir otizm spor ve yaşam merkezindeki öğrencilerinin katılması sağlanmıştır. Katılımcılar uygun örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Çalışmaya 16 kişi katılmıştır. Katılımcılar 4'er kişilik gruplar halinde gruplandırılmıştır.

Çalışma dört farklı gruba, haftanın iki farklı gününde aynı saatlerde ve aynı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulaması toplam 8 haftadan oluşmaktadır. Çalışmaya en az 6 hafta katılma zorunluluğu şart olarak belirtilmiştir.

C. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak video kayıtları ve milli eğitim bakanlığı tarafından geliştirilen özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yaygın gelişimsel

bozukluklar destek eğitim programının içerisindeki sosyal beceri kaba değerlendirme formu ve ilk video ve son video kayıtlarındaki her bir çocuk için çıkarılan gözlem formu kullanılmıştır.

D. Veri toplama Araçları

1. Demografik Bilgi Formu

Veri toplama aracının ilk bölümünde çocuğun adı-soyadı, cinsiyeti, yaşı, doğum yeri, okuduğu sınıf, bakım veren kişi, bakım veren kişiyle kaç yıldır birlikte, anne-baba hayatta mı? değil mi?, kronik, psikiyatrik veya nörolojik bir hastalığı var mı? gibi bilgilerden oluşan kişisel bilgi formu yer almaktadır. Uygulanan demografik bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2. Sosyal Beceri Kaba Değerlendirme Formu

Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından 2008 yılında geliştirilen özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yaygın gelişimsel bozukluklar destek eğitim programının içeriğinde bulunan Sosyal Beceri Kaba Değerlendirme formu kullanılmıştır. Sosyal Beceri Kaba Değerlendirme Formu 27 maddeden oluşup her madde çocukların sosyal ve duygusal gelişim seviyesini belirlemektedir. Sosyal Beceri Kaba Değerlendirme Formunu uygularken içerisinde bulunan beceriler bağımsız olarak yapılıyorsa (+), bağımsız olarak yapılamıyorsa (-) olarak işaretlenmelidir. “Açıklama” bölümüne ise değerlendirme sırasındaki gözlemler yazılmaktadır. Kaba Değerlendirme Formuna kayıt yapılırken bireyin tepkilerine müdahale edilmemeli ve yardımda bulunulmamalıdır.

3. Video Kayıtları

Katılımcılar uygulamanın 1. haftasında sosyal öykü anlatımı yapılırken 16 katılımcının uygulama sırasındaki davranışları video kaydına alınmıştır. Uygulamanın 8. haftasında da katılımcıların uygulama sırasında sergiledikleri davranışlar videolar kaydına alınmıştır.

4. Gözlem Formu

Uygulamanın 1. ve 8. haftası alınan video kayıtlarındaki 16 katılımcının her birinin 1. ve 8. haftadaki uygulamadaki davranışları gözlemlenmiş ve her katılımcı için ayrı gözlem formu oluşturulmuştur.

E. Uygulama

Araştırmaya katılan katılımcılara uygulamaya başlamadan önce ve uygulama bitikten sonra sosyal beceri kaba değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir. Uygulamanın 1. ve 8. Haftasında katılımcılar video kaydına alınmıştır. Bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Bu çalışma çerçevesinde, kontrollü koşullarda kukla modeli ile hikaye temelli grup çalışmasının empati ve duygu ifadesine etkisi incelendi. Araştırmacı uygulamanın çalışma planını şu şekilde tasarlamıştır. 1. ve 2. hafta duygularını daha iyi tanıyıp yorumlayabilmeleri için duygu tanıma temalı duygu kartları ile çalışmaların yapılması, sonraki 3. ve 4. hafta duygu ifadeleri incelenmesine yönelik hikâye ve sosyal öyküler kukla yardımıyla anlatım çalışmaları yapılmıştır. 5. ve 6. hafta araştırmacı tarafından empati becerilerini geliştirmeye yönelik hikâye ve sosyal öykü kukla yardımıyla anlatım çalışmaları yapılmıştır. Uygulamanın 7. ve 8. hafta ise empati ve duygu ifadesi kazandırılmaya yönelik hikâye ve sosyal öyküleri kukla yardımıyla anlatım çalışmaları yapılmıştır.

F. Verilerin Çözümlemesi

Nitel araştırmalarda veri analizi yapılmadan önce ilk olarak verilerin toplanması, elde edilen verilerin hazırlanıp düzenlenmesi, düzenlenen verilerin el ya da elektronik ortamda kodlanması, kodlanan verilerin bir araya getirilip temalara indirgenmesi, temaların betimlemeleri ve birbirleri arasındaki bağlantıların desenler, şekiller, çizgiler ya da tartışma olarak sunulması aşamalarından oluşmaktadır (Creswell, 2018, s. 52). Bu çalışmada içerik analizi ve tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanılan verilerin içeriğini sistematik, tarafsız ve mümkünse nicel olarak incelenmesi durumudur. İçerik analiz temel hedefi toplanan verilerin açıklanmasına destek olacağı düşünülen terimlere ve bağlantılara ulaşmaktır. Araştırmanın amaçlarının

belirlenmesi, araştırmaya katılım sağlayanların özelliklerinin oluşturulması, kategori ve belirlenen kodların frekanslarının nicel olarak ifade edilmesi ve kategoriler arasındaki korelasyonun çözümlenmesi, değerlendirme, çıkarımda bulunma ve yorumlama yapılması aşamalarından oluşmaktadır (Bilgin , 2014, s. 14).

Toplanan verilerden temalar oluşturularak analizin yapılması ve raporlaştırılması amacıyla kullanılan bir yöntem olan “tematik analiz” toplanan verilerin en küçük boyutlarda düzenlenmesine ve betimlenmesine imkan verir (Boyatzis, 1998, s. 101). Tematik analiz yöntemi araştırma sırasında toplanan verilerin yazıya geçirilerek tekrar tekrar okunması, araştırma konusuna bağlı kodların oluşturulması, konuya bağlı oluşturulan kodların belirli temalar altında toplanması, temaların daha sonra adlandırılması, dikkati çeken ve çarpıcı alıntıların seçilerek analiz sırasında kullanılması ve son olarak araştırma sorusu ile ilişkilendirilerek raporlaştırılması aşamalarından oluşmaktadır (Braun & Clarke, 2019, s. 883). Kısacası tematik analiz yöntemiyle araştırmaya katılanları tanımlayıcı bulgularla değerlendirirken içerik analizi ile katılımcıların davranışlarını veya performans düzeylerini sistematik olarak incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

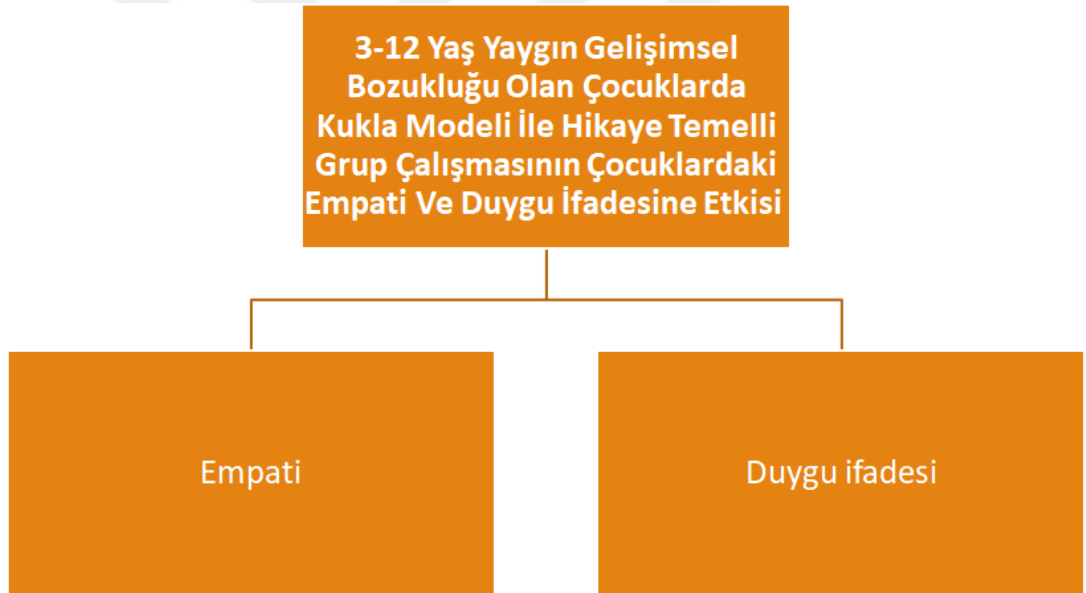
Araştırma sırasında yapılan uygulamalar sırasında alınan video kayıtları gözlem raporu olarak yazıya aktarılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce ve sonra yapılan kaba değerlendirme formları MAXQDA 2018 programına aktarılmıştır. Ara yüzü Türkçe olan, görsel analiz araçlarının yoğun bir şekilde kullanıldığı, bununla birlikte karma araştırma yöntemlerinde de kullanılan MAXQDA programı, elde yapılan veri analizlerine göre verilerin sistematik olarak analiz edilmesine imkan vermektedir (Kuckartz & Rädiker, 2019). Yapılan araştırma sonucu elde edilen analizlerde tümevarımcı bir yaklaşım benimsenmiştir.

Toplanan veriler defalarca okunmuş ve ilk kodlar verilere göre oluşturulmuştur. Sonrasında birbirleriyle bağlantılı kodlar temalar altında toplanarak isimlendirilmiştir. Oluşturulan temalar literatür ile paralel açık ve net bir dil ile ifade edilmiştir. Son olarak da elde edilen bulgulara anlam kazandırmak amacıyla bulgular araştırmayı yapan kişi tarafından yorumlanmıştır.

IV. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen veriler temalara dağıtılmıştır ve oluşturulan iki tema daha sonra kategorileştirilmiştir. Bu kısımda araştırmada oluşturulan temalar, kategoriler, kodlar, tematik analiz ve içerik analizi yöntemi bulunmaktadır. Araştırmanın bulguları duygu ifadesi ve empati olmak üzere iki tema ve buna bağlı olarak alt kodlarıyla ele alınmıştır.

Şekil 1. 13-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikaye temelli grup çalışmasının çocuklardaki empati ve duygu ifadesine etkisi tema gösterimi



Şekil 1. Araştırma konusuna ait kod bulutu (MAXQDA 2018 Kelime Bulutu Gösterimi)



Şekil 2. Kelime bulutu

- **Kod Sistemi**

1 duygu ifadesi
1.1 mutlu
1.2 heyecanlı
1.3 utanmış
1.4 öfkeli
1.5 üzgün
1.6 şaşkın
1.7 korkmuş
2 empati
2.1 kabul görmek
2.2 iletişim
2.2.1 odaklanma
2.2.2 sözlü iletişime geçme
2.2.3 göz kontağı kurma
2.3 hoşgörü
2.4 sempati
2.5 yardımlaşma
2.6 paylaşma

Şekil 3. Araştırmada kullanılan kodlar ve alt kodlar sistemi (MAXQDA 2018 kod sistemi gösterimi)

Çizelge 2. Araştırmaya katılan katılımcıların frekans tablosu (MAXQDA 2018 katılımcı frekans tablosu gösterimi)

FREKANS TABLOSU (KATILIMCI TEMELLİ)			
	Frekans	Yüzde	Yüzde (geçerli)
katılımcılar	16	100,00	100,00
Toplam	16	100,00	100,00
(geçerli)			
Kayıp	0	0,00	-
TOPLAM	16	100,00	-

Araştırmaya toplam 16 katılımcı 8 hafta boyunca katılım sağlamıştır. Araştırma sırasında yapılan 8 haftalık uygulamada katılımcılardan ayrılan olmamıştır. 8 haftalık uygulama süreci boyunca katılımcılardan 0 kayıp görülmektedir.

Çizelge 3. Araştırma öncesi ve sonrası elde edilen belgelerin frekans tablosu (MAXQDA 2018 Belge temelli frekans tablosu gösterimi)

FREKANS TABLOSU (BELGE TEMELLİ)			
	Frekans	Yüzde	Yüzde (geçerli)
ÖNCE	16	50,00	50,00
SONRA	16	50,00	50,00
Toplam (geçerli)	32	100,00	100,00
Kayıp	0	0,00	-
TOPLAM	32	100,00	-

Araştırmaya katılan 16 katılımcıdan uygulamaya başlamadan önce 16 veri belgesi toplanmıştır. Araştırma sonrası 16 katılımcıdan 16 veri belgesi elde edilerek araştırma öncesi ve sonrası toplam 32 belge elde edilmiştir. İlk olarak uygulamaya başlamadan önce toplanılan 16 veri belgesi incelendi.

Kod Sistemi	B.Ç.	C.O.	E.E.	H.E.	M.M.H.	M.O.	M.T.	R.T.	S.Y.	T.E.D.	L.A.	Y.C.K.	E.A.A.	A.O.	A.E.K.	A.M.A.	TOPL...
duygu ifadesi	■		■	■	■	■	■	■			■	■	■	■	■	■	28
mutlu			■	■	■	■		■			■	■	■	■	■	■	24
heyecanlı																	1
utanmış																	0
öfkeli													■		■		2
üzgün				■				■					■		■		5
şaşkın															■		0
korkmuş																	0
empati				■			■					■		■	■		5
kabul görmek														■			1
iletişim	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	40
odaklanma	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	19
sözlü iletişime geçme																	9
göz kontağı kurma	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	16
hosgörü	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	15
sempati																	0
yardımlaşma															■		1
paylaşma	■																1
TOPLAM	8	9	12	13	10	10	8	9	6	8	8	14	4	19	11	18	167

Şekil 4. Uygulama başlamadan önce elde edilen verilerin kod sistemi tablosu (MAXQDA 2018 kod sistemi tablosu)

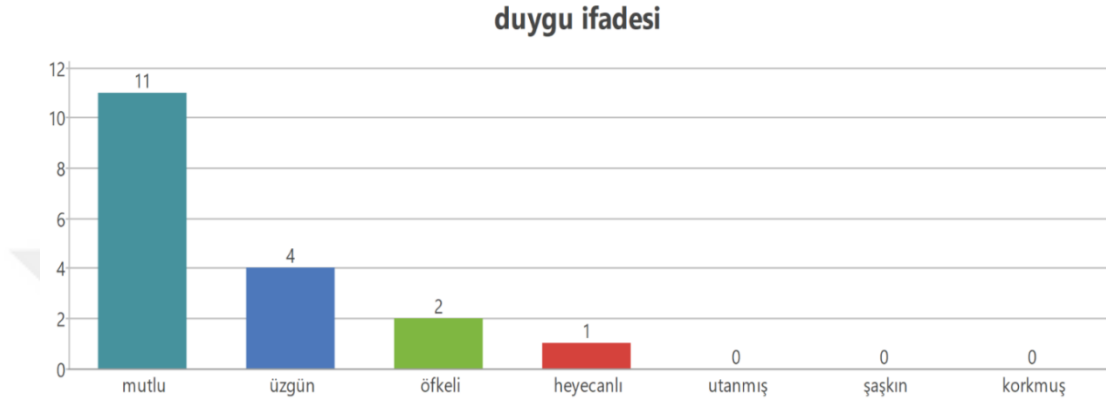
Uygulamaya başlamadan önce 16 katılımcıdan elde edilen 16 veri belgesinin temalar ve alt kodlar ile kodlanması sonrası kod sistemi tablosuna bakıldığında 16 belgede toplam 167 kodlama yapılmıştır. Duygu ifadesi kodunda 28 kodlama, empati kodunda 5 kodlama yapılmıştır. Uygulama öncesi duygu ifadesi ve empati temasının kodlarını ve alt kodlarının frekans tablolarını ve grafiklerini aşağıda görülmektedir.

Çizelge 4. Uygulama öncesi elde edilen verilerin kodlamalara ilişkin duygu ifadesi frekans tablosu (MAXQDA 2018 duygu ifadesi frekans tablosu gösterimi)

DUYGU İFADESİ FREKANS TABLOSU (UYGULAMA ÖNCESİ BELGE TEMELLİ)			
	Belgeler	Yüzde	Yüzde (geçerli)
mutlu	11	68,75	100,00
üzgün	4	25,00	36,36
öfke	2	12,50	18,18
heyecan	1	6,25	9,09
utanmış	0	0,00	0,00
şaşkın	0	0,00	0,00
korkmuş	0	0,00	0,00
Kodlanmış BELGELER	11	68,75	100,00
Kodlanmamış BELGELER	5	31,25	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	16	100,00	-

Uygulama öncesi elde edilen 16 veri belgesi incelenmiştir. Bu incelenen veri belgelerinde ise 16 belgeden 11 belge duygu ifadesi ve alt kodları ile

kodlanmış olup 5 belge ise kodlanmamıştır. Duygu ifadelerinin alt kodları incelendiğinde 11 belgede mutluluk, 4 belgede üzüntü, 2 belgede öfke, 1 belgede ise heyecan duygularından bahsedilmiştir. Utanç, şaşkınlık, korku duygularında hiçbir kodlama görülmemekte ve hiçbir belgede bahsedilmemektedir. Uygulama öncesi elde edilen veri belgelerinin analizi sonucu duygu ifadesi ile ilgili elde edilen bulgular bu şekildedir.



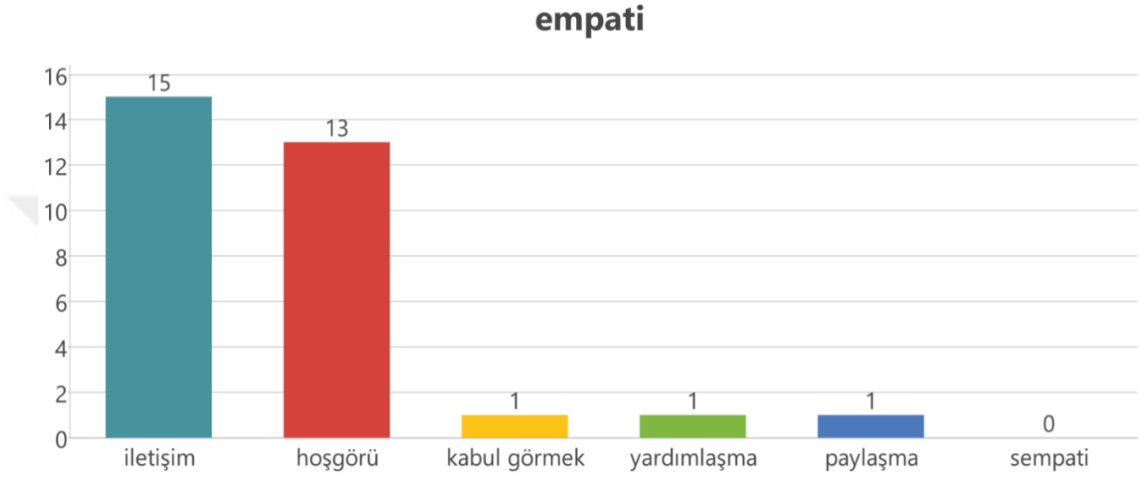
Şekil 5. Uygulama öncesi elde edilen verilerin kodlamalara ilişkin duygu ifadesi grafiği (MAXQDA 2018 duygu ifadesi grafiği gösterimi)

Uygulama öncesi elde edilen veri belgeleri incelendiğinde tüm belgeler içerisinde katılımcılarda görülen en çok ifade edilen duygu ifadelerinde ‘mutlu’ duygusu görülmektedir. Aynı zamanda incelenen belgelerde ikinci sırada ‘üzgün’ duygusu katılımcılarda görülmektedir.

Tablo 5. Uygulama öncesi elde edilen verilerin kodlamalara ilişkin empati frekans tablosu (MAXQDA 2018 empati frekans tablosu gösterimi)

EMPATİ FREKANS TABLOSU (UYGULAMA ÖNCESİ BELGE TEMELLİ)			
	Belgeler	Yüzde	Yüzde (geçerli)
iletişim	15	93,75	100,00
hoşgörü	13	81,25	86,67
kabul görmek	1	6,25	6,67
yardımlaşma	1	6,25	6,67
paylaşma	1	6,25	6,67
sempati	0	0,00	0,00
Kodlanmış BELGELER	15	93,75	100,00
Kodlanmamış BELGELER	1	6,25	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	16	100,00	-

Uygulama öncesi elde edilen 16 veri belgesi incelenmiştir. Bu incelenen veri belgelerinde ise 16 belgeden 15 belge empati ve alt kodları ile kodlanmış olup 1 belge ise kodlanmamıştır. Empatinin alt kodları incelendiğinde 15 belgede iletişim, 13 belgede hoşgörü, 1 belgede kabul görmek, 1 belgede yardımlaşma, 1 belgede paylaşımdan bahsedilmiştir. Sempati ile ilgili hiçbir kodlama yapılmamış ve hiçbir belgede bahsedilmemektedir. Uygulama öncesi elde edilen veri belgelerinin analizi sonucu empati ile ilgili elde edilen bulgular bu şekildedir.



Şekil 6. Uygulama öncesi elde edilen verilerin kodlamalara ilişkin empati grafiği (MAXQDA 2018 empati grafiği gösterimi)

Uygulama öncesi elde edilen veri belgeleri incelendiğinde tüm belgeler içerisinde katılımcılarda görülen en çok empati alt kodlarından ‘iletişim’ alt kodu görülmektedir. Aynı zamanda incelenen belgelerde ikinci sırada ‘hoşgörü’ empati alt kodu katılımcılarda görülmektedir.

Uygulamaya başlamadan önce elde edilen 16 veri belgesinin duygu ifadesi ile empati temaları ve bu temaların alt kodlarının analizleri sonucu elde edilen bulgular bu şekildedir. 8 haftalık uygulamadan sonra elde ettiğimiz 16 veri belgesinin duygu ifadesi ve empati temalarının ve bu temalara bağlı alt kodların analiz sonucu elde edilen bulgular tablo ve grafik olarak aşağıda ifade edilmektedir.

Kod Sistemi	B.Ç.	C.Ö.	E.A.A.	E.E.	H.E.	L.A.	M.M.H.	M.Ö.	M.T.	R.T.	S.Y.	T.E.D.	Y.C.K.	A.Ö.	A.E.K.	A.M.A.	TOPL...
duygu ifadesi	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	66
mutlu	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	41
heyecanlı													■				1
utanmış																	0
öfkeli																	0
üzgün																	0
şaşkın															■		1
korkmuş																	0
empati	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	19
kabul görmek	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	75
iletişim	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	75
odaklanma	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	44
sözlü iletişime geçme	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	30
göz kontağı kurma	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	16
hogörü	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	46
sempati																	0
yardımlaşma	■	■			■							■				■	5
paylaşma		■							■			■	■				4
TOPLAM	27	32	23	19	27	20	29	24	25	16	27	30	33	30	25	36	423

Şekil 7. Uygulama yapıldıktan sonra elde edilen verilerin kod sistemi tablosu (MAXQDA 2018 kod sistemi tablosu)

Uygulama yapıldıktan sonra 16 katılımcıdan elde edilen 16 veri belgesinin temalar ve alt kodlar ile kodlanması sonrası kod sistemi tablosuna bakıldığında 16 belgede toplam 423 kodlama yapılmıştır. Duygu ifadesi kodunda 66 kodlama, empati kodunda 19 kodlama yapılmıştır. Uygulama sonrası duygu ifadesi ve empati temasının kodlarını ve alt kodlarının frekans tablolarını ve grafiklerini aşağıda görmekteyiz.

Çizelge 5. Uygulama sonrası elde edilen verilerin kodlamalara ilişkin duygu ifadesi frekans tablosu (MAXQDA 2018 duygu ifadesi frekans tablosu gösterimi)

DUYGU İFADESİ FREKANS TABLOSU (UYGULAMA SONRASI BELGE TEMELLİ)			
	Belgeler	Yüzde	Yüzde (geçerli)
mutlu	16	100,00	100,00
heyecanlı	1	6,25	6,25
şaşkın	1	6,25	6,25
öfkeli	0	0,00	0,00
üzgün	0	0,00	0,00
utanmış	0	0,00	0,00
korkmuş	0	0,00	0,00
Kodlanmış BELGELER	16	100,00	100,00
Kodlanmamış BELGELER	0	0,00	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	16	100,00	-

Uygulama sonrası elde edilen 16 veri belgesi incelenmiştir. Bu incelenen veri belgelerinde ise 16 belgeden 16'sı duygu ifadesi ve alt kodları ile kodlanmıştır. Kodlanmamış 0 belge görülmektedir. Duygu ifadelerin alt kodları incelendiğinde 16 belgede mutlu, 1 belgede heyecanlı, 1 belgede şaşkın, duygularından bahsedilmiştir. Öfkeli, üzgün, utanmış, korkmuş duygularında hiçbir kodlama görülmemekte ve hiçbir belgede bahsedilmemektedir. Uygulama sonrası elde edilen veri belgelerinin analizi sonucu duygu ifadesi ile ilgili elde edilen bulgular bu şekildedir.



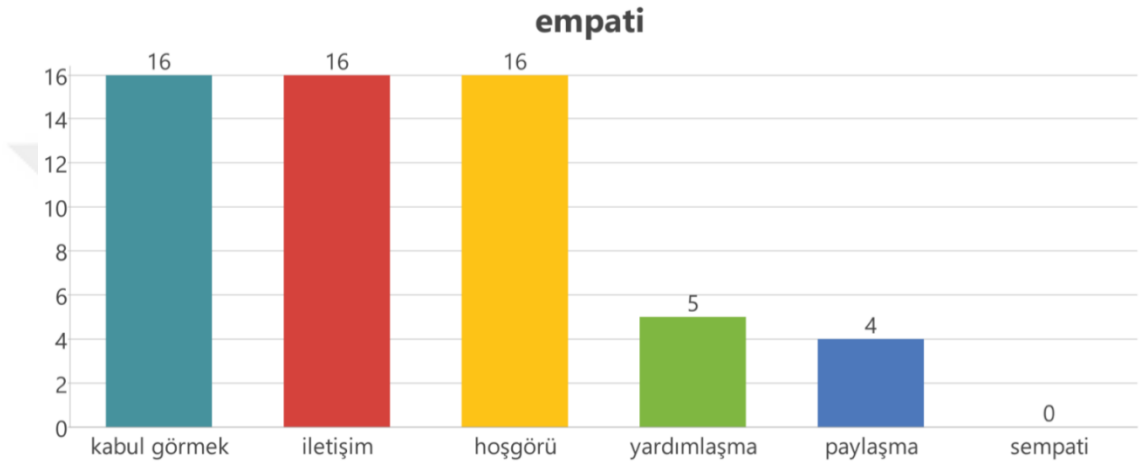
Şekil 8. Uygulama sonrası elde edilen verilerin kodlamalara ilişkin duygu ifadesi grafiği (MAXQDA 2018 duygu ifadesi grafiği gösterimi)

Uygulama sonrası elde edilen veri belgeleri incelendiğinde tüm belgeler içerisinde katılımcılarda görülen en çok ifade edilen duygu ifadelerinde ‘mutlu’ duygusu görülmektedir. Aynı zamanda incelenen belgelerde belgeler de ikinci sırada ‘heyecanlı ve şaşkın’ duygusu katılımcılarda görülmektedir.

Çizelge 6. Uygulama sonrası elde edilen verilerin kodlamalara ilişkin empati frekans tablosu (MAXQDA 2018 empati frekans tablosu gösterimi)

EMPATİ FREKANS TABLOSU (UYGULAMA SONRASI BELGE TEMELLİ)			
	Belgeler	Yüzde	Yüzde (geçerli)
kabul görmek	16	100,00	100,00
iletişim	16	100,00	100,00
hoşgörü	16	100,00	100,00
yardımlaşma	5	31,25	31,25
paylaşma	4	25,00	25,00
sempati	0	0,00	0,00
Kodlanmış BELGELER	16	100,00	100,00
Kodlanmamış BELGELER	0	0,00	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	16	100,00	-

Uygulama sonrası elde edilen 16 veri belgesi incelenmiştir. Bu incelenen veri belgelerinde ise 16 belgeden 16'sı empati ve alt kodları ile kodlanmıştır. Kodlanmamış 0 belge görülmektedir. Empatinin alt kodları incelendiğinde 16 belgede kabul görmek, 16 belgede iletişim, 16 belgede hoşgörü, 5 belgede yardımlaşma 4 belgede ise paylaşmadan bahsedilmiştir. Sempati ile ilgili hiçbir kodlama yapılmamış ve hiçbir belgede bahsedilmemektedir. Uygulama sonrası elde edilen veri belgelerinin analizi sonucu empati ile ilgili elde edilen bulgular bu şekildedir.



Şekil 9. Uygulama sonrası elde edilen verilerin kodlamalara ilişkin empati grafiği (MAXQDA 2018 empati grafiği gösterimi)

Uygulama sonrası elde edilen veri belgeleri incelendiğinde tüm belgeler içerisinde katılımcılarda görülen en çok empati alt kodlarından ‘iletişim, kabul görmek ve hoşgörü’ alt kodları görülmektedir. Aynı zamanda incelenen belgelerde belgeler de ikinci sırada ‘yardımlaşma’ empati alt kodu katılımcılarda görülmektedir.

V.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışmasının 3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğa sahip çocuklarda empati ve duygu ifadesi davranışı üzerinde etkili olup olmadığını incelemektir. Bu çalışmada tek-denekli bir araştırma modeli olarak tanımlanan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın sonunda elde ettiğimiz bulguların sonucu yer almaktadır.

Araştırmaya 3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış 16 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan bireylere 8 haftalık bir uygulama yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce katılımcılar sosyal beceri kaba değerlendirme formundan geçirilmiştir. Katılımcıların performans düzeyleri belirlendikten sonra 8 haftalık bir uygulamaya başlanmıştır. Uygulamanın ilk haftasında ve son haftasında katılımcılar video kaydına alınmıştır. 8 haftalık uygulama sonrası tekrar bir sosyal beceri kaba değerlendirme formundan geçirilip katılımcıların uygulama sonrası performans düzeyi belirlenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası elde edilen veriler ile tematik ve içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde elde edilen verilerin sonuçları, literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılacaktır. Aynı zamanda hipotezler halinde sosyo-demografik değişkenlere göre çalışmada elde edilen bulgular yorumlanacaktır. Bu bölümde ele alınan hipotezler aşağıda sıralanmıştır:

- **3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışmasının empati ve duygu ifade davranışını arttıracığına ilişkin tartışma**

3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışması ön test ve son test gruplarında empati ve duygu ifadesi davranışının arttırması ile ilgili tartışmada uygulama sonrası elde edilen bulgular ile empati ve duygu ifadelerini pozitif yönlü desteklemektedir. Bu çalışmanın bulgularının pozitif yönlü çıkmasını destekleyen özellikler telefon, tablet ve televizyon izleme saatlerine kısıtlama getirilmesi, özel eğitim saatlerinin

fazla olması ve temel düzey becerilerinin çocuğa derinlemesine öğretilmesidir. Çocukların uyaranlara karşı gösterdiği tepkinin fazla olması çocukta problem davranış sergilemesine, dikkat ve odaklanma süresini kısa olmasına sebep olmaktadır. Uyaranlara karşı olan duyuşal hassasiyet düzeyinin yüksek olması ise duyu bütünleme terapisi ile destelenmiş ve çocuklardaki, var olan hassasiyet durumları aza indirilerek dikkat ve odaklanma süreleri arttırılmıştır (Özakın, 2018). Bunlarla birlikte hareketlilik durumunu azaltmaya ve bekleme süresini arttırmaya yönelik sportif aktivitelere yer verilmesi, uyku ve beslenme düzeninin kazandırılması çocuklarda dikkat ve odaklanmalarına pozitif etki oluşturmuştur (Yamaner, 2001). Grup eğitimin ve sosyal öykülerin haftalık eğitim programlarına dahil edilmesi çocuklarda sosyal etkileşimin artmasını ve iletişim becerilerini gelişmesini sağlamaktadır (Akt.: Sansosti ve Powell-Smith, 2006). 1993 yılında Gray tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise sosyal öykü ve hikayelerin, yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerde sosyal ve duyuşal gelişimini desteklediğini bununla birlikte temel sosyal ve duyuşal davranış becerilerinin öğretimindeki kullanımı giderek önem kazandığını göstermektedir (Barry veBurlew, 2004).

- **3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışması başkalarına yönelik empati ve duyu ifade davranışını arttıracığına ilişkin tartışma**

3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışması başkalarına yönelik empati ve duyu ifadesi davranışını arttırması ile ilgili tartışmada, uygulama sonrasında elde edilen bulgularla başkalarına karşı empati ve olumlu duyu ifadelerini pozitif yönlü desteklemektedir. Empati ve duyu ifadesinin pozitif yönlü çıkmasının uygulamadaki müdahale programında 1. ve 2. hafta kartlarla duygular çalışılmıştır. 3. ve 8. haftalarda empati ve duyu kavramlarını uygulama için tasarlanan sosyal öykü ve hikayelerin içerisine entegre edilerek katılımcılara kukla modeli ile anlatılması katılımcılarda öğrenilen duyguları yaşam içerisine aktarılmasını ve genelleme yapılması sağlamıştır. Bu çalışma bulguları ile literatür bulgularının paralellik gösterdiği; Taylor ve arkadaşları (1992), duygularını ifade edemeyen bireylerin getirdiği düşük benlik saygısı ile birlikte bağımlı kişiler olduklarını belirtmiştir. Bireyin duyguları üzerinde konuşmasının,

bu duyguları anlamasının ve kontrol etmesinin iletişim yönteminin ve kişinin sağlıklı olması açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Olumsuz ve olumlu duygularını rahatlıkla ifade edemeyen bir kişi, birçok psikolojik ve biyolojik sorunlarla baş etmek zorunda kalabilmektedir (Yavuzer, 2001). Naylor ve Keogh 1999 yılında yaptığı araştırma sonucuna baktığımızda özel eğitimde kukla yöntemi ile eğitimin olması özel gereksinimli çocuklarda isteklerini ve duygularını rahatlıkla ifade ettiğini söylemektedir (Keogh ve Naylor, 1999). Tantam ve arkadaşlarının (1989), Celani ve arkadaşları (1999), Ozonoff ve arkadaşları, Castelli (2005), Evers ve arkadaşlarının (2011) yıllarında yaptıkları araştırmalar incelendiğinde uygulama sırasında kullandıkları materyaller birbirlerine çok yakındır. Araştırmalarında hepsi 2 boyutlu nesneler olan duyu kartları, resimler ve fotoğraflar kullanmışlar. Araştırmalarının sonuçlarına baktığımızda ise çocuklarda duyu ifadelerinde anlamlı bir derecede artış görülmemektedir. Duygu ifadeleri çalışmalarında 2 boyutlu nesnelerden çok 3 boyutlu nesnelerden olan kuklalar ve oyuncak bebekler kullanıldığında duyu ifadesinde anlamlı bir derecede artış olduğunu Naylor ve Keogh'un 1999 da yaptığı araştırmada ve araştırmacının mevcut çalışmasında ortaya çıkan sonuçlar da rastlanılmaktadır. Eğitimde 2 boyutlu nesnelerden çok 3 boyutlu nesnelerin kullanılması gerçek yaşamda sıklıkla rastlanılan nesnelere çok benzemesinden kaynaklıdır. 3 boyutlu nesnelerin özel eğitimde kullanılması çocuğa yaparak yaşayarak deneyim kazandırdığı gibi derinlemesine düşünme becerisini de geliştirmektedir (Doğru, 2009).

- **3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışması kendine yönelik empati ve duyu ifadesi davranışını arttıracığına ilişkin tartışmada**

3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışması kendine yönelik empati ve duyu ifadesi davranışını arttırması ile ilgili tartışmada, uygulama öncesi ve sonrası verilerden elde edilen bulgulara bakıldığında uygulama sonrasında kendine yönelik empati ve duyu ifadelerini pozitif yönlü desteklemektedir. Kendine yönelik duyu ifadesi ve empati becerilerinin gelişmesi kişilerde kendine yönelik saldırganlık davranışının azaldığını göstermektedir (Gerçek, 2018). Problemli bir davranış olarak tanımlanan saldırganlık kişide çok fazla olumsuz duyguları tetiklediği gibi

ruhsal ve fiziksel sağığı da olumsuz etkilemektedir. Saldırganlık davranışının çok sık olduğı durumlarda vücut oksitosin hormonunu üretmez. Oksitosin hormonun azaldığı durumlarda anksiyetenin artması ve sosyal davranışlarda azalma görölmektedir (Gerçek, 2018). Kişilerde sosyal davranışların azalması sosyal öğrenme durumunu da olumsuz etkilemektedir. Kendine yönelik empati ve duygu ifadesi grup çalışmalarında sosyal öğrenme kuramı ile etki sağlamaktadır (Ceyhun, Bal, 2021). Katılımcılardaki 8 haftalık uygulama sonrasındaki bu artışın katılımcıların haftalık aldığı 40 saat eğitim, beslenme şekli ve uyku düzeni gibi faktörler de etkilemektedir. Bu faktörlerin katılımcılar üzerindeki etkilerine bakıldığında;

- Uyku düzenin tam olması katılımcılarda dikkat ve odaklanma süresini arttırması, unutkanlık durumunu azaltması ve problem davranışları azalttığı görölmektedir (Türkoğlu, 2016).
- Haftalık 40 saat eğitim almaları katılımcıların bütün gelişim alanlarının eğitim ile desteklenmesi çocukların gelişimine destek sağladığı görölmektedir (Kırcaali ve Ark., 2009).
- Katılımcıların beslenme düzeninin olması ve duysal eksiklik olan gıda hassasiyetinin olmaması çocuğun gelişimi olumlu yönde etkilediğı görölmektedir (Meral, 2017)
- **3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışması nesnelere/eşyalara yönelik empati ve duygu ifadesi davranışını arttıracağına ilişkin tartışmada**

3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışması nesnelere/eşyalara yönelik empati ve duygu ifadesi davranışını arttırması ile ilgili tartışmada katılımcıların etrafındaki nesnelere/eşyalara yönelik empati ve duygu ifadesini pozitif yönlü desteklemektedir. Etrafındaki nesnelere/eşyalara yönelik empati ve duygu ifadesinin artmasının nedeni temel düzey beceri olan ve özel eğitim programlarında ilk hedeflerden olan nesnelerin/eşyaların tanımı ve işlevlerinin öğretilmesidir (Milli Eğitim, 2008). Bunun ile birlikte eğitim programlarının içeriğinde oyun dersinin olması, doğru uygulamalarla yapılması ve bu oyun dersinin materyal bakımından donanımlı alanlarda yapılması bireylerde

öğrendikleri becerileri desteklemeye yönelik olduğu görülmektedir. Yaygın gelişimsel bozukluğa sahip çocuklarda sınırlı olan oyun becerilerinin geliştirilmesi için; amaca yönelik olarak seçilen eğitsel oyuncakların serbest zamanlarda kullanılırken bile yapılandırılmış olmalarına dikkat edilmelidir. Bul yap ve tak çıkar gibi oyuncak materyaller oldukça önemli oyun-öğretim materyalleridir. Yaygın gelişimsel bozukluğa sahip çocukların hayal güçlerini kullanmalarına ilişkin çeşitli materyaller sağlanmalı ve bunların nasıl kullanılacağı öğretilmelidir (Pişkin, 1993).

- **3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışmasının bulunduğu gruba yönelik empati ve duygu ifadesi davranışını arttıracığına ilişkin tartışmada**

3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışmasının bulunduğu gruba yönelik empati ve duygu ifadesi davranışını artması ile ilgili tartışmaya bakılırsa katılımcılar bulunduğu gruba yönelik empati ve duygu ifadelerini pozitif yönlü desteklemektedir. Bulundukları gruba yönelik empati ve duygu ifadesinin artışının temelinde özel eğitim müdahale programlarında akademik ve sosyal iletişim becerinin geliştirilmesiyle olumlu grup etkileşimini oluşturmuştur (Töret ve ark., 2015). Bunlarla birlikte oyun grupları, müzik-ritim-dans grupları, jimnastik grupları çocuklarda etkileşim ve iletişim fırsatı sağlamaktadır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan grup eğitimleri, içeriğinde sosyal öğrenme kuramının olması ve bu kurama bağlı eğitim uygulamalarının kullanılması çocuklarda empati ve duygu ifadesi becerilerini desteklemektedir (Bal, 2021). Celani ve arkadaşlarının 1999 yılında yaptığı duygu ifadesine yönelik çalışmada ise yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış ve bu tanıyı almamış bireylerin fotoğraflardaki kişilerin yüzlerindeki duygu ifadesine göre eşleştirme uygulamalarındaki yüzün kimliğine göre eşleştirme uygulamasına oranla daha düşük düzeyde performans gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar, bu sonuçlar kapsamında, yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin duygu içeren uyarınları algılamayıp yorumlamada belirgin derecede güçlük yaşadığı sonucuna varmışlardır (Celani ve ark., 1999). Evers ve arkadaşlarının 2011 yılında yaptığı duygu ifadesine yönelik çalışmada ise sadece sabit ve hareketli fotoğraflar üzerinde çalışmıştır. Uygulama, sabit fotoğraftaki yüzün art arda bir dizi halinde gelen hareketli bir

fotoğraftaki yüzle aynı kişiye ait olup olmadığını ve aynı yüz ifadesini sergileyip sergilemediğini belirleme şeklinde iki aşamadan oluşmaktadır. Bu yapılan işlemin görev ve uyaran açısından 2 fotoğrafı karşılaştırmaktan daha zor olduğu düşünülmektedir. Bu yaşanan zorluk yaygın gelişimsel bozukluk tanısı alan ve almayan bireyler arasındaki performans eşitliğini bozmuş, yaygın gelişimsel bozukluğu olanların ifade ayrıştırma işleminde diğer kişilere göre daha fazla hata yapmasına neden olmuştur (Evers ve ark., 2011). Tantam ve arkadaşları 1989 yılında yaptığı çalışmada, yaygın gelişimsel bozukluğu olan grubun hem kimliğe göre farklı olan resmi bulma hem de duygu ifadesini bulma görevlerinde kontrol grubundan daha fazla hata yaptığını ortaya koymuştur (Tantam ve ark., 1989). Celani, Evers, Tantam ve arkadaşlarının yaptığı uygulamalarda resim, fotoğraf ve hareketli fotoğraf gibi 2 boyutlu nesnelerle çalışmayı yapması ve grup çalışmasına yer verilmemesi araştırmanın negatif sonuçlanmasına neden olmuştur.

VI.ÖNERİLER

- Yaygın gelişimsel bozukluğa sahip bireylerin eğitim programlarının ya da eğitim uygulamalarının okulöncesi ve ilkokul dönem çocuklarına yönelik oyun temelli eğitim uygulamaları yapılarak çocuğun yapılacak etkinliklere dikkatini çekmesi ve etkinliğe aktif katılımı sağlanabilir.
- Özel eğitim alanında çalışan öğretmenler duygu ifadesi ve empati ile ilgili çalışmalar yaptığında resim ve fotoğrafların dışında 3 boyutlu materyaller olan kukla ve oyuncak bebekler kullanılarak derinlemesine düşünme becerileri geliştirilebilir.
- Özel eğitim alanında çalışan öğretmenler bireysel eğitim programlarını hazırlarken programın içeriğinde sosyal öykülere ve grup eğitimlerini de programa dahil edebilir.
- Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler özel gereksinimli çocuklarına karşı duygularını gizlemek yerine hissettikleri duyguları çocuklarıyla paylaşabilir.

VII. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

(APA), A. P. (2013). “**Autism Spectrum Disorder.**

B., H. S. (2010). **Çocuk ve ergen psikiyatrisinde ölçütler ve ölçekler-Yaygın gelişimsel bozukluklar, yıkıcı davranış bozuklukları.** İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

BİLGİÇ, A. (2012). **Otizm spektrum bozuklukları içinde: Bebek Ruh Sağlığı (0-4 Yaş) Temel kitabı.** Ankara: Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatri Derneği Yayınları.

F. DEBORAH, M. H. (2016). **Riskli Bebekler ve Küçük Çocuklar İçin Etkinlikler.** Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.

GRAY, C. (2010). **The new social story book.** Arlington. TX: *Future Horizons.*

İFTAR, T. E. (2018). **Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış”, İçinde: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri.** Ankara: Vize Akademik Yayınları.

KORKMAZ, B. (2000). **Yağmur Çocuklar Otizm Nedir?** İstanbul: Doğan Kitap.

MUKADDES, M. N. (2017). **Otizm Spektrum Bozuklukları: Tanı ve Takip.** İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

MUKADDES, M. N. (2018). **Bebeklikten Erişkinliğe Otizm: Aileler İçin Kılavuz.** İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

SANTROCK, J. W. (2016). **Yaşam Boyu Gelişim.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

MAKALELER

- ABELL, F. K. (1999). **The neuroanatomy of autism: a voxel-based whole brain analysis of structural scans.** *Neuroreport*, 1647-1651.
- ADAMS, L. G. (2004). **Social Story Improving Communication Skills in a Child with an Autism Spectrum Disorder.** *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 87-94.
- ALİCE P. JONES, F. G. (2010). **Feeling, caring, knowing: different types of empathy deficit in boys with psychopathic tendencies and autism spectrum disorder.** *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1188-1197.
- ASHWIN, C. C.-C. (2006). **Impaired recognition of negative basic emotions in autism: A test of the amygdala theory.** *Social Neuroscience*, 349-363.
- AY, M. G. (2019). **Nörogelişimsel bozukluklar ve empati.** *Ortadoğu Tıp Dergisi*.
- AYŞE KÜÇÜKDEVECİ, G. Y. (2001). **Fonksiyonel Bağımsızlık Ölçütünün Türkiye'de Kullanıma Uyarlanması.** *Sage Journal*, 229-232.
- BAKANLIĞI M., A. V. (2016).
- BARON-COHEN, S. J. (1997). **Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome.** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 813-822.
- BEGEER, S. K. (2008). **Emotional competence in children with autism: Diagnostic criteria and empirical evidence.** *Developmental Review*, 342-369.
- BUCHAN, J. N. (2007). **Spatial statistics of gaze fixations during dynamic face processing.** *Social Neuroscience*, 1-13.
- C. M. HANAYLI, S. S. (2015). **Otizmli çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik Android uygulaması.** *XVII. Akademik Bilişim Konferansı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- CASTELLİ, F. (2005). **Understanding emotions from standardized facial expressions in autism and normal development.** *Autism*, 428-449.

- CHOLERİS E, L. S. (2007). **Microparticlebased delivery of oxytocin receptor antisense DNA in the medial amygdala blocks social recognition in female mice.** *Proc Natl Acad Sci*, 46-70.
- CHRİS ASHWİN, E. C.-C. (2007). **Impaired recognition of negative basic emotions in autism: A test of the amygdala theory.** *Social Neuroscience* , 349-363 .
- CONNİE KASARİ, M. S. (1990). **Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, pages87–100.
- CORBETT, B. A. (2009). **A functional and structural study of emotion and face processing in children with autism.** *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 196-205.
- ÇORAPÇI, F. A. (2010). **Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği.** *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 63-74.
- DİGBY TANTAM, L. M. (1989). **Autistic Children's Ability to Interpret Faces: A Research Note.** *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 623-630.
- DOLAN, R. J. (2003). **Amygdala automaticity in emotional processing.** *Annals of the New York Academy of Sciences*, 348-355.
- ELGİZ BAL, E. H. (2010). **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygu Tanıma: Göze Bakış ve Otonom Durumla İlişkisi.** *Otizm ve Gelişim Bozuklukları Dergisi*, 358–370.
- ELLEN AGOSTA, J. E. (2004). **Teacher—Researcher Partnerships to Improve Social Behavior Through Social Stories.** *Sage Journals*, 276-287.
- EROL ADAKLI. (2013). **Otizm Tanısı Almış ve Almamış Kişilerde Duygu İfadelerine İlişkin Çalışma Belleğine Duygu İfadelerinin Anlamlandırılması.**
- EVERS, K. N. (2011). **Combining strengths and weaknesses in visual perception of children with an autistic spectrum disorder: Perceptual matching**

- of facial expressions.** *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1327-1342.
- G. İNCE, E. A. (2015). **12 haftalık egzersiz programının atipik otizmlı çocukların kaba motor beceri düzeylerine etkisi.** *Uluslararası Spor, Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 51-62.
- GIORGIO CELANI, M. W. (1999). **The Understanding of the Emotional Meaning of Facial Expressions in People with Autism.** *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 57–66.
- GLADSTEIN, G. A. (1983). **Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives.** *Journal of Counseling Psychology*, 467–482.
- GOLEMAN, C. o. (2004). *Defining the Inkblot Called Emotional Intelligence.*
- GRAFF, R. B. (1998). **Effects of Two Levels of Treatment Intensity on a Young Child With Severe Disabilities.** 21-42.
- GRAY, C. &. (1993). **Social Stories: Improving responses of students with autism with**
- GROSSMAN, R. B.-F. (2008). **Reading faces for information about words and emotions in adolescents with autism.** *Research in Autism Spectrum Disorders*, 681-695.
- HUGO D.CRİTCHLEY, E. M. (2000). **Sosyal davranışın işlevsel nöroanatomi: Otistik bozukluğu olan insanlar yüz ifadelerini işlediğinde beyin kan akışındaki değişiklikler .** *Brain*, 2203–2212.
- IVEY, M. H. (2004). **The use of social stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD-NOS.** *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*,, 164-176. .
- J. BAİO, L. W. (2007). **Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014.** *Centers for Disease Control and Prevention*, 1-23.

- J. BARBARO, L. R. (2011). **Developmental surveillance of infants.** *J Pediatr Nurs*, 334-347.
- JURKOWSKI, H. (1988). **Towards A Theatre Of Objects.** *Aspects Of The Puppet Theatre* Penny Francis. london.
- KARAASLAN., M. K. (2010). **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Sosyal Öykü Kullanımı: Alanyazın Taraması.** *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- KASARI, C. S. (1990). **Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 87-100.
- KEOGH, B. &. (1999). **Concept Cartoons, Teaching And Learning In Science; An Evaluation.** . *International Journal of Science Education.*, 431-446.
- LAURENCE ROBEL, K. E.-D.-C.-S. (2004). **Discrimination of face identities and expressions in children with autism: Same or different?** *European Child & Adolescent Psychiatry*, 227–233.
- LEASHA M. BARRY, S. B. (2004). **Using Social Stories to Teach Choice and Play Skills to Children With Autism.** *Sage Journals*, 45-51.
- LEYERONİ, C. L. (2000). **Neural systems underlying the recognition of familiar and newly learned faces.** *The Journal of Neuroscience*, 878-886.
- LIEN VAN EYLEN, B. B. (2011). **Cognitive flexibility in autism spectrum disorder: Explaining the inconsistencies?** *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1390-1401.
- LOW, J. &. (2000). **Puppets and Prose.** *Science and Children*. 41-45.
- LUCİNDA B.C.POUW, C. R. (2013). **Reactive/proactive aggression and affective/cognitive empathy in children with ASD.** *Research in Developmental Disabilities*.
- LUIGI CATTANEO, M., & GIACOMO RIZZOLATTI, M. (2009). **The Mirror Neuron System.** *NEUROLOGICAL REVIEW*, 557-560.
- M. L. BARRY, B. S. (2004). **Using Social Stories to Teach Choice and Play .** 45-51.

- M.B.CH.B., J. P. (2004). **Emotional Attribution in High-Functioning Individuals With Autistic Spectrum Disorder: A Functional Imaging Study.** *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 473-480.
- MARIAN D. SIGMAN, C. K.-H. (1992). **Responses to the Negative Emotions of Others by Autistic, Mentally Retarded, and Normal Children.** *Society for Research in Child Development*, 796-807.
- MARSH, A. A. (2008). **Deficits in facial affect recognition among antisocial populations: A meta-analysis. Special section: Neurobiology of Deep Brain Stimulation: Innovations in Treatment and Basal Ganglia Function.** 454-465.
- MEHRABIAN, A. &. (1972). **A measure of emotional empathy.** *Journal of Personality*, 525–543.
- MEYER-LINDENBERG A, D. G. (2011). **Oxytocin and vasopressin in the human brain: Social neuropeptides for translational medicine.** *Nature Reviews Neuroscience*, 524-38.
- MİKKO SAMS, L. v. (2008). **Impaired recognition of facial emotions from low-spatial frequencies in Asperger syndrome.** *Neuropsychologia*, 1888-1897.
- MUHAMMED TAYİP KADAK, T. D. (2013). **Otizmde Yüz ve Duygusal Yüz İfadelerini Tanımlama.** *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*.
- MYLES, L. R. (1998). **Aggression among children and youth who have Asperger's syndrome: A different population requiring different strategies. Preventing School Failure.** 149-153.
- N.S. BRASHER, H. E. (2015). **Development of an internet survey to determine barriers to early diagnosis and intervention in autism spectrum disorders.** *Journal of Neurology and Neuroscience*, 1-5.
- NETHERTON E, S. D. (2011). **Potential for oxytocin use in children and adolescents with mental illness.** *Hum Psychopharmacol* , 271–81.

- NIH. (2018). **Pervasive Developmental Disorders Information.** <https://www.ninds.nih.gov/Disorders/All-Disorders/Pervasive-Developmental-Disorders-Information-Page>. adresinden alındı
- ÖZDEMİR, S. (2007). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 49-62.
- ÖZEREN, S. G. (2013). **Otizm spektrum bozukluğu ve hastalığa kanıt penceresinden bakış.** *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 57-63.
- ÖZGEN, D. A. (2018). **Çocuklarda otizm spektrum bozukluğu ve erken tanılamada hemşirenin rolü.** *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 93-101.
- ÖZKAYA, T. B. (2013). **Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-5'te karşımıza çıkacak değişiklikler.** *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 127-139.
- PERÇİNEL, U. K. (2014). **Çocuk psikiyatrisi pratiğinde nadir bir durum: Çocukluk çağı dezintegratif bozukluğu.** *Düşünen Adam*, 352-355.
- PRIOR, M. &. (1990). **Brief report: Neuropsychological testing of autistic children through an exploration with frontal lobe tests.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 581-590.
- S. OZONOFF, S. G. (2011). **Recurrence risk for autism spectrum disorders: A baby siblings research consortium study.** *Pediatrics*, 488-495.
- S. ÖZDEMİR, G. T. (2014). **Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri.** *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-14.
- S. SCHREİTER, G. H. (2013). **Empathy in adults with clinical or subclinical depressive symptoms.** *Journal of Affective Disorders*, 1-16.
- SALLY OZONOFF, B. F. (1990). **Are there Emotion Perception Deficits in Young Autistic Children?** *The Journal of Psychology and Psychiatry*, 343-361.

- SANSOSTİ, J. F.-S. (2004). **A Research Synthesis of Social Story Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders.** *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 194-204.
- SAYMAZ, B. E. (2008). **Otizmde Duygu Algılama ve İfade Etme : Bit Olgu Sunumu.** *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*.
- SCATTONE, D. W. (2002). **Decreasing Disruptive Behaviours of Children with Autism Using Stories.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, .
- SPEZİO, M. L. (2007). **Abnormal use of facial information in high-functioning autism.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 929-939.
- T. HAGİWARA, & S. (1999). **A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism.** *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 82-95.
- TİNCANİ, S. C. (2005). **Using a Modified Social Story to Decrease .** 150-157.
- WELCHEW, D. A.-C. (2005). **Functional dysconnectivity of the medial temporal lobe in autism.** *Biological Psychiatry*, 991-998.
- WHALEN, P. J. (2004). **Human amygdala responsivity to masked fearful eye whites.** 306.
- Z. BABADAĞI, M. B. (2017). **Asperger bozukluğunda okul reddi: Olgu serisi ve literatürün gözden geçirilmesi.** *Journal of Anatolian Medical Research*, 9-21.
- Z. TOPAL, N. D. (2012). **Rett Sendromunun Tanısı ve İzleminde çok Boyutlu Yaklaşımın Önemi: Bir Olgu Sunumu.** *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi*, 97-101.
- ZİLLAH BORASTON, S.-J. B. (2007). **Impaired sadness recognition is linked to social interaction deficit in autism.** *Neuropsychologia*, 1501-1510.

TEZLER

H., G. G. (2018). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Erkek Çocuk ve Ergenlerde Serum Oksitosin Düzeylerinin Saldırganlık Davranışı Ve Empati Becerileri İle İlişkisi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.

KAYAHAN, Z. (2010). *İlköğretim I. kademe 5. sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinde hikaye* . Ankara: gazi üniversitesi.



EKLER

Ek.1: Ölçek

Ek.2: Yazışmalar

Ek.3: Etik Kurul Kararı



Ek.1: Ölçek

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME FORM ÖRNEKLERİ
KABA DEĞERLENDİRME FORMU
(SOSYAL BECERİLER)

Bireyin Adı Soyadı:		Tarih:	
Bireyin Yaşı:		Evet/Hayır	Açıklamalar
1	Göz kontağı kurar.	-	
2	Adına tepki verir.	-	
3	Basit selamlaşma, vedalaşma ifade ve eylemlerini kullanır.	-	
4	Kendini tanıtır.	-	
5	Değişiklikleri problem çıkarmadan kabul eder.	-	
6	Farklı mekândan kişi çağırır.	-	
7	Üçüncü kişiye bilgi aktarır.	-	
8	Kişilere karşı uygun davranışlar sergiler.	-	
9	Gruplara karşı uygun davranışlar sergiler.	-	
10	Başkalarına yardım eder.	-	
11	İhtiyaçları için yardım ister	-	
12	İhtiyaçları için sunulan yardımı kabul eder.	-	
13	Kişinin isteğini kabul eder.	-	
14	Kişinin isteğini red eder.	-	
15	Tartışma yaratan bir konu üstünde uzlaşır.	-	
16	Temel duyguları ayırt eder.	-	
17	Karşısındaki kişi/kişilerin ifade ettiği duygulara uygun tepkiler verir.	-	
18	Duygu ve düşüncelerini kişiye ifade eder.	-	
19	Olaylara ve durumlara ilişkin gelişen duygu ifadelerine yönelik neden sonuç ilişkisi kurar.	-	
20	Ortama ve duruma uygun sosyal kurallara uyar.	-	
21	Etkinliklere katılmaya istekli olur.	-	
22	Verilen etkinliği tamamlar.	-	
23	Etkinlik başlatır.		
24	Nezaket ifadelerini uygun yerde kullanır.		
25	Boş/serbest zamanını amaçlı kullanır.		
26	Gerektiğinde eşyalarını paylaşır.		
27	Akranıyla duygu düşünce ve bilgi paylaşımında bulunur.		

Ek.2: Yazışmalar

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.03.2021-8753



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : E-54167746-044-8753
Konu : Sinem BUNYAK'ın Anket Onayı hk.

İSTANBUL VALİLİĞİNE
(İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : 25.03.2021 tarihli ve 8589 sayılı yazı.

Enstitümüz Y1912.270013 numaralı Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Sinem BUNYAK "3-12 Yaş Yaygın Gelişimsel Bozukluğu Olan Çocuklarda Kukla Modeli ile Hikaye Temelli Grup Çalışmasının Çocuklardaki Empati ve Duygu İfadesine Etkisi" adlı tez çalışması gereği, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyon onayı alınmış anket sorularını Müdürlüğüne bağlı ekte sunulan Anket uygulama İzin Formunda yer alan kurumdaki öğrencilere uygulamak istemektedir.

Adı geçen yüksek lisans öğrencisine yapacağı anket çalışmaları için gerekli iznin verilmesini saygı ile rica ederim.

Prof. Dr. Yadigar İZMİRLİ
Rektör

Ek:ilgi yazı örneği (37 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSR310RDV2 Pin Kodu : 90772

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Bilgi için : Mithican ÖZDİNCER

Telefon : 444 1 428

Unvanı : Uzman

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Tel No : 65006

Kep Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR
03.05.2021

Sayı : E-59090411-44-24950665
Konu : Anket ve Araştırma İzinleri (Sinem
BUNYAK)

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 30.04.2021 tarihli ve 24913327 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzinleri konulu ilgi (b) oluru, anket izni uygun görülenlerin listesi, kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

Olur gereğince işlem yapılması, araştırma sonuç raporunun, araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

İrfan BALLI
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

- Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Ökten Cad. No: 1 Sultansahnet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 28 Bilgi için : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr>
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8a50-3295-3848-9972-ae0d kodu ile teyit edilebilir.





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-24913327
Konu : Anket ve Araştırma İzni (İstanbul Aydın Üniversitesi)

30/04/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.

Araştırmacı	Yazı Tarihi	Sayı	Araştırma Konusu	Araştırma Yeri	Araştırma Kısıtları
Sinem BUNYAK	29.03.2021	8753	3-12 Yaş Yaygın Gelişimsel Bozukluğu Olan Çocuklarda Kukla Modeli ile Hikaye Temelli Grup Çalışmasının Çocuklardaki Empati ve Duygu İfade Etkisi	İl Genel	Özel Eğitim Uygulama Merkezleri

Yukarıda bilgileri verilen araştırmaların; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci verilerinin açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırma ve ilgili kurum idarelerinde alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir önceki Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mührürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırma tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllü olarak katılımına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında ilgili genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmeştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
30/04/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazılar ve Ekleri (14 Sayfa)

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 32
E-posta : stratejigelistirmec34@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Yavuz KILIÇ
Unvanı : Şef
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **6451-3348-3679-817f-289f** kodu ile teyit edilebilir.

Ek.3: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.03.2021-8240



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-88083623-020-8240
Konu : Etik Onayı Hk.

Sayın Sinem BUNYAK

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 03.03.2021 tarihli ve 2021/02 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BEKV31809 Pin Kodu : 24981

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Tuğba SÜNNETÇİ

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı

Tel No : 31002



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Sinem Bunyak

Öğrenim Durumu

Yüksek Lisans: : İstanbul Aydın Üniversitesi
: Psikoloji 2020-2022

Lisans: : İstanbul Aydın Üniversitesi
Çocuk Gelişimi 2014-2018

Lise: : Bayrampaşa Kız Meslek Lisesi
2008-2013

Mesleki Deneyim

Everest Otizm : Eğitim Danışmanı
2016-2017

Doğa Koleji : Eğitim Danışmanı
2017- 2019

Umut Var Otizm : Eğitim Koordinatörü
2020-2021

Beykent Otizm : Eğitim Koordinatörü (Kurucu)
2021- Halen çalışıyor