

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

YÜKSEK İŞLEVİLİ OTİSTİK ÇOCUKLARDA OYUN TERAPİSİ İLE
EMPATİK BECERİ VE ALGI GELİŞİMİNİN İNCELEMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Shirin MUSAYEVA

TRABZON

Ağustos, 2024

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**YÜKSEK İŞLEVİLİ OTİSTİK ÇOCUKLARDA OYUN TERAPİSİ İLE
EMPATİK BECERİ VE ALGI GELİŞİMİNİN İNCELEMESİ**

**Shirin MUSAYEVA
ORCID: 0009-0006-4586-5616**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Mehmet PALANCI
ORCID: 000-0001-5907-0589**

TRABZON

Ağustos, 2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Shirin MUSAYEVA

19 / 08 / 2024

ÖN SÖZ

Yüksek İşlevli Otistik Çocuklarda Oyun Terapisi ile Empatik Beceri ve Algı Gelişiminin İncelendiğim bu çalışma, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır.

Bu çalışma süresince danışmanlığı üstlenerek, hiçbir zaman yardımını esirgemeyen her durumda ve her ortamda bana destek veren, engin bilgi ve deneyimlerinden sürekli yararlandığım saygıdeğer hocam, danışmanım Prof. Dr. Mehmet PALANCI'ya, Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR'a, kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ebru ÜNAY'a, katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Eğitim hayatım boyunca bana her türlü imkânı sağlayan ve her zaman desteğini arkamda hissettiğim anneme, babama ve ablam Gülbahar MUSAYEVA'ya sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Sevgisi, yardımları ve sonsuz sabrı ile tez yazma sürecinde her anımda yanımda olan arkadaşlarım Senihanur YILIRIM'a ve Furkan ÇUHADAR'a, karamsarlığa düştüğümde beni destekleyen eşim Magtymguly SEYTYEV'e teşekkürlerimi sunarım.

Ağustos, 2024

Shirin MUSAVEYA

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	4
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1. 5. Araştırmanın Tanımları.....	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2. 1. Yüksek İşlevli Otizm Spektrum Bozukluğu.....	7
2. 1. 1. Yüksek İşlevli Otistik Çocukların Genel Özellikleri	8
2. 1. 2. Yüksek İşlevli Otizm Çocuklarda Bireysel Farklılık Spektrumu.....	9
2. 1. 3. YİO Bireylerin Algı Gelişimi	9
2. 1. 4. YİO ve Mizaç Eğilimleri.....	10
2. 1. 5. YİO Bireylerin Zihin Okuma Süreci.....	12
2. 1. 6. YİO Duygusal Okuryazarlık	14
2. 2. Empati	15
2. 2. 1. Empatinin Bileşenleri (Empatik İletişimin Yapısı).....	16
2. 2. 1. 1. Algısal Empati.....	16
2. 2. 1. 2. Bilişsel Empati.....	17
2. 2. 1. 3. Duygusal Empati.....	17
2. 2. 1. 4. Bildirim Bileşeni Empati	17
2. 2. 2. Empatik Becerinin Gelişimi.....	18
2. 2. 3. Anne-Baba Rolü.....	19
2. 2. 4. Okulun Rolü.....	19
2. 2. 5. Toplumdaki Rol Model.....	20
2. 2. 6. Empatinin Modelleri	20
2. 2. 6. 1. Feshbach Modeli.....	20

2. 2. 6. 2. Hoffman Modeli	20
2. 2. 6. 3. Davis Modeli.....	21
2. 2. 6. 4. Dökmen Modeli	21
2. 2. 7. Empati Kurma Becerisini Ölçmek İçin Kullanılan Ölçekler	23
2. 2. 8. Empati Eğitimi ve Kullanılan Yöntemler	24
2. 2. 9. Özel Gereksinimli Çocuklarda Empati Becerileri.....	24
2. 3. Sosyal Beceri Alanları.....	26
2. 3. 1. Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	26
2. 3. 1. 1. Sosyal Öyküler.....	27
2. 3. 1. 1. 1. Sosyal Öykünün Hazırlanma Aşamaları	27
2. 3. 1. 1. 2. Sosyal Öykü Cümle Türleri	29
2. 3. 1. 1. 3. Sosyal Öykü Uygulaması.....	30
2. 4. Oyun ve Oyun terapisi	31
2. 4. 1. Yapılandırılmış Oyun Terapisi.....	31
2. 4. 1. 1. Yapılandırmacı Oyun Terapisi Özellikleri	32
2. 4. 2. Oyun Terapisinin Otizmde Kullanımı.....	32
3. YÖNTEM.....	34
3. 1. Araştırma Modeli	34
3. 2. Araştırma Grubu	35
3. 2. 1. Katılımcı Özellikleri	36
3. 3. Uygulamacı	39
3. 4. Gözlemci	39
3. 5. İşlem.....	39
3. 5. 1. Ortam	39
3. 5. 2. Araç-Gereçler.....	40
3. 5. 3. Pilot Uygulama	40
3. 6. Verilerin Kaydedilmesi	40
3. 7. Uygulama Süreci.....	41
3. 7. 1. Bireysel Eğitimde Sosyal Öykülerin Öğretim Oturumları.....	41
3. 7. 2. Grup Eğitimde Oyun Temelli Öğretim Oturumu.....	42
3. 8. Verilerin Toplanması	43
3. 8. 1. Veri Toplama Araçları	43
3. 8. 1. 1. Çocuk ve Ergenlerde Empati Ölçeği.....	43
3. 8. 1. 2. Gözlerden Zihin Okuma Testi.....	43
3. 8. 1. 3. Sally Anne Testi	43
3. 8. 1. 4. Çikolata Testi (İkinci Düzey Zihin Kuramı Testi)	44

3. 8. 1. 5. Peabody Resim-Kelime Testi.....	44
3. 9. Güvenirlik ve Geçerlilik Önlemleri	44
3. 9. 1. Uygulama Güvenirliği	44
3. 9. 2. Verilerin Toplanması	45
3. 9. 3. Verilerin Analizi	45
4. BULGULAR.....	47
5. TARTIŞMA	51
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	54
6. 1. Sonuçlar	54
6. 2. Öneriler	54
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	54
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	55
7. KAYNAKLAR.....	56
8. EKLER.....	65
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	82

ÖZET

Yüksek İşlevli Otistik Çocuklarda Oyun Terapisi ile Empatik Beceri ve Algı Gelişiminin İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı yüksek işlevli otistik çocuklarda oyun terapisi ile empatik beceri ve algı gelişiminin incelenmesidir. Yüksek işlevli otistik çocuklara oyun terapisi ile empatik becerileri ve algı gelişiminin incelendiği araştırma sayısı sınırlıdır. Bu çalışmada oyun terapisi eşliğinde sosyal öykü yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada ön test- son test deney ve kontrol grupları yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma grubu Trabzon ilinde yaşayan ve bir devlet okuluna kaydı olup aynı zamanda bir özel danışma merkezine devam eden ailelerin gönüllü katılımcı olduğu 12 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. YİÖ öğrenciler doktor tanısı ve RAM eğitsel raporu olması koşuluyla araştırmaya katılım gösteren 12 öğrencinin, yaş aralığı 8-14 yaştır. Araştırma deney A (6) ve kontrol B (6) grubu olarak ayrılmış ve uygulanmıştır. Araştırma verileri tanısı bulunan öğrencilere uygulanan Gözlerden Zihin Okuma Testi, I. Düzey Yanlış İnanç Sally Anne testi, II. Düzey Yanlış İnanç Çikolata Testi, Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği ve Peabody Testi ile toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS/WINDOWS 26.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulama öncesi ön test puanlarının değişmezliğini hesaplamak için SPSS/EXPLORE kullanılmıştır. Veriler ön test son test deney-kontrol grubu karşılaştırmalarında örneklem büyüklüğü dikkate alınarak Mann Withney U testi ile analiz edilmiştir. Aynı gruplardan gelen ön test son test karşılaştırmaları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Uygulama öncesi hesaplanan puanlarda hipotez varsayımı için grup eşitlikleri karşılaştırmalı sınanmış ve $p < .05$ düzeyinde eşitlik test edilmiştir. Araştırma sonucunda YİÖ çocukların yapılandırılmış oyun terapisi eşliğinde sosyal öykülerin empatik becerileri geliştirebileceği bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yüksek İşlevli Otizm, Empatik Beceriler, Algı Gelişimi, Zihin Kuramı, Oyun Terapi

ABSTRACT

An Examination of the Development of Empathic Skills and Perception through Play Therapy in High-Functioning Autistic Children

The aim of this study is to examine the development of empathic skills and perception through play therapy in high-functioning autistic children. There is a limited number of studies that investigate empathic skills and perception development in high-functioning autistic children through play therapy. In this study, the social story method was applied alongside play therapy. A quasi-experimental design with pre-test and post-test experimental and control groups was used. The study group consisted of 12 students living in Trabzon, enrolled in a public school and also attending a private counseling center, whose families volunteered to participate. The participants, aged 8-14, were selected based on a doctor's diagnosis and an educational report from the Special Education Evaluation Board. The study was conducted by dividing the participants into an experimental group (6) and a control group (6). Data were collected using the Reading the Mind in the Eyes Test, the First and Second Order False Belief Tests (Sally-Anne and Chocolate Tests), the Empathy Scale for Children and Adolescents, and the Peabody Picture Vocabulary Test. Data were analyzed using the SPSS/WINDOWS 26.0 software package. To assess the invariability of pre-test scores before the application, SPSS/EXPLORE was used. Mann-Whitney U test was employed for pre-test post-test comparisons between experimental and control groups, considering the sample size. For pre-test post-test comparisons within the same groups, the Wilcoxon Signed-Rank Test was used. Group equivalencies were comparatively tested at the $p < .05$ level for the hypothesis assumption in the scores calculated before the application. The study found that the use of structured play therapy with social stories could enhance the empathic skills of high-functioning autistic children.

Keywords: High-functioning Autism, Empathic Skills, Perception Development, Theory of Mind, Play Therapy

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	OSB’li Bireylerin Tanı Ölçütleri	7
2.	Asperger Sendromlu Bireylerin Temel Özellikleri.....	8
3.	Yüksek İşlevli Otizm Tanısı Bulunan Bireylerin Gelişim Özellikleri	9
4.	Sosyal Öykülerin Yazımında Dikkat Edilmesi Gereken Özellikler (Vuran, 2018).....	29
5.	Sosyal Öykünün Yazılımında Kullanılan Cümle Türleri (Watts, 2008).....	30
6.	Araştırmadaki Katılımcı Çocukların Demografik Özellikleri	37
7.	Araştırmadaki Kontrol Çocukların Demografik Özellikleri	39
8.	Uygulama Güvenirliği Bulguları	45
9.	Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Puanları Man Whitney U Testi Tablosu	47
10.	Deney Grubunun Empati Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Bilgi Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu	47
11.	Kontrol Grubunun Empati Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Bilgi Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu	48
12.	Deney Grubunun Göz Testi Bulguları Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu.....	48
13.	Kontrol Grubunun Göz Testi Bulguları Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu.....	48
14.	Deney Grubunun Sally Ann Testi Bulguları Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu.....	49
15.	Kontrol Grubunun Sally Ann Testi Bulguları Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu.....	49
16.	Deney Grubunun Çikolata Testi Bulguları Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu.....	50
17.	Kontrol Grubunun Çikolata Testi Bulguları Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu.....	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Enneagram sisteminin dokuz tip mizaç modeli	10
2.	Zihin okuma modeli.....	12
3.	Aşamalı Empati sınıflamasındaki temel empati basamakları	22
4.	Sosyal öykü hazırlık aşamaları	28



KISALTMALAR LİSTESİ

AS	: Asperger Sendromu
ÇEEÖ	: Çocuk ve Ergen Empati Ölçeği
NAC	: National Autism Center
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Programı
YİÖ	: Yüksek İşlevli Otistik
YOT	: Yapılandırılmış Oyun Terapisi

1. GİRİŞ

Günümüzde, empati becerisinin yetersizliği insanlık için önemli bir problem olduğunu söylemek mümkündür. Empati kurma becerisi, iletişim çatışmaları, problem davranışları önlemede ve insanların birbirlerini anlamasında aynı zamanda sağlıklı iletişim kurmasında kritik bir rol oynamaktadır. Empati kurma, bireyin karşısındaki kişinin duygularını anlama ve bu duyguları hissederek doğru şekilde ifade etme dürtüsüdür. Dökmen (1987) empati becerilerini bilişsel ve duyuşsal empati olarak ikiye ayırmaktadır. Bilişsel empati bireyin karşısındaki kişinin ne hissettiğini anlaması, duyuşsal empati ise bireyin karşısındaki kişinin ne hissettiğini hissetmesidir (Dökman, 1987).

İnsan beyninin önemli bir kısmı olan prefrontal korteks, empatik tepkilerin ortaya çıkmasında rol oynar. Aynı zaman da beyin sapındaki bölümler de duygusal ifadelerin tanınması ve yorumlanmasında etkilidir (Ay & Kılıç, 2019). Empati, nörobilişsel anlamda beyin kompleksinin bütüncül ve toplam fonksiyon çıktısı olduğu için yüksek işlevli otistik çocuklarda empati kurmakla ilgi zorlukların gözlemlenmesi mümkündür (Wener & Kerig, 2005).

Otizm spektrum bozukluğu, erken çocukluk döneminde başlayan ve yaşam boyu süren, sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde bozukluk, davranışsal ve bilişsel gelişmede gecikme, tekrarlayan motor hareketler, kısıtlı ilgi alanlarında sınırlılık, duygusal uyaranlara tepki verme ve aynı davranışlarda tekrar eden nöropsikiyatrik bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Yüksek işlevli otizmlili bireylerin tanı ölçütlerinde kabul edildiği gibi sosyal etkileşim alanında yaşanan yetersizlikten kaynaklı sözel olmayan sosyal ipuçları okumada sorunlar yaşamaktadır (Atwood, 2007). Bu nedenle otizmlili bireyler karşısındaki kişinin beden dilini anlamada ve duygusal okuryazarlıkta problemler görülmektedir. Bundan başkade YİO'li genç yetişkinlerin akran ilişkileri geliştirmede ve karşısındaki kişinin ne düşündüğünü veya ne hissettiğini bilmek konusunda zorluklar yaşamaktadır (Akmanoğlu, 2020).

YİO bireylerin yetişkinliğe geçiş döneminde sosyal becerilerinin eksikliğinden kaynaklı iş görüşmelerinde veya işe yerleşme sürecinde, iş yerine ilişkin yönergeleri anlama, nezaket kelimeleri kullanma, yüz ifadeleri ve beden dilini anlama, ses tonunu ayarlama, çalışma arkadaşları ile empati kurma ve konuşulan her şeyi anlamama gibi sosyal gelişim alanında da çeşitli problemler yaşayabilmektedir (Baldwin, Costley, & Warren, 2014). Otistik çocuklar, insanlarla duygusal ilişkileri kurarken karşısındaki bireyin duygularını algılama ve kendi duygularını ifade etmekte zorlanırlar. Genelde sosyal ya da duygusal açıdan karşılıklı ilişkide bulunamazlar. Bu problemlerin sonucu olarak da sosyal problem çözmede diğerlerinin beden dillerini, ses tonlarını, duygusal sinyalleri yorumlamakta zorlanırlar (Saymaz, 2008).

İletişim sürecinde tarafların bulundukları ortama, olaylara, durumlara, duygu ve düşüncelere bağlı kalarak diğerinin zihninden geçenleri anlaması teknik olarak oldukça önemlidir. Duruma uygun sosyal ya da davranışsal problemleri koşulları içinde doğru algılamak ve uygun başa çıkma davranışları sergilemek sosyal yaşamın ve etkili iletişimin sürdürülebilirliği açısından gereklidir. Zihin kuramı sosyal yaşam ile yakından ilişkili olup, empati kurma, duyguları, şakaları ve kandırmacaları ve iletişim kurulan kişinin istek ve inançlarını anlama gibi geniş bir spektruma sahiptir. Yüksek işlevli otistik bireylerin bilişsel gelişimindeki zayıflıkları açıklamada zihin kuramı kullanılmaktadır (Dalmış, 2013).

Otizmlili bireylerin, karşısındaki kişinin zihin okuma becerilerinde eksiklik olduğu bilinmektedir (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1986). Bunun sonucunda, otizmlili olan bireylerin empati kurma, şakaları anlama, duyguları anlama ve ifade etme, esprili konuşmaları anlama gibi sosyal yaşamda önemli yere sahip olan zihin kuramı becerilerinde eksiklikler olduğu görülmektedir (Korkmaz, 2003).

Zihin okuyabilme becerisi, bireyin karşısındaki kişinin söz ve davranışlarını doğru yorumlanabilmesi, karşılıklı uygun tepkiler vermelerine imkan sağlar. Aynı zamanda birey kendi davranışlarını diğerlerinin davranışlarını izleyerek yeniden yapılandırabilir. Okul öncesindeki çocuklarda karşısındaki kişilerin veya kendisinin düşüncelerini, inançlarını duygularını anlayabilme becerisinin (zihin kuramı) gelişmiş olması beklenmektedir (Yorbik, Erman, & Söhmen, 2000). Zihin okuyabilme becerisi ile çocuklar, oyun veya oyun dışı alanlarda akranlarının ya da anne-babalarının davranışlarını kolaylıkla tahmin edebilirler (Lieberman, 2007).

Yüksek işlevli otistik ve Asperger sendromlu bireylerin tanımlamalarda görüldüğü gibi her ikisinde de sosyal etkileşim ve iletişime, sosyal ilişki alanlarında yaşadığı problemler (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013), sosyal beceri alanında ve öğrenimi gerektiren durumları ilişkilendirmede sınırlılıklar görülmektedir. OSB'li bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde sınırlılıklar görülse de bu temel sınırlılıklara bağlı olarak birçok davranışsal ve duygusal özelliklerin gösterdiği bulunmaktadır (Özdemir, 2014).

Çocukların gelişim süreçlerinin önemli alanlarından birisi olan algılama süreci, duyuşsal yeterliliklerden daha kapsamlı ve farklı bir insani yeterliğe karşılık gelmektedir. Algılama duyuşsal kanalları kullanır ancak, bireye ulaşan her duyumun anlamlı bir algılama süreci olarak beden tarafından mutlaka analiz edilerek işleme alınması gerekmez. Gelen duyuların bazı durumlarda ihmal edilmesi, bazı durumlarda kuvvetlendirmesi, boşluk taşıyan uyarıcıların sundukları mesajları tamamlaması ve beklentilere göre anlamlandırması zeka ve sosyal yaşamın açığa çıkması için önceliklidir (Tepeli, 2013). Doğum anından itibaren duyular oransal olarak algıya göre daha fazladır. Ancak normal bireylere gelişim alanlarında gözlenen bütüncül değişim algılama oranını duyulara oranla gittikçe daha baskın hale getirir. Duyular başlangıçta ve yaşam boyu daha çok görme, duyma, koklama, dokunma ve hissetme gibi bileşenlerden oluşur. Duygular ve algılar bireyin sosyal

davranışlarını şekillendirir. Buna göre kişinin isteklerinin ve inançlarının çerçevesi oluşur (Kıvanç, 2020).

Duygusal okuryazarlık, bireyin kendinin ve başkalarının duygularını anlama, ifade etme ve duygularını yönetme yeteneğidir (Coşkun & Öksüz, 2018). Bu beceri bireyin çevreyle etkileşim halinde olması sonucu duygusal tepkileri anlamaya, sağlıklı ilişkileri kurmayı ve kendini iyi hissetme düzeyini arttırmaktadır. Duygusal okuryazarlık bireylerin eğitim yaşamında ve diğer yaşam alanları için de önemli bir yere sahiptir (Kandemir & Dündar, 2008). Steiner (2003) duygusal okuryazarlığı bireyin içindeki duygu durumunu fark etmeleri, kendini düzenleme, empati becerisi, öz denetim, kendini güdüleme vb. birden fazla sosyal becerileri bulunduran kişisel güç kaynağı olarak tanımlamaktadır. Empati kurabilme becerisini, bireyin doğuştan getirdiği duygusal zeka olarak nitelendirilebilir. Yüksek işlevli otizm (YİÖ) yaygın gelişimsel bozukluklarından dolayı Asperger sendromu ile temel özelliklerinde ortak olarak, sosyal etkileşimde, arkadaşlık kurmada, yüz ifadelerini anlamada, göz teması kurmakta, duruş ve el hareketlerini anlamlandırma, sözel olmayan davranışlarda eksiklik yaşamaktadırlar (Akoğuz, 2014). YİÖ çocukların başkalarının duygularını ve davranışlarını doğru değerlendiremediğin de öfke kontrol bozukluklarına yol açabilmektedir. Buna göre empatinin eksik olması ile suç davranışları arasında bir ilişki vardır (Ay & Kılıç, 2019).

Yüksek işlevli otistik çocukların davranış sorunları ve özel eğitim tanı alanına giren kavramların oluş, ilerleme ve sağaltma modelleri de benzer şekilde çoklu açıklama ve doğrulama gerektiren modeller ile ele alınmalıdır. Ülkemizde yapılan kapsamlı araştırmalar incelendiğinde, oyun terapisi ile çok sayıda çalışma olmasına rağmen (Aydın, 2008; Deniz, 2019; Engin, 2017), özel eğitim alanında oyun terapi kullanımı ile empati becerisi ve empatik algıyı geliştiren çalışmalar görülmemektedir. Bu araştırma, yüksek işlevli otistik çocukların oyun terapisi ile empati becerileri ve algı gelişiminin incelenmesi, otizmlili bireylerin eğitimi üzerine yapılacak çalışmalara ve alanyazına katkı sağlamaktadır.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada yüksek işlevli otistik çocukların sosyal öykülerle sunulan oyun terapi tekniği ile sosyal problem çözmede empati becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Bu kapsamda şu alt amaçlara cevap aranacaktır:

- YİÖ çocuklar için tasarlanmış oyun terapisi duyguları fark etme üzerinde etkili midir?
- YİÖ çocuklarda oyun terapi ile aktarılan sosyal öyküler empati becerilerini geliştirebilir mi?
- Sosyal öykülerle sunulan oyun terapi tekniği, sosyal problemler çözme becerileri üzerinde etkili midir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Bireyin sosyal becerilerin gelişiminde duygusal özellikler önem kazanmaktadır. Duygusal özelliklerin en önemli özelliklerinden biri empati kurma becerisidir. Yüksek işlevli otistik çocuklarda empati kurma becerileri ve algı gelişiminde oyun terapisini temel aldığı bu çalışmada amaç kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme ve aynı zamanda doğru iletişim kurmanın önemini vurgulamaktır.

Sosyal beceriler ve olumlu sosyal davranışlar YİO'li çocukların gelişiminde önemli yere sahiptir. Sosyal beceriler en önemli gelişim öğelerinden biri de empati becerisidir. Empati becerisi gelişmiş bireylerin, toplum içinde uyum, sosyal duyarlılık, daha az saldırganlık davranışları, arkadaşlık ilişkilerinde ve iletişim kurma becerilerinde katkı sağlandığı görülmüştür (Ersoy & Köşger, 2016). Kandemir-Özdiç (2019) yaptığı çalışmada empati kurma becerisi düşük bireylerin problem çözme becerilerinin de düşük olduğu ahlaki çözülme düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Empati kurma becerisi bilişsel ve duyuşsaldır. Bilişsel empati becerisini zihin kuramı ile karşısındaki kişiyi anlaması, duyuşsal empati becerisinin davranışlara dökülmesi için duygusal okuryazarlık ile sosyal becerinin ilişkilendirilmesi gerekir. Toprak (2019) bilişsel ve duygusal empati kurma becerisi yüksek olan çocukların problem davranışlarında güç kullanma ve saldırganlığı ve zorbalığı haklı görme eğilimlerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Empati becerisindeki eksiklik durumu otizmlili çocukların çok farklı alanlarındaki gelişimini etkileyebilmektedir.

Bu araştırmada sosyal öykü kullanılarak empati becerisinin bilişsel boyutunu desteklemek ve yapılandırılmış oyun terapisi uygulanarak empati becerisinin duygusal boyutunu kazandırılması amaçlanmaktadır.

Bu tip çalışmanın sonuçları:

- a) YİO'li çocukların empatik becerilerinin geliştireceği
- b) YİO'li çocukların oyun terapisi ile ilişki kurma ve arkadaşlık edinme becerilerinin geliştireceği
- c) Otizmlili çocukların mizaç kavramı ile ilgili konu anlamının genişletilmesinin olumlu yanıtlar doğuracağı
- ç) YİO'li çocukların sosyal ortama ait olma, uyum sağlama ve bağlanma durumunun gelişeceği
- d) Oyun terapisi ile sosyal öykünün bir arada kullanılması alana ışık tutacağı
- e) YİO'li çocukların kendi duygularını ifade etmesi ve öğrenmeye isteklerinin artması
- f) YİO'li çocukların zihin kuramından yanlış inanç ve şakalar ile ilgili konu anlamının genişletilmesinin olumlu yanıtlar doğuracağı
- g) Alanyazın incelendiğinde YİO çocukların empati becerilerinin gelişiminin ele alındığı çalışmaların sınırlılık gösterdiği görülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılları arasında Trabzon ilinde yaşayan bir devlet okulunda kaydı olan ve Özel Eğitim Rehabilitasyon merkezine devam eden 12 öğrenci ile sınırlıdır.

Elde edilen veriler araştırmada kullanılan Peabody, Çocuk ve Ergenler için Empati Ölçeği, Gözlerden Zihin Okuma Testi ve Zihin kuramı testlerinden 1. ve 2. Düzey Yanlış İnanç testte bulunan verilerle sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

- 1) Yarı deneysel çalışma için kullanılan ölçme araçları ve tanılama yöntemleri, empati kurma becerisini ölçme gücüne sahiptir.
- 2) Araştırmada kullanılan ölçme araçları otizmli bireyler için geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.
- 3) Katılımcıların ailelerinin doğru bilgileri yansıtıcı nitelikte gerçekleştirilmiştir.
- 4) Her katılımcının kontrol edilemeyen değişkenlerin yaşı, cinsiyeti ve sağlık durumu araştırma sürecini eşit ölçüde etkilediği varsayılmıştır.

1. 5. Araştırmanın Tanımları

Otizm spektrum bozukluğu: Erken çocukluk döneminde başlayan ve yaşam boyu süren, sosyal-duygusal paylaşımda bozukluk, sözel ve sözel olmayan iletişimde bozukluk, davranışsal ve bilişsel gelişme de gecikme, tekrarlayan motor hareketler, kısıtlı ilgi alanlarında sınırlılık, duysal uyaranlara tepki verme ve aynı davranışlarda ısrar olan nöropsikiyatrik bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Empati: Empati denildiğinde ilk akla gelen kişi Carl Rogers oluyor. Rogers'e (1975), göre empati bireyin, kendini başkasının yerine koyarak, onun fenomenolojik dünyasına girerek, duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması, kişinin hissettiklerini hissetmesi ve aynı zamanda bu durumu karşıdaki kişiye iletme sürecidir (Duman, 2011).

Algı: Beyin, duyu organlarından gelen uyaranları seçerek, bazılarını ihmal ederek, bazılarını geliştirerek anlamlı biçimde örgütlenmesi (Metin & Aral, 2013) ve nihai olarak çevre hakkında bilgi edinilmesi olarak tanımlanan zihinsel bir süreçtir (Temel, Kurtulmuş, & Kaynak, 2016).

Duygusal okuryazarlık: Bu kavramı ilk kez 1973 yılında Steiner tarafından geliştirilmiş olup, kendi duygularımızı doğru olacak şekilde anlayıp, kendi gücümüzü ve yaşam kalitemizi arttırmak için duygularımızı yönlendirme, etrafımızdaki kişilerin de yaşam hayatını eşit derecede önemsemektir (Kandemir & Dünder, 2008).

Oyun terapi: Uluslararası Oyun Terapi Derneği'ne göre oyun terapisi, çocukların psikososyal problemlerini önlemeye dayalı olarak gelişim aşamalarını desteklemek amacıyla planlı bir şekilde yürütme sürecidir (Ulusal Oyun Terapisi, 2019).

Zihin kuramı: 1978 yılında ilk kez Peramack ve Woodruff tarafından zihin kuramı ortaya çıkmıştır. Zihin kuramı, başka insanların da inanç, niyet ve arzu, bilgisi, duygu ve düşüncesi, algı ile isteklerinin olduğunu anlama, yorumlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Baron-Cohen & Jolliffe, 1997).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. Yüksek İşlevli Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm Spektrum Bozukluğu erken çocukluk çağından ortaya çıkan, sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar, sosyal etkileşim ve iletişimde sınırlılıklarla tanımlanan nörogelişimsel bozukluktur. Uluslararası sınıflandırma sistemine göre otizmin tanı ölçütleri, ilk olarak 1967 yılında ICD-8 içinde yer alarak, yıldan yıla birkaç kez değişikliğe uğrayıp en son 2013 yılında yayınlanan DSM-5'te Yaygın Gelişimsel Bozukluk tanımı yerine Otizm Spektrum Bozukluğu kavramı kullanılmıştır. OSB terimi altında asperger sendromu ve yüksek işlevli otizm alt kategorilere ayrılmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

DSM- 5'te OSB'li bireyleri sosyal iletişim ve etkileşimde kısıtlılık (a), tekrarlayıcı ilgi alanları ve aktiviteler (b) olmak üzere iki ana grupta değerlendirilmektedir (Özcan, 2022). Bu tanı ölçütleri Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. OSB'li Bireylerin Tanı Ölçütleri

1. Sosyal iletişim ve etkileşimde kısıtlılık	2. Tekrarlayıcı ilgi alanları ve aktiviteler
1.1. Sosyal- duygusal kısıtlılık	2.1. Tekrarlayıcı motor hareketler, nesne kullanımı ya da konuşma
1.2. Sözel olmayan iletişimde kısıtlılık	2.2. Aynılıkta ısrar, rutinler-ritüeller
1.3. Akran ilişkisini başlatmada ve sürdürmede zorluk	2.3. Kısıtlı ilgi alanları
	2.4. Artmış ya da azalmış duyuşsal ilgi veya tepki alanları

DSM-5'e göre OSB tanısı için 1. Ölçütlerinin hepsi, 2. Ölçütlerin en az ikisi görülmüş olması gerekmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Epidemiyolojik çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, OSB yaygınlığı dünya çapında artış olduğu görülmektedir. OSB'nin yaygınlık oranındaki raporlar incelendiğinde 2000'li yıllardan başlayıp bugünlere kadar artışın çok hızlı ilerlediği karşımıza çıkmaktadır. 2012'de 88'de 1, 2014'te 68'de 1, 2018'de 59'da 1, 2020 yılında yayınlanan son raporda her 54 çocuktan birinde OSB olduğu görülmektedir (Lord vd., 2020).

OSB'li bireyler yetersizlik derecelerine göre ağır, orta ve hafif düzeyde olmak üzere 3 kategoriye ayrılmaktadır. Otizm yelpazesinin bir ucunda ağır düzey otizm tanısı alan bireyler, diğer ucunda hafif düzeyde otizm tanısı alan bireyler vardır. Ağır düzeyde otizm tanısı alan bireyler, sözel

iletişimi olmayan ve zihinsel yetersizliğe sahip olan, tekrarlanan davranışların gözlemlendiği durumlarla kolayca ayırt edilebilmektedir. Hafif düzeyde otizm tanısı alan bireyler, otizm belirtilerinin birçok karakteristik özelliklerine sahip olmakla birlikte, sözel iletişimde problem olmayan, normal bilişsel gelişime sahip, sosyal becerilerin de eksiklikler görülmektedir (Ökcün-Akçamuş, 2016).

2. 1. 1. Yüksek İşlevli Otistik Çocukların Genel Özellikleri

Hafif düzeyin bir alt kategorisinde yer alan daha hafif düzeyine Yüksek İşlevli Otizm (YİO) olarak isimlendirilmektedir. YİO tanımını 1981 yılında Demyer, Hingtgen ve Jackson tarafından ilk kez kullanılmıştır. YİO, otizmde görülen herhangi bir zihinsel yetersizliği olmayan, sosyal etkileşimde yetersizlik, hayal gücünden yoksunluk, ilgi alanlarının sınırlı olduğu ve duyuşal hassasiyeti olan bir bozukluktur. Üstelik otizmde en çok karşılaşılan konuşma gecikmesi, ekolali, bilişsel problemler ve çevreye karşı ilgi durumunda gözlenen eksiklikler YİO’da tipik olarak açığa çıkmamaktadır (Klin, 2006).

Gilberg’e (2002) göre Asperger Sendromlu bireylerin temel özellikleri Tablo-2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Asperger Sendromlu Bireylerin Temel Özellikleri

Sosyal Yetersizlik	Akranları ile etkileşimde zorluk Akran ilişkilerinde ilgisizlik Sosyal ipuçlarını yorumlama güçlüğü Sosyal ve duyuşal olarak uygunsuz davranışlar
Sınırlı ilgi alanları	İlgi duyduğu etkinlikler dışındakilere ilgi göstermeme İlgi duyduğu alanlara bağımlılık Anlamı anlamaktan ziyade ezbere öğrenme
Tekrarlayan rutinler	Günlük yaşamın her alanını etkileyen rutinler Diğer bireyleri etkileyen rutinler
Sıra dışı konuşma ve dil özellikleri	Dil gelişiminde gecikme Yüzeysel olarak mükemmel ifade edici dil Resmi bilgiç dil Sıra dışı prozodi, tuhaf ses özellikleri
Sözel olmayan iletişim sorunları	Jestlerin kullanımında sınırlılık Beceriksiz veya kaba beden dili Yüz ifadelerinde sınırlılık Uygun olamayan yüz ifadeleri Tuhaf, sert bakış
Motor yetersizlik	İnce motor becerilerinde sınırlılık El göz koordinasyonu gerektiren becerilerde gecikme Nörogelişimsel testlerde düşük performans

2. 1. 2. Yüksek İşlevli Otizm Çocuklarda Bireysel Farklılık Spektrumu

Yüksek işlevli otizm tanısı bulunan bireyler, OSB tanısı bulunan bireylere kıyasla dil ve iletişim, bilişsel, duygusal, psiko-sosyal, motor ve fiziksel gelişimi alanlarında farklılık gözlemlenmektedir. Yüksek işlevli otizm tanısı bulunan bireyler gelişim becerileri Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. Yüksek İşlevli Otizm Tanısı Bulunan Bireylerin Gelişim Özellikleri (Akmanoğlu, 2020)

Dil ve İletişim Becerileri	Dil becerilerinin gelişiminde anlamlı gecikmenin olmaması fakat iletişim becerilerinde eksiklik görülmesi Erken çocukluk döneminde babıldamaların olması Tonlama ve ezginin monotonik ve tek tüze olması Ekolali, kelime tekrarı olması Zamirlerin kullanımında eksikliklerin görülmesi Tekrar edici ve detaylı konuşmanın olması Artikülasyon bozukluğunun olması daha sık görülmektedir.
Bilişsel Gelişim Becerileri	IQ seviyesi 85’in üzerinde olması Performans zeka bölümünün yüksek olması Sözel zeka bölümünün düşük olması Uzaysal becerilerin göreceli olarak daha iyi olması Görsel – motor bütünleştirmede yüksek olması Sözel olmayan kavram oluşturmada iyi olması Gerçeği test etme alanında eksikliklerin olmadığı görülmemektedir.
Psiko-Sosyal Gelişim Becerileri	Göz teması kurmadan kaçınması Diğer insanların farkında değilmiş gibi ilgisiz, içe kapanık davranışları sergilemeleri Empati kurma becerilerinde eksiklik olması Şaka, deyimleri anlamada zorlukların yaşanması İlgi alanlarının yüksek ve farklı olması
Motor ve Fiziksel Gelişim Becerileri	İnce motor becerilerinin zayıf olması Streotipli hareketlerin fazla olması Kalem tutma becerisi eksik olması Görsel-motor koordinasyon bozuklukları görülmektedir.

2. 1. 3. YİO Bireylerin Algı Gelişimi

Algı gelişimi beyinin, duyu organlarından gelen uyarıları seçerek, bazılarını ihmal ederek, bazılarını geliştirerek anlamlı biçimde sistemleştirmesi ve sonuç olarak çevre hakkında bilgilendirme sağlayan zihinsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Metin & Aral, 2013). Algılama ve algıladığın durumu ifade etme durumu sosyal beceri alanında önemli yere sahiptir. Çocuklar 18-36 ay arasında algı, duygu ve istekler gibi zihinsel süreci kavrayıp anlamlandırmaya başlarlar (Kıvanç, 2020). Yüksek işlevli bireyler görsel-uzaysal ve işitsel algılamada iyi olsa da duyguları algılama da eksiklikler görülmektedir (Saymaz, 2008).

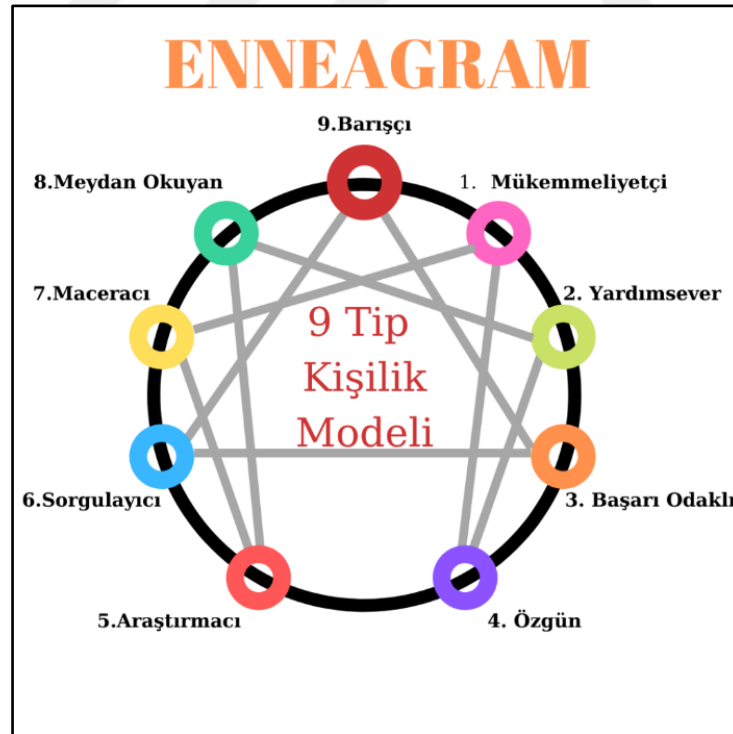
OSB'li bireylerin duyguları algılama becerisi üzerinde yapılmış olan çalışmalara baktığımızda, bulguların çelişkili olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalarda OSB'li bireylerin duygusal yüz ifadelerini algılamada eksikliklerinin olmadığını bulgularken (Gepner, Derulla, & Grynfeldt, 2001), Mazefsky vd. (2007) duyguları algılamada bozuklukların olduğuna vurgulamıştır.

Yüksek işlevli otizm bireylerin en temel özelliklerinden biri de sözel ve sözel olmayan uyaranları algılamakta ve yorumlayıp ifade etmekte eksiklikler görülmektedir. Bu bilgi kaynaklarına yönelik dikkat eksikliği, duyguları algılama ve ifade etme becerilerinde yaşadığı zorlukların esas sebebi olabilir (Dizobek vd., 2008).

2. 1. 4. YİO ve Mizaç Eğilimleri

Mizaç, yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan, biyolojik temelli olup, bebeklikten itibaren kişiliğin temelini oluşturan, kendine özgü motivasyon, arayış ve algı öncelikleri olan yapısal bir çekirdektir (Palancı, 2023). Mizacın önemi, bireyin kişilik gelişimini kısmen şekillendirmesi ve sonuçları etkilemesi varsayılmaktadır (Yıldız vd., 2021).

Enneagram kişilik teorisine göre bilişsel, duygusal ve davranışsal özelliklere dayalı olarak sisteminin yorumlanması sonucunda dokuz tane mizaç modeli bulunmaktadır (Tapp & Engebretson, 2010). Dokuz tip mizaç modeli Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Enneagram sisteminin dokuz tip mizaç modeli

Mizaç modelinin her biri, kişinin o mizacı oluşturan özelliklerin bütünü oluşturur. Mizaç enneagram modelinin özellikleri aşağıda ayrı ayrı özetlenmiştir.

Mizaç 1: mükemmeliyetçi, kontrollü, idealist, titiz, ciddi, çalışkan, planlayıcı, sorumluluk sahibi, disiplinli, eleştirel, gergin ve kuralcı.

Mizaç 2: yardımsever, sevgi dolu, ilişki odaklı, dışa dönük, empatik ve sempatik, arkadaş canlısı, fedakar, alıngan ve sıcakkanlı.

Mizaç 3: Başarı ve kariyer odaklı, hırslı, hedefine kilitlenen, üretken, pragmatik, duygularını görmezden gelen.

Mizaç 4: Özgün, yaratıcı, sıra dışı, duyarlı, empatik, romantik, incinebilir, sanatsal ve melankolik.

Mizaç 5: Analitik gözlemci, sınırını korumaya ve bilmeye odaklı, derin merak, paylaşmayan, arşivci, kavramsal düşünme.

Mizaç 6: Sorgulayan tedbirli, güven ve emniyet odaklı, şüpheli, görevine sadık, kontrolcü ve otoriteye ihtiyaç duyan, kararsız, kuşkucu, kötümser.

Mizaç 7: Maceracı, meraklı, coşkulu, uyarılmaya ve canlı hissetmeye odaklı, hiperaktif, neşeli, hayalci, kısıtlanmaktan kaçan, düzensiz ve heyecan arayan.

Mizaç 8: Güçlü ve baskın, güçlü ve yönetme odaklı, domine eden, cömert, girişimci, dobra, toleranssız, mücadeleci.

Mizaç 9: Barışçıl arabulucu, çatışmaktan kaçınan, sakin, uyumlu, sabırlı, inatçı, huzur ve güven verici.

Kişilik mizaçlarının merkezlerle ilişkilerinden dolayı sağlık seviyesi 5 ve altında olan, Mizaç 2, Mizaç 4, Mizaç 6 ve Mizaç 9 mizaca sahip bireylerde empati kurma becerisinin yüksek Mizaç 3, Mizaç 5, Mizaç 7, Mizaç 8 ve Mizaç 1 mizaca sahip bireylerde daha düşük olması beklenir (Rico & Hudson, 2009).

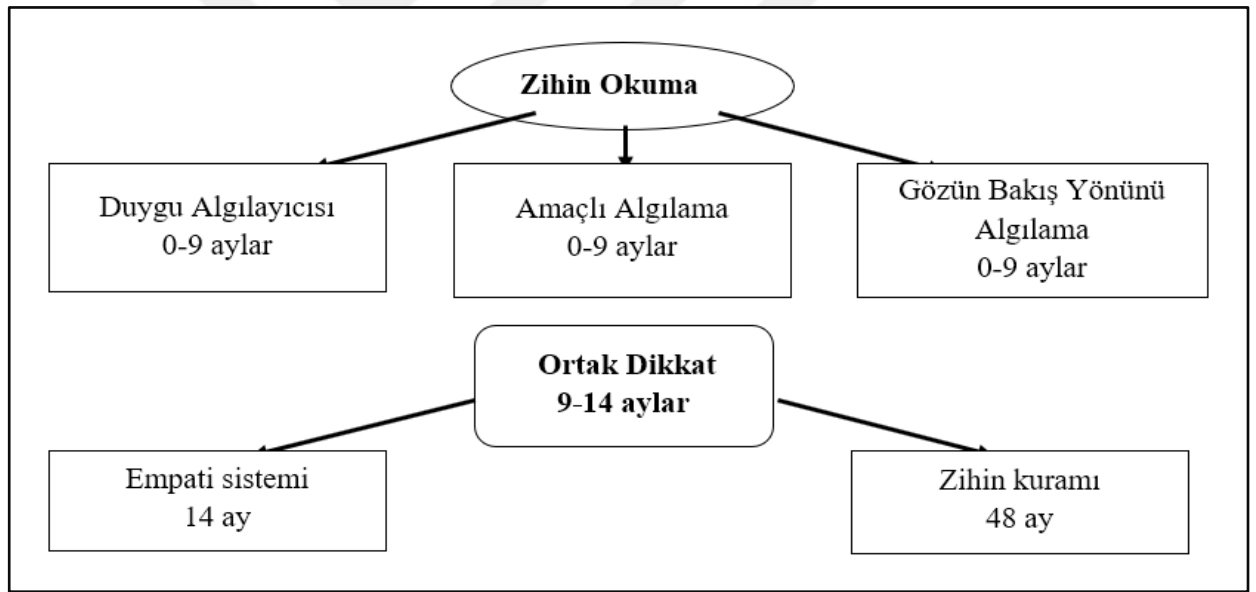
Özel gereksinime sahip çocukların 0-6 yaş döneminde mizaç özelliklerini değerlendirmek, bu çocukların gelişim alanlarını, insanı davranışlarını, sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlarının neden gösterdiğini açıklamaya yardımcı olabilmektedir. Özellikle OSB’li çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre erken dönemden yetişkinliğe geçiş dönemine kadar gelişim alanlarında farklılık gösterir (Brock vd., 2012). Literatüre baktığımızda Mizaç 7 “Maceracı” özelliğine sahip bireylerin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısının olduğu görülmektedir (Yılmaz vd., 2015). Bundan başkade Mizaç 5 “Araştırmacı” özelliğine sahip çocukların daha çok asperger sendromu veya yüksek işlevli otistik özelliklerini taşımaktadır (Nazık-Fayız & Palancı, 2023; Palancı, 2023). Bireyin mizaç özelliklerini tanımanın avantajlı tarafı, bu bireyin davranışı hakkında bilgi sağladığından dolayı ebeveynlere, eğitimcilere ve çocuğun yakın çevresinde bulunan kişilere çocuğun ihtiyaçlarını anlamasında yardımcı olabilir (Iverson & Gartstein, 2018). Otizmlili bireylerin

mizaç özellikleri değerlendirildiğinde çevrelerine nasıl tepki verdiklerine bağlı olarak doğru yöntem seçilmesine ve uygun eğitim ortamının hazırlanmasına yardımcı olabilir.

2. 1. 5. YİO Bireylerin Zihin Okuma Süreci

1978 yılında ilk kez Peramack ve Woodruff tarafından zihin kuramı ortaya çıkmıştır. Zihin kuramı, bireyin kendisinin ve diğer kişilerin niyetleri, istekleri ve duygularını anlama, bilişsel durumları saptama ve içsel deneyimlerin dışsal davranışlara ilişkilendirerek anlamlandırma olarak tanımlanmaktadır (Welman, Cross, & Watson, 2001). Kısaca zihin kuramı, kişinin kendisinden başka kişilerin kendisinden farklı zihne sahip olduğunu fark edebilmesidir (Korkmaz, 2011; Welman, Cross, & Watson, 2001).

Zihin kuramı yıllardır farklı yaklaşımlarla açıklanmıştır. Baron- Cohen (2005) zihin kuramının gelişimlerini 1994 yılında zihin okuma modeli ile açıklamıştır. Şekil 1’de zihin okuma modeli verilmiştir.



Şekil 2. Zihin okuma modeli

Baron-Cohen’in zihin okuma yaklaşımında, bebeklerde 0-9 ay arasında zihin kuramının ön becerileri gözlemlenmeye başlamaktadır. Bebeklerin bazı duyguları algılaması, davranışların amaçlarını algılayabilmesi ve gözün bakış yönünü algılayıp göz teması kurabildiği görülmektedir (Korkmaz, 2011). Bebeklerde 9. aydan sonra ortak dikkat becerisi gelişip, başka kişilerle oyuncaklarını veya elinde bulunan nesneleri paylaşmaya başlarlar. Çocuklarda on dördüncü ayda empati kurma becerisi, başka kişilerin duygusal durumlarını anlayabilme ve bu davranışları anlamlandırma becerisi gelişmektedir. Çocuklar 18. aydan itibaren başkalarının üzüntüsüne tepki göstermeye başlarlar (Yirmiye, Sigman, Kasari, & Mundy, 1992).

Otizimli bireyler, insanlarla duygusal ilişkiler kurmada yetersizlikler olduğu görülmektedir. Bu durum, inançları anlamadaki ikincil bilişsel yoksunluğu işaret etmektedir. Otizmli bireyler bazı duyguların farkındadır. Ancak inanç araya girdiğinde empati kurmada güçlük çekmektedirler (Golan, Baron- Cohen, & Golan, 2008).

Sarı (2014), çalışmasında asperger sendromlu bireyle film izlemenin empati ve zihin kuramı becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma süresince alt yazılı bir filmde duygu, düşünce, inanç, mecazlar, potlar ve imaların kullanıldığı bölümler izletilerek, ne anlatılmak istenildiği konuşulmuştur. Araştırmanın sonucunda film izlemenin empatik beceri düzeyi ve zihin kuramı becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Golan vd., (2006), otizm tanısı almış yetişkin bireylerin film sahnelerini kullanarak yüz ve sesteki duyguları tanıma ve aklı durumu anlama becerilerini incelemiştir. Otizmli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre film sahnesindeki duygu ve aklı durumu anlamada güçlük çektiği görülmüştür. Sonucuna baktığımızda otizmde empati kurma becerilerinde sınırlılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dalmış, 2013).

Yüksek işlevli otizmli bireylerin sembolik oyunları oynamada problemler yaşadığı görülmektedir. Sembolik oyun zihin kuramı gelişiminde önemli basamaklardan biridir. Yapılan bir araştırmada OSB'li bireyler ile zihinsel yetersizliği olan bireylerin sembolik oyun kurma becerileri karşılaştırılmış ve sonucunda otizmde sembolik oyundaki bozulmaların olduğu görülmüştür (Aydın, 2008). Zihin kuramı ve sembolik oyun ilişkisine bakıldığında Leslie (1987) zihin kuramı becerisinin gelişimi 18-24 aylık çocukların hayali oyun oynama bilmesine ve davranışları anlayabildiklerini ortaya koymuştur (Leslie, Friedman, & German, 2004).

Chan vd. (2016), OSB olan bireylerde zihin kuramı ile hayali oyun ve oyun oynamadaki ilişkilerini incelemiştir. Üç ile yedi yaş arasında 20 çocuğun zihin kuramı becerileri, otizm belirti düzeyleri, sözel yetenekleri değerlendirilmiş ve serbest oyun alanında oyun oynama davranışları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda zihin kuramı becerileri ile oyun başlatma, var olan nesneyi "mış gibi" kullanma, nesne teslim etme gibi hayali oyun davranışları arasında önemli ölçüde ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Başka bir çalışmada OSB'li ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin zihin kuramı işlevlerinde anlamlı fark görülmüştür. Bağlanma biçimleri ve duygu düzenleme becerilerinde otizmli çocuğa sahip annelerde yüksek çıkarken, normal gelişim gösteren çocukların annelerinde düşük düzeyde görülmüştür (Kaymak, 2021).

Atasoy (2008) yüksek işlevli otizm ve asperger sendromu tanı grubundaki çocukların zihin kuramı testi sonuçları ile zihinsel yetersizliği ve normal gelişim gösteren çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür. Bunun yanı sıra yüksek işlevli otistik çocukların performansları diğerlerine göre düşük olduğu görülmüştür.

2. 1. 6. YİO Duygusal Okuryazarlık

Duygusal okuryazarlık, bireyin duyguları tanıma, onlarla baş edebilme, duyguları kendine ve karşısındaki bireye uygun şekilde iletebilme becerisidir. Alanyazına baktığımızda duygusal okuryazarlığa ilişkin çok sayıda tanım yapılmıştır. Bu tanımlar birbirine ortak fikirlere sahip olsa da hala de tartışmalara açık durumdadır. Steiner (2003) duygusal okuryazarlığı bireyin içinde duygusal farkındalık, empati, sosyal beceri, öz düzenleme, öz farkındalık gibi pek çok becerinin bireysel güç kaynağı olduğundan bahsetmektedir. Mader (2005), duygusal okuryazarlığı, kendi duygu durumu anlayıp, onlarla baş edebilme yöntemleri kullanarak başkaları ile iletişim kurabilme durumu olarak açıklamıştır.

Duygusal özelliklerimiz, öğrenmeye karşı hazır bulunuşluğu doğrudan etkilemektedir. Sosyal ve duygusal becerileri yüksek düzeyde olan çocuklar, kaygı, öfke ve stres gibi duyguları etkili şekilde baş edebilirler. Bu becerilerle baş edebilen çocukların öz-düzenleme, öz-kontrol, öz-bilinç becerilerinin gelişmesi, akademik becerileri ve günlük yaşam becerilerinin de yüksek olduğu görülmüştür (Steiner, 2003; Özoğlu & Yüksel, 2018).

Weare'e (2004) göre duygusal okuryazarlık öz düzenleme, duyguları algılama ve yönetme, ilişki kurma ve sosyal ilişkileri anlama becerileri olarak boyutlandırılmıştır (Özoğlu & Yüksel, 2018). Steiner (2003) duygusal okuryazarlığı; a) kendi duygularını bilmek, b) iyi bir empatiye sahip olmak, c) duygularımızı yönetmeyi öğrenmek, d) duygusal hasarı gidermek, e) bu dört özelliği bütünleştirme becerisi gibi beş temel alan oluşturmuştur. Goleman (1998) ve Faupel (2003) birbirine benzer duygusal okuryazarlık modelini geliştirmişlerdir. Bu modelde, öz düzenleme öz farkındalık, motivasyon, empati ve sosyal yeterlilikler olarak beş alt boyut oluşturulmuştur (Kandemir & Dündar, 2008).

Duygusal okuryazarlığı olan bireylerin en önemli özelliği kişiler arası etkileşim ve iletişimidir. Bireyler arasındaki etkileşimin nitelikli olabilmesi için iletişime ihtiyaç vardır. Her etkileşim duygusal okuryazarlığın gelişimine etki yaratmaz. Bundan dolayı da etkileşimin nitelikli olması gerekmektedir (Coşkun, 2015).

Duygusal okuryazarlığa ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında, sonuç olarak empati kurma, kendini düzenleme, sosyal beceri, kendini motive etme, duyguları yönetebilme, duyguları ifade edebilme, problem çözme ve öz farkındalık gibi duyuşsal süreçlerin gelişimi ile ilgili beceri alanları görülmektedir (Coşkun & Öksüz, 2018; Kandemir & Dündar, 2008; Steiner, 2003).

İnsan yüzü, bireylerin duygu durumlarını ve tutumlarını ifade etmelerini sağlayan iletişimsel bir araç olarak kabul edilir. İnsanların içlerinde hissettiği duygu durumlarını, yüz ifadelerini kullanarak karşı tarafa göstermektedirler. Yüz ifadeleri, sosyal bağlamda empati kurma becerisi içerisinde başkalarının duygu düşüncelerini anlamak için en önemli mesajlardan biridir (Akmanoğlu, 2020). Yüksek işlevli otizmlili bireyler başkasının duygularını yüz ifadesinden tanıma ve içinde bulunduğu duygu durumuna uygun davranma da yetersizlikler görülmektedir (Dizobek vd., 2008).

2. 2. Empati

İnsanlar arasındaki iletişimi kolaylaştıran ve ilişkilerin gelişmesine yardımcı olan önemli bir özelliktir. Literatüre baktığımızda empati kelimesine verilen anlam zaman içinde sıkça değişmiştir. Günümüzde araştırmacılar “empati” denildiğinde birbirinden farklı tanımlar söylemektedir. Empati kimi araştırmalar tarafından “karşısındakinin duygularını anlamaktır” ya da “karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlamaktır” şeklinde tanımlanırken alanyazında “empati karşısındakinin hissettiklerini hissetmektir” şeklinde tanımlamalarında olduğu görülmektedir (Dökman, 1987; Sharma, 1992). Bu tanımlar aynı gibi görünse de aslında anlam olarak birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar sonucunda empatiyi bilişsel ve duyuşsal yönde daha çok vurgulandığını görülmektedir.

Empati, ilk kez Carl Rogers (1983) tarafından tanımlanmıştır. Empati, bir kişinin kendisini başkasının yerine koyarak, olaylara onun bakış açısıyla bakabilmesi, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesidir (Dizobek vd., 2008). Dubois ve Hiley’e (2005) göre empati, kişinin karşısındaki kişinin duygu durumunu algılama ve karşı tarafa uygun şekilde aktarma durumu olarak tanımlanmıştır.

Davis’e (1996) göre ise empati kişinin başkasının deneyimlerine olan tepkilerinin oluşturduğu farklı yapıların birleşmesi ile ayrı sosyal varlıkların bir araya geldiği psikolojik bir süreçtir. Bireyler karşısındaki kişinin yaşadığı duygunun aynısını yaşamak, onun duygularını hissetmektir. Davis empati becerisini dört boyuta ayırmaktadır. Birinci boyut empatik ilgi; bireyin karşısındaki kişiye gösterdiği sıcaklık, şefkat ve duyarlılık gibi tepkileri belirtmektir. İkincil boyut hayal gücü; empati ile hayal gücünün yüksek olduğunda kişilerin duygusal tepkilerin daha duyarlı olduklarını, kitaplardaki, filmlerdeki, oyunlardaki hayali karakterlerin kolay anlaya bilmektedirler. Üçüncü boyut kişisel dert edinme boyutu; bireyin karşısındaki kişinin yaşadığı olumsuz durumların kişide endişe, rahatsızlık ve sıkıntı gibi duyguları uyandırması kapsamındadır. Dördüncü boyut olan perspektif alma olup, olayların başkasının bakış açısından görebilmek ve o kişinin davranışlarını anlayabilmektir. Davis’in bu modelinin bilişsel süreçlere daha yakın olduğunu söyleyebiliriz (Beyaz, 2016).

Empati, başta insanın perspektifinden anlamak ve olayları uygun şekilde yorumlamayı içerir. Dökmen (1988) empatinin gelişim sürecini 1950’lere kadar empatinin “bilişsel” yapısına, 1960’larda empatinin “duygusal” yönüne, 1970’lerde ise empatinin “bir kişinin belli bir duygusunu anlayıp bunu ona iletme” yönünde ağırlık vermiştir. Duygusal empati, karşısındaki kişinin duygularını anlamak, onun gibi hissetmek ve duyguyu anlayıp karşısındaki kişiye iletmesidir. Bilişsel empati ise bir insanın karşısındaki kişinin kişilik özelliklerini anlama ve yorumlamaya çalışmaktır (Dökmen, 1988).

2. 2. 1. Empatinin Bileşenleri (Empatik İletişimin Yapısı)

Empatinin iletişim yapısı; bilişsel, algısal ve duygusal olmak üzere üç tane olduğunu Goldstein ve Michales (1985) kendi yaptığı çalışmasında belirtmektedir. İletişim yapısının bilişsel empati boyutu, karşıdakinin duygularını anlamak yerine bilişsel düzeyde bu duyguları yaşamak söz konusudur. İletişim yapısının algısal empati boyutu; bireyin karşısındaki kişinin fiziksel göstergelerini fark etmesidir. Fakat hareketler, ses tonu, zamanlama gibi unsurlar algılandığında bilişsel ve duygusal süreçler bu belirteçler üzerinde çalışabilir. Dikkatli gözlem ve düşünme gerektiren bu bileşen, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan ipuçlarını kullanarak anlama becerisidir. İletişim yapısının son bileşen olan duygusal empati boyutu ise karşısındaki kişinin duygularına duyarlı olma söz konusudur (Yılmaz-Bingöl & Uysal, 2015).

Alanyazına baktığımızda empatinin çeşitli bileşenleri konusunda yakın görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Kurdek ve Rodgon (1975) algısal perspektif alma, bilişsel perspektif alma ve duygusal perspektif alma şekline ele almışken, Hoffman (1979) empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel olmak üzere üçe ayırmaktadır. King ve Holosko (2012) empatiyi, duygusal, bilişsel ve davranışsal boyut olmak üzere üç boyutta olup, her birini iki alana ayırmaktadır. Duygusal boyutun duyarlı olma ve uyumlu olma alanları vardır. Davranışsal boyutta ise alturizm ve terapötik ilişkinin olduğunu söylemektedir. Ancak günümüzde empatinin dört ana bileşeni: algısal empati, bilişsel empati, duygusal empati ve bilirim empati bulunmaktadır (Beyaz, 2016).

2. 2. 1. 1. Algısal Empati

Algısal empati, bir kişinin diğer kişinin bakış açısından durumu algılama ve önemsemesini sağlayan psikolojik kapasiteyi ifade etmektedir. Bu durum insanlar arasında iletişimin ve ilişkileri derinleştiren önemli bir özelliğe sahiptir (Yüksel, 2004). Algısal empati, perspektif alma, duygusal perspektif alma ve hayali katılım olarak üç boyutlu bulunmaktadır.

Perspektif Alma; Algısal empatinin temelini oluşturup, diğer kişinin bakış açısını anlama eğilimini ifade eder. Kişi, karşısındaki insanın ne düşündüğünü ve ne hissettiğini hayal eder.

Duygusal Perspektif Alma; bir kişi diğer kişinin duygusal durumunu doğru hissetme ve onun bu duruma karşı doğru cevap verme yeteneğini içerir. Bu durumda insanların birbirlerini anlamalarını ve desteklemelerini sağlar.

Hayali Katılım; film karakterleri, kitap kahramanları veya tiyatro oyunu figürleri gibi hayali dünyaları anlama yeteneğini içerir. Bu durum, duygusal katılımı artırarak ve başkalarının yaşantısını anlamaya yardımcı olmaktadır (Dizobek vd., 2008).

Algısal empati, insanlar arasındaki ilişkileri daha anlayışlı ve hoşgörülü hale getirir. Bu yetenek, başkalarının içinde bulunduğu zihinsel ve fiziksel durumu anlamamıza ve önemsememizi

sağlar (Öner, 2001). Empati, toplumsal yaşamda barış ve hoşgörü ortamının oluşmasına katkıda bulunmaktadır.

2. 2. 1. 2. Bilişsel Empati

Bilişsel empati bir kişinin diğerlerinin içsel deneyimlerini, koşullarını, hisleri ve düşüncelerini anlayabilme becerileri olarak tanımlanabilir. Empati kuracak kişinin kendi dünyasından çıkıp karşısındakinin perspektifinden düşünerek, onların yaşadığı duyguları anlayabilme yeteneğini belirler (Mahmut & Beyleroğlu, 2017).

Bilişsel empatide kişi geçici olarak karşısındaki kişinin rolüne girer ve onun bakış açısından düşünmeye çalışır. Daha sonra da bu kişinin rolünden çıkılarak kişinin kendi yerine geçmesi gerekmektedir. Aksi takdirde duygusal entegrasyon süreci yaşanmaz. Bilişsel empatinin bu boyutunda, karşı tarafa dair anlaşılan duygu değerlendirmesi bildirilmesi veya paylaşılması gerekli değildir (Özbek, 2005).

2. 2. 1. 3. Duygusal Empati

Duygusal empati, karşısındaki kişinin hissettiklerini hissetmektir. Kişi bir olaya başkasının nasıl algıladığına odaklanarak, duygusal anlamda nasıl tepki vereceğini tahmin etme işidir (Dizobek vd., 2008).

Duygusal empati, ahlaki gelişim açısından da oldukça önemli olup bireylerin ailelerine, arkadaşlarına ve yabancılara karşı fedakârca davranışlarda bulunmasına yardımcı olabilir. Bilişsel empati den farklı olarak yeni doğan bebeklerin bile duygusal empati duyarlılığına sahip olduğu bildirilmiştir (Ay & Kılıç, 2019).

Strayer'e (1987) göre empatinin duygusal bileşeni, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak kişinin duygusal durumunu deneyimlemesi, iç dünyasını, düşüncelerini algılamasını sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

2. 2. 1. 4. Bildirim Bileşeni Empati

Empatinin bildirim bileşeni, kişinin duygularını ve düşüncelerini algılayıp ve uygun şekilde yorumlayıp karşısındaki kişiye iletmesidir. Empati sürecinde sözlü ve sözsüz olmak üzere iki yolu bulunmaktadır. Sözlü bildirimde kişi karşısındakinin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmektedir. Sözsüz bildirimde ise kişi jest, mimik ve bedenini kullanarak ifade etmektedir. Bu yöntemi bir arada kullanılması kişinin zihninde kurmuş olduğu empatiyle karşındakilere iletmiş olduğu empati arasında farklılık olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir

2. 2. 2. Empatik Becerinin Gelişimi

Empati becerinin çocuklarda hangi yaş diliminde sergilemeye başladığı konusunda kuramcılar arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Empati, Psikoanalitik kuramına göre çocuğun doğuştan ebeveynle olan ilişkisinin başladığı andan itibaren başladığını öne sürmektedir (Şipit, 2019). Gelişimsel bakış açısına göre empati altı yaşındaki çocuklar esasen benmerkezci oldukları için olaylara başkalarının bakış açısından bakamadıklarını söylemektedir (Roberts & Strayer, 1996). Ridley vd. (1982), 3-5 yaş arası çocuklara empati eğitimi verilmiştir. Bu verilen eğitimlerde kazandırılmak istenilen beceri çocukla uygulama yerine sözel olarak öğretilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde (0-5 yaş) çocukların benmerkezci olmaları nedeniyle empatik beceri eğitiminin uygun olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Bundan dolayı okul öncesi döneminde çocukların empati becerileri eğitimle artırılması zor olarak bilinmektedir (Ridley, Vaughn, & Wittman, 1982).

Hoffman'a göre okul öncesi dönemde empati meta bilişsel özelliklere sahiptir. Meta bilişsel empati için, bireyin zihinsel olarak kendi duygu düşüncesine sahip olması ve diğerlerini kendinden bağımsız, duygusallığı olan varlıklar görmesi gerekmektedir. Çocuklarda 4-5 yaşından önce empatik becerileri kurabilir, fakat çok az düzeyde zihinsel farkındalık gelişebilir (Hoffman, 2008). Ancak, Duffy (2002) de okul öncesi dönemdeki çocukların sürekli tekrar edilerek empati kurmayı mutlaka öğrenebileceklerini vurgulamaktadır. Bu yüzden de çocuklara empati kurmayı öğretmek için önce iyi bir model olmaları gerekmektedir.

Hoffman (1987), empatiyi bebeklikten itibaren 6 aşamaya ayırmaktadır (Kabapınar, 2015). Bu aşamaların ardışık olarak geliştiğini fakat birbirinden ayrı düşünülmediğini ifade etmektedir.

1. *Evrensel empati*, bebeklerin ağladığında sıkıntısını hissederek, ağlayarak karşılık vermesidir. Bu tepki doğumdan hemen sonra çıktığından kaynaklı içgüdüsel bir tepki olarak kabul edilmektedir. Bu durum ilerleyen zamanlarda empati beceri gelişimine temel olmaktadır.

2. *Benmerkezci empati*, 1 yaş civarında ortaya çıkıp, bebekler yine diğer bebeklerin ağlamasına karşılık verirler. Ancak sıkıntılı durumu hisseliklerin de acı çeken ya da tehlikede olan kişinin kendinin olmadığı farkındadırlar. Bununla birlikte bebekler, kişisel sıkıntıyı daha az hissederek karşılarındaki kişilerin duyguları ile ilgilenme becerisi geliştirmeye başlamaktadırlar.

3. *Yarı benmerkezci empati*, bebeklerde genelde 13 ve 14. aylarda başlayarak, ağlaması, sızlaması daha seyrek görülmeye başlar. Bunların yanı sıra, öpme, kucaklama yardım için birilerin çağırma gibi davranışlarda bulunurlar.

4. *Gerçeğe dayalı empati*, 2-3 yaş civarlarında görülmeye başlar. Çocuklar karşılarındaki kişilerin kendilerinden farklı içsel durumlara sahip olduklarını fark etmeye ve olaylara kendi yorumlarını koymaya başlamaktadırlar. Empatinin bu aşaması, empatinin özelliklerini taşısa da yaşla daha karmaşık hale gelir. Bu durum empatinin ve yardımcı olacak davranışların daha etkili gelişmesine katkı sağlamaktadır.

5. *Durumun ötesinde empati*, bu aşamada çocuklar, diğer insanların günlük yaşamda kullandığı neşe, korku, üzüntü, öfke ve düşünce özgüven gibi duygu durumları fark etmeye başlarlar. Bunun yanı sıra çocuklar, kişinin kronik üzüntülerini ve mutsuz oldukları durumda anlayabilirler.

6. *Sıkıntılı gruplar için empati*, 10-12 yaş civarında olan çocukların empati duyguları tam olarak oluşmaya başladığı dönemdir. Empatinin bu aşamasında, çocuk sadece bireylerle değil aynı zamanda grupların hayatında ortaya çıkan sıkıntılarda empati göstermektedir.

Empati becerisi gelişmiş olan bireyler, hayatı daha iyi anlayabilmektir ve daha sağlıklı iletişim kurabilmektedirler. Problem çözmekte daha sağlıklı kararlar verebilmeleri empatik kurma becerisinin geliştiği anlamına gelmektedir (Türnüklü, 2004).

2. 2. 3. Anne-Baba Rolü

Empati becerileri çocukluk döneminde gelişmeye başlar ve aile çocuğun empati yeteneği şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Çocuğun bakımından sorumlu bir bakıcı ya da anne-baba ile arasında oluşan olumsuz iletişim, empatinin yanlış uygulandığını göstermektedir. Burada annenin rolü çocuğun doğduğundan itibaren ona, ilgi, sevgi ve yakınlık göstermesi gereklidir. Çünkü çocuk bu sayede empatinin önemini başka insanlarla ilgilenme ve onların durumunu anlama gibi özelliklerini algılaya bilmektedir. Anne-baba, çocuğunu sorgulamadan, baskılamadan ve yargılamadan dinlemesi ve anlaması gerekir. Böylece çocuk, anne-babasını rol model olarak gördüğü için başkalarını dinlemeye ve onların duygularını anlamaya çalışacaktır.

Ünal (2007) çocuklarda empatinin gelişebilmesi için anne-babaların çocuklarla empati kurarak ve duyguları uygulayarak çocuğa karşı iyi bir model olmayı söylemektedir. Bundan başkade, çocukların duygularını hissetmeleri ve anlamaları onların duygularına uygun şekilde ifade etmeleri, davranışların başkalarının üzerindeki etkilerinde bahsetmeleri, başkalarının ne hissettikleri hakkında konuşmaları, çocukların insanlar arasındaki farklılıkları hoş karşılamalarını sağlamaları gerektiğini belirtmektedir (Kahraman, 2007).

2. 2. 4. Okulun Rolü

Okul öncesi ve ilköğretim başladığı andan itibaren çocukların birçoğu sosyal davranışlar kazanmaya başlıyorlar. Empati gelişimi boyutunda etkili olan okul ortamı ve öğretmenlerin önemi daha fazladır (Sarı & Özgök, 2014). Öğretmenler, çocuklara duygularının tanınmasını ve uygun biçimde, sağlıklı ifade edebilmeleri için eğitim vermektedirler. Böylelikle çocuklar, kendi duygularının yanı sıra diğerlerinde duygularının farkına vararak anlamak için çabalar. Öğretmenler çocuklara rol model olduklarında çevresindekilere empatik davranışlar sergilemeleri, çocukların öğrenimlerine önemli katkıda bulunur. Ayrıca çocukların empati davranışları sergilemesi sonucu,

öğretmenler tarafından ödüllенmesi, bu davranışların daha çok göstermelerine teşvik eder. Böylece çocukların sosyal davranışlarında da artış görülür (Sortullu, 2011).

2. 2. 5. Toplumdaki Rol Model

Aile ve okul ortamından dışında toplumdaki rol modellerin, çocukların davranışlarında büyük etkisi vardır. Sanatçılar, sporcular, liderler ve yöneticiler gibi önemli figürler toplumdaki örnek alınan kişilerdir. Bu kişilerin sergiledikleri empatik davranışlar, çocuklar için öğrenme kaynağı olabilir. Çünkü çocuklar bu kişileri örnek alarak ve gözlemleyerek empati kurmanın yollarını anlayabilirler. Bu nedenlerle göz önünde bulunan ve toplumda öne çıkan rol modellerin empatik davranışlarını göstermesi, çocukların bu davranışları örnek alarak günlük hayatta uygulamalarına etki yaratmaktadır (Özbek, 2005).

2. 2. 6. Empatinin Modelleri

2. 2. 6. 1. Feshbach Modeli

Bu model üç boyuttan oluşmakta olup, empatinin gelişimini ve bileşenlerini içermektedir. 1). Duygusal tepki verebilme: bireyin şayet olduğu duyguyu yaşaması ile duygusal tepki verebilir olmasıdır 2). Diğerlerin duygusal durumlarını ayırt etme yeteneği: bireyin karşısındaki kişinin duygusal durumunu ayırt edebileceği bilişsel beceriye sahiptir. 3). Diğerinin rolünü ve perspektifini alma yeteneği: bireyin bir başkası ile empati kurabilmesi için olaya başkasının gözünden bakarak bilişsel olarak anlamasıdır (Beyaz, 2016).

2. 2. 6. 2. Hoffman Modeli

Hoffman empatiyi 5 basamağa ayırmaktadır. İlk 3 basamakta kolay beceriler son iki basamakta ise, gelişmiş bilişsel becerilere yer verilmektedir (Hoffman, 2008).

Taklit: Empatinin taklit etme becerisi, empatinin özünü oluşturarak geri bildirim ve taklit etme olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır. Bireyin karşı tarafın yüz ifadesine bakarak taklit eder ve bunun sonucu kişide oluşan içsel durum, duygusal geri bildirim dönüşmektedir. Taklit, bebeklerde 10 haftalık olduğunda ortaya çıkıp, annelerinin mutlu veya öfkeli olduklarını taklit edebilmektedir.

Klasik koşullanma: Koşulsuz uyarıcı ve koşullu uyarının birleşiminden oluşan öğrenilmiş tepkidir. Örneğin anne mutlu olarak bebeğini okşadığında, bebek hissettiği bu duyguyu annenin yüzünde verdiği tepkiyle eşleştirerek ilişkilendirir.

Doğrudan çağrışım: Kişinin önceden karşılaştığı kötü bir yüz ifadesi, daha sonra başkalarında görmesi kişide empati becerilerinde problem oluşturabilir. Örneğin, bir çocuk başka bir çocuğun ağladığını gördüğünde ağlamaya başlamasıdır.

Rol alma: Bu aşama da kişi kendini başkasının yerine koyar ve onun hissettiklerini hayal etmesidir. Bu model ileri bir bilişsel süreç gerektirmekte olup iki aşamaya ayrılmaktadır. Başkasına odaklanan rol alma; kişi karşısındakinin duygularına doğrudan odaklanarak onun ne hissettiğini hayal etmesidir. Kendine odaklanan rol alma; kişi başkasının duygularını gözlemleyerek, kendisinin de aynı durumda olabileceğini hayal eder ve sıkıntılı durumu belli oranda yaşar.

2. 2. 6. 3. Davis Modeli

Davis, empatiyi “hayal gücü”, “sıkıntılı kişilik”, “empatik ilgi” ve “perspektif alma” gibi basamakların boyutlarına göre incelemiştir (Davis, 1980).

1. *Hayal gücü:* Kişiler kendilerini hayal karakterlerin (sinema, roman, dizi, masal vb.) yerine koyarak onların duygularını davranışlarını anlamaya çalışırlar.

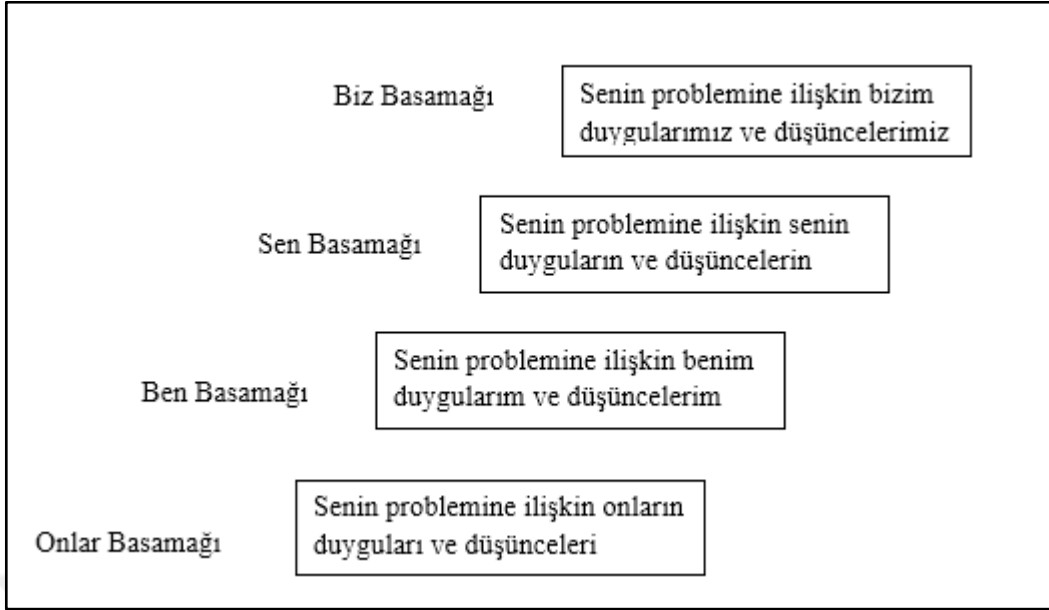
2. *Sıkıntılı kişilik:* Kişide oluşan kaygı, üzüntü ve bir takım psikolojik rahatsızlığın nedeni zor şartlarda yaşamlarını sürdürmesini kaynaklı olabileceğini ifade etmektedir.

3. *Empatik İlgi:* Bireyin kötü durumda olan kişilere karşı şefkat, merhamet, ilgi, sıcaklığı ifade eder. Kişinin kendisinden ziyade başkalarına karşı göstermiş olduğu duygusal bir tepkidir.

4. *Perspektif Alma:* Bir kişinin, başkalarının bakış açısından olayları gözlemleme ve anlama eğilimini ifade eder. Bu yetenek, kişinin duyarlılığı ve özgüven ile ilişkilidir, çünkü başkalarının bakış açısıyla olaylara bakabilmesi kişinin empati yeteneğini ve kendine güvenini yansıtır.

2. 2. 6. 4. Dökmen Modeli

Dökmen (1988) empati sürecini, en az olan tepkiden, en etkili ye doğru sınıflayarak onlar, ben, sen ve biz basamağı şeklinde, “Aşamalı Empati Sınıflaması” temel empati basamakları incelemiştir. Bu sınıflandırmanın her bir boyutunda “düşünce” ve “duygu” temelli iki alt basamaktan oluşmaktadır (Dökmen, 2013).



Şekil 3. Aşamalı Empati sınıflamasındaki temel empati basamakları

Onlar Basamağı: Bu basamakta empati kurulan bireyin veya bireyin kendisi duygu, düşünce ve bakış açısına bakmadan toplumun genel görüşünü dile getirir, başkalarının söylemesi muhtemel şeyler söyler. Bu basamakta üçüncü şahsın bakış açısını yansıtarak atasözleri, deyimler kullanılır. Bu durumda dinleyici kendi duygu ve düşüncelerinden bahseder ne de onu anlamaya çalışır. Sadece dinleyen kişi bu durumu toplumun düşüncelerini yansıtır. Örneğin, “Ayağını yorganına göre uzat” şeklinde atasözü ile cevap vermek, maddi sıkıntılar yaşayan birine onlar basamağına göre bir empati kurma şeklidir.

Ben Basamağı: bu basamakta empatik tepki veren kişi benmerkezci olup, karşısındakinin sorunlarını anlamak yerine akıl verir ve eleştirme yapar. Bazen de kişiyi sorunuyla baş başa bırakıp kendinden söz etmeye başlar (Üstün, 2005). Fakat bu basamakta tepki veren kişiler, bilişsel ve duygusal olarak diğer kişiyi anlayamadığı için empati kurmuş olmazlar. Yani tepki veren kişiler bu durumda, karşısındakini dinleyip, dinlediği sorun karşısında “Üzüldüm, aynı durum bende de var”, diye kendi durumunu anlatmaya devam eder.

Sen Basamağı: bu basamakta kişi, kendisini karşı taraftaki kişinin rolüne girer, olayları onun gözünden bakar ve hissettiklerini kendi içinde aynı şekilde hissetmeye başlar. Bu basamak en yüksek empatinin olduğu basamaktır.

Biz Basamağı: bu basamağın duygu düzeyine ulaşan iki kişi, belli bir olay karşısında birbirlerinin ne hissedebileceğini doğru tahmin edebilirler. Düşünce düzeyine ulaşmış olan iki kişi, olayların karşısında, ne düşündüğü, birbirine nasıl tepki gösterebileceğini önceden tahmin edebilirler. Bu durumda artık, empatiden daha çok sempati aşamasına geçmektedir.

2. 2. 7. Empati Kurma Becerisini Ölçmek İçin Kullanılan Ölçekler

Literatüre baktığımızda, empati düzeyini ölçmek için yurt dışında kullanılan ölçme araçları: Kişilerarası Reaktivite İndeksi (Davis, 1980); Hogan Empati Ölçeği (Hogan, 1969); Duygusal Empati Ölçeği (Mehrabian & Epstein, 1972) ve Temel Empati Ölçeği (Jolliffe & Farrington, 2006) bulunmaktadır.

Kişilerarası Reaktivite İndeksi

Kişilerarası reaktivite indeksi ölçeği empatinin bilişsel alanını ölçmektedir. Bu ölçek Engeler ve Yargıç (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir.

Temel Empati Ölçeği (Basic Empathy Scale)

Bu ölçek empatiyi hem bilişsel hem de duygusal açıdan ölçmektedir. Likert tipi beşli derecelendirme 20 maddelik ölçeğin 11 maddesi duygusal empatiyi, 9 maddesi bilişsel empatiyi ölçen bir ölçektir. Duygusal empati 1,2,4,5,7,8,11,13,15,17 ve 18. maddeler ile ölçülüp, ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55'tir. Bilişsel empati 3,6,9,10,12,14,16,19 ve 20 maddeler ile ölçülüp ölçekten alınabilecek en yüksek puan 45, en düşük puan 9'dur.

Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği

Bu ölçek Bryant (1982) tarafından geliştirilmiştir. Çocuk ve ergenlerde kullanılan bu ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Çocuklar ölçek maddelerini "Evet" veya "Hayır" şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçek 8-14 yaş arasında çocuk ve ergenler için kullanılmaktadır. Türkiye'de Yılmaz-Yüksel (2004) tarafından ilköğretim sınıfında geçerlilik güvenirlik çalışması yapmıştır.

Empatik Eğilim Ölçeği:

Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş, Gökler (2009) tarafından 8. Sınıf ilköğretim öğrencilerine uyarlanmış olan bu ölçek kişilerin günlük yaşamında empati kurma eğilimini ölçmektedir. Ölçek likert şeklinde 20 maddeden oluşmuş olup, maddelerin yarısı bireylerin sürekli evet deme eğilimini önlemek adına negatif yazılmıştır. Ölçekte işaretlenen sayılar o maddeye ilişkin puanları içermişken, negatif yazılmış maddeler tersten puanlanmaktadır. Puanın düşük olması empatik eğilimin düşük olduğu, puanın yüksek olması ise empatik eğilimin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Gökler, 2009).

KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği

Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek çocuk ve ergenlerin empatik eğilimlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek çocuk ve ergenler için ayrı ayrı iki form şeklinde hazırlanmıştır. Çocuk formu 13 maddeden, ergenlik formu 17 maddeden oluşmaktadır. Maddeler duygusal ve bilişsel empatiyi ölçmektedir. Ölçek sonucunda alınan puan arttıkça empatik eğilim artmakta, azaldıkça eğilim azalmaktadır (Kaya & Siyez, 2010).

2. 2. 8. Empati Eğitimi ve Kullanılan Yöntemler

Empati eğitimi, bireylerin empati yeteneklerini geliştirebilmesi ve birbirleri ile sağlıklı ilişkiler kurmalarına destek sağlaması için yapılan eğitimidir. Empati eğitimi, empatinin bilişsel ve duygusal yeteneklerini geliştirmesi üzerine hazırlanmış olup, empati sürecindeki gerekli olan duygu durumlarını tanıma anlama ve yorumlama gibi unsurları içermektedir (Karabağ, 2003).

Empatini eğitimle kazandırabilmek için araştırmacılar tarafından “Empati eğitim programı” adı altında farklı yapılandırılmış eğitim programları geliştirilmiştir. Rogers (1951) araştırmalarında ilk empati eğitim programını kullanmıştır. Empati eğitim programları, empatinin bilişsel ve duygusal yönlerini ele alınarak hazırlanmıştır. Bu programlar ağırlıklı olarak yetişkinler üzerine yapılmıştır (Sortullu, 2011). İnsanlarla sağlıklı iletişim kurması amaçlanan bu empati programların sadece yetişkinler için oluşturulması doğru değildir. Çocukların ileride kişilerle sağlıklı iletişim kurmalarına ön beceri olması için eğitim verilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı da çocuklarla uygun yapılan eğitim programları da bulunmaktadır (Yüksel, 2004)

Empati kurma becerilerinin eğitiminde yaratıcı drama yöntemi kullanılmaktadır. Yaratıcı drama yöntemi, insanlara duyarlılık ve farkındalık kazandırma, önce kendini sonrada başkasını tanıma, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini ve empatik becerileri geliştirmek için yaygın olarak kullanılan eğitim yöntemidir. Yaratıcı dramada birey, başkasının duygu ve düşüncesini anlayarak onun rolüne girip insanlarla empatik davranışlarda bulunur. Yaratıcı dramanın, empatik beceriye yönelik doğrudan ilişkisi vardır (Hasan & Adıgüzel, 2012).

Sarı (2014) yaptığı araştırmada, asperger sendromlu bireylere film izlemenin empati ve zihin kuramı becerileri üzerindeki etkisine bakmıştır. Araştırmada asperger sendromlu bir yetişkine film izletilmiştir. Filmde duygu ve düşünceye yer veren kısımlar duraksatılarak, duygular üzerinde konuşularak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, film izlemenin empatik beceri düzeyi ve zihin kuramı üzerinde anlamlı ilişki bulunmuştur.

2. 2. 9. Özel Gereksinimli Çocuklarda Empati Becerileri

Girli ve Tekin (2012) yaptığı çalışmasında 9-16 yaş arasında Asperger sendromu veya yüksek işlevli otizm tanılı çocukların empati becerilerini tanı değişkenleri, cinsiyet ve yaş açısından tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılması incelenmiştir. Bu çalışma betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında tanı grubunun karşılaştırılması sonucunda Asperger sendromu tanılı çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük empati beceri düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Yaşa göre yapılan karşılaştırmada 12 yaş altı YİÖ ve AS’lı çocukların puanlarının tipik gelişim gösteren çocukların puanlarının değişiklik görülmemişken 12 yaş üstü çocuklarda empati beceri düzeyinin yüksek olduğu

belirlenmiştir. Cinsiyete göre karşılaştırıldığında yüksek işlevli otizm tanısı olan kızların erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Acar (2012) yaptığı çalışmada tipik gelişim gösteren bireyler ile zihinsel yetersizliği olan ergenlerin empati düzeyi ile annelerinin empati düzeyi arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya 6,7 ve 8 sınıfa devam eden orta ve hafif düzey zihinsel yetersizliği olan ergenler ve anneleri ile normal gelişim gösteren ergenler ve anneleri katılmıştır. Araştırma sonucunda tipik gelişim gösteren ergenler ile zihinsel yetersizliği olan ergenlerin empati düzeylerinde anlamlı fark bulunmuşken 14 yaşındaki ergenlerin empati düzeyleri diğer yaş gruplarına göre düşük bulunmuştur. Tipik gelişim gösteren ergenler ile zihinsel yetersizliği olan ergenlerin annelerinin empati düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Doğan (2023) yaptığı çalışmada oyun temelli Empati Programı'nın okul öncesi çocukların empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerini ve duyguları yönetme becerilerine etkisi incelenmiştir. Deney grubunda yer alan çocuklara yedi hafta süresince oyun temelli empati programı uygulanmıştır. Araştırmada kontrol grubundaki öğrenciler ise günlük okul rutinlerine devam etmişlerdir. Program 14 tane bütünleştirilmiş etkinlik ile aile katımlı etkinlik programları oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna bakıldığında oyun temelli empati programının çocukların empati becerilerinde duyguları yönetme ve arkadaşlık ilişkileri üzerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Altın (2024) yaptığı çalışmada kaynaştırma ortamındaki tipik gelişim gösteren çocukların empati ve saldırganlık düzeyleri incelenmesi araştırılmıştır. Araştırma sonucuna bakıldığında kaynaştırma öğrencilerinin empati becerilerinin ortalamanın üzerinde olduğu ve saldırganlık düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Deneklerin cinsiyetine göre kızların erkeklerden daha yüksek düzeyde empati becerileri bulunurken, saldırganlık düzeyleri düşük düzeyde bulunmuştur.

Montgomery vd. (2016), asperger sendromu ve yüksek işlevli otizm olan yetişkinlerde empati ve duygu tanıma farklılıklarını araştırdığı bir çalışmada, gruplar arasında empati skorlarında anlamlı fark görülmemiştir. Fakat AS'li erişkinlerin gözlerden zihin okuma testinde yüksek işlevli otizmlilerle erişkinlere göre anlamlı derecede daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır. Bu çalışma sonucunda, Yüksek işlevli otizmlilerin zihinselleştirme ve kompleks duyguları tanımada daha fazla desteğe ihtiyaç duyabileceği düşünülmektedir.

Dağdelen (2024) yaptığı çalışmada, 13-17 yaş aralığında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gözden zihin okuma becerileri ile prososyal davranışları ve empatik eğitimleri arasındaki ilişkinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren çocuklara göre gelişimsel farklılık bulunmuştur.

Girli ve Özbek (2020) yaptığı çalışmada otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan çocukların empati becerilerinin karşılaştırılması incelenmiştir. Çalışmaya 9-16 yaş arasında özel gereksinimli çocuk ve onların ebeveynlerinden oluşan çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmada

çocukların empati ve sistematize düzeylerini ölçmek için Empati-Sistematize Ölçeği (EQ-SQ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda OSB’li çocukların sistematize düzeylerinin ise zihinsel yetersizliği olan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülürken, zihinsel yetersizliği olan çocukların empati düzeylerinin OSB’li çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. 3. Sosyal Beceri Alanları

İnsanların kişilerarası iletişim kurma, sürdürme ve sonlandırma yeterlikleri sosyal beceri ile ilgilidir. Sosyal beceri, bireyin başka biriyle etkili bir şekilde iletişim kurma, iltifat etme, uyum sağlama, bir oyun grubuna katılma ve işbirliği yapma becerileridir (Kayılı, 2015). Bununla beraberinde sosyal beceri günlük hayatta önemli faktör olup, bireyin kendini ifade etmesi, empati kurması karşılıklı konuşması, geri bildirim alması, sosyal aktivitelere katılması gibi alt becerilerden oluşmaktadır (Önalın, 2006).

Sosyal beceri doğuştan gelen beceri değil, öğrenmeyle gelişen becerilerdir. Birey yaşadığı ortam ve kültürden etkilenecek (Ökcün-Akçamuş, 2016), aile üyeleri ve akranları ile iletişim kurarak sosyal becerileri arttırabilirler. Bacanlı (2014) sosyal beceriyi, a) Sözel içerik öğeleri (uygun bir istekte bulunma, kompliman yapma, isteği reddetme, empati kurma, olumlu veya olumsuz geri bildirim sunma), b) Sözsüz öğeleri (göz kontağı kurma, gülümseme, duygulara uygun tonla belirtme, konuşma akıcılığı, ses yüksekliğini ayarlama), c) Motor ve jest öğeleri (jest ve mimikler, duruş kafa sallama, yüz ifade şekilleri) olmak üzere üçe ayırmaktadır.

Demir (2012) otizmlili bireylerin sosyal beceri yetersizliklerini dört ana başlığa ayırmaktadır. Bunlar; a) sözel olmayan iletişim becerileri (jest ve mimik kullanımı, göz kontağı kurma, yüz ifadelerine dikkat etme), b) taklit becerilerinde eksiklik, c) ortak dikkat kurmada yaşanan zorluk, d) sosyal karışıklık gerektiren becerilerde sınırlılık.

2. 3. 1. Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Özel gereksinimli bireylere sosyal becerileri kazandırabilmek için sistematik planlı olarak sunulan öğretime ihtiyaç duymaktadır (Deniz, 2019). Alanyazında özel gereksinimli bireylere sosyal beceri öğretiminde farklı uygulamaların kullanıldığı görülmektedir (NAC, 2015). Sosyal beceri öğretiminde kullanılan uygulamaların çeşitliliğinden dolayı uzmanların, öğretmenlerin ve ebeveynler için etkili uygulamaları belirlemekte güçlük çektiği görülmektedir. Bu amaçla, farklı kurum ve kuruluşlar (NAC, 2015; NPDS, 2014; Steinbrenner vd., 2020) tarafından, bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesine yönelik çalışmalar yürütmekte ve belli zaman aralıklarla yeni uygulamalarla ilgili raporlar yayınlamaktadır. Steinbrenner vd. (2020) tarafından yayınlanan raporda OSB olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde “küçük çocuklar için kapsamlı davranışsal

müdahaleler, bilişsel davranışsal uygulamalar, davranışsal uygulamalar, doğal öğretim stratejileri, akran eğitimi, sosyal beceri öğretim uygulamaları, sosyal öykü, model olma” gibi uygulamaları bilimsel dayanaklı uygulamalar olarak açıklamıştır.

2. 3. 1. 1. Sosyal Öyküler

Sosyal öyküler, OSB bulunan bireylere sosyal becerileri alanlarının kazanmasını sağlamak, becerileri geliştirmek ve karşılaştığı sosyal durumlara uygun tepki vermek için kullanılan müdahale yöntemidir (Özdemir, 2023). Sosyal öyküleri ilk olarak 1991’de Carol Gray tarafından düzenlenen ve uygulanan, etkililiği yapılan araştırmalarla kanıtlanmış bilimsel dayanaklı uygulamadır. Sosyal öyküler, sosyal anlamda bireylerin iletişim kurma, devam ettirme ve uygun davranış sergileme gibi sosyal becerileri kazandırmak amacıyla belli bir formatta yazılan kısa ve bireyin performans düzeyine uygun yazılan öykülerdir (Gray, 2010).

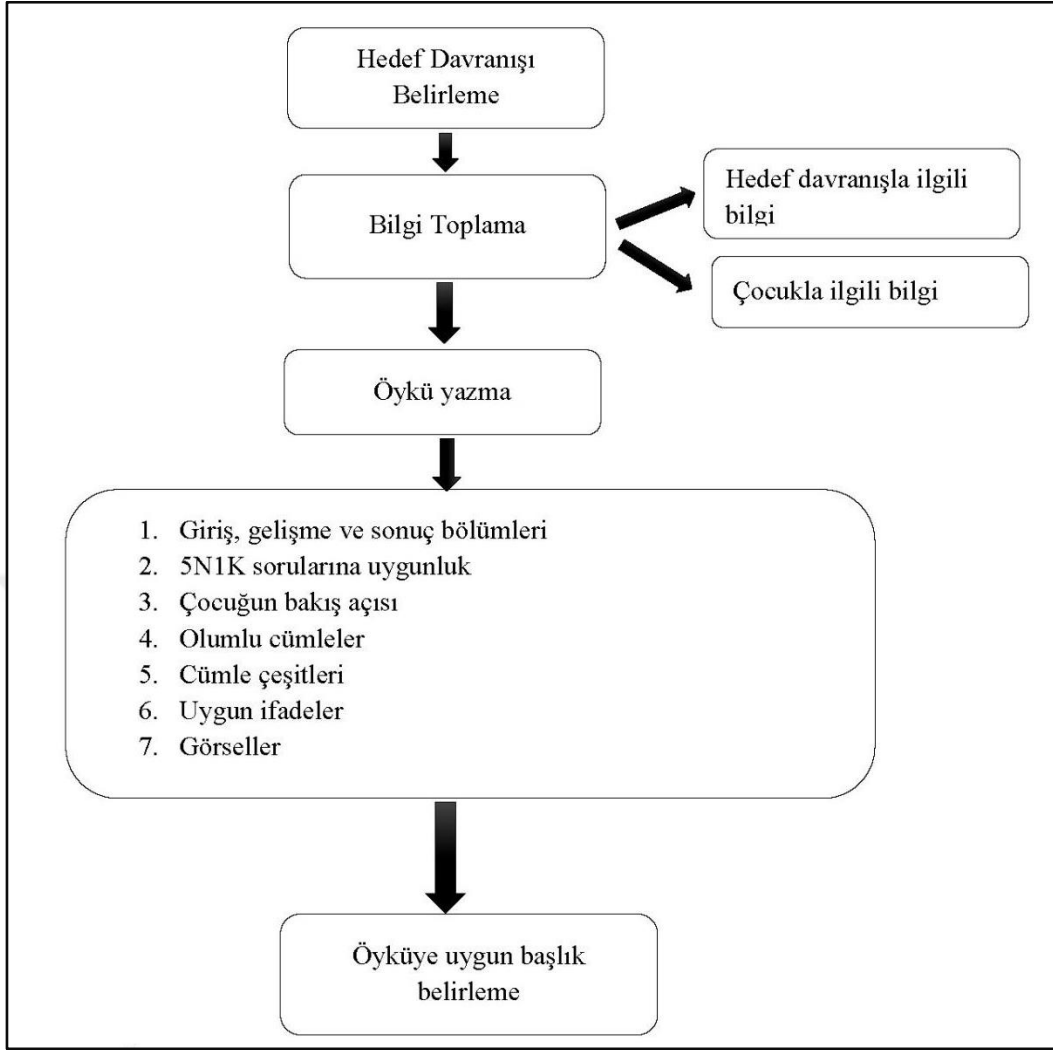
Erken çocukluk döneminden ortaokul yaş aralığında bulunan OSB’li bireylere yönelik sosyal öyküler yaygın olarak kullanıldığını NPDS’nin resmi raporunda belirtilmektedir (NPDS, 2014). Sosyal öyküler bireylerin gereksinimleri doğrultusunda sosyal durumun kim, ne, nerde, ne zaman, nasıl, neden gibi sorulara doğrudan yanıt verir. Sosyal öyküler, bireyin davranışlarını değiştirmek, arttırmak ve günlük rutinlerdeki değişiklikleri açıklamak amacıyla yazılabilmektedir (Özdemir E. K., 2023).

Sosyal öyküleri sadece okul ortamında öğretmenleri tarafından değil, farklı ortamlarda çocukla etkileşim halinde olan anne-babalar, komşular, kardeşler, konuşma terapisti, psikoloğu ve akranları tarafından yazılabileceği belirtilmektedir (Gray, 2010). Ayrıca sosyal öyküler video modelle, bilgisayar destekli teknolojilerle, müzik eşliğinde ve oyun terapisi ile sunulabilen bilimsel dayanaklı uygulamadır (Olçay-Gül & Tekin-İftar, 2012; Özdemir, 2023).

OSB tanısı alan bireyler, karşısındaki bireylerin niyet ve inançlarını, davranış durumlarını tanımlamada zorluk yaşarlar. Bu durum OSB’li bireylerin çevreleriyle sosyal iletişim becerilerini kurmalarında problem yaşamalarına sebep olur (Geboloğlu, 2016). Bu becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin bir araç olarak kullanılması daha etkili olabilir.

2. 3. 1. 1. 1. Sosyal Öykünün Hazırlanma Aşamaları

Sosyal öyküler hazırlanırken a) hedef davranış veya problem durumu belirleme, (b) davranışa uygun bilgi toplama, (c) sosyal öykünün yazılması, (d) öyküye uygun başlık belirleme olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Olçay-Gül & Tekin-İftar, 2012; Özdemir, 2023). Şekil 2’de sosyal öykü hazırlama aşamaları verilmiştir.



Şekil 4. Sosyal öykü hazırlık aşamaları

Hedef Davranışı Belirleme: Sosyal öyküyü yazmaya başlamadan önce çocuğa kazandırılması gereken problem durumun belirlenmesi gerekir. Hedef davranış belirleme sürecinde gözlem, öğretmen veya aile görüşmeleri, işlevsel davranış değerlendirme ölçeği kullanılabilir (Özdemir, 2007).

Bilgi Toplama: Hedef davranış belirlendikten sonra, uygulamacı tarafından konuya yönelik bilgi toplanır. Davranış durumunun ne zaman veya nerede ortaya çıktığı, aynı zamanda kimlerin o ortamda bulunduğu, durumun nasıl ve neden gerçekleştiği, nasıl sona ermiş gibi soruların yanıt aranarak bilgi toplanması gerekmektedir. Bunların yanı sıra öğrencinin performans düzeyi ve dikkat süresi ile ilgili bilgiler edinilmektedir. Bu bilgileri öğrencinin yakın çevresi (anne-baba, kardeş, akran, öğretmen veya uzman) veya mümkün olduğu durumunda öğrencinin kendisi ile görüşülerek bilgiler toplanabilir veya gözlem yapılabilir (Geboloğlu, 2016).

Öykü Yazma: Öyküler bireyin gereksinimleri, öğrenme özellikleri, performans düzeyi, yeterlilikleri ve ilgili alanları doğrultusunda ortalama 5-10 cümle arasında yazılır. Kişinin

performans düzeyine göre öyküde yazılan cümle sayısı artış gösterebilir. Öyküler çocuğun anlayabileceği bir dilde yazılmalıdır. Hafif düzeyde tanısı olan çocuklar için yazılan bir sosyal öyküde yer alan bütün cümleler tek bir kağıt üzerinde oluşturulurken, orta düzeyde tanısı olan çocuklar için yazılan sosyal öyküde her cümlelerin ayrı bir sayfaya yazıldığı kitapçık hazırlanmaktadır (Özdemir, 2023). Bunun yanı sıra sosyal öykülere cümleleri anlatan resim, karikatür veya fotoğraflar eklenebilir.

Öyküye Başlık Belirleme: Bir sosyal öykünün başlığı öykünün özünü ve içeriğini açıkça ortaya koymalıdır. Bazen öykünün içeriğine yanıt vermek üzere yazıldığı bir soru (örn., “Sınıfa girince ne yaparız”) da öykünün başlığı olabilir bazen de herhangi bir davranışa olumlu ya da olumsuz yapılan atıflar sosyal öykünün başlığı olabilir (örn., “merhabalaşmanın önemi”) (Olçay-Gül & Tekin-İftar, 2012).

Tablo 4. Sosyal Öykülerin Yazımında Dikkat Edilmesi Gereken Özellikler (Vuran, 2018)

1. Sosyal öyküde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olmalıdır.
2. Sosyal öyküde betimleyici, yansıtıcı, doğrulayıcı ve yönlendirici cümle çeşitleri yer almalıdır. Cümle oranlarına dikkat edilmelidir.
3. Sosyal öykü olumlu cümleler ile olumlu tepki ve davranışa vurgu yapılarak yazılmalıdır.
4. Sosyal öykü 5N1K (ne, nerede, nasıl, ne zaman, neden ve kim) sorularına yanıt vermelidir.
5. Sosyal öykü olay veya durumu bireyin bakış açısından tanımlanmalıdır. Eğer sosyal öykü küçük bir çocuk veya telaffuz sorunu olan bireyler için yazılıyorsa üçüncü bir kişinin ağzından ya da bakış açısından yazılabilir.
6. Sosyal öykü, metnin daha iyi anlaşılması ve durumun daha iyi açıklaması için örnekler içerebilir. Örnekler genellikle küçük çocuklar ve birden fazla yetersizliği olan çocuklar için yazılan öykülerde kullanılır. Çocukların yaşları ve bireysel öğrenme özelliklerine uygun örnekler yer verilmelidir.
7. Sosyal öyküler anlaşılmaya kolaylaştıracak ve ilgi çekecek görsel uyaranlarla desteklenebilir.
8. Sosyal öykü açık ve anlaşılır bir dil ile yazılmalı ve “genellikle, bazen” gibi ifadeler kullanılarak rutinlerde ya da sosyal durumlarda meydana gelebilecek değişiklere zemin hazırlanmalıdır.
9. Öykünün tarz ve biçimi dikkat çekici olmalı ve kimin için yazılıyorsa o bireyin ilgilerini yansıtmalıdır.

2. 3. 1. 1. 2. Sosyal Öykü Cümle Türleri

Gray ve Garand’e (1993) göre sosyal öykülerin yazımında dikkat edilmesi gereken kurallardan en önemlisi öykülerdeki cümle türleri ve cümle türlerinin oranlarına ilişkin kurallardır. Sosyal öykülerin betimleyici, yansıtıcı, yönlendirici ve doğrulayıcı cümle olmak üzere dört çeşit cümleden oluşmaktadır. Daha sonraki yıllarda Gray tarafından bu cümle türlerine işbirlikçi ve kontrol cümlesi olmak üzere iki cümle çeşidi daha eklenmiştir (Gray, 2010). Tablo 5’te sosyal öykünün cümle türleri verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Öykünün Yazılımında Kullanılan Cümle Türleri (Watts, 2008)

Betimleyici cümleler:	Yönlendirici cümleler:	Yansıtıcı cümleler:	Kontrol cümleler:	Doğrulayıcı cümleler:	İşbirlikçi cümleler:
Öykünün başlangıcı 2-5 cümle arasında yazılan, sosyal ortamdaki durumla ilgili bilgilerin verildiği cümlelerdir.	Kazandırılması beklenen durumla ilgili gözlenebilir ve uygun olan tepkinin bir cümle ile yazıldığı cümlelerdir.	Bireyin diğer kişilerin görüşlerinin, inançlarının, duygu ve isteklerinin anlatıldığı cümlelerdir.	Çocuğun karşılaştığı sosyal duruma uygun olan davranışların yazıldığı cümlelerdir.	Genellikle öyküde anlatılmak istenilen davranışın vurgulanarak, çocuğa güven vermek amacıyla yazılır.	Çocuğun yakınında bulunan ebeveynlerin, akranlarının ve öğretmenlerin kişiye nasıl yardım edebileceklerini anlatan cümlelerdir.
Sosyal ortamda kimlerin olduğu durumun nasıl ve nerede gerçekleştiği betimleyici cümlelerle anlatılır.	Yönlendirici cümlelerin olumlu yapıda kullanıldığı zaman daha etkili oldukları görülmektedir.	Yansıtıcı cümleler öyküde isteğe göre yer verilir.			

2. 3. 1. 1. 3. Sosyal Öykü Uygulaması

Sosyal öykünün uygulanması üç temel aşamadan oluşmaktadır.

1. Sosyal öykünün sunumu

Uygulamaya başlamadan önce çocuğun rahat hissedebileceği ortam oluşturulur. Hazırlanan sosyal öykü çocuğa gösterilip çocuğun dikkati çekildikten sonra uygulama ile ilgili bilgi verilip öykü sunulmalıdır. Çocuk okuma becerisine sahipse öyküyü kendi okuyabilir fakat okuma becerisine sahip değilse yetişkin biri tarafından okunabilir. Sosyal öykü uygulamasında çocuğun öyküde anlatılmak isteneni anlayıp anlamadığını ölçmek amacıyla (kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden) soruları sorulur. Çocuk sorulan sorulara doğru cevap verdiğinde pekiştirilir, yanlış cevap verdiğinde soruyla ilgili olan kısmı tekrar okunur ve soru tekrar sorulur (Özdemir, 2023).

2. Sosyal öykünün gözden geçirilmesi

Sosyal öykünün uygulamasındaki en önemli aşaması sosyal öyküyü gözden geçirme aşamasıdır. Bu aşamada bireye öykü okunduktan sonra, çocuğun diğer öğretmeni veya konuşma terapistinden de öyküyü sunmalarını ve okumalarını istemek gerekmektedir. Burada ki amaç,

öykünün içeriğinde gerekli düzeltmeleri yapmak ve öykünün farklı durum, ortam ve kişilere genellemesini sağlamaktır (Vuran, 2018).

3. Sosyal öykü silikleştirilmesi

Sosyal öykünün silikleştirilmesi uygulamacı tarafından karar verilir. Çocuk hedef davranışın %40 oranında azaldığı ya da arttığı görüldüğünde öykü silikleştirilmeye başlanabilir. Bireyin bağımsızlığını arttırmak ve sosyal öyküyü silikleştirmek için iki strateji bulunur. Bunlardan biri sosyal öykü içeriğinden yönlendirici cümle çıkarılarak yapılan değişikliklerle gerçekleştirilen silikleştirme uygulamalarıdır. İkinci silikleştirme stratejisi ise öykülerin sunumu arasında geçen süreyi arttırmaktır. Örneğin öyküyü her gün okumak yerine haftada üç-dört kez okumak gibi. Yapılan bu silikleştirme stratejilerinin ardından ölçüt sağlandığında öykünün okunması son verilebilir (Özdemir, 2007).

2. 4. Oyun ve Oyun terapisi

Oyun, çocukların var olan ve gelecekteki ilişkilerini etkileyen bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirmesini sağlayan araçtır (Öğretir, 2008). Piaget'e (1962) göre oyun asimilasyon türü, Vygotsky'e (1981) göre öğrenme yolu, Winnicott'a (1982) göre ise duygu ve deneyim sürdürme yoludur (Kurşun, 2022). Oyun çocuğun duygu ve düşüncesini geliştiren, davranışlarını değiştiren, yeni becerileri kazanmasını sağlayan doğal bir araçtır. Oyun, çocukların gelişimde önemli bir süreç olarak ele alınmakta ve bu önemli etkinlik çocuğun hayatında pek çok gelişimsel amaca hizmet etmektedir (Kiye & Yalçın, 2021). Aynı zamanda oyun çocukların akranları ile etkileşim kurmasını sağlayan bir araçtır. YİO veya otizm çocuklar oyun becerilerinde sosyal etkileşimden kaynaklı sınırlılık yaşamaktadırlar. Bu sorunların başında akranlarıyla oyun oynamama, grup oyunlarında rol almaktan kaçınma, kendi dünyalarında yaşadıklarını, diğer insanlar yokmuş gibi davranma durumları yapılmış olan araştırmalarda görülmektedir (Engin, 2017; Kurşun, 2022; Tahiroğlu, 2021).

Oyun terapisi, çocukların psikososyal yetersizliklerinin üstesinden gelmelerine ve oyunu temel alarak onların gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Çocukların bir oyun oturumunda oyuncakları, hikayeleri, sanatı, kuklalar ve kil gibi diğer oynayabilecekleri araçları kullanarak kendilerini ifade edebilmelerini, ayrıca rol oynayarak canlandırmalar yapıp duygu ve düşünceleri ifade ederek duygusal okuryazarlığı geliştirebilirler (Kottman, 2011).

2. 4. 1. Yapılandırılmış Oyun Terapisi

Yapılandırmacı oyun terapisi çocuk olduğu gibi kabul edilip, duygusal ve bilişsel gelişimini destekleyip, yeni empatik yaklaşım tarzı benimseyen yönlendirici bir oyun yaklaşımıdır (Kiye & Yalçın, 2021). Yapılandırmacı oyun terapisini ilk olarak Scafer (2013) tarafından ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımda uygulamacı süreç boyunca lider rolü üstlenir ve tüm sorumlulukları kendi üzerine

alır. Uygulamacı çocuğun yaptığı oyunlara ve karşılıklı sohbetlere katılır ve çocuğun gereksinimlerine bağlı kalarak süreci yapılandırır (Schaefer, 2013). Uygulama oturumların formatı önceden belirlenmiş olup, uygulamacı hangi oyuncak ve materyallerin kullanılacağına karar verir. Oyun sırasında hikaye kartları, sanat malzemeleri ve kutu oyunları kullanılır. Yapılandırılmış oyun terapisi bireyin savunma mekanizmalarını zorlar, bilinçdışı süreçleri uyandırarak aktif hale getirir (Kurşun, 2022). Aynı zamanda empati kurma becerisini geliştirmek için kullanılan tekniklerden biridir (Türe & Barut, 2020). Alanyazın incelendiğinde OSB'li çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi için oyun terapisinin etkili olduğu görülmektedir (Deniz, 2019).

2. 4. 1. 1. Yapılandırıcı Oyun Terapisi Özellikleri

Yapılandırıcı oyun terapisinin oyuna dayalı, ilişki odaklı, kendiliğinden oluşan, katılımcı odaklı, hedef odaklı olmak üzere beş özelliği bulunmaktadır. Bunlar: a). Oyuna odaklı yapılandırıcı oyun terapisi, uygulamacının çocuklarla bir şekilde iletişim kurabilecekleri ve aynı zamanda duygularını rahat bir şekilde ifade edebileceklerini sağlanan ortamdır. b). İlişki odaklı yapılandırıcı oyun terapisi, oyun sırasında uygulamacı ile çocuk arasında kurulan ilişki önem taşımaktadır. Çocuk uygulamacıya güvenli bir bağ kurmayı hedefler ve ihtiyaçlarını duyarlı bir şekilde iletir. Bu durumda çocuk kendini oyun sırasında rahatlıkla ifade eder. c). Kendiliğinden oluşan yapılandırıcı oyun terapisi, uygulamacı oyun sırasında çocuğa müdahalesini en aza indirilir ve oyuncak seçimi çocuğa bırakılarak davranışlar gözlemlenir. d). Katılımcı odaklı yapılandırıcı oyun terapisi, çocuk aktif halde katılımcıların oyununa dahil olur. Buradaki amaç çocuğa yol göstermek yerine kendisini keşfetme imkanının sunulması amaçlanmaktadır. e). Hedef odaklı yapılandırıcı oyun terapisi, uygulamacının çocukla ilgili belirlediği hedef davranışlara ulaşması durumu esas almasıdır (Türe & Barut, 2020; Kiyi & Yalçın, 2021).

2. 4. 2. Oyun Terapisinin Otizmde Kullanımı

OSB'li bireylerin sınırlı ilgi alanları olan, ortak dikkate ilişkin problemleri olan, taklit becerilerinde problem yaşayan, iletişim problemleri ve sosyal etkileşim alanında sınırlılıkları olan otizmlili bireyler için oyun terapisi kullanılmaktadır (Aydın, 2008). Oyun terapisi kullanılırken iki soruya cevap aranmaktadır. 1) Otizm tanısı olan birey için hangi oyun terapisi yaklaşımı kullanılmak daha uygun olur? 2) Bireyin otizm tanısı olsun veya olmasın oyun terapisine başlamak için uygun olan dönem nedir (Kurşun, 2022)? OSB'li bireyler için hangi oyun terapisi yaklaşımı kullanılacağı belirlenirken çocuğun özellikleri, performans düzeyi ve gereksinimlerine dikkate alarak belirlenmelidir. Bundan başkade çocuğun iletişim kurmada yaşadığı sorunları ve ailesinin ihtiyaçları göz önüne alınarak doğru yöntem belirlenmesi gerekmektedir (Engin, 2017).

İlgili literatür incelendiğinde oyun terapisinin OSB’li bireylerde kullanımı olumlu sonuçlar vermiştir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta bireyin özellikleri ve yakın çevresinin görüşleri dikkate alınarak uygun yöntem seçilmesidir. OSB’li bireylerin sembolik oyun aşamasında problem varsa çocuk merkezli oyun terapisi (Aydın, 2008; Tahiroğlu, 2021), iletişim kurmada sorun varsa gelişimsel oyun terapisi (Kurşun, 2022), sosyal duygusal becerilerinde eksiklik varsa bilişsel-davranışçı oyun terapisi kullanılmaktadır (İnce, Kılıç, & Yıldırım, 2023).



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, uygulama oturumları, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliğine yer verilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırma yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini bulmaya çalışan araştırma desenlerine, deneysel araştırmalar denir. Deneysel desenleri kendi içerisinde; a) gerçek deneysel desenler, b) yarı deneysel desenler ve c) deneme öncesi desenler şeklinde üçe ayrılmaktadır (Büyüköztürk, 2001). Değişkenler araştırmacının kontrolünde olası yöntemlerle müdahaleler üretilerek oluşan sonuçların incelendiği araştırma modelleri deneysel modellerin çalışma prensiplerini açıklar.

Özel eğitimde seçkisiz atama gruplarının oluşturulmasının gerçek deneysel, yarı deneysel ve zayıf deneysel güç olmasından kaynaklı yarı deneysel biçiminde tanımlanma eğilimi vardır. Bu uzun yıllardır devam eden hatalı bir sınıflama yaklaşımıdır. Sıralanan durumlar deneysel ve yarı deneysel ayrımı yapmanın parametreleri arasındadır ancak ana ayrım alanı işlemle ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2003). İç ve dış şartların güçlü bir şekilde kontrol edildiği ve işlemin deneklere gerçek bir müdahale planını uygulayan modeller gerçek deneysel desenlerdir. Katılımcıların değişimini belirleyen temel etki deneye aittir ve bunun dışında ki şartlar kontrol altına alınmıştır. Yarı deneysel uygulamalarda deneyin etkisi hesaplanmakta ancak bunun dışında normal gelişim, okul yaşamı, aile etkisi ve sosyal öğrenme gibi olası etki kaynakları kontrol altına alınmamaktadır. Deneysel uygulamanın iç geçerlik koşulları mümkün olduğu kadar sabitlenmekte ama dış geçerlik mutlak bir sabitleme sürecine dahil edilmemektedir. Çalışmada, deney ve kontrol grubu olarak gruplara eşit sayıda denekler oluşturulmuştur. Araştırmada deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Gruplara peabody testi, gözlerden zihin okuma testi, 1. ve 2. Düzey Yanlış İnanış Testleri ve çocuk ve ergenler için empati ölçeği çalışma öncesi ve sonrasında ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Bu çalışmada tanı tiplerine göre yüksek işlevli otizm (resmi bir hastaneden uzman doktor onayı ve RAM raporları ile belirlenmiş) öğrenci grubuna (n=12) Peabody Resim Kelime Testi yapılarak, öğrencilerin alıcı dil becerileri ölçülmüştür. Belirlenen öğrenciler deney (n=6) ve kontrol (n=6) olmak üzere 2 ayrı gruba ayrılmıştır. Belirlenen bu öğrencilerin empatik becerilerinin ölçülmesi için Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEEÖ), Gözlerden Zihin Okuma Testi ve 1. ve 2. Düzey Yanlış İnanış Testleri uygulanarak ön test ve son test sonuçları gruplardan alınmıştır. Yapılandırılmış oyun terapisi müdahalesi ile sosyal öyküler yüksek işlevli otizm deney grubu haftada

2 gün ve her gün 1'er seans toplamda 6 hafta olmak üzere toplamda 12 oturum empati kurma becerileri uygulamasına alınmışlardır.

3. 2. Araştırma Grubu

Bu araştırma yüksek işlevli otizm tanısı olan ve 2023-2024 eğitim öğretim yılının bir okula devam eden katılımcılardan oluşmuştur. Özel danışma merkezlerine devam eden ya da çalışmanın duyuruları sonucunda çalışmaya katılmak isteyen ailelere etik kurul onay ve talimatlarına uygun bilgilendirmelerden sonra belirlenen 12 gönüllü aileye ait 12 çocuk ile araştırmaya sürdürülmüştür. EK-1'de sunulan forma uygun olacak şekilde çalışmaya gönüllü katılımı kabul eden ailelere çalışmanın amaçları, içeriği ve uygulama süreçleri açıklanarak onayları alınmıştır. Katılımcıların deneysel uygunluğu ve homojenliğini sağlayabilmek için bazı ön koşulları taşımasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından gözlemleri alınan ön koşul beceriler: a) görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltme, b) dinleme becerisine sahip olma, c) yönergeleri takip edebilme, d) kendisine okunan metni anlama, e) kendisine söylenen ya da yapılan davranış karşısında düşündüğünü ifade etme olacak şekilde koşullar sıralanabilir. f) Ayrıca deneklerin sosyal öykü yoluyla daha önce sosyal beceri öğretimi eğitimi, grup yaşantısı ve özel bir çalışmadan yararlanmamış olmasına dikkat edilmiştir. Aşağıda, araştırmaya katılan denekler için belirlenen önkoşul özelliklere ilişkin içeriğin neyi temsil ettiği ve sınırları açıklanmıştır.

a) Görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltme

Araştırmaya katılan deneklere belirlenen becerinin değerlendirilmesi için, katılımcıları sınıfta en az bir ders saatinde gözlem yapılarak, en az beş dakika süre ile dikkatini yöneltip yöneltmediklerine bakılmıştır. Gözlem sonucunda 6 katılımcının da önkoşul becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir.

b) Dinleme becerisine sahip olma

Katılımcıların bu becerilerini değerlendirmek için her bir katılımcıya sınıf öğretmeni tarafından birer kısa öykü okunmuştur. Bu sırada katılımcılar gözlemlenmiş ve daha sonra dinlediği öykülerle ilgili basit sorular sorularak yanıtlamaları istenmiştir. Verdikleri cevaplar sonucunda 6 katılımcının da bu önkoşul becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir.

c) Yönergeleri takip edebilme

Deneklerin sınıf ortamında gözlem yapılarak, ders sırasında öğretmenlerinin verdikleri yönergeleri takip edebildikleri gözlemlenmiştir. Gözlem sonucunda 6 katılımcının da bu önkoşul becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir.

d) Kendisine okunan metni anlama

Katılımcılara sınıf öğretmeni tarafından okunulan kısa öyküyle ilgili 5N1K ("ne, ne zaman, nerede, nasıl, neden ve kim") soruları sorulmuştur. Sorulara verdikleri doğru cevapların sayısı dikkate alınarak 6 katılımcının da bu önkoşul becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir.

e) Kendisine söylenen ya da yapılan davranış karşısında düşündüğünü ifade etme

Önkoşul beceriyi değerlendirebilmek için sınıf öğretmeni tarafından okunan kısa öykünün kahramanının yerine kendisini koymaları istenmiştir. “Kahramanın yerinde olsan ne yaparsın?” sorusunun cevaplamaları istenmiştir. Deneklerin verdikleri cevaplar doğrultusunda bu önkoşul becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir.

f) Deneklere sosyal öykü yoluyla daha önce sosyal beceri öğretiminin yapılmamış olması

Katılımcılarla çalışan öğretmen ve aileler ile yapılan görüşmeler sonucunda bu yöntemlerle sosyal beceri öğretimi yapılmadığı belirlenmiştir.

3. 2. 1. Katılımcı Özellikleri

Araştırma da katılımcı olabilecek on iki öğrenci ön koşul özelliklere dikkat edilerek belirlenmiştir. Tüm öğrenciler araştırma sürecine ön koşul özellikleri taşımaktadır. Araştırma sürecince etik kurallara dikkat edilmesi amacıyla araştırmadaki çocukların deney grubuna “A” ve kontrol grubuna “B” şeklinde kodlanarak hitap edilmiş ve numaralandırılarak süreç ifade edilmiştir.

A1, 14 yaşında olup ortaokul 8. sınıfa devam etmekle birlikte haftada 3 saat özel bir rehabilitasyon merkezinden bireysel eğitim almaktadır. Peabody testinden 65 puan almış olup alıcı dil ve ifade edici dil becerileri yaşına uygundur. Büyük kas ve küçük kas becerilerine sahiptir. Okuma ve okuduğunu anlama, yazma becerilerine sahiptir. Düzeyine uygun öyküleri okuyabilmekte ve ipucu verildiğinde öykü ile ilgili sorular sorulduğunda yanıtlayabilmektedir. Matematik dersinde verilen basit dört işlem becerilerini yapabilmektedir. Sosyal becerilerinden (merhabalaşma, teşekkür etme, kendini tanıtmak, özür dileme ve yardım etme gibi) becerilere sahiptir. Gecikmiş ekolali görülmektedir. Aile bireyleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile iletişim başlatmakta ve devam ettirmektedir.

A2, 13 yaşında olup ortaokul 7. sınıfa devam etmekle birlikte haftada 2 saat özel bir rehabilitasyon merkezinden bireysel eğitim almaktadır. Peabody testinden 61 puan almış olup alıcı dil ve ifade edici dil becerileri yaşına uygundur. Büyük kas ve küçük kas becerilerine sahiptir. Okuma ve okuduğunu anlama, yazma becerilerine sahiptir. Düzeyine uygun öyküleri okuyabilmekte ve öykü ile ilgili sorular sorulduğunda yanıtlayabilmektedir. Matematik dersinde verilen basit dört işlem becerilerini yapabilmektedir. Sosyal becerilerinden (kendini tanıtmak, merhabalaşma, teşekkür etme, özür dileme ve yardım etme gibi) becerilere sahiptir. Aile bireyleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile iletişim başlatmakta ve devam ettirmektedir.

A3, 13 yaşında olup ortaokul 7. sınıfa devam etmekle birlikte haftada 2 saat özel bir rehabilitasyon merkezinden bireysel eğitim almaktadır. Peabody testinden 57 puan almış olup alıcı dil ve ifade edici dil becerileri yaşına uygundur. Matematik dersinde verilen basit dört işlem becerilerini yapabilmektedir. Büyük kas ve küçük kas becerilerine sahiptir. Okuma ve okuduğunu anlama, yazma becerilerine sahiptir. Düzeyine uygun öyküleri okuyabilmekte ve ipucu verildiğinde

öykü ile ilgili sorular sorulduğunda yanıtlayabilmektedir. Sosyal becerilerinden (teşekkür etme, kendini tanıtma, merhabalaşma, yardım etme ve özür dileme gibi) becerilere sahiptir. Aile bireyleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile iletişim başlatmakta ve devam ettirmektedir.

A4, 12 yaşında olup ortaokul 6. sınıfa devam etmekle birlikte haftada 4 saat özel bir rehabilitasyon merkezinden bireysel eğitim almaktadır. Peabody testinden 59 puan almış olup alıcı dil ve ifade edici dil becerileri yaşına uygundur. Büyük kas ve küçük kas becerilerine sahiptir. Okuma ve okuduğunu anlama, yazma becerilerine sahiptir. Düzeyine uygun öyküleri okuyabilmekte ve öykü ile ilgili sorular sorulduğunda yanıtlayabilmektedir. Matematik dersinde verilen basit dört işlem becerilerini yapabilmektedir. Sosyal becerilerinden (özür dileme, merhabalaşma, teşekkür etme, kendini tanıtma ve yardım etme gibi) becerilere sahiptir. Aile bireyleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile iletişim başlatmakta ve devam ettirmektedir.

A5, 9 yaşında olup ilkokul 4. sınıfa devam etmekle birlikte haftada 3 saat özel bir rehabilitasyon merkezinden bireysel eğitim almaktadır. Peabody testinden 81 puan almış olup alıcı dil ve ifade edici dil becerileri yaşına uygundur. Büyük kas ve küçük kas becerilerine sahiptir. Okuma ve okuduğunu anlama, yazma becerilerine sahiptir. Düzeyine uygun öyküleri okuyabilmekte ve öykü ile ilgili sorular sorulduğunda yanıtlayabilmektedir. Matematik dersinde verilen basit toplama, çıkarma işlemlerini yapabilmektedir. Aile bireyleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile iletişim başlatmakta ve devam ettirmektedir. Sosyal becerilerinden (teşekkür etme, kendini tanıtma, merhabalaşma ve yardım etme, özür dileme gibi) becerilere sahiptir. A5 bir etkinliği bitirip ve yeni bir etkinliği başlatmamakta ancak oyuncaklarını başkaları ile paylaşmaktadır.

A6, 8 yaşında olup ilkokul 3. sınıfa devam etmekle birlikte haftada 4 saat özel bir rehabilitasyon merkezinden bireysel eğitim almaktadır. Peabody testinden 42 puan almış olup alıcı dil ve ifade edici dil becerileri yaşına uygundur. Büyük kas ve küçük kas becerilerine sahiptir. 1'den 50'e kadar sayabilmektedir. Okuma ve yazma becerilerine sahip değildir. Aile bireyleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile iletişim başlatmakta ve devam ettirmektedir. Sosyal becerilerinden (teşekkür etme, kendini tanıtma, merhabalaşma, ve yardım etme gibi) becerilere sahiptir. Tablo 6'da araştırmadaki katılımcı çocukların demografik özelliklerine yer verilmektedir.

Tablo 6. Araştırmadaki Katılımcı Çocukların Demografik Özellikleri

Adı	Yaşı	Cinsiyeti	Tanısı	Peabody Test Puanı
A1	14	Erkek	OSB	65
A2	13	Kız	OSB	61
A3	13	Erkek	OSB	57
A4	12	Erkek	OSB	59
A5	9	Erkek	OSB	81
A6	8	Erkek	OSB	42

B1. 8 yaşında olup 2. sınıf öğrencisidir. BASARA yöntemi ile okuma çalışması yapılmaktadır. Matematikte toplama çıkarma yapan öğrencidir. Alıcı dili var fakat ifade edici dili desteklenmelidir. Sosyal becerilerinden (merhabalaşma, özür dileme ve yardım etme gibi) becerilere sahiptir. Arkadaşları ile iletişim kurmayı sever fakat bazen anlamakta zorluk yaşamaktadır. Aile bireyleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile iletişim başlatmakta ve devam ettirmektedir.

B2. 10 yaşına olup 4. sınıfa devam etmektedir. Bu öğrenci okuma yazma bilen, matematikte toplama çıkarma yapan bir öğrencidir. Alıcı dili ve ifade edici dili kendi yaşına uygundur. Sosyal becerilerinden (kendini tanıtmak, merhabalaşma, özür dileme, teşekkür etme, ve yardım etme gibi) becerilere sahiptir. Aile bireyleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile iletişim başlatmakta ve devam ettirmektedir.

B3. 10 yaşına olup 4. sınıfa devam etmektedir. Bu öğrenci okuma yazma bilen, matematikte dört işlem yapan bir öğrencidir. Alıcı dili ve ifade edici dili kendi yaşına uygundur. Sosyal becerilerinden (teşekkür etme, izin isteme ve yardım etme gibi) becerilere sahiptir. Arkadaşları ile anlamakta zorluk yaşamaktadır. Aile bireyleri ve tanıdığı kişilerle iletişim başlatmakta ve devam ettirmekte zorluk yaşamaktadır.

B4. 9 yaşına olup 3. sınıfa devam etmektedir. Bu öğrenci okuma yazma bilen, matematikte toplama çıkarma yapan bir öğrencidir. Alıcı dili ve ifade edici dili kendi yaşına uygundur. Sosyal becerilerinden (kendini tanıtmak, teşekkür etme ve yardım etme gibi) becerilere sahiptir. Akranları ile iletişim kurmakta zorlanan daha çok bireysel takılmayı seven öğrencidir. Aile bireyleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile iletişim başlatmakta ve devam ettirmektedir.

B5. 9 yaşına olup 3. sınıfa devam etmektedir. Bu öğrenci okuma yazma bilmemektedir, matematikte toplama çıkarma yapan bir öğrencidir. Sosyal becerileri çok zayıf bir öğrencidir. Aile bireyleri ve tanıdığı kişilerle ve arkadaşları ile iletişim başlatmakta ve devam ettirmektedir. Uzun kollu kıyafet, silah oyuncak gibi takıntıları bulunmaktadır.

B6. 8 yaşına olup 2. sınıfa devam etmektedir. Bu öğrenci okuma yazma bilmemektedir, matematikte 1'den 100'e kadar sayabilen, bir basamaklı sayıları toplama çıkarma yapan bir öğrencidir. Alıcı dili ve ifade edici dili kendi yaşına uygundur. Sosyal becerilerinden (yardım etme, kendini tanıtmak, merhabalaşma, teşekkür etme ve özür dileme gibi) becerilere sahiptir. Aile bireyleri, öğretmenleri ve tanıdığı kişilerle iletişim başlatmakta ve devam ettirmektedir. Tablo 7'de araştırmadaki kontrol grubunun demografik özelliklerine yer verilmektedir.

Tablo 7. Araştırmadaki Kontrol Çocukların Demografik Özellikleri

Adı	Yaşı	Cinsiyeti	Tanısı	Peabody Test Puanı
B1	8	Erkek	OSB	58
B2	10	Erkek	OSB	62
B3	10	Erkek	OSB	80
B4	9	Erkek	OSB	71
B5	9	Erkek	OSB	69
B6	8	Erkek	OSB	75

3. 3. Uygulamacı

Uygulamacı lisans eğitimi özel eğitim öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Trabzon üniversitesi özel eğitim bölümü yüksek lisans öğrencisidir. 3 yıldır özel eğitim kurumunda otizm, yüksek işlevli otizm, özel öğrenme güçlüğü tanımlı çocukların eğitimcisi olarak çalışmaktadır.

3. 4. Gözlemci

Araştırmanın uygulama güvenliği verilerini uzun yıllara dayanan deneyime sahip bir özel eğitim öğretmeni tarafından titizlikle yürütülmüştür. Gözlemciye çalışmanın amacı, araç gereci nasıl kontrol edeceği, uygulama süreci, uygulama sürecindeki hedef uyararı sunma, doğru ve yanlış tepkileri uygulanacak uyarılar konusunda ayrıntılı olarak bilgilendirilmiştir. Ayrıca gözlemciye araştırmada ön-test ve son-test verilerinin puanlama ölçütleri hakkında detaylı bilgi verilmiş ve bu araştırmanın güvenilirliğini artırmıştır.

3. 5. İşlem

3. 5. 1. Ortam

Bu araştırmanın öğretim oturumları katılımcı çocukların devam ettikleri okulda yapılmıştır. Öğretim oturumlarının ve izleme çalışmalarının gerçek okul ortamında yapılması, elde edilen verilerin daha gerçekçi ve uygulanabilir olmasını sağlamıştır. Grup eğitimi ve bireysel seanslar şeklinde katılımcıların bulunduğu bireysel oda sınıfında veya kendi sınıflarında çalışma faaliyeti gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği ortamlarda ortak koşullar oluşturulmaya çalışılmıştır. Ortamda ses ve ışıklardan arındırılmış, dikkat dağıtacak çevresel uyaranlara dikkat edilmeye çalışılmıştır. Isı ve mekân hacmi algıda farklılık oluşturmayacak ortalama özelliklere yakın tercih edilmiştir. Koku, parfüm, takı vb. uyarıcılara yer verilmemiş ve belirgin olmayan renklerin ortam ve uygulayıcı için kullanımına özen gösterilmiştir.

Eğitim oturumlarının süreleri 40-45 dakika olarak belirlenmiştir. Öğretim oturumları haftada 2 kez olup 1 ders bireysel, 1 ders grup şeklinde seanslar gerçekleştirilmiştir. Bireysel seanslarda sosyal öykü, grup seanslarda “Duygu Tombalası” oyunu oynatılmıştır. Uygulanan öğretim

programının 12 oturum sürmesi planlanmış ve son ölçümlerin alınması dahil yaklaşık 6-7 hafta sürmüştür.

3. 5. 2. Araç-Gereçler

Uygulamada kullanılacak araç-gereçler katılımcılarla çalışılacak becerilere göre seçilmiştir. Uygulamada sosyal öyküler kullanarak katılımcılara öğretim sürecinde, Gray (2000) tarafından geliştirilen sosyal öykü yazma aşamaları doğrultusunda hazırlanmış olan öyküleri resimler ile oluşturup kullanılmıştır. Öyküler için A4 boyutunda öykü dosyası hazırlanmıştır. Öykülere ait sorular birer yaprak şeklinde kullanılmıştır. Sosyal öykülerin yanı sıra duygu tombalası, duygu yapbozları kullanılmıştır.

3. 5. 3. Pilot Uygulama

Araştırmada yüksek işlevli otistik çocuklara oyun eşliğinde sosyal öyküleri kullanarak uygulamaya başlamadan önce uygulama sürecinde oluşabilecek olası aksaklıkları ortaya koymak ve eksiklikleri belirleyebilmek amacıyla pilot çalışma olarak uygulama oturumları düzenlenmiştir.

Pilot uygulamada 13 yaşında olan ve yüksek işlevli otizm tanısı almış iki öğrenci ile çalışılmıştır. Pilot çalışması öğrencilerin devam ettiği kurumda bireysel eğitim odasında 4 oturum birer seans olarak gerçekleştirilmiştir. Oturumların başlangıcında etkinliklerin içeriğinden bahsedilmiş, sosyal öykülerin resimleri incelenmiştir. Öğrencilerin okuma hızı yavaş olduğundan dolayı sosyal öyküler uygulamacı tarafından okunmuştur. Sosyal öykü okunduktan sonra öykülere ait sorular sorulup doğru yanıtlar alınmıştır. Daha sonra “Duygu Tombalası” oyunu oynatılmıştır. Pilot çalışması sürecinde yerleşim düzenleri, zaman yönetimi, öğrenci odaklanma süreleri ve materyal yerleşim durumlarına dikkat edilmiş, uyarılara verilen dönütler değerlendirilmiştir.

Pilot uygulama oturumları 3 aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda uygulamada kullanılacak araç gereçlerin tanıtımına yer verilmesi, ikinci oturumda sosyal öykülerin anlatımı ve son oturumda ise “Duygu Tombalası” oyunu oynatılmıştır.

3. 6. Verilerin Kaydedilmesi

Her bir sosyal beceri için ayrı ayrı konu ve alt başlıkların belirlenip buna göre veri kayıt formlarını hazırlanmış ve kaydedilmiştir. Uygulama sırasında verilen yardım türü de aynı forma kaydedilmiştir. Model olma için (m), sözel ipucu (si), bağımsız yanıt için (b) kısaltmalar kullanılmıştır. Veri kayıt formları EK-7’de bulunmaktadır.

3. 7. Uygulama Süreci

Bu araştırmada her bir duygu durumu için hazırlanan öğretim oturumlarının uygulamaları katılımcıların devam ettikleri okulda gerçekleştirilmiştir. Bireysel öğretim oturumlarında sosyal öyküler araştırmacı tarafından bir sayfa olarak sunulmuştur. Grup eğitimlerinde tüm katılımcılarla duygu tombalas oyunu oynatılmıştır. Öğretim uygulamasında öğretimi yapılan beceri için haftada iki gün (bir gün bireysel, bir gün grup) bir oturum yapılarak gerçekleştirilmiştir. Sosyal öykü uygulaması oturumlarında katılımcılar %100 doğru performans gösterdiğinde öğretim oturumu sonlandırılmıştır. Uygulama oturumlarında katılımcı doğru tepki verdiğiğinde sözel pekiştireçler (örn., “Aferin, çok güzel, harikasın vb.”) kullanılarak pekiştirilmiş, yanlış tepki verdiğiğinde ise, görmezden gelinerek değerlendirmeye son verilmiştir. Her oturum sonunda da katılımcıların çalışmaya istekli katılımı için sosyal pekiştireçler ve her sosyal öykünün konusuna uygun yapbozlar kullanılarak pekiştirilmiştir. Uygulama oturumlarında elde edilen verilerin kaydı içinde uygulama oturumları veri toplama formları kullanılmıştır.

3. 7. 1. Bireysel Eğitimde Sosyal Öykülerin Öğretim Oturumları

Öğretim oturumları katılımcıların devam ettikleri okulun bireysel öğretim odalarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar için 6 duygu (üzgün, mutlu, sinirli, şaşırılmış, üşümüş, heyecanlı) durumuna uygun sosyal öyküler yazılmıştır ve her bir öyküye uygun resimler oluşturulmuştur. Örnek uygulama ders planlarına aşağıda yer verilmiştir:

I. Oturum uygulama planı

Etkinliğin Adı: Kedim Hasta Oldu

Materyal: Sosyal öykü kitabı, duygu yapbozlar

Öğretim Amacı: Yüksek işlevli otizme sahip, empati kurma becerisinde güçlük yaşayan çocukların empati kurma becerilerini geliştirmek.

Öğretim Süreci:

Öğretim oturumlarında öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturmuştur. Öncelikle uygulamacı katılımcıyla selamlaşmış iyi olup olmadığını sormuştur. Uygulamacı katılımcının dikkatini çekmek için “sana şimdi bir öykü okuyacağım, hazırsan başlayalım mı?” diye söyler. Katılımcının etkinliğe hazır olduğunu sözel olarak veya jest mimikleri ile işaret ettiğinde uygulamacı tarafından pekiştirilmiştir. Uygulamacı sosyal öyküyü bir kez okur, ardından öğrencinin okumasını ister. Uygulamacı öğrenciyi değerlendirmek için öykü ile ilgili hazırlanmış 5N1K soruları sorulmuştur. Öğrenciler tüm sorulara doğru yanıt verdiğiğinde sosyal pekiştireç (örn., “Harikasın, aferin”) sunulmuştur. Öğrencinin değerlendirme sorusuna yanlış cevap vermesi durumunda ise önce uygulamacı tarafından model olunarak, sonra davranışın sergileneceği ortama geçilmiş ve süreç sonlandırılmıştır. Katılımcılara etkinlik sonrasında konuyu pekiştirmek amacıyla öykü içeriğine

uygun duygu yapbozları verilmiştir. Konuya uygun yapboz parçasını bulup tamamlaması istenilmiştir.

Öğretim Değerlendirilmesi:

Uygulama aşamasında belirlenen ölçüt kararlı veri elde edilince, öykü silikleştirme aşamasına geçilmiştir. Öğrenci öğretim yapılan beceriyi ölçüte uygun biçimde doğru olarak gerçekleştirdiğinde uygulama süreci sonlandırılmıştır.

3. 7. 2. Grup Eğitimde Oyun Temelli Öğretim Oturumu

II. Oturum uygulama planı

Etkinliğin Adı: Duygu Tombalası

Materyal: Duygu Tombalası oyun kartları

Öğretim Amacı: Yüksek işlevli otizme sahip, empati kurma becerisinde güçlük yaşayan çocukların empati kurma becerilerini oyun terapisi ile geliştirmek.

Öğretim Süreci:

Öğretim oturumlarında öğrencilerin rahat oturabileceği sıralar oluşturulur. Öncelikle uygulamacı öğrencilerle selamlaşmış iyi olup olmadıklarını sormuştur. Daha sonra uygulamacı öğrencilerin dikkatini çekmek için “size şimdi çok eğlenceli oyun oynatacağım, hazırsanız başlayalım mı?” diye söyler. Öğrencilerin hazır olduğunu sözel olarak veya jest mimikleri ile işaret ettiğinde uygulamacı tarafından pekiştirilmiştir. Uygulamacı öğrencilere “Oyunumuzun adı Duygu Tombalası diye bahseder. Şimdi size birer kart vereceğim. Bu kartların üzerinde rakamlar ve her rakamın altında sorular yer almakta. Elimde bulunan bu keseden çıkan rakam kimin kartında bulunuyorsa “Bende” olarak söyleyin. Çıkan rakamın altındaki soruyu yüksek sesle okuyup cevap vermeniz gerekiyor ve sayıların üzerini pullarla kapatınız. Oyun sonunda kimin kartında fazla pul varsa o oyunu kazanıyor.” şeklinde oyun kuralları açıklanmıştır. Daha sonra etkinliğe başlanılır. Cevaplar, yardımcı bir öğretmen tarafından performans kayıt tablosuna kaydedilmiştir.

Açıklama: Oyun sırasında okuma bilmeyen öğrencilere uygulamacı tarafından sorular okunulmuştur.

Öğretim Değerlendirilmesi:

Uygulama aşamasında belirlenen ölçüt kararlı veri elde edilince oyun sonlandırılmıştır. Öğrenci öğretim yapılan beceriyi ölçüte uygun biçimde doğru olarak gerçekleştirdiğinde uygulama süreci sonlandırılmıştır.

3. 8. Verilerin Toplanması

3. 8. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların seçiminde ve becerilerin değerlendirilmesinde veri toplama aracı olarak Çocuk ve Ergenlerde Empati Ölçeği (Gürtunca, 2013), Gözlerden Zihin Okuma Testi (Girli, 2014), İkinci Düzey Yanlış İnanç Testinden Sally Ana ve Çikolata testi (Girli & Tekin, 2010) ve Peobody testi (Dunn & Dunn, 2007) seçilmiştir.

3. 8. 1. 1. Çocuk ve Ergenlerde Empati Ölçeği

Braynt (1982) tarafından geliştirilen Çocuk ve Ergenlerde Empati Ölçeği, Gürtunca (2013) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek, 21 maddeden oluşan, evet- hayır şeklinde ikili cevap formu olan, 8-14 yaş arası çocuk ve ergenlere uygulanmaktadır. Ölçek hem çocuklar hem de ergenler için aynı olan tek bir formdan oluşmaktadır. Ölkekten en az 0 puan, en yüksek 21 puan alınabilmektedir. Eğer bir maddeye “evet” cevabı verilmişse, o maddeye 1 puan, “hayır” cevabı verilmişse o maddeye 0 puan verilmektedir. Ölkekte bazı maddeler ters puanlanmaktadır.

3. 8. 1. 2. Gözlerden Zihin Okuma Testi

“Göz testi” olarak da bilinen Gözlerden Zihin Okuma Testi Baron- Cohen ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilmiş, Girli ve Tekin (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Göz testi, bireyin akıl veya zihinsel durumu anlamayı içeren bir testtir (Baron vd., 2001). Bu testte kişilerin sadece göz bölgelerine bakarak ne hissettiklerini veya ne düşündüklerini ve aynı zamanda cinsiyetini tespit etmeyi amaçlayan bir ölçüm aracıdır. Testin çocuk ve yetişkin versiyonları bulunmaktadır. Çocuk versiyonunda 28 resimden oluşmakta olup, her resmin dört köşesin de birer duygu olmak üzere dört seçenek bulunmaktadır. Deneklerden resimlere bakması ve hangi resimdeki insanın ne düşündüğünü ya da ne hissettiğini dört seçenekten birini seçmesi istenilmiştir. Seçimlerde temel duyguların (mutlu, üzgün, korkmuş) yanı sıra karmaşık (küstah, şüpheli, plan kuran) duygularda yer almaktadır. Değerlendirmede doğru yanıtlar için 1 puan verilir. Testten alınabilecek maksimum puan 28 olup, 9 ya da daha az puana sahip olmak cevapların şahıs etkisinde olmadığına göstergesidir. Alınan puanın yüksek olması sosyal biliş ve zihin kuramı becerilerinde iyi olduğu anlamına gelmektedir (Galon, Baron- Cohen, Hill, & Galon, 2008).

3. 8. 1. 3. Sally Anne Testi

Araştırmada deneklere sunulan bu testin öyküsünde Sally ve Anne isminde iki tane kız çocuğu vardır. Önce deneklere bu iki kızı tanıtılır, ardından deneklere öykü kahramanlarının adlarını

hatırlayıp hatırlamadıkları (adlandırma sorusu) sorulur. Daha sonra deneklere öykü anlatılmaya başlanılır. Sally'nin bir sepeti ve Anne'nin de bir kutusu vardır. Sally topunu sepetine koyar ve bahçeye çıkar. Anna, Sally yokken sepetten topu alır kutuya koyar. Sally geri döndüğünde bebeğini arar. Çocuklara Sally'nin topu için nereye bakacağını düşündükleri sorular (inanç ve düşünce) sorulur. Sonra çocuklara gerçeklik ("aslında top nerededir?") ve bellek ("top ilk önce neredeydi?") soruları sorulur. Eğer çocuklar Sally'nin sepetin içine bacağı cevabı vermişlerse testi geçerler. Bu Sally'nin orada olmadığı için topun yerini bilmediğinden sepete bakacağını fark etmeleri anlamına gelmektedir. Zihin kuramı gelişmiş çocuğa topun yerini sorulduğunda çocuğun sepeti göstermesi veya söylemesi gerekir. Zihin kuramı gelişmemiş çocuk, dışarıdaki çocuğun bu beklenmedik yer değişiminden haberdar olmadığını kavrayamaz ve bundan dolayı da çocuğa topun yeri sorulduğunda kutuyu işaret eder. Bu testte çocuğun başkasının yanlış bir inanca sahip olabileceğini kavrayıp kavramadığı ölçmektir (Wimmer & Perner, 1983). Sally Anne testi Girli ve Tekin tarafından 2010 yılında Türkçeye uyarlanması yapılmıştır.

3. 8. 1. 4. Çikolata Testi (İkinci Düzey Zihin Kuramı Testi)

Flobbe, Verbrugge, Hendriks ve Kramer (2008) tarafından geliştirilen bu test 2010 yılında A. Girli ve D. Tekin tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Test 5 karttan oluşmakta olup öykü şeklinde ilerlemektedir. Deneklere önce öyküdeki kahramanların isimleri söylenir. Daha sonra hikâye anlatılmaya başlanılır. Hikâyede iki çocuk Arda ve Ceren vardır. Arda'nın annesi ona çikolata veriyor ve çekmeceye koyarak dışarıya çıkar. Ceren çikolatayı çekmecedan alıp kutuya koyar. Arda gizlice pencereden Ceren'i izlemektedir. Arda çikolatayı almak istediğini söyler. Ardından çocuklara hikâyeye ile ilgili iki tane soru sorulur. Ceren Arda'nın ilk nereye bakacak sorusuna "çekmeceye" cevabı veren çocuklar testi geçerler (Girli & Tekin, 2010). Bu testin amacı, testi alan kişinin, bir başka kişinin diğer bir kişi hakkındaki yanlış inancını bilip bilmediğini ölçmektir.

3. 8. 1. 5. Peabody Resim-Kelime Testi

Peabody Resim-Kelime Testi Dunn (1965) tarafından geliştirilmiştir. 2-12 yaş arası çocukların kelime bilgisinin gelişimini ölçen ve bireysel olarak uygulanan testtir.

3. 9. Güvenirlilik ve Geçerlilik Önlemleri

3. 9. 1. Uygulama Güvenirliği

Bu araştırmada uygulamayı yürütecek araştırmacının, yapılandırılmış oyun terapisi ile sosyal öykülerin planlanan biçiminde kullanılıp kullanılmadığını belirlemek üzere uygulama güvenirliliği analizleri yapılmıştır. Uygulama güvenirliliği verilerinin toplanmasında kullanılmak üzere "Etkinlik

Uygulama Güvenirliği Formu” hazırlanmıştır (EK-6). Uygulama güvenirliliği verileri özel eğitim alanında çalışan üç kişi bağımsız gözlemci olarak seçilmiştir. Gözlemleyen öğretmen öğrencileri öncesinden tanıyan, denekler hakkında bilgi sahibi olan sınıf öğretmenleridir. Katılımcı gözlemciye formun kullanımı ve etkinliklerin içeriklerinin bilgilendirilmesi yapılmıştır. Gözlemci uygulama sürecince araştırmacının uyguladığı ve uygulamadığı davranışları kaydetmiştir. Uygulama güvenirliliğinin belirlenmesinde, “Uygulama güvenirliliği=Doğru tepki sayısı/Toplam tepki sayısıX100” formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2004). Uygulama sonunda, uygulama güvenirliliği %100 olarak bulunmuştur. Uygulama güvenirliliği bulguları Tablo 7.’de verilmiştir.

Tablo 8. Uygulama Güvenirliliği Bulguları

	Uygulama
Derya	%100
Funda	%100
Elif	%100

3. 9. 2. Verilerin Toplanması

Uygulamaya katılan tüm öğrencilere ön-test olarak Peabody, Gözlerden Zihin Okuma, Çocuk ve Ergenlere Empati Ölçeği, I. Düzey Yanlış İnanç (Sally Anne) Testi ve II. Düzey Yanlış İnanç (Çikolata) Testi uygulanmıştır. Sadece deney grubuna 6 hafta ve haftada 2 oturum 1 uygulama olacak şekilde uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda deney ve kontrol gruplarına Gözlerden Zihin Okuma, Çocuk ve Ergenlere Empati Ölçeği, I. Düzey Yanlış İnanç (Sally Anne) Testi ve II. Düzey Yanlış İnanç (Çikolata) Testi uygulanmıştır. Uygulamada önce ve sonra yapılan testler katılımcıların devam ettikleri okulun bireysel eğitim odasında gerçekleştirilmiştir. Sınıflarda çocukların yaş ve seviyelerine uygun masa ve sandalyeler bulunmaktadır. Sınıf içinde dikkat dağıtıcı uyaranlara dikkat edilerek çalışma yürütülmüştür. Ön ve son test çalışmaları aynı sınıf ortamında alınmasına dikkat edilerek uygulama sonlandırılmıştır.

3. 9. 3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 26.07WINDOWS programı ile yapılmıştır. Uygulama öncesi ön test puanlarının değişmezliğini hesaplamak için SPSS/EXPLORE kullanılmıştır. Veriler ön test son test deney kontrol grubu karşılaştırmalarında örneklem büyüklüğü dikkate alınarak Mann Withney U testi ile analiz edilmiştir. Aynı gruplardan gelen ön test son test karşılaştırmaları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Uygulama öncesi hesaplanan puanlarda hipotez varsayımı için grup eşitlikleri karşılaştırmalı sınanmış ve $p<.05$ düzeyinde eşitlik test edilmiştir. Bu hesaplardan

sonra başlayan uygulamaların son testlerinin en düşük $p < .05$ düzeyde anlamlı fark hesaplamaları düzey olarak benimsenmiştir.



4. BULGULAR

Yüksek işlevli otizm olan çocukların, Empati Eğitim Programı, Göz testi, Sally testi ve Çikolata testi bulgu değerleri aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 9. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Puanları Man Whitney U Testi Tablosu

Araştırma grubu	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney grubu	6	12.22	212.50	98.60	.619
Kontrol grubu	6	11.90	208.00		

Tabloda görüldüğü gibi; uygulama ve kontrol grubundaki deneklerin empati becerilerinin ön testte anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında, uygulama ve kontrol grubundaki deneklerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=98.60$; $p>0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farkın deney gruplarının eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Deney Grubunun Empati Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Bilgi Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Gruplar	Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	1	1.00	1		
	Pozitif Sıra	5	101.00	7.00	3.26	.001**
	Eşit	0				

Negatif Sıra : Son test < Ön test

Pozitif Sıra : Son test > Ön test

Eşit : Son test = Ön test

Tabloda görüldüğü üzere, uygulama grubundaki deneklerin empati eğitim programının değerlendirilmesine ilişkin ön test ve son testte anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları, uygulama grubundaki deneklerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=3.26$; $p<0,001$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın, pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Kontrol Grubunun Empati Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Bilgi Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Gruplar	Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	4	131.60	4.38	1.41	.117
	Pozitif Sıra	2	76.20	6.81		
	Eşit	0				

Tabloda görüldüğü üzere kontrol grubundaki öğrencilerin, empati eğitim programının değerlendirilmesine ilişkin öntest ve sontestte anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z = 1.41$; $p > 0.05$).

Tablo 12. Deney Grubunun Göz Testi Bulguları Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Gruplar	Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	2	5.50	38.00	2.01	.03*
	Pozitif Sıra	4	8.50	62.00		
	Eşit	0				

Negatif Sıra : Son test < Ön test
Pozitif Sıra : Son test > Ön test
Eşit : Son test = Ön test

Tabloda görüldüğü üzere, uygulama grubundaki deneklerin göz testi bulgularına ilişkin ön test ve son testte anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları, uygulama grubundaki deneklerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=2.01$; $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın, pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Kontrol Grubunun Göz Testi Bulguları Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Gruplar	Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	3	8.11	69.00	1.03	.32
	Pozitif Sıra	3	7.90	74.00		
	Eşit	0				

Negatif Sıra : Son test < Ön test
Pozitif Sıra : Son test > Ön test
Eşit : Son test = Ön test

Tabloda görüldüğü üzere kontrol grubundaki öğrencilerin, göz testi bulgularına ilişkin öntest ve sontestte anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z = 1.03$; $p > 0.05$).

Tablo 14. Deney Grubunun Sally Ann Testi Bulguları Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Gruplar	Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	1	9.38	22.00		
	Pozitif Sıra	5	16.75	128.00	-3.21	.01
	Eşit	0				

Negatif Sıra : Son test < Ön test
 Pozitif Sıra : Son test > Ön test
 Eşit : Son test = Ön test

Tabloda görüldüğü üzere, uygulama grubundaki deneklerin Sally Ann testi bulgularına ilişkin ön test ve son testte anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları, uygulama grubundaki deneklerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=-3.21$; $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın, pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Tablo 15. Kontrol Grubunun Sally Ann Testi Bulguları Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Gruplar	Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	2	6.13	17.50		
	Pozitif Sıra	3	7.02	20.50	1.13	.24
	Eşit	1				

Negatif Sıra : Son test < Ön test
 Pozitif Sıra : Son test > Ön test
 Eşit : Son test = Ön test

Tabloda görüldüğü üzere kontrol grubundaki öğrencilerin, Sally Ann testi bulgularına ilişkin öntest ve sontestte anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z = 1.13$; $p > 0.05$).

Tablo 16. Deney Grubunun Çikolata Testi Bulguları Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Gruplar	Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	2	7.67	24.00	-1.15	.17
	Pozitif Sıra	3	6.75	42.00		
	Eşit	1				

Negatif Sıra : Son test < Ön test

Pozitif Sıra : Son test > Ön test

Eşit : Son test = Ön test

Tabloda görüldüğü üzere, uygulama grubundaki deneklerin Çikolata testi bulgularına ilişkin ön test ve son testte anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları, uygulama grubundaki deneklerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z=-1.15$; $p>0.05$).

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında deneklerin bu testi kavramakta zorluk yaşadığı görülmektedir.

Tablo 17. Kontrol Grubunun Çikolata Testi Bulguları Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Gruplar	Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	2	4.80	16.00	-.873	.38
	Pozitif Sıra	2	5.20	15.00		
	Eşit	2				

Negatif Sıra :Son test < Ön test

Pozitif Sıra :Son test > Ön test

Eşit :Son test = Ön test

Tabloda görüldüğü üzere kontrol grubundaki öğrencilerin, Çikolata testinin bulgularına ilişkin öntest ve sontestte anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z = -.873$; $p > 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında deneklerin bu testi kavramakta zorluk yaşadığı görülmektedir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada yüksek işlevli otistik çocukların oyun terapisi eşliğinde empati becerileri ve algı gelişimine etkisi oluşturup oluşturmayacağı ve bunun kanıtları sınanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma kapsamında araştırma yöntemi, elde edilen bulgular ve kullanılan araç gereçlere bağlı olarak tartışılmıştır. Aynı zamanda yüksek işlevli otistik çocukların empati becerilerini ve algı gelişimine yönelik bir model sınanmıştır. Araştırma için belirlenen değişkenlerin, yüksek işlevli otistik çocuklar için empati becerileri ve algı gelişiminin yanı sıra, araştırmanın esas amacı olan oyun terapinin sosyal problemleri çözmesine katkı sağlayabilmesi de önemsenmiştir. Elde edilen bulguların, genel anlamda bu çalışmanın amaçlarını karşılayabildiği söylenebilir.

Araştırmada yer alan katılımcıların çoğunluğu erkek olması, OSB'nin doğası gereği beklenen bir durumdur. Alanyazında yapılmış olan araştırmaların çoğunda erkek katılımcıların fazla olduğu görülmektedir (Dizobek, vd., 2008; Engin, 2017; Girli & Özbek, 2020; İnce, 2023; Özdemir, 2023). Başka bir çalışmada benzer şekilde erkek ve kız katılımcılar arasında empati becerileri düzeyinde farklılık bulunmamıştır (Girli & Ersan, 2019). Bu çalışmanın bulgularına baktığımızda uygulamaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Empatik becerileri dikkate alındığında, oyun terapisi eşliğinde sosyal öykülerin uygulama sonuçlarının deney grubundaki öğrencilerin empati becerilerinde anlamlı düzeyde gelişme sağlandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, YİO çocuklarda oyun terapisi kullanılarak empati kurma becerilerin öğretildiği başka çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Alanyazında, farklı empati becerisinin tanımlamaları ve farklı öğretim yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalar bulunmaktadır (Akoğuz, 2014; Dizobek vd., 2008; Girli & Özbek, 2020; Kabapınar, 2015; Öner, 2001; Yüksel, 2004). Alanyazında empati becerilerinin gelişimi için farklı müdahale programları; resimlerle duygu öğretimi (Girli & Sabırsız, 2011), film izleme (Golan & Baron-Cohen, 2008; Sarı, 2014; Wainer & Ingersoll, 2011), sosyal öyküler (İnce, 2023; Olçay-Gül & Tekin-İftar, 2012 Özdemir, 2023), yaratıcı drama (Önalın, 2006; Sayim, 2021; Sevgi-İçyüz, 2019) oyun kurma becerileri (Doğan, 2023; Engin, 2017; Kurşun, 2022) ve empati eğitim programları (Sortullu, 2011; Yirmiya, vd., 1992; Yüksel, 2004) gibi uyaranlar kullanılan diğer çalışmalar gibi etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada empati eğitim programları çocukların empati becerilerinin bilişsel gelişimini desteklerken beraberinde oyun terapisi ile sosyal öykünün bir arada olduğu çalışmalar barındırmamaktadır. Bu sebeple, tartışma kısmı bu eğitim programlarının ilgili literatürün belirtilen etkileri ve çalışma sonucu elde edilen etkililik bulguları karşılaştırılmıştır.

Alanyazında empati eğitim programının, en çok normal gelişim gösteren çocukların empati becerilerini geliştirmeyi hedefleyen araştırmalar mevcuttur (Doğan, 2023; Kahraman & Akgün,

2008; Özbal & Gönen, 2023; Sortullu, 2011). Ancak literatürde empati eğitim programlarında ele alınan konular incelendiğinde OSB grupların empati becerilerinin nadiren çalışıldığı görülmektedir.

Bireylerde öz farkındalık iletişim ve empati becerilerini geliştirmektedir. Enneagram, öz farkındalığı arttırmak için kullanılan kişilik aracıdır (Yılmaz, 2010). Roh vd. (2019) yaptığı çalışmada tıp öğrencilerinin empati becerilerini ölçmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda Mizaç 2 ve 6 özelliğe sahip öğrencilerin empati becerilerinin yüksek olduğu, fakat Mizaç 3 özelliğe sahip bireylerin ise empati becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan başkade Mizaç 7 özelliğe sahip bireylerin empati becerilerinin düşük olmasının yanı sıra perspektif alma puanlarının yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında en çok normal gelişim gösteren çocukların ve ebeveynlerin mizaç özellikleri üzerinde araştırmalar mevcuttur (Sepehran & Fatahy, 2014; Roh vd., 2019; Yılmaz, 2010; Yılmaz vd., 2015). Ancak literatürde enneagram modelini ele alınan konular incelendiğinde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda (Palancı, 2023) ve üstün yetenekli bireyler (Nazik-Fayız & Palancı, 2023) üzerinde yapılan çalışmalar mevcuttur. OSB grupların mizaç özellikleri üzerinde yapılan araştırmalar görülmemektedir.

Oyun terapi süreci çocukların duygu ve deneyimlerini ifade etmekte kullanılan, etkililiği görülen yöntemdir. Oyun terapisinin OSB'li bireylerde kullanımına ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Alanyazına baktığımızda otizmlili bireylerin sosyal becerilerinin gelişimini (Deniz, 2019; Doğan, 2023; Öğretir, 2008), sembolik oyun becerilerinin gelişimini (Aydın, 2008; Alak, 2014) destekleyen ve problem davranışların azalmasını (Beyzaoglu, 2014) sağladığı çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Oyun terapisi eşliğinde sosyal öykülerin çocukların empati becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu araştırma bulgularında görülmüştür. Bu çalışmanın etkili olma nedenine baktığımızda, birçok çalışmada görüldüğü gibi (Gray & Garand, 1993; Özdemir, 2008; Tekin, 2010), Taymaz-Sarı (2014), Parsons ve Mitchell (1999), Dönmez (1987), Ulaş ve Girli (2011) otizmlili çocuklara beceri öğretiminde öykü, resim, yazı, film ve video gibi görsel materyallerin kullanılmış olması kanıta dayalı olabilir. Doğan (2023) yaptığı çalışmada oyun temelli empati eğitim programının çocukların empati becerileri, arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri üzerinde etkili olduğu tespit etmiştir.

Alanyazında YİÖ'li bireylerin karşısındaki kişilerin zihin durumlarını tanıma, davranışlarını anlamlandırma ve empati kurma becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir (Baron, vd., 2001; Girli & Ersan, 2019; Korkmaz, 2011). Buna göre otizmlili bireylerin benmerkezci davranışları sergileyip, insanlarla ilişki kurmada problemler yaşamaktadır. Kısacası ilişki kurma becerilerinde zorluk yaşayan YİÖ'li bireylerin, empati kurmadıkları ve bundan dolayı da karşısındaki kişilere uygun duygusal bilişsel karşılıklar vermedikleri görülmüştür (Girli & Özbek, 2020). Bu çalışmada ise YİÖ bireylerin oyun terapisi ile empati kurabileceğine yönelik bulgu edinilmiştir. Başka bir çalışmada Asperger sendromu olan çocukların empati becerilerinde eksiklikler olduğu saptanmış ve

bu bireylere davranışlarının diğerlerine zarar verdiği söylendiğinde kendilerini kötü hissettikleri görülmüştür. Buna göre Asperger sendromlu bireylerin “Duygusuz” olarak adlandırılmasının doğru olmadığını, bu çocukların karşısındaki kişinin davranışlarını tahmin etmede, anlamada ve yorumlamada zorluk yaşadıklarını belirtmiştir (Baron, Wheelwright, Hill, Raste, & Plumb, 2001).

Alanyazına baktığımızda Yüksek işlevli otizm çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre zihin kuramı edinimde gecikme oluğu saptanmıştır (Hale & Tager-Flusberg, 2005). Baron-Cohen vd. (2004) yaptığı çalışmasında YİÖ deney grubunun kontrol grubuna göre yüksek oluğu saptanmıştır. Yıldırım vd.’nin (2011) yaptığı çalışmasında göz testi ortalamanın altında bulunurken başka bir çalışmada Warrier vd. (2013) katılımcıların zihin okuma becerilerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada diğer çalışmanı tersine YİÖ’li bireylerin zihin okuma becerilerinde, soyut düşünme ile ilgili ortalama düzeyinde olduğu görülmektedir.

Zihin kuramı sadece otizmlili bireylerle çalışılmanın yanı sıra diğer tanı gruplarında da araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, görme yetersizliği olan (Peterson, Peterson, & Webb, 2000), işitme yetersizliği olan (Akkaya, 2018; Tekin & Girli, 2011), özel öğrenme güçlüğü olan (Özen, 2011; Doğmaz & Girli, 2017), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (Altıntaş, 2012) ve Down sendromlu (Erdem & Ege, 2011) gibi farklı araştırmalarda yapılmıştır. Bu araştırmaların elde ettiği bulgular ile yapılan araştırmanın sonuçları tutarlılık göstermiştir.

Araştırmada kullanılan II. Düzey Yanlış İnanç Çikolata testi bulguları incelendiğinde uygulama grubundaki deneklerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında deneklerin bu testi kavramakta zorluk yaşadığı görülmektedir. Bu durum için, katılımcılara kelime açıklamalarının anlatılmasına rağmen, zihin durumunu belirten birçok kelimelerin katılımcılar tarafından yaşları ve yetersizlik düzeyiyle alakalı olarak tam anlamıyla anlaşılamayabileceği olası bir açıklama olabilir. Alanyazına baktığımızda farklı yetersizlik gruplarının Çikolata testinden yüksek puanla anlamlı sonuca ulaşılmıştır (Atasoy, 2008; Biçer & Taymaz-Sarı, 2017; Baron-Cohen, 1985; Kırtıl, 2016).

Bu araştırmada YİÖ çocuklar için hazırlanan oyun terapisi eşliğinde sosyal öykülerin empati becerileri ve algı gelişiminde anlamlı bir etkisinin oluğu bulgulardan alınan sonuçlarla ortaya konmuş ve ölçek sonuçları ile bu sonucun desteklendiği tespit edilmiştir. Ayrıca yürütülen bu araştırmanın oyun terapisi eşliğinde sosyal öykünün aracılığıyla otizm çocuklarının empati becerileri ve algı gelişiminin etkisine katkı sağlayacak ender araştırmalardan olup hem ulusal hem de uluslararası alanyazın için önem taşıdığı düşünülmektedir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

Bu çalışmada yüksek işlevli otistik çocukların oyun terapisi ile empati becerilerini artırıp artırmadığını test etmek üzere yürütülmüştür. Uygulamada empati becerilerini geliştirmek için oyun terapisi eşliğinde sosyal öyküler hazırlanıp sunulmuştur.

Algılama ve ifade etme sosyal beceri alanında önemli yere sahiptir. OSB'li bireyler görsel ve işitsel algılamada eksiklik görülmesi de duyguları algılamada eksiklikler görülmektedir. Algı ve empati becerilerinin ilişki düzeyi insan zihnini belirliyor. Bu araştırmada insan zihnini belirleyen bir araç olarak oyun terapisi kullanılmıştır. Oyun terapisi aynı zamanda YİO çocuklarda sosyalleşme biçimini geliştiren yöntemlerden biridir. Araştırma bulguları deneklerin empati becerisi ve algı gelişiminin geliştirilmesinde oyun terapi eşliğinde sosyal öykünün etkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada deneklere empatinin bilişsel boyutunu sosyal öykülerle, duygusal boyutunu oyun terapisi ile çalışılmıştır. Oyun terapisi eşliğinde sosyal öyküyle çocuklara, yüz ifadelerini tanıyabilme, kendi duygularının farkına varabilme, var olan durumdan duyguyu çıkarabilme ve karşısındaki kişiye uygun tepkiyi verebilme becerilerini kazandırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın başında katılımcıların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini ölçmek için Peabody resim kelime testi ölçeği kullanılmıştır. Çocukların empati becerilerini belirlemek amacıyla Çocuk ve Yetişkinler İçin Empati Ölçeği, I. ve II. Düzey Zihin Kuramı Testleri kullanılmıştır. Bu testlerden elde edilen sonuçlar deney grubunun aldıkları puanların ön testten son teste anlamı şekilde farklılık göstermesi empati becerilerinin arttığını göstermiştir. II. Düzey Zihin Kuramı Çikolata Testinden elde edilen sonuçlara baktığımızda deney ve kontrol grubunun aldıkları puanların ön testten ve son teste anlamlı fark bulunmaması, katılımcıların bu testi anlamadığını göstermiştir.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular, yüksek işlevli otizm (YİO) tanısı olan çocuklara oyun terapisi ile empati becerileri ve algı gelişimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda YİO çocuklarda empati becerileri geliştiği sonuca varılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunulmuştur.

1) Sosyal öykü bilimsel dayanaklı ve etkili bir uygulama olduğu için özel eğitim alanında çalışan öğretmen ve uzmanlar tarafından eğitim ortamlarında düşük maliyetle ve pratik bir uygulama olarak kullanılabilir.

- 2) Oyun terapisi eşliğinde sosyal öyküler farklı gelişimsel yetersizliği olan veya tipik gelişim gösteren tüm çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde ve genellemesinde kullanılabilir.
- 3) Oyun terapisi ile empati eğitim programlarının etkililiği için izleme çalışması yapılabilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- 1) Araştırmada YİÖ öğrencilerin aile bireyleri ile işbirliği yapılmamıştır. İlerleyen çalışmalarda YİÖ'li öğrencilerin empati becerilerini geliştirmek amacıyla ailelere yönelik eğitim programı geliştirilebilir.
- 2) Bu uygulamada YİÖ öğrencilere oyun terapisi ile sosyal öyküler bir arada uygulanmıştır. İlerideki araştırmalarda oyun terapisi ile empatik becerilerin çeşitli değişkenler (saldırganlık davranışları, öz düzenleme vb) üzerinde etkisi araştırılabilir.
- 3) Bu araştırmada empati becerilerin gelişimi için teknolojik süreç dahil edilmeden hazırlanmıştır. İlerideki araştırmalarda sosyal öykülerin teknolojik araçları kullanılarak sunulmasına ve çizgi filmler, bilgisayar oyunları kullanılabilecek şekilde planlamalar yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Akkaya, E. (2018). *İşitme kayıplı ve tipik gelişen 4-5 yaşındaki çocukların zihin kuramı ve dil becerileri bakımından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akmanoğlu, N. (2020). *Asperger sendromu ve otizm: Çocuktan yetişkinliğe*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Akoğuz, G. (2014). *Aydın ili lise öğrencilerinde asperger bozukluğunun yaygınlığı ve asperger bozukluğunda zihin kuramı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Alak, G. (2014). Otizmlili çocuklarda sembolik oyunun dil gelişimi ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 45-59.
- Altıntaş, H. Ö. (2012). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu hastalarının zihin kuramı yetilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.
- Amerikan Psikiyatri Birliği [APA]. (2013). *Ruhsal Bozuklukların tanılma ve sayımsal el kitabı* (DSM-5) (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Atwood, T. (2007). Asperger sendromuna dair eksiksiz rehber. *Mesleki Psikoloji, İstihdam ve Engellilik Dergisi*, 9(1), 59-59.
- Ay, M., & Kılıç, B. (2019). Nörogelişimsel ve empati. *Ortadoğu Tıp Dergisi*, 11(4), 585-595.
- Aydın, A. (2008). *Sembolik oyun testi'nin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baldwin, S., Costley, D., & Warren, A. (2014). Yüksek işlevli otizm ve asperger bozukluğu olan yetişkinlerin istihdam faaliyetleri ve deneyimleri. *Otizm ve Gelişimsel Bozukluklar Dergisi*, 44(10), 2440-2449.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 113-125.
- Baron, C., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The "reading the mind in the eyes" test revised version: A study with normal adults, and adults with asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241-251.
- Baron-Cohen, S., & Jolliffe, T. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with. *Child Psychology and Psychiatry*, 38, 813-822.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 113-125.

- Beyaz, Ö. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin incelenmesi: Anadolu Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Beyzaoglu, G. (2014). *Oyun ve su terapilerinin otizm tanısı almış bir çocukta gözlenen davranış bozukluklarının azaltılması üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Brock, M., Freuler, A., Baranek, G., Watson, L., Poe, M., & Sabatino, A. (2012). Temperament and sensory features of children with autism. *J Autism Dev Disord*, 42(11), 2271-2284.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler: Ön test son test kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zeka düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Coşkun, K., & Öksüz, Y. (2018). Duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul öğrencilerinin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisinin cinsiyete göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1861-1874.
- Dalmış, E. (2013). *Yüksek işlevli otizm ve Asperger sendromu tanılı çocuklarda ileri derecede zihin okuma becerileri öğretimi programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A Social psychological approach (social psychology series)*. Boulder, US: Westview Press.
- Deniz, E. (2019). *Çocuk merkezli oyun terapisinin otizmli çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dizobek, I., Rogers, K., Fleck, S., Bahnemann, M., Heekeren, H. R., Wolf, O. T., & Convit, A. (2008). Dissociation of cognitive and emotional empathy in adults with asperger syndrome using the Multifaceted Empathy Test (MET). *J Autism Dev Disord*, 38(3), 464-73.
- Doğan, S. A. (2023). *Oyun temelli empati programının çocukların empati, arkadaşlık ve duyguları yönetme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğmaz, S., & Girli, A. (2017). Özel öğrenme güçlüğü ve zihin kuramı ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 10(51), 683-693.
- Dökman, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 20(1), 183-207.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 155-190.

- Dökmen, Ü. (2013). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duman, M. (2011). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim materyallerinde empati becerisinin geliştirilmesi: amaç kapsam ve etkililik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody picture vocabulary test* (4th. ed.). San Antonio, TX: Pearson/PsychCorp.
- Engin, G. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdem, R., & Ege, P. (2011). Down sendromlu bireylerin zihin kuramı gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(01), 23-38.
- Ersoy, E., & Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9-17.
- Galon, O., Baron- Cohen, S., Hill, J. J., & Galon, Y. (2008). The 'Reading the Mind in Films' task [child version]: Complex emotion and mental state recognition in children with and without autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1534-1541.
- Geboloğlu, B. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri kazandırmada sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gepner, B., Derulla, C., & Grynfeldt, S. (2001). Motion and emotion: A novel approach to the study of face processing by young autistic children. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 31, 37-45.
- Girli, A. (2014). Psychometric properties of the Turkish child and adult form of "reading the mind in the eyes test". *Psychology*, 05(11), 1321-1337.
- Girli, A., & Ersan, D. T. (2019). 9-16 yaşları arasındaki otizmli ve tipik gelişim gösteren çocukların empati beceri düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 603-614.
- Girli, A., & Özbek, A. B. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan ve zihinsel yetersizliği olan çocukların empati becerilerinin karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 346-357.
- Girli, A., & Sabırsız, S. (2011). Otizm tanılı uygulanan "resimlerle konuşulan öğretim programının" etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(01), 1-21.
- Girli, A., & Tekin, D. (2010). Investigating false belief levels of typically developed children and children with autism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1944-1950.
- Golan, O., Baron-Cohen, S., & Golan, Y. (2008). The 'reading the mind in films' task [child version]: Complex emotion and mental state recognition in children with and without autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1534-1541.

- Gökler, R. (2009). Empatik eğilim ölçeğinin ilköğretim sekizinci sınıflar için uyarlanması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(19), 77-86.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. Arlington: TX: Future Horizons.
- Gürtunca, A. (2013). *Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği Türkiye geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hale, C. M., & Tager-Flusberg, H. (2005). Social communication in children with autism: The relationship between theory of mind and discourse development. *Autism*, 9(2), 157-178.
- Hasan, H. A., & Adıgüzel, Ö. (2012). Yaratıcı drama yönteminin kadınların özsayıgı düzeyine etkililiği. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 145-164.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 440-455). New York: The Guilford Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Iverson, S., & Gartstein, M. (2018). Applications of temperament: A review of caregiver-focused temperament-driven interventions. *Early Education and Development*, 29(1), 31-52.
- İnce, M., Kılıç, Y., & Yıldırım, H. H. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun becerilerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 162-178.
- İnce, B. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan 48-60 ay çocuklarda origami eşliğinde hikaye anlatımının sosyal beceri üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- İnce, M., Kılıç, Y., & Yıldırım, H. H. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun becerilerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 162-178.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the basic empathy scale. *Aug*, 29(4), 589-611.
- Kabapınar, Y. (2015). *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: çocuk ve empati*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kahraman, H. (2007). *Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kahraman, H., & Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 15-24.

- Kandemir, M., & Dündar, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 83-90.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve terapik bir beceri olarak tarihi empati* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve terapik bir beceri olarak tarihi empati* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, A., & Siyez, M. D. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaymak, S. T. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların anneleri ile normal gelişim gösteren çocukların annelerinin zihin kuramı, bağlanma ve duygu düzenleme stratejileri bakımından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kıvanç, R. (2020). *24-36 aylık çocuğu olan annelerin özyeterlik algıları ve çocuk yetiştirme tutumları ile çocuğun motor gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kiye, S., & Yalçın, İ. (2021). Oyun terapisi ve oyun terapisinin gruplarda kullanımı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 287-303.
- Klin A. (2006). Autism and asperger syndrome: An overview. *Braz J Psychiatry*, 28(1), 3-11.
- Korkmaz, B. (2003). *Asperger sendromu*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Korkmaz, B. (2011). Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatric Research*, 69, 101-108.
- Kottman, T. (2011). *Play therapy: Basics and beyond*. Alexandria VA: American Counseling Association.
- Kurşun, Z. (2022). Otizm ve oyun terapisi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 3(1), 36-48.
- Leslie, A., Friedman, O., & German, T. (2004). Core mechanisms in "theory of mind.". *Trends in Cognitive Sciences*, 8(12), 528-533.
- Lieberman, D. (2007). *You can read anyone/ never be fooled, lied to or taken advantage of again*. New Jersey: Viter Pres.
- Lord, C., Brugha, T., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., ...& Veenstra-Vanderweelle, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), 1-23.
- Mahmut, G., & Beyleroğlu, M. (2017). *Eleştirel düşünme ve empati*. Ankara: Elif Yayınevi.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.

- Metin, Ş., & Aral, N. (2013). Motor beceriden bağımsız görsel algı testi3: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 57-72.
- National Autism Center (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Retrieved May 10, 2024, from <https://www.autismdiagnostics.com/assets/Resources/NSP2.pdf>
- National Professional Development Center [NPDC]. (2014). *What are evidence-based practices?* Retrieved April, 20, 2024, from <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>
- Nazik-Fayız, A., & Palancı, M. (2023). Gifted and typically developing students' academic procrastination methods: functional and dysfunctional procrastination. *International Online Journal of Education and Teaching*, 10(4), 2434-2449.
- National Professional Development Center [NPDS]. (2014). *What are evidence-based practices?* Retrieved May 19, 2024, from <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>
- Olçay-Gül, S., & Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireyler için sosyal öykülerin kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(02), 1-24.
- Olçay-Gül, S., Kıyak, Ü., & Toper, Ö. (2022). Sosyal öykü bilimsel-dayanaklı bir uygulama mıdır? Bir meta-analiz ve kapsamlı betimsel analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 23(2), 1-28.
- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 163-192.
- Önalın, F. A. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Öner, N. (2001). *Farklı cinsiyet rol yönelimli kız ve erkek üniversite öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbal, G. Ö., & Gönen, M. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarında empati ve prososyal davranışların geliştirilmesine yönelik deneysel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 48(215), 1-30.
- Özbek, M. (2005). İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 49, 568-587.
- Özcan, G. H. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklarda hareket eğitimi programının akademik beceriler, motor beceriler ve sosyal iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, E. K. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve bireylerin kendi fotoğraflarının kullanıldığı sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Özdemir, O. (2014). *Otizm davranış kontrol listesi Türkçe versiyonu geçerlik ve güvenirlik çalışmaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, S. (2007). Sosyal öyküler: Otistik çocuklara yönelik bir sağaltım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(02), 49-62.
- Özoğlu, E., & Yüksel, M. (2018). DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan duygusal okur-yazarlık programının duygusal zekâ ve dikkat becerisi düzeyleri üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 141-156.
- Palancı, M. (2023). Covid-19 öncesi ve sonrası dönemde öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve dikkat yönelimlerindeki değişim: Boylamsal bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Çalışmaları e-Dergisi*, 7(15), 515-529.
- Peterson, C. C., Peterson, J. L., & Webb, J. (2000). Factors influencing the development of a theory of mind in blind children. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 431-447.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76(2), 502-517.
- Rico, D., & Hudson, R. (2009). *Enneagram ile kişilik analizi* (G. Aksoy Çev.). İstanbul: Butik Yayınları.
- Ridley, C. A., Vaughn, S. R., & Wittman, S. K. (1982). Developing empathic skills: A model for preschool children. *Child Study Journal*, 12, 89-97.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior. *Child Study Journal*, 67, 449-470.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practices, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Roh, H., Park, K. H., Ko, H. J., Kim, D. K., Son, H. B., Shin, D. H., . . . & Heo, D. (2019). Understanding medical students' empathy based on Enneagram personality types. *Korean Journal of Medical Education*, 31(1), 73-82.
- Sarı, M., & Özgök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 479-492.
- Sarı, O. (2014). Film izleme, empati ve zihin kuramı: Asperger sendromlu bireyle yapılan vaka çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(3), 322-332.
- Sayim, M. (2021). *Yaratıcı drama etkinliklerinin empatik eğilim ve sosyal beceri düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Saymaz, E. B. (2008). Otizmde duygu algılama ve ifade etme: Bir olgu sunumu. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 32-36.
- Schaefer, C. E. (2013). *Oyun terapisinin temelleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sepehrian, A. F., & Fatahy, O. (2014). Öğrencilerin eğitimsel uyumunda enneagram kişilik tiplerinin öğretiminin etkinliği. *Klinik Psikoloji ve Kişilik*, 12(1), 29-40.

- Sevgi-İçyüz, B. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sortullu, C. (2011). *Empati eğitim programının 12 yaş grubu erkek basketbolcularda empati becerileri ve takım birlikteliği üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., & ...& Seavage, N. M. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. USA: PG Child Development Institute.
- Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. USA: Personhood Press.
- Şipit, G. (2019). *Yetişkin bireylerde bağlanma stillerinin duyguları ifade etme şekilleri ve empatik eğilim yeteneklerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tahiroğlu, D. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sembolik oyun. *Boğaziçi University Journal of Education*, 38(2), 97-114.
- Tapp, K., & Engebretson, K. (2010). Using the enneagram for client insight and transformation: A type eight illustration. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(1), 65-72.
- Tekin, D., & Girli, A. (2011). İşitme engeli olan bireyler ve zihin kuramı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 238-249.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Temel, Z. F., Kurtulmuş, Z., & Kaynak, K. B. (2016). Bilişsel gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat algı ve bellek gelişimlerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 25-49.
- Tepeli, K. (2013). Frostig görsel algı eğitim programı ile birlikte verilen nesne kontrol beceri eğitiminin 54-59 aylık çocukların nesne kontrol becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 251-260.
- Türe, E., & Barut, Y. (2020). Türkiye’de yapılan oyun terapisi çalışmalarının incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 4(8), 127-138.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 37, 136-157.
- Üstün, B. (2005). Çünkü iletişim çok şeyi değiştirir. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8(2), 88-94.
- Vuran, S. (2018). *Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için sosyal yeterliklerin geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Watts, K. S. (2008). *The effectiveness of a social story intervention in decreasing disruptive behavior in autistic children* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, the USA.
- Welman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655-684.

- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in youngchildren's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, E. D. (2010). *Dokuz tip mizaç modeli'ne göre çocuklarda karakter ve kişilik gelişimi*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yılmaz, E. D., Ünal, Ö., Palancı, M., Kandemir, M., Örek, A., Akkın, G., & Selçuk, Z. (2015). Dokuz tip mizaç ölçeği ergen (DTMÖ-E) formunun geçerlik-güvenirliği ve ergenlerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile mizaç tipleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 361-381.
- Yılmaz-Bingöl, T., & Uysal, R. (2015). Empati geliştirme grup rehberliği programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 14(2), 430-437.
- Yirmiye, N., Sigman, M., Kasari, C., & Mundy, P. (1992). Empathy and cognition in high functioning children with autism. *Child Development*, 63, 150-160.
- Yorbik, Ö., Erman, H., & Söhmen, T. (2000). Asperger Sendromu ve yüksek fonksiyonlu otizmin tanısal ayrımı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3, 102-110.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.



8. EKLER

Ek 1: Ebeveyn İzin Formu

Sayın Veli:

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Yüksek İşlevli Otistik Çocuklarda Oyun Terapisi İle Empatik Beceri ve Algı Gelişiminin İncelenmesi” adıyla yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Hafif düzey Otizm spektrum bozukluğu bulunan 6-11 yaş arası özel eğitim sınıfı öğrencilerinin oyun terapisi ile empatik becerilerinin ve algı gelişiminin etkisini incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Sosyal öyküler ve oyun etkinlikleri uygulanması şeklindedir. 6-8 hafta arasında süreceği tahmin edilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında herhangi bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse çalışmayı yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Şirin Musayeva

İletişim Bilgileri: +

Velisi bulunduğum özel eğitim sınıfı numaralı öğrencisi

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

..../..../2024

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

Ek 2: Çocuk ve Ergenlerde Empati Ölçeği

Adı- Soyadı:

Sınıf:

MADDELER	EVE T	HAYIR
1-Oynayacak arkadaş bulamayan bir kız çocuğu görmek beni üzer.		
2- Mutluluktan ağlayan erkekler aptaldır.		
3- Bana hediye gelememişse bile hediyesini açan insanları izlemeyi severim.		
4- Ağlayan bir erkek çocuğu gördüğümde ben de ağlamaklı olurum.		
5- Bir kız çocuğunun incindiğini görmek beni üzer.		
6- Neden güldüğünü bilmesem de gülen birini görünce ben de gülerim.		
7- Bazen televizyon seyrederken ağlarım.		
8- Mutluluktan ağlayan kızlar aptaldır.		
9- Birinin neden üzgün olduğunu anlamak benim için zordur.		
10- Yaralanmış bir hayvan görmek beni üzer.		
11- Oynayacak arkadaş bulamayan bir erkek çocuğu görmek beni üzer.		
12- Bazı şarkılar beni öyle üzer ki ağlamaklı olurum.		
13- Bir erkek çocuğunun incindiğini görmek beni üzer.		
14- Yetişkinler bazen ortada üzülecek bir şey olmadığında bile ağlarlar.		
15- Kedi ve köpeklerle insanlar gibi duyguları varmış gibi davranmak aptalcadır.		
16- Sınıf arkadaşımın sürekli öğretmenin yardımına ihtiyacı varmış gibi davranması beni deli eder.		
17- Hiç arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen bir arkadaşları olmasını zaten istemiyorlardır.		
18- Ağlayan bir kız çocuğu gördüğümde ben de ağlamaklı olurum.		
19- İnsanların acıklı bir film seyrettiklerinde ya da acıklı bir kitap okuduklarında ağlamalarının komik olduğunu düşünüyorum.		
20- Kurabiyelerimi yerken birinin bana kurabiyelerimden istermiş gibi baktığını görsem bile yine de tüm kurabiyelerimi yiyebilirim.		
21- Okul kurallarına uymadığı için öğretmen tarafından cezalandırılan bir sınıf arkadaşımı görmek beni üzmez.		

Katılımcı no:.....

Puan:.....Yaş:.....

Sınıf:.....

Cinsiyet: (K) (E)

Tarih:

Ek 3: I. Düzey Yanlış İnanç Testleri “*Sall Ann Testi*”

Kartları elinizde tutarak başlayınız. İlk kartı çocuğun önüne koyunuz. Yönergeler söylendikçe sırası gelen kartı alt alta koyarak resmi tamamlayınız ve test sorularını sorunuz.

- a) 1. Kart çocuğa gösterilir, işaret edilerek kart anlatılır.
“Bu Selin ve bu da Ece. Bak, burada da bir sepet ve bir kutu var.”
- b) 2. Kart çocuğa gösterilir,
“Selin’in bir topu var. Onu buraya, sepetin içine koyuyor.”
- c) 3. Kart çocuğa gösterilir
Sonra Selin dışarı çıkıyor.”
- ç) 4. Kart çocuğa gösterilir,
Ece topu sepetten alıp kutuya koyuyor.”
- d) 5. Kart çocuğa gösterilir,
“Selin geri dönmüş, topunu almak istiyor.”

Sorular:

1. “Selin topunun nerede olduğunu düşünüyor?”
2. “Selin topunu aramak için ilk önce nereye bakacak?”
3. “Top nerede?”

Ek 4: II. Düzey Yanlış İnanç Testi “Çikolata Testi”

Kartları elinizde tutarak başlayınız. İlk kartı çocuğun önüne koyunuz. Yönergeler söylendikçe sırası gelen kartı yan yana koyarak resmi tamamlayınız ve test sorularını sorunuz.

- a) 1.Kart gösterilir,
“Bu Ceren ve bu da Arda.”
- b) 2.Kart gösterilir,
“Bu Arda’nın annesi. Arda’ya çikolata veriyor.”
- c) 3.Kart gösterilir,
“Arda çikolatayı çekmeceye koyuyor ve sonra dışarıya çıkıyor.”
- ç) 4.Kart gösterilir,
“Ceren çikolatayı çekmecedan alıyor ve kutuya koyuyor. Aaa, Arda gizlice pencereden Ceren’i izliyor.”
- d) 5.Kart gösterilir,
“Arda çikolatasını almak istiyor, bak, ‘çikolatamı alacağım’ diyor.”

Soru:

- 1. Ceren Arda’nın ilk nereye bakacağını düşünüyor?”
- 2. Arda ilk nereye bakacak?”

Ek 5: Gözlerden Zihin Okuma Testi Örnek Formu

E	A	kıskanmış	korkmuş	rahatlamış	nefret ediyor
K	1	nefret ediyor	şaşırmış	nazik	öfkeli
K	2	kaba	öfkeli	şaşırmış	üzgün
E	3	arkadaşça	üzgün	şaşırmış	endişeli
E	4	rahatlamış	canı sıkkın	şaşırmış	heyecanlı
E	5	yaptığı şey için üzgün hissediyor	birine bir şey yaptırıyor	şaka yapıyor	rahatlamış
E	6	nefret ediyor	kaba	endişeli	sıkılmış
E	7	yaptığı şey için üzgün hissediyor	sıkılmış	bir şey ilgisini çekmiş	şaka yapıyor
E	8	bir şeyi hatırlıyor	mutlu	arkadaşça	kızgın
K	9	rahatsız olmuş	nefret ediyor	şaşırmış	bir şey düşünüyor
E	10	nazik	utangaç	inanmıyor	üzgün
E	11	emrediyor	umut ediyor	kızgın	iğrenmiş
E	12	aklı karışmış	şaka yapıyor	üzgün	ciddi
K	13	bir şey düşünüyor	canı sıkkın	heyecanlı	mutlu
E	14	mutlu	bir şey düşünüyor	heyecanlı	nazik
K	15	inanmıyor	arkadaşça	oynamak istiyor	rahatlamış
K	16	k kararını vermiş	şaka yapıyor	şaşırmış	sıkılmış
K	17	kızgın	arkadaşça	kaba	biraz endişeli
E	18	üzücü bir şey hakkında düşünüyor	kızgın	emrediyor	arkadaşça
K	19	kızgın	hayal kuruyor	üzgün	bir şey ilgisini çekmiş
E	20	nazik	şaşırmış	memnun değil	heyecanlı
K	21	bir şey ilgisini çekmiş	şaka yapıyor	rahatlamış	mutlu
K	22	şen	nazik	şaşırmış	bir şey düşünüyor
K	23	şaşırmış	bir şey hakkında emin	şaka yapıyor	mutlu
E	24	ciddi	yaptığından utanmış	kafası karışmış	şaşırmış
E	25	utangaç	suçlu	hayal kuruyor	endişeli
K	26	şaka yapıyor	rahatlamış	sinirli	pişman
E	27	yaptığından utanmış	heyecanlı	inanmıyor	memnun
E	28	iğrenmiş	nefret ediyor	mutlu	sıkılmış

Ek 6: Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlemci:

Gözlenen:

Uygulama Yöntemi:

Çalışılan Sosyal Beceri:

Tarih:

Yönerge: Uygulamacının davranışlarını uygulama sırasında gerçekleştirdiği davranışlar varsa, davranışı açıklayan maddenin karşısına artı (+), gerçekleştirmediği davranış maddesinin karşısına, hayır kutusuna eksi (-) işareti konulacaktır.

	1.	2.	3.	4.	5	6
	OT	OT	OT	OT	.	.
	UR	UR	UR	UR	O	O
	UM	UM	UM	UM	T	T
					U	U
					R	R
					U	U
					M	M
UYGULAMA						
Dikkat çekme						
Araç-gereç ve ortam hazırlama						
Katılımcının hazır olduğuna ilişkin onay alma						
Oturumu başlatma						
Gerekli durumda katılımcını yönlendirme						
Katılımcının tepkilerini kaydetme						
Oturumu sonlandırma						
Pekiştirme						

**** Uygulama güvenirliliği verisi toplama süreci genel olarak**

- Davranış öncesi durumlar (dikkati sağlama, ipucu sunma)
- Davranış sırasında gerçekleşen olaylar (ortamın düzenlenmesi, yanıt aralığı süresini planladığı gibi tutma vb.)
- Davranış sonrası olaylar (davranış sonrası uyarıların sunumu)

Ek 7: Bireysel Eğitimde Sosyal Öykülerin Öğretim Oturumu Veri Kayıt Formu

Gözlemci:

Gözlenen:

Sosyal Öykünün Başlığı:

Tarih:

	Model olma	Sözel ipucu	Bağımsız
Derse hazır olur			
Göz kontağı kurar			
Verilen yönergeler uyar			
Sosyal öykü kitabını inceler			
Sosyal öyküyü yüksek sesle okur			
Sosyal öyküye uygun soruları yanıtlar			
Sosyal öykü okunduğunda dikkatli dinler			

Ek 8: Oyun Temelli Grup Öğretim Oturumu Veri Kayıt Formu

Gözlemci:

Uygulanan Grup Etkinliği Başlığı:

Tarih:

Katılımcı	A1	A2	A3	A4	A5	A6	Açıklama
Etkinlik							
Derse hazır olma							
Grup etkinliklerinde görev alma							
Grup etkinliklerinde verilen görevi tamamlama							
Grup etkinliklerinde uygun şekilde sonlandırma							
Devam eden grup etkinliğine katılma							

Öğretim Oturumunu Puanlama:

- Her zaman yapar (3)
- Ara-sıra yapar (2)
- Hiç yapmaz (1)

Ek 9: 1. Sosyal Öykü

Başlık: Benim Kedim Hasta Oldu

Konu: Üzölmek

Benim kedim hasta. Bu durum ailemi ve beni üzüyor. Kediler bazen iyileşir, bazen de iyileşmez. Veteriner hekim kedime yarım etmeye çalışacak. Kediler iyileşemediklerinde uykuya dalarlar ve uyanmazlar. Kedim uyanmazsa, onunla geçirdiğim tüm eğlenceli zamanları hatırlayabilirim. Kedim hakkında resimler çizebilir ve ailemle kedim hakkında konuşabilirim. Kedim için üzgün olduğumda ailem bana yardım edecek.

Sosyal öykü	Cümle türü
<i>Benim kedim hasta. Bu durum ailemi ve beni üzüyor.</i>	Betimleyici cümle
<i>Kediler bazen iyileşir, bazen de iyileşmez. Veteriner hekim kedime yarım etmeye çalışacak.</i>	Yönlendirici cümle
<i>Kediler iyileşemediklerinde uykuya dalarlar ve uyanmazlar.</i>	Yansıtıcı cümle
<i>Kedim uyanmazsa, onunla geçirdiğim tüm eğlenceli zamanları hatırlayabilirim. Kedim hakkında resimler çizebilir ve ailemle kedim hakkında konuşabilirim.</i>	Doğrulayıcı cümle
<i>Kedim için üzgün olduğumda ailem bana yardım edecek</i>	İşbirlikçi cümle

Ek 10: 2.Sosyal Öykü

Başlık: Doğum Günümdeki Hediyeler.

Konu: Mutlu Olmak

Bugün benim doğum günüm. Doğum gününe tüm arkadaşlarımı davet ettim. Arkadaşım, benim en sevdiğim kitabı hediye almış. Çok mutlu oldum. Arkadaşıma hediye için teşekkür ettim. Birisini mutlu etmek güzel bir davranıştır. Bende arkadaşlarımın doğum günlerinde hediye alacağım. Onlarda mutlu olurlar.

Sosyal öykü	Cümle türü
<i>Bugün benim doğum günüm. Doğum gününe tüm arkadaşlarımı davet ettim.</i>	Betimleyici cümle
<i>Arkadaşım, benim en sevdiğim kitabı hediye almış.</i>	Yönlendirici cümle
<i>Çok mutlu oldum. Arkadaşıma hediye için teşekkür ettim.</i>	Yansıtıcı cümle
<i>Birisini mutlu etmek güzel bir davranıştır.</i>	Doğrulayıcı cümle
<i>Bende arkadaşlarımın doğum günlerinde hediye alacağım. Onlarda mutlu olurlar.</i>	Kontrol cümle

Ek 11: 3. Sosyal Öykü

Başlık: Oyun Zamanı

Konu: Kızgın Olmak

Arkadaşlarla oynamak güzeldir. Arkadaşlarımla oynarken bazen yarışma yaparız. Oyunu kazandığımda sevinirim. Oyunu kaybettiğimde sinirlenirim. Birlikte oynadığım arkadaşlarım da yarışı kazanabilir. Yarışı kaybettiğimde üzülsem de arkadaşlarıma vurmada onları kutlarım. Arkadaşlarım oyun sonunda “haydi kazananı alkışlayalım” der. Oyunu kaybettiğim zaman kazanan arkadaşımı alkışladığım da oyun oynadığım herkes çok mutlu olur.

Sosyal öykü	Cümle türü
<i>Arkadaşlarla oynamak güzeldir.</i>	Betimleyici cümle
<i>Arkadaşlarımla oynarken bazen yarışma yaparız.</i>	
<i>Oyunu kazandığımda sevinirim. Oyunu kaybettiğimde sinirlenirim.</i>	Yönlendirici cümle
<i>Birlikte oynadığım arkadaşlarım da yarışı kazanabilir.</i>	Kontrol cümle
<i>Yarışı kaybettiğimde üzülsem de arkadaşlarıma vurmada onları kutlarım.</i>	Doğrulayıcı cümle
<i>Arkadaşlarım oyun sonunda “haydi kazananı alkışlayalım” der.</i>	İşbirlikçi cümle
<i>Oyunu kaybettiğim zaman kazanan arkadaşımı alkışladığım da oyun oynadığım herkes çok mutlu olur.</i>	Yansıtıcı cümle

Ek 12: 4. Sosyal Öykü

Başlık: Babaannem Çok Şaşırdı

Konu: Şaşırmak

Babaannem bizden uzak şehirde yaşıyor. Uzun zaman oldu görüşemedik. Bugün babaanneme ziyarete gideceğiz. Ama benim geleceğimden haberi yok. Ona sürpriz yapacağım. Ona çok güzel hediye aldım. Görünce çok şaşıracak. Babaannem beni görünce çok şaşırdı ve mutlu oldu. Onun için aldığım hediye de verdim. Babaannemi şaşırtmak beni mutlu ediyor.

Sosyal öykü	Cümle türü
<i>Babaannem bizden uzak şehirde yaşıyor. Uzun zaman oldu görüşemedik.</i>	Betimleyici cümle
<i>Bugün babaanneme ziyarete gideceğiz.</i>	Yönlendirici cümle
<i>Ona çok güzel hediye aldım. Görünce çok şaşıracak.</i>	Doğrulayıcı cümle
<i>Babaannem beni görünce çok şaşırdı ve mutlu oldu. Onun için aldığım hediye de verdim.</i>	Kontrol Cümle
<i>Babaannemi şaşırtmak beni mutlu ediyor.</i>	Yansıtıcı cümle

Ek 13: 5. Sosyal Öykü

Başlık: Kardan adam yapalım

Konu: Üşümek

Her kış bahçemiz karla dolar. Karla oynamam için kalın kıyafetlerimi giyersen asla üşümem. Yarın, kardan adam yapmak için kalın kıyafetlerimi giyeceğim. Sıcak kıyafetleri giyip kar oynamak doğru bir davranıştır. Üşümezsem eğer hasta da olmam. Kardan adam da üşümesin diye, ona da bere ve eldiven taktım.

Sosyal öykü	Cümle türü
<i>Her kış bahçemiz karla dolar.</i>	Betitleyici cümle
<i>Karla oynamam için kalın kıyafetlerimi giyersen asla üşümem.</i>	Yönlendirici cümle
<i>Yarın, kardan adam yapmak için kalın kıyafetlerimi giyeceğim.</i>	Betitleyici cümle
<i>Sıcak kıyafetleri giyip kar oynamak doğru bir davranıştır.</i>	Doğrulayıcı cümle
<i>Üşümezsem eğer hasta da olmam.</i>	Yansıtıcı cümle
<i>Kardan adam da üşümesin diye, ona da bere ve eldiven taktım.</i>	Kontrol cümlesi

Ek 14: 6. Sosyal Öykü

Başlık: Arkadaşıma Mektup

Konu: Heyecanlanmak

Benim adım Ela. Bazen arkadaşlarıma mektup yazarım. Mektup yazmak beni ve arkadaşımı heyecanlandırır. Bugün bir arkadaşıma mektup yazacağım. Arkadaşım mektubu aldığında sevinmesi beni mutlu eder. Mektupta arkadaşımın da bana yazmasını istedim. Arkadaşımdan gelecek olan mektuba heyecanla bekliyorum.

Sosyal öykü	Cümle türü
<i>Bazen arkadaşlarıma mektup yazarım.</i>	Betitleyici cümle
<i>Mektup yazmak beni ve arkadaşımı heyecanlandırır.</i>	Yönlendirici cümle
<i>Bugün bir arkadaşıma mektup yazacağım.</i>	Betitleyici cümle
<i>Arkadaşım mektubu aldığında sevinmesi beni mutlu eder.</i>	Yansıtıcı cümle
<i>Mektupta arkadaşımın da bana yazmasını istedim.</i>	İşbirlikçi cümle

Ek 15: Duygu Tombalası



Ek 16: İzin Yazışmaları

←

📎

⌚

🗑️

✉️

⌚

🔄

📎

📄

⋮

1 ileti dizisinden 1.

←

🖨️

🔗

(konu yok)

Harici

Gelen Kutusu x

S

25 Kas 2022 Cum 23:37

☆

↩️

⋮

Sayın Arş. Gör. Aslı GÜRTUNCA hocam, Doç. Dr. Mehmet PALANCI danışmanlığında yürüteceğim "Yüksek İşlevli Otistik Çocuklarda Oyun Terapi Kullanımı İle Empatik Beceri ve Algı Gelişiminin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezim kapsamında araştırmayı yürütebilmemiz için "Çocuk ve Ergenler için Empati Ölçeği" adlı ölçeğinizi kullanmayı planlıyorum. Sizin için de uygunsa ölçeğinizin geçerlik, güvenirlik, ölçek maddesi ve puanlama bilgilerini iletirseniz çok memnuniyet duyarız. Çalışmanız, atf kurallarına ve etik normlara uygun şekilde kullanılacaktır. Cevabınızı sabırsızlıkla bekliyorum, şimdiden teşekkür ederim.

A

28 Kas 2022 Pzt 15:09

☆

↩️

⋮

Alıcı: ben ▼

Merhaba,

Çalışmanızın katılımcı grubu, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu yaş aralığında ise (8-14) Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Türkiye Formunu çalışmanızda kullanabilirsiniz. Benden istediğiniz tüm psikometrik bilgiler ve puanlama bilgileri tezimde mevcuttur.

Kolaylıklar ve iyi çalışmalar diliyorum.

Aslı GÜRTUNCA HANİF

←

📎

⌚

🗑️

✉️

⌚

🔄

📎

📄

⋮

2 ileti dizisinden 1.

Sayın Dr. Alev Gırlı hocam, Doç. Dr. Mehmet PALANCI danışmanlığında yürüteceğim "Yüksek İşlevli Otistik Çocuklarda Oyun Terapi Kullanımı İle Empatik Beceri ve Algı Gelişiminin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezim kapsamında araştırmayı yürütebilmemiz için "Zihin Kuramı testleri ve Gözlerden zihin okuma testi(Cambridge Cam Test)" adlı ölçeğinizi kullanmayı planlıyorum. Sizin için de uygunsa ölçeğinizin geçerlik, güvenirlik, ölçek maddesi ve puanlama bilgilerini iletirseniz çok memnuniyet duyarız. Çalışmanız, atf kurallarına ve etik normlara uygun şekilde kullanılacaktır. Cevabınızı sabırsızlıkla bekliyorum, şimdiden teşekkür ederim.

S

17 Kas 2022 22:12

☆

30 Kas 2022 11:54

☆

Merhabalar,

Teziniz için istediğiniz testler ekte, kolay gelsin

Alev Gırlı

SHIRIN MUSAYEV

Kas 2022 Cmt, 23:28 tarihinde şunu yazdı:

5 ek • Gmail tarafından tarandı

çocuk-göz-kayıt...

eyestest_child_T...

çocuk göz yanıtl...

1. ve 2. düzeyzihl...

1. ve 2. düzey z.k...

Ek 16: Etik Kurul Kararı



T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-81614018-000-2300024204
Konu : Etik Kurul Belgesi (Shirin
MUSA YEVA)

25.04.2023

Sayın Shirin MUSAYEVA
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrencisi

"Yüksek İşlevli Otistik Çocuklarda Oyun Terapi Kullanımı ile Empatik Beceri ve Algı Gelişiminin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezi çalışmamız için gerekli olan Etik Kurul incelemesi Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılmış olup, çalışmamıza ait onay formu Ek'te gönderilmiştir.

Bilgilerinize sunulur.

Prof. Dr. Atilla ÇİMER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Etik Kurul Formu (4 Sayfa)

Belge Doğrulama Kodu: AEFAMAD

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Takip Adresi: <http://abyz.trabzon.edu.tr/URMS/Record/Confirmation/Page/index>

Adres: Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü, Süğürtüz Mah. Adnan Kahveci Bulvarı, 61325 – Akçağatı-
Trabzon / TR82070
Telefon No: (0 462) 4551000
e-Posta:
Rep Adresi: trabzonunivresenli@trabzon.edu.tr

Faks No:
İnternet Adresi:

Bilgi için:
Telefon No:
Direkt Hat:

Şeyma Şekircioğlu
Müdür
(0 462) 4551066 - 1066



9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı [REDACTED] yılında Türkmenistan ülkesinin [REDACTED] ilçesinde doğdu. İlkokul, ortaokul ve liseyi Lebap ili Garabekevül ilçesinin N 17 okulunda tamamladı. 2016 senesinde Türkiye' ye geldi. Bir sene Türkçe hazırlık okudu. 2017 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Özel eğitim bölümünü kazandı ve 2021 yılında mezun oldu. Yaklaşık 2 sene Trabzon ilinde MEM Psikoloji ve Pedagoji Danışmanlık Merkezinde Özel eğitim öğretmeni olarak çalışmıştır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : [REDACTED]

e-posta : [REDACTED]