



T.C.

EGE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**ÇOCUKLAR İÇİN SANAL GERÇEKLİK SOSYAL DUYGUSAL
ÖĞRENME BECERİLERİ EĞİTİMİ PROGRAMININ
TASARLANMASI VE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ: BİR
KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI**

Doktora Tezi

Bade VARDARLI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

İzmir

2020

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**ÇOCUKLAR İÇİN SANAL GERÇEKLİK SOSYAL DUYGUSAL
ÖĞRENME BECERİLERİ EĞİTİMİ PROGRAMININ
TASARLANMASI VE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ: BİR
KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI**

Bade VARDARLI

Danışman: Doç. Dr. Mine ALADAĞ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı

İzmir
2020

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne sunduğum **Çocuklar İçin Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi Programının Tasarlanması Ve Etkililiğinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem** Çalışması yüksek lisans/doktora tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Bade VARDARLI

ÖNSÖZ

Freud “Sevebilen ve Üretebilen” insanı sağlıklı insan olarak tanımlar. Tezimle ilgili çalışmalara başlarken hayatımın neyi nasıl yapacağımı bilemediğim bir dönemdeydim. Bu tezle birlikte, hayatımda yeni bir yol haritası çizmeye başladım ve bu süreçte hem mesleki hem de kişisel anlamda çok şey öğrendim, tekrar üretebilmeye ve ürettiklerimle mutlu olmaya başladım.

Bu süreçte birçok kişiden destek aldım, bu yardımlar olmadan tezimi bu noktaya getiremezdim. Öncelikle, çalışmalarım beni başından beri destekleyen, cesaretlendiren, motive eden, tezimin her aşamasında çok büyük katkıları ve emeği olan tez danışmanım ve hocam Sayın Doç. Dr. Mine ALADAĞ’a çok teşekkür ederim. Onun katkıları ve bakış açısının bu çalışmayı bütünüyle zenginleştirdiğine inanıyorum.

Tez izleme komitemde ve tez jürimde yer alan, bu çalışmaya çok fazla katkıda bulunduğu inandığım, kıymetli geribildirimleri ile hem program içeriğinin oluşturulmasına hem de tezin uygulama ve yazım aşamalarına destek olan Sayın Doç. Dr. Zeynep Cihangir ÇANKAYA’ya teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme komitemde ve tez jürimde yer alan, tezde kullanılan yazılımla ilgili teknik detayları sabırla anlatan, yazılım firması ile yapılacak anlaşmadaki detaylardan, karakterlerle ilgili teknik bilgiye kadar yabancısı olduğum bir alanda bana bilgi ve deneyimi ile destek sağlayan Sayın Doç. Dr. Tarık KIŞLA’ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez savunmasında tezimi titizlikle inceleyip değerli önerileri ile katkı sunan Sayın Doç. Dr. Mine GÖL-GÜVEN ve Sayın Doç. Dr. Selim GÜNÜÇ’e çok teşekkür ederim.

Bu araştırmanın birçok adımımda, senaryo içeriklerinin oluşturulmasından deneysel tasarıma, nicel ve nitel analizlere kadar sorularımı sabırla yanıtlayan değerli hocalarım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Serkan DENİZLİ’ye, Sayın Doç. Dr. Makbule BAŞBAY’a, Sayın Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL’a ilgileri ve destekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın uygulama sürecinde desteğini esirgemeyen, çalışmanın uygun bir biçimde ilerlemesini sağlayan ve kolaylaştıran okul psikolojik danışmanları Sayın Sevim DAĞTAŞ ve Sayın Volkan MUNGAN’a teşekkürlerimi sunarım. Bu

araştırmada gönüllü olarak yer alan, içtenlikle katılım sağlayan öğretmenlere,öğrencilere ve ebeveynlere ilgi ve destekleri için çok teşekkür ederim.Çalışmanın senaryo içeriklerini oluşturma sürecinde destek veren Sayın Burcu YILDIRIM, Sayın Can AKDENİZLİ, Sayın Can Emrah BAş, Sayın Cengiz KILINÇ, Sayın Gözde EMİK-AKSOY, Sayın Fatma BEYAZOğLU, Sayın Mehtap DEMİR, Sayın Merve ERSOY, Sayın Pınar AKDEMİR-GANDUR, Sayın Selen ÖZONUKTASA, Sayın Sevgi ARSLAN, Sayın Sevil UÇ-OLGUN, Sayın Yeter YILDIRIM-UZAL, Sayın Tuğba GÜRELİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Senaryoların seslendirilmesi sürecinde bana destek olan Sayın Pelin SÜMER'e, Su MARTAş'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca, yazılımın oluşturulması için gerekli desteği sağladığım TÜBİTAK'a, TÜBİTAK BİGG DEGA programına başvuru süresinde bana destek olan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Engin ÖZGÜL'e, KOSGEB Ar-Ge İnnovasyon Programı kapsamında çalışmamı destekleyen Sayın Levent ASLAN'a ve Sayın Enver ÇAKIN'a, yazılımı oluşturan ve süreçte işin yazılım boyutu ile ilgili değerli görüş ve önerileri ile katkı sağlayan İDEASİS Bilişim Teknolojileri, Danışmanlık ve Mühendislik firmasının ortakları Sayın İlker DURUBAL ve Sayın Oğuzhan KÖKSAL'a teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim hayatım boyunca ihtiyacım olan maddi manevi desteği veren, doktora eğitimim süresince sabır ve hoşgörüyü bana destek olan aileme çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLO LİSTESİ.....	VII
ŞEKİL LİSTESİ.....	IX
KISALTMALAR LİSTESİ	XI
ÖZET.....	XII
EXTENDED ABSTRACT	XIV
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	9
1.2. Problem Cümlesi	9
1.3. Sayıtlar.....	10
1.4. Sınırlılıklar.....	11
1.5. Tanımlar	12
1.6. Araştırmanın Önemi	12
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	16
2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ)	16
2.1.1. SDÖBecerilerinin Sınıflanması	19
2.1.2. SDÖ Becerileri Eğitim Programları.....	22
2.1.3. SDÖ ile İlgili Araştırmalar	25
2.1.4. SDÖBecerilerinin Öğretiminde Teknoloji Kullanımı.....	29
2.2. Sanal Gerçeklik	36
2.2.1. Çevreleyen Sanal Gerçeklik ve Bulunma Hissi.....	37
2.2.2. Mayer'in Çoklu Ortam Tasarımı İlkeleri.....	38
2.2.3. Sanal Gerçeklik Yazılımları	40
2.2.4. Ruh Sağlığı Alanında Sanal Gerçeklik Kullanımı.....	44
2.2.5. Çocuklarla Sanal Gerçeklik Kullanımı.....	48
2.2.6. SDÖ ve Sanal Gerçeklik	50
2.2.7. SDÖ ve Sanal Gerçeklik Araştırmaları	51
3. YÖNTEM	57
3.1. Araştırma Modeli	57
3.2. Katılımcılar.....	60
3.2.1. Araştırmanın Yürütüleceği Okulun Belirlenmesi	60
3.2.2. Katılımcıların Belirlenmesi	62
3.3. Veri Toplama Araçları	65
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	65
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	66
3.4. Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi Programı'nın (SGSDÖBEP) Geliştirilmesi	71
3.4.1. Psikoeğitim Programının Geliştirilme Süreci.....	72
3.4.2. Yazılımın Geliştirilme Süreci	86
3.4.3. Yazılımın Tanıtımı.....	99
3.5. DeneySEL İşlem	102
3.6. Verilerin Toplanması	105
3.6.1. Nicel Verilerin Toplanması	105
3.6.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	106

3.6.3. Araştırma Etiğine Yönelik Yürütülen Çalışmalar	107
3.7. Verilerin Analizi	109
3.7.1. Nicel Verilerin Analizi	109
3.7.2. Nitel Verilerin Analizi.....	109
4. BULGULAR.....	113
4.1. SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Bireysel Analiz Bulguları.....	113
4.2. Çocukların SGSDÖBEP'na İlişkin Deneyim ve Görüşleri	181
4.2.1. . Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Becerileri Eğitimi	182
4.2.2. Sanal Gerçeklik Yazılımı.....	187
4.2.3. Psikolojik Danışman/Araştırmacı	190
4.2.4. Oyunlaştırma Etkisi.....	192
5. TARTIŞMA VE YORUM.....	193
5.1. SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Bireysel Analiz Bulgularının Tartışılması ve Yorumu.....	193
5.2. Çocukların SGSDÖBEP'na İlişkin Deneyim ve Görüşlerine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumu	205
5.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi Programı	206
5.2.2. Sanal Gerçeklik Yazılımı.....	210
5.2.3. Psikolojik Danışman/Araştırmacı	214
5.2.4. Oyunlaştırma Etkisi.....	215
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	218
6.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	220
6.2. . Uygulamaya Yönelik Öneriler	222
KAYNAKLAR.....	228
EKLER.....	247
EK 1: Uygulama Öncesi Yarı Yapılandırılmış Çocuk Görüşme Formu	247
EK 2: Uygulama Öncesi Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn/Öğretmen Görüşme Formu	248
EK 3: Uygulama Sonrası Yarı Yapılandırılmış Çocuk Görüşme Formu	249
EK 4: Uygulama Sonrası Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn/Öğretmen Görüşme Formu	251
EK 5: Beceri Listesi	252
EK 6: İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri Örnek Olay Çocuk Formu ...	255
EK 7: İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri Ebeveyn/Öğretmen Formu ..	258
EK 8: Kendini Tanıma Becerisi Senaryoları, Senaryo Seçenekleri ve Ev Ödevi Senaryo Geribildirimleri.....	261
EK 9:SGSDÖBEP Psikoeğitim Programı	264
EK 10: Bilgilendirilmiş Onay ve Velilere Yönelik SGSDÖBEP Bilgilendirme Yazısı.....	273
7. EK 11: Etik Kurul Onayı.....	274
ÖZGEÇMİŞ	276

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. <i>SGSDÖBEP Kapsamında Ele Alınan Beceriler</i>	74
Tablo 2. <i>Sosyal Duygusal Becerilerin Oturumlara Göre Dağılımı</i>	86
Tablo 3. <i>Uygulama Sürecinde Sosyal Duygusal Becerilerin Oturumlara Göre Dağılımı</i>	104
Tablo 4. <i>Nicel Veri Toplama Süreci</i>	106
Tablo 5. <i>Nitel Veri Toplama Süreci</i>	107
Tablo 6. <i>Çocuk, Anne ve Öğretmenlerin SGSDÖBEP'nin Etkililiği Hakkında Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Bireysel Analizlerin Kategori ve Tema İlişkisi</i> ..	115
Tablo 7. <i>Ç1'in Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı</i>	118
Tablo 8. <i>ÇA1'in uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç1'in SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı</i>	122
Tablo 9. <i>ÇÖ1'in uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç1'in SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı</i>	124
Tablo 10. <i>Ç2'nin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı</i>	128
Tablo 11. <i>ÇA2'nin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç2'nin SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı</i>	131
Tablo 12. <i>ÇÖ2'nin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç2'nin SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı</i>	134
Tablo 13. <i>Ç3'ün Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı</i>	138
Tablo 14. <i>ÇA3'ün Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç3'ün SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı</i>	140
Tablo 15. <i>ÇÖ3'ün Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç3'ün SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı</i>	143
Tablo 16. <i>Ç4'ün Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı</i>	147
Tablo 17. <i>ÇA4'nin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç2'nin SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı</i>	150

Tablo 18. ÇÖ4'ün uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç4'ün SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı.....	153
Tablo 19. Ç5'in Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı	156
Tablo 20. ÇA5'in Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç5'in SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı.....	159
Tablo 21. ÇÖ5'in Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç5'in SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı.....	162
Tablo 22. Ç6'nın Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı	165
Tablo 23. ÇA6'nın uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç6'nın SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı.....	167
Tablo 24. ÇÖ6'nın uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç6'nın SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı.....	170
Tablo 25. Ç7'nin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı	173
Tablo 26. ÇA7'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç6'nın SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı.....	176
Tablo 27. ÇÖ7'nin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç7'nin SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı.....	179
Tablo 28. Çocukların SGSDÖBEP'na İlişkin Deneyim ve Görüşlerinin Kategori, Tema ve Kod İlişkisi	182

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Temel SDÖ Yeterlilikleri (CASEL, 2019).....	20
Şekil 2. Eşzamanlı Çeşitleme Stratejisi Modeli.....	58
Şekil 3. Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitim Programının (SGSDÖBEP) Yapısı.....	72
Şekil 4. Senaryoların Hazırlanmasında İzlenen Temel Adımlar.....	78
Şekil 5. Oturum Yapısı	84
Şekil 6. Addie Modeli'nin Aşamaları	88
Şekil 7 .Deneyisel İşlem Sürecinde Yürütülen Çalışmalar	105
Şekil 8. Ç1'in SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	116
Şekil 9. ÇA1'in SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği	119
Şekil 10. ÇÖ1'inSBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği	123
Şekil 11. Ç2'nin SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	127
Şekil 12. ÇA2'nin SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği	129
Şekil 13. ÇÖ2'nin SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	132
Şekil 14. Ç3'ün SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	136
Şekil 15. ÇA3'ünSBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	139
Şekil 16. ÇÖ3'ünSBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	141

Şekil 17. Ç4'ünSDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	146
Şekil 18. ÇA4'ünSBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	148
Şekil 19. ÇÖ4'ünSBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	151
Şekil 20. Ç5'in SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	155
Şekil 21. ÇA5'in SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	157
Şekil 22. ÇÖ5'in SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	160
Şekil 23. Ç6'nın SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	163
Şekil 24. ÇA6'nın SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	166
Şekil 25. ÇÖ6'nın SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	168
Şekil 26. Ç7'nin SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	172
Şekil 27. ÇA7'nin SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	174
Şekil 28. ÇÖ7'nin SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği	177

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ADDIE	: Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation
CASEL	: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
Ç	: Çocuk
ÇA	: Çocuğun Annesi
ÇÖ	: Çocuğun Öğretmeni
SBDÖ	: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği
SDBAÖ	: Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği
SGSDÖBEP	: Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi Programı

ÖZET

Bu araştırmanın amacı 8-12 yaş arasındaki çocukların Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) becerilerini geliştirmeye yönelik Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi Programı'nın (SGSDÖBEP) tasarlanması, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesidir. Karma yöntem kapsamında yer alan eş zamanlı çeşitlendirme stratejisi seçilerek yürütülen araştırmanın nicel boyutunda tek denekli araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını dördüncü sınıfta eğitim gören yedi öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada dokuz oturumluk SGSDÖBEP uygulanmıştır. Araştırmada nicel veriler çocuklara uygulanan Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ) ve çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uygulanan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) aracılığıyla başlangıç evresinde üç ve uygulama evresinde üç olmak üzere alınan altı ayrı ölçüm ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde grafiksel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise SGSDÖBEP'na katılan çocuklar ile bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinin SGSDÖBEP'nin etkililiğini nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymak amacıyla durum çalışması yürütülmüştür. Nitel veriler, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve araştırmacı günlüğü aracılığı ile toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Tasarlanan SGSDÖBEP, “Psikoeğitim Programı” ve “Yazılım” olmak üzere iki temel içerikten oluşmaktadır. SGSDÖBEP, CASEL'in (2013) Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Becerileri sınıflaması temel alınarak belirlenmiş olan 40 beceriyi ve bu becerilerin farklı zorluk düzeylerindeki 120 senaryoyu içermektedir. SGSDÖBEP ile çocuklar oturumlarda okul ortamında farklı mekanlarda farklı karakterlerle geçen senaryolarla karşılaşmaktadır. Bununla birlikte, iki boyutlu bilgisayar oyunu olarak hazırlanan ev ödevleri ile çocuklar sanal gerçeklikte deneyimledikleri senaryoları tekrar izlemektedir. Ancak bu sefer sözel yanıt yerine üç seçenek arasından kendilerine uygun gelen en doğru yanıt seçmekte ve yanıtlarına göre yazılı geribildirim almaktadır.

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel veriler, öncelikle her bir çocuğun SGSDÖBEP uygulaması süresince gösterdiği gelişimi ortaya koymak amacıyla bütünleştirilerek bireysel olarak analiz edilmiştir. Nicel analiz bulguları, katılımcı

çocukların hepsinin SDBAÖ'den elde edilen puanlara göre SDÖ becerileri yeterlilik algılarının; SBDÖ'den elde edilen puanlara göre de SDÖ beceri düzeylerinin artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Nitel analiz bulgularına göre ise, altı çocuğun zorlandığı ve gelişim göstermeye ihtiyaç duyduğu SDÖ becerileri konusunda gelişim gösterdiği, becerileri günlük hayata aktardığı ve uygulamanın beklentileri karşıladığı ifade edilirken; bir çocuk SDÖ becerilerinde gelişim gösterdiğini ifade ederken annesi ve öğretmeni SDÖ becerilerinde beklenen gelişimi göstermediğini belirtmiştir. Sonuç olarak, bireysel analiz bulgularına göre SGSDÖBEP'nin çocukların SDÖ becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Ardından, çocukların SGSDÖBEP hakkındaki görüş ve deneyimlerine ilişkin nitel veriler grup olarak analiz edilmiştir. Nitel bulgular SGSDÖBEP'nin, "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi", "Sanal Gerçeklik Yazılımı", "Psikolojik Danışman/Araştırmacı", "Oyunlaştırma Etkisi" boyutlarının bu gelişimi sağlamakta önemli katkıları olduğunu göstermiştir.

EXTENDED ABSTRACT

The purpose of this research was to design, implement and evaluate the effectiveness of Virtual Reality Social Emotional Learning Skills Training Program (VRSELSTP) to develop Social Emotional Learning (SEL) skills of children between the ages of 8-12. In this mixed method study, a single-subject research pattern was used in the quantitative dimension of the research. The participants of the study involved seven students studying in fourth grade. Nine sessions of VRSELSTP were applied during the study. Quantitative data were collected by means of the Social Emotional Skills Perception Scale (SESPS) which was applied to children and the Social Skills Evaluation Scale (SSES) which was applied to children's parents and teachers. Three separate measurements were taken in the beginning phase and three separate measurements were taken in the course of the implementation phase. Graphical analysis was used in the analysis of the quantitative data. In the qualitative dimension of the research, a case study was conducted to reveal how the children participated in VRSELSTP and their parents and teachers evaluated the effectiveness of VRSELSTP. Qualitative data was collected through semi-structured individual interviews and researcher's diary was recorded. Descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data.

The designed VRSELSTP consists of two contents: "Psychoeducation Program" and "Software". VRSELSTP includes 40 skills based on CASEL's (2013) Social Emotional Learning (SEL) skills classification and 120 scenarios with different difficulty levels of skills. With VRSELSTP, children encounter scenarios with different characters in different places in the school environment. However, with the homework prepared as a two-dimensional computer game, children watch the scenarios one more time that they experienced in virtual reality. This time, instead of verbal answer, they choose the most appropriate answer among the three options and receive written feedback according to their answers.

Firstly, the quantitative and qualitative data obtained in the research were integrated and individually analyzed in order to show the development of each child during the implementation of VRSELSTP. It is revealed that the SEL skill competence perceptions increased according to SESPS scores and SEL skill levels

increased according to SSES scores. Qualitative analysis findings showed that six children improved in SEL skills; they started to transfer these improved skills to their daily life and these improvements met the expectations. While a child stated that he showed improvement in SEL skills, but his mother and teacher stated that he did not show the expected improvement. In conclusion, based on all quantitative and qualitative individual and group analysis findings obtained from the research, it can be said that VRSELSTP supports the development of children's SEL skills. Qualitative findings showed that the “Social Emotional Learning Skills Training”, “Virtual Reality Software”, “Psychological Counselor/Researcher”, “Gamification Effect” dimensions within the scope of VRSELSTP have important contributions in this development.

1. BÖLÜM

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlıktır ve yaşamını toplum içinde sürdürür. İlk ilişkilerini ailesinde kurmaya başlayan birey, okulda sosyalleşmeye devam eder. Sürekli bir topluluğun üyesi olarak yaşayan bireyin içinde bulunduğu toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkileri sürdürebilmesi için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Toplumla sağlıklı ilişkiler kurup geliştirmeyi sağlayan bu beceriler sosyal becerilerdir (Akkök, 1996). Sosyal duygusal beceriler ile birey duygularını uygun biçimde ifade edebilmeyi, hakkını ve düşüncesini savunmayı ve isteklerini uygun biçimde ifade edebilmeyi öğrenir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004; Avcıoğlu, 2005). Sosyal duygusal beceriler, bireyin toplum tarafından verilen görev ve rolleri yerine getirebilmeleri ile ilişkili olması yönünden kültüre göre değişiklik gösterebilmektedir (Uzun, 2003). Sosyal duygusal beceriler öğretilebilir-öğrenilebilir becerilerdir. Sosyal becerilerin akran kabulüne dayalı (Calderelle ve Merrel, 1997), davranışa dayalı (Akkök, 1996) ve sosyal geçerliğe dayalı (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004) çeşitli tanımlamaları yapılmıştır. Sosyal duygusal beceriler, duyguları anlama ve kontrol etme, etkili kişilerarası ilişkiler kurabilme ve problem çözme becerilerine vurgu yapmaktadır ve kapsamlı bir yaşam boyu öğrenme modeli sunmaktadır (Elias ve diğ. 1997; Payton ve diğ. 2008; Zins ve Elias, 2008).

Son yıllarda hem kapsamlı bir beceri tanımı ortaya koyması hem de sosyal duygusal becerilerin öğrenilebilirliğine vurgu yapması yönüyle bu beceriler “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri” kavramıyla ifade edilmeye başlanmıştır. Sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitim programları ise, son yıllarda “Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ)”adı altında ele alınmaktadır. Başlarda risk grupları ile yapılan çalışmaları kapsayan sosyal beceri eğitimleri okul terki, suça yönelme, madde bağımlılığı gibi konulara yönelik müdahale programları içinde ele alınırken (Lösel ve Beelman, 2003; Wilson, Lipsey ve Derzon, 2003; Wilson ve Lipsey, 2007), zamanla tüm çocuk ve gençleri kapsayacak biçimde geliştirilmiştir

(Durlak, Weissberg, Dynimcki, Taylor ve Schellinger, 2011; Taylor, Oberle, Joseph ve Weissberg, 2017).

SDÖ kavramı çoklu zeka ve duygusal zeka ile ilişkili olarak Akademik Sosyal Duygusal Öğrenme İşbirliği Kuruluşu'nun yaptığı çalışmalar ile ortaya çıkmıştır (CollaborativeforAcademic, Social, andEmotional Learning [CASEL], 2013). Çoklu Zeka Kuramı'na göre (Gardner, 2004) insan zekasının bileşenlerinden biri iletişim becerileri ve empati becerisi ile ilişkilidir. Goleman (2003) Çoklu Zeka Kuramı içinde ele alınan sosyal zeka kavramını duygusal zeka olarak daha geniş ve kapsamlı bir hale getirerek, duygusal zekayı duygularının farkında olma, duyguları tanıma, anlama, yönetme, kendini motive etme, duygudaşlık ve sosyal beceriler alt boyutları ile ele alarak genişletmiştir. Duygusal zeka, sosyal beceriler, çoklu zeka kavramları ile ilgili yıllarca yapılan çalışmalar, SDÖ gibi kapsayıcı bir kavrama yönelmeye neden olmuştur. SDÖ kavramı, sosyal becerilerin kapsamını genişletmiş ve ortaya konan bu kapsamlı beceri listesinin öğretilebilir bir tanımını ortaya koymuştur (CASEL, 2013). Buna göre SDÖ; çocukların ve yetişkinlerin duyguları anlama ve yönetme, hedef koyma ve bunlara ulaşma, başkalarına karşı empati gösterme ve hissetme, pozitif ilişkiler kurma ve sürdürme için gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkin bir şekilde uygulama sürecidir (CASEL, 2017).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) başlayan SDÖ çalışmaları zamanla tüm dünyada hız kazanmıştır. ABD ve Avrupa'da eğitim sistemine dahil edilen SDÖ, genel olarak duyguları anlama ve kontrol etme, etkili kişilerarası ilişkiler kurabilme ve problem çözme becerilerine vurgu yapmaktadır. SDÖ anaokulundan başlayıp iş yaşamında da süren bir yaşam boyu öğrenme modelidir. SDÖ eğitimlerinin erken yaşlarda başlaması olası sosyal duygusal problemleri önleme amaçlıdır, iş yaşamında kullanılması ise iş verimini arttırmaya yöneliktir. SDÖ sayesinde bireylerin günlük yaşamdaki zorluklarla daha iyi baş etmeleri, sadece sınıf, okul ya da iş ortamında değil, ikili ilişkilerde de daha iyi iletişim kurabilmeleri hedeflenmektedir. Değişen iş dünyası, bilim ve teknolojiye gelişmeler, sosyal becerileri bir gereklilik olarak ön plana çıkarmaktadır.

Özellikle, ilköğretim döneminde edinilen sosyal ve duygusal becerilerin, gençlik çağındaki akademik başarıyı arttırdığı bilinmektedir (Durlak ve diğ.,

2011).Erken çocukluk döneminde sosyal ve duygusal becerilerin yeterliliği çocuğun kendini tanıması, olumlu arkadaş ilişkileri geliştirebilmesi, grupla uyumlu hareket edebilmesi ve olumlu bir benlik algısı geliştirebilmesi yönünden önemlidir. Küçük yaşlarda sosyal duygusal becerilerde yeterliliği yüksek olan çocuklar, uzun vadede daha olumlu bir okul algısına sahiptir, akranları tarafından kabul görür ve öz disiplinleri daha yüksektir. Ayrıca, bu çocuklar ergenlik döneminde riskli davranışlara daha az yönelirler (Pavlidou, Sofianidou, Lokosi, Kosmidou, 2018). Özellikle orta çocukluk döneminde SDÖ becerilerinin öğretimi, ergenliğin etkisinin henüz başlamaması, 8-12 yaş aralığındaki çocukların bilişsel becerilerinin, empati yapabilme becerisinin ve yetişkinle işbirliği yapma konusundaki istekliliğinin yüksek olduğu bir dönem olması açısından tercih edilmektedir (Kabakçı ve Korkut, 2008).SDÖ becerileri; öz farkındalık, kendini yönetme, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve ilişki becerileri olmak üzere beş temel alanı kapsamaktadır (Weissberg, Durlak, Domitrovich ve Gullota, 2015).

SDÖ'ye dayalı eğitim programları detaylı biçimde hazırlanmış, tüm okul ortamını kapsayan, kanıta dayalı programların uygulanmasına dayalıdır. SDÖ programları düzenli aralıklarla uygulanan, yaşa uygun geliştirilmiş ve yapılandırılmış sınıf aktivitelerini içerir. Genellikle, kapsamlı biçimde tanımlanan becerilerin adım adım öğretilmesine dayalı programlardır (Jones ve Bouffard, 2012). Araştırmalar, SDÖ programlarını uygulayan okullardaki öğrencilerin problem davranışlarının azaldığını ve akademik başarı düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır (Greenberg, 2010; Durlak ve diğ. 2011). SDÖ programlarının uygulanması, çocukların empati, okula bağlanma, sorumluluk alma davranışlarını ve sosyal duygusal yeterliliklerini arttırmaktadır (Durlak 2011 ve diğ.;Weissberg, 2015; Taylor ve diğ. 2017). Ayrıca, SDÖ programına katılan çocukların okul terki oranlarının (CASEL, 2013; Taylor ve diğ., 2017), saldırgan davranışlarının (Lösel ve Beelman, 2003; Wilson, Lipsey ve Derzon, 2003) ve zorbalığa uğrama oranlarının (Espelage, Rose ve Polanin, 2015) azaldığına yönelik araştırmalar mevcuttur.

Türkiye'de SDÖ yaklaşımına yönelik yapılan çalışmalar son 10 yılda artmaya başlamıştır. Yapılan çalışmalar, genel olarak SDÖ programlarının etkililiğini araştırmaya yöneliktir (Beceren, 2012; Ceylan ve Yiğitalp, 2018; Erkman ve Sart, 2015; Göl-Güven, 2017; Aygün, 2017). Ayrıca, ölçme aracı geliştirmeye yönelik bazı

alışmalar da yapılmıştır (Akçamete ve Avcioğlu, 2005; Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010). Yapılan etkililik alışmaları, SDÖ programlarının programa katılan öğrencilerin problem davranış düzeyinin azalmasında (Becereri, 2012; Göl-Güven, 2017); çatışma çözme, duygusal zeka, liderlik becerilerinin gelişiminde (Erkman-Sart, 2015); akademik başarılarının artmasında (Aygün, 2017) etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Son yıllarda, SDÖ programlarının akademik başarıyı arttırmanın yanı sıra, iş yaşamındaki başarı üzerindeki etkisinin ortaya konması ile Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği (TÜSİAD) gibi kuruluşlar da SDÖ becerilerinin önemine vurgu yapmaya başlamışlardır. Dijital dönüşüme bağlı olarak, problem çözme becerisi, sorumlu karar alma, değişime ve gelişime açık olma, işbirliği içinde çalışabilme, duygularını düzenleyebilme ve temel iletişim becerileri gibi beceriler hem öğrencilerin akademik başarılarını arttırmakta hem de iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılayabilmesi yönünden önem kazanmaktadır. Yirminci yüzyılın sonuna kadar okul ve iş hayatındaki başarının odaklanma, hafıza, öğrenme hızı, planlama, kelime hazinesi gibi bilişsel yetkinliklerle ilgili olduğu düşünölüyordu. Günümüzde, bu bakış açısı değişmiştir ve başarının sadece bilişsel yeteneklerle ilgili olmadığı; duygusal ve sosyal yetkinliklerin de bilişsel yetenekleri desteklediği görüşü kabul görmüştür (Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği, [TÜSİAD], 2019).

Diğer yandan, yurtdışında SDÖ programlarının teknoloji tabanlı öğretime ilişkin çalışmalar son 10 yıldır hız kazanmıştır. Eğitimde teknolojinin kullanımının artmasına yönelik çalışmalar, yurtdışında müfredata dahil edilerek uygulanan SDÖ programlarının da teknoloji ile öğretime yönelik çalışmaların başlamasını etkilemiştir. Bu alışmalar mobil uygulamalar, oyun tabanlı öğrenme ve sanal gerçeklikle öğrenmeyi kapsamaktadır.

SDÖ becerilerinin teknoloji kullanılarak öğretilmesi bazı avantajlar sağlamaktadır. Bilgisayar üzerinden yapılan öğretim ile uygulama daha kısa sürede yapılmaktadır ve daha fazla sayıda çocuktan aynı anda veri toplanmaktadır. Ayrıca, beceri öğretiminde teknolojinin kullanılması çocuklar tarafından eğitimin daha ilgi çekici algılanmasını sağlamaktadır (DeRosier, Crieg ve Sanchez, 2012). Sınıf ortamında öğrenilen SDÖ becerilerinin teknoloji kullanımı ile gerçek hayata

aktarılmasının provasının yapılmasına olanak sağlamaktadır (Jones ve Bouffard, 2012). Böylece, gerçek dünyada sosyal ortamlarda kaygı yaşayan çocukların, daha kontrollü ortamda sosyal becerileri daha kolay biçimde edinmeleri beklenmektedir (Baker, 2008). SDÖ becerilerinin öğretiminin okul reddi, sosyal kaygı, topluluk önünde konuşma kaygısı, duygu düzenleme güçlükleri gibi durumlara yönelik uygulandığı çalışmalar genellikle çocukların kaygı verici sanal çevreye maruz bırakılmasını mümkün kılan sanal gerçeklik uygulamaları ile mümkün olmaktadır.

Son 20 yıldır sağlık, eğitim, mimari tasarım gibi çeşitli alanlarda kullanılan sanal gerçeklik, ruh sağlığı alanında maruz bırakma terapisi çalışmalarında kullanılmaya başlanmıştır. Öncelikle, özgül fobilerle ve gerçek hayatta maruz bırakmanın pek mümkün olmadığı travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ve sürüş fobisi, uçuş fobisi gibi durumlara maruz bırakma ile gelişen bu yaklaşım; zamanla, sosyal kaygı, topluluk önünde konuşma korkusu, beceri eğitimi gibi önleyici durumlara yönelik olarak da kullanılmaya başlanmıştır. Sanal gerçeklik maruz bırakma terapisi, danışanların tamamen kontrol edilebilir ortamlarda, terapistin uygun gördüğü zorluk düzeyinde sanal çevreye maruz bırakmayı mümkün kılan bir teknolojidir. Psikolojik rahatsızlıkları tedavi etmenin yanı sıra, tanı koymada da kullanılan sanal gerçeklik (Rizzo ve diğ., 2000; Parsons, Bowerly, Buckwalter ve Rizzo, 2007; Adams, Finn, Moes, Flannery ve Rizzo., 2009), terapistin kontrolü altında danışanın sanal çevre üzerinden alışkanlık geliştirmesini ve baş etme becerilerini arttırmasını hedefler. Her ne kadar geçmişi 1990'lı yıllara dayanan görece yeni bir yöntem olsa da bu alanda yapılan çalışmaların sayısının gün geçtikçe arttığı farklı psikolojik rahatsızlıkların tedavisinde kullanımının hızla yaygınlaştığı görülmektedir.

Sanal gerçeklik ile istenen durum sanal ortamda yaratılmakta ve birey bu duruma istenen sıklıkta maruz bırakılabilmektedir. Gerçek maruz bırakmada uçuş fobisi olan birinin uçağa binmesi çok sık yaşanamayacak bir deneyimken, sanal çevrede uçağa binme anı, uçağın kalkması, türbülansa girmesi gibi durumlar istenen sıklıkla tekrarlanabilir. Ayrıca, başkalarının önünde denenmesi sıkıntı yaratan topluluk önünde konuşma gibi durumlar sanal ortamda güvenli bir şekilde yeterince denenerek, bireyin kendisini hazır hissettiği durumda gerçek duruma maruz kalması, yani gerçek topluluk önünde konuşmayı deneyimlemesi mümkün olur. Bu açıdan

bakıldığında sanal gerçeklik, bireyin sanal denemeler sırasında gizliliğinin korunmasını da sağlar (Guterrez, Vexo ve Thallman, 2008). Gerçek hayatta deneyimlenmesi mümkün olmayan fırtına anı, savaş gibi durumlar sanal çevrede yaratılabilmekte ve birey bu durumlara maruz bırakılabilmektedir (North, North ve Coble, 1997). Psikolojik danışman, bu sanal denemeler sırasında topluluk önünde konuşma kaygısı olan kişinin terleme, kekeleme gibi tepkilerini birebir bu kişi ile aynı ortamda bulunarak gözlemlene imkânına sahip olur. Böylece, kişinin gözlemlenen tepkilerine bağlı olarak müdahale planı geliştirilebilir. Maruz bırakmanın düzeyinin ve sıklığının psikolojik danışmanın kontrolünde olması sanal gerçekliğin güvenli ve pratik bir yöntem olarak karşımıza çıkmasını sağlar (Emmelkamp, 2005; Romano, 2005).

SDÖ ile ilişkili sanal gerçeklik araştırmaları, otizmlili bireylerin sosyal becerilerini artırmaya yönelik (Stitcher, Laffey ve Galyen., 2014; Didehbani, Allen, Kandalaft, Krawczyk ve Chapman, 2016; Lorenzo, Lledo, Pomares ve Roig, 2016; Ke ve Lee, 2016; Arter, Brown, Law, Barna, Fruehan ve Fidiann, 2018; Ke ve Moon, 2018; Thotdorsen ve Vilhjalmsson, 2019), okul reddi yaşayan çocuklara yönelik (Guterrez-Maldonado ve diğ., 2009), sosyal kaygı düzeyi yüksek çocuklara yönelik (Sarver, Beidel ve Spitalnick, 2014; ThienAnn ve Beidel, 2017) ve topluluk önünde konuşma kaygısını (Bouchard, 2006; Parrish, Oxhandler, Duron, Swank ve Bordnick, 2016; Rizzo ve diğ., 2019) azaltmaya yöneliktir. Bu alanda geliştirilen uygulamalar kullanıcıların hata yaparak, ancak gerçek dünyadaki sonuçlara maruz kalmadan öğrenmelerini sağlar (Stitcher ve diğ., 2014). Örneğin, sosyal kaygı düzeyi yüksek bir çocuk, sanal topluluk önünde konuşma yaptığında daha az kaygılanır. Sanal topluluk, bir yandan gerçek hayattakine benzer kaygıya neden olurken, bir yandan da kullanıcı için gerçek olmayan bir durumu yansıttığından daha az kaygı vericidir.

SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları grup düzeyinde yürütüldüğünde genellikle önleyici programlardır. Ancak, bazı çocuklar bireysel müdahale programlarına ihtiyaç duyarlar. Bu çocuklar için aile ve öğretmenin de işbirliğini gerektiren bireyselleştirilmiş programlar yürütülür (CSEFEL, 2009). SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik geliştirilen sanal gerçeklik programları tedaviye yönelik (ThienAnn ve Beidel, 2017; Parrish ve diğ., 2016; Didehbani ve diğ., 2016; Ke ve Lee, 2016;), tanılamaya yönelik (Rizzo ve diğ. 2000; Parsons, Bowerly,

Buckwalter ve Rizzo, 2007; Adams, Finn, Moes, Flannery ve Rizzo, 2009) ve beceri gelişimine yönelik (Stitcher ve diğ., 2014; DeRosier ve diğ. 2012) olabilmektedir. Sosyalanksiyete bozukluğu tanısı almış ergenlerde ve çocuklarda sanal gerçeklik maruz bırakma terapisinin uygulandığı çalışmalar, sanal gerçeklik ortamına maruz bırakılan bireylerin kaygı düzeylerinin anlamlı biçimde azaldığını ortaya koymuştur (Sarver, Beidel ve Spitalnick, 2014; Parrish ve diğ., 2016). Sanal gerçeklik uygulamaları öz bildirim ölçeklerinden farklı olarak belirtilerin ortaya çıktığı anda raporlanmasını sağlar. Bu alanda dikkat eksikliği ve hiperaktivitebozukluğunun tanılanmasında sanal bir sınıf ortamı yaratılmıştır ve dikkat dağıtıcı uyaranların tanı almamış çocuklar için daha az rahatsız edici olduğu ortaya konmuştur (Rizzo ve diğ., 2000; Parson ve diğ., 2007; Adams ve diğ., 2009). SDÖ becerilerinin öğretimine yönelik yaratılan sanal okul ortamında yerine getirilmesi gereken görevleri içeren uygulama, çocukların sosyal beceri düzeylerinde anlamlı biçimde artış olmasını sağlamıştır (DeRosier ve diğ., 2012).

Okullarda SDÖ becerileri genellikle bilişsel, davranışçı ve ilişkisel yaklaşımlara dayalı programlarla öğretilmektedir. Günümüzde, eğitimde teknolojinin kullanımının yaygınlaşması beceri eğitiminde de teknolojinin kullanılmasını bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkarmaktadır. Yeni nesil çocukların eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgilerinin motivasyonlarının arttığı göz önünde bulundurulduğunda, SDÖ becerilerinin teknoloji kullanımı ile öğretilmesi dikkat çekmektedir (Baker, 2008). Öğrenciler, evde de okulda öğrendikleri becerileri teknoloji aracılığı ile pekiştirerek, yeni edindikleri davranışları kalıcı hale getirebilirler (DeRosier ve diğ. 2012). SDÖ becerilerinin teknoloji tabanlı öğretilmesine dayalı uygulamalara bakıldığında akıllı telefon uygulamalarının sanal gerçeklik uygulamalarına göre daha yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan bu uygulamalar çocuğun kendi kendine bir yetişkin rehberliği ya da yardımı olmadan uygulamaya girebilmesine imkan verir. Bu uygulamaların kullanımı için akıllı telefonun olması yeterlidir, bu açıdan sanal gerçeklik yazılımlarına göre daha kolay ulaşılabilir kaynaklardır. Ancak bu uygulamalar öğretimi destekleyici bir araç olarak karşımıza çıksa da sanal gerçekliğin yarattığı bulunma hissini yaratmamaktadır. Bu nedenle, çocukların becerilerini birebir o ortamda bulunuyormuş gibi pekiştirmesine imkan sağlamamaktadır. Ayrıca, çocukların bu uygulamalara bir yetişkin/uzman olmadan

ulaşabilir olmaları, bu aplikasyonların ele aldığı becerileri oyun gibi kullanılmasını ancak yetişkin rehberliği içermediği için çocukların yanlış öğrenmelerine ya da hatalı kullanımlarına da sebep olabileceği riskine sahiptir. Bu yönüyle aplikasyonlar eğitim ve ruh sağlığı alanları için iyi yardımcı kaynaklar olabilir ama sanal gerçeklik ruh sağlığı alanında kullanılan bir müdahale yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle, sosyal kaygı düzeyi yüksek olan çocuklar için, becerinin ilk denemelerinin sanal ortamda yapılması, zorlanılan durumun tekrar tekrar denenebilir olması ve zorluk seviyesinin kontrollü olarak arttırılması çocuğun çalışmaya daha istekli katılımını sağlamaktadır (Didehbani ve diğ. 2016). Ayrıca, kullanılan sanal ortamlar, çocukların klasik yöntemler yerine çoklu ortamlarda öğrenmelerine ve etkileşimli biçimde uygulamaya katılabilmelerine imkan sağlar. Böylece, ocuk hata yapsa bile hatalarının sonucu gerçek dünyadakinden daha az kaygı vericidir (Stitscher ve diğ., 2014). Bu programların birebir uygulamalarda tedaviye yönelik (Didehbani ve diğ., 2016; Ke ve Lee, 2016; Parrish ve diğ., 2016; ThienAnn ve Beidel, 2017), toplu uygulamalarda ise (DeRosier ve ark., 2012; Stitscher ve ark. 2014) beceri kazanımını desteklemeye yönelik olduğu görölmektedir.

Türkiye’de henüz sanal gerçeklik terapisine yönelik uygulamaların geliştirilmesi ve etkililik çalışmalarının yapılması süreci yeni başlamaktadır. Ancak, yetişkinlere yönelik uçuş korkusu, örümcek korkusu, köpek korkusu ve yükseklik korkusunu tedavi etmeye yönelik TÜBİTAK desteği ile geliştirilmiş bir uygulama bulunmaktadır. Henüz geliştirilen uygulamanın etkililik çalışmalarına devam edildiği bilinmektedir (VivoosVROpen, 2018). TÜBİTAK destekli benzer başka bir projede ise topluluk önünde konuşma korkusuna yönelik uygulamanın geliştirilmesi çalışmalarına devam edilmektedir (Vrex-tr, 2018). Geliştirilen uygulamaların kontrollü ortamlarda etkililiğinin test edilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Sonuç olarak; SDÖ becerilerinin bireylerin akran ilişkileri, akademik başarıları, benlik saygısı gibi birçok alanda etkili olduğu ve okulların sosyal duygusal beceri gelişiminde önemli bir role sahip olduğu ortadadır. Bu nedenle, okullarda çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaların içerik yönünden zenginliğini ve kolay ulaşılabilirliğini arttırmak önemli bir durumdur. Daha çok öğrenciye ulaşmak ve daha pratik uygulamalar için teknolojinin kullanımı

etkili bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanal gerçeklik uygulamalarının hem ruh sağlığı hem de eğitim alanında gün geçtikçe daha sık kullanılmaya başlanacağı, yeni bir alan olmasına karşın hızla gelişen bir teknoloji olduğu göz önünde bulundurulduğunda, sanal gerçekliğe dayalı sosyal duygusal öğrenme becerileri eğitiminin etkili bir araç olacağı düşünülmektedir. Sanal gerçeklik ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, genel olarak odak noktasının tedavi sağlamak olduğu görülmektedir. Ancak sanal gerçekliğin gün geçtikçe daha ulaşılabilir bir teknoloji haline gelmesi ve eğitim alanında kullanımının yaygınlaşmaya başlaması göz önünde bulundurulduğunda önleyici ve koruyucu amaçlı kullanımının da arttığı görülmektedir. Sadece tedavi amaçlı değil, sosyal, duygusal ve akademik gelişimi desteklemeye yönelik sanal gerçeklik uygulamalarının zamanla artış göstereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı 8-12 yaş arasındaki çocukların Sosyal Duygusal Öğrenme(SDÖ) becerilerini geliştirmeye yönelik Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi Programı'nın (SGSDÖBEP) tasarlanması, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesidir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmayla, çocuklar için Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi Programının(SGSDÖBEP) tasarlanması, uygulanması ve etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada SDÖ becerilerinin geliştirmeye yönelik tasarlanan SGSDÖBEP'nin çocukların sosyal beceri düzeylerine ve sosyal duygusal beceri algılarına etkisi incelenmiştir. Bunun yanı sıra, bu eğitimden yararlanan çocuklar ile bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinin SGSDÖBEP'ni nasıl değerlendikleri ortaya konulmuştur. Aşağıda, bu amaçla ele alınacak temel problem ve alt problemler yer almaktadır.

1.2.Problem Cümlesi

“Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi Programı (SGSDÖBEP), çocukların sosyal beceri düzeylerini ve sosyal duygusal beceri algılarını nasıl etkilemektedir?”

Karma araştırma desenlerinden eşzamanlı çeşitleme stratejisi ile yürütülen bu çalışmanın problem cümlesi; nicel boyutta “SGSDÖBEP, çocukların sosyal beceri düzeylerinin ve sosyal duygusal beceri algılarının gelişmesinde etkili midir?”, nitel boyutta ise “Programa katılan çocuklar ve bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleriSGSDÖBEP’in etkililiğini nasıl değerlendirmektedir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Nicel alt problemler:

1. SGSDÖBEP, çocukların sosyal beceri düzeylerinin gelişmesinde etkili midir?
2. SGSDÖBEP, çocukların sosyal duygusal beceri algılarının gelişmesinde etkili midir?

Nitel alt problemler:

1. Çocukların SGSDÖBEP’neyönelik deneyimleri nelerdir?
2. Çocukların sosyal becerilerini ve sosyal duygusal beceri algılarını etkileyen SGSDÖBEP özellikleri nelerdir?
3. Programa katılan çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri SGSDÖBEP’nin etkilerini nasıl değerlendirmektedir?

1.3.Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıtlıları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmaya katılan ebeveyn ve öğretmenlerin, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu’ndaki soruları samimi bir şekilde yanıtladıkları ve görüşme sorularına yanıt verirken içtenlikle gerçek bilgileri yansıttıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan çocukların Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği’ndeki ve Kişisel Bilgi Formu’ndaki soruları samimi biçimde yanıtladıkları ve görüşme sorularına yanıt verirken içtenlikle gerçek bilgileri yansıttıkları varsayılmıştır.

3. Araştırmaya katılan öğretmen ve annelerin öğrencilerinin/çocuklarının sosyal duygusal öğrenme becerilerini araştırmanın başlangıç ve uygulama evresindedüzenli, dikkatli ve özenli bir şekilde gözlemledikleri varsayılmıştır.
4. Araştırmaya katılan çocukların teknoloji kullanımına ilişkin deneyimlerinin benzer düzeyde olduğu varsayılmıştır.
5. Araştırmaya katılan çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini araştırma sürecinde etkileyebilecek dış faktörlerin olmadığı ve olası dış faktörlerin katılımcı seçiminde belirlenen kriterlerle kontrol altına alındığı varsayılmıştır.
6. 8-12 yaş aralığındaki çocuklar için geliştirilen SGSDÖBEP'nin etkilik çalışması 9 yaşındaki çocuklarla yürütülerek, etkililik çalışması yürütülen grubun 8-12 yaş özelliklerini temsil edebileceği varsayılmıştır.

1.4.Sınırlılıklar

Araştırmanın olası sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, veri kaynağı olarak, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde İzmir ilinde eğitimlerine devam eden dokuzyaş çocukları, bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, dokuzyaş çocukları, bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleriyle yapılan bireysel görüşmelerden ve yaşantısal tekniklerden elde edilen veriyle sınırlıdır.
3. Nicel veriler, Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırma öncesinde ve araştırma süresince elde edilen verilerle sınırlıdır.

5. Araştırma kapsamında yürütülen sanal gerçeklik uygulaması, yazılımın ve donanımın imkan verdiği sanal çevre ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ):Çocukların ve yetişkinlerin duyguları anlama ve yönetme, hedef koyma ve bunlara ulaşma, başkalarına karşı empati gösterme ve hissetme, pozitif ilişkiler kurma ve sürdürme için gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkin bir şekilde uygulama sürecidir (CASEL, 2018).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri:Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, bireyin günlük yaşamı ve sağlıklı gelişimi için çok önemli olan duygusal zeka, iletişim becerileri, farkındalık, duygu düzenleme ve yönetme ile duygudaşlık gibi becerileri içermektedir (Slovak ve Fitzpatrick, 2015).

Sanal gerçeklik:Sanal gerçeklik, gerçek bir durumun bilgisayar tarafından oluşturulmuş bir benzetimi, kullanıcının bu benzetim ortamını sanal gerçeklik gözlükleri aracılığı ile algılaması ve benzetim ortamı ile etkileşime girmesidir (Serrano, Barlos ve Botella, 2016).

Sanal gerçeklik maruz bırakma terapisi:Danışanın bilgisayar ortamında yaratılmış olan sanal çevreye kontrollü ve amaçlı biçime maruz bırakılmasına dayalı terapi yöntemidir (Üzümcü, Akın, Nergiz, İnözü ve Çelikcan, 2018).

1.6.Araştırmanın Önemi

Sosyal duygusal beceri eksikliği günümüzde çocukların ve gençlerin büyük bir kısmının kişiler arası ilişki kurabilmeye yönelik yetersizlik yaşamalarına neden olmaktadır. Sosyal duygusal becerilerin eksikliği hem akademik başarı düzeyini hem de çocuğun akranları tarafından kabul görme düzeyini etkilemektedir. Okul yaşantısının başlaması ile arkadaşlık ilişkilerinin ve kendini uygun biçimde ifade edebilmenin önemi daha da artmaktadır. Okul döneminde olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştiren çocuklar psikososyal gelişimlerini daha sağlıklı bir şekilde sürdürürken, reddedilen çocuğa ilişkin beklentilerin süreklilik kazanması ve çocukların reddedilmeyi değişmeyen bir kişilik özelliği olarak algılaması olumsuz durumlara neden olmaktadır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003; Şimşek, 2011; Uzun, 2013).

SDÖ kazanımı bireyin doğumundan itibaren başlayıp ve tüm yaşamı boyunca gelişmeye devam etmektedir. SDÖ araştırmaları, okulda, iş yaşamında ve genel olarak yaşamda başarının sosyal duygusal becerilerin yeterli düzeyde olması ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları öğrencilerin başarılarını %11 oranında arttırmaktadır (Durlak ve diğ., 2011). Yetersiz SDÖ becerileri ise okul terki, davranış sorunları ve akademik performansta düşüşe ile ilişkilidir (Greenberg ve diğ., 2003). Akranlarla iyi iletişim kurma, yardım etme, iş birliği yapma, sorumluluk alma ve okula karşı aidiyet duyma gibi istendik durumlar SDÖ programları attırılabilir (Elias ve diğ., 2008; Durlak ve diğ., 2011).

SDÖ becerilerinin erken yaşta edinimi, ilerleyen yıllarda davranışsal ve akademik katkı sağlamaktadır. Bu konuda yapılan bir çok araştırma SDÖ becerilerinin yaşam doyumu üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Geleneksel ders içerikleri ile kazandırılmaya çalışılan akademik becerilerin yurtdışında müfredata dahil edilen SDÖ becerileri ile desteklendiği görülmektedir (CASEL, 2015). Açık ki, okullarda SDÖ becerilerinin eğitiminin verilmesi gereklidir. Okullar önleme çalışmalarının yürütülmesinde önemli kurumlardır. Korkut (2004) önleyici hizmetlerin en çok çocuklar ve gençler üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bacanlı (2005) ise, ilköğretim çağında öğrencilere sosyal duygusal beceri eğitimi verilmesinin öğrenme sürecini de olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Sosyal duygusal beceri çalışmalarının temel varsayımı, neden ne olursa olsun sosyal duygusal becerilerin davranışsal beceriler gibi öğretilbileceğidir. Sosyal duygusal beceri eğitimi, bireyin ihtiyaç duyduğu sosyal becerilerini kazanmasına yardımcı olmak amacıyla sözlü ve sözsüz iletişim becerilerinin öğretilmesine yönelik kısa süreli bir eğitim sürecidir. Aile ile başlayan sosyal duygusal beceri eğitiminin en önemli kısmı okulda verilir. Çünkü okul ortamları akran etkileşiminin yoğun olması yönüyle sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesine fırsat sunan ortamlardır. Bu nedenle, okullarda sosyal duygusal becerileri geliştirici etkinlikler ve aktivitelerin yapılması sosyal duygusal beceri eğitimi için gereklidir.

Ülkemizde sosyal duygusal beceri eğitimleri okullarda günlük rutinler aracılığı ile ve çoğunlukla bilişsel ve davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmış sosyal duygusal beceri grup rehberliği programları aracılığı ile verilir (Çiftçi ve Sucuoğlu,

2004). Genel olarak sosyal duygusal beceri eğitimlerinde; açıklama, modelleme, pratik yapma, geribildirim ve tartışma, ev ödevi ve genelleştirme adımları takip edilir (Bacanlı, 2005). Okullarda yürütülen sosyal duygusal beceri eğitimleri önleyici niteliktedir. Okullarda çocukların iletişim becerilerini güçlendirmeye yönelik sınıf ve grup rehberliği çalışmaları yapılır. Ancak, bu çalışmalarda iletişim kurmaktan kaçınan bir çocuğun cesaretini toplayıp iletişim kurmayı denese bile diğer çocukların, yetişkinlerin tepkisi beklendik yönde olmama olasılığı, çocuğun iletişime geçmeye yönelik cesaretinin kırılması, çocuğun yeni davranışı denemeyi reddetmesi gibi durumlar beceri eğitimlerinin sınırlı ölçüde etkili olmasına neden olmaktadır.

Davranışçı yaklaşımda da istenen beceriyi kazandırmak için rol oynama sıklıkla kullanılan bir tekniktir (Uzamaz, 2000). Ancak, gerçek yaşam durumlarında çekingen olan çocuklar rol oynama konusunda isteksiz davranabilirler ve çocuğun çevresinin çocuğun yeni becerileri denemeye yönelik denemelerine tepkisi istendik biçimde olmayabilir. Özellikle yurtdışında eğitimde teknoloji kullanımının artması ile beraber sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik eğitici teknoloji tabanlı oyunların kullanımı yaygınlaşmıştır. Sanal gerçeklik teknolojisinin eğitime gün geçtikçe daha fazla dahil edilmesiyle, çocuklara senaryolar eşliğinde kontrollü ortamda gerçek öğrenme deneyiminin sunulması mümkün olmaktadır. Böylece, sosyal ortamlarda kaygı yaşayan çocuklar, daha kontrollü ortamda ve daha az risk alarak sosyal duygusal becerilerini geliştirebilmektedirler (Baker, 2008). Sanal gerçekliğin kullanımı ile çocuklar gerçek kişiler yerine bilgisayar tabanlı avatarlarla iletişime geçebilmekte ve uzmanın uygun gördüğü duruma daha hızlı ve kolay biçimde maruz bırakılabilmektedir (ThienAnn ve Beidel, 2017).

Bu çalışmayla, çocuklar için Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi Programının (SGSDÖBEP) tasarlanması, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yurtdışında ruh sağlığı ve eğitim alanlarında sanal gerçeklik teknolojisinin kullanımı hızla gelişmektedir ancak Türkiye’de çocukların beceri gelişimini desteklemeye yönelik bir sanal gerçeklik programı hazırlanmamıştır. Bu açıdan, Türkiye’de bu alanda yapılan ilk çalışma olması yönüyle literatüre ve uygulamaya önemli bir katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Sanal gerçekiğin sosyal duygusal beceri eğitiminde kullanımının farklı sosyal aktivitelerde başarılı olmak için gereken becerileri değerlendirmeyi sağlaması, uzmanın ortamı kontrol etmesine olanak tanınması, çeşitli sosyal ortamlara çocuğun tek bir program üzerinden pratik biçimde maruz bırakılmasını sağlaması ve çocuğun beceri eksikliklerini uzmanın birebir olarak gözlemleyerek geribildirimlerde bulunmasına imkan sağlaması yönünden fayda sağladığı bilinmektedir (ThienAnn ve Beidel; Spitalnick ve diğ., 2014; Stitche ve diğ., 2014). Bahsi geçen bu faydalar göz önünde bulundurulduğunda geliştirilen SGSDÖBEP'nin ülkemizde de başta okul psikolojik danışmanları olmak üzere çocuklarla çalışan tüm ruh sağlığı uygulayıcıları için etkili ve pratik bir uygulama aracı olacağı düşünülmektedir.

SGSDÖBEP'in uygulanması aşamalarında SGSDÖBEP'in çocukların sosyal beceri düzeylerine ve sosyal duygusal beceri algılarına etkisi incelemesinin yanı sıra, bu eğitimden yararlanan çocuklarla bu çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin SGSDÖBEP'i nasıl değerlendikleri ortaya konulmuştur. Böylece, şimdiye kadar çoğunlukla yetişkinler tarafından tanımlanan sosyal duygusal becerilerin çocukların bakış açısıyla da tanımlanması, SGSDÖBEP'in değerlendirilmesi aşamasında çocukların algılarının ve deneyimlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Ayrıca SGSDÖBEP'in geliştirilmesi aşamasında sosyal becerilere yönelik çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin deneyimleri esas alınarak senaryo kurguları hazırlanmıştır. Böylece, hem kültüre özgü hem de sadece uzman görüşüne dayalı olmayan, çocukları, aileleri ve eğitimcileri de işin içine katan bir eğitim programının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

TÜSİAD (2019) tarafından yayınlanan “*Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı*” raporunda SDÖ becerilerinin değişen iş yaşamının gereklilikleri ve 21. Yüzyıl becerileri kapsamında önemine vurgu yapılmıştır. Hazırlanan bu raporda, yeni nesillerin dijitalleşme ile teknolojiye olan ilgilerinin artması ve oyunlaştırma (gamification) yöntemi ile SDÖ becerilerinin kazandırılmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Bu kapsamda, geliştirilen ve etkililik çalışması yapılan SGSDÖBEP, hem SDÖ becerilerinin öğretilmesine dayalı olması hem de beceri öğretiminde teknolojiyi kullanması, oyunlaştırma yönetim ile beceri öğretimini kullanması yönüyle eğitim alanında güncel bir ihtiyaca hizmet etmektedir.

2. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

“Sosyal Duygusal Beceriler”, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri”, “Teknolojinin Beceri Eğitiminde Kullanılması” ve “Sanal Gerçeklik Terapisi” kapsamlı konulardır. Bu tez kapsamında sosyal duygusal becerilerle ilgili alan yazındaki bilgiler tarihsel olarak ele alınmıştır. İlgili alan yazında sosyal becerilerin zaman içinde sosyal duygusal beceriler olarak ele alındığı görülmüştür. Araştırmalarla desteklenen sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yeni ve daha kapsamlı bir sınıflama ile okullardaki uygulamaları artmıştır. Teknolojideki gelişmelerin artması ile sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik teknoloji tabanlı uygulamalar ve oyunlar geliştirilmiştir. Son yıllarda, sanal gerçeklik teknolojisinin yaygınlaşması ve ruh sağlığı alanında kullanımının artması ile sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik sanal gerçekliğe dayalı uygulamalar da geliştirilmeye başlanmıştır. Bu bölümde sosyal duygusal beceriler, sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğretiminde teknoloji kullanımı ve sanal gerçeklik, sanal gerçekliğin ruh sağlığı alanında kullanılması ve sanal gerçeklik ile sosyal duygusal becerilerin çalışılması ile ilgili konuları ele alınmıştır.

2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ)

Küçük yaşta kazanılmaya başlayan sosyal duygusal beceriler bireyin ilişkilerini düzenlemekte, sözel ve sözel olmayan davranışlarını kapsamaktadır (Yiğit ve Yılmaz, 2011). Sosyal duygusal beceriler çevreye uyum sağlamaya yönelik ve uygun tepkilerde bulunmaya yönelik (Akkök, 1996) öğrenilebilir davranışlardır ve bireyin toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi ile ilişkilidir (McFall, 1982). Sosyal duygusal beceriler, bireyin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun biçimde ifade edebilmesi, bireysel haklarını savunabilmesi, kişinin kendine uygun olmayan düşüncelere karşı uygun biçimde tavır koyabilmesini sağlayan beceriler olarak nitelendirilmektedir (Avcıoğlu, 2005). Bireyin sosyal yaşantılara karşı tutumu ve tepki verme biçimi, başkalarıyla nasıl iletişim kurduğu yaşamının ilk yıllarından itibaren

öğrenme deneyimlerine göre şekillenir. Ailesinden ayrılan çocuk okulda bir topluluğun üyesi olarak hareket etmeye, kendinden farklı çocuklarla iletişim kurmaya, zorluklarla baş etmeyi öğrenmeye başlar (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Bacanlı (2005) ilköğretim çağındaki öğrencilerin sosyal duygusal becerileri yeterli seviyede edinmelerinin ve bu becerileri kullanmalarının, öğrenme sürecinde bilgilerin ve davranışların kalıcılığını sağlama ve akademik başarının yanında arkadaş ilişkilerinde ve toplum içinde kabul görme durumlarında da etkili olduğunu belirtmiştir. Sosyal duygusal becerilerin farklı sınıflamalarına karşın (Akkök, 1996; Ataş ve Efeçinar, 2017) “*Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri*” daha kapsamlı bir sınıflama olarak ortaya çıkmıştır ve günümüzde tüm dünya tarafından daha çok kabul gören bir yaklaşım haline gelmiştir.

Sosyal ve duygusal öğrenme, çocukların ve yetişkinlerin duyguları anlama ve yönetme, hedef koyma ve bunlara ulaşma, başkalarına karşı empati gösterme ve hissetme, pozitif ilişkiler kurma ve sürdürme için gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkin bir şekilde uygulama sürecidir (CollaborativeforAcademic, Social, andEmotional Learning [CASEL], 2018). Sosyal duygusal öğrenme çocukların ve gençlerin sosyal ilişkilerinde, akademik yaşamlarında ve gelecekte iş yaşamında sahip olmaları gereken becerileri kapsamaktadır. SDÖ’nün farklı yönlerine vurgu yapan çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Örneğin, Zins ve Elias (2008), SDÖ’yi duyguları tanıma ve kontrol edebilme, problem çözme becerileri ve başkaları ile iletişim kurabilme becerisi ile açıklamaktadırlar. Kabakçı ve Korkut-Owen (2010), SDÖ’yi tüm yaşam boyunca edinilen sosyal duygusal ve akademik beceri kazanma süreci olarak tanımlayarak, SDÖ’nin yaşam boyu gelişen ve öğrenilen bir süreç olmasına vurgu yapmışlardır. Benzer biçimde, Payton ve diğerleri (2008), SDÖ’yi duyguların tanınması ve uygun biçimde ifade edilmesi için gerekli olan becerilerin kazanılması süreci olarak ele almışlardır, SDÖ’nin duygu düzenleme ile ilişkisine vurgu yapmışlardır.

Genel olarak sosyal duygusal öğrenme ile duyguları anlama ve kontrol etme, etkili kişilerarası ilişkiler kurabilme ve problem çözme becerilerine vurgu yapılmaktadır ve SDÖ söz konusu bu becerileri edinmeye yönelik bir yaşam boyu öğrenme modelidir. Sosyal duygusal öğrenmenin kapsadığı becerilerin çocuklara

erken yaşlardan itibaren öğretilmesinin, bireylerin sosyal ve duygusal konularda yaşayacakları problemler için önleyici olacağı öngörülür.

SDÖ yaklaşımı, risk faktörlerini azaltmak ve önleyici müdahaleleri arttırmak için bireylerin yetkinliklerini arttırmaya yönelik bir yaklaşımdır (Durlak ve diğ., 2011). SDÖ yaklaşımının tanımının yapılmasında karşılaşılan zorluklardan biri, ilgili yapıların birbiri ile iç içe geçmiş olması ve açık bir operasyonel tanımının geliştirilmesinin güçlüğüdür. Sosyalduygusalbecerilere atıfta bulunan tanımlar zaman zaman “sosyal ve duygusal zeka”, “duygusal okuryazarlık”, “sosyal yeterlilik” gibi kavramlarla iç içe geçmektedir. Tüm bu kavramlar genel olarak uyumluluk, düşük dürtüsellik, benlik saygısı, içsel motivasyon, stres yönetimi, mutluluk, iyimserlik, atılganlık, iletişim becerileri, sosyal yetkinlik, empati, duyguları anlama ve ifade edebilme, duygu kontrolü ve duygusal düzenleme ile ilişkili olarak ele alınmıştır (Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka ve Lendrum, 2010).

Sosyal duygusal öğrenme kavramı, Çoklu Zeka (1983) ve Duygusal Zeka (1995) gibi öğrenme kuramları ile ilişkili olarak ortaya çıkmıştır. Ancak, SDÖ’nün temel çıkış noktası 1994 yılında Akademik Sosyal Duygusal Öğrenme İşbirliği Kuruluşu(CollaborativeforAcademicSocialEmotionalLearning [CASEL]) ile olmuştur. CASEL eğitimcileri, ebeveynleri ve öğrencileri kapsayan eğitsel ve toplumsal değişiklikler ortaya koymayı hedefleyen bir kuruluştur ve SDÖ uygulamalarının dünyada yayılmasına yönelik öncü çalışmalar yürütmektedir ve bu alandaki araştırma ve projelerine devam etmektedir. (CASEL, 2013).

SDÖ nün çoklu zeka kavramı ve duygusal zeka kavramları ile ilişkisine bakıldığında Gardner (1983) ve Goleman’ın (1995) kuramları ön plana çıkmaktadır.Gardner (1983) tarafından ortaya atılan Çoklu ZekaKuramı’na göre insan zekasının farklı boyutları vardır. Çoklu Zeka Kuramı’nın iletişim becerileri, empati ve insan davranışını neden sonuç ilişkisinin göz önünde bulundurarak inceleme becerisi ile tanımlanan sosyal zeka boyutu ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında ortaklıklar vardır. Ancak, SDÖ’nün tüm canlıları anlama, koruma ve çevresine duyarlılık gösterme bakımından sosyal zeka ile tanımlanan becerilerden daha kapsamlı becerilere vurgu yaptığı görülmektedir (Aygün, 2017). Goleman’ın (1995) Duygusal ZekaKuramı’nda sahip olunması gereken beş yetenek bulunmaktadır.

Bunlardan ilki olan öz bilinç kendini tanıma ve duygularının farkında olmakla ilişkilidir, ikincisi duyguları idare edebilmektir, üçüncüsü harekete geçmek ve dördüncüsü başkalarının duygularını anlamaktır, son beceri ise ilişkileri yürütebilmekle ilişkilidir (Goleman, 2003). Bu becerilerin SDÖ'deki Öz Yönetim ve Sosyal Farkındalık becerileri ile benzer olduğu görülmektedir.

SDÖ yaklaşımı birden çok kuramsal yaklaşımın bir araya gelmesinden oluşmaktadır. SDÖ edinilmesi gereken becerileri geniş bir topluluk içinde ele alması ve doğru bir öğrenme için sadece sınıfta değil; okulda, yerel topluluklarda, ailelerde geniş ve kapsamlı bir iklim değişimi yaratılması gerekliliğini savunması yönüyle sistem yaklaşımı ile ilişkilidir. Duyguların ve davranışların bilinçli ve bilinçdışı düzeyde bizi nasıl etkilediği ve kim olduğumuzu nasıl şekillendirdiğine yönelik açıklamaları yönüyle psikanalitik yaklaşım ile ilişkilidir. Temel becerileri öğretmede model olma ve canlandırmalara yaptığı vurgu ile bilişsel davranışçı yaklaşımın müdahalelerini sıklıkla kullanmaktadır (Bar-on, Maree ve Elias, 2007).

2.1.1.SDÖBecerilerinin Sınıflanması

SDÖ yaklaşımı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yetkinliklerin birbiriyle ilişkili beş alanını, çocukların sosyal duygusal gelişimini ve akademik performansını artıran koordineli sınıf, okul, aile ve toplum stratejilerini ve kaliteli sosyal duygusal öğrenme uygulamalarını geliştirmeyi hedefler (Weissberg ve diğ., 2015). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yetkinlikleri arttırmaya yönelik beş alan aşağıdaki gibi sınıflanmıştır(Payton ve diğ. 2008; Weissberg ve diğ., 2015; Greenberg ve diğ., 2017; TÜSİAD, 2019).



Şekil 1. Temel SDÖ Yeterlilikleri (CASEL, 2019)

1. *Öz Farkındalık:*Özfarkındalık yetkinliği bireyin kendinin ve başkalarının düşüncelerini, değerlerini ve kişisel hedeflerini anlama becerisi ile ilişkilidir. Öz farkındalığı yüksek olan bireyler güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerini objektif biçimde değerlendirir, düşünce, duygu ve davranışlarının birbiriyle nasıl ilişki içinde olduğunu anlayabilir.
 - a. Duyguları isimlendirme
 - b. Kendini hakkında gerçekçi bir algı sahibi olma
 - c. Güçlü yönlerini tanıma
 - d. Öz yeterlilik
2. *Kendini Yönetme:*Kendini yönetme yetkinliği bireyin duygu ve davranışlarını düzenleme yeteneği ile ilişkilidir. Kendini yönetme yeterliliği yüksek olan bireyler, hazzı geciktirme, stres yönetimi, dürtülerini kontrol etme ve zorlukları aşma konusunda yüksek beceri düzeyine sahiptir.
 - a. İstek ve ihtiyaçlarını erteleyebilme
 - b. Stres yönetimi
 - c. Öz disiplin

- d. Hedef koyma
 - e. Planlama ve yönetme becerileri
3. *Sosyal Farkındalık*: Sosyal farkındalık yetkinliği, farklı geçmişlere veya kültürlere sahip bireylerin bakış açısını anlama ve empati kurabilme becerisi ile ilişkilidir.
- a. Farklı bakış açılarını anlamak
 - b. Farklılıklara saygılı olmak
 - c. Başkalarına saygı
4. *İlişki Becerileri*: İlişki becerilerinin yeterli olması, çocuklara sağlıklı ilişkiler kurmak ve sürdürmek için, sosyal normlara uygun davranışta bulunmak için gerekli becerileri sağlar. İletişim becerilerindeki yetkinlik; iyi bir dinleyici olma, işbirliği yapma, sosyal baskıya direnme, çatışmayı yapıcı bir şekilde çözme ve gerektiğinde yardım alma davranışları ile ilişkilidir.
- a. İletişim kurma
 - b. Sosyal katılım
 - c. Takım çalışması
5. *Sorumlu Karar Verme*: Sorumlu karar verme yetkinliği, iletişim ve sosyal etkileşim konularında yapıcı seçimler yapabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma ile ilişkilidir. Sorumlu karar verme yetkinliği etik standartlara göre ve riskli davranışlara yönelik doğru karar alma, davranışın sonuçlarını gerçekçi biçimde değerlendirme, kendinin ve başkalarının güvenliğini dikkate alma ile ilişkilidir.
- a. Sorunları tanımlama
 - b. Sorun çözme
 - c. Değerlendirme

d. Geribildirim alma ve izleme

2.1.2.SDÖ Becerileri Eğitim Programları

Okul ortamında SDÖ'nün kullanılması, detaylı biçimde hazırlanmış sosyal ve duygusal becerileri destekleyen ve kanıta dayalı programların 20 yıldan fazla süredir uygulanmasına dayanmaktadır. Bu programların uzun vadede kullanılması hem çocukların problem davranışlarında azalmaya, hem akademik becerilerde artışa hem de yaşam boyu gerekli olacak, yetişkin hayatında da ihtiyaç duyulan sosyal duygusal becerilerin edinilmesine katkı sağlamaktadır. SDÖ müfredatı becerilerin iyi ve detaylı bir tanımını, iyi tasarlanmış ölçüm yöntemlerini ve öğrenilen becerilerin kontrollü biçimde gerçek hayata aktarılmasını içermektedir (Greenberg, 2010; Durlak ve diğ. 2011).

SDÖ, birçok becerinin anaokulundan yetişkinlik dönemine kadar yaşa uygun biçimde çalışıldığı aktiviteleri içermektedir(Greenberg, 2010). Örneğin anaokulunda sosyal duygusal becerilerin öğretiminde kuklaların kullanılması, resim yapma çalışmaları, hayale dayalı etkinlikler sıklıkla kullanılırken, ergenlerle yapılan çalışmalarda, kompozisyon yazma, işbirliğine dayalı grup çalışmaları gibi yöntemler kullanılmaktadır (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Ancak genel olarak SDÖ programlarında canlandırma, model olma, olumlu pekiştirme, beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme, ödevler ve çalışma kağıtlarının kullanımı ile etkinliklerin yürütüldüğü görülmektedir (Elias ve diğ.,1997, sf. 109).

Okulda müfredata dahil edilen SDÖ programları genel olarak yapılandırılmış sınıf etkinliklerini içermektedir. Haftada bir, bir ders saati sürede yıl boyu süren programların uygulanması yaygındır. Genellikle kullanılan yöntemler beceri odaklıdır ve sınıf ortamında edinilen becerileri gerçek yaşamda denemeye dayalıdır. Sosyal duygusal öğrenmede beceriler kapsamlı bir biçimde tanımlanmıştır. Bazı karmaşık beceriler daha küçük parçalara ayrılmaktave temelden karmaşığa doğru ilerleyerek bu beceriler öğretilmektedir. Örneğin, çatışma çözme gibi karmaşık bir beceri saldırgan davranışla baş etme, yardım isteme, oyuna katılmak için izin isteme gibi alt becerilerle ele alınır ve adım adım öğretilir (Jones ve Bouffard, 2012).

SDÖ'de ele alınan beceriler açık ve örtük biçimde öğretilir. Becerilerin gerçek hayata aktarılmasını teşvik etmek için ailelere yönelik bilgilendirme

toplantıları düzenlenmesi, okul alanlarına becerileri hatırlatıcı görsellerin yerleştirilmesi, okul personeline sosyal duygusal öğrenme eğitimi verilmesi gibi yöntemler örtük öğretim örnekleridir (Jones ve Bouffard, 2012).SDÖ becerilerinin açık öğretiminde ise, bazı sosyal duygusal becerilerin hedef olarak belirlenmesi ve bu becerilerin öğretimine ilişkin etkinliklerin kullanılması söz konusudur.Örneğin, okul öncesinde nefes egzersizleri, duygu ifadeleri ve problem çözme konularında çalışmalar yürütülürken ortaokul ve lise düzeyinde karmaşık duygular tartışılabilir ya da farklı insanların benzer duyguları nasıl deneyimlediği grup içinde ele alınabilir (Durlak ve diğ. 2011).

Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımında, sosyal duygusal becerilere yönelik çocuklardan, ebeveynlerden, öğretmenlerden ve çocukların akranlarından bilgi alınmaktadır. Böylece, sosyal duygusal becerilerin durumu deneyimleyen çocuklar ve bu çocuklarla sık sık ilişki içinde olan öğretmenler, ebeveynler ve diğer çocuklar tarafından çok yönlü ele alınması mümkün hale gelmektedir. Bu noktada, çocuktan bilgi alınması çocuğun kendini gözlemlerini ortaya koyar ve çocuğun bakış açısına da yer verilmesine imkan sağlar. Ebeveyn, öğretmen ve akran görüşlerine yer verilmesi, sürece bu bireylerin katılımını artırır ve mevcut durumun çok yönlü değerlendirilmesini sağlar (Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka ve Lendrum, 2010).

Elias (1997), sosyal duygusal öğrenme programlarının etkili olabilmek adına sahip olması gereken özellikleri şöyle belirtmiştir:

- a. Müfredat öğrenilen yöntem ve beceriler açısından geniş ve kapsamlı olmalı,
- b. Açık bir kuramsal çerçeveye dayandırılmalı,
- c. Becerilerin genellenmesini sağlayacak kapsamlı bir müdahale programı sunmalıdır.

Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımında müfredat çok çeşitli egzersizleri içermektedir. Bazı sosyal duygusal öğrenme müfredatları dil kullanımının düşünme süreçlerini nasıl etkilediği üzerine kuruludur (Shure, 2001).Çeşitli alıştırmalar

öğrencilerin hem kendilerine yönelik farkındalıklarının artması hem de kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini desteklemektedir. Örneğin, duygu kartlarının kullanılması, çocukların duygularına yönelik farkındalığını arttırmayı ve duygularını daha iyi ifade edebilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Bazı etkinlikler bedende duygu farkındalığını arttırmaya yöneliktir. Buna göre, çocuklara duyguların vücutta yarattığı etkiye ilişkin bilgi verilir, mimik ve beden duruşları ile duygu eşleştirme çalışmaları yapılır ve gevşeme egzersizleri öğretilir. Başkalarının duygularını anlamaya yönelik “duygu dedektifi” gibi çalışmalarla duygu ile mimik, ses tonu, beden duruşunu okuma çalışmaları yapılır. Benzer etkinliklerin tekrarlayan biçimde yapılması, başkalarının farklı durumlara farklı duygusal tepkiler verebileceğini öğretmeye yöneliktir (Webster, Stattaron ve Reid, 2014).

Gevşeme egzersizleri genellikle duygu kontrolü için kullanılmaktadır. Özellikle öfkeyi düzenleme becerisi öğretilirken kas gevşetme, nefesle gevşeme ve öfkeyi sözel olarak ifade etme çalışmaları yapılır. Örneğin kaplumbağa tekniğinde çocuklara öfkeli hissettiklerinde ellerini, kollarını küçültüp bedenlerine yaklaştırarak kabuklarına çekilmeleri, sonrasında gevşeme egzersizi ile yavaş yavaş bedenlerini rahatlatıp kabuklarından çıkmaları öğretilmektedir. Çocuklar bu tekniği öğrendikten sonra gevşemek için başka neler yapabileceklerini grup içinde tartışmaktadır (Robin ve ark., 1976; Akt. Slovak, Gilad-Bachrach, Fritzpatrick, 2015).

İletişim becerilerini artırma ile ilgili etkinlikler, empati becerisini artırma, başkaları ile olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirebilme ve işbirliğine dayalı egzersizleri kapsamaktadır. Aktif dinlemeyi öğretmek empatik yaklaşımın güçlendirilmesi, iltifat etme, teşekkür etme gibi belirli iletişim becerileri ile arkadaşlık ilişkilerini kurma ve sürdürmenin sağlanması amaçlanmaktadır. Kendi fikrini ifade etme, başkasının görüşüne katılma/katılmama ve bunu ifade etme gibi egzersizlerle çocukların sorunları yapıcı bir şekilde çözmeyi öğrenmeleri hedeflenmektedir.

Problem ve çatışma çözme becerileri müfredatın son konularıdır. Çocuklar, bir sorunu çözme ve bir davranışa tepki göstermede nasıl farklı tepki verebileceklerini öğrenmektedirler. Yeni beceriler öğretilirken kilit nokta, çocuklara duygularından çok düşüncelerine odaklanarak ve alternatif düşünceler bularak duruma tepki vermeyi öğretmektir. Dur, düşün, tepki ver gibi sıralamalarla, öğrenciler harekete geçmeden

önce düşünmeleri ve mola vermeleri için teşvik edilir. Ayrıca, çocuklara kriz durumlarını nasıl yönetebilecekleri, kendilerini nasıl koruyabilecekleri canlandırma ve beyin fırtınası gibi yöntemlerle öğretilir (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007).

Her çocuğun SDÖ becerilerini edinirken ihtiyaç duyduğu destek aynı değildir. CSEFEL (2009) SDÖ becerilerini öğrenilmesine ilişkin ortaya koyduğu piramit modelde çocukların becerileri edinirken farklı düzeylerde desteğe ihtiyaç duyduklarına vurgu yapmaktadır. Buna göre piramidin en alt basamağında çocuklara becerileri edindirmeyi hedefleyen eğitimciler ve aileler vardır. Bunun hemen üzerinde tanıtım basamağı vardır. Bu kısımda çocuklara basit çevresel düzenlemeler, güvenli bir ortam sunulması ve sağlıklı iletişim ile hedeflenen becerilerin edindirilmesi amaçlanmaktadır. Son olarak, önleme basamağında ise SDÖ becerileri eğitim programları ile çocuklara becerilerin desteklenmesi gereken alanlara odaklanarak öğretilmesi hedeflenmektedir. Piramidin en üstünde yer alan daha az sayıdaki çocuğa temel tanıtım ve önleme programları ile beceri edindirmek yeterli olmamaktadır. Bu çocuklar kendileri için oluşturulmuş bireysel müdahale programlarına ihtiyaç duymaktadırlar. SDÖ becerileri eğitim programları genellikle önleme amaçlı geliştirilmiş programlardır. Ancak bu programlardan daha fazla desteğe ihtiyaç duyan çocuklar için bireyselleştirilmiş müdahale programları da kullanılmaktadır. Bu müdahale programları, çocuğun aile üyelerinin ve öğretmenin çocuğa özgü geliştirilen destek planına göre ekip olarak çalışmalarına yöneliktir. Müdahale programları daha çok bireysel düzeyde yürütülürken, önleme programları grup uygulamaları biçiminde yürütülmektedir. SDÖ ile ilgili yapılan araştırmaların genel olarak önleme programları üzerine odaklandığı görülmektedir.

2.1.3.SDÖ ile İlgili Araştırmalar

Okullarda SDÖ becerilerinin etkilerini anlamaya yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar farklı kültürleri de kapsamaktadır ve benzer sonuçlar vermektedir. Bu bölümde SDÖ becerileri ile ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılan çalışmalar özetlenmiştir.

SDÖ'ye ilişkin yurtdışında çok fazla program ve etkililik çalışması bulunmaktadır. SDÖ'nün etkililiğine ilişkin çalışmalara bakıldığında, etkililikleri test edilen programları içeren meta analiz çalışmalarının öne çıktığı görülmektedir.

Yapılan etkililik çalışmaları SDÖ yaklaşımının öğrencilerin kendini geliştirme, güven, süreklilik, empati, okula bağlanma ve bağlılık duygusu dahil olmak üzere kendine, başkalarına ve sorumluluklarına yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmesini; akranları ve yetişkinlerle daha pozitif sosyal davranışlar ve ilişkiler içinde bulunmasını; daha az risk almalarını ve daha az davranış sorunları yaşamalarını; duygusal sıkıntılarının azalmasını sağladığını göstermektedir(Weissberg ve diğ., 2015; Durlak ve diğ., 2011).

Durlak ve diğerleri (2011), yaptıkları çalışmada birkaç yıl süren müdahalelerin etkililiğini araştıran 213 müdahale programını gözden geçirmişlerdir. Yaptıkları çalışmada, sosyal duygusal öğrenme eğitiminin akademik performansta %11 iyileşme ve sosyal duygusal becerilerde %25 iyileşme sağladığını ortaya koymuşlardır. Muenning ve diğerleri (2009) ise 37 yıl süren izleme çalışması ile sosyal duygusal öğrenmenin uzun vadede etkilerini araştırmışlardır. Ayrıca, ABD’de sosyal duygusal öğrenme müfredatının uygulanmasına yönelik devlet destekli çalışmalar da yürütülmektedir (CASEL, 2013).Taylor, Oberle, Durlak ve Weissberg (2017) yaptıkları meta analiz çalışmasında izleme sonuçlarına göre sosyal duygusal öğrenme programına katılan öğrencilerin katılmayanlara göre akademik olarak daha başarılı olduğunu, okul terki oranlarının daha düşük olduğunu ve sosyal-duygusal yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların %38’inin ABD örneklemi dışından elde edilmiş olması sosyal duygusal öğrenme programlarının farklı kültürlerde de benzer etkililik sonuçları verdiğini göstermektedir.

Wilson, Lipsey ve Derzon (2003) sosyal duygusal öğrenme programlarının saldırgan davranış üzerindeki etkisini araştırdıkları meta analiz çalışmasında, yüksek risk gruplarında sosyal duygusal öğrenme programlarının daha az etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca programın içeriğinin yoğunluğu ve programın uygulanma süresi de saldırgan davranışın azalmasında değişikliklere neden olmaktadır.Lösel ve Beelman (2003), sosyal beceri eğitiminin antisosyal davranış önleme üzerine etkisini araştıran 135 çalışmayı inceledikleri meta analiz araştırmasında özellikle risk gruplarına yönelik yapılan önleyici çalışmaların antisosyal davranış üzerinde etki büyüklüğünün yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Wilson ve Lipsey (2007) saldırganlığı önlemeye yönelik farklı

programların etkilik düzeylerini araştırdıkları meta analiz çalışmasında, genel olarak bu amaçla oluşturulmuş tüm programların etkili olmasına karşın, tüm okulu kapsayan önleyici SDÖ eğitiminin bu programlar arasında en etkili sonucu verdiğini ortaya koymuşlardır. Espelage, Rose ve Polanin(2015) SDÖ'ye dayalı olarak geliştirilmiş ikinci adım programının akran zorbalığı üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmalarında, iki yıl boyunca ikinci adım eğitimi alan ve almayan engelli öğrencilerin zorbalığa maruz kalma deneyimlerini araştırmışlardır. Sonuç olarak, ikinci adım programının uygulandığı gruptaki engelli öğrencilerin akran zorbalığına daha az maruz kaldıkları ortaya konmuştur.

Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımına öğrencinin akademik başarısına katkı sağlaması yönünden bakıldığında, daha bilinçli ve öğrenebilme yetenekleri hakkında bilgi sahibi olan ve kendilerini motive eden, hedeflerini belirleyen, streslerini yöneten öğrencilerin daha iyi performans gösterdikleri bilinmektedir. Görev ve sorumluluklarını yerine getirmek için uygun kararlar alan, engelleri aşmak için problem çözme ve ilişki becerilerini kullanan öğrencilerin akademik başarısı daha yüksek olur (Greenberg ve diğ., 2003).

Sosyal duygusal öğrenme programlarının sosyal becerileri güçlendirmenin yanı sıra istenmeyen davranışları önleme, okula uyumu arttırma, çocuğun okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlama ve akademik başarıyı arttırma açısından faydalı olduğu bilinmektedir (Greenberg ve diğ. 2003; Payton ve diğ. 2008). Wilson ve diğerleri (2001), 165 çalışmanın meta analizini yaptıkları araştırmada SDÖ'ye odaklanan programların, okulu bırakma ve okula gitmeme ile ilgili daha etkili sonuçlar ortaya koyduğunu belirtmektedirler. CASEL (2013), mevcut 80 sosyal duygusal öğrenme programının gözden geçirildiği çalışmada bu tür programların %83'ünün öğrencilerin akademik başarı düzeyi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımına göre yapılan programlar sistematik öğretim ile öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini günlük davranışlarının bir parçası olarak geliştirmeye yönelik yapılandırılmıştır. Bu programlara çocukların yanı sıra ailelerin, akranların ve öğretmenlerin katılımı ile çok boyutlu öğrenme ortamları oluşturulmaktadır (Weissberg ve diğ., 2015). Yeni bir davranış öğretilirken; daha

karmaşık becerilerin genellikle daha küçük adımlara bölünmesi ve sıralı olarak sunulması gerekmektedir. Bu amaçla, öğrenme adımlarını birbirine bağlayan bir dizi faaliyet sıralı olarak sunulmakta ve çocuklara adımların birleştirilmesi için imkan sağlamaktadır. Ayrıca, öğrenilecek beceriye ilişkin öğrenme hedefleri açık biçimde belirtilir. Böylece, çocukların ne öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri sağlanmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme programlarının etkileşimli olması gerektiği, model olma ve rol oynamaların kullandığı ve çocukları belirli hedeflere ulaşma yolunda yönlendirecek bir dizi yapılandırılmış faaliyeti içerdiği söylenebilir (Durlak ve diğ., 2011).

Sosyal duygusal beceri eğitiminde davranışsal yaklaşımları kullanan müdahalelerin, davranışsal olmayan yaklaşımlar kullananlardan daha fazla etki büyüklüğüne sahip olduğu bilinmektedir. Tobler ve diğerleri (2000; akt. Greenberg ve diğ. 2003) etkileşimli programların kişilerarası becerileri arttırmada daha fazla etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, en güçlü etki okul temelli programlara ek olarak toplum, medya ve ailenin de sisteme dahil olması ile sağlanabilmektedir.

Türkiye’de de son 10 yılda SDÖ yaklaşımına yönelik çalışmaların yapılmaya başlandığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların yaş grubunun anaokulundan liseye kadar değişiklik gösterdiği ve genel olarak SDÖ programlarının etkililiğini araştırmaya yönelik olduğu görülmektedir. (Aygün, 2017; Beceren, 2012; Ceylan ve Yiğitalp, 2018; Göl-Güven, 2017). Ayrıca, ölçme aracı geliştirmeye yönelik bazı çalışmalar da yapılmıştır (Akçamete ve Avcioğlu, 2005; Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

Beceren (2012), *Güçlü Başlangıç* SDÖ programının beş yaş grubunda etkililiğini araştırdığı kontrol gruplu deneysel çalışmada, eğitime katılan çocukların sosyal beceri, duygusal beceri ve problem davranış düzeylerinin kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Erkman ve Sart (2015) tarafından yürütülen *Geniş Açılı Eğitim Programı*, kişisel, sosyal ve akademik gelişimi desteklemeyi amaçlayan sadece öğrencileri değil, öğretmen ve aileleri de kapsayan bir programdır. Programın iki lisede uygulanması sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin çatışma çözme, duygusal zeka ve liderlik becerilerinin geliştiği ve düşmanca ve saldırgan davranışlarının azaldığı görülmüştür. Göl-Güven

(2017)*LionsQuest Yaşam Becerileri Programı*'nın uygulanmasının deney grubunun olumlu davranışlarını arttırdığını, çatışma çözümünde daha uzlaşmacı tutumu benimsemelerini sağladığını ortaya koymuştur. Aygün (2017) *Yapabilirsin!* programının dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını, sınıf iklimi algılarını ve SDÖ becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Aile katılımının SDÖ programlarına etkisi üzerine yaptıkları çalışmada Ceylan ve Yiğitalp (2018) beş yaşındaki çocuklara aile katılımlı ve aile katılımsız SDÖ becerileri programı uygulanmıştır. Aile katılımı olan programdaki çocukların SDÖ becerilerinin daha fazla arttığı görülmüştür.

Ölçek geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında, Akçamete ve Avcioğlu (2005) 7-12 yaş arası çocukların SDÖ becerilerini ölçebilmek için *Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği*'ni geliştirmişlerdir. Kabakçı ve Korkut-Owen (2010), *Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği*'ni geliştirmişlerdir.

2.1.4.SDÖBecerilerinin Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

SDÖ yaklaşımı, okullarda 20 yılı aşkın süredir kullanılmaktadır. Detaylı planlanan, kanıta dayalı SDÖ programlarının yetişkin hayatında da ihtiyaç duyulan SDÖ becerilerinin öğretilmesinde etkili sonuçlar ortaya koyduğu bilinmektedir. SDÖ yaklaşımı desteklenmesi gereken becerilerin detaylı biçimde tanımını sunmaktadır. Becerilerin bu detaylı tanımı, insan bilgisayar etkileşimi araştırmacılarına hangi becerilerin, ne şekilde, hangi sırayla ve ne amaçla teknolojiye aktarılacağı konusunda net bilgi vermektedir (Slovak, Gilad-Bachrach,Fritzpatrick, 2015).

Okullarda genelde bilişsel ve davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan sosyal beceri eğitimi programlarına alternatif olarak, yurtdışında beceri eğitiminde teknolojinin kullanımı da artmaktadır. Günümüzde, eğitim alanında teknolojinin daha fazla kullanılıyor olması, eğitici oyunları, teknoloji tabanlı eğitimi, akıllı tahta, tablet ve internet kullanımını gün geçtikçe yaygınlaştırmaktadır. Özellikle yurtdışında sanal gerçeklik teknolojisinin de gün geçtikçe eğitime dâhil edilmeye başlandığı görülmektedir. Yeni nesil çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için yeni öğrenme deneyimleri hızla geliştirilmektedir. Çocuklarla çalışırken bilgisayar destekli SDÖ eğitimi programlarının da sosyal beceri eğitiminde kullanılmaya başlanması nispeten yeni yeni gelişmekte olan bir alan olsa da bu alandaki değişimler hızla ilerlemektedir.

Böylece, gerçek dünyada sosyal ortamlarda kaygı yaşayan çocukların, daha kontrollü ortamda sosyal becerileri daha kolay biçimde edinmeleri beklenmektedir (Baker, 2008).

DeRosier, Crieg ve Sanchez (2012) sosyal becerilerin geliştirilmesinde teknolojinin kullanılmasının, geleneksel yöntemlere göre bazı avantajlar sağladığını belirtmişlerdir. Buna göre, bilgisayar üzerinden sosyal beceri öğretimi, uygulamanın daha kısa sürede yapılmasını sağlar. Veriler büyük bir öğrenci grubundan daha hızlı biçimde toplanabilir, öğrencilerin gözlemci etkisiyle beklendik biçimde davranma olasılığı azalır. Teknolojinin beceri eğitiminde kullanılması öğrenciler için beceri eğitimini daha ilgi çekici hale getirir, öğrencinin sadece okulda değil evde de oyunu oynayarak öğrendiği davranışları pekiştirmesine olanak tanınır. Geliştirilen uygulamaların bireysel kullanıma imkan sağlaması beceri eğitiminin kişiye özel olmasını sağlar.

Şimdiye kadar yapılan SDÖ ve insan bilgisayar etkileşimi araştırmalarında iki genel sınırlılık göze çarpmaktadır. Her ne kadar bu alanda yapılan çalışmaların sayısı artsa da yapılan araştırmaların çoğu belli bir dezavantajlı grubun ihtiyaçlarına odaklıdır. Genellikle teknoloji tabanlı yapılan çalışmalar otizmli bireylerin sosyal duygusal becerilerini geliştirme odaklıdır. İkinci olarak, yapılan çalışmalar verilen eğitimin kısa dönem etkilerini ölçmeye yöneliktir, uzun dönemde uygulamaların etkililiği henüz test edilmemiştir (Slovak, Gilad-Bachrach, Fritzpatrick, 2015).

SDÖ programlarının eksik kaldığı nokta, öğrenilen becerilerin günlük hayata ne kadar aktarılabildiğinin araştırılmasındaki zorluktur. Sınıf ortamında öğrenilen SDÖ becerilerinin gerçek yaşam ortamlarına aktarılması, aile ve akranlarla ilişkilerde de bu becerilerin kullanılmasını sağlamak önemli bir ihtiyaçtır. Jones ve Bouffard (2012), birçok SDÖ programının temelde sınıfta ne olup bittiğine odaklandığını, ancak öğrenilen becerilerin ortak alanlarda, yemekhanede, okul bahçesinde, evde kullanılmasının önemini belirtmişlerdir. Bar-on ve diğerleri (2007), öğrenilen becerilerin kalıcı olabilmesi için ev ve okul işbirliğinin önemine vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin çevresindeki yetişkinlerin öğrenilen becerilere örnek davranışlar göstermedikçe, çocukların da bir süre sonra çevrelerinden model aldıkları davranış kalıplarına göre hareket edeceklerini ifade etmişlerdir.

SDÖ becerilerinin öğretilmesi ve pekiştirilmesine yönelik geliştirilen uygulamalara bakıldığında genellikle otizmlı bireyler için geliştirilen uygulamalar (Escobedo ve diğ., 2012; Hong, Kim, Abowd ve Arriaga, 2012; Turan, 2015; Zafke, Jain, Johnson, Alam, Magiera ve Ahamed, 2015; Bozkurt, 2016; Granich ve diğ., 2016; Ying, Sah ve Abdullah, 2016), özşefkatli farkındalık uygulamaları (Shaw, Gromala ve Seay, 2007; Vidyarthi, Riecke ve Gromala, 2012; Yu, Wu, Lee ve Hung, 2012; Chittara ve Vianello, 2014; Sparks, 2017; Huberty, Green, Glissman, Larkey, Puzian ve Lee, 2019), problem çözme (Leijdekkers, Gay ve Wong, 2013) ve duygu farkındalık (Matthews ve Doherty, 2011) konusunda geliştirilen uygulamalar göze çarpmaktadır. Türkiye’de SDÖ becerilerinin öğretilmesi ve pekiştirilmesine yönelik geliştirilen uygulamalara bakıldığında otizmlı bireyler için geliştirilen uygulamaların daha fazla olduğu görülmektedir (*Dinle Anla, Otsimo, İçimdeki Hazine, Tolkido*). Bunun yanı sıra çocukların neden sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen *5NİK-Neden* ve okul öncesi çocuklarının empati becerisini destekleyen *Sago Mini Bebekler* uygulamaları geliştirilmiştir. Türkiye’deki çocukların sosyal duygusal becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaların yurt dışındaki uygulamalara kıyasla daha sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kısımda, otizmlı bireyler için geliştirilen uygulamalar, özşefkatli farkındalık uygulamaları ve problem çözme/duygu farkındalığını destekleyici uygulamalara yer verilmiştir. Son olarak, Türkiye’deki uygulamalara ilişkin bilgilendirme yapılmıştır.

Otizmlı Bireyler için SDÖ Uygulamaları

Otizmlı bireyler için geliştirilen uygulamalar sosyal duygusal öğrenmenin sınırlı bir kısmını kapsamaktadır, daha çok temel becerilerin öğretimi ile ilgilidir. Buna karşın, sosyal duygusal öğrenmede teknoloji kullanımına yönelik geliştirilen uygulamalar, çoğunlukla otizmlı bireyler için geliştirilmiştir. MOSOCO Projesi (Escobedo ve diğ., 2012), otizmlı bireylerin arttırılmış gerçeklik ile gerçek yaşam durumlarına maruz kalmalarını ve sosyal becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. *SocialMirror*(Hong ve diğ.,2012), otizmlı bireylerin bireyselleşebilmelerini arttırmak amacıyla, günlük hayatta karşılaştıkları durumlara ilişkin güvendikleri aile üyeleri, arkadaşları ve öğretmenlerinden tavsiye alabilmelerini sağlayan bir uygulamadır. Glass Projesi Stanford Üniversitesi’nde yürütülen bir çalışmadır ve giyilebilir gözlüklerle otizmlı bireylere gerçek zamanlı sosyal ipuçları veren bir yapay zeka

sistemidir. Sistem, çocuğun gördüğü kişilerin yüz ifadelerini okumayı ve çocuğa gerçek zamanlı sosyal ipuçları vermeyi sağlamaktadır.

TOBY (TherapyOutcomesforYou) otizmli çocuklara yardım almadan tek başlarına yapabilecekleri ve aileleriyle işbirliği içinde yapabilecekleri görevleri veren davranışsal bir uygulamadır. Uygulama, ayrıca aileler için bazı yönlendirmeleri de içermektedir ve aileler için bir aktivite raporu sunmaktadır (Granich ve diğ., 2016). *Cuedin*, otizmli ve zihinsel engelli çocuklar için geliştirilmiş bir erken müdahale uygulamasıdır. Uygulama sosyal beceri eğitimini de içermektedir. Belli beceriler hedef olarak seçilmekte, bu hedefe ulaşmak için görevler tanımlanmaktadır. Uygulama ile hangi göreve ne düzeyde ulaşılabildiğinin kaydı da tutulabilmektedir.

Otizmli bireylere sosyal becerilerin öğretilmesinde sosyal öykülerden yararlanılması sık kullanılan bir yöntemdir. Sosyal öyküler sosyal anlamda önemli olan durumlar için ipuçlarını ve bu duruma uygun tepkileri açıklayan kuralları olan, belli bir formatta yazılan kısa ve bireysel öykülerdir (Gray, 2010; akt. Bozkurt, 2016). Sosyal beceri öğretiminde kullanılan sosyal öykülerin (Gray, 2004) bilgisayar ortamında tasarlanması ve öğrencilere geri sunulmasını etkililiğini araştıran bu çalışmalarda, sosyal öykülerin çocuklara bilgisayar ortamında verilmesine dayalı yöntemin etkililiği araştırılmıştır.

Sosyal öykülerden yararlanarak tasarlanmış çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. *ICanLearn*, mobil bir ipucu kartı uygulamasıdır. Uygulama, kullanıcılara ses, video ve görüntüleri içeren kişiselleştirilmiş içerik hazırlama imkanı sağlar. Ayrıca kullanıcılar internet üzerinden yaratmış oldukları içerikleri birbirleri ile paylaşabilmektedir (Zafke ve diğ., 2015). *Visual Schedules and Social Stories*, eğitimciler, aileler ve çocuklar tarafından kullanılabilen programdaki görseller ve yazılı materyaller kullanılarak, kullanıcılara kendi sosyal öykülerini hazırlama imkanı veren bir uygulamadır. Vardermeer, Beamish, Milford ve Lang (2015), ipad üzerinden sunulan sosyal öykülerin üç otizmli çocuğun sosyal becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırdıkları çalışmada, sosyal öykülerin ipad ile sunulmasının etkili bir müdahale yöntemi olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer biçimde, Ying, Sah ve Abdullah (2016) sosyal öykülerle beceri eğitiminde teknoloji kullanımının etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuşlardır ve bunun tek başına fark yaratmasa

da çocukların ilgisini çekmesi yönünden avantajlı bir yöntem olduğunu belirtmektedirler. Türkiye’de de sosyal öykülerin bilgisayar ortamında sunulmasının etkililiğinin araştırıldığı çalışmalar yürütülmüştür. Yapılan çalışmalar, çocukların sosyal beceri gelişiminde olumlu bir etki yarattığı ve tekrar tekrar uygulamayı mümkün kılması açısından pratik bir yöntem olduğu ortaya konmuştur (Bozkurt, 2016; Turan, 2015).

Özşefkatli Farkındalık Uygulamaları

Özşefkatli farkındalık temel olarak yaşanan ana odaklanmak, andaki düşünceleri ve duyguları yargılamadan kabul edebilmekle ilişkilendirilmektedir ve ağırlıklı olarak gevşeme ve farkındalık egzersizlerini içermektedir (Huberty, Green, Glissman, Larkey, Puzian ve Lee, 2019). Son yıllarda SDÖ programlarına özşefkatlifarkındalık egzersizleri de eklenmektedir. Bu alanda hem yetişkinler hem de çocuklar için genellikle mobil ağırlıklı uygulamalar geliştirilmiştir. Geliştirilen uygulamalar kasları gevşetme, nefes egzersizleri, düşünce takibi gibi çeşitli yöntemlere dayalıdır. *TheMediationChamber* (Shaw, Gramola ve Seay, 2007), kasları gevşetmeye dayalı bir mobil gevşeme uygulamasıdır. *SonicCradle*(Vidyarthi, Riecke ve Gromala, 2012) farkındalığa dayalı nefes alma uygulamasıdır ve kullanıcılar düşünceleri yavaşlatma ve zihni berraklaştırma konusunda uygulamanın faydalı olduğunu belirtmektedirler. Yu, Wu, Lee ve Hung (2012) yürüyüş ve nefes alıp vermeyi eş zamanlı hale getirdikleri uygulamada, kullanıcıların daha yavaş yürüyerek eş zamanlı olarak nefes alış verişlerini düzenlemektedirler. AEON uygulaması (Chittara ve Vianello, 2014), katılımcıların düşüncelerini akıllı telefona yazmaları ve su altı görüntüsünde akıp giden bir suda yazılı düşüncelerinin akıp gidişini izlemeye dayalıdır. Uygulamanın etkililik çalışmasında, katılımcılar düşüncelerini görselleştirmenin yarattığı güçlü etkiyi ifade etmişlerdir. Chittaro ve Vianello (2016), mobil özşefkatli farkındalık uygulamasının dört haftalık düzenli kullanımı sonrasında katılımcıların geribildirimlerinin nitel analizini yaptıkları çalışmada, düzenli kullanım sonrası katılımcıların farkındalıklarının arttığını ve uygulamayı kullanmanın katılımcılarda olumlu duygular yaratmış olduğunu ortaya koymuşlardır. *Calm* isimli meditasyon uygulamasının sakinleşme ve stresi azaltma üzerindeki etkilerinin araştırıldığı deneysel çalışma, uygulamanın haftalık 40 dakikalık kullanımının stresi kontrol grubuna göre anlamlı biçimde azalttığını ve uygulamayı kullanan

katılımcıların kullanım deneyimlerinden memnun kaldığını ve uygulamayı başkalarına da tavsiye edeceklerini ifade ettiklerini ortaya koymuştur (Huberty ve diğ., 2019).

Sadece yetişkinler için değil, çocuklar için de geliştirilmiş özşefkatli farkındalık uygulamaları bulunmaktadır. *Mindyeti* çocuklar için gevşeme ve odaklanma yönergelerini içeren bir uygulamadır. Okullarda ikinci adım etkinlikleri ile birlikte sunularak müfredata dahil edilen *Mindyeti* tüm dünyada bir çok okul tarafından sosyal duygusal öğrenme eğitiminin müfredatına dahil edilmiş bir şekilde kullanılmaktadır (Sparks, 2017). *Breath, Think, Do with Sesame*, Susam Sokağı karakterlerinin yönlendirmesi ile nefes egzersizlerinin yapıldığı bir uygulamadır. Ayrıca, sitenin internet sayfasında travma deneyimi olan çocuklarla çalışan uzmanlar ve bu çocukların aileleri için hazırlanmış aktiviteler, çalışma kağıtları ve bilgilendirme metinleri yer almaktadır.

Problem Çözme ve Duygu Farkındalığı Uygulamaları

Sosyal duygusal öğrenmeye dayalı geliştirilen uygulamalar ağırlıklı olarak özşefkatli farkındalık ve otizm üzerinedir. Uygulamaların odaklandığı diğer konular ise problem çözme becerileri ve duygu farkındalığı üzerinedir. Örneğin, *My Digital Problem Solver (DPS)*, çocuklara duygularını tanıma ve baş etme becerilerini geliştirme konusunda destek sağlamaktadır. Uygulama, çocuklara zor durumlarla baş etmede duygularını seçme ve baş etme yöntemlerini belirleme imkanı sunmaktadır. Sıkkin, şaşkın, üzgün, endişeli, mutlu, korkmuş, keyifsiz ve hayal kırıklığına uğramış olmak üzere sekiz duygu ve olumlu içsel konuşma, derin nefes alma, sakinleşmek için mola verme ve olumsuz düşüncelerin zihinde olduğunu hatırlama olmak üzere dört baş etme yöntemini içermektedir. Kullanıcı seçtiği duygu ve baş etme yöntemi için özel olarak hazırlanmış videoyu izleyerek sakinleşmeye çalışmaktadır. *CaptureMyEmotion*, duyguları tanıma, anlama, öğrenme ve duygularla ilgili tartışmayı mümkün kılan araştırma amaçlı geliştirilmiş bir uygulamadır. Uygulamayı kullanan çocuklar duyguları ile ilgili notlar alabilmekte, fotoğraf ve video kaydı yapabilmektedir (Leijdekkers, Gay ve Wong, 2013). *SocialAdventures*, sosyal becerileri ve ilişkileri geliştirmeye yönelik sözlü olmayan mesajları yorumlama, hakkını savunma, ilişkiyi sürdürme gibi becerileri kapsamaktadır. Grup içinde ve sınıf

ortamında kullanmaya yönelik 80 etkinliği içeren uygulama adım adım verilen görevleri, ipucu kartlarını ve canlandırma etkinliklerini içermektedir. *HappyTherapy*, çocuklar için baş etme yöntemleri sunan bir uygulamadır. *HappyTherapy PRO*, uzmana her çocuk için ayrı bir profil oluşturma imkanı verir ve uzman her çocuk için istediği oyunu seçebilir ve çocuğun performansını kayıt altına alabilir. Mathews ve Doherty (2011), geliştirdikleri mobil uygulama ile ergenlerin terapi sürecine katılımını arttırmayı hedeflemişlerdir. *IntheMood*, gençlerin mobil uygulama ile semptomlarını kaydetmelerini ve bu semptomlar hakkında bilgi almalarını, bu semptomlarla baş etme konusunda tavsiye almalarını sağlayan bir sistemdir.

Görüldüğü gibi, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin dokunmatik ekranlı tabletler ve telefonlar aracılığı ile öğretilmesine yönelik birçok uygulama mevcuttur. Bu uygulamalar bilgiye ulaşmanın daha pratik bir yolunu sunmaktadır, taşınabilirlik ve satın alınabilirlik açısından da tercih edilmektedirler. Ancak birçok uygulamanın seçilmesi ve kullanımı ile ilgili temel bir rehberlik yoktur. Tercih edilen birçok uygulamanın etkililiğine ilişkin çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle en popüler uygulamaların bile eğitimsel faydasının sınırlı olabileceği olasılığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, etkililik çalışmaları yapılmış uygulamaları tercih etmek ve kullanmadan önce uzman görüşü almanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de sosyal duygusal becerilerin öğretilmesine yönelik uygulamaların kullanılması henüz yeni başlayan bir süreçtir ve uygulamaların sayısı oldukça azdır. Yurtdışındaki çalışmalara benzer biçimde uygulamalar ağırlıklı olarak otizmli bireyler için geliştirilmiştir. Ancak, duygu farkındalığını geliştirmeye yönelik sınırlı sayıda da olsa uygulama bulunmaktadır.

Dinle-Anla, Tohum Otizm Vakfı tarafından geliştirilmiş olan dinlediğini anlama becerisine katkı sağlamayı amaçlayan bir uygulamadır. Uygulamada çeşitli modüller bulunmaktadır ve her modül içinde dinlediğini anlamaya yönelik çeşitli sorular yer almaktadır. Otizmli çocuklar için geliştirilmiş başka bir uygulama olan *Otsimo*, çocuklar ve aileleri için hazırlanmış iki farklı kullanım biçimine sahiptir. Çocuklar için hazırlanan etkinlikler eğitici oyunları içermektedir. Oyunlar, duyguları anlama ve öğrenme konusunu da içermektedir. Yetişkin kullanımında ise çocuğun gelişim raporlarını takip etmek mümkün olmaktadır. Yine Otsimo’ya bağlı geliştirilen

İçimdeki Hazine uygulaması çocuklara kavramları ve duyguları öğreten farklı oyunlar içermektedir. Otizmli çocuklar için geliştirilmiş bir diğer uygulama *Tolkido*'dur. Bu uygulama ile çocuklar özel bir şekilde etiketlenmiş nesneleri cep telefonlarına okutarak tanıdıkları kişinin sesinden nesnenin seslendirmesini duyabilmektedirler.

Otizmli çocuklar için geliştirilmiş uygulamaların dışında *5NİK-Neden* uygulaması çocukların neden sonuç ilişkilerini kavrama becerilerini arttırmak amacıyla hazırlanmıştır. Uygulamada, kolaydan sora giden eğitim kartları ile çocukların farklı durumların nedenini bulmaya yönelik yapboz oyunlarını içermektedir, ayrıca çocuk sorulara sesli olarak yanıt verebilmekte ve kendi cevabını dinleyebilmektedir. *SagoMini Bebekler*, okul öncesi çocukları için geliştirilmiş bir uygulamadır. Uygulamadaki sanal bebekleri besleyip bakımın yapan çocukların empati becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır.

Görüldüğü gibi Türkiye'de çocukların özel ihtiyaçlarını destekleyici sınırlı sayıda uygulama bulunmaktadır, var olan uygulamaların da etkililik çalışmaları henüz yapılmamıştır. Zamanla, bu alanda daha fazla uygulama yapılacağı öngörülmektedir. Son yıllarda mobil uygulamaların yanı sıra sanal gerçeklik teknolojisi de artan bir hızla kullanılmaktadır. Sanal gerçeklik gerçekçi bir ortam sunması yönüyle önleyici ve tedavi edici amaçla ruh sağlığı alanında kullanılmaktadır. Yurtdışında yapılan çalışmalar, sosyal duygusal öğrenme yaklaşımına dayalı sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılmaya başladığını ortaya koymaktadır. Bir sonraki bölümde sanal gerçeklik teknolojisinin ne olduğu ve ruh sağlığı alanında kullanımına ilişkin bilgi verilecektir.

2.2. Sanal Gerçeklik

Akıllı telefonların, bilgisayarların ve tablet kullanımının artması, internete erişimin kolaylaşması eğitim ve ruh sağlığı alanında da dönüşümlere neden olmaktadır. Eğitimde teknolojinin kullanılması giderek yaygınlaşmaktadır ve teknolojinin gelişmesine paralel olarak bu gelişen teknolojilerin insan hayatını kolaylaştırmak için nasıl kullanılabileceğine dair çalışmalar yürütülmektedir. Sanal gerçeklik sistemlerinin gelişmesi sürecinde de bu sistemlerin insan hayatını kolaylaştırmaya yönelik eğitim, tıp, mimari gibi alanlarda kullanımının geliştiği görülmektedir.

“Sanal gerçeklik” kelimesi, insan algısını yanıltabilecek unsurların bilgisayar ortamında hazırlanarak yapılan deneyleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Sanal gerçeklik ile kullanıcılar gerçekmiş hissi verilen, bilgisayarlar tarafından yaratılmış ortamlara maruz bırakılmaktadırlar. Sanal gerçeklik gözlükleri ve pozisyon izleyici aletlerin kullanımı ile kullanıcı yaratılan bilgisayar ortamında istediği yere gidebilir, yürüyebilir ve baktığı doğrultuyu belirleyebilmektedir (Bayraktar ve Kaleli, 2007). Sanal gerçeklik, gerçek bir durumun bilgisayar tarafından oluşturulmuş bir benzetimini ve kullanıcının bu benzetim ortamını sanal gerçeklik gözlükleri aracılığı ile algılamasını ve benzetim ortamı ile etkileşime girmesini sağlamaktadır (Serrano, Barlos ve Botella, 2016).

Teknolojik anlamda sanal gerçeklik, bir bilgisayar sisteminin veya teknolojinin izlenmesi ve oluşturulmasıyla tanımlanabilmektedir. İzleme, kullanıcının hareketini yakalar ve sanal dünyayı izlenen harekete göre güncellemektedir. Sensör veya kumanda kolu gibi bir izleme cihazı kullanıcının fiziksel hareketlerini ve konumunu algılamaktadır. Ardından, sanal ortamı buna göre günceller. Sanal bir ortamda bir kişi genellikle avatar tarafından temsil edilmektedir. Avatar, kullanıcıyı dijital ortamda temsil eden, kullanıcının gerçek dünya ile eşzamanlı olarak kontrol edip yönlendirdiği karakterdir. Böylece, kullanıcı avatarın gözünden sanal dünyayı görmeye ve deneyimlemeye başlamaktadır (Bailey ve Bailenson, 2017).

2.2.1.Çevreleyen Sanal Gerçeklik ve Bulunma Hissi

Gerçek dünyayı yansıtabilme düzeyine göre çevreleyen (immersive) ve çevrelemeyen (non-immersive) olarak iki tür sanal gerçeklikten bahsedilmektedir. Çevreleyen sanal gerçeklik, canlı, kişisel ve daha gerçekçi bir sanal dünya sunar, daha inandırıcı bir deneyim yaratmaktadır (Herbelin, 2005). Çevreleyen sanal gerçeklik bir bilgisayar ve bir ekrandan oluşan bir teknolojik sistem olarak tanımlanabilir. Çevreleyen sanal gerçeklik fiziksel dünyayı engelleyen ve kullanıcıların benzetimli bir ortamda psikolojik olarak bulunduklarını hissetmelerini sağlayan zengin bir ortam sunmaktadır (Bailey ve Bailenson, 2017).

Çevreleme, gerçek fiziksel dünya yerine yaratılan sanal ortamın duyuşal olarak inandırıcı olmasını sağlamaktadır. Örneğin, bir kişi sadece sanal gerçeklik ortamlarında değil roman okurken de bulunma hissini yaşayabilmektedir. Bulunma,

sanal gerçekliğin psikolojik etkisi ile ilgilidir. Bulunma bir etkinlikte yer alma hissini ifade eder ve kişinin bu etkinliğe nasıl dahil olduğunu ve bu etkinlik süresince nasıl davrandığını açıklamak için kullanılan bir terimdir. (Gökoğlu, Erdoğan, Öztürk ve Çakıroğlu, 2017) Böylece, tehlikeli bir durum senaryosunda bulunma hissini yüksek düzeyde yaşayan bir kişinin kalp atışı hızlanmaktadır ve korku duygusunu yoğun yaşamaktadır. Öz bulunma (self-presence), kullanıcıların avatarlarıyla tanımladıkları gerçeklik düzeyini ifade etmektedir. Yani, avatarlarını ne kadar gerçek bedenleri olarak deneyimledikleri ile ilgilidir. Sosyal bulunma (social presence), mevcut olan diğer sanal karakterlerin kullanıcı için ne kadar gerçek algılandığını ifade etmektedir. Örneğin, deneyimi yaşayan kişi diğer sanal karakterin mutlu, kızgın, ilgisiz gibi farklı duygu durumlarından etkilenirse sosyal bulunma düzeyinin yüksek olduğu varsayılabilir. Mekansal bulunma, sanal ortamın ne kadar gerçek hissettirdiği ile ilgilidir. Mekansal bulunma, genellikle bulunma kavramı ile dönüşümlü olarak kullanılmaktadır (Bailey ve Bailenson, 2017).

Son yıllara kadar çevreleyen sanal gerçeklik teknolojisi sadece araştırma merkezleri ve üniversitelerde kullanılabilen bir teknolojiydi. Ancak, günümüzde bu sistemlerin daha ulaşılabilir olması ile kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. Çevreleyen sanal gerçeklik oda boyutunda 3B çoklu ekranlar (CAVE) ve sanal gerçeklik gözlükleri (HMD) ile kullanılmaktadır. Ancak kullanımının yaygınlaşması CAVE yerine daha çok sanal gerçeklik gözlüğü ile kullanımının artması ile mümkün olmaktadır (Gökoğlu ve diğ., 2017). Çevreleme ve bulunma hissini giderek gelişmesi sanal gerçeklik uygulamalarının çeşitleneceğini ve kalitesinin zamanla artmaya devam edeceğini düşündürmektedir. Sanal gerçeklik yazılımları görüntü, ses, yazı gibi uyaranların aynı anda kullanılmasını gerektiren çoklu ortamlar sunmaktadır. Çoklu ortamların tasarlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı kurallar bulunmaktadır.

2.2.2. Mayer'in Çoklu Ortam Tasarımı İlkeleri

Çoklu ortamların eğitim amacı ile kullanımının artması ile beraber, çoklu ortamların öğrenme ortamlarından nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır. Yapılan bu çalışmalar, çoklu ortamlarla bireylerin en iyi nasıl öğrendiğini belirlemeye yöneliktir. Çoklu ortam, sadece kelimelerden öğrenmeye dayalı geleneksel öğrenme yöntemlerinin resimler, sesler, videolar vb.

uyaranlarla desteklenmesi anlamına gelmektedir. Mayer(2009; akt. Dursun ve Odabaşı, 2014), çoklu ortamı sözcüklerin ve görsellerin sunum materyalinde bir arada kullanılması olarak ifade etmektedir. Çoklu ortam tasarımları bilginin ses, görüntü, animasyon, diyagram gibi çeşitli yollarla öğrenilmesini sağlamaktadır. Öğrenenle birebir öğrenme gerçekleştirildiği için öğrenenin dikkatini geleneksel yöntemlere kıyasla daha fazla çeker ve ön bilgilerin harekete geçirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu amaçla geliştirilen eğitsel oyun yazılımlar, öğrenenin eğlenirken konuyu öğrenmesini ve katılımını arttırmayı hedeflemektedir.

Mayer (2009), çoklu ortamlarda kullanılan görsel ve işitsel bilgilerin sade bir şekilde bir arada kullanılmasının öneminden bahsetmektedir. Mayer'in kuramı çoklu materyallerin kafa karışıklığına neden olmadan nasıl bir arada kullanılacağı konusunda yol göstermektedir. Mayer, çoklu ortamda öğrenmenin gerçekleşmesi adına önemli ilkeler önermektedir. Bu ilkeler şunlardır:

1. *Tutarlılık İlkesi:* Konu ile ilgisi olmayan görsellerin ve seslerin kullanımı kafa karışıklığına neden olmaktadır. Bu nedenle konu ile ilgili olmayan öğrenme materyalleri çoklu ortamlarda kullanılmamalıdır.
2. *Dikkat Çekme İlkesi:*Öğrenme sürecinde önemli olan sözcük ve resimler tasarımda vurgulanmalıdır.
3. *Gereksizlik İlkesi:*Öğrenme sürecinde görsel ve sözel uyaranların aynı anda verilmesi öğrenmenin daha etkili olmasını sağlamaktadır. Animasyon ve anlatımın beraber sunulduğu ortamlar, animasyon anlatım ve yazının birlikte kullanıldığı ortamlara göre daha iyi öğrenme sağlamaktadır. Animasyon ve yazı gibi iki farklı görsel uyaranın aynı anda kullanılması öğrenenin kafa karışıklığı yaşamasına neden olabilmektedir.
4. *Uzamsal Yakınlık İlkesi:*Birbiriyle ilişkili sözcük ve resimlerin ekranda birbirine yakın olarak konumlandırılması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

5. *Zamansal Yakınlık İlkesi*: Birbiriyle ilişkili sözcük ve resimlerin aynı anda sunulması, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.
6. *Parçalama – Bölme İlkesi*: Konunun uygun biçimde bölümlere ayrıldığı durumlarda öğrenme, konunun bölümlere ayrılmadan verilmesine göre daha iyi gerçekleşmektedir.
7. *Ön Alıştırma*: Öğrenilecek önemli kavramlar ve bu kavramların özellikleri önceden bilindiğinde öğrenme daha iyi olmaktadır. Bu nedenle, öğrenenleri konuya maruz bırakmadan önce konunun akışı ile ön bilgi verilmelidir.
8. *Biçim*: Resim ve anlatımın birlikte sunulduğu ortamlarda öğrenme, resim ve yazının birlikte sunulduğu ortamlara göre daha iyi gerçekleşmektedir.
9. *Çoklu Ortam*: Resim ve yazının birlikte sunulduğu ortamlarda öğrenme, sadece yazıdan oluşan öğrenme ortamlarına göre daha iyi olur.
10. *Bireysel Farklılıklar İlkesi*: Anlatımda akademik dil yerine günlük dilin kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Uzamsal yetenekleri daha yüksek olan öğrenciler görsel uyaranları daha iyi hatırlarken, işitsel hafızası güçlü olan öğrenciler işitsel uyaranları daha iyi hatırlayabilmektedir.
11. *Ses İlkesi*: Sözlü anlatımda makine sesi yerine insan sesi kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.
12. *Resim*: Konuşan kişinin sadece sesinin duyulması yerine resminin de görülmesi, öğrenmenin daha iyi olmasını sağlamaktadır (Mayer, 2009; Demirer, 2009).

2.2.3. Sanal Gerçeklik Yazılımları

Yazılım araçları ile farklı sanal çevreler yaratmak mümkün olabilmektedir. Böylece, gerçek hayatta var olması mümkün olmayan bulutların üstü gibi

kullanıcıların yaratıcılığına kalmış sanal alanlar yaratılabilmektedir. Temel olarak, sanal ortam yaratılırken bir oda gibi üç boyutlu bir alanın yaratılması ile başlanmaktadır. Veri tabanının boyutu hem sanal dünyanın genel boyutları, hem de o sanal dünyada istenen çözünürlük ile belirlenmektedir. Dolayısıyla, sanal dünyaları temsil eden üç boyutlu veri tabanları nispeten büyük olabilmektedir. Sanal ortam yaratıldıktan sonra yaratılan nesne modelleri sanal dünyaya istendiği gibi yerleştirilebilmektedir. Örneğin, önce sınıf olarak kullanılabilecek bir oda yaratılır, ardından sınıftaki eşyalar; sıralar, tahta, panolar vb. yaratılır ve sanal sınıf ortamına yerleştirilmektedir. Yaratılan sanal dünya nesne modelleri, avatarlar, ses vb. detaylarla kullanıcıların istediği biçimlerde detaylandırılabilir. Oluşturulan modeller dijital ortamlarda depolanabilmektedir. Gün geçtikçe üç boyutlu modellerin kütüphaneleri artmaktadır (Blaskovitch, Loomis, Beall, Swinth, Hoyt ve Bailenson 2002). Sanal karakterlerin ve sanal çevrenin özellikleri kullanıcıların bulunma hissini etkilemektedir.

2.2.3.1.Sanal Karakterler (Virtual Characters)

Çevreleyen sanal gerçeklik ile kullanıcılar sanal bedenlerini kendi gerçek bedenleri gibi algılayabilmektedir ve bu durum kullanıcıların sanal bedenlerine yönelik tutumlarını ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Kullanıcılar kendi sanal bedenlerini ya da diğer avatarları yaratırken cinsiyet, saç rengi, ten rengi, boy ve kilo gibi özelliklerini seçebilmektedir. Örneğin, sanal bir sınıfta bir öğrenci öğretmenin cinsiyetini, boyunu, kilosunu ve giysilerini istediği gibi düzenleyebilmektedir (Bailenson, Yee, Blascovich, Beall, Lundblad ve Jin, 2008). Kullanıcının ihtiyacına ya da çalışmanın amacına göre avatarlar üzerinde istenen değişimler yapılabilmektedir. Örneğin, sanal bir sınıfta, bazı öğrencilerin gülümseyen öğretmenlerle daha iyi, bazılarının da ciddi yüzleri olan öğretmenlerle daha iyi öğrenmesi söz konusu olabilmektedir. Bu durumda, öğretmen, öğrencinin dikkatini ve öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için her bir yüz ifadesini uyarlayarak her öğrenci türüne göre farklı hale getirilebilmektedir.

Sanal karakterler sadece cinsiyet ve fiziksel özelliklere göre değiştirilmez, ayrıca sanal çevreye maruz bırakılan kişinin kendisi gibi de gösterilebilmektedir. Fox ve Bailenson (2009) kullanıcıların kendi sanal karakterlerine maruz kaldıklarında öğrenmenin artıp artmadığını araştırdıkları çalışmalarında sanal bir ortamda egzersiz

yapan kendi modeline maruz kalmanın, başka bir sanal karakterin egzersiz yapmasına maruz kalmaya göre katılımcıların egzersiz davranışını daha fazla arttırdığını ortaya koymuşlardır. Sosyal bulunma sanal karakterlerin kullanıcı tarafından ne kadar gerçek algılandığı ile ilgilidir. Sanal karakterlerin sözel olarak etkileşime geçmesinin yanı sıra göz kontağı, mimikler ve beden dilini kullanarak da iletişime geçmeleri sosyal bulunmayı arttırmaktadır. Sanal karakterlerin gerçek dünyadaki karakterler gibi davranmalarına *davranışsal gerçekçilik (behavioral realism)* denilmektedir. Gerçek hayattakine benzer sözel ve sözel olmayan tepkiler veren sanal karakterler kullanıcıların sosyal bulunma hissini arttırmaktadır (Blascovitch ve diğ., 2002).

2.2.3.2. Sanal Çevre (Virtual Environment)

Sanal gerçeklikte sensör veya kumanda kolu gibi bir izleme cihazı kullanıcının fiziksel hareketlerini ve konumunu algılar ve buna göre sanal dünyayı düzenler. Kullanıcı arayüzü hem bir izleme sistemi hem de bir görüntüleme sistemi içerir. İzleme sistemi, kullanıcının sanal ortamda konumunu ve yönünü belirleyen ve üç boyutlu grafik veri tabanından uygun bilgileri seçmek ve duysal bilgileri uygun şekilde geri dönüştürmek için bir dizi koordinat oluşturan bir bilgisayara uygun verileri gönderir. Böylece, eğer kullanıcının başı sağa dönerse, sanal sağında bulunanı görür, kullanıcının başı sola dönerse sanal solunda bulunanı görür (Blascovich ve Hoyt, 2002). Sanal gerçeklikle yaratılan çevreler kullanıcının ihtiyacına ya da sanal çevrenin kullanım amacına göre yeniden düzenlenebilmektedir. Örneğin sanal seminer salonunun büyüklüğü, dinleyicilerin konumu, sayısı, odadaki ışık gibi detaylar ihtiyaca göre belirlenebilmektedir.

2.2.3.3. Sanal Gerçeklikte Etkileşim

Sanal ortamda bulunan kişinin (kullanıcı), medya ortamı ile etkileşimi sanal gerçeklikte etkileşimi oluşturmaktadır. Başka bir deyişle etkileşim, bir medyanın kullanıcılarının sanal ortamın içeriğini etkileme seviyesidir. Medya sanal ortamın içeriğini kullanıcıya iletirken, kullanıcının eylemlerini de içeriğe iletmektedir. Medya içeriği sanal nesneler, karakterler ve olaylardan oluşan sanal ortamı ifade etmektedir. Sanal içerikte yer alan görüntü ve ses; kullanıcının sanal çevreye verdiği tepki sanal gerçeklik etkileşimini oluşturmaktadır. Bazı kullanıcılar sanal ortamdaki nesnelerle daha çok etkileşimde bulunurken bazı kullanıcılar daha az etkileşimde bulunmaktadırlar. Medya hem kullanıcının sanal çevre tarafından ne kadar

kuşatılacağını hem de etkileşim seviyesini belirlemektedir. Steuer'e göre (1992) etkileşimin düzeyi hız, aralık ve eşleştirme üzerine kuruludur. Hız, sanal gerçeklik sisteminin kullanıcıya cevap verme süresidir. Sanal ortamda kullanıcılar genellikle objelere dokunabilmekte ve objeleri hareket ettirebilmektedir. Sistemde bu şekilde kullanıcıların değiştirebileceği değişkenler sistemin aralığını ifade etmektedir. Eşleştirme ise kullanıcının hareketlerine göre sistemde yarattığı değişikliklerin sistem tarafından algılanması ve sisteme geri iletilmesi söz konusudur. Kullanıcının baş hareketlerini sezmek, el hareketlerini algılamak ve bu girdilere göre sistemin yani sanal çevrenin kullanıcının hareketine uygun olarak yeniden düzenlenmesi eşleştirme düzeyini ortaya koymaktadır.

Sanal ortamın fiziksel niteliklerinin gerçek dünyanın fiziksel niteliklerine benziyor olması ve sanal ortamın sosyal olmasının bulunma hissini arttırdığı bilinmektedir. Sanal karakterlerle etkileşim, gerçek dünyaya benzer biçimde sözel, yüz ifadeleri ve mimikler gibi iletişim yolları ile gerçekleşmektedir. Sanal dünya tasarlanırken, kullanıcının hangi nesnelerle etkileşime geçebileceği baştan belirlenmelidir. Örneğin, bir sanal sınıf ortamı için hangi nesnelerin modellenmesi gerektiği, kullanıcıdan sanal sınıfta ne gibi eylemler beklendiği ve bu eylemlerin gerçekleşmesi için hangi nesnelerin modellenmesi gerektiği belirlenmelidir. Tasarlanan sanal dünyanın neye benzediği, kullanıcılar tarafından algılanan sanal dünyanın net olup olmadığı ve sanal dünyada kullanıcıların nasıl hareket edeceği (yürüyerek, bir taşıtla ya da ışınlanarak gibi) yine tasarım sürecinde belirlenmesi gereken ve etkileşimi etkileyen faktörlerdir (Bostan, 2007).

Sanal çevredeki sanal karakterlerin hangi amaçla kullanılacağı, kullanıcılar ile nasıl etkileşime gireceği önceden programlanmalıdır. Bazı sanal karakterler kullanıcı ile etkileşime geçerken, bazıları etkileşime geçmez. Kullanıcı ile önceden belirlenen bir metne göre etkileşime geçip geçmeyeceği, yapay zekanın kullanılıp kullanılmayacağı ve sanal karakterlerin yaş, ırk, cinsiyet, genel görünüm, jest ve mimikler gibi detayları da etkileşimi etkileyen unsurlardır. Kullanıcının sanal karakterlerle nasıl iletişime geçtiği de etkileşimi etkilemektedir. Eğer sanal karakterler sözel iletişimi kullanacaklarsa, karakterlerin önceden seslendirilmiş olması gerekmektedir. Beden dili ile iletişimi sağlamak için ise tasarlanan insan modellerinin

beden dili mesajlarını içerecek biçimde programlanması gerekmektedir (Calvert, 2002, s. 664).

Gerçekçilik, sanal çevrenin gerçeğe ne kadar uygun olduğunu ifade etmektedir. Cheng ve Cairns'e göre (2005) gerçekçilik, grafiksel ve davranışsal gerçekçilik olmak üzere iki türdedir. Grafiksel gerçekçilik sanal ortamın ışıklandırması ve geometrik gerçekçiliği ile ilgiliyken, davranışsal gerçekçilik nesnelerin ve karakterlerin gerçek dünyadakine ne kadar benzediği ile ilişkilidir. Örneğin, sanal bir sınıf ortamının gerçek sınıfı ne düzeyde yansıttığı, sanal öğrenci karakterlerinin gerçek öğrencilere ne düzeyde benzediği, karakterlerin beden hareketleri, jest ve mimiklerinin ne düzeyde gerçekçi olduğu bulunma hissinin arttırması bakımından önemlidir.

2.2.4.Ruh Sağlığı Alanında Sanal Gerçeklik Kullanımı

Sanal gerçekliğin ruh sağlığı alanında kullanımı bilgisayarlı modeller yoluyla insan algılarının yapay nesne ve yerlerle gerçekte varmışçasına değiştirilmesine dayalıdır. Böylece kişinin korktuğu durumla yüzleşmesi sağlanmaktadır. Bu durum sanal gerçeklik maruz bırakma tedavisi olarak adlandırılır. Bu yöntemde, birey belli bir duruma sanal gerçeklik aracılığıyla maruz bırakılır ve tekrarlanan maruz bırakmanın zamanla kişinin kaygısını azaltacağı varsayılır. Böylece kişinin kaçındığı duruma alışkanlık geliştirmesi beklenir (Herbelin, 2005).Özellikle, fobilerin tedavi edilmesinde maruz bırakma sık kullanılmaktadır. Maruz bırakma kişinin kaçındığı durumla aşamalı ve kontrollü bir biçimde karşı karşıya getirilmesine dayalıdır. Kişinin kaçındığı uyaran bazen gerçek hayatta var olan köpek, yılan gibi bir canlı ya da nesne, bazen topluluk önünde konuşmak, iş görüşmesi yapmak gibi bir durum, bazen toplu ulaşım araçları, uçak seyahati gibi bir ortam olabilir. Kaçınılan duruma karşı farklı maruz bırakma türleri bulunmaktadır;

Yaşantısal Maruz Bırakma (InVivo Exposure): Danışanı kaçındığı duruma gerçek hayatta maruz bırakmaya dayalıdır. Örneğin, danışan asansöre binmekten korkuyorsa önce asansörün önünden geçmesi, ardından asansörün içine girip çıkması, sonra asansörle bir kat çıkması gibi görevlerle kişi kaçındığı durumla kolaydan zora doğru ilerleyen görevlerle yüzleştirilir.

Zihinsel İmgeleme (ImaginalExposure): Danışan kaçındığı durumla gerçek hayatta karşı karşıya kalmak yerine kaçındığı durumu zihninde canlandırır. Örneğin, gerçekten asansöre binmek yerine, danışan aşamalı olarak asansöre bindiğini hayal eder.

Sanal Gerçeklikle Maruz Bırakma(InVirtuoExposure): Danışan bilgisayar ortamında yaratılmış olan sanal çevreye maruz bırakılır. Böylece gerçek duruma maruz bırakmanın mümkün olmadığı koşullarda sanal gerçeklik tedavisi, bireyin belli uyarılara istenen düzeyde maruz bırakılmasını mümkün kılarak etkili olur(Üzümcü ve diğ., 2018).

Sanal gerçekliğin ruh sağlığı alanında kullanılması sağladığı bazı avantajlar nedeniyle tercih edilmektedir. Sanal gerçeklik, istenen durumun istenen sıklıkta sunulabilmesini mümkün kılmaktadır. Örneğin uçuş fobisi olan biri için arka arkaya 10 kez uçağın kalktığı durumun yaratılması, ya da beş dakika boyunca hiçbir katta durmadan asansörün hareket etmesinin sağlanması gibi gerçek hayatta mümkün olmayacak durumlar yaratılabilmektedir. Sanal gerçeklik danışan gizliliğinin korunmasına katkıda bulunmaktadır. Topluluk önünde konuşma gibi başkalarının önünde yaparken rahatsız edici olan davranışlar önce psikolojik danışma odasında sadece psikolojik danışman ve danışanın olduğu odada deneyimlenmektedir. Danışan hazır olduğunda yaşantısal maruz bırakmaya geçilmektedir (Guitierrez, Vexo ve Thallman, 2008).

Gerçek duruma benzer ortamların sanal çevreye aktarılması ile psikolojik danışman danışanı kaçındığı durumda birebir gözlemlene imkanı bulmaktadır. Örneğin, psikolojik danışman topluluk önünde konuşma konusunda zorluk yaşayan danışanın tepkilerini danışan sanal çevreye maruz kaldığında birebir gözlemlene imkanı bulmaktadır ve buna göre müdahale planını daha danışana özgü bir biçimde geliştirebilmektedir. Gerçek hayatta deneyimlenmesi mümkün olmayan fırtına anı, savaş anı gibi durumlar sanal çevrede yaratılabilmektedir ve travma sonrası stres bozukluğu tedavisinde kullanılabilmektedir. Hayal gücü az olan, zihninde canlandırmakta zorluk yaşayan ve yaşantısal maruz bırakmadan kaçınan danışanlar için sanal gerçeklik maruz bırakma terapisi kontrollü bir ortamda kaygılarla yüzleşmeyi sağlaması açısından pratik bir yöntemdir.(North, North ve Coble,

1997).Maruz bırakmanın düzeyinin ve sıklığının ayarlanabilmesi, tekrarlanabilir olması sanal gerçekliğin ruh sağlığı alanında kullanılmasının güvenli ve ekonomik bir yöntem olarak tercih edilmesini sağlamaktadır (Emmelkamp, 2005; Romano, 2005).

Sanal gerçekliğin avantajlarına karşın bazı olası yan etkileri de vardır. Alanyazına bakıldığında olası yan etkileri konusunda pek çalışma yapılmadığı ve uzun süre kullanımının ne gibi yan etkilere yol açacağı henüz bilinmemektedir. Ancak, fiziksel olarak baş dönmesi, mide bulantısı, göz yanması gibi yan etkilere neden olabildiği bilinmektedir (Üzümcü ve diğ., 2018). İnsan hareketlerinin bilgisayara aktarımında geçen süre, hareketle görüntünün tam olarak eş zamanlı olmamasına ve buna bağlı olarak baş dönmesi, mide bulantısı gibi istenmeyen yan etkilerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Bayraktar ve Kaleli, 2007). Ayrıca, epileptik nöbetlere eğilimli kişilerde yan etkilerin daha fazla görüldüğü ve yarım saatten fazla süren maruz bırakmanın da yan etki olasılığını arttırdığı bilinmektedir (Romano, 2005). Bu nedenle, uygulamanın 15-20 dakikayı geçmemesi ve uygulama esnasında danışanın ani baş hareketlerinden kaçınması önerilmektedir. Ayrıca danışan maruz kaldığı senaryoda oturur pozisyondaysa gerçekte de oturmalı, ayakta duruyorsa gerçekte de ayakta durmalıdır, uygulama esnasında masa, sandalye gibi bir şeye dokunuyor olmasının da yan etkileri azalttığı düşünülmektedir.

İlk kez Vietnam gazilerinin travma sonrası stres bozukluğunun tedavisinde kullanılması ile başlayan sanal gerçeklik terapisi, Irak savaş gazilerinin tedavisinde de kullanılmıştır. Zamanla yurtdışında yaygınlaşmaya başlayan bu terapi yöntemi uçak korkusu (Rothbaum ve diğ., 1999; Rothbaum, Anderson, Zimand, Hodges, Lang ve Wilson, 2006; Cardoş, David ve David, 2017), yükseklik korkusu (Emmelkamp, Krijn, Hulsbosch, Vries, Shuemie ve Mast, 2002; Donker, Esveld, Fischer ve Straten, 2018), kapalı alan ve açık alan korkusu (Botella, Banos, Perpina, Villa, Alcaniz ve Rey, 1998; Botella, Palacios, Villa ve Quero, 2004; Bruce ve Regenbrecht, 2009), çeşitli hayvan korkuları (Bouchard, Cote, St-Jacques, Robillard ve Renaud, 2005), travma sonrası stres bozukluğu (Difede ve Hoffmann, 2004), obsesif kompulsif bozukluk (Belloch, Cabedo, Carrio, Lozano-Quilis, Gil-Gomez ve Gil-Gomez. 2014) , sosyal fobi (Herbert, Forman, Goetter, Corner ve Bradley, 2013; Kim, Hong, Kim, Jung, Kyeong ve Kim, 2017), topluluk önünde konuşma korkusu (Parrish ve diğ. 2016), okul korkusu (Maldonado, Neri, Calafell ve Salazar, 2009), DEHB (Parson ve

diğ., 2007; Rizzo ve diğ., 2009; Adams ve diğ., 2009) ve otizm (Parsons, Mitchell ve Leonard, 2004; Didehbani ve diğ., 2016; Ke ve Lee, 2016; Lorenzo, Lledo, Pomares ve Roig, 2016) gibi çok çeşitli alanlarda kullanılmaya başlanmıştır. Bu alanda derleme çalışmaları, kontrol grupsuz deneysel çalışmalar, kontrol gruplu deneysel çalışmalar ve meta analiz çalışmaları yürütülmüştür.

Sanal gerçeklik maruz bırakma terapisi sadece bir müdahale yöntemi olarak değil, tanı koyma aracı olarak da (Rizzo ve diğ., 2000; Parson ve diğ. 2007; Adams ve diğ., 2009) kullanılmaktadır. Örneğin, yaratılan sanal sınıf ortamında katılımcıların dikkat dağıtıcı uyaranlara verdikleri tepkiler ve odaklanma gerektiren görevleri ne düzeyde yerine getirebildikleri ölçülerek gerçekleştirilen deneylerde DEHB tanısı almış katılımcıların tanı almamış katılımcılara göre görevi yerine getirmekte zorlandıkları bulunmuştur (Parsons ve diğ., 2007; Adams ve diğ. 2009). Böylece, sadece öz bildirim ölçekleri ile danışanın geçmiş deneyimlerine yönelik bilgi alınmasının yanı sıra, belirtilerin ortaya çıktığı anda psikolojik danışman tarafından gözlemlenmesi ve kaydedilmesi de mümkün olabilmektedir. Danışanın hangi durumda daha çok zorlandığı psikolojik danışman tarafından birebir olarak gözlemlenebilir. Ayrıca, sanal gerçeklik maruz bırakma sırasında danışanın fizyolojik belirtilerinin ölçülmesine de imkan sağlamaktadır (Othmer ve Kaiser, 2000). Böylece danışanın sanal çevrenin hangi koşulunda stres belirtilerinin arttığını ve azaldığını belirlemek mümkün olabilmektedir.

Sanal gerçeklikle maruz bırakma ile yaşantısal maruz bırakma yöntemlerinin etkililiğinin karşılaştırıldığı bazı çalışmalarda, sanal gerçeklik uygulamalarının yaşantısal maruz bırakma kadar etkili olabildiğini ortaya konmuştur (Rothbaum ve diğ., 1999; Rothbaum, Anderson, Zimand, Hodges, Lang ve Wilson, 2006; Emmelkamp ve diğ., 2002; Cardoso ve diğ., 2017). Örneğin, yükseklik korkusunun tedavisine yönelik sanal gerçeklik maruz bırakma terapisi ile yaşantısal maruz bırakma tedavisinin karşılaştırıldığı çalışmada, sanal gerçeklik maruz bırakma terapisinin yaşantısal maruz bırakma tedavisi kadar etkili olduğu bulunmuştur (Emmelkamp ve diğ., 2002). Cardoso ve diğerlerinin (2017) yürüttükleri meta analiz çalışması ise, sanal gerçeklik ile yaşantısal maruz bırakmanın etkililik düzeylerinde fark olmadığını, ancak sanal gerçeklik maruz bırakma tedavisinin güvenli, kontrollü

ve uygulanabilirliğinin daha pratik ve daha ekonomik bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Sanal gerçeklik uygulamalarında kullanılan CAVE ve HMD gibi donanımlar yüksek maliyetli olabilmektedir. Bazı çalışmalar düşük ve yüksek maliyetli donanımlarla yapılan sanal gerçeklik maruz bırakma terapisinin etkililiğini karşılaştırmaya yöneliktir. Bruce ve Regenbrecht (2009), kullanılan sistemin kalitesinin uygulamanın etkililiği üzerindeki etkisini araştırmışlardır ve yaptıkları çalışmada çok donanımlı olmayan bilgisayar sistemlerinin kullanımının da sanal gerçeklik terapisinin etkililiğini azaltmadığını ortaya koymuşlardır. Sanal gerçekliğin akıllı telefonlarda da kullanılabilir hale gelmesi ile beraber akıllı telefon ile kullanılması mümkün olan sanal gerçeklik terapisini destekleyici bazı uygulamalar geliştirilmeye başlanmıştır. Kim ve diğerleri (2017), sosyal kaygı düzeyi yüksek olan kişiler için geliştirilen akıllı telefon sanal gerçeklik uygulaması ile sekiz oturumluk kendi kendine yardım senaryoları hazırlamışlardır. Sınıfta soru sorma, topluluk önünde konuşma, yemek sipariş etme gibi günlük yaşama dair senaryoların bulunduğu uygulama ile kişilerin zorlayıcı sosyal durumları kendi kendilerine deneyimlemelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bunun gibi uygulamalar tek başına bir tedavi sağlamaktan çok tedaviyi destekleyici, kendi kendine yardım uygulamalarıdır. Bu alanda yapılan çalışmaların artması ile psikolojik danışma alanında gerek önleyici koruyucu gerekse iyileştirici çalışmalar kapsamında kullanılmak üzere akademik, sosyal, duygusal pek çok farklı gelişim alanına ilişkin katkı sağlayacak sanal gerçeklik uygulamalarının geliştirileceği düşünülmektedir.

2.2.5.Çocuklarla Sanal Gerçeklik Kullanımı

Çocuklarla yapılan sanal gerçeklik uygulamalarının yetişkinlerle yapılan çalışmalara kıyasla yeni gelişmekte olan bir alan olduğu görülmektedir. Ancak, eğitimde sanal gerçeklik ve arttırılmış gerçekliğin kullanılmaya başlanmasına yönelik çalışmaların büyük bir hızla arttığı görülmektedir. Sanal gerçekliğin kullanımının yaygınlaşması, bu teknolojinin eğitim ve ruh sağlığı alanlarında oluşturacağı katkı potansiyeli, çocukların teknoloji kullanımına yetişkinlere göre daha istekli olması gibi faktörler sanal gerçekliğin çocuklarda kullanılmasının olası fayda ve risklerinin tartışılmasına neden olmaktadır.

Çevreleyen sanal gerçekliğe maruz kalan bir yetişkin, bu ortama maruz kalırken aslında güvenli bir alanda olduğunu, gerçekte bulunduğu odanın neye benzediğini bilerek sanal çevreyi deneyimlemektedir. Ancak, küçük çocukların sanal ortamı deneyimlemesi yetişkinlerden farklı olabilmektedir. Sanal gerçeklik çocukların birden onlar için heyecanlı ve canlı sanal ortama girmelerine ve ortamı yetişkinlere göre daha “gerçek” algılamalarına neden olabilmektedir. Sharar, Carrougher, Nakamura, Hoffman, Blough ve Pattaerson (2007), 6-18 yaş aralığındaki çocukların ve gençlerin yetişkinlere göre daha yüksek düzeyde bulunma hissi deneyimlediklerini ortaya koymuşlardır.

Otobiyografik hafıza, kişisel duygular, hedefler ve anlamla ilişkilidir ve okulöncesi dönemde gelişmektedir. Geçmiş ve kim olduğunu bilen çocuklar aynı anda iki farklı ortamda bulunma durumunu zihinlerinde ayırtılabilmektedirler. Çocuğun farklı bir ortamdayken psikolojik olarak sanal bir ortamda bulunabilmesi, bir benlik duygusu geliştiren ve ikili temsili anlayan, benliğin farklı biçimlerde, farklı zaman noktalarında ve farklı yerlerde var olabileceğini kavrayabilen çocuklar için uygundur (Fivush, 2011). Çevreleyen sanal gerçeklik farklı yerlerin ve farklı zaman aralıklarının oluşturulmasını sağlamaktadır. Bu noktada, çocuğun gelişmiş bir benlik duygusuna sahip olması gerçek ve sanal deneyimleri karıştırmaması adına önemlidir. Segovia ve Bailenson (2009), yaptıkları çalışmada 6-7 yaş aralığındaki çocukların balinalarla yüzdükleri sanal çevreye maruz bırakılmalarının çocuklarda yanlış anılara neden olabileceğini ortaya koymuşlardır. Alan yazına bakıldığında da yediyaşın altındaki çocuklarla sanal gerçeklik çalışmalarının yürütülmediği ve durumun çocuğun gerçeklik algısında bozulmalara neden olması olasılığından kaynaklandığı görülmektedir (Bailey ve Bailenson, 2017).

Benlik duygusu yeterince gelişmemiş çocuklarda kullanımının riskli olmasına ve yazılımların geliştirilmesinin, gerekli donanımın sağlanmasının maliyetli olmasına karşın çocuklarla sanal gerçeklik uygulamaları gün geçtikçe artmaktadır. Akıllı telefonlar üzerinden kullanılan uygulamalar, daha kolay ulaşılabilir olmasına karşın iki boyutludur. Bu nedenle, sanal gerçekliğin yarattığı bulunma hissini akıllı telefon uygulamaları yaratamaz. Bulunma hissi çocuğun gerçek yaşamdaki deneyimine benzer bir deneyim sağlamaktadır. Özellikle, yüksek kaygı düzeyi nedeniyle gerçek yaşam deneyiminden kaçınan çocuklar için yeni edinilen beceriyi pekiştirme/deneme

aşamasında kontrollü bir ortam sunmaktadır. Ayrıca sanal çevrenin iki boyutlu uygulamalara göre daha canlı bir ortam sunması çocuğun ilgisini daha fazla çekmektedir (Didehbani ve diğ., 2016; Parrish ve diğ., 2016).Görüldüğü gibi sanal gerçekliğin çocuklarla kullanımı dezavantajlarına karşın bulunma hissini yaratması yönüyle tercih edilen bir yöntem olarak gelişmektedir. Akıllı telefon uygulamaları çocuğun yanında bir yetişkin/uzman olmadan kendi kendine uygulamayı kullanmasına izin vermektedir. Ancak sanal gerçeklik yazılımları uzman denetiminde kullanıldığı için daha kontrollüdür ve yanlış öğrenmelerin engellenmesini sağlar. Bu yönüyle uygulamalar ruh sağlığı ve eğitim alanında destekleyici araçlar olarak ortaya çıkarken, sanal gerçeklik yazılımları müdahale yöntemi olarak kullanılmaktadır.

2.2.6.SDÖ ve Sanal Gerçeklik

Günümüzde, eğitim alanında teknolojinin daha fazla kullanılıyor olması, eğitici oyunları, bilgisayar bazlı eğitimi, akıllı tahta, tablet ve internet kullanımını gün geçtikçe yaygınlaştırmaktadır. Özellikle yurtdışında sanal gerçeklik teknolojisinin de gün geçtikçe eğitime dâhil edilmeye başlandığı görülmektedir. Yeni nesil çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için yeni öğrenme deneyimleri hızla geliştirilmektedir. Çocuklarla çalışırken bilgisayar destekli sosyal beceri programlarının da sosyal beceri eğitiminde kullanılmaya başlanması nispeten yeni yeni gelişmekte olan bir alan olsa da bu alandaki değişimler hızla ilerlemektedir. Böylece, gerçek dünyada sosyal ortamlarda kaygı yaşayan çocukların, daha kontrollü ortamda sosyal becerileri daha kolay biçimde edinmeleri beklenmektedir (Baker, 2008).

DeRosier ve diğerleri (2012) sosyal duygusalbecerilerin geliştirilmesinde sanal gerçeklik teknolojisinin kullanılmasının, geleneksel yöntemlere göre bazı avantajlar sağladığını belirtmişlerdir. Buna göre, bilgisayar üzerinden sosyal duygusal beceri eğitimi, uygulamanın daha kısa sürede yapılmasını sağlamaktadır. Veriler büyük bir öğrenci grubundan daha hızlı biçimde toplanabilmektedir, öğrencilerin gözlemci etkisiyle beklendik biçimde davranma olasılığı azalmaktadır. Teknolojinin beceri eğitiminde kullanılması öğrenciler için beceri eğitimini daha ilgi çekici hale getirmektedir, öğrencinin sadece okulda değil evde de oyun oynayarak öğrendiği davranışları pekiştirmesine olanak tanınmaktadır. Geliştirilen uygulamaların bireysel kullanıma imkan sağlaması beceri eğitiminin kişiye özel olmasını sağlar. Sanal gerçeklik teknolojisinin sosyal duygusalbeceri gelişiminde kullanımı, gerçek yaşam

deneyimi ile öğrenmeye göre daha pratik bir yöntem olması ve daha az kaygı yaratan bir uygulama olması yönünden etkili bulunmaktadır (Parrish ve diğ., 2016). Ayrıca sanal gerçeklik ortamı, zorlanılan sosyal durumun tekrar tekrardeneyimlenmesine ve zorluk seviyesinin kontrollü olarak arttırılmasına olanak tanımaktadır (Didehbani ve diğ., 2016).

Sanal gerçekliğin eğitimde kullanımına dayalı geliştirilen programlar iyi tanımlanmış öğrenme hedefleri ile birleştirilmiş, bilgisayar tarafından oluşturulan, üç boyutlu simüle edilmiş ortamlar olarak tanımlanmaktadır. Böylece müfredat ihtiyaçlarını karşılamak için ilgi çekici, destekleyici ortamlar yaratılmaktadır. Bu ortamların kullanımı ile öğrenciler basit metinler yerine çoklu ortamlar aracılığıyla yapıları öğrenebilmekte ve etkileşimli olarak uygulamaya katılabilmektedirler. Bu uygulamalar kullanıcıların hata yaparak, ancak gerçek dünyadaki sonuçlara maruz kalmadan öğrenmelerini sağlamaktadır (Stitcher ve ark., 2014). Bu programlar, genel olarak birebir uygulamada tedaviye yöneliktir (Didehbani ve diğ., 2016; Ke ve Lee, 2016; Parrish ve diğ., 2016; ThienAnn ve Beidel, 2017) ancak bazı programlar okullarda sanal gerçeklik teknolojisinin toplu uygulanması ile okullardaki beceri kazanımını desteklemeyi (DeRosier ve diğ., 2012; Stitcher ve diğ., 2014) hedeflemektedir.

2.2.7.SDÖ ve Sanal Gerçeklik Araştırmaları

Sanal gerçeklik terapisi çalışmaları her ne kadar yetişkinlere yönelik araştırmalarla hız kazansa da sanal gerçeklik sistemlerinin çocukların kullanımı ile uygun hale gelmesi, eğitimde sanal gerçekliğin gün geçtikçe daha fazla kullanılmaya başlanması ve bu teknolojinin çocuklar tarafından ilgi çekici ve motive edici bulunması ile çocuklara yönelik yapılan araştırmalar da hız kazanmaya başlamıştır. SDÖ ile ilişkili sanal gerçeklik araştırmalarına bakıldığında, bu araştırmaların genellikle otizmli bireylerin sosyal duygusal becerilerini arttırmaya yönelik olduğu görülmektedir (Stitcher ve diğ., 2014; Smith ve diğ., 2014; Didehbani ve diğ., 2016; Lorenzo ve diğ., 2016; Ke ve Lee, 2016; Arter ve diğ., 2018; Ke ve Moon, 2018). Bunun dışında okul reddi (Guitierrez-Maldonado ve diğ., 2009), sosyal kaygı (Sarver ve diğ., 2014; ThienAnn ve Beidel, 2017) ve topluluk önünde konuşma kaygısını azaltmaya (Bouchard, 2006; Parrish ve diğ., 2016; Rizzo ve diğ., 2019) yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Ayrıca, sosyal duygusal beceri eğitimi (DeRosier ve diğ.,

2012), duygu düzenleme becerisi eğitimi (Hadley, Houck, Brown, Spitalnick, Mirthaferre ve Barker, 2018) gibi konularda tedaviden çok beceri eğitimini destekleyici uygulamalar da geliştirilmiştir.

Geliştirilen uygulamalar genellikle okulda karşılaşılan zorlayıcı senaryolara çocukların maruz bırakılmasına yöneliktir. Örneğin, ThienAnn ve Beidel (2017) 7-14 yaş arasındaki sosyal kaygısı yüksek öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini geliştirmek için oluşturdukları sanal gerçeklik uygulamasında farklı okul ortamları yaratarak bu ortamlarda öğrencilerin selamlaşma, sohbeti başlatma ve sürdürme, sorun çözme gibi becerilerini geliştirmeye yönelik sosyal durumlara maruz kalmalarına yönelik uygulamalar yapmışlardır. Araştırmanın kontrol grubundaki öğrenciler gerçek durumlara maruz bırakılmıştır. Hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı düzeyinde azalma görüldüğü ancak uzmanların sanal gerçeklik uygulamasının daha pratik ve uygulaması kolay olduğunu belirttikleri ortaya konmuştur. Sarver ve diğerleri (2014), 8-12 yaş aralığındaki sosyal anksiyete bozukluğu tanısı almış çocuklarla yaptıkları çalışmada, öncelikli olarak çalışmaya katılan çocuklar için sosyal etkinlik terapisi uygulamış, ardından sanal gerçeklik uygulamalarını yürütmüşlerdir. Süreçte ebeveynlerden ve çocuklardan sanal gerçeklik uygulamasına ilişkin görüşleri alınmıştır ve çocuklar sanal ortamı yüksek kaliteli bir program olarak değerlendirirken, ebeveynler de sanal ortamdaki zenginleştirilmiş tedaviden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın bulguları sanal ortamın kolay uyum sağlanabilir, kabul edilebilir ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

DeRosier ve diğerleri (2012) sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik oluşturdukları ZooU oyunuyla, okul ortamında çocukların yaşadığı deneyimlere benzer şekilde sanal ortamlar oluşturmuşlardır. Bu amaçla, öğretmen ve öğrenci karakterlerine ek olarak, hayvanat bahçesindeki hayvanları da içeren bir oyun hazırlamışlardır. Oyundaki her sahnede oyuncuların çözmesi gereken sosyal sorunlar bulunmaktadır ve öğrenciler bireysel oynadıkları bu oyunda problemleri çözdükçe puan kazanmaktadırlar. Oyuna katılan öğrenciler oyuna yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir ve öğrencilerin oyun aracılığı ile ölçülen sosyal duygusal beceri düzeylerinin öğretmenlerin çalışmaya katılan öğrenciler için belirttikleri sosyal beceri düzeyleri ile tutarlı bulunmuştur. Hadley ve diğerleri (2018), 85 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları çalışmada duygu düzenleme eğitimi ile sanal gerçekliğin ve duygu

düzenleme eğitimi ile canlandırmaların kullanıldığı iki uygulamanın etkililiğini araştırmışlardır. Sanal gerçekliğin kullanıldığı uygulamaya gençlerin daha düzenli katılım gösterdiği, duygu düzenleme stratejilerini daha kolay uyguladıkları ve özgüven düzeylerinin daha fazla arttığı ortaya konmuştur. Bu çalışma, sanal gerçeklik ortamlarının duygu düzenleme becerilerinin kullanımında etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların su altı görünümünde nefes egzersizleri ile durumluk kaygı düzeyini azaltmayı amaçlayan başka bir çalışmada 8-12 yaş aralığındaki çocuklarla sanal gerçeklik destekli nefes düzenleme çalışması yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların durumluk kaygı düzeylerinin uygulama sonrasında anlamlı biçimde azaldığı ortaya konmuştur (Rooij, Lobel, Harris, Smit ve Granic, 2016)

Son zamanlarda, geliştirilen sanal çevrelerin sadece tek bir amaca yönelik değil, birden çok soruna yönelik kullanıldığı araştırmalar da yapılmaktadır. *Virtual Classroom*, başlangıçta dikkat dağıtıcı uyaranların varlığında çocukların dikkatlerini toplama düzeylerini ölçmek için geliştirilmiş bir sanal çevre iken, uygulamada yapılan güncellemelerle dikkat eksikliğini ölçmede, sosyal kaygısı olan çocuklar için maruz bırakmaya dayalı tedavide, asperger tanısı almış çocuklar için depresyon ve güvenlik eğitimi için kullanılmaya başlanmıştır (Rizzo ve diğ., 2019). Benzer biçimde, yetişkinler için geliştirilen topluluk önünde konuşma görevine ilişkin geliştirilmiş bir sanal çevrenin de dinleyicilerin görünümü değiştirilerek ergenlerin topluluk önünde konuşma kaygısının azaltılmasında kullanıldığı bir çalışma yapılmıştır (Bouchard, 2006).

Sınıf, sosyal kaygısı yüksek çocuklar için zorlayıcı deneyimlerin yaşandığı bir ortamdır. Bu nedenle, sanal sınıf ortamı hem çocuğun sosyal kaygı düzeyini belirlemede hem de bilişsel davranışçı müdahalelerle birlikte maruz bırakmada kullanılabilir. Rizzo ve diğerleri (2019), sanal sınıfı çocuğun topluluk önünde konuşmasını gerektiren bir ortam olarak kullanmışlardır. Çocuğa topluluk önünde konuşması için verilen görev, izleyici öğrencilerin sayısı araştırmacı tarafından belirlenebilmektedir. Çalışmanın sonucunda, çocuğun sanal sınıf ortamına maruz kalmasının çocuğun kaygı seviyesini azalttığı ortaya konmuştur. Parrish ve diğerleri (2016), sosyal anksiyete bozukluğu tanısı almış ergenler üzerinde sanal gerçeklik maruz bırakma tedavisinin etkililiğini araştırmışlardır. Bir partiye katılma ve topluluk önünde konuşma durumlarına sanal gerçeklik ortamında maruz bırakılan bireylerin

kaygı düzeylerinin zamanla azaldığı ortaya konmuştur. Guiterrez-Maldonado, Nelly, Calafell, Salazar (2009) ise okula gitmeyi reddeden çocuklar için aşamalı olarak okula gitme durumuna maruz bırakmaya yönelik sanal gerçeklik programı geliştirmişlerdir. 10-15 yaş aralığındaki çocuklarla yaptıkları çalışmanın sonucunda, çocukların okula ilişkin korkularında uygulama sonrasında azalma görüldüğü bulunmuştur. Bu çalışmada sanal çevrede çocuk aşamalı olarak, okula girme, sınıfını bulma, kalabalık okul koridorunda yürüme, sınıfta oturma, öğretmenine soru sorma ve topluluk önünde konuşma görevlerine maruz bırakılmıştır. Bouchard (2006) tarafından sosyal kaygı düzeyi yüksek beş ergenle yürütülen çalışmada da topluluk önünde konuşma senaryosuna maruz kalmanın üç katılımcıda güçlü bir iyileşme, bir katılımcıda orta derecede iyileşme sağladığı ortaya konmuştur.

Sanal gerçekliğe dayalı sosyal beceri eğitimi uygulamaları sadece sosyal kaygı düzeyini azaltma amacıyla geliştirilmemiştir. Benzer programların otizm tanısı almış bireylerin sosyal duygusal becerilerini geliştirmek için de kullanıldığı görülmektedir. Sanal gerçeklikle sosyal duygusal beceri eğitimi otizmlili çocukların sosyal olarak uygun davranışları gerçek hayata göre daha az risk içeren sanal ortamlarda denemelerine imkan sağlamaktadır. Ayrıca, yüz ifadelerini ve beden dilini anlamaya yönelik geliştirilen uygulamalar, otizmlili çocukların sosyal ipuçlarını anlamaya yönelik becerilerini arttırmaktadır. Çocuklara işbirliğine dayalı oyun oynama görevi veren uygulamalar, çocukların işbirliği yapma ve sosyalleşme imkanı bulmasını sağlamaktadır.

Didehbani ve diğerleri (2016), 7-16 yaş arası otizm tanısı almış çocukların duygu düzenleme, sosyal katılım ve dikkat becerilerini arttırmaya yönelik sanal gerçeklik uygulamasının etkililiğini test etmişlerdir. Uzmanın avatarlardan birini konuşturarak çocuğun tepkilerine yanıt verdiği bu uygulamada etkileşime dayalı bir ortam oluşturulmuştur ve uygulamanın çalışmaya katılan otizmlili çocukların beceri gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur. Lorenzo ve diğerleri (2016), 7-12 yaş arası otizm tanısı almış çocukların sosyal duygusal becerilerini arttırmaya yönelik geliştirdikleri sanal gerçeklik uygulamasında, çocukları farklı sosyal duygusal beceriler kullanmalarını gerektiren ortamlara maruz bırakmışlardır. Sosyal öykü (Gray, 2004) yöntemine göre hazırlanan 10 farklı senaryoya maruz bırakılan öğrencilerin tepkileri kamera ile kaydedilmiştir ve mikro beceri analizi ile çocukların

duygu ifadeleri ve sosyal durumlara verdikleri tepkilerin analizi yapılmıştır. Stichter ve diğerleri (2014), otizm tanısı almış öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek ve okullarda kolay erişimle uygulanabilir bir program geliştirmek amacıyla sanal gerçeklik teknolojisine dayalı *iSocial* sosyal yeterlilik programını geliştirmişlerdir. Program, yüz ifadelerinin tanınması, başkalarıyla fikirlerin paylaşılması, dinleme, başkalarının duygularını tanıma ve problem çözme kapsamaktadır. Üç farklı okulda yapılan grup uygulamaları *iSocial* programının hedeflenen becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. *SoCueVR* (Thotdarson ve Vilhjalmsen, 2019) otizmli çocuklara sosyal ipuçlarını öğretme amaçlı geliştirilmiş bir oyundur. Oyunda, oyuncuların bir yardım vakfına destek olmak için başkalarını kalem olarak katkıda bulunmaya ikna etmeleri gerekmektedir. Katılımcıların konuştukları kişiler yüz ifadeleri ve beden dilleri ile kalem almakla ilgilenip ilgilenmediklerin belli etmektedirler. Oyuncular beden dilini doğru okudukça puan kazanmaktadır.

Ke ve Lee (2016) 8-11 yaş aralığındaki otizm tanısı almış çocukların sosyal duygusal beceri gelişimini desteklemeye yönelik yürüttükleri vaka çalışmasında, sanal gerçeklik teknolojisi ile işbirlikçi mimari tasarımın çocukların sosyal duygusal becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. İki çocuğun mimari tasarım uygulaması süresince görüntü kaydı alınmış ve mikro davranış analizleri yapılmıştır. Sanal gerçeklik tabanlı işbirlikçi tasarımın çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve uygun tepkilerini arttırdığı bulunmuştur. Ke ve Moon (2018) sanal gerçeklik tabanlı canlandırma ve işbirliğine dayalı mimari yapı yapma oyununun 10-14 yaş arası otizmli bireylerin sosyal etkileşim performanslarında artış sağladığını ortaya koymuşlardır.

Sanal gerçeklik sosyal duygusal beceri eğitimi çalışmaları iş görüşmesi eğitimlerini de kapsamaktadır. Henüz devam etmekte olan bir çalışma, otizmli bireylerin iş mülakatı becerilerinin sanal gerçeklikle artırılmasına dayalıdır. Çalışmadan elde edilen ön bulgular, katılımcıların cevaplarının daha nitelikli olduğunu, mülakatın süresinin uzadığını, daha çok söz almaya başladıklarını göstermektedir (Arter ve diğ., 2018). Benzer biçimde, sanal gerçeklik iş görüşmesi eğitimi ile canlandırmaya dayalı iş görüşmesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırıldığı başka bir çalışmada, sanal gerçeklik iş görüşmesi eğitimine katılan katılımcıların iş

görüşmesi becerilerinin ve özgüven düzeylerinin canlandırmaya dayalı eğitime göre anlamlı biçimde arttığı ve katılımcıların sanal gerçekliğe dayalı eğitimi daha az kaygı verici buldukları ortaya konmuştur (Ginger ve diğ., 2014).

Türkiye’de henüz sanal gerçekliğin sosyal duygusal becerileri geliştirmede kullanılmasına yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Bu tez kapsamında yapılan çalışma bu konuda Türkiye’de yapılan ilk araştırmadır.



3. BÖLÜM

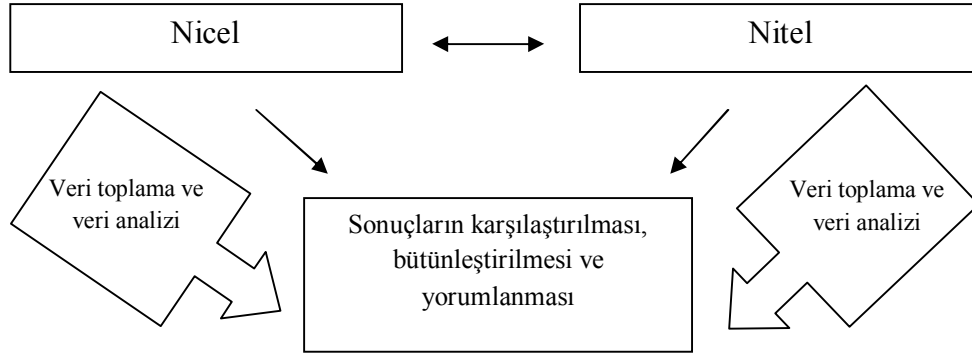
YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmada benimsenen araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın yürütülmesinde kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları, SGSDÖBEP'nin geliştirilme basamakları ve uygulama süreci ile, verilerin toplanması ve veri analizine yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Bu çalışmada, 8-12 yaş arasındaki çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik bir Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi Programının (SGSDÖBEP) tasarlanması, uygulanması ve etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla çalışmada SGSDÖBEP'nin etkililiğinin süreç ve ürünleriyle betimlenmesi ve değerlendirilmesi için bütüncül bir kavrayış geliştirmek üzere karma araştırma yöntemlerinden biri olan Eş Zamanlı Çeşitleme Stratejisi (Concurrent Triangulation Strategy) kullanılmıştır. Bu desen araştırmacının nicel ve nitel aşamaları araştırma sürecinin aynı olan bir aşamasında eş zamanlı olarak uygulamasıyla oluşur. Bu desen yöntemlere eşit öncelik verir, çözümleme sırasında bu aşamaları birbirinden ayrı tutar ve daha sonra genelleme yaparken sonuçları ilişkilendirerek ya da karşılaştırarak birleştirir ve yorumlar (Creswell ve PlanoClark, 2011). Söz konusu araştırma modelinin daha iyi anlaşılabilmesi için bu çalışmada kullanılan model Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Eşzamanlı Çeşitleme Stratejisi Modeli

Araştırmanın nicel boyutunda, SGSDÖBEP'nin çocukların sosyal beceri düzeylerine ve sosyal duygusal beceri algılarına etkisini incelemek amacıyla *tek denekli araştırma deseni* kullanılmıştır. Tek denekli desenler bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalardır. Tek denekli desenlerin belli bir tekniğin, daha spesifik olarak yeni bir tekniğin keşfi ya da nispeten yeni bir tekniğin amaçlı ve derinlemesine incelemesi için oldukça uygun olduğu; psikolojik danışmada neler olduğunun ve değişim mekanizmalarının daha bütün olarak betimlenmesini mümkün kıldığı; denekleri grup halinde ve sadece ortalamaları ile incelenmesinin aksine bireysel çeşitlenmelerin ve sonuçların ortaya konmasına olanak sağladığı belirtilmektedir (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008). Ayrıca, bu desenin seçilmesinde önemli temel gerekçelerden biri de çalışmanın doğasına ilişkindir. Araştırmada geliştirilen SGSDÖBEP, katılımcılar ile bireysel uygulama yapılmasını gerektirmektedir. SGSDÖBEP uygulamasında kullanılan olan teknolojik alt yapı, grup uygulamasına uygun değildir. Daha açık bir anlatımla, SGSDÖBEP'da kullanılan bilgisayar ve sanal gerçeklik gözlüğü gibi donanımların yalnızca tek bir kişi ile uygulama yapılmasına imkanvermesi ve SGSDÖBEP'nin çocuğa bireysel geribildirim verilmesini gerektirmesi; sosyal becerilerde güçlük yaşayan çocuklarla çalışırken grup uygulamasının çocuğun kaygı düzeyini artırma ve dolayısıyla uygun tepkiyi vermede zorlanmasına sebep olması olasılığinedeniyle çocuklarla bireysel olarak çalışılmıştır.

Bu çalışmada bir uygulamanın etkililiğini incelemeye olanak sağlayan tek denekli desen modelleri arasından AB modeli seçilmiştir. AB modeli eğitim ve klinik ortamlarda öğretim ve davranış değişikliği sağlanması sırasında kullanılmaktadır. AB modelinde, A başlama düzeyi evresini B ise uygulama evresini tanımlamaktadır. Başlama düzeyi evresinde bağımlı değişken, sürekli biçimde gözlemlenmekte ve doğal süreçte ortaya çıkan performans kaydedilmektedir. Uygulama evresinde ise bağımsız değişken uygulanmaya başlanmakta ve bağımsız değişkene ilişkin veri toplanmaktadır. Bu aşamada, bağımsız değişkenin uygulanması ile beraber bağımlı değişkende meydana gelen değişiklik incelenmekte ve başlama düzeyi evresinden toplanan verilerle karşılaştırma yapılmaktadır.

AB modeli kolay uygulanabilir bir model olması, eğitim ve klinik ortamlarda çeşitli sorulara yanıt verebilmesi ve etkili olan uygulamanın geri çekilmesini gerektirmemesi yönünden yararlı bir modeldir. Ancak, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkinin kurulmasını sağlamaması, iç geçerliği etkileyen etmenlere açık olması ve katılımcı içi yinleme yapılmasına olanak sağlamaması modelin sınırlılıklarını oluşturmaktadır (Kurt, 2012). Tek denekli desenlerde bağımlı değişken ve bağımsız değişkenin işlevsel olarak tanımlanması değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konması açısından önemlidir. Bu çalışmada, sosyal duygusal öğrenme becerileri gelişimini desteklemeye yönelik uygulanan SGSDÖBEP bu araştırmanın bağımsız değişkenini oluştururken; bağımlı değişkenleri, çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından puanlanacak olan sosyal beceri düzeyi ve çocuk tarafından puanlanacak olan sosyal duygusal beceri algısıdır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise SGSDÖBEP'na katılan çocuklar ile bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinin SGSDÖBEP'nin etkililiğini nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymak amacıyla bir durum çalışması yürütülmüştür. Başka bir deyişle, durum çalışması ile SGSDÖBEP'nin sosyal becerileri ve sosyal duygusal beceri algısını geliştirme hedefine ne kadar hizmet ettiği, eğitime katılan çocuklar ile bu çocukların ebeveynlerinin, öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılır (Yin, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda, SGSDÖBEP'nin doğasına odaklanmada; süreçlerini, ürünlerini derinlemesine

betimlemede ve birtakım etkenlerin ele alınan durumu nasıl etkilediğini ya da söz konusu etkenlerin durumdan nasıl etkilendiklerini bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymada durum çalışmasının kullanılabilmesi düşünülmüştür.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını gönüllü katılım gösteren, çalışma için gerekli koşulların oluşturulmasını kabul eden bir okulun 4. sınıfta öğrenim gören dokuz yaşındaki öğrenciler/çocuklar oluşturmuştur. Bu kısımda ilk olarak araştırmanın yapılacağı okulun belirlenme süreci, ardından katılımcıların belirlenmesi ele alınmıştır.

3.2.1. Araştırmanın Yürütüleceği Okulun Belirlenmesi

Bu araştırma için seçilecek okul için belirlenen önkoşul özellikleri ve araştırmanın yürütülmesi için seçilen okulun bu koşulları karşılama düzeyine ilişkin bilgiler aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyi: Çalışmanın orta sosyo-ekonomik düzeyde bir okulda yapılması planlanmıştır. Belirlenen okul, orta/üst sosyo-ekonomik düzeyde bir semtteki devlet okuludur. SDÖ ve sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalar alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların çatışma çözme ve stresle baş etme becerilerinde daha yüksek puanlar aldığını gösterirken, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların iletişim becerileri ve benlik algısı puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Kabakçı ve Korkut, 2009). Araştırmanın hem daha geniş bir sosyoekonomik düzey grubuna hitap etmesi hem de SGSDÖBEP’da kullanılan sanal çevre görsellerinin alt sosyoekonomik düzey bir okulu yansıtmaması nedenleri ile orta/üst sosyoekonomik düzeydeki bir devlet okulu araştırmanın yürütülmesi için tercih edilmiştir.

Yaş grubu: Orta çocukluk 8-12 yaş arasını kapsamaktadır. Orta çocukluk dönemi bilişsel becerilerin pekiştiği, ben merkezci düşünce ve davranışların azaldığı ve çocukların yetişkinlerin bakış açısını daha kolay anlayabilir hale geldiği bir dönemdir. Ayrıca, çocuklar bu dönemde yetişkinlerle amaca dayalı ortaklık kurmaya daha fazla eğilimlidir. Orta çocuklukta çocukların akran ilişkilerinin önemi artmaktadır, dolayısı ile arkadaşlarla olumlu iletişim kurmak, grup tarafından kabul

edilmek konuları ön plana çıkmaktadır. (Dwyer, 2005; akt. Sümer ve Anafarta-Şendağ, 2009). Kabakçı ve Korkut (2008) ergenlik döneminde çocukların SDÖ becerilerinin azaldığını, bunun hem ergenliğin etkisi ile ilgili olduğunu hem de ortaokulda çocukların daha fazla akademik eğitim aldıklarını ve SDÖ becerilerinin önemine genelde daha az vurgu yapıldığını ortaya koymuşlardır. Bu nedenle, hem SGSDÖBEP'nin hedeflediği 8-12 yaş grubunu en iyi yansıtacağı düşünülen orta bir yaş değeri olan 9 yaşındaki öğrencileri kapsamı hem de ergenliğin etkilerinin çalışma sonuçlarını etkilemesinin engellenmesi amacı ile 4. Sınıf öğrencileri ile araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir. 4. sınıf düzeyinde birden fazla şubesi bulunan bir okulda uygulamanın yapılması planlanmıştır. Belirlenen okul beş tane 4. Sınıf şubesi bulunan bir okuldur. Öğretmenlerden birinin araştırmaya katılmak istememesi nedeniyle katılımcılar dört farklı şubeden seçilmiştir.

Uygulama odasının fiziksel koşulları: Uygulama yapılacak okul tarafından uygulama için bir oda sağlanması gerekmiştir. Uygulama yapılacak odanın fiziksel koşulları için çeşitli kriterler belirlenmiştir: Donanımın güvenli muhafaza edilmesi için bu odanın uygulama haricinde kullanılmaması, kapısının kilitlenebiliyor olması ve sessiz bir oda olması gereklidir. Ayrıca, gizlilik nedeni ile uygulama sırasında dışarıdan görünen bir oda olmaması önemlidir. Bu nedenle bu fiziksel koşulları sağlamayı kabul eden bir okulun tercih edilmesi planlanmıştır. Araştırma, belirlenen okulun kütüphanesinde yürütülmüştür. Kütüphane, kilitlenebilir ve donanımın güvenli muhafaza edilebildiği bir ortam sunmaktadır. Ayrıca sessizdir, sadece okul bahçesine bakması nedeni ile teneffüs zamanları gürültülü olmaktadır. Uygulamacı katılımcılarla yan yana oturarak bilgisayar ekranına göz mesafesinde uygulamalarını gerçekleştirmiştir.

Okul yönetimi ile okul psikolojik danışmanlarının işbirliğine açık olması ve uygulamasaatlerinin planlanması: Çalışmada öğrencilerle birebir oturumlar yapılmıştır ve her bir oturum yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Öğrencilerin okul idaresi tarafınca uygun görülen ders saatinde uygulama için dersten alınması planlanmıştır. Bu nedenle okulun uygun ders saatlerini belirleme, ders öğretmenlerine gerekli bilgilendirmeyi yapma ve zaman planlaması sürecinde araştırmacıya destek olmayı kabul etmesi bir ön koşul olarak belirlenmiştir. Tüm bu süreçte okul psikolojik danışmanlarının çalışma için işbirliğine açık olması beklenmiştir. Belirlenen okulda

psikolojik danışmanlar bu konuda oldukça iyi bir işbirliği göstermiş, gerek sınıf öğretmenleri ve öğrenciler gerekse ebeveynler ile sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi için oldukça yardımcı olmuşlardır. Belirlenen okulda sınıf öğretmenleri ile toplantı yapılmıştır ve her katılımcı için uygun çalışma saatleri sınıf öğretmenleri ile görüş birliğine varılarak belirlenmiştir.

Yukarıda belirtilen koşullara bağlı olarak, araştırmacı uygun örnekleme yöntemini kullanarak kolaylıkla ulaşabileceği bir okul belirlemiştir. Daha sonra bu okulda 4. sınıf öğrencisi olan çalışmaya katılmaya uygun öğrenciler seçilmiştir.

3.2.2.Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmanın katılımcılarını, çalışmaya katılmaya yönelik önkoşul özellikleri sağlayan 10-15 çocuk, çalışmaya katılan çocukların ebeveynleri ve sınıf öğretmenlerinden oluşması planlanmıştır.

Tek denekli desenlerde deneysel sürecin dışında oluşan ve çalışmanın sonuçlarını etkileyen durumlar ve dış etmenler iç geçerliği etkileyebilecek bir tehdit oluşturmaktadır. Bunu önlemek amacıyla çalışmadaki katılımcıların uygulama süresince bir sosyal beceri eğitimine katılmamaları bir önkoşul olarak belirlenmiştir. Ancak uygulama sürecinde taşınma, boşanma, kayıp, yeni başlanan bir eğitim/kursun olması gibi katılımcının performansını etkileyebilecek değişikliklerin de yaşanma olasılığı bulunmaktadır. Bu değişikliklerin etkisini en aza indirmek için uygulama sürecinin kısa sürede tamamlanması planlanmıştır. Ayrıca, yakın zamanda ailesinde boşanma, kayıp, hastalık gibi durumlar yaşanmış veya yaşanmakta olan çocukların katılımcı olarak seçilmemesi planlanmıştır. Özellikle küçük yaştaki çocuklarla çalışırken olgunlaşma etkisi de bir diğer iç geçerlik tehdidi olarak görülmektedir. Bu etkinin de bertaraf edilmesinde uygulama sürecinin kısa sürede tamamlanmasının etkili olacağı düşünülmüştür. Tek denekli araştırmalarda yinelemeyi en az üç katılımcı ile yapmak gerekmektedir. Bu çalışmada katılımcı sayısı 10 olarak belirlenmiştir ve denek kaybının bir iç geçerlik tehdidi oluşturmayacağı öngörülmüştür. Bağımlı değişken verilerinin kararlılık göstermemesi iç geçerlik tehdidine yönelik olarak, katılımcı ile yapılan görüşmeler, katılımcının ebeveynleri ve öğretmeni ile yapılan görüşmelerle çeşitli veriler toplanarak katılımcıların

performanslarındaki farklılaşmaların ya da kararsızlığın nedenlerine ilişkin çeşitli kaynaklardan bilgi alınmıştır.

Grup deneysel araştırmalarına kıyasla, yansız atama yapılamaması ve az sayıda katılımcı ile çalışılıyor olması tek denekli araştırma bulgularının genellenmesinde sınırlılığa neden olmaktadır. Tek denekli araştırmalarda dış geçerliğin artmasını sağlamak amacıyla başlama düzeyinin açık biçimde tanımlanması, uygulama ortamının ve katılımcı özelliklerinin ayrıntılı olarak tanımlanması önemlidir. Tek denekli araştırmalarda dış geçerlik yineleme yoluyla sağlanmaktadır. Doğal yineleme ile araştırmada planlanan deneysel uygulama katılımcılar arasında tekrar edilir. Böylece, bir katılımcı ile elde edilen bulgular birden fazla katılımcı ile tekrarlanarak ortaya konulur. Yapılan yineleme çalışmasında katılımcı özellikleri dışındaki tüm koşullar benzer olmalıdır (Tekin-İftar, 2012). SGSDÖBEP ile her hafta aynı oturum planı, aynı uygulama yerinde ve aynı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Başka bir deyişle, katılımcılar arasındaki doğal yineleme uygulamaları, araştırmacı, ortam, araç-gereçler ve bağımsız değişkenin sunulmuş biçimi sabit tutularak yürütülmüştür. Ayrıca katılımcılar yaş, sınıf düzeyi ve davranışsal özellikler gibi değişkenler açısından birbirlerine benzer olacak biçimde seçilmiştir.

Çalışmaya kabul edilmeye yönelik önkoşul özellikler belirlenirken iç geçerlik ve dış geçerliktehditlerini kontrol etmeye yönelik bahsedilen önlemler dikkate alınmıştır. Ayrıca, 8-12 yaş arasındaki çocukların sosyal beceri gelişimi ve bu yaş grubuyla yapılan sanal gerçeklik uygulamaları incelenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılacak çocuklarda aranan önkoşul özellikler şunlardır:

Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden Alınan Puan: Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 63'tür. Ölçekten alınan ortalama puanın, yani 42'nin altında puan alan çocukların sosyal duygusal beceri algılarının daha düşük olması nedeni ile katılımcılar bu çocuklar arasından seçilmiştir. Ölçek araştırmaya katılmayı kabul eden dört ayrı 4. sınıf öğretmeni tarafından çocuklara uygulanmıştır ve SDBAÖ'den en düşük puanı alan 30 öğrenci belirlenerek bu öğrenciler arasından katılımcılar belirlenmiştir.

Psikolojik yardım ve psikiyatrik tanı: Çalışmaya daha önce sosyal duygusal öğrenme becerileri gelişimine yönelik psikolojik destek almamış ve herhangi bir psikiyatrik tanısı olmayan öğrenciler dahil edilmiştir.

Katılımcılar belirlenirken; ilk olarak uygulamanın yapılacağı okulda tüm 4. Sınıf öğrencilerine sınıf öğretmenleri tarafından Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ) uygulanmıştır. Ölçümden ortalamanın altında puan alan 30 öğrenci belirlenmiştir. Ardından psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenleri ile toplantı yapılmıştır ve çalışmaya katılması uygun olan çocuklar psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin de görüşü alınarak belirlenmiştir. Çocuklar belirlenirken;

- a. Çocuğun bilişsel yeterliklerinin eğitim programını tamamlayabilmesi için uygun olması ve kaynaştırma öğrencisi olmaması,
- b. Ebeveynlerin ölçekleri düzenli doldurmayı kabul etmesi, bilgilendirilmiş onam koşullarını kabul etmeleri gibi çalışmanın gerekliliklerini yerine getirmeye istekli olmaları,
- c. Çocukların çalışmaya düzenli katılmaya, ölçekleri düzenli doldurma, ödevleri yapma, bilgilendirilmiş onam koşullarını kabul etme gibi çalışmanın gerekliliklerini yerine getirmeye istekli olmaları,
- d. Öğretmenlerinin çocuğun çalışmadan faydalanabileceğini düşünüyor olması, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyduğunu düşünmeleri,
- e. Çocuğun son bir yıl içinde taşınma, ebeveynlerinin boşanması, kayıp gibi yaşantılarının bulunmamasına dikkat edilmiştir.

Belirtilen kriterlere uygun olan 11 öğrenci belirlenmiştir. Ardından, öğretmenlerden birinin çalışmaya katılmak istememesi nedeni ile katılımcı sayısı uygulamaya başlanmadan öncedokuza düşmüştür. Çalışmaya katılan çocuklardan birinin annesinin aynı zamanda öğretmeni olması, bir çocuğun ailesiyle ölçeklerin zamanında doldurulması ve görüşmelerin yapılması konularında iş birliği kurulamaması nedeni ile çalışmaya katılan bu iki çocuğun sonuçları araştırmaya dahil edilmemiştir. Ancak, bu çocuklarla da araştırma süresince haftada bir birer saat olarak

uygulamalar yürütülmüştür. Sonuç olarak, araştırmanın katılımcıları, bahsedilen ölçütleri karşılayan yedi öğrenci/çocuktan oluşmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Böylece, birden fazla veri toplama yöntemi, veri kaynağı ya da analiz yöntemi kullanılarak, çeşitleme yoluyla sonuçların geçerliğini ve araştırmanın inandırıcılığını arttırmak amaçlanmıştır (Creswell ve PlanoClark, 2011). Nicel veri toplama araçları olarak ölçekler kullanılırken, nitel veri toplama araçları olarak *görüşmeler ve günlüklerden* yararlanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ile ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel ölçümleri araştırmaya katılan çocuklardan ve çocukların ebeveynleri ile öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmada nicel ölçümler için, Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (Baydan, 2010) ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005) kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin genel bilgiler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

3.3.1.1. Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ)

4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal beceri algılarını belirlemek için Baydan (2010) tarafından geliştirilen ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üçlü likert türündedir ve tersine çevrilmiş madde bulunmamaktadır. Ölçek “bana oldukça uygun”, “bana kısmen uygun” ve “bana hiç uygun değil” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 63’tür ve ölçeğin cevaplanma süresi yaklaşık 15 dakikadır. Grup ortalamasının altında kalan çocuklar, sosyal-duygusal beceri algısı yönünden yetersiz olarak değerlendirilirken, ortalamanın üzerindeki çocuklar sosyal-duygusal algısı gelişmiş olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin alt boyutunda yer alan beceriler; *problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, iletişim becerileri ve benlik saygısı becerileridir*. Ölçeğin tümü için Cronbach alfa değeri .92 olarak bulunmuştur. Ayrıca test-tekrar test uygulamasında Pearson korelasyon katsayısı .84 olarak saptanmıştır. SDBAÖ, Saldırganlık Ölçeği ve Piers-Harris Öz Kavramı Ölçeği’nin uygulanarak yapılan ölçüt geçerliliği çalışmalarında anlamlı düzeyde korelasyon katsayıları elde

edilmiştir. SDBAÖ'nün geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin bulgulara göre, bu ölçek 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal beceri algılarını belirlemeye yönelik, yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

3.3.1.2.Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ), 7-12 yaş aralığındaki çocukların sosyal becerilerini arttırmak için iletişim yetersizliklerine yardım etmede önemli olan becerileri ölçmeyi amaçlayan 5'li likert tipi derecelendirme şeklinde oluşturulmuş, Akçamete ve Avcıoğlu (2005) tarafından geliştirilen bir ölçektir. SBDÖ, çocuğun davranışlarını gözlemleyen öğretmen ya da ebeveyn tarafından doldurulmaktadır. Ölçekteki beceriler, *temel sosyal beceriler, temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, grupta iş yapma becerileri, duygusal beceriler, kendini kontrol etme becerileri, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, yönerge verme becerileri ve bilişsel beceriler* olmak üzere 12 kategoride toplanmıştır. 69 madde ve 12 alt ölçekten oluşan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, “her zaman yapar”, “çok sık yapar”, “genellikle yapar”, “çok az yapar”, “hiçbir zaman yapmaz” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan düşük puan sosyal becerilere yeterince sahip olunmadığını, yüksek puan ise sosyal becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 69, en yüksek puan ise 345 puandır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan Temel Bileşenler Analizi, öz değerleri 1'in üzerinde olan ve varyansın %75.3'ünü açıklayan 16 faktör altında toplandığı görülmüştür. Tanımlanan 16 faktörün ortak varyanslarının .454 ile .911 arasında değiştiği gözlenmiştir. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .98 olarak rapor edilmiştir. Yapılan geçerlik güvenirlik çalışmaları SBDÖ'nün 7-12 yaş arasındaki çocukların sosyal beceri düzeylerini ölçmede güvenirlik katsayılarının uygunluğu ve faktör yapısının özelliği nedeniyle güvenilir ve geçerlik bir ölçek olduğunu göstermektedir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005). Bu çalışmada, ölçek çocuğun ebeveynleri ve öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

3.3.2.Nitel Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında çocuklar, ebeveynler ve öğretmenlerden nitel veriler toplanmıştır. Çocuklarla, ebeveynlerle ve sınıf öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmelerin ses kaydı imzalı onay dahilinde alınmıştır. Bu amaçla yarı

yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Bu formların oluşturulma süreçleri, içerikleri, uygulama biçimi aşağıda açıklanmıştır.

Bireylerin görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve bunun yanı sıra iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel alması açısından bu çalışmada kullanılan temel nitel veri toplama araçlarından biri yarı yapılandırılmış görüşmelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmada daha esnek oluşu ve görüşmenin akışına göre katılımcının yanıtlarının detaylandırılmasına imkân tanınması sebebiyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler bu çalışmada çocuklar ve ebeveyn/öğretmenlerle ayrı ayrı yapılmıştır. Görüşmeler, program uygulanmaya başlamadan önce ve program bittikten sonra olmak üzere iki kere yapılmıştır. Buna bağlı olarak her iki uygulamaya ilişkin ayrı formlar oluşturulmuştur.

3.3.2.1.Uygulama Öncesi Yarı Yapılandırılmış Çocuk Görüşme Formu

Nitel araştırma süreci çocuklara kendi deneyimlerini kendi kelimeleri ile anlatma fırsatı verir (Woodgate, 2000).Çocuklarla nitel araştırmanın doğası yetişkinlere göre farklılaşmaktadır. Görüşmeye başlamadan önce bu farklılıkların göz önünde bulundurulması, görüşme formları hazırlanırken, çocuk görüşmeye davet edilirken ve görüşme esnasında çocukların ihtiyaç duyduğu farklılıklara göre hazırlık ve uygulama sürecinin planlanması önemlidir. Görüşme formu hazırlanırken araştırmacının çocuğun yaş grubunun bilişsel, dilsel, sosyal ve psikolojik yeterliliklerini göz önünde bulundurması önemlidir (Gibson, 2012).

Gibson (2012), görüşme sırasında çocuğun rolünün açıkça anlatılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Buna göre, çocuğa cevap vermeden önce istediği kadar düşünebileceği, cevaplamak istemediği sorular için “geç” diyebileceği, söylenenlerin araştırmacı ile çocuk arasında kalacağı ancak araştırmada çocuğun söylediklerinin ne şekilde kullanılacağı, sırayla konuşma kuralı gibi bilgilerin çocuğa görüşme başlamadan önce verilmesi önemlidir. Görüşme sırasında açık uçlu soruların kullanımına dikkat edilmelidir ve çocuklar ayrıntıları aktarmaları için teşvik edilmelidir. Özellikle çocuklarla çalışırken, araştırmacılar ipucu vermekten ve yardım etmekten kaçınmalıdır, aksi takdirde araştırmacını kendi bakış açısını çocuğa

yansıtması riski söz konusudur, bu nedenle cevapların çocuğun kendi kelimelerinden oluşması önemlidir.

Okul çağındaki çocuklarla yürütülecek görüşmelere hazırlanırken çocuğun yaş grubunun sözel, sosyal ve psikolojik yeterlilik ve eğilimlerini dikkate almak ve ön hazırlığı buna göre yapmak önemlidir. Yedi yaşından itibaren çocukların bilişsel becerilerine bakıldığında, zihinsel beceri seti ve hafıza yetenekleri hızla genişler. Örneğin, kısa süreli bellekleri ciddi biçimde gelişir, dikkat süreleri artar, neden sonuç ilişkisi kurma becerileri gelişir. Sözel gelişim açısından bakıldığında, söylenen bir şeyi anlamadıklarında açıklama talep edebilirler, görüşme sorularını anlamadıklarında soru sorabilirler. Sosyal gelişim açısından bakıldığında yedi yaşından itibaren çocuklar kendilerini başkalarına göre değerlendirmeye başlarlar. Kendilerine yönelik bu değerlendirme, özellikle akranlardan, ebeveynlerden ve öğretmenlerden gelen geribildirimlere göre şekillenir(Feldman, 2011).

Ayrıca, bir çocuk için resim yapmak gibi tanıdık ve eğlenceli bir görevle meşgul olmanın çocukları daha rahat hale getirdiğini ve huzursuz davranışı engellediğini belirten Gibson (2012), açık havada dolaşırken, çizim yaparken veya basit bir sözsüz oyun oynarken de görüşmelerin yürütülebileceğine vurgu yapmaktadır. Çocuklarla yapılan çalışmalarda araştırmacılar ve veri toplama yöntemleri esnek olmalıdır. Darbyshire, MacDougall ve Schiller (2005) bahsedilen bu esnekliğin yöntemsel olarak özensiz olmak olmadığını, aksine daha detaylı bir planlama gerektirdiğini ama araştırmacının yaratıcılığını da kullanmasına imkan sağladığını belirtmektedir. Bu nedenle çocukla araştırmayı yürüten kişinin çocuklarla çalışma konusunda deneyimli olması da önemli bir unsurdur. Resim yapmak, oyun oynamak, göster anlat gibi yöntemler çocuğun durumu daha iyi ortaya koymasını ve alışkın olduğu etkinliklerle kendisini daha iyi ifade etmesini sağlar. Buna bağlı olarak, bu araştırma kapsamında da hem çocuklarla yürütülecek görüşme formları hazırlanırken hem de görüşmeler yürütülürken bahsedilen kritik noktalar esas alınmıştır.

SGSDÖBEP uygulamasına başlamadan bir hafta önce çocuklarla var olan sosyal duygusal öğrenme becerilerini değerlendirmek adına bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden

yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yapılandırılmış görüşme tekniğine göre daha esnektir. Önceden hazırlanmış bir görüşme protokolüne göre ilerlenmektedir. Ancak yarı yapılandırılmış görüşmeler görüşmenin gidişatına göre alt soruların kullanılmasına da imkan vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Yarı yapılandırılmış görüşme çocuk formu oluşturulurken tüm süreç ve araştırma soruları gözden geçirilerek 12 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular oluşturulurken çocuklarla nitel araştırma ve görüşme ile ilgili alanyazın incelemesi yapılmıştır. Ayrıca sorular oluşturulurken araştırmaya katılan çocukların yaş gelişim özelliği dikkate alınmıştır ve soruların çocuklar tarafından anlaşılır olacak biçimde hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan sorular çocuğun arkadaş ilişkilerini anlamaya yönelik, duygu farkındalığını anlamaya yönelik, özür dileme, işbirliği yapma, hakkını savunma, farklılıklara saygılı olma gibi sosyal beceri düzeylerini ortaya koymaya yöneliktir. Taslak görüşme formu oluşturulduktan sonra rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından üç öğretim elemanına ve çocuklarla çalışan ruh sağlığı alanından bir uzmana gösterilerek uzman görüşü alınmıştır. Formun gözden geçirme ve yeniden düzenlenme çalışmaları tamamlandıktan sonra oluşan formun son halinde yedi soru ve bu sorulara ilişkin sondalar hazırlanmıştır. Çocukların resim yapma, oyun oynama gibi alışkın oldukları yollar üzerinden kendilerini anlatmaya eğilimli oldukları ve aşina oldukları bir aktivite ile ilgilenirken kendilerini rahat ifade edebildikleri göz önünde bulundurularak, çalışmaya katılan çocuklardan kendi resimlerini yapmaları ve güçlü yönlerini ortaya koymaya yönelik güç çemberi çizimi yapmaları istenmiştir(bkz. Ek. 1).

3.3.2.2.Uygulama Öncesi Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn/Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmaya katılan çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ile çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzeylerini, zorlandıkları alanları ve geliştirilmeye ihtiyaç duyulan alanları belirlemek amacı uygulamanın 1-2 hafta öncesinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Ebeveynler ve öğretmenlerle görüşmelerde kullanılan formun oluşturulmasında, öncelikle araştırmacı tarafından araştırma sorusuna hizmet edecek biçimde görüşme soruları belirlenmiştir. Oluşturulan taslak form üzerinden rehberlik ve psikolojik danışma alanından iki öğretim elemanından görüş alınmıştır ve formun son hali

oluşturulmuştur. Görüşmeye başlamadan önce psikolojik danışman tarafından sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır ve beceri listesi sunulmuştur. Daha sonra beceri listesinde yer alan becerilerle ilgili altı soru ve bu sorular için hazırlanan sondalar görüşmede kullanılmıştır. Sorular çocuğun başarılı olduğu beceriler, geliştirmeye ihtiyaç duyduğu beceriler, çocuğun sosyal duygusal öğrenme becerilerini daha iyi kullanabilmek için genel ihtiyaçları ve ebeveynin/öğretmenin çalışmadan beklentilerini ortaya koymaya yöneliktir (Bkz. Ek. 2).

3.3.2.3.Uygulama Sonrası Yarı Yapılandırılmış Çocuk Görüşme Formu

Araştırmaya katılan çocuklarla uygulamanın tamamlanmasından bir hafta sonra yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin amacı, çocukların SGSDÖBEP eğitimine ve yazılıma ilişkin görüşlerini almaktır. Bu amaçla soru havuzu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak formda 18 soru bulunmaktadır. Taslak formdaki sorulara ilişkin rehberlik ve psikolojik danışma alanından iki öğretim elemanından ve 8-12 yaş arasındaki çocuklarla çalışan dört ruh sağlığı alanı uzmanından alınan geribildirimlere göre formun son hali oluşturulmuştur. Buna göre, karar verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu toplam 11 sorudan ve bu sorulara ilişkin sondalardan oluşmaktadır. Buna ek olarak, çocuklardan yapılan çalışmaları anlatan bir resim yapmaları da istenmiştir.

Formdaki sorular, çalışma ile ilgili çocuğun hatırladıkları, hoşuna giden ve hoşuna gitmeyen şeyler, çocuğun çalışmadan öğrendikleri, uygulamayı yürüten psikolojik danışman olarak araştırmacının, senaryo içeriklerinin, oturum akışının, bilgisayarda yapılan çalışmaların sanal karakterler, sanal çevre, ses ve görüntü kalitesi açısından değerlendirilmesi, sanal gerçeklik sırasında ortaya çıkan fizyolojik belirtilerin olup olmadığı ile ilgilidir (Bkz. Ek. 3).

3.3.2.4. Uygulama Sonrası Yapılandırılmış Ebeveyn/Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmaya katılan çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ile çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişim düzeylerini, halen geliştirilmeye ihtiyaç duyulan alanları ve uygulama süresince öğrendiklerini günlük hayata nasıl aktardıklarını belirlemek amacı ile uygulamanın sonlandırılmasından bir hafta sonra yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yürütülmüştür. Ebeveynler ve öğretmenlerle

görüşmelerde kullanılan formun oluşturulmasında, öncelikle araştırmacı tarafından araştırma sorusuna hizmet edecek biçimde 10 tane görüşme sorusu belirlenmiştir. Oluşturulan soru havuzu üzerinden rehberlik ve psikolojik danışma alanından iki öğretim elemanından görüş alınmıştır ve formun son hali oluşturulmuştur. Formun son hali yedi sorudan ve sondalardan oluşmaktadır (Bkz. Ek. 4). Uygulama sonrasında yapılan bireysel görüşmelerde kullanılan sorular ebeveynlerin ve öğretmenlerin uygulama süresince olan gözlemlerini ortaya koymaya yönelik, çocuğun gelişen ve gelişmesi gereken sosyal becerilerini ortaya çıkarmaya yönelik, çalışmanın beklentiyi karşılama düzeyini anlamaya yöneliktir.

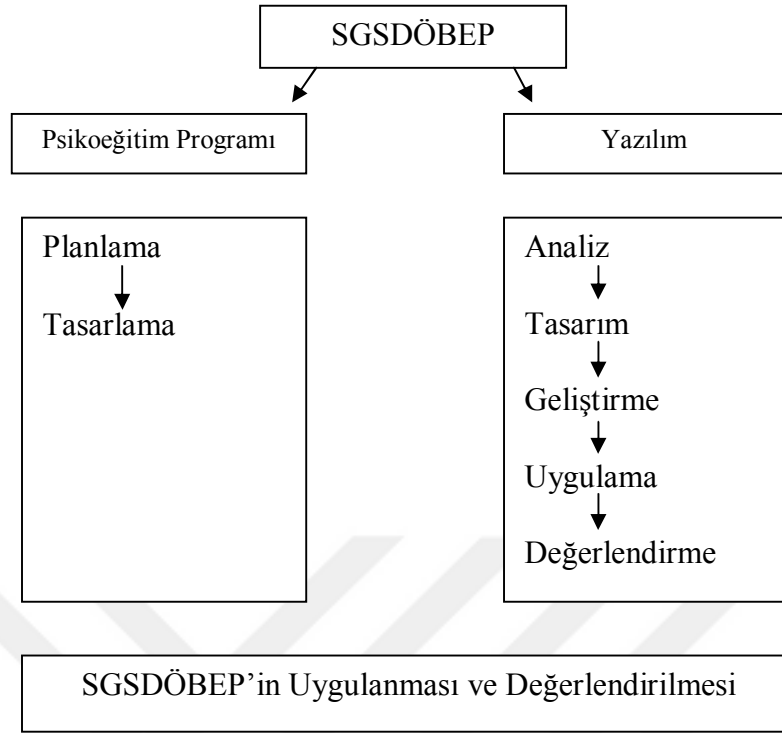
3.3.2.5.Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlükleri, araştırmanın ve araştırmacının gelişim sürecinin takibi, araştırmanın süreç boyunca yaşadıkları, duyguları ve düşüncelerini yansıtan kayıtlardır. Nitel araştırmada veri çeşitlemesi araştırmanın niteliğini arttırmak amacı ile önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmada farklı bir bakış açısının da olmasını sağlamak amacıyla araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

Araştırmacının katılımcılara, kendine ve araştırma sürecine yönelik duygu ve düşüncelerini değerlendirmesi ve kaydetmesi amacıyla araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü okulda yapılan uygulamanın başından sonuna kadar, çocuklarla tanışma, aileleri bilgilendirme, öğretmenlerle görüşme, haftalık uygulamalar, uygulama sırasındaki gözlemler ve sonlandırma aşaması gibi adımlara yönelik tutulmuştur. Araştırmacının görüşme ve uygulamalar sırasındaki gözlemleri de eklenmiştir.

3.4.Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi Programı'nın (SGSDÖBEP) Geliştirilmesi

SGSDÖBEP, “Psikoeğitim Programı” ve “Yazılım” olmak üzere iki temel içerikten oluşmaktadır ve eğitim programının yapısı Şekil 3’de sunulmaktadır. Bu bölümde SGSDÖBEP’nin geliştirilme süreci hakkında bilgi verilmiştir. Buna bağlı olarak öncelikle “Psikoeğitim Programı”nın geliştirme aşamaları sunulmuştur. İkinci olarak “Yazılım” tasarlanırken temel alınan ADDIE modeli tanıtılmıştır. Ardından, bu modele göre yazılımın tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinden bahsedilmiştir.



Şekil 3. Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitim Programının (SGSDÖBEP) Yapısı

3.4.1. Psikoeğitim Programının Geliştirilme Süreci

Psikoeğitim programı, programda ele alınacak beceri listesinin oluşturulması; senaryoların oluşturulması ve yazılması; bilgisayar oyunu olarak verilecek ev ödevlerinin ve ev ödevlerine ilişkin geribildirim seçeneklerinin hazırlanması; programın kuramsal alt yapısı ile oturum yapısının oluşturulması adımlarını içermektedir. Program genel olarak eğitimde program geliştirme süreçleri (Demirel, 2015) ve spesifik olarak psikolojik danışma ve rehberlik alanında program geliştirme süreçleri (Erkan, 2017; Gybers ve Henderson, 2012) esas alınarak *planlama*, *tasarlama*, *uygulama*, *değerlendirme* ve *geliştirme* basamakları takip edilerek oluşturulmuştur. Bu kısımda planlama ve tasarlama kısmında yapılan çalışmalar anlatılmıştır.

3.4.1.1. Planlama

Bu aşamada 8-12 yaş arası çocukların SDÖ becerilerine yönelik ihtiyaçları ve günlük yaşamda karşılaştıkları durumlar alan yazın taraması, uzman görüşü, çocuklardan ve 8-12 yaş arası çocukları olan ebeveynlerden alınan bilgilerle

belirlenerek senaryo içerikleri oluşturulmuştur. Planlama aşamasında, genel olarak yapılanlar aşağıda sıralanmıştır ve alt başlıklar altında detaylı bir şekilde aktarılmıştır;

- a. SGSDÖBEP kapsamında ele alınacak beceri listesi belirlenmiştir.
- b. Ele alınacak becerilerin belirlenmesi, örnek olay formlarının oluşturulması için alanyazın taraması yapılmıştır.
- c. Beş beceri grubu için çocuk ve yetişkinler için ayrı ayrı olacak biçimde örnek olay formları oluşturulmuştur.

Örnek olay formları kullanılarak örnek durumlar ruh sağlığı alanındaki uygulayıcılardan, öğretmenlerden ve 8-12 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerden; 8-12 yaş arasındaki çocuklardan toplanmıştır.

3.4.1.1.1.Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Listesinin Oluşturulması

Sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin gerekli okumalar yapılmıştır. Alan yazın incelendiğinde 2000'lere kadar SDÖ becerilerinin sosyal beceriler başlığı altında ele alındığı ve farklı sınıflamalarının olduğu görülmüştür. Genel olarak sosyal beceri eğitimlerinin içerik ve kapsam yönünden farklılaştığı ve okul müfredatlarına tam olarak dahil edilmediği dikkati çekmiştir. Ancak, CASEL'in sunduğu SDÖ sınıflamasının sadece psikolojik danışma kapsamında değil, tüm okul tarafından uygulanan ve müfredatın bir parçası haline gelen SDÖ becerileri eğitimlerinin yaygınlaşması ve bu konuda yapılan etkililik çalışmalarının sayısının artması ile SDÖ becerilerinin artık CASEL'in sınıflaması esas alınarak yapıldığı görülmüştür. Buna bağlı olarak bu çalışmada da bu güncel sınıflama temel alınmıştır. Buna göre, sosyal beceri listesi, a) ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri; b) grupla bir işi yürütme becerileri; c) duygulara yönelik beceriler; d) saldırgan davranışla baş etme becerileri ve e) stres durumuyla baş etme becerileri olmak üzere toplamda beş alt başlık altında hazırlanmıştır. Alanyazın taramasının sonucunda oluşturulmuş olan beceri listesi ile ilgili öğretmenlerden ve 8-12 yaş arası çocuğu olan ailelerden görüş alınmıştır. Buna göre toplam 56 beceriden oluşan bu listedeki beceriler 1 ve 5 arasında uygunluk düzeyine göre puanlanmıştır. Beceri listesi 19 öğretmen ve ebeveyn tarafından doldurulmuştur (Bkz. Ek 5). Elde edilen bilgilere ve alanyazın okumalarına göre beceri listesi yeniden düzenlenmiştir. Belirlenen

becerilerin son hali psikolojik danışma alanından üç öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir ve alınan geribildirimlere göre beceri listesinin son hali oluşturulmuştur. Oluşturulan beceri listesinin son hali Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
SGSDÖBEP Kapsamında Ele Alınan Beceriler

İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri
1. Kendini tanıtmak
2. Konuşmayı başlatma ve sürdürme
3. Teşekkür etme
4. İltifat etme
5. Yardım etme
6. Yardım isteme
7. Özür dileme
Grupla Bir İş Yürütme Becerileri
1. Sorumluluk alma
2. Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma ve anladığını ifade etme
3. Başkasının görüşünü kabul etme
4. Başkasının görüşünü ve isteğini reddetme
5. Düşüncelerini ifade etme
6. Başka bir grup üyesini uygun biçimde uyarma
7. Hakkını koruma ve savunma
Duygulara Yönelik Beceriler
1. Kendi duygularını fark etme
2. Kendi duygularını ifade etmek ve isimlendirme
3. Başkalarının duygularını anlamak ve ifade etme
4. Duyguları düzenleme
▪ Kaygıyı düzenleme
▪ Üzüntüyü düzenleme
▪ Öfkeyi düzenleme

Tablo 1.Devamı

Saldırgan Davranışla ve Stres Durumuyla Baş Etme Becerileri

1. Kavgadan uzak durma
2. Kendini saldırgan davranıştan koruma
3. Alay edilme ile başa çıkma
4. Yalnız bırakılmayla başa çıkma
5. Başarısız olunan bir durumla baş etme
6. Baskıyla baş etme
7. Suçlandığı bir durumla baş etme
8. Kendini korumak için uygun biçimde yardım isteme

Kişisel ve Sosyal Farkındalık

1. Kendini tanıma becerisi ve benlik saygısı
 2. Güçlü yönlerinin ve yapabildiklerinin farkında olma (Özyeterlilik)
 3. Kendi kendini motive edebilme
 4. Farklılıklara karşı saygılı olma
 5. Dış görünüşe dayalı farklılıklara saygılı olma
-

3.4.1.1.2.Senaryoların Oluşturulması

Beceri listesinin son hali belirlendikten sonra becerileri çalışmak için gerekli olan senaryolar oluşturulmaya başlanmıştır. Beş beceri grubuna yönelik senaryolar oluşturulurken aşağıdaki adımlar sırası ile izlenmiştir.

Alanyazın Taraması: Sosyal duygusal beceri eğitiminde kullanılan etkinliklere ilişkin alan yazın taraması(örn. Akkök, 2003; Didehbani ve diğ. 2016; Thomas, 2016; Ataş ve Efeçinar, 2017) yapılmıştır ve bu etkinliklerde kullanılan örnek olaylardan uygun bulunanlar senaryoların yazımında kullanılmıştır.

Örnek Olay İsteme: 8-12 yaş gurubundaki çocuklar, bu çocukların aileleri, öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarıyla görüşülerek ihtiyaç analizi sonucunda belirlenmiş olan sosyal duygusal becerilere ilişkin örnek durumlar istenmiştir.

İlk olarak birinci beceri grubu olan “İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerisi” için örnek olay formunun yetişkin ve çocuk versiyonları hazırlanmıştır(Bkz. Ek 6, Ek

7).Oluşturulan formun uygunluğuna ilişkin ruh sağlığı alanından üç uygulayıcıdan (bir okul psikolojik danışmanı, bir okul psikoloğu ve bir uzman psikolog) ve iki öğretim elemanından görüş alınarak formun son hali belirlenmiştir. Ardından yedi öğretmenden ve 38 çocuktan örnek olaylar toplanmıştır.

“Grupla Bir İşi Yürütme Becerisi” için örnek olay formu yetişkin ve çocuk için hazırlanmıştır ve oluşturulan formun uygunluğuna ilişkin ruh sağlığı alanından üç uygulayıcı (Bir okul psikolojik danışmanı, bir okul psikoloğu ve bir uzman psikolog) ve iki öğretim elemanından alınan geribildirimlere göre formlara son hali verilmiştir. Oluşturulan formlar ile beş öğretmenden ve 14 çocuktan örnek olaylar toplanmıştır.

“Duygulara Yönelik Beceriler” için örnek olay formu yetişkin ve çocuk için hazırlanmıştır ve formun uygunluğuna ilişkin ruh sağlığı alanından üç öğretim elemanından ve beş uygulayıcıdan (iki okul psikolojik danışmanı, bir okul psikoloğu ve iki uzman psikolog) geribildirimler alınarak formun son hali oluşturulmuştur. Oluşturulan formlar ile altı öğretmen, iki ebeveyn ve 12 çocuktan örnek olaylar toplanmıştır.

“Saldırgan Davranış ve Stresle Başa Çıkma Becerisi” için yetişkin ve çocuk örnek olay formları hazırlanmıştır ve formun uygunluğuna ilişkin psikolojik danışma alanından iki öğretim elemanından ve iki okul psikolojik danışmanından görüş alınmıştır. Buna göre son hali oluşturulan örnek olay formları kullanılarak beş öğretmen, üç ebeveyn ve 14 çocuktan örnek olaylar toplanmıştır.

Son olarak, “Kişisel ve Sosyal Farkındalık” için yetişkin ve çocuk örnek olay formları oluşturulmuştur. Formların uygunluğuna ilişkin psikolojik danışma alanından üç öğretim elemanından görüş alınmıştır ve formlar son haline getirilmiştir. Örnek olay formları aracılığı ile beş öğretmen ve 10 çocuktan örnek olaylar toplanmıştır.

Örnek olaylar formlarının oluşturulması, ilgili kişilere ulaştırılması, toplanması işlemi Haziran-Aralık 2018 tarihleri arasında yapılmıştır. Örnek olayların toplanması okulların tatil olduğu zamana denk geldiğinden yaz aylarında daha az çocuğa ulaşılabilmiştir.

3.4.1.2.Tasarlama

Tasarlama aşamasında, planlama aşamasında her bir beceri boyutu için toplanan örnek olaylar ışığında belirlenen senaryolar yazılmıştır. Ardından bilgisayar oyunu olarak verilecek ev ödevleri ile ödevlerin geribildirimleri hazırlanmıştır. Son olarak, programın kuramsal alt yapısı ile oturum yapısı belirlenmiştir.

3.4.1.2.1.Senaryoların Yazılması

Öncelikle planlama aşamasında örnek olay formlarından elde edilen durumların bir listesi yapılmıştır. Toplanan örnek olayların geçtiği mekanlara (örn. sınıf, spor salonu, koridor) ve mekanlarda bulunacak karakterlere (örn. müdür, okul psikolojik danışmanı, öğretmenler) karar verilmiştir. Ardından, her bir beceri için *kolay*, *orta* ve *zor* seviyelerde kullanılacak durumlar belirlenmiştir. Her bir beceri için en az birer tane kolay, orta ve zor durum belirlenmiştir.

Senaryolar hazırlanırken sosyal öykülerden (Gray, 1998; akt. Bozkurt, 2016) yararlanılmıştır. Sosyal öyküler sosyal anlamda önemli olan durumlar için ipuçlarını ve bu duruma uygun tepkileri açıklayan kuralları olan, belli bir formatta yazılan kısa ve bireysel öykülerdir (Gray, 2004). Temel bir sosyal öyküde *betimleyici*, *yansıtıcı*, *yönlendirici* ve *doğrulayıcı* cümle türlerinin yer alması gerekmektedir. Bir sosyal öykü örneğin, “Sınıftasın ve arkadaşlarına kaba davrandığını bildiğin bir çocuk ders başlamadan önce dün ödevini yapmadığını, senin ödevini defterine geçirmek istediğini söylüyor (Betimleyici cümle). Sen bu çocuğa ödevini vermek istemiyorsun ve ona bunu söyleyeceksin (Yönlendirici cümle). Sınıf arkadaşına açık, net ve kibar bir biçimde ona ödevini neden vermek istemediğini açıklayacaksın (Kontrol cümlesi).” gibi çocuğun karşılaşacağı durum ve bu durumda ondan beklenen davranışa yönelik kısa bilgi içeren cümleleri içerir. Sonuçta, beceri listesinde yer alan 40 beceriye ilişkin farklı seviyelerde toplam 120 senaryo oluşturulmuştur.

3.4.1.2.2.Senaryolara İlişkin Uzman Görüşü Alınması

Her bir beceri boyutu için senaryonun geçtiği mekan ve karakterler belirlenerek zorluk düzeyine göre senaryolar yazılmıştır. Ancak, önemli olduğu, okul ortamında çok sık karşılaşıldığı düşünülen bazı beceriler için birden çok durum belirlenmiş ve zorluk seviyesine göre birden çok senaryo yazılmıştır. Fazladan yazılan senaryolar, uzman görüşü alınırken uzmanlara seçenekli olarak sunulmuştur ve

uzmanlar tarafından durumu daha iyi yansıttığı düşünülen senaryo SGSDÖBEP’na dahil edilmiştir.

Senaryolar hazırlandıkça uzmanlardan görüş istenmiştir. Her bir beceri boyutuna yönelik hazırlanan senaryolar için psikolojik danışma alanından iki öğretim elemanı ve ruh sağlığı alanından üç uygulayıcıdan geribildirim alınmıştır. Uzmanlardan gelen geribildirimlere ve tez danışmanı ile yapılan düzenlemelere göre senaryoların son hali belirlenmiştir. SGSDÖBEP senaryoları Haziran-Kasım 2018 tarihleri arasında oluşturulmuştur. Genel olarak senaryoların yazılmasında beş beceri boyutu için farklı zamanlarda izlenen adımlar Şekil 4’de görülmektedir.



Şekil 4. Senaryoların Hazırlanmasında İzlenen Temel Adımlar

3.4.1.2.3.Ev Ödevlerinin Hazırlanması

Beceri listesinde yer alan 40 beceriye ilişkin toplam 120 senaryonun oluşturulmasının ardından, çocuklara verilecek ev ödevi ve uygulamanın iki boyutlu versiyonu hazırlanmıştır. Çocukların ev ödevleri ile o haftanın çalışılan becerisi ile

ilgili karşılaşacakları senaryolar ve bu senaryolarla karşılaştıklarında verebilecekleri olası tepkiler belirlenmiştir. Böylece, çocukların sanal gerçeklikle öğrendikleri becerileri evde ev ödevi ile yaparak pekiştirmeleri amaçlanmıştır. İki boyutlu versiyondaki ev ödevinde çocuk sanal gerçeklikte deneyimlediği senaryoları tekrar izlemektedir ancak bu sefer sözel yanıt yerine üç seçenek arasından kendisine uygun gelen en doğru yanıtı seçmektedir. Buna göre, çocuk, uygun tepki veremediği seçenekten “0”, kısmen uygun tepki verdiği seçenekten “5” ve uygun tepki verdiği seçenekten “10” puan almaktadır.

3.4.1.2.4.Ev Ödevlerine İlişkin Geribildirimlerin Hazırlanması

Çocuğa verilen ev ödevlerinde çocuğun puanının skor olarak çocuğa bildirilmesi yerine çocuğun aldığı puana göre kısa bir yazılı geribildirim alması planlanmıştır. Buna göre çocuk beceriden düşük puan aldıysa beceriyi geliştirmek için ne yapması gerektiğine ilişkin geribildirim almıştır. Çocuk orta düzeyde puan aldıysa çocuğa iyi gittiği ve daha iyi olmak için ne yapması gerektiğine ilişkin geribildirim verilmiştir. Çocuğun yüksek puan alması durumunda çocuğa neyi iyi yaptığı açıklanmış ve benzer şekilde devam etmesi için çocuk motive edilmiştir. Genel olarak kafa karıştırıcı ve sıkıcı olmaması için geribildirim cümleleri mümkün olduğunca kısa tutulmuştur. Hazırlanan geribildirimlere tez danışmanı ile son hali verilmiş ve sonra psikolojik danışma ve eğitimde program geliştirme alanlarından iki öğretim elemanından geribildirimlerin diline ilişkin uzman görüşü alınmıştır.

Özetle, psikoeğitim programı kapsamında kullanılmak üzere beş boyutta yer alan toplam 40beceri için basit-orta-zor seviyelerinde 120 senaryo yazılmıştır. Benzer şekilde, ev ödevi olarak verilecek senaryolara karar verilmiştir ve bunun için çocukların alacağı geribildirimler hazırlanmıştır.Örnek oluşturması için, “*İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri*”nin alt becerisi olan “*Kendini Tanıtma Becerisi*”nin kolay, orta ve zor seviyeleri için hazırlanan senaryolar, ev ödevi senaryo seçenekleri ve ev ödevi senaryo geribildirimleri ilgili bölümde verilmiştir (Bkz. Ek. 8).

3.4.1.3.Programın Kuramsal Alt Yapısı ve Oturum Yapısının Belirlenmesi

3.4.1.3.1.1.Temel Alınan Kuramsal Yaklaşımlar ve Kullanılan Strateji, Müdahale ve Teknikler

Psikoeğitim programı kapsamında SDÖ becerilerinin öğretiminde davranışçı kuram, bilişsel kuram ve ilişkisel-yaşantısal kuramlar olmak üzere farklı kuramsal yaklaşımlar esas alınmıştır.

Sosyal duygusal beceriler literatürü dikkate alındığında, davranışçı kuramların ilkelerinden yola çıkılarak bir davranışın ya da bir davranışsal becerinin öğretiminde her defasında tek bir beceri ele alınmaktadır. Davranış/beceri öğretilirken davranışın/becerin kolaydan zora doğru adım adım öğretilmesi esası dikkate alınmaktadır (Akkök, 2003; Cormier ve Nurius, 2003; Mantaş, 2014). Buna bağlı olarak SGSDÖBEP kapsamında da becerilerin öğretiminde her defasında bir becerinin öğretilmesi ve ilgili beceri öğretilirken de becerilerin temel ve kolaydankarmaşık ve zora doğru ilerlenen adımları içermesi ilkesi temel alınmıştır. Bu bağlamda ele alınan beş ayrı beceri boyutunun öğretiminde öncelikle ilişki kurma gibi daha temel düzeyde bir beceriden saldırgan davranışla baş etme gibi daha karmaşık becerilerin eğitime doğru sıralanarak oturum yapıları ve akışları planlanmıştır. Bu ilke ile ayrıca oturumlar sırasında belli bir beceri boyutunun kazandırılmasında becerilerle ilgili senaryoların farklı zorluk düzeylerinde oluşturulması da sağlanmıştır. Örneğin, ilişki kurma beceri boyutunda çocuk önce daha kolay bir tanışma senaryosu ile karşılaşırken daha sonra nispeten zorlaşan tanışma senaryoları ile karşılaşmıştır. Okullarda kullanılan SDÖ programları genellikle bir dizi yapılandırılmış etkinlikten oluşmaktadır. Genellikle beceri odaklı ve denemeye dayalı etkinlikler tercih edilmektedir (Jones ve Bouffard, 2012). Elias (1997), SDÖ programlarının açık bir kuramsal çerçeveye dayalı olması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Davranışçı kuram klasik ve edimsel koşullanmayı temel alarak pekiştirilen davranışın gelecekte gerçekleşme sıklığına vurgu yapmaktadır. Sosyal öğrenme yaklaşımı ise bu pekiştireçlerin sosyal boyutta nasıl önem kazandığını ortaya koymaktadır. Bireyler diğerlerini izleyerek, gözlem yaparak toplum içinde öğrenirler. Böylece parmak kaldırarak söz istemek, arkadaşına yardım etmek, arkadaşına kaba davranmak gibi davranışlar belli bir pekiştireç kullanılmadan gözlem yoluyla öğrenilir. Beceri eğitiminde kullanılan model olma, taklit etme, istenen davranışa ilişkin rol oynama gibi teknikler kullanılarak, hedeflenen becerinin edindirilmesi amaçlanmaktadır. Sosyal öğrenme yaklaşımına göre beceri eksikliği davranışın eksik

öğrenilmiş ya da hiç öğrenilmemiş olması ile ilişkilidir. Bu nedenle istenen davranışı kazandırmak için model alma ve rol oynama gibi teknikler kullanılmaktadır (Bandura, 1997; Cormier ve Nurius, 2003;Uzamaz,2000). Model almada bireyin ya da grubun davranışını gözleyerek öğrenmek ve gözleyen kişinin modelin davranışını taklit etmesi için cesaretlendirilmesi söz konusudur. Model almada önce gözlenecek davranış hakkında bilgi verilir, ardından bireyin taklit yoluyla istenen davranışı pratik ederek öğrenmesi amaçlanmaktadır. Örneğin, çocuğa özür dileme davranışında model olunacaksa önce çocuğa özür dileme ile ilgili bilgi verilir, model davranış çocuğa sunulur ve çocuk davranışı gerçekleştirmesi için cesaretlendirilir ve sonra çocuğa gösterdiği performans hakkında geribildirim verilir. Bu geribildirim hem performansı artırması hem de özyeterliliği geliştirmesi için temel oluşturması beklenir(Bandura, 1997; Bayrakçı, 2007). Buna bağlı olarak SGSDÖBEP’da da her oturuma hedeflenen davranışla ilgili bilgi vererek başlanmış ve gerekirse davranışı nasıl yapabileceği ile ilgili model olunarak devam edilmiş, eğer çocuk hali hazırda bu beceriye sahipse beceriyi uygulaması için cesaretlendirilerek ve ardından çocuğa performansı ile ilgili geribildirim verilerek süreç sonlandırılmıştır.

Maruz bırakma terapisi davranışçı yaklaşımda danışanı kaçındığı duruma kontrollü biçimde maruz bırakmayı ve danışanın bu yolla durumla baş etme becerisini geliştirmeyi amaçlar. Yaşantısal maruz bırakmada (in vivo exposure) gerçek hayatta kaçınılan duruma maruz bırakma söz konusudur. Bir diğer maruz bırakma zihinsel imgelemedir (imaginal exposure). Bu yöntem danışanın kaçındığı durumu zihninde canlandırmasına, hayalini kurmasına dayalıdır(Cormier ve Nurius, 2003).Sanal gerçeklik maruz bırakma terapisinde ise (in virtuo exposure) danışan bilgisayar ortamında yaratılmış olan çevreye maruz bırakılır (Stitcher ve diğ., 2014; Didehbani ve diğ. 2016; Ke ve Lee, 2016; Üzümcü ve diğ., 2018). SDÖ eğitiminde de çocuğa hedeflenen beceriler öğretilir ve gerçek yaşamda sosyal ortamda çocuklar bu becerileri denemeleri için cesaretlendirilir. Ancak, iletişim kurmaktan kaçınan bir çocuk cesaretini toplayıp iletişim kurmayı denese bile diğer çocukların, yetişkinlerin tepkisinin beklendik yönde olmama olasılığı, çocuğun iletişime geçmeye yönelik cesaretinin kırılması, çocuğun yeni davranışı denemeyi reddetmesi gibi durumlar beceri eğitimlerinin sınırlı ölçüde etkili olmasına neden olmaktadır. Bu aşamada sanal

gerçeklik maruz bırakma terapisi ile çocuğun çevresel koşulların tamamen kontrol edilebildiği sanal ortama maruz bırakılması mümkün olmaktadır.

SGSDÖBEP ile sosyal duygusal beceri gelişiminde sanal gerçekliğin kullanılması, çocukların zorlayıcı sosyal durumlara sıklıkla maruz kaldığı okul ortamında karşılaşılan zorlayıcı durumların sanal çevrede temsil edilmesine dayalıdır. SDÖ programlarında çalışılan becerilerin temelden karmaşığa doğru öğretildiği görülmektedir. Örneğin, kendini tanıtmaya ya da teşekkür etme gibi temel iletişim becerileri programın başında ele alınırken, zamanla çatışma çözme, kavgadan uzak durma gibi daha karmaşık beceriler ele alınmaktadır (Domitrovich ve diğ., 2007). SGSDÖBEP’de beceri türleri temelden karmaşığa doğru ilerleyecek biçimde planlanmıştır. SGSDÖBEP ile çocuk farklı okul ortamlarında belirlenen beceriyi geliştirmeye yönelik senaryoya maruz bırakılır ve çocuğun sözel tepkisinin ses kaydı alınır. Alınan ses kaydı, çocuğun kendi tepkisini değerlendirmesine ve gerekli gördüğü durumlarda aynı senaryoyu tekrar deneyimleyerek sözel tepkisini değiştirmesine/geliştirmesine imkan sağlar. Katılımcının doğru tepkiyi bulamadığı durumlarda beceri kazandırma eğitimlerinde sıklıkla kullanılan model olma, danışanın modeli taklit etmesini sağlama ve danışanın performansına yönelik geribildirim verilmesi adımları uygulanmıştır (Bandura, 1997; Hackney ve Cormier, 2008). Katılımcı doğru tepkiyi veremediğinde psikolojik danışman katılımcıya olası tepkileri vererek model olmuştur ve senaryo tekrar oynatılarak, katılımcının gözlemlediği tepkiyi taklit etmesi istenmiştir. Ardından, katılımcının ses kaydı tekrar dinlenerek katılımcıya performansı ile ilgili geribildirim verilmiştir.

Davranışçı yaklaşımda sıklıkla kullanılan tekniklerden biri de öğrenilen davranışın pekiştirilmesi için ev ödevleri ile tekrar edilmesidir. SGSDÖBEP’de çocuklara sanal gerçeklikle maruz kaldıkları senaryolar bilgisayar oyunu olarak ev ödevi biçiminde verilmiştir. Böylece öğrendikleri becerileri evde tekrar ederek pekiştirmeleri amaçlanmaktadır. Verilen ev ödevleri ile çocuk, sanal çevrede deneyimlediği senaryoların tekrarını bilgisayar oyunu olarak oynar.

Bilişsel yaklaşımda, sosyal becerilerin bilişsel boyutu ele alınmaktadır. Bilişsel yaklaşıma göre davranışın ortaya çıkmasında bilişsel şemalar etkilidir, bilişsel senaryolara göre davranış şekillenmektedir. Buna göre, bireylere bilişsel düzeyde

ikna, bilgilendirme, tartışma gibi müdahaleler yapılarak sosyal becerileri geliştirmek hedeflenmektedir (Kuzgun ve diğ. 2000; akt. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü, 2006). SGSDÖBEP’da çocuklarla yapılan bilişsel terapiler kapsamında çocuğun beceri ile ilgili düşünceleri sorgulanmıştır. Katılımcılara ele alınan beceri ile ilgili bilgi verilmiştir. Bilgi verme, katılımcıların o günün konusunda zihinsel olarak giriş yapmalarını, ele alınacak beceri hakkında temel kavramlara hakim olmalarını ve varsa yanlış bilgilerinin farkına varılmasını ve bunların düzeltilmesini sağlamaktadır (Hackney ve Cormier, 2008). SGSDÖBEP’da her bir beceri ile basitten zora doğru giden senaryolarla çalışılmaktadır. Bu yönüyle SGSDÖBEP aşamalı görevler oluşturularak ilerleyen bir yapıdadır. SGSDÖBEP’na katılan çocuklara beceri öğretimi sürecinde girişken davranışın sınırları ve faydaları konusunda bilgilendirme yapılmıştır ve örnek olaylarla aşamalı biçimde nasıl atılgan davranışta bulunacakları aktararak atılganlık eğitimi verilmiştir. Çocukların çözmek istedikleri problem belirlenerek alternatif tepkilerin neler olabileceği ve işlevsel olmayan inançları değerlendirilmiştir ve sosyal ortamlarda işine yarayacak davranışlarla ilgili prova yapmalarına yardımcı olunmuştur (Beck, 2015).

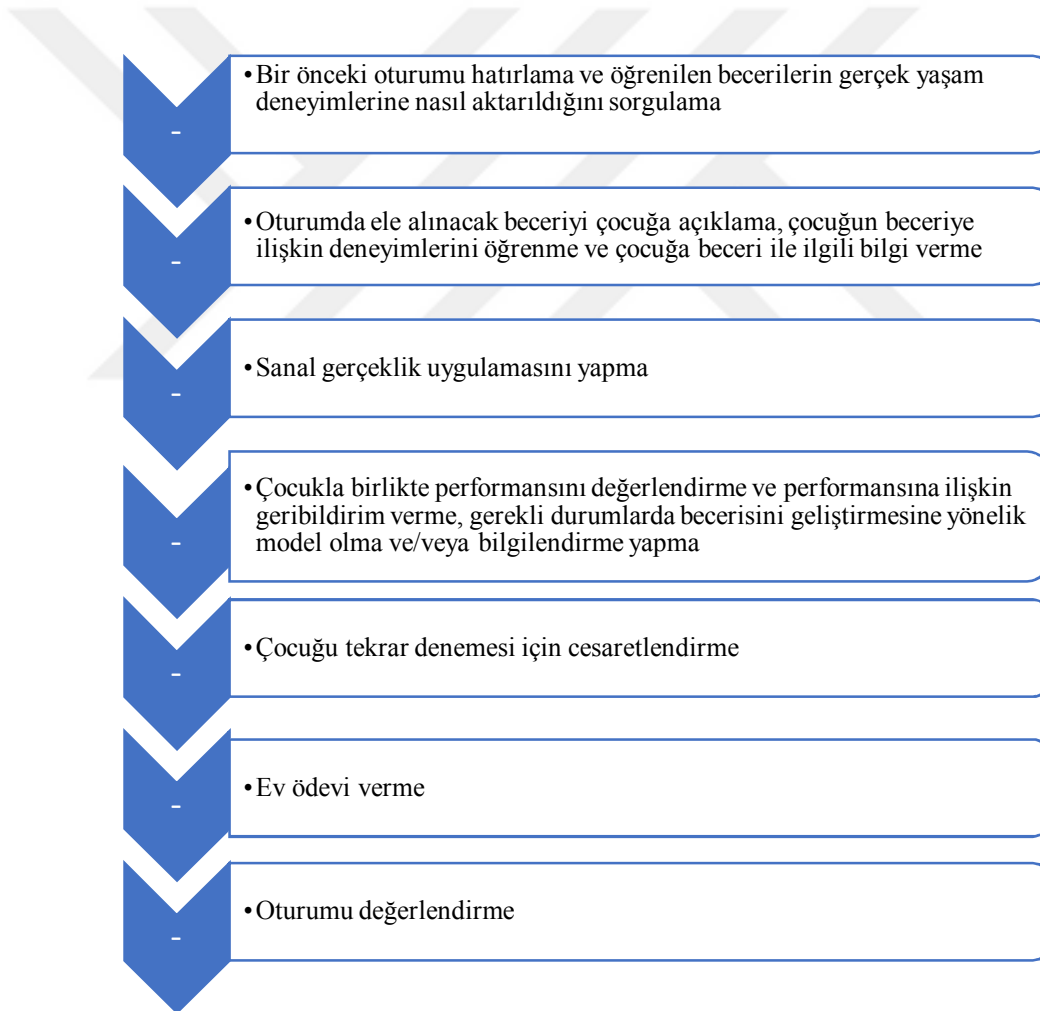
İlişkisel-yaşantısal yaklaşımlardan Roger’ın birey merkezli yaklaşımındaki ilişki kurma ilkeleri esas alınmıştır. Psikolojik danışman çocuklarla uygulama boyunca eşit iletişim kurmuştur, çocukları koşulsuz kabul ederek, aktif dinleme yapmaya ve empati göstermeye önem vermiştir (Seligman, 2006). Çocuklarla psikolojik danışmada çocukla eşitlikçi ve destekleyici iletişim kurmak fayda sağlamaktadır. Çocuklar, büyüklerle iletişimlerinde genel olarak ne yapmaları gerektiği söylenen durumundadır. Bu nedenle psikolojik danışmanın çocuğu koşulsuz olarak kabul etmesi, söylediklerini yargılamadan ve didaktik bir tutum içinde olmadan dinlemesi ilişkinin başlarında çocuğun psikolojik danışmana güven duymasına katkı sağlar. Zamanla, anlaşıldığını hisseden çocuk psikolojik danışmana duygularını ve düşüncelerini açmaya başlar. Çocuklar ergenlik dönemine kadar yetişkinlerden onay almayı önemser, başarılarının görülmesinden ve takdir edilmesinden mutlu olurlar. Bu nedenle, çocuklarla çalışırken çocuklara olumlu geribildirim vermek ve çocuğun güçlü yönlerine vurgu yapmak önemlidir (Stallard, 2017).

Yaşantısal tekniklerden *resim yapma*, çocukların duygularını daha iyi ifade etmelerine katkı sağlamaktadır. Resimler, çocuğun iç dünyasının sözcükler yerine

sembollerle dışavurumunu sağlar ve çocuğun kendisi ile ilgili algılarını, aile ve arkadaş ilişkilerini göstermede yardımcı olur (Yavuzer, 1992). SGSDÖBEP’da çalışılan beceriye yönelik resim yapma tekniği de beceri öğretimini destekleyici bir teknik olarak kullanılmıştır. Ayrıca, uygulama sonrasında çocukların resimlerinin bir dosya oluşturacak biçimde psikolojik danışman tarafından düzenlenmesi ve çalışmanın sonunda çocuklara verilmesi planlanmıştır.

3.4.1.3.1.2.Oturum Yapısı

Uygulama her hafta içerik bakımından, çalışılacak becerinin türü bakımından ve kullanılacak müdahale bakımından değişiklik gösterse de her bir oturumda benzer sıralama izlenmiştir. Şekil 5’de her bir oturumun yapısı görülmektedir.



Şekil 5. Oturum Yapısı

İlk oturumda çocuklara sosyal duygusal beceriler hakkında bilgi verilmiştir, çocukların zorlandığı alanlarla ilgili görüşme yapılmıştır. Ardından yazılımın nasıl

kullanılacağı açıklanmıştır ve çocuğun programa, sanal gerçeklik gözlüğüne aşinalığını arttırmak için örnek uygulamalar yapılmıştır. İlk oturumdan sonraki oturumların her birinde farklı bir sosyal duygusal beceri ele alınmıştır.

Uygulama planına göre her yeni beceriye başlamadan önce çocuk ile bu beceri hakkında konuşulmuş, çocuktan beceriye ilişkin deneyimleri ve bilgisi öğrenilmiştir ve araştırmacı tarafından çocuğa beceri ile ilgili bilgi verilmiştir. Ardından senaryolar uygulanmıştır ve çocuğun senaryolara verdiği tepki dinletilmiştir, verilen tepkinin ne kadar etkili olduğu öğrenci ile birlikte değerlendirilmiştir. Çocuk, bu beceriyi günlük hayatında da kullanması için cesaretlendirilmiştir ve çocukla beceriyi hangi durumlarda kimlerle kullanabileceği konuşulmuştur ve bilgisayarda yapacağı ev ödevleri çocuğa verilmiştir. Bir sonraki hafta çocuk geldiğinde beceriyi kullanıp kullanmadığı, kullandıysa neler yaşadığı üzerine konuşulmuştur. Zaman zaman çalışılacak konu ile ilgili cümle tamamlama, resim yapma, hikayeokumaçalışmaları da yapılmıştır. SGSDÖBEP'nin uygulanmasına ilişkin her hafta hangi konunun ne şekilde çalışılacağına dair hazırlanmış plana ilişkin psikolojik danışma alanından iki öğretim elemanı ve çocuklarla çalışan üç psikologdan geribildirim alınmıştır. Alınan geribildirimlere göre SGSDÖBEP'nin son hali oluşturulmuştur (Bkz. Ek. 9). Her bir hafta hangi sosyal duygusal becerinin çalışılacağına ilişkin plan Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*Sosyal Duygusal Becerilerin Oturumlara Göre Dağılımı*

1. Oturum	Genel Olarak Sosyal Duygusal Becerilerin Tanımlanması, Uygulamaya Aşinalığı Arttırmak İçin Örnek Senaryoların Uygulanması ve Geribildirim Verilmesi
2. Oturum	İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri
3. Oturum	İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri
4. Oturum	Kişisel ve Sosyal Farkındalık
5. Oturum	Grupla Bir İş Yürütme Becerileri
6. Oturum	Duygulara Yönelik Beceriler
7. Oturum	Duygulara Yönelik Beceriler
8. Oturum	Saldırgan Davranış ve Stresle Baş Etme Becerileri
9. Oturum	Saldırgan Davranış ve Stresle Baş Etme Becerileri
10. Oturum	Genel Olarak Becerilerin Değerlendirilmesi ve Sonlandırma

3.4.2.Yazılımın Geliştirilme Süreci

Bu kısımda, Öğretim Sistemleri Tasarımı (Instructional Systems Design) modelleri arasında en yaygın biçimde kullanılan ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) modeli ve bu modelde yer alan analiz (analysis), tasarım (design), geliştirme (development), uygulama (implementation) ve değerlendirme (evaluation) adımları hakkında bilgi verilmiştir (Peterson, 2003). Ardından, SGSDÖBEP yazılımının geliştirilmesi süreci bu adımlar temel alınarak açıklanmıştır.

3.4.2.1.Öğrenme Sistemleri Tasarımı – ADDIE Modeli

Öğretim sistemleri tasarımı, öğrencilerin ihtiyaçlarının değerlendirilmesi, eğitim materyallerinin tasarlanması ve geliştirilmesi, eğitim müdahalesinin etkinliğinin değerlendirilmesi için adım adım bir sistem sunar. Sistem yaklaşımı ABD ordusu için İkinci Dünya Savaşı sonrasında eğitim programları oluşturmaya yönelik etkili ve yönetilebilir bir yol bulmak için geliştirilmiştir. Günümüzde, yaklaşık 50'den fazla sistem yaklaşımı modeli vardır. Bu modellerin hemen hemen hepsi Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme anlamına gelen "ADDIE" modeline (Analyze, Design, Development, Implementation, Evaluation) dayanmaktadır. ADDIE modeli analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve

değerlendirme aşamalarından oluşan genel bir öğretim sistemi tasarım modelidir. Aşağıda ADDIE'nin aşamaları açıklanmıştır:

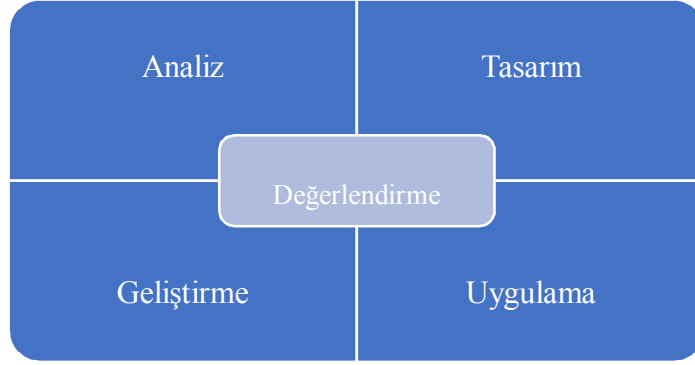
Analiz: Bu aşamada tasarımcı hedef kitlenin ihtiyaçlarına ve özelliklerine odaklanır. Öğrencilerin var olan bilgileri ve dersin sonunda bilmeleri gereken bilgiler tanımlanır ve öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek için bir ihtiyaç analizi yapılır. Daha önceden uygulanan bir dersse önceki ders değerlendirmeleri incelenir, dersin ya da programın içeriği, benzer ders içerikleri incelenir.

Tasarım: Bu aşamada hedeflerin ne olduğu ve bu hedeflere nasıl ulaşılabileceği, hedeflere ulaşmada kullanılacak öğretim stratejileri ve hedeflere ulaşmada kullanılacak öğretim araçları belirlenir. Tasarım aşaması analiz aşamasında elde edilen bilgilere göre yapılandırılır.

Geliştirme: Analiz ve tasarım aşamalarında araştırma ve planlama yapılırken bu aşamada ürünün üretilmesine geçiş yapılır. Bu aşamada ürün geliştirilir ve ürünün önceki aşamalarda belirlenen standartları ne kadar karşıladığına ilişkin değerlendirmeler yapılır.

Uygulama: Bu aşamada tasarımcı pasif rolden aktif bir role geçer. Tasarımcı öğrenenler ve eğitmenler uygulamaya aktif olarak katılırken ürünü analiz etmeye, yeniden tasarlamaya ve geliştirmeye devam eder.

Değerlendirme: Bu aşama süresince, tasarımcı eğitim programı ile ilgili problemin çözülüp çözülmediğini, hedeflerin karşılanmadığını, ürüne ilişkin gerekli olan değişikliklerin belirlenip belirlenmediğini saptar (Peterson, 2003). Ayrıca, değerlendirme aşaması aslında analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama aşamalarında da her bir basamağın kendi içinde değerlendirilmesinde yer almaktadır.



Şekil 6. Addie Modeli'nin Aşamaları

Öğretim sistemleri tasarımı, teknoloji tabanlı eğitimin oluşturulması söz konusu olduğunda ilgi çekici metaforlar ve temaların oluşturulmasında avantaj sağlar. Ancak kaynakların sistem yaklaşımı ile yönetilmesinde bazı zorluklar yaşanmaktadır. Eğitimde sanal gerçekliğin kullanılması, deneyimsel öğrenmeye yönelik faaliyetleri içermesi, karmaşık senaryoların modellenmesi, sosyal etkileşimle ve diğer öğrenme yöntemlerinde yaşanmayacak olan işbirliği ve işbirlikçi öğrenme fırsatları sunması yönünden avantajlıdır ve sanal gerçekliğin eğitimde kullanılması gün geçtikçe artmaktadır. Sanal dünyada ortamın manipüle edilmesine olanak tanıyan arayüz, öğrencilere belli bir özerklik ve gerçeklik hissi sunar. Bu ortamlar öğrencinin davranışı ve davranışının sonucu arasındaki nedensel ilişkileri fiziksel olarak görmesini sağlar (Hanson ve Shelton, 2008). Mevcut sistem tasarımı modelleri ile ilgili literatür, geleneksel ve web tabanlı ortamlarda öğretimi geliştirmek için bu modellerin nasıl kullanıldığını anlatılmaktadır ancak sanal gerçeklik ortamına yönelik belirli bir model bulunmamaktadır. Sanal gerçeklikle öğretimde en sık tercih edilen model ADDIE modelidir. Ancak, ADDIE modeli süreç odaklı, statik ve doğrusal olma eğiliminde olduğundan sanal dünya ortamlarında kullanıcı beklentilerini karşılamak için yetersiz olabilmektedir. Bu nedenle, sanal gerçeklikle öğretim uygulamalarında ADDIE sürecinin değiştirilmiş bir versiyonunun kullanılabileceği belirtilmektedir (Soto, 2013).

Hanson ve Shelton (2008) ADDIE'nin analiz ve tasarım basamaklarının sanal gerçeklik uygulamalarında kullanılmasına yönelik aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

Analiz aşaması: Sanal gerçeklik teknolojisinin kullanılması ve bu teknoloji ile iletişime geçilmesi konusunda tasarımcı bilgi sahibi olmalıdır. Bu bilgileri edinmek için tasarımcı alanyazından, uzman görüşünden, internetten, ulaşılabilir sanal gerçeklik uygulamalarından faydalanabilir. Oluşturulacak içeriğin zamanı, kullanılacak mekânlar, nesne/karakterler ve tüm bu özelliklerin tekrarlanabilir olup olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Tasarım aşaması: Bilgisayar tabanlı ve bilgisayar tabanlı olmayan kaynaklar analiz edilmelidir. Ayrıca sanal gerçeklik uygulamasının kısıtlamaları ve bu kısıtlamaların öğretim hedeflerini nasıl etkileyebileceği planlanmalıdır. Tasarım aşamasında, sanal gerçeklikle yaratılacak ortam, maruz bırakmanın düzeyi, duyuşal geribildirim ve kullanıcının aktif olma düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır.

3.4.2.2.Yazılımın ADDIE Modeline Göre Geliştirilmesi

SGSDÖBEP'nin yazılımının geliştirilmesi için gerekli olan maddi destek TÜBİTAK 1512 Girişimcilik Programı ve KOSGEB Arge-İnnovasyon Programı ile sağlanmıştır. TÜBİTAK 1512 Girişimcilik Programı'ndan alınan destek Ocak 2018 ve Ocak 2019 tarihleri arasında bir yıl süre ile alınmıştır. KOSGEB Arge-İnnovasyon Programı'ndan alınan destek ise Mayıs 2018 ve Kasım 2019 tarihleri arasında alınmıştır. Alınan bu destekler kapsamında yazılımın oluşturulması İDEASİS yazılım firmasından hizmet alımı biçiminde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, donanım temini giderlerinde de bahsedilen destekler kullanılmıştır. Bununla birlikte süreçte her adımla ilgili başta bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanından bir uzman olmak üzere ve psikolojik danışma alanından iki uzmandan sürekli görüş alınmıştır.

SGSDÖBEP yazılımının geliştirilmesi sürecinde izlenen ADDIE modeli adımları alt başlıklar altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.4.2.2.1. Analiz Aşamasında Yapılan İşlemler

Bu aşamada, hazırlanan beceri listesine göre ihtiyaç duyulan karakterler ve senaryolar belirlenmiştir. Çocuklar, sosyal becerilere ilişkin zorlayıcı durumları genel olarak okul ortamında deneyimlemektedir. Bu nedenle yazılımda kullanılacak *sanal çevrenin* bir okul ortamını yansıtmaya karar verilmiştir. Bu amaçla, geliştirilecek olan yazılımda *okul koridoru, okul bahçesi, spor salonu, müdür yardımcısı odası, psikolojik danışman odası, sınıf* olmak üzere beş farklı ortamı bulunmasına karar

verilmiştir. Mekanlar belirlenirken çocukların okulda en çok etkileşime geçmeleri gereken alanlar hem alan yazın araştırması hem de uzman görüşüne başvurarak belirlenmiştir. Ardından, okulun sosyoekonomik düzeyi ve katılımcıların yaş grubu dikkate alınarak mekan görselleri internette araştırılmış, bulunan görsel örnekleri seçeneklerle beraber uzmanlara sunulmuştur. Yazılımda kullanılacak mekanlar tasarlanırken ilk olarak mekanlarla ilgili ölçütler belirlenmiş ardından internet taraması ile okulların yaratılacak mekanlar için görselleri belirlenmiştir. Ardından belirlenen görsel seçenekleri ve betimlemeleri uzman görüşüne sunulmuştur.

Mekan Seçiminde Dikkate Alınan Ölçütler:

- a. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi: Okulun orta sosyo-ekonomik düzeyde bir okulu yansıtmayı hedeflenmiştir. Okul, içi yenilenmiş bir devlet okulu olabileceği gibi, orta düzey bir özel okul da olabilir.
- b. Yaş grubu: Çalışmanın 8-12 yaş arası öğrencileri kapsayacağı göz önünde bulundurulduğunda, okulun ilkokul-ortaokul görünümünde olacak biçimde tasarlanması planlanmıştır.
- c. Okulun Türkiye’deki tipik bir okulu yansıtmayı hedeflenmiştir. Bu amaçla her okulda bulunan Atatürk büstü, Atatürk resmi, Türkiye Haritası, İstiklal Marşı gibi tipik objelere okulda yer verilmiştir.

Görsel Seçeneklerinin Belirlenmesi:

- a. İnternet üzerinden “Classroom 3D”, “School hallway 3D”, “School garden 3D”, “School gym 3D”, “School managerroom 3D” olarak görseller aratılmış ve uygun olan görseller uzman görüşü için hazırlanan formlara eklenmiştir.
- b. İnternet üzerinden araştırmacının ziyaret etmiş olduğu okulların görselleri bulunmuştur ve uzman görüşü için hazırlanan formlara eklenmiştir.

Uygun Bulunan Görsellerin Yazılım Firmasına İletilmesi:

Uzmanlardan alınan geribildirimlere ve Mayer'in belirttiği çoklu ortam ilkelerine (2001; akt. Aldağ ve Sezgin, 2003) göre görsellerin son hali belirlenmiş ve görselleri hazırlayacak olan yazılım firmasına iletilmiştir. Mayer (2009) çoklu ortamda kullanılan görsel bilginin sade biçimde sunulmasının önemine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle örnek görseller seçilirken, mümkün olduğunca sade ve az detay içeren görsellerin seçilmesine önem verilmiştir.

Yazılımda kullanılacak karakterlere ilişkin yapılan ihtiyaç analizinde; iki farklı *öğretmen karakteri*, bir psikolojik danışman, bir müdür yardımcısı ve on farklı *öğrenci karakterinin* oluşturulmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin; sınıf öğretmeni ve beden eğitimi öğretmeni oluşmasına karar verilmiştir. Karakterler oluşturulurken karakter görsellerine yönelik internette arama yapılmıştır ve yazılım firması tarafından gönderilen karakter modelleri incelenmiştir. Yazılım firması ile yapılan anlaşmaya göre hali hazırda yazılım firmasının elinde bulunan karakterlerin kullanılacağına karar verildiğinden, karakter seçiminde internette fazla araştırma yapılmamıştır. Sınıf öğretmenin kadın, müdür yardımcısının kadın, psikolojik danışman ve beden eğitim öğretmenin erkek olmasına karar verilmiştir ve buna göre karakterler seçilmiştir. Karakterlerin formlarına ilişkin seçenekler yazılım firması tarafından gönderilmiştir ve iki uzmandan görüş alınarak karakterlerin okul formları belirlenmiştir. Okul formları belirlenirken Mayer'in (2009) belirttiği gereksiz detaylardan kaçınma ilkesine göre en sade ve az detay içeren seçenekler tercih edilmiştir.

3.4.2.2.2. Tasarım Aşamasında Yapılan İşlemler

Bu aşamada analiz aşamasından elde edilen bilgiye göre, sanal çevrenin, sanal karakterlerin ve sanal nesnelerin tasarımı yapılmıştır. İlk olarak, okul mekânlarına ilişkin uygun modeller çizilmiştir. Modeller "FBX" formatında elde edilmiştir. "Sınıf", "Spor Salonu", "Müdürün Odası", "Koridor" ve "Okul Bahçesi" olarak 5 farklı sahne oluşturulmuştur. Hazır olarak elde edilmiş modellerin bir kısmı "Blender" modelleme programı ile optimize edilmiştir ve yüksek poligon içeren modellerin detayları azaltılmıştır.

Ardından, kullanılacak sanal karakterler için örnek modeller bulunmuştur. Kullanılan modeller toplam 63 tane kemik içeren bir iskelet sistemi ile kaplanmıştır.

Bu kemiklerden 53 tanesi “Standart Game Engine Skeleton” içerisinde bulunmakta, 10 tanesi yüz ifadelerini yapabilmek amacıyla insan modellerinin yüz bölgesinde bulunmaktadır. Sanal karakterlerin konuşma ve yüz ifadesi animasyonları hazırlanmıştır. Sahnelerdeki insan modelleri figüran amacıyla düşük poligonlu ve konuşma amacıyla yüksek poligonlu olarak ikiye ayrılmıştır. Konuşma amacıyla yüksek poligonlu bir öğrenci modeli tasarlanmış, optimize edilmiş ve yazılım içerisine aktarılmıştır. Yüksek kalitede altı farklı erkek ve altı farklı kız öğrenci modeli oluşturulmuştur. Modellere yüz iskeleti hazırlanmıştır ve bu iskelet aracılığıyla konuşma animasyonları hazırlanmıştır. Buna göre modeller gülme, üzülme, çekinme, sinirlenme, havalı görünme yüz ifadelerini gösterebilmektedir. Sportif kıyafetlere sahip olan çocuk modelleri tasarlanmıştır (spor salonunda geçen senaryolar için). Bu modellere top oynama animasyonu hazırlanmıştır.

Mayer (2009), sözlü anlatımlarda makine sesi yerine insan sesi kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu nedenle, bilgisayar tarafından yaratılan sesler yerine uygulamada gerçek insan sesi kullanılmasına karar verilmiştir. Animasyon konuşmalarının oluşturulması için çalışılacak seslendirme firması belirlenmiştir ve bu firma ile seslendirme için uygun seslerin bulunması çalışmalarına başlanmıştır. Seslendirmeyi yaparak yetişkin ve öğrenci karakterleri için araştırmacı sosyal çevresinden bir duyuru yaparak deneme kayıtları yapmıştır. Seslendirme firması tarafından gönderilen örnek sesler ve araştırmacının sosyal çevresinden alınan ses kayıtları süreçte görüş alınan uzmanlara dinletilmiştir. Araştırma bütçesinin kısıtlı olması nedeniyle her öğretmen ve her öğrenci için farklı sesler kullanılamamıştır. Beden eğitimi öğretmeni ve okul psikolojik danışmanı için aynı yetişkin erkek sesi; müdür yardımcısı ve sınıf öğretmeni için aynı yetişkin kadın sesi, tüm kız öğrenciler için aynı kız çocuk sesi ve tüm erkek öğrenciler için aynı erkek çocuk sesi kullanılmıştır. Uzmanlardan alınan geribildirimler sonucunda kullanılacak olan “kız öğrenci”, “erkek öğrenci”, “kadın öğretmen” ve “erkek öğretmen” sesleri belirlenmiştir.

3.4.2.2.3.3. Geliştirme Aşamasında Yapılan İşlemler

Bu aşamada ürün geliştirilmiştir, ortaya çıkan ürünün özellikleri aşağıdaki gibidir:

Sanal Karakterler: Yüksek kalitede altı farklı erkek ve altı farklı kız öğrenci modeli oluşturulmuştur ve oluşturulan modellere hazırlanan yüz iskeleti aracılığı ile konuşma animasyonları hazırlanmıştır. Psikolojik Danışman, Beden Eğitimi Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni ve Müdür Yardımcısı olmak üzere dört farklı yüksek kalitede model tasarlanmıştır. Sportif kıyafetlere sahip çocuk animasyonları ve beden eğitimi öğretmeni için animasyonlar tamamlanmıştır.



Görsel 1. Okul Formalı Öğrenciler



Görsel 2. Spor Kıyafetli Öğrenciler



Görsel 3. Öğretmenler



Görsel 4. Psikolojik Danışman



Görsel 5. Müdür Yardımcısı

Sanal Çevre: Okul bahçesi, spor salonu, sınıf, koridor, müdür yardımcısı odası ile psikolojik danışma ve rehberlik odası oluşturulmuştur. Oluşturulan mekanların görünümü aşağıdaki gibidir.



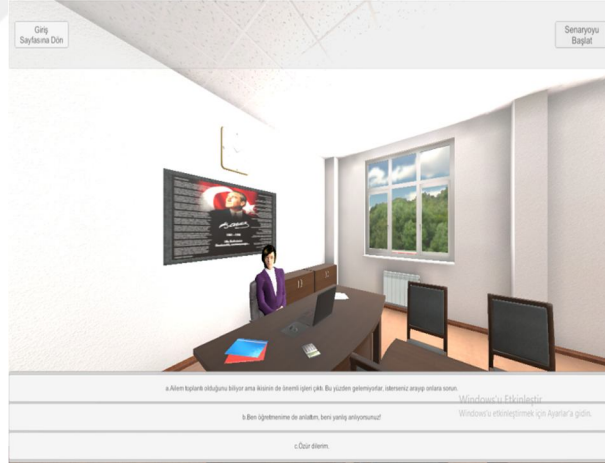
Görsel 6. Okul Bahçesi



Görsel 7. *Spor Salonu*



Görsel 8. *Sınıf*



Görsel 9. *Müdür Yardımcısı Odası*



Görsel 10. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Odası*



Görsel 11. *Koridor*

Seslendirme: Sanal karakterler ve sanal çevre oluşturulduktan sonragörüntü-ses uyumluluğu kontrol edilip gerekli değişiklikler yapılmıştır ve ses dosyaları senaryolara eklenmiştir. Toplamda;

- Yönerge verilen açıklama sesi için 120 ses dosyası,
- Kadın öğretmen sesi için 43 ses dosyası,
- Erkek öğretmen için 36 ses dosyası,
- Erkek çocuk için 33 ses dosyası,
- Kız çocuk için 41 ses dosyası oluşturulmuştur.

Yanıtların Kaydedilmesi: 3 Boyutlu sürümde, çocuğun karakterlerin konuşmalarına karşı verdiği yanıtların ses kaydı olarak alınabileceği yazılım altyapısı kurulmuştur. Alınan ses kayıtları bilgisayarda bir klasörde uygun dosya adı ile (tarih, senaryo adı ve çocuğun adı gibi) sırasıyla kaydedilmiştir ve geriye dönük bu klasör içinden açılıp dinlenebilir özelliktedir. Ev ödevi olarak verilen 2 Boyutlu sürümde, çocuk sanal gerçeklikte karşılaştığı senaryolarla tekrar karşılaşmaktadır. Ancak, bu sefer çocuktan sözel yanıt vermesi yerine her konuşmaya özel olarak sağlanacak üç seçenek arasından uygun tepkiyi seçmesi beklenmektedir. Çocuk doğru yanıtları verdikçe puan toplamaktadır ve bir sonraki aşamaya geçmektedir. Bu kapsamda, gerekli olan yanıtların listelenmesi ve verilen yanıtların puanlanma altyapısı oluşturulmuştur. Verilen yanıtların neler olduğu ve isteniyorsa bunların puan karşılıkları ile beraber kaydedilebileceği şekilde bir senaryo sonuç raporu üretilmiştir ve bilgisayara kaydedilebilecek şekilde ekranda görüntülenebilmektedir.

Uygulamanın Kurulumu Hazır Hale Getirilmesi: Uygulamanın 3 boyutlu ve 2 boyutlu sürümleri kurulum ve çoğaltım yapılabilecek şekilde program dosyası haline getirilmiştir. Ardından hata ayıklama ve sorunların giderilebilmesi amacıyla birlikte hazırlanan program üzerinde değerlendirme çalışmaları yapılmıştır.

3.4.2.2.4.Uygulama Aşamasında Yapılan İşlemler

Uygulama aşamasında 10 yaşındaki bir erkek çocukla pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan bu pilot uygulama öncesinde çocuğa sanal gerçekliğe ilişkin bilgi verilmiştir ve sonra iki senaryo örnek olarak sanal gerçeklik gözlüğü ile oynatılmıştır (1.1.3. Arkadaşın sana iltifat ediyor ve 1.4.1. İyi basket oynayan arkadaşını tebrik etme). Ardından, çocuktan görüntülerin gerçekçiliği, karakterlerin gerçekçiliği ve ses kalitesi konularında geribildirim alınmıştır.

Bu aşamada süreçte görüşleri alınan uzmanlara yazılımın bilgisayar oyunu versiyonu gösterilmiştir, sanal karakterlere ve sanal çevreye ilişkin geribildirim alınmıştır. Sanal çevre genel olarak uygun bulunurken, çocuktan ve uzmanlardan alınan geribildirimler daha çok sanal karakterlerde yapılması gereken değişikliklere yönelik olmuştur.

3.4.2.2.5.Değerlendirme Aşamasında Yapılan İşlemler

Uzmanlardan ve pilot uygulamadan alınan geribildirimler daha çok karakterlere ilişkin geribildirimler olmuştur ve öğrencilerin ilkökul öğrencisinden çok ortaokul/lise öğrencisi gibi görüldüğü belirtilmiştir. Öğrencileri 8-12 yaş grubu aralığına çekmek ve seslendirme ile uyumlu olmasını sağlamak adına aşağıdaki öneriler yazılım firmasına iletilmiştir:

- a. Öğrencilerin boyu kısaltılmalıdır.
- b. Beden yapıları erkeklerin kaslı ve kızların göğüslerinin belirgin olması çocuk görüntüsüne tezat oluşturmaktadır. Bu nedenle, daha çocuksu beden yapısına sahip olmaları sağlanmalıdır (daha dar omuzlu erkekler, göğüsleri belirgin olmayan kızlar vb.). Eğer bu değişiklik yapılamıyorsa tüm öğrencilere kazak giydirilebilir, böylece vücuda ilişkin detaylar biraz kapatılabilir.
- c. Öğrencilerin kolları ve bacakları çok açık görünmektedir. Kolların ve bacakların daha kapalı pozisyonda durması sağlanmalıdır.
- d. Konuşma sırasında dişlerin görünmesi yerine sadece dudak hareketlerinin görünmesi gerçekçiliği arttıracaktır.
- e. Sanal karakterler gözlerini kırpmadıkları için ürkütücü algılanabilmektedir. Bu nedenle daha az dikkat çektiği için tüm çocukların gözleri kahverengi-siyah olarak değiştirilmelidir.
- f. Müdür yardımcısı ve sınıf öğretmenin giysileri siyah yerine renklendirilmelidir.
- g. Öğretmenlerde de konuşurken dişlerin görünmesi yerine sadece dudak hareketi konulmalıdır.

Alınan geribildirimlere göre yazılım firması ile yapılan görüşmelerde hangi değişikliklerin teknik olarak yapılmasının mümkün olduğu görüşülmüştür. Bitirilen senaryolar için öğretmen modelinin boyutlandırılması, oturma animasyonunun daha gerçekçi hale getirilmesi, obje tutma animasyonu, top oynama animasyonu, yere

düşme animasyonun eklenmesi ve ışıklandırmaların tekrar düzenlenmesi gibi revizyonlar tamamlanarak yazılım son haline getirilmiştir. Buna göre değerlendirme aşamasında alınan kararlara göre yapılan değişiklikler aşağıdaki gibidir:

- a. Öğretmen modelinin boyutlandırılması tekrar yapılmıştır ve öğretmenin daha uzun boylu olması sağlanmıştır.
- b. Bütün insan modellerinin sahip olduğu dış modelinin kaplaması üzerinde değişiklik yapılmıştır, böylece dışların konuşurken daha az dikkat çekmesi sağlanmıştır.
- c. Oturma animasyonlarında el pozisyonları gerçekçi olmadığı için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- d. Müdür yardımcısının odasında geçen senaryolar için oda içerisindeki ışıklandırma tekrar yapılmıştır ve kıyafet renkleri değiştirilmiştir.
- e. Psikolojik danışman odasının duvarlarına renkli panolar eklenmiştir.
- f. Sınıf senaryolarında bulunan tahtanın üzerindeki haritalar senaryolardan kaldırılmıştır.

3.4.3.Yazılımın Tanıtımı

SGSDÖBEP kapsamında toplam 120 senaryo içeriği oluşturulmuştur. Senaryo içerikleri önceden oluşturulan beş ayrı mekanda farklılaştırılmış içeriklerle oluşturulan 40 temel senaryo akışının kolay, orta ve zor olarak üç ayrı zorluk seviyesine sahiptir. Programda karakterler ve karakterlerin davranış şekilleri geliştirilen 120 senaryoya göre (40 senaryonun basit, orta ve zor versiyonları) farklılaşmaktadır. Senaryodaki karakterlerin her biri çocukla iletişime geçebilmektedir ve önceden belirlenmiş metinlere göre konuşmaktadır. Kurgulanan senaryolarda, örneğin zorba bir öğrenci çocuğun ödevini kopyalamak isteyecektir ya da çocuğun saçıyla dalga geçecektir, bu durumda çocuğun uygun biçimde zorba öğrenciyi durdurması, çocuktan zorba öğrenciye hayır diyebilmesi beklenecektir. Yazılımın ev ödevi olarak verilen bilgisayar oyunu kısmında, çocuk sanal gerçeklikte karşılaştığı senaryolarla tekrar karşılaşmaktadır ancak bu sefer çocuktan sözel yanıt vermesi yerine üç seçenek arasından uygun tepkiyi seçmesi beklenmektedir. Çocuk doğru

yanıtları verdikçe puan toplamaktadır ve bir üst aşamaya geçmektedir. Psikolojik danışmanın istediği senaryoyu tercih ettiği zorluk düzeyinde çocuğa sunmasını sağlayan kontrol paneli ile psikolojik danışman çocuğu gerekli gördüğü senaryoya maruz bırakabilmektedir.

1.Kullanıcı Girişi: Uygulama ilk olarak katılımcının adının yazıldığı kullanıcı sayfası ile başlamaktadır. Kullanıcı sayfasında kullanıcı adının yazılacağı kısım, seçilecek kategori (senaryo) konusu ve oyunu başlatma, oyundan çıkma tuşları yer almaktadır.

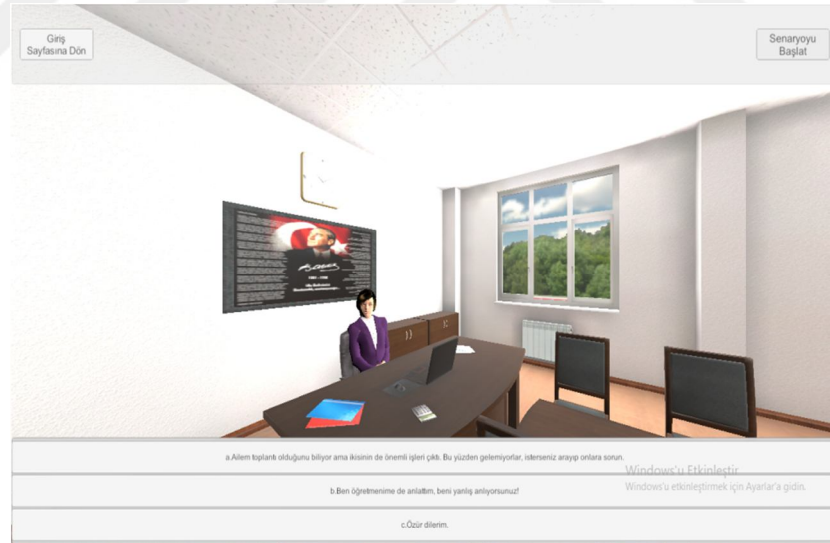
Görsel 12. *Kullanıcı Giriş Sayfası*

2. Senaryo: Kullanıcı giriş yaptıktan sonra seçilen senaryonun sayfası açılır. İlk olarak kolay senaryonun olduğu sayfa açılır. Kullanıcı senaryoyu yanıtladıktan sonra orta zorluktaki senaryo ve son olarak zor olan senaryo açılır. Örneğin, kendi tanıtma becerisi için ilk olarak “Okula yeni gelen arkadaşına kendini tanıtma”, ardından “Beden eğitimi öğretmenine kendini tanıtma”, son olarak “tüm sınıfa kendini tanıtma” senaryoları açılmaktadır. Tüm zorluk seviyelerindeki senaryolar yapıldıktan sonra sol üst köşeden yeni beceri türünün seçilmesi gerekir. Yeni beceri türü seçildikten sonra seçilen becerinin basit-orta-zor seviyelerindeki senaryoları otomatik olarak ilerleyecektir.



Görsel 13. Kendini Tanıtma Becerisi Sanal Gerçeklik Uygulaması

3. Ev Ödevi Seçenekleri: Bilgisayar oyununda çocuğun sözel cevap vermesi yerine senaryo bittikten sonra ekranda üç seçenek belirlemektedir. Çocuk bu seçenekler arasından seçimini yaptıktan sonra otomatik olarak daha zor olan senaryoya geçilmektedir



Görsel 14. Kendini Tanıtma Becerisi Ev Ödevi Seçenekleri

4. Ev Ödevi Geribildirimleri: Seçilen becerinin basit-orta-zor senaryolarının uygulanmasının ardından sistem otomatik olarak çocuğun aldığı puanı hesaplamaktadır ve çocuğun puan aralığına göre bir geribildirim vermektedir. Örneğin, kendini tanıtmaya becerisi için çocuğun aldığı puana göre alabileceği geribildirimler şu şekildedir:

- 0-10 Puan: Kendini tanıtırken kendinle ilgili biraz daha bilgi verebilirsin. Nelerden hoşlandığın, nasıl biri olduğundan daha çok bahsetmeyi dene ve cesur ol!
- 10-20 Puan: Biriyle tanışırken kendinden biraz daha bahsetmeyi dene. İyi gidiyorsun.
- 20-30 Puan: Tebrikler! İnsanlarla tanışırken kendini iyi ifade ediyorsun.

Sistem çocuğun seçtiği cevaplara göre aldığı puanı hesaplar ve beceriye ilişkin tüm zorluk seviyelerindeki senaryoların tamamlanmasının ardından çocuğun hangi senaryodan kaç puan aldığını ve geribildirim cümlesini gösteren sayfa açılır. Geribildirim sayfasında ekran görüntüsünü kaydetme seçeneği de bulunmaktadır. Böylece, çocuk verdiği yanıtları ve puanını, aldığı geribildirimi kaydedebilir ve tekrar kullanıcı giriş sayfasına döner.

The screenshot shows a web interface for 'Sonuçlar' (Results). At the top, there is a button labeled 'Sonuçlar'. Below it, a box displays 'Kullanıcı Adı: bade'. The main section is titled 'Verilen Cevaplar' (Given Answers) and contains a table with three rows of questions and their corresponding scores. The table has two columns: 'Verilen Cevaplar' and 'Puan'. The first row shows the question 'a. Hey suratsız neyin var?' with a score of 0. The second row shows 'a. Selam. Yakan top oynuyoruz, bizimle oynamak ister misin?' with a score of 10. The third row shows 'c. Senin de cidden biraz zayıflaman lazım ama.' with a score of 0. Below the table, there is a box labeled 'Toplam Puan: 10'. At the bottom, there is a text box with the message 'Gerektiğinde başkalarına yardım ediyorsun. Bunun sıklığını arttırman seni ve yardım ettiğin kişileri mutlu edecektir.' and a button labeled 'Ekran görüntüsünü kaydet ve ana sayfaya'.

Verilen Cevaplar	Puan
a. Hey suratsız neyin var?	0
a. Selam. Yakan top oynuyoruz, bizimle oynamak ister misin?	10
c. Senin de cidden biraz zayıflaman lazım ama.	0

Toplam Puan: 10

Gerektiğinde başkalarına yardım ediyorsun. Bunun sıklığını arttırman seni ve yardım ettiğin kişileri mutlu edecektir.

Ekran görüntüsünü kaydet ve ana sayfaya

Görsel 15. Puanlama ve Geribildirim Sayfası

3.5. DeneySEL İşlem

SGSDÖBEP'nin uygulamasının Şubat-Haziran 2019 tarihleri arasında yürütülmesi ve esas uygulama öncesinde bir *pilot uygulama* yapılması planlanmıştır. Ancak, donanımla ilgili yaşanan aksaklıklar nedeniyle uygulama Mart-Haziran 2019 tarihleri arasında yapılmıştır ve pilot uygulama planlandığı biçimde gerçekleştirilememiştir. Yapılan plana göre, dört hafta boyunca gönüllü katılım gösteren iki çocukla haftada birer oturum pilot uygulama yapılması hedeflenmiştir.

Ancak donanım ile ilgili yaşanan teknik sorunlar pilot uygulamanın dört oturum yerine bir oturum olarak ve iki çocuk yerine bir çocuk ile yapılmasına neden olmuştur.

Uygulamanın donanımın kurulması ve çalıştırılmasında yaşanan sıkıntılar nedeni ile Şubat yerine Mart ayında başlanması uygulamanın planlanan tarihten bir buçuk ay geç başlamasına neden olmuştur. Buna sınav haftası, tatil gibi zamanlar da eklenince 10 oturum yapılması planlanan SGSDÖBEP uygulaması dokuz oturuma düşürülmüştür. “İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri”ne ayrılan iki haftalık uygulama süresi bir haftaya düşürülmüştür. Bunun dışında uygulama sürecinde donanım ile ilgili başka bir aksaklık yaşanmamıştır.

Uygulama aşamasında, öğrencilere verilen ev ödevlerini bilgisayarına kurmakta zorlanan öğrenciler olmuştur. Ödevleri her öğrenci düzenli yapmamıştır. Bir öğrenci evinde bilgisayar olmadığı için, iki öğrenci de düzenli ödev yapma alışkanlıkları olmadığından ödevleri tam olarak yapmamıştır. Evinde bilgisayar olmayan öğrenci ile teneffüs saatlerinde okuldaki bilgisayarda araştırmacı ile uygulama yapılmıştır ancak yine de bu öğrencinin eksik yapılan ödevleri olmuştur.

Sonuç olarak, belirlenen çocuklar ile dokuz haftalık uygulama yapılmıştır. Tüm uygulama süresince her hafta 10 senaryoyu geçmemek kaydıyla toplam 70 senaryo kullanılmıştır. Toplam 80 senaryo ev ödevi olarak çocuklara verilmiştir. Uygulama süresince çalışılan becerilerin oturumlara göre dağılımı Tablo 3.’de görülmektedir.

Tablo 3.*Uygulama Sürecinde Sosyal Duygusal Becerilerin Oturumlara Göre Dağılımı*

1. Oturum	Genel Olarak Sosyal Duygusal Becerilerin Tanımlanması, Uygulamaya Aşinalığı Arttırmak İçin Örnek Senaryoların Uygulanması ve Geribildirim Verilmesi
2. Oturum	İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri
3. Oturum	Kişisel ve Sosyal Farkındalık
4. Oturum	Grupla Bir İşi Yürütme Becerileri
5. Oturum	Duygulara Yönelik Beceriler
6. Oturum	Duygulara Yönelik Beceriler
7. Oturum	Saldırgan Davranış ve Stresle Baş Etme Becerileri
8. Oturum	Saldırgan Davranış ve Stresle Baş Etme Becerileri
9. Oturum	Genel Olarak Becerilerin Değerlendirilmesi ve Sonlandırma

Deneysel işlem sürecinde takip edilen çalışmalar ise Şekil 7’de gösterilmiştir.

Şubat 2019	Çalışmaya katılacak çocukların ebeveynleri ile okul psikolojik danışmanlarının da bulunduğu bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda yapılacak çalışmaya ilişkin ebeveynlere bilgi verilmiş ve süreçte kendilerinden beklenenler açıklanmıştır. Ebeveyn soruları yanıtlanmıştır ve Bilgilendirilmiş Onam Formu verilmiştir. Toplantıya katılamayan ebeveynlere telefonda bilgi verilmiştir.
Mart 2019	Çocuklarla SGSDÖBEP’nin ilk uygulama oturumu yapılmıştır. Her çocuk ile belirlenen ders saatinde, haftada bir ders saati olacak biçimde, kütüphanede uygulama yapılmıştır.
Nisan 2019	Çocuklarla SGSDÖBEP’nin dört oturumu yapılmıştır.
Mayıs 2019	Çocuklarla SGSDÖBEP’nin üç oturumu yapılmıştır
Haziran 2019	Çocuklarla sonlandırma oturumu yapılmıştır.

Şekil 7. Deneysel İşlem Sürecinde Yürütülen Çalışmalar

3.6.Verilerin Toplanması

Bu çalışmada çocuklardan Sosyal Beceri Algısı Ölçeği’ni (SBAÖ) ve öğretmen/ebeveynlerden ise Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği’ni (SBDÖ) uygulama öncesinde üçer kez ve uygulama sonrasında üçer kez doldurmaları beklenmiştir. Ayrıca, çocuklar, ebeveynleri ve öğretmenleri uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında bireysel nitel görüşmelere katılmışlardır.

3.6.1.Nicel Verilerin Toplanması

Tek denekli araştırma desenleri arasında yer alan AB modelinde A başlama düzeyi evresini B ise uygulama evresini tanımlamaktadır. Başlama düzeyi evresinde bağımlı değişken, doğal süreçte gözlenir ve kaydedilir. İkinci evrede ise bağımsız değişken uygulanır ve uygulama sırasında bağımlı değişken gözlenmeye ve kaydedilmeye devam edilir. A ve B evrelerinde elde edilen verinin kararlılık düzeyine ulaşması için aynı katılımcıdan en az üç ölçüm alınması gerekmektedir. (Tekin-İftar ve ark. 2012). Bu nedenle A evresinde hem çocuktan hem de çocuğun ebeveyni ve öğretmeninden en az üç oturum üst üste ölçümler alınarak başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Uygulama evresinde de her üç oturumda bir olmak üzere çocuk, ebeveyn ve öğretmenden nicel veri toplanmasına devam edilmiştir. Tablo 4’de nicel verilerin alındığı tarihler belirtilmiştir.

Tablo 4.
Nitel Veri Toplama Süreci

Başlama Düzeyi Evresi (A)			Uygulama Düzeyi Evresi (B)		
SDBAÖ	SDBAÖ	SDBAÖ	SDBAÖ	SDBAÖ	SDBAÖ
SBDÖ	SBDÖ	SBDÖ	SBDÖ	SBDÖ	SBDÖ
1. Ölçüm	2. Ölçüm	3. Ölçüm	1. Ölçüm	2. Ölçüm	3. Ölçüm
Ocak	Şubat 2019	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran
2018		2019	2019	2019	2019

Başlama düzeyi verileri, çocuklardan araştırmacı tarafından çocukların sınıf öğretmenlerine verilen ölçekler aracılığı ile toplanmıştır. Uygulama düzeyinde ise, araştırmacı çocuklara ölçeği vermiştir. Ebeveynlerden toplanan başlama düzeyi verileri, çocukların sınıf öğretmenlerinin ölçeği ebeveynlere iletmesi aracılığı ile sağlanmıştır. Uygulama düzeyinde araştırmacı, çocuklar aracılığı ile ölçekleri ebeveynlere iletmiştir. Öğretmenlerden başlama ve uygulama düzeyinde toplanan veriler, araştırmacı tarafından ölçeklerin öğretmenlere iletilmesi ile toplanmıştır.

3.6.2. Nitel Verilerin Toplanması

Uygulamaya başlamadan önce çocuklarla ve ebeveyn/öğretmenlerle sosyal duygusal becerileri nasıl algıladıklarına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Bu aşamada aile ve öğretmenden çocuğun varsa yaşadığı problem ve çocuğun sosyal duygusal beceri düzeyini anlamaya yönelik bilgi alınmıştır. Bu görüşmelerde çocuğun güçlü yönleri ve geliştirmesi gereken yönlere yönelik bilgi alınmış ve ebeveynin/öğretmenin beklentileri öğrenilmiştir. Uygulama öncesi öğretmenlerle ve ebeveynlerle yapılan nitel görüşmeler Şubat 2019'da okul kütüphanesinde bireysel olarak yürütülmüştür. Görüşmeler 20-30 dakika arasında sürmüştür ve katılımcıların izni ile ses kaydı alınmıştır. Çocuklarla yapılan nitel görüşmeler ise Mart 2019'da okul kütüphanesinde bireysel olarak yürütülmüştür ve görüşmeler 15-30 dakika sürmüştür ve yine çocukların izni ile ses kaydı alınmıştır.

Uygulama evresi sonrasında ikinci nitel veriler toplanmıştır ve her çocuk, ebeveyn ve öğretmenle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Uygulama sonrasına yapılan

nitel görüşmeler Haziran 2019’da öğretmenlerle, ebeveynlerle ve çocuklarla bireysel olarak kütüphanede yürütülmüştür. Görüşmeler, 20-45 dakika arasında sürmüştür ve katılımcıların izni ile ses kaydı alınmıştır. Ayrıca uygulamanın öncesinde ve uygulama sürecinde araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Tablo 5’de yapılan nitel görüşmelerin tarihleri belirtilmiştir.

Tablo 5.
Nitel Veri Toplama Süreci

	1. Nitel Görüşmeler	2. Nitel Görüşmeler
Çocuk	Yüz yüze bireysel görüşme: Yarı yapılandırılmış görüşme formu-1 Mart 2019	Yüz yüze bireysel görüşme: Yarı yapılandırılmış görüşme formu-3 Haziran 2019
Ebeveyn	Yüz yüze bireysel görüşme: Yarı yapılandırılmış görüşme formu-2 Şubat 2019	Yüz yüze bireysel görüşme: Yarı yapılandırılmış görüşme formu-4 Haziran 2019
Öğretmen	Yüz yüze bireysel görüşme: Yarı yapılandırılmış görüşme formu-2 Şubat 2019	Yüz yüze bireysel görüşme: Yarı yapılandırılmış görüşme formu-4 Haziran 2019
Araştırmacı	Araştırmacı Günlüğü	Araştırmacı Günlüğü

3.6.3. Araştırma Etiğine Yönelik Yürütülen Çalışmalar

Araştırmanın etik sınırlar dahilinde yürütülebilmesi için Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan ve okulda yürütülecek uygulama için Milli Eğitim Bakanlığı’ndan hem ölçeklerin kullanımının uygunluğu hem de deneysel uygulama için araştırmanın etik kurallara uygunluğu için gerekli izinler alınmıştır (Bkz. Ek. 9). Araştırmada kullanılan ölçeklerin yazarlarından ölçek kullanım izinleri alınmıştır.

Araştırmaya katılması için belirlenen çocukların aileleri ile sınıf öğretmenleri iletişime geçip SGSDÖBEP hakkında ailelere telefonla bilgi vermişlerdir. Çocuğunun çalışmaya katılmasına istekli olan ya da araştırma ile ilgili daha fazla bilgi edinmek isteyen ailelerden sınıf öğretmenleri iletişim bilgilerini paylaşmak için izin almıştır. Telefon numaralarının araştırmacı ile paylaşılmasını kabul eden ve araştırmacı tarafından aranmak istediğini belirten aileler araştırmacı tarafından okulda yapılacak bilgilendirme toplantısına davet edilmiştir. Bilgilendirme toplantısında ailelere SGSDÖBEP ile ilgili bilgi verilmiştir, ailelerin soruları yanıtlanmıştır ve

Bilgilendirilmiş Onamları alınmıştır. Bu toplantıda aileler genellikle çalışmanın içeriğine yönelik sorular sormuşlardır. Toplantıya katılamayan ailelere telefonla bilgi verilmiş ve Bilgilendirilmiş Onam Formu sınıf öğretmeni aracılığı ile bu ailelere ulaştırılmıştır (Bkz. Ek 10).

Ailelerle yapılan toplantının ardından araştırmacı çocuklarla bireysel tanışma görüşmeleri yapmıştır. Bu görüşmelerde her çocuğa SGSDÖBEP ve süreçte onlardan beklenenler hakkında bilgi verilmiştir, araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri görüşülmüştür ve çocukların soruları yanıtlanmıştır. SGSDÖBEP hakkında bilgi verilirken arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan durumların çalışılacağı, duyguları anlama ve tanımaya yönelik çalışmalar yapılacağı, kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olacak çalışmalar yapılacağı, bu çalışmalarla bazen resimler yapacakları, bazen araştırmacı ile karşılıklı konuşacakları, bazen sanal gerçeklik gözlüğü kullanılarak çalışmanın yapılacağı bilgisi verilmiştir. Çocuklar genel olarak çalışmaya katılmaya istekli bir tavır içinde olmuşlardır, öğretmenlerinin haberi olup olmadığı, hangi derslerde çalışmaya gelecekleri gibi sorular sormuşlardır. Ayrıca çocukların sanal gerçeklik gözlüğünü kullanma konusunda heyecanlı ve istekli oldukları gözlenmiştir. Çocuklara Bilgilendirilmiş Onam Formu bu görüşmelerin sonunda araştırmacı tarafından imzalatılmıştır.

Sanal gerçeklik uygulamasına başlamadan önce her seferinde çocuğun senaryoyu denemek isteyip istemediği sorulmuştur, her uygulamadan sonra herhangi bir fizyolojik rahatsızlık yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Tüm uygulama süreci boyunca çocuklar uygulamada rahatsız hissetmeleri durumunda bunu araştırmacıya söylemeleri için cesaretlendirilmiştir. Bazı çocuklar ses kaydı alınırken heyecanlanmıştır. Bu çocukların ses kaydı alınmadan önce kendilerini hazır hissetmeleri beklenmiştir. Ses kaydından rahatsız olan çocukların ses kaydı alınmamıştır. Çocuklar, araştırma dışındaki gündemlerle araştırmacıya geldiklerinde araştırmacı çocukları dinlemiştir ve yardımcı olmaya çalışmıştır. Uygulama sonlandırılmadan iki hafta önce çocuklara uygulamanın sonlandırılacağı bilgisi verilmiştir. Uygulamanın son oturumunda araştırmacı çocuklara uygulama süresince yaptıkları resimlerin, çalışma kağıtlarının bir kitapçık haline dönüştürülmüş halini vermiştir. Bireysel olarak her bir çocukla vedalaşmıştır. Çocuklar araştırmacının iletişim bilgilerinin annelerinde olduğu, istedikleri zaman kendisine ulaşabilecekleri

konusunda da bilgilendirilmiştir. Ayrıca çocukların ebeveynlerine araştırmacı iletişim bilgilerini vermiş ve istedikleri zaman bilgi almak için arayabileceklerini iletmıştır. Bazı ebeveynler çalışma saatini öğrenmek, çocuklarının ödevleri nasıl yapmaları gerektiği gibi konularda araştırmacıyı aramışlardır.

Bir çocuğun evinde bilgisayarı bulunmaması nedeni ile bu çocuk ev ödevlerini istediği zaman tenefüslerde araştırmanın yürütüldüğü odaya gelerek araştırmacının bilgisayarında yapmıştır. Araştırmanın uygulamasına dokuz çocukla başlanmıştır. Ancak bu çocuklardan birinin annesi aynı zamanda öğretmeni olduğu için bu çocuktan elde edilen veriler araştırma bulgularına dahil edilmemiştir. Bir diğer çocuğun annesi araştırmanın yürütüldüğü ilk bir ay ölçekleri düzenli doldurmuştur ve bireysel görüşmeye katılmıştır. Ancak ilerleyen zamanlarda çocuğun annesine ulaşamamıştır, bu nedenle bu çocuktan elde edilen veriler de bulgulara dahil edilmemiştir. Bu çocukların verilerinin bulgulara dahil edilmemesine karşın bu çocuklarla uygulama süreci diğer katılımcılarla olduğu gibi sürdürülmüştür.

3.7.Verilerin Analizi

3.7.1.Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel veri analizi boyutunda SDBAÖ ölçümlerinden elde edilen veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Grafiksel analizde, elde edilen veriler grafiğe işlenmiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden yaygın olarak kullanılan grafikler; çizgi grafiği, sütun grafiği ve yığılımlı grafik olmak üzere üçe ayrılır. Çizgi grafiği tek denekli araştırmalarda en yaygın kullanılan grafik çeşitidir. Çizgi grafiği, her bir evrendeki veri noktalarının birleştirilmesiyle oluşur. Veri noktalarının birleşmesiyle oluşan çizgilere grafik çizgisi denmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bu araştırmada verilerin analizi için çizgi grafiği kullanılmıştır. Grafikte yatay eksene alınan ölçüm sayısı, dikey eksene ise katılımcıların ölçekten aldıkları puan işaretlenmiştir (Tekin-İftar, 2012). Sosyal geçerlik belirlemek amacıyla çalışma kapsamında katılımcıların ebeveynleri ve öğretmenlerine SBDÖ doldurtulmuştur. SBDÖ'den elde edilen veriler de grafiksel analiz ile analiz edilmiştir.

3.7.2.Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel veri analizinin ilk kısmında çocuklar, ebeveynler ve öğretmenlerle yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler bir

araya getirilmiştir. Nitel verilerin analizinde *betimsel analiz* kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara ve bu doğrultuda daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenmiştir.

Verilerin kodlanması aşamasında amaç verilerin anlamlı bölümlere ayrılması ve her bölümün kavramsal karşılığının bulunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu aşamada tüm nitel veriler bir araya getirilmiş ve araştırmacı tarafından okunmuştur. Bu aşamada nitel verinin iki boyutta ele alınması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Birinci boyutta her bir katılımcının var olan uygulama öncesinde sosyal becerileri ve geliştirilmesi gereken sosyal becerileri; uygulama sonrasında, sosyal beceri gelişimleri ve edindikleri sosyal becerileri günlük hayata nasıl aktardıkları temaları ele alınmıştır. Bu boyut, her katılımcının tek tek ele alındığı kısımdır. İkinci boyutta ise SGSDÖBEP'nin genel olarak değerlendirilmesi söz konusudur. Bu kısımda kodlama süreci tümevarımsal olarak gerçekleştirilmiştir. Kodlardan temalara, temalardan da örüntüye ulaşılmıştır.

Katılımcılar için bireysel değerlendirme ve SGSDÖBEP'nin genel değerlendirmesi için temalara ulaşıldıktan sonra, veriler ulaşılan tema ve kodlara göre tekrar düzenlenmiştir. Taslak temalar belirlenip kodlara göre düzenlendikten sonra uzman incelemesine sunulmuştur. Nitel analiz konusunda bilgi ve deneyim sahibi, psikolojik danışma alanında bir uzmandan görüş alınmıştır. Bu sürecin sonunda temalar ve kodlar yeniden düzenlenerek son halini almıştır. Nitel veri seti bir kez daha okunarak kodların sıklığı ve kaç kişi tarafından söylendiği belirlenmiştir. Son aşamada ise, temalar ve kodlar birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

3.7.2.1. Nitel Verilerin İnanırcılığını Sağlamak için Kullanılan Stratejiler

Nitel bir araştırmanın tutarlı bir şekilde yürütülebilmesi, verilerin doğru yorumlanabilmesi ve sonuçların uygun biçimde aktarılabilmesi için bazı yöntemlerin kullanılması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada bu amaçla kullanılan yöntemlerden aşağıda bahsedilmektedir.

Çeşitleme: Araştırmacı farklı veri toplama kaynakları ile nitel veriyi elde etmiştir. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formları (çocuk ve ebeveyn/öğretmen formu) ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Nitel verilerin tek bir kaynak elde edilmesini önlemek için sadece çocuklarla değil çocukların öğretmenleri

ve ebeveynleri ile de görüşmeler yapılmıştır. Böylece sosyal geçerliğin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Uzman incelemesi: Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan formlar oluşturulurken uzman görüşü alınmıştır. Nitel veri analizi sonucunda belirlenen kodlar ve temalar için de uzman görüşü alınmıştır.

Çocuk, öğretmen ve ebeveyn görüşmelerinde oldukça samimi bir ortam oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeler sırasında aynı sorular her katılımcıya benzer bir tutumla sorulmuştur. Görüşmelerin hepsi ortam etkisini azaltmak adına uygulama yapılan okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan tüm veri toplama araçları, yazılı dökümler ve kodlama süreçlerinde kullanılan dosyalar kayıt altına alınmıştır.

Deneysel işleme katılan ancak gerekli koşulları sağlayamadıkları için analize dahil edilmeyen iki çocukla uygulamadan sağlayacakları olası fayda göz önünde bulundurularak tüm çalışmalara devam edilmiştir.

3.7.2.2.Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nden mezun olduktan sonra Berlin Serbest Üniversitesi Psikoloji Fakültesi Kültürlerarası Eğitim Yüksek Lisans Programını, ardından Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı'nı tamamlamıştır. Sonrasında Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı'na başlamış, doktora derslerini ve doktora yeterlilik sınavını başarıyla geçmiştir.

Araştırmacı altı yıl çeşitli özel okullarda okul psikoloğu olarak çalışmıştır. Araştırmacı şu anda çeşitli okul öncesi kurumlara danışmanlık ve bireysel psikolojik danışma hizmeti vermektedir. Araştırmacı, 2018 yılında TÜBİTAK 1512 desteği ile VR ÇOCUK Bilişim Teknolojileri ve Danışmanlık Limited Şirketi'ni kurmuştur ve araştırma kapsamında oluşturulan SGSDÖBEP yazılımı şirketin TÜBİTAK'tan aldığı maddi destek ile geliştirilmiştir. Araştırmacının çocuklar ve aileleri ile olan alan deneyimi sosyal duygusal becerilerin önemi, okullarda sosyal duygusal becerileri yetersiz çocukların karşılaştıkları sorunlar ve zorlayıcı durumlara ilişkin içgörü

kazanmasını sağlamıştır. Bu mesleki deneyimler doğrultusunda, araştırmacı bu çalışma kapsamında SGSDÖBEP'nin geliştirilmesi, uygulanması ve etkililik çalışmasının yapılması basamaklarını gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı, tüm araştırma süreci boyunca geçerlik ve güvenirlikle ilgili tüm önlemleri almaya özen göstermiştir. Araştırmacı deneysel işlem süresince çocuklara, çocukların ebeveynlerine ve öğretmenlerine zarar verebilecek durumlardan özellikle kaçınmıştır, deneysel işlemle ilgili bilgileri vererek yazılı onay almıştır.



4.BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak bireysel analiz bulgularına yer verilmiştir. Bireysel analiz bulgularında her bir çocuğun SGSDÖBEP uygulaması süresince gösterdiği gelişime ilişkin nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular bütünleştirilerek sırayla sunulmuştur. Ardından, çocukların SGSDÖBEP hakkındaki görüş ve deneyimlerine ilişkin nitel verilerden elde edilen kategori, tema ve kodlar sunulmuştur.

4.1.SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Bireysel Analiz Bulguları

Tek denekli araştırmalarda katılımcıların bireysel değişikliklerinin ayrı ayrı ortaya konması hedeflenmektedir. Bu bölümde elde edilen nicel ve nitel bulgular her bir katılımcı çocuk için kendisinden, anne ve sınıf öğretmeninden bireysel olarak yapılan ölçümler ve görüşmeler ile elde edilmiştir. Bu kısımda, her bir katılımcı çocuğa ilişkin elde edilen nicel ve nitel bulgular yer almaktadır.

Nicel bulgular, her bir katılımcı çocuk, anne ve öğretmeninden tekrarlayan ölçümlerle elde edilmiştir. Çocuk için *başlangıç verileri*, SDBAÖ'nün çocuğa başlangıç düzeyinde üç kez uygulanması ile elde edilmiştir. Başlangıç düzeyinde uygulamaya başlamadan önce ayda bir kez olmak üzere SDBAÖ çocuğa sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Buna paralel olarak, başlangıç evresinde her bir katılımcı çocuğun annesinin ve öğretmenin çocuğun SDÖ becerilerine ilişkin değerlendirmelerini almak üzere SBDÖbaşlangıç düzeyinde üç kez uygulanmıştır. Ardından, çocuk ile uygulama evresine geçilmiştir. Çocuk için *uygulama verileri*,SDBAÖ'nün uygulama evresi başladıktan üç hafta sonra, altı hafta sonra ve uygulamanın son oturumunun bitiminde olmak üzere üç kez uygulanması ile elde edilmiştir. Uygulama evresi verilerinde ölçümü alınan SDBAÖ, çocuğa araştırmacı tarafından yaptırılmıştır. Yine bu sürece paralel bir şekilde, uygulama evresinde her bir katılımcı çocuğun annesinin ve öğretmenin çocuğun SDÖ becerilerine ilişkin değerlendirmelerini yeniden almak üzere SBDÖ benzer sürelerde üç kez

uygulanmıştır. SBDÖ araştırmacı tarafından öğretmenlere verilmiştir ve öğretmenler tarafından da annelere ulaştırılmıştır.

Nitel bulgular ise, *başlangıç evresi öncesi* ve *uygulama evresi sonrası* olmak üzere iki kere çocuklarla, annelerle ve öğretmenlerle bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülerek elde edilmiştir. Çocukların, anne ve öğretmenlerin SGSDÖBE P'nin etkililiğine ilişkin görüş ve deneyimleri ilk olarak “*uygulama öncesi*” ve “*uygulama sonrası*” olmak üzere iki temel kategori altında toplanmıştır. Uygulama öncesi kategorisi altında “*yeterli olduğu beceriler*” ve “*zorlandığı beceriler*” olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Uygulama sonrası kategorisi altında ise “*gelişim gösterdiği beceriler*”, “*geliştirilmesi gereken beceriler*”, “*becerileri günlük hayata aktarma*”, “*beklentilerin karşılanması*” ve “*tavsiye*” olmak üzere beş tema belirlenmiştir. Her bir kategori ve tema altındaki beceriler SGSDÖBEPkapsamında dikkate alınan beş boyutlu beceri sınıflaması doğrultusunda sunulmuştur. Elde edilen kategori ve tema ilişkisi Tablo 6’da verilmiştir. Ayrıca her bir çocuğa ilişkin SGSDÖBEP süresince araştırmacı tarafından tutulan günlüklerden bu kategori ve temalara ilişkin notlar aktarılmıştır.

Tablo 6.

Çocuk, Anne ve Öğretmenlerin SGSDÖBEP'nin Etkililiği Hakkında Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Bireysel Analizlerin Kategori ve Tema İlişkisi

Kategori ve Temalar
1. UYGULAMA ÖNCESİ
1.1. Yeterli Olduğu Beceriler
1.1. İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri
1.2. Grupla bir İş Yürütme Becerileri
1.3. Duygulara Yönelik Beceriler
1.4. Saldırgan Davranış ve Stresle Baş Etme Becerileri
1.5. Kişisel-Sosyal Farkındalık Becerileri
1.2. Zorlandığı Beceriler
2.1. İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri
2.2. Grupla bir İş Yürütme Becerileri
2.3. Duygulara Yönelik Beceriler
2.4. Saldırgan Davranış ve Stresle Baş Etme Becerileri
2.5. Kişisel-Sosyal Farkındalık Becerileri
2. UYGULAMA SONRASI
2.1. Gelişim Gösterdiği Beceriler
1.1. İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri
1.2. Grupla bir İş Yürütme Becerileri
1.3. Duygulara Yönelik Beceriler
1.4. Saldırgan Davranış ve Stresle Baş Etme Becerileri
1.5. Kişisel-Sosyal Farkındalık Becerileri
2.2. Geliştirilmesi Gereken Beceriler
2.1. İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri
2.2. Grupla bir İş Yürütme Becerileri
2.3. Duygulara Yönelik Beceriler
2.4. Saldırgan Davranış ve Stresle Baş Etme Becerileri
2.5. Kişisel-Sosyal Farkındalık Becerileri
2.3. Becerileri Günlük Hayata Aktarma
2.4. Beklentilerin Karşılanması
2.5. Tavsiye

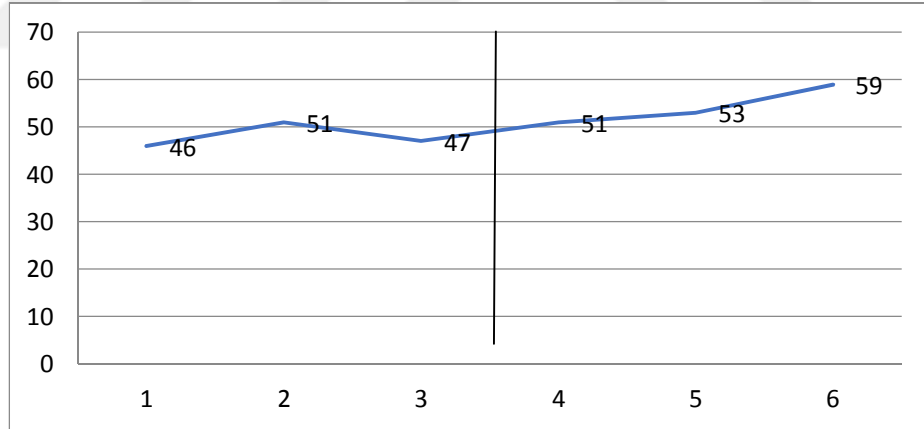
4.1.1.1.Birinci Çocuğun (Ç1) SGSDÖBEP’den Elde Edilen Nicel Bulguları

Ç1 kronolojik yaşı uygulamaya başlandığında 9 yaş 7 ay olan bir 4. sınıf öğrencisidir. Ç1 kız çocuğudur ve kendisinden küçük bir kız kardeşi ve bir erkek kardeşi vardır. İlkokul 1. sınıftan itibaren aynı okulda eğitim görmüştür, sınıf ve öğretmen değişimi yaşamamıştır.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde Ç1’in puanı 46 iken, ikinci ölçümde yükselme eğilimi göstererek puanının 51 olduğu ve üçüncü ölçümde azalarak 47 olduğu görülmüştür. Ç1 için başlangıç evresinde elde edilen puanlar 46-51 aralığındadır.

Uygulama evresi: Ç1’in uygulama evresindeki ilk ölçümden aldığı puan 51’dir. İkinci ölçümde Ç1’in puanı yükselme eğilimi göstererek 53’e çıkmıştır, üçüncü ölçümde de Ç1’in puanı yükselme eğilimine devam etmiştir ve 59’a çıkmıştır. Ç1’in uygulama evresinde aldığı ilk puan 51 ve son ölçüm puanı 59’dur.

Ç1’in SDBAÖ’den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Ç1’in SDBAÖ’den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Şekil 8’deki çizgi grafiğinde görüldüğü gibi başlama düzeyi evresinde uygulamaya başlamadan önce üç kez SDBAÖ ile Ç1’den veri toplanmıştır. Ç1’in uygulamanın öncesinde elde edilen SDBAÖ puanının kararlılık göstermediği görülmektedir. Ancak, uygulama evresinde Ç1’in SDBAÖ puanının giderek arttığı görülmektedir.

4.1.1.2. Birinci Çocuğun (Ç1) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

Yapılan uygulama öncesi görüşmesinde Ç1'in **yeterli olduğu** SDÖ becerileri *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Özür Dileme”, “Teşekkür Etme” ve “Yardım İsteme”dir. Ç1, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Hakkını Savunma” ve *duygulara yönelik becerilerden* “Duygularını Fark Etme” ve “Duygularını İfade Etme” becerilerinde yeterli olduğunu düşünmektedir. Ç1'in **zorlandığı becerilere** bakıldığında, Ç1 *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Yalnız Bırakılma ile Baş etme”, “Alay Etme ile Baş Etme” ve “Kendini Korumak için Uygun Biçimde Yardım İsteme” becerilerinde zorlandığını ifade etmiştir. Ayrıca, *kişisel ve sosyal farkındalık becerilerinde* “Güçlü Yönlerinin Farkına Varma” ve “Kendini Tanıma” becerilerinde de zorlandığını ifade etmiştir.

Ç1'e göre uygulama sonrasında **gelişim gösterdiği beceriler**, *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Yardım Etme”; *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başkasının Görüşünü Anlama” ve “Başkasının Görüşünü Kabul Etme”; *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi Düzenleme”; *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Alay Edilme ile Baş Etme” ve “Yalnız Bırakılma ile Baş Etme”dir. Ç1 uygulama sonrasında yapılan görüşmede **geliştirmesi gereken** bir beceriden bahsetmemiştir. Ç1'in öğrendiği becerileri **günlük hayata nasıl aktardığına** bakıldığında, Ç1 arkadaşlarına daha çok iyilik yapmaya başladığını ve arkadaşlarına daha iyi davrandığını ifade etmiştir. Ayrıca arkadaşlarına artık daha fazla yardım ettiğini ve kötü davranan arkadaşlarını uyarmaya başladığını, hemen kızmak yerine artık daha sakin tepki verdiğini, olumsuz bir durum olduğunda arkadaşını sadece uyardığını ifade etmiştir.

Artık arkadaşlarıma kötü davranmıyorum. Mesela yolda giderken yanlışlıkla birine çarparsam özür dilerim diyorum. Eskiden hemen kızıyordum ben.

Geçen gün bir arkadaşımınla dalga geçtiler. Bana da hep yaparlardı, ben bağırır ağlardım. Dedim ki yapmayın dedim, o da bizim arkadaşımız, ona iyilikle davranmalıyız dedim. İyilik yaparsak iyilik olur dedim, ağlama dedim, sarıldım arkadaşıma.

Öğretmen bir şey isteyince yardım ediyorum, evde anneme yardım ediyorum.

Bir arkadaşım düştü, iyilik yaptım ona, iyi misin dedim, sınıfa götürdüm.

Ç1'in uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmelerinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve kendini yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 7'de, Ç1'in uygulama öncesi ve uygulama sonrasında SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 7.

Ç1'in Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösteren Beceriler	Geliştirilmesi Gereken Beceriler
9	11	13	0

SGSDÖBEP'nin katkısının Ç1 açısından neler olduğuna bakıldığında, Ç1 “Arkadaş edinme ile ilgili her şeyi öğrendiğini” ifade etmiştir. SGSDÖBEP ile ilgili sevmediği bir şey olmadığını ifade eden Ç1, bu eğitim programına katılmayı özellikle “kaba davranan, kötü söz söyleyen ve arkadaş edinmekte zorlanan” çocuklara **tavsiye** edeceğini ifade etmiştir

4.1.1.3.Birinci Çocuğun Annesinin (ÇA1) SGSDÖBEP'dan Elde Edilen Nicel Bulguları

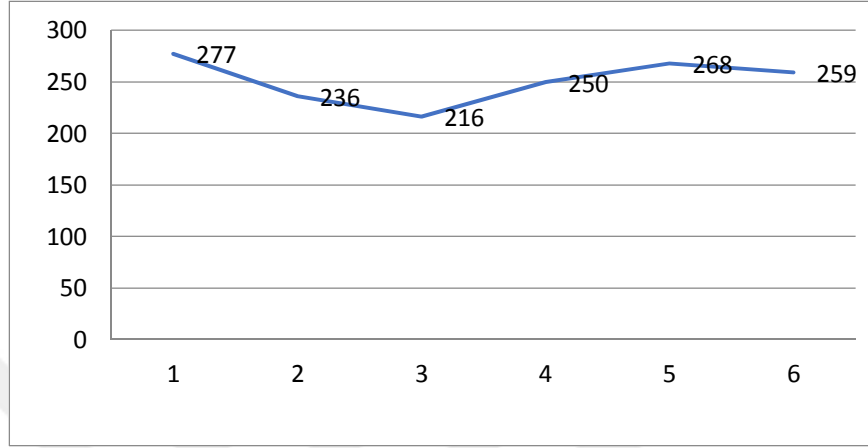
ÇA1 36 yaşında bir ev hanımıdır. ÇA1 12 yıldır evlidir ve üç çocuk annesidir. ÇA1 ortaokul mezunudur, evlenmeden önce bir dönem kuaförde çalışmıştır ancak çocukları olduktan sonra işi bırakmıştır.

Başlangıç evresi: Başlama düzeyinin ilk ölçümünde ÇA1'in Ç1 için verdiği puan 277 iken, ikinci ölçümde azalma eğilimi göstererek 236 olmuştur ve üçüncü ölçümde daha da azalarak 216 olmuştur. ÇA1 için başlama düzeyi evresinde elde edilen puanlar 216-277 aralığındadır ve puanların düşme eğiliminde olduğu görülmektedir.

Uygulama evresi: ÇA1'in uygulama evresindeki Ç1 için ilk ölçüm puanı 250'dir. İkinci ölçümde ÇA1'in puanı yükselerek 268'e çıkmıştır. Üçüncü ölçümde ise, ÇA1'in puanı ikinci ölçüme göre biraz düşüş göstermiştir ancak uygulama

evresinin ilk ölçümüne göre yükselme eğilimini devam ettirmiştir ve 259'a çıkmıştır. ÇA1'in uygulamaevresinde aldığı ilk puan 250 ve son ölçüm puanı259'dur.

ÇA1'in SBDÖ'den başlama ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 9'da yer almaktadır.



Şekil 9. ÇA1'in SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi başlangıç evresinde uygulamaya başlamadan önce üç kez SBDÖ ile ÇA1'den veri toplanmıştır. ÇA1'in uygulamanın öncesinde elde edilen SBDÖ puanının başlama evresinde kararlılık göstermediği görülmektedir. Ancak, uygulama evresinde ÇA1'in SBDÖ puanının artış gösterdiği görülmektedir. Başlama evresinin ilk ölçümünde alınan 277 puanının, uygulama evresinin 3. Ölçümünde alınan 259 puanına göre daha fazla olması dikkat çekmektedir

4.1.1.4.Birinci Çocuğun Annesinin (ÇA1) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

ÇA1 ilişkii başlatma ve sürdürme becerilerinden “Kendini Tanıtma”, “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme”, “Teşekkür Etme”, “Özür Dileme”, “Yardım Etme” becerilerinde Ç1'in **yeterli olduğunu** ifade etmiştir. Ayrıca, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Sorumluluk Alma” ve *duygulara yönelik becerilerden* “Duygularını İfade Etme” becerilerinde de Ç1'in yeterli olduğunu belirtmiştir. ÇA1'e göre Ç1'in **zorlandığı beceriler**, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başkasının Görüşünü Kabul Etme”, “Düşüncelerini İfade Etme”, *duygularını düzenleme becerilerinden* “Öfkesini Düzenleme”, “Üzüntüsünü Düzenleme”, *saldırgan davranış*

ve stresle baş etme becerilerinden “Alay Edilme ile Baş Etme” ve “Yalnız Bırakılma ile Baş Etme”dir. ÇA1, Ç1’in özellikle düşüncelerini ifade etme, hakkını savunma ve yalnız bırakılma ile baş etme becerilerinde zorlandığını ve bu becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

ÇA1’e göre *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Teşekkür Etme”, “Yardım Etme”, “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme” ve “Yardım İsteme” becerileri Ç1’in uygulama sonrasında **gelişim gösterdiği becerilerdir**. Ayrıca, Ç1 *Duygulara yönelik becerilerden* “Başkalarının Duygularını Anlama”, *kişisel ve sosyal farkındalık becerilerinden* “Kendini Tanıma”, “Güçlü Yönlerinin Farkında Olma” becerilerinde gelişim göstermiştir. ÇA1 uygulama öncesi yapılan görüşmede, Ç1’in özellikle **zorlandığı becerilerin saldırgan davranış ve stres durumları ile başa çıkma** ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Uygulama sonrası yapılan görüşmede ise, bu alanın alt becerileri olan “Yalnız Bırakılma ile Baş Etme”, “Alay Edilme ile Baş Etme”, “Kavgadan Uzak Durma”, “Kendini Saldırgan Davranıştan Koruma” becerilerinde Ç1’in **gelişim gösterdiğini** ifade etmiştir. ÇA1, Ç1’in uygulama süresince becerilerinin geliştiğini, artık **geliştirmesi gereken becerisi** olmadığını ifade etmiştir.

ÇA1’e göre Ç1’in öğrendiği becerileri **günlük hayata nasıl aktardığına** bakıldığında, Ç1’in evde kardeşi ile eşyalarını daha fazla paylaştığı, annesinden izin istemeye başladığı, kardeşinin bakımına yardım etmeye başladığı, odasını toplamaya başladığı ve insanların yanlışları olabileceğini kabul etmeye başladığı görülmektedir.

Çocuğum eğitime başladığından beri kardeşine vurmamaya başladı. Eşyasını paylaşıyor artık kardeşiyle, eskiden kıskanırdı, hiçbir şeyini vermezdi.

Benden izin alıyor artık sokağa çıkarken falan. Bak diyor, annecim diyor ödevlerimi yaptım falan. Kardeşinin bakımına yardım ediyor, benim ev işlerime yardım ediyor.

Geçen gün parkta oyun oynarken baktım, gitti başka çocukların yanına, beraber oynayalım mı dedi. Eskiden olsa iki dakikaya kavga eder dönerdi. Artık dışlansa bile oynuyor kendisi, kavgası diğer çocuklara vurması falan bitti yani. Ben çok memnunum değişimden, eve gelip okuldaki arkadaşlarını şikayet etmiyor artık bana. Eskiden hep şikayet ederdi, okula git, konuş anne derdi.

ÇA1’in uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve Ç1’i yeterli bulduğu

ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 8’de ÇA1’in uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç1’in SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.



Tablo 8.

ÇA1'in uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç1'in SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösteren Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
8	13	24	0

ÇA1, Ç1'in uygulama süresince yapılanlar hakkında fazla bir şey anlatmadığını ama uygulamaya istekli gelip gittiğini gözlemlediğini aktarmıştır. SGSDÖBEP uygulamasının **beklentisinin üzerinde bir değişik yarattığını**, Ç1'in hem arkadaşlık ilişkilerinin hem de aile üyeleri ile kurduğu iletişimin daha iyi hale geldiğini belirten ÇA1, kısa zamanda hızlı bir düzelme olduğunu ve Ç1'in yanlış davranışlarının azaldığını, doğru davranışlarının arttığını ifade etmiştir. Son olarak, ÇA1, SGSDÖBEP uygulamasına katılmayı başkalarına **tavsiye** edeceğini belirtmiştir.

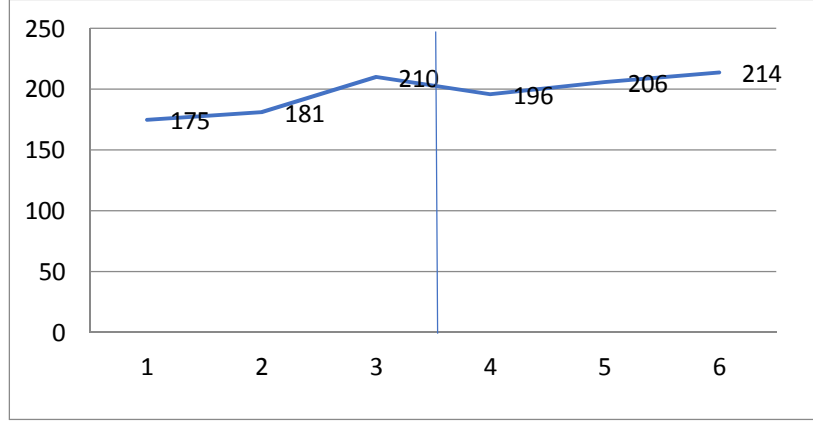
4.1.1.5. Birinci Çocuğun Öğretmeninin (ÇÖ1) SGSDÖBEP'dan Elde Edilen Nicel Bulguları

ÇÖ1 49 yaşında sınıf öğretmenidir. ÇÖ1 23 yıllık mesleki deneyime sahiptir, üçyıldır uygulamanın yürütüldüğü okulda çalışmaktadır ve 2. sınıftan itibaren Ç1'in sınıf öğretmenidir.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde ÇÖ1'in Ç1 için puanı 175 iken, ikinci ölçümde artarak 181 olmuştur ve üçüncü ölçümde artmaya devam ederek 220 olmuştur. ÇÖ1 için başlama düzeyi evresinde elde edilen puanlar 175-210 aralığındadır ve puanların artma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Uygulama evresi: ÇÖ1'in Ç1 için uygulama evresindeki ilk puanı 196'dır. İkinci ölçümde ÇÖ1'in puanı artarak 206'ya çıkmıştır. Üçüncü ölçümde de ÇÖ1'in puanı artmaya devam ederek 214'e çıkmıştır. ÇÖ1'in uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 196 ve son ölçüm puanı 214'dür.

ÇÖ1'in Ç1 için başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 10'da yer almaktadır.



Şekil 10. ÇÖ1'in SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği

.Birinci Çocuğun Öğretmeninin (ÇÖ1) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

ÇÖ1 ilişkiliyi başlatma ve sürdürme becerilerinden “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme”, “Teşekkür Etme”, “Yardım Etme” becerilerinde Ç1’in **yeterli olduğunu** ifade etmiştir. Ayrıca, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Sorumluluk Alma” ve *duygulara yönelik becerilerden* “Duygularını İfade Etme” ve “Duygularının Farkında Olma” becerilerinin de gelişim gösterdiğini belirtmiştir. ÇA1’e göre Ç1’in **zorlandığı beceriler** *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Haksızlığa Uğradığı Durumlarda Kendini Savunma”, *duygularla ilgili becerilerden* “Başkasının Duygularını Anlama”, *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Yalnız Bırakılma ile Baş Etme” ve *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Kendini Tanıma” ve “Güçlü Yönlerinin Farkında Olma”dır. ÇÖ1, Ç1’in özellikle kendi kendine yetebilme ve kendini organize edebilme becerilerinde zorlandığını ifade etmiştir.

ÇÖ1’e göre Ç1 uygulama sonrasında *ilişkiliyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Yardım Etme”, “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme” becerilerinde **gelişim göstermiştir**. *Grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başkalarının Düşüncelerini Anlama”, “Başkalarının Görüşünü Kabul Etme” ve *saldırgan davranışla baş etme becerilerinden* “Kavgadan Uzak Durma”, “Yalnız Bırakılma ile Baş Edebilme” ve “Alay Edilme ile Baş Edebilme” becerilerinde gelişim göstermiştir. ÇÖ1, Ç1’in hala gruba girmekte ve oyunlara zaman zaman dahil olmakta zorlandığını ifade etmiştir. ÇÖ1, Ç1’in uygulama süresince becerilerinin geliştiğini, bunun dışında **geliştirmesi gereken becerisi olmadığını** ifade etmiştir.

ÇÖ1'e göre Ç1'in öğrendiği becerileri **günlük hayata nasıl aktardığına bakıldığında**, ÇÖ1, Ç1'in arkadaşları ile iletişim kurmaya başladığını ve bu iletişimi sürdürebildiğini, sıra arkadaşı ile anlaşabildiğini, arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı sorunlara kendisi çözüm bulabildiğini, artık arkadaşlarını şikayet etmediğini ifade etmiştir.

Bu öğrenci eskiden arkadaşlarının oyunlarına katılmazdı, katılsa bile kısa sürede kavga eder oyundan çıkardı. Sıra arkadaşı ile sık sık kavga ederdi, sürekli sıra arkadaşını değiştirmek zorunda kalırdım. Artık, oyunlarda kavga ettiğini görmüyorum. İlk kez kavga etmeden dört haftadır aynı kişiyle oturuyor. Arkadaşları ile iyi anlaşıyor artık. Arkadaşlarını şikayet etmesi neredeyse tamamen bitti.

Arkadaşları ile iletişim kuruyor artık. Bazen kendisi bile davet ediyor arkadaşlarını oyuna. Eskiden böyle değildi, çağırırlarsa oyuna giden bir çocuktü.

ÇÖ1'in uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve Ç1'i yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 9'da ÇÖ1'in uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç1'in SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 9.

ÇÖ1'in uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç1'in SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösteren Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
5	8	7	2

ÇÖ1, Ç1'in hevesle uygulamaya katıldığını gözlemlediğini aktarmıştır. SGSDÖBEP uygulamasının Ç1 üzerinde **beklentisinin üzerinde bir değişik yarattığını**, belirtmiştir. Uygulama süresince neyin daha farklı yapılabileceği sorulduğunda, ÇA1 Ç1'in grup içindeki davranışlarının sınıf içinde ya da beden eğitimi gibi çocukların daha çok oyun oynadıkları derslerde gözlemlenebileceğini ifade etmiştir. ÇÖ1, Ç1'in SDÖ becerilerindeki gelişiminin desteklenmesinde, Ç1'in ailesi tarafından daha çok ilgiye ve disipline ihtiyaç duyduğunu düşünmektedir. SGSDÖBEP'nin Ç1 için çok faydalı olduğunu düşünen ÇÖ1, iletişim becerilerini

erken yaşta edinmek için uygulamaya katılmayı başka çocuklara da **tavsiye** edeceğini belirtmiştir.

Özetle, Ç1, ÇA1 ve ÇÖ1 tarafından toplanan nicel verilere bakıldığında uygulama evresinde Ç1'in SDÖ becerilerinin arttığı görülmektedir. Ancak, ÇA1'in Ç1 için başlangıç evresinde verdiği puanların beklenenin aksine uygulama evresine göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde ÇÖ1 ve ÇA1 “Konuşmayı başlatma ve sürdürme”, “teşekkür etme”, “Sorumluluk alma” ve “Duygularını ifade etme” becerilerinin Ç1'in yeterli olduğu sosyal beceriler olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Ç1 de “teşekkür etme” ve “duygularını ifade etme” becerilerinde yeterli olduğunu düşünmektedir.

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde ÇÖ1 ve ÇA1, Ç1'in “konuşmayı başlatma ve sürdürme”, “yardım etme”, “yalnız bırakılma ile baş etme”, “alay edilme ile baş etme”, “kavgadan uzak durma” becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Ç1 de kendisinin “yardım etme”, “alay etme ile baş etme” ve “yalnız bırakılma ile baş etme” konularında geliştiğini ifade etmektedir. ÇA1, kızının artık kardeşi ile eşyalarını daha çok paylaştığını, sorumluluklarını daha fazla yerine getirdiğini, ev işlerinde annesine yardım etmeye başladığını ve başkalarını hataları ile kabul etmeye başladığını ifade etmiştir. ÇÖ1, Ç1'in eskisine göre arkadaşları ile daha iyi anlaştığını, arkadaşlarını daha az şikayet ettiğini ve arkadaşlık ilişkilerini ve oyunlarını daha uzun süre sürdürebildiğini, bu değişimlere bağlı olarak artık diğer çocuklar tarafından dışlanmadığını ifade etmiştir. Ç1 ise, artık arkadaşlarına daha iyi davrandığını, arkadaşlarına yardım ettiğini ve kaba davranan arkadaşlarını sakince uyardığını belirtmiştir.

Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde Ç1'in özellikle *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Yalnız Bırakılma ile Baş Etme”, “Alay Edilme ile Baş Etme” becerilerinde zorlandığı, ancak uygulama sonrasında bu becerilerinin gelişim gösteren becerileri olduğu görülmektedir. *Araştırmacı günlüğünde* ilk görüşmede Ç1'in arkadaşlarının kendisine kötü davrandığından sıklıkla bahsettiğini ve kendisinin de arkadaşlarına zaman zaman kötü davrandığını belirttiğini not almıştır. İlk görüşmelerde “Ama onlar da bana böyle yapıyor” gibi ifadelerle

savunmacı bir tutum içindeyken, özellikle dördüncü oturumdan sonra nasıl daha iyi baş edebileceğine yönelik çözümler bulmaya başladığı ve son görüşmede odağın arkadaşlarının kendisine kötü davranmasından arkadaşlarına nasıl yardımcı olabileceğine, neleri iyi yaptığına kaydığı dikkat çekmektedir. Ç1'in süreç ilerledikçe şikayet etmek yerine nasıl baş ettiğine odaklanmaya başladığı gözlenmiştir.

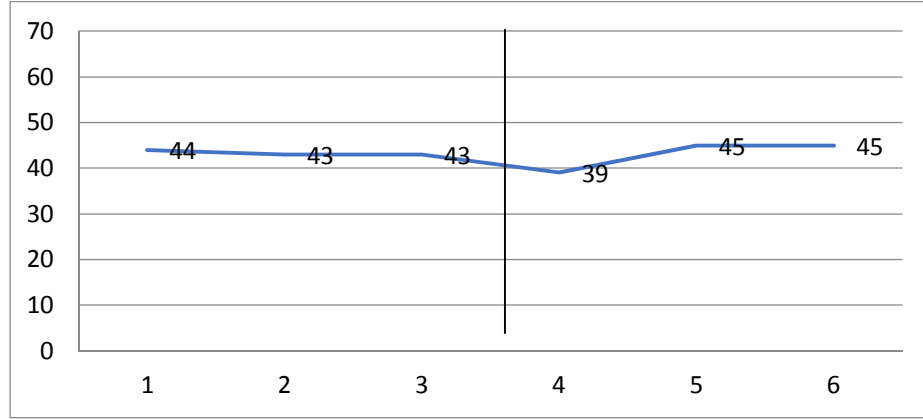
4.1.1.6. İkinci Çocuğun (Ç2) SGSDÖBEP'dan Elde Edilen Nicel Bulguları

Uygulamaya başlandığında Ç2'nin kronolojik yaşı 9 yıl 4 aydır. Ç2 oğlan çocuğudur ve kendisinden küçük bir erkek kardeşi vardır. İlkokul 1. sınıftan itibaren aynı okulda eğitim görmektedir ve sınıf değişikliği de olmamıştır. Ç2 kuzenleri ve yeğenlerinin de olduğu kalabalık bir aile apartmanında yaşamaktadır.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde Ç2'nin puanı 44 iken, ikinci ölçümde azalarak 43 olmuştur, üçüncü ölçümde de değişmeyerek 43 olduğu görülmektedir. Ç2 için başlama düzeyi evresinde elde edilen puanlar 43-44 aralığındadır

Uygulama evresi: Ç2'nin uygulama evresindeki ilk ölçümden aldığı puan 39'dur. Uygulama evresinin ilk ölçüm puanının başlama düzeyi evresinde alınan puanlardan daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak, ikinci ölçümde Ç2'nin puanı artarak 45'e çıkmıştır, üçüncü ölçümde de Ç2'nin puanı değişmemiş ve 45 olarak kalmıştır. Ç2'nin uygulama evresinde aldığı ilk puan 39 ve son ölçüm puanı ise 45'dir.

Ç2'nin SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 11'de yer almaktadır.



Şekil 11. Ç2'nin SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi Ç2'nin uygulamanın öncesinde elde edilen SDBAÖ puanının başlangıç evresinde kararlılık gösterdiği görülmektedir. Ayrıca, uygulama evresinde Ç2'nin SDBAÖ puanının artma eğiliminde olduğu görülmektedir.

4.1.1.7. İkinci Çocuk (Ç2) için SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulgular

Ç2, *yeterli olduğu becerilerin ilişkiliyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Özür Dileme”, “Teşekkür Etme”, “Yardım Etme” ve “Yardım İsteme” olduğunu belirtmiştir. Ç2, *duygulara yönelik becerilerden* “Duygularını Fark Etme”, “Duygularını İfade Etme” becerilerinde ve *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Haksızlığa Uğradığı Durumlarla Baş Etme” becerilerinde yeterli olduğunu düşünmektedir. Ç2 *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Yalnız Bırakılma ile Baş etme”, “Kavgadan Uzak Durma” ve “Saldırgan Davranıştan Uzak Durma” becerilerinde ve *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi Düzenleme” becerisinde **zorlandığını** ifade etmiştir.

Ç2, uygulama sonrasında *ilişkiliyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Yardım Etme”, *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Alay Edilme ile Baş Etme”, “Yalnız Bırakılma ile Baş Etme”, “Kavgadan Uzak Durma”, “Haksızlığa Uğradığı Durumla Baş Etme”, “Saldırgan Davranıştan Uzak Durma”, “Baskı ile Baş etme” becerilerinde **gelişim gösterdiğini** belirtmiştir. Ç2 uygulama sonrasında yapılan görüşmede **geliştirmesi gereken** bir beceriden bahsetmemiştir.

Ç2'nin öğrendiği becerileri **günlük hayata nasıl aktardığına** bakıldığında, kavga eden arkadaşlarını uyarmaya başladığını, birbiri ile dalga geçen arkadaşlarını uyarmaya başladığını, oyuna alınmayan arkadaşlarına yardım etmeye başladığını belirtmiştir.

Bazı arkadaşlarım kötü söz söylüyor mesela birbirine. Ben artık yapmayın, bu çok yanlış, böyle yaparsanız üzülsünüz sonra diyorum.

Mesela birbiriyle kavga eden arkadaşlarım oluyor top oynarken anlaşılmadıklarında falan. Ben artık kavga etmemeleri için uyarıyorum onları.

Bir arkadaşımı oyuna almıyorlar, gol yiyor diye, ben çağırıyorum onu bizimle oynaması için. Yalnız kalırsa üzüleceğini biliyorum.

Ç2'nin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve kendini yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 10'da Ç2'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 10.

Ç2'nin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösteren Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
7	6	10	0

SGSDÖBEP'nin katkısının Ç2 açısından neler olduğuna bakıldığında, Ç2 kendisini koruma ve başkalarına yardım etme konusunda oyunun faydalı olduğunu, arkadaşlarına nasıl daha iyi davranabileceğini hem oyunda hem de gerçek hayatta öğrendiğini ifade etmiştir. SGSDÖBEP ile ilgili sevmediği şeyin Gözlüğün tutmayınca kayması ve uygulamadan sonra bazen gözlerinin yanması” olduğunu ifade eden Ç2, bu eğitim programına katılarak zor durumlarda arkadaşlarını nasıl uyaracağını, mesela birisi parasını almak isterse ya da dalga geçerse ne yapması gerektiğini öğrendiğini ifade etmiştir. Ç2, SGSDÖBEP'na katılmayı arkadaşlarına **tavsiye** edeceğini, böylece arkadaşlarının “Kavga eden arkadaşlarını ayırmayı ve uyarmayı” öğreneceğini belirtmiştir.

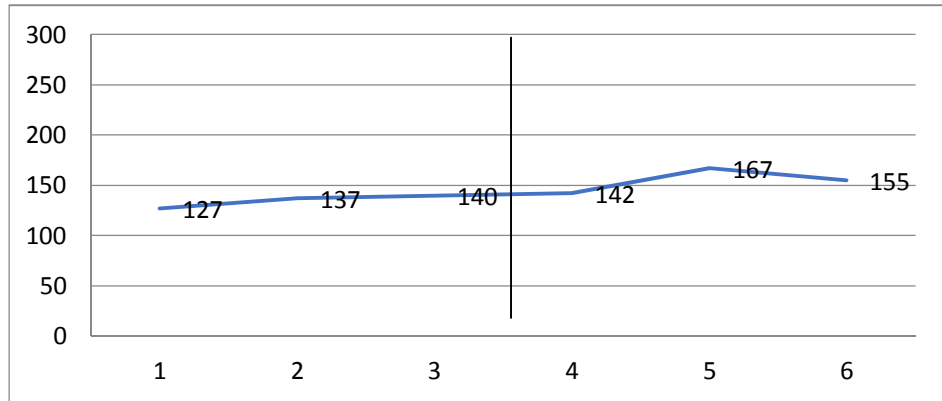
4.1.1.8. İkinci Çocuğun Annesinin (ÇA2) SGSDÖBEP’den Elde Edilen Nicel Bulguları

ÇA2 33 yaşında bir ev hanımıdır. ÇA2 13 yıldır evlidir ve iki çocuk annesidir. ÇA2 lise mezunudur.

Başlangıç evresi: Başlama düzeyinin ilk ölçümünde ÇA2’nin Ç2 için puanı 127 iken, ikinci ölçümde artarak 137 olmuştur. Üçüncü ölçümde de atma eğilimi devam etmiştir, üçüncü ölçüm puanı 140’dır. ÇA2 için başlama düzeyi evresinde elde edilen puanlar 127-140 aralığındadır ve puanların artma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Uygulama evresi: ÇA2’nin uygulama evresindeki ilk ölçümden aldığı puan 142’dir. İkinci ölçümde ÇA2’nin puanı artarak 167’ye çıkmıştır. Üçüncü ölçümde ÇA2’nin puanı 155’dir. ÇA2’nin puanı ikinci ölçüme göre üçüncü ölçümde düşüş göstermiştir ancak uygulama evresinin ilk ölçümüne göre yükselme eğilimini devam ettirmektedir. ÇA2’nin uygulama evresinde aldığı ilk puan 142 ve son ölçüm puanı 155’dir.

ÇA2’nin SBDÖ’den başlama düzeyi ve uygulamaevrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 12’de yer almaktadır.



Şekil 12. ÇA2’nin SBDÖ’den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi başlama düzeyi evresinde uygulamaya başlamadan önce üç kez SBDÖ ile ÇA2’den veri toplanmıştır. Hem başlangıç hem de uygulama evrelerinde ÇA2’in SBDÖ puanının artış gösterdiği görülmektedir.

4.1.1.9. İkinci Çocuğun Annesinin (ÇA2) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

ÇA2, Ç2'nin ilişkiyi *başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Teşekkür Etme”, “Özür Dileme”, Yardım Etme” becerilerinde **yeterli olduğunu** ifade etmiştir. Ayrıca, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başkalarının Görüşlerini Anlamaya Çalışma”, “Başkalarının Görüşlerini Kabul Etme”, “Başkalarının Görüşlerini Reddetme” ve *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Dış Görünüşe Dayalı Farklılıklara Saygılı Olma” konularında Ç2'nin yeterli olduğunu belirtmiştir. ÇA2'ye göre Ç2'nin **zorlandığı beceriler**, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Sorumluluk Alma”, *duygulara yönelik becerilerden* “Duygularını İfade Etme” ve “Öfkeyi Düzenleme”dir. Ayrıca, ÇA2 Ç2'nin *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Saldırgan Davranışla Baş Etme” ve “Suçlandığı Durumla Baş Etme” ve “Kendini Korumak için Uygun Biçimde Yardım İsteme” becerilerinde; *kişisel ve sosyal farkındalık becerilerinden* “Kendini Tanıma” ve “Güçlü Yanlarının Farkında Olma” becerilerinde zorlandığını düşünmektedir.

ÇA2'ye göre Ç2 uygulama sonrasında *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme” becerisinde; *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Sorumluluk Alma” becerisinde; *duygulara yönelik becerilerden* “Başkalarının duygularını anlama ve anladığını ifade etme” becerisinde; *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Kendini Tanıma” ve “Güçlü Yönlerinin Farkında Olma” becerilerinde **gelişim göstermiştir**. ÇA2, Ç2'nin **geliştirmesi gereken becerisi** olmadığını ifade etmiştir.

ÇA2'ye göre Ç2'nin öğrendiği becerileri **günlük hayata nasıl aktardığına** bakıldığında, Ç2'nin daha çok söz dinlemeye başladığı, derslere ilgisinin arttığı, ödevlerini kendisi yapmaya başladığı, ailesine karşı daha saygılı olduğu, izin istemeye başladığı görülmektedir. Ayrıca Ç2'nin özgüveninin arttığı mesela artık daha çok oyun kurmaya başladığı, fikirlerini arkadaşlarına ve ailesine söylemeye başladığı, kendini daha çok tanıyıp benimsemeye başladığı ÇA2 tarafından ifade edilmiştir.

Derslerini kendisi yapmaya başladı. Eskiden hep benim hatırlatmam gerekirdi oğlum ödevin var mı, sınavın ne zaman diye. Artık kendisi takip ediyor. Daha akıllandı gibi sanki.

Yaptığının sonucunu düşünmeye başladı. Eskiden, çok sık olmadı ama bir iki kere girmişti kavgaya. Artık yapmıyor öyle şeyler.

Arkadaşları ile oyun kurmaya başladı. Daha girişken gibi sanki, eskiden çekingendi, şimdi ne istediğini ne düşündüğünü falan anlatıyor artık. Sanki daha rahat anlatabiliyor kendisini. Bilemiyorum belki büyüdüğü içindir ama bu çalışmanın da kesin katkısı oldu bence.

ÇA2'in uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve Ç2'yi yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 11'de ÇA2'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç2'nin SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 11.

ÇA2'nin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç2'nin SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösteren Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
11	10	17	0

ÇA2, Ç2'nin uygulamada yapılanları anlatmadığını ama istekle katıldığını gözlemlediğini, ev ödevlerini keyifle yaptığını, oyun gibi olduğu için ödevlerin ona değişik geldiğini ve iyi yaptığında sonucunu annesiyle sevinerek paylaştığını aktarmıştır. SGSDÖBEP'nin Ç2'nin özgüveninin artmasında faydalı olduğunu, daha girişken olmasını sağladığını ancak girişkenliğinin daha da atmasına hala ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir ve çalışmanın beklentilerini karşıladığını aktarmıştır. ÇA2, Ç2'deki değişiklikleri gözlemlediği için uygulamaya katılmayı başka çocuklara da tavsiye edeceğini ifade etmiştir.

4.1.1.10. İkinci Çocuğun Öğretmeninin (ÇÖ2) SGSDÖBEP'dan Elde Edilen Nicel Bulguları

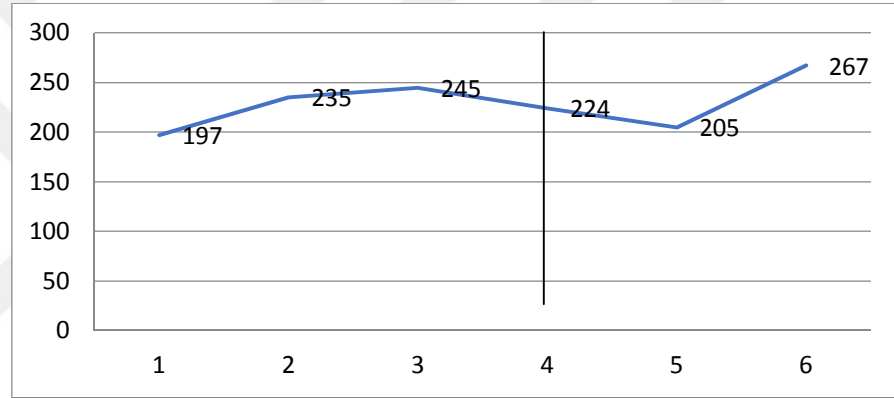
ÇÖ2 38 yaşında sınıf öğretmenidir. ÇÖ2 16 yıllık mesleki deneyime sahiptir, dört yıldır uygulamanın yürütüldüğü okulda çalışmaktadır ve 1. sınıftan itibaren Ç2'nin sınıf öğretmenidir.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde ÇÖ2'nin Ç2 için puanı 197 iken, ikinci ölçümde artarak 235 olmuştur ve üçüncü ölçümde daha da artarak 245 olmuştur. ÇÖ2 için

başlangıç evresinde elde edilen puanlar 197-245 aralığındadır ve puanların artma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Uygulama evresi: ÇÖ2'in uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 224'dür. Uygulama evresindeki ilk ölçüm puanının başlangıç evresindeki son ölçüm puanına göre azaldığı dikkat çekmektedir. İkinci ölçümde ÇÖ2'nin puanı azalarak 205'e düşmüştür. Üçüncü ölçümde ise, ÇÖ2'nin puanı artarak göstererek 267'ye çıkmıştır. ÇÖ2'nin uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 224 ve son ölçüm puanı 267'dir.

ÇÖ2'nin SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 13'de yer almaktadır.



Şekil 13. ÇÖ2'nin SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğine bakıldığında, başlama düzeyi puanlarının kararlılık göstermediği görülmektedir. Uygulama evresindeki puanların ise, artma eğiliminde olduğu görülmektedir.

4.1.1.11. İkinci Çocuğun Öğretmeninin (ÇÖ2) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

ÇÖ2 ilişkiliyi başlatma ve sürdürme becerilerinden “Yardım Etme” becerisinde ve grupta bir işi yürütme becerilerinden “Sorumluluk Alma”, “Başkalarının Düşüncelerini Anlama”, “Başkalarının Görüşünü Kabul Etme” becerilerinde Ç2'nin **yeterli olduğunu** ifade etmiştir. Ayrıca, duygulara yönelik becerilerden “Öfkeyi Düzenleme” ve “Başkalarının Duygularını Anlama”, kişisel ve sosyal farkındalık becerilerinden “Farklılıklara Saygılı Olma” ve “Dış Görünüşe Dayalı Farklılıklara Saygılı Olma” becerilerinin de yeterli olduğunu belirtmiştir. ÇÖ2'ye göre Ç2'nin **zorlandığı beceriler**, ilişkiliyi başlatma ve sürdürme becerilerinden “Konuşmayı

başlatma ve sürdürme” ve “Kendini Tanıtma”, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Düşüncelerini İfade Etme” becerileridir. Ayrıca, *ÇÖ2 saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Haksızlığa Uğradığında Kendini Savunma” ve “Başarısız Olduğu bir Durumla Baş Etme”; *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Kendini Tanıma” ve “Güçlü Yönlerinin Farkında Olma” ve “Kendi Kendini Motive Etme” becerilerinde de Ç2’nin zorlandığını belirtmiştir.

ÇÖ2’ye göre Ç2, uygulama sonrasında *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Başkalarının Görüşünü Anlama”, “Başkalarının Görüşünü Kabul Etme” becerilerinde; *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi Düzenleme” becerisinde; *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Saldırgan Davranışla Baş Etme” becerisinde **gelişim göstermiştir**. ÇÖ2, Ç2’nin *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Konuşmaya Başlatma ve Sürdürme” becerisinde, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Kendi Düşüncelerini İfade Etme” becerisinde ve *duygulara yönelik becerilerden* “Duygularını Tanıma ve İfade Etme” becerisinin **geliştirilmesi gereken beceriler** olduğunu belirtmiştir.

ÇÖ2’ye göre Ç2’nin öğrendiği **becerileri günlük hayata nasıl aktardığına** bakıldığında, ÇÖ2, Ç2’in artık arkadaşları ile anlaşamadığında kaba sözler söylemek yerine arkadaşının davranışının nedenini sorguladığını, sınıfta öğretmenine yardım ettiğini belirtmiştir. Ancak, ÇÖ2 Ç2’de büyük bir değişim görmediğini, Ç2’nin hala içine kapanık ve çekingen olduğunu, derste söz almaya çekindiğini, hep aynı arkadaşlarla oynadığını, yeni kişilerle iletişim kurmaya kapalı olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencimin çekingenliği devam ediyor. Hep aynı arkadaş grubu ile futbol oynuyor, nasıl desem risk almak istemiyor gibi. Yeni arkadaşlar edinmeye çalışmıyor. Onun hep belli bir ekibi vardır, hep o çocuklarla oynar. O çocuklar okula gelmeyince de kendi kendine zaman geçirir. Bu aynen devam ediyor. Ani öfke tepkileri verirdi. Bunların azaldığını görüyorum. Artık arkadaşları ile anlaşamadığında onlara kaba sözler söylemek yerine arkadaşlarının davranışının nedenini anlamaya çalışıyor. Biri saldırganca davrandığında hemen kavgaya girmek yerine uyarıyor o çocuğu.

ÇÖ2’nin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve Ç2’yi yeterli bulduğu

ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 12’de ÇÖ2’nin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç2’nin SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 12.

ÇÖ2’nin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç2’nin SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösterdiği Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
11	14	15	9

ÇÖ2, Ç2’nin severek uygulamaya katıldığını gözlemlediğini ve öfke kontrolü konusunda geliştiğini ancak sosyalleşebilme konusunda yeterince gelişemediğini ifade etmiştir. Ç2’nin birebirde başarılı bir çocuk olduğunu ama kendini grup içinde ifade etmekte zorlandığı için birebir bir çalışma yerine grup çalışmasının Ç2 için daha iyi olabileceğini ifade eden ÇÖ2, Ç2 gibi çocuklar için grup çalışmasına katılmayı daha çok **tavsiye** edeceğini belirtmiştir. ÇÖ2’ye göre Ç2’nin sosyal becerileri **beklentinin altında gelişim** göstermiştir ancak, Ç2’nin öfkeyi düzenleme becerisindeki gelişme **beklenen düzeyde** olmuştur. ÇÖ2, Ç2’nin SDÖ becerilerinin desteklenmesinde ailesinin daha çok ilgisine ve özellikle babası ile daha fazla zaman geçirmeye ihtiyacı olduğunu düşünmektedir. Babasının yoğun çalışma saatleri nedeniyle Ç2’nin babası ile yeterince zaman geçiremediğini ve annesinin de ilgili ve iyi bakım veren bir anne olduğunu ama çocuğun sosyal becerilerine yönelik ihtiyaçlarını desteklemede yetersiz kaldığını düşündüğünü belirtmiştir.

Özetlemek gerekirse, elde edilen nicel verilere bakıldığında Ç2 için uygulama evresinde Ç2, ÇA2 ve ÇÖ2’den elde edilen puanların artma eğiliminde olduğu ancak uygulama düzeyindeki ilk ölçüm ile son ölçüm arasındaki puan farkının az olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, Ç2’nin SDÖ becerileri açısından geliştiği ama değişimin çok fazla olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Uygulama öncesi yapılan görüşmede ÇA2 ve ÇÖ2, Ç2’nin “yardım etme”, “başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma”, “farklılıklara saygılı olma” konusunda güçlü olduğunu ifade etmişlerdir. Ç2 de benzer biçimde “yardım etme” konusunda

kendisini yeterli bulduğunu belirtmiştir. ÇA2 ve ÇÖ2, Ç2'nin “güçlü yönlerinin farkında olma”, “kendini tanıma ve benlik saygısı” konusundabecerilerinin istenen düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde Ç2 ve ÇÖ2, Ç2'nin “saldırgan davranıştan uzak durma becerisinin geliştiğini ifade etmişlerdir. ÇA2'nin uygulama sonrasında Ç2'nin “konuşmayı başlatma ve sürdürme” becerisinin geliştiğini ifade etmesine karşın, ÇÖ2 uygulama sonrasında bu becerinin yeterince gelişmediğini ifade etmiştir. ÇA2, Ç2'nin uygulama sonrasında derslere ilgisinin arttığını, kendi fikirlerini daha çok ifade etmeye başladığını ve kendine daha çok güvenmeye başladığını ifade etmiştir. ÇÖ2 ise anlaşmazlıkları saldırganlık yerine anlamaya çalışarak çözme çabasının arttığını, daha yardımsever davrandığını ancak arkadaşlarla iletişim kurmada çok fazla gelişme olmadığını belirtmiştir. Ç2 ise, kavga eden, birbirleri ile dalga geçen arkadaşlarını uyarmaya başladığını, oyuna alınmayan arkadaşlarına yardım etmeye başladığını ifade etmiştir.

Araştırmacıgününlüğünde Ç2'nin uyumlu ancak çok konuşmayı sevmeyen bir çocuk olduğunu, sorulan sorulara kısa yanıtlar verdiğini ancak söyleneni yapmaya özen gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca, Ç2'nin konuşurken karşısındakinin gözlerinin içine bakmaması, otur demeden oturmaması, kalemi kullanmak gibi ufak şeylerde bile izin istemesi araştırmacıya Ç2'nin büyüklere/öğretmenlere saygının çok önemsendiği bir ailede yetişmiş olabileceğini düşündürmüştür. Uygulama süresince Ç2 en sessiz ve en uyumlu çocuklardan biri olmaya devam etmiştir. Ancak, gülmek, şaşırmak, kendini daha fazla ifade etmek gibi tepkilerinin zamanla arttığı gözlenmiştir bu da Ç2'nin araştırmacının yanında kendisini daha rahat hissetmeye başladığını düşündürmüştür. Yapılan son görüşmede de Ç2, çok fazla anlatmayı tercih etmemiş ve sorulara kısa yanıtlar vermeye devam etmiştir. Ancak, yardım etme, öfke kontrolü, farklılıklara saygı, kavga etmeme gibi durumlardan sıklıkla bahsettiği dikkati çekmiştir.

4.1.1.12. Üçüncü Çocuğun (Ç3) SGSDÖBEP'dan Elde Edilen Nicel Bulguları

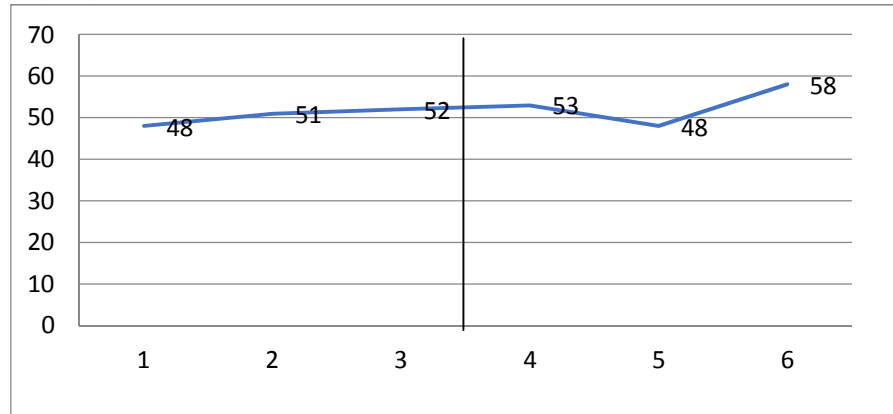
Uygulamaya başlandığında Ç3'ün kronolojik yaşı 9 yıl 8 aydır. Ç3 kız çocuğudur ve lise öğrencisi bir ablası vardır. 1. Sınıfa farklı bir okulda başlamıştır. ÇA3'den alınan bilgiye göre, Ç3 1. Sınıfta arkadaşları tarafından şiddet görmüştür,

okulun ilk yılı boyunca ara ara bu durum devam etmiştir. Ardından, Ç3, ÇA3'ün okuluna yakın olan (ÇA3 İngilizce öğretmenidir) bir okulda 2. Sınıfı tamamlamıştır. 3. Sınıftan itibaren araştırmanın yürütüldüğü okulda eğitim görmüştür ve sınıf değişikliği de olmamıştır. Ç3'ün annesi ve babası dört yıl önce boşanmıştır, Ç3'ün babası başka bir şehirde yaşamaktadır. Ç3 babasını tatillerde görmektedir.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde Ç3'ün puanı 48 iken, ikinci ölçümde artarak 51 olmuştur ve üçüncü ölçümde de artmaya devam ederek 52 olmuştur. Ç3 için başlama düzeyi evresinde elde edilen puanlar 48-52 aralığındadır ve artma eğilimi göstermektedir.

Uygulama evresi: Ç3'ün uygulama evresindeki ilk ölçümden aldığı puan 53'dür. Ancak, ikinci ölçümde Ç3'ün puanı azalarak 48'e düşmüştür. Üçüncü ölçümde Ç3'ün puanı artarak 58'e çıkmıştır. Ç3'ün uygulama evresinde aldığı ilk puan 53 ve son ölçüm puanı ise 58'dir.

Ç3'ün SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 14'de yer almaktadır.



Şekil 14. Ç3'ün SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Şekil 14'de görüldüğü gibi Ç3'ün uygulamanın öncesinde elde edilen SDBAÖ puanının artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Uygulama evresinde ise, Ç3'ün SDBAÖ puanının ikinci ölçümde azalma ve üçüncü ölçümde artma eğilimi göstermiştir.

4.1.1.13. Üçüncü Çocuk (Ç3) için SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulgular

Ç3, **yeterli olduğu becerilerin** *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Özür Dileme”, “Teşekkür Etme”, “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme” olduğunu belirtmiştir. Ç3, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Hakkını Koruma ve Savunma”, *duygulara yönelik becerilerden* “Duygularını Fark Etme”, “Duygularını İfade Etme” becerilerinde ve *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Farklılıklara Saygı” ve “Dış Görünüşe Dayalı Farklılıklara Saygı” olduğunu düşünmektedir. Ç3 *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başkasının Görüşünü Kabul Etme”, *duygulara yönelik becerilerden* “Üzüntüyü ve Öfkeyi Düzenleme”, *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Yalnız Bırakılma ile Baş etme”, “Kavgadan Uzak Durma” ve “Alay Edilmeyle Baş Etme” becerilerinde **zorlandığını** ifade etmiştir.

Ç3, uygulama sonrasında *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Özür Dileme”, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Kendi Görüşünü İfade Etme” ve “Başkasının Görüşünü Kabul Etme” becerilerinde **gelişim gösterdiğini** belirtmiştir. Ayrıca, *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi, Kaygıyı ve Üzüntüyü Düzenleme” becerilerinde ve *saldırgan davranış ve stres durumuyla baş etme becerilerinden* “Saldırgan Davranışla Baş Etme” becerisinde geliştiğini belirten Ç3, halen *geliştirmesi gereken beceri* olarak “Öfkesini Düzenleme” becerisinden bahsetmiştir. Ç3'ün **öğrendiği becerileri günlük hayata nasıl aktardığına bakıldığında**, artık ablası ile tartıştığı durumlarda üzüntüsünü kontrol edebildiği, öfkesini kontrol edebilmeye başladığı, hata yaptığında arkadaşlarını affedebildiği görülmektedir.

Eskiden ablamın söylediği bir şeye üzüldüğümde çok bağıryordum. Artık daha sakin kalabiliyorum ama ağlıyorum bazen yine de. Öfkemi yenebilmeye çalışıyorum ama hala yapamıyorum bazen. Geçen hafta mesela arkadaşım bana havacı dedi ben çok kızdım, bağırdım ona, küstüm sonra.

Haksızlığa uğradığımda ne yapacağımı bilemiyordum. Çok kızıyordum. Geçen gün yine arkadaşım bana haksızlık yaptı. Ben bu sefer ona oyunda yaptığımız gibi dur dedim, böyle davranma bana, üzülyorum dedim. Konuştuk, sonra özür diledi benden.

Ç3'ün uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve kendini yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 13'de Ç3'ün uygulama öncesi ve uygulama sonrasında SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 13.

Ç3'ün Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösteren Becerileri	Geliştirmesi Gereken Beceriler
10	12	13	3

SGSDÖBEP'nin katkısının Ç3 açısından neler olduğuna bakıldığında, Ç3 öfke kontrolü, kaygıyı düzenleme konularında geliştiğini ancak hala öfkesini kontrol etmekte zorlandığını ifade etmiştir. Ayrıca saldırgan davranışlarla kızmadan nasıl baş edebileceğini ve hatalı olduğunda özür dilemeyi öğrendiğini ifade eden Ç3, SGSDÖBEP'yi zor durumlarda ne yapacağını bilemeyen arkadaşlarına tavsiye edeceğini, ayrıca uygulamanın iyi hissettirdiğini belirtmiştir.

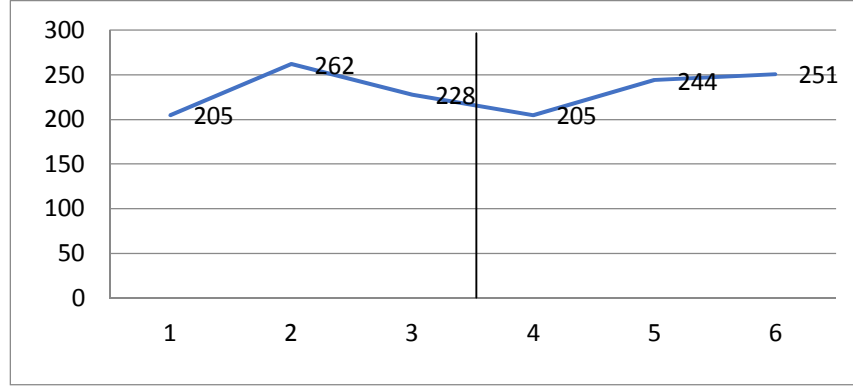
4.1.1.14. Üçüncü Çocuğun Annesinin (ÇA3) SGSDÖBEP'dan Elde Edilen Nicel Bulguları

ÇA3 48 yaşında bir öğretmendir. ÇA3'ün 16 ve 9 yaşlarında iki kızı vardır. Dört yıl önce eşinden boşanan ÇA3, kızları ile yaşamaktadır ve üniversite mezunudur.

Başlangıç evresi: Başlama düzeyinin ilk ölçümünde ÇA3'ün puanı 205 iken, ikinci ölçümde artarak 262 olmuştur. Üçüncü ölçümde azalarak 228 olmuştur. ÇA3 için başlama düzeyi evresinde elde edilen puanlar 205-262 aralığındadır ve puanların kararlılık göstermediği görülmektedir.

Uygulama evresi: ÇA3'ün Ç3 için uygulama evresindeki ilk ölçümden aldığı puan 205'dir. Uygulama evresindeki ilk ölçüm puanının başlangıç evresindeki son ölçüm puanına göre azaldığı dikkat çekmektedir. İkinci ölçümde ÇA3'ün puanı yükselerek 244'e çıkmıştır. Üçüncü ölçümde ÇA3'ün puanı 251'dir. ÇA3'ün puanları uygulama evresinde artma eğilimindedir ve ÇA3'ün uygulama evresinde aldığı ilk puan 205 ve son ölçüm puanı 251'dir.

ÇA3'ün SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 15'de yer almaktadır.



Şekil 15. ÇA3'ün SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi başlama düzeyi evresinde uygulamaya başlamadan önce üç kez SBDÖ ile ÇA3'den veri toplanmıştır. Başlangıç düzeyinde ÇA3'ün puanının kararlılık göstermediği ve uygulama evresinde ÇA3'in SBDÖ puanının artma eğiliminde olduğu görülmektedir.

4.1.1.15. Üçüncü Çocuğun Annesinin (ÇA3) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

ÇA3, Ç3'ün *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Kendini Tanıtma” ve “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme” becerilerinde **yeterli olduğunu** ifade etmiştir. Ayrıca, *duygulara yönelik becerilerden* “Duygularının Farkında Olma”, *stres ve saldırgan davranışla baş etme becerilerinden* “Kavgadan Uzak Durma”, “Alay Etmeyle Baş Etme”, “Baskıya Baş Etme”, “Yalnız Bırakılmayla Baş Etme” ve *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Kendini Tanıma”, “Dış Görünüşe Dayalı Farklılıklara Saygılı Olma” becerilerinde yeterli olduğunu belirtmiştir. ÇA3'e göre Ç3'ün **zorlandığı becerileri**, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başkasının Görüşünü Kabul Etme” ve *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi Düzenleme”dir. Ayrıca, ÇA3 Ç3'ün *kişisel ve sosyal farkındalık becerilerinden* “Kendini Tanıma” ve “Güçlü Yönlerinin Farkında Olma” becerilerinde de zorlandığını ifade etmiştir.

ÇA3'e göre Ç3 uygulama sonrasında *duygulara yönelik becerilerden* “Duygularını Fark Etme” ve “Kendi Duygularını İfade Etme ve İsimlendirme”

becerilerinde **gelişme göstermiştir**. Ancak, ÇA3 Ç3'ün hala *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi Düzenleme” becerisinde **gelişmesi gerektiğini** belirtmiştir.

Öfkesini hala kontrol etmekte zorlanıyor. Yine kısa küsmeleri oluyor, ufak tefek şeylere çok fazla tepki veriyor. Ama artık eskiye göre daha çabuk sakinleşmeye başladı. Öfke kontrolünü tam olarak yapamasa da artık bu konuda eksik olduğunu öğrendi, öfkesini dengeleyemediğinin farkına vardı diyebilirim. Zaten sosyal bir çocuktur, bu konuda bir sorun yaşamadığı için yine aynı gidiyor diyebilirim. Ama sanki hem kendi duygularını hem başkalarının duygularını anlamaya başladı. Empati geliştirdi gibi yani.

ÇA3'ün uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve Ç3'ü yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 14'de ÇA3'ün uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç3'ün SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 14.

ÇA3'ün Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç3'ün SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösterdiği Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
15	6	6	6

ÇA3, SGSDÖBEP uygulaması süresince Ç3'ün isteyerek çalışmaya katıldığını ve uygulamaya ilişkin görevlerini severek yerine getirdiğini gözlemlediğini ancak Ç3'ün hala duygularını dengelemekte zorlandığını belirtmiştir. ÇA3'e göre Ç3'ün öfke patlamaları devam etmektedir ancak Ç3'ün öfke nöbetlerinden sonra sakinleşme süresi kısalmıştır. Ayrıca, öfkesini dengelemekte zorlandığına dair farkındalığı artmıştır. ÇA3,SGSDÖBEP'nin **beklentilerini karşıladığını** ancak haftada bir yerine daha sık olmasının ya da üç ay yerine daha uzun zamana yayılmış bir uygulamanın daha etkili olabileceğini düşündüğünü belirtmiştir. ÇA3 çekingen ve davranış sorunları olan çocuklar için SGSDÖBEP'ni **tavsiye** edeceğini belirtmiştir.

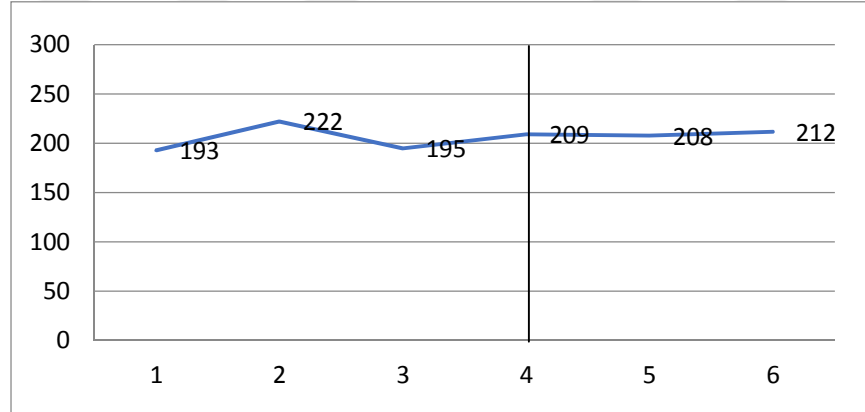
4.1.1.16. Üçüncü Çocuğun Öğretmeninin (ÇÖ3) SGSDÖBEP’den Elde Edilen Nicel Bulguları

ÇÖ3 38 yaşında sınıf öğretmenidir. ÇÖ2 16 yıllık mesleki deneyime sahiptir, dört yıldır uygulamanın yürütüldüğü okulda çalışmaktadır ve 3. sınıftan itibaren Ç3’ün sınıf öğretmenidir.

Başlangıç evresi: Başlama evresinin ilk ölçümünde ÇÖ3’ün puanı 193 iken, ikinci ölçümde artarak 222 olmuştur. Üçüncü ölçümde azalarak 195 olmuştur. ÇÖ3 için başlama düzeyi evresinde elde edilen puanlar 193-222 aralığındadır ve puanların kararlılık göstermediği görülmektedir.

Uygulama evresi: ÇÖ3’ün uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 209’dur. İkinci ölçümde ÇÖ3’nin puanı azalarak 208’e düşmüştür. Üçüncü ölçümde ise, ÇÖ3’ün puanı artarak 212’ye çıkmıştır. ÇÖ3’ün uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 209 ve son ölçüm puanı 212’dir.

ÇÖ3’ün SBDÖ’den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 16’da yer almaktadır.



Şekil 16. ÇÖ3’ün SBDÖ’den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğine bakıldığında, başlangıç evresi puanlarının kararlılık göstermediği görülmektedir. Uygulama evresindeki puanların ise artma eğiliminde olduğu görülmektedir.

4.1.1.17. Üçüncü Çocuğun Öğretmeninin (ÇÖ3) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Verileri

ÇÖ3, Ç3'ün *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme”, “Teşekkür Etme”, “Özür Dileme” becerilerinde ve *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Sorumluluk Alma”, “Hakkını Savunma ve Koruma” becerilerinde **yeterli olduğunu** ifade etmiştir. Ayrıca, *stres ve saldırgan davranışla baş etme becerilerinden* “Baskıyla Baş Etme” ve *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Güçlü Yönlerinin Farkında Olma” ve “Kendi Kendini Motive Etme” becerilerinin de yeterli olduğunu belirtmiştir. ÇÖ3'e göre Ç3'ün **zorlandığı becerileri**, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başkalarının Görüşlerini Anlama ve Kabul Etme”, *duygulara yönelik becerilerden* “Başkalarının Duygularını Anlama” ve “Kaygıyı Düzenleme”dir. Ayrıca, ÇÖ3 *salırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Dışlanma ile Baş Etme” ve *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Dış Görünüşe Dayalı Farklılıklara Saygılı Olma” becerilerinde de Ç3'ün zorlandığını belirtmiştir. ÇÖ3, Ç3'ün özellikle *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi ve Kaygıyı Düzenleme” becerilerinde zorlandığını belirtmiştir.

ÇÖ3'e göre Ç3 uygulama sonrasında *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Yardım İsteme” becerisinde; *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Düşüncelerini İfade Etme” ve “Başkasının Görüşünü Anlamaya Çalışma” becerilerinde; *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi Düzenleme” ve “Başkalarının Duygularını Anlama” becerilerinde; *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Güçlü Yönlerinin Farkına Varma”, “Kendini Tanıma” becerilerinde **gelişim göstermiştir**. ÇÖ3, Ç3'ün *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi Düzenleme” becerisinin **geliştirilmesi gereken becerisi** olduğunu belirtmiştir.

ÇÖ3'e göre Ç3'ün öğrendiği becerileri **günlük hayata nasıl aktardığına** bakıldığında, Ç3'ün bir şey söylemek istediğinde daha önce öğretmenin yanına giderek birebir iletişim kurduğu ancak uygulama sonrasında sınıfta söz alarak grup içinde kendisini çekinmeden ifade etmeye başladığı, sadece var olan oyuna dahil olmak yerine artık oyun kurmaya başladığı, istediği gruba dahil olamadığında artık küsmek yerine alternatifler üretmeye başladığı, liderlik özelliği göstermeye başladığı ÇÖ3'ün gözlemlediği farklılıklar olmuştur.

Grup çalışmalarında artık daha uyumlu olduğunu görüyorum. Arkadaşları ile işbirliği yapmaya başladı, sorun olduğunda çözüm önerileri getirmeye başladı. Arkadaşları da dinliyor onun çözüm önerilerini. Mesela yetenek yarışması vardı okulumuzda. İstedığı gruba dahil olamadı. Eskiden olsa küserdi, kızardı arkadaşlarına ama bu sefer yeni bir grup kurdu kendisi, o grupla katıldı yarışmaya.

Eskiden grup içinde kendini ifade etmezdi. Bir sorunu varsa yanıma gelip bana anlatırdı. Ama artık gruba katılıyor, derste parmak kaldırıyor, fikrini söylüyor. Sanki hep bir lider özelliği vardı da onu kullanmıyordu, şimdi kullanmaya başladı gibi.

Eskiden kızıp küstüğü şeylerde artık kendini anlatmaya çalışıyor. Yine arada öfke tepkileri oluyor ama azaldı bu durum. Neyin var deyince duygularını paylaşmaya başladı. Empati de gelişti sanki arkadaşlarını anlayıp daha az kızıyor artık onlara.

ÇÖ3'ün uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve Ç3'ü yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 15'de ÇÖ3'ün uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç3'ün SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 15.

ÇÖ3'ün Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç3'ün SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösteren Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
18	15	22	0

ÇÖ3, Ç3'ün çalışmaya severek katıldığı ve çalışmadan hep gülerек ve mutlu geldiğini gözlemlediğini aktarmıştır. Ç3'ün arkadaşları ile ilişkisinde daha uyumlu ve pozitif davranmaya başladığını belirten ÇÖ3, kendini grup içinde daha iyi ifade edebilmeye başladığını, arkadaşlarına önerilerini kabul ettirebilmeye başladığını ve lider özelliğini kullanmaya başladığını, okulda daha mutlu olduğunu gözlemlediğini belirtmiştir. ÇÖ3, eskiden sorun yaşadığında Ç3'ün küstüğünü ya da öfke krizleri yaşadığını ancak artık sorulduğunda sorununu anlatmaya başladığını, alternatif çözümler üretmeye başladığını ve özgüveninin geliştiğini ifade etmiştir. ÇÖ3'e göre

Ç3 SGSDÖBEP ile büyük bir değişim göstermiştir ve çalışma ÇÖ3'ün **beklentilerini fazlasıyla karşılamıştır**. ÇÖ3, SGSDÖBEP'nı özellikle içe kapanık, iletişim kurmakta zorlanan ve lider özelliğini ortaya koyamayan çocuklara **tavsiye** edeceğini belirtmiştir.

Özetlenirse, elde edilen nicel bulgulara bakıldığında Ç3'ün, kendisi, ÇA3 ve ÇÖ3 tarafından puanlanan SDÖ becerilerinin uygulama evresinde artış gösterdiği görülmektedir. Ancak, başlama düzeyinde ÇA3'den elde edilen SBDÖ puanının kararlılık göstermediği, başlama düzeyi puanının ikinci ölçümde artma ve üçüncü ölçümde azalma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Uygulamadan önce yapılan görüşmelerde ÇA3, ÇÖ3 ve Ç3, Ç3'ün “konuşmayı başlatma ve sürdürme” becerisinde yeterli olduğu ifade etmişlerdir. Ayrıca ÇA3 ve ÇÖ3, Ç3'ün “baskıyla baş etme” becerisinde yeterli olduğunu; Ç3 ve ÇA3 “dış görünüşe dayalı farklılıklara saygılı olma” becerisinde yeterli olduğunu; Ç3 ve ÇÖ3 “hakkını koruma ve savunma” becerisinde yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Geliştirilmesi gereken becerilerine bakıldığında, Ç3, ÇA3 ve ÇÖ3 “başkasının görüşünü kabul etme” becerisinin yeterli olmadığını; Ç3 ve ÇÖ3 “kaygıyı düzenleme” ve “yalnız bırakılma ile baş etme” becerilerinde zorluklar yaşandığını ifade etmişlerdir. Ç3'ün çalışmada geliştirilmesi gereken yönünün “öfkeyi düzenleme becerisi” olduğunda Ç3, ÇA3 ve ÇÖ3 hemfikirlerdir.

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde Ç3'ün gelişen ve gelişmesi gereken özelliklerine bakıldığında Ç3, ÇA3 ve ÇÖ3 arasında çok fazla ortak görüş bulunmadığı göze çarpmaktadır. Ç3 ve ÇÖ3, Ç3'ün “düşüncelerini ifade etme” ve öfkeyi düzenleme” becerilerinin geliştiğini belirtirken; ÇÖ3 ve ÇA3 Ç3'ün “öfkeyi düzenleme” becerisinin daha fazla gelişmesi gerektiğini de belirtmişlerdir. ÇA3, Ç3'ün çalışmadan sonra duygularını daha iyi dengeleyebildiğini, ancak bu konuda hala gelişmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. ÇÖ3, Ç3'ün grup içinde kendini daha fazla ifade etmeye başladığını, oyun kurmaya başladığını, alternatifler ürettiğini, örneği yetenek yarışmasında istediği gruba dahil olamayınca küsmek yerine yeni grup kurmak gibi çözüm odaklı davranışlarının arttığını ifade etmiştir. Ç3 ise, öfkesini daha fazla kontrol edebildiğini, arkadaşlarını affedebildiğini, saldırgan davranışla baş

etmeye başladığını ve evde kardeşi ile olan tartışmalarda üzüntüsünü daha iyi kontrol edebildiğini ifade etmiştir.

Araştırmacı günlüğüne Ç3'ün ilk günden itibaren çalışmaya katılmaya çok istekli olduğunu, ilk görüşmeden sonra tenefüslerde de uygulamanın yapıldığı kütüphaneye gelerek sohbet etmek istediğini gözlemlemiştir. Tenefüslerde arkadaşları ile olmak yerine araştırmacıyı ziyarete gelmesi, araştırmacıya Ç3'ün yalnız bir çocuk olabileceğini düşündürmüştür. Ayrıca, Ç3'ün düşüncelerini, duygularını ve isteklerini ifade ederken dili kullanma becerisinin gelişmiş olması araştırmacının dikkatini çeken başka bir özelliktir. İlk görüşmede arkadaşlarının kendisi ile alay ettiğinden sıklıkla bahseden Ç3'ün, başlarda “arkadaşlarından intikam alacağını”, “onlara gününü göstereceğini” sık sık ifade ederken uygulamanın sonlarına doğru bu söylemlerinin “öfkesini kontrol etmekte zorlandığı”, “arkadaşına gıcık olduğu” “sakin kalmayı denediği”, “arkadaşlarına yardım ettiği” gibi daha kendini kontrol etmeye yönelik ifadelere kaydığı araştırmacının dikkatini çekmiştir.

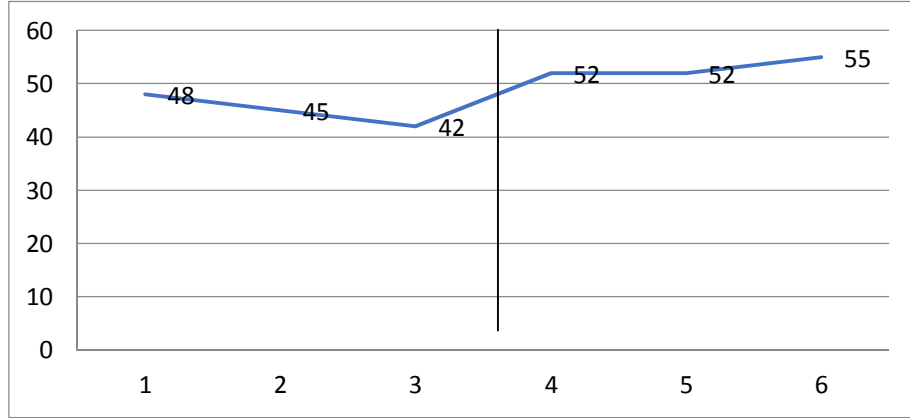
4.1.1.18.Dördüncü Çocuğun (Ç4) SGSDÖBEP’den Elde Edilen Nicel Bulguları

Uygulamaya başlandığında Ç4'ün kronolojik yaşı 9 yıl 9 aydır. Ç4 kız çocuğudur ve kardeşi yoktur. İlkokul 1. sınıftan itibaren aynı okulda eğitim görmektedir ve sınıf değişikliği de olmamıştır.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde Ç4'ün puanı 48 iken, ikinci ölçümde azalarak 45 olmuştur, üçüncü ölçümde de azalmaya devam ederek 42 olduğu görülmektedir. Ç4 için başlama düzeyi evresinde elde edilen puanlar 42-48 aralığındadır ve azalma eğilimi göstermektedir.

Uygulama evresi: Ç4'ün uygulama evresindeki ilk ölçümden aldığı puan 52'dir. İkinci ölçümde de Ç4'ün puanı değişmeyerek 52 olarak kalmıştır ve üçüncü ölçümde artarak 55'e çıkmıştır. Ç4'ün uygulama evresinde aldığı ilk puan 52 ve son ölçüm puanı ise 55'dir.

Ç4'ün SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 17'de yer almaktadır.



Şekil 17. Ç4'ün SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Şekil 17'deki çizgi grafiğinde görüldüğü gibi Ç4'ün uygulamanın öncesinde elde edilen SDBAÖ puanının başlama düzeyinde azalma eğiliminde olduğu görülmektedir. Ancak, uygulama evresinde Ç4'ün puanının arttığı görülmektedir.

4.1.1.19. Dördüncü Çocuğun (Ç4) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

Ç4, *yeterli olduğu becerilerin, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Özür Dileme”, “Teşekkür Etme”, “Konuşmayı Başlatmak ve Sürdürmek” ve *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Dış Görünüşe Dayalı Farklılıklara Saygılı Olmak” olduğunu belirtmiştir. Ç4, *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Kendini Korumak için Uygun Biçimde Yardım İsteme”, “Kavgadan Uzak Durma” becerilerinde ve *duygulara yönelik becerilerden* “Kendi Duygularını Fark Etme”, “Kendi Duygularını İfade Etmek”, “Üzüntüyü Düzenleme” ve “Öfkeyi Düzenleme” becerisinde **zorlandığını** ifade etmiştir.

Ç4, uygulama sonrası yapılan görüşmede *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Yardım Etme”, ve “Özür Dileme”; *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Baskıyla Baş Etme”, “Suçlandığı Durumla Baş Etme”; *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi Düzenleme”, “Kendi Duygularını Fark Etme”, “Duygularını İfade Etme” ve “Başkalarının Duygularını Anlama”; *kişisel ve sosyal farkındalık becerilerinden* “Farklılıklara Saygılı Olma” becerilerinde **gelişim gösterdiğini** belirtmiştir. Ç4 uygulama sonrasında yapılan görüşmede **geliştirmesi gereken bir beceriden** bahsetmemiştir. Ç4'ün öğrendiği becerileri **günlük hayata**

nasıl aktardığına bakıldığında, Ç4 anlaşmazlıklarda ortak çözüm bulmaya çalıştığını, kavga eden arkadaşlarını durdurmaya çalıştığını belirtmiştir.

Arkadaşlarıma karşı daha kibar olmaya başladım. Mesela birine kötü bir şey yaptıktan sonra özür dilemezdim, artık eğer arkadaşım haklıysa özür diliyorum. Öğrendiklerimi arkadaşlarımla denedim ama pek işe yaramadı. Mesela iki arkadaşım kavga ediyordu. Ben onları durdurmaya çalıştım ama kavga etmeye devam ettiler. Bir keresinde de birbirlerine kötü söz söylüyordu başka arkadaşlarım. Ben onları uyardım, yapmamalarını, böyle yaparak birbirlerini üzdüklerini söyledim ama beni dinlemediler.

Ç4'ün uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve kendini yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 16'de Ç4'ün uygulama öncesi ve uygulama sonrasında SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 16.

Ç4'ün Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösterdiği Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
8	12	13	0

SGSDÖBEP'nin katkısının Ç4 açısından neler olduğuna bakıldığında, Ç4 daha kibar olmak ve kendi sorunlarıyla baş edebilmek için neler yapması gerektiğini, duyguları ve bazı duyguları nasıl kontrol edeceğini, başkalarını dış görünüşüne göre yargılamamayı, zorbalık yaparsa nasıl özür dileyeceğini öğrendiğini belirtmiştir. Ç4, çalışmaya katılmayı özellikle her kavgada sorunu büyüten ya da kırıcı davranan, hatasını kabul etmeyen arkadaşlarına **tavsiye** edeceğini ifade etmiştir

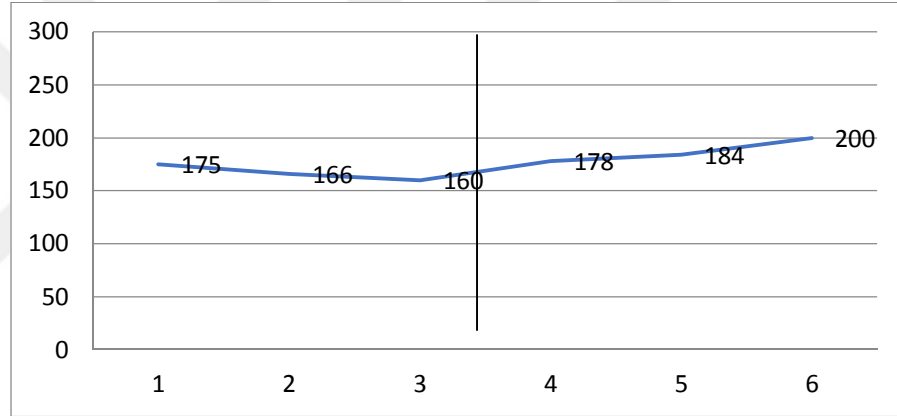
4.1.1.20. Dördüncü Çocuğun Annesinin (ÇA4) SGSDÖBEP'den Elde Edilen Nicel Bulguları

ÇA4 39 yaşındadır. Avukattır ve aktif olarak çalışmaktadır. ÇA4 12 yıldır evlidir ve bir kızı vardır.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde ÇA4'ün Ç4 için puanı 175 iken, ikinci ölçümde azalarak 166 olmuştur. Üçüncü ölçümde de azalma eğilimi devam etmiştir, üçüncü ölçüm puanı 160'dır. ÇA4 için başlangıç evresinde elde edilen puanlar 160-175 aralığındadır ve puanların azalma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Uygulama evresi: ÇA4'ün uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 178'dir. İkinci ölçümde ÇA4'ün puanı artarak 184'e çıkmıştır. Üçüncü ölçümde ÇA4'ün puanı 200'dür. ÇA4 için uygulama evresinde elde edilen puanların 178-200 aralığında ve artma eğiliminde olduğu görülmektedir.

ÇA4'ün SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerindeki puanları ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 18'de yer almaktadır.



Şekil 18. ÇA4'ün SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi başlangıç evresinde uygulamaya başlamadan önce üç kez SBDÖ ile ÇA4'den veri toplanmıştır. Uygulama evresinde ÇA4'ün SBDÖ puanının artış gösterdiği görülmektedir.

4.1.1.21. Dördüncü Çocuğun Annesinin (ÇA4) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

ÇA4, Ç4'ün *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Kendini Tanıtmak”, “Konuşmayı Başlatmak ve Sürdürmek”, “Teşekkür Etme” ve “İltifat Etme” becerilerinde **yeterli olduğunu** ifade etmiştir. Ayrıca, ÇA4'e göre Ç4, *duygulara yönelik becerilerden* “Kendi Duygularını Fark Etme” ve “Duygularını İsimlendirme”; *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Saldırgan Davranıştan Uzak Durma”, “Kavgadan Uzak Durma”, “Kendini Korumak için Uygun

Biçimde Yardım İsteme”, “Alay Edilme ile Baş Etme”, “Baskı ile Baş Etme”, “Suçlandığı bir Durumla Baş Etme”; *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Güçlü Yönlerinin Farkında Olma” ve “Kendi Kendini Motive Etme” becerilerinde yeterlidir. Ç4’ün **zorlandığı beceriler**, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başkasının Görüşlerini Kabul Etme”, *duygulara yönelik becerilerden* “Başkalarının Duygularını Anlamak ve İfade Etmek”, “Kaygıyı ve Öfkeyi Düzenlemek”, *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Farklılıklara Saygılı Olmak” ve “Dış Görünüşe Dayalı Farklılıklara Saygılı Olmak”dır.

ÇA4’e göre Ç4 uygulama sonrasında *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Yardım Etme” becerisinde; *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başkasının Görüşünü Kabul Etme” becerisinde; *duygulara yönelik becerilerden* “Başkalarının duygularını anlama ve anladığını ifade etme” ve “Öfkeyi Düzenleme” becerilerinde; *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Farklılıklara Saygı” ve “Dış Görünüşe Dayalı Farklılıklara Saygılı olma” becerilerinde **gelişim göstermiştir**. ÇA4, Ç4’ün **geliştirmesi gereken** becerisi olmadığını ifade etmiştir.

ÇA4’e göre Ç4’ün öğrendiği becerileri **günlük hayata nasıl aktardığına** bakıldığında, Ç4’ün annesi ile daha az tartıştığı ve daha olumlu iletişim kurduğu, farklı olanı kabul edebilmeye başladığı, anlaşılmadığı arkadaşları ile daha iyi anlaşabilmeye başladığı ve insanları idare edebilmeye, olumsuz yönleri ile sevip kabullenebilmeye başladığı görülmektedir.

Daha sakin ve uyumlu olmaya başladı. Son bir aydır benimle bile iletişimi düzeldi. Benimle sık kavga eder, sık inatlaşır normalde ama artık söylediklerimi daha çok dinliyor, bana yardımcı olmaya çalışıyor.

Farklı kişilerle arkadaşlık kurmaya başladı. Eskiden hep aynı tip, lider, popüler çocuklarla oynardı. Karşı komşumuz var mesela, gelişim geriliği olan bir çocuk. Tam nesi olduğunu bilmiyorum ama bir farklılık var yani belli. Onu hiç sevmezken, artık onunla oynamaya, ona yardım etmeye başladı. Baktım koruyup kolluyor onu, yine dislektik benim kardeşimin çocuğu. Onu da sevmezdi hiç, şimdi ona da yardımcı olmaya başladı. Ben çok şaşıyorum ondaki bu değişime. Önyargılıydı benim kızım. Başkalarını hemen eleştirirdi. Bizim yaşadığımız sitede de sağolsun aileler çocukların her istediğini yapıyor. Kızım da öyle, kendinden farklı olanı küçük görürdü. Biz anlatmaya çalışıyoruz hayat böyle değil, senin imkanlarına sahip olamayan bir sürü insan var diye ama ilk kez fark

etti. Zor durumda olana yardım etmeye, insanları anlamaya, idare etmeye başladı.

ÇA4'ün uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve Ç4'ü yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 17'de ÇA4'ün uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç4'ün SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 17.

ÇA4'nin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç2'nin SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu SDÖ Becerileri	Geliştirmesi Gereken SDÖ Becerileri	Yeterli Olduğu SDÖ Becerileri	Geliştirmesi Gereken SDÖ Becerileri
11	18	15	3

ÇA4, Ç4'ün daha sakin, uyumlu ve anlayışlı olmaya başladığını ve Ç4'deki değişimin hem aile ilişkilerine, hem arkadaş ilişkilerine yansıdığını, bu açıdan SGSDÖBEP'nin **beklentisinin üzerinde** değişim sağladığını belirtmiştir. ÇA4, ölçekleri doldururken bazen zorlandığını, her sorunun yanıtını bilemediğini, okulda arkadaşlar arasındaki halinin çok göremediğinden bazı sorularda kararsız kaldığını belirtmiştir. ÇA4, SGSDÖBEP'yi hem davranış değişikliği yaratması hem de aileler için çocuğu ile daha çok ilgilenmeyi ve çocuğunu daha çok gözlemlemeyi sağlaması yönüyle faydalı bulunduğunu ve bu nedenle **tavsiye** edeceğini belirtmiştir.

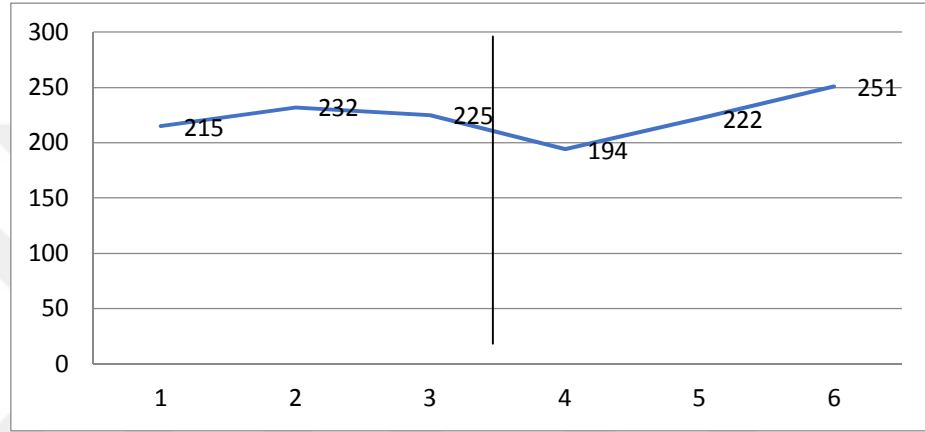
4.1.1.22. Dördüncü Çocuğun Öğretmeninin (ÇÖ4) SGSDÖBEP'dan Elde Edilen Nicel Bulguları

ÇÖ4 46 yaşında sınıf öğretmenidir. ÇÖ4 22 yıllık mesleki deneyime sahiptir, yedi yıldır uygulamanın yürütüldüğü okulda çalışmaktadır ve 1. sınıftan itibaren Ç4'ün sınıf öğretmenidir.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde ÇÖ4'ün puanı 215 iken, ikinci ölçümde artarak 232 olmuştur ve üçüncü ölçümde azalarak 225 olmuştur. ÇÖ4 için başlangıç evresinde elde edilen puanlar 215-232 aralığındadır ve puanların kararlılık göstermediği görülmektedir.

Uygulama evresi: ÇÖ4'ün uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 194'dür. Uygulama evresindeki ilk ölçüm puanının başlama evresindeki son ölçüm puanına göre azaldığı dikkat çekmektedir. İkinci ölçümde ÇÖ4'ün puanı artarak 222'ye çıkmıştır. Üçüncü ölçümde ise, ÇÖ4'ün puanı artmaya devam ederek 251'e çıkmıştır. ÇÖ4'ün uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 194 ve son ölçüm puanı 251'dir.

ÇÖ4'ün SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerindeki puanları ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 19'da yer almaktadır.



Şekil 19. ÇÖ4'ün SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi, ÇÖ4'ün başlangıç ve uygulama evresi puanlarına bakıldığında, başlama düzeyi puanlarının kararlılık göstermediği görülmektedir. Uygulama evresindeki puanların ise artma eğiliminde olduğu görülmektedir.

4.1.1.23. Dördüncü Çocuğun Öğretmeninin (ÇÖ4) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

ÇÖ4, Ç4'ün *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme”, “Kendini Tanıtma”, “Teşekkür Etme” ve “Özür Dileme” becerilerinde, *duygulara yönelik becerilerden* “Duygularını Fark Etme” ve “Duygularını İfade Etme” becerilerinde **yeterli olduğunu** belirtmiştir. Ayrıca, ÇÖ4'e göre Ç4, *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Baskıyla Baş Etme” ve “Suçlandığı Durumla Baş Etme” becerilerinde ve *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Kendini Tanıma”, “Güçlü Yönlerinin Farkında Olma” ve “Farklılıklara Saygılı Olma becerilerinde yeterlidir. ÇÖ4'e göre Ç4'ün **zorlandığı beceriler**, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başka bir Grup Üyesini Uygun

Biçimde Uyarma” ve *duygulara yönelik becerilerden* “Başkasının Duygularını Anlayabilme” ve “Kaygıyı Düzenleme” becerileridir.

ÇÖ4’e göre Ç4 uygulama sonrasında, *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Yardım Etme” ve “Yardım İsteme” ve *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başkalarının Görüşünü Anlama” ve “Başka bir Grup Üyesini Uygun Biçimde Uyarma” becerilerinde **gelişim göstermiştir**. Ayrıca, Ç4 *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi ve Kaygıyı Düzenleme”, “Başkalarının Duygularını Anlama” ve *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Farklılıklara Saygılı Olma” ve “Dış Görünüşe Dayalı Farklılıklara Saygılı Olma” becerilerinde gelişim göstermiştir. ÇÖ4, Ç4’ün **geliştirmesi gereken becerisi** olmadığını belirtmiştir.

Becerilerin **günlük hayata nasıl aktarıldığına** bakıldığında ÇÖ4, Ç4’ün daha anlayışlı olduğunu, artık kendisini hep haklı görmediğini ve arkadaşlarını da anlamaya çalıştığını, arkadaşlarını daha az şikayet ettiğini ve arkadaşlarının güvenini kazanmaya başladığını ifade etmiştir.

Daha anlayışlı ve hoşgörülü olmaya başladığını görüyorum. Eskiden ne olursa olsun hep kendini haklı görürdü, arkadaşlarını sık şikayet ederdi. Arkadaşlarını artık şikayet etmiyor, kendisi çözmeye çalışıyor sorunlarını, çözüyor da. Mesela sıra arkadaşıyla sırasını paylaşıırken şikayet etmek yerine sırayı ortadan ikiye bölmek gibi çözümler buluyor. Ya da o gün arkadaşının eşyası fazlaysa kendi tarafına bir kısmını koymasına izin veriyor.

Eskiden arkadaşlarının sırrını başkalarına söylediği için sorunlar yaşamıştı. Artık iyi sır saklamaya başladı. Bunun sonucu olarak da arkadaşları ona güvenmeye başladı tabii. Başkalarının isteklerine karşı daha duyarlı davranıyor artık. Arkadaşının bir ihtiyacı varsa benim istediğim olacak diye ısrar etmiyor, başkaları için fedakarlık yapabilmeye başladı.

İmkanları çok çok geniş olan bir çocuk. Keşke her çocuk onun imkanlarına sahip olsa. Ama böyle olması bir yandan da onu bencilleştiriyordu. Hiç parası ile başka çocuklara hava attığını görmedim ama onun hayatı diğerlerine göre o kadar farklı ki. Her çocuğun hayatını kendisinininki gibi kolay sanıyordu. Artık başkalarını anlamaya, kabul etmeye başladı. Şımarık, bencil tavırlarının çok çok azaldığını görüyorum.

ÇÖ4’ün uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve Ç4’ü yeterli bulduğu

ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 18’de ÇÖ4’ün uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç4’ün SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 18.

ÇÖ4’ün uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç4’ün SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişme Gösterdiği Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
20	13	22	2

ÇÖ4, Ç4’ün istekle çalışmaya katıldığını, bir şeyler öğrenmekten mutlu olduğunu ve kendisini işe yarar hissetmeye başladığını, çalışmaya seçildiği için kendisiyle gurur duyduğunu belirtmiştir. Davranışlarındaki değişimin açık ve gözlemlenebilir olduğunu, SGSDÖBEP’nin **beklentilerini karşıladığını** ve başkalarına da katılmalarını **tavsiye** edeceğini belirtmiştir.

Özetle, Ç4, ÇA4, ve ÇÖ4’den elde edilen nicel bulgular, uygulama evresinde Ç4 için SDÖ beceri puanlarının arttığını göstermektedir. Uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde ÇA4 ve ÇÖ4, Ç4’ün “konuşmayı başlatma ve sürdürme”, “kendini tanıtmak”, teşekkür etme”, kendi duygularını fark etme”, “duygularını ifade etme”, “baskıyla baş etme” becerilerinde yeterli olduğunu ve “başkasının duygularını anlama ve ifade etme”, “kaygıyı düzenleme” becerilerinde zorlandığı konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Ç4 ve ÇA4, Ç4’ün “öfkeyi düzenleme” becerisinde zorlandığı konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Ç4 ve ÇÖ4, Ç4’ün farklılıklara saygılı olduğunu ifade ederken, ÇA4, Ç4’ü bu beceride eksik görmektedir.

Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde, Ç4, ÇA4 ve ÇÖ4 gelişen yönler konusunda hemfikirdirler. Hepsi de Ç4’ün “yardım etme”, “başkalarının duygularını anlama ve ifade etme”, öfkeyi düzenleme”, “farklılıklara saygı” ve “dış görünüşe dayalı farklılıklara saygı” becerilerinin güçlendiğini ifade etmişlerdir. ÇA4 çocuğunun son bir aydır kendisi ile daha olumlu iletişim kurduğunu, evdeki tartışmalarının azaldığını, gelişim geriliği, disleksisi olan komşularının çocuklarını daha önce sevmezken artık onlarla oynamaya ve onlara yardım etmeye başladığını

ifade etmiştir. Eskisi gibi hep benzer özellikteki kişilerle arkadaş olmak yerine artık yeni kişilere de şans verdiğini ifade etmiştir. ÇÖ4 de benzer biçimde Ç4'ün arkadaş ilişkilerinde daha anlayışlı ve sakin olduğunu, arkadaşlarını daha az şikayet ettiğini ve arkadaşlarının sırrını saklamaya önem verdiğini aktarmıştır. Ç4, artık kavga eden arkadaşlarını ayırmaya çalıştığını, sorunlarda çözüm bulmaya çalıştığını ancak önerilerinin genelde diğerleri tarafından kabul edilmediğini, arkadaşlarının kavga etmeye devam ettiğini ifade etmiştir.

Araştırmacı günlüğünde Ç4'ün ilk görüşmeden itibaren kendini ifade etmeye çok istekli, kendini iyi ifade edebilen ve çalışmaya katılmaya istekli, ara sıra araştırmacının yanına uğrayıp yardım etmeyi teklif eden bir çocuk olduğunu not almıştır. Yapılan ilk görüşmede ve uygulama süresince Ç4'ün zaman zaman arkadaşlarına acımasız davranma eğiliminde olduğu, örneğin “Biri benimle dalga geçerse ben ona daha kötüsünü yaparım, onu rezil ederim”, “İstedığımı yapmazlarsa onları küsmekle tehdit ederim” gibi söylemlerinin olduğu dikkat çekmiştir. Ç4'ün özellikle öfke dışındaki duygularını ifade etmekte zorlandığı, öfkesini rahatça gösterirken üzüntü, mutluluk, hayal kırıklığı gibi diğer duygularını gizleme eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Ancak, çalışma ilerledikçe Ç4'ün hem uygulamada hem de gerçek yaşamında yardım etme, kendi duygularını ifade etme, hoşgörülü olma gibi davranışları denediği ve istekli bir biçimde gerçek hayattaki bu denemelerini araştırmacı ile paylaştığı görülmüştür.

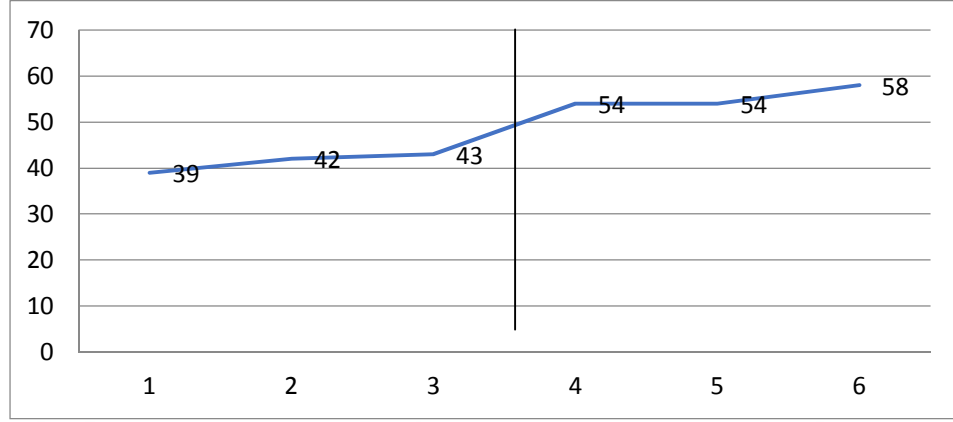
4.1.1.24. Beşinci Çocuğun (Ç5) SGSDÖBEP'dan Elde Edilen Nicel Bulguları

Uygulamaya başlandığında Ç5'in kronolojik yaşı 8 yıl 7 aydır. Ç5 üniversiteye giden bir abisi ve bir ablası olan bir kız çocuğudur. İlkokul 1. sınıftan itibaren aynı okulda eğitim görmektedir ve sınıf değişikliği de olmamıştır.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde Ç5'in puanı 39 iken, ikinci ölçümde artarak 42 olmuştur, üçüncü ölçümde de artmaya devam ederek 43 olduğu görülmektedir. Ç5 için başlama düzeyi evresinde elde edilen puanlar 39-43 aralığındadır.

Uygulama evresi: Ç5'in uygulama evresindeki ilk ölçümden aldığı puan 54'dür. İkinci ölçümde de Ç5'in puanı değişmeyerek 54 olarak kalmıştır ve üçüncü ölçümde artarak 58'e çıkmıştır. Ç5'in uygulama evresinde aldığı ilk puan 54 ve son ölçüm puanı ise 58'dir.

Ç5'in SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 20'de yer almaktadır.



Şekil 20. Ç5'in SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi Ç5'in uygulamanın öncesinde elde edilen SDBAÖ puanının başlama düzeyinde artma eğiliminde olduğu görülmektedir. Uygulama evresinde de bu artma eğilimi devam etmiştir.

4.1.1.25. Beşinci Çocuğun (Ç5) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

Ç5, **yeterli olduğu becerilerin**, *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Özür Dileme”, “Teşekkür Etme” ve *duygulara yönelik becerilerden* “Duygularını İfade Etme” olduğunu belirtmiştir. Ç5, *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Yalnız Bırakılma ile Baş Etme” ve *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi Düzenleme” becerisinde **zorlandığını** ifade etmiştir.

Ç5, uygulama sonrasında yapılan görüşmede, *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Yardım Etme”, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Hakkını Savunma” *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi Düzenleme” ve *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Yalnız Bırakılma ile Baş Etme” becerilerinde **gelişim gösterdiğini** belirtmiştir. Ç5 uygulama sonrasında yapılan görüşmede **geliştirmesi gereken bir beceriden** bahsetmemiştir.

Ç5'in **öğrendiği becerileri günlük hayata nasıl aktardığına** bakıldığında, haksızlığa uğradığında hakkını savunmaya başladığını, duygularını ve isteklerini ifade etmeye başladığını ifade etmektedir. Ayrıca, Ç5 sorunu olduğunda birilerine

bahsetmeyi, arkadaşlarına iyi davranmayı, saldırgan davranışlarla nasıl baş etmesi gerektiğini öğrendiğini aktarmıştır.

Eskiden arkadaşlarımla kavga edince çok üzülüyordum ben, çok ağlıyordum. Onlar da benimle bebek misin diye dalga geçiyordu. Yine üzülüyorum ama daha az ağlıyorum artık, üzuldüm diyorum. Bana daha az bebek demeye başladılar. Eskiden biri bana haksızlık yapınca, mesela paramı isteyince iftira atıp beni öğretmene şikayet edince ağlıyordum. Artık böyle yapamazsın diyorum. Aileme ne istediğini söylemeye başladım. Mesela annemle babam kavga ediyordu, kavga etmeyin demeye başladım, ben üzülüyorum dedim.

Ç5'ün uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve kendini yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 19'da Ç5'in uygulama öncesi ve uygulama sonrasında SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 19.

Ç5'in Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösterdiği Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
7	7	11	0

SGSDÖBEP'nin katkısının Ç5 açısından neler olduğuna bakıldığında, Ç5 arkadaşları ile daha iyi anlaşmayı öğrendiğini ve istediklerini anlatmaya başladığını, arkadaşları ile sorun yaşadığında artık ağlamadığını ifade etmiştir. Ç5, çalışmada iyi davranmayı ve iyi bir insan olmayı öğrendiği için çalışmaya katılmayı arkadaşlarına tavsiye edeceğini belirtmiştir.

4.1.1.26. Beşinci Çocuğun Annesinin (ÇA5) SGSDÖBEP'dan Elde Edilen Nicel Bulguları

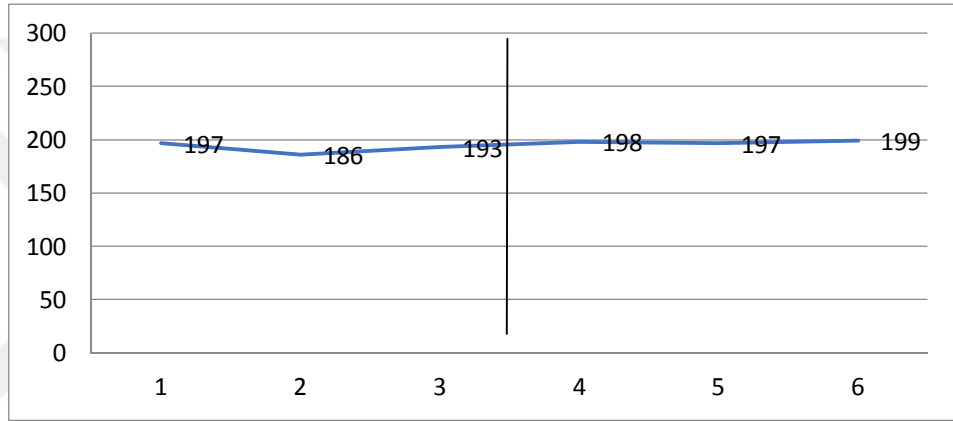
ÇA5 45 yaşındadır. Polistir ve aktif olarak çalışmaktadır. ÇA5 21 yıldır evlidir ve bir oğlu ve iki kızı vardır.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde ÇA5'in Ç5 için puanı 197iken, ikinci ölçümde azalarak 186 olmuştur. Üçüncü ölçümde artarak 193 olmuştur. ÇA5 için başlangıç

evresinde elde edilen puanlar 186-197 aralığındadır ve puanların azalma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Uygulama evresi: ÇA5'in uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 198'dir. İkinci ölçümde ÇA5'in puanı azalarak 197'ye çıkmıştır. Üçüncü ölçümde ÇA4'ün puanı 199'dur. ÇA5 için uygulama evresinde elde edilen puanların 197-199 aralığında olduğu görülmektedir.

ÇA5'in SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerindeki puanları ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 21'de yer almaktadır.



Şekil 21. ÇA5'in SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi başlangıç evresinde uygulamaya başlamadan önce üç kez SBDÖ ile ÇA5'den veri toplanmıştır. Başlangıç ve uygulama evrelerinde ÇA5'in SBDÖ puanının önce azaldığı sonrasında artış gösterdiği görülmektedir. Başka bir deyişle, ÇA5'in puanları kararlılık göstermemektedir.

4.1.1.27. Beşinci Çocuğun Annesinin (ÇA5) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

ÇA5, Ç5'in ilişkiliyi başlatma ve sürdürme becerilerinden "Özür Dileme" ve "Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme" becerilerinde **yeterli olduğunu** ifade etmiştir. Ayrıca, ÇA5'e göre Ç5, *duygulara yönelik becerilerden* "Kendi Duygularını Fark Etme ve İfade Etme" *vegrupla bir işi yürütme becerilerinden* "Düşüncelerini İfade Etme" becerilerinde yeterlidir. Ç5'in **zorlandığı beceriler**, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* "Hakkını Savunma", "Başkasının Görüş ve İsteğini Reddetme",

duygulara yönelik becerilerden “Üzüntüsünü Düzenleme” vestres ve saldırgan davranışla baş etme becerilerinden “Yalnız Bırakılmayla Baş Etme”, “Baskı ile Baş Etme”, “Suçlandığı Durumlarla Baş Etme”dir.

ÇA5’e göre Ç5 uygulama sonrasında *grupla bir işi yürütme becerilerinden “Düşüncelerini İfade Etme” ve “Hakkını Savunma” becerilerinde; saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden “Yalnız Bırakılmayla Baş Etme” ve “Baskıyla Baş Etme” becerilerinde; kişisel sosyal farkındalık becerilerinden “Kendini Tanıma ve Benlik Saygısı”, “Güçlü Yönlerinin Farkında Olma” becerilerinde **gelişim göstermiştir.** ÇA5, Ç5’in **geliştirmesi gereken** becerisinin *duygulara yönelik becerilerden “Öfkeyi Düzenleme” becerisi olduğunu belirtmiştir.**

ÇA5’e göre Ç5’in öğrendiği becerileri **günlük hayata nasıl aktardığına** bakıldığında, Ç5 derslere ilgisinin arttığını ve arkadaşları ile daha iyi anlaşmaya başladığını, kendini savunabilmeye başladığını ve isteklerini daha çok ifade edebildiğini belirtmiştir.

Eskiden arkadaşları ile olabilmek için arkadaşları ne dese kabul ederdi. Parasını bile kaptırdığı olurdu. Şimdi bakıyorum kendini savunmaya başladı. Kuzenleri ile oynarken bakıyorum mesela, hep kendi parasının harcanmasına karşı çıkıyor artık, hepimiz eşit harcayalım diyor, bu sefer sıra sende diyor falan.

Özgüveninin arttığını görüyorum. Mesela evde de bir şey söylediğinde onu dinlemediğimizde hemen dinleyin beni diyor, ısrar ediyor. Benim dediğim bir şeyi yapmak istemiyorsa söylüyor artık bana, eskiden sesini çıkarmazdı. Çok fazla dillendi bile diyebilirim (Gülüyor). Yok ben memnunum bu değişimden, çok ezdiriyordu kendini arkadaşlarına...

ÇA5’in uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve Ç5’i yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 20’de ÇA5’in uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç5’in SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 20.

ÇA5'in Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç5'in SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösterdiği Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
9	13	18	1

ÇA5, Ç5'in hakkını savunmaya başladığını, arkadaşları ile ilişkisinin geliştiğini, özgüveninin arttığını ve derslere ilgisinin arttığını ifade etmiştir. SGSDÖBEP'nin **beklentisini karşıladığını**, Ç5'in iletişim becerisinin arttığını ve arkadaşları ile sorun yaşadığında sınır koymaya başladığını ifade etmiştir. ÇA5, SGSDÖBEP'nin haklıyı haksızı ayırt edebilmesini sağlaması ve hakkını koruması yönünden Ç5 için faydalı olduğunu, bu nedenle SGSDÖBEP'ni başkalarına **tavsiye** edeceğini belirtmiştir.

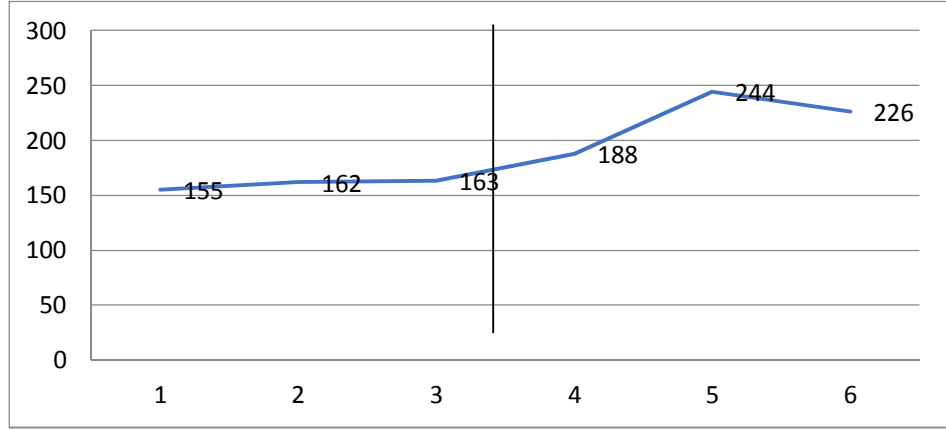
4.1.1.28. Beşinci Çocuğun Öğretmeninin (ÇÖ5) SGSDÖBEP'den Elde Edilen Nicel Bulguları

ÇÖ5 46 yaşında sınıf öğretmenidir. ÇÖ5 22 yıllık mesleki deneyime sahiptir, 7 yıldır uygulamanın yürütüldüğü okulda çalışmaktadır ve 1. sınıftan itibaren Ç5'in sınıf öğretmenidir.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde ÇÖ5'in puanı 155 iken, ikinci ölçümde artarak 162 olmuştur ve üçüncü ölçümde artmaya devam ederek 163 olmuştur. ÇÖ5 için başlangıç evresinde elde edilen puanlar 155-163 aralığındadır.

Uygulama evresi: ÇÖ5'in uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 188'dir. İkinci ölçümde ÇÖ5'in puanı artarak 244'e çıkmıştır. Üçüncü ölçümde ise, ÇÖ5'in puanı azalarak 226'ya düşmüştür. ÇÖ5'in uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 188 ve son ölçüm puanı 226'dır.

ÇÖ5'in SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerindeki puanları ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 22'de yer almaktadır.



Şekil 22. ÇÖ5'in SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi, ÇÖ5'in başlangıç ve uygulama evresi puanlarına bakıldığında, başlangıç evresi puanlarının artma eğiliminde olduğu görülmektedir. Uygulama evresindeki puanların ikinci ölçümde arttığı ve üçüncü ölçümde azaldığı görülmektedir.

4.1.1.29. Beşinci Çocuğun Öğretmeninin (ÇÖ5) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

ÇÖ5, Ç5'in ilişkiliyi başlatma ve sürdürme becerilerinden “Yardım Etme”, “İltifat Etme” ve “Özür Dileme” becerilerinde, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Sorumluluk Alma” ve “Başkalarının Düşüncesini Anlamaya Çalışma” becerilerinde, *duygulara yönelik becerilerden* “Duygularını Fark Etme” ve “Duygularını İfade Etme” becerilerinde **yeterli olduğunu** belirtmiştir. ÇÖ5'e göre Ç5'in **zorlandığı beceriler**, ilişkiliyi başlatma ve sürdürme becerilerinden “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme”, “Kendini Tanıtma” becerileri, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başkasının Görüşünü Kabul Etme”, “Düşüncelerini İfade Etme” ve “Hakkını Savunma” becerileridir. Ayrıca, ÇÖ5'e göre Ç5 *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi Düzenleme” ve “Üzüntüyü Düzenleme”, *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Alay Etmeyle Baş Etme”, “Yalnız Bırakılma ile Baş Etme”, “Suçlandığı Durumla Baş Etme” ve “Baskıyla Baş Etme” becerilerinde de zorlanmaktadır.

ÇÖ5'e göre Ç5 uygulama sonrasında, ilişkiliyi başlatma ve sürdürme becerilerinden “Yardım Etme” ve “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme” ve *grupla bir*

*işi yürütme becerilerinden “Sorumluluk Alma” ve “Düşüncelerini İfade Etme” becerilerinde **gelişim göstermiştir**. Ayrıca, Ç5duygulara yönelik becerilerden “Öfkeyi ve Kaygıyı Düzenleme”, *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden “Yalnız Bırakılma ile Baş Etme”, “Baskıyla Baş Etme” ve kişisel sosyal farkındalık becerilerinden “Kendini Tanıma ve Benlik Saygısı” ve “Güçlü Yönlerinin ve Yapabildiklerinin Farkında Olma” becerilerinde **gelişim göstermiştir**. ÇÖ5, Ç5’in **geliştirmesi gereken becerisi** olmadığını belirtmiştir.**

Becerilerin günlük hayata nasıl aktarıldığına bakıldığında ÇÖ5, Ç5’in kendine daha çok güvenmeye başladığını, artık arkadaşları tarafından kabul görebilmek için taviz vermediğini, daha çok arkadaşı olduğunu, yaşadığı sorunlarda ağlamak yerine alternatif çözümler bulmaya başladığını ifade etmiştir.

Eskiden sorun yaşadığında ağlardı. Hatta bu nedenle arkadaşları onunla bebek diye alay ediyorlardı. Artık problemlerle baş ediyor, bir şey olunca ağlamıyor, aksine sorunu çözmeye çalışıyor.

Sorumluluk almaya başladı. Artık sınıftaki o ürkek tavrı gitti, bir iş olduğunda ben yaparım öğretmenim diyor. Arkadaşlarına da yardım etmeye başladı. Hatta bir arkadaşı var, kolu alçıda bir süredir. Onun yardımına koşuyor. Bakıyorum, ablalık yapıyor sanki ona. Böyle olunca arkadaşları tarafından oyunlara davet edilmeye de başladı. Yalnız kalmıyor artık aralarda.

Bir sorun yaşadığında hayır diyebilmeye başladı. Eskiden ya ağlar ya da kızardı. Artık ses tonunu da kontrol ediyor, parmak kaldırıyor, derse katılıyor. Sorunları çözmeye ve görev almaya istekli oldu.

ÇÖ5’in uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve Ç5’i yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 21’de ÇÖ5’in uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç5’in SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 21.

ÇÖ5'in Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç5'in SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişme Gösterdiği Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
4	30	21	1

ÇÖ5, Ç5'in çalışmadan mutlu geldiğini ve çalışmaya seçildiği için kendisini değerli ve özel hissettiğini ifade etmiştir. SGSDÖBEP'nin Ç5'in ağlamadan isteklerini ifade edebilmesini sağlaması, kendine güvenmesini sağlaması, arkadaşlarına yardım etmeyi öğrenmesi ve sorumluluk almaya istekli hale gelmesi yönünden fayda sağladığını belirten ÇÖ5, çalışmanın **beklentilerini karşıladığını** ve Ç5'in hızlı ilerleme gösterdiğini belirtmiştir. ÇÖ5, Ç5'deki değişimlerin çok belirgin olduğunu ve SGSDÖBEP'yi kendine güvenmeyen, baskı altında olan çocuklar için çok faydalı gördüğünü ve böyle çocuklara seve seve **avsiye** edeceğini ifade etmiştir.

Özetle, Ç5, ÇA5, ve ÇÖ5'den elde edilen nicel bulgular, uygulama evresinde Ç5 için SDÖ beceri puanlarının arttığını göstermektedir. Uygulamadan önce yapılan görüşmelerde, Ç5, ÇA5 ve ÇÖ5, Ç5'in "özür dileme" ve "duygularını ifade etme" becerisinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Ç5'in geliştirmesi gereken becerilerine bakıldığında; Ç5, ÇA5 ve ÇÖ5 "yalnız bırakılma ile baş etme" becerisinde zorlandığı konusunda hemfikirdirler. Ayrıca, ÇA5 ve ÇÖ5, Ç5'in "hakkını savunma", "baskı ile baş etme", "suçlandığı durumla baş etme" konularında yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. ÇÖ5 ve Ç5, Ç5'in öfkesini düzenleme; ÇA5 ve Ç5 ise, Ç5'in üzüntüsünü düzenlemede zorlandığı konusunda ortak görüş bildirmişlerdir.

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde, Ç5, ÇA5 ve ÇÖ5, Ç5'in "düşüncelerini ifade etme" ve "başkasının görüşünü reddetme" becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Ç5, sorunlarla ağlayarak baş etmek yerine çözüm yolları aramaya başlamış, arkadaşlarına yardım etmeye başlamış, gruba dahil olmak için taviz vermeyi bırakmış ve sorumluluk almakta daha istekli hale gelmiştir.

Araştırmacı günlüğünde Ç5'in ilk görüşmede kısa yanıtlar vermeyi tercih ettiğini, heyecanlı olduğunu gözlemlediğini not almıştır. Ç5'in uygulama

süresince örnek durumlar bulmakta zorlandığı ya da soruna yönelik alternatif çözüm önerileri üretmekte zorlandığı gözlemlenmiştir. Ancak, uygulama sonrasında ÇÖ5 ve ÇA5 ile yaptığı görüşmelerde araştırmacı Ç5'in süreçten yararlandığını fark etmiştir. Ç5 ile birebir yaptığı çalışmalarda araştırmacının bu konuda bir gözlemi olmamıştır.

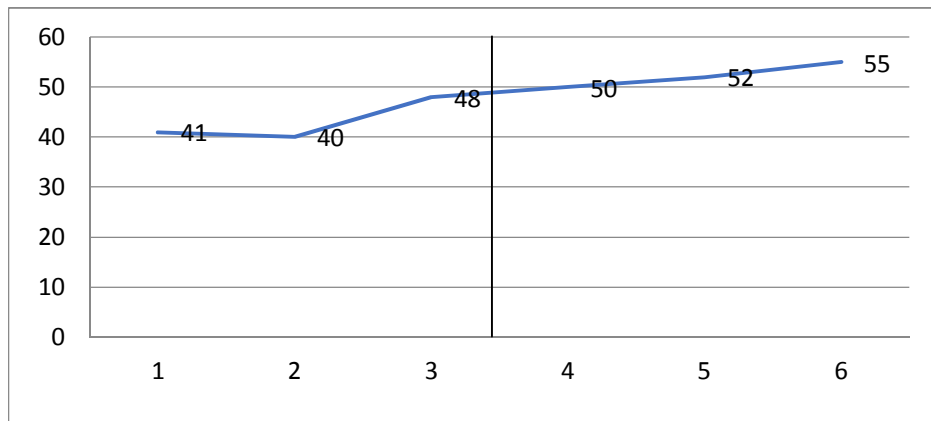
4.1.1.30. Altıncı Çocuğun (Ç6) SGSÖBEP'dan Elde Edilen Nicel Bulguları

Uygulamaya başlandığında Ç6'nın kronolojik yaşı 9 yıl 7 aydır. Ç6 üniversiteye giden bir abisi olan erkek çocuğudur. İlkokul 3. sınıftan itibaren aynı okulda eğitim görmektedir ve sınıf değişikliği de olmamıştır. İki yıl önce İstanbul'dan İzmir'e taşındıkları için okul değişimi yapmıştır.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde Ç6'nın puanı 41 iken, ikinci ölçümde azalarak 40 olmuştur, üçüncü ölçümde artarak 48 olduğu görülmektedir. Ç6 için başlama düzeyi evresinde elde edilen puanlar 40-48 aralığındadır.

Uygulama evresi: Ç6'nın uygulama evresindeki ilk ölçümden aldığı puan 50'dir. İkinci ölçümde Ç6'nın puanı artarak 52'ye çıkmıştır ve üçüncü ölçümde artmaya devam ederek 55'e çıkmıştır. Ç6'nın uygulama evresinde aldığı ilk puan 50 ve son ölçüm puanı ise 55'dir.

Ç6'nın SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 23'de yer almaktadır.



Şekil 23. Ç6'nın SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi Ç6'nın uygulamanın öncesinde elde edilen SDBAÖ puanının başlama düzeyinde kararlılık göstermemektedir. Uygulama evresinde ise Ç6'nın puanı artma eğilimindedir.

4.1.1.31. Altıncı Çocuğun (Ç6) SGSÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

Ç6, *yeterli olduğu becerilerin, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Özür Dileme”, “Teşekkür Etme”, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Hakkını Koruma” ve “Başkasının Görüşünü Anlamaya Çalışma” ve *duygulara yönelik becerilerden* “Duygularını Fark Etme” ve “Duygularını İfade Etme” olduğunu belirtmiştir. Ç6, *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Alay Edilme ile Baş Etme” becerisinde **zorlandığını** ifade etmiştir.

Ç6, uygulama sonrasında yapılan görüşmede, *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Yardım Etme”, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Hakkını Koruma” ve “Düşüncelerini İfade Etme”, *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi Düzenleme” ve *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Baskı ile Baş Etme”, “Saldırgan Davranıştan Uzak Durma” ve “Baskı ile Baş Etme becerilerinde **gelişim gösterdiğini** belirtmiştir. Ç6, *kişisel ve sosyal farkındalık becerilerinden* “Güçlü Yönlerini Fark Etme”, “Farklılıklara Saygı” ve “Dış Görünüşe Dayalı Farklılıklara Saygı” becerilerinde de gelişim gösterdiğini ifade etmiştir. Ç6 uygulama sonrasında yapılan görüşmede **geliştirmesi gereken bir beceriden** bahsetmemiştir.

Ç6'nın **öğrendiği becerileri günlük hayata nasıl aktardığına** bakıldığında, yemeğini almak isteyen ya da istemediği bir şeyi yapmayı teklif eden arkadaşlarına hayır demeye başladığını belirtmiştir.

Bir çocuk tenefüste yemeğimi almaya çalışıyordu. Ona yemeğimi vermeyeceğimi söyledim. Bir arkadaşım tenefüste sınıfa gidelim istiyordu. Ona gitmek istemediğimi, top oynamak istediğimi söyledim. Birine kızmadan hayır demeyi öğrenmiş oldum.

Ç6'nın uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve kendini yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği

hesaplanmıştır. Tablo 22’de Ç6’nın uygulama öncesi ve uygulama sonrasında SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 22.

Ç6’nın Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösterdiği Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
9	4	10	2

SGSDÖBEP’nin katkısının Ç6 açısından neler olduğuna bakıldığında, Ç6 arkadaşlarına arkadaşlarına yardım etmeyi, kendini korumayı ve kızmadan başkalarına hayır öğrendiğini belirtmiştir. Ç6, nasıl iyi davranacağını öğrendiği için ve SGSDÖBEP oyun gibi olduğu için çalışmaya katılmayı arkadaşlarına **tavsiye** edeceğini ifade etmiştir.

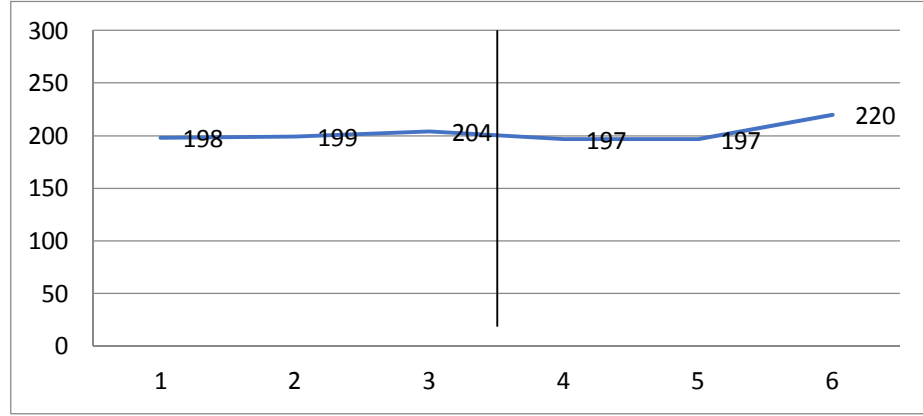
4.1.1.32.Altıncı Çocuğun Annesinin (ÇA6) SGSDÖBEP’den Elde Edilen Nicel Bulguları

ÇA6 48 yaşındadır. Ortaokul mezunudur ve ev hanımıdır. ÇA6 25 yıldır evlidir ve iki oğlu vardır.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde ÇA6’nın Ç6 için puanı 198 iken, ikinci ölçümde artarak 199 olmuştur. Üçüncü ölçümde artmaya devam ederek 204 olmuştur. ÇA6 için başlangıç evresinde elde edilen puanlar 198-204 aralığındadır ve puanların artma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Uygulama evresi: ÇA6’nın uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 197’dir. İkinci ölçümde ÇA6’nın puanı değişmeyerek 197 olarak kalmıştır. Üçüncü ölçümde ÇA6’nın puanı artarak 220 olmuştur. ÇA6 için uygulama evresinde elde edilen puanların 197-220 aralığında olduğu görülmektedir.

ÇA6’nın SBDÖ’den başlangıç ve uygulama evrelerindeki puanları ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 24’de yer almaktadır.



Şekil 24. ÇA6'nın SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi başlangıç evresinde uygulamaya başlamadan önce üç kez SBDÖ ile ÇA6'dan veri toplanmıştır. Başlangıç evresinde ÇA6'nın SBDÖ puanının artma eğiliminde olduğu ve uygulama evresinde de bu eğilimin devam ettiği görülmektedir.

4.1.1.33. Altıncı Çocuğun Annesinin (ÇA6) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

ÇA6, Ç6'nın *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Kendini Tanıtma”, “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme”, “Teşekkür Etme”, “Yardım Etme” ve “İltifat Etme” becerilerinde **yeterli olduğunu** ifade etmiştir. Ayrıca, ÇA6'ya göre Ç6, *duygulara yönelik becerilerden* “Kendi Duyguların İfade Etme”, “Duygularının Farkında Olma” ve *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Saldırgan Davranıştan Kendini Koruma”, “Alay Edilme ile Başa Çıkma”, “Baskıyla Baş Etme”, “Suçlandığı Durumla Baş Etme” ve “Kendini Korumak için Yardım İsteme” becerilerinde yeterlidir. Ç6'nın **zorlandığı beceriler**, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Sorumluluk Alma” ve *stres ve saldırgan davranışla baş etme becerilerinden* “Yalnız Bırakılmayla Baş Etme” becerileridir.

ÇA6'ya göre Ç6 uygulama sonrasında, *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Özür Dileme” *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başkasının Görüşünü Kabul Etme” ve “Başkasının Düşüncelerini Anlama” becerilerinde **gelişim göstermiştir**. ÇA6, Ç6'nın **geliştirmesi gereken** becerilerinin *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Sorumluluk Alma” ve *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi Düzenleme” olduğunu belirtmiştir.

ÇA6'e göre Ç6'nın öğrendiği becerileri **günlük hayata nasıl aktardığına** bakıldığında, çok farklılık olmadığını ancak insanlarla konuşurken daha saygılı konuşmaya başladığını, izin istemeye ve özür dilemeye başladığını belirtmiştir.

Zaten arkadaşlarla ilişkisinde sorun yaşayan bir çocuk değildi. Zaten sosyaldi. Hala öyle. Ben çok bir değişiklik göremedim ama eğlenerek geldi gitti. Sınırlendiğinde söyleneni yapmama davranışı devam ediyor. Ama özür dilemeye başladı artık sonradan, eskiden onu da yapmazdı hiç. İzin istemeye başladı artık bir yere gitmeden önce. Bizlerle konuşmalarında falan daha saygılı, sesini daha az yükseltiyor. Hala ödevlerini iyi takip etmeye ve sorumluluklarını bilmeye ihtiyacı var, yapmıyor böyle şeyleri.

ÇA6'nın uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve Ç6'yı yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 23'de ÇA6'nın uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç6'nın SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 23.

ÇA6'nın uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç6'nın SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösterdiği Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
15	9	3	7

ÇA6, Ç6'nın sorumluluk alma ve uyumlu davranma davranışlarında bir değişiklik gözlemlemediğini ve bu nedenle çalışmanın **beklentisini karşılamadığını** belirtmiştir. Ç6'nın hala sorumluluk alma, bencil olmama ve kurallara uyma konusunda gelişmeye ihtiyaç duyduğunu belirten ÇA6, çalışmaya katılmayı çekingen çocuklar için **tavsiye** edeceğini, programın içeriğinin ve oyun gibi olmasının çok güzel olduğunu belirtmiştir.

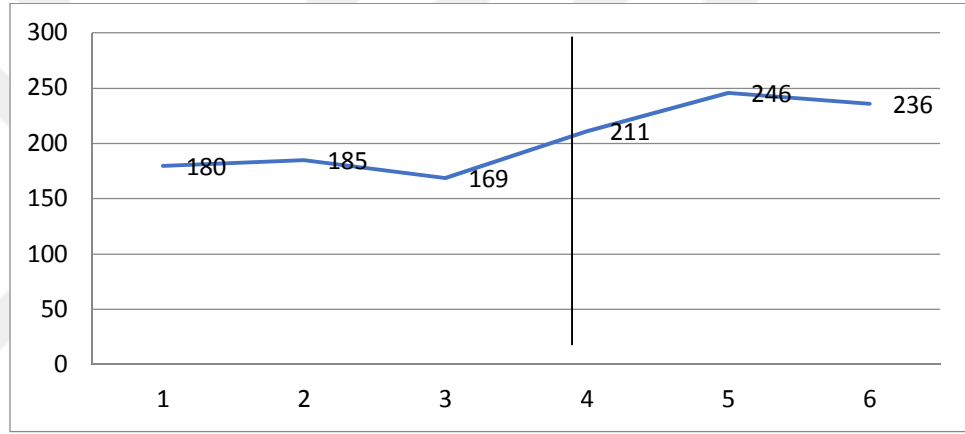
4.1.1.34. Altıncı Çocuğun Öğretmeninin (ÇÖ6) SGSDÖBEP'dan Elde Edilen Nicel Bulguları

ÇÖ6 54 yaşında sınıf öğretmenidir. ÇÖ6 32 yıllık mesleki deneyime sahiptir, yedi yıldır uygulamanın yürütüldüğü okulda çalışmaktadır ve 3. sınıftan itibaren Ç6'nın sınıf öğretmenidir.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde ÇÖ6'nın puanı 180 iken, ikinci ölçümde artarak 185 olmuştur ve üçüncü ölçümde azalarak 169 olmuştur. ÇÖ6 için başlangıç evresinde elde edilen puanlar 169-185 aralığındadır.

Uygulama evresi: ÇÖ6'nın uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 211'dir. İkinci ölçümde ÇÖ6'nın puanı artarak 246'ya çıkmıştır. Üçüncü ölçümde ise, ÇÖ6'nın puanı azalarak 236'ya düşmüştür. ÇÖ6'nın uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 211 ve son ölçüm puanı 236'dır.

ÇÖ6'nın SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerindeki puanları ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 25'de yer almaktadır.



Şekil 25. ÇÖ6'nın SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi, ÇÖ6'nın başlangıç ve uygulama evresi puanlarına bakıldığında, başlangıç evresi puanlarının kararlılık göstermediği görülmektedir. Uygulama evresindeki puanların ikinci ölçümde arttığı ve üçüncü ölçümde azaldığı görülmektedir.

4.1.1.35. Altıncı Çocuğun Öğretmeninin (ÇÖ6) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulgular

ÇÖ6, Ç6'nın *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Kendini Tanıtma”, “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme”, “Teşekkür Etme” ve “İltifat Etme” becerilerinde **yeterli olduğunu** belirtmiştir. ÇÖ6'ya göre Ç6'nın **zorlandığı beceriler**, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başkasının Görüşünü Kabul Etme”, “Sorumluluk Alma” ve “Hakkını Savunma” becerileridir. Ayrıca, *duygulara yönelik*

becerilerden “Öfkeyi Düzenleme” ve saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden “Kavgadan Uzak Durma” becerilerinde de zorlanmaktadır.

ÇÖ6’ya göre Ç6 uygulama sonrasında, *grupla bir işi yürütme becerilerinden “Başkasının Görüşünü Anlama” saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden “Kavgadan Uzak Durma” becerilerinde gelişim göstermiştir.* ÇÖ6, Ç6’nın **geliştirmesi gereken becerilerinin** *grupla bir işi yürütme becerilerinden “Başkasının Görüşünü Kabul Etme”, duygulara yönelik becerilerden “Başkasının Duygularını Anlama”, kişisel sosyal farkındalık becerilerinden “Farklılıklara Saygı” ve “Dış Görünüşe Dayalı Farklılıklara Saygılı Olma” becerileri olduğunu belirtmiştir.*

Becerilerin **günlük hayata nasıl aktarıldığına** bakıldığında ÇÖ6, Ç6’nın sınıfta dersi daha iyi dinlemeye başladığını ve sınıf içinde daha uyumlu davranmaya başladığını belirtmiştir. Ancak, ÇÖ6’ya göre Ç6 arkadaşları ile dalga geçmeye ve kendi istekleri konusunda ısrarcı olmaya devam etmektedir.

Sınıf içinde şımarık davranışları devam ediyor. Çalışma bir değişiklik yaratmadı, hala hep kendi istediği olsun diye tutturuyor.

Hep ukala bir tavrı var, arkadaşları ile dalga geçmeye devam ediyor. Empati kuramıyor, arkadaşını üzmeyi önemsemiyor. Ama kavgacı tavrı ve küfürlü konuşmaları biraz azaldı. Arkadaşları ile daha uyumlu oynamaya başladı.

Sınıfta eskiye göre dersi daha iyi dinliyor, ders konusunda daha uyumlu davranıyor.

ÇÖ6’nın uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve Ç6’yı yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 24’de ÇÖ6’nın uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç6’nın SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 24.

ÇÖ6'nın uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç6'nın SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişme Gösterdiği Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
5	19	12	5

ÇÖ6, Ç6 için SGSDÖBEP ile **beklentilerin karşılanmadığını**, Ç6'da beklenen değişimin gerçekleşmediğini ifade etmiştir. Çalışmanın kapsamının ve hedeflerinin daha iyi anlatılabileceğini ve çocuğun ihtiyaçları ve yapılması gerekenler konusunda öğretmenin fikrinin alınmasının iyi olacağını belirten ÇÖ6 ancak bu şekilde çalışmayı başka çocuklara **tavsiye** edeceğini belirtmiştir.

Özetlemek gerekirse, Ç6, ÇA6, ve ÇÖ6'dan elde edilen nicel bulgular, uygulama evresinde Ç6 için SDÖ beceri puanlarının arttığını göstermektedir. Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde ÇA6 ve ÇÖ6, Ç6'nın "kendini tanıma", "konuşmayı başlatma ve sürdürme", teşekkür etme" ve "iltifat etme" becerilerini kullanmakta başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, Ç6 ve ÇA6 Ç6'nın "duygularının farkında olma" ve "duygularını ifade etme" becerilerinde de yeterli olduğunu belirtmişlerdir. ÇA6 ve ÇÖ6, Ç6'nın "sorumluluk alma" becerisi ile ilgili eksikleri olduğunu ve bu becerisi ile "başkasının görüşünü kabul etme" becerisinin gelişmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, Ç6 ve ÇA6 "alay edilme ile baş etme" becerisinin Ç6'nın zorlandığı alan olduğunu belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde ÇA6 ve ÇÖ6, Ç6'nın başkasının görüşünü kabul etme konusunda geliştiğine yönelik ortak görüş belirtmişlerdir. Ayrıca, Ç6 ve ÇÖ6 "kavgadan uzak durma" becerisinin geliştiğini ifade etmişlerdir. ÇÖ6, Ç6'nın sınıf içinde uyumlu davranma ve derse katılım konusunda gelişmesine karşın, "başkalarının duygularını anlama" ve "farklılıklara saygılı olma" becerilerinde olumlu yönde değişim olmadığını ifade etmiştir. Ç6 ise, "farklılıklara saygılı olma" konusunda daha dikkatli olmaya başladığını ifade etmiştir. ÇA6, Ç6 ile ilgili evde "öfkesini düzenleme" konusunda olumlu yönde bir değişik gözlemlemediğini ifade etmiştir. Ç6 uygulamadan sonra arkadaşlarına hayır

diyebilmeye başladığını, örneğin yemeğini almak isteyen ya da teneffüste oynamak istemediği oyuna sürekli davet eden arkadaşına hayır diyebildiğini ifade etmiştir.

Araştırmacı günlüğünde Ç6'nın konuşkan, kendini ifade etmekte zorlanmayan bir çocuk olduğunu not almıştır. Ancak, Ç6 uygulamanın başından beri ödevlerini yapmakta isteksiz davranmıştır ve çalışılan durumla ilgili hem örnek olaylar bulmakta hem de alternatif çözümler üretmekte zorlandığı dikkat çekmiştir.

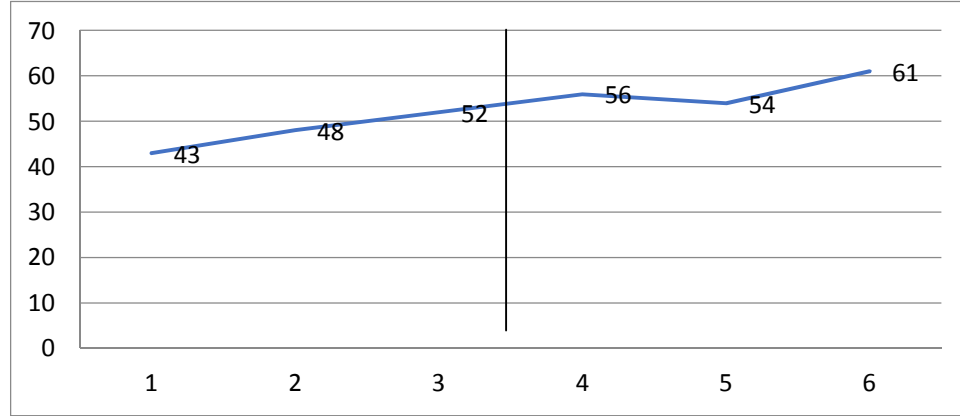
4.1.1.36. Yedinci Çocuğun (Ç7) SGSDÖBEP'dan Elde Edilen Nicel Bulguları

Uygulamaya başlandığında Ç7'nin kronolojik yaşı 9 yıl 2 aydır. Ç7 üniversiteye giden bir ablası ve liseye giden bir abisi olan bir oğlan çocuğudur. İlkokul 3. sınıftan itibaren aynı okulda eğitim görmektedir ve sınıf değişikliği de olmamıştır. Birinci sınıfa özel okulda başlamıştır, ikinci sınıfta başka bir özel okula geçmiştir ve 3. Sınıfta ise araştırmanın yürütüldüğü okula geçiş yapmıştır. Ç7'nin annesi ve babası boşanmıştır. Babası ile görüşmemektedir, annesi ikinci evliliğini yapmıştır, Ç7 annesinin eşiyle iyi anlaşmaktadır.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde Ç7'nin puanı 43 iken, ikinci ölçümde artarak 48 olmuştur, üçüncü ölçümde artmaya devam ederek 52 olduğu görülmektedir. Ç7 için başlama düzeyi evresinde elde edilen puanlar 43-52 aralığındadır.

Uygulama evresi: Ç7'nin uygulama evresindeki ilk ölçümden aldığı puan 56'dır. İkinci ölçümde Ç7'nin puanı azalarak 54'e düşmüştür ve üçüncü ölçümde artarak 61'e çıkmıştır. Ç7'nin uygulama evresinde aldığı ilk puan 56 ve son ölçüm puanı ise 61'dir.

Ç7'nin SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 26'da yer almaktadır.



Şekil 26. Ç7'nin SDBAÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi Ç7'nin uygulamanın öncesinde elde edilen SDBAÖ puanı başlama evresinde artma eğilimindedir. Uygulama evresinde ise Ç7'nin puanı kararlılık göstermemektedir ancak puanının artış gösterdiği görülmektedir.

4.1.1.37. Yedinci Çocuğun (Ç7) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

Ç7, **yeterli olduğu becerilerin**, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden “Özür Dileme”, “Teşekkür Etme” ve kişisel ve sosyal farkındalık becerilerinden “Farklılıklara Saygılı Olma” olduğunu belirtmiştir. Ç7, grupla bir işi yürütme becerilerinden “Kendi Görüşünü İfade Etme” ve “Hakkını Koruma” becerilerinde **zorlandığını** belirtmiştir. Ayrıca, Ç7 duygulara yönelik becerilerden “Kendi Duygularını Fark Etmek”, “Kendi Duygularını İfade Etmek” becerilerinde ve saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden “Kendini Saldırgan Davranıştan Koruma” ve “Baskıyla Baş Etme” becerilerinde zorlandığını ifade etmiştir.

Ç7, uygulama sonrasında yapılan görüşmede, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden “Yardım Etme”, grupla bir işi yürütme becerilerinden “Başkasının Görüşünü Kabul Etme” ve duygulara yönelik becerilerden “Öfkeyi Düzenleme” ve “Kaygıyı Düzenleme” becerilerinde **gelişim gösterdiğini** belirtmiştir. Ç7 uygulama sonrasında yapılan görüşmede **geliştirmesi gereken bir beceriden** bahsetmemiştir. Ç7'nin **öğrendiği becerileri günlük hayata nasıl aktardığına** bakıldığında, arkadaşlarına yardım etmeye başladığını, öğretmeninden yardım istemeye başladığını, karar vermeye başladığını ve isteklerini ifade etmeye başladığını belirtmiştir.

Eskiden mesela ne yiyeceğime falan karar veremezdim. Karar vermeyi öğrendim. Mesela artık karar alıp arkadaşına yardım ediyorum, bazen istemediğim bir şey olunca söylüyorum istemediğimi.

Mesela birisi düştüğünde ona yardımcı oluyorum. Ya da benim yardıma ihtiyacım varsa öğretmene söylüyorum, yardım istiyorum.

Ne istediğimi aileme söylemeye başladım.

Ç7'nin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve kendini yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 25'de Ç7'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 25.

Ç7'nin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösterdiği Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
3	13	17	0

SGSDÖBEP'nin katkısının Ç7 açısından neler olduğuna bakıldığında, Ç7 arkadaşlarına yardım etmeyi, isteklerini ifade etmeyi, kaygısını ve öfkesini düzenlemeyi öğrendiğini ifade etmektedir. Ç7, çalışmanın oyun gibi ve eğlenceli olduğunu, ayrıca nasıl davranması gerektiğini öğrendiğini, bu nedenle başka çocuklara **tavsiye** edeceğini belirtmiştir.

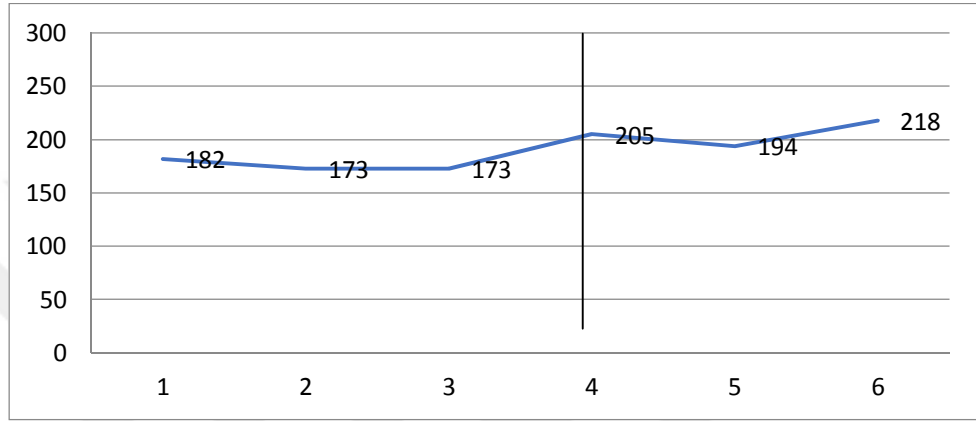
4.1.1.38. Yedinci Çocuğun Annesinin (ÇA7) SGSDÖBEP'dan Elde Edilen Nicel Bulguları

ÇA7 44 yaşındadır. Lise mezunudur ve ev hanımıdır. ÇA7'nin ilk evliliğinden iki oğlu ve bir kızı vardır. ÇA7 ikinci evliliğini yapmıştır ve ikinci evliliğinden çocuğu bulunmamaktadır.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde ÇA7'nin Ç7 için puanı 182 iken, ikinci ölçümde azalarak 173 olmuştur. Üçüncü ölçümde de bu puan değişmeyerek 173 olarak kalmıştır. ÇA7 için başlangıç evresinde elde edilen puanlar 173-182 aralığındadır ve puanların azalma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Uygulama evresi: ÇA7'nin uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 205'dir. İkinci ölçümde ÇA7'nin puanı azalarak 194 olmuştur. Üçüncü ölçümde ÇA7'nin puanı artarak 218 olmuştur. ÇA7 için uygulama evresinde elde edilen puanların 194-218 aralığındadır.

ÇA7'nin SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerindeki puanları ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 27'de yer almaktadır.



Şekil 27. ÇA7'nin SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi başlangıç evresinde uygulamaya başlamadan önce üç kez SBDÖ ile ÇA7'den veri toplanmıştır. Başlangıç evresinde ÇA7'nin SBDÖ puanının azalma eğiliminde olduğu, uygulama evresinde ise artma eğiliminde olduğu görülmektedir.

4.1.1.39. Yedinci Çocuğun Annesinin (ÇA7) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

ÇA7, Ç7'nin *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Kendini Tanıtmak”, “Yardım Etmek” ve “İltifat Etmek” becerilerinde **yeterli olduğunu** ifade etmiştir. Ayrıca, ÇA7'ye göre Ç7, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Sorumluluk Alma” ve *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Farklılıklara Saygılı Olma” becerilerinde yeterlidir. Ç7'nin **zorlandığı beceriler**, *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme”, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başkasının Görüşünü ve İsteğini Reddetme”, “Düşüncelerini İfade Etme”, “Başka bir Grup Üyesini Uygun Biçimde Uyarma” ve “Hakkını Koruma”

becerileridir. Ayrıca, ÇA7'ye göre Ç7 *duygulara yönelik becerilerden* “Kendi Duygularını İfade Etme”, “Öfkeyi ve Kaygıyı Düzenleme” becerilerinde; *stres ve saldırgan davranışla baş etme becerilerinden* “Yalnız Bırakılmayla Baş Etme”, “Kavgadan Uzak Durma”, “Alay Edilme ile Baş Etme”, Başarısız Olunan bir Durumla Baş Etme” becerilerinde; *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Güçlü Yönlerinin Farkında Olma” ve “Kendi Kendini Motive Edebilme” becerilerinde zorlanmaktadır.

ÇA7'ye göre Ç7 uygulama sonrasında, *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme” becerisinde, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başka bir Grup Üyesini Uygun Biçimde Uyarma” ve “Düşüncelerini İfade Etme”, “Başkalarının Görüşlerini Anlamaya Çalışma ve Anladığını İfade Etme” becerilerinde ve *duygulara yönelik becerilerden* “Başkalarının Duygularını Anlama ve İfade Etme” becerilerinde **gelişim göstermiştir**. ÇA7, Ç7'nin **geliştirmesi gereken** becerilerinin *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Sorumluluk Alma” ve *duygulara yönelik becerilerden* “Öfkeyi Düzenleme” becerileri olduğunu belirtmiştir.

ÇA7'ye göre Ç7'nin öğrendiği becerileri **günlük hayata nasıl aktardığına** bakıldığında, duygularını ailesine aktarmaya başladığı, karar verebilmeye başladığı, kendi isteklerini ifade etmeye başladığı ve arkadaşlarına hayır diyebilmeye başladığı görülmektedir.

Davranışlarında daha net olmaya başladı. Eskiden kararsızdı, ne istediğini tam olarak söyleyemezdi ama artık bize ve arkadaşlarına anlatmaya başladı isteklerini. İstemediği bir şey olunca daha iyi ifade ediyor, ben bundan bundan rahatsız oldum, böyle olmasını istemiyorum diyor. Sanki ne bileyim kendi isteklerine önem vermeye başladı gibi. Eskiden de tabii ki vardı istekleri ama anlatamıyordu.

Hala sabırsızlığı var, duygularını net ifade edemeyince öfkeleniyor. Ama artık küs kalmak yerine daha yapıcı. Sorunu çözmeye çalışıyor, yumuşak davranmayı öğrendi. Öfkesini sadece evde anlatıyor ama. Dışarıda da ifade edebilse daha iyi olacak, arkadaşlarına karşı hala çekingen.

ÇA7'nin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve Ç7'yi yeterli bulduğu

ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 26’da ÇA7’nin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç7’nin SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 26.

ÇA7’nin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç6’nın SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişim Gösterdiği Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
8	25	16	8

ÇA7, Ç7’nin kendini ifade etme, sorumluluk sahibi olma konularında geliştiğini ve çalışmanın **beklentisini karşıladığını** belirtmiştir. Ç7’nin çalışmaya çok seyerek ve aksatmadan katıldığını belirten ÇA7, Ç7’nin kendini anlatma ve ifade etmede geliştiğini, bu nedenle çalışmaya katılmayı başkalarına da **tavsiye** edeceğini belirtmiştir.

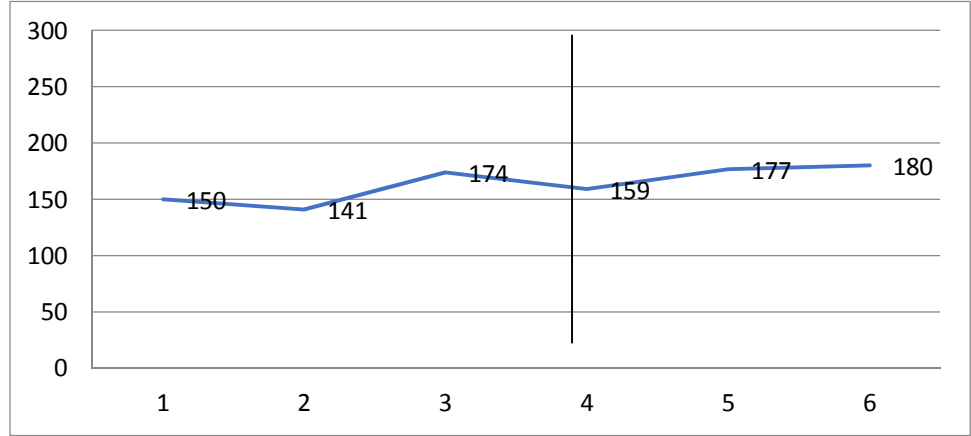
4.1.1.40. Yedinci Çocuğun Öğretmeninin (ÇÖ7) SGSDÖBEP’den Elde Edilen Nicel Bulguları

ÇÖ7 54 yaşında sınıf öğretmenidir. ÇÖ7 32 yıllık mesleki deneyime sahiptir, yedi yıldır uygulamanın yürütüldüğü okulda çalışmaktadır ve 3. sınıftan itibaren Ç7’nin sınıf öğretmenidir.

Başlangıç evresi: İlk ölçümde ÇÖ7’nin puanı 150 iken, ikinci ölçümde azalarak 141 olmuştur ve üçüncü ölçümde artarak 174 olmuştur. ÇÖ7 için başlangıç evresinde elde edilen puanlar 141-174 aralığındadır.

Uygulama evresi: ÇÖ7’nin uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 159’dur. İkinci ölçümde ÇÖ7’nin puanı artarak 177’ye çıkmıştır. Üçüncü ölçümde ise, ÇÖ7’nin puanı artmaya devam ederek 180 olmuştur. ÇÖ7’nin uygulama evresindeki ilk ölçüm puanı 159 ve son ölçüm puanı 180’dir.

ÇÖ7’nin SBDÖ’den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlar ve bu puanlara ilişkin çizgi grafiği Şekil 28’de yer almaktadır.



Şekil 28. ÇÖ7'nin SBDÖ'den başlangıç ve uygulama evrelerinde aldığı puanlara ilişkin çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi, ÇÖ7'nin başlangıç ve uygulama evresi puanlarına bakıldığında, başlangıç evresi puanlarının kararlılık göstermediği görülmektedir. Uygulama evresindeki puanların artma eğiliminde olduğu görülmektedir.

4.1.1.41. Yedinci Çocuğun Öğretmeninin (ÇÖ7) SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Başlangıç ve Uygulama Sonrası Nitel Bulguları

ÇÖ7, Ç7'nin *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Yardım Etme”, “Teşekkür Etme” ve “İltifat Etme” becerilerinde *vegrupla bir işi yürütme becerilerinden* “Sorumluluk Alma”, “Başkalarının Görüşünü Kabul Etme”, “Düşüncelerini İfade Etme”, “Hakkını Savunma”, “Başkasının Görüş ve İsteğini Reddetme” becerilerinde **yeterli olduğunu** belirtmiştir. Ayrıca, ÇÖ7'ye göre Ç7 *duygulara yönelik becerilerden* “Duygularını Fark Etme” ve “Başkalarının Duygularını Anlamaya Çalışma” becerilerinde; *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Kavgadan Uzak Durma” ve “Suçlandığı Durumla Baş Etme” becerilerinde; *kişisel sosyal farkındalık becerilerinden* “Güçlü Yönlerinin Farkında Olma” ve “Dış Görünüşe Dayalı Farklılıklara Saygılı Olma” becerilerinde yeterlidir. ÇÖ7'ye göre Ç7'nin **zorlandığı beceriler**, *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Konuşmayı Başlatma ve sürdürme” ve *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Alay Edilme ile Başa Çıkma”, “Başarısız Olunan Durumla Baş Etme”, “Baskı ile Baş Etme” ve “Suçlandığı Durumla Baş Etme”dir.

ÇÖ7'ye göre Ç7 uygulama sonrasında, *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme” ve “Yardım İsteme” becerilerinde, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Düşüncesini Uygun Biçimde İfade Etme” ve “Sorumluluk Alma” becerilerinde **gelişim göstermiştir**. Ayrıca, ÇÖ7'ye göre Ç7, *saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinden* “Yalnız Bırakılma ile Baş Etme” becerisinde ve *duygulara yönelik becerilerden* “Kaygısını Düzenleme” becerisinde gelişim göstermiştir. ÇÖ7'ye göre Ç7'nin **geliştirmesi gereken becerisi** bulunmamaktadır.

Becerilerin günlük hayata nasıl aktarıldığına bakıldığında ÇÖ7, Ç7'nin daha önce kızlarla oynamayı tercih ederken artık erkeklerle koşturmalı oyunlar oynadığını, derse katılımının ve notlarının arttığını, tahtaya kalktığında artık yüzünün kızarmadığını ve bir problemi olduğunda artık bunu anlatmaya başladığını belirtmiştir.

Eskiden hep kızlarla oynamayı tercih ediyordu. Yapı olarak sakın bir çocuk zaten. Ama artık erkek arkadaşlarıyla da oynamaya başladı. Koşturmalı, rekabet içeren oyunlara giriyor artık. Eskiden top oynarken falan hata yapınca dışlanırdı. Artık yenilse bile oyundan dışlanmamaya başladı.

Utangaç bir çocuktü, derse zaten katılmazdı. Biliyor ama utanıyor söylemeye. Artık tahtaya kaldırdığımda yüzü kızarmıyor, derse de katılmaya başladı. Notları yükseldi. Saygısızlığı hiç yok zaten ama notlarının yükselmesi iyi oldu.

Artık iletişim sorunu yok. İçe kapanıklığı azaldı. Bir sorun olunca falan sorduğumda söylemezdi, anlatıyor artık. Hatta bir iki kere ben sormadan yanıma gelip yardım istedi benden. Derdini anlatmaya başladı.

ÇÖ7'nin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmesinde SDÖ becerilerinden bahsetmesindeki sıklık analiz edilmiştir ve Ç7'yi yeterli bulduğu ve yeterli bulmadığı SDÖ becerilerinden ne sıklıkla bahsettiği hesaplanmıştır. Tablo 27'de ÇÖ7'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Ç7'nin SDÖ becerilerinden bahsetme sıklığı görülmektedir.

Tablo 27.

ÇÖ7'nin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Ç7'nin SDÖ Becerilerinden Bahsetme Sıklığı

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Yeterli Olduğu Beceriler	Zorlandığı Beceriler	Gelişme Gösterdiği Beceriler	Geliştirmesi Gereken Beceriler
16	17	19	0

ÇÖ7, Ç7'nin ders başarısının ve arkadaşları ile iletişiminin arttığını, bu nedenle SGSDÖBEP'nin **beklentilerini karşıladığını** belirtmiştir. ÇÖ7, SGSDÖBEP'nin Ç7'nin sosyal ve akademik becerilerini arttırmada çok faydalı olduğunu bu nedenle başka çocuklara da **tavsiye** edeceğini belirtmiştir.

Özetle, Ç7, ÇA7, ve ÇÖ7'den elde edilen nicel bulgular, uygulama evresinde Ç7 için SDÖ beceri puanlarının arttığını göstermektedir. Uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde Ç7, ÇA7 ve ÇÖ7, Ç7'nin “farklılıklara saygılı olma” becerisinde yeterli olduğu konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Ayrıca, ÇA7 ve ÇÖ7 Ç7'nin “iltifat etme”, “yardım etme”, “sorumluluk alma” becerilerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ç7'nin geliştirilmesi gerektiği düşünülen sosyal duygusal becerilerine bakıldığında, ÇA7 ve ÇÖ7, Ç7'nin “konuşmayı başlatma ve sürdürme”, “alay edilme ile baş etme”, “başarısız olunan bir durumla baş etme” konularında zorlandığını ifade etmişlerdir. ÇA7 ve ÇÖ7, Ç7'nin sosyal duygusal becerilerini geliştirmek için “kendini tanıma becerisi ve benlik saygısı” ve “güçlü yönlerinin ve yapabildiklerinin farkında olma” ya ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir.

Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde ÇA7 ve ÇÖ7, Ç7'nin “konuşmayı başlatma ve sürdürme” ve “düşüncesini ifade etme” becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, Ç7 ve ÇÖ7, Ç7'nin “kaygısını düzenleme” becerisinin geliştiğini belirtmişlerdir. ÇA7, Ç7'nin “sorumluluk alma” ve “öfkeyi düzenleme” becerilerinin halen geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. ÇA7, Ç7'nin çalışma sürecinde arkadaşlarına hayır diyebilmeye başladığını ve kendi isteklerini ifade etmeye başladığını, duygularını ailesine ifade etmeye başladığını; ÇÖ7, Ç7'nin ders katılımının ve notlarının arttığını, arkadaşları ile daha çok hareket ve rekabet içeren oyunlar oynamaya başladığını, sorununu dile getirmeye başladığını ve tahtaya kaldırıldığında yüzünün kızarmasının azaldığını ifade etmiştir. Ç7 ise, çalışmada karar

vermeyi öğrendiğini, ailesine isteklerini ifade etmeye başladığını, arkadaşlarına yardım etmeye başladığını ve öğretmenden yardım istemeye başladığını ifade etmiştir.

Araştırmacı günlüğünde Ç7'nin kendini kısa cümlelerle ifade ettiğini, utangaç ve çekingen görüldüğünü ve göz teması kurmaktan kaçındığını not etmiştir. Örnek olay bulmada alternatif çözümler bulmakta zorlanan Ç7, SGSDÖBEP uygulamasında sanal gerçeklikte sözel tepkiler vermesi gereken durumlarda ne diyeceğini bilemeyip heyecanlanmıştır. Ancak zaman ilerledikçe kendini daha fazla ifade etmeye başlamıştır. Araştırmacı, günlüğünde Ç7'yi rahatlatmak için sık olumlu geribildirimde bulunduğunu ve senaryonun ardından hemen ses kaydı almak yerine Ç7 düşünüp doğru tepkiyi bulduğunda ve araştırmacıya hazır olduğunu söylediğinde ses kaydı aldığını ve bunun Ç7'ye iyi geldiğini gözlemlediğini not almıştır. Ç7'nin uygulamanın sonlarına doğru iletişiminin doğallaştığı, şakalar yapıp gülmeye başladığı ve kısık ses tonu yerine normal ses tonu ile konuşmaya başladığı gözlenmiştir. Ayrıca, Ç7 ödevlerini eksiksiz yapmıştır, hasta olduğu günlerde dahi sırf uygulamaya katılabilmek için okula gelmiştir. Araştırmacının uygulama için okulda bulunamadığı bir gün araştırmacıyı arayarak her şeyin yolunda olup olmadığını sormuştur, uygulama süresince yardım etmeye istekli olduğu gözlenmiştir.

Sonuç olarak, çalışmaya katılan bütün çocukların bireysel analiz bulgularına birarada bakıldığında, çalışmaya katılan yedi çocuktan altısının nitel ve nicel analiz bulgularının tutarlı bir şekilde çocukların gelişimini ortaya koyduğu görülmektedir. Nicel analiz bulguları, yedi çocuğun tümünün SDBAÖ'den elde edilen puanlara göre SDÖ becerileri yeterlilik algılarının artış gösterdiğini; SBDÖ'den elde edilen puanlara göre de SDÖ beceri düzeylerinin artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Nitel analiz bulgularına göre, altı çocuğun zorlandığı ve gelişim göstermeye ihtiyaç duyduğu SDÖ becerileri konusunda gelişim gösterdiği ve becerileri çoğunlukla günlük hayata aktardığı ifade edilirken, bir çocuk SDÖ becerilerinde gelişim gösterdiğini ifade ederken annesi ve öğretmeni SDÖ becerilerinde beklenen gelişimi göstermediğini belirtmiştir. Genel olarak, araştırmadan elde edilen tüm nicel ve nitel bireysel analizi bulgularına göre SGSDÖBEP ile çocuklar SDÖ becerilerinde gelişim göstermiştir ve becerileri günlük hayata aktarmıştır; SGSDÖBEP'nin beklentilerini karşıladığını ve başka çocuklara da tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir.

4.2. Çocukların SGSDÖBEP’na İlişkin Deneyim ve Görüşleri

Çocukların SGSDÖBEP’na ilişkin deneyim ve görüşlerine uygulama sonrasında çocuklarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile ulaşılmıştır. Çocukların SGSDÖBEP’na ilişkin görüş ve deneyimleri “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi”, “Sanal Gerçeklik Yazılımı”, “Psikolojik Danışman/Araştırmacı”, “Oyunlaştırma Etkisi” olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Elde edilen tema ve kodların kaç çocuk tarafından bahsedildiği, tema kodların bahsedilme sıklığı ve elde edilen kategori, tema ve kod ilişkisi Tablo 28’de verilmiştir.



Tablo 28.

Çocukların SGSDÖBEP’na İlişkin Deneyim ve Görüşlerinin Kategori, Tema ve Kod İlişkisi

Kategori, Tema ve Kodlar	N	F
1. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ EĞİTİMİ		
1.1. Oturum Yapısı		
1.1.1. Anlaşılır olma	6	5
1.1.2. Sıralı olma	6	8
1.2. Senaryolar	7	8
1.3. Müdahale ve Teknikler		
1.3.1. Sanal Gerçeklik Uygulaması		
1.3.1.1. Bulunma Hissi	3	4
1.3.1.2. Yönergeler	4	4
1.3.1.3. Ses Kayıtları	4	8
1.3.2. Resim Yapma	4	8
1.3.3. Ödevler	6	7
2. SANAL GERÇEKLİK YAZILIMI		
2.1. Sanal Karakterler	7	25
2.2. Sanal Çevre	7	14
2.3. Seslendirme	7	8
2.4. Sanal Gerçeklik Gözlüğü		
2.4.1. Kullanım Rahatlığı	7	17
2.4.2. Fizyolojik Belirtiler	3	4
3. PSİKOLOJİK DANIŞMAN/ARAŞTIRMACI		
3.1. Yardımcı ve Destekleyici	7	13
3.2. Samimi ve Rahatlatıcı	5	8
3.3. Öğretici	4	8
4. OYUNLAŞTIRMA ETKİSİ	5	17

4.2.1.. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Becerileri Eğitimi

Çocukların SDÖ becerileri eğitimine ilişkin deneyim ve görüşlerinin, *oturum yapısı*, *senaryolar* ve *teknikler* olmak üzere dört temada toplandığı görülmektedir.

4.2.1.1.Oturum Yapısı

Yapılan uygulamanın içeriği ve çalışılacak becerinin türünün her hafta değişmesine karşın SDÖ Becerileri Eğitimi her hafta belli bir oturum yapısına göre ilerlemiştir. Tekrarlayan bu oturum yapısına göre her hafta bir önceki hafta çalışılan becerinin günlük hayata nasıl aktarıldığı konuşulmuş, yeni beceri ile ilgili bilgi verilmiş, sanal gerçeklik uygulaması yapılmış, çocuğa performansı ile ilgili geribildirim verilmiştir. Ardından, çalışılan becerinin planında varsa beceri ile ilgili yaşantısal etkinlik yapılmıştır ve çocuğun beceriyi günlük hayatta nasıl kullanabileceği konuşularak ve ev ödevi verilerek oturum sonlandırılmıştır. *Oturumun yapısı* teması altında çocukların her hafta tekrarlanan bu akışa ilişkin deneyim ve görüşlerine yer verilmektedir.

Çocuklar, SDÖ beceri eğitiminin oturum yapısının *anlaşılır olma* (n=6) ve *sıralı olma* (n=6) özelliğinden bahsetmişlerdir.

Anlaşılır Olma: Anlaşılır olma, o hafta ele alınan beceri ile ilgili çocuklara verilen bilgilerin ve yönergelerin anlaşılır olması ile ilgilidir. Çocuklar, becerilerin ve ne yapmaları gerektiğinin anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir.

Bilmediğimiz şeylerin anlatılması, öğretilmesi iyi. (Ç7)

Öfke kontrolünü anladım ama tam yapamadım, aslında hepsini anladım. (Ç3)

Ne yapmam gerektiğini anladım. (Ç5)

Sıralı Olma: Sıralama kodu her hafta oturum sürecinde belirlenen becerinin öğretiminde benzer sıranın izlenmesi, yani uygulamanın rutini ile ilgilidir. Çocuklar etkinliklerin aynı sıra ile yapılmasından ve belli bir sıralama olmasını iyi bulduklarından bahsetmişlerdir.

Hepsinin aynı sırayla gitmesi iyi oldu. (Ç5)

Her seferinde sırayla hepsi yapıldı. (Ç2)

Hep aynı sırada gitmesi güzel, her hafta aynı şey oluyor gibi oldu. Ama aslında farklı şeyler öğrendik. (Ç6)

Her hafta aynı şeyleri yaptık, sıralama açık ve anlaşılırdı. (Ç1)

Çocukların ifadelerine paralel olarak araştırmacı da, araştırmacı günlüğünde çocukların ne yapmaları gerektiğini anladığını ama ilk üç oturumda iki çocuğun yönergeleri anladıklarından ya da dikkatle dinlediklerinden emin olamadığını belirtmiştir. İlerleyen oturumlarda bu çocukların da oturumun yapısına alıştıklarını,

ikinci oturumdan itibaren bazı çocukların “Bugün resim yapacak mıyız?”, “Yine sesimizi dinleyecek miyiz?” gibi ifadelerle oturum yapısına ilişkin belli beklentilerini ifade etmeye başladıklarını belirtmiştir.

4.2.1.2. Senaryolar

SGSDÖBEP’na katılan çocuklar (n=7) eğitim programında kullanılan senaryoları değerlendirirken senaryoların okulda yaşanan gerçek durumlara benzediğini aktarmışlardır. Çocuklar, senaryoları değerlendirirken gerçekte olabilen şeyleri yansıttığını ifade etmişlerdir.

Okulda gerçekten olan durumlara benziyor. Benimle arkadaşlarım oyundaki gibi alay ediyorlar mesela. (Ç5)

Okulda yaşanan sorunlara benziyor, zorla para isteyen olmuyor ama... (Ç4)

Gerçekten olabilecek şeyler, ben benzettim okulda yaşananlara, kızan çocuklar okulda var mesela. (Ç7)

4.2.1.3. Müdahale ve Teknikler

SDÖ beceri eğitiminde sanal gerçeklik uygulaması, bilgi verme, model olma, yaşantısal teknikler ve ev ödevleri kullanılmıştır. Kullanılan tekniklerle ilgili çocuklar *sanal gerçeklik uygulaması (n=7)*, *resim yapma (n=4)*, *ödevler (n=6)* alt temalarından bahsetmişlerdir.

4.2.1.3.1. Sanal Gerçeklik Uygulaması

Sanal gerçeklik uygulamasında çocuklar çalışılan beceri ile ilgili senaryonun farklı zorluk düzeylerine maruz bırakılmışlardır ve çocuğun senaryoya verdiği tepkinin ses kaydı alınmıştır. Daha sonra, çocuğun ses kaydı çocuğa dinletilmiştir ve tepkisinin etkililiği psikolojik danışmanla birlikte çocuk tarafından değerlendirilmiştir. Becerinin etkili olmadığı durumlarda çocuk ve psikolojik danışman becerinin nasıl daha etkili olabileceğini tartışmışlardır. Çocuğun doğru tepkiyi bulmakta zorlandığı durumlarda psikolojik danışman alternatif yanıtlarla ilgili çocuğa model olmuştur ve aynı senaryo tekrar denenerek çocuğun tepkisi tekrar değerlendirilmiştir. Çocuklar, sanal gerçeklik uygulaması ile ilgili *bulunma hissinden (n=3)*, *ses kayıtlarından (n=4)* ve oyunda verilen *yönergelerden (n=4)* bahsetmişlerdir.

Bulunma Hissi: Bulunma, sanal çevrede yaratılan bir etkinlikte yer alma hissini ifade eder. Çocuklar, sanal gerçeklik gözlüğünü taktıklarında kendilerini gerçekten okuldaymış gibi hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Gözlüğü takınca gerçekten oradaymış gibi hissettim, sanki sınıfta duruyormuşum gibiydi. (Ç2)

Gözlüğü takınca gerçekten okulda gibi hissettim. (Ç6)

Yönergeler: Senaryo başlamadan önce çocuğa konunun ne olduğu ile ilgili açıklayıcı ses tarafından bilgi verilmektedir. Bu ses, aynı zamanda çocuğa neler yapabileceği ve uygun davranışın ne olduğu ile ilgili bilgiler de vermektedir. Çocuklar, yapılan bu açıklamaların ne yapmaları gerektiğini anlamaları konusunda yardımcı olduğunu, böylece ne yapacaklarını bilebildiklerini ifade etmişlerdir. Bir çocuk açıklamalara ek olarak açıklayıcı sesin sorular sormasının da iyi olabileceğini ifade etmiştir.

Oyunda iç ses hep ne yapmam gerektiğini söyledi. Oyunda hep ne yapacağımı biliyordum. Keşke gerçek hayatta yine iç ses olsa ve ne yapacağımı söylese... (Ç3)

Sesin bütün detayları anlatması iyi oldu. Ne yapacağımı anladım. (Ç4)

Soru cevap olabilirdi. Bilgisayar görevler verip sorular sorabilirdi, sadece ne yapmam gerektiğini anlattı. (Ç1)

Ses Kayıtları: Uygulama sırasında çocuğun sözel yanıtlarının kaydı alınmıştır ve çocuğa geri dinletilmiştir. Çocuklar ses kayıtlarının alınmasının bazen heyecanlanmalarına neden olduğunu ve iyi yanıt verdiklerinde seslerini dinlemekten keyif aldıklarını belirtmişlerdir.

Bazen cevap verirken heyecanlandım, ne söyleyeceğimi bilemedim. (Ç7)

Sesimi dinlemek güzeldi ama bazen iyi cevap veremedim. O zaman tekrar cevap verdim, iyi olan cevabımı dinledim bu güzeldi. (Ç5)

Konuşurken bazen kekeleyip utandım. O zaman ses kaydımı almadınız, iyisi olana kadar beklediniz. (Ç1)

Araştırmacı günlüğünde çocukların özellikle sanal gerçekliği ilk denedikleri oturumda heyecanlandığını ve şaşırdığını, çocukların çocuğun “gerçek gibi” olmasından bahsettiğini belirtmiştir. Ayrıca, araştırmacı oturumlarda özellikle üç çocuğun yanıt verirken heyecanlandığını, sesinin kaydedilip kaydedilmediğini sorduğunu, iyi yanıt veremediklerinde iki çocuğun sesini dinlemek istemediğini belirtmiştir. Araştırmacı, çocuklardan birinin son oturuma kadar ses kaydı nedeni ile

heyecanlanmaya devam ettiğini bu nedenle bu çocukla çalışırken çocuk hazır olduğunu söylediğinde ses kaydını almaya başladığını not almıştır.

4.2.1.3.2. Resim Yapma

Bazı becerilerle ilgili uygulamalara giriş yaparken ya da oturum sonlandırılırken çocuklardan resim yapmaları istenmiştir. Örneğin kendi posterlerini hazırlamaları ve sevdikleri şeyleri çizmeleri; güçlü yönlerinin farkına varmak için güç çemberi resmi yapmaları ve güçlü özelliklerini yazmaları, duygulara ilişkin farkındalığı arttırmak için duygu ifadelerini çizmeleri, çalışmanın son oturumunda SGSDÖBEP süresince yapılan çalışmalarla ilgili resim yapmaları istenmiştir. Çocuklar, uygulama sonrası yapılan bireysel görüşmelerde kendilerini resimle anlatmaktan ve resim yapmaktan keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak, bir çocuk resim yapmayı sevmediğini ifade etmiştir.

Boyamalar yapmak çok güzeldi. Resim yapmayı çok özlemişim. (Ç4)

Resim çizmek keyifliydi. Sevdiğim rengi, yemeği resimlerle anlatmak keyifliydi.

(Ç7)

Hep resim yaptık. Ben resim yapmayı çok sevmiyorum. Daha az resim yaptırılabilirdi. (Ç6)

4.2.1.3.3. Ödevler

Çocuklara uygulamanın ardından her hafta sanal gerçeklikle çalışılan becerinin bilgisayar oyunu ödev olarak verilmiştir. Ödevlerde çocuklar aynı senaryoları yeniden yapmışlardır ancak bu sefer sesli cevap vermeleri yerine üç seçenek arasından en doğru tepkiyi seçmeleri istenmiştir. Seçtikleri tepkiye göre becerinin tüm senaryolarını yaptıktan sonra performanslarına ilişkin geribildirim almışlardır. Çocuklar, ev ödevlerinin kolay olduğunu, rahatça ödevleri yaptıklarını ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir.

Arada iki sık arasında kaldım ama kolaydı, eğlenceliydi. (Ç7)

Sırayla hepsini yapabildim. Ödevlerde gördükçe, oradaki gibi arkadaşlarıma yardım ettim. Kardeşim de yapmak istedi bazen ama o daha küçük. Yaptırmadım ona. Doğru yaptıklarını anneme gösterdim. (Ç2)

Öğrenmemde ödevler de işe yarar oldu. Rahatça yaptım hepsini, eğlenceliydi...

(Ç6)

Ancak, bazı çocuklar bilgisayarda ödevi çalıştırmakta zorlanmışlardır, bazı çocuklar da bilgisayarları olmadığı için ödevleri tam yapamamışlardır. Bir çocuk

ödevleri yaparken çok konuşma olduğu için sıkıldığını, başka bir çocuk da hep ev ödevi verildiğini, ödevlerden hoşlanmadığını belirtmiştir.

Bilgisayarda ev ödevine giriş yapamadım, ödevler açılmadı, yapamadım ödevlerimi. (Ç1)

Biraz sıkıcı geldi, çok konuşuyorlardı... (Ç3)

Bilgisayar olmadığı için düzenli yapamadım. Ödevler olmasa daha iyi olurdu, hep ödev veriyorlar zaten... (Ç4)

Benzer biçimde araştırmacı da günlüğünde ödevlerle ilgili yaşanan teknik aksaklıklardan bahsetmiştir. Bazı çocukların ödevi bilgisayarlarına yüklemekte zorlanması nedeni ile araştırmacı ailelere telefonda ödevin yüklenmesi ile ilgili bilgi vermiştir. Ayrıca, bazı çocuklar ödevin yükleneceği harici belleği getirmeyi unutmuşlardır, bu nedenle iki çocuğun ödevinin yüklenmesinde iki haftalık gecikme olmuştur. Evinde bilgisayarı olmadığı için ödevini yapamayan bir çocuğa araştırmacı teneffüs saatlerinde okulda uygulamanın yapıldığı yerde ödevleri yapmayı teklif etmiştir. Ancak çocuk üç haftanın ardından, teneffüslerde gelmek istemediği için ödevlerini yapmayı bırakmıştır.

4.2.2. Sanal Gerçeklik Yazılımı

Bu kategori altında, çocukların SDÖ becerileri eğitimine ilişkin deneyim ve görüşlerinin, *sanal karakterler*(n=7), *sanal çevre*(n=7), *seslendirme*(n=7) ve *fizyolojik belirtiler*(n=7) olmak üzere dört temada toplandığı görülmektedir. Çocuklardan bilgisayarla yapılan çalışmaları iyi ve yeterli bulma düzeyine göre 1-10 arasında puan vermeleri istendiğinde iki çocuk 10 puan, bir çocuk 9.5 puan verirken iki çocuk 8 puan ve iki çocuk 7 puan vermiştir.

4.2.2.1. Sanal Karakterler

Uygulama için sanal öğrenci ve öğretmen karakterleri geliştirilmiştir. Çocuklarsanal karakterlerin hareketlerini gerçekçi bulmadıklarını, karakterlerin beden hareketlerinin konuşma ile uyumsuz ve tekrarlayıcı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, sanal öğretmenlerin boyunun sanal öğrencilerle aynı olması, sanal öğretmenlerin çok kaslı olması, yüzlerinin gerçek insan yüzüne benzememesi de çocukların karakterlerin gerçekçi olmadığını belirtirken saydıkları özellikler arasındadır.

Karakterlerin hareketleri saçmaydı bence, hiç gerçek insana benzemiyordu. (Ç3)

Çocukların tekrarlayan el hareketleri var, sürekli aynı el hareketini yapıyorlar. Konuşmalarıyla uyumsuz bence. Bir de erkek öğretmenler çok kaslı, bilgisayar oyunundaki gibi... (Ç4)

Hareketleri konuşma ile uyumlu değil, yaptığı hareketler bir garip...Spor salonundakiler aynı anda sınav çekiyor, ellerini hep aynı şekilde oynatıyor. Sürekli aynı şeyi yapıyorlar. (Ç7)

Gerçek insana benzemiyorlar. Ellerin kolların hareketi gerçek gibi değil, hep aynı şeyi yapıyorlar. Yüzler gerçek gibi değil, gözleri hiç oynamıyor. (Ç5)

Bazı öğretmenlerin boyunun kısa olması, çocukla aynı boyda gibi olması garip bence. Öğretmen sonuçta onlar, büyük yani, daha uzun olmalılar. Bir karakter konuşurken ağzı hareket etmiyordu, garip gelmişti bana. (Ç2)

İnsanlar benzemiyor, yüzleri benzemiyor. (Ç1)

4.2.2.2. Sanal Çevre

Uygulamada okul bahçesi, sınıf, koridor, spor salonu, müdür odası ve psikolojik danışman odası olmak üzere altı farklı sanal çevre kullanılmıştır. Çocuklar, genel olarak sanal çevreyi gerçekçi bulduklarını ve sanal çevrenin hoşlarına gittiğini ifade etmişlerdir. Sadece bir öğrenci koridordaki panoların küçük yaş için daha uygun olduğunu ifade etmiştir.

Sınıf, spor salonu ve bahçe gerçekçi. Keşke bizim okulumuz da böyle olsa... (Ç3)

Koridordaki panolar küçük yaşa göre düzenlenmiş, sınıflarda sıranın içine doğru hareket edince sıranın içine giriyormuşsun gibi oluyor. Bu garip bence.Yeşil ağaçlar, okul görünüşleri, müdür odası, spor salonundaki her şey güzel . (Ç4)

Spor yapanların olması, basket potalarının kalelerin olması güzel.(Ç2)

4.2.2.3. Seslendirme

Uygulama geliştirilirken Mayer'in Çoklu Ortam İlkeleri'nde belirttiği gibi bulunma hissini arttırmak adına gerçek insan sesleri kullanılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla profesyonel seslendirme hizmeti alınmış ve çocuk seslerinde de gerçek çocuk sesleri kullanılmıştır. Çocuklar, karakterlerin seslerini gerçekçi bulduklarını ve uygulama süresince sesleri rahatça duyabildiklerini ifade etmişlerdir. Sadece bir öğrenci seslendirmeden hoşlanmadığını ve duymakta sorun yaşadığını belirtmiştir.

Aynı karakterlerin hep aynı seste olması güzeldi. Ben mesela bazı çizgi filmleri izlediğimde aynı karakterin sesi değişiyor bir süre sonra. Bu güzel olmuyor, garip geliyor. Ama burada aynı karakterlerin sesi hep aynıydı, bu güzel olmuş bence. (Ç7)

Seslendirme gerçek gibiydi. Ben beğendim öğretmenlerin, çocukların konuşmasını falan. (Ç4)

Sesler rahat duyuluyordu. Mikrofonu kulağına getirince rahat duyuyorsun sesleri... (Ç2)

Bazı sesleri net duyamadım. Bazılarının konuşması gıcıktı, daha iyi olabilirdi. (Ç3)

4.2.2.4. Sanal Gerçeklik Gözlüğü

Uygulamada OculusRift sanal gerçeklik gözlüğü kullanılmıştır. OculusRift çocuklar için üretilmiş bir sanal gerçeklik gözlüğü değildir. Ancak, başlık ayarlanabilir olduğundan her seferinde çocuğun başına uygun hale getirilmesine dikkat edilmiştir. Çocuklar, gözlüğün *kullanım rahatlığı* (n=7) ve yaşadıkları *fizyolojik belirtilerden* (n=7) bahsetmişlerdir.

Kullanım Rahatlığı: Çocuklar sanal gerçeklik gözlüğüyle rahat hareket edebildiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların rahat hareket edebilme ile anlatmaya çalıştıkları başlarını, ellerini ve kollarını rahat hareket ettirebilmeleridir. Uygulama çocuklar sandalyede otururken yapıldığı için çocukların yer değiştirmeleri gerekmemiştir. Diğer yandan, çocuklar gözlüğün başlarına büyük gelmesi nedeni ile sürekli gözlüğü alttan tutma gereği duyduklarını belirtmişlerdir. Beş çocuk gözlüğü alttan tutmayınca görüntünün kaydığını ifade etmiştir. Gözlük numarası çok ileri olan bir çocuk gözlüğün üzerine sanal gerçeklik gözlüğünü takarak uygulamaya katılmıştır. Bu çocuk, kendi gözlüğünün üzerine sanal gerçeklik gözlüğü takmanın zor olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, bir çocuk sanal gerçeklik gözlüğü takılıken rahat hareket edemediğini belirtmiştir.

Gözlük rahat ama bazen sıkıyor. Ama rahat hareket edebildim ben. (Ç7)

Benim gözlüğüm var ya, onun üzerine takarken bazen zorlandım. Ama gözlüksüz takınca da görüntü bulanıktı. Taktım o yüzden üzerine. Altan gözlüğü tutmayınca gözlük aşağı düşüyordu. Görüntü bulanık oluyor o zaman. Ama alttan tutunca görüntü net oluyor. (Ç3)

Gözlüğü alttan tutmayınca burnum acıdı, o yüzden hep tuttum gözlüğü. Görüntü de kayıyor zaten tutmayınca. (Ç5)

Fizyolojik Belirtiler: Sanal gerçeklik gözlüğünün kullanılmasının baş dönmesi, mide bulantısı gibi olası yan etkilere sebep olabileceği bilinmektedir. Bu nedenle her çocukla yapılan uygulamanın 15 dakikayı geçmemesine özellikle dikkat edilmiştir. Buna karşın, iki çocuk gözlerinin uygulamadan sonra kısa süreliğine yandığını, bir

çocuk başının ağrıdığını belirtmiştir. Diğer çocuklar herhangi bir yan etkiden bahsetmemişlerdir.

Gözlüğü çıkardığımda bazen gözlerim yandı ama hemen geçti. (Ç7)

Bir keresinde gözlüğü taktıktan sonra başım ağrıdı. Ama sadece bir kere oldu, başka zamanlar olmadı. (Ç3)

Bazen göz yanması oluyordu, çabuk geçiyor ama... (Ç5)

4.2.3. Psikolojik Danışman/Araştırmacı

SGSDÖBEP'na katılan çocuklar, psikolojik danışman/araştırmacının süreçteki rolünü ve özelliklerini değerlendirmişlerdir. Uygulamaya katılan çocukların psikolojik danışmanı değerlendirirken anlattıkları *yardımcı ve destekleyici* ($n=7$), *samimi ve rahatlatıcı* ($n=5$) ile *öğretici olma* ($n=4$) alt temalarında toplanmıştır. Çocuklardan psikolojik danışman/araştırmacıyı programı yürütmesi, çocuklarla kurduğu iletişim yönünden ve kişisel özellikleri açısından 1-10 arası puanla değerlendirmeleri istendiğinde altı çocuk 10 puan, bir çocuk ise 9 puan vermiştir.

4.2.3.1. Yardımcı ve Destekleyici

Çocuklar, psikolojik danışman/araştırmacının bulamadıkları yanıtlarda alternatif yanıtlar bulmada, cevaplarını değerlendirmede, anlamadıkları konularda kendilerine yardımcı olduğunu, utandıkları yerlerde kendilerine destek olduğunu ve sabırlı olduğunu belirtmişlerdir.

Bulamadığım yanıtlarda yardım ettiniz. Bazen ne söyleyeceğimi bilemedim, oralarda yardım ettiniz. Mesela iyi yaptıklarımı bulamamıştım, bulmama yardım ettiniz. (Ç7)

Ben çok çabuk kızıyorum bazen. Siz bana öfke kontrolünü yenebilmem için yardım ettiniz. Bildiğim duyguları sorduğunuzda ben bulamamıştım, birlikte duyguları yazdık, çok duygu bulduk, yardım ettiniz. (Ç3)

Sarbırla taktik veriyorsunuz bulamadığım yerlerde... (Ç5)

Cevapları değerlendirmede yardım ettiniz. Cevaplara birlikte puan verdik. (Ç4)

Anlamadığı konularda yardım ettiniz. Ne olduğunu anlamadığımda siz tekrar anlattınız, yardımcı oldu yani. Öyle yapınca anladım... (Ç2)

Cevabı bulamayınca yardım ettiniz. (Ç6)

Kekeleyip utandığımda yardım ettiniz bana destek olduğunuz. Benim takıldığım yerden tekrar yaptık bazılarını. (Ç1)

4.2.3.2. Samimi ve Rahatlatıcı

Çocukların psikolojik danışman/araştırmacıyı değerlendirirken bahsettikleri bir diğer özellik psikolojik danışman/araştırmacının samimi ve rahatlatıcı olmasıdır. Çocuklar samimiyeti “yanında iyi hissetme”, “rahat hissetme”, “istekli gelme”, “yanında mutlu hissetme” gibi sözcüklerle ifade etmişlerdir.

Tatlı bir insansınız, sizinle konuşmak bana iyi hissettiriyor. Çekinmiyorum yani sizden, rahatım yanınızda... (Ç3)

Ben hiç yabancılık çekmedim, rahat hissettim sizleyken. Sanki önceden tanıyormuşum gibi oldu. (Ç5)

Güzel vakit geçirdim, hep isteyerek geldim. Sizinle konuştuğumda mutlu oldum. (Ç2)

İyi şeyler öğrettiniz, sizle rahat hissettim. Kız mıyorsunuz hiç öğretmenler gibi... (Ç6)

4.2.3.3. Öğretici

Psikolojik danışman/araştırmacı uygulama sürecinde yeni bir beceriye geçmeden önce çocuklara beceri ile ilgili kısa, öz, anlaşılır *bilgi* vermiştir. Sanal gerçeklik uygulaması sırasında doğru tepkiyi vermekte zorlanan çocuklara psikolojik danışman/araştırmacı *model* olmuştur. Psikolojik danışman/araştırmacı, verilen tepkinin uygun olmaması durumunda çocuklara yüksek sesle ve kararlı konuşma, öfkeli ifadelerini daha uygun biçimde dile getirme gibi *önerilerde* vermiştir. Ayrıca, uygulamanın sonunda çocuğa o gün çalışılan beceriyi günlük hayatta nerelerde kullanabileceği sorulmuştur, çocuğun alternatif bulamaması durumunda psikolojik danışman/araştırmacı çocukla *birlikte tartışarak* beceriyi kullanabileceği durumları *keşfetmesine yardımcı* olmuştur ve ihtiyaç duyulursa da alternatifler ile ilgili çocuğa bilgi vermiştir. SDÖ becerileri eğitim programına katılan çocuklar psikolojik danışman/araştırmacının detaylarla bilgi verdiğini, anlamadıkları yerlerde örneklerle anlatarak kendilerine bilgi verdiğini aktarmışlardır.

Birlikte duyguları yazmamız güzeldi. Benim aklıma hiç duygu gelmemişti ama yazınca çok duygu bildiğimi gördüm. (Ç2)

Anlamadığım yerleri, bilmediğim becerileri anlattınız. Ben hakkımı savunmayı bilmiyordum, örneklerle anlatmak iyi oldu. Denemeye başladım. (Ç5)

Bütün detaylar anlatıldı. (Ç4)

4.2.4. Oyunlaştırma Etkisi

Çocuklara SDÖ beceri eğitim programına ilişkin hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeylerle ilgili sorulan genel sorulara verilen yanıtlara bakıldığında “Eğlenerek öğrenme”, “Oyun gibi olma”, “Eğlenceli olma” konusunda alınan yanıtların sıklığı oyunlaştırma etkisi kategorisinin oluşturulmasına neden olmuştur. Çocuklara çalışma ile ilgili neleri sevdikleri sorulduğunda verdikleri cevaplarda sıklıkla sıkılmadıklarını, oyun oynar gibi öğrendiklerini aktarmışlardır.

Oynadıkça daha çok iyilik yapmak istedim. Oyun olduğu için sıkılmadım, ödevler de oyun gibiydi. (Ç1)

Arkadaşlara hem oyunda hem de gerçek hayatta yardım ettim. Oyunda yaptıklarımı sonra gerçekte yaptım. Oyunla öğrenmek güzeldi, hiç sıkılmadım. (Ç2)

Oyun gibi aslında her şey, hem oyun hem çalışmagibi. Hem eğleniyorsun hem öğreniyorsun. (Ç7)

Oyunda ne yapacağımı biliyordum, oyunda hep açıklamalar var. Böyle olunca kolay da oluyor, eğlendim çalışırken. (Ç3)

Bilgisayarla iyi şeyler öğrenmek çok güzel. Eğitimle teknolojinin kullanılmış oluyor. Keşke bütün dersler böyle olsa, oyun gibi, yani eğlenceli çünkü. Çocukların bilgisayarla bir şeyler öğrenebilmesi çok iyi bir şey bence. Teknolojiyle sorunlarını çözebiliyorsun. Hoşuma gitti, hem eğlenip hem öğrenme oldu. (Ç6)

5.BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde önce Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi Programı'nın (SGSDÖBEP) çocukların sosyal duygusal beceri yeterlilik algılarını ve sosyal duygusal beceri düzeylerini geliştirmekteki etkililiğihakkında çocuk, anne ve öğretmenlerden elde edilen nicel ve nitel bireysel analiz bulguları bütünleştirilerek tartışılmıştır ve yorumlanmıştır. Daha sonra çocukların SGSDÖBEP hakkında deneyim, görüş ve değerlendirmelerine ilişkin nitel bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılmıştır ve yorumlanmıştır.

5.1. SGSDÖBEP'nin Etkililiğine İlişkin Bireysel Analiz Bulgularının Tartışılması ve Yorumu

SGSDÖBEP'nin etkililiğine ilişkin çalışmaya katılan bütün çocukların bireysel analiz bulgularına bir arada bakıldığında, yedi çocuktan altısının nitel ve nicel analiz bulgularının tutarlı bir şekilde çocukların gelişimini ortaya koyduğu görülmektedir. Nicel analiz bulguları, tüm katılımcıların SDBAÖ'den elde edilen puanlara göre SDÖ becerileri yeterlilik algılarının artış gösterdiğini; SBDÖ'den elde edilen puanlara göre de SDÖ beceri düzeylerinin artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Nitel analiz bulgularına göre altı çocuğun zorlandığı ve gelişim göstermeye ihtiyaç duyduğu SDÖ becerileri konusunda gelişim gösterdiği ve çoğunlukla becerileri günlük hayata aktardıkları görülmektedir. Ancak, bir çocuk SDÖ becerilerinde gelişim gösterdiğini ifade ederken; çocuğun annesi ve öğretmeni ise SDÖ becerilerinde beklenen gelişimi göstermediğini belirtmiştir. Genel olarak, araştırmadan elde edilen tüm bulgulara göre SGSDÖBEP ile çocuklar SDÖ becerilerinde gelişim göstermiştir ve becerileri günlük hayata aktarmıştır. Araştırmaya katılan çocukların anneleri ve öğretmenleri SGSDÖBEP'nin beklentilerini karşıladığını ve başka çocuklara da tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde, SDÖ becerileri eğitiminin çocukların beceri gelişimine katkı sağlayan çeşitli yönlerine ilişkin araştırmalar dikkat çekmektedir. Ancak sanal gerçeklik ile SDÖ becerileri eğitime yönelik yapılan çalışma sayısının kısıtlı olması nedeniyle elde edilen bulgular genel olarak SDÖ beceri eğitimleri ile ilgili çalışmalar çerçevesinde tartışılıp yorumlanmıştır. Bu kısımda çocukların gelişim gösterdikleri alanlar beş temel beceri boyutu altında ele alınmıştır. İlk olarak çocukların gelişim gösterdiği alanlar özetlenmiştir. Ardından, araştırmadanelde edilen bulgular alan yazın ışığında değerlendirilmiştir. Son olarak ele alınan becerilerin gelişimi çocukların bireysel beceri gelişimleri ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Çocukların nitel bireysel analiz bulgularına bir bütün olarak bakıldığında, her çocuğun farklı alanlarda ve farklı düzeylerde gelişim gösterdiği görülmektedir. Buna bağlı olarak bireysel analiz bulguları her bir beceri boyutunda çalışmaya katılan her bir çocuğun nasıl bir gelişim gösterdiği temel alınarak tartışılıp yorumlanmıştır. **İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden** “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme” becerisinde Ç2, Ç7’nin gelişim gösterdiği; “Yardım Etme” becerisinde Ç1, Ç3, Ç4, Ç5’in gelişim gösterdiği görülmektedir. Ç1, Ç3, ve Ç7 “Kendi Görüşünü Uygun Biçimde İfade Etme” becerisinde gelişmişlerdir. Elde edilen bu bulguların alan yazınla paralellik gösterdiği söylenebilir. Nitekim SDÖ eğitiminin iletişim becerilerini arttırdığı, olumlu iletişim kurma becerilerinde gelişme sağladığı farklı çalışmalarda da ortaya konmuştur (Payton ve diğ., 2008; Durlak ve diğ., 2011; Weissberg ve diğ., 2015). SDÖ becerilerinde yetersiz olan çocuklar ilişkiyi uygun biçimde başlatıp sürdüremezler ve arkadaşlık ilişkilerinde bir devamlılık sağlamakta zorlanırlar (Şad, 2007). SGSDÖBEP uygulaması sonucunda da çalışmaya katılan tüm çocukların daha olumlu iletişim kurmaya başladıkları görülmektedir. Örneğin, Ç1 uygulama süresince arkadaşları ile daha iyi anlaşmaya ve arkadaşlarını daha az şikayet etmeye başlamıştır. Ç1 artık arkadaşlarına yardım ettiğini ve arkadaşlarına küsmediğini ifade etmiştir. Ç1’in arkadaşları ile ilişkisini düzeltmesinde arkadaşlarına yardım etme davranışının artmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Benzer biçimde araştırmacı da günlüğünde ilk görüşmelerde Ç1’in arkadaşlarına karşı suçlayıcı bir tavrı olduğunu gözlemlediğini belirtmiştir. Uygulamanın son haftalarında ise Ç1’in arkadaşlarının kendisine yaptıkları haksızlıklar yerine sorunları ile baş edebilmek için çözümler üretmeye odaklandığı gözlemlenmiştir. Öğretmeni ve annesi

tarafından çekingen bir çocuk olarak tanımlanan Ç2 ise, kendini ifade etme becerilerinde annenin görüşüne göre gelişmiştir ancak öğretmeni bu becerilerin halen yeterince gelişmediğini düşünmektedir. Araştırmacı uygulama boyunca Ç2'nin hep kendini az ifade eden kısa yanıtlar veren bir çocuk olduğunu gözlemlemiştir. Ancak, uygulamanın sonlarına doğru Ç2'nin gülme, şaşırma şaka yapma gibi tepkilerinin arttığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu durumun, Ç2'nin iletişim becerilerinin gelişmesi ile ilgili olabileceği gibi araştırmacı ile ilişkisinin gelişmesi sonucu, kendini araştırmacının yanında daha rahat hissetmesinin de doğal bir etkisi olabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan, Ç2'nin temkinli tutumunun iletişim becerilerindeki eksiklikten çok mizaç özelliği ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ç3'ün düşüncelerini genellikle öfkeli biçimde ifade ettiği öğretmeni ve annesi tarafından gözlenmiştir. Temel iletişim becerilerinde güçlü bir çocuk olmasına karşın, Ç3'ün çabuk öfkeleniyor olması arkadaşları ile kurduğu iletişimde zaman zaman sorunlara yol açmaktadır. Uygulama süresince düşüncelerini uygun biçimde ifade etme becerisinin gelişmesinin arkadaşları ile iletişimini de olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ç7'nin ise uygulamanın başında kendini ifade etmekten sıklıkla kaçındığı ama uygulama süresince kendini daha iyi ifade edebilmeye başladığı hem öğretmeni hem annesi hem de araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Ç7'nin düşüncelerini uygun biçimde ifade edebilme becerisindeki bu gelişimin Ç7'nin genel olarak kendine güveninin artması ve dolayısı ile insanlarla paylaşımının artması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri arasından çocukların en çok yardım etme becerisinde gelişim gösterdiği görülmektedir. Görülen bu gelişim yardım etmeye ilişkin senaryoların sadece ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri altında ele alınmaması; grupta bir işi yürütmeye yönelik beceriler, duygulara yönelik beceriler ve kişisel-sosyal farkındalık becerilerinde de yardım etmeye ilişkin senaryoların yer alması ile ilişkili olabilir. Çünkü SGSDÖBEP kapsamında ele alınan beceriler doğası gereği yardım etme senaryolarını da kapsamaktadır. Dolayısıyla yardım etme becerisinin senaryolarda tekrar tekrar pekiştirilen bir beceri olarak ön plana çıkmasının da bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Genel olarak, araştırmaya katılan çocukların iletişim kurma ve sürdürme becerilerinin arttığı görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunda iletişim becerilerine ilişkin teşekkür etme,

özür dileme, iltifat etme, kendini tanıtmaya, yardım isteme, yardım etme, görüşünü ifade etme gibi becerilerin tek tek senaryolar eşliğinde çalışılmasının, çalışılan bu senaryoların ev ödevleri ile pekiştirilmesinin ve çocukların araştırma süresince bu becerileri günlük hayatta uygulamaları yönünde cesaretlendirilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Grupla bir işi yürütme becerilerinden “Başkalarının Görüşünü Anlama” becerisinde Ç3, Ç4, Ç6’nın; “Hakkını Savunma” becerisinde Ç5’in gelişimi gösterdiği görülmektedir. Durlak ve diğerleri (2011), SDÖ yaklaşımının etkililiğine ilişkin yaptıkları araştırmada, SDÖ eğitiminin kendine güven, sorumluluk alma, akranlarla ve yetişkinlerle daha olumlu iletişim kurma konularında katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Benzer biçimde, Weissberg ve diğerleri (2015), SDÖ eğitiminin sorumluluk alma ve olumlu iletişim kurma konularında katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Akkök (2003), SDÖ programları ile çocuklara kendilerini doğru ifade etmenin, nasıl soru soracağını öğretmenin, karşısındakini nasıl dinleyeceğini öğretmenin mümkün olacağını belirtmiştir, böylece çocuklar sosyal ilişkilerde yeni ortamlara daha iyi uyum sağlayabilirler.

Alanyazınla paralel olarak bu araştırmaya katılan çocuklarında sorumluluk alma ve iletişim becerilerinde gelişim gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Ç3 grubu içinde kendisini daha fazla ifade etmeye başlamıştır ve arkadaşları ile olan iletişimde daha çözüm odaklı davranmaya başlamıştır. Benzer biçimde, Ç4 annesi ile daha olumlu iletişim kurmaya ve daha az tartışmaya başlamıştır. Sorunları ile genellikle ağlayarak baş etmeye çalışan Ç5, düşüncelerini ifade etmeye ve hakkını savunmaya başlamıştır. Ayrıca, Ç5 sınıfı için verilen görevlerde sorumluluk almaya daha istekli hale gelmiştir. Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde istekleri konusunda ısrarcı olduğu ve başkasının görüşünü kabul etmekte zorlandığı annesi ve öğretmeni tarafından belirtilen Ç6, uygulama sonrasında başkasının görüşünü kabul etme becerisinde gelişim göstermiştir. Ç7’nin ise ders katılımının arttığı ve rekabet içeren oyunlara dahil olmaya başladığı, grup içinde kendini daha çok ifade etmeye başladığı görülmektedir. Ç7’deki bu gelişmelerin kendine güveninin artması ve kendini daha çok ifade etmeye başlaması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. SGSDÖBEP’nin beceri sınıflamasındaki grupla bir işi yürütme ile konuşmayı başlatma ve sürdürme becerilerinin alt becerileri temel iletişim becerileri ile ilgilidir. Bu nedenle, bahsedilen

her iki beceri boyutunun çocukların daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olduğu düşünülmektedir. Grupla bir işi yürütme becerileri kapsamında, başkasının görüşünü anlama, kendi görüşünü ifade etme, hakkını savunma, arkadaşını uygun biçimde uyarma senaryolarının temel iletişim becerilerine ek olarak zor durumlarla baş edebilme konusunda çocuklara örnek oluşturması açısından öğretici olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, sanal gerçeklik uygulaması ile öğrenilen becerilerin ev ödevleri ile tekrarlanmasının ve çocukların becerileri günlük hayatta da kullanmaları için cesaretlendirilmesinin araştırmaya katılan çocukların söz konusu becerilerinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Duygulara yönelik becerilerdeki değişimlere bakıldığında, “Öfkeyi Düzenleme” becerisinde Ç2, Ç3, Ç4 gelişim gösterirken, “Başkalarının Duygularını Anlama” becerisinde Ç4 ve Ç5’in, “Kaygıyı Düzenleme” becerisinde Ç7’nin ve “Üzüntüyü Düzenleme” becerisinde Ç5’in gelişim gösterdiği görülmektedir. SDÖ’nün duygu düzenleme ile ilişkisine vurgu yapan Payton ve diğerleri (2008), SDÖ eğitiminin duyguların tanınması ve uygun biçimde ifade edilebilmesi üzerindeki olumlu etkisinden bahsetmektedirler. Greenberg ve diğerleri (2003), SDÖ programlarına katılan çocukların duygu farkındalıklarının arttığını, empati becerilerinin geliştiğini ve duygularını daha iyi kontrol edebilmeye başladıklarını ortaya koymuşlardır. Benzer biçimde SDÖ programlarının programa katılan çocukların duygusal zeka puanlarını arttırdığı (Erkman ve Sart, 2015), duyguları anlama becerilerini arttırdığı (Beceren, 2012) ortaya konmuştur. Alanyazında ortaya konan bu gelişime benzer bir gelişimin araştırmaya katılan çocuklarda da ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin, Ç3’ün uygulama sonrasında öfkesini düzenleme becerisinin geliştiği, arkadaşlarını affedebilmeye başladığı ve evde ablası ile olan tartışmalarda üzüntüsünü daha iyi kontrol edebildiği görülmüştür. Ç3’ün araştırmanın başlarında tenefüslerde sık sık araştırmacının yanına gelmesi Ç3’ün bu dönemde yalnız bir çocuk olduğunu düşündürmüştür. Ancak araştırmanın ilerleyen haftalarında Ç3’ün bu ziyaretleri bitmiştir ve uygulama esnasında arkadaşlarını şikayet etmek yerine arkadaşları ile paylaşımlarından bahsetmeye başladığı gözlenmiştir. Benzer biçimde, Ç4’ün de arkadaşlarına karşı düşmanca ve öfkeli yaklaşımı zamanla kendi duygularını sakin bir şekilde ifade etme, hoşgörülü olma ve arkadaşlarını affedebilme ile ilgili söylemlerine dönüşmüştür. Uygulamanın başlarında Ç4’ün özellikle öfke

dışındaki duygularını ifade etmekte zorlandığı, öfkesini rahatça gösterirken üzüntü, mutluluk, hayal kırıklığı gibi diğer duygularını gizleme eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, çalışma ilerledikçe Ç4'ün hoşgörülü olma ve başkalarına yardım etme konularındaki denemeleri artmıştır. Kaygılı ve çekingen bir çocuk olan Ç7 topluluk önünde konuşmaya çekinmektedir. Ancak, uygulama sonrası yapılan görüşmelerde Ç7'nin annesi ve öğretmeni Ç7'nin kaygıyı düzenleme becerisinde geliştiğini belirtmişlerdir. Ç7'deki bu gelişme Ç7'nin fizyolojik belirtilerini de etkilemiştir: Ç7'nin öğretmeni, Ç7'nin artık topluluk önünde konuşurken yüzünün kızarmadığını ifade etmiştir. Ç7'nin yüksek kaygı düzeyi araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir. Senaryolara sözel yanıt vermesi gereken durumlarda Ç7 sıklıkla heyecanlanmış ve duruma uygun yanıt bulmakta zorlanmıştır. Ancak zaman ilerledikçe kendini daha fazla ifade etmeye ve uygun yanıtlar üretebilmeye başlamıştır.

Araştırmaya katılan çocuklarda görülen duygulara yönelik becerilerle ilgili değişimde, bu aşamada duyguları tanıma, ifade etme, başkasının duygularını anlama, öfkeyi ve kaygıyı düzenleme becerilerinin tek tek ele alınmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Böylece bu aşamada duygu farkındalığını edinen çocuklar uygulamanın ilerleyen oturumlarında saldırgan davranış ve stresle baş etme becerilerinin çalışılması ile duygulara ilişkin edindikleri bilgileri zorlayıcı durumlarda kullanma imkanı bulmuşlardır. Ayrıca, duygulara yönelik becerilerin çalışılması duygulara ilişkin bilgisi az olan çocukların bu alanda farkındalıklarının artmasını sağlamıştır. Örneğin Ç2, Ç5, Ç6'nın duygulara ilişkin ifadelerinin daha detaylı bir hale geldiği gözlenmiştir. İlk görüşmelerde duygularla ilgili “üzüldüm”, “kızdım” gibi ifadeler kullanan bu çocukların uygulama ilerledikçe “hayal kırıklığı”, “utanma” gibi ifadelerle duygularını daha iyi anlatmaya başladıkları ve başkalarının duygularını anlamaya başladıkları gözlemlenmiştir. Diğer yandan, hem sözel ifade hem de duyguları tanıma bakımından akranlarına göre güçlü oldukları düşünülen Ç3 ve Ç4, bu güçlü yanlarına karşın sadece öfkelerini net bir şekilde göstermektedir. Bu çocukların aileleri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de öfke kontrolünde zorlandıkları yönünde bilgi alınmıştır. Ç3 ve Ç4'ün öfkelerini kontrol edebilmeye başladıkları ve kaygı, üzüntü, mutluluk gibi diğer duygularını da ifade etmeye başladıkları gözlenmiştir. Bu durumda SGSDÖBEP ile duyguların bir bütün olarak

ele alınmasının, sadece problem davranış olarak belirtilen öfke kontrolüne odaklanmak yerine tüm duygulara eşit ağırlık verilerek ilerlenmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Saldırgan davranış ve stresle başa çıkma becerilerine bakıldığında, Ç1, Ç5 ve Ç7'nin "Yalnız Bırakılma ile Baş Etme" becerisinde ve Ç1, Ç3 ve Ç4'ün "Alay Edilme ile Baş Etme" becerisinde gelişim gösterdiği görülmektedir. Weissberg ve diğerleri (2015), SDÖ eğitimine katılan öğrencilerin daha az davranış sorunu yaşadıklarını ve daha az risk aldıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca, davranış sorunlarının ve akran zorbalığının azaltılmasında SDÖ eğitimlerinin etkililiğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Lösel ve Beelman, 2003; Wilson ve Lipsey, 2007, Espelage, Rose, Polanin, 2015). Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulguların alanyazınla örtüştüğü görülmektedir. Örneğin, Ç1 arkadaşları tarafından oyunlara davet edilemeyen ve alay edilen bir çocuktur. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde Ç1'in arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği, oyunlara alınmaya başlandığı ve arkadaşları ile kavga etmemeye başladığı ortaya konmuştur. Bu sonuçta tek başına Ç1'in saldırgan davranış ve stresle baş etme becerisinin gelişmesinin etkili olmadığı, Ç1'ün arkadaşlarına olan düşmanca tavrının azalmasının, arkadaşlarına yardım etmeye başlamasının ve arkadaşları ile anlaşamadığı durumlarda kavga etmek yerine çözümler üretmeye başlamasının etkili olduğu görülmektedir. Ç3 de benzer biçimde arkadaşları ile daha iyi anlaşmaya başlamıştır. Ç3'ün öfkeli davranmak yerine sorunlara çözüm bulmaya başlamasının, grup içinde lider rolü üstlenerek alternatif çözümler üretmesinin ve yaşanan anlaşmazlıklarda arkadaşlarını affetmeye başlamasının bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ç5 ve Ç7'nin yalnız bırakılma ile baş etme becerilerinin gelişmesi bu çocukların kendilerine güvenlerinin artması ve dolayısıyla arkadaşları ile daha olumlu iletişim kurabildikleri için arkadaşları tarafından oyunlara daha fazla davet edilmeleri ile ilişkili olabilir. Ç4 arkadaş ilişkilerinde daha anlayışlı olduğunu ve kavga eden arkadaşlarını uyarmaya çalıştığını ancak genelde arkadaşlarının tartışmaya devam ettiklerini belirtmiştir. Ç4'ün stres ve saldırgan davranışla baş etme becerisinin gelişmesine karşın arkadaşlarının bu konudaki farkındalığı artmamıştır. Ç4'ün öğrendiği becerileri kullanmasının zamanla karşılık bulamaması, Ç4'ün olumlu davranışının bir süre sonra sönmesine neden olabilir. Bu durum, SDÖ programlarının tüm okulu kapsayan

uygulayan uygulamalar olmaması durumunda diğer çocukların tepkilerinin becerisi gelişen çocuğun tepkileri ile uyumlu olmamasına neden olabileceğini göstermektedir. Diğer bir deyişle, SDÖ programlarının tüm okula kapsamı tüm çocukların benzer farkındalık düzeyinde olmasına ve olumlu okul ortamının yaratılmasına katkı sağlayabilir (Durlak ve diğ., 2011; Espelage, Rose ve Polanin, 2015). Aksi takdirde çocuklarla yapılan bireysel uygulamaları çocuğun davranışında uygulama süresince bir farklılık yaratsa da çevrenin buna uygun düzenlenmemesi çocuğun davranışının bir süre sonra sönmesine neden olabilir. SGSDÖBEP'nin çocukların saldırgan davranışla baş etme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Görülen bu değişimin sadece saldırgan davranışla baş etme becerileri ile ilişkili olmadığı düşünülmektedir. Programa katılan çocukların program süresince iletişim becerilerinin güçlenmesi, duyularını daha iyi yönetebilmeyi öğrenmeleri ve başkalarına yardım etme, başkalarının duygularını, düşüncelerini anlama gibi becerilerinin gelişmesi ile arkadaşlık ilişkilerinin güçlenmeye başladığı gözlenmiştir. Buna bağlı olarak, yalnız bırakılma, alay edilme gibi durumlarla daha az karşılaşan çocuklar, saldırgan davranışla baş etme becerileri kapsamında bu gibi durumlarda ortaya koyabilecekleri alternatif davranışlar konusunda bilgi sahibi olmuşlardır. Bu durum SDÖ becerilerinin birbiri ile ne kadar iç içe geçtiğini ve bir becerideki değişimin diğer becerileri de olumlu etkilemesi konusunda da örnek oluşturmaktadır. Ayrıca, çocukların bu becerilerinin gelişmesinde ev ödevlerinin ve uygulama süresince öğrendikleri becerileri gerçek hayatta denemeleri için cesaretlendirilmelerinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, **kişisel ve sosyal farkındalık becerilerinden** “Kendini Tanıma ve Benlik Saygısı” becerisinde Ç1, Ç2, Ç3, Ç5 ve Ç7'nin gelişim gösterdiği; “Güçlü Yönlerinin Farkında Olma” becerisinde Ç2, Ç3, Ç7'nin gelişim gösterdiği görülmektedir. Ayrıca, Ç4 “Farklılıklara Saygılı Olma” becerisinde gelişim göstermiştir. SDÖ eğitiminin kendine güvenile (Durlak ve diğ., 2011; Weissberg ve diğ., 2015), empati ve farklılıklara saygılı olma becerilerini attırdığı (Lösel ve Beelman, 2003) yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Espelage, Rose ve Polanin (2015), SDÖ programına katılan çocukların daha az akran zorbalığı yaptığını, engelli öğrenciler gibi dezavantajlı gruplara karşı bu çocukların daha duyarlı davrandığını ortaya koymuşlardır. SGSDÖBEP uygulaması sonucunda da çalışmaya katılan

çocukların çoğunun bu alanda gelişim gösterdiği, bu alanda gelişim göstermemiş gibi görünen çocukların da hali hazırda kendine güvenen çocuklar olduğu görülmektedir. Farklılıklara saygı alt becerisine bakıldığında, Ç4'ün eskiden hep kendine benzer özellikte çocuklarla arkadaş olmayı tercih ettiği ancak uygulama sonrasında yeni kişilere de şans verdiği, örneğin komşularının dislektik çocuğu ile oynamaya başlayıp ona yardım ettiği görülmüştür. Ç6 ise uygulama sonrası yapılan görüşmede farklılıklara saygı konusunda daha dikkatli olduğunu belirtmiştir ancak Ç6'nın annesi ve öğretmeni Ç6'nın bu becerisinin yeterince gelişmediğini düşünmektelerdir. Kendini tanıma ve benlik saygısı becerisine ilişkin senaryolarda Ç1, Ç2, Ç5 ve Ç7'nin yanıt verirken zorlandığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu çocukların kendilerine ilişkin çok fazla fikirlerinin olmadığı, kendilerini ifade ederken zorlandığını düşünülmektedir. Ancak bu beceriye ilişkin senaryoların ve etkinliklerin tamamlanması sonucunda bu çocukların kendilerine ilişkin farkındalıklarının arttığı çocukların anneleri ve öğretmenleri tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmacı da günlüğünde bu becerideki gelişimin bu çocukların kendilerini daha iyi ifade edebilmeye başlaması ve özgüvenlerinin artması ile de ilişkili olabileceğini belirtmiştir. SGSDÖBEP'nin çocukların kendini tanıma, benlik sayısı, güçlü yönlerinin farkında olma, farklılıklara saygılı olma becerilerinin desteklenmesine katkı sağladığı görülmektedir. Kendini tanıma ve benlik saygısı senaryolarının içerikleri yapmaktan keyif aldığı şeylerden bahsetme, iyi yapabildiklerini ve daha iyi yapabilmek istediklerini anlatma, hayatındaki önemli kişilerden bahsetme gibi çocuğun kendi kaynaklarını keşfetmesine yönelik senaryoları içermektedir. Bu konular üzerinde düşünmenin, çocukların kendilerini daha iyi tanımlarına katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca farklılıklara saygı duyma becerisine yönelik senaryoların dış görünüşe dayalı farklılıklara saygı duyma, cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıların farkına varma ve dezavantajlı grupları destekleme konularında farkındalığı arttırdığı düşünülmektedir. Bu konudaki becerilerin geliştirilmesinde ev ödevlerinin ve gerçek hayatta da öğrendikleri becerileri uygulama konusunda çocukların desteklenmesinin katkı sağladığı gözlenmiştir.

Gelişim gösterilen becerilere bir bütün olarak bakıldığında, bu becerilerin SDÖ becerilerine ilişkin beş boyutta da dengeli biçimde dağıldığı ve her çocuğun gelişim göstermeye ihtiyaç duyduğu belirtilen beceri/becerilerinin ağırlıklı olarak

geliştiği görülmektedir. *İlişkiyi Başlatma ve Sürdürmeye Yönelik Becerilerden* “Yardıma Etme” becerisinin; *Grupla Bir İş i Yürütme Becerilerinden* “Kendi Görüş ünü İfade Etme” ve “Başkasının Görüş ünü Anlama ve Anladığını İfade Etme” becerilerinin; *Duygulara Yönelik Becerilerden* “fkeyi Düzenleme” becerisinin; *Saldırgan Davranış ve Stresle Baş Etme becerilerinden* “Alay Etme ile Baş Etme” ve “Yalnız Bırakılma ile Baş Etme” becerilerinin; *Kişisel ve Sosyal Farkındalık Becerilerinden* “Kendini Tanıma ve Benlik Saygısı”, “Güçlü Yönlerinin Farkında Olma”, “Farklılıklara Karşı Saygılı Olma” becerilerinin gelişiminin diğ er becerilere göre daha ön plana çıktığı görülmektedir.

Bu durum, yukarda bahsi geçen becerilerin daha gözlenebilir beceriler olması, dolayısı ile anne ve ğ retmenlerle yapılan uygulama sonrası nitel görüş melerde daha ön plana çıkması ile ilişkili olabilir. Bu durumu açıklamaya yönelik bir diğ er olasılık ise, çocukların gelişim göstermesi gerekli görülen beceriler olarak bu becerilerin ön plana çıktığı ve dolayısı ile uygulama sonrası yapılan görüş melerde anne ve ğ retmenlerin gözlemlerinin bu becerilerin gelişimine daha çok odaklanması ile ilgili olabilir. Nitekim, uygulama öncesi yapılan görüş melerde gelişim göstermesi gerekli görülen becerilerin uygulama sonrası yapılan görüş melerde genel olarak gelişim gösteren beceriler olarak anne ve ğ retmenler tarafından ele alındığını görülmektedir. Başka bir deyiş le, çocukların bireysel özellikleri gelişim gösteren beceriler üzerinde etkili olmuştur. rneğ in, yeterince özgüvenli olmadığından bahsedilen bir ocuğ un *Kişisel ve Sosyal Farkındalık Becerilerinden* “Kendini Tanıma ve Benlik Saygısı” ve “Güçlü yönlerinin Farkında Olma” gibi becerilerde gelişim gösterdiğ i görülürken, çekingen bir ocuğ un *Grupla bir İş i Yürütme Becerilerinden* “Kendi Görüş ünü İfade Etme” ve *Stres ve Saldırgan Davranışla Baş Etme Becerilerinden* “Yalnız Bırakılma ile Baş Etme” becerilerinde gelişim gösterdiğ i görülmektedir.

Genel olarak uygulamaya katılan altı ocuğ un zorlandığı ve gelişim göstermeye ihtiyaç duyduğu becerilerinde gelişim görülse de, bir çocukta nicel bulgularına göre SD becerilerinde bir artış görülürken nitel bulgular da ocuğ un aksine anne ve ğ retmenibeklenen yönde bir gelişim gstermediğ ini ve SGSDÖBEP’nin beklentilerini karşılamadığ ını ifade etmiş lerdir. Bu ocuğ un annesi ocuğ unun uygulama sonrasında, *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden* “zr Dileme” *grupla bir iş i yürütme becerilerinden* “Başkasının Görüş ünü Kabul Etme” ve

“Başkasının Düşüncelerini Anlama” becerilerinde gelişim gösterdiğini ancak, *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Sorumluluk Alma” becerisinde gelişim göstermediğini belirtmiştir. Çocuğun annesi becerilerin günlük hayata aktarılmasında çok farklılık olmadığını ancak insanlarla konuşurken daha saygılı konuşmaya başladığını, izin istemeye ve özür dilemeye başladığını belirtmiştir. Çocuğun annesi çocuğun sorumluluk alma ve uyumlu davranma davranışlarında bir değişiklik gözlemlemediğini ve bu nedenle çalışmanın beklentisini karşılamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilere bakıldığında, çocuğun *grupla bir işi yürütme becerilerinden* “Başkasının Görüşünü Anlama” becerisinde gelişim gösterdiği, çocuğun sınıfta dersi daha iyi dinlemeye başladığı ve sınıf içinde daha uyumlu davranmaya başladığı görülmektedir. Ancak çocuğun öğretmeni, bu çocuğun arkadaşları ile dalga geçmeye ve kendi istekleri konusunda ısrarcı olmaya devam ettiğini ve bu nedenle SGSDÖBEP uygulamasının beklentilerini karşılamadığını belirtmiştir. Görüldüğü gibi, bu çocukta bazı becerilerdeki gelişim çocuğun annesi ve öğretmeni tarafından belirtilse de yetersiz bulunmaktadır. Anne ve öğretmen ile yapılan uygulama öncesi görüşmelerde, araştırmacı günlüğünde anne ve öğretmenin ödev yapma ve sorumluluk sahibi olma konusunda beklentilerine çok fazla vurgu yaptıklarını ve çalışmanın amacının araştırmacı tarafından anne ve öğretmene tekrar hatırlatıldığını, odak noktasının ödev yapma olmadığını anne ve öğretmene ilettiğini not almıştır. Bu açıdan bakıldığında, annenin ve öğretmenin beklentisinin çocuğun ödev yapması, ders çalışması üzerine odaklanmış olabileceğinin ve programının etkililiğinin de çoğunlukla bu davranışlardaki değişimin olması/olmaması yönünden değerlendiriliyor olabileceğinin dikkat çektiği görülmektedir.

Sorumluluk alma becerisinin SGSDÖBEP’de yalnızca bir alt beceri olarak ele alındığı görülmektedir. Ancak sorumluluk alma becerisi zamanı iyi planlama, yaptığı planı uygulama, organizasyon yapma gibi alt becerilerle daha detaylı çalışılabilirdi (Ataş ve Efeçinar, 2017, s. 206). Buna bağlı olarak SGSDÖBEP uygulanırken çocukların ihtiyaçlarına göre ilgili beceriye ilişkin senaryolara daha ağırlık verilerek ya da ek oturumlar yapılarak çalışılmasının yararlı olacağı söylenebilir. Diğer yandan, araştırmacı günlüğünde bu çocuğun öğretmeni ile ilişkisinde bazı sorunlar yaşadığını, öğretmeni tarafından “sorumsuz”, “saygısız” gibi sıfatlarla tanımlandığını belirtmiştir. Bu çocukla yapılan altıncı oturumun başında çocuğun öğretmeni çocuğun arkasından

uygulamanın yapıldığı odaya girmiştir ve derste yaşanan bir sorunla ilgili çocuğa olumsuz söylemlerde bulunmuştur ve çocukla yaşadığı sorunu araştırmacıya anlatıp çalışmalarda bu konuya da yer verilmesini talep ettiğini çocuğun yanında söylemiştir. Araştırmacı, konu ile ilgili yorum yapmamış, öğretmeninden çalışmaya başlamak için izin istemiş ve öğretmen gittikten sonra çocukla neler olduğunu konuşmuştur. Araştırmacı, günlüğünde çocuğun öğretmenle yaşanan sorunlarda umursamıyormuş gibi görüldüğünü, çocuğun bu tavrının öğretmenle yaşadığı sorunlara bir tepki olarak da ortaya çıkmış olabileceğini not almıştır. Ödevleri yapmamak gibi öğretmenle sık sık karşı karşıya gelmelerine neden olan bir durum da çocuğun öğretmenine gösterdiği tepki ile ilişkili olabilir. Buna bağlı olarak, SDÖ beceri eğitimleri ile ilgili çalışırken okulun bir bütün olarak ele alınması ve öğretmenlerinde bu beceriler konusunda güçlendirilmesinin ne kadar önemli ve kritik olduğu söylenebilir.

Başka bir çocuğun ise, *Duygulara Yönelik Becerilerden* “Öfkeyi Düzenleme”, *Kişisel ve Sosyal Farkındalık Becerilerinden* “Güçlü Yönlerinin Farkında Olma” ve “Kendini Tanıma ve Benlik Saygısı” becerilerinde gelişim gösterdiği ancak *İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerilerinden* “Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme” ve *Grupla bir İş Sürdürme Becerilerinden* “Düşüncelerini İfade Etme” becerilerinde yeterince gelişim göstermediği görülmektedir. Bu durum, grup içinde çekingen davranış gösteren çocukların SGSDÖBEP’nin yanı sıra grupla psikolojik danışmadan da fayda sağlayabileceği, böylece grup içinde zaman geçirerek kendisini grup içinde ifade etmeyi daha iyi öğrenebileceğini düşündürmektedir. Ancak, bu çocuğun arkadaşları ile birebir iletişim içindeyken sorun yaşamadığı bilinmektedir. Bu nedenle grup içinde kendini ifade etmekte zorlanmasının çocuğun kişilik özelliği ile ilgili olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

SDÖ becerilerinin tüm okul ortamını kapsayan biçimde çalışılmasının programların etkililiğini arttırdığı bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında, SGSDÖBEP sadece yedi çocukla yürütülmüştür ve birebir uygulama ile sınırlı kalmıştır. Tüm okulu kapsayan, öğretmenlerin ve idarenin tüm öğrenciler için işbirliği içinde hareket etmesinin sağlandığı bir çalışma olmaması da SGSDÖBEP’nin geliştirilebilir bir yanı olarak ön plana çıkmaktadır. Ancak sanal gerçeklik teknolojisinin birebir uygulama imkan sağlayan yapısı, uygulamanın tüm okulu kapsayıcı biçimde yürütülememesine neden olmaktadır. Diğer yandan, araştırmanın bireysel uygulamaya izin veren

yapısının birebir müdahaleye ihtiyaç duyan çocuklara ulaşılabilmesi açısından avantaj sağladığı düşünülmektedir. Bazı çocuklar SDÖ becerilerinin gelişiminde bireysel müdahale programlarına ihtiyaç duyarlar (CSEFEL, 2009). Bu çocuklar için bireyselleştirilmiş programların yürütülmesine ihtiyaç vardır. SGSDÖBEP, SDÖ becerilerinin geliştirilmesinde birebir desteğe ihtiyaç duyan çocuklar için etkili bir program olabilir. Araştırmacı tez kapsamında yapılan uygulamaları dışında, bireysel olarak desteğe ihtiyaç duyan çocuklarla yürüttüğü görüşmelerde çocukların desteğe ihtiyaç duydukları alanla ilgili bireysel uygulamalarda SGSDÖBEP senaryolarını kullanmıştır. Bireysel olarak takip edilen bu çocukların aile ve okul işbirliği ile, senaryolarla becerilerin desteklenmesi ve pekiştirilmesi ile SDÖ becerinin gelişim gösterdiği araştırmacı tarafından gözlenmektedir. SGSDÖBEP'in uygulanmasında çocuğun ihtiyacına göre planlama yapılabileceği, çocuğun desteklenmesi gereken becerilerine yönelik oturumların arttırılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, belirlenen becerileri geliştirmeye yönelik senaryoların daha çok uygulanıp bu senaryolarla ilgili ödevlerin daha sık kullanılması da mümkün olabilir. Bu yönüyle SGSDÖBEP'nin çocuğun ihtiyaçlarına yönelik esnek bir yapıya sahip bir program olarak tanımlanacağı söylenebilir.

Özetle, bu çalışmada tasarlanan ve uygulanan SGSDÖBEP çocukların SDÖ becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Bu noktada, SGSDÖBEP'nin hangi öğelerinin, nasıl bir katkı sağladığına ilişkin çocuklarla uygulama sonrası yapılan nitel görüşmelerden elde edilen bulgulardan yola çıkarak tartışmanın ve yorumlanın önemli olduğu düşünülmektedir. Buna bağlı olarak, SGSDÖBEP'nin etkili ve geliştirilebilir yönlerine ilişkin tartışma ve yoruma aşağıda yer verilmiştir.

5.2. Çocukların SGSDÖBEP'na İlişkin Deneyim ve Görüşlerine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Çocukların SGSDÖBEP'na ilişkin görüş ve deneyimleri “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi”, “Sanal Gerçeklik Yazılımı”, “Psikolojik Danışman/Araştırmacı”, “Oyunlaştırma Etkisi” olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Aşağıda, çocuklar tarafından SGSDÖBEP'nin genel değerlendirmesine ilişkin elde edilen nitel bulgular ilgili alan yazın ışığında bütünleştirilerek her bir kategori için ayrı ayrı olacak biçimde tartışılmıştır.

5.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi Programı

Bu kısımdan elde edilen bulgular *oturum yapısı*, *senaryolarile müdahale teknikleri* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Oturum yapısı ile anlatılmak istenen, her hafta farklı beceriler ele alınsa da bu becerileri işlemedeki rutindir. SDÖ eğitim programlarının yapısına bakıldığında genel olarak eğitim programlarının yapılandırılmış etkinlikleri içerdiği ve bu etkinliklerin çalışılan beceri türü değişse de birbirine benzer yapıda olduğu görülmektedir (Webster-Stattaron ve Reid, 2004; Greenberg, 2010). Genellikle kullanılan yöntemler beceri odaklıdır ve çocuğun yeni beceriyi denemesine dayalıdır, karmaşık beceriler küçük parçalara bölünür ve basitten zora doğru ilerlenir (Jones ve Bouffard). SGSDÖBEP için oluşturulan haftalık rutinde her hafta ilk olarak bir önceki hafta çalışılan becerinin günlük hayata nasıl aktarıldığı konuşularak görüşmeye başlamıştır. Ardından, psikolojik danışman çalışılacak yeni beceri ile ilgili bilgi vermiştir ve çocuğun bu beceri ile ilgili hali hazırdaki deneyimleri öğrenilmiştir. Sanal gerçeklik uygulaması kısmında çocuk basitten zora doğru giden senaryolara maruz bırakılmıştır, çocuğun sözel yanıtı kaydedilmiştir. Sözel yanıt kaydedilmesinin ardından ne kadar etkili bir tepki olduğuna göre çocuk tarafından değerlendirilmiştir ve psikolojik danışman tarafından çocuğa geribildirim verilmiştir. Ardından, çocuğun beceriyi günlük hayatta nasıl kullanabileceği konuşulmuştur ve ev ödevi verilerek oturum sonlandırılmıştır. Bu rutin, her oturumda aynı şekilde tekrar edilmiştir. Buna bağlı olarak, çocuklar eğitimi değerlendirirken eğitimin *sıralı olması* (aynı rutinde ilerlemesi) ve *anlaşılır olması* özelliklerine vurgu yapmışlardır.

Senaryolar oluşturulurken alanyazının yanı sıra 8-12 yaş arası çocuklarla çalışan uzmanlardan (öğretmenler, psikolojik danışmanlar, psikologlar, öğretim elemanları), 8-12 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerden ve 8-12 yaş arası çocuklardan belirlenen beceri türüne ilişkin örnek olaylar toplanmıştır. Böylece, örnek olayların sadece alanyazın bilgisine değil, gerçek yaşam deneyimlerine de dayalı olması amaçlanmıştır. Çocuklarla ilgili hazırlanan programların genellikle yetişkinler tarafından oluşturulduğu ve içeriğin oluşturulmasında çocuğun katkısının olmadığı bilinmektedir (Wigelsworth ve diğ., 2010) Çocukların yaşadığı durumlara ilişkin örnek olayların çocuklar tarafından da oluşturulması, çocuğun birebir kendi deneyimlerine dayalı olmasının önemi göz önünde bulundurularak SGSDÖBEP

senaryolarında çocuklardan alınan örnek olaylara özellikle yer verilmiştir. Böylece, senaryoların oluşturulmasında öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocukların deneyimlerine yer verilerek örnek durumların çok yönlü biçimde ele alınması amaçlanmıştır. Ayrıca oluşturulan senaryolara son hali verilmeden önce psikolojik danışmanlardan, uzman psikologlardan ve psikolojik danışma alanından öğretim elemanlarından geribildirim alınmıştır ve gerekli değişiklikler yapılarak senaryolara son hali verilmiştir. SGSDÖBEP'nin senaryoları uygulamaya katılan çocuklar tarafından gerçekçi olarak değerlendirilmiştir ve senaryolarda belirtilen durumların okulda yaşanan gerçek sorunlara benzediği Ç4, Ç5 ve Ç7 tarafından ifade edilmiştir. Buradan yola çıkarak, senaryoların oluşturulmasında çocukların ve çocuklarla çalışan uzmanların, ebeveynlerin görüşlerinin alınmasının gerçek yaşam deneyimlerine benzer senaryolar oluşturulmasında etkili olduğu söylenebilir.

SGSDÖBEP'da temel müdahaleolarak *sanal gerçeklik uygulaması* kullanılmış, bununla birlikte *resim yapma* ve *ev ödevleri* olmak üzere farklı yardımcı tekniklerden yararlanılmıştır.

Sanal gerçeklik uygulamasında, çocuklar basit zorluk düzeyindeki senaryodan başlayıp zor senaryoya gidecek biçimde hazırlanan senaryolara maruz bırakılmışlardır. SGSDÖBEP'da çocuklara önce çalışılacak olan beceri tanıtılmış, ardından uygulamada karşılaşıacağı senaryo ile ilgili bilgi verilmiştir. Çocuk senaryoyu sanal ortamda izledikten sonra yine sanal ortamda sözel yanıtı vermektedir ve çocuğun yanıtı kaydedilmektedir. Çocuğun kaydedilen yanıtı, çocuk sanal gerçeklik gözlüğünü çıkardıktan sonra çocuğa dinletilmektedir ve çocuğun yanıtı psikolojik danışman ve çocuk tarafından değerlendirildikten sonra çocuğa tekrar sanal gerçeklik gözlüğünü takılarak çocuk yeni senaryoya maruz bırakılmaktadır. Sanal gerçeklik uygulamasının çocuklar tarafından nasıl değerlendirildiğine ilişkin bulgular incelendiğinde, *bulunma hissi*, *yönergeler* ve *ses kayıtları* alt temalarına ulaşılmıştır.

Bulunma hissi, sanal çevrenin ne kadar gerçekçi algılandığı ile ilgilidir. Bulunma hissi, yaratılan ortamın duygusal olarak inandırıcı olması ile ilişkilidir ve sadece sanal gerçeklikle ilgili değildir. Örneğin, bir kişi roman okurken de bulunma hissini deneyimlemektedir (Bailey ve Bailenson, 2017). Ç2, Ç6, ve Ç7 gözlüğü taktıklarında gerçekten okuldaymış gibi hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Senaryoya başlamadan önce sanal gerçeklik ortamında senaryonun ne ile ilgili olduğu, çocuktan ne yapması beklendiği ile ilgili sözel bilgilendirme yapılmaktadır. Bu bilgilendirmeye ilişkin çocukların görüşleri *yönergeler* alt temasında ele alınmıştır. Yönergelerin ne şekilde sunulacağına karar verilirken Mayer'in (2009) çoklu ortam tasarımı ilkelerinden yararlanılmıştır. Mayer'in gereksizlik ilkesine göre, öğrenme sürecinde görsel ve sözel uyaranların aynı anda verilmesi ve animasyona yazının kullanımı yerine animasyonla sözel anlatımın bir arada kullanılması öğrenmenin daha etkili olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, senaryoya ilişkin bilgilendirme senaryonun geçtiği mekanda ve yazılı yerine sözel anlatım biçiminde yapılmaktadır. Mayer'in ön alıştırma ilkesi, öğrenenleri öğrenilecek konuya maruz bırakmadan önce, konunun akışı ile ilgili ön bilgi verilmesinin öğrenmeyi kolaylaştıracağını açıklamaktadır. Açıklayıcı sesin amacı çocuğu maruz bırakılacağı senaryoya önceden hazırlamak, senaryonun amacını anlatmak ve çocuğa nasıl davranabileceği konusunda yol göstermektir. Ç3, Ç4, Ç5 ve Ç7 açıklama yapan bu sesin ne yapmaları gerektiğini anlattığını, ne yapmalarını anlamaları açısından bilgilendirici olduğunu ifade etmişlerdir. Ç3 gerçek hayatta da böyle bir ses olmasını dilediğini, böylece nerede nasıl davranacağını daha kolay bilebileceğini ifade ederken, Ç1 bu sesin sadece bir şeyler anlattığını, soru cevap gibi ilerlese daha faydalı olacağını düşündüğünü belirtmiştir. Çocuklardan *yönergeler* alt teması ile ilgili elde edilen verilere bakıldığında senaryo öncesinde yapılan sözel açıklamaların bilgi vermek ve ne yapılacağını anlatması yönünden amacına ulaştığı görülmektedir.

Sanal gerçeklik uygulamasında çocuğun sözel yanıtlarının kaydının alınıp çocuğa geri dinletildiği kısım *ses kayıtları* alt teması kapsamında ele alınmıştır. Ç7 ve Ç1 ses kayıtları alınırken bazen heyecanlandıklarını, Ç5 ve Ç4 ise seslerini dinlemekten keyif aldıklarını belirtmişlerdir.

Sanal gerçeklik uygulamasına ek olarak yaşantısal tekniklerden *resim yapma*, özellikle çocuklarla kullanıldığında çocukların duygularını daha iyi ifade etmesini sağlamaktadır. 8-12 yaş arasındaki bazı çocuklar kendilerini sözcüklerle ifade etmekte zorlanabilirler. Ancak resimler, çocuğun iç dünyasının sembolik olarak dışavurumunda, çocukların düşünüş biçimini anlamada, diğer çocuklar ve yetişkinlerle olan sorunlarını anlamada ipucu vermektedir. Çocuk resimleri çocuğun düşünme biçimini ve düşüncesinin içeriğini yansıtmaları açısından önemlidir. Ayrıca,

kendilerini sözel olarak ifade etmekte yetersiz kalan çocuklar için resim, alternatif bir kendini ifade aracıdır (Yavuzer, 1992). SGSDÖBEP’da çalışılan beceriye göre kendi posterini hazırlama, güç çemberi (Thomas, 2018), duygu çizimleri (Temiz, 2013) etkinlikleri yapılmıştır. Çocuklar uygulama sonrasında yapılan görüşmede resim yapmaktan keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çocukların resimlerinin psikolojik danışman tarafından düzenlenmesi ve bir dosya şeklinde çalışmanın sonunda çocuklara verilmesi çocukları mutlu etmiştir. Araştırmacı, günlüğünde, sözel olarak kendisini ifade etmekte zorlanan Ç2 ve Ç7 için resimli egzersizlerin faydalı olduğunu gözlemlediğini, özellikle karikatür çizmekten hoşlanan Ç2 için resimle kendini anlatmanın güçlü bir yanını ortaya koyması açısından da fayda sağladığını gözlemlediğini aktarmıştır.

Edinilen becerilerin pekiştirilmesini sağlamak için *ev ödevlerinin* kullanılması davranışçı yaklaşımda sıklıkla kullanılmaktadır (Hackney ve Cormier, 2008). SGSDÖBEP’da da o hafta sanal gerçeklik maruz bırakma terapisi ile çalışılan becerinin bilgisayar oyunu versiyonu ev ödevi olarak verilmiştir. Çocuklar, ev ödevlerinde senaryoya sözel yanıt vermek yerine seçenekler arasından en uygun yanıt seçmektedirler ve verdikleri yanıtı göre geribildirim almaktadırlar. Ç2, Ç6 ve Ç7 ev ödevlerini eğlenceli ve kolay bulduklarını belirtirken; Ç3 ev ödevini sıkıcı bulduğunu belirtmiştir. Ç1 evde bilgisayarı olmadığı için, Ç4 ise bilgisayarında ödevleri çalıştıramadığı için zorlandığını belirtmiştir. Görüldüğü gibi, ev ödevlerinin bilgisayar üzerinden verilmesi bazı çocukların ödevi eğlenceli algılamasını sağlarken bazı çocukların da ödevleri çalıştırmada zorlanmasına ya da bilgisayarları olmadığı için yapmakta zorlanmasına neden olmuştur.

Sonuç olarak, Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Eğitimi oturum yapısı, kullanılan senaryolar ve müdahale ve teknikleri açısından bir bütün olarak değerlendirildiğinde her bir ögenin SGSDÖBEP’nin etkili olmasında katkı payı olduğu düşünülmektedir. Oturum yapısının sistemli, tekrarlayıcı ve anlaşılır olmasının, bunun yanı sıra kullanılan senaryoların okulda yaşanan deneyimlerle ilişkili, bir başka deyişle, gerçekçi olmasının SGSDÖBEP’nin beceri gelişiminde katkı sağlamasında etkili olduğuna inanılmaktadır. Bununla birlikte, çocukları maruz bırakılacakları senaryoya önceden hazırlama, senaryonun amacını anlatma ve çocuğa nasıl davranabileceği konusunda yol gösterme amacıyla verilen sesli yönergelerin

sanal gerçeklik uygulamasının amacına hizmet edecek şekilde uygulanmasında çocuklar için oldukça kolaylaştırıcı bir işlevi olduğu görülmektedir. Sanal gerçeklik uygulaması ile sunulan ortamın çocuklar tarafından gerçekçi algılanması, yarattığı inandırıcılık ile çocuklarda bulunma hissini arttırmasının çocukların sanal gerçeklik uygulaması ile amaçlanan ve farklı becerileri uygulamalarına ve tekrar denemelerine imkan veren bir ortama maruz bırakılmaları işlevini de sağladığı, dolayısıyla sanal gerçeklik yazılımının bu noktada amacına ulaştığı düşünülmektedir. Diğer yandan, uygulama sırasında çocuklara performansları ile ilgili bir geribildirim sağlaması açısından kaydedilerek dinletilen sözel yanıtlarını içeren ses kayıtlarının bazı çocuklar için işlevsel ve eğlenceli olduğu ancak bazı çocuklar için kaygı yaratıcı olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak ses kayıtlarının kullanılmasında uygulayıcının kaygılı çocukları rahatlatması, gerekli gördüğü durumlarda çocuğa önce ses kaydının provasını yaptırması ve çocuk hazır olduktan sonra kayıt almasının kolaylaştırıcı olacağı düşünülmektedir. Çocuklara uygulamanın ardından becerileri pekiştirmeleri için verilen bilgisayar oyunu ödevlerinin çocukların ödevi oyun gibi algılamalarını ve yapmaktan keyif almalarını sağlayarak amacına ulaştığı görülmektedir. Ancak, bazı çocuklar ev ödevi için kullanılan programı bilgisayarlarına yüklemekte zorluk yaşamışlardır ve çalışmaya katılan çocuklardan birinin evinde bilgisayar olmaması bu çocuğun ödevleri evinde yapamamasına neden olmuştur. Bundan sonra yapılacak uygulamalarda bu sorunu çözmek amacı ile çalışmaya katılan çocukların bilgisayara erişimlerinin olup olmadığının önceden teyit edilmesi, oyunu bilgisayar yüklemeyi kolaylaştırmak için yükleme adımlarını açıklayan bir formun oluşturulması fayda sağlayabilir. Son olarak, bir uygulama sırasında bazı becerilerde kullanılan resim yapma etkinliğini bir çocuk haricinde çocukların sevdikleri, kendilerini resimle anlatmaktan ve resim yapmaktan keyif aldıkları görülmüştür. Buna bağlı olarak çocuklarla yapılacak SDÖ beceri eğitimlerinde resim yapma gibi çocukların ilgi alanlarını da dikkate alacak şekilde farklı ifade etme yollarına fırsat veren yaşantısal yaratıcı tekniklerin kullanılmasının yararlı olacağı söylenebilir.

5.2.2. Sanal Gerçeklik Yazılımı

Bu kısımdan elde edilen bulgular, *sanal karakterler*, *sanal çevre*, *seslendirme* ve *fizyolojik belirtiler* olmak üzere dört tema altında toplanmıştır.

Sanal karakterler oluşturulurken bütçe kısıtlaması nedeni yeni modeller hazırlamak yerine var olan karakter modelleri kullanılmıştır. Var olan çocuk modellerinin çocuksu görünmediği, boylarının uzun olduğu, beden yapılarının 8-12 yaş aralığındaki çocuk bedeninden çok yetişkin bedenine benzediği, kız öğrencilerin saçlarının toplu olmamasının okullardaki saç toplama kuralı ile uyuşmadığı, jest ve mimiklerin duyguları yeterince yansıtmadığı, beden hareketlerinin tekrarlayıcı olduğu ve gerçekçi görünmediği, gözlerini kırpamıyor olmalarının gerçekçi olmadığı ve öğretmenlerin boyunun çocuklara göre kısa kaldığı, farklı görevdeki öğretmenlerin sadece giysilerinin farklı olduğu ama yüz saç gibi özelliklerinin birebir aynı olduğuna ilişkin yazılım firmasına geribildirim verilmiştir ve karakterlere ilişkin iyileştirme talebinde bulunulmuştur. Ancak, yazılım firması ile yapılan görüşme sonrası firmanın iyileştirme için talep ettiği bütçe için yeterli ödenek olmaması nedeni ile bahsedilen değişiklikler yapılamamıştır. Sanal karakterlerin gerçekçiliğine ilişkin yürütülen çalışmalar, sanal karakterlerin göz kontağı kurmalarının, mimiklerinin gerçekçi olmasının ve beden dilini de kullanarak iletişime geçmelerinin sosyal bulunmayı arttırdığını ortaya koymaktadır (Blaslovitch ve diğ. 2002). Ayrıca, sanal karakterlerin cinsiyet, yaş, ırk, genel görünümüleri de karakterlerin gerçekçiliğini etkilemektedir (Calvert, 2002).

Uygulama sonrasında çocuklarla yapılan görüşmelerde çocuklar sanal karakterlerin hareketlerini gerçekçi bulmadıklarını, beden hareketlerinin konuşma ile uyumsuz biçimde tekrarlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca, çalışmaya katılan çocuklar, oyundaki çocuk karakterlerinin çok uzun boylu olduğunu, öğretmen karakterlerinin çok kaslı olduğunu ve yüzlerinin gerçek insan yüzüne benzemediğini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi, yazılım geliştirilirken karakterlerle ilgili yapılması gerektiği öngörülen ancak kısıtlı bütçe nedeni ile yapılamayan değişiklik önerileri çalışmaya katılan çocukların da dikkatini çekmiştir. Bu anlamda, gerekli görülen değişiklikler ile çocukların sanal karakterlere ilişkin geribildirimlerinin tutarlı olduğu görülmektedir. Karakterlerin programa etkisi açısından bakıldığında, ilk iki-üç hafta çocuklara sanal gerçeklik uygulamasının değişik ve şaşırtıcı geldiği, sanal çevre ve sanal karakterleri dikkatle inceledikleri ve beğendikleri, beğenmedikleri detaylardan sıklıkla bahsettikleri araştırmacı günlüğüne not alınmıştır. Zaman geçtikçe, çocuklar sanal gerçekliğe, sanal çevre ve sanal karakterlere alışmışlardır ve detaylardan çok içerikle

ilgilenmeye başlamışlardır. Bu açıdan bakıldığında, karakterlerin gerçekçi olmamasının yazılımın kalitesini etkilediği, ancak uygulamaya etkisi açısından değerlendirildiğinde ciddi bir farklılık yaratmadığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, *sanal çevre* açısından yazılım değerlendirildiğinde, sanal gerçeklik yazılımında okul bahçesi, sınıf, koridor, spor salonu, müdür odası ve psikolojik danışman odası olmak üzere altı farklı sanal çevre kullanılmıştır. Cheng ve Cairns (2005), sanal ortamın nasıl ışıklandırıldığı, geometrik yapısı gibi özelliklerinin grafiksel gerçekçilikle ilgili olduğunu belirtmektedirler. Davranışsal gerçekçilik ise nesnelerin ve karakterlerin gerçek dünyadakine ne kadar benzediği ile ilişkilidir. Örneğin; sanal sınıf ortamının gerçek sınıf ortamına benzemesi grafiksel gerçeklikle ilgili iken; sanal öğrenci/öğretmen karakterlerinin görünümünün ve iletişime geçme biçimlerinin gerçek kişilere benzemesi davranışsal gerçeklik ile ilişkilidir. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde, çocuklar, geliştirilen sanal çevreleri gerçekçi bulduklarını belirtmişlerdir. Sadece bir çocuk, koridordaki panoların küçük yaş için daha uygun olduğunu ifade etmiştir. *Sanal çevre* ve *sanal karakterlere* ilişkin çocukların görüş ve deneyimleri değerlendirildiğinde sanal gerçeklik yazılımının grafiksel gerçeklik açısından yeterli olduğu ancak davranışsal gerçeklik açısından eksiklikleri olduğu görülmektedir.

Sanal gerçeklik yazılımının seslendirme boyutunda Mayer'in Çoklu Ortam İlkeleri'nde belirttiği gibi bulunma hissini arttırmak adına gerçek insan sesleri kullanılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla, yetişkin sesleri için profesyonel seslendirmecilerin sesleri ve çocuk sesleri için 8-12 yaş aralığında çocukların seslendirmeleri kullanılmıştır. Çocuk seslendirmeleri kullanılmadan önce profesyonel seslendirmecilerin çocuk gibi konuştukları ses kayıtları da değerlendirilmiştir. Ancak, araştırmacı ve üç öğretim elemanın görüşleri gerçekçi ve doğal olması için gerçek çocuk seslerinin kullanılması yönünde olmuştur. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde çocuklar, karakterlerin seslerini gerçekçi bulduklarını ifade etmişlerdir.

Sanal gerçeklik uygulamasında Oculus Rift sanal gerçeklik gözlüğü kullanılmıştır. Oculus Rift çocukların kullanımına uygun üretilmiş bir ürün değildir. Ancak, başlığın ayarlanabilir olması sayesinde uygulamadan önce her çocuk için gözlük çocuğun başına oturtulacak biçimde ayarlanmıştır. Yine de uygulama sırasında

bazı çocuklar gözlüğü alttan tutmak zorunda kalmışlardır, aksi takdirde gözlük aşağı doğru düşmekte ve görüntü kaymaktadır. Buna paralel olarak, uygulama sonrası yapılan görüşmelerde beş çocuk gözlüğün başlarına büyük gelmesi nedeni ile gözlüğü alttan tutmaları gerektiğini, bir çocuk takarken gözlüğün sıkıldığını belirtmiştir. Ayrıca, gözlük kullanan bir çocuk gözlüğünün numarası yüksek olduğu için kendi gözlüğünün üzerine sanal gerçeklik gözlüğü takmıştır ve bu durumun zor olduğunu belirtmiştir. Sanal gerçeklik gözlüğünün kullanımının baş dönmesi, mide bulantısı gibi yan etkilere neden olabileceği bilinmektedir (Üzümcü ve diğ., 2018). Uygulamada olası yan etkileri önlemek amacı ile çocuklar 15 dakikadan fazla süre sanal gerçekliğe maruz bırakılmamıştır ve uygulama her seferinde çocuk oturur pozisyondayken yapılmıştır. Sanal gerçeklik yazılımı geliştirilirken görüntünün hareketle eşzamanlı olarak gözlüğe yansıtılmasının hızı ile gerçek hareket hızı arasındaki farkın bu belirtilere yol açabileceği olasılığı göz önünde bulundurularak çocuğun maruz bırakılacağı durumla direkt karşılaşmasına, oyunda yürümek ve mekanda gezmek yerine sadece baş hareketleri ile çevreyi görebilmesine karar verilmiştir (Bayraktar ve Kaleli, 2017). Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde iki çocuk uygulama sonrasında gözlerinin yandığını, bir çocuk başının ağrıdığını belirtmiştir. Diğer çocuklar herhangi bir fizyolojik rahatsızlık yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Yazılım genel olarak değerlendirildiğinde, sanal çevrenin gerçekçi olduğu ve çocukların da geribildirimlerinin bu yönde olduğu görülmektedir. Ayrıca, seslendirmede gerçek insan seslerinin kullanılmış olması çocukların seslendirmeyi gerçekçi bulmasını sağlamıştır. Ancak, sanal karakterler beden hareketlerinin, jest ve mimiklerinin gerçekçi olmaması ve sanal öğrenci karakterlerinin boy ve vücut yapısı gibi fiziksel özelliklerinin 8-12 yaş aralığını yansıtmaması nedeni ile hem araştırmacı, hem görüşü alınan uzmanlar hem de çocuklar tarafından gerçekçi bulunmamışlardır. Bu durum, çocukların uygulamanın ilk haftalarında karakterlerin yukarıda bahsedilen detaylar yönünden eleştirmelerine neden olmuştur ve belli bir süre geçtikten sonra çocuklar karakterlere alışmışlardır.

Sonuç olarak, sanal gerçeklik yazılımının sanal çevre ve seslendirme öğelerinin etkili bulunduğu, ancak sanal karakterler ve sanal gerçeklik gözlüğüne ilişkin yaşanan aksaklıkların ve eksikliklerin programın uygulanmasında

geliştirilmeye ihtiyaç duyulan ögeler olduğu söylenebilir. Yine de, genel olarak değerlendirildiğinde, çocuklar için geliştirilen ilk sanal gerçeklik yazılımı olarak işlevine hizmet ettiği düşünülmektedir.

5.2.3. Psikolojik Danışman/Araştırmacı

Uygulamaya katılan çocukların psikolojik danışmana ilişkin geribildirimleri *yardımcı ve destekleyici olma, samimi ve rahatlatıcı olma* ile *öğretici olma* alt temalarında toplanmıştır. Çocuklarla psikolojik danışmada, psikolojik danışmanın çocuğu eştii gibi gördüğü, eşitlikçi ve destekleyici bir tutum içinde olması, çocuğun diğer yetişkinler tarafından sıklıkla maruz kaldığı didaktik ve ne yapması gerektiğini söyleyen iletişim biçimine kıyasla çocuk tarafından daha çok kabul görür. Özellikle, çocukların genellikle kendi istekleri dışında büyüklerin yönlendirmesi ile psikolojik danışmaya yönlendirildiği göz önünde bulundurulduğunda, çocukla işbirliği kurabilmek için psikolojik danışmanın destekleyici ve eşitlikçi tutumu önemlidir. Böylece, çocuğun fikirleri psikolojik danışman tarafından hoş karşılanmasa bile anlaşılmaya çalışılır ve hoş görülür (Stallard, 2002, s.30-32). Bu amaçla, SGSDÖBEP’da psikolojik danışman, ilk görüşmelerde bazı çocukların anlattıkları arkadaşları ile kavga etme, intikam alma, arkadaşlık ilişkilerinde yaşadıkları tüm sorunlar için arkadaşlarını suçlama, dalga geçme gibi durumlarla ilgili yorum yapmamıştır ve sadece çocukları anlamaya çalışan bir dinleyici konumunda kalmıştır. Ancak, zamanla güven ilişkisi geliştikçe çocukların bu gibi davranışları ile ilgili geribildirimlerde bulunmaya başlamıştır. Böylece anlaşıldığını hisseden çocuğun zamanla kaygı ve endişeleri hakkında daha açık bir iletişim kurması sağlanmıştır. Özellikle uygulamanın ilk oturumlarında sık sık özetlemeler yaparak ve “Doğru mu anlıyorum?” gibi sorularla çocuğun onayı alınarak çocuğa olası yanlış anlaşılmaları düzeltmesi için fırsatlar sunmaya önem verilmiştir. Ayrıca, süreç boyunca çocuğa başarısızlıklarından çok olası yetenek ve başarılarına dikkat çekebilmek için yardım etmeye ve olumlu geribildirim vermeye önem verilmiştir.

Psikolojik danışmana ilişkin alt temalardan biri psikolojik danışmanın *yardımcı ve destekleyici* olmasıdır. SGSDÖBEP uygulamasında bazı çocuklar çalışılan beceri ile ilgili örnek olay bulmakta ya da senaryoya verecekleri uygun sözel yanıtı bulmakta zorlandıkları anlar yaşamışlardır. Böyle durumlarda, psikolojik danışman olası durumlara ya da yanıtlara yönelik örneklerin neler olabileceğini

çocuklarla birlikte tartışmış, örnekler vermiştir. Ayrıca bazı çocukların utandığını, ses kaydından önce heyecanlandığını gözlemlediği durumlarda ses kaydını kapatarak ya da çocuk yeterince pratik yaptığında ve ardından ses kaydına hazır olduğunu ifade ettiğinde ses kaydı alarak çocukların bu konudaki kaygısını azaltmaya çalışmıştır. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde, çocuklar psikolojik danışmanın yanıtı bulamadıkları durumlarda kendilerine yardım ettiğini, utandıkları yerde kendilerine destek olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan tüm çocuklar psikolojik danışmanın yardımcı ve destekleyici olma özelliğine vurgu yapmışlardır.

Çocukların psikolojik danışmanı değerlendirirken bahsettikleri bir diğer özellik psikolojik danışmanın *samimi ve rahatlatıcı* olmasıdır. Psikolojik danışmanın bu özelliğinin bir alt tema olarak ortaya çıkmasında süreçte psikolojik danışmanın yukarda bahsedildiği gibi eşitlikçi bir yaklaşımla çocuklarla iletişim kurması ve güler yüzlü olma gibi kişilik özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ç2, Ç3, Ç5, Ç6 ve Ç7 psikolojik danışmanın samimi ve rahatlatıcı olma özelliğinden bahsetmişlerdir.

Psikolojik danışmanla ilgili son alt tema *öğretici* olmadır. Psikolojik danışman uygulama boyunca yeni bir beceriye geçerken geçilen beceri ile ilgili çocuklara bilgi vermiştir. Ayrıca, nasıl doğru tepki verebileceklerine ilişkin çocuklara model olmuştur ve verilen tepkinin etkili olabilmesi için çocuklara öneriler vermiştir. Öğrenilen becerilerin günlük hayatta nasıl kullanılabileceği çocuklarla tartışılmıştır. Ç1, Ç2, Ç4 ve Ç5 psikolojik danışmanın öğretici olma özelliğinden bahsetmişlerdir. Çocuklar psikolojik danışmanın kendilerine detaylı bilgi verdiğini, anlamadıkları yerlerde örneklerle anlattığını belirtmişlerdir.

Psikolojik danışmana ilişkin tüm temalar bir arada değerlendirildiğinde SGSDÖBEP'nin çocuklar için geliştirici ve etkili olmasında programı yürüten psikolojik danışmanın özelliklerinin de önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

5.2.4. Oyunlaştırma Etkisi

Oyunlaştırma, gerçek hayattaki problemlerin oyun tasarım teknikleri ile katılımcılarda davranış değişikliği yaratmayı hedefleyerek çözen bir yaklaşımdır. Türkçe'de "play" ve "game" kelimelerinin birbirinin yerine kullanılmasına karşın, "play" sınır olmadan serbestçe oynanan oyunu ifade ederken, "game" belli kuralları olan oyunu ifade etmektedir. Oyunlaştırmada, oyunun hedeflerinin ve kurallarının

kullanıcıların ilgisini çekmek için ve amaca yönelik davranış değişikliği yaratmak için kullanılması söz konusudur. Oyunlaştırmada, katılımcının oyun oynuyormuş gibi hissetmesi ve sürece daha istekli katılması esastır (Yılmaz, 2017, s. 18-21). 2010 yılından beri kullanılmaya başlayan oyunlaştırma kavramı gün geçtikçe daha sık adını duyduğumuz, özellikle işyerinde motivasyonu sağlamak için ve eğitim alanlarında nasıl daha etkin kullanılabileceğinin sık sık sorgulandığı bir kavram haline gelmektedir (Sezgin, Bozkurt, Yılmaz, Van Der Linden, 2018).

SGSDÖBEP tasarlanırken sanal gerçekliğin beceri eğitiminde kullanılmasına odaklanılmıştır ve oyunlaştırarak öğrenmeyi sağlamak temel hedeflerden biri olmamıştır. Ancak, sanal gerçeklik terapisinin yeni ve ilgi çeken bir yaklaşım olduğu için danışanların motivasyonunun arttırılmasında da olumlu etkisi olduğu bilinen bir durumdur (Romano, 2005; DeRosier ve diğ., 2012; Sarver ve diğ. 2014). SGSDÖBEP’da kullanılan sanal gerçeklik yazılımının farklı senaryoları yaptıkça çocuklarda başarı duygusu yaratmasının, çocuğu performansı yeterli oldukça bir sonraki senaryoya geçmesinin ev ödevlerinde çocukların doğru yanıtı verdikçe olumlu yazılı geribildirim almasının çocukların motivasyonunu olumlu biçimde etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca, sanal çevre ve sanal karakterlerin animasyon biçiminde olması, sanal gerçekliğin yeni ve henüz çok karşılaşılmamış bir teknoloji olması nedeni ile çocukları heyecanlandırmasının çocukların *oyunlaştırma etkisi* dediğimiz alt temaya ilişkin deneyim ve duygularından sıklıkla bahsetmelerine ve odaklanmalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Uygulama sonrasında çocuklarla yapılan görüşmeler incelendiğinde, Ç1, Ç2, Ç3, Ç6 ve Ç7’nin *oyunlaştırma etkisine* vurgu yaptığı görülmektedir. Çocuklar eğlenerek öğrendiklerini, oyun gibi olmasını, eğlenceli olmasını, teknolojiyi kullanarak yeni şeyler öğrenmekten keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı günlüğünde, araştırmacı özellikle ilk uygulamalarda çocukların sanal gerçeklik konusunda çok heyecanlı ve hevesli olduklarını, ailelerine ve okuldaki arkadaşlarına sanal gerçeklik kullanarak yaptıklarını heyecanla anlattıklarını belirtmiştir. Hatta, uygulamanın ilk iki haftasında teneffüslerde uygulamanın yürütüldüğü kütüphaneye gelip çalışmaya katılan arkadaşlarından ne yapıldığını duyduklarını ve kendilerinin de denemek istediğini söyleyen çocuklar olmuştur. Uygulama süresince ve uygulama sonrası yapılan görüşmelerde de çalışmaya katılan çocuklar sıklıkla çalışmanın oyun

gibi olduğundan, her şeyi bu şekilde öğrenmeyi dilediklerinden bahsetmişlerdir. Görüldüğü gibi, oyunlaştırma etkisi çocukların öğrenme motivasyonunu ve katılma istediğini arttıran, ilgilerini çeken bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen tüm nicel ve nitel bireysel ve grup analizi bulgularından yola çıkarak, SGSDÖBEP'nin çocukların SDÖ becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. SGSDÖBEP kapsamında yer alan psikoeğitim programının ve sanal gerçeklik yazılımının farklı boyut ve öğelerinin bu gelişimi sağlamakta önemli katkıları olduğu düşünülmektedir.



6. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve ardından bu sonuçlara ilişkin bazı öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmanın amacı çocukların Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) becerilerini geliştirmeye yönelik Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi Programı'nın (SGSDÖBEP) tasarlanması, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırmanın çocuklardan elde edilen nicel bulguları SGSDÖBEP'nin araştırmaya katılan çocukların *SDÖ becerileri yeterlilik algılarında* artış sağladığını göstermiştir.
2. Araştırmanın annelerden elde edilen nicel bulguları, SGSDÖBEP'nin çocukların *SDÖ beceri düzeylerinde* artış sağladığını göstermiştir.
3. Araştırmanın öğretmenlerden elde edilen nicel bulguları, SGSDÖBEP'nin çocukların *SDÖ beceri düzeylerinde* artış sağladığını göstermiştir.
4. Araştırmanın nitel bulguları iki kısımda ele alınmıştır. İlk kısımda SGSDÖBEP'nin etkililiğine ilişkin çocuklardan, öğretmenlerden ve annelerden alınan başlangıç ve uygulama sonrası bulgular değerlendirilmiştir. Bu kapsamda her çocuk için SDÖ becerileri uygulama öncesi yapılan görüşmelerde *yeterli olduğu ve zorlandığı beceriler* temalarında ve uygulama sonrası yapılan görüşmelerde *gelişim gösterdiği beceriler, geliştirmesi gereken beceriler, becerilerin günlük hayata nasıl aktarıldığı, beklentilerin karşılanma düzeyi ve tavsiye* temalarında ele alınmıştır. Genel olarak uygulama öncesi yapılan görüşmelerde çocukların *zorlandıkları becerilerde*, uygulama

sonrasında *gelişim gösterdikleri* ve edindikleri yeni becerileri *günlük hayata aktarabildikleri* görülmüştür. Sadece bir çocukta beklenen yönde bir değişim olmadığı ifade edilmiştir. Altı çocuğun uygulamanın *beklentileri karşıladığı* ile getirilmiştir. Tüm katılımcılar uygulamaya katılmayı başka çocuklara *tavsiye edeceklerini* belirtmişlerdir.

5. Araştırmanın nitel bulgularının ikinci kısmında çocukların SGSDÖBEP’na ilişkin deneyim ve görüşleri analiz edilmiştir. Bu kısımda çocukların görüşleri *sosyal duygusal beceri eğitimi, sanal gerçeklik yazılımı, psikolojik danışman/araştırmacı ve oyunlaştırma etkisi* olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır.

- a. Sosyal duygusal beceri eğitimine ilişkin çocukların deneyim ve görüşleri *oturum yapısı, senaryolar, müdahale ve teknikler* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. SGSDÖBEP’deki oturum yapısının çocuklar tarafından *anlaşılır ve sıralı olması* yönünden vurgulandığı; kullanılan senaryolarda geçen olayların gerçek olaylara benzetildiği dile getirilmiştir. Ayrıca SGSDÖBEP’da kullanılan müdahale ve tekniklerin *sanal gerçeklik uygulaması, ses kayıtları, ödevler ve resim yapma* alt temalarından oluştuğu dikkat çekmektedir. Çocuklar sanal gerçeklik uygulaması kapsamında bulunma hissinden, yönergelerin anlaşılır ve yol gösterici olmasından, kendi seslerinin kaydedilmesinin keyifli ama bazen heyecanlanmalarına neden olan bir durum olduğundan ve ev ödevlerinin eğlenceli olduğundan bahsetmişlerdir. Ayrıca bazı çocuklar ev ödevini çalıştırırken zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

- b. Sanal gerçeklik yazılımına ilişkin çocukların deneyim ve görüşleri *sanal karakterler, sanal çevre, seslendirme ve sanal gerçeklik gözlüğü* olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. *Sanal karakterler* çocuklar tarafından görünüm ve hareket biçimi yönünden gerçekçi bulunmazken, *sanal çevre* gerçekçi bulunmuştur. Sanal karakterler gerçek insan sesleri kullanılarak *seslendirilmiştir*. Yazılımda kullanılan seslendirme çocuklar tarafından gerçekçi olarak değerlendirilmiştir.

Sanal gerçeklik gözlüğü değerlendirilirken *kullanım rahatlığı ve fizyolojik belirtiler* alt temalarına ulaşılmıştır. Uygulamada kullanılan “Oculus Rift” in çocuklar için üretilmemiş bir ürün olması, bazı çocukların kullanım sırasında sürekli gözlüğü alttan tutmalarına neden olmuştur. Uygulama sırasında, sanal gerçeklik gözlüğünün olası yan etkileri olan mide bulantısı, baş dönmesi gibi yan etkiler çocuklarda görülmemiştir. Sadece, bazı çocuklar uygulama sırasında gözlerinin yandığından ve bir çocuk da başının ağrıdığından bahsetmiştir.

- c. Katılımcı çocukların psikolojik danışman/araştırmacıya ilişkin deneyim ve görüşleri *yardımcı ve destekleyici, samimi ve rahatlatıcı ve öğretici* olması olmak üzere dört alt temada toplanmıştır.
- d. Yapılan nitel analizlerde çocukların sık sık uygulamanın “eğlenceli olması”, “eğlenceli biçimde öğretilmesi”, “oyun gibi olması” gibi özelliklerinden bahsettiği dikkat çekmiştir ve çocukların bu konudaki geribildirimleri *oyunlaştırma etkisi* kategorisini oluşturmuştur.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, araştırmaya ve uygulamaya yönelik yapılacak çalışmalara ilişkin öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

6.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Türkiye’de sanal gerçekliğin ruh sağlığı alanında kullanılmasına yönelik çalışmalar yeni yeni başlamaktadır. SGSDÖBEP hem sanal gerçekliğin çocuklarla kullanılması hem de beceri eğitiminde kullanılması açısından Türkiye’de yapılan ilk çalışmadır. Bu açıdan bakıldığında, Türkiye’de sanal gerçekliğin ruh sağlığı alanında kullanımı yeni bir çalışma alanı olarak görülmektedir ve bu alanda yapılacak araştırmaların alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle, araştırmacılara şu önerileri sunmak mümkündür:

1. SGSDÖBEP uygulamasının bitmesinden bir hafta sonra nitel ve nicel ölçümler alınmıştır ve sonrasında okulların kapanmış olması, 4. Sınıf öğrencilerinin mezun olarak yeni okullarda okumaya başlamaları gibi nedenlerle izleme çalışması yapılamamıştır. Türkiye’de sanal gerçekliğin beceri eğitiminde kullanılmasına ilişkin yapılacak olan

Çalışmaların uygulamadan sonra üç ay, altı ay gibi sürelerle takip çalışmalarını içermesi değışimin kalıcılığını test etme imkanı verecektir.

2. Bu araştırmanın sonuçları, SGSDÖBEP'nin tek bir okulda uygulanması ile elde edilen verilere dayanmaktadır. Gelecekte daha geniş çalışma grubuyla, daha fazla okulda, çalışılması daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.
3. SGSDÖBEP, bu araştırma kapsamında ilkokul 4. Sınıf öğrencileri düzeyinde çalışılmıştır. Ancak, geliştirilen sanal gerçeklik yazılımı 8-12 yaş aralığını kapsamaktadır. Diğer yaşlarda da programın nasıl sonuç vereceğinin ortaya konulabilmesi adına gelecekte çeşitli sınıf düzeylerine yönelik bu programın farklı biçimleri geliştirilebilir ve etkililik çalışmaları yürütülebilir.
4. Bu çalışmada uygulamanın bireysel yapılması gerekliliğı nedeni ile tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır ve katılımcı sayısı nicel ölçümlerden elde edilen sonuçların genellenebilmesi için yetersiz kalmıştır. Ancak, alanyazına bakıldığında sanal gerçekliğın ruh sağlığı alanında kullanılmasına yönelik yapılan etkililik çalışmalarında genellikle tek denekli desenin kullanıldığı görülmektedir. Sonraki çalışmalarda daha geniş örneklemlerle çalışılabilir.
5. Sanal gerçekliğın ruh sağlığı alanında kullanılmasına yönelik çalışmalara ülkemizde yeni başlanmaktadır. Bu alanda kullanılacak uygulamaların geliştirilmesi ve etkililik çalışmalarının yürütülmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Yapılacak olan bu çalışmaların farklı örneklemlemlerle ve farklı becerileri geliştirmeye yönelik olarak yürütülmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
6. Bu çalışmada, SGSDÖBEP yalnızca bir psikolojik danışman tarafından yürütülmüştür. Yurt dışında sanal gerçeklik kullanımına dayalı etkililik çalışmalarının genellikle iki ya da daha çok terapist ile yürütüldüğü görülmektedir. Bu nedenle ileride bu alanda yapılacak

Çalışmaların iki terapistle yürütülmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

7. Bu araştırma, İzmir'in Karşıyaka ilçesinde yaşayan çocuklar ile sınırlıdır. Araştırma, farklı ile ve illerde uygulanarak, sonuçlar genişletilebilir.

6.2.. Uygulamaya Yönelik neriler

Uygulamaya yönelik neriler SGSDÖBEP'nin iki boyutuna ilişkin olarak sunulmuştur.

SGSDÖBEP Psikoeğitim Programına Yönelik neriler

SGSDÖBEP psikoeğitim programının oluşturulması kısmında hangi becerilerin programa dahil edileceği, belirlenen becerilerle ilgili örnek olayların toplanma, senaryoların oluşturulma ve geribildirimlerin alınması süreci, ev ödevleri için senaryo seçeneklerinin ve geribildirimlerinin oluşturulması, uygulama aşamasında kullanılacak müdahale tekniklerin ve oturum yapısının belirlenmesi, uygulamanın yürütülmesi adımları ele alınmıştır. Bundan sonra yürütülecek çalışmalarla ilgili araştırmacılara şu nerileri sunmak mümkündür.

1. Psikoeğitim programı tasarlanırken hem psikolojik danışma alanından ğretim elemanları olan tez danışmanı ve jüri yeleri hem de ruh sağlığı alanında çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların ve psikologların araştırma süresince araştırmacıyı nerileri ve geribildirimleri ile desteklemelerinin, başka bir deyişle, her aşamada uzman görüşlerinin alınmasının araştırmanın doğru biçimde yürütülebilmesi açısından fayda sağladığı düşünülmektedir.
2. Bu çalışmada kullanılan senaryolar oluşturulurken sadece alanyazın bilgisine bağlı kalınmamış, 8-12 yaş arasındaki çocuklardan, öğretmenlerden ve 8-12 yaş arasında çocuğu olan ailelerden örnek durum senaryoları toplanmıştır. Böylece, ocuklarla ilgili bir çalışmada çocukların, ailelerinin ve eğitimcilerin kendi deneyimlerine de yer verilmiştir. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde çocuklar

senaryoları gerçekçi bulduklarını ve okulda yaşanan olaylara benzettiklerini ifade etmişlerdir. Bundan sonra geliştirilecek uygulamalarda da hedef kitlenin deneyimlerinin öğrenilmesinin soruna ilişkin daha gerçekçi senaryoların üretilebilmesinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Çocuklara yönelik uygulamalar geliştirilirken, uygulamada kullanılan dilin yaş aralığına uygun, açık ve anlaşılır olması önemlidir. Bu nedenle, uygulama geliştirilirken kullanılan dilin uygunluğuna ilişkin çocuklarla çalışan uzmanlardan geribildirimler alınmıştır. Uygulama sırasında anlaşılabilirlikla ilgili bir sorunun yaşanmaması, bu geribildirimlerin etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle, çocuklarla ilgili yürütülecek çalışmalarda içeriğin uygunluğuna ilişkin uzman görüşünün alınmasının bundan sonra yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
4. SGSDÖBEP psikoeğitim programında ele alınan beceriler değişse de oturum yapısı her seferinde benzer bir akışla ilerlemiştir. Oturum yapısının her hafta birbirine benzer sıra ile ilerlemesi, sürecin çocuklar açısından anlaşılır olmasına katkı sağlamıştır. Özellikle, SGSDÖBEP gibi maruz bırakma, bilgi verme, model olma, ödev verme, ses kaydı alma gibi birçok tekniğin bir arada kullanıldığı programlarda oturum yapısının açık ve tekrar eden bir yapıda olması anlaşılabilirliği arttırabilir.
5. Uygulama sırasında kullanılan resim yapma gibi yaşantısal teknikler çocuğun öğrenilen beceriyi pekiştirmesini ve beceriyi nasıl kullandığını ortaya koymasını kolaylaştırmıştır. Çocuklarla yapılan uygulamalarda yaşantısal tekniklere yer verilmesinin programa katkı sağladığına ve bundan sonra çocuklarla yürütülecek araştırmalarda da yaşantısal tekniklerin kullanımına yer verilmesinin faydalı olacağına inanılmaktadır.
6. SGSDÖBEP’da verilen ev ödevi bilgisayar oyununun evde yapılmasına dayalıdır. Ev ödevinin bilgisayar oyunu biçiminde olması çocukların ev ödevini eğlenceli bulmasını, oyun gibi görmesini

sağlamıştır. Ev ödevlerinin oyunlaştırılarak ve teknoloji tabanlı uygulamalarla verilmesinin çocukların motivasyonunu arttırdığı ve bundan sonraki araştırmalarda da ödevlerin teknoloji tabanlı verilebileceği düşünülmektedir.

7. SGSDÖBEP çocuğun desteklenmesi gereken SDÖ becerileri belirlendikten sonra, belirlenen bu becerilere ağırlık verilerek ihtiyaca göre bireyselleştirilmiş bir programla uygulanabilir. Bu haliyle SGSDÖBEP'in esnek bir müdahale aracı olduğu düşünülmektedir.
8. Sosyal duygusal öğrenme becerileri yurt dışında sıklıkla müfredata dahil edilerek çalışılmaktadır. Türkiye'de bazı özel okullar bunu yapsa da Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullar için Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlarına yönelik çerçeve planında sadece bazı becerilere yer verilmektedir. Bir bütün olarak SDÖ becerilerin müfredata dahil edilmesi, çok yönlü biçimde ele alınması, öğretmenlere SDÖ yaklaşımının sağladığı fayda bakımından bilgi verilmesi gerekliliği öne çıkmaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalar tüm okul personelinin dahil edildiği kapsamlı SDÖ uygulamalarının daha etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bu nedenle, tüm öğretmenleri ve idari personeli kapsayan programların yürütülmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.
9. SDÖ becerilerinin genel olarak okul psikolojik danışmanlarının sıklıkla karşılaştığı konuları içerdiği bilinmektedir. SDÖ becerileri konusunda geliştirilen programlar, uygulamalar ve eğitimlerin okulda programı yürüten psikolojik danışmanlar için önemli bir araç olacağı düşünülmektedir. SDÖ becerileri konusunda yürütülen çalışmaların ve kaynakların arttırılmasının okul psikolojik danışmanlarının güçlendirilmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

SGSDÖBEP Yazılımına Yönelik Öneriler

SGSDÖBEP yazılımı oluşturulurken hangi mekanların ve karakterlerin yazılımda kullanılacağı ve bunların görselleri belirlenmiştir, mekanlarve karakterler

modellenmiştir, kullanılacak sesler belirlenmiştir ve ses dosyaları oluşturulmuştur. Uzmanlardan alınan geribildirimlere göre gerekli değişiklikler için yazılım firması ile görüşmeler yürütülmüştür. Yazılım, son halini aldıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Aşağıda bu kısım ile ilgili araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

1. Sanal gerçekliğin ruh sağlığı alanında kullanılmasına yönelik yazılımlar geliştirilirken ruh sağlığı alanından uzmanlar ile teknolojik alt yapıyı sağlayabilecek diğer eğitim programlarını düzenleyen uzmanların işbirliğinde bulunması gerekmektedir. Bu araştırma yürütülürken bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanından bir öğretim elemanının tez jürisinde bulunması ve araştırma süresince araştırmacıyı önerileri ve geribildirimleri desteklemesinin, araştırmanın doğru biçimde yürütülebilmesi açısından fayda sağladığı düşünülmektedir.
2. Teknoloji kullanılarak yürütülen araştırmalarda donanımdan ya da yazılımdan kaynaklanan öngörülemeyen aksaklıklar yaşanabilmektedir. Bu tez kapsamında yürütülen araştırmada donanımın beklendiği gibi çalışmaması nedeni ile uygulamaya planlanandan bir ay sonra başlanmıştır. Bazı öğrenciler ev ödevi olan bilgisayar oyununu çalıştırmakta zorlanmışlardır. Araştırma süreci planlanırken bunun gibi teknik aksaklıkların olabileceği göz önünde bulundurulmalı, mümkünse yazılım ve donanımın sorunsuz çalışıp çalışmadığına ilişkin kontroller uygulamaya başlamadan önce test edilmeli, olası sorun durumlarında teknik desteğin kimden ve nasıl alınacağı önceden belirlenmelidir.
3. Yazılımda sanal karakterlere ilişkin yapılması gerekli görülen değişiklikler bütçenin kısıtlı olması nedeniyle yapılamamıştır. Yazılım firması ile yapılacak hizmet alımı sözleşmelerinde bütçeye dahil olan düzenlemelerin daha detaylı ve açık biçimde belirlenmesi ile bundan sonra yapılacak araştırmalarda benzer sorunların yaşanmasının önüne geçilebilir.

4. Yazılımda sanal çevre oluşturulurken örnek okul görselleri bulunmuştur ve uzmanlardan alınan geribildirimler doğrultusunda en uygun bulunan okul görselleri yazılım firması ile paylaşılmıştır. SGSDÖBEP’da oluşturulan sanal çevrenin çocuklar tarafından gerçekçi algılanmasında uygun görsel örneklerinin yazılım firması ile paylaşılmasının ve yazılım firmasının sanal çevre oluşturmadaki bilgi ve deneyiminin etkili olduğu düşünülmektedir. Bundan sonra yürütülecek çalışmalarda da oluşturulacak sanal çevreye ilişkin görsel örneklerinin araştırılmasının ve uzmanlardan bu konuda görüş alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
5. Yazılımda kullanılan seslendirme için örnek ses kayıtları alınmıştır ve uzmanlardan alınan geribildirimler doğrultusunda en uygun bulunan seslere karar verilmiştir. Seslendirmede gerçek seslerin kullanılmasının, çocuk sesleri için gerçek 8-12 yaş aralığındaki çocukların sesinin kullanılmasının uygulamada kullanılan seslerin çocuklar tarafından gerçekçi bulunmasını sağladığı düşünülmektedir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda da gerçek insan seslerinin kullanılmasının fayda sağlayacağına inanılmaktadır.
6. Çocuklarla yapılan sanal gerçeklik uygulamalarında çocuklar için geliştirilmiş olan sanal gerçeklik gözlükleri henüz bulunmamaktadır. Uygulamada bu durum bazı çocukların gözlüğü kullanırken sürekli alttan tutma ihtiyacı duymalarına, görüntünün kaymasına neden olmaktadır. Çocuklarla yapılacak uygulamalarda bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.
7. Bundan sonra geliştirilecek uygulamalarda akıllı telefonlarla kullanılabilecek sanal gerçeklik yazılımlarının geliştirilmesi hem donanım maliyetinin düşük olması hem de geliştirilen yazılımın daha çok kişi için ulaşılabilir olması yönünden katkı sağlayabilir.
8. Eğitimde teknoloji kullanımının gün geçtikçe artması, oyunlaştırmaya yeni neslin artan ilgisi göz önünde bulundurulduğunda, dijital ortamlarda ve sosyal ağlarda oyunlaştırma yöntemi ile çocuk ve

gençlerle paylaşılabilir materyallerin üretilmesi, SDÖ becerilerinin kazandırılmasında alternatif bir yöntem olarak görülebilir.

9. Sanal gerçekliğin dünyadaki pazar verilerine bakıldığında, yıllık değer artışının her yıl iki katına çıktığı, eğitim ve sağlık alanında kullanılmasına ilişkin araştırmaların ve geliştirilen uygulamaların gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Ülkemizde de bu alanda yürütülen projelerin TÜBİTAK ve KOSGEB gibi kurumlarca desteklendiğini bilinmektedir. Bu alanda kullanılacak yazılımların üretiminde bunun gibi maddi destek kaynakları kullanılabilir.



KAYNAKLAR

- Adams, R., Finn, P., Moes, E., Flannery, K., Rizzo, A. (2009). Distractibility in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): The virtual reality classroom. *Child Neuropsychology*, 15 (2), 120-135. <https://doi.org/10.1080/09297040802169077>.
- Akçamete, G., Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61-77.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Ebeveyn el kitabı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü (2006), *İlköğretimde sosyal beceri eğitimi*. http://polatliinkilapilkokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/06/21/708463/dosyalar/2017_12/24022231_ilkYYr_sos_beceri_eYitimi.pdf adresinden elde edildi.
- AppStore Preview (2019). *5n1k*. <https://apps.apple.com/tr/app/5n1k-neden-dil-konu%C5%9Fma-ve-e%C4%9Fitim-kartlar%C4%B1/id994495858?l=tr> adresinden elde edildi.
- AppStore Preview (2011). *Socialadventures*. <https://itunes.apple.com/us/app/social-adventures/id468235375?mt=8> adresinden elde edildi.
- Arter, P., Brown, T., Law, M., Barna, J., Fruehan, A., Fidiham, R. (2018). Virtual reality: Improving interviewing skills in individuals with autism spectrum disorder. In E. Langran ve J. Borup (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 1086-1088). USA: Washington, D.C.
- Ataş, T. A., Efeçinar, İ, (2017). *Çocuklar için gerçek yaşam becerileri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Autism Glass Project (2018). <http://autismglass.stanford.edu/> adresinden elde edildi.

- Avcıoğlu, H.,(2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aygün, H., E. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bacanlı, H., Erdoğan,F. (2003). Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin (MESSY) Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 351-379.
- Bacanlı, H. (2005). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, J. B. (2008). *Using computer-based MUVES to develop social skills in elementary children: An exploratory study*. Yayınlanmamış doktora tezi, Regent University, London.
- Bailenson, J. N., Yee, N., Blascovich, J., Beall, A. C., Lundblad, N., Jin, M. (2008). The use of immersive virtual reality in the learning sciences: Digital transformations of teachers, students and social context. *The Journal of Learning Sciences*, 17, 102-141. doi: 10.1080/10508400701793141.
- Bailey, J.O., Bailenson, J.N. (2017). Immersive virtual reality and the developing child. In P. Brooks ve F. Blumberg (Ed.), *Cognitive Development in Digital Contexts* (pp. 181-200). U.S.A: San Diego.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bar-On, R., Maree, K., Elias, M. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. London: Greenwood Publishing.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.

- Bayraktar, E., Kaleli, F. (2007). *Sanal gerçeklik ve uygulama alanları*. IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Kütahya.
- Beceren, B. Ö. (2012). *Güçlü Başlangıç sosyal duygusal öğrenme programının 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Beck, A. T. (2015). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Belloch A, Cabedo E, Carrió C, Lozano-Quilis J. A., Gil-Gómez J. A., Gil-Gómez H. (2014). Virtual reality exposure for OCD: Is it feasible? *Revista de Psicopatología Psicológica Clínica*, 19, 37-44. doi: 10.5944/rppc.vol.19.num.1.2014.12981
- Blascovich, J., Loomis, J., Beall, A. C., Swinth, K. R., Hoyt, C. L., Bailenson, J. N. (2002). Immersive virtual environment technology as a methodological tool for social psychology. *Psychological Inquiry*, 13(2), 103-124. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1302_01
- Bostan, B. (2007). *Sanal gerçeklikte iletişim*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Botella, C., Banos, R. M., Perpina, C., Villa, H., Alcaniz, M., Rey, A. (1998). Virtual reality treatment of claustrophobia: a case report. *Behavior Research and Therapy*. 36(2), 239-246. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)10006-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)10006-7)
- Botella, C., Palacios, A., Villa, H., Quero, S. (2004). The use of VR in the treatment of panic disorders and agoraphobia. *Studies in Health Technology and Informatics*, 99, 73-90. doi: 10.3233/978-1-60750-943-1-73
- Bouchard, S., Cote, S., St-Jacques, J., Robillard, G., Renaud, P. (2005). Effectiveness of virtual reality exposure in the treatment of anacrophobia using 3D games. *Technology and Health Care*, 14 (1), 19–27. doi: 10.3233/THC-2006-1410
- Bozkurt, S. S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde teknoloji destekli etkileşimli ortam tasarımı ve etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Bruce, M., Regenbrecht, H. (2009). *A virtual reality claustrophobia therapy system – implementation and test*. Virtual Reality Conference IEEE. doi: 10.1109/VR.2009.4811020
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Calvert, S. L. (2002). The social impact of virtual environment technology. In K. Stanney (Ed.), *Handbook of virtual environments: Design, implementation, and applications* (pp. 663-680). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cardoş, R. A. I., David, O. A., David, D. O. (2018). Virtual reality exposure therapy in flight anxiety: A quantitative meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 72 (2017). 371-380. doi: 10.1002/da.20910
- Ceylan, R., Yiğitalp, N. (2018). Aile katılımlı ve aile katılımsız sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1119-1127. doi: <https://doi.org/10.18506/anemon.453737>
- Cheng, K. & Cairns, P. (2005). *Behaviour, realism and immersion in games*. ACM Conference on Human Factors in Computing Systems. China.
- Chittaro, L., Vianello, A., (2014). Computer-supported mindfulness: Evaluation of a mobile thought distancing application on naive meditators. *International Journal of Human Computer Studies*, 72, 337–348. doi: 10.1016/j.ijhcs.2013.11.001
- Chittaro L., Vianello A. (2016). Evaluation of a mobile mindfulness app distributed through on-line stores: A 4-week study. *International Journal of Human-Computer Studies*, 86, 63-80. doi: 10.1016/j.ijhcs.2015.09.004
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2013). *2013 Casel Guide: Effective social and emotional programs preschool and primary school edition*. <http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a>

220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf adresinden elde edildi.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2014). *Basics, definition: What is the social and emotional learning (SEL)*. <http://www.casel.org/basics/definition.php> adresinden elde edildi.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2017). *Key implementation insights from the collaborating districts initiative*. <http://www.casel.org/wpcontent/uploads/2017/06/CDI-Insights-Report-May.pdf> adresinden elde edildi.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2019). *Framework for systemic social and emotional learning*. <https://CASEL.org/what-is-sel/> adresinden elde edildi.

Cormier, S., Nurius, P. S. (2003). *Interviewing and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2011). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Center on the Social and Emotional Foundations of Early Learning [CSEFEL] (2009). *Social and emotional development in young children: The CSEFEL Pyramid Model*. www.vanderbilt.edu/csefel/ adresinden elde edildi.

Çubukçu, Z., Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi Dergisi*, 37, 155-174.

Çifci, İ., Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Darbyshire, P., Macdougall, C., Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight of just more? *Qualitative Research*, 5(4): 417-436. doi: 10.1177/1468794105056921

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*, Ankara: Pegem Akademi.

- Demirer, V. (2009). *Eğitim materyali geliştirilmesinde karma öğrenme yaklaşımının akademik başarı, bilgi transferi, tutum ve özyeterlilik algısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- DeRosier, M. E., Craig, A. B., Sanchez, R. P. (2012). ZooU: A stealth approach to social skills assessment in schools. *Advances in Human-Computer Interaction*, 25, 1-7. doi: <https://doi.org/10.1155/2012/654791>
- Didehbani, N., Allen, T., Kandalaft, M. Krawczyk, D., Chapman, S. (2016). Virtual reality social cognition training for children with high functioning autism. *Computers in Human Behavior*, 62, 703-711. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.033>
- Difede, J., Hoffmann, H. J. (2004). Virtual reality exposure therapy for world trade center post-traumatic stress disorder: A case report. *CyberPsychology&Behavior*. 5(6), 529-535. doi: 10.1089/109493102321018169
- Doré, F., Bouchard, S. (2006). *Using virtual reality to treat social anxiety disorders in adolescents*. The 11th Annual Cyber Therapy Conference. Gatineau, Canada.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91. doi: 10.1007/s10935-007-0081-0
- Donker, T. Esveld, S. V., Fischer, N., Straten, A. (2018). 0Phobia – towards a virtual cure for acrophobia: Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials* 19, 433 doi: <https://doi.org/10.1186/s13063-018-2704-6>
- Durlak, J. A., Weissberg, P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Dursun, Ö. Ö., Odabaşı, F. O. (2014). *Çoklu ortam tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Elias, M. J. ve Tobias, S.E. (1996). *Social problem solving interventions in the schools*. New York: The Guilford Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., And Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD.
- Emmelkamp, P. M. G., Krijn, M., Hulsbosch A. M., Vries, S., Schuemie, M. J., Mast, C.A.P.G. (2002). Virtual reality treatment versus exposure in vivo: A comparative evaluation in acrophobia. *Behaviour Research and Therapy* 40, 509–516. doi: 10.1016/s0005-7967(01)00023-7
- Emmelkamp, P. M. (2005). Technological innovations in clinical assessment and psychotherapy. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 74(6). 336-343. doi: 10.1159/000087780
- Erkan, S. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Escobedo, L., Nguyen, D. H., Boyd, L., Hirano, S., Rangel, A., Garcia-Rosas, D., Tentori, M., Hayes, G. (2012). *MOSOCO: A mobile assistive tool to support children with autism practicing social skills in real-life situations*. In CHI '12. USA: Association for Computing Machinery.
- Espelage, D. L., Rose, C. A., Polanin, J. P. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299–311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>
- Feldman, R. S. (2011). *Development across the lifespan* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 559-582. doi: 10.1177/0741932514564564

- Fox, J., Bailenson, J. N. (2009). Virtual self-modeling: The effects of vicarious reinforcement and identification on exercise behaviors. *Media Psychology*, 12, 1–25. doi: 10.1080/15213260802669474
- Gardner, H. (2004). *Zihin Çerçeveleri: Çoklu Zekâ Kuramı*. Kılıç, E. (Çev.) İstanbul: Alda Basım Yayım Dağıtım.
- Granich, J., Dass, A., Busacca, M., Moore, D., Anderson, A., Venkatesh, S., Duong, T., Vellanki, P., Richdale, A., Trembath, D., Cairns, D., Marshall, W., Rodwell, T., Rayner, M., & Whitehouse, A. J. O. (2016). Randomised controlled trial of an iPad based early intervention for autism: TOBY playpad study protocol. *BMC Pediatrics*, 16(1), 1-12. [https://doi.org/10.1186/s12887-016-0704-](https://doi.org/10.1186/s12887-016-0704-0)
- Greenberg, M. T., O'Brien, M. U, Wiessberg, R. P., Zins, J. E., Fredericks, R., Resnik, H., Elias, M. J. (2003). Enhancing school based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6/7), 466-474. doi: 10.1037/0003-066x.58.6-7.466
- Greenberg, M. T. (2010). School based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education* 2(1), 27–52. <https://doi.org/10.1080/19415531003616862>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Gibson, J. E. (2012). Interview and focus groups with children: Methods that match children's developing competencies. *Journal of Family Theory and Review*, 4(June 2012), 148-159. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2012.00119.x>
- Goleman, D. (2003). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* Seçkin Y. (Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Google play (2016). *Happytherapy*. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dromnibus.dromnibus&hl=tr> adresinden elde edildi.

Google Play (2012). *My digital problem solving*.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.thelanguageexpress.thesocialexpress.m ydps&hl=en> adresinden elde edildi.

Google play (2019). *Sagobabies*.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sagosago.Babies.googleplay&hl=tr> adresinden elde edildi.

Google play (2019). *Tohum project*.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tohumproject&hl=tr> adresinden elde edildi.

Google Play (2018). *Visual Schedules and Social Stories*.

<https://play.google.com/store/apps> adresinden elde edildi.

Gökoğlu, S., Erdoğan, F., Öztürk, M., Çakıroğlu, Ü. (2017). Öğrenme ortamlarında sanal dönüşümler: Sanal gerçeklik yaklaşımı. Eğitim Teknolojileri Okumaları, 9(1), 169-188. <https://doi.org/10.17943/etku.441497>

Göl-Güven, M. (2017). The Effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*. 25(4), 575-594. doi: 10.1080/1350293X.2016.1182311

Gray, C. (2004). Social Stories 10.0: The new defining criteria and guidelines. *Jenison Autism Journal*, 15, 2–21.

Gutierrez M, Vexo, F.,Thallman, D. (2008). *Stepping into virtual reality*. Santa Clara, CA: Springer-Verlag TELOS.

Gutiérrez-Maldonado J, Magallon-Neri E, Rus-Calafell M, Penaloza-Salazar C. (2009). Virtual reality exposure therapy for school phobia. *Anuario de Psicología* 40(2), 223–236.

Gysbers, N. C., Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance program* (Fifth ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.

- Gümüş, H. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri ve okula yönelik öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Hackney, H., Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı*. (T. Ergene, S. Aydemir Sevim Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık. (Orijinal Eser 2005 yılında basılmıştır).
- Hadley, W., Houck, C., Larry, K., Brown, M. D., Spitalnick, J. S., Mirthaferrer, M. S., Barker, D. (2019). Moving beyond role-play: Evaluating the use of virtual reality to teach emotion regulation for the prevention of adolescent risk behavior within a randomized pilot trial. *Journal of Pediatric Psychology*, 44(4), 425–435. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsy092>
- Hanson, K., Shelton, B. E. (2008). Design and development of virtual reality: Analysis of challenges faced by educators. *Education Technology and Society*, 11(1), 118-131.
- Herbelin, B. (2005). *Virtual reality exposure therapy for social phobia*. Yayınlanmamış doktora tezi. DEA en Informatique, Université Louis Pasteur, Strasbourg, France.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E., Kivlighan, D. M. (2008). Single-subject designs. In Heppner, P. P., Wampold, B. E., Kivlighan, D. M. (Eds.), *Research design in counseling* (pp. 198–223). (3rd ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Herbert, J. D., Forman, E. M., Goetter, E. M., Corner, R., Bradley, J. (2013). Treatment of social anxiety disorder using online virtual environments in Second Life. *Behavior Therapy* 44(2013), 51-61. doi: 10.1016/j.beth.2012.06.001
- Hong, H., Kim, J. G., Abowd, G. D., And Arriaga, R. I. (2012). *Designing a social network to support the independence of young adults with autism*. In CSCW '12. New York, USA: ACM Press.
- Huberty, J., Green, J., Glissman, C., Larkey, L., Puzian, M., Lee, C. (2019). Efficacy of the mindfulness meditation mobile app “Calm” to reduce stress among

- college students: Randomized controlled trial. *Journal of Mental Health*, 7 (6), 42-73.
- Jones, S. M. And Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26 (4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kabakçı, Ö., Korkut, F. (2008). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kabakçı, Ö. F., Owen-Korkut, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 1300-1337.
- Ke, F., Lee, S. (2016) Virtual realitybasedcollaborativedesignbychildrenwithhigh-functioningautism: design-basedflexibility, identity, and norm construction. *Interactive Learning Environments*, 24 (7), 1511-1533. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1040421>
- Ke, F., Moon, J. (2018). Virtual collaborative gaming as social skills training for high-functioning autistic children. *British Journal of Educational Technology*, 49 (4), 728-741. <https://doi.org/10.1111/bjet.12626>
- Kırcaali- İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kim, H. E., Hong, Y., Kim, M., Jung, Y. H., Kyeong, S., Kim, J. (2017). Effectiveness of self training using the mobile-based virtual reality program in patients with social anxiety disorder. *Computers in Human Behavior*. 73(2017), 614-619. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.017>
- Kurt, O. (2012). Sosyal geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (s. 375-401). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Leijdekkers, P., Gay, V., Wong, F. (2013). CaptureMyEmotion: A mobile app to improve emotion learning for autistic children using sensors. Proceedings of the 26th IEEE International Symposium on Computer-Based Medical Systems, Porto, Portugal. <https://doi.org/10.1109/cbms.2013.6627821>
- Lorenzo, G., Lledo, A., Pomares, J., Roig, R. (2016). Design and application of an immersive virtual reality system to enhance emotional skills for children with autism spectrum disorders. *Computers and Education*. 98, 192-205. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.018>.
- Lösel, F., Beelman, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587(1), 84-109. doi: 10.1177/0002716202250793.
- Maldonado, G. Z., Neri, E., Calafell, M., Salazar, C. P. (2009). Virtual reality exposure therapy for school phobia. *Anuario de Psicología*, 40 (2), 223-236. doi: 10.1097/HRP.0000000000000138.
- Mantaş, S. (2014). *Drama etkinliklerinin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Matthews, M. And Doherty, G. (2011). In the mood: engaging teenagers in psychotherapy using mobile phones. In *Proceedings of the 2011 annual conference on Human factors in computing systems-CHI'11.*, New York, USA: ACM Press.
- Mayer, R. E. (2009). Multi-media Learning (Second Edition). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33. <https://doi.org/10.1007/BF01321377>
- North, M. M., North, S. M., Coble, J. R. (1997). Virtual reality therapy for fear of flying. *The American Journal of Psychiatry*, 154(1), 130. <https://doi.org/10.1176/ajp.154.1.130b>

- Othmer, S., Kaiser, D. (2000). Implementation of virtual reality in EEG biofeedback. *Cyberpsychology & Behavior*, 3(3), 415 – 420. doi: 10.1007/s10803-006-0189-8
- Otsimo (2018). *Special education for special children*. <https://otsimo.com/tr/icimdeki-hazine-hakkinda> adresinden elde edildi.
- Otsimo (2019). *İçimdeki Hazine*. <https://otsimo.com/tr/icimdeki-hazine-hakkinda/> adresinden elde edildi.
- Parsons, S., Mitchell, P., Leonard, A. (2004). The use and understanding of virtual environments by adolescents with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(4), 449-466. <https://doi.org/10.1089/10949310050078878>
- Parsons, T., Bowerly, T., Buckwalter, J. G., Rizzo, A. (2007). A controlled clinical comparison of attention performance in children with ADHD in a virtual reality classroom compared to Standard neuropsychological methods. *Child Neuropsychology*, 13(4), 363-381. doi: 10.1080/13825580600943473
- Parrish, D. E., Oxhandler, E. K., Duron, J. F., Swank, P., Bordnick, P. (2016). Feasibility of virtual reality environments for adolescent social anxiety disorder. *Research on Social Work Practice*, 26(7), 825-835. <https://doi.org/10.1177/1049731514568897>
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A. B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to life: Instructional design at its best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12, 227-241.
- Rizzo, A. A., Buckwalter, T. B., Zaag, V., Humphrey, L., Neumann, U., Chua, C., Kyriakakis, A, Van Rooyen, A., Sisemore, D. (2000). The virtual classroom: A virtual reality environment for the assessment and rehabilitation of attention deficits. *CyberPsychology and Behavior*, 3(3), 21-32. <https://doi.org/10.1089/10949310050078940>

- Rizzo, A. A., Klimchuk, D., Mitura, R., Bowerly, T., Buckwalter, G., Kim, K., Randall, K., Adams, R., Finn, P., Tarnanas, I., Cristian, S., Thomas, H., Ollendick, H., Shih-Ching, Y. (2019). *The virtual reality scenario for all seasons: The virtual classroom*. The Proceedings of the 11th International Conference on Human Computer Interaction.
- Romano, D. M. (2005). Virtual reality therapy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47, 580-580.
- Rooij, M., Lobel, A., Harris, O., Smit, N., Granic, I. (2016). DEEP: A biofeedback virtual reality game for children at risk for anxiety. *Games and Playful Interaction*, 16, 1989-1997. <https://doi.org/10.1145/2851581.2892452>
- Rothbaum, B. O., Hoge, L., Alarcon, R., Shahar, F., Graap, K., Pair, J., Hebert, P., Gotz, D., Wills, B., Baltzer, D. (1999). Virtual reality exposure therapy for PTSD Vietnam veterans: A case study. *Journal of Traumatic Stress*, 12(2), 262-271. 10.1023/A:1024772308758
- Rothbaum, B., Anderson, P., Zimand, E., Hodges, L., Lang, D., Wilson, J. (2006). Virtual reality exposure therapy and standard (in vivo) exposure therapy in the treatment of fear of flying. *Behavior Therapy*, 37, 80-90. 10.1016/j.beth.2005.04.004
- Sargent, L. R. (1991). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delay*. Washington D. C: The Division on Mental Retardation of the Council for Exceptional Children.
- Sarver, N. V., Beidel, D. C., Spitalnick, J. S. (2014). The feasibility and acceptability of virtual environments in the treatment of childhood social anxiety disorder. *Journal of Clinical Child*, 43(1), 63-73. doi: 10.1080/15374416.2013.843461
- Seligman, L. (2006). *Theories of counseling and psychotherapy* (Second ed.). USA: Pearson.
- Segovia, K. Y., Bailenson, J. N. (2009). Virtually true: Children's acquisition of false memories in virtual reality. *Media Psychology*, 12(4), 371-393. doi: 10.1080/15213260903287267

- Serrano, B., Baños, R. M., Botella, C. (2016). Virtual reality and stimulation of touch and smell for inducing relaxation: A randomized controlled trial. *Computers in Human Behaviour*, 55, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.007>
- Sesame Street in Communities (2018).
<https://sesamestreetincommunities.org/topics/traumaticexperiences> adresinden elde edildi.
- Sezgin, S , Bozkurt, A , Yılmaz, E , Van Der Linden, N. (2018). Oyunlaştırma, eğitim ve kuramsal yaklaşımlar: Öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürülebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 169-189. doi: 10.21764/maeuefd.339909.
- Sharar, S. R., Carrouger, G. J., Nakamura, D., Hoffman, H., Blough, D. K., Pattaerson, D. R. (2007). Factors influencing the efficacy of virtual reality distructionanalgesie during post burn physical therapy: Preliminary results from 3 ongoing studies. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 88 (12), 43-49. doi: 10.1016/j.apmr.2007.09.004.
- Shaw, C., Gromala, D., Seay, A.F., (2007). TheMeditationChamber: Enacting autonomic senses, teaching and developing social and emotional skills with technology, *Transactions on Computer Human Interaction*, 7, 405-408. doi: 10.1145/2744195.
- Shure, M. B. (2001). *I can problem solve [ICPS], 3 volume set: An interpersonal cognitive problem-solving program*. Research Press, New York.
- Slovak, P., Gilad-Bachrach, R., Fritzpatrick, G. (2015). *Designing social and emotional skills training: The challenges and opportunities for technology support*. Paper Presented at Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference Human Factors in Computing Systems. ACM, New York.
- Smith, M. J., Ginger, E. J., Wright, K., Wright, M. A., Taylor, J. L., Humm, L. B., Olsen, D. E., Bell, M. D., Fleming, M. F. (2014). Virtual reality job interview training in adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2450-2463. doi: 10.1007/s10803-014-2113-y

- Soto, V. J. (2013). Which instructional design models are educators using to design virtual world instruction? *Journal of Online Learning and Teaching*, 9 (3), 364-371.
- Sparks, S. (2017). *Mindfulness: Taking the step from student's tests*. In Education Week Webinar, www.edweek.org/go/webinars adresinden elde edildi.
- SocialAppHub (2017). *Autism early intervention app*.
<https://www.socialapphub.com/app/autism-early-intervention-app> adresinden elde edildi.
- Stallard, P. (2002). *Think Good-Feel Good: A Cognitive Behaviour Therapy Workbook for Children and Young People*. England: John Wiley and Sons.
- Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence, *Journal of Communication*, 42(4), 73-93. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1992.tb00812.x>.
- Stitcher, J. P., Laffey, J. M., Galyen, K. (2014). iSocial: Delivering the social competence intervention for adolescents(SCI-A) in a 3D virtual learning. *Journal for Autism and Developmental Disorders*, 44(2), 417-430. doi: 10.1007/s10803-013-1881-0
- Sümer, N., Anafarta-Şendağ, M. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 86-101.
- Şad, E. (2007). *Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim u. kademe öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak J. A., Weissberg, R. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. doi: 10.1111/cdev.12864
- Temiz, N. (2013). *Duygu Profesörü*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Thomas, B. (2018). *Çocuklar için duygularla iletişim becerileri*. İstanbul: Sola Kidz.

- TiennAnn, P. L., Beidel, D. C. (2017). Psychometric properties of a social skills assessment using a virtual environment. *Journal of Psychopathological Behavior Assessment*, 39, 230-240. doi: 10.1371/journal.pone.0132299
- Tolkido (2019). *Özel çocuklara özgün eğitim materyali*. www.tolkido.com adresinden elde edildi.
- Turan, C. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- TÜSİAD (2019). Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri> adresinden edinilmiştir.
- Uzamaz, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişiler arası ilişki düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Uzun, Ç. (2013). *Anne ve babası boşanmış ve boşanmamış çocuklarda depresyon ve sosyal becerilerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Üzümcü E, Akın B, Nergiz H, İnözü M, Çelikcan U. (2018). Anksiyete bozukluklarında sanal gerçeklik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* 10 (1), 99–107. doi: 10.18863/pgy.336593
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children-the foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children*, 17 (2), 96–113.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitroch, C. E., Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, ve T. P. Gullotta (Eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and Practice*. USA: Guilford Publications.

- Wigelsworth, M. , HumphreyN., Kalambouka A., Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26 (2), 173-18. doi: 10.1080/02667361003768526
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247–272. <https://doi.org/10.1023/A:1011050217296>
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136–149. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.136>
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. (2007). School based intervention for aggressive and disruptive behavior. *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (2), 130-143. doi: 10.1016/j.amepre.2007.04.011
- Woodgate, R. (2000). An introduction to conducting qualitative research in children with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 17(4), 192-206. doi: 10.1177/104345420001700402
- Vandermeer, J., Wendi B., Todd, M., Wayne, L. (2015). iPad-presented social stories for young children with autism. *Developmental Neuropsychology*, 18(2), 75-81, doi: 10.3109/17518423.2013.809811
- Vidarthi, J., Riecke, B. E., Gromala, D. (2012). SonicCradle: Designing for an immersive experience of meditation by connecting respiration to music. In *Proceedings of the Designing Interactive Systems Conference (DIS '12)*. USA: ACM Press.
- Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle Çocuk*, Ankara: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. A. (2017). *Herkes için Oyunlaştırma*, (4. Baskı). İstanbul: Abaküs Yayıncılık.

- Yiğit, Y., Yılmaz H. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 335-347.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5.baskı.). London: SAGE Publication.
- Ying, K. T., Sah, S. B., Abdullah, M. L. (2016). *Personalised avatar on social stories and digital storytelling: Fostering positive behavioural skills for children with autism spectrum disorder*. In 2016 4th International Conference on User Science and Engineering (i-USEr). Melaka. doi: 10.1109/IUSER.2016.7857970
- Yu, M. C., Wu, H., Lee, M. S., Hung, Y. P., (2012). Multimedia-assisted breath walk-aware system. *IEEE Transactions on Biomedical Engineering*, 59, 3276–3282. doi:10.1109/TBME.2012.2208747.
- Zaffke A., Jain N., Johnson N., Alam M. A. U., Magiera M., Ahamed S. I. (2015) *iCanLearn: A mobile application for creating flashcards and social stories for children with autism*. In: C. Bodine, S. Helal, T. Gu, G. Mokhtari (Eds.). Smart Homes and Health Telematics, ICOST 2014. Lecture Notes in Computer Science, vol 8456. Springer, Cham.
- Zins J. E., Elias M. J. (2008). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), 233-255. doi:https://doi.org/10.1080/10474410701413152.

EKLER

EK 1: UYGULAMA ÖNCESİ YARI YAPILANDIRILMIŞ ÇOCUK GÖRÜŞME FORMU

1. Arkadaşların var mı? Arkadaşlarıyla neler yaparsın?

Bana yakın arkadaşlarını saysana/Onlarla neler oynarsınız?

Yakın arkadaşların seni bana nasıl anlatır? /Gidip yakın arkadaşlarına seni sorsam seninle ilgili neler anlatırlar bana?

2. Bana bildiğin duyguları saysana. (Seçenek sunarak yardımcı olma)

Bana çok mutlu olduğun bir olayı anlatır mısın? Ne yapmıştın?

Bana kızdığın bir olayı anlatır mısın? Ne yapmıştın?

Saydığın duygularını başkalarına anlatır mısın? Kimlere anlatırsın?

3. Sana kötü söz söyleyen, oyununa almak istemeyen, sana vuran arkadaşların olmuş muydu? Ne yaşamıştın? Sen ne yapmıştın?

4. Öğretmeniniz size arkadaşlarınızla yapmanız gereken görevler verir mi? Proje hazırlamak, birlikte sunum yapmak gibi? Böyle zamanlarda arkadaşlarıyla nasıl anlaşırırsın? Örnekler verir misin?

5. Sen sıra beklerken biri gelip önüne geçse ne yaparsın?

6. Dış görünüşü farklı bir arkadaşın var mı? Bu özelliği sence onu nasıl etkiliyor?

7. Senin herkesten farklı bir yönün var mı? Nedir bu yönün anlatır mısın?

Haydi gel beraber resim yapalım. Bana kendi resmini yapsana. Bu resme hayali bir güç çemberi çizelim. Haydi şimdi bu çemberin üstüne kendi güçlü yanlarını/iyi yapabildiğin şeyleri/sevdiğin özellikleri yaz.

EK 2: UYGULAMA ÖNCESİ YARI YAPILANDIRILMIŞ EBEVEYN/ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Başlangıç: Sosyal duygusal beceriler ile ilgili kısaca bir bilgilendirme yapılması

1. Bana çocuğunuzu/öğrencinizi en az üç sıfatla anlatır mısınız?

2. Çocuğunuzun/öğrencinizin size sunduğum listedeki hangi sosyal-duygusal becerilerde iyi/yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

Sondalar- Beceri alt boyutları

3. Çocuğunuzun/öğrencinizin size sunduğum listedeki hangi sosyal –duygusal becerilerde zorlandığını düşünüyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

Sondalar- Beceri alt boyutları

4. Çocuğunuzun/öğrencinizin sosyal duygusal becerilerinin daha yeterli ve etkili olması için/ bu becerileri öğrenmesi ve günlük yaşamında uygun bir şekilde kullanabilmesi içinsizce neye/nelere ihtiyacı var?

5. Genel olarak bu çalışmadan beklentileriniz nelerdir?

Sonda 1-Bu çalışmanın çocuğunuza nasıl bir katkı sağlamasını istersiniz?
Örnek vererek açıklayabilir misiniz?

Sonda 2-Bu çalışma ile çocuğunuzun/öğrencinizin neleri öğrenmesini umuyorsunuz?

6. Eklemek istediğiniz, çocuğunuz/öğrencinizle ilgili bu çalışma açısından bilmemin yararlı olduğunu düşündüğünüz noktalar var mı? Varsa lütfen paylaşınız

EK 3: UYGULAMA SONRASI YARI YAPILANDIRILMIŞ ÇOCUK GÖRÜŞME FORMU

1. Bu çalışma ile ilgili aklında kalanlardan bahsetsene?
2. Bu çalışmada hoşuna giden bir şeyler oldu mu? Anlatır mısın?
3. Bu çalışmada hoşuna gitmeyen bir şeyler oldu mu? Anlatır mısın?
4. Sence bu çalışmadan öğrendiğin şeyler oldu mu? Nedir bunlar?

Bu çalışmada öğrendiğin şeyleri günlük hayatında uyguladın mı? Örneklerle anlatsana.

Bu çalışmada öğrendiklerini arkadaşlarınla ilişkilerinde kullandın mı? Örneklerle anlatsana.

Bu çalışmada öğrendiklerini ailenle ilişkilerinde kullandın mı? Örneklerle anlatsana.

Bu çalışmada öğrendiklerini öğretmenlerinle ilişkilerinde kullandın mı? Örneklerle anlatsana.

5. Bu çalışmayı arkadaşlarına/başka çocuklara tavsiye eder misin? Neden?
6. Sana kötü söz söyleyen, oyununa almak istemeyen, sana vuran arkadaşların olmuş muydu? Ne yaşamıştın? Sen ne yapmıştın?
7. Bu çalışmada sence ben neleri iyi yaptım?/Benimle olan iletişimine 1'den 10'a kadar bir puan versen kaç verirdin? Neden?
8. Bu çalışmada sence ben neleri farklı yapmalıydım/ daha iyi yapabilirdim?
9. Bu çalışmada bilgisayarda yaptığımız çalışmalarda hoşuna giden şeyler nelerdi? /Bilgisayarda yaptığımız çalışmalara 1'den 10'a kadar bir puan versen kaç verirdin? Neden?
10. Bu çalışmada bilgisayarda yaptığımız çalışmada neler farklı olmalıydı? / Bilgisayarda yaptığımız çalışma nasıl daha iyi olabilirdi?
11. Sanal gerçeklik gözlüğüyle yaptığımız çalışmada gözlüğü kullanmaya ilişkin neler yaşadın? (Sondalar: görüntü net miydi/ gözlükle rahat edebildin mi/ sesleri rahat bir şekilde duyabildin mi/ baş dönmesi vs. gibi bir rahatsızlık yaşadın mı vb.)

Mekanlar, Karakterler, Senaryolar, Bilgi verme-Anlatma, Model Olma-Gösterme, Ev Ödevleri

12. Sanal gerçeklik- yaptığınız tüm bu çalışmaları anlatan bir resim çizsene



**EK 4: UYGULAMA SONRASI YARI YAPILANDIRILMIŞ
EBEVEYN/ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

1. Bu çalışmayı yaptığımız süreçte çocuğunuz/öğrenciniz ile ilgili neler gözlemlediniz? Neler yaşandı? Anlatabilir misiniz?

Sonda: Size yaptığımız çalışmalardan bahsetti mi? /
Çocuğunuzun/öğrencinizin bu çalışma ile ilgili ifadeleri/paylaşımları
neler oldu?

2. Çocuğunuzun/öğrencinizin size sunduğum listedeki sosyal-duygusal becerilerini tekrar değerlendirir misiniz?

Sonda: Sizce çocuğunuzun/öğrencinizin bu çalışma ile bu
listedeki becerilerinde farklılıklar oldu mu? Ne gibi farklılıklar oldu,
örneklerle açıklar mısınız?

Sonda: Sizce Bu çalışma ile sizce çocuğunuz/öğrenciniz neleri
öğrendi?

3. Bu çalışma süresince ve sonucunda çocuğunuzun sizinle ve çevresiyle etkileşimi-iletişimi hakkındaki gözlemlerinizi, düşünceleriniz nelerdir? Bu konu ile ilgili örnekler verebilir misiniz?

4. Bu çalışma beklentilerinizi ne kadar karşıladı? Örneklerle anlatır mısınız?

Sonda: Sizce bu çalışma çocuğunuza/öğrencinize katkı sağladı mı? /
bu çalışma çocuğunuza/öğrencinize hangi yönlerden katkı sağladı?

5. Bu çalışmada nelerin daha farklı olmasını/planlanmasını isterdiniz?

6. Sizce çocuğunuzun/öğrencinizin sosyal duygusal becerilerinin daha yeterli ve etkili olması için, bu becerileri günlük hayatta kullanabilmesi için başka nelere ihtiyacı var?

7. Bu çalışmayı başka ebeveynlere ve onların çocuklarına tavsiye eder misiniz? Neden?

EK 5: BECERİ LİSTESİ

Sayın Katılımcı,

Ege Üniversitesi “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı” ve “TÜBİTAK 1512 Girişimcilik Desteği” kapsamında geliştirilecek olan “VR Çocuk: İletişim Becerilerinde Desteğe İhtiyaç Duyan Çocuklar için Sanal Gerçeklik Uygulamaları” yazılımı ile çocukların SDÖ becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Gerekli sosyal duygusal becerileri belirlemek ve ihtiyacı doğru tespit etmek için eğitimcilerin, ailelerin ve öğrencilerin görüşünü almak istiyoruz. Aşağıda sosyal becerilerin bir listesi bulunmaktadır. Lütfen, listelenen sosyal duygusal becerileri 8-12 yaş aralığındaki öğrencilerinizi göz önünde bulundurarak için önemine göre 1 “Hiç önemli değil”, 5 “Çok önemli” olacak biçimde derecelendirin.

Beceri Listesi	Derecelendirme				
	1	2	3	4	5
İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri					
Dinleme					
Konuşmayı başlatma					
Konuşmayı sürdürme					
Soru sorma					
Kendini tanıtmak					
Başkalarını tanıtmak					
Yardım isteme					
Yardım etme					
Uygun şekilde selamlaşma					
Uygun şekilde vedalaşma					
İzin isteme					
Paylaşma					
Takdir etme/iltifat etme					
Takdiri/iltifatı kabul etme					
Teşekkür etme					
Özür dileme					

İkna etme					
Grupla Bir İşi Yürütme Becerileri					
Grupta iş bölümüne uyma					
Sorumluluk alma					
Sorumluluğunu yerine getirme					
Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma					
İsteğini ifade etme					
Başkasının görüşünü kabul etme					
Başkasının görüşünü reddetme					
Düşüncelerini ifade etme					
Başka bir grup üyesini uygun biçimde uyarma					
Davet etme					
Hakkını koruma ve savunma					
Gerektiğinde hayır deme					
Yönerge verme					
Yönergeye uyma					
Duygulara Yönelik Beceriler					
Duygularını tanıma					
Duygularını kabul etme					
Duygularını ifade etme					
Başkalarının duygularını anlama					
Başkalarının duygularına uygun tepki verme					
Olumlu duygularını ifade etme					
Olumsuz duygularını ifade etme					
Kızgınlığını kontrol etme					
Saldırgan Davranışla Baş Etme Becerileri					
Kavgadan uzak durma					
Kendini saldırgan davranıştan koruma					
Alay edilme ile başa çıkma					
Yalnız bırakılma ile başa çıkma					
Kendini sakinleştirme					
Hatasını kabul etme					
Başkasının öfkesiyle baş etme					
Uygun olmayan dokunmalardan kendini koruma					
Uygun olmayan davranışlardan kendini koruma					

Hayır diyebilme					
Kendini korumak için uygun biçimde yardım isteme					
Stres Durumuyla Baş Etme Becerileri					
Başarısız olunan bir durumla baş etme					
Grup baskısı ile baş etme					
Utanılan bir durumla baş etme					
Topluluk önünde konuşabilme					
Suçlandığı bir durumla baş etme					
Haksızlığa uğradığı bir durumla baş etme					



EK 6: İLİŞKİYİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ ÖRNEK OLAY ÇOCUK FORMU

Sevgili Çocuklar,

Arkadaşlık ilişkilerinizde, anne-babanızla ve öğretmenlerinizle ilişkilerinizde daha mutlu olmanız için size 3 boyutlu bilgisayar oyunları aracılığıyla bazı beceriler öğretmek istiyoruz. Bu oyunları geliştirebilmek için sizin okulda yaşadığınız olayları öğrenmemiz faydalı olacaktır. Aşağıda bununla ilgili bir örnek durum var. Sizden de aşağıdaki örneklere benzeyen, kendi başınızdaki geçen ya da arkadaşlarınızın başına gelen olayları bize anlatmanızı istiyoruz. Yardımınız için teşekkürler ☺

ÖRNEK OLAY

BECERİ TÜRÜ	NEREDEYDİM?	YANIMDA/ETRAFIMDA KİM/KİMLER VARDI? NELER OLDU?	NE YAPTIM?	NE YAPMAK İSTERDİM? NE OLMASINI İSTERDİM?
Özür dilemem gerektiğinde	Sınıfta	Teneffüsten geç kaldım. Öğretmenim ve arkadaşlarım sınıfa girmişti. Koşa koşa sınıfa girdim. Öğretmenim derse geç kaldın diyerek bana kızdı.	Ağlayarak sırama gittim.	Öğretmenimden benimle kızmadan konuşmasını isterdim ve ağlamadan özür dileyip sırama geçip oturmak isterdim.
Yeni arkadaşlar edinmek istediğimde	Okul bahçesinde	Yan sınıftan bir grup çocuk bahçede top oynuyordu. Ben de onlarla oynamak isterdim ama yanlarına gidip sormaya çekindim, çünkü onları tanıımıyordum ve isimlerini bilmiyordum.	Oyunlarına katılmak için izin istemedim ve onlarla tanışmak için bir şey yapmadım.	Ben de sizinle oynayabilir miyim diye sormak isterdim.

Lütfen, siz de kendi yaşadığınız olayları düşünerek aşağıdaki durumlara uygun örnekler veriniz.

DURUM	NEREDEYDİM?	YANIMDA/ETRAFIMDA KİM/KİMLER VARDI? NELER OLDU?	NE YAPTIM?	NE YAPMAK İSTERDİM? NE OLMASINI İSTERDİM?
İyi bir dinleyici olmam gerektiğinde				
Yeni arkadaşlar edinmek istediğimde				
Kendimi yeni tanıdığım birine tanıtmak istediğimde				
Teşekkür etmem gereken durumlarda				
Birine güzel bir şey söylemek istediğimde				
Özür dilemem gereken durumlarda				
Birinden yardım istemem gerektiğinde				
Birine yardım				

etmem gerektiğinde				
-----------------------	--	--	--	--



EK 7: İLİŞKİYİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ EBEVEYN/ÖĞRETMEN FORMU

Sevgili Anne Babalar/Öğretmenler/Okul Psikolojik Danışmanları

Bu çalışmayla, 8-12 yaş çocukların SDÖ becerilerinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi için bir Sanal Gerçeklik Yazılımı geliştirilmek istenmektedir. Bu amaçla 8-12 yaş çocukların sosyal becerilerle ilgili ihtiyaçlarını ve yaşantılarını belirlemek için sizlerin gözlemlerini ve görüşlerini almak istiyoruz. Aşağıda bazı sosyal duygusal beceriler sıralanmıştır. Sizden bu becerileri dikkate alarak çocuğunuzun/öğrencilerinizin sosyal ilişkilerinde ve sosyal ortamlarda becerilerle ilgili yaşadıkları zorluk ve sıkıntıları örnek olaylar biçiminde anlatmanızı istemekteyiz. Örnek olayı daha net betimleyebilmeniz için bir örnek olay formu oluşturulmuştur. Formun başında da bu formu nasıl doldurabileceğinize ilişkin örnek bir olay aktarılmıştır. Sizlerin anlattığı örnek olaylar çocukların gelişimlerine ve yaşantılarına uygun bir sanal gerçeklik programının oluşturulmasına önemli katkı sağlayacaktır. Buna bağlı olarak, gösterdiğiniz ilgi, ayırdığınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim.

Bade VARDARLI

Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doktora Programı Öğrencisi

SDÖ BECERİLERİ

İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme vb.

ÖRNEK OLAY I

BECERİ ÖRNEĞİ	ÖĞRENCİNİZ NEREDEYDİ? NASIL BİR ORTAMDİ?	YANINDA/ ETRAFINDA KİM/KİMLER VARDI?	NELER OLDU? NELER YAŞANDI?	ÖĞRENCİNİZ NE YAPTI? NASIL DAVRANDI?
Özür dileme	Spor salonunda	Sınıf arkadaşları ile beraber	Basket oynarken yanlışlıkla arkadaşına sert biçimde topu attı. Arkadaşı ağlamaya başladı.	Panik oldu ve bana (öğretmenine) gelip derste kalmak istemediğini söyledi. Ağlamaya başladı.

ÖRNEK OLAY II

BECERİ ÖRNEĞİ	ÇOCUĞUNUZ NEREDEYDİ? NASIL BİR ORTAMDİ?	YANIMDA/ ETRAFINDA KİM/KİMLER VARDI?	NELER OLDU? NELER YAŞANDI?	ÇOCUĞUNUZ NE YAPTI? NASIL DAVRANDI?
Konuşma ve sohbeti sürdürme	Yeni başladığı okulun bahçesindeydi. Okulun ilk günü olduğu için tüm aileler çocuklarını okula getirmişti.	Yeni sınıf arkadaşları vardı.	Sınıftan iki çocuğu anaokulundan tanıyordu. Sınıfı ile sıraya girmek istemedi.	Tanıdığı arkadaşlarına selam vermesi için yönlendirdiğimde arkama saklandı ve benden ayrılmayı reddetti, benim de onunla sırada beklemem için ısrar etti.

İLİŞKİYİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ İLE İLGİLİ ÖRNEK

OLAYLAR: Dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme vb.

BECERİ ÖRNEĞİ	ÇOCUĞUNUZ/ ÖĞRENCİNİZ NEREDEYDİ? NASIL BİR ORTAMDAYDI?	YANINDA ETRAFINDA KİM/KİMLE R VARDI?	NELER OLDU? NELER YAŞANDI?	ÇOCUĞUNUZ/ ÖĞRENCİNİZ NE YAPTI? NASIL DAVRANDI?
Dinleme				
Konuşmayı başlatma ve sürdürme				
Teşekkür etme				
Kendini tanıtma				
İltifat etme				
Yardım etme				
Yardım isteme				
Özür dileme				

EK 8: KENDİNİ TANIMA BECERİSİ SENARYOLARI, SENARYO SEÇENEKLERİ VE EV ÖDEVİ SENARYO GERİBİLDİRİMLERİ

İlişkiyi Başlatma Ve Sürdürme Becerileri Senaryoları

1.KOLAY: Yeni tanıştığın bir arkadaşına kendini tanıtma

Yer: Sınıf

Ortam: Çocuklar sıralarında oturmakta ve kendi aralarında konuşmaktadır. Öğretmen henüz sınıfa girmemiştir. Sınıf sırasında oturan çocuğun gözünden görünmektedir.

Açıklama: Bugün okulun ilk günü. Okula geri geldiğin için heyecanlısın. Yanında oturan arkadaşın başka bir şehirden gelmiş ve sınıfta kimseyi tanımıyor. Arkadaşın çok yalnız görünüyor, onunla tanışman hem onu hem seni mutlu edebilir. Haydi ona merhaba de ve kendini tanıt.

Yanıt:.....

- a. Hey ben seni ilk kez görüyorum. Yeni çocuk musun? (0 puan)
- b. Selam, ben Mert. Sen kimsin? (5 puan)
- c. Selam, hoş geldin. Adım Mert. İstersen teneffüste bizle oynayabilirsin. Eee senin adın ne? (10 puan)

2.ORTA ZORLUK: Öğretmenine kendini tanıtma

Yer: Spor salonu

Ortam: Çocuklar top oynamaktadır. Beden eğitimi öğretmeni çocuğun yanında durmaktadır, spor salonunu ayakta duran çocuğun gözünden görürüz.

Açıklama: Yeni okulunda ilk haftan. Beden eğitimi öğretmenle henüz tanışmamıştın. Yanına geldi kendinden bahsetmeni, kendini tanıtmayı istedi. Haydi öğretmene kendinden ve yapmaktan hoşlandığın şeylerden bahset.

Öğretmen: Merhaba, sen yeni öğrencimiz olmalısın, bu yıl beden eğitimi derslerini beraber yapacağız. Tanıştığımıza memnun oldum. Bana biraz kendinden bahsetsene.

Yanıt:.....

- a. Şeyyyy, benim adım Pelin. (0 puan)
- b. Merhaba, ben Pelin. Ankara'dan buraya taşındık biz. Eski okulumda voleybol oynuyordum. Aslında burda da oynamak isterim. Resim yapmayı severim. En sevdiğim ders Türkçe. (10 puan)
- c. Benim adım Pelin. Benim eski okulum çok güzeldi. Burası da iyi ama eski okulumu ve arkadaşlarımı özleyorum. Keşke onların yanında olabilsem. (5 puan)

3.ZOR: Sınıfta herkese kendini tanıtma

Yer: Sınıf

Ortam: Çocuklar sıralarında oturmaktadır ve öğretmen ayaktadır. Sınıf ayakta duran çocuğun gözünden görülmektedir.

Açıklama: Bugün yeni okulunda ilk günün. Taşındığınız için okulunu değiştirmen gerekti ve yeni sınıfında kimseyi tanıımıyorsun. Öğretmenin ve arkadaşların seni merak ediyorlar ve öğretmenin senden kendini tanıtmayı istedi. Haydi, onlara kim olduğunu, nereden geldiğini ve neler yapmaktan hoşlandığını anlat.

Öğretmen: Merhaba hoş geldin. Çocuklar bugün aramıza yeni bir arkadaşınız katıldı. Haydi şimdi onu tanıyalım. Lütfen arkadaşınız kendinden bahsederken sessizce onu dinleyin, sonra sorularınız varsa sorabilirsiniz. Bize biraz kendinden bahseder misin?

Yanıt:.....

- a. Selam. Ben yıldız savaşçılara bayılırım, evde bununla ilgili kocaman bir koleksiyonum var. Babam yeni okuluna giderken ağlamazsan son çıkan oyuncak da alırım dedi. Ben de bu yüzden ağlamıyorum. (5 puan)
- b. Ben Onur... (0 puan)

- c. Selam, ben Onur. Babam asker olduğu için sık sık taşınıyoruz, geçen sene Konya'daydık. Orada 3. Sınıfa gidiyordum. Şimdi de buraya geldik. Immmm basket oynamayı severim, basket maçlarını severim, bir de yıldız savaşılarını çok severim. (10 puan)

Ev Ödevi Senaryo Geribildirimleri

0-10: Kendini tanıtırken kendinle ilgili biraz daha bilgi verebilirsin. Nelerden hoşlandığın, nasıl biri olduğundan daha çok bahsetmeyi dene ve cesur ol!

10-20: Biriyle tanışırken kendinden biraz daha bahsetmeyi dene. İyi gidiyorsun.

20-30: Tebrikler! İnsanlarla tanışırken kendini iyi ifade ediyorsun.

EK 9:SGSDÖBEP PSİKOEĞİTİM PROGRAMI

1. Oturum: SDÖ becerilerini tanıma, sanal gerçeklikle tanışma

Oturumun amacı: Genel olarak sosyal duygusal becerilerin tanımlanması, uygulamaya aşinalığı arttırmak için örnek senaryoların uygulanması ve geribildirim verilmesi

Materyal: İletişim profesörü çalışma kağıdı

Süreç:

- “Çalışmanın süresi, yardım isteme, soru sorma, ihtiyaçların giderilmesi, fiziksel rahatsızlığın bildirilmesi” konularında bilgi verilir.
- Çocuğa sosyal becerilerle ilgili bilgi verilir
 - Sanal gerçeklik sistemi çocuğa tanıtılır, deneme için iki senaryo oynatılır
 - Geribildirim alınır (teknik geribildirim burada alınabilir, görüntülerin gerçekliği, ses kalitesi vs.) ve bundan sonraki görüşmelerde sanal gerçekliğin nasıl kullanılacağı anlatılır.
- İltifat etme senaryoları uygulanır
 1. Arkadaşına resmini beğendiğini söylüyorsun
 2. Arkadaşına üç güzel özelliğini söyleme
 3. Basket maçından sonra kazanan takımı tebrik etme
- Günlük hayatında kimlere ne konularda iltifat ettiği konuşulur.
- “İletişim profesörü” resmi yapılır ve görüşme sonlandırılır.

2. Oturum: İlişki başlatma ve sürdürme becerileri

Oturumun amacı: İlişki başlatma ve sürdürme becerilerinin tanıtılması, çocuğun deneyimlerinin öğrenilmesi, yardım etme, kendini tanıtmaya ve konuşmayı başlatma senaryolarının uygulanması

Materyaller: Beyin fırtınası çalışma kağıdı

Süreç:

- Biriyle konuşmak istediğinde neler yaptığı, konuşmayı başlatırken neler yapmamızın konuştuğumuz kişinin hoşuna gideceği hakkında konuşulur. Bu konuda beyin fırtınası çalışma kağıdı doldurulur.
- Geçen hafta öğrenilen iltifat etme becerisi özetlenir ve bir haftada bu beceri günlük hayatta kullanıp kullanmadığı konuşulur.

- Yardım etmenin öneminden bahsedilir. Yardım etme senaryoları uygulanır.
 1. Arkadaşın üzgün görünüyor
 2. Yalnız oturan arkadaşını oyuna davet ediyorsun
 3. Arkadaşınla şişko diye alay ediyorlar
- Kendini tanıtırma becerisi hakkında bilgi verilir.
- Kendini tanıtırma senaryoları uygulanır.
 1. Okula yeni gelen arkadaşına kendini tanıtırma
 2. Öğretmenine kendini tanıtırma
 3. Sınıfta herkese kendini tanıtırma
- Günlük hayatta kendini tanıtmaya ilişkin deneyimleri öğrenilir.
- Konuşmayı başlatma ve sürdürme senaryoları uygulanır
 1. Hasta arkadaşına nasıl olduğunu sorma
 2. Okulun son günü arkadaşına iyi tatiller deme
 3. Çocuklara spor salonunun yerini sorma
- Günlük hayatında konuşmayı başlatma ile ilgili neler yaptığı konuşulur.
- Öğrenilen beceriler özetlenir. Yardım etme, konuşmayı başlatma ve kendini tanıtırma konusunda günlük hayatta neler yapabileceği konuşulur.
- Ev etkinliğinin ne olduğu ve nasıl yapacağı çocuğa gösterilir.

Ev etkinliği:

Yardım etme, teşekkür etme ve özür dileme senaryoları ödev olarak verilir.

3. Oturum: Kişisel ve sosyal farkındalık

Oturumun amacı: Geçen haftanın özetlenmesi, ev etkinliğinin değerlendirilmesi kişisel ve sosyal farkındalık becerisine giriş

Materyaller: Benim posterim çalışma kağıdı

Süreç:

- Geçen hafta öğrenilen ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri özetlenir ve bir haftada bu becerileri günlük hayatta kullanıp kullanmadığı konuşulur.
- Ev ödevine bakılır, varsa zorlandığı yerler konuşulur (Teknik ve içerik olarak)
- Kişisel farkındalık hakkında bilgi verilir. Çocuğun kendi becerilerini fark edebilmesi ve senaryolara hazırlık olması için “Benim Posterim” çalışma kağıdı uygulanır.
- Kendini tanıma becerisi hakkında bilgi verilir ve senaryolar uygulanır.
 1. Nasıl biri olduğunu anlat
 2. Senin için önemli kişileri anlat

3. Sevdiğin özelliklerini anlat
 4. Gelecekle ilgili hayallerini anlat
- Güçlü yönler hakkında bilgi verilir ve senaryolar uygulanır.
 1. Daha iyi yapmak istediğin şeyleri anlat
 2. Çaba gösterdiğin ve başarılı olduğun bir anı anlat
 3. Kendine daha çok güvensen nelerin farklı olacağını anlat
 - Öğrenilen beceriler özetlenir.
 - Ev etkinliğinin ne olduğu ve nasıl yapacağı çocuğa gösterilir.

Ev etkinliği:

Kendini tanıma, güçlü yönlerinin farkında olma ve kendi kendini motive etme senaryoları ödev olarak verilir.

4. Oturum: Grupla bir işi yürütme becerileri

Oturumun amacı: Geçen haftanın özetlenmesi, ev etkinliğinin değerlendirilmesi ve grupla bir işi yürütme becerilerinin çalışılması

Materyaller: Beyin fırtınası çalışma kağıdı

Süreç:

- Geçen hafta öğrenilen farklılıklara saygı becerileri özetlenir ve bir haftada bu becerileri günlük hayatta kullanıp kullanmadığı konuşulur.
- Ev ödevine bakılır, varsa zorlandığı yerler konuşulur (Teknik ve içerik olarak)
- Grupla bir işi yürütme becerileri hakkında bilgi verilir. Grup çalışmalarında zorlandıkları, iyi yaptıkları hakkında beyin fırtınası çalışma kağıdı doldurulur.
- Başkasının görüşlerini anlama hakkında bilgi verilir ve senaryolar uygulanır.
 1. Arkadaşın planınızı iptal etmek zorunda
 2. Düştüğünü öğretmenine söylemediğin için öğretmenin seni uyarıyor
 3. Öğretmenine sınıfındaki çocukla oynamak istemediğini söylemen gerekiyor
- Günlük hayatında başkasının görüşünü anlamaya çalışma ile ilgili neler yaptığı konuşulur.
- Düşüncelerini ifade etme becerisi hakkında bilgi verilir ve senaryolar uygulanır.
 1. Arkadaşına davranışını yanlış bulduğunu söylüyorsun.
 2. Arkadaşını sana kaba davranması konusunda uyarıyorsun.

3. Sınavda nerde başarısız olduğunu öğretmenine soruyorsun.
- Günlük hayatında düşüncelerini ifade etme ile ilgili neler yaptığı konuşulur.
- Hakkını koruma becerisi ile ilgili bilgi verilir ve senaryolar uygulanır.
 1. Arkadaşın beden eğitimi dersinde önüne geçiyor.
 2. Öğretmenin arkadaşına vurma konusunda seni uyarıyor.
 3. Müdür yardımcısı arkadaşına tekme attığın için seni uyarıyor.
- Günlük hayatta hakkını savunma ile ilgili neler yaptığı konuşulur.
- Öğrenilen beceriler özetlenir.
- Ev etkinliğinin ne olduğu ve nasıl yapacağı çocuğa gösterilir.

Ev etkinliği:

Sorumluluk alma, başkasının görüşünü kabul etme, başkasının görüşünü reddetme ve başka bir grup üyesini uygun biçimde uyarma senaryoları ödev olarak verilir.

5. Oturum: Duygulara yönelik beceriler

Oturumun amacı: Geçen haftanın özetlenmesi, ev etkinliğinin değerlendirilmesi ve duygu tanıma becerilerine giriş

Materyaller: Duygu listesi çalışma kağıdı

Süreç:

- Geçen hafta öğrenilen grupla bir işi yürütme becerileri özetlenir ve bir haftada bu becerileri günlük hayatta kullanıp kullanmadığı konuşulur.
- Ev ödevine bakılır, varsa zorlandığı yerler konuşulur (Teknik ve içerik olarak)
- Duygular hakkında bilgi verilir. Çocuğun bildiği duyguların listesi oluşturulur.
- Kendi duygularını fark etme senaryoları uygulanır.
 1. Kendini güvende hissettiğin durumu anlat
 2. Kendini değerli hissettiğin durumu anlat
 3. Kendini kaygılı hissettiğin durumu anlat
 4. Kendini üzgün hissettiğin durumu anlat
- Günlük hayatında duygularının ne kadar farkında olduğu konuşulur.
- Duygularını ifade etme becerisi hakkında bilgi verilir ve senaryolar uygulanır.
 1. Arkadaşın sana hediye hazırlamış
 2. Arkadaşın sinemaya giderken seni çağırmadı

3. Haksızlığa uğradığında nasıl hissettiğini anlatıyorsun.
- Günlük hayatında duygularını ifade etme ile ilgili neler yaptığı konuşulur. Kolay ifade ettiği ve zor ifade ettiği duygular çocuğun duygu listesinde işaretlenir.
- Başkalarının duygularını anlama becerisi ile ilgili bilgi verilir ve senaryolar uygulanır.
 1. Öğretmeniniz çok konuşmanızdan rahatsız
 2. Arkadaşının okulda ilk günü
 3. Öğretmenin annesini kaybettiği için çok üzgün.
- Günlük hayatta başkalarının duygularını anlama ile ilgili deneyimleri konuşulur.
- Öğrenilen beceriler özetlenir, duygu listesi tekrar gözden geçirilir, varsa listeye eklemeler yapılır.
- Ev etkinliğinin ne olduğu ve nasıl yapacağı çocuğa gösterilir.

Ev etkinliği:

Kendi duygularını fark etme, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularını anlama senaryoları ödev olarak verilir.

6. Oturum: Duygulara yönelik beceriler

Oturumun amacı: Geçen haftanın özetlenmesi, ev etkinliğinin değerlendirilmesi ve duygu düzenleme becerilerinin çalışılması

Materyaller: Duygumetre

Süreç:

- Geçen hafta öğrenilen duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerileri özetlenir ve bir haftada bu becerileri günlük hayatta kullanıp kullanmadığı konuşulur.
- Ev ödevine bakılır, varsa zorlandığı yerler konuşulur (Teknik ve içerik olarak)
- Duygu düzenleme becerileri hakkında bilgi verilir. Kullanılacak olan duygumetre tanıtılır.
- Kaygıyı düzenleme hakkında bilgi verilir ve senaryolar uygulanır.
 1. Birazdan sınav başlayacak
 2. Sınavda ilk iki soruyu bilmediğini fark ettin
 3. Bedensel engelli arkadaşınla dalga geçtiğiniz için müdür yardımcısı uyarıyor.

- Günlük hayatında kaygılandığı durumlarda neler yaptığı konuşulur.
- Üzüntüyü düzenleme hakkında bilgi verilir ve senaryolar uygulanır.
 1. Arkadaşların seninle oynamak istemedi.
 2. Baban iş için başka bir şehre taşınacak.
 3. Arkadaşların artık seninle konuşmak istemiyor.
- Günlük hayatında üzgün hissettiğinde neler yaptığı konuşulur.
- Öfkeyi düzenleme ile ilgili bilgi verilir ve senaryolar uygulanır.
 1. Arkadaşın sana kaba davranıyor.
 2. Arkadaşın yanlışlıkla defterini yırttı.
 3. Arkadaşın haksız yere seni suçluyor.
- Günlük hayatta öfkelenildiğinde neler yaptığı konuşulur.
- Öğrenilen beceriler özetlenir.
- Ev etkinliğinin ne olduğu ve nasıl yapacağı çocuğa gösterilir.

Ev etkinliği:

Kaygıyı düzenleme, üzüntüyü düzenleme ve öfkeyi düzenleme senaryoları ödev olarak verilir.

7. Oturum: Kişisel ve Sosyal Farkındalık

Oturumun amacı: Geçen haftanın özetlenmesi, ev etkinliğinin değerlendirilmesi, farklılıklara saygı konusuna giriş

Materyaller: -

Süreç:

- Geçen hafta öğrenilen kişisel farkındalık becerileri özetlenir ve bir haftada bu becerileri günlük hayatta kullanıp kullanmadığı konuşulur.
- Ev ödevine bakılır, varsa zorlandığı yerler konuşulur (Teknik ve içerik olarak)
- Farklılıklara saygı hakkında bilgi verilir. Bu konuda hikaye okunur (hikaye bul!)
- Dış görünüşe dayalı farklılıklar hakkında bilgi verilir, senaryolar uygulanır.
 1. Seni özel kılan özelliklerini anlatıyorsun.
 2. Arkadaşların birbirlerinin fiziksel özellikleri ile dalga geçiyorlar.
 3. Arkadaşını ten rengi koyu olduğu için oyuna almıyorlar.
- Günlük hayatında benzer durumlar yaşayıp yaşamadığı ve böyle zamanlarda ne yaptığı, ne yapabileceği konuşulur.
- Farklılıklara saygı senaryoları uygulanır.

1. Suriye’den gelen arkadaşına yardım ediyorsun.
 2. Arkadaşın kızların itfaiyeci olamayacağını söylüyor.
 3. Arkadaşların Ahmet’i oyuna almıyor.
- Öğrenilen beceriler özetlenir.
 - Ev etkinliğinin ne olduğu ve nasıl yapacağı çocuğa gösterilir.

Ev etkinliği:

Farklılıklara saygı ve dış görünüşe dayalı farklılıklara saygı senaryoları ödev olarak verilir.

8. Oturum: Saldırgan davranış ve baş etme becerileri

Oturumun amacı: Geçen haftanın özetlenmesi, ev etkinliğinin değerlendirilmesi ve saldırgan davranışla baş etme becerilerine giriş

Materyaller: -

Süreç:

- Geçen hafta öğrenilen duygu düzenleme becerileri özetlenir ve bir haftada bu becerileri günlük hayatta kullanıp kullanmadığı konuşulur.
- Ev ödevine bakılır, varsa zorlandığı yerler konuşulur (Teknik ve içerik olarak)
- Zorbalık ve saldırgan davranışla baş etme hakkında bilgi verilir. Baş etme yolları konuşulur.
- Kavgadan uzak durma senaryoları uygulanır.
 1. Arkadaşın kalemini aldığın için sana kızıyor.
 2. Bir öğrenci bilerek gelip seni itiyor.
 3. Bir grup çocuk seni teneffüste sıkıştırıyor.
- Benzer durumlar yaşayıp yaşamadığı sorulur, bu durumlarda neler yaptığı konuşulur.
- Alay etme ile başa çıkma becerisi hakkında bilgi verilir ve senaryolar uygulanır.
 1. Arkadaşın tişörtünü ters giymiş olduğun için seninle alay ediyor.
 2. Arkadaşların topa vuramadığın için seninle alay ediyorlar.
 3. Arkadaşların sana isim takıyor.
- Benzer durumlar yaşayıp yaşamadığı sorulur, böyle durumlarda neler yaptığı konuşulur.
- Yalnız bırakılmayla baş etme ile ilgili bilgi verilir ve senaryolar uygulanır.
 1. Arkadaşların seni basket oyununa almıyor.

2. Arkadaşların seninle oynamak istemiyor.
 3. Arkadaşların bundan sonra seninle oynamayacaklarını söylüyorlar.
- Benzer durumlar yaşayıp yaşamadığı, böyle zamanlarda neler yaptığı konuşulur.
 - Öğrenilen beceriler özetlenir.
 - Ev etkinliğinin ne olduğu ve nasıl yapacağı çocuğa gösterilir.

Ev etkinliği:

Kavgadan uzak durma, kendini saldırgan davranıştan koruma, alay edilmeye baş etme, yalnız bırakılmayla baş etme senaryoları ödev olarak verilir.

9. Oturum: Saldırgan davranış ve baş etme becerileri

Oturumun amacı: Geçen haftanın özetlenmesi, ev etkinliğinin değerlendirilmesi ve saldırgan davranışla baş etme becerilerinin çalışılması

Materyaller: Zorbalıkla baş edebilirim çalışma kağıdı.

Süreç:

- Geçen hafta öğrenilen saldırgan davranışla baş etme becerileri özetlenir ve bir haftada bu becerileri günlük hayatta kullanıp kullanmadığı konuşulur.
- Ev ödevine bakılır, varsa zorlandığı yerler konuşulur (Teknik ve içerik olarak)
- Baskıyla baş etme hakkında bilgi verilir, senaryolar uygulanır.
 1. Arkadaşın müdürün odasının camına taş atmak istiyor.
 2. Arkadaşın kavgada ona destek olmanı istiyor.
 3. Arkadaşın videolarını herkese vermekle tehdit ediyor.
- Benzer durumlar yaşayıp yaşamadığı sorulur, bu durumlarda neler yaptığı konuşulur.
- Kendini korumak için yardım isteme hakkında bilgi verilir ve senaryolar uygulanır.
 1. Harçlığını evde unuttun
 2. Seninle dalga geçen çocuklar hakkında öğretmeninden yardım istiyorsun.
 3. Öğretmenin zor durumlarda nasıl yardım isteyebileceğinizi soruyor.
- Benzer durumlar yaşayıp yaşamadığı, böyle zamanlarda neler yaptığı konuşulur.
- Öğrenilen beceriler özetlenir. Zorbalıkla baş edebilirim çalışma kağıdı doldurulur.

- Ev etkinliğinin ne olduğu ve nasıl yapacağı çocuğa gösterilir.

Ev etkinliği:

Başarısız olunan durumla baş etme, baskıyla baş etme, suçlandığın durumla baş etme ve kendini korumak için yardım isteme senaryoları ödev olarak verilir.

10. Oturum: Genel olarak becerilerin değerlendirilmesi ve sonlandırma

Oturumun amacı: Öğrenilen bilgileri değerlendirme, kazanımlara vurgu

- Yapılan çalışmalar özetlenir, neler hatırladığının listesi yapılır.
- Çocuğun günlüğündeki çalışmalar gözden geçirilir (her çocuğa yapılan etkinlikler bir kitapçık halinde hazırlanır: ilişki profesörü, beyin fırtınası, zorbalıkla baş edebilirim vs gibi çalışma kağıtları.) Hazırlanan etkinlik kitapçığı beraber değerlendirilir.
- İlişki profesörü çalışması tekrar yapılır, ilk sefer eklemediği yeni hangi becerileri eklediğine bakılır.
- Beraber hazırlanan bir materyal çocuğa anı olarak verilir.

EK 10: BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY VE VELİLERE YÖNELİK SGSDÖBEP BİLGİLENDİRME YAZISI

21.12.18

Sayın Veli,

Okulumuzda 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılı'nın 2. Döneminde **“Tübitak BİGG Genç Girişimcileri Destekleme Programı”** ve **“KOSGEB Argeİnnovasyon Desteği”** kapsamında bütçelendirilen ve Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı doktora öğrencisi Bade Vardarlı'nın doktora tezi çalışması kapsamında çocuklar için Sanal Gerçeklik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Eğitimi Programı (SGSDÖBEP) uygulanacaktır. Bu programın amacı, sosyal beceriler konusunda desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin, bilgisayar tabanlı bir eğitim programı ile iletişim, kişilerarası ilişkiler, çatışma çözme, duyguları ifade etme, kişisel ve sosyal farkındalığını geliştirme gibi konularda becerilerinin artırılmasını sağlamaktır. Çalışma koşulları nedeniyle çalışmaya toplam 10-15 öğrenci katılabilecektir. Çalışmadan yararlanabilecek öğrencilerin uygun bir şekilde belirlenmesi için 17-21 Aralık 2018 haftasında tüm 4. Sınıf öğrencilerimize “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ)” uygulanacaktır. Bu ölçek toplam 21 sorundan oluşmaktadır ve uygulanması yaklaşık olarak 10 dakika sürmektedir. Yapılacak olan ölçek uygulamasının ardından çalışmaya katılacak öğrenciler a) ölçek sonuçları, b) okul psikolojik danışmanları, sınıf öğretmenleri ve siz velilerin gözlemleri, c) velisi olarak çocuğunuzun çalışmaya katılmasını kabul etmenize göre belirlenecektir. SGSDÖBEP uygulanması belirlenen öğrencilerle 2. Dönem yürütülecektir. Uygulama Ege Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Mine Aladağ danışmanlığında, aynı program doktora öğrencisi olan Uzman Psikolog Bade Vardarlı tarafından yürütülecektir.

EK 11: ETİK KURUL ONAYI



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Öğrenci İşleri



Sayı : 70221511-300
Konu : Etik Kurul Karar Belgesi

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Bade VARDARLI'nın, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun onay yazısı ekte gönderilmiştir. Adı geçen öğrenciye tebliğ edilmesi hususunda gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mustafa MUTLUER
Müdür V.

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü-Kampus 35100 Bornova/İzmir
Telefon No: +90 (232) 311 1629 Faks No: 90(232) 388 99 49
E-Posta: snabilen@gmail.com E-posta: snabilen@ege.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.snabilen.ege.edu.tr/>

Bilgi İçin: Niyem ARKANER
Unvan: Tezliyan
Telefon No: 1627



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu



Sayı : 85553214-050.06.04
Konu : Etik Kurul Karar Belgesi

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 12/10/2018 tarihli ve 70221511-300-E.293245 sayılı yazınız.

Doç. Dr. Mine ALADAĞ'ın yürüteceği, Bade VARDARLI'nın "Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitim Programının Sanal Gerçeklik Üzerinde Tasarlanması ve Etkililiğinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması" başlıklı araştırması için yapılan başvuru üzerine, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 05/10/2018 tarihli toplantısında alınan karar ilişiktir.

Anketlerin, araştırmanın yapılacağı kurumlardan izin alındıktan sonra uygulanmaya başlanması ve alınan izin belgelerinin bir örneğinin tarafımıza gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehmet ERSAN
Kurul Başkanı

Ek:1 adet karar belgesi

ÖZGEÇMİŞ

EĞİTİM BİLGİLERİ

Doktora: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (2014-2020)

Yüksel Lisans: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (2012-2014)

Yüksek Lisans:Berlin Freie Universitaet, European Master in Intercultural Education, Yüksek Lisans (2009-2011)

Lisans: Ege Üniversitesi, Psikoloji (2005-2009)

Lise: Atakent Anadolu Lisesi (2001-2005)

İŞ DENEYİMİ

2018-Halen: VR Çocuk Bilişim Teknolojileri ve Danışmanlık Ltd. Şti. / Kurucu – Proje Yöneticisi

2014-2017: Özel İzmir SEV Eğitim Kurumları / Okul Psikoloğu

2013-2014: Doğa Koleji / Okul Psikoloğu

2012-2013: Efes Koleji/ Okul Psikoloğu

2011-2012: Aliğa Belediyesi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi / Psikolog

2010-2011: Karşıyaka Belediyesi Sosyal Yardım İşleri Müdürlüğü / Psikolog

MAKALELER

Vardarli, B., Khatib, A., Uygur, S., Gönültaş, M. (2019). Türkiye ve Almanya'daki Suriyeli sığınmacılara sunulan haklar ve yaşanan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 654-673, doi:10.17755/esosder.431273

Vardarli, B., Özyürek, R., Wilkins-Yel, K. Terence, T. (2017). Examining the Structure of Vocational Interests in Turkey in the Context of the Personal Globe Model. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 16(3), 1-13. doi: 10.1007/s10775-016-9338-6

BİLDİRİLER

Vardarli, B. ve Aladağ, M. (Ekim, 2019). *Yeni ve teknolojik bir yaklaşım: Sanal gerçeklik terapisi*. Sözel Bildiri, 21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Antalya.

Ragıp, Ö. ve Vardarli, B. (Ekim, 2019). *Kişisel Küre Envanteri – Kısa Form'ın ulusal standardizasyon çalışması*. Sözel Bildiri, 21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Antalya.

Vardarli, B. (Kasım, 2018). *Çocukluğun dansı: 5 yaş çocukları ile dans ve hareket terapisi uygulaması*. 20. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ankara.

Vardarli, B. (Kasım, 2018). *Sanal gerçeklik terapisi: Dünü, bugünü ve yarını*. 20. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ankara.

Vardarli, B. (Ekim, 2015) *Küresel model bağlamında mesleki ilgilerin Türkiye'deki yapısının incelenmesi: İzmir ili örneği*. Sözel Bildiri, 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin.

ALINAN MESLEKİ EĞİTİMLER

2011-2017: Dans ve Hareket Terapisi Eğitimi, Uzm. Psk. Leandra Perrota, İzmir.

2017: Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WÇZÖ-IV) Eğitimi, Türk Psikologlar Derneği, İzmir.

2016-2017: Süpervizyon, Doç. Dr. Taner Güvenir, İzmir.

- 2015: Frostig 2 , Uzm. Psk. Meltem Canver Kozanoğlu, İzmir.
- 2015: Farklılaştırılmış Eğitim, Sandra Page, İzmir.
- 2015: İleri PASS Eğitimi, Uzm. Psk. Meltem Canver Kozanoğlu, İzmir.
- 2015: URBAN Yaratıcılık Testi, Yard. Doç Dr. Melodi Özyaprak, İzmir.
- 2015: Travma ve Krize Müdahale, Uzm. Psk. Nur Furtun Sökmen, İzmir.
- 2015: Visible Learning & Teaching (For Performance Development), J. T. Rehill, İzmir.
- 2015: Yapılandırılmış Oyun Terapisi Teknikleri – Uygulama ve Süpervizyon, Uzm. Psk. Pınar Fidancı, İzmir.
- 2014-2016: Süpervizyon, Doç. Dr. Aylin Özbek, İzmir.
- 2014: Çocuğun Kapasitesini Geliştirme Teknikleri, Yard. Doç. Dr. Oktay Aydın, İzmir.
- 2014: Farklılaştırılmış Eğitim, Yard. Doç Dr. Melodi Özyaprak, İzmir.
- 2014: Çocuklarla Yapılan Bilişsel Terapi Uygulamaları, Doç. Dr. Nevin Dölek, İstanbul.
- 2013: Kısa Süreli Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma, Doç. Dr. Nevin Dölek, İstanbul.
- 2012: Bilişsel Davranışçı Açıdan Sınav Kaygısı Eğitimi, Türk Psikologlar Derneği, İzmir.
- 2011: Aile Danışmanlığı Eğitimi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- 2011: Çocuklarla Yapılan Psikolojik Testler Eğitimi (CAT, Metropolitan, AGTE, Stroop Dikkat Testi, Aile Resmi Çiz, Bir İnsan Çiz), Uzm. Psk. Sinem Demirel, İzmir.

2011: Psikolojik Değerlendirme Sürecinde Öngörüşme ve Danışmanlık Eğitimi, Türk Psikologlar Derneği , İzmir.

VERİLEN EĞİTİM VE SEMİNERLER

2020-2019: Mahremiyet Eğitimi, Nasıl Büyüyorum, Çocukluk Çağı Korkuları, Pozitif Disiplin, Okula Uyum Süreci, Intimacy Education, Childhood Fears, Developmental Milestones, Adaptation Process – TAD Preschool Mavişehir.

2019: Gelişim ve Ergenlik – Mustafa Reşitpaşa İlköğretim Okulu.

2018: Çocuk ve Oyun – MEV Koleji.

2018: Mahremiyet Eğitimi – Mavişehir Doğa Koleji.

2018: Anaokuluna Hazırlık Süreci – Küçük Kaptan Anaokulu.

2017: Oyun Terapisi Uygulayıcı Eğitimi – Yenice İlçe Eğitim Müdürlüğü.

2017: Çocukla Bilişsel Davranışçı Terapi Uygulayıcı Eğitimi – Kütahya Rehberlik ve Araştırma Merkezi.

2017 – 2014: Pozitif Disiplin, Çocuğum Nasıl Büyüyor, Yaratıcılık Atölyesi, İlkokula Hazırlık, Ödev Yapma, Korkmadan Olmaz, Beyin ve Öğrenme–Özel İzmir SEV İlköğretim Kurumları.

2014 – 2013: Okula uyum süreci, Anne Atölyesi, Baba Atölyesi, Tek Ebeveynli Aileler seminerleri- Mavişehir Doğa Koleji.

2013: Meslek Seçimi ve Mesleki Farkındalık- İzmir Efes Koleji.

2011: Stres ve stres yönetimi, Etkili iletişim ve müşteri ilişkileri, Öfke ve öfke kontrolü, Empati becerileri, Takım çalışması, Hasta ve hasta yakını psikolojisi, Beden Dili – Tepe Savunma ve Güvenlik Sistemleri.

2011: Otizmli çocuklar, etkili anne baba tutumları – Aliaga Belediyesi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi.

PROFESYONEL ÜYELİKLER

Türk Psikologlar Derneği

