

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ÖĞRETİM PROGRAMININ
ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER ÜZERİNDEKİ
ETKİLİLİĞİ

SERDAR SÖNMEZ

BOLU - 2020

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ÖĞRETİM PROGRAMININ
ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER ÜZERİNDEKİ
ETKİLİLİĞİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Serdar SÖNMEZ

Danışman
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

BOLU, MAYIS – 2020

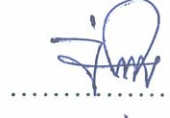
DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Serdar SÖNMEZ tarafından hazırlanan “Sosyal Problem Çözme Öğretim Programının Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler Üzerindeki Etkililiği” başlıklı çalışma jüri tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. 15/05/2020

Jüri Üyeleri, Akademik Unvan, Ad ve SOYAD

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. İlkur ÇİFCİ TEKİNARSLAN



Üye : Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU



Üye : Doç. Dr. Elif SAZAK



Üye : Doç. Dr. Seray OLÇAY GÜL



Üye : Dr. Öğrt. Üyesi Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN



Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nün Onayı



Prof. Dr. Osman GÖRÜR

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEZİ DESTEKLEYEN KURUM YA DA KURULUŞLAR

Bu alıŐma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) birimi tarafından 2017.02.07.1202 no'lu Bilimsel Araştırma Projesi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.



ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora Tezi olarak sunduğum, “Sosyal Problem Çözme Öğretim Programının Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler Üzerindeki Etkililiği” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. **15/05/2020**

Serdar SÖNMEZ



Aileme

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın tamamlanması aşamasında değerli bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, hiçbir zaman desteğini ve güler yüzünü esirgemeyen, beni sürekli çalışmaya teşvik eden, bana ve araştırmaya büyük emek harcayan kıymetli danışmanım Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a;

Tez izleme komitelerinde sundukları görüş ve önerileriyle bana yol gösteren değerli hocalarım Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU ve Doç. Dr. Elif SAZAK'a;

Tez savunmamda yapıcı önerileriyle katkı sağlayan sevgili hocalarım Doç. Dr. Seray OLÇAY GÜL ve Dr. Öğrt. Üyesi Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN'e;

Lisansüstü eğitimim süresince değerli bilgi birikimini benimle paylaşan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ, Doç. Dr. Emine ERATAY ve Dr. Öğrt. Üyesi Nurhan CORA İNCE ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan tüm değerli hocalarıma;

Lisansüstü eğitimim boyunca tecrübelerinden yararlandığım, yeri geldiğinde beni kardeşleri gibi görüp yardımına koşan sevgili hocalarım Dr. Öğrt. Üyesi Alpaslan KARABULUT ve Dr. Öğrt. Üyesi Hakan ÖZAK'a;

Maddi ve manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim arkadaşlarım Havva Aysun KARABULUT, araştırma verilerini toplamamda yardımcı olan Mehtap KOT ve araştırmada kullanılan senaryo videolarının hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen Burcu AKTAŞ, Nesime Kübra TERZİOĞLU ve Işıl TERZİOĞLU'na;

Araştırmaya büyük bir istekle katılarak bana katkıda bulunan öğrencilerime, öğretmenlerine ve ailelerine, okulun tüm imkanlarını sunan okul yönetimine;

Hayatı boyunca her türlü fedakârlığı yaparak bu günlere ulaşmamda çok büyük emeği olan ilk öğretmenlerim anne ve babama;

Desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her düştüğümde ellerimden tutup beni kaldıran, her umutsuzluğumda ve mutluluğumda yanımda olan, hayatımdaki sevgiye anlam veren ve araştırmanın uygulama aşamasında yardımını esirgemeyen kıymetli eşim Mihriban ve en değerli varlığım, hayatımın neşesi oğlum Mehmet Kutay'a;

Hayatımda var olmalarıyla bana neşe ve umut katan sevgili dostlarım İsmail Hakkı ÇATLAK, Caner KALANDER, Murat TARHAN ve Yasemin YILMAZ'a;

Son olarak tüm süreç boyunca bütün resmi işlerde ne zaman danışsam beni geri çevirmeyen, sorunlarıma çözüm üreten, elinden gelen her türlü fedakarlığı yapan üniversitemizin güzide personellerinden biri olan ve bana mesai arkadaşlığı yapan Tuncay ALP'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



İÇİNDEKİLER

TEZİ DESTEKLEYEN KURUM YA DA KURULUŞLAR	i
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	ii
İTHAF.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT	xv
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	11
1.3. Önem.....	12
1.4. Sınırlılıklar	13
1.5. Sayıtlar.....	14
1.6. Tanımlar.....	14
II. BÖLÜM	16
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	16
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	16
2.1.1. Problem.....	16
2.1.1.1. Problemlerin sınıflandırılması	18
2.1.1.2. Problem türleri	19

2.1.2. Problem çözüme	21
2.1.3. Sosyal problem çözüme	25
2.1.3.1. Sosyal problem çözümenin önemi	31
2.1.3.2. Sosyal problem çözümenin değerlendirilmesi	33
2.1.3.2.1. Sosyal problem çözüme yönelik geliştirilen ölçme araçları	34
2.1.3.2.2. Sosyal problem çözüme yönelik geliştirilen programlar	39
2.2. İlgili Araştırmalar	44
2.2.1. Yurt dışı araştırmalar	45
2.2.2. Yurt içi araştırmalar	54
III. BÖLÜM	67
3. Yöntem	67
3.1. Araştırma Modeli	67
3.1.1. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	67
3.2. Bağımlı Değişken	69
3.3. Bağımsız Değişken	69
3.3.1. Sosyal Problem Çözme Öğretim Programının (SPÇÖP) hazırlanması	69
3.3.1.1. Hedef becerilerin belirlenmesi	70
3.3.1.2. Senaryoların ve video kayıtların hazırlanması	72
3.3.1.3. Sosyal problem çözüme öğretim programının (SPÇÖP) geliştirilmesi	73
3.4. Katılımcılar ve Seçimi	76
3.5. Ortam	78
3.6. Araç Gereçler	79
3.7. Uygulama Süreci	79
3.7.1. Başlama düzeyi	80

3.7.2. Öğretim	81
3.7.3. Yoklama.....	83
3.7.4. İzleme.....	84
3.7.5. Genelleme	85
3.8. Verilerin Toplanması	85
3.8.1. Etkililik verilerinin toplanması	85
3.8.2. Güvenirlik verilerinin toplanması.....	86
3.8.2.1. Gözlemciler arası güvenirlik verisinin toplanması	86
3.8.2.2. Uygulama güvenirligi verisinin toplanması.....	86
3.8.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması.....	87
3.9. Verilerin Analizi	87
3.9.1. Etkililik verilerinin analizi	87
3.9.2. Güvenirlik verilerinin analizi.....	92
3.9.2.1. Gözlemciler arası güvenirlik verisinin analizi.....	92
3.9.2.2. Uygulama güvenirligi verisinin analizi.....	92
3.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi.....	92
IV. BÖLÜM.....	94
4. Bulgular	94
4.1. Etkililik Bulguları	94
4.1.1. “Param Yetmedi” başlıklı seneryonun yer aldığı problem durumunda katılımcıların sosyal problem çözmeyi kazanma ve kalıcılığını sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular	95
4.1.2. “TV İzleme” başlıklı seneryonun yer aldığı problem durumunda katılımcıların sosyal problem çözmeyi kazanma ve kalıcılığını sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular	100

4.1.3. “Yapboz” başlıklı seneryonun yer aldığı problem durumunda katılımcıların sosyal problem çözmeyi kazanma ve kalıcılığını sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular	106
4.1.4. Grafikselsel verilerin analiz bulguları	111
4.2. Genelleme Bulguları	112
4.3. Güvenirlik Bulguları	116
4.3.1. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları	117
4.3.2. Uygulama güvenirliği bulguları	117
4.4. Sosyal Geçerlik Bulguları	118
V. BÖLÜM	121
5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler	121
5.1. Tartışma	121
5.2. Sonuç	135
5.3. Öneriler	136
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	136
5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	136
KAYNAKÇA	138
EKLER	163
Ek-1. Hedef Becerilerin Belirlenmesi Öğretmen ve Ebeveyn Görüşme Formu ...	164
Ek-2. Problem Durumlarının Görsel Formu	168
Ek-3. Senaryolar	171
Ek-4. Sosyal Problem Çözme Öğretim Programı	177
Ek-5. Veli Onay Formu	192
Ek-6. Sosyal Problem Çözme Öğretim Programında Yer Alan Basamakları Gösteren İpucu Kartları	194
Ek-7. Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formları	195

Ek-8. Öğretim Oturumları Veri Toplama Formları	201
Ek-9 Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formları	204
Ek-10. Genelleme Oturumları Veri Toplama Formları	207
Ek-11. Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu.....	210
Ek-12. Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formları	211
Ek-13. Sosyal Geçerlilik Soruları	215
Ek-14. Etik Kurul İzni	216
Ek-15. Araştırma İzni	217
Ek-16. Özgeçmiş	218

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Günlük yaşamda karşılaşılan problem durumları	71
Tablo 3.2. Katılımcıların demografik özellikleri	77
Tablo 3.3. Uygulama güvenilirliği verisine ilişkin bulgular	117



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Sosyal problem çözme sürecinin şematik sunumu.....	29
Şekil 3.1. Öğretim programının hazırlanması sürecinde izlenen adımlar	70
Şekil 3.2. Hedef becerileri belirlemek için izlenen süreç	72
Şekil 3.3. Senaryoların ve video kayıtların hazırlanmasında izlenen süreç	73
Şekil 3.4. Sosyal problem çözme öğretim programının (SPÇÖP) basamakları	74
Şekil 3.5. Sosyal problem çözme öğretim programı (SPÇÖP) basamak takip şeması... 75	
Şekil 4.1. “Param yetmedi” senaryosuna göre katılımcıların sosyal problem çözme kazanma düzeylerine ilişkin bulgular	99
Şekil 4.2. “TV izleme” senaryosuna göre katılımcıların sosyal problem çözme kazanma düzeylerine ilişkin bulgular	105
Şekil 4.3. “Yapboz” senaryosuna göre katılımcıların sosyal problem çözme kazanma düzeylerine ilişkin bulgular	110
Şekil 4.4. “Sabun yok” senaryosuna göre katılımcıların genelleme ön test-son test düzeylerine ilişkin bulgular	113
Şekil 4.5. “Birlikte oynayalım mı?” senaryosuna göre katılımcıların genelleme ön test-son test düzeylerine ilişkin bulgular	115
Şekil 4.6. “Önüme geçme?” senaryosuna göre katılımcıların genelleme ön test-son test düzeylerine ilişkin bulgular	116

ÖZET

SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ÖĞRETİM PROGRAMININ ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

SÖNMEZ, Serdar

Doktora Tezi

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Mayıs – 2020, xvi (+) 220 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde sosyal problem çözme sürecinin öğretildiği öğretim programının etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmaya zihinsel yetersizlik tanısı almış, 16 ile 19 yaşları arasında yer alan dokuz öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni sosyal problem çözme öğretim programıdır. sosyal problem çözme öğretim programı probleme yönelme, problemi tanımlama ve formüle etme, alternatif çözüm yolları üretme, karar verme ve çözümü uygulama ve değerlendirme aşamaları temel alınarak hazırlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise araştırmada yer alan katılımcıların sosyal problem çözme öğretim programında yer alan basamakları öğrenerek problemi çözmeleridir.

Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Uygulama süreci başlama düzeyi, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumları olmak üzere beş evrede tamamlanmıştır. Araştırma verileri hazırlanan veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Çalışmanın etkililik verileri grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiş ve görsel olarak sunulmuştur.

Araştırmanın etkililik bulgularında, çalışmaya katılan dokuz katılımcının hepsinde sosyal problem çözme öğretim programının etkili olduğu görülmüştür. Genelleme bulgularında altı katılımcının öğrendikleri aşamaları farklı problem

durumlarına genelleyebildikleri, diğer üç katılımcının ise sosyal problem çözüme modelinin problem çözüme kısmında başarılı olduğu fakat çözümlü uygulama kısmında başarılı olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal geçerlik bulgularından, katılımcıların ve öğretmenlerinin araştırma hakkında olumlu görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel yetersizlik, problem, problem çözüme, sosyal problem çözüme, sosyal problem çözüme modeli, sosyal problem çözüme öğretim programı.



ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF SOCIAL PROBLEM SOLVING INSTRUCTION PROGRAM ON INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

SÖNMEZ, Serdar

Phd Thesis

Special Education Department

Education of Mentally Handicapped

Supervisor: Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

May – 2020, xvi (+) 220 Pages

The aim of this study is to reveal whether the curriculum that teaches social problem solving process is effective in solving the problems faced by individuals with intellectual disabilities in their daily lives. Nine students between the ages of 16 and 19 diagnosed with intellectual disability participated in the study.

The independent variable of the research is the social problem solving instruction program. The social problem solving instruction program has been prepared based on the stages of problem orientation, problem definition and formulation, generation of alternative solutions, decision making and solution implementation and verification. The dependent variable of the research is that the subjects participating in the research solve the problem by learning the steps in the social problem solving instruction program.

In the study, the multiple probe design with probe session across subjects model, is one of the single subject designs, was used. The practise process has been completed in five phases, base line, instruction, probe, monitoring and generalization sessions. The research data were collected using prepared data collection tools. Efficacy data of the study were analyzed and presented visually through graphical analysis.

In the effectiveness findings of the research, it was seen that the social problem solving instruction program was effective in all nine subjects participating in the study.

In the generalization findings, it was determined that six subjects were able to generalize the stages they learned to different problem situations, while the other three subjects were successful in the problem solving part of the social problem solving model, but they were not successful in the solution part.

From the social validity findings, it was concluded that the subjects and their teachers gave a positive opinion about the research.

Keywords: Intellectual disability, problem, problem solving, social problem solving, social problem solving model, social problem solving instruction program.



I. BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Eğitimde bütün bireyler için hedeflenen amaç, bireylerin toplum içerisinde bağımsız bir yaşam sürdürebilmelerini sağlamaktır. Bu amaç özel gereksinimli bireyler için çok daha önemlidir. Özel gereksinimli bireylerin içinde buldukları toplumda bağımsız yaşayabilmeleri, topluma uyum sağlayabilmeleri için çeşitli bilgi ve becerileri kazanmaya ihtiyaçları olduğu, bu bilgi ve beceri alanlarının; akademik, günlük yaşam, özbakım, kendini yönetme ya da düzenleme, iş ve meslek, serbest zaman ve sosyal beceriler gibi önemli beceri alanlarını kapsadığı ifade edilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Olçay-Gül, 2018; Snell ve Brown, 2011).

Özel gereksinimi olsun olmasın tüm bireyler, biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelmekte ve doğdukları andan itibaren sosyal varlıklarını kültürel bir ortamda sosyal ilişkiler kurarak sürdürmektedirler (Schneider ve Byrne, 1985). Sosyal ilişkiler kurarken, yaşadıkları topluma ayak uydurabilmeleri, üstlerine düşen rolleri oynayabilmeleri ve toplum içerisinde bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal becerilere gereksinim duymaktadırlar. Sosyal beceriler, bireyin yaşadığı sosyal çevreyle etkileşimi sonrasında olumlu dönütler elde etmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Rutherford, Mathur, Sarup, Quinn ve Mary, 1998; aktaran Avcıoğlu, 2005). Sosyal beceriler, diğer beceri alanları olan akademik beceriler, günlük yaşam becerileri, özbakım becerileri, kendini yönetme ya da düzenleme becerileri, iş ve meslek becerileri ve serbest zaman becerileri ile yakından ilişkilidirler. Sosyal beceriler, bireylerin sıralanan bu becerileri kazanmalarında ve kazandıkları becerileri geliştirmelerinde katkı sağlamaktadır (Avcıoğlu, 2005; Çifci ve Sucuoğlu, 2005; Olçay-Gül, 2018).

Yaşam, hayatı anlamlı kılan birçok deneyimle doludur (Chang, D'Zurilla ve Sanna, 2004). Bireyler günlük yaşamları boyunca sosyal ortamlarda farklı kişilerle

etkileşime girerek, çeşitli deneyimler kazanmakta, bunların sonucunda ise yeni sosyal beceriler öğrenmektedirler. Öğrendikleri bu sosyal becerileri günlük yaşantılarında etkileşime girdikleri kişilerle, karşılaştıkları olaylarda ve katıldıkları sosyal ortamlarda sıklıkla kullanmaktadırlar (Çifci ve Sucuoğlu, 2005; Ergenekon, 2013). Bireylerin zaman zaman etkileşime girdikleri sosyal çevreyle ilgili yaşadıkları bazı deneyimleri rahatsız edici ya da can sıkıcı olabilmektedir. Rahatsız edici bu durumlardan dolayı bireyler günlük hayatlarında sıklıkla problemlerle karşılaştıklarını ifade etmektedirler (Chang, D'Zurilla ve Sanna, 2004).

Literatürde, “*problem*” ve “*sorun*” kavramlarının genellikle eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar bu iki kavramın farklı olduğunu, *problem* kelimesinin, çözülmesi istenen matematiksel bir soru olduğunu, *sorun* kelimesinin ise araştırılıp, düşünülüp sonuçlandırılması gereken bir durum olduğunu ifade etmektedirler (Güler, 2007). *Problem*, genellikle matematiksel bir işlem olarak adlandırılırken, günlük yaşamda hedefe ulaşmayı engelleyen, bu nedenle çözülmesi ve ortadan kaldırılması gereken bir durum olarak da tanımlanmaktadır (Schmidt, 1983). *Problem*, bireyin kendi sosyal veya fiziksel ortamında ortaya çıkabileceği gibi kişisel durumlarda veya kişiler arası durumlarda da ortaya çıkabilmektedir. Bazı problemler anlık (otobüsü kaçırmak, anahtarı asansör boşluğuna düşürmek gibi), bazıları benzer ya da bağlantılı olaylara bağlı olarak ard arda (işverenin sürekli tekrarlayan anlamsız istekleri gibi), bazıları ise sürekli devam eden, kronik (bitmeyen ağrı, yalnızlık hissi, ciddi bir hastalık gibi) problemler olabilmektedir. Bir durum ya da olay herkes için *problem* olabileceği gibi bazı durum ya da olaylar birisi için *problem* olabilirken bir başkası için *problem* olmayabilir. Dahası, aynı durum ya da olay bir birey için o anda *problem* olabilirken bir başka zamanda *problem* olmayabilir. Sonuç olarak bireylerin karşılaştıkları problemleri “*problem*” olarak algılamaları; kişilik özelliklerine, hangi zaman diliminde yaşandığına, hangi ortam ve durumda *problemle* karşılaştıklarına göre değişiklik gösterebilmektedir (Nezu, Nezu ve D'Zurilla, 2013).

Problemle karşılaşıldığında, “kendi kendine soru sorma” gereksinimi ortaya çıkmakta ve birey çözümü düşünmeye başlamaktadır. Düşünmeyle birlikte karşılaşılan *problem*in çözüme ulaştırılması birey için amaca dönüşmekte ve bu amaç da bireyin düşünmesini yönlendirmektedir. Dolayısıyla *problemle* başlayan düşünme, bir süreci

oluşturmaktadır (Kalaycı, 2001). Problemler; düşünmenin eyleme dönüştüğü davranışsal etkilerle, kısaca problem çözmeyle ortadan kaldırılmaktadır (Gagne, 1959).

Problem çözme, bireyin yaratıcılığıyla ilişkilidir ve günlük yaşamın gerekliliği olarak görülmektedir (Taylor, 2005). Gagne (1959), problem çözmenin, insanoğlunun varlığını sürdürebilmesi için gerekli en temel özelliklerden biri olduğunu ifade etmektedir. Problem çözme; *beceri, yöntem, strateji, yaklaşım, model, teknik ve süreç* olarak farklı şekillerde ifade edilmektedir. Dewey (1910) problem çözme bir *yöntem* olarak, Polya (1973) problem çözme *model* olarak, Bingham (1983) problem çözme *beceri* olarak ele almışlardır. D’Zurilla ve Goldfried (1968) problem çözme *süreç* olarak ele almıştır. Problem çözmenin farklı şekillerde ifade edilmesi, araştırmacıların bazılarının *davranışçı yaklaşımı* bazılarının ise *bilişsel yaklaşımı* benimsemiş olmasına bağlanmaktadır. Davranışçı yaklaşımda, bireyin karşılaştığı problemi nasıl tanımladığı, çözüm önerilerini nasıl bulduğu ve çözüm önerilerinden hangisini nasıl uygulayacağına karar verdiği gözlenemediği için problem çözmede ortaya koyduğu gözlenebilir davranışlarına odaklanılması gerektiği vurgulanmakta (Schultz, 1981; aktaran Arslan, 2016), dolayısıyla *beceri* olarak sorunu çözüp çözemediğine bakılmaktadır. Bilişsel yaklaşımda ise problem çözmenin, problemi tanımlama, alternatif çözüm önerileri üretme, en iyi çözüm önerisini seçme, çözüm önerisini uygulama ve değerlendirme basamaklarından oluşan bir *süreç* kapsadığı ifade edilmektedir (Lange, 1993; aktaran Arslan, 2016; Çifci, 2001). Bu çıkış noktasından ele alındığında problem çözmenin duygu, davranış ve bilişsel boyutlarının olduğu, bir süreci gerektirdiği belirtilmekte, “*bilişsel süreç yaklaşımı*” olarak da ifade edilmektedir.

Problem çözme, beceri, süreç, strateji olarak ele alındığı için farklı şekillerde tanımlanmıştır. Heppener ve Krauskopf’a (1987) göre *problem çözme*, bireyin yaşam boyu karşılaştığı problemleri çözmek için sergilediği bilişsel, davranışsal ve duygusal çabalarının tümüdür. Bingham (1983), problem çözme amaca ulaşmada karşılaşılan güçlüklerin aşılması olarak tanımlarken, Kalaycı (2001) bir problemi çözmek için mantıksal bir sıra izleyen adımların bilinçli bir şekilde takip edildiği bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda da *problem çözme*, bilişsel, duygusal ve davranışsal becerileri içeren bir süreçtir ve bu süreç birbirini takip eden bazı adımlardan meydana gelmektedir (Agran, Blanchard, Wehmeyer ve Hughes, 2002) şeklinde ifade edilmektedir. Problem çözme bireylere erken yaşta kazandırılması

gereken ve bütün yaşamı boyunca bireyin ihtiyaç duyacağı ve yeri geldiği zaman kullanacağı, engelleri ortadan kaldırma sürecidir (Gagne, 1959).

Erken yaşlardan başlayarak öğretilmesi gerekli olan problem çözmede *sürece* ya da *performansa* dayalı olmak üzere iki farklı öğretim yaklaşımının olduğu ifade edilmektedir. *Süreç odaklı yaklaşım*; problemi çözmek için izlenmesi gereken, problemi tanımlama, probleme yönelik çözüm önerileri bulma ve en uygun çözüm önerisini uygulama aşamalarını öğretmeyi amaçlar. Problemlerle karşılaşan bireyden öncelikle karşılaştığı problemi tanımlaması istenmektedir. Daha sonra var olan probleme uygun çözüm önerileri üretmesi, çözüm önerilerinden en iyi olanı uygulaması ve sonucunda ne olduğunu değerlendirmesi beklenmektedir (Öğülmüş, 2001). *Performansa dayalı yaklaşım* ise bir problem anında bireyin sergilediği davranışlar üzerine yoğunlaşmaktadır. Bireyin problem durumuyla karşılaştığında nasıl tepki verdiği (göz teması), neler söylediği, nasıl söylediği (ses tonu, jest ve mimikler) gibi unsurları da bünyesinde barındırmaktadır (Öğülmüş, 2001).

Bireyler, problem çözmeyi; model olduğunda, uygulandığında ve öğretildiğinde, öğrenir ve hayata geçirmeye başlarlar (Wehmeyer ve Agran, 2005). Problem çözmenin öğrenilmesi ve günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılması bireye oldukça olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu katkılardan ilki; bireyin kişisel yeterliliğini ve öz farkındalığını kazanmasını sağlaması ve sorunlarını bağımsız olarak aşabilmesini cesaretlendirmesidir (Mastropieri, Scruggs ve Shiah, 1997). İkinci olumlu katkısı ise problem çözmenin, bireylere hayatları boyunca kullanabilecekleri yeni bilgi edinme, eski bilgileri yeniden anlamlandırma, kendini düzenleme ve kendini yönetme gibi ek beceriler de öğretmesidir (Mastropieri, Scruggs ve Shiah, 1997; Palmer ve Wehmeyer, 2002). Problem çözmenin bir diğer olumlu katkısı ise bireylere kendi seçimlerine dayalı olarak problemin sonuçlarına etki edebileceklerini görebilmelerini sağlamasıdır. Bu olumlu katkılar bireylere, sınıf içerisinde, okul çapında ve toplumda karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilen iyi birer problem çözücü olmayı sağlamaktadır (Agran ve Alper, 2000). Problem çözebilen bireyler, günlük hayatta karşılaştıkları problemleri tespit edebilir ve olası çözümler üreterek bu problemlerin üstesinden gelebilirler (Wehmeyer ve Schwartz, 1998). Ayrıca problem çözebilen bireyler bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürmelerine yardımcı olan anlama, düşünme, planlama, soru sorma, çıkarım yapma,

eski bilgilerle yeni bilgileri karşılaştırma, soyut düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi bilişsel özelliklerini kullanabilir ve geliştirebilirler (Wehmeyer ve Agran, 2005). Problem çözmeye sahip bireyler, problemlere alternatif çözüm önerileri üretebilme, kişisel, kişilerarası veya toplumsal problemleri çözebilme, uyumsal davranışlar sergileyebilme, empati kurabilme, olumsuzluklar karşısında daha az stres yaşama, psikolojik sorunlarında ve problem davranışlarında azalma gibi okul sonrası daha iyi davranış çıktıları elde etmekte ve sosyal yaşamlarında başarılı olmaktadır (Wehmeyer ve Palmer, 2003).

Bireylere olumlu katkı sağlayan problem çözme, süreç olarak ele alındığında belirli basamaklar izlenerek öğretilmektedir. Ancak, izlenen basamakların adlandırılması araştırmacılar arasında farklılık göstermektedir (Fuchs, Mock, Morgan ve Young, 2003). Bu durum izlenen basamakların sayıca farklılık göstermesine neden olmakla birlikte, bazı araştırmacıların problem çözme sürecini sadece *kişisel problemleri çözmek* için kullanmalarına, bazı araştırmacıların ise sadece *kişiler arası problemleri çözmek* için kullanmalarına da yol açmaktadır. D'Zurilla ve Goldfried (1971), problem çözme sürecinin hem kişisel hem de kişiler arası problem çözmeye hatta hayatımızın her alanında karşılaşılabileceğimiz problemlerin çözümünde kullanılabileceğini belirtmiş, sosyal problem çözme olarak bu durumu adlandırmışlardır. Sosyal problem çözme, D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından, “insanların gündelik sorunlarla başa çıkma yollarını tanımlamaya, keşfetmeye veya oluşturmaya çalıştıkları bilişsel, duygusal ve davranışsal bir süreçtir” şeklinde tanımlanmaktadır.

Sosyal problem çözme, alan yazında “*kişiler arası problem çözme*” veya “*kişiler arası sorun çözme*” olarak da ifade edilmekte ve aynı anlamda kullanılmaktadır. *Kişiler arası sorun*, kişilerden en az birinin, mevcut durum ile ideal durum arasındaki farkı algılaması, bu nedenle gerginlik hissetmesi ve gerginliği ortadan kaldırma girişimlerinin sonuçsuz kaldığı bir durum olarak tanımlanırken, *kişiler arası sorun çözme*, mevcut durumla erişilmek istenen durum arasındaki uyumsuzluğun fark edildiği ve buradan doğan huzursuzluğun ortadan kaldırılması için gösterilen çabaları kapsayan bilişsel ve davranışsal süreç olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 2001).

Sosyal problem çözüme yukarıda belirtildiği gibi *kişilerarası problem çözüme* bağlamında ele alınmakla birlikte aslında *sosyal problem çözüme* terimi yaşamın içinde yer alan tüm problem çözüme sürecini ifade etmektedir. *Sosyal problem çözüme* terimindeki “sosyal” kelimesi, problemleri belirli bir alanla sınırlamaz ve bireyin gerçek yaşamdaki sosyal çevreye uyum sağlamasını kolaylaştıran tüm problemleri içerir. Bu nedenle, sosyal problem çözüme; *kişisel olmayan sorunları* (maddi yetersizlik, kaybolan ya da çalınan eşya), *kişisel ya da içsel sorunları* (duygusal, davranışsal, bilişsel ya da sağlık sorunları) ve *kişiler arası sorunları* (evlilik çatışmaları, aile ya da arkadaş anlaşmazlıkları) hatta *toplumsal sorunları* (suç, ayrımcılık) içeren, bireyin uyumunu etkileyebilecek her türlü problemle başa çıkmayı içermektedir (Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004; D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Sosyal problem çözüme, bireylerin sosyal gelişimini önemli ölçüde desteklemekte, sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadır (Uzunkol, 2014). Sosyal problem çözüme, bireylerin çevresiyle olumlu etkileşim kurmalarına, daha çok ve daha kolay arkadaşlıklar edinmelerine ve işbirlikçi bir yapıya sahip olmalarına yardımcı olmaktadır. Olumlu sosyal becerilere sahip olan ve çevreleriyle başarılı etkileşim kurabilen bireylerin, yaşamlarının ilerleyen yıllarında hem davranışsal hem de duygusal olarak problem yaşama olasılıklarının düşük olduğu ifade edilmektedir (McMurrin ve McGuire, 2005). Ayrıca, sosyal problem çözümede başarılı olan bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz olaylar karşısında daha az stres yaşadıkları da belirtilmektedir (D’Zurilla ve Sheedy, 1991).

Sosyal problem çözüme, bireyin sosyal uyumu için oldukça önemlidir. Sosyal problem çözümenin öğretilmesindeki amaç, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları kritik problemlerin üstesinden bağımsız bir şekilde gelebilmeleri konusunda onlara yol gösterici ve onları yönlendirici genel işleyişi kazandırmaktır (D’Zurilla ve Goldfried, 1971). Ayrıca sosyal problem çözüme, sosyal durumları yorumlamak ve durumlara uygun alternatif davranışlar oluşturmak için bir bakış açısı sağlamaktadır (Wehmeyer ve Kelchner, 1994). Sosyal problem çözüme ile bireyler, çevresiyle etkili iletişim kurmak için gerekli olan becerilerini geliştirerek, çevrelerindeki insanlar ile iyi ilişkiler içinde olmayı ve ilişkilerinde ortaya koydukları davranışlarından sorumlu olmayı öğrenmektedirler. Ayrıca bireyler sosyal problem çözüme sayesinde kendi duyguları ve diğer insanların duygularını anlamayı, diğer

insanların bakış açısından olaylara bakmayı başarabilmektedirler (Bingham, 1983; D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Sosyal problem çözme, bireylerin sergiledikleri davranışların nedenlerini ve sonuçlarını anlamalarını sağlayarak sosyal uyumlarına yardımcı olmaktadır (Dereli, 2008). Bu açıdan bireylerin sosyal problem çözme becerilerinin gelişmiş ve iyi düzeyde olması gerekmektedir. Çünkü bireyin sosyal problem çözme yetkinliği arttıkça daha etkili insan ilişkilerinin oluşacağı ve ne kadar çok insanla etkileşimde bulunursa sosyal problem çözmeye de o kadar çok gelişeceği ifade edilmektedir (Özmen, 2013). Sosyal problemleri çözmek, bireyin çevresi ile iletişim kurmada gerekli olan becerileri geliştirmesini sağlamaktadır (Shure, Spivack ve Jaeger, 1971).

Sosyal problem çözmeye etkin olamayan bireylerin sosyal, duygusal, davranışsal ve psikolojik olarak olumsuz etkilendikleri, bunun sonucunda da olumsuz davranışlar sergiledikleri ve yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde de olumsuz davranış sergilemeye devam edecekleri düşünülmektedir (Denham ve Burton, 2003; Öğülmüş ve Kargı, 2015). Sosyal problem çözmeden yoksun bireylerin; *saldırganlık/agresiflik* (Albayrak Sargın, 2008; D'Zurilla, Chang ve Sanna, 2003; Evans ve Short, 1991; Keltikangas-Järvinen, 2002; Lochman ve Dodge, 1994; Takahashi, Koseki ve Shimada, 2009), *madde bağımlılığı* (Bijttebier ve Vertommen, 1999; Dreer, Ronan, Ronan, Dush ve Elliott, 2004; Marlatt, Baer, Donovan ve Kivlahan, 1988; McMurrin, Blair ve Egan, 2002), *suç* (Ireland, 2001; McGuire, 2001; McNamara, Ertl ve Neufeld, 1998), *cinsel taciz* (Nezu, 2003; Nezu, Nezu ve Dudek, 1998; Nezu, Nezu, Dudek, Peacock ve Stoll, 2005), *kişilik bozukluğu* (McMurrin, Duggan, Christopher ve Huband, 2007; McMurrin, Egan, Blair ve Richardson, 2001), *reddedilme* (Richard ve Dodge, 1982), *depresyon* (D'Zurilla, Chang, Nottingham ve Faccini, 1998; Marx, Williams ve Claridge, 1992), *sosyal uyum sorunları* (Erwin, 1994; Mayeux ve Cillessen, 2003) gibi sosyal, psikolojik ve davranışsal sorunlar yaşadıkları yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur.

Sosyal problem çözme, davranışları yönlendiren, nispeten birbirinden farklı bilişsel yeterlilikleri ve sadece sonucunda ortaya çıkan eylemleri görebildiğimiz gizli düşünme süreçlerini içermektedir. Sosyal problem çözme, sosyal yaşantıda karşılaşılan problemleri çözmek için kullanılan, sıralı, bilişsel birtakım adımlardan oluşan bir süreçtir ve problemi tanımlama, problemi çözebilecek alternatif çözüm yolları üretme,

alternatif çözüm yollarından en etkili olana karar verme ve sonucu değerlendirme gibi birçok zihinsel aktiviteyi gerektirmektedir (Browning ve Nave, 1993). Sosyal problem çözüme, bazı bireyler tarafından kolayca öğrenilebilirken bazıları tarafından öğrenilmesi güç olmaktadır. Öğrenme ve fiziksel özellikleri açısından birbirlerinden farklılık gösteren bireylerin bazıları çabuk öğrenirken, bazıları ise yeni öğrendikleri becerileri sürdürülebilmek ve genelleyebilmek için daha fazla tekrara ihtiyaç duyarlar. Bu öğrenme farklılıkları tipik gelişim gösteren çoğu birey arasında oldukça azdır. Bunun sonucu olarak da tipik gelişim gösteren bu bireylere genel eğitim programları uygulanarak eğitim verilmektedir. Fakat bazı bireylerin öğrenme, davranış, fiziksel ve duygusal özellikleri nedeniyle genel eğitim programlarından yararlanmaları güç olmaktadır. Bu nedenle özel destek gereksinimi olan bireylere müfredat ve öğretimde uyarlamaların yapılması gerekmekte, özel öğretim yöntemlerinin uygulanması ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir. Genel eğitim programından yararlanamayan, özel olarak hazırlanmış programlarla ve destek hizmetlerle eğitim olanaklarından faydalanan bireyler, özel gereksinimli bireyler olarak adlandırılmaktadırlar (Heward, Alber-Morgan, Konrad, 2017).

Özel gereksinimli bireyler oldukça geniş bir yelpazeye sahip olup; otizm spektrum bozukluğu, gelişimsel gecikme, duygusal bozukluk, işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, çoklu yetersizlik, fiziksel yetersizlik, diğer sağlık sorunları, özel öğrenme güçlüğü, dil veya konuşma bozukluğu, travmatik beyin hasarı, görme yetersizliği ve üstün veya özel yetenek şeklinde sınıflandırılabilir (National Center for Education Statistics [NCES], 2013).

Amerikan Düşünsel ve Gelişimsel Engeller Derneği'nin (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD) yapmış olduğu tanıma göre zihinsel yetersizlik, “Hem zihinsel işlevlerde hem de kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal beceriler olarak ifade edilen uyumsal davranışlarda anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkar” olarak tanımlanmaktadır (Luckasson ve diğerleri, 2002).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal yönden sağlıklı gelişim göstermesi için akademik, sosyal, öz bakım, günlük yaşam, toplumsal uyum, iş ve meslek becerileri gibi temel olan bazı becerileri kazanması ve bunları davranışlarına yansıtması

gerekmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ihtiyaç duydukları becerileri öğrenememeleri akademik yaşamlarında, sosyal yaşamlarında, iş ve meslek yaşamlarında başarısız olmalarına, bu alanlarda başarısız olmaları da öğrenmelerine etki etmektedir (Dağseven, 2018).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin zihinsel işlevlerindeki gerilik, sınırlı kişiler arası ilişkiler içerisinde yer almaları, bilişsel ve davranışsal özellikler açısından tipik gelişim gösteren bireylere göre anlamlı düzeyde sınırlılık göstermeleri nedeniyle problemin varlığını fark etmekte ve problemi tanımlamakta zorlanmaktadır (Agran, Blanchard, Wehmeyer ve Hughes, 2002). Ayrıca, zihinsel yetersizliği olan bireyler bir problemle karşılaştıklarında öğretmenleri, aileleri, akranları ya da çevrelerindeki bir başka kişiden bu problemi çözmeleri için yardım etmelerini beklemekte, sosyal problem çözmeye yetersiz kalmaktadırlar (Agran, Blanchard, Wehmeyer ve Hughes, 2002). Bu nedenle, zihinsel yetersizliği olan bireylere kendi başlarına, bağımsız olarak karşılaştıkları problemleri çözebilecekleri fırsatlar yaratılmalı, sosyal problem çözmeyi destekleyici deneyimler planlanmalı ve uygulanmalıdır. Buradan yola çıkılarak bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal problem çözmenin kazandırılması hedeflenmiştir.

Sosyal problem çözmeye yeterli öğrenme fırsatları sağlanamayan zihinsel yetersizliği olan bireyler, sosyal becerileri gelişmiş olsa bile, yaşantılarında karşılaştıkları problemleri ortadan kaldıramamaktadırlar (Wehmeyer ve Agran, 2005). Zihinsel yetersizliği olan bireyler akademik, sosyal, öz bakım, günlük yaşam, toplumsal uyum, iş ve meslek becerileri gibi temel becerileri öğrendiklerinde nispeten bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmektedirler. Fakat öğrendikleri becerilerin yanında günlük hayatta karşılaştıkları problemleri ortadan kaldırabildikleri zaman daha bağımsız bir yaşam sürme fırsatı yakalayabilmektedirler. Dolayısıyla, zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal problem çözmeyi öğrenmeleri, bunu geliştirmeleri ve günlük yaşamlarında kullanmaları son derece önemlidir. Zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal problem çözmenin öğretilmesinin amacı, bireylere hayatları boyunca kullanabilecekleri gerekli yetkinliğin sağlanmasıdır. Bu araştırmada da zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal problem çözme öğretiminde etkililiği kanıtlanmış sosyal problem çözme modeli temel alınarak hazırlanan Sosyal Problem Çözme Öğretim Programı'nın (SPÇÖP) etkililiğinin ortaya konması planlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde sosyal problem çözme bazı araştırmacılar tarafından beceri, bazı araştırmacılar tarafından da süreç olarak ele alınmış, çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Alan yazında sosyal problem çözme beceri olarak ele alan ve tipik gelişim gösteren bireylerin sosyal problem çözme becerilerini değerlendiren (Abolmaali, 2013; Altuntaş ve Altınova, 2015; Çekici ve Güçray, 2012; Damirchi ve Asadi Shishegaran, 2016; Davey, 1994; Flett, Hewitt, Blankstein, Solnik ve Van Brunschot, 1996; Güneş, 2011; Haaga, Fine, Terrill, Stewart ve Beck, 1995; Hatashita-Wong, Smith, Silverstein, Hull ve Willson, 2002; Hesse, Care, Buder, Sassenberg ve Griffin, 2015; McClure, Nezu, Nezu, O'Hea ve McMahan, 2012; Özmen, 2013; Özyürek ve Begde, 2016; Pettit, Dodge ve Brown, 1988; Quamma ve Greenberg, 1994; Rubin ve Rose-Krasnor, 1992; Tepeli, ve Yılmaz, 2013; Uzunkol ve Yel, 2016; Yükçü ve Demircioğlu, 2017) ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal problem çözme becerilerini değerlendiren (Basquill, Nezu, Nezu ve Klein, 2004; Edeh, 2006; Lindsay, Hamilton, Moulton, Scott, Doyle ve McMurrin, 2011; McMurrin, Egan, Blair ve Richardson, 2001; Reiter ve Lapidot-Lefler, 2007; Van Nieuwenhuijzen, Bijman, Lamberix, Wijnroks, De Castro, Vermeer ve Matthys, 2005; Wieland, Green, Ellingsen ve Baker, 2014) çeşitli araştırmaların olduğu görülmüştür.

Sosyal problem çözme süreci olarak ele alan ve tipik gelişim gösteren bireylere sosyal problem çözme sürecinin öğretildiği (Aras, 2018; Arslan, 2016; Atıl, 2019; Bedel, 2011; Çekici, 2009; Dinçer, 1995; Erçevik, 2018; Johnson, 2000; Kaan, 2014; Kargı, 2009; Özdil, 2008; Thurston, 2001) ve zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal problem çözme sürecinin öğretildiği (Anderson ve Kazantzis, 2008; Bernard-Opitz, Sriram ve Nakhoda-Sapuan, 2001; Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch, 1991; Crites ve Dunn, 2004; Çifci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008; Girli ve Atasoy, 2010; Hassanein, 2013; Jacobs, Turner, Faust ve Stewart, 2002; Kraft, 2009; Loumidis ve Hill, 1997; O'Reilly ve Chadsey-Rusch, 1992; Özcan, 2007; Park ve Gaylord-Ross, 1989; Shure, Spivack ve Jaeger, 1971; Uçar, 2014; Vaughn, Ridley ve Cox, 1983) çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Sosyal problem çözme süreci öğretiminin yapıldığı araştırmaların sonucunda zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin, gerçek hayattaki problemlere alternatif çözüm üretme becerilerini olumlu etkilediği (Shure, Spivack ve Jaeger, 1971), kişilerarası problem çözme davranışlarında önemli bir artış olduğu (Vaughn, Ridley ve Cox, 1983), uygun olmayan davranışlarda azalma olduğu

(Loumidis ve Hill, 1997), bireylerde psikolojik sıkıntılarının tedavisinde etkin bir müdahale aracı olabileceği (Anderson ve Kazantzis, 2008), uyumsal davranışlarında anlamlı bir artış olduğu (Hassanein, 2013), araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal problem çözme sürecinin öğretildiği bu araştırmalar ilgili araştırmalar bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal problem çözme öğretiminin yapıldığı sınırlı sayıda yurt içi araştırma bulunmaktadır (Çifci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008; Girli ve Atasoy, 2010; Özcan, 2007; Uçar, 2014). Bu araştırmanın yapılmasıyla zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal problem çözmeyi öğrenmeleri gerekliliği bir kez daha vurgulanacak ve geliştirilen SPÇÖP'ün zihinsel yetersizliği olan bireyler üzerindeki etkililiği incelenecektir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde sosyal problem çözme sürecinin öğretildiği Sosyal Problem Çözme Öğretim Programı'nın (SPÇÖP) etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sosyal problem çözme öğretim programı (SPÇÖP), zihinsel yetersizliği olan bireylerin yapılandırılmış ortamlarda karşılaştıkları problemleri ("Param Yetmedi" [alışveriş sırasında yeterli parasının olmaması], "TV İzleme" [istediği televizyon programını izleyememesi], "Yapboz" [yapbozu tamamlayamaması]) çözmelerinde etkili midir?

2. Sosyal problem çözme öğretim programı (SPÇÖP), zihinsel yetersizliği olan bireylerin öğrenmiş oldukları sosyal problem çözme aşamalarının, öğretim bittikten 1, 2 ve 3 hafta sonra kalıcılığını sağlamada etkili midir?

3. Zihinsel yetersizliği olan bireyler SPÇÖP'de öğrenmiş oldukları aşamaları, günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin ("Sabun Yok" [ellerini yıkamak istediğinde sabunun olmaması], "Birlikte Oynayalım mı?" [oyun oynadığı arkadaşının

oyundan çıkarak oyunu bozması] ve “Önüne Geçme” [alışveriş sırasında beklerken önüne geçilmesi]) çözümüne genelleyebilmekte midirler?

4. Katılımcıların ve öğretmenlerin SPÇÖP’e yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Sosyal problem çözmenin, bireylerin sosyal gelişimini önemli ölçüde desteklediği, bireylerin çevreleriyle olumlu etkileşim kurlmalarına yardımcı olduğu ifade edilmektedir. Sosyal açıdan gelişmiş ve çevreleriyle başarılı bir şekilde etkileşim kuran bireylerin, yaşamlarının ilerleyen yıllarında davranışsal ve duygusal problemlerle karşılaşma olasılıklarının düşük olduğu (McMurrin ve McGuire, 2005) ve yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz olaylar karşısında daha az stres yaşadıkları (D’Zurilla ve Sheedy, 1991) belirtilmektedir. Sosyal problem çözme bireylerin kendi duygularını ve diğer insanların duygularını anlamalarını sağlamaktadır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Araştırmalar, sosyal problem çözmeye yetkin olan bireylerin yaşamlarında daha başarılı olduklarını, daha iyi sosyal uyum sergilediklerini ve daha az davranış problemleri sergilediklerini ortaya koymaktadır. Sosyal problem çözmeye etkin olamayan bireylerin ise sosyal, duygusal, davranışsal ve psikolojik olarak olumsuz etkilendikleri ve problem davranış sergiledikleri düşünülmektedir (Denham ve Burton, 2003; Öğülmüş ve Kargı, 2015). Ayrıca sosyal problem çözmeye etkin olamayan bireylerin saldırganlık, kişilik bozukluğu, çevresi tarafından reddedilme ve sosyal uyum gibi sorunlar yaşadıklarından söz edilmektedir. Tüm bu olumsuzluklar bireylerin hem sosyal hem de akademik başarılarını engellemektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin, yaşamlarının ilerleyen yıllarında olumsuz duygu ve davranışlar yaşamamaları, sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik açıdan başarılı olmaları ve en önemlisi bağımsız bir birey olarak toplumda yerlerini alabilmeleri için sosyal problem çözme öğrenmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan çalışmalarda sosyal becerilerin yanı sıra genellikle akademik becerilerin öğretiminin çalışıldığı görülmektedir. Fakat bireyin toplumda bağımsız yaşayabilmesi için sadece akademik becerilerin öğretilmesinin yetersiz kalacağı, bireyin topluma uyum sağlayabilmesi için sosyal becerilerin de öğretilmesi gerektiği vurgusu yapılmaktadır. Öğrenilen akademik ya da

sosyal becerileri günlük yaşantılarında kullanırken karşılaştıkları sorunları çözmekte güçlük yaşayan zihinsel yetersizliği olan bireyler bu sorunların üstesinden geldikleri takdirde daha bağımsız bir yaşam sürme fırsatı yakalayabilmektedirler. Bu nedenle bu çalışmada uygulanacak olan sosyal problem çözme öğretim programının, zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemlere çözüm önerileri üretmekte ve ürettikleri çözüm önerilerini uygulamakta etkili olduğu görülmesi durumunda, özel eğitim alanında çalışan öğretmen ve uzmanların bu programı kullanmalarında, benzer programları geliştirmelerinde ve bu gibi programların yaygınlaşmasında olumlu katkılar sağlayacağı düşünüldüğü için araştırma önemli görülmektedir.

Araştırmanın uygulama aşamasında kullanılmak üzere hazırlanan SPÇÖP'ün, işlevsel problem çözmenin beş basamaktan meydana geldiğini ileri süren sosyal problem çözme modeli göz önüne alınarak hazırlanmış olması ulusal alanyazındaki diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Bu özelliğiyle araştırmanın ulusal alanyazınına ve alanda çalışan uzmanlara katkı sağlayacağı düşünüldüğü için araştırma önemli görülmektedir.

Araştırmanın uygulama aşamasında kullanılan SPÇÖP'ün hazırlanmasında zihinsel yetersizliği olan bireylere sahip ailelerle ve zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerle görüşmeler yapılarak karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi, zihinsel yetersizliği olan bireylerle bire bir görüşmeler yapılarak problem durumlarına karşı tepkilerinin kaydedilmesi ve doğal ortamlarında gözlemlenerek karşılaştıkları problemlerin ortaya konması, öğretim oturumlarında kullanılacak problem durumlarına karar verilmesinde oldukça yön gösterici olmuş ve bireylerin sıklıkla karşılaştıkları problemlerle çalışma fırsatı sağlamıştır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri ortaya koyması açısından da araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünüldüğü için önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Özel Eğitim Okulları'na devam eden zihinsel yetersizliği olan bireyler arasından seçilen dokuz öğrenciyle sınırlıdır.

2. Araştırma, evde, okulda ve toplumsal yaşam alanlarında karşılaşılabilen, üç problem durumu öğretim oturumlarında, üç problem durumu da genelleme oturumlarında kullanılmak üzere toplam altı problem durumuyla sınırlıdır.

3. Araştırma, öğretim ve genelleme oturumlarının yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilmesiyle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlılar

Araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylere Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından konulan tanılarının doğru olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Problem: Amaca ulaşmak için en uygun yolun araştırılması (Polya, 1981). Bireyin amacına ulaşmak için topladığı güçlerin karşısına çıkan, bilinen ve bilinmeyen bütün etkenler (Bingham, 1983). Bireyin amaca ulaşma sırasında engellenme ile karşılaştığı çatışma durumu (Morgan, 2000). Bireyin karşılaştığı bir olaydan rahatsız olarak kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak çözüm arama ihtiyacı duyduğu durum (Baki, 2006). Bireyde çözüme arzusu oluşturan ve bireyin çözüm prosedürünü doğrudan göremediği, çözümüne ulaşmak için bireyin kendi bilgi ve deneyimlerini kullandığı durum (Olkun ve Toluk-Uçar, 2006).

Problem Çözme: Bireylerin olası problemleri belirleyerek ve onları analiz ederek çözüm ürettikleri ve bu çözümleri uyguladıkları sistematik bir süreç (Wehmeyer ve Mithaug, 2006). Bireyin yaşam boyu karşılaştığı problemleri çözmek için sergilediği bilişsel, davranışsal ve duygusal çabalarının tümü (Heppner ve Krauskopf, 1987). Amaca ulaşmada karşılaşılan güçlüklerin aşılması (Bingham, 1983). Bireyin problemi hissetmesiyle başlayan ve probleme çözüm bulana kadar geçirdiği bilişsel ve davranışsal süreç (Nacar ve Tümkaya, 2011). Bir problemi çözmek için geçmiş yaşantılar ve bilgiler ile öğrenilen kuralları fayda sağlayacak şekilde kullanarak yeni çözüm yolları bulabilme (Bingham, 1983; Korkut, 2002).

Sosyal Problem Çözme: İnsanların, günlük yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları problem durumlarını çözüme ihtiyaç duydukları başa çıkma yollarını tanımlamak,

keşfetmek ya da oluşturmak için girişimde bulunurken kullandıkları bilişsel-duygusal-davranışsal bir süreçtir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971; D'Zurilla ve Nezu, 1990).

Sosyal Problem Çözme Modeli: Bireyin yaşamında karşısına çıkabilecek ve onun işlevsel olma özelliğini tehdit edebilecek her türlü problemin bilinçli, akılcı ve amaçlı bir şekilde çözülmesini içeren, birkaç farklı parçadan meydana gelen çok boyutlu bir yapıdır (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).



II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde problem, problem çözme ve sosyal problem çözme hakkında tanımlamalara ve detaylı bilgilere yer verilmekte, problem çözme ve sosyal problem çözme basamakları açıklanmaktadır.

2.1.1. Problem

İnsan gereksinimleri; fizyolojik, güvenlik, ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme gereksinimleri şeklinde sıralanmaktadır (Maslow, 1943). Bireyler bu gereksinimlerini karşılamak için çeşitli problemlerle mücadele etmektedir. İnsan, yaşamı boyunca problemlerle karşı karşıya gelmektedir (Eskicumalı ve Eroğlu, 2001). Problem, insanoğlunun günlük yaşamında sıkça karşılaştığı bir kavramdır. Sözcük anlamı olarak bakıldığında Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “1. Teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele; 2. Sorun” olarak tanımlanmaktadır. Problem kavramının sözlük anlamı dışında da çok geniş kapsamlı olarak farklı alanlarda pek çok eğitimci tarafından da farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir.

Polya'ya (1981) göre problem, amaca ulaşmak için en uygun yolun araştırılmasıdır (Biribir, 2014). Bingham (1983) problemi, bireyin amacına ulaşmak için topladığı güçlerin karşısına çıkan, bilinen ve bilinmeyen bütün etkenler olarak tanımlamaktadır. Morgan (2000) ise problemi, bireyin amaca ulaşma sırasında engellenme ile karşılaştığı çatışma durumu olarak tanımlamaktadır. Baki'ye (2006) göre problem, bireyin karşılaştığı bir olaydan rahatsız olarak kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak çözüm arama ihtiyacı duyduğu durumdur. Başka bir tanıma göre ise problem, bireyde çözme arzusu oluşturan ve bireyin çözüm prosedürünü doğrudan

göremediği, çözümüne ulaşmak için bireyin kendi bilgi ve deneyimlerini kullandığı durumdur (Olkun ve Toluk-Uçar, 2006).

Problem çok sayıda eğitimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmış olsa da problem tanımlarında genellikle bilinmeyen bir durumun varlığından, amaca ulaşmayı güçleştiren bir engelden, bireyde çözüme isteği uyandırmasından ve üst düzey düşünmenin kullanılmasından bahsedildiği görülmektedir.

Problemlerin özellikleri birbirinden farklı olabilir. Bu özellikler problemleri birbirinden ayıran temel noktalardır. Problemlerin temel noktalarından, yani özelliklerinden biri ya da birkaçı birey için amaca ulaşma yolunda bir engel oluşturmaktadır. Bu engel bireyde hoşnutsuzluk oluşturur ve birey için istenmeyen bir durum ortaya çıkmış olur. Birey bu hoşnutsuz durumdan yani problemden kurtulmak için onu çözmeyi amaçlar (Bingham, 1983). Buradan yola çıkarak, problemin temel noktalarından birinin birey için engel olarak var olması olduğu, diğerinin de bu engelden kurtulmak için çözüme gerekliliğinin kendi içinde var olduğu şeklinde ifade edilebilir. Problemi problem yapan özellikler bir birey için problem olurken bir başka birey için problem olmayabilir. Çünkü bir durumla bazı bireyler daha önce karşılaşmış fakat bazı bireyler karşılaşmamış olabilirler. Bu nedenle problemler genellikle bireysel ve öznelirler. Var olan bir durumun problem olup olmadığını belirlemek için bireyin verdiği tepkiye bakılmaktadır (Dossey, McCrone ve O'Sullivan, 2006).

Van De Walle (2007), bireyin karşılaştığı bir durumun ancak çözülmesi zor ve bireyi araştırma ve keşfetmeye yönlendiren bir yapıya sahip olması durumunda problem olma özelliği taşıdığını ileri sürmektedir. Bingham'a (1983) göre bir problemde bulunması gereken üç unsur vardır. Bunlar; (a) belirli bir hedef ya da hedeflerin olması, (b) hedefe ulaşmanın kolay olmaması ve (c) hedefe ulaşmak için bireyde meydana gelen yoğun çözüme isteğidir. Altun'a (2002) göre ise bir durumun problem olarak nitelendirilebilmesi için yine üç unsuru içinde barındırması gerekmektedir. Bunlar; (a) karşılaşılan durumun birey için bir güçlük olması, (b) bireyin bu güçlüğü çözmeye ihtiyaç duyması ve (c) bireyin bu durumla daha önce karşılaşmamış olması ve bu durumun çözümü için herhangi bir hazırlığının olmamasıdır. Eğer birey kendisi için problem olan bir durumla bir kez karşılaşmış ve onu çözmüşse aynı durum o birey için bir daha probleme dönüşmemektedir (Altun, 2002). Sonuç olarak problem kavramının

bilinmeyen bir durumu ve amaca ulaşmayı güçleştiren bir engeli içerdiğinin, bireyde çözme isteği uyandırdığı ve üst düzey zihinsel işlevlerin kullanılması gerektiğinin yanı sıra kişiden kişiye farklılık gösterdiği söylenebilir.

2.1.1.1. Problemlerin sınıflandırılması

Problemler birtakım özelliklerine göre gruplara ayrılarak, farklı bakış açılarına göre çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Yapılan sınıflandırmalara bakıldığında problemlerin çoğunlukla rutin-rutin olmayan şeklinde sınıflandırıldığı, çeşitli kaynaklarda ise günlük problemler-entelektüel problemler, yapılandırılmış-yapılandırılmamış, zorluk içeren-akıl yürütmeyi gerektiren, hallet problemleri-kökten çöz problemleri (Kalaycı, 2001), karmaşık-basit, iyi tanımlanmış-kötü tanımlanmış (Hicks, 2004), iyi yapılandırılmış-iyi yapılandırılmamış, açık uçlu-kapalı uçlu (Öğülmüş, 2001), uzun soluklu-kısa soluklu, aşına olunan-aşına olunmayan (Yılmaz, 2019) şeklinde sınıflandırıldığı da görülmektedir. Sınıflandırmalarda kullanılan terimler birbirinden farklılık göstermesine rağmen neredeyse tüm sınıflandırmalar aynı içeriğe sahiptir ve aynı anlamı taşımaktadırlar. Literatürde problem çözenin, yani bireyin var olan bilgi birikimi açısından bakıldığında problemler genellikle rutin problemler (routine problems) ve rutin olmayan problemler (non-routine problems) olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır (Zhu ve Fan, 2006).

Rutin problemler (routine problems), standart olarak kullanılan belirli bir sistematik ya da formül ile çözülebilen (Polya, 1997), çözücülerin var olan probleme uygun çözüm yolunu daha önceden bildiği (Mayer ve Hegarty, 2009) problemlerdir. Daha önce çözülmüş problemlere farklı bilgiler eklenerek oluşturulmaktadır. Yeni bir bilgi eklenme gereksinimi olmadan, işlem becerisine bağlı olarak daha önce uygulanmış çözüm yollarının tekrar edilmesiyle de çözülebilirler (Polya, 1997). Rutin problemler bilginin oluşturulmasından ziyade hali hazırda var olan, bilinen çözüm yollarının uygulanmasına imkan sağlar (Çelebioğlu ve Yazgan, 2009). Rutin problemlerin öğrenilmesi, bireyin günlük yaşamda gereksinim duyduğu işlem becerilerini yerine getirmesini ve geliştirmesini sağlamaktadır (Hong ve Diamond, 2012). Rutin olmayan problemler (non-routine problems) ise belirli bir sistematik, formül ya da işlem basamağıyla çözülemeyen problemlerdir (Zhu ve Fan, 2006). Mayer ve Hegarty (2009)

rutin olmayan problemleri, problem çözücülerin probleme uygun çözüm yolunu hemen göremediği ve çözümü için ne yapması gerektiğini bilmediği problemler olarak tanımlanmaktadır. Daha yalın bir tanımda ise rutin olmayan problemler, problem çözücülerin çözüme ulaşmak için sistematik yolları kullanmamaları gereken problemler olarak tanımlanmaktadır (Hembree, 1992). Rutin olmayan problemler hazır kalıplarla çözülememektedir. Bu problemlerin çözümleri için işlem becerisinin ötesinde, üst düzey düşünme, akıl yürütme, verileri analiz etme, sınıflandırma, ilişki kurma ve girişimde bulunma gibi becerilere sahip olmak ve birtakım zihinsel işlevleri ard arda yapabilmek gerekmektedir (Altun, 2002; Artut ve Tarım, 2006; Avcu ve Avcu, 2010). Rutin olmayan problemleri çözmek problem çözücüler için rutin problemleri çözmeye göre daha zordur ve daha üst düzey bilişsel yeterlilikler gerektirmektedir. Bilişsel yeterliliklerin uzun vadede gelişmesi nedeniyle de bu problemlerin çözümünü gerçekleştirmek zaman almaktadır (Altun ve Arslan, 2006). Çok sayıda problem çözücü rutin olmayan problemleri çözmeye sistematik formüller kullandıkları için başarılı olamamaktadır. Fakat bilişsel yeterliliklerini kullanabilen problem çözücüler rutin olmayan problemlerin çözümünde üst düzey çözüm yaklaşımları kullanabilmektedirler. Rutin olmayan problemler bireylere, günlük yaşamda karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmelerini sağlayan üst düzey düşünmeyi kazandırmada önemli derecede katkı sağlamaktadır (Polya, 1997).

Problemler konu alanlarına, güçlüklerine, karmaşıklıklarına ya da sürelerine göre farklı şekillerde sınıflandırıldığı gibi aynı zamanda türlerine göre de sınıflandırılabilir.

2.1.1.2. Problem türleri

Günlük yaşamda karşılaşılan problemler (a) kişisel problemler, (b) kişisel olmayan problemler, (c) kişilerarası problemler ve (d) toplumsal problemler olmak üzere dört grupta toplanmaktadır (Avcı, 2016; Eskin, 2009; Sazak, 2018).

a. Kişisel problemler: Bireyler yaşamları boyunca bir çok fiziksel ve ruhsal sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle kişisel problemler insanların yaşamları boyunca en çok karşılaştıkları problemlerdendir. Bilişsel, davranışsal, duygusal ve sağlık problemleri bu grupta yer almaktadır. Kişisel problemler çözüme

kavuşturuldukça etkileri azalmakta ve bireyin çevresine uyumu artmaktadır. Eğer tam tersi olur ve problemler çözülemezse hem etkileri hem de şiddetleri artmaktadır (Avcı, 2016; Eskin, 2009; Sazak, 2018).

b. Kişisel olmayan problemler: Kişisel olmayan problemler iyi bir şekilde tanımlanan problemlerdir. Bu özellikleri nedeniyle de çözüme kavuşturulması diğer problemlere nazaran görece daha kolaydır. Maddi yetersizlik, bir eşyanın kaybolması, deterjanın bitmesi ya da bir cihazın bozulması gibi problemlere bu grupta yer verilmektedir (Avcı, 2016; Eskin, 2009; Sazak, 2018).

c. Kişilerarası problemler: İnsan ilişkileri birey için yaşamı anlamlı hale getirmektedir. Yaşamı anlamlı hale getiren bu ilişkiler aynı zamanda birey için bir problem kaynağıdır. Onun için bireylerin yaşamlarında en çok karşılaştıkları problemlerden bir diğeri de kişilerarası problemlerdir. İş ortamında yaşanan anlaşmazlıklar, alt üs ilişkilerinde yaşanan yetki aşımı, arkadaş ilişkilerinde karşılaşılan olumsuzluklar veya aile içinde yaşanan anlaşmazlıklar gibi problemler bu grupta yer almaktadır. Kişilerarası problemler kişisel problemlere de yol açabilmektedir (Avcı, 2016; Eskin, 2009; Sazak, 2018).

d. Toplumsal problemler: Bireyler zaman zaman yaşadıkları toplumun sorunlarıyla gündelik yaşamlarında yüz yüze gelmektedirler. Siyaset, eğitim ve ekonomi alanlarındaki problemler, çevre ve trafik problemleri, işsizlik veya suçluluk oranlarının artması, salgın hastalık, ayrımcılık ve terör gibi konular bu grupta değerlendirilmektedir. Toplumsal problemler hem psikolojik hem de sosyal açıdan bireyi etkilemektedir. Fakat bu problemlerin çözümü bireysel değildir. Bu problemlerin çözüme kavuşturulabilmesi toplumun birçok kesiminden insanların bir araya gelmesini ve uzun bir zaman dilimini gerektirir (Avcı, 2016; Eskin, 2009; Sazak, 2018).

Rutin olsun ya da olmasın, kişisel olsun ya da olmasın problemlerin çözüme ulaştırılması kimi zaman ihtiyaç kimi zaman gereklilik kimi zaman da zorunluluktur. Problemleri çözmek için kesin hatlarla belirlenmiş bir yol ya da yöntem yoktur. Fakat sistematik şekilde uygulanan bir problem çözme süreci vardır. Bireylerin hem akademik hem de günlük yaşamlarında problem çözmeyi öğrenmeleri için çeşitli çalışmalar yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir. Yapılan bu çalışmalarda problem çözme ile ilgili çeşitli tanımlamalara rastlanmaktadır.

2.1.2. Problem çözüme

Problem çözüme, probleme özgü çözümler belirlemek ve tasarlamak için halihazırda var olan bilgilerin kullanılmasını içermektedir. Problem çözüme tahminde bulunma işi değildir. Aksine, bireylerin olası problemleri belirleyerek ve onları analiz ederek çözüm ürettikleri ve bu çözümleri uyguladıkları sistematik bir süreçtir (Wehmeyer ve Mithaug, 2006). Heppener ve Krauskopf'a (1987) göre problem çözüme, bireyin yaşam boyu karşılaştığı problemleri çözmek için sergilediği bilişsel, davranışsal ve duygusal çabalarının tümüdür. Bingham (1983) problem çözmeyi amaca ulaşmada karşılaşılan güçlüklerin aşılması olarak tanımlarken, Nacar ve Tümkaya (2011), bireyin problemi hissetmesiyle başlayan ve probleme çözüm bulana kadar geçirdiği bilişsel ve davranışsal süreç olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanıma göre ise problem çözüme, bir problemi çözmek için geçmiş yaşantılar ve bilgiler ile öğrenilen kuralları fayda sağlayacak şekilde kullanarak yeni çözüm yolları bulabilme olarak açıklanmaktadır (Bingham, 1983; Korkut, 2002).

Problem çözüme, sadece var olan bilgi ve deneyimleri hatırlama değil ayrıca bu bilgi ve deneyimleri bilinçli bir şekilde kullanarak var olan problem durumunun üstesinden gelmek anlamına da gelmektedir (Buschman, 2004). Problem çözüme günlük yaşamda ihtiyaç duyulan bir beceridir (Cote ve diğ., 2010). Bu nedenle eğitim-öğretimin temel amaçlarından biri de bireylere yeni bilgi ve becerilerin kazandırılmasının yanı sıra hazır bilgiyi kullanma, bilgiyi işleme ve yeni bilgi üretme becerilerini kazandırmaktır. Bu amaca ulaşmanın en etkili yollarından biri de bireylere problem çözmeyi kazandırmak ve geliştirmelerine olanak sağlayarak onları iyi birer problem çözücü olarak yetiştirmektir (Jonassen, 2000).

Problem çözüme çocukluk hatta bebeklik döneminden itibaren gelişim göstermektedir. Piaget, bireylerde problem çözmenin sekizinci aydan itibaren gelişmeye başladığını belirtmektedir. Piaget, bilişsel gelişimde örgütlenme, uyum sağlama ve dengeleme olmak üzere üç temel işlevden söz etmektedir. Örgütlenme, bireyin edindiği bilgi ve deneyimleri birbirleriyle ilişkilendirme ve sistemli, bütüncül bir hale getirme çabasıdır. Uyum sağlama, bireylerin dış dünya ile ilişkilerinde bazen kendi var olan yapılarında bazen de çevreden gelen uyaranlarda düzenleme yapma çabasıdır. Dengeleme ise yeni bilgi ile var olan bilginin örtüşmemesinden kaynaklanan

rahatsızlığın tekrar denge durumuna ulaştırılarak giderilme çabasıdır. Bu üç önemli ve değişmez işlev üzerine kurduğu Bilişsel Gelişim Kuramı'nda Piaget, bilişsel gelişimi birbirini takip eden dönemlere ayırmıştır (Deniz-Yöndem ve Taylı, 2014). Piaget, problem çözmeye duyuşsal motor döneminde (0-2 yaş) on sekiz ile yirmi dördüncü aylar arasında yer vermektedir (aktaran Sazak, 2018). Bu dönemin özellikleri arasında bireylerin nesne sürekliliğini kazanması, nesnelere görüş alanlarından dışarı çıksa bile var olmaya devam ettiklerini kavraması yer almaktadır. Örneğin 4-5 aylık bir bebek, oyuncuğı örtünün altına koyulduğunda onu arama girişiminde bulunmazken 8-9 aylık bir bebek oyuncuğı arama girişiminde bulunmaktadır. İlerleyen aylarda bebekler saklanan oyuncakları bulmak için oyuncuğın olabileceğı farklı yerleri arayarak bu becerilerini geliştirmektedirler. Problem çözmenin temelleri bebeklik ve çocukluk dönemlerinde atılırken okul yıllarında da geliştirilmektedir. Bilişsel gelişim kuramının bir diğere dönemi olan işlem öncesi dönem (2-7 yaş) özellikleri arasında sembolik işlev ve sembolik oyunlar vardır. Bireyler bu dönemde nesnelere zihinde canlandırabilme, zaman ve mekan kısıtlamalarından kendisini kurtarabilme becerisine sahip olmaktadır. Bu özellikleri problem çözerken ürettikleri alternatif çözüm önerilerinin sonucunda neler olabileceğı hakkında bireylere bilgi verirken gerçeğe uyum sağlamalarında onlara yardımcı olabilmektedir. Ayrıca soyut işlemler döneminde (12 yaş ve sonrası) bireyler sevgi, üzüntü, empati gibi soyut kavramları kavrayabilmekte ve yorumlayabilmektedirler (Deniz-Yöndem ve Taylı, 2014). Bu özellikleri ile de ürettikleri çözüm önerilerinin sonucunda neler olabileceğini keşfedebilmektedirler. Problem çözmenin bireylere erken yaşlarda kazandırılması gerektiğı araştırmacılar tarafından oldukça önemli görülmektedir (Bayındır, 2019).

Problem çözmenin öğrenilmesi bireye oldukça fayda sağlamaktadır. Problem çözmenin öğrenilmesiyle birey bağımsız olarak problem çözebilmekte ve bu süreçte öğrendiğı seçim yapma, karar verme gibi ek becerileri de yaşamının farklı alanlarında kullanabilmektedir (Palmer ve Wehmeyer, 2003). Bireyin birey olma sürecinde ve karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelerek çevresine uyum sağlama sürecinde birey için en önemli rollerden biridir. Problem çözmenin öğretimi bireyin öz yeterliğini ve öz farkındalığını elde etmesini desteklemektedir. Birey kendi sorularının cevabını bulmayı öğrendiğinde kendine güveni artmakta ve daha bağımsız bir birey olmaktadır (Mastropieri, Scruggs ve Shiah, 1997).

Problem çözüme bireysel bir düşünce sistemidir ve bu sistemde birey daha önce öğrendiği bilgilerden faydalanarak, ilk defa karşılaştığı ve daha karmaşık olan bir problem durumunu çözebilecek uygun bir çözüm yolu bulur (Mayer, 1998). Her bireyin bilgi durumu ve her problemin zorluk ve karmaşıklık düzeyi farklı olacağından, bir problem durum farklı bireyler tarafından farklı ön bilgiler kullanılarak çok çeşitli şekillerde çözüme kavuşturulabilir. Bu nedenle problemleri çözmek için belirli bir yol ya da yöntem yoktur. Problem çözüme süreci bireyden bireye ve problemden probleme farklılık gösterse de problem çözüme sürecinin belirli bir sistematığı ve temel aşamaları vardır (Altun, 2002; Bingham, 1983; Korkut, 2002).

Problem çözüme sürecine yönelik, kendi kuralları ve işlem basamakları olan çok sayıda bilişsel model geliştirilmiştir (Fuchs, Mock, Morgan ve Young, 2003). Geliştirilen bu modeller farklı sayılarda basamaklardan oluşmasının dışında genel anlamda problem çözüme sürecinin yürütülmesinde ortak özelliklere sahiptir (Moseley ve Brenner, 1997).

Problem çözümenin temeli John Dewey'e dayanmaktadır. Dewey, problem çözüme sürecinin 6 aşamalı olarak gerçekleştirilebileceğini ileri sürmüştür. Bunlar;

1. Problemin farkına varma (tanıma).
2. Problemi tanımlama ve sınırlama (tanımlama).
3. Problemin çözümünü sağlayacak bilgi ve bulguları toplama (bilgi toplama).
4. Problemin çözümünü sağlayacak hipotezlerin belirlenmesi (hipotezleri saptama).
5. Problemin çözümünü sağlayacak en uygun hipotezin seçilmesi (en uygun hipotezi seçme).
6. Problemin çözülmesi ve sonuca ulaşılması (problemi çözüme) (Tavlı, 2007).

Daha sonra geliştirilen problem çözüme süreçleri genel olarak Dewey'in problem çözüme yaklaşımı çerçevesinde şekillenmiştir. D'Zurilla ve Goldfried (1968) problem çözüme sürecini beş aşamaya ayırmıştır.

1. Probleme genel bakış.
2. Problemi ifade etme ve tanımlama.
3. Seçeneklerin oluşturulması.
4. Karar verme.
5. Doğrulama.

Stevens (1998) problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

1. Problemin anlaşılması.
2. Gerekli bilgilerin toplanması.
3. Problemin köküne inilmesi.
4. Çözüm yollarının ortaya konulması.
5. En iyi çözüm yolunun seçilmesi.
6. Problemin çözülmesi (Güçlü, 2003).

Bingham (1983) tarafından oluşturulan problem çözme süreci ise sekiz aşamadan oluşmaktadır.

1. Problemi tanıma ve onunla uğraşma gereksinimini hissetme.
2. Problemi açıklamaya, niteliğini tanımaya ve problemle ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışma.
3. Problem hakkında bilgi toplama.
4. Probleme uygun verileri seçme ve düzenleme.
5. Toplanan veriler ve problemle ilgili bilgiler doğrultusunda çeşitli olası çözüm yolları belirleme.
6. Çözüm yollarını değerlendirme ve uygun olanlar arasından en iyisini seçme.
7. Seçilen çözüm yolunu uygulama.
8. Uygulanan çözüm yolunu değerlendirme.

Yukarıda ifade edildiği gibi problem çözme süreci için genel anlamda farklı araştırmacı ve eğitimcilerin yaklaşımları uygulanabilir. Problem çözme süreci için uygulanabilecek ve eğitimciler arasında daha çok kabul gören yaklaşım Polya'nın (1997) problem çözme aşamalarıdır (Kilpatrick, 1987). Polya'nın (1997) problem çözme aşamaları sırasıyla şu şekildedir.

1. Problemi anlama
2. Plan yapma
3. Planı uygulama
4. Değerlendirme

Polya'nın problem çözme aşamalarının ilk sırasında problemin anlaşılması yer almaktadır. Problemi anlama, problem çözme aşamalarından ön önemlisidir. Çünkü

problemi anlama, plan yapma aşamasına rehberlik eder (Vaccarello, 2012). Bu aşamada birey, bir problemin var olup olmadığını, eğer varsa problemin ne olduğunu anlamaya çalışır. Birey problemi anladıktan sonra zihninde çözüm yolları geliştirmeye başlar. Bu aşama plan yapma aşamasıdır. Bu aşamada birey, problemle ilgili bilgileri toplar ve onları analiz ederek probleme uygun çözüm yollarını ve yöntemi belirler (Polya, 1997). Özetle birey bu aşamada problem çözme sürecinde uygulayacağı çözüm yolunun ve yönteminin yol haritasını çizer. Planı uygulama aşamasında birey, bir önceki basamakta belirlenen çözüm yolu ve yöntemi uygulamaya koyar ve çözüme ulaşmaya çalışır. Polya'nın problem çözme sürecinin son aşaması ise değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada birey, uyguladığı çözüm yolu ve yöntemle problemin çözülüp çözülmediğini, yani problemin hala var olup olmadığını kontrol eder. Eğer problem çözüme kavuşmamış ise öncelikle ilk aşama olan problemi anlama aşamasına döner ve yanlış ya da eksik bir bilgi olup olmadığını kontrol eder. Eğer bu aşamada bir eksiklik yoksa sırasıyla ikinci ve üçüncü aşamalara geçerek öncelikle ürettiği çözüm yollarını daha sonra ise uyguladığı yöntemi değiştirebilir (Vaccarello, 2012).

İnsanoğlu çevresine, yaşam yerine ve yaşam şekline göre çeşitli durum ve olaylarla karşılaşmakta, bu durum ve olaylar onlar için bir problem olabilmektedir. Bireyler karşılaştıkları bu problemlerle başa çıkmaktadırlar. Bu problemlerin üstesinden gelmek bilgi toplama süreci olarak adlandırılmaktadır (Newell ve Simon, 1972). Süreç içerisinde bilgi birikimlerini arttıran bireyler karşılaştıkları problemin türüne ve alanına göre de farklı araştırmacılar tarafından ortaya konan problem çözme yaklaşımlarından birini kullanarak problemi çözebilmektedirler. D'Zurilla ve Goldfried (1971), yaşamımızın farklı alanlarında farklı problemlerle karşılaştığımızı, birbirinden farklı olan bu problemlerin ise tek bir problem çözme süreci ile çözüme kavuşturulabileceğini ifade ederek sosyal problem çözme sürecini geliştirmişlerdir.

2.1.3. Sosyal problem çözme

Sosyal problem çözme, bireyin yaşantısında ortaya çıkan sosyal sorunları çözme sürecidir. D'Zurilla ve Nezu (1990) sosyal problem çözmeyi, gerçek yaşamında karşı karşıya kaldığı problem durumlarını çözmeye kullanacağı başa çıkma yollarını keşfetmek ya da belirlemek için girişimde bulunan kişi tarafından kullanılan bağımsız,

bilişsel, davranışsal ve duygusal bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Sosyal problem çözmeye, bireylerin gerçek hayattaki problemleri durumlarla karşılaştıklarında kendilerine özgü çözüm tarzlarını belirledikleri son derece bireysel bir işlemdir (Rath, 2000). Sosyal problem çözmeye, bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözebilmesi, buna bağlı olarak sosyal uyumunu arttırabilmesi için önemlidir (Biggam ve Power, 1999). Örneğin, bireyler oyun oynarken oyundaki sıra nedeniyle arkadaşlarıyla tartışma yaşayabilirler. Kibarca sıra isteğinde bulunan bireye arkadaşı bağırıp çağırarak karşılık verebilir. Bunun üzerine sıra isteğinde bulunan bireyin alternatif çözüm yolları üretmesi beklenebilir.

Sosyal problem çözmeye modeli ilk olarak D'Zurilla ve Goldfried (1968) tarafından geliştirilmiş, daha sonra D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) tarafından gözden geçirilerek genişletilmiştir. Sosyal problem çözmeye modeli, bireyin yaşamında karşısına çıkabilecek ve onun işlevsel olma özelliğini tehdit edebilecek her türlü problemin bilinçli, akılcı ve amaçlı bir şekilde çözülmesini içeren, birkaç farklı parçadan meydana gelen çok boyutlu bir yapıdır. Araştırmacılar sosyal problem çözmeye modelinde *problem çözmeye* ile *çözümü uygulamayı* birbirinden ayırarak, sosyal problem çözmeye modelinin kısmen bağımsız iki genel parçadan oluştuğunu ileri sürülmektedirler. Bu parçalardan biri *probleme yönelim (problem orientation)*, diğeri de *problem çözmeye tarzıdır (problem solving style)* (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Probleme yönelim, problem çözmeye sürecinin güdülenme aşamasıdır (Maydeu-Olivares ve D'Zurilla, 1996). Bu aşama, bireyin problemi fark etmesi, problemin geçmiş yaşantılarında karşısına çıkan başka problemlere benzerliği, problemle ilgili yaşadığı duygu, düşünce ve beklentileri, sahip olduğu problem çözmeye becerileri gibi bilişsel, duygusal ve davranışsal değişkenleri içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (D'Zurilla, Chang, Nottingham ve Faccini, 1998; D'Zurilla ve Nezu, 1990; D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Probleme yönelimin ilk aşamasında problem henüz çözülmemiş olsa da bir çıkar yol bulunduğu söylenmektedir. İkinci aşamada da problemle başa çıkma yolları denenir, fakat bu yollar her zaman problemi çözmeye uygun olmayabilir. Üçüncü yani son aşamada ise problemi çözmeye başarılı olabileceği düşünülen alternatif başa çıkma yollarını planlama ve bu yolları uygulama yer almaktadır (Nezu, Nezu, Dudek, Peacock ve Stoll, 2005). Probleme yönelim, bireyin problemlere karşı olan genel tutumunu oluşturmaktadır. Bu genel tutum inanç ve

duygusal tepkilerden etkilendiği gibi ayrıca bireyin daha önce karşılaştığı problemler ve bu problemlere karşı geliştirdiği başa çıkma yöntemlerinden de etkilenmektedir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Probleme yönelim, *probleme olumlu yönelim (positive problem orientation)* ve *probleme olumsuz yönelim (negative problem orientation)* olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. *Probleme olumlu yönelim*, bir problemle karşılaşıldığında bireyin bu problemi çözebileceğine inanma, bu problemi çözebilecek güç ve yeterliliklere sahip olduğuna güvenme, problemi çözme sürecinde zamanın gerekli olduğunun farkında olma ve çabalaması gerektiğinin bilincinde olma eğilimidir. Aynı zamanda birey, problem çözme sürecinde yaşadığı olumsuz duygu ve düşünceleri bu sürecin bir parçası olarak görmekte ve karşılaştığı sorunların üstesinden gelmede bu bakış açısının ona yardımcı olacağını bilmektedir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Nezu, Nezu ve D'Zurilla, 2013; Nezu, Nezu ve Perri, 1989). *Probleme olumsuz yönelim* ise bireyin gerçek yaşantısında karşılaştığı problemleri bir tehlike olarak görme, problemi bir tehdit olarak algılama, problemi çözebilecek yeterliliğe sahip olmadığını düşünme, problemin çözümünün olmadığına inanma ve problemle karşılaştığında hayal kırıklığına uğrama eğilimidir (Belzer, D'Zurilla ve Maydeu-Olivares, 2002; Nezu, Nezu ve Perri, 1989; Nezu, D'Zurilla ve Nezu, 2005).

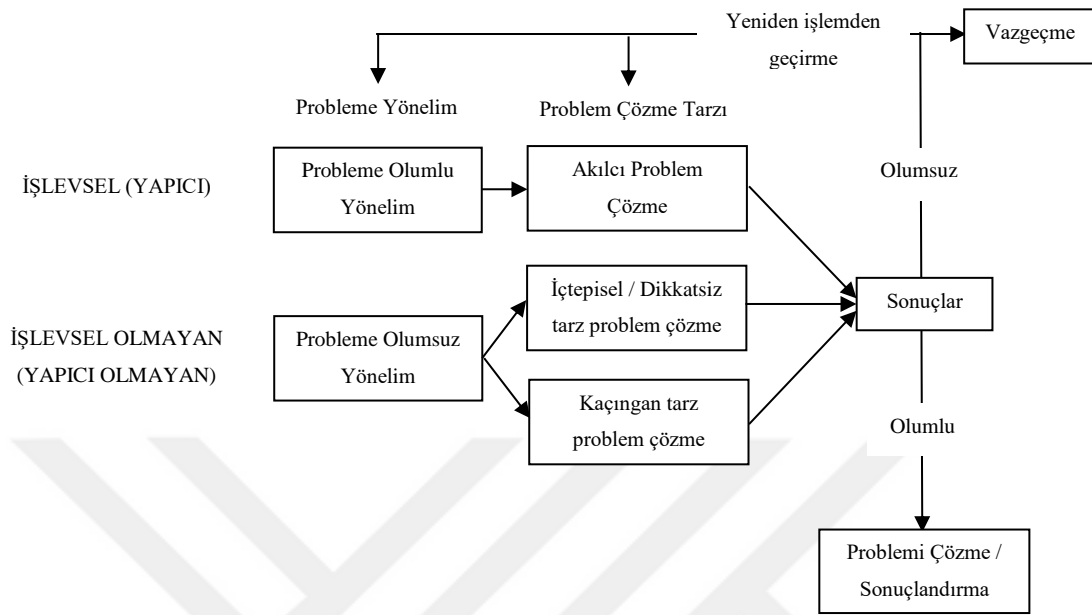
Sosyal problem çözme modelinin diğer bir temel parçası olan *problem çözme tarzı* ise bireyin gerçek hayatta karşılaştığı problemlerle baş etmek için oluşturduğu bilişsel ve davranışsal uygulamaları yansıtmaktadır. Problem çözme tarzı, *akılcı problem çözme (rational problem solving)*, *içtepisel/dikkatsiz tarz problem çözme (impulsivity/carelessness style)*, ve *kaçıngan tarz problem çözme (avoidance style)* olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Nezu, Nezu ve D'Zurilla, 2013).

Akılcı problem çözme, bireyin gerçek hayatta karşılaştığı problemleri çözmek için problem çözme becerilerini akılcı, sistematik ve etkin bir şekilde uygulamaya koymasına anlamına gelmektedir. Akılcı problem çözmeye bahsi geçen problem çözme becerileri; a) problemi tanımlama ve formüle etme, b) alternatif çözüm yolları üretme, c) karar verme ve d) çözümü uygulama ve değerlendirme basamaklarını içermektedir. Problemi tanımlama ve formüle etme, problemin varlığının tanımlanmasını, hedefe

ulaşmayı zorlaştıran unsurların neler olduğunun belirlenmesini; alternatif çözüm yolları üretme, bireyin karşılaşılan problemi ortadan kaldırmak için mümkün olduğunca çok olası çözüm önerileri üretmesini; karar verme, üretilen çözüm önerilerinden en uygun olanının seçilmesini; çözümü uygulama ve değerlendirme ise seçilen en uygun çözümün probleme uygulanmasını ve bu uygulama sonucunda elde edilen sonucun değerlendirilmesini içermektedir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Nezu, D'Zurilla ve Nezu, 2005; Nezu, Nezu ve D'Zurilla, 2013).

İçtepise/dikkatsiz tarz problem çözme, bireyin gerçek hayatta karşılaştığı problemi dikkatsiz ve dürtüsel bir şekilde çözmeye çalıştığı, işlevsel olmayan bir süreçtir. Birey, problem çözme basamaklarını olası sonuçları düşünmeden dikkatsizce, acelece ve sistematik olmayan bir biçimde uygulamaktadır. Bu yaklaşımı kullanan birey, problemi tanımlamadan, alternatif çözüm yollarını düşünmeden aceleci bir şekilde aklına ilk gelen fikir doğrultusunda hareket etmektedir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Nezu, D'Zurilla ve Nezu, 2005; Nezu, Nezu ve D'Zurilla, 2013).

Kaçıngan tarz problem çözme ise eyleme geçmeme, erteleme, sorumluluğu başkasına devretme ve problemin kendiliğinden çözülmesini beklemeyi ifade etmektedir. Birey, karşılaştığı problemi çözmek yerine ondan kaçmayı ve problemi çözme sorumluluğunu başkasına devretmeyi tercih etmektedir. Birey, başarısızlık yaşayacağı endişesi ile problemi çözmek için herhangi bir girişimde bulunmaz, problemin çözümünü sürekli erteler veya problemin kendiliğinden çözülmesini ya da bir başkasının problemi çözmesini bekler (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Nezu, D'Zurilla ve Nezu, 2005; Nezu, Nezu ve D'Zurilla, 2013).



Şekil 2.1. Sosyal problem çözme sürecinin şematik sunumu

Sosyal problem çözme modelini (Şekil 2.1) oluşturan iki problem çözme boyutu ve üç problem çözme yaklaşımı bulunmaktadır. Olumlu ve yapıcı problem çözme sürecinin, probleme olumlu yönelim gösterilmesi halinde akılcı problem çözme sürecini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir. İşlevsel olmayan problem çözenin ise probleme olumsuz yönelimin negatif sonuçlar doğurduğu içtepisel-dikkatsiz ve kaçingan problem çözme yaklaşımlarının ortaya çıkmasına sebep olduğu bir süreç olarak açıklanmaktadır. Tüm bu açıklamaların ardından sosyal problem çözme modelinde en etkili problem çözme sonuçlarının probleme olumlu yönelim boyutu ve akılcı problem çözme yaklaşımının kullanılarak elde edilebileceği vurgulanmaktadır (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Dolayısıyla D'Zurilla ve Goldfried (1968) tarafından geliştirilen sosyal problem çözme modeline göre işlevsel olan tek yaklaşımın, a) probleme yönelme, b) problemi tanımlama ve formüle etme, c) alternatif çözüm yolları üretme, d) karar verme ve e) çözümü uygulama ve değerlendirme basamaklarını içeren probleme olumlu yönelim ve akılcı problem çözme tarzının birleşiminden oluşan işlevsel (yapıcı) yaklaşım olduğu söylenebilir.

Probleme yönelme, yaşamda karşılaşılan problem durumları ile başa çıkmak için (a) meydana geldikleri zaman problemlili durumları fark etme ve kabul etme ve (b) problemle karşılaşınca ilk verilen ani tepki girişimini engelleme veya hiçbir şey yapmadan problemden kaçınma yaklaşımını geliştirme meselesidir. Karşılaştığı problem durumunda çözüm net bir şekilde gözükme de birey, çözmesi gereken problemlili durumu anlamalı ve onu kabullenmelidir (D'Zurilla ve Goldfried, 1968). Bu yaklaşım karşılaşılan problem durumu ile başa çıkmada ilk ve en önemli adımlardan biridir ve bireyin problem durumlarına karşı genel tutumunu geliştirmesine olanak sağlamaktadır (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Problemi tanımlama ve formüle etmede problemlili durumla karşılaşan birey, mümkün olduğu kadar problem, probleme yol açan durumlar ve gerçekçi problem çözme hedefleri belirleme ile ilgili belirgin ve somut gerçekleri toplayarak problemi anlamaya ve açıklık getirmeye çalışmaktadır (D'Zurilla ve Nezu, 1999). Problemlili durumu çok dikkatli analiz etmek, onu tanımlamak ve formüle etmek bireyin etkili çözüm yolları üretme ve uygulama olasılığını arttırmaktadır (D'Zurilla ve Goldfried, 1968; D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Alternatif çözüm yolları üretmede birey, problem çözme hedeflerine odaklanır ve orijinal çözümleri içeren mümkün olduğu kadar çok çözümü tanımlamaya çalışır (D'Zurilla ve Nezu, 1999). Alternatif çözüm yolları üretmek, daha önce yaşanmış problem durumlarında üretilen çözümleri hatırlama gibi yaratıcı ve hayali bir süreçtir. Daha önce bir problem durumuna uygulanan ve hatırlanan çözüm yolları yeni karşılaşılan problem durumları için uygun olmadığında birey yeni çözüm yolları üretir. Bu durum, bireyin genellikle, yeni problem durumları ile üretilen çeşitli alışılmış çözüm yollarının parçalarını birleştirme yollarını düşünmesini gerektirir (D'Zurilla ve Goldfried, 1968; D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Karar vermede birey, ürettiği farklı çözüm yollarının sonuçlarını hesaplar, onları yorumlar ve karşılaştırır. Daha sonra ise sonuçları en iyi olan çözüm yolunu veya potansiyel olarak en iyi olan çözüm yolunu seçer (D'Zurilla ve Nezu, 1999). Karar verme problem durum için en iyi alternatif çözümü seçmeyi içermektedir ve en zor evrelerden biridir. Bu seçim, bireyin karşılaştığı problem durumuna yönelik beklentileri doğrultusunda çok farklı olası alternatifler arasından seçilmektedir. Birey ürettiği çözüm

yollarının olumlu ve olumsuz yönlerini karşılaştırmak ve içlerinden en iyi olasılığa sahip olan çözümü seçmek durumundadır (D'Zurilla ve Goldfried, 1968; D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Çözümü uygulama ve değerlendirmede birey, gerçek dünyasında karşılaştığı problemleri durumu çözmek için seçtiği çözüm yolunu uygulamaya çaba gösterdikten sonra dikkatlice seçilen çözümün sonucunu izler ve değerlendirir (D'Zurilla ve Nezu, 1999). Bireyler bazen duygusal faktörler, çevresel engeller ve motivasyon düşüklüğü gibi bazı nedenlerden dolayı ürettikleri çözüm önerisini problemleri duruma uygulayamamaktadır. Bazen de uyguladıkları çözüm önerisi problemleri durum için uygun ya da bu durumu ortadan kaldırmak için yeterli olmayabilir. Böyle bir durumda birey karar verme evresine geri dönerek ikinci en iyi olasılığa sahip olduğunu düşündüğü çözüm yolunu uygular. Bu döngü problem durumu için en iyi çözüm yolu bulunana kadar devam etmektedir (D'Zurilla ve Goldfried, 1968; D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

2.1.3.1. Sosyal problem çözmenin önemi

Sosyal problem çözme bireyin çevresine etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olan temel faktörlerden biridir. O nedenle erken yaşlardan itibaren kazanılması ve ilerleyen yıllarda özenle üzerinde durulması gereken, bireyin tüm yaşantısını etkileyerek ömür boyu gelişmeye devam eden bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Sazak, 2018; Yılmaz, 2019). Sosyal problem çözmede yetkin bireylerin ilerleyen yaşantılarında olumlu davranış kazanımlarına sahip olacağı ve bu kazanımlarını arttıracacağı ifade edilirken bu kazanımları sayesinde yaşamı boyunca kullanabileceği farklı becerileri de geliştirmeyi sürdüreceği belirtilmektedir (Bingham, 1983).

Alanyazında yapılan araştırmalar sosyal problem çözmeye sahip olmanın bireylere birçok alanda fayda sağladığını bizlere göstermektedir. Sosyal problem çözme, bireylerin kendi isteklerine uygun çözüm önerileri üretmelerini sağlayarak onlara özgüven kazandırmaktadır. Aynı zamanda sadece kendi isteklerini değil çevrenin beklentilerini de anlamalarını ve bu beklentilere uygun çözüm önerileri üretmek çevresiyle uyum içerisinde yaşamlarını sürdürmelerine yardımcı olmaktadır. İşlevsel çözümler bularak çevresiyle işbirliği halinde olması bireye hem sosyal hem de

akademik açıdan olumlu katkılar sağlamaktadır (Bayındır, 2019). Sosyal problem çözmeye sahip olan bireylerin bağımsız ve yaratıcı düşünmeye sahip sosyal yeterlikleri yüksek bireyler oldukları (Dow ve Mayer, 2004), olaylara farklı bakış açılarından bakabildikleri için empati becerilerinin gelişmiş olduğu ve benmerkezci bakış açısından uzaklaştıkları (Dereli-İman, 2013) ifade edilmektedir.

Sosyal problem çözmeye sahip bireyler yeteneklerinin farkındadırlar. Günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerde bir yetişkinden yardım almadan kendileri bu problemlere çözüm yolları arayabilir, bilgi ve deneyimlerinden faydalanarak problemleri çözüme kavuşturabilirler. Karşılaştıkları problemleri çözebilen bireyler bu sayede yaşamları boyunca daha az stresli ve kaygılı olmaktadır (Elias ve Tobias, 1996). Bireyler çevreleriyle iyi ilişkiler kurarak işbirliği içinde, olumsuz davranışlarda bulunmadan yaşamlarını sürdürebilirler. Akran veya arkadaşlık ilişkilerinde ortaya çıkabilen problemleri uzlaşmacı yollarla, empati kurarak, karşısındaki kişinin isteklerini de göz önünde bulundurarak işlevsel çözüm önerileri ile çözebilmektedirler (Eskin, 2009). Bireylerin karşılaştıkları problemlere çözüm önerileri üretebilmeleri ruhsal açıdan sağlıklı gelişim göstermelerini sağlayarak, saldırganlık, kızgınlık, uyum sorunları gibi davranış bozukluklarına neden olabilecek duygu ve davranışlarla baş edebilmelerine yardımcı olmaktadır (McMurrin ve McGuire, 2005).

Sosyal problem çözme eksikliği, *saldırganlık* (Albayrak Sargın, 2008; D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003; Evans ve Short, 1991; Keltikangas-Järvinen, 2002; Lochman ve Dodge, 1994; Takahashi, Koseki ve Shimada, 2009), *şiddet* (Ireland, 2001; McGuire, 2001; McNamara, Ertl ve Neufeld, 1998), *kişilik bozukluğu* (McMurrin, Duggan, Christopher ve Huband, 2007; McMurrin, Egan, Blair ve Richardson, 2001), *sosyal uyum sorunları* (Erwin, 1994; Mayeux ve Cillessen, 2003) gibi davranış problemleri sergilemeye yol açmaktadır. Sosyal problem çözmeye yetersiz olan bireylerin karşılaştıkları problemlere karşı üzüntü, öfke, kızgınlık gibi olumsuz davranışlarla tepki gösterdikleri, bu nedenle de çevreleri tarafından reddedildikleri ifade edilmektedir (Richard ve Dodge, 1982). Sosyal problem çözme eksikliğinin olumsuz etkilerinin görüldüğü alanlardan biri de bireylerin stresli bir hayat yaşamalarıdır. Karşılaştığı problemlere etkili bir çözüm bulamayan bireylerin daha stresli bir yaşama sahip oldukları hatta ilerleyen dönemlerde bu durumun depresyona yol açtığı belirtilmektedir (Nezu ve Perri, 1989). Bireylerin sosyal problem çözmeye sahip olmamaları özgüven

eksikliğine, problemleri çözme yeteneklerinin olmadığına inanmalarına, motivasyonlarının azalmasına neden olurken, hemen pes etmeye ve problemlerle baş etmekten kaçınmalarına yol açmaktadır (Sazak, 2018).

Sosyal problem çözmenin öğrenilmesi bazı bireyler için kolayken bazı bireyler için zor olmaktadır. Bireylerin kişisel faktörleri bu durumda ön plana çıkmaktadır. Kimi bireyler problemlere karşı çözüm üreterek problemleri çözüme kavuştururken kimilerinin de ürettikleri çözüm önerileri problemi çözmekte yetersiz kalmaktadır. Bunların dışında bazı bireyler ise problemleri anlamakta veya problemlere çözüm önerisi üretmekte başarısız olmaktadır. Özel gereksinimli bireyler bilişsel, davranışsal, fiziksel, duygusal, sosyal ya da iletişimsel becerilerdeki sınırlılıkları nedeniyle sosyal problem çözmeye olumsuzluklar yaşamaktadırlar. Özel gereksinimli bireyler arasında yer alan zihinsel yetersizliği olan bireyler gözlemleyerek öğrenme, düşünerek çözüm önerisi üretme ve karar verme gibi becerilerde yaşadıkları sınırlılıklarından dolayı sosyal problem çözmeyi öğrenmekte zorlanmaktadır (Agran, Blanchard, Wehmeyer ve Hughes, 2002). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bağımsız bir şekilde karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri daha bağımsız bir yaşam sürmeleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle zihinsel yetersizliğe sahip bireylere sosyal problem çözme öğretilmelidir.

Her alanda olduğu gibi öğretimi gerçekleştirilen her konunun değerlendirilmesi gerekmektedir. Sosyal problem çözmenin de aynı şekilde değerlendirilmesi daha anlamlı olması açısından önemlidir. İlerleyen bölümde sosyal problem çözmenin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme alanlarından bahsedilerek, geliştirilmiş ölçekler hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.3.2. Sosyal problem çözmenin değerlendirilmesi

Sosyal problem çözme ile ilgili araştırmalarda sadece bireyin sosyal problem çözümedeki genel düzeyini değil aynı zamanda problem çözmenin farklı bileşenleri arasındaki güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmenin oldukça önemli olduğu söylenmektedir. Bu nedenle sosyal problem çözmenin değerlendirilmesinde, süreç ölçümü ve sonuç ölçümü olmak üzere iki tür değerlendirmenin kullanılmasının faydalı olduğu ifade edilmektedir (D'Zurilla ve Maydeu-Olivares, 1995).

Süreç ölçümlerinde bireyin, karşılaştığı günlük problemler için etkili çözümleri keşfetmesini kolaylaştıracak bilişsel ve davranışsal faaliyetleri doğrudan değerlendirilirken, *sonuç ölçümlerinde* karşılaşılan belirli problemler karşısında üretilen belirli çözümlerin niteliği değerlendirilmektedir. Bu nedenle süreç ölçümleri sosyal problem çözme becerisinin kendine has güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmek için kullanılırken, sonuç ölçümleri bireyin problem çözme performansı veya problem karşısında becerilerini etkili bir şekilde uygulama yeterliliğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Sosyal problem çözümede süreç ölçümleri için genellikle kendini bildirim envanterleri kullanılmaktadır. Sonuç ölçümlerinde ise performans testleri kullanılmaktadır. Performans testlerine dayalı sonuç ölçümlerinde bireye örnek bir problem durumu sunulmakta, bireyin bu problem durumunu çözmesi beklenmektedir. Bu süre zarfında da bireyin ürettiği alternatif çözüm önerileri değerlendirilmektedir. Çoğu performans testlerinde kurgusal problem durumları kullanılmasına rağmen bazı testler bireyin var olan gerçek yaşam problemlerini çözmek için ürettiği çözümleri değerlendirmektedir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Sağkal, 2015). Sosyal problem çözümlerinin değerlendirilmesi için çeşitli ölçme araçları ve programlar geliştirilerek literatüre kazandırılmıştır.

2.1.3.2.1. Sosyal problem çözüme yönelik geliştirilen ölçme araçları

Alan yazında sosyal problem çözümlerinin değerlendirmesine yönelik ölçme araçları incelendiğinde çeşitli ölçme araçlarının geliştirildiği belirlenmiştir. Bu ölçme araçları yurt içinde geliştirilenler ve yurt dışında geliştirilenler olarak ikiye ayrılabilir. Yurt dışında geliştirilmiş olan ölçeklerden birçoğunun da Türkçe'ye uyarlama çalışmalarının yapıldığı da görülmektedir.

Yurt içinde geliştirilen ölçme araçlarına bakıldığında Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilen “*Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)*” ve Yılmaz (2016) tarafından geliştirilen “*Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği*” karşımıza çıkmaktadır.

Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE), Çam ve Tümkaya (2007) tarafından ilk olarak 18-30 yaş arası lisans ve lisansüstü öğrencilerinin kişilerarası

problem çözüme yaklaşım ve becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, daha sonra 15-18 yaş arası lise öğrencileri (Çam ve Tümkiye, 2008) ve 30-73 yaş arası yetişkinler (Çam, Tümkiye ve Yerlikaya, 2009) için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Her üç örneklemede de envanterin kullanılabilirliğine yönelik yeterli özelliklere sahip olduğu belirtilmiştir. Envanter, (a) Probleme Olumsuz Yaklaşım (POY), (b) Yapıcı Problem Çözme (YPC), (c) Kendine Güvensizlik (KG), (d) Sorumluluk Almama (SA) ve (e) Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım (ISY) olarak adlandırılan beş alt ölçekten ve elli maddeden oluşmaktadır. Her bir alt ölçekte yer alan madde sayısı sırasıyla 16, 16, 7, 5 ve 6'dır. Maddelerde 1 (Hiç uygun değil) ile 5 (Tamamıyla uygun) arasında olmak üzere beşli yanıt seçenekleri yer almaktadır. Her bir alt ölçek için elde edilen yüksek puan kişilerarası problem çözümeyle ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Envanterin yetişkin örnekleminde alt ölçekler için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları POY için .90, YPC için .88, KG için .68, SA için .74 ve ISY için de .67 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test tekniğinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla; .82, .72, .71, .62 ve .69'dur. (Nacar ve Tümkiye, 2011).

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Yılmaz (2016) tarafından 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözüme ile ilgili becerilerinin belirlenebilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen "Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği" öyküleme tekniğinde tasarlanmıştır. Ölçek, temaları (a) Alay etme, (b) Kurallara uyma, (c) Israr, (d) Şiddet, (e) Paylaşım, (f) İletişim kurma ve (g) Dışlanma olan toplam yedi hikayeden oluşmaktadır. Bu hikayelerden ilki örnek hikaye olarak kullanılmakta ve puanlamaya dahil edilmemektedir. Temalar ve hikayeler gerçekleştirilen nitel araştırma sonucunda çocukların en çok karşılaştıkları sosyal problem durumları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Kapsam Geçerlik İndeksi .809, toplam güvenilirlik katsayısı için KR20 değeri .680 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ve madde ayırt ediciliğini sağladığı belirlenmiştir. Ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda ölçeğin kriter geçerliğini sağladığı tespit edilmiştir. Hotelling's T-Squared Test sonuçlarına göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin uygun yapıda tasarlandığı saptanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test sonuçları Pearson Korelasyon katsayısı için .532'dir. Bu bulgular ışığında geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Yurt dışında geliştirilen ölçme araçlarına bakıldığında ise Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Envanteri (Problem-Solving Inventory-PSI)”, D’Zurilla ve Nezu (1990) tarafından geliştirilen ve D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) tarafından revize edilen “Sosyal Problem Çözme Envanteri (Social Problem-Solving Inventory-SPSI)” Spivak ve Shure tarafından 1974 yılında geliştirilen “Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (Preschool Interpersonal Problem Solving Test)”, ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test)” ölçme araçlarının ön plana çıktığı ve sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Problem Çözme Envanteri (Problem-Solving Inventory-PSI), Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş, Taylan (1990) ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlama çalışmaları yapılmış, bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemlere nasıl tepki verdiklerini ölçmeyi hedefleyen bir araçtır. Envanter toplam 35 maddeden oluşmakta olup bu maddelerden 32 tanesi değerlendirmeye katılmaktadır. Envanter maddeleri, “Her zaman böyle davranırım” ile “Hiçbir zaman böyle davranmam” arasında değişen altılı derecelendirme yanıt aralığına sahiptir. Ölçme aracında (a) Problem çözme yeteneğine güven, (b) Kişisel kontrol ve (c) Yaklaşma-kaçınma olmak üzere üç alt ölçek yer almaktadır. Problem Çözme Envanteri puan aralığı 32 ile 192 arasında değişmektedir. Envanterden alınan yüksek puan bireyin problem çözme becerisi algısının düşük olduğunun ve bireyin problem çözme becerisine güvenmediğinin bir göstergesidir. Türkçe’ye uyarlanmasında yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından, bazı sınırlılıklarıyla birlikte ölçeğin araştırma amacıyla kullanılabilirliğini sonucu elde edilmiştir (Çam ve Tümkaya, 2008; Eskin ve Aycan, 2009).

Sosyal Problem Çözme Envanteri (Social Problem-Solving Inventory-SPSI), D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2002) tarafından, problem çözme sürecinin farklı yönlerini, bireylerin problem çözme yönelim ve becerilerini ölçmek için geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları Duyan ve Gelbal (2008) tarafından yapılmıştır. Likert tipinde hazırlanan ölçeğin puanlanmasında; 0 “Benim için hiç doğru değil” ve 4 “Benim için çok doğru” arasında 0 ile 4 puan aralığı kullanılmaktadır. Toplam 52 maddeden ve beş alt ölçekten oluşmakta, alt ölçekler ve madde sayıları ise; a) Olumlu problem yönelimi (5 madde), b) Olumsuz problem yönelimi (10 madde), c) Akılcı problem çözme (20 madde), d) İhtepisel/Dikkatsiz problem çözme tarzı (10

madde) ve e) Kaçınan problem çözme tarzı (7 madde) olmak üzere alt ölçekler adlandırılmıştır. Her bir alt ölçeğe ait puan elde edilebildiği gibi ölçeğin tümünden genel bir puan da elde edilebilmektedir. Ölçek puanları 0 ile her bir alt ölçek madde sayısının 4 katı arasında değişmektedir. Ölçme aracından yüksek puan almak bireyin daha iyi problem çözme yeteneğine sahip olduğuna işaret etmektedir. Her bir alt ölçeğe ilişkin elde edilen iç tutarlılık katsayı değerleri Akılcı problem çözme ve Olumlu problem yönelimi için .81, Olumsuz problem yönelimi için .76, Kaçınan problem çözme tarzı için .74 ve İçtepisel/Dikkatsiz problem çözme tarzı için .61'dir. Güvenirlik analizinde Test-tekrar test yöntemi kullanılan ölçeğin güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin sosyal problem çözme yapısını ölçmede yüksek düzeyde uygun olduğu ve yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğu ispatlanmıştır. Araştırmacılar ayrıca Sosyal Problem Çözme Envanteri'nin kısa formu geliştirmişlerdir. 25 maddelik kısa formda, uzun formda olduğu gibi yine aynı beş alt ölçek yer almakta, her bir alt ölçek de beşer maddeden oluşmaktadır. Kısa form için ölçek puanları 0 ile 20 arasında değişmektedir (Cartıllı ve Bedel, 2015; Eskin ve Aycan, 2009).

Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (Preschool Interpersonal Problem Solving Test), Spivak ve Shure (1974) tarafından okul öncesi çocukların kişilerarası problemlere karşın alternatif çözüm önerisi üretme becerisini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Dinçer (1995) tarafından yapılmıştır. Testte bireye, akranlarıyla ve annesiyle yaşadığı problem durumlarını içeren resimli kartlar aracılığıyla hikayeler sunulmaktadır. İlk bölümde akranlarıyla olan problem durumlarına yer verilerek bir çocuğun diğer çocuğun sahip olduğu oyuncakla oynamak istediğiyle ilgili problem durumuna yönelik çözüm önerisi üretmesi istenir. İkinci bölümde ise hikâyelerde bireyin annesinin bir eşyasına zarar verdiğini anlatan hikayeler sunularak çocuktan annesinin kızmasını önleyecek çözüm yolları bulması istenir. Shure (1992) tarafından gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında test-tekrar test tekniği kullanılmış ve test 4 yaş grubunda 57 çocuğa, bir hafta aralıkla iki defa uygulanmıştır. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Testin güvenirlik katsayısının 0.72 olduğu belirtilmiştir. Ayrıca testin kodlayıcılar arası güvenirlik çalışmasında kodlayıcılar arası güvenirlik bulgularının %97 olduğu saptanmıştır (Anlıak ve Dinçer, 2005; Yılmaz, 2016).

Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test), Spivak ve Shure (1985) tarafından geliştirilmiş olan “Okulöncesi Problem Çözme Testi (Preschool Problem-Solving Test)” ile Rubin ve Krasnor (1986) tarafından geliştirilmiş olan “Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi’nin (Child Social Problem-Solving Test)” birleşiminden, Washington Üniversitesi, Çocuk Yetiştirme Kliniğinde yürütücülüğünü Carolyn Webster-Stratton’un yapmış olduğu “The Incredible Years” projesi kapsamında oluşturulmuştur (Webster-Stratton, 1990; Webster-Stratton, Reid ve Beauchaine, 2013; aktaran Kayılı ve Arı, 2015). Testin geliştirilme amacı problem çözenin hem niteliksel hem de niceliksel boyutlarını ölçmektir. Test, bireylerin kişilerarası iletişimden meydana çıkan çatışma durumlarına verdikleri tepkileri değerlendirerek bireylerin sosyal problem çözme düzeylerini ölçer. Test, cinsiyet faktörü göz önüne alınarak kız ve erkek bireyler için farklı resimli kartlardan oluşacak şekilde iki farklı formda hazırlanmıştır. Erkekler için kullanılan formda resimlerdeki karakter erkek; kızlar için kullanılan formda da resimlerdeki karakter kızdır. Testte kişilerarası ilişkilerde yaşanabilecek çatışma durumları reddedilme, hata yapma, adaletsiz (adil olmayan) muamele, mağduriyet, yasaklama, yalnızlık, aldatılma, hayal kırıklığı, ikilemde kalma, yetişkin tarafından onaylanmama, saldırıya uğrama problemi ile başa çıkma olmak üzere 11 temayı kapsamaktadır. Testte kişilerarası ilişkilerde yaşanabilecek çatışma durumunu konu edinen 15 farklı sosyal problem durumu resimli kartlar ile bireye tek tek sunulur ve her resimli karttan sonra böyle bir problemle karşılaştığında ne yapabileceği ya da ne söyleyebileceği sorulur. Bireyin verdiği cevaplar kaydedilerek, prososyal veya antisosyal (saldırgan) cevap olarak gruplandırılır. Her prososyal cevap için 1 puan, antisosyal (saldırgan) cevap ve cevap vermediği durumlar için ise 0 puan verilir. Testten alınabilecek puan aralığı 0 ile 15 arasındadır. Johnson (2000) yapmış olduğu güvenilirlik çalışmasında Wally Sosyal Problem Çözme Testi’nin test-tekrar test puanına ilişkin katsayı puanlarının .67 ve .91 arasında değişmekte olduğunu, katsayı ortalamasının ise .83 olduğunu bulmuştur. Testin Türkçe uyarlamaları Dereli (2008) ve Yılmaz (2012) tarafından yapılmıştır. Yılmaz (2012) tarafından yapılan analizler sonucunda testin KR20 güvenilirlik katsayısı .79, testin aralıklı tekrarı korelasyon katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır. Dereli (2008) tarafından uzman görüşü alınarak testin puanlayıcı güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmacı uzmanların vermiş olduğu puanları değerlendirilerek çoklu korelasyon hesaplaması yapılmış ve korelasyon

katsayısını .81 olarak bulunmuştur (Dereli, 2008; Kayılı ve Arı, 2015; Özmen, 2013; Yılmaz, 2012; 2016).

Sosyal Problem Çözme değerlendirme araçlarıyla elde edilen veriler doğrultusunda bireylerin sosyal problem çözmelerini geliştirmek amacıyla çeşitli programlar hazırlanmış ve uygulanmıştır.

2.1.3.2.2. Sosyal problem çözmeye yönelik geliştirilen programlar

Alanyazında sosyal problem çözme sürecine yönelik çeşitli öğretim programları geliştirilmiştir. Geliştirilen programlar arasından eğitimciler ve araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan programların *Ben Problem Çözebilirim (I Can Problem Solve [ICPS])*, *Sosyal Farkındalık-Sosyal Problem Çözmenin Geliştirilmesi Projesi (Improving Social Awareness-Social Problem Solving Project [ISA-SPS])*, *İnanılmaz Yıllar (The Incredible Years)*, *Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejilerinin Geliştirilmesi (Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies [Preschool PATHS])*, *İkinci Adım Programı (The Second Step Program)* ve *Başa Çıkma Gücü Programı (The Coping Power Program)* olduğu görülmektedir. Geliştirilen programlara yönelik bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

“*Ben Problem Çözebilirim (I Can Problem Solve [ICPS])*”, Shure tarafından 1992 yılında kişiler arası problem çözmeye bilişsel bakış açısına sahip bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Program, bireyin karşılaştığı problemleri kendisinin çözmesi gerektiğini ve bireyin problem çözme konusunda kendisini geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Programın temel amacı, problem çözmeye ilişkin süreçte bireylere ne düşüneceklerini ya da yapacaklarını değil nasıl düşüneceklerini öğrenmeleri konusunda destek sağlamaktır. Programda bireylere, bir problem durumla karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiği söylenmemekte, var olan problem durumuna yönelik düşüncelerini ve problemle ilgili görüşlerini dile getirmeleri öğretilmektedir. Program, hem önleyici hem de tedavi edici özelliğe sahip bir müdahale programı olarak nitelendirilmektedir. Programda bireylere farklı etkinlikler sunularak günlük yaşantılarında karşılaştıkları kişisel problemleri çözme sürecinde şiddet içermeyen çözüm yollarını keşfetmeleri için gerekli olan düşünme egzersizlerini gerçekleştirmelerinde destek verilmektedir. Problem çözme sürecinde duygulara önem veren program, sadece bireylerin bir

davranıştan dolayı karşısındaki kişinin ne hissettiğini düşünmesini değil, aynı zamanda başkalarının duygularını etkileme yollarını da öğretmektedir. Programın, Okul Öncesi Çocuklar İçin Ben Problem Çözebilirim (I Can Problem Solve for Preschool), Anasını ve İlkokul Birinci Kademe Çocuklar İçin Ben Problem Çözebilirim (I Can Problem Solve for Kindergarten Primary Grades) ve İlkokul İkinci Kademe Çocuklar İçin Ben Problem Çözebilirim (I Can Problem Solve for Intermediate Elementary Grades) olmak üzere üç farklı versiyonu bulunmaktadır (Aras, 2018; Atıl, 2019; Demirtaş ve Dönmez, 2008; Kargı, 2009; Öğülmüş, 2001).

“*Sosyal Farkındalık-Sosyal Problem Çözmenin Geliştirilmesi Projesi (Improving Social Awareness-Social Problem Solving Project [ISA-SPS])*”, Elias ve meslektaşları (Elias ve Clabby, 1992; Elias, Branden-Muller ve Sayette, 1991) tarafından geliştirilmiş özdenetim, sosyal farkındalık ve eleştirel düşünme süreçlerini vurgulayan beceri tabanlı, sistematik bir sosyal yeterlilik yaklaşımıdır. Yaklaşım, bireylerin stresli karar verme durumlarıyla başa çıkma becerilerinin veya yetersizliklerinin, ya olumlu sosyal davranış ya da davranış bozukluğu veya diğer kötü sonuçlarla sonuçlanabilecek bir dizi kişilerarası davranışla ilişkili olduğu teorisine dayanmaktadır. “Sosyal Farkındalık-Sosyal Problem Çözmenin Geliştirilmesi Projesi” öğretim programının hedefinde özellikle ilkokuldan ortaokula geçişte strese neden olan durumlar vardır. Program, bu artan risk döneminde, öğrencilere zor durumlar için gerekli karar verme becerilerini kazandırmayı bir sosyal problem çözme müfredatı üzerinden ele almaktadır. Program (a) Hazırlık aşaması, (b) Öğretim aşaması ve (c) Uygulama aşaması olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Hazırlık aşaması özdenetim, grup katılımı ve sosyal farkındalığı teşvik etmektedir. Öğretim Aşaması, sosyal karar verme ve problem çözme için sekiz adım öğretmektedir. Bu sekiz adım şu şekildedir; (a) farklı duyguların işaretlerini ara, (b) problemin ne olduğunu kendine söyle, (c) hedefine karar ver, (d) problemle ilgili üretebildiğin kadar çok çözüm önerisi üretebilmek için dur ve düşün, (e) her bir çözüm önerisi için sonrasında neler olabileceğini düşün, (f) en iyi çözümünü seç, (g) planla ve son bir kez gözden geçir, (h) dene ve tekrar düşün. Hazırlık ve Öğretim Aşamaları haftada iki kez verilen 20, 40 dakikalık derslerden oluşur. Dersler, grup paylaşımı, beceri sunumu, hikayeler veya tartışma, diyalog ve rol oynama için video senaryolarını içeren yazılı bir müfredatı içerir. Uygulama aşaması ise öğretmenlere eğitim ve etkinliklerle öğrencilerin problem

çözme becerilerinin artırılmasını teşvik etmek için fırsatlar sunmaktadır. Öğretmenler okul ortamındaki gerçek yaşam problemlerine karşı çocukların kendi çözümlerini sunmalarına olanak tanımaktan çok çocukların problem çözme sürecinde düşünmelerin aracılık edecek şekilde eğitilirler. Uygulama Aşaması müdahalenin anahtarı olarak kabul edilir ve sosyal problem çözme düşünme ve becerilerini günlük olarak kullanmalarını teşvik etmelerinde öğretmenlere, yöneticilere ve ailelere rehberlik hizmeti ve sürekli olarak eğitim danışmanlığı sağlanır (Chang, D’Zurilla ve Sanna 2004; Elias, Branden-Muller ve Sayette, 1991; Greenberg, Domitrovich ve Bumbarger, 2000).

İnanılmaz Yıllar (The Incredible Years), Washington Üniversitesi’nde Profesör Carolyn Webster-Stratton tarafından geliştirilmiş, ebeveynler, öğretmenler ve 3 ile 10 yaş arası çocuklar için sosyal yetkinliği teşvik etmek, saldırganlık ve ilgili davranış sorunlarını önlemek, azaltmak ve tedavi etmek için tasarlanmış kapsamlı bir program setidir. Ebeveyn, öğretmen ve çocuk programları ayrı ayrı veya birlikte kullanılabilir. Programın genel hedefleri uzun dönemli ve kısa dönemli hedeflere ayrılmıştır. Uzun dönemli hedefler arasında davranış bozukluklarının, akademik yetersizliğin ve madde kullanımının önlenmesi yer alırken, kısa dönemli hedefler arasında da geliştirilmiş ebeveyn-çocuk ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri, güçlendirilmiş öğretmen-veli ortaklıkları, olumlu ilişkiler, artan ebeveyn sosyal desteği, davranış sorunlarının ve duygusal sorunların önlenmesi ve azaltılması, çocuğun sosyal yeterliliğinin artırılması ve problem çözümlerinin teşvik edilmesi yer almaktadır. Program kapsamında temel gelişim aşamalarını hedefleyen, (a) İnanılmaz Yıllar Bebek Programı (Incredible Years Baby Program) (0-12 ay), (b) İnanılmaz Yıllar Çocuk Temel Programı (Incredible Years Toddler Basic Program) (1-3 yıl), (c) İnanılmaz Yıllar Okul Öncesi Temel Programı (Incredible Years Preschool Basic Program) (3-6 yıl), (d) İnanılmaz Yıllar Okul Çağı Temel Programı (Incredible Years School Age Basic Program) (6-12 yaş) ve (e) İleri Ebeveynlik Programı (Advance Parenting Program) (4-12 yaş) olmak üzere depresyon ve öfke yönetimi gibi ebeveynlerin kişilerarası sorunlarına odaklanan beş “temel” ebeveynlik programı, (a) “Küçük Grup Dinozor” Çocuk Tedavi Programı (“Small Group Dinosaur” Child Treatment Program) (4-8 yaş) ve (b) “Sınıf Dinozor” Önleme Programı “Classroom Dinosaur” Prevention Program (3-8 yaş) olmak üzere iki çocuk programı, son olarak da 3-8 yaş arası çocukların

öğretmenleri için (a) Öğretmen Sınıfı Yönetim Programı (Teacher Classroom Management Program) ve 1-5 yaş arası çocukların öğretmenleri ve çocukların bakımını üstlenenler için İnanılmaz Başlangıçlar Programı (Incredible Beginnings Program) olmak üzere iki öğretmen programı bulunmaktadır. Çocuk Eğitim Programı sosyal yetkinliği teşvik etmekte ve davranış sorunlarını azaltmaktadır. Çocuklar duygu yönetimi, sosyal beceri, problem çözme ve sınıf davranışı alanlarında eğitim almaktadırlar (Denham ve Burton, 2003; Webster-Stratton, 2001).

Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejilerinin Geliştirilmesi (Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies [Preschool PATHS]), ilkökul çağındaki çocuklarda (5-12 yaş) duygusal ve sosyal yetkinliklerin teşvik edilmesi, davranış sorunlarının azaltılması ve aynı zamanda sınıfta eğitim sürecinin artırılmasını hedefleyen kapsamlı bir programdır. Program, her biri gelişimsel olarak öğrencilere uygun resimler, fotoğraflar, posterler ve ek materyalleri içeren her bir sınıf düzeyi için ayrı derslerden oluşmaktadır. Öz denetim (kendini kontrol), duygusal anlayış, olumlu öz saygısı, ilişkiler ve kişiler arası problem çözme olarak adlandırılan, hiyerarşik bir şekilde bütünleşmiş beş kavramsal alan her sınıf düzeyinde program derslerine dahil edilmiş bir şekilde sunulmaktadır. Her kavramsal alan bir veya daha fazla beceri alanına odaklanmasına rağmen, beş ana alanın tüm yönleri her birine entegre edilmiştir. Dahası, her birim kendisinden önceki öğrenmeyi hiyerarşik olarak gerçekleştirmekte ve bir sonrakine sentezlemektedir. Programın odak noktası bilişsel-duygusal anlayış ve gerçek yaşam durumları arasındaki dinamik ilişkiyi kolaylaştırmaktır. Program, genelleme ve edinilen davranışı desteklemek için günlük aktivitelerle, iki kereden az olmamak üzere haftada iki veya üç kez, eğer istenirse daha fazla da uygulanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Program dersleri daha önceden belirlenen hedefleri takip eder ve öğretimi kolaylaştırmak için etkinlikler sunar. Ancak, öğretmenler bunları kendi sınıf ihtiyaçlarına göre uyarlama esnekliğine de sahiptirler. Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejilerinin Geliştirilmesi (Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies [Preschool PATHS]) programı eğitimciler ve danışmanlar tarafından çok yıllı, evrensel bir önleme modelinde kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Her ne kadar öncelikle okul ve sınıf ortamlarına odaklanmış olsa da, ebeveynlerle birlikte kullanılmak üzere bilgilendirme çalışmaları ve ev etkinlikleri de programa dahil edilmiştir (Bilir-Seyhan,

Ocak-Karabay, Arda-Tuncdemir, Greenberg ve Domitrovich, 2019; Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Denham ve Burton, 2003).

İkinci Adım Programı (The Second Step Program), öğrencilerin duygusal anlayışlarını, bakış açılarını, sosyal problem çözme, dürtü kontrolü ve öfke yönetimini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Committee for Children tarafından geliştirilmiş olan İkinci Adım Programı anaokulundan 4. sınıfın sonuna kadar uygulanabilen, önleyici bir rehberlik programıdır. İlk olarak 1986 yılında yayınlanan İkinci Adım Programı, ABD ve Kanada'da yaygın olarak kullanılmaktadır. Sosyal öğrenme teorisine dayanan program, davranış repertuarlarının edinilmesinde ve sürdürülmesinde gözlem, kendini yansıtma (öz düşünüm), performans ve pekiştirmenin önemini vurgulamaktadır. Program, bilgi işleme, bilişsel-davranışçı yaklaşım ve kendini düzenleme modeli de dahil olmak üzere diğer kavramsal çerçevelerden de açık bir şekilde yararlanmaktadır. Bu çerçevelerden gelen kavramlar ve stratejiler, sosyal-duygusal beceri edinmenin gelişimine entegre edilmektedir. Gelişimsel olarak sıralanan program, okul öncesi, birinci - üçüncü sınıflar, dördüncü - beşinci sınıflar ve ortaokul yaş grupları olarak dört farklı yaş grubunu kapsamaktadır. Ders formatı, problem çözme veya belirli sosyal beceriler gerektiren sosyal durumları tasvir eden fotoğraf ve hikayelerden oluşmakta; derslerde tartışma ve beceri pratiğini teşvik etmek için tasarlanmış videolar da kullanılmaktadır. Problem veya kavram tartışıldıktan sonra, öğretmen model olarak öğrenciye yol göstermektedir. Öğretmenler ve diğer okul personeli, karar verme fırsatları sağlayarak ve öğrencileri becerileri gün boyu kullanmaya yönlendirerek İkinci Adım eğitiminin aktarılmasını kolaylaştırmaktadırlar (Frey ve Sylvester, 1997; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Susanne, Denham ve Burton, 2003).

Başa Çıkma Gücü Programı (The Coping Power Program), okul temelli önleme çalışmalarında agresif risk altındaki ergenlik çağındaki çocuklar ve tedavi çalışmalarına katılan davranış bozukluğu teşhisi konan çocuklar için geliştirilmiş, kanıta dayalı bilişsel davranışsal bir müdahale programıdır. Program, ilkokulun sonunda ergenlik çağındaki çocuklarda saldırganlığı ele almak, onları ortaokula ve ergenlik yıllarına geçişlerinde karşılaşacakları risklere karşı hazırlamak için tasarlanmıştır. Başa Çıkma Gücü Programı 15 ile 18 ay boyunca periyodik bireysel oturumlardan oluşan, 34 oturumlu “Çocuk Bileşeni” ve 16 oturumlu “Ebeveyn Bileşeni”ni içermektedir. Çocuk Bileşeni, (1) davranışsal ve kişisel hedef belirleme, (2) organizasyon ve çalışma

becerileri, (3) duygusal farkındalık, (4) öfke yönetimi eğitimi, (5) bakış açısı kazanma, (6) sosyal problem çözme ve (7) pozitif akran ilişkisi ve akran baskısına direnme olmak üzere yedi temel alanı ele almaktadır. Oturumlar 45-60 dakika sürmekte ve yeni sosyal-duygusal ve başa çıkma becerilerinin aktif olarak uygulanmasını kolaylaştırmak için çeşitli etkileşimli oyunlar, rol oyunları ve aktiviteler içermektedir. Becerilerin genelleştirilmesini ve davranışsal ilerlemeyi teşvik etmek için, öğrenciler grup dışında çalışmak için haftalık hedefler belirlemekte; sınıf öğretmenleri tarafından günlük geri bildirim ve grup oturumları sırasında somut pekiştiriciler verilmektedir. Ebeveyn Bileşeni, Çocuk Bileşenine paralel olarak sunulan 90 dakikalık oturumlarla grup halinde yürütülmektedir. Program, etkili ebeveynlik becerilerini geliştirmeye ve güçlendirmeye, ebeveynlerin kendi stres seviyelerini yönetmelerine yardımcı olmaya ve ebeveynlerin çocuklarının yeni ortaya çıkan becerilerini teşvik edebilmeleri için Çocuk Bileşeni hakkında bilgi paylaşmaya odaklanmaktadır. Bunların yanı sıra Ebeveyn Bileşeni'nde grup uyumu oluşturma ve ebeveynlerin topluma katılımının teşvik edilmesi yer almaktadır. Ebeveyn oturumları da oldukça etkileşimli olacak şekilde tasarlanmıştır ve grup tartışmaları, rol oyunları ve ev ödevlerini içermektedir (Boxmeyer, Lochman, Powell, Yaros ve Wojnaroski, 2007; Chang, D'Zurilla ve Sanna 2004; Lochman, Powell, Boxmeyer, Andrade, Stromeier ve Jimenez-Camargo, 2012; Lochman ve Wells, 2002; U.S. Department of Education, 2011).

Alanyazında gerçekleştirilen sosyal problem çözme çalışmalarının bazılarında sadece ölçme araçları kullanılarak araştırmada yer alan katılımcıların sosyal problem çözme düzeylerine bakılmış ya da sosyal problem çözme düzeylerinin farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmiş, bazı araştırmalarda geliştirilen öğretim programları aracılığı ile katılımcılara sosyal problem çözme süreci öğretimi gerçekleştirilmiş, bazı araştırmalarda ise hem ölçme aracı hem de geliştirilen öğretim programı kullanılarak alanyazına hem değişkenler açısından ilişkisi, hem de etkili bir öğretim sürecinin gerçekleştirildiği ortaya konularak katkıda bulunulmuştur.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda sosyal problem çözme sürecinin öğretimine yönelik araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt dışı araştırmalar

Shure, Spivack ve Jaeger (1971), dezavantajlı okul öncesi çocukların sosyal davranışları ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada sosyal problem çözme üç parametrik düşünceyi gerektirir. Bunlar: akran ve otoriteyle yaşanan problemlere çözüm üretme, sonucunu ve nedenini düşünebilmedir. Araştırmaya Philadelphia’da Head Start eğitimi alan 4-5 yaş arasında 62 (32 erkek ve 30 kız) Afrika kökenli Amerikalı çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklara on hafta süresince problem çözme beceri eğitimini içeren bir pilot program uygulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenler tarafından değerlendirilen sınıf davranışlarının yalnızca problemlere alternatif çözüm üretebilme yeteneğiyle doğrudan ilgili olduğu görölmüştür. Ancak üç parametrik düşüncenin de anlamlı düzeyde birbirleriyle ilişkili oldukları saptanmıştır. Ayrıca uygulanan programın, çocuğun gerçek hayattaki problemlere ürettiği alternatif çözüm becerilerini olumlu etkilediği görölmüştür.

Vaughn, Ridley ve Cox (1983), yaptıkları araştırmada kişilerarası problem çözme beceri programının, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kişilerarası becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya özel eğitim okuluna devam eden, yaşları 8 ile 11 arasında olan otuz öğrenci katılmıştır. Araştırmacılar, katılımcıların kişilerarası problem çözme becerilerini, katılımcıların her birini problem durumlarıyla karşılaştırıp bu problem durumlarıyla alakalı çözüm önerileri üretmelerine bakarak ve Davranışsal Kişilerarası Problem Çözme Testi (Behavioral Interpersonal Problem Solving Test-BIPS) kullanarak değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda katılımcılar, deney ve kontrol grubu olarak iki eşit parçaya ayrılmış, her bir grupta 7 erkek 8 kız öğrenci olacak şekilde dağıtılmıştır. Deney grubuna her biri 20 dakika süren 40 oturumluk kişilerarası problem çözme becerisi öğretim programı uygulanmıştır. Araştırma bulguları, deney grubunun kontrol grubuna göre, kişilerarası problem çözme davranışlarında önemli bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur.

Park ve Gaylord-Ross (1989), gerçekleştirdikleri çalışmada sosyal becerilerin öğretiminde problem çözme ve rol oynama yaklaşımlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmaya biri 16 ikisi 18 yaşında olan ve çalıştıkları iş yerinde sosyal davranışlarında problemler yaşayan üç zihinsel yetersizliğe sahip birey katılmıştır. Her katılımcı için

seçilen üçer davranış, iş yerindeki diğer çalışanların, iş yerinden sorumlu denetçilerin önerileri ve ilk yazarın gözlemleri ile belirlenmiştir. Birinci katılımcı için mırıldanmayı azaltma, sosyal girişimleri arttırma ve konuşmayı sürdürme, ikinci ve üçüncü katılımcı için de iletişimi başlatma, sürdürme ve sonlandırma becerileri seçilmiştir. Rol oynama yaklaşımına göre düzenlenen öğretim oturumlarında, uygulamacı uygun bir sosyal davranış gerektiren durumu temsil eden bir örnek göstermiş ve böyle bir durumla karşılaşan bir insanın ne yapması gerektiğini sormuştur. Katılımcı doğru cevap verdiyse pekiştirmiş yanlış cevap verdiyse düzelterek geri bildirim vermiştir. Öğretim oturumları bu şekilde her bir oturumda 10 deneme yapılarak tekrarlanmıştır. Problem çözme yaklaşımına göre düzenlenen öğretim oturumları ise ön test, öğretim ve son test olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Ön test bölümünde uygulamacı katılımcıya bir resim göstermiş ve bu durumda nasıl davranması gerektiğini sormuştur. Bu süreçte katılımcının, ne yapılması gerektiğine karar vermede izlenmesi gereken (1) kodlama ("ne oldu?"), (2) karar verme (uygun çözüm önerileri), (3) çözüm önerilerini test etme ("... olursa ne olur?"); (4) karar verme (hangisi daha iyi); (5) davranışsal tepkileri seçme, (6) uygulama ve (7) değerlendirmeden oluşan yedi kuralı kullanması beklenmiştir. Öğretim adımı uygulamacı kullanılması gereken kuralları benzer durumları temsil eden farklı resimlerle birkaç deneme yaparak açıklamıştır. Son test aşamasında da yine ön testte olduğu gibi uygulamacı aynı resmi göstermiş ve katılımcıya bu durumda ne yapacağına nasıl karar vereceğini sormuştur. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama modeli kullanılarak başlama, uygulama, izleme ve genelleme verileri toplanmıştır. Genelleme verileri, üçüncü davranışın öğretimi sırasında, yani öğretim oturumunun sonunda, öğretimde kullanılan farklı iki yeni sosyal durum sunularak toplanmıştır. Her katılımcı için toplamda 10 yeni sosyal durum (altısı öğretim, dördü izleme aşamasında) sunulmuştur. Araştırma sonuçları, katılımcıların problem çözme yaklaşımına göre gerçekleştirilen öğretimlerde daha başarılı olduklarını ve sosyal davranışlarını çalışma ortamlarına genelledebildiklerini gösterirken, rol oynama yaklaşımının katılımcıların davranışlarında önemli bir genelleme sağlamadığını göstermiştir.

Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch (1991), yaptıkları çalışmada, bilişsel süreç yaklaşımının eleştiriye uygun cevap verme davranışı üzerindeki etkisini, mesleki eğitim alan orta derecede zihinsel yetersizliğe sahip üç birey üzerinde incelemişlerdir.

Araştırmaya katılan ilk iki katılımcı için katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılırken, üçüncü katılımcıda davranışlar (bilişsel süreç yaklaşımının bileşenleri) arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin başlama düzeyi verileri öğretim, çalışma ve okul ortamlarında toplanmıştır. Öğretim için başlama düzeyi verileri, katılımcının eleştiri içeren on sosyal senaryoya verdiği yanıtları değerlendiren beş ile on dakikalık bireysel oturumlardan oluşmaktadır. Katılımcıya bir resim gösterilmiş, resimde neler olduğu hakkında kısa bir açıklama yapılmış ve böyle bir durumda ne yapması gerektiği sorulmuştur. Eğer katılımcı özür ya da düzeltme ifadesi kullanmışsa katılımcının tepkisi doğru olarak kabul edilmiştir. Çalışma ve okul ortamları için başlama düzeyi verileri, sınıf ve çalışma alanlarında toplanmıştır. Bunun için katılımcılara kayıt cihazı verilmiş ve gün boyu kayıt yapmaları sağlanmıştır. Günün sonunda bu kayıtlar birinci yazar ve ek gözlemci tarafından analiz edilmiştir. Öğretim oturumları hafta üç gün düzenlenmiştir. Öğretim oturumlarında bilişsel süreç yaklaşımının dört bileşeni (kodlama, karar verme, uygulama ve değerlendirme), resimler aracılığı ile anlatım, model olma ve geri dönütler kullanılarak öğretilmiştir. Araştırmanın genelleme verileri çalışılmamış senaryolarla ve doğal ortamlarda toplanmıştır. Araştırma sonuçları, kullanılan öğretim programının, üç katılımcının ikisinde bilişsel süreç yaklaşımını öğrenip farklı durumlara genellemelerinde etkili olduğunu ortaya koyarken bir katılımcıda etkili olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, öğretimin üçüncü katılımcıda etkili olmamasının belirgin bir sebebi olmadığını, fakat ilk olarak katılımcının IQ puanının düşük olmasının, ikinci olarak da katılımcının yaptığı işe ilgi duymamasının ve çalışma ortamında yeterince zaman geçirmemesinin bu sonuçta etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcının belki de öğrenmek için yeterince motive edilemediğinin vurgusunu yapmışlardır.

O'Reilly ve Chadsey-Rusch (1992), zihinsel yetersizliğe sahip çalışanlara soru sormayı öğretmek için sosyal beceri problem çözme yaklaşımının etkinliğini incelemişlerdir. Araştırma, özel bir rehabilitasyon merkezinde eğitim gören ve aynı zamanda çalışan, hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip üç katılımcıyla, katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın başlama düzeyi evresinde katılımcılara beş farklı fotoğraf gösterilmiş ve fotoğraflarda neler olduğuyla ilgili bilgi verilmiştir. Bu aşamada, katılımcıların problem çözme aşamasındaki soruları soramayacağı göz önünde bulundurularak sorular uygulamacı

tarafından sorulmuş ve katılımcıların verdikleri cevaplar ya da tepkiler doğru ya da yanlış tepki olarak kaydedilmiştir. Araştırmanın uygulama evresine bakıldığında problem çözme basamaklarının ilk olarak tek tek öğretimlerinin yapıldığı daha sonra hepsinin bir arada olduğu şekilde yapıldığı görülmektedir. Öğretimler, uygulamacının resimleri katılımcıya göstermesi, onları açıklaması ve ardından her basamakta sorması gereken sorulara ve vermesi gereken cevaplara model olması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, her üç katılımcının da sosyal problem çözme becerisi sürecinin bileşenlerini gerçekleştirmeyi öğrendikleri ve hedeflenen sosyal becerileri farklı kişilere ve ortamlara genelleyebildikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Loumidis ve Hill (1997), yaptıkları çalışmada şu üç soruya yanıt aramışlardır; birincisi, hazırladıkları öğretim programı zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal problem çözme becerisini kazanmalarında etkili midir? İkincisi, sosyal problem çözme konusundaki eğitim, bireyin uygun olmayan davranışındaki azalmayla ilişkili midir? Üçüncüsü, bireylerdeki gelişmeler, değişkenlere (özellikle yaş, genel zeka, genel zihinsel yetenek düzeyi, sözel yetenek ve performans yeteneği, yaşam yeri (topluluk veya hastane) ve uyarlanabilir davranış düzeyleri) göre farklılık göstermekte midir? Araştırmaya, 26'sı deney, 17'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 46 katılımcı katılmıştır. Katılımcıların 22'si hastanede, 24'ü ise toplum içerisinde yaşamını sürdürmektedir. Araştırmada deney grubunda yer alan bireylere hafta birer saatten ve 15 bölümden oluşan bir öğretim programı uygulanmıştır. Öğretim programı uygulandıktan sonra değerlendirmeler yapılmış ve öğretim programının, problem çözme becerisinin bazı yönlerinde gelişmeler sağlasa da tümünde bir gelişme sağlamadığı bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca toplum içerisinde yaşayan bireylerin, hastanede yaşayanlara göre uygun olmayan davranışlarında azalma olmasının, yaşam yeri değişkeniyle ilişkili olduğu fakat IQ veya zihinsel yetenek düzeyiyle ilişkili olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Johnson (2000), bireylerin sosyal becerilerini, sosyal problem çözme stratejilerini ve etkileşim kurmakta zorlanan çocuklarla ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarını güçlendirmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında davranış bozukluğu belirtileri olan çocuklar için tasarlanmış olan "Dinozor Okulu" (Dinosaur School) programını genişleterek okul öncesi sınıflarındaki öğrencilere bir müdahale programı olarak uygulamıştır. Araştırmaya 48'i deney grubunda 48'i de kontrol grubunda olmak

üzere toplam 96 yüksek riskli dört yaş okulöncesi çocukları katılmıştır. Araştırmada, “Dinozor Okulu” programına katılan okul öncesi öğrencilerinin, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha düşük seviyelerde davranış problemleri ve daha yüksek seviyelerde sosyal davranışlar sergileyip sergileyemedikleri incelenmiştir. Bu nedenle çocukların davranışları Okul Öncesi Davranış Anketi (Preschool Behavior Questionnaire-PBQ) ile ölçülürken sosyal problem çözme düzeyleri Wally Sosyal Sorun Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test-WALLY) ile ölçülmüştür. Deney grubuna “Dinozor Okulu” programı haftada bir saat olmak üzere iki seansta 16 hafta boyunca sunulmuştur. Program kapsamında sınıflarda, diğer çocuklarla oyun alanında ve ortak durumlarda öğretmenler ve ebeveynlerle etkileşime giren çocukların videoları izletilmiş, videodaki problemlerin belirlenmesi, alternatif çözümlerin üretilmesi ve çocukların bu durmlar karşısında neler yaptıkları tartışılmıştır. Videolar çeşitli kuklalar (Wally Problem-Solver, Molly Manners, Dina Dinosaur, Tiny Turtle ve Devekuşu Oscar) aracılığıyla anlatılmıştır. Bu anlatımlarda kuklalarla rol oynama ve gösterilen çizgi filmler, çocuklara anahtar kavramları hatırlatmak için ipucu olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubunun, serbest oyunlarda kontrol grubuna kıyasla daha az agresif davranış eğilimi olduğunu, ancak iki grup arasında davranış problemleri ve sosyal beceriler arasında farklılık olmadığını göstermiştir.

Bernard-Opitz, Sriram ve Nakhoda-Sapuan (2001), bilgisayar destekli öğretim programının, hem otizm spektrum bozukluğu olan hem de normal gelişim gösteren çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini belirlemeyi, ayrıca öğretimi yapılmayan problem durumlarında otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların öğrenme oranlarını karşılaştırmayı amaçladıkları çalışmada 5-8 yaşları arasında 8 otizm spektrum bozukluğu olan ve 4-5 yaşlarında 8 normal gelişim gösteren bireyle çalışmışlardır. Katılımcılar 10 öğretim oturumuna katılmışlardır. Öğretim oturumlarında problem çözümleri önce uygulamacı tarafından ayrıntılı olarak açıklanmış, daha sonra bilgisayar ortamında sunulmuştur. Araştırmada dördü kolay (sıraya girmemek veya bir eşyaya ulaşamamak gibi) dördü de zor (istenen bir ürünü satın almak için yeterli paraya sahip olmama veya bir nesneyi kırdığı için azarlanma gibi) olmak üzere toplam sekiz günlük hayatta karşılaşılabilecek problem durumu ve bu problem durumlarına uygun çeşitli olası alternatif çözümler işaretleme seçenekleriyle birlikte bilgisayar ortamında resmedilmiş, animasyon kullanılarak hareketli hale

getirilmiştir. Araştırmaya katılan bireylerden bu problem durumlarına yönelik çözüm önerileri üreterek problemi çözmeleri beklenmiştir. Bu süreçte ipuçları (Ne yapabilirsin?, İyi bir fikrin var mı?) bilgisayar tarafından verilmiştir. Katılımcılar, uygun olmayan bir çözüm önerisi sunduklarında reddedilmiş, uygun çözüm önerisi sunduklarında ise bilgisayar tarafından “mutlu son” cümlesi seslendirilmiştir. Ön test son test yönteminin kullanıldığı çalışmada, normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretim oturumlarında ürettikleri yeni fikirlerin sayısının çok daha düşük olduğu fakat hem normal gelişim gösteren hem de otizm spektrum bozukluğu olan anaokulu çocuklarının, bilgisayar destekli öğretim programıyla sosyal problem çözme yeterliliklerinin arttırılabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Thurston (2001) yaptığı araştırmada, geliştirdiği “Thurston Perspektifi: Sosyal Problem Çözme Oyunu” adlı bilişsel sosyal problem çözme oyununun bireylerin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacının geliştirdiği oyun, sembolik oyunla ortaya çıkan duygular aracılığıyla anlaşmazlıklarını canlandırmaya ve çözmelerine izin veren geleneksel grup oyun terapisi, bireyin yetkinlik duygusunu geliştirme potansiyelini ve beceri eğitimini sunan sosyal beceri eğitimi ve bireylere taklit etme ve duygusal ifade kapasitelerini genişletme konusunda deney yapma fırsatı sunan drama terapisi olmak üzere üç farklı klinik grup terapisi modelinin güçlü yanlarını içerecek şekilde geliştirilmiştir. Oyun bireylere çeşitli sosyal problem durumları sunulan ve her duruma yanıt olarak kendi duygularını tanımlamalarının, her durumun neden oluştuğuna ilişkin bakış açılarını keşfetmelerinin ve her durumu çözmek için çözümler üretmelerinin istendiği bir oyundur. Grup ya da bireysel olarak oynanabilen oyun üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, bir problem durumu sunulmuş (Örnek: Annen/baban seni alışverişe götüreceğine söz verdi ama şimdi götürmüyor.) ve her öğrenciden bu duruma bir duygu (Üzgün, kızgın, utanmış, hayal kırıklığına uğramış) eklemesi istenmiştir. Bu aşamada bir öğrenci rastgele bir durum seçmiş, o durumla ilgili hissettiklerini taklit etmiş ve diğer öğrenciler de bu duyguyu tahmin etmişlerdir. İkinci aşamada, her öğrenciden problem durumun neden ortaya çıkmış olabileceğine dair düşüncelerini ifade etmesi istenmiştir (Örnek: Demek ki annem/babam beni sevmiyor, yanlış bir şey yaptım, belki annem/babam iş yerinde kötü bir gün geçirmiştir, belki de yeterli paramız yoktur). Üçüncü aşamada, her

öğrenciden problemin ortaya çıkmış olabileceğini söyledikleri nedene ilişkin çözüm önerisi üretmeleri ve bu çözümün uygulanmasından sonra neler olabileceğini söylemeleri beklenmiştir. Araştırma, deney ve kontrol gruplu ön test-son test modeline dayalı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, 8 ile 9 yaş arasındaki 6 tipik gelişim gösteren üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubuna haftada iki kez 45 dakikalık oturumlar halinde ve grup olarak geliştirilen oyun ile eğitim verilmiştir. Araştırma sonuçları katılımcıların soyut düşüncenin kullanımı ile bilişsel işlevin daha ileri aşamalarına geçebilecek gibi görünmediğini, ancak gelişim aşamalarının sınırları dahilinde sosyal problem çözme becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Bu da ilköğretim çağındaki çocukların “Thurston Perspektifi” gibi programların uygulanmasıyla sosyal problem çözme becerilerini geliştirecek gelişimsel ve bilişsel kapasiteye sahip olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda veriler, sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde cinsiyet farklılıkları olduğunu da göstermektedir. Sonuç olarak, araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen bu oyunun bireylerin gelişim sınırları içinde sosyal problem çözme becerilerini artırdığı görülmüştür.

Jacobs, Turner, Faust ve Stewart (2002), zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin sosyal problem çözmelerindeki olası farklılıkları değerlendirdikleri araştırmalarında, problem türleri arasındaki muhtemel farkları belirlemek için çocukların okulda yaşayabilecekleri üçer problem durumundan oluşan iki set kullanmışlardır. Her bir setteki üç problem durumundan biri bir çocuğun kasıtlı olarak başka bir çocuğun kalemini alması ve onu geri vermeyi reddedmesi gibi art niyetli bir durumu, diğeri bir çocuğun topa vurması sonucu topun bir başka çocuğa çarpması gibi istemeden meydana gelen bir durumu, bir diğeri ise bir çocuğun oyun oynayan çocukların oyununa katılmaya çalışması gibi iyi niyetli bir durumu ifade etmektedir. Her bir problem durumuyla ilgili yazılmış olan öykü katılımcılara okunmuştur. Problem durumları iki farklı formatta sunulmuştur. Birinci problem grubu açık uçlu bir formatta, ikinci problem grubu zorunlu seçim yapma biçiminde sunulmuştur. Açık uçlu formatta, katılımcılardan her üç problem durumunda ne yapacaklarını açıklamaları istenmiştir. Katılımcıların ürettiği çözümler otoriteye başvuru (öğretmene söyleme), saldırganlık (başka bir çocuğa eliyle, bacağıyla veya top gibi bir cisimle vurma), olumlu davranış (“Benim de futbol oynamama izin verir misin?” gibi olumlu bir şekilde etkileşimi

başlatma) ve uysallık (etkileşim başlatmama, alınan kalemini geri almak yerine başka kalem aramak) olarak dört kategori altında kodlanmıştır. Araştırmada, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, aynı yaştaki akranlarına göre farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Farklılıkların, sosyal problemin türüne bağlı olarak değişiklik gösterdiği ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin saldırgan problem durumlarda daha olumlu, akran katılımı durumlarında daha az olumlu oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Crites ve Dunn (2004), yaptıkları araştırmada liseden iş yaşamına geçiş çağındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan problem çözme öğretim programının etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, lise düzeyindeki özel eğitim sınıflarından 13'ü deney grubunda, 5'i de kontrol grubunda olmak üzere toplam 18 öğrenci seçilmiştir. Araştırmada ön test son test yöntemi kullanılarak, (1) Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme (ICPS), ARC'nin Kendini Yönetme Ölçeği alt testi (Interpersonal Cognitive Problem-Solving (ICPS), A sub-test of the ARC's Self Determination Scale), (2) Müfredat Bilgi Testi (Curriculum Knowledge Test [CKT]), (3) Sorunu çöz (Solve the problem [STP]), (4) Beyin Fırtınası (Brainstorming [BS]), (5) Üç çalışma kitabı ödev serisi (A series of three workbook assignments) ve (6) Öğrenci müfredat anketi (A student curriculum questionnaire) kullanılarak altı bağımlı değişkenle öğrenciler değerlendirilmiştir. Bağımlı değişkenlerden ilk dördü hem deney hem de kontrol grubu, son ikisi sadece deney grubu tarafından tamamlanmıştır. Öğretim oturumlarında Browning'in "Problemlerini çözme (Solving your problems)" (aktaran Crites ve Dunn, 2004) programının uyarlanmış etkileşimli problem çözme öğretim paketi kullanılmıştır. Katılımcılara, (a) problemi tanımlama, (b) problemi anlama, (c) çözüm üretme, (d) çözüme karar verme ve (e) uygulama basamaklarından oluşan beş basamaklı problem çözme süreci öğretilmiştir. Öğretim oturumları boyunca katılımcılardan karşılaştıkları problemi tanımlamaları ve beş basamaklı süreci kullanarak çözüm üretmeleri istenmiştir. Katılımcıların öğretim sonunda bu süreci çalışılmamış problem durumlarına genelleyip genelleymediklerine bakmak adına bütün yazılı ödevler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma bulgusu olarak gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak da katılımcıların az sayıda olması ve öğretim periyodunun kısa olması olabileceği ileri sürülmüştür.

Anderson ve Kazantzis (2008), gerçekleştirdikleri çalışmada sosyal problem çözme öğretim programının zihinsel yetersizliği olan bireylerin psikolojik sorunlarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, tek denekli araştırma modeline göre desenlenmiştir. Katılımcıların psikolojik sorunlarına ilişkin verileri, “Uyarlanmış Zung Anksiyete Envanteri (Adapted Zung Anxiety Inventory)” (Lindsay ve Michie, 1988) ve “Uyarlanmış Zung Depresyon Ölçeği (Adapted Zung Depression Scale)” (Reiss ve Benson, 1985) kullanılarak başlama düzeyinde, öğretim öncesinde, öğretim ortasında, öğretim sonunda ve izleme aşamasında toplanırken, sosyal problem çözme becerisine ilişkin veriler “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Social Problem-Solving Skills Measure)” (Loumidis, 1993) kullanılarak başlama düzeyinde ve öğretim sonunda toplanmıştır. Araştırmaya yaşları 19, 39 ve 52 olan 1 kadın 2 erkek katılmıştır. Öğretim oturumları duygusal problemlere rehberlik etme ile başlamış, ardından önceki oturum ve ödevlerin gözden geçirilmesi, yeni bir bileşenin öğretilmesi, problem hikayeleri üzerinde egzersiz yapma, bireysel problemlere başvurma ile devam etmiş, ödevlerin verilmesi, oturumun gözden geçirilmesi ve rahatlama ile sonuçlandırılmıştır. Her oturumda, model olma, olumlu pekiştirme, rol yapma, rehberli keşif ve tartışma teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üç katılımcının sosyal problem çözme becerilerinde ilerleme görülürken, iki katılımcının da depresyon düzeylerinde iyileşme görülmüştür. Dört haftalık izleme verilerinde de bu durumun sürdürüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, sosyal problem çözme eğitiminin hafif zihinsel yetersizliği olan bireylerde psikolojik sıkıntıların tedavisinde etkin bir müdahale aracı olabileceğine dair bir kanıt sağlamıştır.

Kraft (2009), sosyal beceri öğretim programının, okuma yetersizliği olan ergen öğrencilerin, sosyal problem çözme becerilerinin gelişimine etkisini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada, yaşları 11-13 arasında olan disleksili dört öğrenciyi deney grubunda (2 kız, 2 erkek), normal gelişim gösteren dört öğrenciyi de kontrol grubunda (3 kız, 1 erkek) değerlendirmiştir. Ön test son test yönteminin kullanıldığı çalışmada, ön test verileri alındıktan sonra deney grubundaki bireylere altı seanslık sosyal beceri öğretim programı uygulanırken, kontrol grubundaki bireyler bu süreçte düzenli sınıf etkinliklerine katılmaya devam etmişlerdir. Araştırmanın sonuçları, ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen,

Sosyal Problem Çözme Envanteri-Ergen öğrenci puanları, son testte deney grubunun kontrol grubuna göre çok daha iyi performans sergilediğini ortaya koymuştur.

Hassanein (2013), gerçekleştirdiği çalışmada, sosyal problem çözme öğretim programının, hafif derecede zihinsel yetersizliği olan çocukların davranışsal sorunlarını azaltma üzerindeki etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya, yaşları 10-13 arasında olan, altısı deney grubunda, altısı da kontrol grubunda olan toplam on iki zihinsel yetersizliği olan birey katılmıştır. Deney grubunda yer alan bireyler yedi hafta boyunca yirmi bir sosyal problem çözme öğretim oturumuna katılmışlardır. Gerçekleştirilen öğretim oturumları, kişilerarası durumları yönetmede kullanılacak problem çözme becerisini öğretmek için bilişsel ve davranışsal teknikleri içermektedir. Oturumlarda, model olma, rol oynama, düzeltici geribildirim ve sosyal ve sembolik pekiştirme kullanılmıştır. Ön test son test yönteminin kullanıldığı araştırmada, deney grubunun uyumsal davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu, ancak kontrol grubunun uyumsal davranış derecesi üzerinde anlamlı bir artış olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışı alan yazın araştırmalarında deney gruplarına uygulanan programların etkili olduğu, fakat bazı araştırmalarda bazı katılımcıların genelleme aşamasında beklenen performansı sergileyemediği araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında sosyal problem çözme öğretim çalışmalarının hem okulöncesi hem genç yetişkin hem de yetişkin yaş gruplarında yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda yer alan katılımcıların özelliklerine bakıldığında ise hafif ve orta derecede zihisel yetersizliği olan bireylerle yürütüldüğü görülmektedir.

2.2.2. Yurt içi araştırmalar

Bu kısımda özetlenen araştırmalardan Dinçer (1995), Özdil (2008) Çekici (2009), Kargı (2009), Bedel (2011), Kaan (2014), Arslan (2016), Aras (2018), Erçevik (2018) ve Atıl (2019) araştırmalarını tipik gelişim gösteren bireylerle, Çifci (2001), Özcan (2007), Dağseven-Emecen (2008), Girli ve Atasoy (2010) ve Uçar (2014) ise çalışmalarını özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirmişlerdir.

Dinçer (1995), kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında, problem çözme eğitiminin anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklar üzerindeki

etkisini incelemiştir. Araştırma 34'ü kız, 40'ı erkek olmak üzere toplam 74 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 38'i deney, 36'sı ise kontrol grubunda yer almıştır. Araştırma ön test - uygulama - son test süreci izlenerek yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan çocuklara ondört hafta her gün çocuklarla belirli bir süre çalışılacak şekilde planlanmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme eğitiminin, anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklara kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüş, deney grubundaki çocukların kontrol grubundakilere göre kişilerarası problemler için ürettikleri çözüm önerilerinde ve çözüm yollarında belirgin bir şekilde artış olduğu, problem durumla ilgili verdikleri çözüm olmayan cevap sayılarında hem deney hem de kontrol grubunda eğitimden sonraki test sonuçlarında önemli bir düşüş olduğu bulunmuştur. Ön test - son test puanları arasındaki farklılığa bakıldığında ise iki grup arasındaki farkın son test için önemli olduğu bulunmuştur.

Çifci (2001), bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin özür dileme, alay edilmeye başa çıkma ve uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerilerini kazanmalarında ve genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmaya, yaşları 15-19 arasında olan 9 (5 erkek, 4 kız) zihinsel yetersizliğe sahip öğrenci katılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere öyküler yazılmış ve bu öykülere ilişkin resimler hazırlanmıştır. Öğrencilerden bilişsel süreç yaklaşımındaki basamaklarda yer alan soruları sesli bir şekilde kendisine sorması ve yanıtlaması istenmiştir. Araştırma bulgularından, bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programının araştırmaya katılan zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin hedeflenen becerileri kazanmalarında ve genellemelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Özcan (2007), yapmış olduğu çalışmada, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış çocuklara verilen kişilerarası sorun çözme eğitim programı olan “Ben Sorun Çözebilirim (BSC)” programının karşı gelme belirtileri üzerine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara'daki iki İlköğretim Okulu'nun birinci kademesine devam eden ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı konan, 6 ile 11 yaş arası 33 çocuk oluşturmuştur. Araştırma, tek grulu ön test-son test deseninde yarı deneysel olarak planlanmış, veri toplamak amacıyla DSM-IV-TR'ye dayalı “Yıkıcı Davranış Bozukluklarını Değerlendirme Ölçeği (YDBÖ) ve “Çocuk ve

Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği (Teacher Report Form) kullanılmıştır. Katılımcılara 14 hafta boyunca bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme beceri eğitim programı “Ben Sorun Çözebilirim (BSC)” uygulanmıştır. Birinci bölümde bireylere sorun çözmek için gereken ön becerilerin, ikinci bölümde ise sorun çözme becerilerinin öğretildiği derslerin yer aldığı, iki temel bölümden ve 83 dersten oluşan BSC programında sorun çözme becerileri, çocuklara oyunlar, öyküler kullanılarak ve rol oynama yöntemleri ile öğretilmiş, becerilerin gerçek yaşam durumlarında nasıl kullanılabileceğine ilişkin yol gösterilmiştir. BSC eğitimi öncesi ve sonrasında anne-baba ve öğretmenlerden YDBÖ ile TRF ölçeklerini doldurmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların “kurallara karşı gelme”, “dikkatsizlik”, “hiperaktivite/dürtüsellik”, “anksiyete/depresyon”, “sosyal içe dönüklük”, “suça yönelik davranışlar”, “saldırgan davranışlar”, “somatik sorunlar”, “sosyal sorunlar” ve “düşünce sorunlarının” BSC eğitim sonrasında azaldığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre, öğretmen değerlendirme formunun Yeterlilik alanına ilişkin alt boyutları olan, “sıkı çalışma”, “uyum”, “öğrenme ve mutlu olma” alt testlerinde de BSC eğitimi sonrasında öncesine göre çocukların puanlarının anlamlı bir şekilde yükseldiği ve yeterlilik düzeyinin arttığı görülmüştür.

Dağseven-Emecen (2008), zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin (tesekkür etme becerisi ve paylaşma becerisi) kazandırılmasında, doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımıyla yapılan öğretimin etkililikleri ve verimlilikleri uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeliyle karşılaştırılmıştır. Araştırmaya zihinsel yetersizliğe sahip 11 yaşında bir kız ve 13 yaşında bir erkek öğrenci katılmıştır. Doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımıyla yapılacak öğretim oturumları için öğretim planları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bilişsel süreç yaklaşımı ile yapılan öğretim oturumlarında uygulamacı bilişsel süreç yaklaşımındaki basamaklarda katılımcıya model olduktan sonra hazırlanan videoyu katılımcıya izletmiş ve bilişsel süreç yaklaşımındaki basamaklarda yer alan soruları sesli bir şekilde kendisine sormasını ve cevaplamasını beklemiştir. Doğrudan öğretim yaklaşımı ile gerçekleştirilen öğretim oturumları ise model olma aşamasında öğretilecek becerinin video görüntülerinin izletilmesi ve uygulamacının görüntüde ne olduğunu açıklaması, rehberli uygulama aşamasında öğrenciye izletilen videonun katılımcı, uygulamacı ve yardımcı çocuk oyuncu tarafından canlandırılması, bağımsız uygulama aşamasında da

model olma ve rehberli uygulama aşamalarından farklı, fakat benzer bir hikayenin katılımcı tarafından canlandırılması şeklinde uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, doğrudan öğretim yaklaşımının bir katılımcıda, sosyal becerilerin kazandırılmasında bilişsel süreç yaklaşımına göre daha etkili olduğu izlenimi edinilirken; doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımıyla yapılan öğretimin diğer bir katılımcıya sosyal becerilerin kazandırılmasında benzer etkililikte olduğu görülmüştür. Katılımcılara, sosyal becerilerin kazandırılmasında, toplam öğretim süresi ve yanlış tepki sayısı açısından doğrudan öğretim yaklaşımının daha verimli olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca, doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarının, kazanılan sosyal becerilerin öğretiminden sonra sürdürülebildiği ve farklı ortam, araç-gereç ve kişiye genellenebilirliği açısından farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Özgül (2008), kişilerarası problem çözme programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisinin incelemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ilinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden 6 yaş grubu 72 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi (OKPÇ)” (Shure, 1974) ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine on hafta boyunca kişilerarası problem çözme eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise okullarında sürdürülen olağan eğitimlerine devam etmişlerdir. Programın uygulanmasında genel olarak iki çocuğun yaşadığı problem durumlarından yararlanılmıştır. Mukavvadan hazırlanmış iki karakter aracılığıyla çocuklar yapıcı ve yıkıcı problem çözme davranışlarını görerek, bu karakterlerin davranışları hakkında eleştirilerde bulunmuşlardır. Uygulamacı ayrıca eğitim esnasında ritm aletlerinden, hikaye kartlarından ve duygusal yüz ifade kartlarından yararlanmıştır. Duygusal yüz ifade kartları etkinlikler boyunca çocuklarda bulunmuş ve bu kartlar yardımıyla çocuklardan kendilerinin ve başkalarının duygularını göstermeleri istenmiştir. Programda çocukların aktif olmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenerek, çocuklardan problem durumlarını canlandırmaları istenmiştir. Problem durumlarına getirilen çözüm yolları sürekli çocuklarla konuşularak, yapıcı ve yıkıcı problem çözümleri tartışılmıştır. Kişilerarası problem çözme eğitim programının okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde

anlamalı bir fark yaratıp yaratmadığı incelendiğinde, kişilerarası problem çözme eğitimine katılan çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde eğitim almayanlara göre istatistiksel açıdan anlamalı bir fark olduğu görülmüştür.

Çekici (2009), araştırmada sosyal problem çözme beceri eğitiminin bireylerin sosyal problem çözme, öfkeyle ilişkili davranışlar ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimlerine devam eden ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma yarı-deneysel desen türünde yürütülmüştür. Deney grubunda 17, kontrol grubunda 17 olmak üzere toplam 34 birey araştırmaya katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına katılımcılar seçilirken sosyal problem çözme becerisi normalin altında olan bireyler dikkate alınmıştır. Araştırmada deney grubuna “Problem Çözme Terapisi” (D’ Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D’ Zurilla, 2007) temel alınarak oluşturulan sekiz oturumluk psikoeğitimsel içerikli bir program uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Uygulanan programda katılımcıların yaşantısal grup ortamında sosyal problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve problem çözme sürecinde yaşadıkları öfkeyle ilişkili olumsuz düşünce ve davranışlar ile sürekli kaygı düzeylerinin azalması konusunda beceri geliştirmelerini sağlamak amacıyla problem çözme becerisi hakkında bilgi sunulmuş ve egzersiz çalışmalarına yer verilmiştir. Deney grubuna uygulanan müdahale programı haftada bir gün, ortalama 2-2,5 saatlik oturumlar halinde uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Sosyal Problem Çözme Envanteri–Kısa Formu, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği (Balkaya, 2001)’nin Öfkeyle İlişkili Davranışlar ve Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçekleri ile Durumluk–Sürekli Kaygı Ölçeği (Öner ve LeCompte, 1985)’nin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği kullanılarak öntest ve sontest ölçümleri olarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitiminin “sosyal problem çözme becerileri” ve “dünyaya yönelik öfke düşünceleri” değişkenleri üzerinde olumlu yönde etkide bulunduğu ve bu etkinin uzun süreli kalıcı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda sosyal problem çözme beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunun söylenebileceği araştırmacı tarafından ifade edilmiştir.

Kargı (2009), Shure (1992) tarafından geliştirilen “Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler arası Sorun Çözme” (Interpersonal Cognitive Problem Solving / ICPS) ya da diğer adıyla Ben Sorun Çözebilirim (I Can Problem Solve / ICPS) Programının 4 yaşındaki çocuklar üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, deney grubuna “Ben Sorun Çözebilirim (BSC)” programının okul öncesi çocuklar için geliştirilen formunun Türkçesi (Öğülmüş, 2001) uygulanmıştır. Araştırma modeli, ön test - son test deney kontrol gruplu desendir. Deney ve kontrol grubu, Ankara’da özel bir anaokuluna devam eden 38 çocuktan oluşmaktadır. Deney grubunda yer alan çocuklara araştırmacı tarafından 4 ay süreyle 59 dersten oluşan “Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Eğitimi Programı” uygulanmıştır. Program çocuklara, oyunlar, öyküler, resimler, kuklalar ve rol oynama yöntemleri kullanılarak oyun temelli bir yaklaşımla uygulanmıştır. Ayrıca öğrenilen becerilerin gerçek yaşam durumlarında nasıl kullanılabileceğine ilişkin olarak da çocuklara yol gösterilmiştir. İki temel bölümden oluşan programın birinci bölümde çocuklara sorun çözmek için gereken ön becerilerin öğretildiği dersler, ikinci bölümde ise sorun çözme becerilerinin öğretildiği dersler yer almıştır. Araştırmada, Spivack ve Shure (1990) tarafından geliştirilmiş ve dilimize uyarlaması Dinçer (1995) tarafından yapılmış olan “Okul Öncesi Çocuklar İçin Kişiler Arası Sorun Çözme Testi” ve Achenbach ve Rescorla (2000) tarafından geliştirilen, Türkçe’ye uyarlaması Erol ve Acı (2002) tarafından yapılan “Çocukların Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi alan çocukların sorun çözme beceri puanlarının kontrol grubuna oranla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, deney grubunda yer alan çocukların sorun davranışlarının da anlamlı bir şekilde azaldığı saptanmıştır.

Girli ve Atasoy (2010), yüksek fonksiyonlu otizm ve Asperger sendromlu kaynaştırma öğrencilerine “alay edilmeye başa çıkma” ve “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma” becerilerini kazandırmak amacıyla bilişsel süreç yaklaşımını temel alarak hazırladıkları sosyal beceri öğretim programının etkisini incelemişlerdir. Araştırma grubu kaynaştırma eğitimine devam eden 10-13 yaşlarında, 8 erkek ve 1 kız, toplam 9 otizm tanısı almış ilköğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. Hedeflenen sosyal becerilerin öğretiminde toplam 16 öykü ve bu öykülere ilişkin resimli kartlar

kullanılmışlardır. Grafikselsel analiz kullanılarak çözümlenen veriler, otizimli öğrencilere “alay edilmekle başa çıkma” ve “ uygun olmayan dokunmaktan kaçınma” becerilerinin öğretiminde bilişsel süreç yaklaşımı kullanılarak yapılan eğitimin etkili olduğunu göstermiştir.

Bedel (2011), yapmış olduğu çalışmasında kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerine, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, iki deney ve bir kontrol gruplu ön test, son test ve izleme testi modeline dayalı deneysel bir çalışmadır. Araştırma, Konya ilinde ailelerinin yanında kalan ve yetiştirme yurdunda kalan aynı zamanda ortaöğretim kurumuna devam eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan kişilerarası problem çözme becerisi Çam ve Tümkaya (2008) tarafından geliştirilen “Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri” ile ölçülmüştür. İkinci bağımlı değişken olan sürekli öfke ve öfke ifade tarzı Özer (1994) tarafından Türkçe’ye uyarlaması gerçekleştirilen “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği” ile ölçülmüştür. Araştırmada, birinci deney grubunda (ailelerinin yanında kalan) 13 öğrenci, ikinci deney grubunda (yetiştirme yurdunda kalan) 8 öğrenci ve kontrol grubunda (ailelerinin yanında kalan) 15 öğrenci olmak üzere toplam 36 öğrenci yer almıştır. Deney gruplarında yer alan öğrencilere 11 oturumluk Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Deney grubuna uygulanan programda kişilerarası sorun, kişilerarası sorun çözme becerisi, kişilerarası sorunlar karşısında gösterilen tepkiler, sorun çözmeyi engelleyen ve kolaylaştıran düşünceler, kişilerarası sorunları fark edebilme ve tanımlama, birden fazla çözüm yolu düşünme ve çözüm yoluna karar verme gibi kişilerarası problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik konulara ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Son test, eğitim programının tamamlanmasından hemen sonra, izleme testi ise eğitim programının tamamlanmasından on hafta sonra yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin, birinci deney grubunun probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik, sorumluluk almama puanlarının azalmasında etkili olduğu, fakat ikinci deney grubunda anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir. Diğer yandan her iki deney grubunun yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkâr yaklaşım puanlarının artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ve bu etkinin on hafta sonra da devam ettiği gözlenmiştir. Araştırmanın

diğer sonuçlarından kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin hem birinci hem de ikinci deney grubunda yer alan katılımcıların sürekli öfke, öfke dışı puanlarının azalmasında, öfke kontrol puanlarının artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ve bu etkinin on hafta sonra da devam ettiği sonucu elde edilmiştir.

Kaan (2014), kişilerarası problem çözme programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada Shure (1992) tarafından geliştirilen “Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişilerarası Sorun Çözme” (Interpersonal Cognitive Problem Solving / ICPS) ya da diğer adıyla “Ben Sorun Çözebilirim” (I Can Problem Solve / ICPS) Programının okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş çocuklarının sorun çözme becerilerinin gelişimi ve sorun davranışların azaltılması üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kayseri ilinde bulunan anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu 46 çocuk oluşturmuştur. Çalışma deneysel bir çalışma olarak planlanmış ve deneysel model olarak “Kontrol Gruplu Ön ve Son Test Modeli” kullanılmıştır. Araştırmada, deney grubuna “Ben Sorun Çözebilirim (BSC)” programının okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen formunun Türkçesi (Öğülmüş, 2001) uygulanmıştır. Programın asıl amacı, çocukların neyi düşündüğünden ziyade nasıl düşündüğünü öğrenmeleri için destek sağlamaktır. Program aynı zamanda çocukların bir sorunla karşı karşıya kaldıklarında, bir çatışma içine girdiklerinde ne yapacaklarını söylemek yerine onları sorunlar üzerinde düşünerek kendi görüşlerini ortaya koymalarını dile getirmeyi öğretir. Program uygulanırken; drama, hikâye, sanat ve çeşitli bilişsel faaliyetlerle desteklenmiştir. Programda çocukların aktif katılımları sağlayacak etkinlikler düzenlenerek, çocuklardan problem durumlarını canlandırmaları istenmiştir. Araştırmada çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Özdil (2008) tarafından geliştirilmiş Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri on hafta boyunca kişilerarası problem çözme eğitimi almışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise okullarındaki eğitime devam etmişlerdir. Program uygulanmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön test çalışmaları öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Program sonunda da deney ve kontrol grubuna son test çalışmaları yine öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda kişilerarası sorun çözme becerileri eğitimi alan çocukların sorun çözme beceri puanlarının kontrol

grubuna oranla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, deney grubunda yer alan çocukların sorun davranışlarının da anlamlı bir şekilde azaldığı saptanmıştır.

Uçar (2014) yapmış olduğu araştırmasında, bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme öğretim programının zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismarı önleme becerisini kazanmalarında ve bu beceriyi genelledebilmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç kız öğrencidir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Cinsel istismarı önleme becerisinin öğretiminde öyküler ve bu öyküleri betimleyen resimler kullanılmıştır. Öğretim oturumlarında katılımcıya “hayır” demek, “ortamdan uzaklaşmak” ve “güvendiği birine durumu anlatmak” öğretilmiş ve bu şekilde cinsel istismarı önleyebileceği öğretilmiştir. Araştırmanın sonucunda bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programıyla araştırmanın tüm katılımcılarına cinsel istismarı önleme becerisi kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Arslan (2016), fiziksel yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin, sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini, çocukları Kayseri ilinde bulunan Özel bir rehabilitasyon merkezine devam eden 30 anneden oluşmaktadır. Araştırmada örneklemin tamamına ön test olarak “Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu” uygulanmıştır. Sonrasında 30 katılımcıdan rastlantısal olarak seçilen 15 kişi ile deney grubu oluşturulmuştur. Sosyal problem çözme temeline dayanılarak psiko-eğitimsel içerikli, bilişsel davranışçı terapilerin çeşitli yöntem ve teknikleri kullanılarak eğitimsel olarak yapılandırılmış, içeriğinde oyunlar olan bir eğitim programı hazırlanarak deney grubundaki katılımcılara 5 hafta süresince uygulanmıştır. Programa katılan bireylere problem, probleme yönelim ve problem çözme yaklaşımları, problem çözme tarzları hakkında bilgi verilmiştir. Eğitimler haftada bir gün ortalama 2,5 saat sürmüştür. Bu süreç içerisinde kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular “Probleme Olumlu Yönelim”, “Probleme Olumsuz Yönelim”, “Akılcı/Rasyonel Problem Çözme”, “Dikkatsiz/Dürtüsel Problem Çözme” ve “Kaçınan Tarz Problem Çözme” değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Değişkenler bütünlük içerisinde incelendiğinde deney grubuna verilen eğitim sonrası toplam puanı ile eğitim öncesi

toplam puanı arasında olumlu yönde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. İzlem sonucunda elde edilen toplam puan ile eğitim öncesi puanı arasında olumlu yönde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. İzlem puanı ile eğitim sonrası elde edilen puan arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Aras (2018), okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri üzerinde “Ben Sorun Çözebilirim Programı”nın etkisinin belirlenmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasının çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Adana il merkezinde bulunan iki anaokuluna devam eden 5 yaş grubunda 51 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada ön test, son test ve kalıcılık testli deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada bir deney ve iki de kontrol grubu yer almıştır. Veri toplama aracı olarak Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” kullanılmıştır. Uygulama sürecinin ilk aşamasında deney ve kontrol gruplarında yer alan çocuklara ÇBT ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubundaki çocuklara Shure (1992) tarafından geliştirilen, Öğülmüş (2001) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Ben Sorun Çözebilirim Programı (BSC)” uygulanmıştır. Programda oyunlar, öyküler ve rol oynama yöntemleri kullanılarak çeşitli etkinlikler yoluyla çocuklara karşılaştıkları kişilerarası sorunları önleyebilecek ve ortaya çıkan sorunları çözmeye yardımcı olacak düşünme becerileri ve sorun çözmeye ilişkin karar verme sürecinde ne yapacakları veya düşünecekleri değil nasıl düşünecekleri öğretilmiştir. Program, sorun çözmek için gerekli ön becerilerin öğretildiği etkinliklerden oluşan birinci bölüm ve sorun çözme becerilerinin öğretildiği etkinliklerden oluşan ikinci bölüm olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci ve ikinci kontrol gruplarındaki çocuklar normal eğitim programlarına devam etmişlerdir. Program uygulamasının tamamlanmasından sonra deney ve kontrol gruplarına ÇBT son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın son aşamasında, uygulamanın bitiminden dört hafta sonra deney grubunda yer alan çocuklara ÇBT kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, “Ben Sorun Çözebilirim Programı”nın, okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Deney, birinci kontrol ve ikinci kontrol gruplarında yer alan çocukların ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, BSC Programının deney grubuna uygulanmasının ardından deney grubundaki çocukların son test puanlarının, birinci ve ikinci kontrol gruplarındaki

çocukların son test puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte deney grubunda yer alan çocukların ÇBT son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Erçevik (2018), yapmış olduğu çalışmada korunma ihtiyacı olan ergenlerin ve çocuk evi sorumlularının sosyal problem çözme düzeylerini geliştirmek amacıyla hazırlanan programların etkililiğini sınamayı amaçlamıştır. Amasya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda kalan korunma ihtiyacı olan ergenler ve çocuk evi sorumluları araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada verileri elde etmek amacıyla ön test ve son test uygulamalarında ölçüm aracı olarak "Kişilerarası Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Korunma ihtiyacı olan ergenler çalışma grubu 6'sı deney (Deney1) ve 6'sı kontrol olmak üzere toplam 12 katılımcıdan oluşmuştur. Korunma ihtiyacı olan ergenler için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı haftada bir gün 90 dakika olmak üzere 10 oturumda gerçekleştirilmiştir. Çocuk evi sorumlusu çalışma grubu ise 7'si deney (Deney2) 7'si kontrol olmak üzere toplam 14 katılımcıdan oluşmuştur. Çocuk evi sorumluları için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı haftada bir gün 120 dakika olmak üzere 10 oturumda gerçekleştirilmiştir. Uygulanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın içeriği problem kavramı, sosyal yaşamda karşılan problemler, problemlerin ifade edilmesi, problem çözme adımları, problem çözme yönelimleri, problem çözme tarzları, karşılaşılan problemlere dair duygu ve düşüncelerin incelenmesi, ABC modelinin öğretilmesi, sağlıklı düşünme kurallarının öğretilmesi, karşılaşılan problemlerde oluşan düşüncelerin yarattığı duygularla baş etmenin öğretilmesi, beyin fırtınası yönteminin öğretilmesi ve çözüm üretiminde kullanılması, farklı problemler için çözümler üretilmesi, çözümlerin başarı olasılığının uygulanabilirliğinin, kişiler ve sosyal etkilerinin değerlendirilmesi ve seçilen çözümün uygulanmasına ilişkin hareket planının geliştirilmesi başlıklarından oluşmuş, katılımcılara bu konularla ilgili bilgi ve deneyimler kazandırılmıştır. Programın korunma ihtiyacı olan ergenlerden oluşan Deney1 grubunun sosyal problem çözme becerilerine etkilerini tespit etmek üzere yapılan analizde, Deney1 grubunun probleme olumsuz yaklaşımlarının uygulama sonrasında anlamlı derecede azaldığı, yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım puanlarının ise anlamlı derecede arttığı bulunmuştur. Bununla birlikte kendine güvensizlik ve sorumluluk almama boyutlarında herhangi bir etkiye rastlanmamıştır. Uygulanan Sosyal Problem Çözme

Programı'nın çocuk evi sorumlularından oluşan Deney2 grubunun sosyal problem çözme becerilerine etkilerini tespit etmek üzere yapılan incelemede, Deney2 grubunun probleme olumsuz yaklaşımı ve kendine güvensizlik düzeylerinin uygulama sonrasında anlamlı derecede azaldığı, yapıcı problem çözme ve ısrarcı/sebatkar yaklaşım puanlarının ise anlamlı derecede arttığı görülmüştür. Bununla birlikte sorumluluk almama boyutunda herhangi bir etkiye rastlanmamıştır. Korunma ihtiyacı olan ergenler için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ve bu etkinin özellikle sosyal problem çözmenin probleme yönelim boyutları açısından gerçekleştiği görülmüştür. Çocuk evi sorumluları için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın, sosyal problem çözme becerisini geliştirmede etkili bulunmuş, bu etkinin özellikle probleme olumlu yönelim boyutunda gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Atıl (2019), araştırmasında “Ben Problem Çözebilirim (BPC)” programı ile bütünleştirilmiş yıkıcı davranışları olan bireylerin kendini kontrol mekanizmasını geliştirerek yıkıcı davranışlarını kontrol etmelerinde yardımcı olan Kaplumbağa Tekniği'nin Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK)'na bağlı kurumlarda bakım altında bulunan korunmaya muhtaç okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası problem çözme becerileri ve sorunlu davranışları ile sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma örneklemini çeşitli çocuk yuvalarında kalan 5-6 ya grubundaki 43 çocuk oluşturmuştur. Deney grubu 22 çocuk, kontrol grubu ise 21 çocuk ile oluşturulmuştur. Ön test - müdahale - son test düzeninde üç aşamada gerçekleştirilmiş yarı deneysel bu çalışmada çocukların kişilerarası problem çözme becerileri “Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)” sorunlu ve sosyal beceri içeren davranışları ise “Drexel Erken Çocukluk Davranış Değerlendirme Ölçeği (DEÇDDÖ)” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (AADÖ)” ile değerlendirilmiştir. Deney grubu ile farklı problem durumları, hikayeler ve resimler kullanılarak önleyici müdahale programı BPC Programının ve Kaplumbağa Tekniği'nin eğitimine başlanmıştır. Program içeriğinde sunulan pek çok etkinlikle gündelik yaşantılarında karşılaştıkları ilişkisel problemleri çözme sürecinde bireylere şiddet içermeyen yolları bulmaları için gerekli olan düşünme egzersizlerini gerçekleştirmelerinde destek olunmuştur. Elde edilen bulgular müdahale eğitiminin korunmaya muhtaç okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası sosyal problem çözme

becerileri üzerinde olumlu etki yarattığını göstermektedir. Davranış boyutu açısından alınan sonuçlar değerlendirildiğinde; DEÇDDÖ ile elde edilen bulgularda müdahale eğitiminin çocukların üzerinde saldırgan/yıkıcı davranışlar ve prososyal davranışlar açısından olumlu etki yarattığı gözlenmiştir. Ancak AADÖ ile elde edilen bulgular müdahale eğitiminin çocukların sorunlu/yıkıcı davranışlar ve sosyal beceri davranışlarına yönelik olumlu değişimi sağlamada beklenen olumlu etkiyi yaratmadığı gözlenmiştir.

Yurt içi alan yazın araştırmalarında deney gruplarına uygulanan programların etkili olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında sosyal problem çözme çalışmalarının hem okulöncesi hem ergen hem de yetişkin yaş gruplarında yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda yer alan katılımcıların özelliklerine bakıldığında ise genellikle çalışmaların tipik gelişim gösteren bireylerle yürütüldüğü, özel gereksinimli bireyler yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir.

Alan yazında yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere sosyal problem çözme ile ilgili çalışmalar hem tipik gelişim gösteren bireylerle hem de zihinsel yetersizliği olan bireylerle gerçekleştirilmektedir. Bireylerin sosyal problem çözmeyle çocukluk yaşlarından itibaren gerçekleştirebileceklerine dair bilimsel kanıtların var olması araştırmacıları okul öncesi dönemden başlayarak bu alanda araştırmalar yapmaya yönlendirmiştir. Sosyal problem çözmenin bireylerin prososyal davranışları üzerindeki olumlu etkisi ve antisosyal davranışları üzerindeki olumsuz etkisi yapılan araştırmalar sonucunda açık bir şekilde göze çarpmaktadır. Depresyon, anksiyete, öfke, stres, kaygı, saldırganlık, yıkıcı davranışlar gibi birçok davranış ve ruh hali sosyal problem çözmeyle doğrudan ilişkilidir. Sosyal problem çözmeye dayandırılarak geliştirilen öğretim programlarından ve yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinden oldukça etkili sonuçlar elde edilmiş, bu alanda bireylere anlamlı katkılar sağlamıştır. Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde sosyal problem çözmenin bir birey için son derece önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, bağımlı ve bağımsız değişken, araştırmada yer alan katılımcılar ve özellikleri, ortam, kullanılan materyaller, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi konularında detaylı bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden *katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli* kullanılmıştır. Bu kısımda tek denekli araştırma modelleri ve çoklu yoklama modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.1. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli

Bir ya da birkaç katılımcıdan standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bağımsız değişkenin etkinliğinin her bir katılımcıda kendi içinde değerlendirildiği araştırmalara, tek denekli araştırmalar denir. Tek denekli araştırmalarda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi tek bir katılımcı üzerinde araştırılır. Tek denek ifadesi, her bir katılımcının kendi içinde değerlendiriliyor olmasından yani katılımcının uygulama öncesi var olan performansı ile uygulama sonrasındaki performansının karşılaştırılmasından kaynaklanmaktadır (Gast, 2010; Tekin-İftar, 2012).

Etkililik araştırmaları içerisinde yer alan çoklu yoklama modelleri, bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan etkililik modellerindedir. Yukarıda da belirtildiği üzere çoklu yoklama modelleri, (a) davranışlar arası çoklu yoklama modeli, (b) katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ve (c) ortamlar arası çoklu yoklama modeli olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Bu modellerin her üçünde de üç ya da daha fazla bağımlı

değişken belirlenerek, bağımsız değişkenin belirlenen bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi incelenmektedir. Üç modelden hangisi kullanılırsa kullanılsın model, (a) yoklama denemeli ve (b) yoklama evreli olmak üzere iki farklı şekilde tasarlanabilmektedir. Yoklama denemeli çoklu yoklama modelinde başlama düzeyi evresinde zaman zaman yoklama oturumları düzenlenerek başlama düzeyi verisi toplanmaktadır. Yoklama evreli çoklu yoklama modelinde ise her bir durumun uygulamasında belirlenen ölçüte ulaşıldıktan sonra tüm durumlarda yoklama evresi oturumları düzenlenmektedir (Tekin-İftar, 2012).

Tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, çoklu yoklama modelinin bir çeşididir. Bu modelde, bir yöntemin bir hedef davranış üzerinde etkililiği, aynı özellikteki birden fazla katılımcıda araştırılmaktadır. Bu modelde en az üç katılımcı ya da grup seçilmektedir. Katılımcılar benzer ancak birbirinden bağımsız olmalıdır. Benzerlik aynı ön koşulları gerçekleştiren katılımcı seçimiyle, bağımsızlık ise bağımsız değişkenin katılımcılara bire bir uygulanması ile sağlanmaktadır. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli uygulanırken, üç katılımcıda da eş zamanlı olarak ard arda en az üç oturum başlama düzeyi verisi toplanmaktadır. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, birinci katılımcıda uygulamaya başlanır. Bağımsız değişken uygulanmasıyla birinci katılımcının performansı belirlenen ölçüte ulaştığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde tüm katılımcılarda yoklama evresine yer verilerek üç oturum üst üste veri toplanır. Birinci katılımcıda yoklama verilerinin ölçütü karşılar nitelikte, diğer katılımcılarda ise başlama düzeyi ile benzer özellikte olması beklenir. Yoklama evresinden sonra ikinci katılımcıya bağımsız değişken uygulanır. İkinci katılımcıya uygulanan bağımsız değişken ile katılımcının performansı belirlenen ölçüte ulaşıldığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde, tekrar tüm katılımcılarda yoklama evresine yer verilerek üç oturum üst üste veri toplanır. Birinci ve ikinci katılımcıda yoklama verilerinin ölçütü karşılar nitelikte, diğer katılımcıda ise başlama düzeyi ile benzer özellikte olması beklenir. Yoklama evresinden sonra üçüncü katılımcıya bağımsız değişken uygulanır. Üçüncü katılımcıya uygulanan bağımsız değişken ile katılımcının performansı belirlenen ölçüte ulaşıldığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde, son kez tüm katılımcılarda yoklama evresine yer verilerek üç oturum üst üste veri toplanır. Tüm katılımcılarda yoklama verilerinin ölçütü karşılar nitelikte olması beklenir (Gast, 2010; Tekin-İftar, 2012).

Araştırmada kullanılan katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde iç geçerliği tehdit eden etmenler, katılımcıların ailelerine ve öğretmenlerine çalışma dışında öğretimi hedeflenen sosyal problem çözme ile ilgili herhangi bir öğretim yapmamaları gerektiği açıklanarak, katılımcıların birbirlerinden etkilenmesini önlemek amacıyla aynı sınıf düzeyinde olup aynı problem durumla çalışılacak katılımcıların farklı şubelerden seçimi yapılarak, katılımcıların değerlendirilmesi kendi içlerinde karşılaştırılarak, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanarak, katılımcı yitimine karşı da her bir problem durumunda birer katılımcı olmak üzere üç yedek katılımcı belirlenerek kontrol altına alınmıştır.

3.2. Bağımlı Değişken

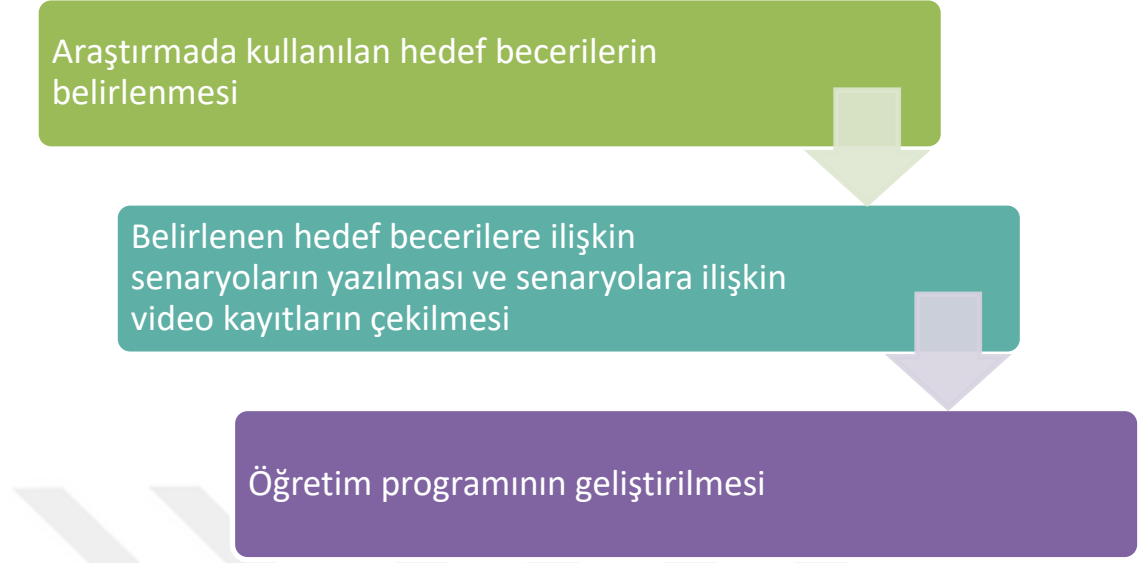
Araştırmanın bağımlı değişkeni, araştırmaya katılan katılımcıların sosyal problem çözme modeli basamaklarını %100 ölçütünde öğrenme düzeyidir.

3.3. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni sosyal problem çözme öğretim programıdır (SPÇÖP). Sosyal problem çözme öğretim programının, zihinsel yetersizliği olan bireylerin karşılaştıkları problemleri çözme becerisindeki edinim, kalıcılık ve genelleme düzeylerindeki etkililiği incelenmiştir. İzleyen başlıklarda sosyal problem çözme öğretim programına ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Sosyal Problem Çözme Öğretim Programının (SPÇÖP) hazırlanması

SPÇÖP'ün hazırlanma süreci üç aşamadan meydana gelmektedir. İlk aşama hedef becerilerin belirlenmesi aşamasıdır. İkinci aşama, seneryo yazımı ve video kayıtlarının çekimi aşamasıdır. Bu aşamada belirlenen hedef becerilerin öğretimi için senaryolar yazılmıştır. Yazılan senaryolarla ilgili uzman görüşü alınarak uygun olmayan senaryolar düzeltilip tekrar yazılmıştır. Daha sonra bu senaryoları anlatan video kayıtlar hazırlanmıştır. Üçüncü aşamada öğretimde seneryo ve videoların nasıl kullanılacağı, öğretimin hangi ortamda nasıl gerçekleşeceği, öğretimin aşamalarının düzenlenmesi ve öğretim sırası verilerin nasıl toplanacağına yer verilmiştir.



Şekil 3.1. Öğretim programının hazırlanması sürecinde izlenen adımlar

3.3.1.1. Hedef becerilerin belirlenmesi

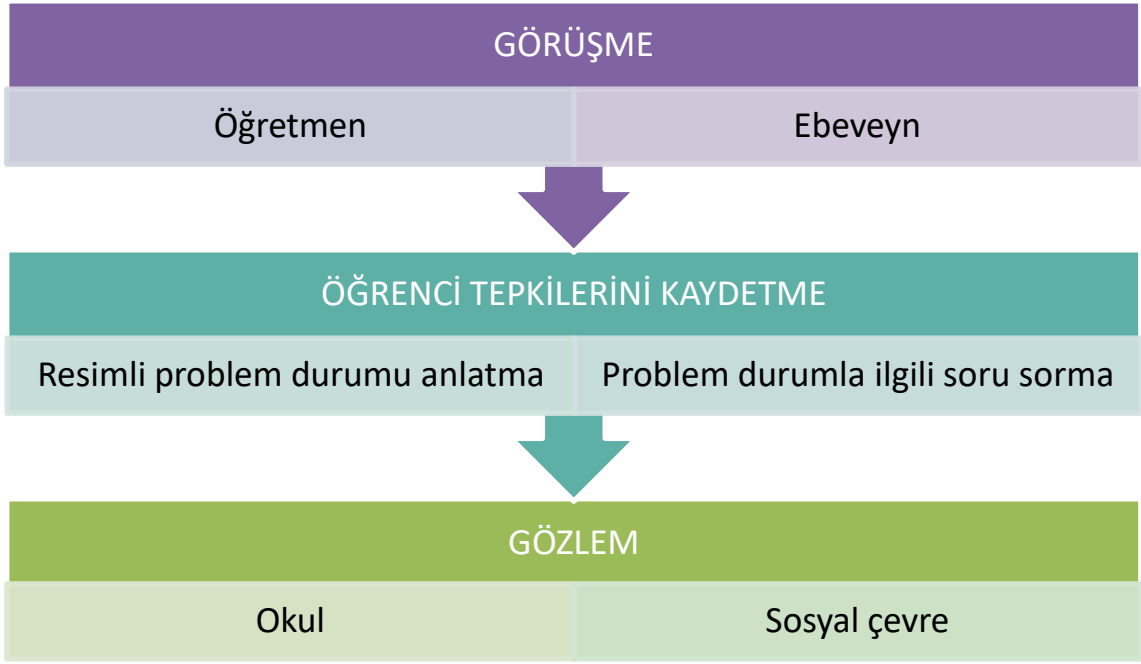
Araştırmada kullanılacak olan hedef becerileri belirlemek için üç aşamadan oluşan bir süreç izlenmiştir. Birinci aşamada, zihinsel yetersizliği olan bireylerin öğretmenleri ve ebeveynleriyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, özel eğitim okulunda görev yapan on öğretmen ve zihinsel yetersizliği olan bireye sahip yedi ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için “Hedef Becerilerin Belirlenmesi Öğretmen ve Ebeveyn Görüşme Formu”nda (Ek.1) yer alan Öğretmen Görüşme Soruları, ebeveynler için de Ebeveyn Görüşme Soruları hazırlanarak zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşamda (evde, okulda ve toplumsal yaşam alanlarında) karşılaştıkları problemler ve bu problemleri çözmek için ürettikleri çözüm yollarıyla ilgili sorular sorulmuştur. Görüşme sorularının hazırlanmasında, özel eğitim alanında çalışmalarını yürüten üç uzmana görüşüne başvurulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenler odasının boş olduğu zamanlarda, ebeveynlerle yapılan görüşmeler de ebeveynlerin sürekli bir araya geldikleri çay bahçesinin boş olan salonunda birebir görüşülerek yapılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3.1. Günlük yaşamda karşılaşılan problem durumları

Problem Durumu	Frekans
İstemediği bir durumla karşılaşma (Baskı yapılma, reddedilme, alay edilme, hakaret edilme)	11
Hakkını savunamama	7
Alışveriş yapamama	3
Yemek beğenmeme	3
Yemek yiyememe	2

İkinci aşamada ise zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri bazı problem durumlarını ifade eden on soru ve bu sorulara ilişkin görsellerin bulunduğu “Problem Durumlarının Görsel Formu” (Ek.2) hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında, yazılan problem durumlarının ve görsellerin anlaşılabilirliği ve görsellerin anlatılan problem durumu tasvir edip etmediğiyle ilgili uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda son hali verilen form aracılığıyla zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tepkileri sınanmıştır. Bunun için problem durumuyla ilişkili görsel gösterilerek problem durum anlatılmıştır. Bahsedilen problem durumuyla ilgili zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sorular sorulmuş öğrencinin vermiş olduğu tepkiler yazılı olarak kaydedilmiştir.

Üçüncü aşamada araştırmacı tarafından okulda sınıf içerisinde, koridorlarda, okul bahçesinde, okula geliş ve okuldan gidiş saatlerinde, ayrıca bireylerin aileleriyle birlikte gittikleri çay bahçesinde doğal gözlemler yapılmış ve bireylerin karşılaştıkları problem durumları yazılı olarak not edilmiştir. Yapılan gözlemler sonucu bireylerin, öğretmenler ve ebeveynlerin belirttikleri problemlere benzer problemlerle karşılaştıkları gözlemlenmiştir.



Şekil 3.2. Hedef becerileri belirlemek için izlenen süreç

3.3.1.2. Senaryoların ve video kayıtların hazırlanması

Yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda zihinsel yetersizliği olan bireylerin karşılaştıkları problem durumlarına yönelik kısa senaryolar oluşturulmuştur. Senaryolar, problem durumunu anlatan kısa metinler halinde hazırlanmıştır. Hazırlanan metinler içerisinden bazı problem durumlar seçilerek, repliklerin yer aldığı senaryolar (Ek.3) yazılmıştır. Araştırmanın öğretim oturumlarında kullanılması için üç, genelleme oturumlarında kullanılması için üç olmak üzere toplam altı senaryo hazırlanmıştır. Yazılan senaryolara ilişkin uzman görüşü alındıktan sonra senaryolara son şekli verilmiştir. Hazırlanan altı senaryodan sadece öğretim oturumunda kullanılan üç senaryoya ilişkin video kayıtları çekilmiştir.



Şekil 3.3. Senaryoların ve video kayıtların hazırlanmasında izlenen süreç

3.3.1.3. Sosyal problem çözme öğretim programının (SPÇÖP) geliştirilmesi

SPÇÖP'ün hazırlanmasında D'Zurilla ve Nezu'nun (1990), sosyal problem çözme modeli göz önüne alınmıştır. Bu modele göre işlevsel problem çözme beş basamaktan meydana gelmektedir. Bunlar; a) probleme yönelme, b) problemi tanımlama ve formüle etme, c) alternatif çözüm yolları üretme, d) karar verme ve e) çözümü uygulama ve değerlendirme basamaklarıdır. Hazırlanan SPÇÖP'te (Ek.4) ise basamaklar sırasıyla; a) problemi fark etme (b) problemi tanımlama, c) çözüm yolları üretme, d) karar verme, e) çözümü uygulama ve değerlendirme olarak bu çalışmada adlandırılmıştır.

Problemi fark etme

- Bu basamakta bireyden problem durumunu fark etmesi ve var olan problem durumunu kabullenmesi istenir. Bunun için de kendine “**problem var mı?**” sorusunu sorması beklenir.

Problemi tanımlama

- Bu basamakta bireyden, var olan problem durumun ne olduğunu ifade etmesi istenir. Bunun için de kendi kendine “**problem ne?**” sorusunu sorarak var olan problemlili durumu ifade etmesi, daha sonra da problemlili duruma yol açan nedenleri belirleyerek problemi anlaması beklenir.

Çözüm yolları üretme

- Bu basamakta birey, problemi çözmek için mümkün olduğunca çok alternatif çözüm yollarını tanımlar. Bunu yapabilmek için bireyin kendi kendine “**neler yapabilirim?**” sorusunu sorarak çözüm yolları üretmesi istenir. Bu çalışmada bireyin en az üç çözüm önerisi üretmesi beklenmiştir.

Karar verme

- Bu basamakta bireyden, ürettiği farklı çözüm yollarından potansiyel olarak sonucu en iyi olacağını düşündüğü çözüm yolunu seçmesi istenir. En iyi çözüm yolunu seçerken de kendi kendine “**hangisini yapmalıyım?**” sorusunu sorması ve cevabını vermesi beklenir.

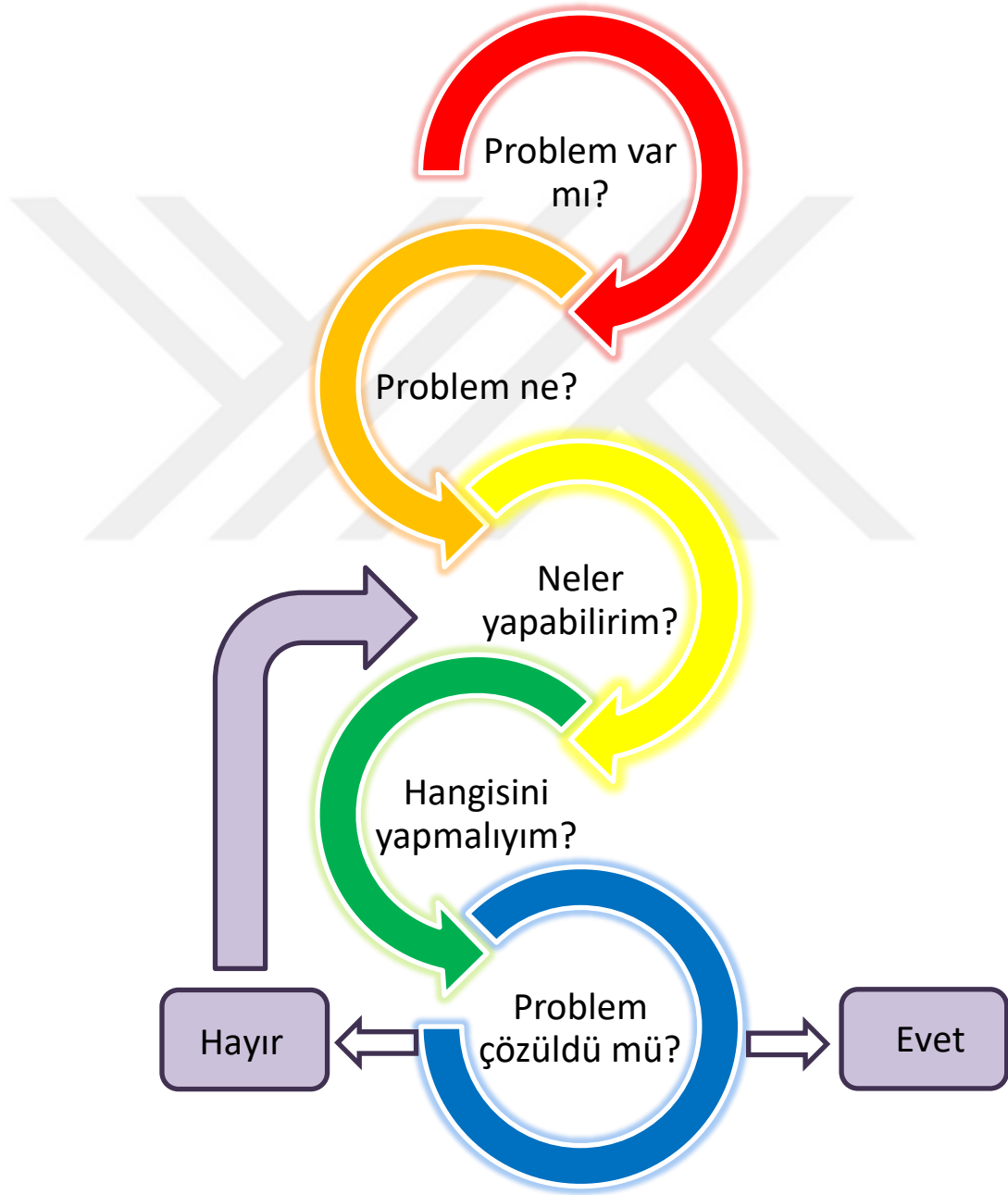
Çözümü uygulama ve değerlendirme

- Bu basamak, bireyin seçmiş olduğu çözüm yolunu uygulaması ve problemin ortadan kalkıp kalkmadığını değerlendirmesi basamağıdır. Bu basamakta bireyden seçmiş ve uygulamış olduğu çözüm yolunun problemi çözüp çözmediğine karar vermesi beklenir. Birey kendi kendine “**problem çözüldü mü?**” sorusunu sorar ve eğer problem çözüldüyse çözüldüğüne ilişkin bir cevap verir. Eğer problem çözülmediyse çözüm yolları üretme basamağına geri dönerek ürettiği çözüm yollarından bir diğeri seçerek problemi çözüme ulaştırmaya çalışır.

Şekil 3.4. Sosyal problem çözüme öğretim programının (SPÇÖP) basamakları

SPÇÖP’te bireye öncelikle video izletilir ve videoda birey karşılaştığı problemi çözerken Şekil 3.4’te yer alan basamakları izler. Birey tüm basamaklarda yapması gerekenleri yerine getirdiği takdirde problemi çözüme ulaştırabilmektedir. Eğer bireyler ürettikleri çözüm önerisini problemlili duruma uygulayamaz ya da uyguladıkları çözüm önerisi problemlili durum için uygun olmaz veya problemlili durumu ortadan kaldırmak

için yeterli olmaz ise bireyden, çözüm yolları üretme basamağına geri dönerek ikinci en iyi olasılığa sahip olduğunu düşündüğü çözüm yoluna karar vermesi, bu çözüm yolunu uygulaması ve değerlendirmesi istenir. Bu döngü problem durum için en iyi çözüm yolu bulunana kadar devam etmektedir.



Şekil 3.5. Sosyal problem çözme öğretim programı (SPÇÖP) basamak takip şeması

3.4. Katılımcılar ve Seçimi

Araştırmada, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Bolu ilinde bulunan Özel Eğitim Meslek Okulu'na kayıtlı öğrenciler yer almaktadır. Araştırmada, SPÇÖP'ün etkililiği sınanmış, bunun için üç ayrı problem durumu hazırlanmıştır. SPÇÖP hazırlandıktan sonra her bir problem durumunda çözümsüzlük yaşayan ya da yanlış çözen öğrenciler katılımcı olarak seçilmiştir. Her bir problem durumunda üç katılımcı olacak şekilde toplam dokuz katılımcı araştırma kapsamına alınmıştır. Dokuz öğrencinin dışında üç öğrenci de araştırmanın uygulama aşamasında oluşabilecek katılımcı yitimine karşın yedek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama esnasında katılımcı yitimi yaşanmadığı için ilerleyen kısımlarda sadece dokuz katılımcıyla ilgili bilgiler aktarılmıştır.

Katılımcıların seçimi için öncelikle öğretmenlerle görüşülerek, karşılaştıkları problemleri tek başına çözemeyen öğrencilerin bir listesi hazırlanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından okuldaki tüm öğrenciler teneffüs, yemek ve ders saatlerinde gözlemlenerek öğrenci listesi güncellenmiştir. Son olarak da uygulamacı öğrencilerle bire bir görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bire bir görüşmelerde öğrencilere bazı problem durumları sözel olarak ifade edilmiş ve bu durumlarda ne gibi tepkiler verdikleri not alınarak kaydedilmiştir. Ayrıca bu görüşmeler esnasında öğrencilerin, okuma becerisine sahip olma, verilen yönergeleri takip edebilme, sorulan sorulara cevap verebilme, kendini anlaşılır bir şekilde sözel olarak ifade edebilme, izlediği videodaki olayı anlatabilme ve öğretilmesi hedeflenen sosyal problem çözmede yetersiz olma ön koşul becerilerini karşılayıp karşılamadıklarına bakılmıştır. Öğrencilerle yapılan bire bir görüşmelerden sonra öğrenci velileriyle de görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve velisi oldukları öğrencinin araştırmaya katılması için izin (Ek.5) alınmıştır. Bütün görüşmeler sonunda ön koşul becerileri karşılayan dokuz öğrenci araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılarla ilgili demografik bilgiler Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Katılımcıların demografik özellikleri

Senaryolar	Adı	Yaşı	Cinsiyeti	Tanısı	Sınıfı
Param Yetmedi	Aslı	16	Kız	Hafif Zihinsel Yetersizlik	9
	Banu	16	Kız	Hafif Zihinsel Yetersizlik	9
	Can	16	Erkek	Hafif Zihinsel Yetersizlik	9
TV İzleme	Kadir	16	Erkek	Hafif Zihinsel Yetersizlik	9
	Levent	16	Erkek	Hafif Zihinsel Yetersizlik	9
	Melek	18	Kız	Hafif Zihinsel Yetersizlik	11
Yapboz	Veli	17	Erkek	Hafif Zihinsel Yetersizlik	11
	Yasin	19	Erkek	Orta Zihinsel Yetersizlik	11
	Zehra	18	Kız	Hafif Zihinsel Yetersizlik	10

Tablo incelendiğinde sosyal problem çözme öğretim programına, her problem durumunda üçer katılımcı olmak koşuluyla beş erkek, dört kız toplam dokuz öğrencinin katıldığı görülmektedir. Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamıştır.

Aslı, 16 yaşında dokuzuncu sınıfa devam eden bir kız öğrencidir. Aslı, Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından hazırlanmış olan raporunda hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısı almıştır. Okuma yazma, alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahip olan Aslı görme bozukluğu nedeniyle gözlük kullanmaktadır.

Banu, hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısı almış 16 yaşında, dokuzuncu sınıfa devam eden bir kız öğrencidir. Banu'nun çekingen, çok az konuşan ve çok sessiz bir öğrenci olduğu, soru sorulmadıkça konuşmadığı, dikkatinin dağınık olduğu öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Banu, okuma-yazma, alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahiptir.

Can, 16 yaşında, dokuzuncu sınıfa devam eden bir erkek öğrencidir. Can'ın hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısı olduğu öğrenci dosyasında ifade edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen bilgilere göre Can, verilen yönergeleri eksiksiz yerine getiren, dikkatli bir öğrencidir.

Kadir, dokuzuncu sınıfa devam eden, 16 yaşında erkek bir öğrencidir. Rehberlik Araştırma Merkezi raporunda hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısı almıştır. Kadir, girişken, etkinliklerde aktif rol alan, okulda ve okul dışında çeşitli spor aktivitelerine katıldığı öğretmeni tarafından ifade edilmiştir.

Levent, 16 yaşında, dokuzuncu sınıfa devam eden bir erkek öğrencidir. Levent hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısına sahiptir. Levent kendini anlaşılır bir şekilde ifade etme becerisine sahip bir öğrencidir. Öğretmeni Levent'i çekingen ve dikkati dağınık bir öğrenci olarak tanımlamıştır.

Melek, hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısı almış, on birinci sınıfa devam eden bir kız öğrencidir. Melek 18 yaşındadır. Okuma yazma ve sorulan sorulara cevap verme becerilerine sahip olan Melek, çekingen fazla konuşmayan, soru sorulduğu zaman cevap veren bir öğrenci olarak öğretmeni tarafından tanımlanmıştır.

Veli, 16 yaşında, on birinci sınıfa devam eden ve hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısı almış erkek bir öğrencidir. Öğretmeni tarafından aktif, hareketli, dikkati dağınık bir öğrenci olarak tanımlanmıştır.

Yasin, orta derecede zihinsel yetersizlik tanısı almış 19 yaşında, on birinci sınıfa devam eden bir erkek öğrencidir. Yasin, görme bozukluğu nedeniyle gözlük kullanmaktadır. Yasin, okuma ve yazma becerilerine sahiptir. Yasin konuşurken zaman zaman kelime tekrarı yapmakta, ancak konuşması karşısındaki kişi tarafından anlaşılmalıdır.

Zehra, 18 yaşında onuncu sınıfa devam eden bir kız öğrencidir. Zehra'nın Rehberlik Araştırma Merkezi raporunda hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısı almış olduğu görülmektedir. Öğretmeni Zehra'yı çekingen bir öğrenci olarak ifade etmiştir. Zehra, okuma yazma, kendini anlaşılır bir şekilde ifade etme ve sorulan sorulara cevap verme becerilerine sahiptir.

3.5. Ortam

Çalışmanın başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumları öğrencilerin eğitim gördükleri okulda, okul yönetimince uygun görülen ve uygulama aşamasında gerekli olan araç gereçlerin de bulunması sebebiyle okulun öğretmenler odasında,

genelleme oturumları ise iki problem durumu için yine öğretmenler odasında bir problem durumu için de uygulama sınıfının lavabosunda gerçekleştirilmiştir. Ortamda üç sandalye, bir masa ve bir televizyon bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için ortamda bir tane de video kamera bulunmaktadır. Ortamda bulunan diğer eşyalar çalışma esnasında katılımcının arkasında kalacak ve dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmiştir.

3.6. Araç Gereçler

Araştırmada kullanılan problem durum senaryolarına ilişkin videolar hazırlanmıştır. Öğretim oturumlarında hazırlanan bu videolar bir diz üstü bilgisayar aracılığıyla izletilmiştir. Ayrıca “TV izleme” senaryosu için 102 ekran televizyon kullanılmıştır. Öğretim oturumlarında katılımcılara hatırlatıcı olması amacıyla 21x15 ebatlarında görsel kartlar (Ek.6) hazırlanmıştır. Bu kartlar sosyal problem çözme modeli basamaklarının sırasını anımsatmak amacıyla öğretim oturumlarında kullanılmıştır. Kartlarda, her bir basamakla ilgili basamak kodu, görsel ve o basamakta sorulması gereken soru yer almıştır. Araştırmada kullanılan senaryo videolarını çekmek ve araştırma verilerini kayıt altına almak için gerçekleştirilen tüm oturumlar video kamera aracılığıyla kaydedilmiştir. Kameranın sabitlenebilmesi için de ayarlanabilir tripot kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen verilerin yazılı olarak kaydedilmesi için çeşitli veri kayıt formları da kullanılmıştır.

3.7. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci başlama, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme evrelerinden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan “katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeline” göre bu evreler belirli bir sıra izlenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde belirlenen sıra ve evreler aşağıda bahsedildiği üzere planlanarak uygulanmıştır.

3.7.1. Başlama düzeyi

Uygulama sürecinin ilk evresi olan başlama düzeyi evresinde, katılımcıların öğretimi yapılacak beceriye ilişkin var olan performans düzeylerini belirlemek amacıyla başlama düzeyi oturumları veri toplama formu (Ek.7) uygulanmıştır. Başlama düzeyi verileri her bir katılımcıyla bire bir oturumlar yapılarak toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerini toplarken uygulamacı, katılımcılardan Aslı, Banu ve Can'a uygulama aşamasında kullanılan "Param yetmedi (alışveriş sırasında yeterli parasının olmaması)" senaryo videosunu, genelleme aşamasında kullanılan "Sabun yok (ellerini yıkamak istediğinde sabunun olmaması)" senaryo videosunu, Kadir, Levent ve Melek'e uygulama aşamasında kullanılan "TV izleme (istediği televizyon programını izleyememesi)" senaryo videosunu, genelleme aşamasında kullanılan "Birlikte oynayalım mı? (oyun oynadığı arkadaşının oyundan çıkarak oyunu bozması)" senaryo videosunu, Veli, Yasin ve Zehra'ya uygulama aşamasında kullanılan "Yapboz (yapbozu tamamlayamaması)" senaryo videosunu, genelleme aşamasında kullanılan "Önüme geçme (alışveriş sırasında beklerken önüne geçilmesi)" senaryo videosunu izletmiştir. Başlama düzeyinde kullanılan videolar problem durum ortaya çıkınca durdurulmuş, geri kalan kısımları, yani problemin ne olduğunun ve çözüm önerilerinin neler olabileceğinin söylendiği kısımlar izletilmemiştir. Örneğin "Yapboz (yapbozu tamamlayamaması)" senaryo videosu izletilirken oyunculardan biri yapboz parçalarını masanın üzerine koymuş, onları birleştirmeye çalışırken diğer oyuncu gelerek yapboz parçalarından birkaç tanesini alıp kendi önünde birleştirmeye çalıştığı esnada video durdurulmuştur. Video durdurulduktan sonra SPÇÖP'te yer alan soruları katılımcıların kendi kendine sorma becerisine sahip olmadığı kabul edildiği için sorular uygulamacı tarafından sorulmuştur. Burada sırasıyla sorulmak üzere (1) Problem/sorun var mı?, (2) Problem/sorun ne?, (3) Sen olsan ne yaparsın?, (4) Hangisini yapmalısın? ve (5) Problem/sorun çözüldü mü? soruları hazırlanmıştır. Katılımcıların sorulara uygun cevaplar vermesi beklenmiştir. Katılımcı doğru cevap vermişse bir sonraki soruya geçilmiş, yanlış cevap vermişse ya da cevap vermemişse bir sonraki soru sorulmamış oturum sonlandırılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğru ise artı (+) yanlış ya da katılımcılar tepkisiz kalmış ise eksi (-) şeklinde başlama düzeyi veri toplama formuna işlenmiştir. Her bir katılımcı için hem öğretim hem de genelleme aşamasında kullanılan problem durumlarına ilişkin başlama düzeyi performansları alınmıştır.

Başlama düzeyi verileri dokuz katılımcıyla eş zamanlı olarak üç oturum üst üste toplanmıştır. Elde edilen verilerin üç oturum üst üste kararlılık göstermesi üzerine uygulama sürecinin öğretim aşamasına geçilmiştir.

3.7.2. Öğretim

Dokuz katılımcının hepsiyle eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra her bir problem durumu ile ilgili birinci katılımcılarla (Aslı ile “Param Yetmedi [alışveriş sırasında yeterli parasının olmaması]”, Kadir ile “TV İzleme [istediği televizyon programını izleyememesi]” ve Veli ile “Yapboz [yapbozu tamamlayamaması]”) bire bir öğretim oturumlarına başlanmıştır. Öğretim oturumlarında her bir problem durumuna ilişkin bir senaryo videosu kullanılmıştır. Uygulamacı ilk etapta katılımcıyla günlük hayatla ilgili sohbet etmiş, daha sonra da sosyal problem çözmeye yönelik kısa bir açıklama yaparak sosyal problem çözmenin neden önemli olduğunu, günlük yaşantıda ne gibi faydalarının olduğunu anlatmıştır. Günlük hayatımızda bazı problemlerle karşılaştığımızdan ve bu problemleri çözmemiz gerektiğinden bahsederek problemleri çözmenin yolunun öğrenecekleri sosyal problem çözme basamakları olduğunu ifade etmiştir.

Problem durum videosunun izlenmesi: Katılımcıya, “şimdi sana bir video izleteceğim, videoyu çok dikkatli bir şekilde izle” gibi videoyu dikkatli bir şekilde izlemesi gerektiğiyle ilgili yönergeyi verdikten sonra katılımcıyla birlikte problem durumuna ilişkin senaryo videosunu izlemişlerdir. Video bitince aynı problem durumunu canlandırma aşamasına geçmişlerdir.

Problem durumun uygulamacı tarafından canlandırılması: Burada uygulamacıya üçüncü bir kişi yardım etmiştir. Çalışmaya başlamadan önce bu kişi katılımcıyla tanıştırılmış ve uygulama aşamasında kendilerine yardımcı olacağı söylenmiştir. İlk etapta uygulamacı ile katılımcı videoyu izlerken yardımcı, katılımcı ve uygulamacının dikkatini dağıtmayacak şekilde arkalarında sessiz bir şekilde beklemiştir. Senaryo videosu katılımcı ve uygulamacı tarafından izlendikten sonra uygulamacı, yardımcıyla birlikte videoda yaşanan problem durumunu canlandırmıştır. Canlandırma aşamasında uygulamacı problemi çözen rolünde, yardımcı da ya problem çıkarıcı ya da çıkan problemde çözüme ilişkin önerilerin uygun olup olmadığını ifade eden kişi

rolündedir. Örneğin “Yapboz (yapbozu tamamlayamaması)” senaryosu canlandırmasında uygulamacı kendi kendine yapbozu tamamlamaya çalışan kişi rolünde yardımcı ise uygulamacının önündeki yapboz parçalarını izinsiz alan kişi yani problem çıkaran kişi rolündedir. “Param yetmedi (alışveriş sırasında yeterli parasının olmaması)” senaryosunu canlandırırken de uygulamacı marketten alışveriş yapan ve parasının aldığı ürünlere yetmediğini anlayan kişi rolüdeyken, yardımcı kasiyer yani uygulamacının ürettiği çözüm yollarının uygun olup olmadığını, o konuda yardımcı olup olmayacağını söyleyen kasiyer rolündedir. Canlandırma aşamasında uygulamacı katılımcıya “beni çok dikkatli bir şekilde izle ve dinle” diyerek yönerge vermiştir. Uygulamacı SPÇÖP’te yer alan basamaklarda sorması gereken soruları hazırladığı görsel kartları katılımcıya göstererek sesli bir şekilde kendi kendine sormuş ve vermesi gereken cevapları vermiştir. Uygulamacı sorması gereken soruları sorarken ve vermesi gereken cevapları verirken katılımcıya açıklamalarda bulunmuştur. Problem durumu canlandırma aşamasından sonra uygulamacı ve katılımcı yer değiştirmiştir.

Problem durumun katılımcı tarafından canlandırılması: Bu durumda katılımcının SPÇÖP’te yer alan soruları kendi kendine sesli olarak sorması ve problem durumuna uygun vermesi gereken cevapları vermesi istenmiştir. Uygulamacı katılımcıya takıldığı yerlerde ipucu vererek bir sonraki basamağa geçmesinde yardımcı olmuştur. Yardımcı ise yine bu aşamada da aynı rollerde görevine devam etmiştir. Bu aşama aynı zamanda değerlendirme aşamasıdır. Katılımcılar doğru yaptıkları basamaklarda sosyal olarak pekiştirilmiş, yanlış yaptıkları ya da tepkisiz kaldıkları basamaklarda ise katılımcılara hazırlanan görsel kartlar aracılığıyla ve sözel olarak ipuçları verilerek basamakları tamamlamaları sağlanmıştır. İpucu verilen basamaklar başarısız olarak kayıt edilmiştir. SPÇÖP’te yer alan tüm basamaklar ve bu basamaklarda sorulması gereken sorular sorulduktan ve verilmesi gereken cevaplar verildikten sonra uygulamacı “aferrin, harikaydın, süperdin, çok güzel çalıştın” gibi ifadelerle katılımcıyı sözel olarak pekiştirerek ya da her katılımcı için önceden belirlediği ödülü vererek öğretim oturumunu sonlandırmıştır. Öğretim oturumlarında elde edilen veriler öğretim oturumları veri toplama formlarına (Ek.8) işlenmiştir.

Birinci katılımcı için belirlenen %100 başarı ölçütü üç oturum üst üste karşılandığı zaman, öğretim oturumu birinci katılımcı için sonlandırılmıştır. Birinci

katılımcıda uygulama sonlandırıldıktan sonra aynı problem durumu için belirlenen üç katılımcıda da yoklama evresine geçilmiştir.



Resim 3.1. Uygulama sürecine yönelik örnek resimler

3.7.3. Yoklama

Yoklama evresinde, öğretim programı uygulanmayan katılımcılarda yoklama verilerinin toplanması ve öğretim programı uygulanan katılımcılarda yoklama verilerinin toplanması olmak üzere veriler iki farklı şekilde toplanmıştır. Öğretim programı uygulanmayan katılımcılarla yoklama oturumları başlama düzeyinde olduğu gibi gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyinde kullanılan senaryo videoları problem durum ortaya çıkınca durdurulmuş, geri kalan kısımları, yani problemin ne olduğunun ve çözüm önerilerinin neler olabileceğinin söylendiği kısımlar izletilmemiştir. Katılımcılar hala SPÇÖP basamaklarında yer alan soruları kendi kendine sorma becerisine sahip olmadığından dolayı sorular yine uygulamacı tarafından sorulmuş, katılımcıların sorulara uygun cevaplar vermesi beklenmiştir. Öğretim programı uygulanmış katılımcılarla ise yoklama oturumları uygulama aşamasının son evresinde katılımcının problem çözücü rolünde olduğu aşama gibi gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar, SPÇÖP'te yer alan soruları kendi kendilerine sesli olarak sormuş ve problem duruma uygun vermeleri gereken cevapları vermişlerdir. Fakat uygulamadan farklı olarak bu evrede katılımcılara herhangi bir ipucu verilmemiş, katılımcılardan elde edilen veriler toplu yoklama ve izleme oturumları veri toplama formlarına (Ek.9) işlenmiştir.

Yoklama evresi verileri her bir problem durumu için belirlenen katılımcılardan ilkiyle öğretim oturumu sonlandırıldıktan sonra o problem durumunda yer alan bütün katılımcılarda eş zamanlı olarak üç oturum üst üste toplanmıştır. Elde edilen verilerin üç oturum üst üste kararlılık göstermesi üzerine ikinci katılımcılarla (Banu ile “Param Yetmedi [alışveriş sırasında yeterli parasının olmaması]”, Levent ile “TV İzleme [istediği televizyon programını izleyememesi]” ve Yasin ile “Yapboz [yapbozu tamamlayamaması]”) öğretim aşamasına geçilmiştir. İkinci katılımcılarda da gerçekleştirilen öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ikinci toplu yoklama evresi, üçüncü katılımcılarda da (Can ile “Param Yetmedi [alışveriş sırasında yeterli parasının olmaması]”, Melek ile “TV İzleme [istediği televizyon programını izleyememesi]” ve Zehra ile “Yapboz [yapbozu tamamlayamaması]”) gerçekleştirilen öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü toplu yoklama evresi gerçekleştirilmiştir. Üçüncü yoklama evresinin sona ermesiyle izleme evresine geçilmiştir.

3.7.4. İzleme

Araştırmada, katılımcıların öğrenmiş oldukları SPÇÖP basamaklarını öğretim bittikten sonraki haftalarda da yerine getirip getirmediğini değerlendirmek amacıyla izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları verileri, öğretim ve toplu yoklama evreleri sona erdikten bir, iki ve üç hafta sonra toplanmıştır. İzleme oturumları, uygulama aşaması tamamlanmış katılımcıların yoklama oturumlarında olduğu gibi katılımcının problem çözücü rolünde olduğu durumda gerçekleştirilmiştir. Bu evrede de katılımcılara herhangi bir ipucu verilmemiş, katılımcılardan elde edilen veriler toplu yoklama ve izleme oturumları veri toplama formlarına (Ek.9) işlenmiştir.

3.7.5. Genelleme

Araştırmada genelleme evresi, katılımcıların öğretimi yapılan sosyal problem çözme becerisini farklı problem durumlarına genelleyip, genellemediklerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Genelleme oturumlarında kullanılmak üzere, öğretim oturumlarından farklı problem durumu senaryoları (Ek.10) hazırlanmıştır. Bu senaryolar uygulama aşamasında kullanılmadığı için sadece metin olarak yazılmış, video kayıtları çekilmemiştir. Genelleme oturumları, uygulama aşaması tamamlanmış katılımcıların yoklama oturumları ve izleme oturumlarında olduğu gibi uygulanmıştır. Genelleme oturumlarında katılımcılar daha önceden belirlenen problem durumlarıyla karşılaştırılmış ve katılımcılardan karşılaştıkları problemi sosyal problem çözme modelindeki basamakları takip ederek çözmeleri istenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler genelleme düzeyi veri toplama formuna kaydedilmiştir.

3.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada, etkililik verileri, güvenilirlik verileri ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere üç farklı veri toplanmıştır. İzleyen bölümde araştırmada kullanılan veri kayıt formları ve verilerin bu formlara nasıl kaydedildiği hakkında bilgi verilmiştir.

3.8.1. Etkililik verilerinin toplanması

Araştırmada, SPÇÖP'ün zihinsel yetersizliği olan bireylerin karşılaştıkları problemleri çözmesi üzerindeki etkililiğini incelemek amacıyla etkililik verileri toplanmıştır. Etkililik verilerini toplamak için başlama, öğretim, toplu yoklama ve izleme, genelleme düzeyi oturumları veri toplama formları hazırlanmıştır. Başlama, öğretim, toplu yoklama ve izleme, genelleme düzeyi oturumları veri kayıt formlarında, SPÇÖP basamaklarında yer alan sorular ve belirlenen problem durumuna uygun cevaplar yer almaktadır.

Araştırmada, başlama, öğretim, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumları video kayıt altına alınmış, her oturum sonunda video kayıtlar araştırmacı tarafından izlenerek katılımcıların tepkileri oluşturulan veri kayıt formlarına işlenmiştir.

Katılımcılar, sormaları gereken ve vermeleri gereken cevaplarla ilgili bağımsız olarak doğru tepkide bulunmuşlar ise artı (+), yanlış ya da ipucu sunulduktan sonra doğru tepki vermişlerse eksi (-) şeklinde veri kayıt formları doldurulmuştur. Daha sonra katılımcıların doğru tepki yüzdeleri hesaplanarak grafik üzerinde gösterilmiştir.

3.8.2. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırmada iki farklı güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bunlardan biri gözlemciler arası güvenilirlik, diğeri de uygulama güvenilirliğidir.

3.8.2.1. Gözlemciler arası güvenilirlik verisinin toplanması

Araştırmanın uygulama sürecinde gerçekleştirilen başlama, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında katılımcıların daha önce belirlenen hedef davranışları gerçekleştirip gerçekleştiremediklerine, eğer gerçekleştirmişlerse ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin uygulamacı ve gözlemci tarafından birbirlerinden bağımsız bir şekilde toplanan veriler karşılaştırılarak, gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verisi, özel eğitim alanında on yıllık deneyime sahip, bir yükseköğretim kurumunda akademisyen olarak görev yapmakta olan ve aynı zamanda doktora eğitimine devam etmekte olan özel eğitim uzmanı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde video kayıt ile kayıt altına alınan başlama, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından, başlama, öğretim ve yoklama oturumlarına ait videolardan yansız atama yöntemi ile %30'u, izleme ve genelleme oturumlarının ise hepsi gözlemci tarafından izlenmiş ve Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu'na (Ek.11) elde edilen veriler işlenmiştir.

3.8.2.2. Uygulama güvenilirliği verisinin toplanması

Araştırmanın uygulama sürecinde gerçekleştirilen başlama, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının, uygulamacı tarafından öğretim planında bahsedildiği şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Bu araştırmada öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında rol alan yardımcı uygulamacıların da oturumlarda planlandığı gibi

rollerini yerine getirip getirmediğine ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verisi, yine gözlemciler arası güvenilirlik verisini toplamada araştırmacıya yardımcı olan özel eğitim uzmanı tarafından, başlama, öğretim ve yoklama oturumlarına ait videolardan yansız atama yöntemi ile %30'u, izleme ve genelleme oturumlarının ise hepsi izlenerek ve her bir oturuma ait veriler Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formları'na (Ek.12) işlenerek toplanmıştır.

3.8.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Araştırmada, öğretimi yapılan sosyal problem çözme becerisine yönelik katılımcıların görüşlerine, ayrıca öğretilen beceri, bu becerinin önemi ve çalışmanın yapılabilirliğine yönelik katılımcıların öğretmenlerinin görüşlerine yer verilerek sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri birebir görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların öğretmenlerine, yapılan araştırma ve araştırmada yer alan oturumlar hakkında bilgi paylaşımı yapılmıştır. Sosyal geçerlik verileri toplanırken görüşmeler esnasında katılımcılara üç, katılımcıların öğretmenlerine de farklı üç açık uçlu soru (Ek.13) sorulmuştur.

3.9. Verilerin Analizi

Araştırmada, etkililik verileri, güvenilirlik verileri ve sosyal geçerlik verisi olmak üzere üç farklı veri toplanmıştır. Bu verilere ilişkin analizlere ilerleyen başlıklar altında yer verilmiştir. Araştırmada ayrıca örtüşmeyen veri analizi yapılarak bu konu hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

3.9.1. Etkililik verilerinin analizi

Tek denekli araştırmalarda genellikle her bir katılımcı için elde edilen veriler çizgi grafik üzerinde gösterilerek analiz edilir. Araştırmacı, elde edilen verileri çizgi grafik üzerinde görsel olarak analiz ederek uygulamada herhangi bir düzenleme yapıp yapılmayacağı, yapılan uygulamanın etkili olup olmadığı gibi konularda karar alabilir. Grafiksiz analizde, grafiğin “y” dikey ekseninde bağımsız değişkenin değeri, “x” yatay ekseninde ise zaman yani gerçekleştirilen oturum sayıları ifade edilmektedir (Tekin-

İftar, 2012). Araştırmada elde edilen etkililik verilerine hazırlanan grafik üzerinde başlama, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme evreleri olarak yer verilmiş ve bu evreler içerisinde veri noktalarının oluşturduğu eğrilere bakılarak grafikler bulgular bölümünde yorumlanmıştır.

Tek denekli deneysel araştırmaların veri analizinde kullanılan en temel araç, araştırmada elde edilen verilerin işlenmesiyle elde edilen grafiksel analizdir. Fakat tek denekli deneysel araştırmaların veri analizinde zaman zaman hatta son zamanlarda daha sık karşılaştığımız istatistiksel analize ve nitel analizine yer verildiği görülmektedir (Tekin-İftar, 2012). Tek denekli deneysel araştırmalarda grafiksel analiz yapmanın araştırmacılar ve uygulamacılar açısından yararları olduğu, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki nedensel ya da işlevsel ilişkinin belirlenmesinde birincil araç olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra grafiksel analizi, eğilim, düzey, kararlılık analizi ve etki büyüklüğü hesaplamaları kullanarak desteklemek gerektiği de ayrıca belirtilmektedir (Gast ve Ledford, 2014; Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2020; Tekin-İftar, 2012).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde sosyal problem çözme öğretim programının etkililiğinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, alan yazında vurgulanmış olması ve araştırmada elde edilen bulguların desteklenmesi amacıyla eğilim analizi, düzey değişikliği analizi ve etki büyüklüğü hesaplamasına yer verilmiştir.

Eğilim analizi: Eğilim, veri yolunun yönünü belirlemek için yapılan analizdir. Bir evredeki verilerde gözlenen sistematik ve kararlı artış ya da azalma olarak tanımlanmaktadır. Bir evredeki verilerin eğilimi artma, azalma yönünde olabilirken, düz, değişken ya da kararlı da olabilmektedir. Bir evredeki verilerin eğiliminin belirlenmesinde genellikle eş-yarı yöntemi, diğer adıyla ortadan bölme yöntemi kullanılmaktadır. Eş-yarı yönteminde verilerin eğilimini belirlemek için ilerleme çizgisi çizilmektedir. İlerleme çizgisi katılımcının geçmiş davranışlarındaki değişikliğin yönüne ilişkin bilgi vermekte ve katılımcının gelecek davranışlarındaki değişikliğin yönüne ilişkin tahminde bulunmaya olanak sağlamaktadır (Tekin-İftar, 2012).

Eş-yarı yöntemi kullanılarak ilerleme çizgisi çizilirken öncelikle bir evredeki veri noktaları sayısı belirlenir ve orta veri noktasından y eksenine paralel bir çizgi

çizilmektedir. Evredeki veri noktası sayısı tek sayı ise orta veri noktası üzerinden, veri noktası sayısı çift sayı ise ortada kalan iki veri noktası arasındaki veri yolu üzerinden çizgi çizilmektedir. Sonra çizilen çizginin sağında ve solunda kalan her iki yarının da orta noktalarından tekrar çizgi çizilmektedir. Daha sonra evredeki her iki yarının da ortancaları bulunarak x eksenine paralel olacak şekilde birer çizgi çizilmektedir. Son olarak da her iki yarıda y eksenine ve x eksenine paralel olarak çizilen çizgilerin kesişme noktaları birleştirilerek bir çizgi daha çizilmektedir (Tekin-İftar, 2012).

Düzye değişikliği analizi: Tek denekli deneysel araştırmalarda amaç, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koymaktır (Tekin-İftar, 2012). Bu amaç doğrultusunda bakıldığında düzye değişikliği analizinin de bu amaca hizmet ettiği görülmektedir. Düzye değişikliği analizi, ardışık evreler, yani başlama evresi ile uygulama evresi ya da toplu yoklama evresiyle uygulama evresi gibi birbiri ardına gerçekleştirilen evrelerin verilerinin düzye arasında karşılaştırma yapılarak gerçekleştirilmektedir. Bu analizle evreler arasında düzye büyüklüğü ve kararlılığı açısından karşılaştırma yapılmaktadır. Düzye değişikliği analizi iki farklı şekilde yapılmaktadır. Biri mutlak düzye değişikliği analizi bir diğeri ise göreceli düzye değişikliği analizidir (Gast ve Ledford, 2014; Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada mutlak düzye değişikliği analizi yapılmıştır.

Mutlak düzye değişikliği analizinde ilk olarak karşılaştırma yapılacak iki ardışık evre arasından ilk evrenin son veri noktası değeri ve takip eden evrenin ilk veri noktası değeri belirlenir. Daha sonra küçük olan değer büyük olan değerden çıkarılır. Ortaya çıkan değer hedef davranış için daha önce belirlenmiş olan ölçüt yönünde artış ya da azalma göstermesi açısından değerlendirilmektedir. Ortaya çıkan değer hedef davranıştaki değişimin büyüklüğünü ortaya koymaktadır. Hedef davranıştaki değişimin büyük olması, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde acil etki oluşturduğu, bu durumun da bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde istendik yönde değişiklik yapma konusunda etkili olabileceği ifade edilmektedir (Gast ve Ledford, 2014; Tekin-İftar, 2012). Acil etkinin, bir evredeki son üç veri noktası ile bir sonraki evrenin ilk üç veri noktası arasındaki değişimi ifade ettiği de vurgulanmaktadır (Kratowill, Hitchcock, Horner, Levin, Odom, Rindskopf ve Shadish, 2010). Bu araştırmada mutlak düzye değişikliği analizi yapılırken uygulama evresinden önceki evrenin son üç veri

noktası ortalaması ile uygulama evresinin ilk üç veri noktası ortalaması alınarak aralarındaki farka bakılmıştır.

Etki büyüklüğü hesaplaması: Deneysel çalışmalardaki en önemli konulardan biri araştırmada uygulanan müdahalenin etkililiğinin saptanmasıdır (Ledford, Wolery ve Gast, 2014; Şen ve Şen, 2019). Tek denekli deneysel araştırmalarda yapılan görsel analizin yanı sıra müdahalenin etkililiğini belirlemedeki ilk adımlardan biri de etki büyüklüğü hesaplamasının yapılmasıdır (Faith, Allison ve Gorman, 2009).

Etki büyüklüğü, tek denekli deneysel araştırmaların amacı da olan bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin nicel verilerle ortaya konduğu hesaplama şeklidir. Tek denekli deneysel araştırmalarda kesin olarak kabul edilmiş bir etki büyüklüğü hesaplama yönteminin hala mevcut olmadığı ve bu hesaplama için farklı yöntemlerin kullanılabileceği ifade edilmektedir (Faith, Allison ve Gorman, 2009; Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2020; Vannest, Davis ve Parker, 2013). Tek denekli deneysel araştırmalarda kullanılan etki büyüklüğü hesaplama yöntemleri farklı şekillerde adlandırılırsalar da temel olarak, parametrik yöntemler, standartlaştırılmış ortalama farkına dayalı yöntemler ve örtüşmeyen veriye dayalı yöntemler olarak üç grupta toplanmaktadırlar (Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2020).

Alan yazında tek denekli deneysel araştırmalar için etki büyüklüğü hesaplamasında farklı hesaplama yöntemleri önerilmesine rağmen örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin araştırmacılar tarafından daha fazla kabul gördüğü ifade edilmektedir (Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2020). Bu çalışmada da etki büyüklüğü hesaplaması yapılırken, alan yazında daha fazla kabul görmesi göz önünde bulundurularak, örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerden birinin kullanılmasına karar verilmiştir. Etki büyüklüğü hesaplamasında kullanılan örtüşmeyen veriye dayalı yöntemler de çeşitlilik göstermektedir. Hem örtüşmeyen veriye dayalı yöntemler içerisinde en ayırt edici ve en gelişmiş olan (Parker, Vannest, Davis ve Sauber, 2011) olarak ifade edilmesi hem de son yıllarda Türk araştırmacılar tarafından yapılan tek denekli deneysel araştırmalarda (Altun ve Yücesoy-Özkan, 2018; Genç-Tosun ve Kurt, 2017; Rakap, 2017; Rakap ve Balıkcı, 2017; Yücesoy-Özkan, Gülboy ve Kaya, 2018) kullanılması nedeniyle bu araştırmada etki büyüklüğü hesaplaması *Tau-U* yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Tau-U hesaplama yöntemi, Parker, Vannest, Davis ve Sauber (2011) tarafından, diğer etki büyüklüğü hesaplamasında kullanılan örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin sınırlılıklarına alternatif olarak geliştirilmiş bir hesaplama yöntemidir. *Tau-U* yönteminin başlama ve uygulama evrelerindeki tüm veri noktalarını birbirleriyle karşılaştırılması, evrelerdeki eğilim değişimini dikkate alması ve evrelerde çok az sayıda veri noktası olması durumunda bile etkili sonuçlar vermesi, onu diğer hesaplama yöntemlerine göre daha güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi hususunda ön plana çıkarmaktadır (Aydın, 2017; Şen ve Şen, 2019; Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2020; Vannest, Davis ve Parker, 2013).

Tau-U yöntemi, başlama evresi ile uygulama evresindeki verileri birbirleriyle karşılaştırarak etki büyüklüğü hesaplaması yapmaktadır. Çoklu başlama modellerinde ise her başlama evresi uygulama evresiyle ayrı ayrı karşılaştırılarak hesaplama yapılmaktadır. Her karşılaştırmada elde edilen *Tau-U* değerlerinin ortalaması alınarak genel *Tau-U* değeri ortaya çıkarılmaktadır (Şen ve Şen, 2019). *Tau-U* hesaplamaları elde yapılabilmekte fakat her bir başlama düzeyi verisi ayrı ayrı her bir uygulama evresi verileri ile karşılaştırıldığında çok fazla veri ortaya çıkmakta bu da yapılan hesapta hata yapma olasılığını yükseltmektedir (Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2020). Bu nedenle, *Tau-U* değeri, <http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u> adresindeki web tabanlı hesap makinesi üzerinden araştırma verileri girilerek yapılabilmektedir (Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2020; Şen ve Şen, 2019). *Tau-U* değerleri içeriğe veya kullanım yerine göre değişmekle birlikte genelde 0 ile 1 arasında bir orana sahiptir. 0.20'den düşük değerlerin küçük etkiye, 0.20-0.60 arasındaki değerlerin orta etkiye, 0.60-0.80 arasındaki değerlerin büyük etkiye ve 0.80'den yüksek değerlerin de çok büyük etkiye sahip oldukları ifade edilmektedir (Vannest ve Ninci, 2015). Bu araştırmada 0 ile 1 arasında olan *Tau-U* değerleri 100 ile çarpılmış ve yüzdelik değere çevrilerek sunulmuştur. Ayrıca uygulama öncesindeki her başlama ve toplu yoklama evreleri ile uygulama evrelerindeki veriler ayrı ayrı karşılaştırılmış ve elde edilen değerlerin ortalaması alınarak genel değer hesaplanmıştır.

3.9.2. Güvenirlik verilerinin analizi

Araştırmada, gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki farklı güvenirlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın güvenirliliğinin belirlenmesi için özel eğitim uzmanı tarafından video ile kayıt altına alınan başlama, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının izlenmesi sonucunda hem gözlemciler arası güvenirliliğe hem de uygulama güvenirliliğine ilişkin veri elde edilmiş ve bu veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

3.9.2.1. Gözlemciler arası güvenirlik verisinin analizi

Araştırmanın güvenirlik verilerinin toplanmasında görev alan özel eğitim uzmanı, yansız atama yoluyla belirlediği başlama, öğretim ve yoklama oturumlarıyla birlikte izleme ve genelleme oturumlarının da tümünü izleyerek katılımcıların vermiş olduğu tepkileri doğru ya da yanlış şeklinde veri kayıt formlarına işlemiştir. Daha sonra uygulamacı ve gözlemcinin birbirlerinden bağımsız olarak doldurdukları veri kayıt formları karşılaştırılarak araştırmanın gözlemciler arası güvenirliliği ortaya konmuştur. Gözlemciler arası güvenirlik verisi, “*Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100*” formülü kullanılarak elde edilmiştir.

3.9.2.2. Uygulama güvenirliliği verisinin analizi

Uygulama güvenirliliği, uygulama sürecinde yer alan başlama, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme aşamalarının öğretim planında yer aldığı şekilde uygulanıp uygulanmadığını değerlendiren bir güvenirlik hesaplamasıdır. Uygulama güvenirliliği hesaplaması yapılırken, “*Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100*” formülünden yararlanılmaktadır (Tekin-İftar, 2012).

3.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmada hem katılımcılarla hem de katılımcıların öğretmenleriyle birebir görüşmeler yapılarak sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde katılımcılara, bu çalışmadan neler öğrendiği, bu çalışmanın ona ne yararı

olduğu ve başka neler öğrenmek istediğiyle ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise öğretmenlere, bu çalışmadan sonra öğrencilerinin karşılaştıkları problemleri tek başlarına çözme becerilerinde ne gibi değişiklikler olduğu, bu çalışmanın yapılabilirliği konusundaki görüşlerinin neler olduğu ve öğrencilerinin karşılaştıkları problemleri tek başlarına çözme becerisini kazanmalarının önemi hakkındaki düşüncelerinin neler olduğuyla ilgili sorular sorulmuştur. Görüşmeler aracılığıyla elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel olarak analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar bulgular başlığı altında açıklanmıştır.



IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Bu araştırmanın amacı, zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde sosyal problem çözme öğretim programının etkisini araştırmaktır. Araştırmaya üç farklı problem durumu için üçer katılımcı olmak üzere toplam dokuz katılımcı katılmıştır. Araştırmada, etkililik verilerine ilişkin bulgular, genelleme bulguları ve öğretmenlerden ve katılımcılardan toplanan sosyal geçerlik bulgularına ilişkin veriler elde edilmiştir. İzleyen bölümde araştırmadan elde edilen bulgular (a) etkililik bulguları, (b) genelleme bulguları ve (c) sosyal geçerlik bulguları olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

4.1. Etkililik Bulguları

Sosyal problem çözme öğretim programının (SPÇÖP), zihinsel yetersizliği olan bireylerin yapılandırılmış ortamlarda karşılaştıkları problemleri çözmelerine ve öğretim tamamlandıktan 1, 2 ve 3 hafta sonra kalıcılığını sağlamadaki etkililiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Etkililik bulguları verilirken her bir problem durumu için farklı başlıklar altında veriler sunulmuştur. Öğretim oturumlarında katılımcılardan Aslı, Banu ve Can için problem durumu olarak “Param Yetmedi” (alışveriş sırasında yeterli parasının olmaması) seneryosu hazırlanmış, Kadir, Levent ve Melek için problem durumu olarak “TV İzleme” (istediği televizyon programını izleyememesi) seneryosu hazırlanmış, Veli, Yasin ve Zehra için problem durumu olarak “Yapboz” (yapbozu tamamlayamaması) seneryosu hazırlanmış, bu seneryoların yer aldığı SPÇÖP ile problem çözme aşamaları katılımcılara öğretilmiştir.

4.1.1. “Param Yetmedi” başlıklı seneryonun yer aldığı problem durumunda katılımcıların sosyal problem çözmeyi kazanma ve kalıcılığını sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular

SPÇÖP’te yer alan üç farklı problem durumundan biri olan “param yetmedi” durumuna ilişkin hazırlanan senaryo aracılığıyla uygulanan sosyal problem çözüme basamaklarının öğretime ilişkin bulgulara Şekil 4.1’de yer verilmiştir. Şekil 4.1’de görüldüğü üzere SPÇÖP’e ilişkin başlama düzeyi verileri üç katılımcıda da eş zamanlı olarak toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri toplanırken öğretim oturumlarından farklı olarak SPÇÖP’te yer alan katılımcının kendi kendine sorması gereken “*problem var mı?, problem ne?, neler yapabilirim?, hangisini yapmalıyım, problem çözüldü mü?*” soruları uygulamacı tarafından sorulmuş, katılımcılardan sadece sorulara uygun cevapları vermeleri beklenmiştir. Bu doğrultuda Aslı’nın başlama düzeyindeki ardı ardına yapılan üç oturumda da sorulara %20 oranında doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Aslı’nın başlama düzeyi veri toplama formları (Ek-7.1) incelendiğinde problemin var olduğunu ve ne olduğunu ifade ettiği, fakat probleme yönelik herhangi bir çözüm önerisi üretmediği ve çözüm önerisi üretmediği için de problemi çözemediği görülmüştür. Banu’nun başlama düzeyi verilerinde birinci başlama düzeyi oturumunda hiç doğru tepkide bulunmadığı, ikinci ve üçüncü başlama düzeyi oturumlarında %20 oranında sorulan sorulara doğru tepkide bulunduğu görülmüştür. Banu’nun başlama düzeyi veri toplama formları (Ek-7.1) incelendiğinde problemin var olduğunu ve ne olduğunu ifade ettiği fakat probleme yönelik herhangi bir çözüm önerisi üretmediği ve bu nedenle de problemi çözemediği görülmüştür. Can’ın başlama düzeyi verilerine bakıldığında başlama düzeyindeki üç oturumda da sorulan sorulara %20 oranında doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Can’a ait başlama düzeyi veri toplama formları (Ek-7.1) incelendiğinde ise Can’ın problemin var olduğunu ve ne olduğunu doğru ifade ettiği, fakat probleme yönelik herhangi bir çözüm önerisi üretmediği ve çözüm önerisi üretmediği için de problemi çözemediği görülmüştür. Başlama düzeyi verilerinde üç katılımcıda da kararlı veri elde edildikten sonra, birinci katılımcıyla öğretim oturumuna geçilmiştir.

SPÇÖP uygulanan öğretim oturumlarında katılımcılardan (Aslı, Banu, Can), başlama düzeyi oturumlarından farklı olarak “*problem var mı?, problem ne?, neler*

yapabilirim?, hangisini yapmalıyım, problem çözüldü mü?” sorularını kendilerine sormaları ve sorulara uygun cevapları vermeleri (Ek-8.1) istenmiştir.

Aslı ile 19 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları verilerine bakıldığında Aslı'nın ilk oturumda %10 oranında doğru tepkide bulunduğu, ikinci oturumda %40'a ve üçüncü oturumda da %60'a hızla yükseldiği görülmektedir. Öğretim oturumlarına ait veri toplama formlarına (Ek-8.1) bakıldığında katılımcının bu süreçte sorması gereken soruları değil de vermesi gereken cevapları daha çabuk öğrendiği görülmüştür. Aslı'nın üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunması hedeflenen ölçütü karşıladığı için öğretim oturumu sonlandırılmıştır.

Aslı'nın öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından, birinci yoklama evresine geçilmiş, üç katılımcıdan da eş zamanlı olarak veri toplanmıştır. Bu evrede Aslı'dan SPÇÖP'te olduğu gibi hem kendisine soruları sorması hem de sorulara cevapları vermesi beklenmiştir. Banu ve Can'da ise başlama düzeyi evresinde olduğu gibi sorular uygulamacı tarafından sorulmuş Banu ve Can'dan uygun cevapları vermeleri beklenmiştir. Gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun üçünde de Aslı'nın %100 oranında doğru tepki verdiği, Banu'nun birinci ve üçüncü yoklama oturumlarında hiç doğru tepkide bulunmadığı, ikinci yoklama oturumunda ise %20 oranında doğru tepkide bulunduğu ve Can'ın da üç yoklama oturumunun üçünde de %20 oranında doğru tepki verdiği görülmektedir. Birinci yoklama evresinde katılımcılardan kararlı veri elde edilmesi üzerine ikinci katılımcı olan Banu ile öğretim oturumuna başlanmıştır.

Banu ile toplam 29 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Banu'ya ilişkin öğretim oturumları verilerine bakıldığında, ilk oturumda doğru tepki oranının %10 olduğu, daha sonra düzenli bir şekilde ilerleme göstererek arttığı görülmektedir. Fakat on ikinci oturuma gelindiğinde, Banu'nun %60 doğru tepki yüzdesinde durağanlık yaşadığı görülmüştür. Katılımcının doğru tepki yüzdesini artırmak amacıyla pekiştireçlerde değişikliğe gidilmiş, katılımcının çalışmaya karşı motivasyonu artırılmıştır. Katılımcının dikkat dağınıklığını azaltmak amacıyla katılımcı senaryoyu videodan izlerken, uygulamacı katılımcının dikkatini izlediği videoya çekebilme için videoda yer alan senaryo hakkında konuşmuştur. Bunun öğretim oturumlarındaki başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Öğretim oturumlarında Banu SPÇÖP'te yer alan

kendisine sorması gereken soruları öğrenmede zorlanmıştır. Banu'nun "problemin ne olduğunu" ifade etmede ve probleme yönelik çözüm önerilerini söylemede de güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Banu, yirmi dokuzuncu öğretim oturumu sonunda üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğu için hedeflenen ölçüt karşılanmış ve kararlı veri elde edildiği için Banu ile gerçekleştirilen öğretim oturumuna son verilmiş ve ikinci yoklama evresine geçilmiştir.

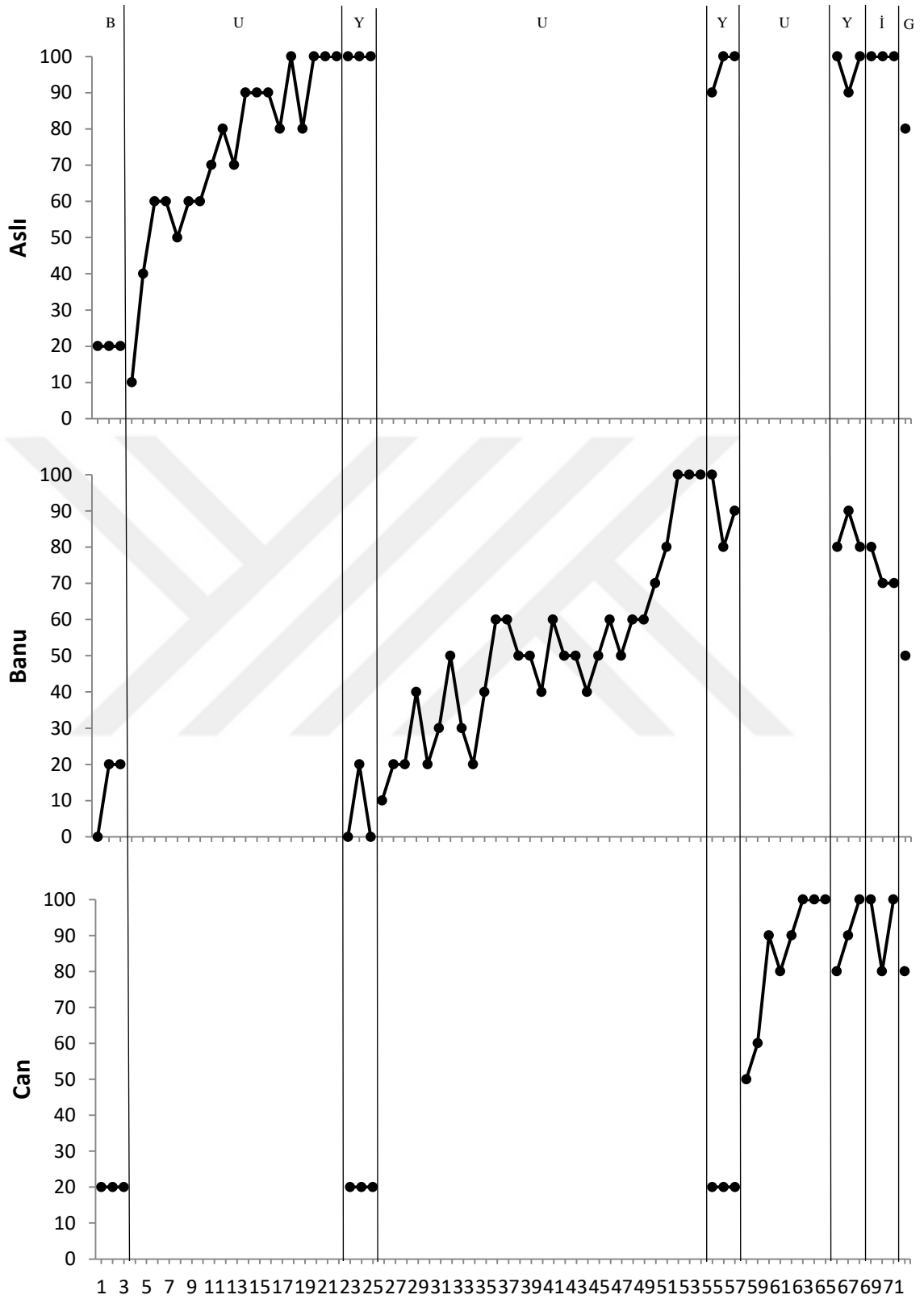
İkinci yoklama evresi de birinci yoklama evresi gibi gerçekleştirilmiştir. Aslı ve Banu'dan SPÇÖP'te öğretilen soruları kendisine sorması ve sorulara cevap vermesi beklenmiştir. Can'da ise başlama düzeyi evresinde olduğu gibi sorular uygulamacı tarafından sorulmuş katılımcıdan uygun cevapları vermesi beklenmiştir. Gerçekleştirilen üç yoklama oturumunda, Aslı'nın sırasıyla %90, %100 ve %100 oranında doğru tepkide bulunduğu, doğru tepki yüzdesi ortalamasının %97 olduğu, Banu'nun sırasıyla %100, %80 ve %90 oranında doğru tepkide bulunduğu, doğru tepki yüzdesi ortalamasının %90 olduğu, Can'ın ise yoklama oturumlarının üçünde de %20 oranında doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Can'a ilişkin yoklama oturumları veri toplama formları (Ek-9.1) incelendiğinde, başlama ve birinci yoklama evresinde olduğu gibi katılımcının problemin var olduğunu ve ne olduğunu doğru ifade ettiği, fakat probleme yönelik herhangi bir çözüm önerisi üretmediği ve çözüm önerisi üretmediği için de problemi çözemediği bir kez daha görülmüştür. İkinci yoklama evresinde katılımcılardan kararlı veri elde edilmesi üzerine üçüncü katılımcı olan Can ile öğretim oturumlarına başlanmıştır.

Can ile 8 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları verilerine bakıldığında, Can'nın ilk oturumda %50 gibi yüksek bir oranla doğru tepki verdiği görülmüştür. Öğretim oturumlarına ait veri toplama formlarına (Ek-8.1) bakıldığında Can'ın üçüncü oturumdan itibaren hem problemin ne olduğunu ifade ettiği hem de probleme yönelik çözüm önerilerini doğru bir şekilde belirttiği görülmüştür. Can, altıncı öğretim oturumundan itibaren üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunduğu için hedeflenen ölçüt karşılanmış ve kararlı veri elde edildiği için üçüncü katılımcıyla gerçekleştirilen öğretim oturumuna son verilmiş, üçüncü yoklama evresine geçilmiştir.

Üçüncü yoklama evresi de birinci ve ikinci yoklama evresi gibi gerçekleştirilmiştir. Aslı, Banu ve Can'dan SPÇÖP'te öğretilen soruları kendilerine

sormaları ve sorulara cevap vermeleri beklenmiştir. Gerçekleştirilen üç yoklama oturumunda, Aslı'nın sırasıyla %100, %90 ve %100 oranında doğru tepki verdiği, doğru tepki yüzdesi ortalamasının %97 olduğu, Banu'nun sırasıyla %80, %90 ve %80 oranında doğru tepkide bulunduğu, doğru tepki yüzdesi ortalamasının %83 olduğu, Can'ın ise sırasıyla %80, %90 ve %100 oranında doğru tepki verdiği, doğru tepki yüzdesi ortalamasının da %90 olduğu görülmektedir. Üçüncü yoklama evresinde katılımcılardan kararlı veri elde edilmesi üzerine izleme evresi oturumlarına geçilmiştir.

İzleme evresi oturumları birer hafta arayla, üçüncü yoklama evresinden sonraki birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda olacak şekilde üç oturum olarak gerçekleştirilmiştir. İzleme evresinde de yine üç katılımcıdan dalara öğretim oturumunda olduğu gibi karşılaştığı problem durumunu çözmek için sosyal problem çözme programında öğretilen soruları sorması ve sorulara uygun cevapları vermesi beklenmiştir. Gerçekleştirilen üç izleme oturumunda, Aslı'nın üç izleme oturumunda da %100 oranında doğru tepkide bulunduğu, Banu'nun sırasıyla %80, %70 ve %70 oranında doğru tepkide bulunduğu, doğru tepki yüzdesi ortalamasının %73 olduğu, Can'ın ise sırasıyla %100, %80 ve %100 oranında doğru tepkide bulunduğu, doğru tepki yüzdesi ortalamasının da %93 olduğu görülmektedir. Banu ve Can'ın izleme oturumlarında her ne kadar SPÇÖP'te öğretilen problem çözme aşamalarında yer alan soruları kendisine sormada ve cevaplarını vermede %100 doğru tepkide bulunamamaları da problemin ne olduğuna ve probleme ilişkin çözüm önerilerinin neler olduğuna yönelik soruları kendilerine sorup, doğru tepkide buldukları görülmüştür. İzleme evresinin ardından genelleme evresi oturumu gerçekleştirilmiştir.



Şekil 4.1. “Param yetmedi” senaryosuna göre katılımcıların sosyal problem çözme başarı kazanma düzeylerine ilişkin bulgular

4.1.2. “TV İzleme” başlıklı seneryonun yer aldığı problem durumunda katılımcıların sosyal problem çözmeyi kazanma ve kalıcılığını sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular

SPÇÖP’te yer alan üç farklı problem durumundan biri olan “TV izleme” durumuna ilişkin hazırlanan senaryo aracılığıyla uygulanan sosyal problem çözüme öğretimine ilişkin bulgulara Şekil 4.2’de yer verilmiştir. Şekilde görüldüğü üzere SPÇÖP’e ilişkin başlama düzeyi verileri üç katılımcıda da eş zamanlı olarak toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri toplanırken öğretim oturumlarından farklı olarak SPÇÖP’te yer alan katılımcının kendi kendine sorması gereken “*problem var mı?, problem ne?, neler yapabilirim?, hangisini yapmalıyım, problem çözüldü mü?*” soruları uygulamacı tarafından sorulmuş, katılımcılardan sadece sorulara uygun cevapları vermeleri beklenmiştir. Bu doğrultuda Kadir’in başlama düzeyindeki üç oturumda da sorulara %0 oranında doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Levent’in başlama düzeyi verilerine bakıldığında başlama düzeyindeki üç oturumda da %20 oranında doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Levent’in başlama düzeyi veri toplama formları (Ek-7.2) incelendiğinde başlama düzeyi oturumlarının üçünde de problemin var olduğunu ve problemin ne olduğunu ifade ettiği, fakat probleme yönelik herhangi bir çözüm önerisi üretmediği ve çözüm önerisi üretmediği için de problemi çözemediği görülmüştür. Melek’in başlama düzeyi verilerine bakıldığında sadece birinci başlama düzeyi oturumda %10 oranında doğru tepkide bulunduğu, ikinci ve üçüncü başlama düzeyi oturumlarında %0 oranında doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Melek’in başlama düzeyi veri toplama formları (Ek-7.2) formları incelendiğinde katılımcının birinci oturumda sadece problemin var olduğunu ifade ettiği fakat problemin ne olduğunu söylemediği, probleme yönelik herhangi bir çözüm önerisi üretmediği ve bu nedenle de problemi çözemediği görülmüştür. Başlama düzeyi verilerinde üç katılımcıda da kararlı veri elde edildikten sonra, birinci katılımcıyla öğretim oturumuna geçilmiştir.

SPÇÖP uygulanan öğretim oturumlarında katılımcılardan (Kadir, Levent, Melek), başlama düzeyi oturumlarından farklı olarak “*problem var mı?, problem ne?, neler yapabilirim?, hangisini yapmalıyım, problem çözüldü mü?*” sorularını kendilerine sormaları ve sorulara uygun cevapları vermeleri (Ek-8.2) istenmiştir.

Kadir ile 16 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları verilerine bakıldığında Kadir'in ilk oturumda %20 oranında doğru tepkide bulunduğu, ikinci oturumdan sonra da %50'nin üzerinde bir doğru tepki yüzdesiyle öğretime devam ettiği görülmektedir. Katılımcının, onuncu ve on birinci oturumlarda %100 doğru tepkide bulunduğu fakat on ikinci öğretim oturumunda %90 doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Araştırmada hedeflenen doğru tepki yüzdesi %100 olduğundan dolayı katılımcıyla öğretime devam edilmiştir. Öğretim oturumlarına ait veri toplama formlarına (Ek-8.2) bakıldığında, katılımcının bu süreçte sorması gereken soruları değil de vermesi gereken cevapları çabuk öğrendiği görülmüştür. Ayrıca probleme yönelik çözüm önerilerini de yedinci oturumdan itibaren son oturuma kadar doğru bir şekilde söylediği tespit edilmiştir. Kadir'in üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunması hedeflenen ölçütü karşıladığı için öğretim oturumu sonlandırılmıştır.

Kadir'in öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından, birinci yoklama evresine geçilmiş, üç katılımcıdan da eş zamanlı olarak veri toplanmıştır. Bu evrede Kadir'den SPÇÖP'te olduğu gibi hem kendisine soruları sorması hem de sorulara cevapları vermesi beklenmiştir. Levent ve Melek'te ise başlama düzeyi evresinde olduğu gibi sorular uygulamacı tarafından sorulmuş Levent ve Melek'ten uygun cevapları vermeleri beklenmiştir. Gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun üçünde de Kadir'in %100 oranında doğru tepkide bulunduğu, Levent'in üç yoklama oturumunun üçünde de %20 oranında doğru tepkide bulunduğu ve Melek'in de birinci ve üçüncü yoklama oturumlarında hiç doğru tepkide bulunmadığı, ikinci yoklama oturumunda ise %10 oranında doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Birinci yoklama evresinde katılımcılardan kararlı veri elde edilmesi üzerine ikinci katılımcı olan Levent ile öğretim oturumuna başlanmıştır.

Levent ile de toplam 16 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Levent'e ilişkin öğretim oturumları verilerine bakıldığında, ilk oturumda doğru tepki oranının %30 olduğu, ikinci oturumdan sonra düzenli bir şekilde ilerleme göstererek, her oturumda %50'nin üzerinde bir doğru tepki yüzdesiyle artarak devam ettiği görülmektedir. Öğretim oturumlarına ait veri toplama formlarına (Ek-8.2) bakıldığında Levent'in bu süreçte ara ara hem sorması gereken soruları sormada hem de vermesi gereken cevapları vermede yanlış tepkilerde bulunduğu, fakat son üç öğretim oturumu hariç diğer on üç öğretim oturumunda da probleme yönelik sıralaması gereken çözüm önerilerini eksiksiz

bir şekilde söylemede güçlük yaşadığı görülmüştür. Levent'in üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunması hedeflenen ölçütü karşıladığı için öğretim oturumu sonlandırılmıştır.

Levent'in öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından, ikinci yoklama evresine geçilmiş, üç katılımcıdan da eş zamanlı olarak veri toplanmıştır. Bu evrede Kadir ve Levent'ten SPÇÖP'te olduğu gibi hem kendilerine soruları sormaları hem de sorulara cevapları vermeleri beklenmiştir. Melek'te ise başlama düzeyi evresinde olduğu gibi sorular uygulamacı tarafından sorulmuş, Melek'ten uygun cevapları vermesi beklenmiştir. Gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun üçünde de Kadir'in %100 oranında doğru tepkide bulunduğu, Levent'in birinci yoklama oturumunda %90, ikinci ve üçüncü yoklama oturumlarında ise %80 oranında doğru tepkide bulunduğu, doğru tepki yüzdesi ortalamasının %83 olduğu ve Melek'in de birinci ve üçüncü yoklama oturumlarında hiç doğru tepkide bulunmadığı, ikinci yoklama oturumunda ise %20 oranında doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Melek'e ilişkin yoklama oturumları veri toplama formları (Ek-9.2) incelendiğinde, katılımcının ikinci yoklama oturumunda problemin var olduğunu ve problemin ne olduğunu ifade ettiği, fakat probleme yönelik herhangi bir çözüm önerisi üretmediği ve çözüm önerisi üretmediği için de problemi çözemediği görülmüştür. İkinci yoklama evresinde katılımcılardan kararlı veri elde edilmesi üzerine üçüncü katılımcı olan Melek ile öğretim oturumuna başlanmıştır.

Melek ile 13 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları verilerine bakıldığında, Melek'in ilk oturumda %20 oranında doğru tepkide bulunduğu, ikinci oturumda %30'a ve üçüncü oturumda da %40'a yükseldiği görülmektedir. Katılımcının doğru tepki yüzdesinin daha sonraki oturumlarda düzenli bir şekilde ilerleme göstererek arttığı görülmektedir. Öğretim oturumlarına ait veri toplama formlarına bakıldığında (Ek-8.2) Melek'in, problemin çözümüne yönelik çözüm önerilerini, bir oturum hariç (dokuzuncu oturum), altıncı öğretim oturumundan itibaren doğru bir şekilde söylediği görülmüştür. Melek, on birinci öğretim oturumundan itibaren üç oturum üst üste %100 oranında doğru tepkide bulunduğu için hedeflenen ölçüt karşılanmış ve kararlı veri elde edildiği için üçüncü katılımcıyla gerçekleştirilen öğretim oturumuna son verilmiş, üçüncü yoklama evresine geçilmiştir.

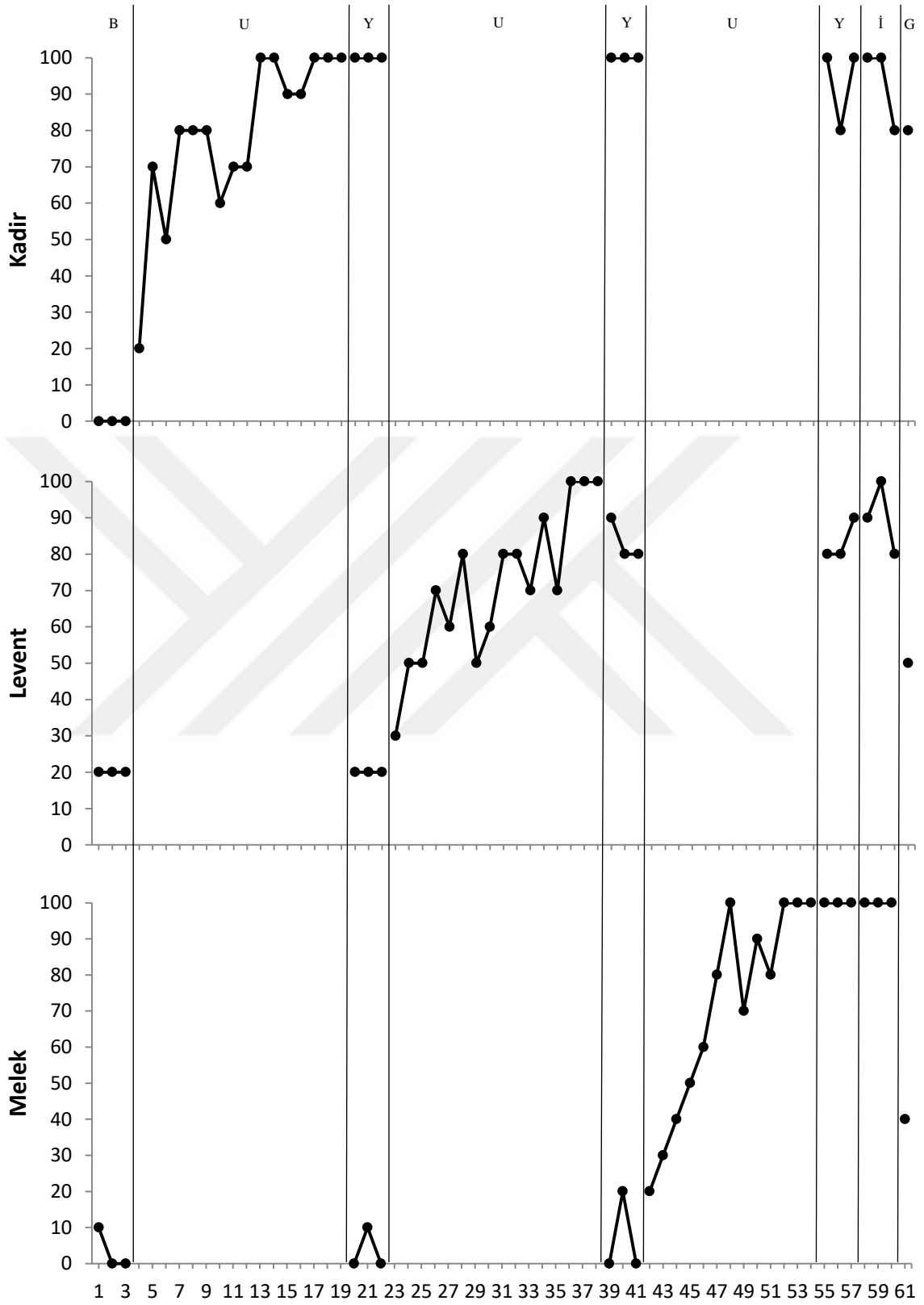
Üçüncü yoklama evresi de birinci ve ikinci yoklama evresi gibi gerçekleştirilmiştir. Kadir, Levent ve Melek'ten SPÇÖP'te öğretilen soruları kendilerine sormaları ve sorulara cevap vermeleri beklenmiştir.

Gerçekleştirilen üç yoklama oturumunda, Kadir'in, iki yoklama oturumunda %100, bir yoklama oturumunda ise %80 oranında doğru tepkide bulunduğu, doğru tepki yüzdesi ortalamasının %93 olduğu görülmektedir. Kadir'in %80 oranında doğru tepkide bulunduğu ikinci yoklama oturumuna ait veri toplama formu (Ek-9.2) incelendiğinde, sorması gereken sorulardan ikisinin yerlerini karıştırdığı görülmüştür. Levent'in yoklama oturumlarına bakıldığında sırasıyla %80, %80 ve %90 oranında doğru tepki verdiği, doğru tepki yüzdesi ortalamasının %83 olduğu görülmektedir. Levent'in toplu yoklama oturumlarına ait veri toplama formları (Ek-9.2) incelendiğinde ise Levent'in, üç yoklama oturumunda da problemin çözümüne yönelik çözüm önerilerini doğru bir şekilde söyleyemediği görülmüştür. Melek'in toplu yoklama verilerine bakıldığında ise üç oturumda da %100 oranında doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Üçüncü yoklama evresinde katılımcılardan kararlı veri elde edilmesi üzerine izleme evresi oturumlarına geçilmiştir.

İzleme evresi oturumları birer hafta arayla, üçüncü yoklama evresinden sonraki birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda olacak şekilde üç oturum olarak gerçekleştirilmiştir. İzleme evresinde de yine üç katılımcıdan da öğretim oturumunda olduğu gibi karşılaştığı problem durumunu çözmek için sosyal problem çözme programında öğretilen soruları sorması ve sorulara uygun cevapları vermesi beklenmiştir. Gerçekleştirilen üç izleme oturumunda, Kadir'in birinci ve ikinci izleme oturumlarında %100, üçüncü izleme oturumunda ise %80 oranında doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Kadir'in %80 oranında doğru tepkide bulunduğu üçüncü izleme oturumuna ait veri toplama formu (Ek-9.2) incelendiğinde, yine aynı şekilde toplu yoklama oturumunda olduğu gibi sorması gereken sorulardan ikisinin yerlerini karıştırdığı bu nedenle izleme evresi doğru tepki yüzdesi ortalamasının %93 olduğu görülmüştür. Levent'in izleme oturumlarında sırasıyla %90, %100 ve %80 oranında doğru tepkide bulunduğu, doğru tepki yüzdesi ortalamasının %90 olduğu görülmektedir. Levent'in bir oturumda problemin çözümüne yönelik çözüm önerilerinden birini söyleyemediği görülmüştür. Melek'in ise izleme evresinde üç oturumda da %100 oranında doğru

tepkide bulunduğu görülmektedir. İzleme evresinin ardından genelleme evresi oturumu gerçekleştirilmiştir.





Şekil 4.2. “TV izleme” senaryosuna göre katılımcıların sosyal problem çözme kazanma düzeylerine ilişkin bulgular

4.1.3. “Yapboz” başlıklı seneryonun yer aldığı problem durumunda katılımcıların sosyal problem çözmeyi kazanma ve kalıcılığını sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular

SPÇÖP’te yer alan üç farklı problem durumundan biri olan “yapboz” durumuna ilişkin hazırlanan senaryo aracılığıyla uygulanan sosyal problem çözme öğretimine ilişkin bulgulara Şekil 4.3’te yer verilmiştir. Şekilde de görüldüğü üzere SPÇÖP’e ilişkin başlama düzeyi verileri üç katılımcıda da eş zamanlı olarak toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri toplanırken öğretim oturumlarından farklı olarak SPÇÖP’te yer alan katılımcının kendi kendine sorması gereken “*problem var mı?, problem ne?, neler yapabilirim?, hangisini yapmalıyım, problem çözüldü mü?*” soruları uygulamacı tarafından sorulmuş, katılımcılardan sadece sorulara uygun cevapları vermeleri beklenmiştir. Bu doğrultuda Veli’nin başlama düzeyindeki ardı ardına yapılan üç oturumun birincisinde sorulara %20 oranında doğru tepkide bulunduğu, ikinci ve üçüncü oturumlarda ise %0 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Veli’nin başlama düzeyi veri toplama formları (Ek-7.3) incelendiğinde problemin var olduğunu ve ne olduğunu ifade ettiği fakat probleme yönelik herhangi bir çözüm önerisi üretmediği ve çözüm önerisi üretmediği için de problemi çözemediği görülmüştür. Yasin’in başlama düzeyi verilerinde birinci başlama düzeyi oturumunda hiç doğru tepkide bulunmadığı, ikinci ve üçüncü başlama düzeyi oturumlarında %20 oranında sorulan sorulara doğru tepkide bulunduğu görülmüştür. Yasin’in başlama düzeyi veri toplama formları (Ek-7.3) incelendiğinde problemin var olduğunu ve ne olduğunu ifade ettiği fakat probleme yönelik herhangi bir çözüm önerisi üretmediği ve bu nedenle de problemi çözemediği görülmüştür. Zehra’nın başlama düzeyi verilerine bakıldığında başlama düzeyindeki üç oturumda da sorulan sorulara %20 oranında doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Zehra’ya ait başlama düzeyi veri toplama formları (Ek-7.3) incelendiğinde ise Zehra’nın problemin var olduğunu ve ne olduğunu ifade ettiği fakat probleme yönelik herhangi bir çözüm önerisi üretmediği ve bu nedenle de problemi çözemediği görülmüştür. Başlama düzeyi verilerinde üç katılımcıda da kararlı veri elde edildikten sonra, birinci katılımcıyla öğretim oturumuna geçilmiştir.

SPÇÖP uygulanan öğretim oturumlarında katılımcılardan (Veli, Yasin, Zehra), başlama düzeyi oturumlarından farklı olarak “*problem var mı?, problem ne?, neler yapabilirim?, hangisini yapmalıyım, problem çözüldü mü?*” sorularını kendilerine sormaları ve sorulara uygun cevapları vermeleri (Ek-8.3) istenmiştir.

Veli ile 17 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları verilerine bakıldığında Veli'nin ilk oturumda %20 oranında doğru tepkide bulunduğu, ikinci oturumda %30'a ve üçüncü oturumda da %70'e hızla yükseldiği görülmektedir. Öğretim oturumlarına ait veri toplama formlarına (Ek-8.3) bakıldığında katılımcının bu süreçte kimi zaman sorması gereken soruları sormadığı kimi zaman da vermesi gereken cevapları vermediği, on beşinci oturuma kadar problemin çözümüne yönelik çözüm önerilerini söylemekte zorlandığı görülmüştür. Veli'nin üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunması hedeflenen ölçütü karşıladığı için öğretim oturumu sonlandırılmıştır.

Veli'nin öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından, birinci yoklama evresine geçilmiş, üç katılımcıdan da eş zamanlı olarak veri toplanmıştır. Bu evrede Veli'den SPÇÖP'te olduğu gibi hem kendisine soruları sorması hem de sorulara cevapları vermesi beklenmiştir. Yasin ve Zehra'da ise başlama düzeyi evresinde olduğu gibi sorular uygulamacı tarafından sorulmuş Yasin ve Zehra'dan uygun cevapları vermeleri beklenmiştir. Gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun birinci ve ikincisinde Veli'nin %100, üçüncüsünde %90 oranında doğru tepki verdiği görülmektedir. Veli'nin üçüncü yoklama oturumunda problemin çözümüne yönelik çözüm önerilerini ifade etme basamağında başarısız olduğu yoklama oturumları veri toplam formlarından (Ek-9.3) görülmüştür. Yasin ve Zehra'nın da üç yoklama oturumunun üçünde de %20 oranında doğru teki verdiği görülmektedir. Yasin ve Zehra'ya ait yoklama oturumları veri toplama formları (Ek-9.3) incelendiğinde ise her iki katılımcının da problemin var olduğunu ve ne olduğunu ifade ettiği fakat probleme yönelik herhangi bir çözüm önerisi üretmediği ve bu nedenle de problemi çözemediği görülmüştür. Birinci yoklama evresinde katılımcılardan kararlı veri elde edilmesi üzerine ikinci katılımcı olan Yasin ile öğretim oturumuna başlanmıştır.

Yasin ile toplam 8 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Yasin'e ilişkin öğretim oturumları verilerine bakıldığında, ilk oturumda doğru tepki oranının %40 olduğu, daha sonra düzenli bir şekilde ilerleme göstererek arttığı ve dördüncü oturumda ilk %100 doğru tepki yüzdesine ulaştığı görülmektedir. Beşinci oturumda ilk basamakta sorması gereken "problem var mı?" sorusunu sormadığı için %90 oranında doğru tepki yüzdesine sahip olan Yasin'in, altıncı oturumda tekrar %100 doğru tepki oranına ulaştığı ve üst üste %100 oranında doğru tepki yüzdesini sürdürdüğü için hedeflenen

ölçüt karşılanmış ve kararlı veri elde edildiği için Yasin ile gerçekleştirilen öğretim oturumuna son verilmiş ve ikinci yoklama evresine geçilmiştir.

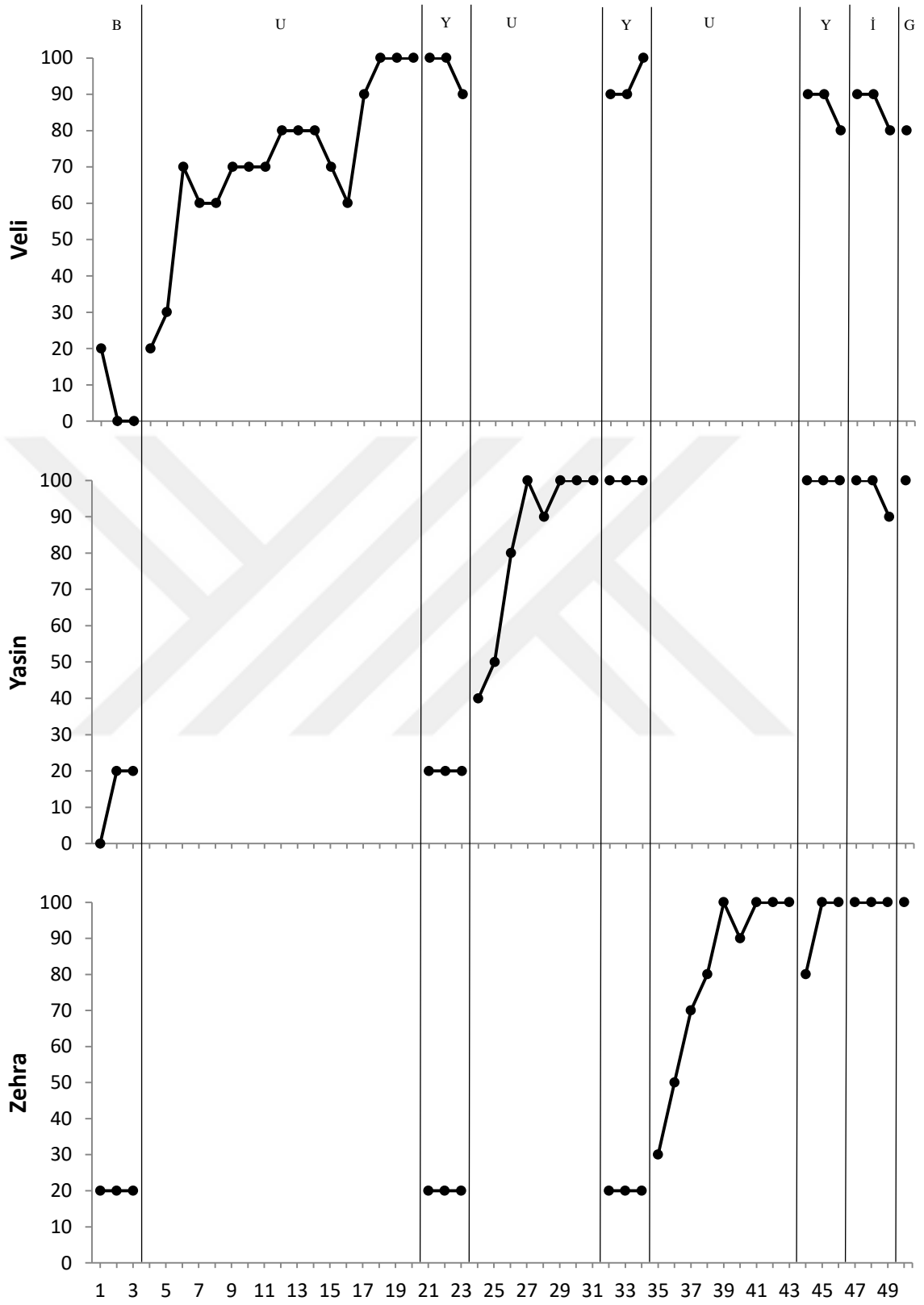
İkinci yoklama evresi de birinci yoklama evresi gibi gerçekleştirilmiştir. Veli ve Yasin'den SPÇÖP'te öğretilen soruları kendisine sorması ve sorulara cevap vermesi beklenmiştir. Zehra'da ise başlama düzeyi evresinde olduğu gibi sorular uygulamacı tarafından sorulmuş katılımcıdan uygun cevapları vermesi beklenmiştir. Gerçekleştirilen üç yoklama oturumunda Veli'nin birinci ve ikinci yoklama oturumlarında %90, üçüncü yoklama oturumunda ise %100 oranında doğru tepkide bulunduğu, doğru tepki yüzdesi ortalaması %97 olduğu görülmektedir. Veli'nin yoklama oturumları veri toplama formları (Ek-9.3) incelendiğinde birinci ve ikinci yoklama oturumlarında da probleme yönelik çözüm önerilerini tam olarak söyleyemediği görülmüştür. Yasin'in ise üç oturumun üçünde de %100 oranında doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Zehra'nın da yoklama oturumlarının üçünde de %20 oranında doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Zehra'ya ilişkin yoklama oturumları veri toplama formları (Ek-9.3) incelendiğinde, katılımcının problemin var olduğunu ve ne olduğunu ifade ettiği fakat probleme yönelik herhangi bir çözüm önerisi üretmediği ve bu nedenle de problemi çözemediği görülmüştür. İkinci yoklama evresinde katılımcılardan kararlı veri elde edilmesi üzerine üçüncü katılımcı olan Zehra ile öğretim oturumlarına başlanmıştır.

Zehra ile 9 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları verilerine bakıldığında, Zehra'nın ilk oturumda %30 oranında doğru tepkide bulunduğu, ikinci oturumda %50'ye ve üçüncü oturumda da %70'e yükseldiği görülmektedir. Katılımcının, beşinci öğretim oturumunda %100 doğru tepki yüzdesine ulaştığı, fakat öğretim oturumlarına ait veri toplama formlarına (Ek-8.3) bakıldığında altıncı öğretim oturumunda probleme yönelik çözüm önerilerinden birini söyleyemediği için %90 oranında doğru tepki verdiği görülmüştür. Zehra'nın üç oturum üst üste %100 doğru tepkide bulunması hedeflenen ölçütü karşıladığı için öğretim oturumu sonlandırılmış, üçüncü yoklama evresine geçilmiştir.

Üçüncü yoklama evresi de birinci ve ikinci yoklama evresi gibi gerçekleştirilmiştir. Veli, Yasin ve Zehra'dan SPÇÖP'te öğretilen soruları kendilerine sormaları ve sorulara cevap vermeleri beklenmiştir. Gerçekleştirilen üç yoklama

oturumunda Veli'nin, sırasıyla %90, %90 ve %80 oranında doğru tepkide bulunduğu, üçüncü yoklama evresi doğru tepki yüzdesi ortalamasının da %87 olduğu görülmektedir. Veli'nin yoklama oturumları veri toplama formları incelendiğinde üç oturum ikisinde probleme yönelik çözüm önerilerini söyleme basamağında başarısız olduğu görülmüştür. Yasin'in üç yoklama oturumunda da %100 oranında doğrulukta tepki verdiği görülmektedir. Zehra'nın ise birinci oturumda %80, ikinci ve üçüncü yoklama oturumlarında %100 oranında doğru tepki verdiği görülmektedir. Zehra'ya ait yoklama oturumları veri kayıt formları (Ek-9.3) incelendiğinde de katılımcının birinci yoklama oturumunda, "problem ne?" sorusunu sormadığı ve problemin ne olduğunu ifade etmediği görülmüştür. Üçüncü yoklama evresinde katılımcılardan kararlı veri elde edilmesi üzerine izleme evresi oturumlarına geçilmiştir.

İzleme evresi oturumları birer hafta arayla, üçüncü yoklama evresinden sonraki birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda olacak şekilde üç oturum olarak gerçekleştirilmiştir. İzleme evresinde de yine üç katılımcıdan da öğretim oturumunda olduğu gibi karşılaştığı problem durumunu çözmek için sosyal problem çözme programında öğretilen soruları sorması ve sorulara uygun cevapları vermesi beklenmiştir. Gerçekleştirilen üç izleme oturumunda, Veli'nin sırasıyla %90, %90 ve %80 oranında doğru tepkide bulunduğu, doğru tepki yüzdesi ortalamasının %87 olduğu, Yasin'in sırasıyla %100, %100 ve %90 oranında doğru tepkide bulunduğu, doğru tepki yüzdesi ortalamasının %97 olduğu, Zehra'nın ise üç izleme oturumunda da %100 oranında doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Veli'ye ilişkin izleme oturumları veri toplama formları (Ek-9.3) incelendiğinde katılımcının her üç izleme oturumunda da problemin çözümüne yönelik çözüm önerilerini üretme basamağında başarısız olduğu görülmüştür. Yasin'in izleme oturumları veri toplama formları (Ek-9.3) incelendiğinde de %90 oranında doğru tepkide bulunduğu üçüncü izleme oturumunda problemin çözümüne yönelik çözüm önerilerini üretme basamağında başarısız olduğu görülmüştür. İzleme evresinin ardından genelleme evresi oturumu gerçekleştirilmiştir.



Şekil 4.3. “Yapboz” senaryosuna göre katılımcıların sosyal problem çözmeyi kazanma düzeylerine ilişkin bulgular

4.1.4. Grafiksel verilerin analiz bulguları

Araştırmada elde edilen etkililik bulgularının desteklenmesi amacıyla eğilim analizi, düzey değişikliği analizi ve etki büyüklüğü hesaplamasına yer verilmiştir.

Bu araştırmada tüm katılımcıların uygulama evrelerinde eş-yarı yöntemiyle ilerleme çizgisi çizilerek eğilim analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda tüm katılımcıların uygulama evresindeki ilerleme çizgilerinin belirlenen hedef ölçüte yönelik artma yönünde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin grafikler incelendiğinde mutlak düzey değişikliği analiz değerlerinin, birinci problem durumu olan “Param Yetmedi (alışveriş sırasında yeterli parasının olmaması)” senaryosunda yer alarak sosyal problem çözmenin kazandırılmaya çalışıldığı katılımcılardan Aslı için 16, Banu için 7, Can için 46, ikinci problem durumu “TV İzleme (istediği televizyon programını izleyememesi)” senaryosunda yer alan katılımcılardan Kadir için 46, Levent için 23, Melek için 23 ve üçüncü problem durumu olan “Yapboz (yapbozu tamamlayamaması)” senaryosunda yer alan katılımcılardan Veli için 33, Yasin için 37, Zehra için de 30 olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda tüm katılımcıların öğretim oturumlarında hedeflenen ölçüt yönünde ilerleme sergilediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin başlama ve uygulama düzeyi verileri yukarıda ifade edilen web tabanlı hesap makinesine girilip gerekli hesaplamalar yaptırıldığında Tau-U değerlerinin, “Param Yetmedi (alışveriş sırasında yeterli parasının olmaması)” problem durumu senaryosunda yer alarak sosyal problem çözmenin kazandırılmaya çalışıldığı katılımcılardan Aslı için %89 (CI %90 [0.291<>1], p<0.014), Banu için %89 (CI %90 [0.311<>1], p<0.012), Can için %100 (CI %90 [0.328<>1], p<0.014), “TV İzleme (istediği televizyon programını izleyememesi)” problem durumu senaryosunda yer alan katılımcılardan Kadir için %100 (CI %90 [0.387<>1], p<0.007), Levent için %100 (CI %90 [0.387<>1], p<0.007), Melek için %99 (CI %90 [0.364<>1], p<0.009), “Yapboz (yapbozu tamamlayamaması)” problem durumu senaryosunda yer alan katılımcılardan Veli için %98 (CI %90 [0.371<>1], p<0.008), Yasin için %100 (CI %90 [0.328<>1], p<0.014), Zehra için ise %100 (CI %90 [0.341<>1], p<0.012) olduğu tespit edilmiştir.

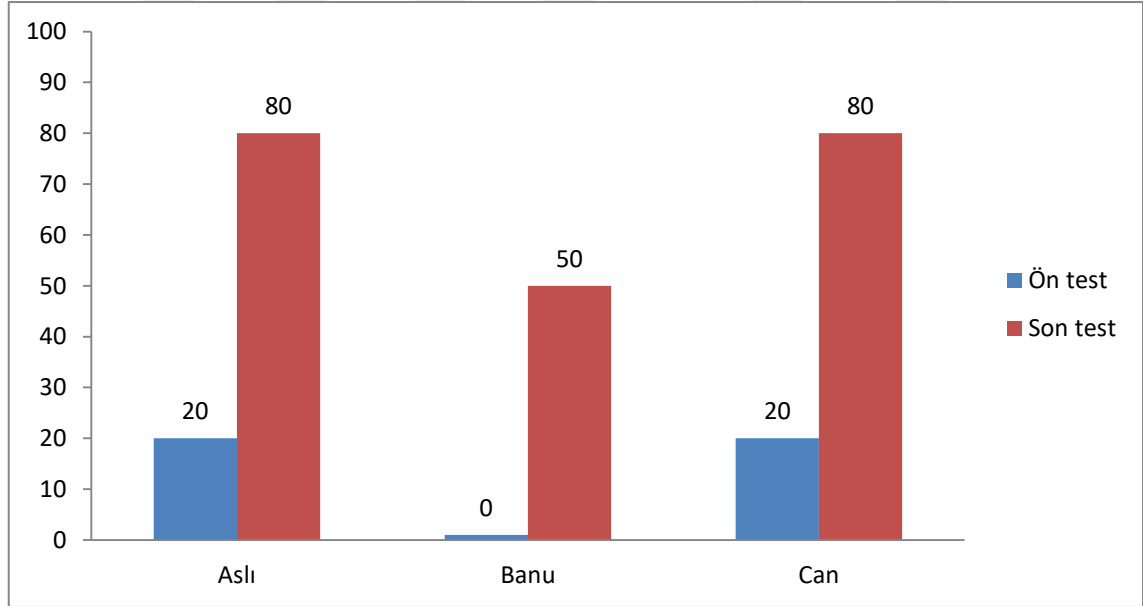
4.2. Genelleme Bulguları

Genelleme oturumlarında katılımcıların sosyal problem çözmeyi farklı problem durumlarına genelleyip genelleyemedikleri incelenmiştir. Bu bölümde zihinsel yetersizliği olan bireylerin SPÇÖP’te öğrenmiş oldukları aşamaları, yapılandırılmış ortamlarda karşılaştıkları farklı problemlere genelleyebilmelerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Genelleme oturumlarında katılımcılardan Aslı, Banu ve Can için problem durumu olarak “Sabun Yok” (ellerini yıkamak istediğinde sabunun olmaması) senaryosu hazırlanmış, Kadir, Levent ve Melek için problem durumu olarak “Birlikte Oynayalım mı?” (oyun oynadığı arkadaşının oyundan çıkarak oyunu bozması) senaryosu hazırlanmış, Veli, Yasin ve Zehra için problem durumu olarak “Önüne Geçme” (alışveriş sırasında beklerken önüne geçilmesi) senaryosu hazırlanmıştır. Genelleme verileri toplanırken katılımcılara senaryolarla ilgili herhangi bir video izletilmemiş ve uygulamacı tarafından model olunmamıştır. Katılımcılar, daha önceden hazırlanan senaryo gereği problemlerle karşılaştırılmış ve katılımcılardan karşılaştıkları problemi fark edip, SPÇÖP’te öğrenmiş oldukları problem çözme basamaklarında yer alan soruları sorup cevaplamaları ve böylece problemi çözmeleri beklenmiştir. Katılımcılara soruları hatırlamaları için ipucu verilmiş, ancak ipucu verildiğinde katılımcıların vermiş oldukları doğru tepkiler veri toplama formuna yanlış olarak işaretlenmiştir.

Genelleme oturumlarında “*Sabun Yok*” (ellerini yıkamak istediğinde sabunun olmaması) problem durumu için Aslı, Banu ve Can’a “ellerini sabunla yıka” yönergesi verilmiş ve katılımcılardan sabunun olmamasını fark edip, SPÇÖP’te öğrenmiş oldukları problem çözme basamaklarında yer alan soruları sorup cevaplamaları ve problemi çözmeleri beklenmiştir. Genelleme oturumlarında “*sabun yok*” senaryosu problem durumu için Aslı %80, Banu %50, Can ise %80 oranında doğru tepkide bulunmuşlardır. Aslı’ya ilişkin veri toplama formu (Ek-10.1) incelendiğinde katılımcının “neler yapabilirim?” sorusunu sormadığı ve bu sorunun ardından sıralaması gereken çözüm önerilerini ifade etmediği belirlenmiştir. Banu ile ilgili veri toplama formuna bakıldığında, katılımcının “problem var mı?”, “neler yapabilirim?” ve “problem çözüldü mü?” sorularını sormadığı, ayrıca problemin ne olduğunu ifade edecek şekilde cevap vermediği ve problemin çözümüne yönelik çözüm önerilerini söylemediği görülmüştür. Banu ile gerçekleştirilen oturumda “ellerini sabunla yıka”

yönergesi verildikten sonra katılımcının “sabun yok öğretmenin” şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Can’a ilişkin veri toplama formu incelendiğinde ise, katılımcının üretmesi gereken üç çözüm önerisinden ikisini söylediği fakat üçüncü çözüm önerisini söylemediği için bu basamakta başarısız sayılmıştır. Ayrıca Can’ın ürettiği çözüm önerilerinden birini seçerek uygulamadığı için de o basamakta başarısız sayılarak %80 doğru tepki yüzdesi grafiğe işlenmiştir. Can’ın ürettiği çözüm önerileri; “sabunsuz yıkarım” ve “marketten sabun alırım” şeklindedir. Can’ın da Banu gibi “ellerini sabunla yıka” yönergesinden sonra “sabun yok” şeklinde cevap verdiği görülmüştür.

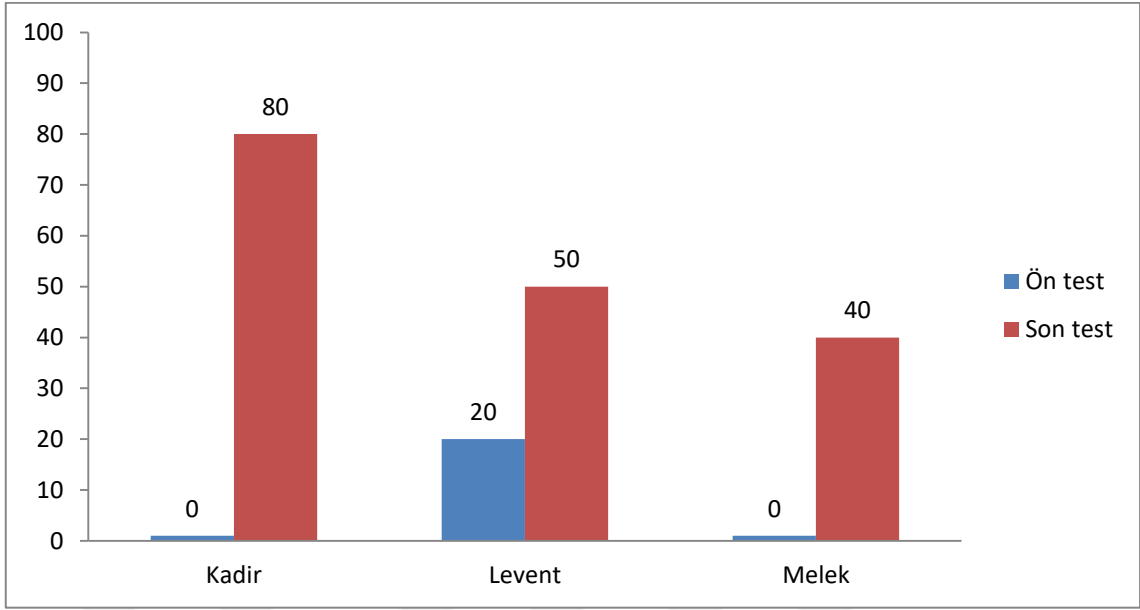
“Sabun Yok” (ellerini yıkamak istediğinde sabunun olmaması) problem durum senaryosunda yer alan katılımcıların genelleme ön test son test verileri analiz edildiğinde, Aslı’nın ön test oturumunda %20 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu, son test oturumunda ise %80 doğru tepki yüzdesine ulaştığı, Banu’nun ön test oturumunda %0 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu, son test oturumunda ise %50 doğru tepki yüzdesine ulaştığı, Can’ın ön test oturumunda %20 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu, son test oturumunda ise %80 doğru tepki yüzdesine ulaştığı görülmüştür.



Şekil 4.4. “Sabun yok” senaryosuna göre katılımcıların genelleme ön test-son test düzeylerine ilişkin bulgular

Genelleme oturumlarında “*Birlikte Oynayalım mı?*” (oyun oynadığı arkadaşının oyundan çıkararak oyunu bozması) problem durumu için Kadir, Levent ve Melek, iki kişilik bir oyun oynarken oyun arkadaşlarının oyundan çıkması üzerine oyunu bozması problem durumuyla karşı karşıya bırakılmışlardır. Katılımcılardan karşılaştıkları bu problemi fark edip, SPÇÖP’te öğrenmiş oldukları problem çözme basamaklarında yer alan soruları sorup cevaplamaları ve problemi çözmeleri beklenmiştir. Genelleme oturumlarında “*TV izleme*” senaryosu problem durumu için Kadir %80, Levent %50, Melek ise %40 oranında doğru tepkide bulunmuşlardır. Kadir’e ilişkin veri toplama formu (Ek-10.2) incelendiğinde katılımcının, “neler yapabilirim?” sorusunu sormadığı ve çözüm önerilerini ürettikten sonra karar verme aşamasında sorması gereken “hangisini yapmalıyım” sorusunu sormadığı belirlenmiştir. Katılımcının problemin çözümüne yönelik, “beraber oynayalım” ve “belki sen de kazanırsın” şeklinde iki farklı çözüm önerisi ürettiği de görülmüştür. Levent ile ilgili veri kayıt formuna bakıldığında, katılımcının sorması gereken sorulardan sadece birini, “problem çözüldü mü?” sorusunu sormadığı, fakat vermesi gereken cevaplardan da sadece birini, “evet, problem çözüldü” cevabını doğru verdiği görülmüştür. Levent’in sorması gereken sorularda başarılı olduğu fakat vermesi gereken cevaplarda ve problemin çözümüne yönelik üretmesi gereken çözüm önerilerinde başarısız olduğu görülmüştür. Melek’e ilişkin veri toplama formuna bakıldığında ise “problem var mı?”, “evet, bir problem var.”, “problem ne?” ve “evet, problem çözüldü” basamaklarında doğru tepki verdiği, diğer basamaklarda, özellikle problemin ne olduğunu ifade etmesi ve problemin çözümüne yönelik çözüm önerileri üretmesi gerektiği basamaklarda doğru tepkide bulunamadığı belirlenmiştir.

“*Birlikte Oynayalım mı?*” (oyun oynadığı arkadaşının oyundan çıkararak oyunu bozması) problem durum senaryosunda yer alan katılımcıların genelleme ön test son test verileri analiz edildiğinde, Kadir’in ön test oturumunda %0 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu, son test oturumunda ise %80 doğru tepki yüzdesine ulaştığı, Levent’in ön test oturumunda %20 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu, son test oturumunda ise %50 doğru tepki yüzdesine ulaştığı, Melek’in ön test oturumunda %0 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu, son test oturumunda ise %40 doğru tepki yüzdesine ulaştığı görülmüştür.

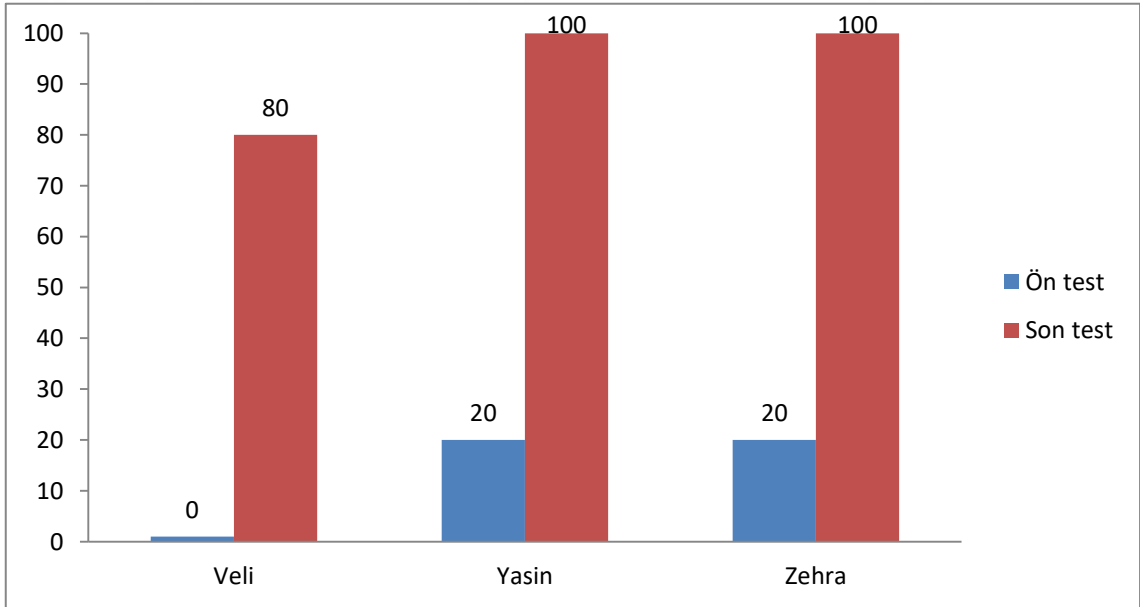


Şekil 4.5. “Birlikte oynayalım mı?” senaryosuna göre katılımcıların genelleme ön test-son test düzeylerine ilişkin bulgular

Genelleme oturumlarında “*Önüme Geçme*” (alışveriş sırasında beklerken önüne geçilmesi) problem durumu için Veli, Yasin ve Zehra, alışveriş yapmış, aldıkları ürünlerin ücretini ödemek için sırada bekledikleri anda önlerine birinin geçmesi problem durumuyla karşı karşıya bırakılmışlardır. Katılımcılardan karşılaştıkları bu problemi fark edip, SPÇÖP’te öğrenmiş oldukları problem çözme basamaklarında yer alan soruları sorup cevaplamaları ve problemi çözmeleri beklenmiştir. Genelleme oturumlarında “*Önüme Geçme*” senaryosu problem durumu için Veli %80, Yasin %100 ve Zehra da %100 oranında doğru tepkide bulunmuşlardır. Veli’ye ilişkin veri toplama formu (Ek-10.3) incelendiğinde katılımcının, “evet, problem var.” cevabını vermediği ve problemin ne olduğunu ifade etmediği belirlenmiştir. Katılımcının problemin çözümüne yönelik, “Arkaya git.” şeklinde bir çözüm önerisi ürettiği belirlenmiştir. Yasin ile ilgili veri kayıt formuna bakıldığında, katılımcının sorması gereken soruları ve vermesi gereken cevapları verdiği, problemin çözümüne yönelik olarak da “lütfen arkama geçebilir misin?” ve “Sırayı bozmayalım.” şeklinde iki farklı çözüm önerisi ürettiği belirlenmiştir. Zehra’ya ilişkin veri kayıt formuna bakıldığında da katılımcının sorması gereken soruları ve vermesi gereken cevapları verdiği görülmüştür. Zehre’nin

ürettiği çözüm önerileri ise “Kasiyere sorabilirim.” ve “Arkama geçmesini söylerim.” şeklindedir.

“Önüme Geçme” (alışveriş sırasında beklerken önüne geçilmesi) problem durum senaryosunda yer alan katılımcıların genelleme ön test son test verileri analiz edildiğinde, Veli’nin ön test oturumunda %0 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu, son test oturumunda ise %80 doğru tepki yüzdesine ulaştığı, Yasin’in ön test oturumunda %20 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu, son test oturumunda ise %100 doğru tepki yüzdesine ulaştığı, Zehra’nın ön test oturumunda %20 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu, son test oturumunda ise %100 doğru tepki yüzdesine ulaştığı görülmüştür.



Şekil 4.6. “Önüme geçme?” senaryosuna göre katılımcıların genelleme ön test-son test düzeylerine ilişkin bulgular

4.3. Güvenirlik Bulguları

Araştırmada, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olmak üzere iki farklı güvenilirlik verisi toplanmış, toplanan güvenilirlik verilerine ilişkin bulgulara alt başlıklarda yer verilmiştir.

4.3.1. Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verisine ilişkin bulgularına bakıldığında bir katılımcının öğretim oturumu gözlemciler arası güvenilirlik verisi hariç diğer tüm katılımcıların tüm oturumlarında %100 olduğu görülmüştür. “Param yetmedi” problem durum senaryosunda yer alan Banu’nun öğretim oturumu gözlemciler arası güvenilirlik verisinin %89 olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.3.2. Uygulama güvenilirliği bulguları

Araştırmanın uygulama güvenilirliği verisine ilişkin bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Uygulama güvenilirliği verisine ilişkin bulgular

	En düşük	En yüksek	Ortalama
Başlama	%90	%100	%94.44
Öğretim	%93.33	%100	%95.46
Yoklama	%100	%100	%100
İzleme	%100	%100	%100
Genelleme	%100	%100	%100

Araştırmada uygulamacı açısından uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Analiz sonuçları uygulamacı açısından başlama düzeyi oturumları uygulama güvenilirliğinin en düşük %90, en yüksek %100 olduğunu, ortalamasının ise %94.44 olduğunu, öğretim oturumları uygulama güvenilirliğinin en düşük %93.33, en yüksek %100 olduğunu, ortalamasının ise %95.46 olduğunu, yoklama, izleme ve genelleme oturumları uygulama güvenilirliğinin ise %100 olduğunu ortaya koymuştur. Bu veri doğrultusunda araştırmanın tüm aşamalarının planlandığı gibi uygulandığı sonucuna ulaşılmaktadır.

4.4. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada, öğretimi yapılan sosyal problem çözmeye yönelik katılımcıların görüşlerine, ayrıca öğretilen beceri, bu becerinin önemi ve çalışmanın yapılabiliğine yönelik katılımcıların devam ettikleri okullarda yer alan öğretmenlerinin görüşlerine yer verilerek sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri birebir görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri toplanırken görüşmeler esnasında katılımcılara üç, katılımcıların öğretmenlerine de farklı üç açık uçlu soru (Ek-13) sorulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde katılımcılara, bu çalışmadan neler öğrendiği, bu çalışmanın ona ne yararı olduğu ve başka neler öğrenmek istediğiyle ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise öğretmenlere, bu çalışmadan sonra öğrencilerinin karşılaştıkları problemleri tek başlarına çözmeye becerilerinde ne gibi değişiklikler olduğu, bu çalışmanın yapılabiliği konusundaki görüşlerinin neler olduğu ve öğrencilerinin karşılaştıkları problemleri tek başlarına çözmeye becerisini kazanmalarının önemi hakkındaki düşüncelerinin neler olduğuna ilişkin sorular sorulmuştur.

Katılımcılara sorulan ilk soru olan “Bu çalışmadan neler öğrendin?” sorusuna katılımcılardan Veli, *“Problem var mı diye soruyordum. Ondan sonra problem ne, neler yapabilirim, hangisini yapabilirim diye sormuştum. Sonra da problem çözüldü mü diye sordum”* diyerek, Melek *“Hangisini yapmalıyım, neler yapabilirim, problem var mı, problem ne”* şeklinde cevap vererek, Levent ise *“Problem var mı onu öğrendim. Problem ne, neler yaptığımızı, hangileri yapmamızı, bir de problem çözüldü mü öğrendik”* diyerek genel itibariyle öğretimi yapılan problem çözmeye becerisini tanımlayan ifadeler kullanarak öğretimi yapılan problem çözmeye becerisinin basamaklarını öğrendiklerini ifade etmeye çalıştıkları görülmüştür.

Katılımcılara ikinci soru olarak “Bu çalışmanın sana ne yararı oldu?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılardan Banu, *“Başka karşılaştığım problemleri çözebildim.”* diyerek, Aslı, *“Eşyayı kaybettim evde sonra bulabildim.”*, Kadir, *“Arkadaşım bana topu vermedi ben de başka top buldum”*, Levent *“Evde bazen ablam çeviriyor kanalı işte. Bazen bana veriyor kumandayı. Zor oluyor ama bazen.”* şeklinde ifade ederek bu çalışmanın katılımcılar için günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerinde işlerine yarar olduğunu belirtmeye çalıştıkları görülmüştür. Katılımcılardan Can bu

soruya “*Başka problem olmadı*” demiş ve Veli ise “*Problemlerle karşılaşmadım, karşılaşırırsam çözerim.*” şeklinde cevaplayarak yine diğer katılımcılarda olduğu gibi karşılaştıkları problemleri çözmelerinde işlerine yarayacağı düşüncesinde olduklarını ifade etmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

Üçüncü soru olarak da katılımcılara “*Başka neler öğrenmek istersin?*” sorusu sorulmuştur. Bu soruya katılımcılardan ikisi “*Bilmiyorum, aklıma gelmiyor.*” şeklinde cevap verirken, üçü cevap vermeyerek ve omuz silkerek yine bilemediklerini veya akıllarına bir şey gelmediklerini ifade etmeye çalışmışlardır. Geriye kalan dört katılımcı içerisinde Yasin, “*Anneme evde yardım edebilirim.*”, Aslı, “*Derslerden olabilir.*”, Kadir ise “*Zor bir şeyler öğrenmek isterdim.*” ifadelerini kullanarak öğrenmek istedikleri şeylerle ilgili düşüncelerini dile getirirken, Veli, “*Bir şey öğrenmeyeceğim.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen sorulardan ilki “*Bu çalışmadan sonra öğrencinizin karşılaştığı problemleri tek başına çözme becerisinde ne gibi değişiklikler oldu?*” sorusudur. Bu soruya bir öğretmen hariç diğer tüm öğretmenler olumlu dönütler vermişlerdir. Olumlu dönüt veren öğretmenlerden biri, “*Artık arkadaşlarıyla daha iyi geçiniyor.*”, diğer bir öğretmen “*Arkadaşıyla bir sorun yaşamışlar, ne oldu diye sordum, kendi aramızda çözdük, hallettik öğretmenim dediler.*”, bir başka öğretmen ise “*Annesi, kendi başına doktora gittiğini söyledi, çok mutlu oldum.*”, bir öğretmen de “*Şikayet oranı azaldı, kendini savunmayı öğrendi.*” başka bir öğretmen de “*Çözüm üretmeyi öğrendi*” şeklinde cevap vererek öğrencilerinin karşılaştığı problemleri tek başına çözme becerilerinde değişiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen “*Bir değişiklik görmedim.*” diyerek öğrencinin karşılaştığı problemleri tek başına çözme becerisinde herhangi bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir.

İkinci soru olan “*Bu çalışmaların yapılabilirliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?*” sorusuna öğretmenler, “*Muhtemelen yapılabilir.*”, “*Uygulanabilir.*”, “*Tek tek biraz zor ama yapılabilir sanırım.*”, “*Tek olduğum için zor ama iki kişi olsak yaparım.*” gibi cevaplar vererek bu çalışmanın yapılabilirliği hakkında görüşlerini ifade etmişlerdir.

Son olarak öğretmenlere “*Öğrencinizin, sosyal problem çözmeyi kazanmalarının önemi hakkında düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmenler,

“Önemli olduğunu düşünüyorum.”, “Yardım almadan çözmesi önemli, hayır diyemiyor.”, “Kendini daha rahat ifade edebileceği için önemli bence.” cevaplarını vererek, öğrencilerinin sosyal problem çözmeyi öğrenmelerinin önemli olduğuyula ilgili düşüncelerini dile getirmişlerdir.



V. BÖLÜM

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular yorumlanarak ve alan yazındaki diğer araştırmalarla desteklenerek tartışılmış, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde sosyal problem çözme sürecinin öğretildiği sosyal problem çözme öğretim programının (SPÇÖP) etkililiği incelenmiştir. Araştırma bulguları, SPÇÖP'ün zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmek için kullanabilecekleri sosyal problem çözme sürecini öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Araştırmada elde edilen etkililik bulguları, hazırlanan öğretim programlarıyla zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal problem çözmenin öğretilbildiğini ortaya koyan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Anderson ve Kazantzis, 2008; Bernard-Opitz, Sriram ve Nakhoda-Sapuan, 2001; Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch, 1991; Çıfci, 2001; Hassanein, 2013; Jacobs, Turner, Faust ve Stewart, 2002; Kraft, 2009; O'Reilly ve Chadsey-Rusch, 1992; Park ve Gaylord-Ross, 1989; Shure, Spivack ve Jaeger, 1971; Vaughn, Ridley and Cox, 1983).

SPÇÖP'te yer alan üç farklı problem durumundan biri olan "*param yetmedi*" durumuna ilişkin hazırlanan senaryo aracılığıyla yapılan eğitime katılan Aslı, Banu ve Can'a ait etkililik bulgularında, SPÇÖP'te izlemeleri gereken problemi fark etme, problemi tanımlama, çözüm yolları üretme, karar verme ve çözümü uygulama ve değerlendirme aşamalarında üç katılımcının başarılı oldukları görülmüştür. İkinci problem durumu olan "*TV izleme*" durumuna ilişkin hazırlanan senaryo aracılığıyla yapılan eğitime katılan Kadir, Levent ve Melek'in etkililik bulgularında SPÇÖP'te izlemeleri gereken problemi fark etme, problemi tanımlama, çözüm yolları üretme,

karar verme ve çözümünü uygulama ve değerlendirme aşamalarında üç katılımcının da başarılı oldukları görülmüştür. SPÇÖP'te yer alan üçüncü problem durumu da “yapboz”dur. “Yapboz” durumuna ilişkin hazırlanan senaryo aracılığıyla yapılan eğitime katılan Veli, Yasin ve Zehra'nın etkililik bulgularında da üç katılımcının da SPÇÖP'te izlemeleri gereken problemi fark etme, problemi tanımlama, çözüm yolları üretme, karar verme ve çözümünü uygulama ve değerlendirme aşamalarında başarılı oldukları görülmüştür. Araştırmanın etkililik bulgularında dokuz katılımcının da sosyal problem çözme öğrenmeleri daha önce yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Anderson ve Kazantzis (2008)'in gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda çalışmaya katılan üç katılımcının da sosyal problem çözme becerilerinde ilerleme görüldüğünü belirtmiş, O'Reilly ve Chadsey-Rusch (1992) yaptıkları çalışmada her üç katılımcının da sosyal problem çözme becerisi sürecinin bileşenlerini gerçekleştirmeyi öğrendikleri ve hedeflenen sosyal becerileri farklı kişilere ve ortamlara genelleştirebildikleri bulgusuna ulaşılmışlardır. Kraft (2009), sosyal beceri öğretim programının sosyal problem çözme becerilerinin gelişimine etkisini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda son testte deney grubunun kontrol grubuna göre çok daha iyi performans sergilediğini ortaya koymuştur. Vaughn, Ridley ve Cox (1983), deney grubunun kontrol grubuna göre, kişilerarası problem çözme davranışlarında önemli bir artış gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan katılımcıların öğretim oturumları sayılarının farklılık gösterdiği görülmektedir. “Param yetmedi” senaryosu ile sosyal problem çözme öğretimi yapılan üç katılımcıdan, Aslı'nın on dokuz, Banu'nun yirmi dokuz, Can'ın ise sekiz oturumda öğrendiği görülmektedir. Katılımcıların birbirlerinden çok farklı oturum sayılarına sahip oldukları, özellikle Banu'nun oturum sayısının fazla olması, katılımcının sık sık hastalanmasına, katılımcının okulda ilk yılı olmasından dolayı çegingen bir yapıya sahip olmasına ve katılımcının dikkatinin çabuk dağılmasına bağlanmıştır. Banu'nun çalışmaya karşı motivasyonu arttırılmaya çalışılmış, senaryoya ilişkin videonun izleme sürecinde dikkatini videoya vermesi için videoda gerçekleşen olaylarla ilgili konuşmalar gerçekleştirilmiş, dikkati toplanmaya çalışılmıştır. Bu girişimlerin olumlu etkileri görülmüş, katılımcının sosyal problem çözme aşamalarını diğer katılımcılara oranla daha fazla öğretim oturumu yapılmış olsa bile öğrendiği görülmüştür.

Can'ın SPÇÖP'teki öğrenme hızının Banu ile karşılaştırıldığında daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum, Can'ın görsel desteklerle yapılan öğretime yönelik ilgisine bağlanmıştır. Araştırmada ipuçları sunulurken görsel kartlar kullanılmıştır. Can'ın sosyal problem çözmeyi diğer katılımcılara göre daha kısa sürede öğrenmesinin buna bağlı olduğu düşünülmektedir. Hazırlanan sosyal problem çözme öğretim programı kapsamında katılımcılara öğretim yapılırken hem uygulamacı tarafından model olma aşamasında hem de katılımcıların rol oynadığı aşamada sosyal problem çözme aşamalarını hatırlatmak amacıyla resimli ve yazılı ipucu kartlarının kullanılmasının programın etkili olmasına ve katılımcıların daha hızlı öğrenmelerine yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch (1991) da yapmış oldukları çalışmada öğretim sırasında resimli ipucu kartlarından yararlanmışlar ve resimli ipucu kullanmanın katılımcılar üzerinde olumlu bir etki yarattığı sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda görsel ipucu kullanmanın daha fazla konuşarak açıklama yapma ihtiyacını ortadan kaldırdığını ve katılımcıların kendi kendilerine öğrenmelerini etkilediğini de ifade etmişlerdir. Ayrıca, uygulama sırasında resimli ipucu kartlarının gösterilmesiyle birlikte katılımcılara uygulamacı tarafından dönüt (geri bildirim) ve düzeltmeler verilmesinin de öğrenmelerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Dönüt ve düzeltme, öğretimin niteliğini arttırmaktadır. Dönüt, öğrenme sürecindeki kişiye öğrenme performansı ile ilgili verilen geri bildirimdir. Dönüt ve düzeltmeler, öğrenme sürecindeki kişinin neyi ne kadar yapabildiğini ve ne kadar yapamadığını anlaması, kendini değerlendirmesi, ne yapması gerektiğini düşünüp karar vermesi ve davranışlarını düzenlemesi açısından önemlidir (Mirzeoğlu, Palas, Özcep ve Alparslan, 2007). Etkili bir şekilde tasarlanmış geri bildirim, öğrencileri mükemmel olmaya teşvik edebilmektedir (Margolis, McCabe ve Alber, 2004).

Aslı'nın SPÇÖP'teki öğrenme hızının Banu'ya göre hızlı, Can'a göre ise yavaş olduğu söylenebilir. Bu durum, Aslı'nın çalışmaya karşı istekli olmasına, fakat bellekte tutmada güçlük yaşamasına bağlanmıştır. Aslı, çalışmaya her çağrıldığında çok istekli bir şekilde gelmiş, çalışmadan sonra kazandığı pekiştirmeyle çok mutlu olmuş ve kazandığı ödülü bir an önce öğretmenine göstermek istemiştir. Aslı'nın sosyal problem çözmeyi öğrenmesinin çalışmaya karşı istekli olmasına bağlı olduğu ve öğretim sırasında verilen pekiştirmeçilerin önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın öğretim oturumlarında katılımcıların doğru tepkilerini ödüllendirmek için sosyal pekiştireç kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara oturum sonlarında nesne pekiştireçleri ve etkinlik pekiştireçleri verilmiştir. Katılımcılara verilen pekiştireçler, katılımcıların ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden bilgi alınarak, katılımcıların kendilerine uygulamaya başlamadan önce sohbet esnasında sorular sorularak ve katılımcılar teneffüslerde, arkadaş ortamlarında gözlemlenerek belirlenmiştir. Her bir katılımcının sevdiği yiyecek, içecek, nesne, oyun, etkinlik, şarkı not edilmiş, ona göre katılımcılara sunulmuştur. Oturum sonlarında katılımcılara pekiştireç sunulurken seçenekler de sunulmuştur. Örneğin bazı günlerde katılımcıya farklı yiyecekler seçenek olarak sunulmuş ve birini seçmesi istenmiştir. Bazı günlerde ise nesne pekiştireci mi yoksa etkinlik pekiştireci mi istediği sorularak katılımcının karar vermesi sağlanmıştır. Hatta etkinlik pekiştireci isteyen bireylere hangi etkinliği yapmak istediği de sorularak etkinliğe de kendisinin karar vermesi istenmiştir. Araştırmada hem çeşitli pekiştireçlerin kullanılmasının hem de pekiştireç seçimini katılımcıların yapmasının, katılımcıları çalışmaya karşı motive ettiği, bu doğrultuda da araştırma sonuçlarının etkili çıkmasında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Uygulamalı araştırmalarda elde edilen sonuçlar, davranışların arttırılmasında pekiştireçlerin oldukça önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Besler ve Süzer, 2014; Ünlü ve Vuran, 2015). Davranışın hoşça giden bir sonuca ulaşması bireyleri bu davranışı tekrar sergileme konusunda güdülemektedir (Yücesoy-Özkan, Kaya ve Gülboy, 2017). Carr ve Collins (1992; aktaran Vuran, 1997), özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitim ve günlük yaşam ortamlarında uygun davranışlarının pekiştirilmesinin kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadırlar. Eldeniz-Çetin (2017), pekiştireç olarak belirlenen uyarının, bireyde pekiştireç özelliği taşıması için o bireyin tercihleri doğrultusunda belirlenmesinin oldukça önemli olduğunu, bireyin tercihleri doğrultusunda belirlenmeyen uyarıların pekiştireç etkisi oluşturmayabileceğini, bu nedenle de pekiştireçlerin bireye özgü olup tercihleri doğrultusunda belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmada kullanılan diğer problem durum “*TV izleme*” senaryosu ile çalışılmıştır. “*TV izleme*” senaryosu ile sosyal problem çözme öğretimi yapılan üç katılımcıdan, Kadir ve Levent’in on altı, Melek’in ise on üç oturumda öğrendikleri görülmektedir. Bu katılımcı grubunda Melek’in diğer katılımcılara göre daha az oturumda öğrendiği ve ilk yedi oturumda doğru davranış yüzdesini sürekli arttırarak

sistemantik bir ilerleme kaydettiği görülmüştür. Melek'in Kadir ve Levent'e göre daha az oturumda öğrenmesi ve ilk yedi oturumda hızlı bir ilerleme kaydetmesi çalışmaya karşı istekli olmasına ve dikkatini çalışmaya yoğunlaştırmasına bağlanmıştır. Melek, izletilen senaryo videosunu ve uygulamacının model olmasını çok dikkatli bir şekilde izlemiş, uygulamacının söylediklerini dikkatle dinlemiştir. Melek'in sosyal problem çözmeyi diğer katılımcılara göre daha kısa sürede öğrenmesinin buna bağlı olduğu düşünülmektedir.

Kadir ve Levent'in öğretim oturumları sayısının aynı olduğu, fakat Kadir'in öğretim oturumları verilerinin onuncu ve on birinci oturumlarda %100'e ulaştığı görülmektedir. Kadir'in on ikinci oturumda %100 oranında doğru tepki yüzdesine ulaşamaması öğretim oturumlarının uzamasına neden olmuştur. Bu durumun Kadir'in öğretimin gerçekleştirildiği günlerde dikkatinin dağınık olmasına bağlanmıştır. Kadir, spor yapmaktan hoşlanan bir öğrencidir. Kadir on ikinci öğretim oturumunun yapıldığı günlerde karate öğrenmeye başlamıştır. Öğrendiği hareketleri uygulamacıya göstermek ve bu konu hakkında konuşmak istemiştir. Bu süreçte Kadir'in doğru tepki yüzdesindeki düşüş bu nedene bağlanmıştır.

Levent'in SPÇÖP'teki aşamaları Melek'e göre daha fazla sayıda öğretim oturumunda öğrendiği görülmektedir. Bu durum, Levent'in bazı günlerde motivasyonunun düşük olmasına bağlanmıştır. Levent, uygulama süresince iki kez sınıfta öğretmeniyle yaşadığı bir durumdan dolayı moralinin bozuk olduğunu söylemiştir. Levent'in sosyal problem çözmeyi Melek'e göre daha fazla oturumda öğrenmesinin öğretim öncesinde sınıfında öğretmeniyle yaşamış olduğu olumsuz durumdan kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

Araştırmada kullanılan bir diğer problem durum ise "Yapboz" senaryosudur. Bu senaryoyla sosyal problem çözme öğretimine katılan, Veli on yedi, Yasin sekiz, Zehra ise dokuz oturumda öğrenmişlerdir. Bu katılımcı grubunda Veli'nin diğer katılımcılara göre daha fazla oturumda öğrendiği görülmektedir. Veli'nin bu katılımcı grubunda diğer katılımcılara göre daha fazla oturumda sosyal problem çözmeyi kazanmasının çalışmaya karşı motivasyonunun az olmasına bağlanmıştır.

Çifci (2001) yapmış olduğu araştırmasında, katılımcıların bazılarının öğretim oturumları sayılarının fazla olmasının, katılımcıların çalışmaya karşı motivasyonlarının

düşük olması gibi bireysel farklılıklardan kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür. Bu araştırmada da her bir senaryoda üç katılımcı olmak üzere toplam dokuz katılımcının sosyal problem çözmeyi kazanma hızlarının farklı olduğu, üç katılımcıda diğerlerine göre öğrenmenin hızlı olduğu, bir katılımcıda ise diğerlerine göre yavaş olduğu görülmektedir.

Yasin'in orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olmasına karşın diğer katılımcılara göre daha az oturumda hedeflenen beceriyi öğrenmesi, çalışmaya karşı aşırı ilgili olmasına ve bireyin çok detaycı bir yapıya sahip olmasına bağlanmıştır. Yasin'in, uygulamacıyı okulda gördüğü her gün "Bugün çalışacak mıyız öğretmenim?, Bugün benimle çalışacak mısınız öğretmenim?" şeklinde sorular sorduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca Yasin ile gerçekleştirilen oturumlardan önce sohbet esnasında Yasin'in günlük yaşamını anlatırken çok fazla detaylı anlattığı, saatleri söylerken dakikasına kadar detay verdiği gözlenmiştir. Bu bulgu, Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch (1991)'un çalışmasının bulgusuyla paralellik göstermemektedir. Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch (1991) yaptıkları çalışmada, kullanılan öğretim programının üç katılımcının ikisinde etkili olduğunu ortaya koyarken bir katılımcıda hem öğretimin uzun sürdüğünü hem de o katılımcıda öğretim programının etkili olmadığını ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar, öğretimin üçüncü katılımcıda etkili olmamasının belirgin bir sebebi olmadığını, fakat ilk olarak katılımcının IQ puanının düşük olmasının, ikinci olarak da katılımcının yaptığı işe ilgi duymamasının ve çalışma ortamında yeterince zaman geçirmemesinin yani çalışmaya karşı yeterli motivasyona sahip olamamasının bu sonuçta etkili olabileceğini ifade etmişlerdir.

Zehra'nın da Yasin gibi SPÇÖP'teki aşamaları kısa sürede öğrendiği söylenebilir. Bu durum Zehra'nın çalışmaya dikkatini oldukça yoğunlaştırmasına bağlanmıştır. Zehra, öğretim oturumu boyunca uygulamacı ve yardımcı tarafından canlandırılan senaryoyu çok dikkatli bir şekilde gözlemlemiş, uygulamacı tarafından anlatılanları ve sıra kendisindeyken uygulamacı tarafından verilen geri dönütleri dikkatle dinlemiştir. Hassanein (2013), gerçekleştirdiği araştırmanın öğretim oturumlarında model olma, rol oynama, düzeltici geribildirim ve sosyal ve sembolik pekiştirme kullandığını, bu durumun da katılımcıların uygulama sırasında dikkatlerini çalışmaya vermelerinde etkili olmuş olabileceğini ifade etmiştir. Bu araştırmada da uygulama aşamasında uygulamacı ve yardımcıının problem durumu canlandırması ve

katılımcının uygulamacının yerine geçerek rol oynaması katılımcının dikkatini çalışmaya vermesine neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, ilk olarak D'Zurilla ve Goldfried (1968) tarafından geliştirilmiş, daha sonra D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) tarafından gözden geçirilerek genişletilmiş olan sosyal problem çözme modeli temel alınarak geliştirilen sosyal problem çözme öğretim programı kullanılmıştır. Sosyal problem çözme, bireyin yaşamında karşı karşıya kaldığı problem durumlarını çözmeye kullanacağı başa çıkma yollarını keşfetmek ve kendilerine özgü çözüm tarzlarını belirlemek için girişimde bulunulan son derece bireysel, bilişsel, duygusal ve davranışsal bir süreçtir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971; D'Zurilla ve Nezu, 1990; Rath, 2000). Bu özelliği nedeniyle sosyal problem çözme, bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözebilmesi, buna bağlı olarak sosyal uyumunu arttırabilmesi için önemlidir (Biggam ve Power, 1999). Sosyal problem çözme, bireyin yaşantısında ortaya çıkan sosyal sorunları çözme sürecidir. Dolayısıyla, sosyal problem çözme modelinin temeli beceri öğretimi yerine süreç öğretimine dayanmaktadır. D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004), geliştirdikleri sosyal problem çözme modelinin, bireyin yaşamında karşısına çıkabilecek ve onun işlevsel olma özelliğini tehdit edebilecek her türlü problemin bilinçli, akılcı ve amaçlı bir şekilde çözülmesini içeren, birkaç farklı parçadan meydana gelen çok boyutlu bir yapı olduğunu ifade ederken, *problem çözme* ile *çözümü uygulamayı* birbirinden ayırarak, sosyal problem çözme modelinin kısmen bağımsız iki genel parçadan oluştuğunu ileri sürmektedirler. Sosyal problem çözme modelinin sistematik bir yapıya sahip olması, SPÇÖP'ün bu araştırmada tüm katılımcılarda etkili olmasını sağlamıştır.

SPÇÖP'ün etkili olmasının önemli nedenlerinden birisinin öğretimde kullanılan senaryoların, katılımcıların okul ortamında gözlemlenerek, ebeveyn ve öğretmenlerinden bilgi alınarak günlük yaşantılarında her zaman karşılaştıkları problem durumları içerisinde seçilmiş olmasıdır. Bu durum hem işlevsel bir durumun çalışılmasını sağlamış hem de katılımcıların motivasyonunun artmasına yol açmıştır. Günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumları doğrultusunda öğretimin yapılması SPÇÖP'ün etkili olmasını sağlamıştır.

Öğretim oturumlarında kullanılan problem durum senaryolarına ait videoların izlenmesinin uygulamadaki görselliği arttırarak katılımcıların dikkatini çalışmaya daha

fazla vermelerini sağladığı, videoların izlenmesinin ardından uygulamacının yardımcı bireyle birlikte canlandığı senaryoda sosyal problem çözme basamaklarına model olması ve ardından rol oyunu ile katılımcıların uygulamacının yerine geçerek tüm aşamaları yerine getirmeleri, katılımcıların sosyal problem çözme aşamalarını öğrenmelerinde etkili olduğu düşünülmüştür. Hazırlanan video kayıtların düzenli bir şekilde izletilmesi, katılımcıların sadece görsel ya da işitsel uyarana odaklanmasını değil aynı zamanda hedeflenen beceriye de odaklanmasını sağlamaktadır (Morgan ve Salzberg, 1992). Park ve Gaylord-Ross (1989), sosyal becerilerin öğretiminde problem çözme ve rol oynama yaklaşımlarını karşılaştırdıkları çalışmalarının sonucunda katılımcıların problem çözme yaklaşımına göre gerçekleştirilen öğretimlerde daha başarılı olduklarını ve sosyal davranışlarını çalışma ortamlarına genellebileceklerini, rol oynama yaklaşımının katılımcıların davranışlarında önemli bir genelleme sağlamadığını bulmuşlardır. Yine bir başka araştırmada Castles ve Glass (1986), problem çözme yaklaşımının tek başına, rol oynama yaklaşımının tek başına ve problem çözme ve rol oynama yaklaşımlarının birlikte kullanımını karşılaştırdıkları araştırmalarında, katılımcıların rol oynama yaklaşımının tek başına kullanımına göre hem problem çözme yaklaşımının tek başına kullanılmasında hem de problem çözme ve rol oynama yaklaşımlarının birlikte kullanımında problem çözme becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan katılımcılar, verilen yönergeleri takip edebilme, sorulan sorulara sözlü yanıt verebilme, kendini anlaşılır bir şekilde sözel olarak ifade edebilme, izlediği videodaki olayı anlatabilme ve okuma becerilerine sahip olan bireyler arasından seçilmişlerdir. Katılımcıların okuma yazma, alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahip olmaları SPÇÖP'te yer alan problem çözme basamaklarını öğrenmelerine katkı sağlamıştır. Katılımcıların, Özel Eğitim Meslek Okulu'nun 9, 10 ve 11. sınıflarına devam eden, yaşları 16 ile 19 arasında değişen genç yetişkinlerden oluşuyor olması, toplumsal yaşamda karşılaştıkları sorunları tek başlarına çözebilme isteklerinin yoğun olduğu bir gelişim evresi olması nedeniyle öğretim programının etkili olmasını sağladığı düşünülmüştür. Sosyal problem çözmenin birkaç farklı parçadan meydana gelen çok boyutlu bir yapıya sahip olması ve bilişsel, duygusal ve davranışsal bir süreç olması nedeniyle öğrenilmesinin güç olduğu fakat etkili uygulamalarla ve yeterli bilgi birikimiyle öğrenilebileceği ifade edilmektedir (Agran, Blanchard, Wehmeyer ve

Hughes, 2002; Wehmeyer ve Agran, 2005). Sosyal problem çözüme, bireyin tüm yaşantısını etkileyerek ömür boyu gelişmeye devam eden bir süreçtir (Sazak, 2018; Yılmaz, 2019). Piaget, bireylerde problem çözmenin temellerinin bebeklik ve çocukluk dönemlerinde atıldığını ve okul yıllarında da geliştirildiğini belirtmiştir (Deniz-Yöndem ve Taylı, 2014).

Dokuz katılımcıdan biri orta derecede zihinsel yetersizliğe sahipken, sekiz katılımcı hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahiptir. Katılımcıların hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip olmaları SPÇÖP'ün etkili olmasını sağlamıştır. Özel gereksinimli bireyler tipik gelişim gösteren bireylere göre bilişsel, davranışsal, fiziksel, duygusal, sosyal ya da iletişimsel becerilerde anlamlı düzeyde sınırlılıklar göstermektedirler (Agran, Blanchard, Wehmeyer ve Hughes, 2002). Özel gereksinimli bireyler arasında yer alan zihinsel yetersizliği olan bireyler de tipik gelişim gösteren akranlarına oranla zihinsel işlevlerde ve hafıza becerilerinde daha az başarılıdırlar ve yetersizlik derecesi arttıkça zihinsel işlevlere ilişkin yetersizlikler de artmaktadır (Sucuoğlu, 2010a). Zihinsel yetersizliği olan bireyler için farklı yaklaşımlar temel alınarak yapılan sınıflandırmalar bulunmakla birlikte zihinsel yetersizliği olan bireyler ülkemizde hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler olarak sınıflandırılmaktadır (Sucuoğlu, 2010b). Hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin diğer zihinsel yetersizliğe sahip bireylere oranla sosyal ve akademik alanlarda daha az sorun yaşamaları, hafıza, bellek gibi zihinsel işlev ve dikkat sorunlarının daha az olmasından dolayı bu araştırmada SPÇÖP'ün hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip bireyler üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca SPÇÖP', araştırmada yer alan orta derecede zihinsel yetersizliği olan bireyde de etkili olmuştur. Uygulma sürecinde alınan önlemlerin, öğretim oturumlarının senaryo videosu izleme, model olma ve rol oynama olmak üzere üç adımda uygulanmasının da SPÇÖP'ün orta derecede zihinsel yetersizliği olan birey üzerinde etkili olmasını sağladığı düşünülmektedir.

Çifci (2001), alan yazında yüksek zeka bölümüne sahip bireylerin bilişsel becerileri daha hızlı öğrendikleri bilgisinin yer aldığını, yaptığı araştırmaya katılan katılımcıların benzer zeka bölümlerine sahip olmalarına rağmen bazı katılımcıların öğretim oturumlarının sayısının fazla olmasının bireylerin kişisel özelliklerinin yanı sıra bilişsel becerilerinin değerlendirilmesiyle ilgili olabileceğini ifade etmiştir. Bu araştırmaya katılan katılımcılardan da birinin orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı

olmasına rağmen en kısa öğretim oturumlarından birine sahip olmasından dolayı Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından konulan tanının tartışılabilir olabileceği düşündürmüştür.

Genelleme oturumuna “Sabun yok” problem durum senaryosu ile katılan katılımcılardan Aslı ve Can’ın doğru tepki yüzdelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Banu’nun ise genelleme oturumunda SPÇÖP’te sorması gereken problem ne? ve hangisini yapmalıyım? sorularını sorabildiği ve problem var mı?, hangisini yapmalıyım? ve problem çözüldümü? sorularına ilişkin uygun cevapları verebildiği fakat problem var mı?, neler yapabilirim? ve problem çözüldümü? sorularını sormadığı ve problem ne? ve neler yapabilirim? sorularına ilişkin uygun cevapları veremediği görülmüştür. Banu’nun öğretim oturumlarındaki performansı göz önüne alındığında genelleme oturumunda elde edilen verinin katılımcı için olağan olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların üçü de problemin ne olduğunu ifade etmiş fakat Can hariç diğer katılımcılar problemle ilgili çözüm önerisi üretmekte başarısız olmuşlardır. Can’ın hedeflenen beceriyi hızlı bir şekilde kazanması genelleme oturumunda da başarılı olacağı beklentisini karşılamıştır.

Genelleme oturumlarında kullanılan diğer problem durum senaryosu “birlikte oynayalım mı?” senaryosudur. Bu senaryo ile genelleme oturumlarına katılan katılımcılardan Kadir’in doğru tepki yüzdesi diğer katılımcılara göre daha yüksektir. Levent’in öğretim oturumu sayısı Kadir’in öğretim oturumu sayısına eşit, Melek’in ise Kadir’inkinden az olması, her iki katılımcının da en az Kadir kadar genelleme oturumlarında başarılı olabilecekleri beklentisini oluşturmasına rağmen, hem Levent hem de Melek genelleme oturumlarında düşük düzeyde doğru tepki yüzdesine sahip olmuşlardır. Ayrıca bu iki katılımcı hem problem ne? sorusunun cevabını vermekte doğru tepkide bulunamamış hem de problem durumuna uygun çözüm önerisi üretmemişlerdir. Levent ve Melek’in aksine Kadir, hem problem ne ? sorusuna uygun cevap vererek doğru tepkide bulunmuş hem de problem durumuyla ilgili iki farklı çözüm önerisi üretmiştir.

Araştırmanın genelleme oturumlarında kullanılan bir diğer problem durum senaryosu da “önüne geçme” senaryosudur. Bu senaryo ile genelleme oturumlarına katılan katılımcılardan üçünün de doğru tepki yüzdesinin yüksek olduğu, hatta Yasin ve

Zehra'nın doğru tepki yüzdelerinin %100 olduğu görülmektedir. Katılımcılardan Veli, problem ne? sorusunu sorarak doğru tepki verirken bu soruya uygun cevap vermekte doğru tepkide bulunamamış, ancak probleme yönelik çözüm önerisi üretmiştir. Yasin ve Zehra'nın ise hem sormaları gereken soruların tümünü sordukları hem de sorulara ilişkin uygun cevapların tümünü verebildikleri ve probleme yönelik çözüm önerisi ürettiği görülmüştür. Shure, Spivack ve Jaeger (1971), yaptıkları araştırma sonucunda uygulanan programın, katılımcının gerçek hayattaki problemlere ürettiği alternatif çözüm becerilerini olumlu etkilediğini görmüşlerdir.

Bu durumda araştırmanın genelleme verilerine bakıldığında, araştırmaya katılan dokuz katılımcıdan altısının sosyal problem çözmeyi farklı problem durumlarına genelleyebildikleri, üç katılımcının ise genelleme aşamasında sosyal problem çözüme modelinin *problem çözme* kısmında başarılı olduğu fakat *çözümü uygulama* kısmında beklenen tepkiyi veremedikleri bulgusu elde edilmiştir. Alanyazında, çalışmalara katılan tüm katılımcıların sosyal problem çözmeyi genelleyebildiklerini ifade edilen araştırmalar (Collins, Higbee, Salzberg ve Carr, 2009; Hassanein, 2013; O'Reilly ve Chadsey-Rusch, 1992; Uçar, 2014) var olmakla birlikte, bazı araştırmalarda da (Çifci, 2001; Collet-Klingenberg and Chadsey-Rusch, 1991) çalışmaya katılan bazı katılımcıların genellemede başarısız oldukları ifade edilmektedir.

Çifci (2001), yapmış olduğu araştırmasında, çalışmaya katılan dokuz katılımcının hedeflenen beceriyi öğrendiğini fakat bir katılımcının genellemede başarısız olduğu bulgusunu elde etmiştir. Yine aynı şekilde Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch (1991), yaptıkları araştırmada üç katılımcıdan birinin hedeflenen beceriyi genellemediği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada da dokuz katılımcının üçü genellemede başarısız olmuştur. Bu durumun beklendik bir durum olduğu düşünülmektedir. Çünkü zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin bilişsel becerilerde zorlandıkları alan yazında açıkça ifade edilmektedir (Shure, Spivack ve Jaeger, 1971). Ayrıca beceri öğretimine göre süreç öğretiminin daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır.

Araştırmanın genelleme oturumlarında üç katılımcının sosyal problem çözüme modelinin *problem çözme* kısmında başarılı olduğu fakat *çözümü uygulama* kısmında başarılı olamadığına ilişkin veriler elde edilmiştir. Alanyazında yapılan araştırmalara

bakıldığında, Jacobs, Turner, Faust ve Stewart'ın (2002) zihinsel yetersizliğe sahip olan ve olmayan bireylerin sosyal problem çözmedeki olası farklılıklarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında katılımcıların problem durumlara karşı ürettikleri çözüm önerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, zihinsel yetersizliği olan bireylerin aynı yaştaki akranlarına göre daha az çözüm önerisi ürettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bernard-Opitz, Sriram ve Nakhoda-Sapuan (2001), bilgisayar destekli öğretim programının, hem otizm spektrum bozukluğu olan hem de tipik gelişim gösteren çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında elde ettikleri bulgu, normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretim oturumlarında ürettikleri yeni fikirlerin sayısının çok daha düşük olduğudur. Araştırmada elde edilen bu bulgu literatürde gerçekleştirilen diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Buradan yola çıkılarak, özel gereksinimli bireylerin günlük hayatlarında karşılaştıkları problemlerin çözümüne yönelik alternatif çözüm önerileri geliştirmelerine yardımcı olunması durumunda bu alanda kendilerini geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Sosyal problem çözme bilişsel, davranışsal ve duygusal bir süreç olarak tanımlanmasından (D'Zurilla ve Goldfried, 1971; D'Zurilla ve Nezu, 1990) dolayı bu araştırmada süreç olarak ele alınmıştır. Sosyal problem çözme amaçlı, çaba gerektiren, sistematik, adım adım ilerleyen bir süreçtir. Sosyal problem çözme, belirli adımları ve bilişsel-davranışsal tekniklerin birleşiminden oluşan becerileri içermektedir. Bu yaklaşım kullanılarak, bireylere ne düşünmeleri yerine nasıl düşünmeleri gerektiği öğretilmektedir. Bu sayede bireyler, bağımsız olarak kendi davranışlarını kontrol etmek için öğrenme stratejileri ve bilişsel süreçlerden faydalanırlar (Merrill, Smith, Cumming ve Daunic, 2017). Bu yaklaşımda bireylere tek tek günlük hayatta karşılaşılabilecekleri bütün problemlerin çözümünün öğretilmesi yerine problemlerin nasıl çözüleceği öğretilir. Böylece bireylerin öğrenmiş oldukları sosyal problem çözme farklı durumlara da genelleme yapabilmesi sağlanmış olur. Sosyal problem çözmenin temelinde genellemenin, belirli durumlara özgü içerik öğretmek yerine durumlara ve ortamlara uygulanabilecek bilişsel süreçlerin öğretilmesiyle inşa edilmesi yer almaktadır (Urbain ve Kendall, 1980).

Sosyal problem çözme, insanların günlük problemlerle başa çıkma yollarını belirlemeye, bulmaya ya da keşfetmeye çalıştıkları bilişsel-duygusal-davranışsal bir

süreçtir (D’Zurilla ve Goldfried, 1971). Aynı zamanda sosyal problem çözme, çok çeşitli problemlere uygulanabilen bir sosyal öğrenme süreci, bir öz-yönetim tekniği, genel bir baş etme stratejisi ve problem çözme öğretiminde kullanılan süreç temelli bir bilişsel stratejidir (Loumidis ve Hill, 2005) . Bilişsel stratejilerin temelindeki varsayım, davranışların genel kurallarını öğrenerek, davranışların genelleştirilmesinin farklı durumlarda gerçekleşmesi gerekliliğidir (Black ve Langone, 1997). Bilişsel stratejiler, sosyal durumlarda problem çözmeye, karar vermeye ve değerlendirmeye odaklanmaktadır (Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch, 1991). Bilişsel strateji eğitimi, bireylere öğrenmeyi kolaylaştırmak ve performansı artırmak için bir dizi bilişsel süreç veya zihinsel aktiviteyi öğretmeye odaklanır. Bu stratejiler, duruma ve koşullara bağlı olarak nispeten basit veya karmaşık olabilirler. Bilişsel stratejiler, birçok zihinsel yetersizliğe sahip bireyin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylere becerileri tek tek öğretmek hem bireyin öğrenmesi açısından hem de zaman açısından sorun oluşturabilmektedir. Ayrıca strateji kullanımı edinmemiş bireyler karşılaştıkları duruma uygun stratejiyi seçmekte ve uygulama adımlarını takip etmekte zorluk çekebilirler. Buna karşılık, bilişsel strateji kullanımı edinen bireyler bir strateji repertuarına sahip olabilir, bunları etkili ve verimli bir şekilde kullanabilirler (Montague ve Dietz, 2009). Bilişsel strateji öğretiminin amacı, bireylere nasıl öğrenebileceklerini öğretmektir. Bu araştırmada da zihinsel yetersizliği olan öğrencilere karşılaştıkları sosyal problemler karşısında nasıl bir bilişsel strateji izlemesi gerektiği öğretilmiş, öğrenebildikleri ve farklı sosyal problemlere genelleyebildikleri gözlenmiştir.

Araştırmada sosyal geçerlik verisi toplamak amacıyla hem katılımcılarla hem de katılımcıların öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, “Bu çalışmadan neler öğrendin?” sorusu sorulmuş ve katılımcıların bu soruya, “*Problem var mı diye soruyordum. Ondan sonra problem ne, neler yapabilirim, hangisini yapabilirim diye sormuştum. Sonra da problem çözüldü mü diye sordum*”, “*Hangisini yapmalıyım, neler yapabilirim, problem var mı, problem ne*”, “*Problem var mı onu öğrendim. Problem ne, neler yaptığımızı, hangileri yapmamızı, bir de problem çözüldü mü öğrendik*” şeklinde cevaplar vermeleri, öğretimi yapılan sosyal problem çözmenin basamaklarını öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılara sorulan bir başka soru ise “Bu çalışmanın sana ne yararı oldu?” sorusudur. Katılımcılar bu soruyu, “*Başka*

karşılaştığım problemleri çözebildim.”, *“Eşyayı kaybettim evde sonra bulabildim.*”, *“Arkadaşım bana topu vermedi ben de başka top buldum*”, *“Evde bazen ablam çeviriyor kanalı işte. Bazen bana veriyor kumandayı. Zor oluyor ama bazen.”* şeklinde yanıtlamaları, öğrendikleri sosyal problem çözenin günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerinde işlerine yaradığını göstermektedir.

Öğretmenlerin *“Bu çalışmadan sonra öğrencinizin karşılaştığı problemleri tek başına çözmelerinde ne gibi değişiklikler oldu?”* sorusuna verdikleri cevapların, *“Artık arkadaşlarıyla daha iyi geçiniyor.*”, *“Arkadaşıyla bir sorun yaşamışlar, ne oldu diye sordum, kendi aramızda çözdük, hallettik öğretmenim dediler.*”, *“Annesi, kendi başına doktora gittiğini söyledi, çok mutlu oldum.*”, *“Şikayet oranı azaldı, kendini savunmayı öğrendi.”* *“Çözüm üretmeyi öğrendi”* şeklinde olduğu, öğretmenlerin verdiği bu cevaplardan da katılımcıların öğrendikleri sosyal problem çözmeyi günlük yaşamlarında farklı problem durumlarına genelleyebildikleri ve karşılaştığı problemleri tek başlarına çözme becerilerinde değişiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenler *“Öğrencinizin, sosyal problem çözmeyi kazanmasının önemi hakkında düşünceleriniz nelerdir?”* sorusunu, *“Önemli olduğunu düşünüyorum.*”, *“Yardım almadan çözmesi önemli, hayır diyemiyor.*”, *“Kendini daha rahat ifade edebileceği için önemli bence.”* şeklinde cevaplandırarak, sosyal problem çözenin özel gereksinimli bireylere kazandırılmasının önemli olduğu düşüncesini vurgulamış olmaktadır.

Bireylerin sosyal yönden sağlıklı gelişim göstermesi için temel olan bazı becerileri kazanması ve bunları davranışlarına yansıtması gerektiği vurgulanmaktadır (Anooshian, Pascal ve McCreath, 1984). Sosyal problem çözme ile bireyler, çevresiyle etkili iletişim kurmak için gerekli olan becerilerini geliştirerek, çevrelerindeki insanlar ile iyi ilişkiler içinde olmayı ve ilişkilerinde davranışlarından sorumlu olmayı öğrenmektedirler (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin de evde, okulda ya da toplumda bağımsız yaşayabilmeleri ve bir işe yerleşip o işte başarılı olabilmeleri için sosyal problem çözmeyi kazanmaları önemli görülmektedir (D’Zurilla and Goldfried, 1971; Wehmeyer and Kelchner, 1994). Araştırmada elde edilen sosyal geçerlik bulguları da sosyal problem çözenin önemi ile ilgili literatürde yapılan vurguyla tutarlılık göstermektedir.

Alan yazında gerçekleştirilen diğer araştırmaların olduğu gibi bu araştırmanın da sınırlılıkları vardır. Araştırmada öğretim ve genelleme oturumları yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada dikkate alınması gereken en önemli sınırlılık genelleme oturumlarının doğal ortamlarda yapılamamış olmasıdır. Ayrıca genelleme oturumlarında yeterli sayıda fırsat sunulmaması da araştırma sınırlılıkları arasında gösterilebilir. Bu sınırlılıklardan dolayı araştırmanın genelleme sonuçları etkilenmiş olabilir. Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch (1991), Park ve Gaylord-Ross (1989) da gerçekleştirdikleri araştırmalarında katılımcılara yapılandırılmış ortamlarda eğitim verdiklerini, bu durumun da genelleme verilerini etkilemiş olabileceğini ifade etmişlerdir. Uzmanlar, genellemenin doğal ortamlarda eğitim ile artırılabilceğini öne sürmektedirler (Brown ve ark., 1983; Coon, Vogelsberg ve Williams, 1981). Son olarak araştırmanın sosyal geçerlilik verilerinin toplanması aşamasında uygulamaya ilişkin sosyal geçerlik verisinin toplanmamış olmasının da bu araştırmanın sınırlılıkları arasında yer aldığı söylenebilir. Uygulamaya ilişkin sosyal geçerlik verisi sosyal karşılaştırma yaklaşımı ile elde edilebilir. Sosyal karşılaştırma, uygulamaya katılan katılımcıların performanslarının uygulamaya gereksinimi olmayan bireylerden oluşan bir referans grubunun performansı ile karşılaştırılmasıdır (Kurt, 2018).

5.2. Sonuç

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde, geliştirilen sosyal problem çözme öğretim programının (SPÇÖP) etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, çalışmaya katılan dokuz katılımcının hepsinin sosyal problem çözme aşamalarını öğrendikleri, altı katılımcının farklı problem durumlarına genelleyebildikleri, diğer üç katılımcının ise genelleme aşamasında sosyal problem çözme modelinin *problem çözme* kısmında başarılı olduğu fakat *çözümü uygulama* kısmında başarılı olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın genelleme bulgularına bakıldığında da, araştırmaya katılan dokuz katılımcıdan altısının genelleme oturumlarında yüksek doğru tepki yüzdesine sahip olduğu, bu altı katılımcıdan beşinin

de karşılaştıkları problem durumuyla ilgili çözüm önerisi üretebildiği sonucu elde edilmiştir.

Katılımcılarla ve katılımcıların öğretmenleriyle görüşülerek gerçekleştirilen sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında ise hem katılımcıların hem de öğretmenlerin gerçekleştirilen öğretime ve öğretimi yapılan sosyal problem çözmeye ilişkin olumlu düşünce ve görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın planlanma aşamasından uygulanma aşamasına kadar geçen sürede edinilen deneyimlere dayalı olarak ve araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygulama ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunmak mümkündür. Araştırmaya ilişkin öneriler, uygulamaya yönelik öneriler ne ileri araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında maddelendirilerek sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlere ve özel gereksinimli bireye sahip ailelere sosyal problem çözmenin nasıl öğretileceği ile ilgili eğitimler düzenlenerek bu konudaki bilgi düzeyleri artırılabilir.
2. Sosyal problem çözme öğretimine ilişkin yazılı, görsel ve dijital materyaller hazırlanarak, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin ve özel gereksinimli bireye sahip ailelerin bu materyallerden faydalanmaları sağlanabilir.
3. Özel eğitim öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları sosyal beceri öğretimine yönelik derslerin konuları içerisinde sosyal problem çözme konusuna yer verilerek öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri artırılabilir.

5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Aynı araştırma zihinsel yetersizliği olan farklı katılımcılarla, farklı ortamlarda ve farklı problem durumlarıyla tekrarlanabilir.

2. Bu araştırmada kullanılan sosyal problem çözme öğretim programının etkililiği, farklı yaşlardaki farklı yetersizlik gruplarıyla yürütölerek araştırılabilir.
3. Katılımcıların, kendini yönetme stratejisini kullanarak, öğrendikleri sosyal problem çözmeyi günlük yaşamlarında kullanıp kullanmadıkları izlenebilir.
4. Araştırmada kullanılan sosyal problem çözme öğretim programının özel gereksinimli bireylerin uyumsal davranışlarının artırılması ve uygun olmayan davranışlarının azaltılması üzerindeki etkililiği araştırılabilir.
5. Araştırmada kullanılan sosyal problem özme öğretim programının genelleme oturumları bireylerin doğal ortamlarında gerçekleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Abolmaali, K. (2013). Prediction of marital satisfaction based on social problem-solving skills and spiritual intelligence among married people. *International Journal of Behavioral Sciences*, 7(2), 117-124.
- Agran, M. and Alper, S. (2000). Curriculum and instruction in general education: Implications for service delivery and teacher preparation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 25(3), 167-174.
- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M. and Hughes, C. (2002). Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. *Remedial and Special Education*, 23(5), 279-288.
- Albayrak Sargın, Y. (2008). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırgan davranışları ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Altun, D. E. ve Yücesoy-Özkan, S. (2018). Serbest zaman becerilerinin öğretiminde hata düzeltilmesi yapılarak ve yapılmadan sunulan video ipucunun karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 15-33.
- Altun, M. (2002). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Altun, M. ve Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-21.
- Altuntaş, O. ve Altınova, H. H. (2015). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(4), 49-62.

- Anderson, G. and Kazantzis, N. (2008). Social problem-solving skills training for adults with mild intellectual disability: A multiple case study. *Behaviour Change*, 25(02), 97-108.
- Anliak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Anooshian, L. J., Pascal, V. U. and McCreath, H. (1984). Problem mapping before problem solving: Young children's cognitive maps and search strategies in large-scale environments. *Child Development*, 55(5), 1820-1834.
- Aras, C. Y. (2018). *Okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine "Ben Sorun Çözebilirim Programı"nın etkisi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arslan, B. F. (2016). *Fiziksel engelle sahip çocuğu olan annelere verilen sosyal problem çözme beceri eğitiminin problem çözme davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Artut, P. D. ve Tarım, K. (2006). İlköğretim öğrencilerinin rutin olmayan sözel problemleri çözme düzeylerinin çözüm stratejilerinin ve hata türlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 39-50.
- Atıl, İ. (2019). *Korunmaya muhtaç okul öncesi dönem çocuklarında "Ben Problem Çözebilirim (BÇP) programının" kişiler arası problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Avcı, M. (2016). *Lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyometrik statülerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Avcu, S and Avcu, R. (2010). Pre-service elementary mathematics teachers' use of strategies in mathematical problem solving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1282-1286.
- Aydın, O. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere matematik becerilerinin öğretimi: Tek-denekli araştırmalarda betimsel ve meta analiz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Basquill, M. F., Nezu, C. M., Nezu, A. M. and Klein, T. L. (2004). Aggression-related hostility bias and social problem-solving deficits in adult males with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 109(3), 255-263.
- Bayındır, Y. (2019). *Okulöncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bedel, A. (2011). *Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Belzer, K. D., D'Zurilla, T. J and Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33(4), 573-585.
- Bernard-Opitz, V., Sriram, N and Nakhoda-Sapuan, S. (2001). Enhancing social problem solving in children with autism and normal children through computer-assisted instruction. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(4), 377-384.
- Besler, F. ve Süzer, T. (2014). Pekiştirme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 213-266). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Biggam, F. H and Power, K. G. (1999). A comparison of the problem-solving abilities and psychological distress of suicidal, bullied, and protected prisoners. *Criminal Justice and Behavior*, 26(2), 196-216.

- Bijttebier, P., and Vertommen, H. (1999). Coping strategies in relation to personality disorders. *Personality and Individual Differences*, 26(5), 847-856.
- Bilir Seyhan, G., Ocak Karabay, S., Arda Tuncdemir, T. B., Greenberg, M. T. and Domitrovich, C. (2019). The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher–children relationships and children's social competence in Turkey. *International Journal of Psychology*, 54(1), 61-69.
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: MEB Basımevi.
- Biribir, D. (2014). *Pisa 2003 ve Pisa 2012 sınav sonuçlarının problem çözme becerilerine yönelik değişkenlerinin Türkiye açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Black, R. S. and Langone, J. (1997). Social awareness and transition to employment for adolescents with mental retardation. *Remedial and Special Education*, 18(4), 214-222.
- Boxmeyer, C. L., Lochman, J. E., Powell, N., Yaros, A. and Wojnaroski, M. (2007). A case study of the Coping Power program for angry and aggressive youth. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37(3), 165-174.
- Brown, L., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, M., Shiraga, B., York, J. and Loomis, R. (1983). The critical need for nonschool instruction in educational programs for severely handicapped students. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 8(3), 71-77.
- Browning, P and Nave, G. (1993). Teaching social problem solving to learners with mild disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*, 309-317.
- Buschman, L. (2004). Teaching problem solving in mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 10(6), 302-309.
- Cartıllı, K. ve Bedel, A. (2015). Sosyal problem çözme beceri eğitiminin annelerin sosyal problem çözme ve çocuk ilişkisine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 95-103.

- Castles, E. and Glass, C. (1986). Training in social and interpersonal problem-solving skills for mildly and moderately mentally retarded adults. *American Journal of Mental Deficiency, 91*, 35–42.
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. and Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington DC: American Psychological Association.
- Collet-Klingenberg, L and Chadsey-Rusch, J. (1991). Using a cognitive-process approach to teach social skills. *Education and Training in Mental Retardation, 26*(3), 258-270.
- Collins, S., Higbee, T. S., Salzberg, C. L. and Carr, J. (2009). The effects of video modeling on staff implementation of a problem solving intervention with adults with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(4), 849-854.
- Coon, M. E., Vogelsberg, R. T. and Williams, W. (1981). Effects of classroom public transportation instruction on generalization to the natural environment. *Journal of the Association for the Severely Handicapped, 6*(2), 46-53.
- Cote, D., Pierce, T., Higgins, K., Miller, S., Tandy, R and Sparks, S. (2010). Increasing skill performances of problem solving in students with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(4), 512-524.
- Crites, S. A and Dunn, C. (2004). Teaching social problem solving to individuals with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities, 39*(4), 301-309.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(28), 95-111.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Lise Öğrencileri Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(2), 1-17.

- Çam, S., Tümkaya, S. ve Yerlikaya. E. (2009). Kişilerarası problem çözme envanterinin yetişkin örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışması. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (Sözlü bildiri), 21-23 Ekim, Adana.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çekici, F. ve Güçray, S. S. (2012). Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 103-128.
- Çelebioğlu, B. ve Yazgan, Y. (2009). İlköğretim öğrencilerinin bağıntı bulma ve sistematik liste yapma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 15-28.
- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2005). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. C., Nottingham, E. J. and Faccini, L. (1998). Social problem solving deficits and hopelessness, depression, and suicidal risk in college students and psychiatric inpatients. *Journal of clinical psychology*, 54(8), 1091-1107.
- D'zurilla, T. J., Chang, E. C., and Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of social and clinical psychology*, 22(4), 424-440.
- D'Zurilla, T. J. and Goldfried, M. R. (1968). Cognitive Processes, Problem-Solving, and Effective Behavior. 21.09.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030138.pdf> sitesinden ulaşılmıştır.

- D'Zurilla, T. J. and Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal psychology*, 78(1), 107-126.
- D'Zurilla, T. J and Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26(3), 409-432.
- D'Zurilla, T. J and Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156-163.
- D'Zurilla, T. J and Nezu, A. M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer Publishing Company.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. and Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R). Technical manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems, USA.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M and Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla and L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training*. (pp. 11-27). Washington, DC, US.: American Psychological Association.
- D'Zurilla, T. J., and Sheedy, C. F. (1991). Relation between social problem-solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(5), 841–846.
- Dağseven, D. (2018). Sosyal beceri yetersizlikleri. E. Sazak (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi içinde* (ss. 33-58). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Damirchi, S. and Asadi Shishegaran, S. (2016). Effectiveness of social-emotional skills program on social problem-solving and anger control in veterans' children. *Iranian Journal of War and Public Health*, 8(4), 209-215.

- Davey, G. C. (1994). Worrying, social problem-solving abilities, and social problem-solving confidence. *Behaviour Research and Therapy*, 32(3), 327-330.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.
- Denham, S. A. and Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Spring Science + Business Media.
- Deniz-Yöndem, Z. ve Taylı, A. (2014). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi (8. Baskı)* içinde (ss. 73-118). Ankara: Pegem Akademi.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. U.S.A.: D.C.Heath & CO. 16.01.2020 tarihinde <https://archive.org/details/howwethink000838mbp/page/n9> sitesinden ulaşılmıştır.
- Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03).
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitim etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. and Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28(2), 67-91.

- Dreer, L. E., Ronan, G. F., Ronan, D. W., Dush, D. M. and Elliott, T. R. (2004). Binge drinking and college students: An investigation of social problem-solving abilities. *Journal of College Student Development*, 45(3), 303-315.
- Dossey, J. A., McCrone, S. S and O'Sullivan, C. (2006). Problem Solving in the PISA and TIMSS 2003 Assessments. Technical Report. NCES 2007-049. *US Department of Education*.
- Dow, G. T. and Mayer, R. E. (2004). Teaching students to solve insight problems: Evidence for domain specificity in creativity training. *Creativity Research Journal*, 16(4), 389-398.
- Duyan, V. ve Gelbal, S. (2008). Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(1), 7-28.
- Eldeniz-Çetin, M. (2017). Özel gereksinimli bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 309-328.
- Elias, M. J. and Clabby, J. F. (1992). *Building social problem-solving skills: Guidelines from a school-based program*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elias, M. J., and Tobias, S. E. (1996). *Social problem solving: Interventions in the schools*. New York: Guilford Press.
- Elias, M. J., Branden-Muller, L. R. and Sayette, M. A. (1991). Teaching the foundations of social decision making and problem solving in the elementary school. In J. Baron and R. V. Brown (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (161-184). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Erçevik, A. (2018). *Sosyal Problem Çözme Programı'nın korunma ihtiyacı olan ergenler ve çocuk evi sorumluları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ergenekon, Y. (2013). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri*

yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için) içinde (ss. 13-37). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Erwin, P. G. (1994). Social problem solving, social behavior, and children's peer popularity. *The Journal of psychology*, 128(3), 299-306.
- Eskicumalı, A. ve Eroğlu, E. (2001). Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(1), 165-189.
- Eskin, M. (2009). *Sorun çözme terapisi: kuram, araştırma, uygulama*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Eskin, M. ve Aycan, Z. (2009). Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türkçe'ye (Tr-SSÇE-G) uyarlanması güvenilirlik ve geçerlik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12 (23), 1-10.
- Evans, S. W., and Short, E. J. (1991). A qualitative and serial analysis of social problem solving in aggressive boys. *Journal of abnormal child psychology*, 19(3), 331-340.
- Faith, M. S., Allison, D. B. and Gorman, B. S. (2009). Meta-analysis of single-case research. In R. D. Franklin, D. B. Allison and B.S. Gorman (Eds.), *Design and analysis of single-case research* (pp. 245-277). Mahwah, New Jersey: Psychology Press.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., Solnik, M. and Van Brunschot, M. (1996). Perfectionism, social problem-solving ability, and psychological distress. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 14(4), 245-274.
- Frey, K. and Sylvester, L. (1997). Research on the Second Step Program: Do student behaviors and attitudes improve? What do teachers think about the program?. 08.11.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426143.pdf> sitesinden ulaşılmıştır.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. and Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.

- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L and Young, C. L. (2003). Responsiveness to intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 157-171.
- Gagne, R. M. (1959). Problem solving and thinking. *Annual Review of Psychology*, 10(1), 147-172.
- Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York: Routledge.
- Gast, D. L. and Ledford, J. R. (Eds.), (2014). *Single Case Research Methodology Application in Special Education and Behavirol Science*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Genc-Tosun, D. and Kurt, O. (2017). Teaching multi-step requesting to children with autism spectrum disorder using systematic instruction and a speech-generating device. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(4), 213-223.
- Girli, A. ve Atasoy, S. (2010). Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 990-1006.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. and Bumbarger, B. (2000). *Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs*. Prevention Research Center for the Promotion of Human Development, College of Health and Human Development, Pennsylvania State University.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli eğitim dergisi*, 160, 272-300.
- Güler, B. İ. (2007). *Eylem kimlikleme düzeyinin yordanmasında akademik erteleme, sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Haaga, D. A., Fine, J. A., Terrill, D. R., Stewart, B. L. and Beck, A. T. (1995). Social problem-solving deficits, dependency, and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 19(2), 147-158.
- Hatashita-Wong, M., Smith, T. E., Silverstein, S. M., Hull, J. W. and Willson, D. F. (2002). Cognitive functioning and social problem-solving skills in schizophrenia. *Cognitive Neuropsychiatry*, 7(2), 81-95.
- Hassanein, E. E. A. (2013). Effectiveness of social problem-solving skills training in reducing some behavioral problems for children with mild intellectual disability. The European Conference on Education 2013. http://iafor.info/archives/offprints/ece2013-offprints/ECE2013_0306.pdf
- Hembree, R. (1992). Experiments and relational studies in problem solving: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(3), 242-273.
- Heppner, P. P and Krauskopf, C. J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15(3), 371-447.
- Heppner, P. P and Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-76.
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K. and Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In P. Griffin and E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 37-56). Springer, Dordrecht.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S. and Konrad, M. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education* (11th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Harlow: Pearson Education.
- Hicks, M. J. (2004). *Problem solving and decision making: hard, soft and creative approaches* (2. Edition). United Kingdom: Cengage Learning EMEA.
- Hong, S.-Y and Diamond, K. E. (2012). Two approaches to teaching young children science concepts, vocabulary, and scientific problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 295-305.

- Ireland, J. L. (2001). The relationship between social problem-solving and bullying behaviour among male and female adult prisoners. *Aggressive Behavior*, 27(4), 297-312.
- Jacobs, L., Turner, L. A., Faust, M and Stewart, M. (2002). Social problem solving of children with and without mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(1), 37-50.
- Johnson, J. L. (2000). *Preventing conduct problems and increasing social competence in high-risk preschoolers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Regent University, Virginia.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational technology research and development*, 48(4), 63-85.
- Kaan, S. (2014). *Kişilerarası sorun çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme becerileri kazandırma (BSC) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayılı, G. ve Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 51-60.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Aggressive problem-solving strategies, aggressive behavior, and social acceptance in early and late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4), 279-287.
- Kilpatrick, J. (1987). George Polya's influence on mathematics education. *Mathematics Magazine*, 60(5), 299-300.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.

- Kraft, G. (2009). *Impact of social skills instruction on problem solving skills of students with learning disabilities*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Texas, Austin.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., and Shadish, W. R. (2010). Single-case designs technical documentation. Retrieved from What Works Clearinghouse website: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf.
- Kurt, O. (2018). Sosyal geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar (2. Baskı)* içinde (ss. 373-399). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Ledford, J. R., Wolery, M. and Gast, D. L. (2014). Controversial and critical issue in single case research. In David L. Gast and Jennifer R. Ledford (Eds.), *Single Case Research Methodology Application in Special Education and Behavior Science*. (pp. 377-396). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lindsay, W. R., Hamilton, C., Moulton, S., Scott, S., Doyle, M. and McMurran, M. (2011). Assessment and treatment of social problem solving in offenders with intellectual disability. *Psychology, Crime & Law*, 17(2), 181-197.
- Lochman, J. E. and Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of consulting and clinical psychology*, 62(2), 366.
- Lochman, J. E. and Wells, K. C. (2002). The Coping Power program at the middle-school transition: Universal and indicated prevention effects. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16(4S), 40-54.
- Lochman, J. E., Powell, N., Boxmeyer, C., Andrade, B., Stromeyer, S. L. and Jimenez-Camargo, L. A. (2012). Adaptations to the coping power program's structure, delivery settings, and clinician training. *Psychotherapy*, 49(2), 135-142.
- Loumidis, K. and Hill, A. (2005). Social problem-solving groups for adults with learning disabilities. In B. S. Kroese, D. Dagnan and K. Loumidis (Eds.), *Cognitive-behaviour therapy for people with learning disabilities*. (pp. 90-113). Taylor & Francis e-Library.

- Loumidis, K. S. and Hill, A. (1997). Training social problem solving skill to reduce maladaptive behaviours in intellectual disability groups: The influence of individual difference factors. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 10(3), 217-237.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M. (P.), Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., Tassé, M. J., and The AAMR AD HOC Committee on Terminology and Classification. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. (10th ed.). American Association on Mental Retardation.
- Margolis, H., McCabe, P. P. and Alber, S. R. (2004). Resolving struggling readers' homework difficulties: How elementary school counselors can help. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(1), 79-110.
- Marlatt, G. A., Baer, J. S., Donovan, D. M. and Kivlahan, D. R. (1988). Addictive behaviors: Etiology and treatment. *Annual review of Psychology*, 39(1), 223-252.
- Marx, E. M., Williams, J. M. and Claridge, G. C. (1992). Depression and social problem solving. *Journal of abnormal psychology*, 101(1), 78.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E and Shiah, R. L. (1997). Can computers teach problem-solving strategies to students with mild mental retardation? A case study. *Remedial and Special Education*, 18(3), 157-164.
- Maydeu-Olivares, A and D'Zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20(2), 115-133.
- Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49-63.
- Mayer, R. E. and Hegarty, M. (2009). The process of understanding mathematical problems. In R. J. Sternberg and T. Ben-Zeev (Eds), *The nature of mathematical thinking*. New York: Roudledge.

- Mayeux, L. and Cillessen, A. H. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153-173.
- McClure, K. S., Nezu, A. M., Nezu, C. M., O'Hea, E. L. and McMahon, C. (2012). Social problem solving and depression in couples coping with cancer. *Psycho-Oncology*, 21(1), 11-19.
- McGuire, J. (2001). What is problem solving? A review of theory, research and applications. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11(4), 210-235.
- McMurrin, M., Blair, M., and Egan, V. (2002). An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem solving, and alcohol use. *Aggressive Behavior*, 28(6), 439-445.
- McMurrin, M., Duggan, C., Christopher, G., and Huband, N. (2007). The relationships between personality disorders and social problem solving in adults. *Personality and Individual Differences*, 42(1), 145-155.
- McMurrin, M., Egan, V., Blair, M., and Richardson, C. (2001). The relationship between social problem-solving and personality in mentally disordered offenders. *Personality and Individual Differences*, 30(3), 517-524.
- McMurrin, M. and McGuire, J. (Eds.). (2005). *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution*. England: John Wiley & Sons Ltd.
- McNamara, J. R., Ertl, M. and Neufeld, J. (1998). Problem-solving in relation to abuse by a partner. *Psychological reports*, 83(3), 943-946.
- Merrill, K. L., Smith, S. W., Cumming, M. M. and Daunic, A. P. (2017). A review of social problem-solving interventions: Past findings, current status, and future directions. *Review of Educational Research*, 87(1), 71-102.
- Mirzeoğlu, D. E., Palas, İ., Özcep, C. ve Alparslan, S. (2007). Pekiştirme ve dönüt ile işlenen serbest jimnastik ve halk oyunları ünitelerinin bilişsel ve devinimsel alanlardaki erişim düzeylerine etkisi. *Spor Bilimleri ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 29-36.

- Montague, M. and Dietz, S. (2009). Evaluating the evidence base for cognitive strategy instruction and mathematical problem solving. *Exceptional Children*, 75(3), 285-302.
- Morgan, C. (2000). *Psikolojiye Giriş* (O. A. H. Arıcı, R. Bayraktar, O. İmamoğlu, S. Karakaş, I. Savaşır, S. Topçu, P. Uçman, S. Hovardaoğlu, D. Şahin, B. Tegin, R. Eski, A. Gülerce, G. Acar, R. Coştur, İ. Dinç, G. Uraz, Çev. 14th ed.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morgan, R. L. and Salzberg, C. L. (1992). Effects of video-assisted training on employment-related social skills of adults with severe mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 365-383.
- Moseley, B and Brenner, M. E. (1997). Using multiple representations for conceptual change in pre-algebra: A Comparison of variable usage with graphic and text based problems. 13.05.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413184.pdf> sitesinden ulaşılmıştır.
- Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.
- National Center for Education Statistics (NCES). (2013). 10.12.2019 tarihinde https://nces.ed.gov/programs/digest/d14/tables/dt14_204.30.asp sitesinden ulaşılmıştır.
- Newell, A. and Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M and D'Zurilla, T. J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. New York: Springer Publishing Company.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M and Perri, M. G. (1989). *Problem-solving therapy for depression: Theory, research, and clinical guidelines*. New York: John Wiley & Sons.
- Nezu, C. M. (2003). Cognitive behavior therapy for sexual offenders: Current status. *Japanese Journal of Behavior Therapy*, 29(1), 15-24.
- Nezu, C. M., D'Zurilla, T. J and Nezu, A. M. (2005). Problem-solving therapy: Theory, practice, and application to sex offenders. In M. McMurrin and J. McGuire

- (Eds.), *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution* (pp. 103-123). West Sussex: John Wiley & Sons Inc.
- Nezu, C. M., Nezu, A. M. and Dudek, J. A. (1998). A cognitive behavioral model of assessment and treatment for intellectually disabled sexual offenders. *Cognitive and Behavioral Practice*, 5(1), 25-64.
- Nezu, C. M., Nezu, A. M., Dudek, J. A., Peacock, M. A and Stoll, J. G. (2005). Social problem-solving correlates of sexual deviancy and aggression among adult child molesters. *Journal of Sexual Aggression*, 11(1), 27-36.
- Olçay-Gül, S. (2018). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. İ. Çifci-Tekinarslan ve N. Öncül (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi 2* içinde (ss. 1-37). Ankara: Vize Akademik.
- O'Reilly, M.F and Chadsey-Rusch, J. (1992) Teaching a social skills problem-solving approach to workers with mental retardation. *An analysis of generalisation. Education and Training in Mental Retardation*, 27(4), 324-334.
- Olkun, S. ve Toluk-Uçar, Z. (2006). *İlköğretimde matematik öğretimine çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öğülmüş, S., and Kargı, E. (2015). The interpersonal cognitive problem solving approach for preschoolers. *Turkish Journal of Education*, 4(1), 19-28.
- Özcan, C. T. (2007). *Kişilerarası sorun çözme eğitiminin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardaki karşı gelme belirtileri üzerine etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Askeri Tıp Fakültesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgül, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özyürek, A. ve Begde, Z. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Palmer, S. B and Wehmeyer, M. L. (2002). *A parent's guide to the self-determined learning model for early elementary students*. Kansas: Beach Center on Disability.
- Palmer, S. B and Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school teaching self-regulated problem-solving and goal-setting skills. *Remedial and Special Education*, 24(2), 115-126.
- Park, H. S and Gaylord-Ross, R. (1989). A problem solving approach to social skills training in employment settings with mentally retarded youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(4), 373-380.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L. and Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42, 284-299.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. and Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child development*, 59(1), 107-120.
- Polya, G., (1973). *How to Solve It – A New Aspect of Mathematical Method*. New Jersey: Princeton University Press.
- Polya, G. (1981). *Mathematical discovery: On understanding, learning, and teaching problem solving,(Combined Edition)*. New York: John Wiley & Sons.
- Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli?: Matematikte yeni bir boyut* (F. Halatçı, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Quamma, J. P. and Greenberg, M. T. (1994). Children's experience of life stress: The role of family social support and social problem-solving skills as protective factors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3), 295-305.
- Rakap, S. (2017). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 125-139.
- Rakap, S. and Balikci, S. (2017). Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(1), 17-26.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, S. ve Kalkan, S. (2020). Tek denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: Örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Psychology*, 35(85), 1-63.
- Rath, J. F. (2000). *Social problem solving and community integration in adults with traumatic brain injury*. Unpublished Doctoral Dissertation, Fordham University, New York.
- Reiter, S. and Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and developmental disabilities*, 45(3), 174-181.
- Richard, B. A. and Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(2), 226.
- Rubin, K.H. and Krasnor, L.R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*. The Minnesota Symposia on Child Psychology. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rubin, K. H. and Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. van Hasselt and M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-323). Springer, Boston, MA.
- Sağkal, A. S. (2015). *Bariş eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki*

etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sahin, N., Sahin, N. H. and Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.

Sazak, E. (2018). Özel gereksinimli bireylerde sosyal problem çözme becerileri. E. Sazak (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi* içinde (ss. 313-346). Ankara: Pegem Akademi.

Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: Rationale and description. *Medical education*, 17(1), 11-16.

Schneider, B. H. and Byrne, B. M. (1985). Children's social skills training: A meta-analysis. In B. H. Schneider, K. H. Rubin ve J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 175-192). New York: Springer-Verlag Inc.

Shure, M. B. (1992). *I can problem solve (kindergarten and primary grades): An interpersonal cognitive problem-solving program for children*. USA: Research Press.

Shure, M. B. and Spivak, G. (1974). *The PIPS test manual: A cognitive measure of interpersonal problem-solving ability*. Philadelphia: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann Medical College and Hospital.

Shure, M. B., Spivack, G and Jaeger, M. (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development*, 42(6), 1791-1803.

Snell, M. E and Brown, F. (2011). *Instruction of students with severe disabilities*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.

Stevens, M. (1998). *Sorun çözümüleme* (A. Çimen, Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.

Sucuoğlu, B. (2010a). Zihin engeli tanımları sınıflandırma ve yaygınlık. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri (3. Baskı)* içinde (ss. 49-86). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Sucuoğlu, B. (2010b). Zihin engeli bireylerin zellikleri. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimi (3. Baskı)* içinde (ss. 121-176). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şen, N. ve Şen, S. (2019). Tek denekli deneysel çalışmalarda etki büyüklüğü hesaplaması: regresyona dayalı olmayan yöntemlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide lme ve Değerlendirme Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Takahashi, F., Koseki, S. and Shimada, H. (2009). Developmental trends in children's aggression and social problem-solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 265-272.
- Tavlı, B. (2007). *6 yaş grubu anasınıfı ğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme leğinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik alıŐmaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, A. (2005). What employers look for: The skills debate and the fit with youth perceptions. *Journal of Education and Work*, 18(2), 201-218.
- Tekin-İftar, E. (2012). oklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (ss. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tepeli, K. and Yılmaz, E. (2013). Social problem-solving skills of children in terms of maternal acceptance-rejection levels. *Online Submission*, 3(8), 581-592.
- Thurston, S. L. (2001). The Thurston Perspective: A social problem solving game. Unpublished Master's Thesis, California State Universty, Long Beach.
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse (2011, October). Intervention report: Coping Power. Retrieved from https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_copingpower_102511.pdf

- Uçar, M. (2014). *Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Cinsel İstismarı Önleme Becerisi Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Urbain, E. S. and Kendall, P. C. (1980). Review of social–cognitive problem-solving interventions with children. *Psychological Bulletin*, 88(1), 109–143.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzunkol, E. ve Yel, S. (2016). Hayat bilgisi dersinde uygulanan değer eğitimi programının özsaygı, sosyal problem çözme becerisi ve empati üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 267-292.
- Ünlü, E. ve Vuran, S. (2015). Davranışı artıran sonuçların düzenlenmesi. H. Sarı (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi (eğitimciler için)* içinde (ss. 211-256). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Vaccarello, C. A. (2012). *Effects of a problem solving team intervention on the problem-solving process: Improving concept knowledge, implementation integrity, and student outcomes*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin, Educational Psychology, Madison.
- Van de Walle, J. A. (2007). *Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally* (Vol. 6th). Boston: Pearson /Allyn and Bacon.
- Van Nieuwenhuijzen, M., Bijman, E. R., Lamberix, I. C. W., Wijnroks, L., De Castro, B. O., Vermeer, A. and Matthys, W. (2005). Do children do what they say? Responses to hypothetical and real-life social problems in children with mild intellectual disabilities and behaviour problems. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(6), 419-433.
- Vannest, K. J., Davis, J. L. and Parker, R. I. (2013). *Single case research in schools. Practical guidelines for school-based professionals*. New York: Routledge.

- Vannest, K. J. and Ninci, J. (2015). Evaluating intervention effects in single-case research designs. *Journal of Counseling & Development*, 93(4), 403-411.
- Vaughn, S. R., Ridley, C. A. and Cox, J. (1983). Evaluating the efficacy of an interpersonal skills training program with children who are mentally retarded. *Education and training of the mentally retarded*, 18(3), 191-196.
- Vuran, S. (1997). *Zihin engelli çocuk annelerine ödüllendirme ve eleştirmemenin kazandırılmasında bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ve ödüllendirmenin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Webster-Stratton, C. (2001) The Incredible Years: Parents, Teachers, and Children Training Series. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 31-45, DOI: 10.1300/J007v18n03_04
- Wehmeyer, M. L. and Agran, M. (2005). Mental retardation and intellectual disabilities: Teaching students using innovative and research-based strategies. In M. L. Wehmeyer ve M. Agran (Eds.), *Teaching problem solving to students with mental retardation* (pp. 255–271). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Wehmeyer, M. L. and Kelchner, K. (1994). Interpersonal cognitive problem-solving skills of individuals with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 265-278.
- Wehmeyer, M. L. and Mithaug, D. E. (2006). Self determination, causal agency, and mental retardation. *International review of research in mental retardation*, 31, 31-71.
- Wehmeyer, M. L. and Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 131-144.
- Wehmeyer, M. L. and Schwartz, M. (1998). The self determination focus of transition goals for students with mental retardation. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(1), 75-86.

- Wieland, N., Green, S., Ellingsen, R. and Baker, B. L. (2014). Parent–child problem solving in families of children with or without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(1), 17-30.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2019). *Video oyunu ve geleneksel oyun oynayan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile değer algularının karşılaştırılması (Türkiye – İngiltere örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yucesoy-Ozkan, S., Gulboy, E. and Kaya, F. (2018). Teaching children with intellectual disabilities through video prompting: Smartphone vs. tablet. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(1), 33-49.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Kaya, F. ve Gülboy, E. (2017). Uygun davranışları artırma. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 271-334). Ankara: Pegem Akademi.
- Yükçü, Ş. B. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238.
- Zhu, Y. and Fan, L. (2006). Focus on the representation of problem types in intended curriculum: A comparison of selected mathematics textbooks from Mainland China and the United States. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(4), 609-626.

EKLER

- Ek-1. Hedef Becerilerin Belirlenmesi Öğretmen ve Ebeveyn Görüşme Formu
- Ek-2. Problem Durumlarının Görsel Formu
- Ek-3. Senaryolar
- Ek-4. Sosyal Problem Çözme Öğretim Programı (SPÇÖP)
- Ek-5. Veli Onay Formu
- Ek-6. Sosyal Problem Çözme Öğretim Programında Yer Alan Basamakları Gösteren İpucu Kartları
- Ek-7. Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formları
- Ek-8. Öğretim Oturumları Veri Toplama Formları
- Ek-9. Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formları
- Ek-10. Genelleme Oturumları Veri Toplama Formları
- Ek-11. Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu
- Ek-12. Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formları
- Ek-13. Sosyal Geçerlilik Soruları
- Ek-14. Etik Kurul İzni
- Ek-15. Araştırma İzni
- Ek-16. Özgeçmiş

Ek-1. Hedef Becerilerin Belirlenmesi Öğretmen ve Ebeveyn Görüşme Formu

Sayın katılımcı,

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisiyim. “Sosyal Problem Çözme Öğretim Programının Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler Üzerindeki Etkililiği” başlıklı doktora tezimde zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışılacak hedef davranışları belirlemek amacıyla, bireylerin günlük yaşamda (evde, okulda ve toplumsal yaşam alanlarında) karşılaştıkları problemleri ve bu problemleri çözmek için ürettikleri çözüm yollarını ortaya koymak için sizin görüşlerinizi almak istiyorum.

Araştırma tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilecektir. Bu görüşme sürecinde vereceğiniz bilgiler, sadece bu araştırma amacıyla kullanılacak ve kişisel bilgiler hiçbir şekilde başka yerde kullanılmayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçları yazılırken katılımcıların isimleri kesinlikle yansıtılmayacaktır. Eğer sizin için bir sakıncası yoksa görüşmemizi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Bu kayıtlar araştırmanın verilerini oluşturacaktır. Ses kayıtlarını araştırmacı dışında kimsenin dinlemeyeceğine söz veriyorum.

Size yapacağımız görüşme hakkında biraz bilgi vermek istiyorum. Görüşme soruları benim tarafımdan size okunacaktır. Bu soruları birinci sorudan başlayarak sırasıyla soracağım. Eğer sorularda anlamadığımız bir yer olursa ya da sorunun tekrar sorulmasını isterseniz çekinmeden belirtebilirsiniz. Sorulara vereceğiniz cevapların açık ve anlaşılır olması araştırmam için çok önemlidir. Bu nedenle soruları cevaplarken örnekler verebilir veya açıklamalar yapabilirsiniz. Görüşme süresince bir arkadaş sohbetinde olduğunuz kadar rahat olmanızı rica ediyorum. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Hazırsanız sorulara geçebiliriz.

Arş. Gör. Serdar SÖNMEZ

Öğretmen Görüşme Soruları

1. Öğrencileriniz sıklıkla ne tür problem durumlarıyla karşılaşılıyor?
 - a. Okulda ne tür problem durumlarıyla karşılaşılıyor? (yemekhane, sınıf, okul bahçesi, okula gidiş geliş)
 - a1. Karşılaştıkları problem durumlarını nasıl çözüyorlar?
 - b. Arkadaş ilişkilerinde ne tür problem durumlarıyla karşılaşılıyor?
 - b1. Karşılaştıkları problem durumlarını nasıl çözüyorlar?
 - c. Bir iş yerinde çalışan öğrenciniz varsa iş yerinde ne tür problem durumlarıyla karşılaşılıyor?
 - c1. Karşılaştıkları problem durumlarını nasıl çözüyorlar?
2. Ürettikleri çözüm yolları hakkında neler düşünüyorsunuz?

Ebeveyn Görüşme Soruları

1. Çocuğunuz sıklıkla ne tür problem durumlarıyla karşılaşılıyor?
 - a. Evde ne tür problem durumlarıyla karşılaşılıyor? (günlük rutinler, yemek, uyku, banyo, misafir vb.)
 - a1. Karşılaştığı problem durumlarını nasıl çözüyor?
 - b. Aile bireyleri ile yaşadığı problem durumları nelerdir? (kardeş, anne, baba, büyükbaba, büyükanne)
 - b1. Karşılaştığı problem durumlarını nasıl çözüyor?
 - c. Ev dışı toplumsal yaşam alanlarında (park, mahalle, pazar yeri, alışveriş merkezi vb.) karşılaştığı problem durumları nelerdir?
 - c1. Karşılaştığı problem durumlarını nasıl çözüyor?
 - d. Bir iş yerinde çalışıyorsa iş yerinde ne tür problem durumlarıyla karşılaşılıyor?
 - d1. Karşılaştığı problem durumlarını nasıl çözüyor?
2. Ürettikleri çözüm yolları hakkında neler düşünüyorsunuz?

Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen)

1. Cinsiyetiniz?

Bay () Bayan ()

2. Yaşınız?

.....

3. Öğrenim durumunuz?

Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

4. Mezun olduğunuz bölüm / program?

.....

5. Öğretmenlikteki hizmet yılınız?

0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 ve üstü ()

6. Özel eğitim alanındaki hizmet yılınız?

0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 ve üstü ()

7. Özel eğitim alanındaki yeterliliğinizi nasıl edindiniz?

Mezun olunan programda ders ()

Hizmet içi eğitim (seminer/kurs/sertifika) ()

Diğer:

Kişisel Bilgi Formu (Ebeveyn)

1. Cinsiyetiniz?

Bay () Bayan ()

2. Yaşınız?

.....

3. Öğrenim durumunuz?

İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisansüstü ()

4. Mesleğiniz?

.....

5. Gelir düzeyiniz?




Düşük () Orta () İyi ()

Ek-2. Problem Durumlarının Görsel Formu

Uygulamacı:

Katılımcı:

Tarih:

	Tepki
 <p>1. Evde annenin çok sevdiği bir eşyaya zarar verdin. Ne yaparsın?</p>	
 <p>2. Televizyon izlerken birisi kanalı değiştirdi. Ne yaparsın?</p>	
 <p>3. Banyo yaparken sular kesildi. Ne yaparsın?</p>	



4. Okulda yemek almak için sıraya girdin. Tam sıra sana geldiğinde yemeğin bittiğini söylediler. Ne yaparsın?



5. Okulun bahçesindeki salıncakta sallanmak istiyorsun fakat arkadaşın salıncaktan inmek istemiyor. Ne yaparsın?



6. Okul servisine bindin ama bütün koltuklar dolu, oturacak yer yok. Ne yaparsın?



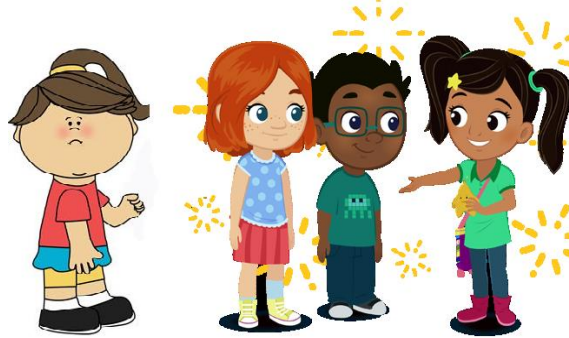
7. Arkadaşın sana kızmış gibi davranıyor. Ne yaparsın?



8. Arkadaşına birlikte oyun oynamak istediğini söyledin fakat o seninle oynamak istemedi. Ne yaparsın?



9. Arkadaşın seninle alay etti. Ne yaparsın?



10. Arkadaşların bir araya gelmiş sohbet ediyor. Sen de onlara katıldın. Fakat onlar seni fark etmedi ve seninle konuşmadılar. Ne yaparsın?

Ek-3. Senaryolar

Ek-3.1. Öğretim Oturumu Senaryoları

Ek-3.1.1. Param Yetmedi

Kübra, marketten meyve sularından bir tane, çikolata çeşitlerinden de üç tane alır.

Parasını ödemek için kasaya gelir. Elindekileri tezgaha koyar.

KÜBRA: Ben bunları almak istiyorum. Ne kadar?

KASİYER: 7 Lira.

Kübra, cebindeki parayı çıkarır ve 5 TL olduğunu görür.

KÜBRA: Benim 5 Liram var. İndirim yapar mısınız?

KASİYER: Maalesef, indirim yapamam.

KÜBRA: Peki, kalan 2 lirayı sonra getirsem olur mu?

KASİYER: Olmaz. Ücretin hepsini şimdi almam gerekiyor.

Kübra, çikolatalardan birini kenara ayırarak...

KÜBRA: O zaman bunu bırakayım diğerlerini alayım.

Kasiyer geriye kalan ürünleri poşete koyar ve Kübra'ya uzatır.

KASİYER: Buyurun ürünleriniz, 5 lira yapıyor.

Kübra, poşeti alır ve parayı kasiyere uzatır.

KÜBRA: Buyurun 5 lira.

KASİYER: Teşekkür ederim, iyi günler.

KÜBRA: İyi günler.

Kübra, marketten çıkar.



Ek-3.1.2. TV İzleme

Burcu, televizyon izlemektedir.

Kübra gelir Burcu'nun yanına oturur. Birkaç saniye televizyona bakar. Ardından kumandayı alır ve kanalı değiştirir.

BURCU: Neden değiştiriyorsun?

KÜBRA: Bunu izlemek istiyorum.

Burcu, Kübra'nın elindeki kumandayı almak için hamle yapar.

BURCU: Ver şu kumandayı.

Kübra, kumandayı vermek istemez.

KÜBRA: Hayır. Vermek istemiyorum. Bende dursun.

BURCU: Ama ben diğer kanalı izliyordum. Benim izlediğim kanalı açar mısın?

KÜBRA: Bu program daha güzel, bunu izleyelim.

BURCU: Evet, ikisi de güzel. Ama ben izlerken gelip değiştirdin. Önce benim izlediğimi açalım. O bitince sen izlemek istediğin kanalı açabilirsin.

KÜBRA: Tamam, öyle yapalım o zaman.

Kübra, Burcu'nun izlediği kanalı açar.



Ek-3.1.3. Yapboz

Burcu, yapboz parçalarını masanın üzerine koymuş, onları birleştirmeye çalışmaktadır. Işıl gelir ve Burcu'nun yanına oturur. Burcu'nun önündeki yapboz parçalarından birkaç tanesini alıp kendi önünde birleştirmeye çalışır.

Burcu, Işıl'ın aldığı parçaları geri alarak...

BURCU: Almasana, neden alıyorsun?

Işıl, Burcu'nun elindeki parçaları tekrar alarak...

IŞIL: Ben de yapmak istiyorum.

Burcu, masadaki diğer yapbozu göstererek...

BURCU: Ama bunu ben yapıyorum. Sen oradaki yapbozu yap.

IŞIL: O zor, yapamıyorum. Bu daha kolay.

BURCU: O zaman bunu birlikte yapalım. Bu bitince de diğerini yine birlikte yaparız. Ne dersin?

IŞIL: Tamam. Ortaya koy da yapalım hadi.

Burcu yapbozu ortaya koyar ve birlikte yaparlar.



Ek-3.2 Genelleme Oturumları Senaryoları

Ek-3.2.1. Sabun Yok

Katılımcı, ellerini yıkamak için lavaboya gider.

Lavaboda sabun yoktur.

KATILIMCI: Problem var mı?

Evet, bir problem var.

Problem ne?

Sabunun olmaması. (Sabun yok).

Neler yapabilirim?

Yere bakarım. (Yere düşmüş olabilir, Düşmüş olabilir.)

Dolaba bakarım. (Dolapta olabilir.)

Görevliden isterim. (Sabun isterim.)

Hangisini yapmalıyım?

Görevliden isterim. (Sabun isterim.)

Katılımcı, görevli personele giderek sabun ister ve alır.

KATILIMCI: Problem çözüldü mü?

Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü.).

Katılımcı, ellerini yıkar.

Ek-3.2.2. Birlikte Oynayalım mı?

Katılımcı arkadaşıyla birlikte oyun oynamaktadır. Arkadaşı oyunu kaybedince oynamak istemez, oyundan çıkar ve oyun bozulur.

KATILIMCI: Problem var mı?

Evet, bir problem var.

Problem ne?

Arkadaşımın oyun oynamak istememesi. (Oyundan çıkması, oyunu bozması, benimle oynamak istememesi).

Neler yapabilirim?

Israr ederim. (Hadi oynayalım derim, Benimle oyna derim.)

Oyunu bırakır giderim. (Giderim.)

Bu bir oyun kazanabiliriz de kaybedebiliriz de derim. (Sen de kazanabilirsin derim).

Hangisini yapmalıyım?

Bu bir oyun kazanabiliriz de kaybedebiliriz de derim. (Belki sen de kazanabilirsin derim).

Katılımcı, yardımcı oyuncuya...

KATILIMCI: Bu bir oyun kazanabiliriz de kaybedebiliriz de derim. (Belki sen de kazanabilirsin derim).

ARKADAŞI: Tamam tekrar oynayalım.

Arkadaşı oyuna devam etmeyi kabul edince...

KATILIMCI: Problem çözüldü mü?

Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü.).

Birlikte oyuna devam ederler.

Ek-3.2.3. Önüne Geçme

Katılımcı, marketten aldığı ürünlerin ücretini ödemek için sıraya girer. Önünde bir kişi vardır. Arkasında hiç kimse yoktur.

Yardımcı oyuncu katılımcının önüne geçerek sıraya girer.

KATILIMCI: Problem var mı?

Evet, bir problem var.

Problem ne?

Önüne geçmesi. (Önüne geçti, Sıraya girmede, Yanlış yere geçti.)

Neler yapabilirim?

Arkama geçmesini söylerim. (Arkama geç derim, Sıraya geç derim, Burası benim sıram derim.)

Kasiyerden sıraya geçmesini söylemesini isterim. (Kasiyere söylerim, Görevliye söylerim.)

Ben de onun önüne geçerim. (Önüne geçerim.)

Hangisini seçmeliyim?

Arkama geçmesini söylerim. (Arkama geç derim, Sıraya geç derim, Burası benim sıram derim.)

Katılımcı, önüne geçen yardımcı oyuncuya...

KATILIMCI: Burası benim sıram. Lütfen arkama geçer misiniz?

OYUNCU: Birkaç tane ürünüm var, hemen ödeyip gideceğim.

Katılımcı, kasiyere...

KATILIMCI: Beyefendi önüne geçti. Sıraya geçmesini söyler misiniz?

KASİYER: Beyefendi lütfen sıraya geçer misiniz, bu şekilde işleminizi yapamam.

Yardımcı oyuncu sırada girmesi gereken yere geçer.

KATILIMCI: Problem çözüldü mü?

Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü.).

Katılımcı, alışverişini tamamlayıp marketten çıkar.

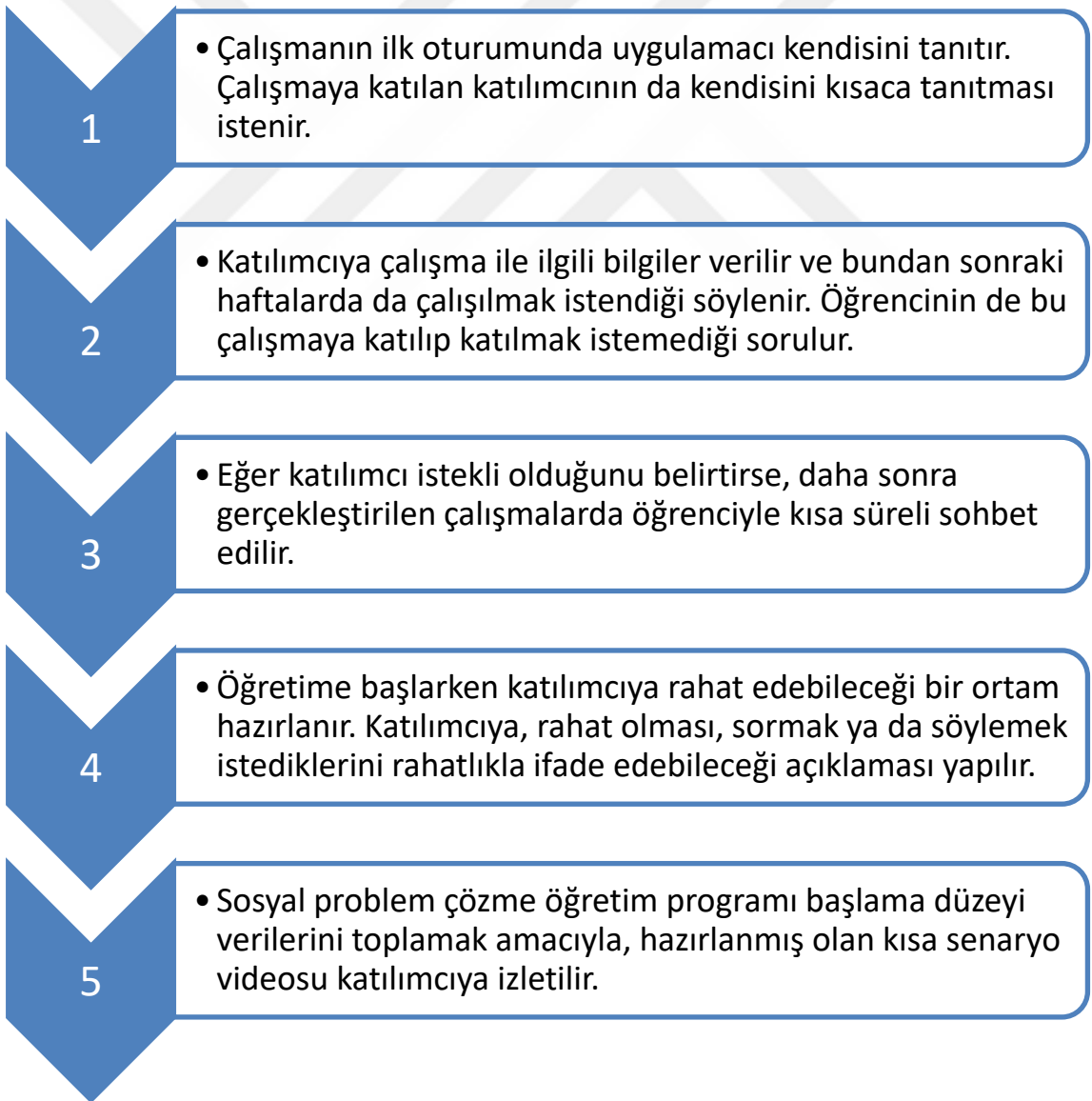
Ek-4. Sosyal Problem Çözme Öğretim Programı

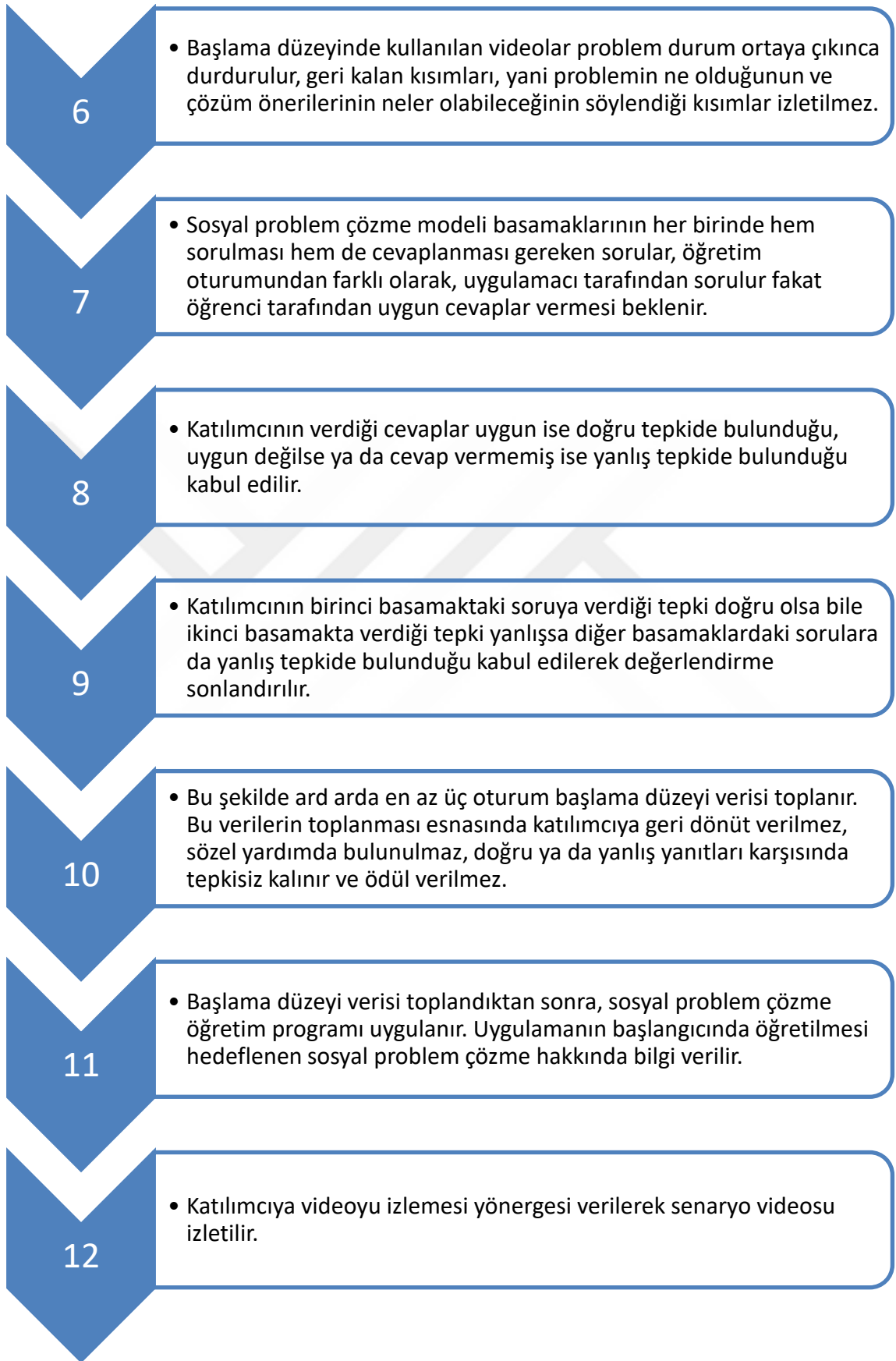
Hedef Davranış: Öğrenci, günlük yaşantısında karşılaştığı problemleri çözer.

Kullanılacak Materyal: Sosyal problem çözme öğretim programında yer alan basamaklarının öğretimi için hazırlanmış üç farklı senaryo ve bunlara ilişkin videolar. Sosyal problem çözme öğretim programında yer alan basamakları gösteren ipucu kartları. Genelleme oturumları için uygulanacak üç farklı senaryo.

Uygulama Süresi: Hafta beş gün ve günde bir oturum.

Öğretim Süreci





- 13
 - Video izlendikten sonra uygulamacı ve yardımcı videodaki senaryoyu canlandırır.
- 14
 - Canlandırma esnasında uygulamacı, sosyal problem çözme modelinde yer alan beş basamakta sorulması gereken soruları sorarak ve uygun cevapları vererek basamakların öğretimini yapar.
- 15
 - Katılımcı dikkatle uygulamacıyı dinler ve izler.
- 16
 - Uygulamacı model olduktan sonra sıranın katılımcıda olduğu söylenerek katılımcının, gözlemlediği aşamaları takip ederek sorması gereken soruları sorması ve bu sorulara uygun cevaplar vermesi istenir.
- 17
 - Katılımcı yapması gerekenleri yapmaz ya da yanlış yaparsa katılımcıya ipucu kartları gösterilerek ve sözel yardımda bulunularak geri dönüt verilir.
- 18
 - Doğru yanıt vermesi halinde pekiştirilir ve bir sonraki basamağa geçilerek süreç aynı şekilde uygulanır.
- 19
 - Oturum sonunda katılımcıya teşekkür edilerek oturum sonlandırılır.

Sosyal Problem Çözme Öğretim Oturumu

Sosyal Problem Çözme Öğretim Oturumu üç aşamadan meydana gelmektedir. Birinci aşama, bir problem durumunu içeren senaryonun videosunun izlenmesi, ikinci aşama, videosu izlenen senaryonun uygulamacı ve yardımcı tarafından canlandırılması ve canlandırma esnasında uygulamacı tarafından sosyal problem çözme basamaklarının model olunarak sunumu, üçüncü aşama ise katılımcının basamakları kendisinin yaptığı fakat takıldığı yerlerde uygulamacının ipucu verdiği uygulama aşamasıdır.



Senaryo videosunun izlenmesi



Senaryonun uygulamacı ve yardımcı tarafından canlandırılması



Senaryonun katılımcı tarafından uygulanması

Derse Giriş

Bu aşamada öğrencinin, motive olması ve dikkatini çalışmaya vermesi sağlanır.

Uygulamacı öğrenciye, “Bugün seninle günlük hayatımızda karşılaştığımız sorunları nasıl çözebileceğimizi çalışacağız, neler yapmamız gerektiğini öğreneceğiz. Bunun için de bir video hazırladım biliyor musun? Çalışmamız sırasında öncelikle sana bir video izleteceğim. Daha sonra sana neler yaptığımızı göstereceğim. En sonunda da senin yapmanı isteyeceğim. Takıldığın yerde ben sana yardımcı olacağım, hiç merak etme olur mu? Çalışma boyunca beni dikkatli bir şekilde dinler ve izlersen, sen de karşılaştığın sorunları kolaylıkla çözebilirsin. Şimdi öncelikle senin için hazırladığım videoyu izleyelim mi, ne dersin?” diyerek öğretime başlar.

1. Aşama: Problem Durum Senaryosu Videosunun İzlenmesi

Bu aşamada, bir problem durumunu içeren örnek senaryo videosu izlenir.

Uygulamacı “Senin için hazırladığım bu videoyu çok dikkatli izle olur mu?” diyerek videoyu izletir.

2. Aşama: Basamakların Model Olunarak Sunumu

Bu aşamada öğrenciye, karşılaştığı bir problemi çözerken sosyal problem çözme modelinin basamaklarını hangi sırayı takip ederek kullanacağına ve nasıl kullanacağına dair benzetişim ortamında model olunur.

Uygulamacı “Videoyu izledik. Şimdi bunu canlandıralım. Beni çok iyi takip et. Anlaştık mı?” der ve izledikleri senaryoyu bir yardımcı ile benzetişim ortamında canlandırarak sunuma başlar.

Örnek Uygulama

Uygulamacı

Katılımcı

- (Ellerini yıkamak için lavaboya gider. Fakat lavaboda sabun yoktur.)
- Evet, ellerimi yıkamak itiyorum fakat sabun yok. Şimdi bir problemle karşılaştım ve kendime bazı sorular sormam gerekiyor.
- (İpucu kartını gösterir.)
- İlk sormam gereken soru “Problem var mı?” sorusu.
- Problem var mı?
- Evet, bir problem var.
- Artık bir problem olduğunu biliyorum. Şimdi bir sonraki adıma geçebilirim.
- (İpucu kartını gösterir.)
- İkinci adımda sormam gereken soru, “Problem ne?” sorusu.
- Problem ne?
- Sabunun olmaması.
- Problemin varlığını belirledikten sonra ne olduğunu da belirledim. Artık problemin ne olduğunu da biliyorum. Şimdi bir sonraki adıma geçebilirim.
- (İpucu kartını gösterir.)

Uygulamacıyı
izler ve dinler.

Uygulamacıyı
izler ve dinler.

Uygulamacıyı

- Üçüncü adımda sormam gereken soru “Neler yapabilirim?” sorusu.
- Neler yapabilirim?
- (1) Yere bakarım. Yere düşmüş olabilir.
- (2) Dolaba bakarım. Dolapta olabilir.
- (3) Birisinden sabun isteyebilirim.
- Problemi ortadan kaldıracak çözüm yollarını belirledim. Şimdi bir sonraki adıma geçebilirim.
- (İpucu kartını gösterir.)
- Dördüncü adımda sormam gereken soru, “Hangisini yapmalıyım?” sorusu.
- Hangisini yapmalıyım?
- Yere bakarım. Yere düşmüş olabilir. (Yere bakarak sabunu arar ama bulamaz.)
- Baktım ama sabunu göremedim, sabun yerde yok. Şimdi son adıma geçebilirim.
- (İpucu kartını gösterir.)
- Beşinci ve son adımda sormam gereken soru “Problem çözüldü mü?” sorusu.
- Problem çözüldü mü?
- Hayır, problem çözümedi. Çünkü yere baktım ama sabunu bulamadım.
- Bu durumda üçüncü yani ürettiğim çözüm önerilerine geri dönüyorum ve problemi çözebileceğini düşündüğüm bir sonraki çözüm önerisini seçip uyguluyorum.
- Bir diğer çözüm önerim dolaba bakmak. Şimdi onu yapayım bakalım sabunu bulup problemi çözebilecek miyim?

izler ve dinler.

Uygulamacıyı
izler ve dinler.

Uygulamacıyı
izler ve dinler.

Uygulamacıyı

- (Dolaba bakar ama sabunu bulamaz.)
- Baktım ama sabun burada da bulamadım. Son soruyu tekrar soruyorum.
- Problem çözüldü mü?
- Hayır, problem çözülmedi. Çünkü dolaba baktım ama dolapta sabun yok.
- Bu durumda tekrar ürettiğim çözüm önerilerine geri dönüyorum ve problemi çözebileceğini düşündüğüm bir başka çözüm önerisini seçip uyguluyorum.
- Bir diğer çözüm önerim birisinden sabun istemek. Şimdi onu yapayım bakalım problemi çözebilecek miyim?
- (Görevli personelin yanına gider.)
- Lavaboda sabun yok bana sabun verebilir misiniz?
- (Görevliden sabunu alır, lavaboya gelir ve ellerini yıkar.)
- Şimdi son soruyu tekrar soruyorum.
- Problem çözüldü mü?
- Evet, problem çözülmedi. Çünkü görevliden sabun aldım ve ellerimi yıkadım.
- Benim hangi soruları sorduğumu, neler yaptığımı ve söylediğimi gördün. Hadi bakalım şimdi sıra sende.

izler ve dinler.

Uygulamacıyı

izler ve dinler.

3. Aşama: Uygulama

Uygulama aşamasında katılımcıdan, karşılaştığı bir problemi çözerken sosyal problem çözme modelinin basamaklarını yerine getirmesi istenir.

Uygulamacı “Biraz önce ben sana karşılaştığımız bir problemi çözerken kullanacağımız adımlarda hangi sırayı izlememiz gerektiği ve bu adımlarda neler yapmamız gerektiğini gösterdim. Şimdi bu aşamada senden benim yaptıklarımı yapmanı isteyeceğim. Takıldığın yer olduğunda ben sana yardımcı olacağım, merak etme. Hazır olduğun zaman başlayabiliriz.” der ve öğrenci hazır olduğunu ifade ettikten sonra uygulamaya başlarlar.



Örnek Uygulama

Uygulamacı

Katılımcı

- Ellerinizi yıka.

(Ellerinizi yıkamak için lavaboya yönelir, sabunu arar ama sabun yoktur.)

- Problem var mı?

- Aferin, çok güzel. “Problem var mı?” diye sordun. Şimdi bu sorunun cevabını ver.

(Katılımcı “Problem var mı?” diye sormazsa)

- İlk adımda hangi soruyu soruyorduk?

- (İpucu kartını gösterir.) “Problem var mı?” sorusunu soruyorduk.

- Evet, bir problem var.

- Harikasın. “Evet, bir problem var”. Çok güzel gidiyorsun. Devam edebilirsin.

(Katılımcı “evet bir problem var” diye cevap vermezse sözel olarak yardımcı olur.)

- “Evet, bir problem var”.

- Problem ne?

- Aferin, harikasın. “Problem ne?” diye sordun. Şimdi bu sorunun cevabını ver.

(Katılımcı “Problem ne?” diye sormazsa)

- İkinci adımda hangi soruyu soruyorduk?

- (İpucu kartını gösterir.) “Problem ne?” sorusunu soruyorduk.

- Süpersin. Devam et.

(Katılımcı “sabun yok” diye cevap vermezse sözel olarak yardımcı olur.)

- Sabun yok.

- Aferin, çok güzel. “Neler yapabilirim?” diye sordun. Şimdi bu sorunun cevabını ver.

(Katılımcı “Neler yapabilirim?” diye sormazsa)

- Üçüncü basamakta hangi soruyu soruyorduk?

(İpucu kartını gösterir.) “Neler yapabilirim?” sorusunu soruyorduk.

- Harikasın. Problemi ortadan kaldıracabilecek çözüm yollarını buldun. Güzel, devam et.

(Katılımcı uygun çözüm yolları üretmezse diye cevap vermezse sözel olarak çözüm önerilerini bulmasına yardımcı olur.)

- Aferin, harikasın. “Hangisini yapmalıyım?” diye sordun. Şimdi bu sorunun cevabını ver.

(Katılımcı “Hangisini yapmalıyım?” diye sormazsa)

- Dördüncü adımda hangi soruyu soruyorduk?

- Sabun yok.

- Neler yapabilirim?

- (1) Yere bakarım. Yere düşmüş olabilir.

- (2) Dolaba bakarım. Dolapta olabilir.

- (3) Birisinden sabun isteyebilirim.

- Hangisini yapmalıyım?

(İpucu kartını gösterir.) “Hangisini yapmalıyım?” sorusunu soruyorduk.

- Süpersin. Harika ilerliyorsun.

(Katılımcı çözüm yollarından birini seçmezse uygun olan çözüm yolunu öğrenciye buldurmak için öğrenciye sözel olarak yardımcı olur.)

- Sen harikasın. “Problem çözüldü mü?” diye sordun. Şimdi bu sorunun cevabını ver.

(Katılımcı “Problem çözüldü mü?” diye sormazsa)

- Beşinci adımda hangi soruyu soruyorduk?

(İpucu kartını gösterir.) “Problem çözüldü mü?” sorusunu soruyorduk.

- Harikasın. Devam et. Şimdi ne yapacaksın?

(Katılımcı “hayır, problem çözülmedi” diye cevap vermezse sözel olarak cevap vermesine yardımcı olur.)

- Evet, süpersin.

(Katılımcı çözüm yollarından bir diğerini seçmezse uygun olan çözüm yolunu öğrenciye

- Yere bakarım. Yere düşmüş olabilir.

(Katılımcı yere bakar, sabun yoktur.)

- Problem çözüldü mü?

- Hayır, problem çözülmedi.

- Diğer çözümü denerim. Dolaba bakarım.
Dolapta olabilir.

(Katılımcı dolaba bakar, sabun yoktur.)

buldurmak için öğrenciye sözel olarak yardımcı olur.)

- Çok iyi gidiyorsun.

(Katılımcı “Problem çözüldü mü?” diye sormazsa)

- Beşinci yani son adımda hangi soruyu soruyorduk?

(İpucu kartını gösterir.) “Problem çözüldü mü?” sorusunu soruyorduk.

- Çok iyisin. Ne yapacaksın peki?

(Katılımcı “hayır, problem çözülmedi” diye cevap vermezse sözel olarak cevap vermesine yardımcı olur.)

Harika. Devam et.

(Katılımcı çözüm yollarından bir diğerini seçmezse uygun olan çözüm yolunu öğrenciye

- Problem çözüldü mü?

- Hayır, problem çözülmedi.

- Diğer çözümü denerim. Birisinden sabun isterim.

(Katılımcı görevli personelin yanına gider.)

- Lavaboda sabun yok bana sabun verebilir misiniz?

(Görevliden sabunu alır, lavaboya gelir ve ellerini yıkar.)

buldurmak için öğrenciye sözel olarak yardımcı olur.)

- Süpersin. Haydi çok az kaldı.

- Aferin sana. Harikaydın. Çok güzel. Problemi çözdün. Çak bakalım.

(Katılımcı “evet, problem çözüldü” diye cevap vermezse sözel olarak cevap vermesine yardımcı olur.)

- Evet, bir problemle karşılaştın ve onu çözmek için her adımda sorman gereken soruları sordun, soruların cevaplarını verdin ve problemi çözdün. Çok başarılıydın. Problem çözmek senin için artık çok kolay olacak. Kendini alkışlayabilirsin. Derse katıldığın için teşekkür ederim. Dersimiz sona erdi. Şimdi ne yapmak istersin?

- Problem çözüldü mü?

- Evet. Problem çözüldü.

Sosyal Problem Çözme Genelleme Oturumu

Katılımcıların öğrendikleri kabul edilen sosyal problem çözme aşamalarını, günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla genelleme oturumları gerçekleştirilir. Genelleme verilerinin toplanmasında öğretim oturumlarında kullanılan problem durumu senaryolarından farklı olarak katılımcı, benzetişim ortamında bir problem durumuyla karşılaştırılır ve sosyal problem çözme modeli basamaklarını takip ederek karşılaştığı problemi çözmesi katılımcıdan beklenir.



Ek-5. Veli Onay Formu**VELİ ONAY FORMU**

Çocuğunuz ve siz bir araştırma projesine davet edilmektesiniz. Karar vermeden önce araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını anlamanız çok önemlidir. Lütfen biraz zaman ayırın ve aşağıdaki bilgileri dikkatlice okuyun.

Bu araştırma, araştırmacı Araştırma Görevlisi Serdar SÖNMEZ tarafından, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Tezi olarak Prof. Dr. İlkur ÇİFCİ TEKİNARSLAN danışmanlığında yürütülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, sosyal problem çözme öğretim programının, zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma süresince çocuklarınıza sosyal problem çözme öğretim programında yer alan basamakların öğretimi yapılacaktır. Uygulama oturumları okul ortamında gerçekleştirilecek olup tüm uygulama oturumları video ile kayıt altına alınacaktır. Araştırma, amaçlanan hedefe ulaşana kadar devam edecektir.

Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu araştırmaya katılmanın çocuğunuza, günlük yaşantısında karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmesini sağlaması ile birlikte, toplum içerisinde daha sosyal olmasını ve farklı kişilerle iletişim kurmasını sağlaması açısından yararı olacaktır. Araştırma sonunda, araştırma sonucu ile bilgi talep etmeniz durumunda, elde edilen bilimsel bilgiler paylaşılacaktır.

Bu araştırmada sizi ve çocuğunuzu olumsuz etkileyebilecek herhangi bir durum olmayacaktır. Uygulamanın istediğiniz anında, diğer katılımcıları etkilemeden araştırmadan çocuğunuzu ayırmak istediğinizi uygulayıcıya herhangi bir neden veya koşul belirtmeden ifade edebilir ve çocuğunuzu ayırabilirsiniz. Bu konuda size olumsuz dönecek herhangi bir sorumluluğunuz yoktur.

Araştırmada, uygulama esnasında sizin ve çocuğunuz dışınızda doğabilecek herhangi bir maddi hasardan, herhangi bir şekilde siz ve çocuğunuz sorumlu tutulmayacaktır. Araştırma süresinde kullanılan bütün materyal, dokümanların

masrafları araştırmacıya ait olup, sizden ve çocuğunuzdan herhangi bir başlık altında ücret talep edilmeyecektir. Araştırmada her türlü sorumluluk araştırmacıya aittir.

Araştırma süresince elde edilen tüm bilgiler ve kişisel detaylar gizli kalacak olup, bilgiler kodlu olarak toplanacaktır. Araştırma süresince toplanan video kayıtları araştırma amacı dışında üçüncü ortam veya kişiler ile paylaşılmayacaktır. Sadece araştırmacı ve danışman tarafından izlenebilecektir.

Bu araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Araştırmaya katılımınızla ilgili herhangi bir Őikâyetiniz varsa Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na (Tel: 03742541310) bildirebilirsiniz. Her tür Őikâyetiniz gizlilikle değerlendirilecek, araştırılacak ve sonuç hakkında tarafınıza bilgi verilecektir.

Araştırma Sorumlusu: Araştırma Görevlisi Serdar SÖNMEZ.

Adres: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez / BOLU.

Tel: 0553 578 74 56

e-mail: serdarsonmez@ibu.edu.tr

	Evet	Hayır
Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yukarıdaki bilgiler size kim tarafından açıklandı? <i>Lütfen ismini yazınız....</i>		

Velinin Adı Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek-6. Sosyal Problem Çözme Öğretim Programında Yer Alan Basamakları Gösteren İpucu Kartları








Ek-7. Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formları

Ek-7.1. Param Yetmedi Senaryosu Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Oturum:

Tarih:

Sosyal Problem Çözme Modeli Basamakları	Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrenciden Beklenen Cevaplar	+ / -
 <u>1. Fark et</u>	Problem/sorun var mı? (Burada bir problem/sorun var mı?)	Evet, bir problem/sorun var. (Evet, Var, Hıhı)	
 <u>2. Anla</u>	Problem/sorun ne?	Parasının yetmemesi. (Parası az, Para yetmedi.)	
 <u>3. Planla</u>	Sen olsan ne yaparsın? (Böyle bir durumda sen olsan ne yaparsın?, Böyle bir durumla karşılaşırsan ne yaparsın?, Sen olsan bu problemi/sorunu nasıl çözersin?)	1. İndirim yapmasını söylerim. (İndirim isterim, 5 TL'ye ver derim.) 2. Paranın geri kalanını sonra getireyim derim. (5 TL sonra vereyim derim, Sonra vereyim derim.) 3. Aldıklarımın birini bırakırım. (Birini bırakırım, biri kalsın, bir tanesini almam.)	
 <u>4. Sec</u>	Hangisini yapmalısın? (Sen olsan hangisini yaparsın?, Sorunu hangisi daha iyi çözer?)	Aldıklarımın birini bırakırım. (Birini bırakırım, biri kalsın, bir tanesini almam.)	
 <u>5. Çöz</u>	Problem/sorun çözüldü mü?	Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü).	

Ek-7.2. TV İzleme Senaryosu Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Oturum:






Tarih:

Sosyal Problem Çözme
Modeli Basamakları

Öğrenciye Sorulan Sorular

Öğrenciden Beklenen Cevaplar

+ / -

	<u>1. Fark et</u>	Problem/sorun var mı? (Burada bir problem/sorun var mı?)	Evet, bir problem/sorun var. (Evet, Var, Hıhı)
	<u>2. Anla</u>	Problem/sorun ne?	Kanalı değiştirmesi. (Kanalı değiştirdi, Değiştirdi)
	<u>3. Planla</u>	Sen olsan ne yaparsın? (Böyle bir durumda sen olsan ne yaparsın?, Böyle bir durumla karşılaşırsan ne yaparsın?, Sen olsan bu problemi/sorunu nasıl çözersin?)	1. Kumandayı vermesini söylerim. (Kumandayı ver derim, ver derim.) 2. İzlediğim kanalı açmasını söylerim. (Geri aç derim, benim izlediğimi aç derim.) 3. Sırayla izleyelim derim. (Önce benim istediğimi izleyelim sonra senin istediğini derim.)
	<u>4. Seç</u>	Hangisini yapmalısın? (Sen olsan hangisini yaparsın?, Sorunu hangisi daha iyi çözer?)	Sırayla izleyelim demeliyim. (Önce benim istediğimi izleyelim sonra senin istediğini derim.)
	<u>5. Çöz</u>	Problem/sorun çözüldü mü?	Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü).

Ek-7.3. Yapboz Senaryosu Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Oturum:






Tarih:

Sosyal Problem Çözme
Modeli Basamakları

Öğrenciye Sorulan Sorular

Öğrenciden Beklenen Cevaplar

+ / -

	<u>1. Fark et</u>	Problem/sorun var mı? (Burada bir problem/sorun var mı?)	Evet, bir problem/sorun var. (Evet, Var, Hıhı)
	<u>2. Anla</u>	Problem/sorun ne?	Yapboz parçalarını alması. (Parçaları aldı, Oyununu bozdu.)
	<u>3. Planla</u>	Sen olsan ne yaparsın? (Böyle bir durumda sen olsan ne yaparsın?, Böyle bir durumla karşılaşırsan ne yaparsın?, Sen olsan bu problemi/sorunu nasıl çözersin?)	1. Parçaları geri vermesini söylerim. (Geri ver derim, Parçaları ver derim.) 2. Diğer yapbozu almasını söylerim. (Diğerini al derim.) 3. Birlikte yapalım derim. (Beraber yapalım derim, Sen de yap derim.)
	<u>4. Sec</u>	Hangisini yapmalısın? (Sen olsan hangisini yaparsın?, Sorunu hangisi daha iyi çözer?)	Birlikte yapalım derim. (Beraber yapalım derim, Sen de yap derim.)
	<u>5. Çöz</u>	Problem/sorun çözüldü mü?	Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü).

Ek-7.4. Sabun Yok Senaryosu Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Oturum:






Tarih:

Sosyal Problem Çözme
Modeli Basamakları

Öğrenciye Sorulan Sorular

Öğrenciden Beklenen Cevaplar

+ / -






	<u>1. Fark et</u>	Problem/sorun var mı? (Burada bir problem/sorun var mı?)	Evet, bir problem/sorun var. (Evet, Var, Hıhı)
	<u>2. Anla</u>	Problem/sorun ne?	Sabunun olmaması. (Sabun yok)
	<u>3. Planla</u>	Sen olsan ne yaparsın? (Böyle bir durumda sen olsan ne yaparsın?, Böyle bir durumla karşılaşırsan ne yaparsın?, Sen olsan bu problemi/sorunu nasıl çözersin?)	1. Yere bakarım. (Yere düşmüş olabilir, Düşmüş olabilir.) 2. Dolaba bakarım. (Dolapta olabilir.) 3. Görevliden isterim. (Sabun isterim, Yardım isterim.)
	<u>4. Sec</u>	Hangisini yapmalısın? (Sen olsan hangisini yaparsın?, Sorunu hangisi daha iyi çözer?)	Görevliden isterim. (Sabun isterim, Yardım isterim.)
	<u>5. Çöz</u>	Problem/sorun çözüldü mü?	Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü).

Ek-7.5. Birlikte Oynayalım mı? Senaryosu Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Oturum:

Tarih:






Sosyal Problem Çözme Modeli Basamakları	Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrenciden Beklenen Cevaplar	+ / -
 <u>1. Fark et</u>	Problem/sorun var mı? (Burada bir problem/sorun var mı?)	Evet, bir problem/sorun var. (Evet, Var, Hıhı)	
 <u>2. Anla</u>	Problem/sorun ne?	Oyun teklifini kabul etmemesi. (Oynamak istememesi, Teklifini reddetmesi)	
 <u>3. Planla</u>	Sen olsan ne yaparsın? (Böyle bir durumda sen olsan ne yaparsın?, Böyle bir durumla karşılaşırsan ne yaparsın?, Sen olsan bu problemi/sorunu nasıl çözersin?)	1. Israr ederim. (Hadi oynayalım derim, Benimle oyna derim.) 2. Oyunun bitince birlikte oynayalım derim. (Oyunun bitince oynayalım derim, Bundan sonra oynayalım derim.)	
 <u>4. Seç</u>	Hangisini yapmalısın? (Sen olsan hangisini yaparsın?, Sorunu hangisi daha iyi çözer?)	Oyunun bitince birlikte oynayalım derim. (Oyunun bitince oynayalım derim, Bundan sonra oynayalım derim.)	
 <u>5. Çöz</u>	Problem/sorun çözüldü mü?	Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü).	

Ek-7.6. Önüne Geçme Senaryosu Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Oturum:

Tarih:

Sosyal Problem Çözme Modeli Basamakları	Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrenciden Beklenen Cevaplar	+ / -
 <u>1. Fark et</u>	Problem/sorun var mı? (Burada bir problem/sorun var mı?)	Evet, bir problem/sorun var. (Evet, Var, Hıhı)	
 <u>2. Anla</u>	Problem/sorun ne?	Önüne geçmesi. (Önüne geçti, Sıraya girmede, Yanlış yere geçti.)	
 <u>3. Planla</u>	Sen olsan ne yaparsın? (Böyle bir durumda sen olsan ne yaparsın?, Böyle bir durumla karşılaşırsan ne yaparsın?, Sen olsan bu problemi/sorunu nasıl çözersin?)	1. Arkama geçmesini söylerim. (Arkama geç derim, Sıraya geç derim, Burası benim sıram derim.) 2. Görevliden sıraya geçmesini söylemesini isterim. (Kasiyere söylerim, Görevliye söylerim.)	
 <u>4. Seç</u>	Hangisini yapmalısın? (Sen olsan hangisini yaparsın?, Sorunu hangisi daha iyi çözer?)	Görevliden sıraya geçmesini söylemesini isterim. (Kasiyere söylerim, Görevliye söylerim.)	
 <u>5. Çöz</u>	Problem/sorun çözüldü mü?	Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü).	

Ek-8. Öğretim Oturumları Veri Toplama Formları

Ek-8.1. Param Yetmedi Senaryosu Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Oturum:

Tarih:

	Beceri Basamakları	+ / -
1	“Problem var mı?” sorusunu sorar.	
2	“Evet, bir problem var.” cevabını verir.	
3	“Problem ne?” sorusunu sorar.	
4	“Paramın yetmemesi. (Param az, Param yetmedi.)” cevabını verir.	
5	“Neler yapabilirim?” sorusunu sorar.	
6	“1. İndirim yapmasını söylerim. (İndirim isterim, 5 TL’ye ver derim.) 2. Paranın geri kalanını sonra getireyim derim. (2 TL sonra vereyim derim, Sonra vereyim derim.) 3. Aldıklarımın birini bırakabilirim. (Birini bırakırım, biri kalsın, bir tanesini almam.)” cevabını verir.	
7	“Hangisini yapmalıyım?” sorusunu sorar.	
8	“Aldıklarımın birini bırakayım. (Birini bırakayım, bir tanesini almayayım.)” cevabını verir.	
9	“Problem çözüldü mü?” sorusunu sorar.	
10	“Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü, Çözdüm)” cevabını verir.	

Ek-8.2. TV İzleme Senaryosu Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Oturum:

Tarih:

	Beceri Basamakları	+ / -
1	“Problem var mı?” sorusunu sorar.	
2	“Evet, bir problem var.” cevabını verir.	
3	“Problem ne?” sorusunu sorar.	
4	“Kanalı değiştirmesi. (Kanalı değiştirdi, Değiştirdi)” cevabını verir.	
5	“Neler yapabilirim?” sorusunu sorar.	
6	“1. Kumandayı vermesini söylerim. (Kumandayı ver derim, ver derim.) 2. İzlediğim kanalı açmasını söylerim. (Geri aç derim, benim izlediğimi aç derim.) 3. Sırayla izleyelim derim. (Önce benim istediğimi izleyelim sonra senin istediğini derim.)” cevabını verir.	
7	“Hangisini yapmalıyım?” sorusunu sorar.	
8	“Sırayla izleyelim. (Önce benim istediğimi izleyelim sonra senin istediğini.)” cevabını verir.	
9	“Problem çözüldü mü?” sorusunu sorar.	
10	“Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü, Çözdüm)” cevabını verir.	

Ek-8.3. Yapboz Senaryosu Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Oturum:

Tarih:

	Beceri Basamakları	+ / -
1	“Problem var mı?” sorusunu sorar.	
2	“Evet, bir problem var.” cevabını verir.	
3	“Problem ne?” sorusunu sorar.	
4	“Yapboz parçalarımı alması. (Parçaları aldı, Oyunumu bozdu.)” cevabını verir.	
5	“Neler yapabilirim?” sorusunu sorar.	
6	“1. Parçaları geri vermesini söylerim. (Geri ver derim, Parçaları ver derim.) 2. Başka bir yapbozu oynamasını söylerim. (Diğerini al derim, başka oyun oyna derim.) 3. Birlikte yapalım derim. (Beraber yapalım derim, Sen de yap derim.)” cevabını verir.	
7	“Hangisini yapmalıyım?” sorusunu sorar.	
8	“Birlikte yapalım. (Beraber yapalım, Sen de yap.)” cevabını verir.	
9	“Problem çözüldü mü?” sorusunu sorar.	
10	“Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü, Çözdüm)” cevabını verir.	

Ek-9 Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formları

Ek-9.1. Param Yetmedi Senaryosu Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Oturum:

Tarih:

	Beceri Basamakları	+ / -
1	“Problem var mı?” sorusunu sorar.	
2	“Evet, bir problem var.” cevabını verir.	
3	“Problem ne?” sorusunu sorar.	
4	“Paramın yetmemesi. (Param az, Param yetmedi.)” cevabını verir.	
5	“Neler yapabilirim?” sorusunu sorar.	
6	“1. İndirim yapmasını söylerim. (İndirim isterim, 5 TL’ye ver derim.) 2. Paranın geri kalanını sonra getireyim derim. (2 TL sonra vereyim derim, Sonra vereyim derim.) 3. Aldıklarımın birini bırakabilirim. (Birini bırakırım, biri kalsın, bir tanesini almam.)” cevabını verir.	
7	“Hangisini yapmalıyım?” sorusunu sorar.	
8	“Aldıklarımın birini bırakayım. (Birini bırakayım, bir tanesini almayayım.)” cevabını verir.	
9	“Problem çözüldü mü?” sorusunu sorar.	
10	“Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü, Çözdüm)” cevabını verir.	

Ek-9.2. TV İzleme Senaryosu Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Oturum:

Tarih:

	Beceri Basamakları	+ / -
1	“Problem var mı?” sorusunu sorar.	
2	“Evet, bir problem var.” cevabını verir.	
3	“Problem ne?” sorusunu sorar.	
4	“Kanalı değiştirmesi. (Kanalı değiştirdi, Değiştirdi)” cevabını verir.	
5	“Neler yapabilirim?” sorusunu sorar.	
6	“1. Kumandayı vermesini söylerim. (Kumandayı ver derim, ver derim.) 2. İzlediğim kanalı açmasını söylerim. (Geri aç derim, benim izlediğimi aç derim.) 3. Sırayla izleyelim derim. (Önce benim istediğimi izleyelim sonra senin istediğini derim.)” cevabını verir.	
7	“Hangisini yapmalıyım?” sorusunu sorar.	
8	“Sırayla izleyelim. (Önce benim istediğimi izleyelim sonra senin istediğini.)” cevabını verir.	
9	“Problem çözüldü mü?” sorusunu sorar.	
10	“Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü, Çözdüm)” cevabını verir.	

Ek-9.3. Yapboz Senaryosu Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Oturum:

Tarih:

	Beceri Basamakları	+ / -
1	“Problem var mı?” sorusunu sorar.	
2	“Evet, bir problem var.” cevabını verir.	
3	“Problem ne?” sorusunu sorar.	
4	“Yapboz parçalarını alması. (Parçaları aldı, Oyunumu bozdu.)” cevabını verir.	
5	“Neler yapabilirim?” sorusunu sorar.	
6	“1. Parçaları geri vermesini söylerim. (Geri ver derim, Parçaları ver derim.) 2. Başka bir yapbozu oynamasını söylerim. (Diğerini al derim, başka oyun oyna derim.) 3. Birlikte yapalım derim. (Beraber yapalım derim, Sen de yap derim.)” cevabını verir.	
7	“Hangisini yapmalıyım?” sorusunu sorar.	
8	“Birlikte yapalım. (Beraber yapalım, Sen de yap.)” cevabını verir.	
9	“Problem çözüldü mü?” sorusunu sorar.	
10	“Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü, Çözdüm)” cevabını verir.	

Ek-10. Genelleme Oturumları Veri Toplama Formları**Ek-10.1. Sabun Yok Senaryosu Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu****Öğrencinin Adı Soyadı:****Oturum:****Tarih:**

	Beceri Basamakları	+ / -
1	“Problem var mı?” sorusunu sorar.	
2	“Evet, bir problem var.” cevabını verir.	
3	“Problem ne?” sorusunu sorar.	
4	“Sabunun olmaması. (Sabun yok)” cevabını verir.	
5	“Neler yapabilirim?” sorusunu sorar.	
6	<p>Üretilen çözüm önerileri:</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>Örnek: Yere bakarım (Yere düşmüş olabilir, Düşmüş olabilir), Dolaba bakarım (Dolapta olabilir), Görevliden isterim (Sabun isterim), Birisinden yardım isterim (Birisine sorarım).</p>	
7	“Hangisini yapmalıyım?” sorusunu sorar.	
8	Üretilen çözüm önerilerinden birini söyler/yapar.	
9	“Problem çözüldü mü?” sorusunu sorar.	
10	“Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü, Çözdüm)” cevabını verir.	

Ek-10.2. Birlikte Oynayalım mı? Senaryosu Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Oturum:

Tarih:

	Beceri Basamakları	+ / -
1	“Problem var mı?” sorusunu sorar.	
2	“Evet, bir problem var.” cevabını verir.	
3	“Problem ne?” sorusunu sorar.	
4	“Oyundan ayrılması. (Oyunu bırakması, Gitmesi)” cevabını verir.	
5	“Neler yapabilirim?” sorusunu sorar.	
6	<p>Üretilen çözüm önerileri:</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>Örnek: Oyuna dön derim (Geri dön derim, Gel derim.), Başka oyun oynayalım derim (Başka bir şey oynayalım derim, Senin istediğini oynayalım derim.), Başka bir arkadaşım ile oynarım (Başka bir arkadaşım ile oynayalım mı diye sorarım.)” cevabını verir.</p>	
7	“Hangisini yapmalıyım?” sorusunu sorar.	
8	Üretilen çözüm önerilerinden birini söyler/yapar.	
9	“Problem çözüldü mü?” sorusunu sorar.	
10	“Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü, Çözdüm)” cevabını verir.	

Ek-10.3. Önüne Geçme Senaryosu Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Oturum:

Tarih:

	Beceri Basamakları	+ / -
1	“Problem var mı?” sorusunu sorar.	
2	“Evet, bir problem var.” cevabını verir.	
3	“Problem ne?” sorusunu sorar.	
4	“Önüne geçmesi. (Önüne geçti, Sıraya girmedi, Yanlış yere geçti.)” cevabını verir.	
5	“Neler yapabilirim?” sorusunu sorar.	
6	<p>Üretilen çözüm önerileri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. <p>Örnek: Arkama geçmesini söylerim (Arkama geç derim, Sıraya geç derim, Burası benim sıram derim.), Kasiyerden sıraya geçmesini söylemesini isterim. (Kasiyere söylerim, Görevliye söylerim.)” cevabını verir.</p>	
7	“Hangisini yapmalıyım?” sorusunu sorar.	
8	Üretilen çözüm önerilerinden birini söyler/yapar.	
9	“Problem çözüldü mü?” sorusunu sorar.	
10	“Evet, problem çözüldü. (Evet, Çözüldü, Çözdüm)” cevabını verir.	

Ek-11. Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu

Gözlemci:

		Başlama	Uygulama	Toplu Yoklama	İzleme	Genelleme
1.	Oturum Sayısı					
	Katılımcı Başarı Yüzdesi					
2.	Oturum Sayısı					
	Katılımcı Başarı Yüzdesi					
3.	Oturum Sayısı					
	Katılımcı Başarı Yüzdesi					
4.	Oturum Sayısı					
	Katılımcı Başarı Yüzdesi					
5.	Oturum Sayısı					
	Katılımcı Başarı Yüzdesi					
6.	Oturum Sayısı					
	Katılımcı Başarı Yüzdesi					
7.	Oturum Sayısı					
	Katılımcı Başarı Yüzdesi					
8.	Oturum Sayısı					
	Katılımcı Başarı Yüzdesi					
9.	Oturum Sayısı					
	Katılımcı Başarı Yüzdesi					

Ek-12. Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formları

Ek-12.1. Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Gözlenen Katılımcı:

Gözlemci:

Uygulamacı Davranışları	Oturumlar		
1. Ortamı ve araç-gereçleri hazırlar.			
2. Öğrencinin dikkatini çeker.			
3. Çalışmanın amacını/gerekçesini açıklar.			
4. Katılımcıya bir problem durumu videosu izletir.			
5. “Burada bir problem var mı?” sorusunu sorar.			
6. Katılımcı yanlış tepkide bulunursa ya da tepkisiz kalırsa teşekkür ederek oturumu sonlandırır. Katılımcı doğru tepkide bulunursa “Problem ne?” sorusunu sorar.			
7. Katılımcı yanlış tepkide bulunursa ya da tepkisiz kalırsa teşekkür ederek oturumu sonlandırır. Katılımcı doğru tepkide bulunursa “Böyle bir durumda sen olsan ne yaparsın?” sorusunu sorar.			
8. Katılımcı yanlış tepkide bulunursa ya da tepkisiz kalırsa teşekkür ederek oturumu sonlandırır. Katılımcı doğru tepkide bulunursa “Sen olsan hangisini yaparsın?” sorusunu sorar.			
9. Katılımcı yanlış tepkide bulunursa ya da tepkisiz kalırsa teşekkür ederek oturumu sonlandırır. Katılımcı doğru tepkide bulunursa “Problem çözüldü mü?” sorusunu sorar.			
10. Katılımcı yanlış tepkide bulunursa, tepkisiz kalırsa ya da doğru tepkide bulunursa teşekkür ederek oturumu sonlandırır.			

Ek-12.3. Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu**Gözlenen Katılımcı:****Gözlemci:****Oturum Evresi:**

Uygulamacı Davranışları	Oturumlar
1. Ortamı ve araç-gereçleri hazırlar.	
2. Karşılaştığı problemi çözmesi için katılımcıya yönerge verir.	
3. Katılımcının soruları kendi kendine sormasını ve cevaplmasını takip eder.	
4. Çalışma sonunda teşekkür eder ve katılımcıyı ödüllendirir.	

Ek-12.4. Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu**Gözlenen Katılımcı:****Gözlemci:**

Uygulamacı Davranışları	Oturum
1. Ortamı ve araç-gereçleri hazırlar.	
2. Katılımcıyı bir problem durumuyla karşılaştırır.	
3. Karşılaştığı problemi çözmesi için katılımcıya yönerge verir.	
4. Katılımcının soruları kendi kendine sormasını ve cevaplamasını takip eder.	
5. Tüm süreci tamamlaması için katılımcının yanlış davranışlarında veya tepkisiz kalmasında ipucu vererek süreci tamamlamasına fırsat verir.	
6. Çalışma sonunda teşekkür eder ve katılımcıyı ödüllendirir.	

Ek-13. Sosyal Geçerlilik Soruları**Öğretmenlere sorulan sosyal geçerlilik soruları**

1. Bu çalışmadan sonra öğrencinizin karşılaştığı problemleri tek başına çözme becerisinde ne gibi değişiklikler oldu?
2. Bu çalışmaların yapılabilirliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?
3. Öğrencinizin, sosyal problem çözme yi kazanmasının önemi hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Öğrencilere sorulan sosyal geçerlilik soruları

1. Bu çalışmadan neler öğrendin?
2. Bu çalışmanın sana ne yararı oldu?
3. Başka neler öğrenmek istersin?

Ek-14. Etik Kurul İzni



Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

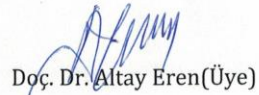
Serdar SÖNMEZ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim ABD

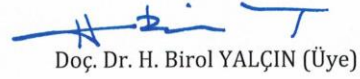
Sayın Serdar SÖNMEZ,

“Sosyal Problem Çözme Öğretim Programının Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler Üzerindeki Etkililiği” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 02.03.2017 tarihli yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2017/70) kurulumuzun 08.03.2017 tarihli ve 2017/03 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

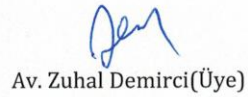

Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Doç. Dr. Altay Eren (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhale Demirci (Üye)

Ek-15. Araştırma İzni

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39307281-605.01-E.17221625

24.09.2018

Konu : Araştırma İzin Olur Tebliği
(Serdar SÖNMEZ)

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Abant İzzet Baysal Üniversitesi' nin 14/09/2018 tarih ve 12342 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 24/09/2018 tarih ve 17188901 sayılı oluru.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Serdar SÖNMEZ' in "Sosyal Problem Çözme Becerisi Öğretim Programının Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler Üzerindeki Etkililiği" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı özel eğitim okullarında uygulama yapmak isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Yusuf CENGİZ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgi (b) olur (1 sayfa)

Dağıtım:
Abant İzzet Baysal Üniversitesine
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
Merkez Özel Eğitim Okul ve Kurum Müdürlükleri

Güvenli Elektronik
İmzalı Aslı ile Aynıdır.
24 Eylül 2018.

Murat AYDIN
Bolu M.E.M. Destek Hizmetleri

Adres: Aktaş mah. Şehit Güven Keskin cad. No:20 Merkez/BOLU
Elektronik Ağ: <http://bolu.meb.gov.tr>
e-posta: stratejigelistirme14@meb.gov.tr

Bilgi için: Hilal AKÇALI
Tel: 0 (374) 280 14 43
Faks: 0 (374) 280 14 50

Bu cvrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f23f-9cf1-3c4d-96cc-f33a kodu ile teyit edilebilir.

Ek-16. Özgeçmiş

Serdar Sönmez

E-mail : serdarsonmez@live.com

ÖĞRENİM BİLGİSİ

2014 - 2020: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı, Doktora

Tez Adı: Sosyal Problem Çözme Öğretim Programının Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler Üzerindeki Etkililiği

Danışman: Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

2009 - 2014: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans

Tez Adı: Öğretmenlerin Zihin Engelli Öğrencilerin Matematik Beceri Kavram ve İşlemlerini Değerlendirme Sürecinde Yaptıklarının Belirlenmesi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ

2005-2009: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği

İŞ TECRÜBESİ

2013 – 2020: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Araştırma Görevlisi (Görevlendirme), BOLU

2012 – 2013: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Araştırma Görevlisi, TOKAT

2009 – 2012: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Araştırma Görevlisi, AĞRI

ESERLER

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. Sönmez, S., Karabulut, H. A., Kot, M., & Tekinarslan, İ. Ç. (2018). Türkiye’de zihin yetersizliği olan bireylerle sosyal beceri öğretimi alanında gerçekleştirilen tek denekli araştırmaların incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 429-455.
2. Kot, M., Sönmez, S., & Eratay, E. (2018). Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin yaşadıkları zorluklar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 85-96.
3. Sönmez, S., & Yıkılmış, A. (2017). Öğretmenlerin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Matematik Becerilerini Değerlendirme Sürecinde Yaptıklarının Belirlenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 293-318.
4. Kot, M., Sönmez, S., & Yıkılmış, A. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere toplama işlemi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan nokta belirleme tekniği ile sayı doğrusu stratejisinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(02), 253-269.
5. Sönmez, S., Kot, M., & Pınar, E. S. (2017). Türkiye’de Karşılaştırmalı Tek Denekli Araştırma Modellerinin Kullanıldığı Araştırmaların İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 350-371.
6. Kot, M., Sönmez, S., Yıkılmış, A., & Cora-İnce, N. (2016). İşitme yetersizliği olan öğrencilere eldeli toplama işlemi öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkililiği. *Current Research in Education*, 2(1), 17-28.
7. Kot, M., Sönmez, S., Yıkılmış, A., & Çifci Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 231-246.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler :

1. Sönmez, S., & Çifci Tekinarslan, İ. (2017). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerle Yapılan Sosyal Problem Çözme Çalışmalarının İncelenmesi. 3rd International Conference on Social Sciences and Education Research (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
2. Sönmez, S., & Çifci Tekinarslan, İ. (2017). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Günlük Yaşamda Karşılaştıkları Sosyal Problemler ve Çözüm Yolları. 3rd International Conference on Social Sciences and Education Research (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
3. Sönmez, S., & Çifci Tekinarslan, İ. (2016). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Aile Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. III. ELMIS (TT and VES) Uluslararası Özel Eğitim Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
4. Kot, M., Sönmez, S., Yıkılmış, A., & Çifci Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencisine Yönelik Uygulamaları. IV. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

C. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

1. Kot, M., Sönmez, S., & Eratay, E. (2015). Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin yaşadıkları zorluklar. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
2. Sönmez, S., & Yıkılmış, A. (2014). Öğretmenlerin Zihin Engelli Öğrencilerin Matematik Beceri Kavram ve İşlemlerini Değerlendirme Sürecinde Yaptıklarının Belirlenmesi. 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).