



**İLKOKUL BÜTÜNLEŞTİRME SINIFLARINA
DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK
SOSYAL BECERİ EĞİTİM PROGRAMI
HAZIRLAMA SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Ebru YALÇINTUĞ

Eskişehir 2023

**İLKOKUL BÜTÜNLEŞTİRME SINIFLARINA DEVAM EDEN
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK SOSYAL BECERİ EĞİTİM PROGRAMI
HAZIRLAMA SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

Ebru YALÇINTUĞ

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Programı İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof.Dr. Hasan GÜRGÜR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat 2023

JÜRI ONAY BELGESİ



ÖZET
İLKOKUL BÜTÜNLEŞTİRME SINIFLARINA DEVAM EDEN
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK SOSYAL BECERİ EĞİTİM PROGRAMI
HAZIRLAMA SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Ebru YALÇINTUĞ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2023

Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda sadece öğrencilerin aynı ortamda olması yeterli görülmemekte, ayrıca öğrencilerin sınıfa kabullerinin sağlanması ve aidiyet duygularının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu ortamlarda eğitim gören özel gereksinimli, yabancı uyruklu ve risk grubunda bulunan öğrencilerin kendilerini ifade etme, ilişki kurma gibi birçok sosyal beceri alanında sorunlar yaşaması bütünleştirmenin temellerinden biri olan kabul ve aidiyet durumunun önünde bir engel olarak görülmektedir. Bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü ilkökul sınıflarında eğitim gören öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek adına hazırlanacak bir sosyal beceri eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, ilkökul öğrencileri çalışılmıştır. Programın geliştirilmesi için öncelikle gözlemler, görüşmeler ve sosyometri aracılığıyla veriler toplanmış, buradan elde edilen bilgilerle öğrencilerin empati, iş birliği, oyun oynama, kurallara uyma gibi çeşitli becerilerini geliştirmeye yönelik, öğretimlerin yapıldığı ve uygulamaya dayalı bir program geliştirilmiştir. Uygulama süreci derslerde çekilen videolar, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve öğrencilerin doldurduğu sosyometri formlarıyla incelenmiştir. Yapılan bu incelemeler sonucunda ulaşılan bulgular, öğrencilerin süreçte hedeflenen davranışları geliştirdiklerini, sınıf içi kabul ve geup içi etkinliklerde tercih edilmelerin arttığını ve öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerinin geliştiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Bütünleştirme, İlkokul dönemi, Sosyal beceri eğitimi, Eylem araştırması

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE PROCESS OF PREPARING SOCIAL SKILLS EDUCATION PROGRAM FOR STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL INCLUSION CLASSES

Ebru YALÇINTUĞ

Department of Special Education

Programme in Education of Hearing Impaired

Anadolu University, Graduate School Educational Sciences, February, 2023

Supervisor: Prof.Dr. Hasan GÜRGÜR

In the classrooms where inclusion practices are carried out, it is not enough for the students to be in the same environment, but it is also necessary to ensure the acceptance of the students to the class and develop their sense of belonging. In case that students with special needs, foreign students and student at risk group who study in these settings experience problems in many social skills areas such as expressing themselves, establishing relationships is seen as an obstacle to acceptance and belonging, which is one of the foundations of inclusion. In this research, which aimed to examine the development and implementation of a social skills training program to be prepared in order to improve the social skills of students studying in primary school classes was studied in a primary school where inclusion practices is carried out. In order to develop the program, first of all, data were collected through observations, interviews and sociometry, and with the information obtained from these sources, a program based on teaching and practice was developed to improve students' various skills such as empathy, cooperation, playing games, and adapting the rules. Practices were implemented with activities held once a week for 20 weeks. The implementation process was examined with the videos taken in the lessons, the interviews with the teachers and the sociometry forms filled by the students. The findings obtained as a result of these examinations show that the students developed the targeted behaviors in the process, acceptance and preference in the classroom increased, and communication of the students with each other improved.

Key Words: Inclusion, Primary school, Social skills training, Action research

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ebru YALÇINTUĞ

ÖNSÖZ

Tezin katılım belirleme sürecinden, okulun belirlenmesine, öğretmenlerle iletişime geçilmesinden, veri toplanmasına ve bitimine kadar her an yanımda olan, desteğini her zaman hissettiren, düştüğümde kaldıran değerli danışmanın Prof. Dr. Hasan Gürgür'e teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın her anında destek olan, değerli katılarını ve yardımlarını esirgemeyen, sürecin her aşamasına dahil olan tez izleme komitemin sevgili üyeleri Prof. Dr. Serhat Odluyurt'a ve Dr. Öğr. Üyesi Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu'na çok teşekkür ederim.

İş arkadaşından öte, burada olduğum süre boyunca yanımda olan, bu yola beraber başladığım, birlikte büyüdüğümüz, araştırmanın her aşamasında yanımda olan Dr. Öğr. Üyesi Emel Ertürk Mustul, Arş. Gör. Dr. Esra Genç ve Uzman Abdullah Genç'e teşekkür ederim. Ayrıca süreç boyunca uzman olarak her adımda danıştığım, öğretim konusunda ve etkinlikleri hazırlamakta desteğini esirgemeyen ve zamanını ayıran Dr. Öğr. Üyesi Gamze Ülker Tümlü, iyi ki yolumuz kesişmiş. Sürecin başında bütün çalışmalarımızı gözden geçiren, programın bir bütün haline gelmesine destek olan Dr. Öğr. Üyesi Derya Atik Kara'ya teşekkürü borç bilirim.

Tez jürimde yer alarak zaman ayırdıkları, değerli görüş ve önerileriyle araştırmama katkı sağladıkları için Prof. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu'na ve Prof. Dr. Berrin Baydık'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında gönüllü olarak katılan bütün öğretmenlere, birlikte yedi ay geçirdiğimiz uygulama okulundaki bütün personele ve en önemlisi beraber çok eğlendiğimiz öğrencilere şükranlarımı sunarım, iyi ki varsınız.

Üniversite ve bu sürece başladığım günden beri, 14 senedir bir arada olduğum; en mutlu ve en acı anlarıma tanık olan, benim dostlarım, canlarım ve ailemizin teyze ve dayısı olan Esra ve Tamer'e her zaman orada olduğunuz için teşekkür ederim. Burada yolumuz kesiştiği bütün arkadaşlarım, bana her gün yeni bir şey öğrettiniz. Birbirimize destek olduğumuz anlar, yürüdüğümüz yollar, hayatımıza girenler ve çıkanlarla bir devir muhteşemdik. Dilerim yıllar yıllar sonra da yine böyle kalırız.

Tabi ki canım dostlarım, yaklaşık 18 senedir hiç kopmayan bağımızla yanımda olduğunuz için teşekkür ederim. Değerinizi ve içimdeki sevginizi anlatamam. Siz olmasaydınız diye bir senaryo bile yok kafamda, iyi ki varsınız. Elif, Büşra, Gökçe ve Mesut nice yıllara.

Beni ben yapan, karşılıksız sevgiyi ilk öğrendiğim yer olan, beni bir kozaya sarmaktansa hep uçmama izin veren, güçlü anneme, canım babama ve beni abla yapan kardeşlerime çok teşekkür ederim. Varlığınız bana hep güç kattı.

Hayatımın benim seçtiğim köşesi, ilk elini tuttuğum günden beri bir gün bile beni yanıltmayan, mutluluğumu paylaştığım Oğuz Yalçıntuğ, iyi ki bir araya gelmişiz. Ve önce yeterli olan canım Alim, uykusuz gecelerim, gülen gözlerim, sabrım, sevgim, iyi olan her şeyim, bütün kötülöklere ‘Olsun’ deyişim... Bu tez yazılırken ‘yapabilirsin’ dediğın için, her ‘anne’ deyişin için, hergün en az bir kere beni güldürdüğün için teşekkür ederim. Dilerim bir ömür sana layık olabilirim.

Ebru YALÇINTUĞ

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ ONAY BELGESİ.....	ii
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ	xviii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xix
1.GİRİŞ.....	1
1.2. Amaç	3
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar.....	6
2. ALANYAZIN.....	8
1.1.Sosyal Yeterlilik	10
1.2.Sosyal Beceri	12
1.3.Bütünleştirme, İlkokul Dönemi ve Sosyal Beceri.....	14
1.4.Sosyal Olarak Yetersiz Olma.....	17
2.5.Sosyal Beceri Eğitimi	19
2.6.İlgili Araştırmalar	23
3.YÖNTEM.....	28
3.1.Araştırma Deseni	28
3.2.Katılımcılar	30
3.2.1.Gereksinim belirleme sürecinin katılımcıları	31

3.2.2. Programın geliştirilmesinde rol oynayan ekip üyeleri olarak katılımcılar	33
3.2.3. Programın uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin katılımcıları	34
3.2.4. Katılımcı olarak araştırmacının rolü	35
3.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortam	36
3.4. Araştırma Süreci	40
3.4.1. Geliştirilen programın kuramsal dayanakları	41
3.4.1.1. Program geliştirme süreci	41
3.4.2. Programın Uygulanması	44
3.4.3. Programın değerlendirilmesi	44
3.5. Veri Toplama Teknikleri	45
3.5.1. Yarı yapılandırılmış görüşme	46
3.5.2. Gözlem	48
3.5.3. Video	50
3.5.4. Doküman incelemesi	51
3.5.5. Sosyometri	52
3.5.6. Araştırmacı günlüğü	52
3.6. Verilerin Analizi	52
3.7. İnanırcılık ve Sağlamlık	53
3.8. Araştırma Etiği	54
4. BULGULAR	56
4.1. Gereksinimlerin Belirlenmesi ve Programın Geliştirilmesi Süreci	56
4.1.1. Gereksinim belirleme birinci aşama	57
4.1.1.1. Öğrencilerin sosyal becerileri	58
4.1.1.1.1. Özel gereksinimli öğrencilerin davranışları	58
4.1.1.1.2. Geçici koruma altında bulunan yabancı uyruklu öğrencinin davranışları	60

4.1.1.1.3. Sınıftaki diğer öğrencilerin davranışları	61
4.1.1.2. Öğrencilerin ilişkileri	65
4.1.1.2.1. Özel gereksinimli öğrencinin ilişkileri	65
4.1.1.2.2. Geçici koruma altındaki yabancı uyruklu öğrencinin ilişkileri.....	67
4.1.1.2.3. Öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri	68
4.1.1.2.4. Öğrencilerin öğretmen ile ilişkileri	70
4.1.2. Gereksinim belirleme süreci ikinci aşama	71
4.1.2.1. Öğrencilerin sosyal becerileri.....	71
4.1.2.1.1. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri.....	71
4.1.2.1.2. Geçici koruma altındaki yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal becerileri.....	72
4.1.2.1.3. Normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal becerileri	73
4.1.2.2. Pandemi sonrasında yaşanan değişimler	73
4.1.2.2.1. Öğrencilerde yaşanan değişimler	73
4.1.2.2.2. Yaşanan değişimlerin nedenleri	74
4.1.2.3. Öğretmenlerin öğrencileri desteklemek adına yaptıkları.....	74
4.1.2.3.1. Özel gereksinimli öğrenci için yapılanlar.....	75
4.1.2.3.2. Ders içinde yapılanlar	75
4.1.2.3.3. Yapılan etkinlikler.....	75
4.1.2.4. Öğretmenlerin gereksinimleri	76
4.1.2.4.1. Öğrencilerin eğitiminde ihtiyaç duyulanlar	76
4.1.2.4.2. Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için ihtiyaç duyulanlar	76
4.1.2.5. Sosyal beceri eğitiminde yapılması gerekenler	77
4.1.2.5.1. İçerikte olması gerekenler	77
4.1.2.5.2. Sunuş aşamasında olması gerekenler	78
4.1.3. Gereksinim belirleme aşaması bulgularının özeti	78

4.1.4. Program geliştirme süreci	81
4.1.4.1. Gereksinim belirleme.....	81
4.1.4.2. Amaçların belirlenmesi	82
4.1.4.3. İçeriğin belirlenmesi.....	83
4.1.4.4. Yöntem ve tekniklerin belirlenmesi	83
4.1.4.5. Ölçme ve değerlendirme araçlarının belirlenmesi.....	84
4.2. Programın Uygulanma Süreci	84
4.2.1. Sosyal beceri nedir? modülü (1-5 Kasım 2021)	85
4.2.1.1. 1.hafta (1-5 Kasım 2021)	85
4.2.1.1.1. Birinci sınıf uygulaması.....	86
4.2.1.1.2. İkinci sınıf uygulaması	87
4.2.1.1.3. Üçüncü sınıf uygulaması	87
4.2.1.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	87
4.2.2. Yeni normal modülü (8-26 Kasım 2021).....	88
4.2.2.1. 2. hafta (8-12 Kasım 2021)	88
4.2.2.1.1. Birinci sınıf uygulaması.....	89
4.2.2.1.2. İkinci sınıf uygulaması	89
4.2.2.1.3. Üçüncü sınıf uygulaması	90
4.2.2.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	90
4.2.2.1.5. İkinci haftaya ilişkin değerlendirme	91
4.2.2.2. 3.hafta (22-26 Kasım 2021)	91
4.2.2.2.1. Birinci sınıf uygulaması.....	92
4.2.2.2.2. İkinci sınıf uygulaması	93
4.2.2.2.3. Üçüncü sınıf uygulaması	94
4.2.2.2.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	95
4.2.2.2.5. Üçüncü hafta ilişkin değerlendirme.....	96
4.2.3. İş birliği modülü (29 Kasım-10 Aralık 2021)	97

4.2.3.1. 4.hafta (29 Kasım-3 Aralık 2021)	97
4.2.3.1.1. Birinci sınıf uygulaması.....	98
4.2.3.1.2. İkinci sınıf uygulaması	98
4.2.3.1.3. Üçüncü sınıf uygulaması	99
4.2.3.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	99
4.2.3.1.5. Dördüncü haftaya ilişkin değerlendirme	100
4.2.3.2. 5.hafta (6-10 Aralık 2021)	101
4.2.3.2.1. Birinci sınıf uygulaması.....	101
4.2.3.2.2. İkinci sınıf uygulaması	102
4.2.3.2.3. Üçüncü sınıf uygulaması	102
4.2.3.2.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	102
4.2.3.2.5. Beşinci haftaya ilişkin değerlendirme	103
4.2.4. Kendini tanııtma modülü (13-31 Aralık 2021).....	103
4.2.4.1. 6.hafta (13-17 Aralık 2021)	104
4.2.4.1.1. Birinci sınıf uygulaması.....	104
4.2.4.1.2. İkinci sınıf uygulaması	105
4.2.4.1.3. Üçüncü sınıf uygulaması	105
4.2.4.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	106
4.2.4.1.5. Altıncı haftaya ilişkin değerlendirme	106
4.2.4.2. 7. hafta (20-24 Aralık 2021)	107
4.2.4.2.1. Birinci sınıf uygulaması.....	107
4.2.4.2.2. İkinci sınıf uygulaması	108
4.2.4.2.3. Üçüncü sınıf uygulaması	109
4.2.4.2.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	110
4.2.4.2.5. Yedinci haftaya ilişkin değerlendirme.....	110
4.2.4.3. 8. hafta (27-31 Aralık 2021)	111
4.2.4.3.1. Birinci sınıf uygulaması.....	112

4.2.4.3.2. İkinci sınıf uygulaması	112
4.2.4.3.3. Üçüncü sınıf uygulaması	112
4.2.4.3.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	113
4.2.4.3.5. Sekizinci haftaya ilişkin değerlendirme	113
4.2.5. Empati modülü (3-21 Ocak 2022)	114
4.2.5.1 9. hafta (3-7 Ocak 2022).....	114
4.2.5.1.1. Birinci sınıf uygulaması.....	115
4.2.5.1.2. İkinci sınıf uygulaması	116
4.2.5.1.3. Üçüncü sınıf uygulaması	116
4.2.5.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	117
4.2.5.1.5. Dokuzuncu haftaya ilişkin değerlendirme	117
4.2.5.2. 10. hafta (10-14 Ocak 2022)	118
4.2.5.2.1. Birinci sınıf uygulaması.....	118
4.2.5.2.2. İkinci sınıf uygulaması	119
4.2.5.2.3. Üçüncü sınıf uygulaması	119
4.2.5.2.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	119
4.2.5.2.5. Onuncu haftaya ilişkin değerlendirme.....	120
4.2.5.3. 11. hafta (17-21 Ocak 2022)	121
4.2.5.3.1. Birinci sınıf uygulaması.....	121
4.2.5.3.2. İkinci sınıf uygulaması	122
4.2.5.3.3. Üçüncü sınıf uygulaması	123
4.2.5.3.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	124
4.2.5.3.5. On birinci haftaya ilişkin değerlendirme	125
4.2.6. Grup oluşturma modülü (7-25 Şubat 2022).....	126
4.2.6.1. 12. hafta (7-11 Şubat 2022)	126
4.2.6.1.1. Birinci sınıf uygulaması.....	127
4.2.6.1.2. İkinci sınıf uygulaması	127

4.2.6.1.3. Üçüncü sınıf uygulaması	128
4.2.6.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	128
4.2.6.1.5. On ikinci haftaya ilişkin değerlendirme	129
4.2.6.2. 13. hafta (14-18 Şubat 2022)	129
4.2.6.2.1. Birinci sınıf uygulaması.....	130
4.2.6.2.2. İkinci sınıf uygulaması	131
4.2.6.2.3. Üçüncü sınıf uygulaması	131
4.2.6.2.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	132
4.2.6.2.5. On üçüncü haftaya ilişkin değerlendirme.....	133
4.2.6.3. 14. hafta (21-25 Şubat 2022)	134
4.2.6.3.1. Birinci sınıf uygulaması.....	135
4.2.6.3.2. İkinci sınıf uygulaması	135
4.2.6.3.3. Üçüncü sınıf uygulaması	136
4.2.6.3.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	137
4.2.6.3.5. Değerlendirme.....	137
4.2.7. Oyun başlatma, sürdürme ve bitirme modülü (28 Şubat- 18 Mart 2022).....	138
4.2.7.1. 15. hafta (28 Şubat-4 Mart 2022)	138
4.2.7.1.1. Birinci sınıf uygulaması	139
4.2.7.1.2. İkinci sınıf uygulaması	140
4.2.7.1.3. Üçüncü sınıf uygulaması	140
4.2.7.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	140
4.2.7.1.5. 15. haftaya ilişkin değerlendirme	141
4.2.7.2. 16. hafta (7-11 Mart 2022)	142
4.2.7.2.1. Birinci sınıf uygulaması.....	142
4.2.7.2.2. İkinci sınıf uygulaması	143
4.2.7.2.3. Üçüncü sınıf uygulaması	143

4.2.7.2.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	144
4.2.7.2.5. 16. haftaya ilişkin değerlendirme	144
4.2.7.3. 17. hafta (14-18 Mart 2022)	145
4.2.7.3.1. Birinci sınıf uygulaması.....	146
4.2.7.3.2. İkinci sınıf uygulaması	147
4.2.7.3.3. Üçüncü sınıf uygulaması	147
4.2.7.3.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	148
4.2.7.3.5. 17. haftaya ilişkin değerlendirme	148
4.2.8. Anlaşmazlıklarla baş etme modülü (21 Mart-8 Nisan 2022).....	149
4.2.8.1. 18. hafta (21-25 Mart 2022)	149
4.2.8.1.1. Birinci sınıf uygulaması.....	150
4.2.8.1.2. İkinci sınıf uygulaması	151
4.2.8.1.3. Üçüncü sınıf uygulaması	151
4.2.8.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	152
4.2.8.1.5. 18. haftaya ilişkin değerlendirme	152
4.2.8.2. 19. hafta (28 Mart-1 Nisan 2022).....	153
4.2.8.2.1. Birinci sınıf uygulaması.....	154
4.2.8.2.2. İkinci sınıf uygulaması	155
4.2.8.2.3. Üçüncü sınıf uygulaması	156
4.2.8.2.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	157
4.2.8.2.5. 19. haftaya ilişkin değerlendirme	158
4.2.8.3. 20. hafta (4-8 Nisan 2022).....	159
4.2.8.3.1. Birinci sınıf uygulaması.....	160
4.2.8.3.2. İkinci sınıf uygulaması	160
4.2.8.3.3. Üçüncü sınıf uygulaması	161
4.2.8.3.4. Dördüncü sınıf uygulaması.....	161
4.2.8.3.5. 20. haftaya ilişkin değerlendirme	162

4.3. Program Sonrası Değerlendirme	162
4.3.1. Sosyometri.....	162
4.3.2. Öğretmen görüşmeleri.....	165
4.3.2.1. Öğrencilerde görülen değişimler	166
4.3.2.1.1. Özel gereksinimli öğrencilerde görülen değişimler	166
4.3.2.1.2. Geçici koruma altındaki yabancı uyruklu öğrencilerde görülen değişimler	167
4.3.2.1.3. Sınıf genelinde görülen değişimler	167
4.3.2.2. Öğrencilerin isteklerinde yaşanan değişimler	168
4.3.2.2.1. Öğrencilerin arkadaşlarından olan isteklerinde yaşanan değişimler	168
4.3.2.2.2. Öğrencilerin öğretmenlerinden olan isteklerinde yaşanan değişimler	169
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	170
5.1. Sonuç	179
5.2. Öneriler	181
5.1.1. İleriki uygulamalara yönelik öneriler	181
5.1.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler	181
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Temel temalar ve sosyal yönleri	15
Tablo 3.1. Pandemi dönemi öncesi görüşme yapılan öğretmenlerin bilgileri.....	32
Tablo 3.2. Pandemi dönemi sonrası görüşme yapılan öğretmenlerin bilgileri	33
Tablo 3.3. Uygulama yapılan sınıfların bilgileri	34
Tablo 3.4. Değerlendirme sürecinde görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri	35
Tablo 3.5. Programın Uygulanması Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	42
Tablo 3.6. Sosyal Beceri Eğitim Programının Modülleri ve Uygulama Tarihleri	43
Tablo 3.7. Veri Toplama Matrisi.....	46
Tablo 3.8. Gereksinim belirleme sürecinde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler	47
Tablo 3.9. Değerlendirme sürecinde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler.....	48
Tablo 3.10. Yapılan gözlemlere ilişkin bilgiler.....	49
Tablo 3.11. Yapılan uygulamalara ilişkin videoların bilgileri	51
Tablo 4.1. Gereksinim Belirleme Sürecinde Ulaşılan Tema ve Alt Temalar.....	57
Tablo 4.2. Sosyal Beceri Eğitim Programı ve modülleri amaçları.....	83
Tablo 4.3. 1. hafta planlaması	86
Tablo 4.4. 2. hafta planlaması	89
Tablo 4.5. 3. haftanın planlaması	92
Tablo 4.6. 4. hafta planı	98
Tablo 4.7. 5. hafta planı	101
Tablo 4.8. 6. hafta planı	104
Tablo 4.9. 7. hafta planı	107
Tablo 4.10. 8. hafta planı	111
Tablo 4.11. 9. hafta planı	115
Tablo 4.12. 10. hafta planı	118
Tablo 4.13. 11. hafta planı	121
Tablo 4.14. 12. hafta planı	127
Tablo 4.15. 13. hafta planı	130
Tablo 4.16. 14. hafta planı	135
Tablo 4.17. 15. hafta planı	139
Tablo 4.18. 16. hafta planı	142

Tablo 4.19. 17. hafta planı	146
Tablo 4.20. 18. hafta planı	150
Tablo 4.21. 19. hafta planı	154
Tablo 4.22. 20. hafta planı	159
Tablo 4.23. 2.sınıf Öğrencilerinin Sosyometri Puanları	163
Tablo 4.24. 3.Sınıf Öğrencilerinin Sosyometri Paunları	164
Tablo 4.25. 4.Sınıf Öğrencilerinin Sosyometri Paunları	165



GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 3.1. Görüşme yapılan okulların yer aldığı konumlar.....	37
Görsel 4.1. Okula dağıtılan broşür.....	85
Görsel 4.2. Yeni Normal modülü etkinlik örneği (Birinci sınıf).....	93
Görsel 4.3. Yeni Normal modülü etkinlik örneği (İkinci Sınıf).....	94
Görsel 4.4. Yeni Normal modülü etkinlik örneği (Üçüncü sınıf)	95
Görsel 4.5. Yeni Normal modülü etkinlik örneği (Dördüncü sınıf)	96
Görsel 4.6. Kendini Tanıtma modülü etkinlik örneği (İkinci sınıf)	109
Görsel 4.7. Kendini Tanıtma modülü etkinlik örneği (Üçüncü sınıf)	109
Görsel 4.8. Kendini Tanıtma modülü örnek etkinlik (Dördüncü sınıf)	110
Görsel 4.9. Empati modülü etkinlik örneği (Birinci sınıf).....	122
Görsel 4.10. Empati modülü etkinlik örneği (İkinci sınıf).....	123
Görsel 4.11. Empati modülü etkinlik örneği (Üçüncü sınıf).....	124
Görsel 4.12. Empati modülü etkinlik örneği (Dördüncü sınıf)	125
Görsel 4.13. Grup Oluşturma modülü etkinlik örneği (İkinci sınıf).....	131
Görsel 4.14. Grup Oluşturma modülü etkinlik örneği (Üçüncü sınıf).....	132
Görsel 4.15. Grup Oluşturma modülü etkinlik örneği (Dördüncü sınıf)	133
Görsel 4.16. Anlaşmazlıklarla Baş Etme modülü örnek etkinlik (Birinci sınıf)	155
Görsel 4.17. Anlaşmazlıklarla Baş Etme modülü örnek etkinlik (İkinci sınıf)	156
Görsel 4.18. Anlaşmazlıklarla Baş Etme modülü örnek etkinlik (Üçüncü sınıf).....	157
Görsel 4.19. Anlaşmazlıklarla Baş Etme modülü etkinlik örneği (Dördüncü sınıf)	158

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Sosyal yeterlilik modeli	11
Şekil 3.1. Eylem araştırması modeli.....	29
Şekil 3.2. Gözlem ve uygulama yapılan okulun krokisi	36
Şekil 3.3. Birinci sınıfın krokisi.....	38
Şekil 3.4. İkinci sınıfın krokisi	39
Şekil 3.5. Üçüncü sınıfın krokisi	39
Şekil 3.6. Dördüncü sınıfın krokisi	40
Şekil 3.7. Verilerin analiz süreci.....	53
Şekil 4.1. Veri Toplama Süreci.....	56
Şekil 4.2. Öğrencilerin davranışları ve ilişkilerine ilişkin bulgular	79
Şekil 4.3. Pandemi sonrası öğrencilerin gereksinimlerine ilişkin bulgular.	81

1.GİRİŞ

1.1. Sorun

Kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları birlikte ya da birbirlerinin yerine kullanılsa da birbirlerinden farklı kavramlardır. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin gerekli destek hizmetler sağlanarak, akranlarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıfta eğitim göremeleri olarak tanımlanmaktadır (Eripek, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bütünleştirme ise; “Bireysel farklılıkları ne olursa olsun, tüm toplum üyelerinin sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan eşit düzeyde yararlanmasını öngören bir üst kavram olup, içerik olarak çok boyutlu ele alınmaktadır.” (MEB, 2013) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımdan yola çıkılarak bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğrencilerin farklılıklarına ve gereksinimlerine uygun bir şekilde düzenlenmiş, aynı ortamda birlikte eğitim gördükleri ortamlar olduğu söylenebilir. Verilen tanımlardan da anlaşılabileceği gibi kaynaştırma özel gereksinimli öğrencileri kapsarken, bütünleştirme bütün sınıfı kapsayan bir uygulamadır. Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilere destek hizmetler sağlanarak sadece aynı sınıfta bulunmaları vurgulanırken, bütünleştirmede bütün öğrencilere eşit fırsatlar tanınması ve farklılıklara yönelik uyarlamaların ve uygulamaların sınıf içinde yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Thomazet, 2009). Bütün bir sınıfın sosyal becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği bu araştırmada bütün öğrencilere eşit bir yaklaşım sunulması, sınıfın bir bütün olarak görülmesi ve uygulamaların öğrencilere göre yapılan uyarlamalarla sunulması nedeniyle bütünleştirme kavramını destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Bütünleştirme uygulamaları ülkelere ve bağlamlara göre çeşitlilik gösterse de sosyal eşitliği sağlamak ve dışlanmanın en aza indiği bir toplum oluşturmak bütün çocukların bir arada eğitim görebilmesi için bir temel olarak sayılmaktadır (D’Alessio, Donnelly ve Watkins, 2010). Bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin akranlarının sosyal uyumu sağlayan davranışlarını örnek alarak bu davranışları kazandıkları ve bu şekilde kabul edilme düzeylerinin arttığı belirtilmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Ancak özel gereksinimli öğrenciler sosyal becerileri normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yetersiz olarak görülmektedir ayrıca problem davranışları daha sıklıkla gösterdikleri ortaya koyulmaktadır (Sucuoğlu

ve Özokçu, 2005). Bu durumun öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir.

Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin sosyometrik statülerinin belirlenmesinin amaçlandığı bir araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin daha az kabul gördükleri ve daha fazla reddedildikleri ortaya koyulmuştur (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009). Ayrıca bu çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin gösterdiği problem davranışların sosyal olarak tercih edilmemelerini yordayan tek değişken olduğu belirtilmiştir. Ancak öğrencilerin gösterdiği sosyal beceriler kabul düzeyinin zayıf bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin kabullerinin artırılması adına öğretmenlere problem davranışları önleyici eğitimlere yönelik bilgilendirmeler sağlanması önerisi getirilmiştir. Bu anlamda sosyal becerilerin pek çok davranış problemini azalttığı ve buna bağlı yaşanan sorunların önüne geçilebileceği ifade edilmektedir (Lane, 2004; Myles, 2003). Yapılan bir araştırma hangi eğitim ortamında yer aldığına bakılmaksızın zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu ve bu alanda yapılan çalışmaların akran ilişkileri açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Sülün ve Girli, 2016).

Yapılan sosyal beceri eğitimlerinin sınıf içi kabulleri üzerinde etkisine örnek olarak okul öncesi dönemde özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerinin artırılmasının hedeflendiği bir araştırmada Arkadaş Edinme Programı kullanılmış ve öğrencilere uygulanmıştır (Shpendi Şirin, 2020). Uygulanan program sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin kabullerinde artış, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaygı ve sosyal çekingenlik durumlarında ise azalış görülmüştür. Program sürecinde uygulanan iş birlikli oyunlar, hikâye paylaşım çalışmaları ve farklı etkinliklerle öğrencilerin benzerliklerini gömesi sağlanmış, bununla birlikte öğrencilerin kabullerinin artırıldığı ortaya koyulmuştur. Birlikte yapılan etkinlikler ayrıca akran ilişkilerinin gelişmesini de sağlamaktadır (Odom ve diğ., 2006; Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016). Buna göre yapılan bir diğer araştırmada bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü bir sınıfta sosyal yeterliliğin iyileştirmesi adına etkinlik planları hazırlanmış ve uygulanmıştır (Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013). Uygulanan bu sosyal beceri öğretimleri sonucunda özel gereksinimli öğrencinin reddedilmesinde azalmaları olduğu belirtilmiştir. Buna göre öğrencilerin sosyal yeterliliklerinin geliştirilmesiyle sınıf içi kabullerin artırılacağı ifade edilmiştir.

Bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşması için sosyal olarak dışlanmanın en aza indirilmesi, sosyal olarak kabulün artırılması ve yapılacak çalışmalarda sınıfın bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. İlkokul döneminde ise bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflardaki öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik tek bir grubu hedefleyen, bir davranışın gelişmesini hedefleyen çalışmalar bulunsada bütün sınıfı hedefleyen, etkinliklere dayalı bir program bulunmamaktadır.

1.2. Amaç

Sosyal beceriler bireylerin günlük hayatta yaşananlara ilişkin tepkilerini ve birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen davranışlar bütünüdür. Özellikle çocukluk döneminde öğrenilen bu davranışların, ortamın değişmesi dolayısıyla okul döneminde değiştiği ve geliştirilmesinin sınıfa kabul, arkadaşlarıyla ilişkilerini düzenleme, akademik beceri gibi birçok durum üzerinde etkili olduğu ortaya koyulmaktadır. Bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflara bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini sınıfa ait hissetmedikleri, dışlanmayla sıklıkla karşılaştıkları, içlerine kapanık oldukları ve yapılan etkinliklere katılmadıkları ifade edilmektedir. Ancak başarılı bir bütünleştirme sadece eğitim ortamlarında var olmak değil, sosyal olarak da bütünleştirmenin sağlanmasına dayanmaktadır. Bu durumda öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri bir ortam oluşturmak önemlidir. Buna göre öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri bir ortam oluşturmak, sınıf içi kabulü artırmak ve öğrencilerin davranışlarını düzenlemek adına, risk ve yabancı uyruklu öğrencilerin fazla olduğu bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda öğrencilere yönelik geliştirilecek bir sosyal beceri eğitim programına gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmada ilkokullarda bütünleştirme ortamlarında öğrenim gören öğrenciler için, haftalık ders programlarında yer alacak bir sosyal beceri eğitim programının oluşturulması ve öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme ve birbirleri ile olan ilişkilerini düzenleme üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada ilkokullarda bütünleştirme ortamlarında öğrenim gören öğrenciler için sosyal beceri eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi amacıyla şu sorulara cevap aranacaktır:

1. İlkokul bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflardaki öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal becerilere ilişkin görüş ve gereksinimleri nelerdir?

2. Bütünleştirme ortamlarında öğrencilerin gösterdikleri sosyal davranışlar nelerdir?
3. Bütünleştirme ortamlarında öğrencilerin karşılaştıkları sosyal güçlükler nelerdir?
4. Pandemi sonrasında öğrencilerin sosyal becerilerinde ve birbirleriyle olan ilişkilerinde nasıl değişiklikler olmuştur?
5. Bütünleştirme sınıflarında uygulanacak sosyal beceri eğitim programı nasıl olmalıdır?
6. Uygulanan sosyal beceri eğitim programı sonrasında öğrencilerin sosyal davranışlarında ve karşılaştıkları sosyal güçlükleri çözmede ne gibi değişiklikler olmuştur?

1.3. Önem

Sosyal olarak yeterli olma durumu bireylerin karşılarına çıkan durumlarda uygun tepki vermesi, süreci yönetebilmesi ve eksik olan yönlerini geliştirebilmesini kapsamaktadır. Sosyal yeterliliği oluşturan bileşenler ise sosyal uyum, sosyal performans ve sosyal beceriler olarak belirtilmiştir (Cavel, 1990). Sosyal beceriler sosyal yeterliliği yordamada ve gerekli müdahalelerin yapılmasında oldukça etkilidir. Bu beceriler sıra alma, göz ilişkisi kurma, iletişimi başlatma, sürdürme ve bitirme gibi davranışsal bileşenleri içermektedir.

Sosyal beceri öğrenme yoluyla kazanıldığı, sözel ve sözle olmayan davranışları kapsadığı, çevreden etkilendiği ve müdahaleler için hedeflenebileceği ortaya koyulurken, işbirliği, kendini savunma, sorumluluk, empati ve kendini kontrol etme olarak beş temel bileşeni olduğu belirtilmiştir (Gresham ve Elliott, 1990). Öğrenciler açısından sosyal becerilerin gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Öğrenciler öğretmenleriyle ve akranlarıyla olan ilişkilerini düzenlerken bu becerilere ihtiyaç duymaktadır. Sosyal becerilerin akademik başarı, arkadaşlarla olan olumlu ilişkiler, olumlu davranışlar ve sosyal kabulle doğrudan bir ilişkisi bulunmaktadır. Olumlu sosyal beceri gösteren öğrencilerin akademik başarıları, akranlarıyla olan etkileşimleri ve sınıf içi kabulleri artarken, olumsuz davranışlar sergileyen öğrencilerin uyum gösteremedikleri ve sınıf içinde dışlanmaya uğradıkları vurgulanmaktadır (Veenstra ve diğ., 2008). Özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan, geçici koruma altında bulunan yabancı uyruklu ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler gibi risk grubundaki öğrencilerin sosyal olarak

yetersiz olabildikleri ifade edilmektedir (Ainscow ve César, 2006; Miles ve Signal, 2010, Slee, 2013).

Bu anlamda bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda risk grubuna dâhil olan çocukların daha fazla olduğu görülmektedir. Bütünleştirme sadece öğrencilerin sınıfa fiziksel olarak dâhil olmaları değil, sosyal olarak gruba dâhil olmaları, uyum sağlamaları, sınıf içinde tercih edilmeleridir (Idol,2006). Bu anlamda bütünleştirmenin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin sınıfa sosyal olarak dâhil olmalarının da önemi vurgulanmaktadır (Szumski ve Karwowski, 2014). Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki sosyal durumlarına bakıldığında, arkadaşları tarafından dışlanmalara, zorbalıklara daha fazla uğradıkları, sınıf içine dahil olmakta zorlandıkları, oyunlara katılmakta güçlükler yaşadıkları ortaya koyulmuştur (Slee, 2013). Ayrıca geçici koruma altındaki göçmen öğrencilerin de sınıfa dâhil olmada sorunlar yaşadıkları ve bütünleştirme sınıflarına kendilerini ait hissetmede çeşitli engellerle karıştıkları belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar doğrultusunda bütünleştirme sınıflarında yapılacak sosyal müdahalelerin, uygulanacak sosyal beceri programlarının oldukça etkili ve gerekli olduğu ifade edilmektedir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001).

Uygulanan bu programlarda rol oynama, doğrudan öğretim, oyun oynama, hikâyelerle öğretim, uygulama, model olma, senaryo oluşturma gibi teknikler kullanılmıştır. Ulusal araştırmalara bakıldığında bu yöntem ve tekniklerden sadece bir ya da iki tanesinin bir arada kullanıldığı ve sadece bir davranışa yönelik çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu anlamda araştırmada birçok yöntem ve tekniğin bir arada kullanılması ve farklı becerileri hedeflemesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlkokul döneminde, bütünleştirme sınıfındaki bütün öğrencilerin sosyal beceri olarak geliştirilmesine yönelik bir program bulunmamaktadır. Sınıf düzeyinde bazı müdahaleler gerçekleştirilse de, ilkokul döneminin bütününe yayılan ve yapılan uygulamaların karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca bu programların süre olarak bir eğitim-öğretim yılına yayılmasının sürece olumlu yansımalarının olduğu belirtilmektedir. Birinci ve ikinci döneme yayılan ve bütün sınıfa uygulanan bu programın, uygulanan yöntem ve tekniklerin sınıflar arasında değerlendirilmesi açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Empati kurma, kendini ifade etme, anlaşmazlıklarla baş etme gibi birçok beceri alanının geliştirilmesinin hedeflendiği bir çalışma olmadığı alanyazın taramalarında görülmüştür. Bu çalışmanın bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda sosyal

beceri anlamında sorun yaşayan özel gereksinimli ve yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek adına bir kaynak olması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ilkokul dönemindeki bütün sınıflara uygulanması açısından bu anlamda ilkokul dönemine yönelik sosyal beceriler için bir kaynak olarak kullanılabilecektir.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Eskişehir ilindeki bir okulda uygulanmıştır.
- Uygulanan sınıflarda dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler, otizmlili öğrenci, zihin yetersizliği olan öğrenciler bulunmaktadır ve özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri bununla sınırlıdır.
- 20 haftalık bir uygulama süreci ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bütünleştirme: Bireysel farklılıkları ne olursa olsun, tüm toplum üyelerinin sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan eşit düzeyde yararlanmasını öngören bir üst kavram olup, içerik olarak çok boyutlu ele alınmaktadır (MEB, 2013).

Geçici Koruma Statüsü: Kitlel olarak Türkiye Cumhuriyeti sınırlarına gelen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancıların uluslararası koruma ihtiyacının sağlanması için acil çözümler bulmak üzere geliştirilen korumayı ifade etmektedir (Yabancı ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013).

Sosyal Yeterlilik: Verilen bir durumda bireyin performansının genel niteliğinin sosyal yargıları karşılar durumda olması olarak tanımlanmaktadır (Elliott ve Busse, 1990).

Sosyal Beceri: Kişinin sosyal görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmesini sağlayan özel becerileri ifade etmektedir (Cavell, 1990).

Akran ilişkileri: Aynı yaşta ya da olgunluk düzeyinde olan çocukların akranlarıyla arasındaki sosyal etkileşimi olarak tanımlanmaktadır (Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

Sosyal kabul: Sosyal kabul, herhangi bir yetersizlikten etkilenmemiş bireylerin, bir yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır (Özyürek, 2006).



2. ALANYAZIN

Bütünleştirme eğitimi bütün çocukların eğitimi ve gelişimindeki engellerin üstesinden gelmek anlamına gelmektedir ve özel gereksinimli çocukların belirli bir grup olarak görülerek, onlara özel bir ortam hazırlanmasındansa bütün çocuklar için öğrenme ve öğretme ortamlarının geliştirilmesi ihtiyacından ortaya çıkmıştır (Miles ve Singal, 2010). Bütünleştirme eğitimi öğrencilerin zayıf yönlerine veya güçlü yönlerine ya da yetersizlik durumlarına bakılmadan bütün öğrencilerin okul topluluğunun bir parçası haline gelebilmesi anlamına gelmektedir (King, 2003). Özel eğitime gereksinimi olan çocukların genel sınıflara katılmaları gereklidir fakat bütünleştirme için yeterli bir durum olarak görülmemektedir (Nilholm ve Alm, 2010). Bütünleştirme farklı öğrencilerin akademik olarak gereksinimlerini karşılayan bir eğitsel bir model olmasının yanı sıra, bu öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını da karşılamalıdır (Koster, Nakken, Pijl ve Houten, 2009). Ainscow, Booth ve Dyson (2006) bütünleştirmeyi düşünürken altı maddelik bir tipoloji oluşturmuştur:

- Bütünleştirme özel eğitime gereksinim duyan risk grubundaki öğrenciler ve yetersizliği olan öğrencilerle alakalıdır.
- Disiplin dışlanmasına bir yanıttır.
- Dışlanmaya yatkın olarak görülen bütün gruplarla ilişkilidir.
- Herkes için okulun gelişmesidir.
- Herkes için eğitimidir.
- Eğitim ve toplum için bütün öğrencileri kapsayan bir yaklaşımdır.

Yukarıda verilen tipolojiye bakıldığında bütünleştirme uygulamalarının hedefi herkes için sosyal adalet ve eşitlik kavramlarının geliştirilmesi ve böylece bütün öğrencilerin öğrenme ve öğretme ortamına tam katılımının sağlanması olduğu söylenebilir (Miles ve Singal, 2010). Tam katılımı sağlamak amacıyla öğrenme ve katılım artırılması için önündeki engelleri en aza indirmek hedeflenir (Dreyer, 2016). Okullarda öğrencilerin sosyal gelişimi destekleyici ortamların sağlanması tam bütünleştirme hedefiyle uyumludur (United Nations' International Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006). Uluslararası düzeyde bakıldığı zaman sosyal katılımın bütünleştirme tartışmasında temel unsur olduğu ifade edilmektedir (Bossaert, Colpin, Pijl ve Petry, 2013). Öğrenciler arasındaki ilişki bütünleştirme eğitiminin temel konusu olarak görülebilir (Flem ve Keller, 2000). Bütünleştirme uygulamalarının kolaylaştırılması için fiziksel katılım, en iyi öğrenme fırsatları ve sosyal deneyimler sağlanmalı, besleyici ortam

temin edilmelidir. Bunların olmadığı ortamlar tam katılımı engellemektedir (Pivik, McComas ve Laflamme, 2002).

Bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda yer alan özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar şu şekilde sıralanmıştır: Öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik, çok ileri derecede ve çoklu öğrenme güçlüğü, çoklu kayıplar, otizm, Aspenger sendromu, özel öğrenme güçlüğü, dispraksi, konuşma-dil bozuklukları, işitme kaybı, görme kaybı, fiziksel kayıplar, travmatik beyin yaralanmaları, sağlık sorunları, sosyal, duygusal ve davranışsal yetersizlikler ve üstün yetenek (Hornby, 2014). Sosyal bütünleştirme ve dışlama bağlamında bütün öğrenciler hayat boyu öğrenenler olarak görülmektedir (Lindblad ve Popkewitz, 2004) ve bunun sonucunda bütünleştirmeye farklı kültürel ve dilsel geçmişe sahip çocukların sınıflara dâhil edilmesi olarak da farklı bir yaklaşım geliştirilmiştir (Ainscow ve Messiou, 2018; Jovanović, 2019). Bu durumda bütün okul bir sistem olarak görülmekte (Dreyer, 2016) ve farklı kültürlerden gelen ve dilsel gelişime sahip öğrenciler de bu sisteme dâhil olmaktadır.

Eğitimde dışlanmayı azaltma ve dışlanmayı bitirme yönünde ortamlar oluşturulmasını destekleyen bütünleştirmenin, eğitsel ve ekonomik olarak adaleti sağlamanın yanı sıra sosyal olarak da farklılıkları kabul etme ve haksızlıkları önleme adına düzenlemeleri olması gerekmektedir (UNESCO, 2009). Bu anlamda bütünleştirme bütün öğrencilere eşit hakların sağlandığı bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır (UNESCO, 2005). Burada amaç öğrencilerin kendilerini ait hissettiği bir ortam oluşturabilmektir ve okula aidiyet hissi eğitsel bütünleştirmenin bir parçası olarak görülmektedir. (Kovač ve Vaala, 2021). Bu amaçların ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli ön hazırlıkların yapılarak, bazı düzenleme ve uyarlamaların yapılması gerekmektedir (Kargın, 2004). Öğrencilerin okula kabul edildiği, kendini bu yapının parçası olarak hissedebilmesi için tüm paydaşların hazırlanması, gerekli eğitim ve bilgilendirmelerin sağlanması, görev ve sorumluluğu olan ekip üyelerinin iş birliği içinde çalışması ve planlı, ihtiyaçlara göre uyarlanmış bir eğitim programının uygulanması ile sağlanabilecektir (Allen ve Cowdery, 2015; Gibson, 2015).

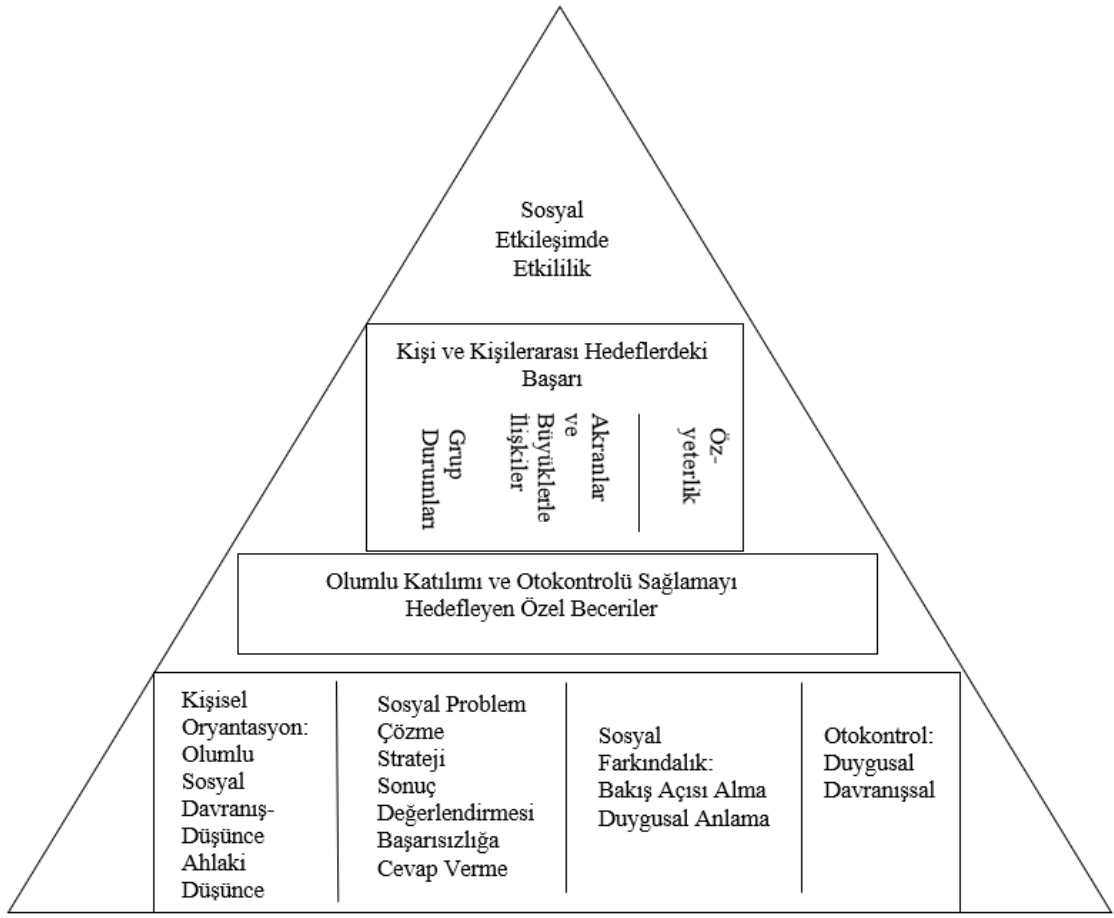
Bütünleştirmenin yukarıda belirtildiği gibi başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için uygulamaların geliştirilmesi ve okulda bütünleştirmeye ilişkin bir kültür oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Bu kültürün oluşturulması adına belirli bir sürecin izlenmesi gerekmektedir ve bu süreç farklılıkların kabul edilmesi ve desteklenmesi, müdahalelerin belirlenmesi ve düzenlenmesi (Salend ve Whittaker,

2012) ve dışlanmaya yol açan yaklaşım ve uygulamaların ortadan kaldırılmasına ilişkin müdahalelerin gerçekleştirilmesini içermektedir (Forlin, 2013).

Dışlanmaya yol açan yaklaşım ve uygulamalar öğrencilerin sınıf içinde reddine neden olabilmektedir. Öğrencilerin sınıf içindeki reddi bütünleştirmenin arkasındaki temel fikri tehdit etmektedir (Pijl, Frostad ve Flem, 2008). Ayrıca bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşması için gösterilen bir diğer bileşen de öğrenci etkileşimleri ve olumlu ilişkiler sağlamaktır (Winter ve O'Raw, 2010). Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler açısından bakıldığında, bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü bu sınıflar öğrencilerin akran gruplarına dâhil olma, olumlu ilişkiler ve arkadaşlıklar geliştirme ve gelişim ve öğrenmeyi sağlamak için bir fırsat olarak görülmektedir (Odom, Buysse ve Soukakou, 2010). İlkokul döneminde sınıf düzeyinin altında olan öğrencilerin sınıf içinde olumsuz değişimlere sebep olması olumsuz sosyal davranışları artırmakta ve olumlu sosyal davranışları azaltmaktadır (Gottfried, 2015). Öğrencinin arkadaşlarıyla ve akranlarıyla olan olumlu ilişkilerinin, öğretmen kabulü, akademik başarı, akran kabulü ve olumlu akran ilişkileri gibi pek çok durum üzerinde etkili olduğu ortaya koyulmaktadır (Lane, Menziesi Barton-Arwood, Doukas ve Munton, 2005). Bu anlamda öğrencilerin sosyal yeterliliklerinin artırmanın öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Grasham, 2002).

1.1.Sosyal Yeterlilik

Sosyal yeterlilik çoğunlukla sosyal becerilerle eş anlamlı olarak kullanılsa da verilen bir durumda bireyin performansının genel niteliği ile ilgili sosyal yargıları karşılayan bir terimdir (Elliott ve Busse, 1991). Sadece sosyal becerilerin öğrenilmesi ve gösterilmesinden çok daha fazlasını ifade etmektedir. Sosyal yeterlilik bireylerin güçlü sosyal destek geliştirmesine ve diğerleriyle etkili çalışmasına yardımcı olmaktadır (Milligan ve diğ., 2017). Sosyal ve duygusal yeterlilik olumlu akademik, kişisel ve sosyal iyi olma sonucunu sağlamaktadır (Tarbetsky, Martin ve Collie, 2017). Sosyal yeterlilik akranlarıyla olumlu bir etkileşim sürdürülebilir ve olumlu duyularla belirginleştirilir (Rose-Krasnor ve Denham, 2009).



Şekil 2.1. Sosyal yeterlilik modeli (Rose-Krasnor ve Denham, 2009).

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi sosyal yeterliliğin birçok alt başlığı ve bileşeni bulunmaktadır. Bu anlamda Şekil 2.1’de sosyal yeterliliği belirleyen becerilere yer verilmiştir. Ancak Dirks, Treat ve Weersing (2007) sosyal yeterliliğin temelde dört bileşeni olduğunu savunmuşlar ve bunları şu şekilde ayırmışlardır; çocuk, davranış, durum ve yargı. Bunların arsında sosyal yeterliliği tanımlarken en çok üzerinde durulan alanlar çocuk ve davranıştır. Daha sonrasında sosyal yeterliliği tanımlama adına çocukların ilişkilerine bakılmıştır. Sosyal bilişsel teori ve Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)’de oluşturulan çerçeveye göre çocukların kişisel ve kişiler arası eylemleriyle ilgili olarak üç unsur olduğu ortaya koyulmaktadır; yeterlilik inançları, algılanan denetim ve kişiler arası ilişkiler (Martin, Cumming, O’neill ve Stranadová, 2017). Yeterlilik inançları öz yeterlilik (verilen bir ödevi gerçekleştirmeye ilişkin kişinin inancı), benlik algısı (kişinin verilen bir alandaki yeteneğine ve kapasitesine ilişkin düşüncesini) ve öz saygıyı (kendini daha geniş anlamda değerlendirme) kapsamaktadır. Algılanan denetim çocuğun yaşamının sonuçlardan nasıl

etkileneceği bilgisine ilişkin inançları anlatmaktadır. Kişiler arası ilişkilerse; süregelen, olumlu ve önemli olarak oluşturulacak ilişkilere olan ihtiyacı ve bunun oluşturulması sonucunda akademik, sosyal ve duygusal gelişime bir dayanak oluşturacağıının düşünülmesi anlamında önemlidir.

Sosyal uyum, sosyal performans ve sosyal beceriler sosyal yeterliliğin bileşenleri olarak görülmektedir (Cavell, 1990). Uyum göstermede başarılı olmanın çocukların kendilerine ilişkin algıları ya da yargıları için olumlu sonuçları olduğu ortaya koyulmaktadır (Bornstein, Hahn ve Suwalsky, 2013). Duyusal ve davranışsal olarak yetersizliği bulunan çocuklarda sosyal yeterlilik için uyum becerilerinden daha önemli bir davranış grubu olmadığı söylenmektedir (Gresham, 1997). Bu anlamda akranların lüks değil ihtiyaç olduğu ortaya konmaktadır. Kişilerarası ilişkiler sosyal bağlamın temeli olarak gösterilmektedir (Hartup, 2009). Bu ilişkiler stresten korumaktadır ve iş birliği ile rekabetçi problem çözme için araçtır. İyi işleyen ilişkilerin akıl ve fiziksel sağlık ve iyi oluş üzerinde etkisi vardır.

Sosyal zorlukları başarıyla yönetebilmek için iletişim becerileri, duygusal bilgi, otokontrol, uygun ve etkili sosyal stratejiler dağarcığının olması ve sosyal durumlarda öz yeterlilik duygusu gibi becerilerin yerine getirilmesini gerektirmektedir. (Rose-Krasnor ve Denham, 2009). Sosyal yeterliliğin ölçülebilmesi için iletişim becerileri, bedensel becerileri ve fiziki varlığı gibi çok daha geniş aralıkta davranışlar ve becerilerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu anlamda iyileştirme açısından bakıldığında, sosyal becerilerin sosyal yeterliliğin en şekil verilebilen bileşeni olabileceği söylenebilir (Elliott ve Busse, 1991). Sosyal yeterliliğin, beceri aşaması müdahale için nesnel hedeflerin sağlanması açısından eğitim programlarının hazırlanmasında oldukça etkilidir. Sosyal becerilerin önemi, kişilerarası hedeflerin gerçekleştirilmesi, olumlu ilişkiler geliştirmesi ve ilgili sosyal gruplarda uygun yeri almasına yardımcı olup olmadığından ayrı değerlendirilemez (Rose-Krasnor, 1997). Bütün bunlar göz önüne alındığında sosyal beceri, sosyal yeterliliğin belirlenmesinde ve geliştirilmesindeki aşamalardan biri olarak değerlendirilmektedir.

1.2.Sosyal Beceri

Sosyal beceri, kişinin sosyal görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmesini sağlayan özel becerileri ifade etmektedir (Cavell, 1990). Sosyal beceri aynı zamanda, çeşitli etkileşimlerde duygu, düşünce ve davranışları anlama ve buna uygun davranabilme

olarak tanımlanmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Sosyal beceriler sıra alma, göz ilişkisi kurma, konuşmayı sürdürme gibi davranışsal anlamda bileşenleri içermektedir (Milligan, Sibalis, Morgan ve Phillips, 2017). Sosyal becerinin tanımı yapılmaya çalışıldığında Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin'in (1983) sosyal becerileri şu altı başlıkta topladığı görülmektedir:

1. Sosyal beceri temelde öğrenme yoluyla kazanılır (gözlem, model olma vb.)
2. Özel ve ayrı, sözel ve sözel olmayan davranışları kapsamaktadır
3. Etkili ve uygun başlatma ve cevap verme davranışlarını sağlar.
4. Sosyal pekiştirmeyi yükseltir.
5. Mizaçla etkileşimlidir ve etkili ve uygun cevap verme yeteneğini sağlar.
6. Sosyal becerinin ortaya koyulması çevrenin özelliklerinden etkilenir.
7. Sosyal performanstaki gecikmeler ve aşırılıklar müdahaleler için özelleştirilebilir ve hedeflenebilir.

Gresham ve Elliott (1990) sosyal becerilerin beş temel bileşeni olduğu ortaya koymaktadır; iş birliği, kendini savunma, sorumluluk, empati ve kendini kontrol etme. Constantino, Przybeck, Friesen ve Todd (2000) da sosyal becerinin beş bileşeni tanımlayarak şöyle sınıflandırmışlardır: Sosyal farkındalık, sosyal biliş, sosyal iletişim, sosyal motivasyon ve içe kapanık özellikler. Sosyal beceriler akran ve yetişkinlerle olan ilişkilere ilişkin yeni bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Wilson, Cassidy, Darragh ve DeBoer, 2018). Sosyal beceriler bağlamla bağıntılıdır. Bu anlamda sosyal olumlu davranışlar sosyo-ekonomik durum, etkili kontrol, zekâ, akademik performans ve akran kabulüyle yüksek seviyede ilişkili bulunmaktayken; akran reddedilmesi, zorbalık, mağduriyet ve aile stresiyle en az seviyede ilişkili bulunmaktadır (Veenstra ve diğ., 2008). Bir çocuğun diğer çocuklara yönelik davranışlarını sosyal beceriler bağlamında değerlendirilmektedir (Kabasakal ve Çelik, 2010). Çocukların sosyal becerileri uygulamada yaşadığı farklılıkların akranlarıyla olan sosyal başarılarını yordayıcı olduğu ortaya koyulmaktadır (Gottman, Gonso ve Rasmussen, 1975).

Sosyal becerilerin başlatma ve cevap verme davranışları gibi özel öğrenilmiş davranışları içermekte ve kişilerin başkalarıyla etkileşimi başlatma ve sürdürmesini sağlamaktadır (Little, Swangler ve Akin-Little, 2017). Çocukluk boyunca sosyal becerilerde yaşanan olumlu değişimler, akran davranışlarını ve etkileşimlerini sebeplendirme, cevap verme ve sergileme becerilerini kolaylaştırmaktadır (Fabes, Martin

ve Hanish, 2009). Akranlarla bağımsız ilişki kurma sonraki iyi olma durumu için önemli bir yordayıcıdır (Rose-Krasnor ve Denham, 2009).

Uyum gösterme, doğal, sosyal ve düzenlenmiş ortamların gereklilikleriyle etkili bir şekilde başa çıkabilmek için bireyin aktif olarak düzenlemesini ifade etmektedir (Bornstein, Hahn ve Suwalsky, 2013). Uyum gösterme, iletişimdeki, sosyalleşmedeki ve günlük yaşamdaki becerileri içermektedir ve günlük aktivitelerle kişilerarası ilişkileri kapsamaktadır. Günlük hayat için bu kadar önemli olan uyum göstermede başarılı olunması için sosyal becerilerin ve kişilerarası davranışların gerekli olduğu ortaya koyulmaktadır (Michelson ve diğ., 1983).

Sosyal etkileşim temel gelişim için oldukça önemlidir ve sosyal etkileşim çocuğun sosyal becerileri öğrenmesi ve sergilemesi için fırsatlar sağlar. Sosyal etkileşimin beş temel bölümü olduğu öne sürülmektedir (Dodge, Pettit, McClaskey, Brown ve Gottman, 1986);

- Sosyal ipuçları,
- Çocuk tarafından bu ipuçlarının sosyal bilgi işlemlerinden geçmesi,
- Bu ipuçlarının sosyal bilgi işlemlemeden geçtikten sonra çocuklar tarafından ortaya koyulan sosyal davranışlar,
- Çocukların davranışları hakkında akranlarının yargıları ve
- Akranlarının çocuğa karşı davranışları. İlkokul döneminde başarılı akran etkileşimi için arkadaş canlısı, iş birliğine açık, yardımsever, kendinden emin ve otokontrollü olma temel nitelikler olarak gösterilmektedir (Fabes, Martin ve Hanish, 2009). Sosyal yeterlilik ve sosyal becerinin ne olduğu paylaşıldıktan sonra bir sonraki bölümde bütünleştirme eğitimi ve sosyal beceri ilişkisine yer verilmiştir.

1.3.Bütünleştirme, İlkokul Dönemi ve Sosyal Beceri

Bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin akran ilişkilerinin kalitesinin ve bütünleştirmenin sosyal yönünün sıklıkla sosyal kaynaştırma (Szumski ve Karwowski, 2014), sosyal bütünleştirme ve sosyal kabulle özdeşleştirilmektedir (Koster ve diğ., 2009). Bunun nedeni olarak bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflardan bahsedebilmek için çocuğun ait olma, üyelik ve kabul hislerinin olmasının ön koşul olduğu öne sürülmesi gösterilebilir (Nilholm ve Alm, 2010). Ancak bağlam göz önünde bulundurulduğunda sosyal kaynaştırma, sosyal bütünleştirme ve sosyal kabul kavramlarının aslında birbirinden ayrılmadığı ve aynı

olgudan bahsettiği ortaya koyulmuştur (Koster ve diğ., 2009). Bu anlamda Koster ve arkadaşları tarafından yürütülen araştırmada sosyal katılım kavramı kullanılmış ve bu üç kavramın ortak özellikleri Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. *Temel temalar ve sosyal yönleri (Koster ve diğ., 2009).*

Sosyal Bütünleştirme-Sosyal Kaynaştırma- Sosyal Katılım			
Arkadaşlık/İlişkiler	Bağlantılar/Etkileşim	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin algıları	Sınıf arkadaşları tarafından kabulü
Arkadaşlık bağları	Birlikte oynama	Akran kabulünün algılanması	Sosyal olarak tercih edilme
	Ödevlerde birlikte çalışma	Okuldaki memnuniyet	Sosyal destek (Davranışsal)
Ortak arkadaşlık	Grup aktivitelerine katılım	Sosyal benlik kavramı	Zorbalık
	Onaylan(ma)mış başlatma	Sosyal yeterliliğin algılanması	Sosyal reddedilme
	Sosyal yalnızlık	Yalnızlık	

Sistemin bir bütün olarak görülmesinden öze gereksinimli çocuklar gibi bireysel gruplara odaklanılması öğrenme olanakları (niceliksel yönü) ile yeterlilik gelişimi (niteliksel yönü) arasında zaten var olan ayrılma riskini kuvvetlendirmektedir (Miles ve Singal, 2010). Çocukların kaybının derecesi dil gelişimi ya da sosyal yeterlilik anlamında bütünleştirme uygulamalarının etkisini azaltmamaktadır (Rafferty, Piscitelli ve Boettcher, 2003). Özel gereksinimli öğrenciler bütünleştirme sınıflarında yer almaktan ve akranlarıyla olmaktan hoşlanmaktadırlar (Nilholm ve Alm, 2010). Çocuklar sıklıkla önemli ve ani ortam değişikliklerini yaşamaktadır ve bu akranlarına yönelik davranışlarını ve iletişimlerini etkilemektedir (Fabes, Martin ve Hanish, 2009). Bütünleştirme ortamlarında bulunan ileri düzeyde yetersizliği olan çocukların sosyal becerileri ayrılmış sınıflarda yer alan çocuklara göre daha yüksek bir gelişme gösterse de problem davranışları da daha fazla gösterdikleri ortaya konmaktadır (Rafferty, Piscitelli ve Boettcher, 2003).

Eğitimciler genel olarak bütünleştirmenin sınıftaki diğer öğrenciler için olumlu etkileri olduğunu ortaya koysalar da öğrencilerin davranış problemleri ve rahatsız edici davranışları olduğunda bunun değiştiğini belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin

ileri düzeyde davranış ve duygusal problemleri olan öğrenciler için bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda eğitimi tavsiye etmediği ortaya koyulmaktadır (Idol,2006). Ancak öğretmenin burada uygulayacağı stratejilerin sınıfları daha bütünleştirici bir ortam yapacağı savunulmaktadır (Nilholm ve Alm, 2010). Bu anlamda öğretmenlerin özel eğitim deneyimlerinden daha çok süreç içinde eğitim almaları daha etkili olmaktadır (Štemberger ve Kiswarday, 2017). Aileler açısından bakıldığında, bütünleştirme uygulamalarının olduğu sınıflarda eğitim gören çocuklarının akranlarıyla olan sosyal ilişkilerini geliştirmede ve sosyal gelişimlerinde etkili olduğu için bilinçli bir şekilde tercih edilmektedir (Guralnick, Neville, Hammond ve Connor, 2008).

İlkokul öğretmenleri daha başarıya odaklı oldukları, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine daha fazla odaklandıkları için bütünleştirmeye bakış açıları okul öncesi dönem öğretmenlerine göre daha olumsuz olduğu belirtilmektedir (Štemberger ve Kiswarday, 2017). Bütünleştirme sınıflarında test puanlarına öncelik verilmesi, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin risk faktörü oluşturmaya sebep olmakta ve bu durumda beraberinde gizli ve açık şekillerde dışlanmaların yaşanmasına neden olmaktadır (Slee, 2013). Bu durum beraberinde dışlanmanın sosyal bir eğilim olarak görülmesini de getirmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların bütünleştirme ortamlarında yer almasına ilişkin en önemli karmaşa sosyal bütünleştirme alanında yaşanmaktadır (Hornby, 2014). Aslında sosyal bütünleştirme, tam bütünleştirmenin bir bileşeni olarak gösterilen ve bireylerin değer verildiği, oynayacak rollerinin olduğu bir toplumu tanımlayan daha geniş bir bakış açısidir.

Bütünleştirme ortamlarında yer alan öğrenciler okul deneyimleri üzerinde en olumsuz etkiye sahip bileşeni davranışsal engeller olarak tanımlamışlardır (Pivik, McComas ve Laflamme, 2002). Bu çalışmaya katılan öğrenciler olumsuz yorumlara, dalga geçmeye, bakışlara ve yalnızlığa maruz kalmışlardır. Genel eğitim sınıflarında verilen geleneksel öğretimler, temel akademik bilgileri öğretmeye yönelik olsa da, bütünleştirme ortamlarına katılan özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler sosyal beceriler, kendini yönetme gibi alanlarda eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Williams ve Reisberg, 2003). Bütünleştirme genellikle özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla ilgili olarak sınıflandırılırken, ikinci olarak da kötü davranışlar ve duygusal-davranışsal zorluklarla bağlantılı olarak değerlendirilmektedir (Ainscow ve César, 2006). Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla özellikle öğretmenler tarafından sınıf içinde endişe kaynağı olarak görülmesinin nedeni olarak, genel eğitim sınıflarına katılmada bu çocukların özellikle

zorluklar yaşadıklarının sıklıkla ortaya koyulması olarak gösterilmiştir (Bossaert ve diğ., 2013).

Gruplar arası bütünleştirme ve dışlanma kavramları birinin diğerlerine karşı davranışlarını değerlendirmeye ilgilidir. Sosyal kategorileştirme bir grubu biz diğer grubu siz olarak nitelendirmekle ortaya çıkmakta ve sosyal olarak sınırlar oluşturmaktadır (Dovido, Gaertner, Hodson, Houlette ve Johnson, 2005). Bu durum özellikle göçmenlerle daha çok yaşanmaktadır.

Bir sınıfın ‘bütünleştirme sınıfı’ olarak adlandırılması için hem eğitsel hem de sosyal anlamda desteklerin ve değişimlerin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Nilholm ve Alm, 2010). Ayrıca özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin davranışları da eğitim ortamlarında önemlidir ve dışlanma sebeplerinden biri olarak ortaya koyulmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi öğrencilerin davranış problemleri de bütünleştirme ortamlarında sınıflandırılmaktadır. Bu durumda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin hangi davranışlarının sosyal olarak yeterli olduğu ve hangi davranışlarının problem davranışlar arasında sayıldığını belirlemek önemlidir. Bir sonraki bölümde sosyal olarak yetersiz olma ve bununla ilişkilendirilen davranışlara yer verilmiştir.

1.4.Sosyal Olarak Yetersiz Olma

Akranları ve öğretmenleri ile ilişki kurmakta veya yürütmekte zorlanan ve normal koşullarda uygun olmayan davranışlar veya duygular gösteren çocukların sosyal olarak yeterlilik gösterememektedir (Gresham, 1997). Ayrıca olumlu sosyal davranışları daha az gösteren çocukların anti-sosyal davranışları daha sık gösterdikleri ortaya koyulmaktadır (Veenstra ve ark., 2008). Gösterilen davranışın yoğunluğu, davranışın birden daha fazla ortamda ortaya çıkması, anti-sosyal davranışların çeşitliliğinin seviyesi ve anti-sosyal davranışların ortaya çıkış yaşı, bu davranışların ilerde devam edip etmeyeceğini belirlemektedir (Loeber, 1982). Sosyal becerilere sahip olmayan bireylerin kendi ihtiyaçlarını karşılamada çeşitli zorluklar yaşadıkları ifade edilmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Sosyal becerilerin eksikliğinde bireyler ilişki kurma, bunları sürdürme ve sorunlarla baş etmede zorluklar yaşamaktadır (Kabasakal ve Çelik, 2010). Fakat bu durumun döngüsel bir sebep-sonuç ilişkisi içinde geliştiği söylenebilir. Dışlanmanın da agresif davranışların ortaya çıkmasına, toplum yanlısı davranışlarda azalma olmasına, başarısızlığa neden olan davranışlara, bilişsel performansta düşüşe ve

ruh hali ve duygularında değişime neden olduğu ortaya koyulmaktadır (Twenge ve Baumeister, 2005).

Agresif davranışların sosyal yetersizliğin bir göstergesi olduğu düşünülmektedir (Dodge ve diğ., 1986). Agresif davranışlar üzerinde akran etkisinin olduğu ve sosyal bağlarına göre bu davranışların artacağı veya azalacağı ortaya koyulmaktadır (Molono, Jones, Brown ve Aber, 2013). Agresif davranışları gösteren çocuklar arkadaşlık ilişkileri kurmakta ve sosyal aktivitelerde sosyal olarak dezavantajlı olmaktadır (Hartup, 2009). Uyum gösterme çocukları içselleştirilmiş problem davranışlara karşı korumakta ve ortaya çıkmasını engellemektedir (Bornstein, Hahn ve Suwalsky, 2013). Uyumsuzluk, toplumdaki davranışlar için beklentilerdeki eksiklik olarak tanımlanmaktadır (Masten ve Curtis, 2000). İlkokul döneminde uyumsuzluk gösteren çocukların yürütme, akran ve akademik problemleri oldukları ortaya koyulmuştur. Hoş olmayan ve uyumsuz davranışların okullarda ortaya çıktığı ve bu davranışların akran ilişkilerini ve akademik performansı olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Michelson ve diğ., 1983).

Çocuklukta görülen dışsallaştırılmış davranış problemlerinin, ileriki yıllarda akademik olarak başarısızlıklara neden olduğu, gençlik dönemlerindeyse içselleştirilmiş davranış problemlerine sebep olduğu ortaya koyulmaktadır (Masten, Roisman, Long, Burt, Obradovic, Riley, Boelcke-Stennes ve Tellegen, 2005).

Martin, Cumming, O'Neill ve Stranadová (2017) eğitsel ve duygusal anlamda risk gruplarını dörde ayırmışlardır: Dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, duygual ve davranışsal bozukluk, öğrenme güçlüğü ve gelişimsel yetersizlik.

Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu

Dikkatsizlik ve/veya hiperaktivite dürtülerine hâkim olamama semptomların ortaya çıkmasıyla nitelendirilmektedir (American Psychiatric Association, 1994). Bu bozukluğa sahip çocukların olumsuz yeterlilik inançları, davranışları üzerindeki denetimleri ve kişiler arası ilişkileri yetersiz bir şekilde deneyimledikleri ortaya koyulmaktadır. Dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu olan çocukların etkili akran iletişimine erişmekte zorlandıkları ifade edilmektedir (Martin ve diğ., 2017). Bu nedenle eğitsel uygulamalara ve müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların sosyal anlamda kendini gerçekleştirmekte yaşadıkları problemler için sosyal beceri eğitimi müdahalelerin olmadığı ve gerekli olduğu ifade edilmektedir (de Boo ve Prins, 2007).

Duygusal ve Davranışsal Bozukluk:

Zihinsel, duygusal ya da sağlık etmenleriyle açıklanamayan öğrenme yetersizlikleri, akranları ya da öğretmenleriyle olan kişilerarası ilişkileri etkili bir şekilde oluşturmama ya da sürdürmemeye durumu, normal durumlarda uygun olmayan davranışlar ya da his türleri, mutsuzluk ya da depresyonun genel olarak hissedilmesi ve kişisel ya da okul problemleriyle ilgili fiziksel semptomlar ya da korkular geliştirme eğilimi durumlarından biri ya da bir kaçını geniş bir zaman aralığında gösterme olarak tanımlanmıştır (US Department of Education, 2004). Çocukların sosyal kabullerini, kişisel ve kişilerarası eylemlerini ve yaşamdaki sonuçlarını olumsuz yönde etkileyen bir bozukluktur (Martin ve diğ., 2017).

Risk grubundaki çocuklar her zaman duygusal ve davranışsal bozukluğu var olan bir grup içinde sınıflandırılmasa da, bu tanıyı alan çocuklara benzer olarak antisosyal davranışlar ve sosyal beceri eksikliği gibi sosyal ve davranış özellikleri göstermektedir (Lo, Loe ve Cartledge, 2002). İsveç'te yürütülen bir araştırmada duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların artan bir şekilde daha ayrılmış ortamlarda eğitildikleri ortaya koyulmaktadır (Nilholm ve Alm, 2010).

Öğrenme Güçlüğü

Kısaca kişinin kronolojik yaşı, zekası ve yaşa uygun eğitimde kendisinden beklenen akademik işlevlerin altında kalması olarak nitelendirilmektedir (American Psychiatric Association, 1994). Öğrenme güçlüğü çocukların sosyal olarak izole olmalarına ve sosyal beceri eksikliğine sebep olur ve bu ilerde benlik algısı ve adaletsizlik hissiyle ilişkilendirilir (Martin ve diğ., 2017).

Gelişimsel Yetersizlik

Zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğunu kapsayan genel bir tanım olarak ortaya koyulmaktadır. Bu yetersizliğe sahip çocukların başarılı bir şekilde arkadaşlık ilişkilerini başlatma ve sürdürmeyi sağlamaları için sosyal beceri eğitimleri sağlanmalıdır (Martin ve diğ., 2017).

2.5.Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitimi genel olarak sosyal beceri eksikliği modeline dayanmaktadır (de Boo ve Prins, 2006). Bu konudaki alanyazın incelendiğinde sosyal beceri

eğitimlerinin sosyal yeterliliği geliştirmekte olumlu yönde etkisi olduğu ortaya koyulmaktadır (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Ayrıca çocukların sosyal becerileri öğrenmelerinin bağlamsal bir şekilde, uygun ortam oluşturularak ve akran grupları gibi doğal ortamlarda başladığı belirtilmektedir (Sheridian, Hungelmann ve Maughan, 1999). Sosyal öğrenme kuramına göre pek çok sosyal davranış diğer bireylerin davranışları gözlenerek, sonrasında benzer koşullarda benzer biçimlerde davranılarak öğrenilmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Bu anlamda çocuklar ilkökul seviyesine geldikçe akran etkileşimlerinin ve sosyal davranışlarının daha karmaşık hale geldiği ifade edilmektedir (Fabes, Martin ve Hanish, 2009). Bu nedenle ilkökul döneminde uygulanacak sosyal eğitim programlarının çocukların ileriki yaşam dönemlerindeki sergiledikleri davranışlar üzerinde ve birbirleriyle olan etkileşimlerinin artırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Kısa süreli programların, bir yıl gibi, sosyal beceri ve anti sosyal davranışlar üzerinde daha uzun süreli programlara göre daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur (Diekstra ve Gravestijn, 2008). Bu yargıya paralel olarak Sümer-Hatipoğlu (1999) tarafından yürütülen araştırmada beş haftalık sosyal beceri eğitim programının kısa sürede çok fazla becerinin öğretilmeye çalışılması sebebiyle etkili olmamıştır. Ayrıca okul bütününde yapılacak doğrudan sosyal beceri öğretimlerinin etkisi, küçük gruplarla yapılacak beceri öğrenimleri kadar etkili olmamaktadır (Lo, Loe ve Cartledge, 2002). Sosyal becerileri geliştirmek için oluşturulacak programların ilk olarak sınıf ve oyun alanları gibi doğal ortamlarda çeşitli stratejiler kullanılarak ortaya çıkması gerektiği belirtilmektedir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Bunun yanında eğitimde kullanılacak sosyal beceriler belirlenmeden önce ve program sonrasında değerlendirmede yapılacak olanların da sosyal beceri eğitim programının etkililiğini belirleyici bir diğer özelliği olduğu Gresham, Sugai ve Horner (2001) tarafından ifade edilmektedir.

Risk grupları açısından bakıldığında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar için uygulanacak sosyal beceri eğitim programının problem çözme, kendini kontrol etme ve duygusal denetim gibi davranışlara müdahale etmesinin daha etkili olacağı ortaya koyulmaktadır (de Boo ve Prins, 2007). Bu şekilde dolaylı olarak sosyal beceriler de geliştirilecektir. Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan gençlerin aldıkları sosyal desteğin, uğradıkları zorbalığı azalttığı ve okul temelli müdahale programlarına bu konuda ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Margraf ve Pinquart, 2016). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan 5. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan eğitimin sonucunda

öğrencilerin gösterdiği problem davranışlarda azalmalar görülmüş fakat öğretmenler tarafından verilen doğrudan sosyal beceri öğretimlerinin öğrencilerin sosyal beceriye ilişkin davranışlarında bir değişikliğe yol açmadığı belirtilmiştir. (Lo, Loe ve Cartledge, 2002). İlkokul döneminde duygusal ve davranışsal bozuklukları olan çocuklara yapılacak sosyal beceri eğitimlerinin öğrencilerin gelişimsel seviyesini karşılaması gerekmektedir. (Cook ve ark., 2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulanan sosyal beceri eğitim programları yeterince sık ve yoğun uygulanmadığında etkililik azalmakta ve eğitime karşı direnç artmaktadır (Gresham, Sugai ve Horner, 2001).

Bütünleştirme ortamlarında yer alan özel gereksinimli çocukların ait olduğu kimlik gruplarının da süreçteki kırılganlıklarını artırdığı ortaya koyulmaktadır (Miles ve Singal, 2010). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler topluluk olarak sosyal becerilere müdahaleye yüksek dirençli bir grubu temsil ederler (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Okulların dışlanmaya dair hatalarının altında yatanın bütün bir sistemi ‘kazananlar’ ve ‘kaybedenler’ olarak nitelendirmeleri ve sosyal yapıları da buna uygun olarak yapılandırmaları olduğu ortaya koyulmaktadır (Quicke, 2008).

Social and Emotional Learning (SEL) programları sosyal ve duygusal yeterliliklerin açık bir öğretim yoluyla ve öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil olmasını, analitik, iletişim ve iş birliği becerilerini öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarıyla geliştirmeyi içermektedir (Weissberg, Durlak, Domitrovich ve Gullotta, 2015). Öğretimlerin açık bir şekilde verilmesi öğrencilerin bu süreçte etkin ve bilinçli bir şekilde katılmasını ve ileriki dönemde bu öğretimleri uygulayabilmesini kolaylaştırmaktadır. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)’de SEL programlarının birbiriyle bağlantılı beş temel sosyal ve duygusal yetkinliği içermesi gerektiği ortaya koyulmuştur: Kendinin farkında olma, kendini yönetme, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumluluk sahibi kararlar alma (2005). CASEL eğitimcilerin, bilim insanlarının ve ilgili vatandaşların yer aldığı uluslararası bir ağıdır. Amacı sosyal, bilişsel ve duygusal becerileri oluşturan güvenli, ilgili ortamları oluşturmayı destekleme ve cesaretlendirmedir (Elias ve ark., 1997). Sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin programlar (Social and Emotional Learning-SEL) çocukların aşağıdaki davranışlara ilişkin bilgi, tutum ve beceri edinmelerinin beklendiği bir süreçlerdir (Payton ve diğ., 2008);

- Kendi duygularını anlama ve baş etme
- Olumlu hedefler oluşturma ve gerçekleştirme

- İlerleme gösterme ve diğerleri için endişelenme
- Olumlu ilişkiler oluşturma ve sürdürme
- Sorumlu kararlar verebilme
- Kişilerarası durumların etkili bir şekilde üstesinden gelme.

SEL programlarının etkililiğinin değerlendirildiği araştırmada, bu programların değeri ve etkililiği şu şekilde ortaya koyulmuştur:

- Bu programlara dâhil olan öğrenciler kişisel, sosyal ve akademik yaşamlarındaki çeşitli alanlarda gelişimler göstermiştir.
- SEL müdahaleleri problem gösteren ya da göstermeyen öğrenciler için hem okulda hem de okul sonrası ortamlarda etkilidir.
- İzleme çalışmaları, geçmişteki kadar güçlü olmasa da, etkilerin kaldığını göstermektedir.
- Programların okul çalışanları tarafından yürütüldüğünde de etkili olduğu görülmektedir. Buna göre müdahalelerin rutin okul programlarına dâhil edilebileceği öne sürülebilir.
- Beceri eğitiminde tavsiye edilen ardışık, aktif, odaklanmış ve açık olma özellikli uygulamaların diğerlerine göre daha etkili olduğu görülmüştür.
- SEL programları okul çağındaki çocuklar için en başarılı müdahale programlarıdır (Payton ve diğ., 2008).

İlkokul döneminde uygulanacak sosyal ve duygusal öğrenme programlarının oldukça etkili olduğu ortaya koyulmaktadır. Bütünleştirme uygulamalarında yer alan ve risk grubunda olan öğrenciler için sosyal ve duygusal anlamda öğrenme programlarının birçok açıdan etkili olacağı düşünülmektedir. Sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek amacıyla oluşturulan programların açıkça eğitim programının içinde de bulundurulması gerekmektedir (Riggs, Greenberg, Kushé ve Pentz, 2006). Özellikle sınıf düzeyinde uygulanan sosyal beceri eğitim programlarının oldukça etkili olduğu ve uygulamaların daha fazla yer aldığı programların, akademik öğretime dayalı programlara göre daha etkili olduğu ortaya koyulmaktadır (January, Casey ve Paulson, 2011). İlkokul dönemindeki öğrencilerin öğretim süreci boyunca aktivite içinde bulunması ve deneyime dayalı etkinliklerin yer almasının önemli olduğu belirtilmektedir.

Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Programı'nın Kuzey İrlanda uyarlamasında risk grubundaki ilkokul öğrencilerine uygulanmasının sonucunda öğrencilerin duygusal, kişisel ve akademik yönlerden başarı sağladıkları ortaya

koyulmuştur (Sheard, Ross ve Cheung, 2013). Ayrıca sosyal ve duygusal öğrenme programlarına katılan öğrencilerin öz güvenlerinin daha yüksek olduğu ve problemleri çözme konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri söylenmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusuysa öğrencilerin öğrenme, problem-çözme, dinleme ve konsantre olma becerilerinin geliştiği ve bu bağlamda akademik becerilerinde de gelişmeler yaşandığı yönündedir. Program uygulanması ve katılımcıların cevap vermeleri öğrencilerin dışsallaştırılmış problemlerinin azalması arasında önemli bir ilişki bulunduğu, bir yıllık izleme çalışmalarında da aynı sonucun devam ettiği belirtilmiştir (Humprey, Barlow ve Lendrum, 2018). İngiltere’de uygulanan kanıta dayalı sosyal beceri öğretim programları karşılaştırılmış, bütün programlar içinde Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Programı’nın etkilerinin uygulamadan iki yıl sonra da devam ettiği belirlenmiştir (Little ve diğ., 2012). Bunun yanında öğretmenlerin bu sosyal-duygusal eğitim programı uygulamalarının öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemeye ve davranış problemlerini engellemeye izin vermektedir (Riggs ve diğ., 2006).

Özetle sosyal beceri eğitim programları birçok davranışın geliştirilmesine ve doğrudan ve dolaylı olarak sınıf ortamlarının, öğrencilerin ilişkilerinin gelişmesine, problem davranışların ise azalmasına destek olmaktadır. Uzun dönemde öğrenciler üzerinde olumlu davranış değişikliklerinin gözlemlendiği bu müdahale programlarının, bütünleştirme uygulamalarına devam eden ve risk grubunda olan çocukların davranışları ve kurdukları ilişkiler üzerinde birçok katkısı olacağına ve bu ilişkiler süreçte gelişikçe kendilerini sınıf ve okul ortamlarına daha fazla ait hissedecekleri düşünülmektedir. Bu anlamda uygulanacak programın döneme yayılması gerektiği, öğrencilerin etkin olacakları bir yapıyla desteklenmesi gerektiği ve bütün öğrencileri kapsayan bir şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda ilgili araştırmalar kısmında sosyal beceri ve eğitim programlarıyla ilgili çalışmalara, amaç kısmında bu çalışmada nelerin hedeflendiğine yer verilmiştir.

2.6.İlgili Araştırmalar

Öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerinin niteliği olumlu sosyal becerilerin, agresifliğin, rahatsız edici ve hatalı davranışların üzerinde etkili olduğu ortaya koyulmaktadır (Carman ve Zhang, 2012; De Fraine, Van Damme, Van Landeghem, Opdenakker ve Onghena 2003; Duru Bellat ve Minga, 1998; Finch, Garcia, Sulik ve Obradovic, 2019; Hanushek, Kain, Markman ve Rivkin, 2003). Sosyal davranışsal

yeterlilik ve akran ilişkilerinde yaşanan zorlukların kısa dönem ve uzun dönemde eğitsel ve psikososyal alanlardaki işlevleri etkilediği belirtilmektedir (Beauchamp ve Anderson, 2010; Eisenberg, Fabes, ve Spinrad, 2006; Flouri ve Sarmadi, 2015; Kupersmidt, Coie ve Dodge, 1990; Laghi, Picone, Lonigro ve Fossati, 2012; Newcomb, Bukowski ve Pattee, 1993; Parker ve Asher, 1987).

Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan sosyal beceri müdahaleleri dersler olarak, müfredata koyularak ya da bir sosyal beceri programı uygulanarak sağlanabilir. Bu sosyal beceri müdahalelerinin aracılığıyla öğrencilerin sosyal yeterliliğinin artırılmasına, akran ilişkilerini olumlu anlamda düzenlenmesine, problem çözme becerilerinin geliştirilmesine ve öfke problemlerinin azaltılmasına yardımcı olduğu belirtilmektedir (Alstot 2012; Craig-Unkefer ve Kaiser 2002; Grauvogel-MacAleese ve Wallace, 2010; Presley ve Hughes, 2000; Wilhite ve Bullock, 2012). Sosyal becerileri geliştirmek için yapılan bu müdahalelerde koçluk, model olma, uygulamalar yapma, problem çözme ve pekiştirme yoluyla öğretimler yapılabilmektedir (Alwell ve Cobb, 2009). Kullanılan bu öğretim tekniklerinin yanında akran öğretimi, rol oynama, oyun oynama, akran destekleme, model olma, dönüt verme, sosyal beceri dersleri verme gibi yöntemler de sürece dahil edilerek müdahalenin etkililiği artırılmaktadır (Cochran, Feng, Cartledge ve Hamilton, 1993; Dart, Collins, Klingbeil ve McKinley, 2014; Flood, Wilder, Flood ve Masuda, 2002; Moore, Cartledge ve Heckaman, 1995; Samalot-Rivera ve Poretta, 2013).

Sosyal beceri eğitimi programlarının hem okul öncesi (Aksoy, 2014; Aslan, 2008; Dereli, 2008; Durualp, 2009; Ekinci Vural, 2006; Gökteş, 2014; Karaman, 2016; Kayılı, 2015; Kılıç, 2016; Sevgen, 2016; Özdemir Topaloğlu, 2013; Uysal 2014), ilkökul (Biçer, 2014; Çelik, 2007), ortaokul (Cerrahoğlu, 2002; Sertelin Mercan, 2007; Yelpaze, 2012), lise (Hasdemir, 2005; Keçialan, 2013; Uzamaz, 2000; Yıldırım, 2006) , üniversite dönemlerinde (Gülaçtı, 2009; Yüksel, 1997) hem de risk gruplarındaki çocukların (Balçık, 2010; Çolak, 2007; Sani Bozkurt, 2016; Yalçınkaya, 2012) sosyal davranışları artırmada etkili olduğu ortaya koyulmaktadır. Bu anlamda geliştirilen ve kullanılan birçok program bulunmaktadır Bunlara örnek olarak Good Behavior Game (İyi Davranış Oyunu) (Banish, Saunders ve Wolf, 1969), Positive Action Program (Olumlu Eylem Programı) (Flay, Allred ve Ordway, 2001), Promoting Alternative Thinking Strategies (Alternatif Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi) (Kushe ve Greenberg, 1994), Social Skills Improvement System Classwide Intervention Program (Sosyal Beceri Geliştirme

Sistemi-Sınıf Müdahale Programı) (Elliott ve Gresham, 2007) gösterilebilir. Özellikle akranlarıyla olan ilişkilerini ve okula uyumu artırmada sosyal beceri eğitimleri olumlu yönde değişime sebep olmaktadır (Kabasakal ve Çelik, 2010). Çocukların sosyal ve duygusal eğitimleri sınıf içi öğretimler, eğitim programı dışı etkinlikler, destekleyici okul ortamı ve toplum hizmetlerine katılım gibi farklı çalışmalar yoluyla sağlanabilmektedir (Eliasve diğ.,1997).

Sosyal beceri eğitimlerini bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda yer alan öğrencilerin ders programlarına dâhil etmek mümkündür. Böylece öğrenciler üst bilişsel becerileri ve farklı sosyal becerileri öğrenebilir, uygun sosyal davranışları gösterebilir ve öğrenciler için destekleyici bir iletişim ortamı sağlar (Williams ve Reisberg, 2003). Öğrencilerin sosyal olarak yetersiz davranışları ortaya koymalarının akademik becerilerini, akranlarıyla iletişimlerini (Hartup, 2009; Kabasakal ve Çelik, 2010) ve gelecekteki sosyal davranışlarını da etkilediği belirtilmektedir (Masten ve diğ., 2005). Özellikle risk grubunda bulunan çocukların bu durumdan daha fazla etkilendikleri ifade edilmektedir (Nilholm ve Alm, 2010; Lo, Loe ve Cartledge, 2012). Verilecek sosyal beceri eğitimlerinin sosyal davranışları geliştirdiği ve öğrencileri sosyal olmayan davranışları sergilemekten alıkoyduğu ortaya koyulmaktadır (de Boo ve Prins, 2007; Margraf ve Pinquart, 2016).

Bütün bunlar ışığında bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü okul ve sınıflarda öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek adına birçok çalışma yürütülmüştür. Miller, Lane ve Wehby'in 2005 yılında okul düzeyinde özel gereksinimli öğrencilere sosyal becerilerini geliştirmek adına öğretimler yapmışlardır. Burada sadece yedi öğrenci ile çalışılmış ve bu öğrencilerin davranış problemleri olduğu ortaya koyulmuştur. Haftada üç ya da dört kez uygulamanın yapıldığı altı haftalık bu süreçte, öğrencilere Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanmış ve doğrudan öğretimler yapılmıştır. Öğrencilerin problem davranışlarında azalış ve sınıf içi olumlu davranışlarında artış görülse de; genel eğitim sınıfları, okulun toplu kullanım alanları gibi diğer öğrencilerle aktif bir şekilde bir arada olunan yerlere bu çalışma genişletilememiştir.

McDaniel, Bruhn ve Troughton (2016) tarafından yürütülen araştırmada ise olumsuz davranışlar serileyen ve sınıfa uyum sürecinde sorunlar yaşayan öğrencilere Stop and Think (Dur ve Düşün) adında kısa bir sosyal beceri müdahalesi yapılmıştır. Toplamda iki farklı sınıftan, beş öğrenci ile çalışılmış ve öğrencilere zorluklarla karşılaştıklarında beş adımlık bir süreci takip etmeleri öğretilmiştir: Durup düşünme, iyi ve kötü tercihleri

tanımlama, iyi tercihleri uygulayabilmek için adımları tanımlama, adımları uygulama ve yapılan olumlu seçimleri yansıtmaya. Bu süreç 12 ders sürmüş ve sonucunda öğrencilerin olumsuz davranışlarını azalttığı ve olumlu davranışların ise arttığı ortaya konulmuştur. Fakat bu çalışmalara bütün sınıf dâhil edilmemiş, ayrıca çalışma sadece ikinci ve üçüncü sınıflarla sınırlı kalmıştır.

Türkiye’de ise Kaya ve Kargin (2022) tarafından yılında yapılan araştırmada, 30 3.sınıf öğrencisine kaynaştırma/bütünleştirmeye hazırlık etkinlikleri uygulanmış ve öğrencilerin kabul düzeylerine olan etkisine bakılmıştır. Toplamda 10 kaynaştırmaya hazırlık etkinliğinden oluşan bu uygulamanın sonunda tipik gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere ilişkin kabul düzeylerinin arttığı ortaya konulmuştur.

Özokçu, Akçamete ve Özyürek (2017) tarafından yürütülen araştırmada zihinsel yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim yoluyla genel eğitim sınıflarında gerekli olan özür dileme, yardım isteme ve bir işi zamanında bitirme gibi sosyal becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada üç öğrenci ile çalışılmıştır. Öğretimler yapıldıktan sonra genel eğitim sınıflarında yürütülen gözlemler öğrencilerin hedeflenen davranışları öğrendiğini ve bunu genelleyebildiklerini ortaya koymuştur.

Sucuoğlu (2014) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi dönemdeki öğretmenlerle çalışılmış ve 14 hafta boyunca İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitim Programı uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin bilişsel etkinliklerde özel gereksinimli öğrencilerle etkileşimleri artmıştır. Fakat öğrencilerin akranlarıyla olan etkileşim ve iletişimlerinde anlamlı bir değişiklik gözlemlenmemiştir.

Özetle, öğrencilerin sosyal olarak yeterli olması akademik becerileri, iyi olma durumları ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması ile doğrudan ilişkilidir (Carman ve Zhang, 2012; De Fraineve diğ., 2003; Duru Bellat ve Minga, 1998) . Sosyal yeterliliği yordama, eksik olunan alanlara müdahale etme sosyal becerilerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi yoluyla olabilmektedir. Sosyal yeterliliğin olmaması uzun dönemde akran ilişkilerini ve sınıf içi kabulü olumsuz etkilediği ortaya konulmaktadır (Beauchamp ve Anderson, 2010; Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Flouri ve Sarmadi, 2015; Kupersmidt, Coie ve Dodge, 1990). Bu anlamda sosyal olarak yeterli olma önemlidir ve sosyal olarak yeterli olma adına sosyal becerileri geliştirmeye yönelik müdahale programları uygulanmaktadır. Özel gereksinimli, yabancı uyruklu, risk grubunda olan ve davranışsal bozuklukları olan öğrencilerin bulunduğu bütünleştirme uygulamalarının

yürütüldüğü sınıflara bakıldığında, öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinin akademik becerileri geliştirme, sınıf içinde kabulü sağlama, öğrencilerin iyi olma durumunu sağlama ve iletişim kurmalarını destekleme adına önemli olduğu ortaya koyulmaktadır (Alstot 2012; Craig-Unkefer ve Kaiser 2002; Grauvogel-MacAleese ve Wallace, 2010; Presley ve Hughes, 2000). İlkokul döneminde uygulanan sosyal beceri eğitim programları bulunsada (Biçer, 2014; Çelik, 2007, Sheard, Ross ve Cheung, 2013), bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflar için uygulanan programların, sadece sınıftaki özel gereksinimli öğrencilere uygulandığı, kısa süreli programlar olduğu ve sadece bir davranışın geliştirilmesini hedefleyen programlar olduğu görülmektedir (Kaya, 2020; McDaniel, Bruhn ve Troughton, 2016; Miller, Lane ve Welby, 2005; Özokçu, Akçamete ve Özyürek, 2017). Ayrıca birçok programda sadece doğrudan öğretim yöntemi uygulanmaktadır. Ancak alanyazınında etkili bir sosyal beceri eğitim programının bir yıl gibi uzun süreli olması, birçok davranışı hedeflemesi, bütün bir sınıfa ya da okula uygulanması ve eğitim programına dahil olan, düzenli bir şekilde uygulanan programlar olması gerektiği vurgulanmaktadır (Elliott ve Gresham, 2007; Elias ve diğ., 1997; January, Casey ve Paulson, 2011; Riggs ve diğ., 2006).

Bütünleştirme uygulamalarının başarılı olması için sosyal bütünleştirmenin de sağlanması gerekmekte ve öğrencilerin sınıf içine kabulünün sağlanması ve aidiyet hissinin geliştirilmesi gerekmektedir (Koster ve diğ., 2009; Szumski ve Karwowski, 2014). Bunu sağlamak adına bütün sınıfa uygulanacak bir sosyal beceri eğitim programının öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme ve dolayısıyla kabulü ve öğrencileri arasındaki ilişkileri ve iletişimlerini geliştireceği ortaya koyulmaktadır (Gresham, Sugai ve Horner, 2001).

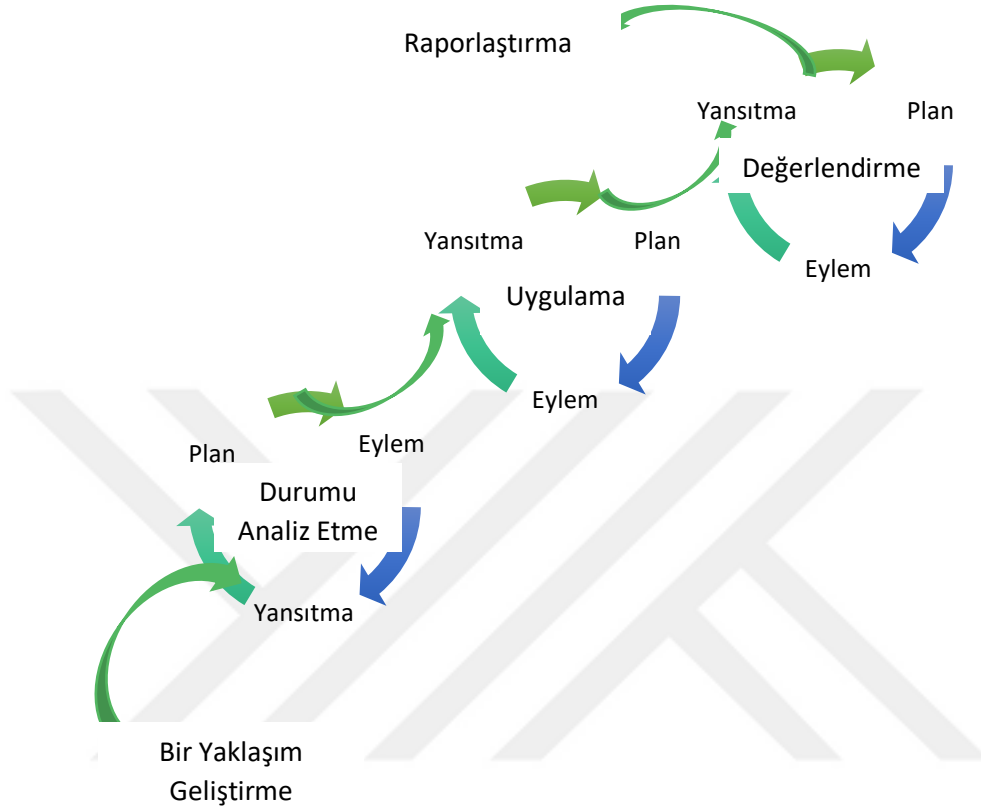
3.YÖNTEM

Bu kısımda araştırma desenine, araştırma sürecine, katılımcılara, araştırma ortamına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Deseni

Bu çalışma bütünleştirme eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda eğitim gören öğrencilerin yaşadıkları iletişim ve etkileşim sorunları ve bu sorunların çözümünde ihtiyaç duyulan becerileri belirlemek, belirlenen bu sorunlar ve gereksinimler kapsamında modüler bir sosyal beceri programı oluşturmak ve uygulama sürecini incelemek amacıyla eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Eylem araştırması bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere etkili bir çözüm bulmalarını sağlayan sistematik bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Stringer, 2014). Yani sosyal bir duruma ilişkin çalışmanın eylem yoluyla niteliğinin artırılmasıdır (Elliott, 1991). Okullarda eylem araştırması kullanılarak öğrencilerin başarı ilişkili sorunları, sınıf yönetimi ve özel gereksinimli öğrenciler araştırılabilmekte, etkili rehberlik araçları sağlanabilmektedir. Eylem araştırmasının temel amacı bilgi üretmekten çok uygulamanın geliştirilmesi, bu uygulamanın değerleri artırmaya yönelik olmasıdır (Elliott, 1991). Bu anlamda çalışmanın eylem araştırması olarak desenlenmesi Sosyal Beceri Eğitim Programı Geliştirme ve bu yolla bütünleştirme sınıfındaki öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme amacına hizmet edeceği düşünülmüştür.

Eylem araştırması gelişimi ve değişimi süreç içinde devam eden bir yöntemdir (Brydon, 2003). Eylem araştırmasında insanların bulundukları topluluklarla ilgili sorunları anlayabilecekleri ve bu bilgileri karşı tarafa sağlayabileceklerine inanılmaktadır. Ayrıca bu kişilerle iş birliği içinde çalışılması hedeflenen becerilerin başarılmasına en çok hizmet eden yöntemdir. Bu çalışmada uygulayıcı araştırmacı olduğu için süreçteki kişisel değişimleri en iyi anlamda yansıtacak ve gelişimi sağlayacak şekilde desenlenmiştir (McNiff, 2016). Elizabeth Kasl'a göre katılımcı araştırma yöntemleri çalışmanın değiştirici gücünü ilk olarak görmeye ve buna şahit olmaya olanak sağlamaktadır. Bu anlamda süreç öncesinde ve sırasında araştırmacı tarafından yapılan gözlemler araştırmanın gelişimine ve sürecin oluşturulmasına hizmet etmektedir. Şekil 3.1'de bu döngü gösterilmiştir. Yapılan bu gözlemler ayrıca olumlu ve olumsuz rol modellerini, öğrencilerin akranları arasındaki durumlarını, sosyal öğrenmeyi belirlemeye (Bilorusky, 2021) ve bunlara göre süreci şekillendirmeye hizmet etmektedir.



Şekil 3.1. Eylem araştırması modeli (Piggot-Irvine, 2006)

Yapılan uygulamalar bu anlamda durumun neden böyle olduğunu, ortaya çıkan bu durumun tatmin edici olup olmadığını ve bunu değiştirmek için neler yapılabileceğine ilişkin gelişmeler sağlar (McNiff, 2016). Araştırmacı bu çalışmada okula dışardan biri olarak girmiş, uygulamaları kendi yapmış ve diğer uzmanlarla ortak çalışarak okulda yapılan uygulamalarla dışarıdaki ekip arasında bilgi akışını sağlamıştır. Eylem araştırması bu anlamda öz yansıtmaya olanak sağlamış ve araştırmacının programın uygulayıcısı olarak da kendini geliştirmesine olanak sağlayacağı düşünülmüştür (McKernan, 2008).

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi çalışmanın ilk kısmını durumu analiz etme oluşturmaktadır. Bu anlamda araştırmacının daha önce yüksek lisans tezinde çalıştığı konu, aldığı dersler, uzmanlarla yapılan görüşmeler ve yapılan alanyazın taramaları çıkış noktasını oluşturmuştur. Yapılan bütün bu ön hazırlıklar sonucunda alanda görülen

problemin odak gruptaki yansımalarının belirlenmesi amacıyla öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve sınıflarda gözlemler yürütülmüştür. Yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda araştırmacı sınıflarda ihtiyaç duyulan becerileri belirlemiş ve bu beceriler doğrultusunda programda modüler bir yapı kullanılması kararı alınmıştır. Bu anlamda yeni bir yaklaşım kullanılarak birçok yöntem ve tekniğin bir arada kullanılmasına ve modüllerin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilere uygulanmasına karar verilmiştir.

Modüllerin yapısı ve içeriği belirlenirken geçerlilik komitesi, tez izleme komitesi ve Psikolojik Danışma ve Rehberli alanında ve Eğitimde Program Geliştirme alanında uzmanlardan destek alınmıştır. Daha sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Burada her bir modül ve kullanılan yöntemler için planlama yapılmış, bu planlamalar ve uygulamalar komitelerle paylaşılmış, yansımalar ve değerlendirmeler yapıldıktan sonra bir sonraki eyleme yani modüle ve uygulamaya geçilmiştir. Her bir modül ve uygulama kendi içinde ve sınıflar bazında da değerlendirilmiştir.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda gerek görülen değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler programın uygulanması, kullanılan yöntem ve teknikler ya da araştırmacının uygulama yaklaşımları olabilmektedir. Bu değişiklikler sonucunda araştırma süreci yeniden yönlendirilerek, yapılan yansımalar sonucunda oluşturulan planlarla eylemlerin uygulanacağı yeni bir döngü oluşturulmuştur.

3.2.Katılımcılar

Araştırma kapsamında katılımcılar; gereksinimin belirlenmesi, programın geliştirilmesinde rol oynayan ekip üyeleri, programın uygulama aşaması ve değerlendirilmesi olmak üzere belirlenmiştir. Araştırmacının bu süreçte hem uygulayıcı olması hem de aktif bir şekilde yer alması nedeniyle araştırmacı katılımcı olarak ele alınmıştır.

Bu çalışmada örnekleme amaçlı olarak belirlenmiş, ölçüt bağımlı örnekleme kullanılmıştır. Önceden araştırmacı tarafından belirlenmiş ölçütlerin kullanılması bu örnekleme türünün seçilmesinde etkili olmuştur (Marshall ve Rossman,2014; Baltacı, 2018). Seçilen durum hakkında olabildiğince bilgi alınabilmesi açısından (Marshall, 1996) örneklem seçilirken aşağıdaki ölçütler belirlenmiştir:

- Katılımcıların ilkökul 1,2,3 ve 4.sınıfa devam ediyor olması,

- Araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda en az bir özel gereksinimli öğrenci olması ve bir yabancı uyruklu öğrenci bulunması,
- Çalışmanın yürütüleceği okulların ulaşılabilir olması,
- Katılımcıların gönüllü olmasıdır.

Belirlenen bu ölçütler araştırmanın bütün aşamaları için geçerlidir fakat gereksinim belirleme ve programın uygulanması aşamasında katılımcılar ve sayıları değişmiştir. Gereksinim belirleme aşamasının gözlem kısmı 2019-2020 eğitim öğretim yılının Güz döneminde gerçekleştirilmiş, uygulamanın yapıldığı okulun farklı sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ise yine aynı okulun öğretmenleriyle yapılmak istenmiş fakat okuldaki öğretmenler bu görüşmelere katılmak istemediği için maksimum çeşitlilik örnekleme yapılmıştır. İlkokul döneminde bütünleştirme sınıflarındaki öğrencilerin pandemi sonrası sosyal beceri anlamında ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla farklı okullardaki farklı öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Burada amaç farklı okullardaki durumlar arasındaki ortaklık olup olmadığını belirlemeye çalışmak ve bu durumlara göre sorunun farklı boyutlarını incelemektir (Marczyk, 2005).

Pandemi sürecinde çalışmaya ara verilmiş, verilen bu aradan sonra öğretmenler sınıf içinde gözlemlere izin vermemişlerdir. Ayrıca pandemi öncesinde hazırlanan etkinliklerin ve katılımcıların bir bütün halinde yeniden ele alınarak, ihtiyaçlarına uygun bir yapının kurulması gerekmiştir. Bu anlamda yapılan görüşmelerle bu gereksinimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Raporda katılımcıların isimleri ve çalıştıkları okullara yer verilmemiştir. Katılımcılar için kodlar kullanılmıştır. Aşağıda katılımcıların bilgilerine ve araştırmada oynadıkları rollere yer verilmiştir.

3.2.1.Gereksinim belirleme sürecinin katılımcıları

Öncelikle gereksinimlerin belirlenmesine yönelik Eskişehir ilinde bütünleştirme ve göçmen öğrencileri olan okullar taranmıştır. Tarama sonrasında ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen ölçütlere uygun olan okul belirlenmiş ve sınıfında bütünleştirme öğrencileri olan öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Buna göre belirlenen okulda gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarında gözlemler yapılmış ve yine gönüllü olan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra uygulamaların da bu sınıflarda devam etmesine karar verilmiş fakat pandemi sürecinden sonra yapılan uygulamalarda sınıflar gönüllü öğretmenlerin değişmesi dolayısıyla değiştirilmiştir. Ayrıca öğretmenler bu süreçten

sonra sınıflarında gözlem yapılmasını istememişler, bu nedenle gözlemler tekrarlanamamıştır.

Gereksinim belirleme sürecinin ilk aşamasında programın uygulandığı okulda 16 farklı öğretmenler görüşmeler yürütülmüş ve dört farklı sınıfta gözlemler yapılmıştır. Gereksinim belirleme sürecinin ikinci aşamasında Eskişehir merkez ilçeleri Tepebaşı ve Odunpazarı'nda toplam dört farklı okuldan 13 öğretmenle görüşmeler yürütülmüştür. Gereksinim belirleme aşamasında görüşme yapılan öğretmenlerin bilgileri Tablo 3.1 ve 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Pandemi dönemi öncesi görüşme yapılan öğretmenlerin bilgileri*

Katılımcı Kodu	Sınıf	Sınıf Mevcudu	Hizmet Süresi	Özel Gereksinimli Öğrenci	GKAYUÖ
GBSGÖ-A	1.sınıf	16	21	2	3
GBSGÖ-B	1.sınıf	18	18	1	2
GBSGÖ-C	2.sınıf	14	14	2	1
GBSGÖ-D	2.sınıf	22	17	2	-
GBSGÖ-E	2.sınıf	17	10	1	2
GBSGÖ-F	2.sınıf	20	16	1	2
GBSGÖ-G	3.sınıf	21	15	1	2
GBSGÖ-H	3.sınıf	15	12	2	-
GBSGÖ-I	3.sınıf	16	14	2	1
GBSGÖ-J	3.sınıf	18	16	3	2
GBSGÖ-K	4.sınıf	15	16	2	1
GBSGÖ-L	4.sınıf	20	14	1	2
GBSGÖ-M	4.sınıf	18	18	1	-
GBSGÖ-N	4.sınıf	17	15	3	1
GBSGÖ-O	Türkçe Destek Sınıfı	16	2	-	16
GBSGÖ-P	İngilizce	-	10	-	-

Not: GBSGÖ: Gereksinim belirleme sürecinde görüşülen öğretmen GKAYUÖ: Geçici koruma altındaki yabancı uyruklu öğrenci

Tablo 3.2. *Pandemi dönemi sonrası görüşme yapılan öğretmenlerin bilgileri*

Katılımcı Kodu	Okulun Bulunduğu Bölge	Sınıf	Sınıf Mevcudu	Hizmet Süresi	Özel Gereksinimli Öğrenci	GKAYUÖ
GBSGÖ1	Büyükdere	3.sınıf	20	23	1	1
GBSGÖ2	Büyükdere	3.sınıf	23	16	1	2
GBSGÖ3	Büyükdere	4.sınıf	21	18	1	1
GBSGÖ4	Büyükdere	4.sınıf	25	20	1	-
GBSGÖ5	Büyükdere	2.sınıf	26	24	1	1
GBSGÖ6	Hoşnudiye	3.sınıf	30	20	2	1
GBSGÖ7	Hoşnudiye	3.sınıf	27	22	2	1
GBSGÖ8	Hoşnudiye	4.sınıf	33	18	1	2
GBSGÖ9	Hoşnudiye	4.Sınıf	24	16	1	1
GBSGÖ10	Uluönder	1.sınıf	19	20	2	-
GBSGÖ11	Uluönder	3.sınıf	31	25	1	2
GBSGÖ12	Uluönder	4.sınıf	32	28	2	1
GBSGÖ13	Uluönder	3.sınıf	25	18	1	1

Not: GBSGÖ: Gereksinim belirleme sürecinde görüşülen öğretmen GKAYUÖ: Geçici koruma altındaki yabancı uyruklu öğrenci

3.2.2. Programın geliştirilmesinde rol oynayan ekip üyeleri olarak katılımcılar

Program geliştirme sürecinde tez izleme komitesindeki öğretim üyeleri, geçerlilik komitesinde yer alan uzmanlar ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda görevli bir öğretim üyesi aktif olarak yer almıştır. Bu dönemde araştırmacı masa başında tasarımları hazırlamış, alanında uzman öğretim üyesi içeriklerin öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığına ilişkin dönüt vermiştir. Geçerlilik komitesi program geliştirme sürecinde hazırlanan içeriklere ilişkin taslakları incelemişler, dönütler sağlamışlar, yapılan düzenlemelere ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Ayrıca geçerlilik komitesi uygulama sırasında ve sonunda izleme, denetleme ve değerlendirme görevlerini yerine getirmişlerdir. Tez izleme komitesi içerikler düzenlendikten sonra üst bakış sunmuş, program içeriğine uygunluk, bütüncül olarak programı değerlendirmeyi gerçekleştirmişlerdir. Süreçte sağladıkları görüşlerle karar alma ve yeniden planlama aşamalarına destek olmuşlardır. Geçerlilik komitesinde;

- özel eğitim, işitme engellilerin eğitimi, dil ve konuşma gelişimi, envanter geliştirme, değerlendirme alanlarında çalışan, doktora tez sürecinde bulunan alan uzmanı,
- özel eğitim, işitme engellilerin eğitimi, aile eğitimi, erken çocukluk döneminde oyun alanlarında çalışan, doktora tez sürecini bitirmiş alan uzmanı,

- özel eğitim, işitme engellilerin eğitimi, yürütücü işlevler, sosyal beceri, değerlendirme alanlarında çalışan, doktora tez sürecinde olan alan uzmanı bulunmaktadır.

Tez İzleme Komitesinde bütünleştirme uygulamaları ve eylem araştırması alanlarında uzman tez danışmanı, program geliştirme ve eğitim programları alanlarında uzman araştırmacı, zihinsel engelliler eğitimi ve bütünleştirme uygulamaları alanlarında uzman araştırmacı olmak üzere üç öğretim üyesi yer almaktadır. Psikolojik danışmanlık ve aile danışmanlığı alanlarında uzman olan öğretim üyesi programın geliştirilmesi ve içeriklerin belirlenmesi sürecinde destek olmuştur. Özel eğitim, işitme engellilerin eğitimi, sosyal beceri ve bütünleştirme alanlarında uzman olan araştırmacı programın geliştirilmesinde tasarımı gerçekleştirmiş, dönütlere göre değişiklikleri yapmıştır.

3.2.3. Programın uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin katılımcıları

Program birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar olmak üzere dört farklı katılımcı grubuna uygulanmıştır. Gereksinim belirleme sürecinde gözlem yapılan okuldaki gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere program uygulanmıştır. Uygulama sonrasında değerlendirme için öğrencilere sosyometri uygulanmış ve sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Programın uygulandığı sınıflara ilişkin bilgilere Tablo 3.3, görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin bilgilere Tablo 3.4’de yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Uygulama yapılan sınıfların bilgileri

Sınıf	Sınıf Mevcudu	Özel Gereksinimli Öğrenci	Özel Gereksinim Grubu	GKAYUÖ
1.Sınıf	22	1	Dil ve Konuşma	2
2.Sınıf	17	1	Otizm	2
3.Sınıf	22	2	Dil ve Konuşma	1
4.Sınıf	19	2	Zihin Zihin Dil ve Konuşma	1

Uygulama yapılan sınıfların mevcudu, bütünleştirme öğrencisi sayısı, özel gereksinim grubu ve göçmen öğrenci sayısı Tablo 3.3’de verilmiştir. Birinci sınıfta yer alan göçmen öğrenciler yeni öğretmen geldikten sonra devam etmemişler, araştırmacı uygulama yaparken sınıf mevcudu 20 kişi kalmıştır. Bu durumun nedeni öğretmene sorulmuştur. Öğretmen öğrencilerin velilerinden haber alamadığını belirtmiştir. İkinci sınıfta araştırmaya 16 kişi, dördüncü sınıfta ise 18 kişi ile başlanmış, uygulama sırasında

sınıfa yeni öğrenciler katılmıştır. Dördüncü sınıfta ayrıca dönem başında yeni bir öğrenci dâhil olmuş fakat öğrenci eğitim öğretim yılının tamamına katılmıştır. Birinci sınıf öğretmeni iki tanılanmamış öğrencisi bulunduğunu ve ailelerini ikna edemediğini belirtmiştir. İkinci sınıftaki bütünleştirme öğrencisi ve yabancı uyruklu öğrencilerin okuma-yazma bilmemektedir ve göçmen öğrencilerden biri Türkçe konuşamamaktadır. Üçüncü sınıf öğretmeni tanısı bulunmayan bir öğrenci bulunduğunu ve ailenin değerlendirmeye yönlendirmeye çalışıldığını belirtmiştir.

Tablo 3.4. Değerlendirme sürecinde görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri

Katılımcı Kodu	Mezun Olduğu Bölüm	Yaş	Hizmet (yıl)	Süresi	Daha Gereksinimli Çalışma Durumu	Önce Öğrenci İle	Özel İle
BSÖ	Sınıf Öğretmenliği	30	2		Hayır		
İSÖ	Sınıf Öğretmenliği	38	16		Evet		
ÜSÖ	Sınıf Öğretmenliği	42	20		Evet		
DSÖ	Gıda Mühendisliği	57	25		Evet		

Uygulama yapılan sınıflardaki öğretmenlerden birinci sınıf öğretmeni ücretli öğretmenlik yapmaktadır ve sınıfın asıl öğretmeni değildir. Ancak uygulamanın ikinci haftasından itibaren bu öğretmen sınıfta görev yapmaya başlamış, uygulama sonunda görüşme yapılmıştır. İkinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin daha önce projeleri bulunmaktadır ve bu projelerle ödül almışlardır. Uygulama yapılan sınıfların öğretmenlerinin hepsinin cinsiyeti kadındır.

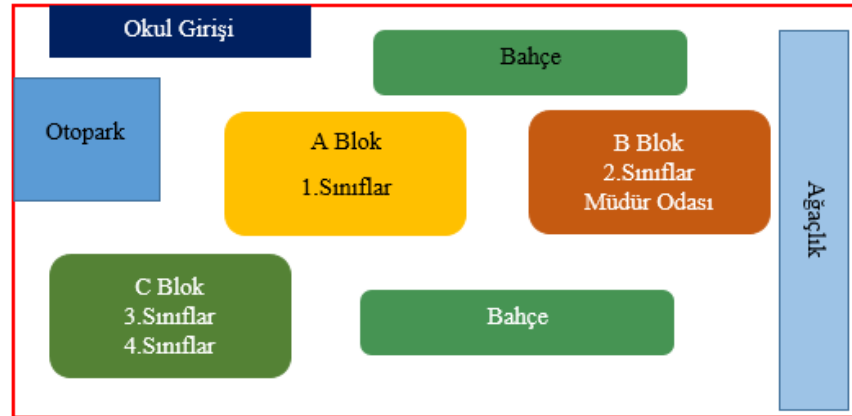
3.2.4. Katılımcı olarak araştırmacının rolü

Araştırmacı sürece aktif olarak katılım sağlamış, uygulayıcı olarak sürece dâhil olmuştur. Eylem araştırmasında uygulayıcı olma birçok etik soruyu da beraberinde getirmekte, katılımcılarla kurulan ilişkiler, katılımcıların daha savunmasız bir grup olması ve uygulamanın nasıl yapılacağına uygulamacıya bağlı olması gibi konuların göz önüne alınması gerekmektedir (O’Hanlon, 2003). Araştırmanın amacı gereği bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflardaki öğrencilerle çalışılması gerekmiş ve sosyal becerilerini geliştirmek adına uygulamalar yapılması gerekmiştir. Araştırmacı bu gelişimi sağlamak amacıyla ortama uygulayıcı ve iş birliği sağlayıcı bir rolle dâhil olmuştur. Araştırmacı uygulayıcı rolünü gerçekleştirmek adına ekip üyelerinden destek

almış ve uygulamanın nasıl yapılacağı konusunda her adımda bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Süreçte araştırmacı etkinlikleri hazırlama, sınıf içinde hazırlanan etkinlikleri yaptırma, öğrencilerle birebir iletişim halinde olma, ekibi ve öğretmenleri bilgilendirerek iletişimi sağlama, alınan geri dönüşlere ilişkin değişiklikleri hazırlama, kaynak sağlama gibi görevleri yerine getirerek uygulamayı sürdürmüştür.

3.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortam

Araştırma gereksinim belirleme ve programın uygulanması ve değerlendirilmesi altında iki farklı ortamda gerçekleştirilmiştir. Gereksinim belirleme aşamasının gözlem aşamasında Eskişehir, Tepebaşı ilçesinde bulunan veri toplanan okul kullanılmış ve bu okuldaki farklı sınıflarda gözlem yapılmıştır. Gereksinim belirleme aşamasının ikinci aşaması olan görüşme kısmında Tepebaşı'ndan iki okul, Odunpazarı'ndan iki okul olmak üzere toplamda dört farklı okuldaki öğretmenlerden bilgi alınmıştır. Gözlemin yapıldığı okulun fiziki durumu Şekil 2.2'de verilmiş, görüşmelerin yapıldığı okulların bulunduğu bölgelere ise Görsel 2.1'de yer verilmiştir.



Şekil 3.2. Gözlem ve uygulama yapılan okulun krokisi

Şekil 2.2'de verilen krokide görüldüğü gibi gözlem ve uygulama yapılan okulda sınıflar ayrı ayrı bloklarda yer almaktadır. A blok ve B blokların önünde bulunan kısımda sadece birinci ve ikinci sınıflar oynamakta, C bloğun önünde bulunan bahçede ise üçüncü ve dördüncü sınıflar oynamaktadır. Müdür ve seminer salonları B blokta bulunmakta, Müdür Yardımcısı odaları B ve C blokta bulunmakta, Rehberlik ve Psikolojik Danışma servisleri ise A ve C blokta yer almaktadır. Ayrıca B blokta kantin yer almaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıflar sadece kantine gitmek için A ve B blokların bulunduğu kısma gidebilmekte, oyun oynamak için o alandaki bahçeye girememektedirler. Aynı şekilde

birinci ve ikinci sınıflar da C bloğun önünde bulunan bahçeye gelememektedirler. C blokta üçüncü ve dördüncü sınıflar ayrı bölgelerde yer almakta, merdivenleri ve giriş çıkışları ayrıdır.

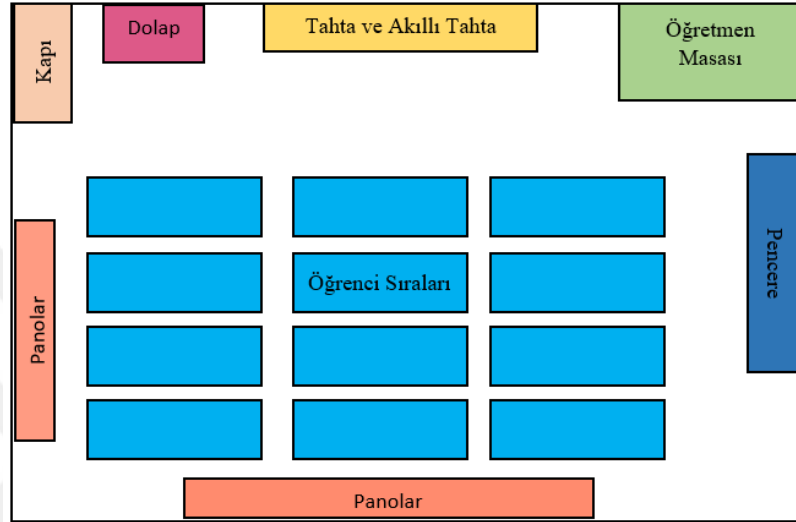
Araştırmacı gözlemleri ayrı ayrı bloklarda yapmış, böylece bütün okulun ortamı görülebilmiştir. Oynanan oyunlar, koridorlarda yaşananlar ve öğrencilerin tepkileri yaşlarına göre gözlemlenebilmiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılının Kasım, Aralık ve Ocak aylarında yapılan gözlemler, uygulamanın yapıldığı 2021-2022 eğitim öğretim yılında pandemi ve öğretmenlerin sıcak bakmaması nedeniyle gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle farklı okullarda görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmelerin yapıldığı okullar Görsel 3.1’de yer alan haritada gösterilmiştir.



Görsel 3.1. Görüşme yapılan okulların yer aldığı konumlar

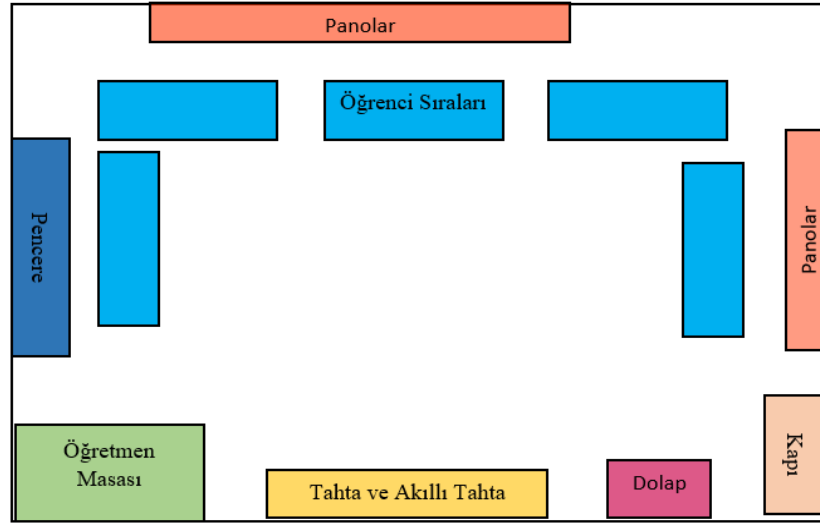
Uygulamalar Şekil 3.2’de verilen okulda gerçekleştirilmiş, sınıfların krokisine Şekil 3.3, Şekil 3.4, Şekil 3.5 ve Şekil 3.6’da yer verilmiştir. Sınıfların hepsine uygulamanın 4.haftasından itibaren akıllı tahtalar koyulmuştur. Öğretmen masasında bilgisayar ve yazıcı bulunmakta, öğretmenler ihtiyaç duyduklarında ders içinde bu materyalleri kullanabilmektedirler. Öğrenci sıraları tahta ve iki kişinin birlikte oturabilecekleri şekildedir. Sıralar oldukça eskidir. Öğrenciler çantalarını bu sıralara

sığdıramamakta ve çantalarını yere koymaktadırlar. Sınıfta bulunan dolaplarda öğretmenlerin malzemelerinin yanı sıra öğrencilerin kitapları da bulunmakta, bu dolaplar ayrıca sınıf kütüphanesi olarak da kullanılmaktadır. Masalarının üzerine örtmek için örtüler kullanılmaktadırlar. Sınıfların oturma düzenleri ve alan kullanımları farklılık göstermektedir.



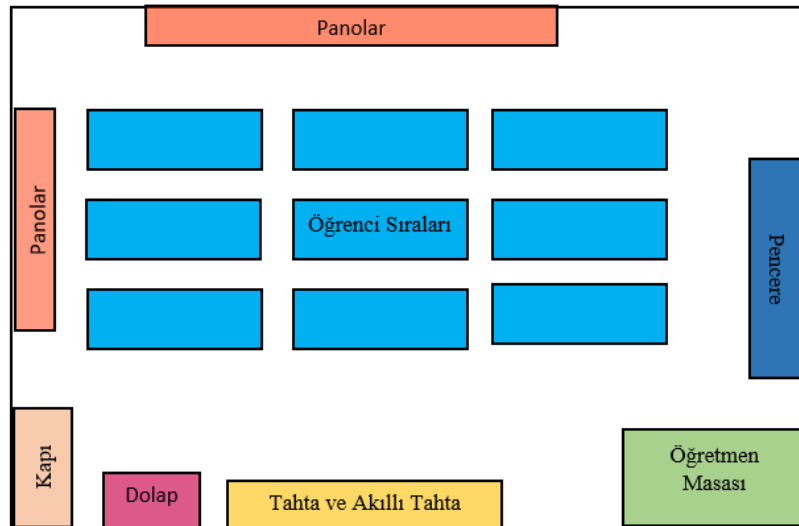
Şekil 3.3. Birinci sınıfın krokisi

Birinci sınıfta sınıf, öğrencilerin arka arkaya oturacağı şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin yaptığı resimler ve etkinlikler arkadaki panoda yer almakta, soldaki panoda ise o hafta işlenen harfler sergilenmektedir. Öğrencilerin yerleri değiştirilmemekte, sadece o gün gelmeyen öğrenci olursa ya da öğrenciler arasında bir anlaşmazlık çıkarsa değişim yapılmaktadır. Bütünleştirme öğrencisi en ön sırada otutulmakta, tanısı olmayan öğrenci ise orta sıralarda oturtulmaktadır. Göçmen öğrencilerin ise öğretmen masasına en uzak köşe olan sol taraf en arka sırada yan yana oturtuldukları görülmüştür. Fakat öğrenilerin daha sonra gelmemeye başlamalarıyla birlikte bu sıra boş bırakılmıştır.



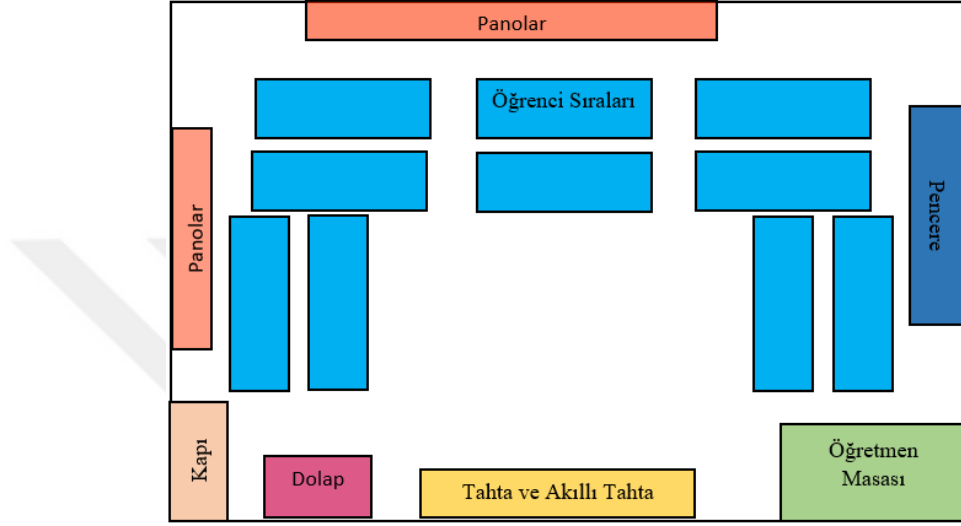
Şekil 3.4. İkinci sınıfın krokisi

İkinci sınıfta sınıf, U düzeninde, öğrencilerin birbirlerini ve öğretmeni rahatlıkla görebilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları etkinlikler sağdaki ve arkadaki panolarda sergilenmektedir. Öğrencilerin yerleri haftada bir değiştirilmekte böylece herkesin birbiriyle oturma fırsatı olmaktadır. Bütünleştirme öğrencisi sol arka sırada ve tek başına oturmaktadır. Göçmen öğrenciler diğer arkadaşlarıyla oturmakta ve haftalık değişme sırasında onların da sıraları değişmektedir. Ortadaki alan ders sırasında boş bırakılmakta, teneffüslerde öğrenciler bu alanda oyun oynamaktadırlar.



Şekil 3.5. Üçüncü sınıfın krokisi

Üçüncü sınıfta sınıf, öğrencilerin arka arkaya oturacağı şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları etkinlikler panolarda sergilenmekte, etkinlik sonucunda oluşturulan maket gibi üç boyutlu ürünler pencere önünde, öğrencilerin görebileceği alana koyulmaktadır. Öğrencilerin yerleri her hafta değiştirilmekte, bütünleştirme öğrencisi ve göçmen öğrenci de diğer öğrencilerle birlikte yer değiştirmektedir.



Şekil 3.6. Dördüncü sınıfın krokisi

Dördüncü sınıfta sınıf, U düzeninde, öğrencilerin birbirlerini ve öğretmeni rahatlıkla görebilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları etkinlikler panolarda sergilenmekte, etkinlik sonucunda oluşturulan maket gibi üçboyutlu ürünler sınıfın arkasındaki boş alana, öğrencilerin rahatlıkla görebileceği alana koyulmaktadır. Öğrencilerin yerleri her hafta değiştirilmektedir. Bütünleştirme öğrencisi ve göçmen öğrenci de diğer arkadaşlarından ayrılmadan bu değişime katılmaktadır. Sınıfta kullanılan akıllı tahta öğrencilere de açıktır ve ders aralarında burada müzik dinlemekte ve oyun oynamaktadırlar.

3.4. Araştırma Süreci

Araştırma eylem araştırmasının döngüsel yapısına uygun olarak, birbirini etkileyen ve sistematik bir şekilde ilerleyen bir süreç olarak ilerlemiştir. Araştırma sürecine Şekil 3.1’de yer verilmiştir.

Eylem araştırmasının döngüsel yapısı araştırma süreci boyunca devam etmiş, hazırlık süreci ve programın uygulanması, eylem, süreçleri kendi içlerinde döngülerini devam ettirmişlerdir. Programın geliştirilmesi, eylem ve değerlendirme aşamasına ilişkin bilgilere ilerleyen bölümlerde daha detaylı olarak değinilmiştir.

3.4.1. Geliştirilen programın kuramsal dayanakları

Program geliştirme, eğitim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreci arasındaki ilişkiler bütünü olarak ifade edilmektedir (Erişen, 1998). Program geliştirmenin amacı ortaya çıkan bir gereksinmeyi karşılama ya da sunulan uygulamalarda görülen eksik veya işlemeyen kısımlara yeni bir seçenek sunulmasıdır (Erişen, 1998). Bu anlamda Tyler, Taba, Taba-Tyler, Saylor, Alexander ve Lewis, Hunkins gibi birçok eğitim program geliştirme modeli bulunmaktadır.

Eğitim programı planlayıcılarının temel eğitsel hedefleri ve gerçekleştirilecek amaçların belirlenmesiyle başlanan Saylor, Alexander ve Lewis modeli bu araştırmada kullanılmıştır (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981). Bu modelde öğrenim deneyimlerine ilişkin koyulan hedeflerin kişisel gelişim, sosyal yeterlilik, süren öğrenim becerileri ve özelleştirme olarak dört temel alanda yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu hedefler araştırma verileri, yasal düzenlemeler gibi dıştan gelen etkiler dolayısıyla koyulmaktadır (Selvi ve diğ., 2016). Hedefler koyulduktan sonra eğitim programının uygulanacağı süreç ve öğrenme yöntemleri planlanmaktadır. Uygulamadan sonra programın değerlendirilmesi ile ilgili öğretmenlerle bir araya gelinmektedir. Bu süreçte çeşitli değerlendirme teknikleri kullanılır. Bu modelle hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin belirlenmesine fırsat tanınmaktadır (Lunenburg, 2011).

3.4.1. Program geliştirme süreci

Sosyal beceri eğitimlerinin sosyal yeterliliği artırmada etkili olduğu ortaya koyulmaktadır (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Fakat bir yıl süresince uygulanan sosyal beceri programlarının öğrencilerin davranışları üzerinde daha kısa süreli ve daha uzun süreli programlara göre daha etkili olduğu ortaya koyulmaktadır (Diekstra ve Gravesteyn, 2008). Ayrıca sosyal becerileri geliştirmek için oluşturulacak programların ilk olarak sınıf ve oyun alanları gibi doğal ortamlarda çeşitli stratejiler kullanılarak ortaya çıkması gerektiği belirtilmektedir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin programlarda; kendi duygularını anlama ve baş etme, olumlu hedefler

oluşturma ve gerçekleştirme, ilerleme gösterme ve diğerleri için endişelenme, olumlu ilişkiler oluşturma ve sürdürme, sorumlu kararlar verebilme ve kişilerarası durumların etkili bir şekilde üstesinden gelme becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir (Payton ve diğ., 2008). Bu becerilerin geliştirilmesi açık bir öğretim yapılması, öğrencilerin sürece dâhil olması, etkin ve bilinçli bir şekilde bu sürece katılması gerekmektedir.

Alan taramasından ve yapılan görüşme ve gözlemlerden elde edilen bilgilerle Sosyal Beceri Nedir?, Selamlaşma, Kendini Tanıtma, Yardım İsteme, Oyun Başlatma, Sürdürme ve Bitirme, Haklarını Savunma, Empati, Rekabet, Kazanma ve Kaybetme, Seçim Yapma ve Anlaşmazlıklar Baş Etme olmak üzere 10 modülden oluşan bir programın hazırlanması kararı alınmıştır (*Tez İzleme Komitesi*, 9.12.2019). Süreç içinde yaşanan Covid-19 salgınıyla birlikte öğrencilerin değişen ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yeniden görüşmeler yapılmış ve modüller değiştirilmiştir. Böylece Sosyal Beceri Nedir?, Yeni Normal, İşbirliği, Kendini Tanıtma, Empati, Grup Oluşturma, Oyun Başlatma, Sürdürme ve Bitirme ve Anlaşmazlıklarla Baş Etme şeklinde sekiz modül ortaya çıkmıştır. Modüllerin öğretiminde ve uygulanmasında çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bunlar Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5. Programın Uygulanması Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Modül	Öğretim Teknikleri	Etkinlikler
Sosyal Beceri Nedir?	Video	Tartışma
Yeni Normal	Doğrudan Öğretim	
İşbirliği	Video	Kesme-Yapıştırma
Kendini Tanıtma	Doğrudan Öğretim	Canlandırma
	Video	Dergi Çalışması
	Model Olma	Sanatsal Çalışmalar
	Video	Beceri Uygulaması
	Model Olma	Canlandırma
Empati	Video	Çizim
	Örnek Olay	Canlandırma
		Tartışma
		Çizim-Yazma
Grup Oluşturma	Video	Oyun
	Model Olma	Beceri Uygulaması
Oyun Başlatma, Sürdürme ve Bitirme	Video	Oyun
	Örnek Olay	Beceri Uygulaması
Anlaşmazlıklarla Baş Etme	Video	Oyun
	Senaryo Oluşturma	Beceri Uygulaması
		Rol Oynama

Alınan kararlar doğrultusunda modüller bir yapıya sahip, hedeflenen becerilere uygun çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, bir eğitim-öğretim yılına yayılan ve her hafta düzenli olarak uygulamaların yer aldığı bir program oluşturulmuştur. Programın

modüler bir yapıda olması birbirinden bağımsız bir şekilde modüllerin uygulanmasını destekler nitelikte olsa da program içerik olarak birbirini takip eden bir yapıda, kolaydan zora, basitten karmaşığa bir şekilde oluşturulmuştur. Öğrencilerin uygulamasına dayanan programın içeriğinde doğrudan öğretilere de yer verilmiş ve öğrencilere açık bir şekilde bilgilendirmeler yapılmıştır. Programın içeriği ve 20 haftalık süreçte yapılanlar Tablo 3.6’da gösterilmiştir

Tablo 3 6. Sosyal Beceri Eğitim Programının Modülleri ve Uygulama Tarihleri

Tarih	Modüller	Yapılanlar
1.Hafta (1-5 Kasım)	Sosyal Beceri Nedir?	Verilen resimlerle anlatım.
2.Hafta (8-12 Kasım)	Yeni Normal	Video izlenmesi ve üzerine tartışılması.
3.Hafta (22-26 Kasım)	Yeni Normal	Videolardan hazırlanan resimlerin oluşturulması.
4.Hafta (29 Kasım- 3 Aralık)	İşbirliği	Video izletilmesi ve üzerine tartışılması.
5.Hafta (6-10 Aralık)	İşbirliği	Sınıflara özel birinci dönem dergisinin hazırlanması.
6.Hafta (13-17 Aralık)	Kendini Tanıtma	Video izletilmesi ve üzerine tartışılması.
7.Hafta (20-24 Aralık)	Kendini Tanıtma	Kendini tanıtma sınıf kitabının hazırlanması.
8.Hafta (27-31 Aralık)	Kendini Tanıtma	Oyun oynanması.
9.Hafta (3-7 Ocak)	Empati	Video izletilmesi ve üzerine tartışılması.
10.Hafta (10-14 Ocak)	Empati	Empati ile ilgili örnek olayların oluşturulması.
11.Hafta (17-21 Ocak)	Empati	Videolar ve örnek olaylarla oluşturulan resimlere senaryolar hazırlanması.
12.Hafta (7-11 Şubat)	Grup Oluşturma	Video izletilmesi ve üzerine tartışılması.
13.Hafta (14-18 Şubat)	Grup Oluşturma	Gruplar oluşturularak röportaj yapılması.
14.Hafta (21-25 Şubat)	Grup Oluşturma	Gruplara ayrılarak eşleştirme oyununun oynatılması ve gruptaki kişilerin değiştirilmesi.
15.Hafta (28 Şubat-4 Mart)	Oyun Başlatma, Sürdürme ve Bitirme	Video izletilmesi ve üzerine tartışılması. Öğrencilerden oyun fikirlerinin alınması.
16.Hafta (7-11 Mart)	Oyun Başlatma, Sürdürme ve Bitirme	Her sınıfta oylanan ve istenilen oyunun oynatılması.
17.Hafta (14-18 Mart)	Oyun Başlatma, Sürdürme ve Bitirme	Belirlenen oyunlarda birinci, ikinci ve üçüncü öğrencilerin birlikte belirlenmesi.
18.Hafta (21-25 Mart)	Anlaşmazlıklarla Baş Etme	Video izletilmesi ve üzerine tartışılması.
19.Hafta (28 Mart-1 Nisan)	Anlaşmazlıklarla Baş Etme	Hazırlanan senaryolara son hazırlanması.
20.Hafta (4-8 Nisan)	Anlaşmazlıklarla Baş Etme	Hazırlanan senaryoların canlandırılması.

3.4.2. Programın Uygulanması

Program oluşturulduktan sonra uygulanma aşamasına geçilmiştir. Bu süreçte öğretmenler tarafından araştırmacıya haftada bir ders saati verilmiş, araştırmacı bu süreyi en verimli şekilde kullanmaya çalışmıştır. Bu süre içinde öğrencilerle sohbetler edilmiş, hedeflenen becerilere yönelik öğretimler yapılmış ve uygulamalara yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendi aralarında sohbet etmesine fırsatlar tanınarak kendi aralarındaki ilişkilerin geliştirilmesine destek olunmuştur. Programın uygulanması sürecinden önce modüllerin belirlenmesi, videoların hazırlanması ve içeriğin oluşturulması sürecin daha planlı bir şekilde yürütmesine yardımcı olmuştur. Sınıflarda bütün modüller uygulanmıştır. Girilen sınıflardaki fiziksel ortam, sınıf seviyesi ve öğrencilerin sayısı değiştiği için belirlenen yöntem ve tekniklerde sınıflara göre değişiklikler yapılmıştır. Bu şekilde öğrencilere göre düzenlemeler yapılmış ve her bir sınıfta aktif katılım desteklenmiştir.

Programın uygulanması sürecine 2019-2020 eğitim öğretim yılının Bahar döneminde başlanmış, sonrasında ülkemizde ve dünyamızda yaşanan pandemi sebebiyle eğitime ara verilmiş, araştırmacı bu süreçte okula girememiştir. Geliştirilen programın yüz yüze bir eğitime ve öğrencilerin bir arada olmasına dayanması nedeniyle öğrencilerin okula döndüğü 2021-2022 eğitim öğretim yılında programın uygulanmasına başlanmıştır. Program 2021-2022 eğitim öğretim yılının Kasım, Aralık, Ocak, Şubat, Mart ve Nisan aylarında toplamda 20 hafta sürecek şekilde uygulanmıştır. Bu süreçte videoların da yöntemler arasında kullanılmasına karar verilmiştir. Daha önce 10 modülden oluşan program sekiz modüle indirilmiştir (Tez İzleme Komitesi, 16.12.2020)

3.4.3. Programın Değerlendirilmesi

Program, hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri boyunca ayrı ayrı değerlendirmelere ve düzenlemelere tabi tutulmuştur. Hazırlama sürecinde programın gereksinimleri ne kadar karşılayacağı, bu gereksinimleri karşılamak adına ne gibi etkinlikler ve yöntemler kullanılacağı değerlendirilmiş, süreç döngüsel bir şekilde ilerlemiştir. Bu anlamda gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulama kısmında bu düzenlemeler ve değişikliklerin yapılmasına devam edilmiştir. Program uygulanırken araştırmacı uygulayıcı rolüyle değerlendirilmiş, bu anlamda araştırmacının kendini geliştirmesine hizmet etmiştir (McKenna, 2008). Öğrencilerin yapılan etkinlikler sonucunda ortaya koydukları ürünler, uygulama sırasında çekilen videolar birlikte

değerlendirilmiş ve sürecin ilerlemesi sürekli kontrol edilmiştir. Programın uygulanmasından sonra öğretmenlerle görüşmeler yürütülerek programın öğrenciler üzerinde ne gibi etkileri olduğu değerlendirilmiştir. Değerlendirmede amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı, sürecin nasıl işlediği ve öğrencilerin program sonucunda ne gibi alanlarda kazanım sağladığı değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Değerlendirme bütün sürece yayılmış, araştırmacının kendini ve programı işler kılabilmek adına destekleyen bir mekanizma olarak işlemiştir.

3.5. Veri Toplama Teknikleri

Araştırma sürecinde veri çeşitliliğini sağlamak için birçok veri toplama tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem, doküman incelemesi, araştırmacı günlüğü, videolar ve sosyometri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sorularını cevaplamada kullanılan veri toplama tekniklerinin oynadıkları roller Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Veri Toplama Matrisi

Araştırma Soruları	Veri Toplama Teknikleri					Araştırmacı Günlüğü	Sosyometri
	Görüşme	Gözlem	Doküman İncelemesi	Video			
İlkokul sınıflardaki öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin görüş ve gereksinimleri nelerdir?	✓	✓	✓			✓	
Sınıflarda ve okulda öğrencilerin gösterdikleri sosyal davranışlar nelerdir?	✓	✓	✓			✓	✓
Sınıflarda ve okulda öğrencilerin karşılaştıkları sosyal güçlükler nelerdir?	✓	✓	✓			✓	✓
Sınıflarında uygulanacak sosyal beceri eğitim programı nasıl olmalıdır?	✓	✓	✓			✓	
Pandemi sonrasında öğrencilerin sosyal becerilerinde ve birbiriyle olan ilişkilerinde nasıl değişiklikler olmuştur?	✓					✓	
Sosyal beceri eğitim programı sonrasında öğrencilerin sosyal davranışlarında ve karşılaştıkları sosyal güçlükleri çözmede ne gibi değişiklikler olmuştur?	✓		✓	✓		✓	✓

3.5.1. Yarı yapılandırılmış görüşme

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere öğretmenlerle yürütülen görüşmeler aracılığıyla bütünleştirme uygulamalarına devam eden öğrencilerin sosyal becerilerini etkileyen etmenlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yöntemle toplanan verilerin analizi sonucunda öğrencilerin davranışlarının altında yatan sebepleri ve düşünceleri belirlemede etkili olacağı düşünülmüştür (Yauch ve Steudel, 2003). Öğrencilerin sosyal becerilerinin ve bunları etkileyen davranışların onlarla en çok vakit geçiren gruptan biri olan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda belirlenebileceği düşünülmüştür. Ayrıca öğretmenler programın uygulanması sonucunda öğrencilerde oluşan davranış değişikliklerini gözlemleyerek bunun sınıf içindeki yansımalarını ifade etmişlerdir. Araştırmada gereksinim belirlemek ve uygulanan programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla görüşmeler yapılmıştır (Ek-4). Tablo 3.8

ve 3.9’da gereksinim belirleme ve değerlendirme aşamalarında yapılan görüşmelere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.8. Gereksinim belirleme sürecinde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler

Katılımcı	Görüşme Tarihi	Başlangıç Saati	Görüşme Süresi
GBSGÖ-A	06.11.2019	14.37	16’ 23’’
GBSGÖ-B	31.10.2019	12.38	29’ 42’’
GBSGÖ-C	24.10.2019	10.33	14’ 54’’
GBSGÖ-D	26.10.2019	13.05	18’ 33’’
GBSGÖ-E	24.10.2019	11.22	10’ 51’’
GBSGÖ-F	31.10.2019	09.43	11’ 44’’
GBSGÖ-G	6.11.2019	09.56	25’ 17’’
GBSGÖ-H	8.11.2019	10.45	15’ 44’’
GBSGÖ-I	24.10.2019	13.10	8’ 35’’
GBSGÖ-J	13.11.2019	11.30	16’ 08’’
GBSGÖ-K	15.11.2019	10.04	30’ 23’’
GBSGÖ-L	19.11.2019	10.15	22’ 13’’
GBSGÖ-M	8.11.2019	13.15	Yazılı Alındı
GBSGÖ-N	13.11.2019	11.14	12’ 34’’
GBSGÖ-O	22.11.2019	12.35	14’ 50’’
GBSGÖ-P	22.11.2019	10.13	17’ 38’’
GBSGÖ1	14.10.2021	13.38	30’ 34’’
GBSGÖ2	15.10.2021	10.56	51’ 13’’
GBSGÖ3	20.10.2021	11.01	55’ 26’’
GBSGÖ4	16.10.2021	10.00	36’ 26’’
GBSGÖ5	23.10.2021	10.52	34’ 24’’
GBSGÖ6	19.10.2021	09.38	36’ 19’’
GBSGÖ7	19.10.2021	11.22	44’ 07’’
GBSGÖ8	14.10.2021	11.19	25’ 28’’
GBSGÖ9	16.10.2021	10.18	31’ 31’’
GBSGÖ10	21.10.2021	13.09	40’ 29’’
GBSGÖ11	22.10.2021	11.18	44’ 39’’
GBSGÖ12	22.10.2021	14.48	36’ 24’’
GBSGÖ13	23.10.2021	11.05	36’ 35’’

Tablo 3.8’de gereksinim belirleme aşamasında pandemi dönemi öncesinde yapılan 16 görüşme, pandemi dönemi sonrasında yürütülen 13 görüşme ve bu görüşmelere ilişkin bilgiler verilmiştir. Pandemi dönemi öncesinde yapılan görüşmeler veri toplanan okulda yürütülmüş, görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Pandemi dönemi sonrasında görüşmeler 10 günlük bir süre içinde dört farklı okulda yürütülmüş, ortalama 39 dakika sürmüştür. Görüşmeler okulların öğretmenler odasında, yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Genellikle görüşmeler öğretmenlerin boş derslerinde yapıldığı için birinci sınıflardan sadece bir öğretmenle görüşülebilmüş, diğerleri boş dersleri olmadığını söyleyerek görüşmek istememişlerdir.

Tablo 3.9’da ise değerlendirme aşamasında yapılan görüşmelere ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Öğretmenler araştırmacıya sadece bir ders saatini ayırmışlar ve havalara

ısındığı için öğrencileri dışarı çıkardıkları saati görüşme için belirlemişlerdir. Bu nedenle öğrencilerle ilgilenmeleri gerekmiş, bu da görüşmelerin zaman zaman bölünmesine neden olmuştur. Birinci sınıfta ise ders içinde görüşme yapılmış, bu sırada öğrenciler ortamda yer almışlardır.

Tablo 3.9. *Değerlendirme sürecinde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler*

Katılımcı	Görüşme Tarihi	Başlangıç Saati	Görüşme Süresi
BSÖ	29.04.2022	11.36	32.55
İSÖ	29.04.2022	10.41	30.50
ÜSÖ	30.04.2022	13.00	30.44
DSÖ	30.04.2022	14.33	32.01

Not: BSÖ: Birinci sınıf öğretmeni İSÖ: İkinci sınıf öğretmeni ÜSÖ: Üçüncü sınıf öğretmeni DSÖ: Dördüncü sınıf öğretmeni

3.5.2. Gözlem

Gözlem süreci açık uçlu ve ilk elden verilerin elde edilmesini sağlayan bir süreçtir (Creswell, 2012). Bu yolla çalışılan alanda ortaya çıkan bilgilerin toplanacağı ve öğrencilerin esas davranışlarının ortaya koyulacağı Creswell (2012) tarafından belirtilmektedir. Bu süreçte odaklanılması gereken şeyin davranışların ve bakış açılarının olduğu ifade edilmektedir (Glesne, 2011). Fakat buradaki tek amaç sadece öğrencilerin davranışlarının belirlenmesi değildir. Gerektiğinde süreç içinde öğretmenlerin programı uygularken ne gibi zorluklar yaşadıklarını belirlemek ve öğretmenlere bu konuda gerekli bilgileri vermektir. Süreçte hem katılımcı hem de katılımcı olmayan bir gözlemci rolü benimsenmiştir. Yapılan gözlemlere ilişkin bilgilere Tablo 3.10’da yer verilmiştir.

Tablo 3.10. *Yapılan gözlemlere ilişkin bilgiler*

Sınıf	Sınıf Mevcudu	Özel Öğrenci	Gereksimli	GKAYUÖ	Gözlem Tarihleri	Süre
1.Sınıf	17	2	2		2.12.2019	40 dk.
					4.12.2019	40 dk.
					6.12.2019	40 dk.
					9.12.2019	40 dk.
					11.12.2019	40 dk.
					12.12.2019	40 dk.
					13.12.2019	40 dk.
					17.12.2019	40 dk.
					2.1.2020	40 dk.
					3.1.2020	40 dk.
					13.1.2020	40 dk.
					3.12.2019	40 dk.
					5.12.2019	40 dk.
2.Sınıf	15	2	2		6.12.2019	40 dk.
					11.12.2019	40 dk.
					12.12.2019	40 dk.
					13.12.2019	40 dk.
					17.12.2019	40 dk.
					20.12.2019	40 dk.
					25.12.2019	40 dk.
					27.12.2019	40 dk.
					3.1.2020	40 dk.
					10.1.2020	40 dk.
					13.1.2020	40 dk.
					15.1.2020	40 dk.
					3.12.2019	40 dk.
3.Sınıf	21	2	-		4.12.2019	40 dk.
					5.12.2019	40 dk.
					6.12.2019	40 dk.
					9.12.2019	40 dk.
					12.12.2019	40 dk.
					13.12.2019	40 dk.
					17.12.2019	40 dk.
					19.12.2019	40 dk.
					25.12.2019	40 dk.
					26.12.2019	40 dk.
					30.12.2019	40 dk.
					2.1.2020	40 dk.
					3.1.2020	40 dk.
4.Sınıf	20	2	-		10.1.2020	40 dk.
					4.12.2019	40 dk.
					5.12.2019	40 dk.
					6.12.2019	40 dk.
					9.12.2019	40 dk.
					11.12.2019	40 dk.
					12.12.2019	40 dk.
					17.12.2019	40 dk.
					19.12.2019	40 dk.
					25.12.2019	40 dk.
					26.12.2019	40 dk.
					30.12.2019	40 dk.
					2.1.2020	40 dk.
					3.1.2020	40 dk.
					10.1.2020	40 dk.

Sınıflarda toplam 37 saat gözlem yapılmış, farklı derslerde ve zaman dilimlerinde öğrenciler gözlemlenmeye çalışılmıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta İngilizce dersleri de gözlemlenerek farklı bir öğretmene nasıl davrandıkları da belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf içinde öğrencilerin dikkatinin çekilmeyeceği ve bütün öğrencilerin görülebileceği bir noktaya oturulmuştur. Genelde en arka sıraya oturulmuştur. Süreç içinde başka bir üniversiteden araştırmacılar gelmiş, onlar da sınıflarda gözlem yapmışlardır. Aynı sınıfta denk gelindiğinde araştırmacı öğrencilerin dikkatinin dağıldığını ve oturma düzenlerinin bozulduğunu gözlemlemiştir.

3.5.3. Video

Videolar araştırmalarda çeşitli şekillerde kullanılmaktadır. Bu araştırmada doğal sosyal durumlar kayda alınmıştır (Knoblauch, 2004). Videolar durumu tekrar izleyebilmeyi, araştırmacının yaptığı uygulamaları gösterebilmesini ve sosyal etkileşimleri analiz edebilmesini sağlamaktadır (Flick, 2014). Bu çalışmada videolar için velilerden izin alınmış, geçerlilik komitesi ekibine videolar izletilerek araştırmacının kendisini ve uygulamayı değerlendirmesi sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin tepkileri ve etkinlikler sırasında katılımları incelenerek programın etkililiği değerlendirilmiştir. Her bir uygulama kayıt altına alınmış, bu kayıtlar sadece araştırmada belirlenen uzmanlara izletilmiştir. Toplamda 3040 dakikalık çekim yapılmıştır. Bu videoların çekilme tarihleri ve sürelerine ilişkin bilgilere Tablo 3.11’de yer verilmiştir.

Tablo 3.11. *Yapılan uygulamalara ilişkin videoların bilgileri*

Sınıf	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	Çekim Süresi
2.11.2021	13.00-13.40				40'
3.11.2021		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
4.11.2021				13.00-13.40	40'
9.11.2021	13.00-13.40				40'
10.11.2021		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
11.11.2021				13.00-13.40	40'
23.11.2021	13.00-13.40				40'
24.11.2021		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
25.11.2021				13.00-13.40	40'
1.12.2021		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
2.12.2021				13.00-13.40	40'
8.12.2021		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
9.12.2021				13.00-13.40	40'
15.12.2021		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
16.12.2021	12.00-12.40			13.00-13.40	80'
22.12.2021		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
23.12.2021	12.00-12.40			13.00-13.40	80'
29.12.2021		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
30.12.2021	12.00-12.40			13.00-13.40	80'
5.01.2022		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
6.01.2022	11.20-12.40			13.00-13.40	80'
12.01.2022		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
13.01.2022	12.00-12.40			13.00-13.40	80'
19.01.2022		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
20.01.2022	12.00-12.40			13.00-13.40	80'
9.02.2022		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
10.02.2022	12.00-12.40			13.00-13.40	80'
16.02.2022		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
17.02.2022	12.00-12.40			13.00-13.40	80'
23.02.2022		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
24.02.2022	12.00-12.40			13.00-13.40	80'
2.03.2022		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
3.03.2022	12.00-12.40			13.00-13.40	80'
9.03.2022		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
10.03.2022	12.00-12.40			13.00-13.40	80'
16.03.2022		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
17.03.2022	12.00-12.40			13.00-13.40	80'
23.03.2022		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
24.03.2022	12.00-12.40			13.00-13.40	80'
30.03.2022		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
31.03.2022	12.00-12.40			13.00-13.40	80'
6.04.2022		11.20-12.00	10.30-11.10		80'
7.04.2022	12.00-12.40			13.00-13.40	80'

3.5.4. Doküman incelemesi

Doküman incelemesi araştırmada bilgiyi destekleyici, bilgi veren ve kararı yapılandıran bir teknik olarak kullanılmaktadır (Flick, 2014). İncelenecek olan dokümanlar günlükler, resimler, notlar gibi kişisel olabileceği gibi, gazeteler, makaleler gibi ulaşılabilecek, resmi yazılar da olabilmektedir. Araştırma kapsamında gereksinim

belirleme aşamasında saha notları, incelenen araştırmalar, yapılan toplantıların tutanakları ve araştırmacı günlükleri incelenmiştir. Programın uygulanması ve değerlendirmesi kısmında ise bütün bunlara ek olarak öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler incelenmiş, bunlara ilişkin örneklerle bulgular kısmında yer verilmiştir.

3.5.5. Sosyometri

Sosyometri tekniği, grup içindeki çocukların birbirlerine karşı olan sosyal mesafelerini belirlemek, ilişkilerini analiz etmek ve akranlarının etkisini ortaya koymak için kullanılmaktadır (Hanish ve Rodkin, 2007; Gülay, 2010). İlköğretim döneminde bu yöntemi kullanmanın özellikle geçerli ve güvenilir bir yöntem olduğu ortaya koyulmaktadır. Bütünleştirme ortamlarında olan öğrencilerin sosyal becerileri akranlarıyla olan ilişkileri ve bu ilişkilerde yaşanan değişimler yoluyla da belirlenebilmiştir. Ayrıca ilkokul dönemindeki öğrencilerin bu tür ölçekleri doldurabilecek yeterliliktedir ve bu yöntemle onlardan doğrudan bilgi alınmıştır. Araştırmada kullanılan Sosyometri ölçeğinde sorulan sorular için ekiplerden ve alan uzmanından onay alınmış, öğrencilerin cevaplayabileceği ve onların gelişim düzeylerine uygun sorular olmasına dikkat edilmiştir. Ek-7’de kullanılan Sosyometri ölçeğine yer verilmiştir.

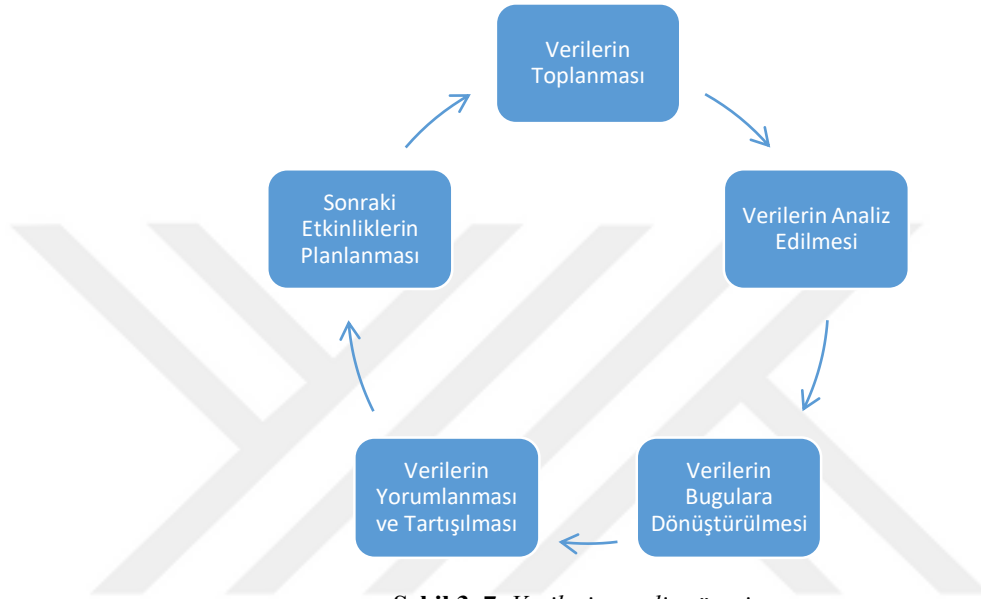
3.5.6. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğüyle birlikte, gözlemler, görüşmeler ve formal olmayan konuşmalar aracılığıyla veri elde edilmekte, ek öğeler bulunmakta, verinin nasıl toplandığına ilişkin bağlamsal bilgiler elde edilmekte, araştırma yöntemi ile ilgili yansımalar sağlanmakta ve sonraki adımlara ilişkin planları ve fikirleri içermektedir (Altrichter ve Holly, 2005). Bu anlamda günlükler araştırmacıya yansımaları oluşturmasında, bu yansımaları yapılan toplantılarda dile getirmesine yardımcı olmuştur. Özellikle birinci sınıfta yaşanan sorunlar, öğretmenin değiştirilmesi sırasında araştırmacı bu konudaki fikirlerini yazmış, daha sonra ekip üyeleriyle bu fikirleri paylaşarak yeni yollar belirlenmiştir. Araştırmacı toplamda 162 sayfa günlük tutmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilme süreci araştırma planı doğrultusunda eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasında toplanan verileri gözden geçirme, örüntüleri ve

ilişkileri ortaya koyma ve sonraki eylem döngüsünü belirleme amacıyla sistematik analitik analiz yaklaşımı kullanılmıştır (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993; Metler, 2014). Bu süreçte verilerin toplanması, analizi, raporlaştırılması ve alınan kararlar doğrultusunda yeni eylem planının oluşturulması eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir (Johnson, 2012). Modüler bir yapıya sahip sosyal beceri müdahale sürecinin incelendiği bu araştırmada Şekil 3.7’ deki yapı kullanılmıştır.



Şekil 3. 7. Verilerin analiz süreci

Araştırma sürecinin başında yapılan gözlem, görüşme ve doküman incelemelerinden elde edilen veriler içerik analiziyle, sosyometriden elde edilen veriler ise betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda programın yapısı ve içeriği belirlenmiş, bu içerik uzmanlar ve komitelerle paylaşılarak dönütler alınmıştır. Araştırmada modüler bir yapı kullanılması ve her bir modülün kendi içinde kullanılan yöntem ve tekniklerin değişiklik göstermesi nedeniyle her hafta yeni bir değerlendirme yapılarak bir sonraki etkinliğe geçilmiştir. Bu sırada yapılan analizlerde öğrencilerin tepkileri, kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiği ve her bir modül için hedef davranışların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine bakılmıştır. Tümevarımsal bir bakış açısıyla yaklaşmış ve elde edilen veriler Tez İzleme Komitesi ve Geçerlilik Komitesi ile paylaşılmıştır.

3.7. İnandırıcılık ve Sağlamlık

Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik kavramları sağlamlık, inandırıcılık, akla yatkınlık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Creswell, 2015; Gürgür, 2016; Johnson, 2012). Araştırmanın sağlamlığı, inandırıcılığı ve gvenilebilirliği için şu önlemler alınmıştır:

- Çeşitli veri toplama araç ve yöntemleri kullanılarak veri eşitilmesi sağlanmıştır.
- Veriler bilgisayar ortamında depolanmıştır.
- Süreçte pandemi öncesi ve pandemi sonrai olmak üzere iki ayrı dönem yaşanmış, bu dönemlerde yaşananlar araştırmanın döngüsünün yendien oluşturulmasına neden olmuştur. Ayrıca alışma boyunca yapılan bütün etkinlikler ve öğretimler geçerlilik komitesi tarafından gözden geçirilerek, işlemeyen kısımlar değiştirilmiştir.
- Araştırma sürecinde birden fazla döngü geçekleştirilmiştir. Böylece araştırmanın inandırıcılığı ve sağlamlığı artırılmıştır.
- Yaklaşık bir yıl boyunca araştırmacı ortama katılmış ve bu süreçte saha gözlemleri ile video kayıtlarını yürüterek yeterli düzeyde bilgi sağlanması amaçlanmıştır.
- Araştırma sürecinde komiteler, uzmanlar ve tez danışmanından destek alınarak, farklı bakış açılarından yararlanılmış ve sonraki eylem kararları bu şekilde alınmıştır.
- Araştırma süreci boyunca günlükler ve saha notları yoluyla ortama ve bağlama ilişkin bilgiler ayrıntılı bir şekilde sağlanarak başka araştırmalara transfer edilebilirliğinin sağlanması hedeflenmiştir.

3.8. Araştırma Etiği

Araştırmada etik unsurlar katılımcıların gizliliği, bilgi paylaşımında ve çalışmanın yürütülmesinde açıklık ve drştlk, araştırmanın yürütülmesinde sorumluluk alma konuları açısından ele alınmıştır. Bunlar doğrultusunda araştırmanın etiğini sağlamak adına alınan önlemler şu şekilde sıralanabilir:

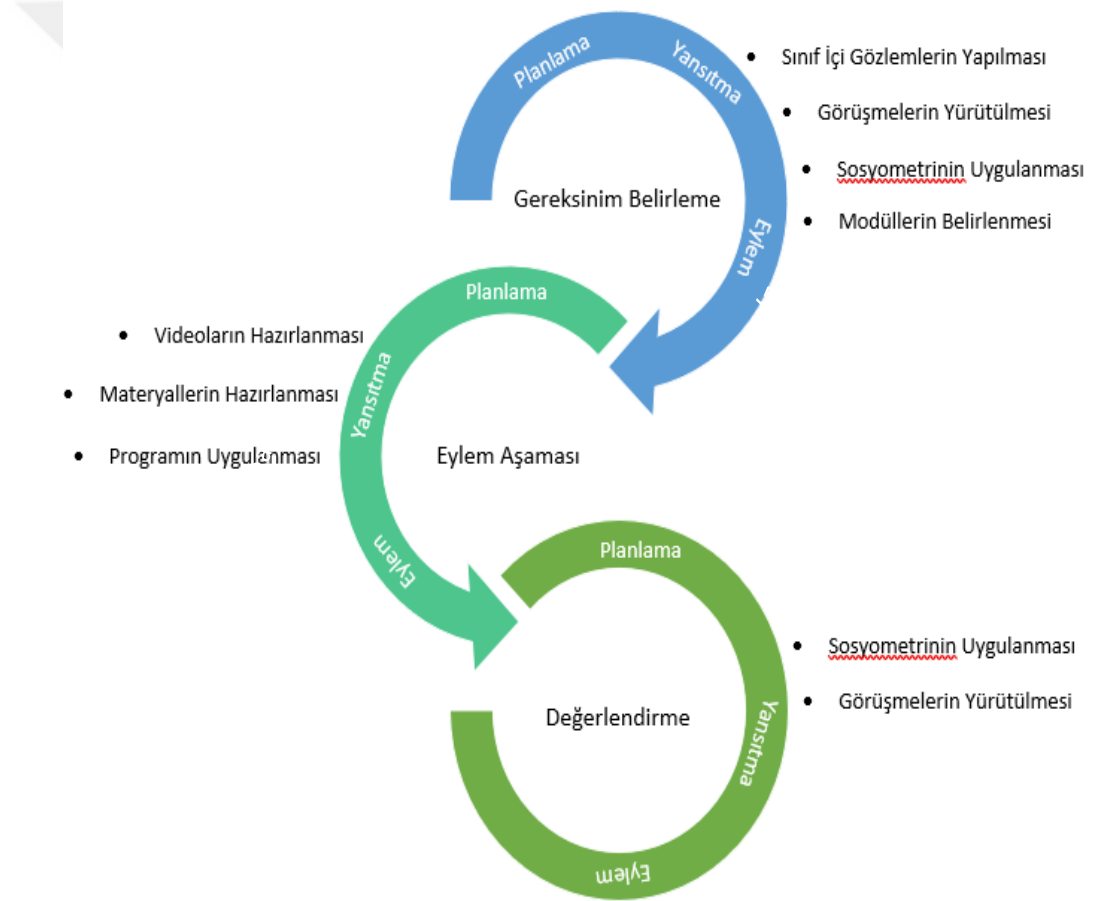
- Araştırmada ğretmenler ve öğrencilerin velilerinden araştırmanın amacı, kullanılacak veri toplama teknikleri ve uygulanacak program anlatılarak yazılı izinleri alınmıştır.

- Öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgileri, veri toplanan okulların bilgileri ve toplanan veriler gizli tutulmuş, katılımcıların isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.
- Öğrencilerle yapılan etkinlikler ve çalışmalar öğretmenlerle sözlü olarak paylaşılmış, öğretmenleri ders içinde etkileyecek unsurlardan kaçınılmıştır.
- Sınıf içinde yapılan etkinlikler ve çalışmalar hakkında ailelerin bilgi alabilmesi için ailelerle iletişim bilgileri paylaşılmıştır.
- Araştırmacı araştırma sürecinde uygulayıcı ve katılımcı rolünü üstlenmiştir.



4. BULGULAR

İlkokul döneminde bütünleştirme sınıflarındaki öğrencilere yönelik sosyal beceri eğitim programı geliştirilmesi ve bu programın uygulanması sürecinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma temelde üç aşamadan oluşmaktadır. Bu kısımda araştırma sorularına cevap aranmış, öğrencilerin sosyal becerileri ve bu becerileri geliştirmeye yönelik yapılanlara yer verilmiştir. Bulgular kısmında gereksinim belirleme ve program geliştirilmesi süreci, programın uygulanması ve programın değerlendirilmesi aşamaları incelenmiştir.



Şekil 4.1. Veri Toplama Süreci

4.1. Gereksinimlerin Belirlenmesi ve Programın Geliştirilmesi Süreci

Bu aşamada bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin gereksinimleri belirlenmesi hedeflenmiş ve öğrencilerin sosyal becerileri, bu becerilerin geliştirilmesi için uygulanacak sosyal beceri eğitim programının nasıl

olması gerektiği sorularının cevapları aranmıştır. Gereksinim belirleme sürecinde yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda temalar belirlenmiş ve bu temalarda saptanan gereksinimlere yönelik modüller oluşturulmuştur. Ulaşılan tema ve alt temalar Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. Gereksinim Belirleme Sürecinde Ulaşılan Tema ve Alt Temalar

			Tema	Alt Tema
Gereksinim Belirleme Aşama	Birinci		Öğrencilerin Sosyal Becerileri	Özel Gereksinimli Öğrencilerin Davranışları Geçici Koruma Altında Bulunan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Davranışları Sınıftaki Diğer Öğrencilerin Davranışları
			Öğrencilerin İlişkileri	Özel Gereksinimli Öğrencilerin İlişkileri Geçici Koruma Altında Bulunan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin İlişkileri Öğrencilerin Birbirleriyle İlişkileri
Gereksinim Belirleme Aşama	İkinci		Öğrencilerin Sosyal Becerileri	Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Becerileri Geçici Koruma Altında Bulunan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Becerileri Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Becerileri
			Pandemi Sonrasında Yaşanan Değişimler	Öğrencilerde Yaşanan Değişimler Yaşanan Değişimlerin Nedenleri
			Öğretmenlerin Öğrencileri Desteklemek Adına Yaptıkları	Özel Gereksinimli Öğrenci İçin Yapılanlar Ders İçinde Yapılanlar Yapılan Etkinlikler
			Öğretmenlerin Gereksinimleri	Öğrencilerin Eğitiminde İhtiyaç Duyulanlar Öğrencilerin Sosyal Becerilerini Geliştirmek İçin İhtiyaç Duyulanlar
			Sosyal Beceri Eğitiminde Olması Gerekenler	İçerikre Olması Gerekenler Sunuş Aşamasında Olması Gerekenler

4.1.1. Gereksinim belirleme birinci aşama

Gereksini belirlemenin ilk aşamasında Şekil 4.1’de görüldüğü gibi görüşmeler ve gözlemler yapılmış ve öğrencilerin hangi sosyal becerileri gösterdiği ve sınıf içinde karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğunu belirlenmeye çalışılmıştır.

4.1.1.1. Öğrencilerin sosyal becerileri

Bu tema altında öğrencilerin sosyal becerileri davranışları üzerinden gözlemlenmiştir. Bunun yanında bu davranışların sınıflarında bulunan bütünleştirme öğrencisi, göçmen öğrenci ve diğer öğrencilere göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle tema bu başlıklar altında üçe ayrılmıştır.

4.1.1.1.1. Özel gereksinimli öğrencilerin davranışları

Birinci sınıftaki özel gereksinimli öğrencinin oturma düzeni nedeniyle, sınıftaki diğer arkadaşlarından kopuk bir şekilde olduğu gözlemlenmiştir ve bu öğrencinin ‘kimseyle ilişkisi yok’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu oturma düzeninin öğrenciyi akademik olarak da etkilediği ve derste dikkatinin dağılmasına neden olduğu gözlemlenmiştir. Ders işlenirken ‘sürekli arkaya bakması’ bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Özel gereksinimli öğrencinin diğer öğrencilerle ‘birlikte parmak kaldırmadığı’ görülmüştür. Buna neden olarak öğrencinin bütün sınıftan ayrı oturtulması veya başaramayacağını düşünmesi gösterilebilir. Öğrenci sadece akademik olarak değil, sosyal olarak da yapılan etkinliklere katılmamaktadır. Örneğin, bütün öğrenciler müzik açıldığında dans etmeye kalkmışken ‘özel gereksinimli öğrenci katılmamıştır’. Öğretmenin de söylemesine rağmen özellikle yerinden kalkmamıştır (*Sınıf içi gözlem*, 13.12.2019).

Birinci sınıfta tanısı olmayan öğrencinin ise sınıf düzenini ve arkadaşlarını rahatsız etmeye yönelik davranışları olduğu gözlemlenmiştir. Bu davranışların sonucunda öğretmenin sıklıkla öğrenciyi tek başına oturtmayı tercih ettiği gözlemlenmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 11.12.2019, 3.1. 2020). Ancak diğer öğrenciden farklı olarak, sıklıkla olmasa da, yanında arkadaşıyla oturtulmuştur (*Sınıf içi gözlem*, 17.12.2019). Ders anlatıldığı sırada tanısı olmayan öğrencinin ‘yanındaki öğrenciye tokat attığı’ görülmüştür. Sınıf içinde ders sırasında yapılan beslenmelerde ‘öğretmenin kaldır, demesine rağmen hala kahvaltı yapmaktadır’ ve bunu diğer günlerde de tekrar etmektedir. Sınıfta tanısı olmayan öğrenci diğer sınıf arkadaşlarını da ‘eşyalarına zarar vererek’ rahatsız etmektedir. Ayrıca derslerde dikkatinin oldukça dağınık olduğu gözlemlenmiştir. ‘Öğretmen...konuşurken E. ıslık çalmaya’ başlamıştır ve bu davranışını bir süre daha devam ettirmiştir.

İkinci sınıfta tanısı olan öğrencinin sınıftaki diğer arkadaşlarıyla eşit şekilde olduğu gözlemlenmiştir. Sadece okuldan sonra kaldığı için bundan rahatsız olduğu öğretmen tarafından belirtilmiştir. Sınıfta tanısı olmayan iki öğrenci olmasına rağmen, bunlardan

biri başka bir sınıfa gönderilmiştir. Tanısı olmayan öğrencinin sınıf içinde akademik olarak derslere katılmadığı ve çoğunlukla dersi dinlemediği görülmüştür (*Sınıf içi gözlem*, 3.1.2020). Öğretmen ders anlatırken ‘durumdan tamamen alakasız ben acıktım’ demiştir. Bu davranışlarını sıklıkla tekrarlamaktadır. Buna örnek olarak ‘dikkatinin çok çabuk dağılması’ ve ‘çantasına bakıyor, su içiyor’ olması gösterilebilir. Bu şekildeki davranışları derse olan ilgisizliğinden ve konuyu anlamamasından kaynaklanabileceği öğretmen tarafından ifade edilmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 25.12.2019).

Tanısı olmayan öğrenci ders içinde ‘tuvalete gitmek için izin istedi ve gitti.’ Diğer öğrenciler bu izni istememişlerdir, tanısı olmayan öğrenci dersin yaklaşık on dakikasını bu şekilde sınıf dışında geçirmiş ve sonrasında derse katılmıştır. Öğretmen tanısı olmayan öğrencinin davranışlarına sıklıkla tepki göstermemektedir (*Sınıf içi gözlem*, 6.12.2019). Buna örnek olarak tanısı olmayan öğrenci ders sırasında ‘ses çıkarınca ona baktı... umursamadı bu durumu’ gözlemi yapılmıştır. Bunun yanında tanısı olmayan öğrenci aynı şekilde derste ‘ayakkabılarını uzun süre bağlamaya çalışmış’ fakat öğretmen bu duruma da müdahale etmemiştir.

Üçüncü sınıflarda bulunan özel gereksinimli öğrencinin sınıf düzenine uyum sağlayamadığı gözlemlenmiştir. Öğretmen ders anlatırken ‘ayağa kalkmaya, alkış tutmaya’ başlamıştır. Ancak öğretmen sıklıkla bu durumu göz ardı etmektedir. Sınıftaki diğer arkadaşları da öğretmenle aynı şekilde davranmaktadırlar. Ders içinde bütün arkadaşlarından kitap açılması istenince ‘bütünleştirme öğrencisi açmamıştı kitabı...takip etmediği’ gözlemlenmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 4.12.2019). Bu dikkat dağınıklığı diğer arkadaşları verilen görevleri yürütürken ‘bazı sesler çıkarmasıyla’ sonuçlanmaktadır. Ders sırasında bütün bir sınıf kitabın başka bölümünü yaparken bütünleştirme ‘öğrencisi başka sayfalara bakıp, orada yazılanları sıralamaktadır’. Ders içinde sıklıkla öğretmeni dinlemediği gözlemlenmiştir. Örneğin bir alıştırmayı yapamadığında öğretmen yanına gelmesini istemiş fakat bütünleştirme öğrencisi ‘öğretmenin masasına gitmek istememiştir’ (*Sınıf içi gözlem*, 9.12.2019). Bu davranışlarının yanında sürekli yan yana oturduğu sıra arkadaşına bakmakta ve ondan destek almaktadır. Fakat bu bazen yanındaki arkadaşını rahatsız edebilmektedir. Ders içinde yapılan bir ‘sınavda...bakıyor...uyarılara aldırıyor’ olduğu gözlemlenmiştir.

Dördüncü sınıftaki öğrencilerin gözlemleri sırasında öğrencilerin sınıf ve ders düzenini bozacak davranışlarda bulunmadığı görülmüştür. Bütünleştirme öğrencisi ‘diğer öğrencilerle aynı etkinliği yapmaktadır’ (*Sınıf içi gözlem*, 3.01.2020). Ders içinde sıklıkla

olmasa da ‘bütünleştirme öğrencisinin dikkati dağıldığı’ gözlemlenmiştir. Bütünleştirme öğrencisinin öğretmenin sorusuna verdiği cevapla ‘başka şeylerle ilgileniyor ya da okumuyor’ olduğu görülmüştür (*Sınıf içi gözlem*, 17.12.2019). Tanısı olmayan öğrencinin ise ailesinin sorunları olduğu ve onunla ilgilenilmediği ifade edilmiştir. Tanısı olmayan öğrenci sınıf içinde oldukça içine kapanık davranmaktadır. Öğretmen ilgilenmek için öğrenciye kahvaltı yapıp yapmadığını ‘sorduğunda bugün kahvaltı yapmamış’ olduğunu öğrenmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin ‘sınıf içinde düzeni bozabildikleri’ (GBSGÖ-B), ‘derste anlatılanları anlamadıkları’(GBSGÖ-M) ve ‘ders içinde ses çıkardıkları’ (GBSGÖ-F) ifade edilmiştir. Öğretmenler sosyal becerileri sınıf içi davranışlarla ilişkilendirmişler ve ‘sınıf içinde ses çıkarmayan’ (GBSGÖ-G), ‘sessiz kalan’ (GBSGÖ-D) öğrencilerin ortama daha fazla uyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ‘derste söz verdiklerini’ (GBSGÖ-I), ‘etkinliklere katıldıkları’ (GBSGÖ-J) ve ‘kendilerini ifade ettiklerini’ (GBSGÖ-N) söylerlerken, başka bir kısmı ise ‘derse katılmadıklarını’ (GBSGÖ-A), ‘etkinliklere dâhil olmadıklarını’ (GBSGÖ-C) vurgulamışlardır.

Bazı öğretmenler öğrencilerin ‘şiddet gösterdikleri’ (GBSGÖ-C), ‘bağırdıkları’ (GBSGÖ-A) ve ‘sert tepkiler verdiklerini’ (GBSGÖ-L) belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da diğer öğrencilerle ‘iletişim kuramamalarını’ (GBSGÖ-F) ve bazı durumlarda ‘nasıl tepki göstereceklerini bilmediklerini’(GBSGÖ-I) göstermişlerdir.

4.1.1.1.2. Geçici koruma altında bulunan yabancı uyruklu öğrencinin davranışları

Birinci sınıftaki yabancı uyruklu öğrenciler sınıftaki diğer öğrencilere benzer şekilde saldırgan davranışlar göstermektedir. Sınıfta yapılan dans etkinliklerinde ‘dansa doğrudan yumruk atmayla başladıkları’ gözlemlenmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 11.12.2019). Sınıf içindeki bu davranışlara örnek olarak ‘bir arkadaşının şapkasını alıp yere atması’ ve diğer öğrencilerin bu durumdan şikayetçi olması gösterilebilir. Öğrencilerin sadece sınıf içinde değil, sınıf dışında da bu saldırgan davranışları tekrarlamaktadır. Buna örnek olarak öğretmen ders sırasında göçmen öğrencinin ‘dün yine birini dövdüğünü’ söylemiş ve ertesi gün de ‘başka sınıfa girmiş’ olduğunu bu nedenle ceza olarak ‘teneffüse çıkmayacak’ olduğunu belirtmiştir. Öğretmen tarafından teneffüste dışarı çıkmama cezası nedeniyle ‘okula gelmediği’ ifade edilmiştir. Bu ceza sıklıkla tekrarlandığı için öğrenci bu durumdan rahatsız olmuş olabilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin ders için dikkatleri

dağılmakta ve ‘çantasıyla uğraşmak’, ‘derste ıslık çalmak’ gibi davranışlar göstermektedirler (*Sınıf içi gözlem*, 6.12.2019).

İkinci sınıftaki göçmen öğrencinin hiç konuşmadığı ve derse katılmadığı gözlemlenmiştir. Göçmen öğrencinin en dikkat çekici özelliği olarak sınıfta ‘sürekli bereyle oturuyor’ olmasıdır (*Sınıf içi gözlem*, 3.12.2019). Bunun nedeni öğretmene sorulduğunda saçlarının bir kısmının çıkmadığı ve bundan rahatsız olduğu için bereyi hiç çıkarmadığı belirtilmiştir. Ders içinde anlatım ve örnekler yapılırken göçmen öğrencinin ‘sıkıldığı’ ve ‘üflediği’ gözlemlenmiştir. Diğer öğrenciler parmak kaldırırken göçmen öğrenci ‘derse katılmamaktadır’. Aynı şekilde diğer arkadaşları öğretmenin verdiği alıştırmaları defterlerine geçirirken göçmen öğrencinin ‘defterinde başka sayfaları karaladığı’ ve bunu sıklıkla yaptığı gözlemlenmiştir. Grup içinde görev alındığında ‘grup içinde olsalar da boşlukları yerleştirmede’ görülmüştür (*Sınıf içi gözlem*, 25.12.2019). Fakat bu kadar içine kapanık ve konuşmayan bir öğrencinin ‘bugün ...birkaç göçmen öğrenci ile birlikte yemek yerken’ gözlemci tarafından görülmüş ve kendini o grup içinde ifade ettiği gözlemlenmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 13.01.2020).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin ‘sınıf içinde derslere katılmadıkları’ (GBSGÖ-A), ‘grup etkinliklerine dâhil olamadıkları’ (GBSGÖ-O) ifade edilmiştir. Bunun nedeni olarak ‘dili az bilmeleri’ (GBSGÖ-P) ve ‘kendilerini ifade edememeleri’ (GBSGÖ-C) gösterilmiştir. Bazı öğretmenler ‘sınıf içinde ses çıkardıklarını’ (GBSGÖ-E), ‘sınıf düzenini bozabildiklerini’ (GBSGÖ-L) belirtirken, diğer öğretmenler ‘derste sessiz kaldıklarını’ (GBSGÖ-D), ‘söz verilse bile konuşmadıklarını’ (GBSGÖ-F) ifade etmişlerdir.

Ayrıca kendilerine yapılanlara ‘büyük tepkiler’ verdikleri’ (GBSGÖ-L), ‘sıklıkla şiddete başvurdukları’ (GBSGÖ-A) ya da ‘hiçbir şey yapmadıkları’ (GBSGÖ-E) ve ‘diğer arkadaşlarına anlattıkları’ (GBSGÖ-H), ‘onlardan yardım istedikleri’ (GBSGÖ-P) belirtilmiştir. Öğretmenler teneffüs sonrasında ‘kendi sınıflarında başka göçmen öğrenciler’ (GBSGÖ-C) bulduklarını ve ‘kendilerini ifade edebilenlerin...sorunlarını anlattıklarını’ (GBSGÖ-P) söylemişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin bir çoğu öğrencilerin kendilerine ‘şikâyet için gelmediklerini’ (GBSGÖ-I), ‘sorunlarını anlatmadıklarını’ (GBSGÖ-F) ifade etmişlerdir.

4.1.1.1.3. Sınıftaki diğer öğrencilerin davranışları

Birinci sınıfta bütün öğrencilerin aynı davranışları sergilediği ve sınıf kurallarına genelde uymadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum ‘sınıf kurallarına kimsenin uymadığı’ şeklinde ifade edilmiş ve bu duruma ‘bütün çocuklar bağılıyor’, ‘çocuklar ayakta’ gibi örnekler gösterilmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 11.12.2019). Saldırgan davranış bütün sınıfta yaygındır ve bunu bütün etkinliklerde sınıf olarak sergilemektedirler (*Araştırmacı günlüğü*, 19.11.2019). Örneğin sınıf içinde yapılan dans etme etkinliğinde ‘yumruk hareketleriyle dans etmekte’ ve birbirlerine vurmaktadırlar. Öğretmen ders anlatırken ‘kendi aralarında konuşmaların çok fazla’ olduğu ve ‘tahtaya çıkan öğrenciyi dinlemedikleri’ görülmüştür. Bunun yanında bazı öğrenciler sınıf içindeki etkinliklerde ‘hiç kalkmadığı, sınıfa katılmadığı, sıralarında oturdukları’ gözlemlenmiştir. Sınıf içinde genel olarak sorumluluk alınmadığı ve öğretmenin kitaplarını, defterlerini ya da boya gibi malzemelerini istediğinde ‘öğrencilerin çoğu getirmedikleri’ görülmüştür (*Sınıf içi gözlem*, 9.12.2019). Sınıf genelinde ders içinde öğrencilerin ‘kendi aralarında konuşma ve kendi başına davranma halinde’ olduğu ve dersi dinlemedikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen sınıf içinde tanısı olmayan birçok öğrenci olduğunu belirtmiştir. Örneğin göz taramasına gelen bir sağlıkçının sorusuna, öğrenci gördüğü halde, ‘harfin ayaklarının ne yöne baktığını söyleyeme’miştir (*Sınıf içi gözlem*, 17.12.2019). Daha sonra öğretmen ve sağlıkçı tekrar anlattıktan sonra cevap verebilmiştir. Bu sınıfa ilişkin olarak gerekli tepkileri veremedikleri söylenebilir. Göz taraması sonrasında ‘sağlıkçı ‘iyi dersler’ dedikten sonra ‘sadece öğrencilerden biri’ buna karşılık olarak ‘iyi dersler’ demiştir. Burada doğru karşılık verilmediği, bunun yanında da diğer öğrencilerin bu durumu önemsemediği görülmüştür. Sınıftaki öğrenciler sıklıkla tualete gitmeyi istemektedir. Öğretmen bu duruma izin verse de öğrenciler ‘bu sırada koridorda koşmakta, gürültü yapmaktadır’ (*Sınıf içi gözlem*, 3.01.2020).

İkinci sınıfta öğrencilerin diğer sınıflardan farklı olarak birbirlerine baskı uyguladıkları gözlemlenmiştir. Örneğin bir öğrenci yanlış yaptığında diğer öğrencilerin ‘yanlış cevap verenler hakkında konuştuğu’ ve ‘onları düzelttiği’ görülmüştür. Özellikle öğretmenin sorduğu sorularda bu durum sıklıkla yaşanmaktadır. Sınıfta sorulan sorular ve yapılan etkinliklerde öğrencilerden birkaçı ve her zaman bu öğrenciler ‘parmak kaldırmadan istediği gibi konuşmaktadır’ (*Sınıf içi gözlem*, 25.12.2019). Bir baskı unsuru olarak sınıftaki bütün öğrenciler ‘birbirlerini şikâyet etmektedirler’. Bunu sadece ders dışında olan olaylarla değil, ders içinde sorulara verilen cevaplarda, öğretmenle olan ilişkilerde devam ettirmektedirler. Bunun yanında öğrencilerin arkadaşları ‘sorulara

cevap verilirken birbirlerini dinlemedikleri' gözlemlenmiştir. Birinci sınıfta olduğu gibi ikinci sınıfta da öğrenciler sıklıkla 'kendi aralarında konuşmaktadırlar' (*Sınıf içi gözlem*, 10.01.2020). Öğrenciler birbirlerine sürekli bu davranışları tekrarlamaktadırlar. Sınıf içinde sınavlarda ya da verilen alıştırmalarda arkadaşlarına 'kopya vermeye çalıştıkları' görülmüştür. Bu sınıfta saldırganlık davranışları çok fazla olmasa da sınıf içinde bir öğrencinin bu davranışlara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, teneffüs içinde bu öğrencinin 'diğer sınıfın çocuklarına' takılmış ve şiddet göstermiştir (*Sınıf içi gözlem*, 27.12.2019). Sıklıkla olmasa da bu sınıfta da öğrenciler tarafından 'tuvalete gitme isteği' vardır.

Üçüncü sınıfta öğrencilerin davranışlarının daha farklılaştığı, aynı davranışları farklı şekilde sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler kendilerini ifade etmekte zorluklar yaşamaktadırlar ve sorulara cevap verirken 'daha kısık sesle konuşmaktadırlar'. Böyle durumlar yaşandığında öğretmen öğrencilerden 'kendisine güvenmesini istemektedir' (*Sınıf içi gözlem*, 13.12.2019). Sınıf içinde sorulan sorulara, genellikle arkadaşına yardım etme amacıyla da olsa 'birbirlerinin yerine cevap verme ve konuşma alışkanlıkları' vardır. Öğrencilerin, öğretmenin 'yanına gelip parmak kaldırmadan' soru sorma alışkanlıkları bulunmakta ve öğretmen bu durumu uyarsa da değiştirmemektedirler. Sınıf genelinde belirli öğrencilerin sürekli 'şikayetleri var' olduğu görülmüştür (*Sınıf içi gözlem*, 26.12.2019). Bu öğrenciler genellikle sınıfın akademik olarak daha başarılı olan öğrencilerdir. Bu davranışlara örnek olarak sınıf içinde 'istediğini sorabilmesi', ders içinde öğretmenin 'bakma dediği halde kitaba bakmaya gitmesi', rahatsız olduğu durumlarda 'öğretmenim susabilirler mi?' demesi gösterilebilir. Sınıftaki öğrenciler üzerinde akademik olarak başarılı olma adına bir baskı bulunduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerden biri 'soruyu çözemedi ben çözemedim diye ağlamaya başlamıştır'. Bunun yanında öğrencilerden akademik olarak başarısız olanlarınsa ders içinde dikkatlerinin sıklıkla dağıldığı, bazı öğrencilerin 'başka bir şeyle ilgilendiği', 'derste şarkı söylediği' ve sınavlar, sorulan sorularda 'birbirlerine bakmaya çalıştığı' gözlemlenmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 30.12.2019). Sınıf içinde sadece bir öğrenci gözlemciyle 'kendisi bağımsız tanışmıştır', diğer öğrenciler böyle bir davranışta bulunmamışlardır. Sınıf içinde sosyal etkinliklere katılan bir öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenci 'futbol turnuvasını kazanıp' geldiğinde 'bir öğrenci daha katılmak istemiştir'. Bu durumun sınıf içinde öğrencinin kutlanması ve bunun bir ödül olarak algılanması ile ilişkili olmasıyla değerlendirilebilir (*Araştırmacı günlüğü*, 10.01.2020) .

Dördüncü sınıfta öğrencilerin davranışlarının sınıf ve okul kurallara uygun olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum gözlemci tarafından ‘kendi aralarında konuşmadılar hiç. Sınıf kurallarına tam olarak uyum sağlamış’ gözüktükleri şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin öğretmeni dinlerken ‘sesleri çıkmadığı’ gözlemlenmiş ve bir etkinliği sürdürürken ‘kendi aralarında konuşmamışlardır’ (*Sınıf içi gözlem*, 17.12.2019). Diğer sınıflarda görülen diğer öğrencilerin söz kesme davranışı bu sınıfta görülmemiştir ve ‘kimse diğerinin cevabıyla ilgili konuşmamıştır’. Sınıfta bir görev veya ödev verildiğinde disiplinli bir şekilde devam ettikleri görülmüştür. Ders sonuna gelen etkinliklerde bile ‘zil çalmasına rağmen aynı şekilde devam etmişlerdir’ ve ‘diğer sınıflar gibi kıpırdanmalar olmamıştır’. Sınav ya da sorulan soruların çözülmesi sırasında ‘birbirlerine bakma gibi alışkanlıkları’ olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin sorduğu soruları cevaplarken ‘öğrencilerin kendilerini çok güzel açıkladıkları’ fakat ‘parmak kaldırdıktan sonra bazı öğrenciler düşüncelerini sıralamada zorlandıkları’ görülmüştür (*Sınıf içi gözlem*, 26.12.2019). Ayrıca öğrencilerin bir kısmının konuşurken ‘sesleri giderek alçalmakta’, ‘konuşmaktan çekinmekte’ ya da ‘sesleri kısık’ olmaktadır. Sınıftaki bütün öğrencilere söz verilse de bir soru sorulduğunda ‘parmak kaldırmanın benzer öğrenciler tarafından’ yapılmaktadır. Örneğin sınıf içinde bir öğrencinin ‘sürekli parmak kaldırdığı, diğer derslerde de böyle’ olduğu belirtilmiştir. Sınıf içinde bilmek ve doğru yapmak önemli görülmektedir, bu nedenle sınıftaki öğrenciler yanlış yaptıklarında bu durumdan rahatsız olmaktadır ve bir öğrenci ders içinde ‘yanlış yaptığı için ağlamıştır’ (*Sınıf içi gözlem*, 12.12.2019).

Öğretmenlere öğrencilerin sosyal becerileri ve gösterdikleri davranışlar sorulduğunda GBSGÖ-F kodlu öğretmen ‘öğrencilerle bir sorun yaşamadıklarını’, GBSGÖ-J kodlu öğretmen ‘sınıfta dersi dinledikleri’ cevabı vermiştir. Sınıf içinde GBSGÖ-A kodlu öğretmen ‘parmak kaldırma’, GBSGÖ-D kodlu öğretmen ‘sıra bekleme’, GBSGÖ-H kodlu öğretmen ‘eşyalarını kullanma’ gibi davranışlarda problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf içinde yaşananlarla ilgili GBSGÖ-I kodlu öğretmen öğrencilerin ‘şikâyet ettikleri’ni, yaşanan problemler için GBSGÖ-M kodlu öğretmen ‘çözüm beklediklerini’ belirtmişlerdir. Ayrıca GBSGÖ-D kodlu öğretmen olumlu olarak ‘sessiz olan’, GBSGÖ-M kodlu öğretmen ‘dersi dinleyen’ öğrencileri betimlemişlerdir.

Yapılan grup etkinliklerinde ve oynanan oyunlarda GBSGÖ-I kodlu öğretmen ‘kuralları...belirlediklerini’, GBSGÖ-L kodlu öğretmen durumu ‘kendilerinin kontrol

ettiklerini' ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerde sınıf içindeki davranışlardan bahsedilse de, öğrencilerin anlaşmazlıklarına ve bunlar sonucunda neler yapıldığına değinilmemiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 20.12.2019).

4.1.1.2. Öğrencilerin ilişkileri

4.1.1.2.1. Özel gereksinimli öğrencinin ilişkileri

Birinci sınıf içinde özel gereksinimli öğrenci bütün öğrencilerden ayrı oturduğu için derste diğer öğrencilerle bir ilişkisi bulunmamaktadır. Ayrıca sınıf içinde öğretmen tarafından belirtilen soyunma davranışlarının olduğu ve kız arkadaşlarını bu şekilde rahatsız ettiği ifade edilmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 13.12.2019). Sınıf genelinde görülen saldırgan davranışlar bütünleştirme öğrencisinde de gözlenmektedir ve arkadaşının 'kolunu ısırması' bu tür davranışlara örnek gösterilebilir (*Sınıf içi gözlem*, 4.12.2019). Sınıf içinde bütünleştirme öğrencisi fazla dışlanmasa da bazı özellikleri üzerine sürekli konuşulmaktadır. Örneğin, öğretmen bir soru sorduğunda cevap vermeyince bir arkadaşı 'onun dili dönmüyor' demiştir. Bu durum öğretmen ona kuzucuk diye hitap edince de yaşanmış, 'arkadaşları gülmüş ve dalga geçmiştir' (*Sınıf içi gözlem*, 2.01.2020). Bütünleştirme öğrencisi 'okuldan kaçmaya çalışmış, arkadaşları bulup getirmişlerdir'. Öğretmen buna sebep olarak teneffüse çıkmama cezasının olması ve derslerden sonra öğretmenle çalışmaya kalmasını göstermiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 17.12.2019). Tanısı olmayan öğrenci bütünleştirme öğrencisinin annesi geldiğinde "biz onu çok seviyoruz" demiştir. Ancak sınıftan diğer öğrenciler bu durumda sessiz kalmışlardır. Tanısı olmayan öğrenci bazen arkadaşlarıyla yan yana bazen tek başına oturmaktadır. Ders içinde dikkati dağınıktır ve dersi sıklıkla dinlememektedir, katılım göstermemektedir. Bu arkadaşlarını da etkilemektedir. Derste 'yan sıradaki arkadaş kendi arasında oynamakta' ve 'yanındaki arkadaşının dikkatini kendine çekmeye çalışmaktadır'. Bütün sınıfta süren yer alan saldırgan davranışları tanısı olmayan öğrenci de göstermiş ve bu davranışlara maruz kalmıştır. Tanısı olmayan öğrenci 'yanındaki çocuğa vurmuştur' ve bir etkinlik sırasında arkadaşı tanısı olmayan öğrenciye 'tokat atmıştır' (*Sınıf içi gözlem* 9.12.2019).

İkinci sınıftaki özel gereksinimli öğrenci diğer öğrencilerden ayrılmamakta ve diğer öğrencilerden farklı davranışlar göstermemektedir. Öğretmen dönem sonunda yapılacak olan değerlendirmede tanısının kalkacağını düşündüğünü belirtmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 15.01.2020). Bu nedenle 'öğrencinin kendisine güven duyduğu'

gözlemlenmiştir. Sınıf içinde ‘arkadaşlarıyla tartışmalara’ katılmıştır. Şiddet göstermemekte ve arkadaşlarıyla iyi geçinmektedir. Arkadaşlarıyla birlikte oturmaktadır ve ‘arkadaşları tarafından dışlanmamaktadır’. Tanısı olmayan öğrenci ise sınıfta tek başına oturmaktadır ve genellikle yalnız kalmaktadır. Ders içinde kendinde eksik olan bir malzemeyi istemek için ‘önündeki arkadaşına gitti...arkadaşı onu dinlememiştir’. Aynı şekilde ‘tanısı olmayan öğrenci kırmızı kalemi’ olmadığında ‘göçmen öğrenciden istedi. Başka kimseye soramamıştır’ (*Sınıf içi gözlem*, 20.12.2020). Bu durum ihtiyaç duyduğu durumlarda tekrar tekrar gözlemlenmiştir. Ayrıca aynı durum teneffüste de gözlemlenmiş ve arkadaşları bir arada konuşurken o da ‘konuşmaya, soru sormaya çalıştı ama kimse dinlemeyince kendi kendine aşağıya inmiştir’. Bu yalnızlık durumunun teneffüste de yaşandığı ve ‘tanısı olmayan öğrencinin yalnız başına konuştuğu’ görülmüştür. Sınıf içinde öğretmen kimleri sevdiklerini sorunca, tanısı olmayan öğrenci bir arkadaşının adını verince arkadaşının ‘arkasını dönüp ‘Allah Allah’ deyip kızdığı’ görülmüştür. Ancak aynı arkadaşına ‘iltifat etmiş’ ve ‘yine çok güzel yazmışsın’ demiştir (*Sınıf içi gözlem*, 10.01.2020). Sınıf içinde tanısı olmayan öğrencinin dikkati oldukça dağınıktır ve sınıf içinde sıklıkla kendi kendine konuşmaktadır. Bu durumlarda diğer öğrencilerin ‘tanısı olmayan öğrenciyi ses çıkarıyor diye şikâyet ettikleri’ gözlemlenmiştir.

Üçüncü sınıftaki öğrenci yukarıda da bahsedildiği gibi yanındaki sıra arkadaşıyla çalışmakta ve akran öğretimi hem akademik hem de sınıf içindeki iletişimde kullanılmaktadır. Bu durum bütünleştirme öğrencisinin sıklıkla yanındaki öğrenciye karışmasına neden olmaktadır. Örneğin sınıf içinde verilen sorular cevaplanırken ‘bütünleştirme öğrencisi yapmaması için D.’yi uyarmıştır’ (*Sınıf içi gözlem*, 26.12.2019). Bu durum sınıf içi etkinliklerde ve hatta sınavlarda bile devam etmektedir. Bütünleştirme öğrencisi sınıf içinde diğer öğrencilerle iletişim kurmamaktadır. Sıklıkla ‘bütünleştirme öğrencisinin hiç konuşmadığı’ gözlemlenmiştir. Diğer arkadaşları bütünleştirme öğrencisi tahtaya kalktığında ya da soru çözerken yardımcı olmaya çalışmaktadırlar. Bir arkadaş ‘kendisinden bakabileceğini söylemiştir’, buna karşılık ‘bütünleştirme öğrencisi kızmıştır’ (*Sınıf içi gözlem*, 3.01.2020). Öğretmen bu duruma açıklık getirmek için ‘bir önceki ders sorun yaşadıklarını söylemiştir’ ve diğer öğrencilerden ‘karışmamasını istemiştir’.

Dördüncü sınıfta öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciye destek oldukları, birbirleriyle iyi ilişkiler içinde oldukları gözlemlenmiştir. Ancak tanısı olmayan öğrenci sadece bir arkadaşıyla konuşmakta, diğer arkadaşlarıyla ders içinde veya dışında iletişime

girmemektedir. Bütünleştirme öğrencisi ders sırasında yanında oturan ‘arkadaşının kitabını paylaşmışlardır’ (*Sınıf içi gözlem*, 5.12.2019). Bir konuda zorlandığında, arkadaşları öğrenciye yardım etmektedirler. Örneğin bütünleştirme öğrencisi suyunu açmakta zorlandığında ‘A. suyunu açmış, bu konuda yardımcı’ olmuştur. Kızlar ve erkekler teneffüslerde kendi aralarında konuşmaktadırlar. Kızlar grubuna dâhil olan bütünleştirme öğrencisinin ‘kız grubunun biraz dış halkası gibi’ olduğu, sohbete çok fazla dâhil olmadığı gözlemlenmiştir. Tanısı olmayan öğrenci ve sınıfta konuştuğu tek öğrenci birlikte teneffüse çıkmaktadırlar ve ‘birbirleriyle konuşarak dışarı çıkmış’ ve sınıftan diğer ‘öğrencilerin arasında katılmamışlar ve konuşmamışlardır’ (*Sınıf içi gözlem*, 2.01.2020). Öğretmen sınıfta grup çalışmalarını ve etkinliklerini sıklıkla kullanmaktadır. Bu etkinliklerde bütünleştirme öğrencisinin kendi grubunda görev alabilirken, ‘tanısı olmayan öğrencinin kendi grubunda biraz dışarıda kaldığı’ gözlemlenmiştir. Bu sırada grup içinde görev alamamıştır.

Özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkileri için öğretmenler ‘tek arkadaşları olduğu’ (GBSGÖ-H), ‘oyunlara katılmadığı’ (GBSGÖ-B) ifade etmiştir. Burada diğer öğrencilerin tavırlarından çok özel gereksinimli öğrencinin tavrından bahsedilmiştir (*Araştırmacı günüğü*, 20.12.2019). Öğrencilerin ‘sessiz oldukları’ (GBSGÖ-D) ve ‘tepkilerini...yüksek gösterdikleri’ (GBSGÖ-L) belirtilmiş, bunun nedeni olarak ‘diğer çocukların...yaptıklarına karşılık’ (GBSGÖ-L) olduğu söylenmiştir. Bunun yanında ‘kendilerini ifade etmekte’ (GBSGÖ-F) zorlandıkları ve ‘konuşmadıkları’ (GBSGÖ-A) ifade edilmiştir.

Diğer öğrencilerin onları ‘dışladıkları’ (GBSGÖ-K), ‘yardımcı olmaya çalıştıkları’ (GBSGÖ-I), ‘kavga etmedikleri’ (GBSGÖ-D) ve ‘kendi sınıflarında...uyum sorunu’ (GBSGÖ-K) yaşanmadığını belirtmişlerdir. Fakat bunun yanında özel gereksinimli öğrencilerle ilgili ‘şiddet uyguladıkları’ (GBSGÖ-C), ‘etkinliklere katılmadıkları’ (GBSGÖ-B), ‘paylaşmadıkları’ (GBSGÖ-N) gibi şikayetlerini dile getirmişlerdir.

4.1.1.2.2. Geçici koruma altındaki yabancı uyruklu öğrencinin ilişkileri

Birinci sınıfta yabancı uyruklu öğrencilerin sıklıkla kavga ettikleri gözlemlenmiştir. Sınıf içinde ve dışında bu davranışlara devam etmektedirler. Örneğin hep birlikte teneffüse çıktıklarında parkta ‘kavga etmişler’ ve yabancı uyruklu öğrenci arkadaşını ‘dövmüştür’ (*Sınıf içi gözlem*, 13.12.2019). Sınıfta öğretmen tarafından yapılan tırnak

kontrolü sırasında yanındaki öğrenci yabancı uyruklu öğrenci ile ‘parmaklarını gösterek güşmüş’ ve ‘dalga geçmiştir’. Yabancı uyruklu öğrenci ders sırasında önünde oturan arkadaşına ‘defterle vurmuştur’. Sınıf dışında alt kattaki sınıflardan birindeki arkadaşlarına ‘buz atmıştır’. Bununla birlikte sınıftaki diğer çocuklar itiraz ederken yabancı uyruklu öğrenci ‘Sınıftan başka bir öğrenci ile Arapça konuşarak’ dışarı çıkmıştır (*Sınıf içi gözlem*, 17.12.2019).

İkinci sınıftaki göçmen öğrenci sınıf içinde hiç konuşmamaktadır. Diğer öğrenciler de onunla iletişime girmemektedirler (*Araştırmacı günlüğü*, 20.12.2019). Teneffüste ve ders sonrasında gözlemler yapılırken göçmen öğrencinin teneffüs boyunca ‘yerinden kalkmamış’ olduğu gözlemlenmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 27.12.2019). Ancak öğle aralarında dört kişilik kendi grubuyla konuştuğu ve bahçede birlikte olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin ‘kendi aralarında grup kurdukları’ (GBSGÖ-F) ve ‘diğer öğrencilere...uzak oldukları’ (GBSGÖ-A) ifade edilmiştir. Bazı öğrencilerin kendi aralarında gruplar oluşturarak ‘diğer öğrencilere...saldırdıkları’ (GBSGÖ-P) belirtilmiştir. ‘Dil bilmedikleri için...iletişim kuramadıkları’ (GBSGÖ-C) söylenmiş ve buna bağı olarak ‘diğer arkadaşlarıyla...uzak oldukları’ (GBSGÖ-O) ifade edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu uyum sınıfı öğretmeni ‘kendi aralarında iletişim kurdukları’, ‘teneffüste...birbirlerini bulduklarını’ ve ‘kendi sınıflarındaki arkadaşlarını...tanımadıklarını’ (GBSGÖ-P) ifade etmiştir.

4.1.1.2.3. Öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri

Birinci sınıfta öğrencilerin ilişkilerinde şiddet uyguladıkları görülmüş ve bu durum ‘bir öğrenci diğer öğrencinin kafasını ittirdi’, ‘B, D’ye şiddet uygulamış’ şeklinde ifade edilmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 11.12.2019). Ayrıca teneffüslerde oynanan oyunlarda ‘oynamayı bilmediklerine’, ‘teneffüste yalnız başına olan’ öğrenciler olduğuna yer verilmiştir. Ders sırasında öğretmen dersi anlatırken ‘birbirlerine el hareketleri yaptıkları’ ve bu sorunu çözmek için ‘yer değiştirilince, diğer arkadaşlarıyla konuşmaya başladıkları’ ve yanlarındaki diğer arkadaşlarına ‘laf attıkları’ gözlemlenmiştir. Sınıfta yaşanan bir probleme ilişkin öğretmene şikâyet gidince erkeklerin ‘kızlara inadına çarptıkları’ ortaya çıkmıştır. Kızların da teneffüslere çıkarken bazı arkadaşlarını dışladıkları, hatta bir arkadaşlarına ‘sen gelme, seni mahvederim’ dedikleri gözlemlenmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 13.01.2020). Birbirleriyle genel olarak kurdukları

iletişime bakıldığında, özellikle göçmen öğrencinin ‘kimseyle iletişime geçmediği’ görülmüştür.

İkinci sınıfta öğrencilerin ‘oyun oynama ya da bir araya gelme gibi bir durumları olmadığı’ ve oynadıkları zamanlarda da ‘birbirlerini vurma gibi bir oyun oynadıkları’ dikkat çekmiştir. Sınıf içinde yapılan etkinliklerde ‘birincilik-ikincilik yarışı ve şikayetler çok fazla’ olduğu ve ‘kazandıkları için diğer arkadaşlarıyla dalga’ geçtikleri gözlemlenmiştir. Sınıf içindeki iletişimlerine bakıldığında sınıfın ‘sağ tarafının birbiriyle ve kimseyle’ konuşmadığı ve ‘diğer öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri’ olduğu görülmüştür (*Sınıf içi gözlem*, 10.01.2020). Ayrıca öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla ‘kırmızı kalemını’ ve ‘kitabını’ paylaşmadıkları gözlemlenmiştir. İki senedir aynı sınıfta olmalarına rağmen bazı öğrenciler birbirlerinin isimlerini unutmuştur (*Sınıf içi gözlem*, 25.12.2019). Sınıf içinde yapılan sınavlarda yanlış cevap verildiğinde birbirlerine gülmüşlerdir.

Üçüncü sınıfta öğrencilerin kendi aralarında oyunlar oynadıkları görülmüş buna örnek olarak ‘şişeye’ oynamaları gösterilmiştir. Sınıfta yapılan etkinliklerde ‘öğrencilerin gruplarını kendilerinin oluşturduğu’ gözlemlenmiş, oluşturulan bu gruplardan ‘iki grubun kendi arasında kaynaştığı’ görülmüştür (*Sınıf içi gözlem*, 9.12.2019). Ayrıca öğrencilerin sıklıkla ‘birbirlerini şikâyet ettikleri’ ve bu şikâyetlerin ‘alakalı, alakasız’ her şey hakkında olduğu ifade edilmiştir. Bütünleştirme öğrencisinin olduğu ‘gruptan alınmasını’ isteyen arkadaşları olmuştur. Bütünleştirme öğrencisi tahtaya soru çözmeye kalktığında arkadaşlarının onun hatasını hemen söyledikleri ve ‘zor gelebilir’ diyerek öğrencinin baştan yapamayacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ders içinde öğrencilerin ‘ayakta olma’, ‘hep bir ağızdan aynı şeyi yapma’ gibi davranışlar sergiledikleri ve diğer arkadaşlarının bundan ‘rahatsız olduğu’ gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ders içinde ve dışındaki iletişimde ‘birbirlerini pek anlamadıkları’ görülmüştür (*Sınıf içi gözlem*, 26.12.2019).

Dördüncü sınıfta ise öğrencilerin ‘teneffüste hep birlikte...oynadıkları’, oyun oynamada bir sorun yaşamadıkları gözlemlenmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 19.12.2019). Ayrıca birbirleriyle oyunlarda ‘yaşadıkları problemlere itiraz etmişlerdir’. Bu şekilde kendi aralarında iletişim kurmuşlardır. Bu sınıfta ‘kızların...kendi aralarında bir grup gibi göründükleri’ göze çarpmıştır. Buna göre araştırmacı ‘cinsiyet ayrımı ve buna göre dağılımların başladığını’ ifade etmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 3.01.2020). Oyun ya da sınıf içi

etkinliklerde ‘her bir grupta baskın iki kişi’ olduğu ve etkinliklerde ‘zaten...isimleri dolduranların da onlar’ olduğu ortaya koyulmuştur (*Sınıf içi gözlem*, 26.12.2019).

Öğretmenler öğrencilerin ‘çok şikâyet ettiklerini’ belirtmişler (GBSGÖ-E), ‘kendi aralarındaki kavgaları...söylediklerini’ (GBSGÖ-K) ifade etmişlerdir. Bunun dışında ‘bir problem yaşamadıkları’ (GBSGÖ-H), ‘öğrencilerin...birbirleri ile anlaştıkları’ (GBSGÖ-B), ‘oyun oynadıkları’ (GBSGÖ-O) söylenmiştir. Öğrencilerin kendi aralarında ‘gruplara ayrıldıkları’ (GBSGÖ-E) ve ‘sınıf içinde...birbirlerine yardım ettikleri’ (GBSGÖ-D) belirtilmiştir. Ayrıca sınıf olarak ‘kendi aralarında oynadıkları’ (GBSGÖ-M) ve ‘diğer sınıflarla....oynamadıkları’ (GBSGÖ-M) belirtilmiştir.

4.1.1.2.4. Öğrencilerin öğretmen ile ilişkileri

Birinci sınıfta öğrencilerin öğretmenle sıklıkla fiziksel temas kurmak istedikleri gözlemlenmiş ve buna örnek olarak ‘herkesin öğretmene sarılmaya kalkması’ verilmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 17.12.2019). Öğretmen sınıf içinde öğrencilere ‘yanlış yapınca...yardımcı olmaktadır.’ Sınıf içinde selamlaşmalar ya da vedalaşmalara cevap alınamamaktadır. Bunu araştırmacı ‘afiyeť olsun demesine cevap alamadı’ gözlemiyle ifade etmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 11.12.2019).

İkinci sınıfta öğrencilerin ‘öğretmen gelince ayağa kalkma’ gibi bazı sınıf kurallarına uymadıkları gözlemlenmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 20.12.2019). Öğretmen sınıf içinde ‘öğrencilere kitabını açma’ veya yanlışları ‘düzeltme’ konusunda yardımcı olmuştur. Ödül konusunda genellikle deftere yıldız çizme kullanılmış, bunu bütünleştirme öğrencisi de almak için geldiğinde ‘okudun mu cümleleri otur, diyerek yerine’ gönderilmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 13.12.2019).

Üçüncü sınıfta öğrencileri ders içinde kontrol etmede problem yaşadığı görülmüş ve ‘herkes konuşuyor...öğretmenin sözünü keserek’ ve ‘öğretmen uyarmasına rağmen devam ettiler’ şeklinde ifade edilmiştir. Bunun karşısında öğretmenin ‘sadece bakarak uyardığı’ gözlemlenmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 5.12.2019). Araştırmacı sınıf içinde öğretmenle selamlaşma ve vedalaşmada sorunlar yaşandığını gözlemlemiştir. Buna gözlemlerinde ‘öğretmen afiyeť olsun dedi ama öğretmene afiyeť olsun demediler’ şeklinde yer vermiştir. Bütünleştirme öğrencisinin kendini ifade edebildiği fakat öğretmene tepkili olduğu gözlemlenmiş, ‘öğretmene seni dinlemeyeceğim’ demiş ve ‘cevap vermeyeceğini’ söylemiştir (*Sınıf içi gözlem*, 3.01.2020).

Dördüncü sınıfta öğretmen pekiştireç için ‘arkadaşlarına alkışlattırma’ gibi sınıftan destek alan durumları kullanmıştır. Öğrencilerin oyunda ya da etkinliklerde yaşadıkları problemleri ‘kendi aralarında halletmelerini’ istemiş, kendisine şikâyet edilen durumları görmezden gelmiştir (*Sınıf içi gözlem*, 19.12.2019). Yanlış yapan öğrencileriyle iletişime geçmiş ve ‘öğrenmek için geldiklerini, bazen yanlış yapabileceklerini’ anlatmıştır. Sınıftaki bütün öğrencileri ile özel olarak ilgilenmiş ‘ve tanısı olmayan öğrencinin ailesini’ arayarak o gün neden malzemesinin gelmediğini sormuştur (*Sınıf içi gözlem*, 26.12.2019).

Öğretmenler öğrencilerin ‘kendilerine sarıldıkları’ (GBSGÖ-A), ‘şikayetlerini anlattıklarını’ (GBSGM-E) ifade etmişlerdir. Ancak ‘selam verme’ gibi davranışları ‘yapmadıkları’ (GBSGÖ-F) belirtilmiştir. Ayrıca ders içinde ‘soru sordukları’ ama tartışmalara ‘katılmadıkları’ (GBSGÖ-D) söylenmiştir.

4.1.2. Gereksinim belirleme süreci ikinci aşama

Pandemi sonrasına yaşanan değişimleri belirlemek, öğrencilerin sosyal beceri anlamında nelere ihtiyaç duyduklarını anlamak, öğretmenlerin neler yaptıklarını ve nelere ihtiyaç duyduklarını ortaya koymak için 13 öğretmenle görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmelerde öğretmenlerin sosyal beceri olarak neleri gördükleri, pandemi sonrasında öğrencilerin davranışlarında ve ilişkilerinde ne gibi değişimler yaşandığı, yürütülecek sosyal beceri eğitim programının neler içermesi gerektiği ve uygulama sırasında hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği sorularına cevap aranmıştır. Bu görüşmeler sonucunda Öğrencilerin Sosyal Becerileri, Pandemi Sonrasında Yaşanan Değişimler, Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları ve Sosyal Beceri Eğitiminde Yapılması Gerekenler başlıkları altında beş tema, 11 alt tema ortaya çıkmıştır.

4.1.2.1. Öğrencilerin sosyal becerileri

Belirlenen temalardan ilki Öğrencilerin Sosyal Becerileri olmuş, bu temada bütünleştirme, göçmen ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

4.1.2.1.1. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri

Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile ilgili verilen soruya öğretmenler çeşitli cevaplar vermişler, genelde öğrencilerin kayıp durumlarının sosyal beceri düzeyleri

üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. GBSGÖ 7 kodlu öğretmen öğrencisinin cam kemik hastası olduğunu söylemiş ve bu durumun ‘arkadaşlarıyla oynamasını’, ‘birlikte dışarı çıkmalarını’ ve ‘yapılan etkinliklere katılmasını’ olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır. GBSGÖ 3 sınıfında otizmlili bir öğrenci bulunduğunu ifade etmiş, öğrencinin ‘dile çok ilgi’ duyduğunu anlatmış, ‘çizgi roman çiziyo...o farklı bi dünyada’ demiş, öğrencinin sürekli bundan bahsettiğini ve ‘diğer arkadaşları onu anlamıyo’ diyerek arkadaşlarıyla ilişkilerine ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Ayrıca GBSGÖ 5 ve GBSGÖ 13 öğrencilerin ‘bir yakın arkadaşı’ olduğunu ve ‘onunla birlikte’ oynadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler öğrencilerin kendilerine karşı ve sınıf içinde ne gibi davranışlar sergilediklerinden bahsederlerken GBSGÖ 9 özel gereksinimli öğrencilerin ‘sessiz...sakin’ olduğunu ifade etmiştir. GBSGÖ 1 öğrencisinin ‘söz verildiği zaman’ konuştuğunu ifade ederken, öğrencinin ‘parmak kaldırmadığını’ söylemiştir. GBSGÖ 4 ise ‘sınıf düzenini bozuyo’, ‘diğer öğrenciler rahatsız oluyo...dikkatleri dağılıyo’, ‘o gelmediğinde rahatlıyolar’ diyerek öğrencinin sınıf içinde sorunlara neden olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler genel olarak sınıf içinde sessiz olduklarını ve kendilerini ifade etmekten çekindiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında GBSGÖ 4 gibi GBSGÖ 9 da ‘sınıf düzenini bozabiliyo’ diyerek, öğrencinin sınıf içinde bazı sorunlara neden olduğunu anlatmışlardır (*Araştırmacı günlüğü*, 25.10.2021).

4.1.2.1.2. Geçici koruma altındaki yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal becerileri

Göçmen öğrencilerin sosyal becerileri ile ilgili öğretmenler duyguları anlamanın öneinden bahsetmişlerdir. GBSGÖ 5 ‘Türkçe’yi öğrenen öğrenciler bir sorun yaşamıyo’ diyerek bu durumu vurgulamış, ayrıca ‘duyguları ve ifadeleri anlamıyolar’ diyerek bunun sebebini belirtmişlerdir. GBSGÖ 5, GBSGÖ 7 ve GBSGÖ 12 göçmen öğrencilerin ‘kendi aralarında toplandıkları’ ve oyun oynayacakları zaman ‘birbirlerini aradıklarını’ ifade etmişlerdir. Öğrenciler birbirlerini anlamadıkları durumlarda farklı tepkiler gösterebilmektedirler. Buna örnek olarak GBSGÖ 3 göçmen öğrencinin ‘bağırdığını’, GBSGÖ 1 göçmen öğrencinin ‘konuşmadığını’ ve GBSGÖ 8 ise ‘tepki vermediğini’ anlatmışlardır.

Öğretmenler göçmen öğrencilerin kendilerine karşı ve sınıf içinde derslerde ne gibi davranışlar sergiledikleri sorulduğunda GBSGÖ 5 ‘anlamadıkları’ için ‘soru sormadıklarını’ ifade etmiştir. GBSGÖ 13 ‘sessiz’ olduklarını, GBSGÖ 6 ise ‘sınıf

içinde' etkinliklere katılmada 'çekimser olduklarını' anlatmışlardır. Ayrıca GBSGÖ 5 öğrencilere 'duyguların ve ifadelerin' 'video yoluyla öğretilmesi' gerektiğini belirtmiştir.

4.1.2.1.3. Normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal becerileri

Öğretmenlerden öğrencileri genel olarak değerlendirmeleri istenmiş, öğrencilerin birbiriyle olan ilişkileri ve öğretmenle olan ilişkiler açısından değerlendirmeleri beklenmiştir. GBSGÖ 1, GBSGÖ 3, GBSGÖ 8 ve GBSGÖ 13 sınıf içinde 'bir problem yaşamıyoruz' diyerek, 'öğrencilerin arasının iyi' olduğu ve 'birbirleriyle oynadıkları' ifade edilmiştir. Genel olarak öğretmenler 'sorun' olmadığını anlatmışlardır. Ancak GBSGÖ 2, GBSGÖ 4, GBSGÖ 5, GBSGÖ 7 ve GBSGÖ 11 'birbirlerini, şikâyet ediyolar' ve 'birbirlerini dinlemiyolar' diyerek öğrencilerin genel sorunlarına değinmişlerdir.

Sınıf içinde öğrencilerin neler yaptıkları ve öğretmenle olan ilişkileri ile ilgili sorular sorulduğunda, GBSGÖ 3 öğrencilerin 'saygı göstermedikleri' ifade edilmiş, 'parmak kaldırmadan' konuştukları belirtilmiştir. Öğrencilerin 'birbirlerinin sözünü kestiklerini' ifade eden GBSGÖ 5 'bilgisayarla oynamak istediklerini' anlatmıştır. GBSGÖ 3, GBSGÖ 8 ve GBSGÖ 13 öğrencilerin 'ödülleri kazanmak' istediklerini ve diğer arkadaşları aldığında 'buna üzüldüklerini', 'itiraz ettiklerini' ifade etmişlerdir.

4.1.2.2. Pandemi sonrasında yaşanan değişimler

Öğretmenlerin görüşmelerinden çıkan ikinci modül Pandemi Sonrasında Yaşanan Değişimler modülü olmuş, bu modülün Öğrencilerde Yaşanan Değişimler ve Yaşanan Değişimlerin Nedenleri olarak iki farklı alt teması olmuştur.

4.1.2.2.1. Öğrencilerde yaşanan değişimler

Öğrencilerde pandemi süreci sonrasında birçok değişim yaşanmış, öğretmenler bunları anlatırken öğrencileri birbirlerinden ayırmamışlar, genel olarak sınıf içinde ve okul içinde olan durumlardan bahsetmişlerdir. Bütün öğretmenler öğrencilerin 'agresif' ve 'şiddete yatkın' olarak okula döndüklerinden, ayrıca 'kurallara uymadıklarından' bahsetmişlerdir. GBSGÖ 5 'öğrenciler birbirini vurmali oyun oynuyo', 'bilgisayar oyunlarında gördüklerini yapıyo' demiş, oynanan oyunların değiştiğinden bahsetmiştir. GBSGÖ 2 öğrencilerin 'daha içine kapanık' olarak döndüklerinden ve 'iletişim kuramadıklarından' bahsetmiştir. GBSGÖ 7 öğrencilerin 'çok sabırsız' olduklarına

değınmiş, sınıfta ‘sürekli etkinlik’ ve ‘bilgisayar içeriğı’ istediklerini anlatmıştır. GBSGÖ 3 öğrencilerde ‘hep ben birinci olim’, ‘hep ben söz hakkı alım’ gibi davranışlar geliştiğini ve daha ‘bencilleştiklerini ifade etmiştir. GBSGÖ 9 ‘pandemi sürecinin öğrencileri üzerinde olumsuz etkileri’ olduğuna değinirken, ‘akademik olarak gerilemeler’ yaşandığını belirtmiştir.

Bütünleştirme öğrencilerini genel olarak diğer öğrencilerden ayırmamışlar, aynı durumların onlarda da yaşandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında GBSGÖ 10 kodlu öğretmen bu sürecin bütünleştirme öğrencisi için ‘verimli geçtiğini’ ifade ederek, öğrenciyle ‘birebir ders’ yapabildiklerini ifade etmiştir. GBSGÖ 6 ‘bütünleştirme öğrencisi kendini daha iyi ifa edebildi’ diyerek, yüz yüze olmadığında öğrencinin iletişime daha açık hale geldiğini vurgulamıştır.

4.1.2.2.2. Yaşanan değişimlerin nedenleri

Öğretmenler yaşanan bu değişimleri ‘ailelerin ilgisiz oluşu’, ‘imkânsızlıklar’, ‘derse girmeme’, ‘evde tek başına’ olma gibi durumlara bağlamışlardır. Öğrencilerin bencil ve hep kendi dediklerinin olmasını istemeleriyle ilgili GBSGÖ 3 ve GBSGÖ 13 ‘evde hep dediklerinin yapılmış’ olmasını neden olarak göstermişlerdir. GBSGÖ 5 öğrencilerin şiddete yatkın olmalarını ‘oynadıkları bilgisayar oynamaları’ ile açıklamıştır. GBSGÖ 4 ve GBSGÖ 7 öğrencilerin ‘evlerinden bilgisayar, internet’ olmamasının, ‘derse katılımını’ olumsuz etkilediğini ve bunun da ‘akademik olarak geri kalmaya’ neden olduğunu savunmuşlardır (*Araştırmacı günlüğü*, 18.10.2021).

GBSGÖ 1 öğrencilerin ‘sürekli bilgisayar ortamından’ derse girmelerinin, ‘sınıf kurallarına uymada’ sorun yaşamalarına neden olduğunu ifade etmiş, bunun sonucunda ‘evde yaptıkları her şeyi sınıfta devam ettirmek istediklerini’ belirtmiştir. Bu durumu da ‘örneğin öğrenci derste yemek yemek istiydi. Çünkü ona alışmış’ diyerek açıklamıştır. GBSGÖ 12 ‘ailesi ilgilenmeyen öğrencilerin’ geçiş sürecini daha ağır geçirdiklerini ve uyum sağlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir.

4.1.2.3. Öğretmenlerin öğrencileri desteklemek adına yaptıkları

Öğretmenler pandemi sürecinde ve sonrasında öğrencilerinde pek çok değişiklik görmüşler ve bunları aşmak adına bazı müdahalelerde bulunmuşlardır. Yapılan bu müdahaleler Öğretmenlerin Öğrencileri Desteklemek Adına Yaptıkları teması altında

toplanmıştır. Bu temanın içinde Bütünleştirme Öğrencisi İçin Yapılanlar, Ders İçinde Yapılanlar, Etkinlik Olarak Yapılanlar olarak üç alt tema bulunmaktadır.

4.1.2.3.1. Özel gereksinimli öğrenci için yapılanlar

Öğretmenlere özel gereksinimli öğrenci için bu süreçte neler yaptıkları sorulduğunda birçok farklı şeye değinmişlerdir. GBSGÖ 3 öğrencinin ‘evine giderek’ onunla dersler yaptığından bahsetmiş, GBSGÖ 4 öğrenci derslere girmediğinde ‘öğrencinin velisi ile iletişime geçmeye’ çalıştığına değinmiştir. GBSGÖ 6, GBSGÖ 10 ve GBSGÖ 12 bütünleştirme öğrencisi ile ‘birebir derslere’ devam ettiklerini ifade etmişlerdir. GBSGÖ 5 ve GBSGÖ 9 bütünleştirme öğrencisi için ‘özel olarak bir şey’ yapmadıklarından bahsetmişlerdir.

Öğretmenlere bu soru sosyal beceriler anlamında da yönlendirilmiş fakat bu konuda bir cevap alınamamıştır. Yine öğretmenlerin birçoğu bütünleştirme öğrencileri derse girseler bile katılım sağlamadıklarını anlatmış, fakat bu konuda bir müdahalede bulunduklarından bahsetmemişlerdir.

4.1.2.3.2. Ders içinde yapılanlar

Bu bölümde öğretmenler pandemi sırasında ve sonrasında öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek adına neler yaptıklarından bahsetmişlerdir. GBSGÖ 1 öğrencilerin kendi aralarında ‘WhatsApp grubu kurmalarını’ ve ‘orada iletişime geçmelerini’ desteklediğinden bahsetmiştir. GBSGÖ 10 pandemi sürecinde öğrencilerin birbirleri ile sohbet etmeleri için ‘bir ders saatini onlara bıraktığını’ anlatmış, öğrencilerin ‘birbirleriyle konuşmalarını desteklediğini’ belirtmiştir. GBSGÖ 8 okula dönülen süreçte ‘bir dersi...öğrencilerle konuşmaya’ ayırdığını ve bu derste ‘canlandırmayı’ kullanarak öğrencilerin ‘rahatsızlıklarını dile getirmesini sağladığından’ bahsetmiştir.

GBSGÖ 2 okula dönülen süreçte ‘öğrencilere ödül verdiğini’ ve güzel davranışları ‘pekiştirdiğini’ söylemiştir. GBSGÖ 9 ise ‘öğrencilerin oyuna ihtiyaç duyduğunu’, bu nedenle ‘sık sık oyun oynattığını’ ifade etmiştir. GBSGÖ 11 öğrencilerin davranışları ile ilgili ‘velilerle görüştüğünü’ ve onlarla ortak bir şekilde hareket etmeye çalıştığını anlatmıştır.

4.1.2.3.3. Yapılan etkinlikler

Etkinlik olarak öğretmenler çeşitli çalışmalar yapmışlar ve bu şekilde öğrencilerin okula sağlıklı bir şekilde dönmelerini hedeflemişlerdir. GBSGÖ 1 öğrencilerin ‘yazarlarla tanışmaları için...proje yaptığını’ anlatmıştır. GBSGÖ 2 ise ‘öğrencilerle oryantik çalışmaları’ yaptıklarını ve bununla ilgili ‘yarışmalar düzenlediklerini’ ifade etmiştir. GBSGÖ 4, GBSGÖ 7 ve GBSGÖ 11 öğrencilerle ‘geziler’ düzenlediklerini belirtmişlerdir. GBSGÖ 13 okul içinde ‘takımlar kurduklarını’ ve ‘birlikte futbol oynadıklarını’ ifade etmiştir.

4.1.2.4. Öğretmenlerin gereksinimleri

Öğretmenlerin etkinlikleri yapabilmesi ve öğrencilerin gelişimini destekleyebilmesi için ihtiyaç duydukları bu tema altında toplanmıştır. Öğretmenler bu anlamda Öğrencilerin Eğitiminde İhtiyaç Duydukları ve Sosyal Becerilerini Geliştirmek İçin İhtiyaç Duydukları olarak iki farklı alandan bahsetmişlerdir.

4.1.2.4.1. Öğrencilerin eğitiminde ihtiyaç duyulanlar

Öğrencilerin eğitiminde ihtiyaç duyulanları GBSGÖ 3 kodlu öğretmen ‘daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğundan’ bahsetmiştir, bu şekilde ‘öğrencilere daha çok zaman ayrılabilceğini’ anlatmıştır. GBSGÖ 6 ‘ailelerle yaşanan sorunların’ eğitimde etkili olduğunu ve ‘ailelerin eğitilmesi gerektiğini’ ifade etmiştir. GBSGÖ 8 ‘sınıflarda alanın çok dar’ olduğunu söylemiştir. GBSGÖ 11 öğrencilerin ‘farklı öğretmenlere ve eğitimlere’ ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Öğretmenler ayrıca eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi gerektiğine de değinmişlerdir. GBSGÖ 4 bu konuda ‘bilgisayar destekli’ eğitimin önemli olduğunu ve öğrencilerin ‘daha çok dikkatini çektiğini’ ifade etmiştir. GBSGÖ 13 ‘eğitimde materyallerin’ eksik olduğunu, ‘farklı materyaller kullanılmasının’ etkili olacağını düşündüğünü belirtmiştir. GBSGÖ 9 ‘oyunla öğretimin önemli olduğunu’ ve ‘buna ilişkin çalışmalar yapılması’ gerektiğini anlatmıştır.

4.1.2.4.2. Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için ihtiyaç duyulanlar

Öğrencilerin özellikle pandemi sürecinden sonra sosyal becerilerinin geliştirilmesi için ekstra desteklere ihtiyaç duymuşlardır. GBSGÖ 2, GBSGÖ 8 ve GBSGÖ 13 okullarında ‘kapalı bir alan olmadığı’ ve bundan dolayı ‘öğrencilere etkinlik yaptırılacak’ bir alan olmadığı, böyle ‘kapalı bir alana ihtiyaç duyduklarını’ ifade etmişlerdir. GBSGÖ

2 ayrıca ‘halk oyunları öğretmenleri’, ‘oyun öğretmenleri’ gibi farklı alanlarda çalışan uzmanlara ihtiyaç duyulduğu, bunun öğrencilerin ‘sosyal olarak gelişmelerine’ katkı sağlayacağı düşünülmektedir. GBSGÖ 5 ve GBSGÖ 8 ‘ayrı materyallerin...devlet tarafından sağlanması’ gerektiğini belirtmişler ve bunlara ‘ihtiyaç duyduklarını’ ifade etmişlerdir.

GBSGÖ 7 kodlu öğretmen ‘sınıf içinde oynanacak oyunların’ sınırlı olduğu ve bu konuda ‘eğitime ihtiyaç duyduklarını’ belirtmiştir. GBSGÖ 11 kodlu öğretmen ‘sadece okul da değil, ailelerde de eğitim sağlanması’ gerektiğinden bahsetmiş, orada ‘yapılacak eğitimin daha önemli’ olduğunu vurgulamıştır. GBSGÖ 13 kodlu öğretmen ise ‘materyal eksikliği’nden bahsetmiş, ‘kutu oyunlarına’ ihtiyaç duyduklarını anlatmıştır.

4.1.2.5. Sosyal beceri eğitiminde yapılması gerekenler

Öğretmenlere sosyal beceri eğitim programında neler olması gerektiği üzerine sorular sorulmuş, bu sorulara verilen cevaplar İçerikte Olması Gerekenler ve Sunuş Aşamasında Olması Gerekenler Olarak iki alt temada toplanmıştır.

4.1.2.5.1. İçerikte olması gerekenler

Sosyal beceri eğitim programının içeriğinde neler olması gerektiğine ilişkin soruyu GBSGÖ 11 kodlu öğretmen ‘empati kesinlikle olmalı’ ifadesiyle cevaplamıştır. GBSGÖ 5 kodlu öğretmen ‘duyguların’ ve ‘bu duyguların neden hissedildiğinin anlatılması’ gerektiğini ifade etmiştir. GBSGÖ 4 öğrencilere ‘kuralların’ anlatılması gerektiği ve ‘kurallara ilişkin etkinlikler olması’ gerektiği belirtilmiştir. GBSGÖ 12 öğrencilerin ‘iletişimlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar’ yapılması gerektiğinden bahsetmiştir. GBSGÖ 2 ‘öğrencilerin mutlaka bir spor, müzik aleti ya da halk oyunları gibi’ çalışmalarda yer alması gerektiğini ifade etmiştir. İçerikte buna ilişkin etkinliklerin yer almasını istemiştir. GBSGÖ 13 ise ‘öğrencilerle oyun oynanacak bir alan ya da sınıf’ olması gerektiğini belirtmiştir.

GBSGÖ 1, GBSGÖ 6, GBSGÖ7 ve GBSGÖ 11 öğrencilerin ‘oyuna ihtiyaç duyduklarını’ ve ‘olabildiğince çok oyun oynatacak etkinlikler’, ‘oyunla öğretecek etkinlikler’ olması gerektiğini vurgulamışlardır. GBSGÖ 8 oyun ve etkinliklerin pahalı olduğundan bahsetmiş ve ‘her sınıfta oynanabilecek...bütün öğretmenlerin ulaşabileceği kaynaklarla’ yapılacak etkinliklerin yer verilmesini istemiştir.

4.1.2.5.2. Sunuş aşamasında olması gerekenler

Programın içeriğinde farklı istekleri olan öğretmenler bunların yanında sunuş yolunda da farklı isteklerini dile getirmişlerdir. GBSGÖ 1 ve GBSGÖ 5 kodlu öğretmenler ‘pandemi döneminde kullanılan videoların etkili olduğu’ ve ‘videoların yer alması gerektiğini’ ifade etmişlerdir. GBSGÖ 4 öğrencilere ‘görsel olarak sunulan’ etkinliklerin daha etkili olacağından ve olabildiğince görsellere yer verilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. GBSGÖ 7 ve GBSGÖ 11 öğretmenlere verilecek çalışmaların ‘basılı olarak...kitap halinde’ sunulması gerektiği ifade edilmiş, bu şekilde ‘bütün sınıflarda kullanılabileceği’ vurgulanmıştır. GBSGÖ 11 ‘empati’ gibi becerilerin ‘canlandırmalar yoluyla’ öğretilebileceği ifade edilmiş, ‘canlandırmanın öğrenciler üzerinde daha etkili olacağı’ vurgulanmıştır.

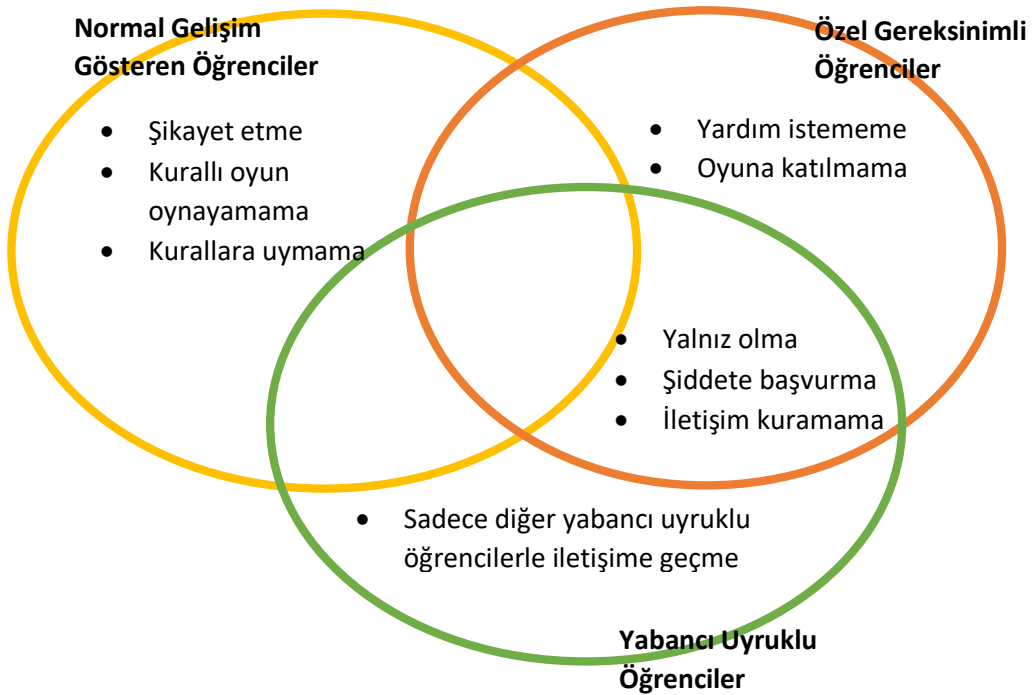
GBSGÖ 8 ‘eğitimlerin etkili olacağı’ fakat ‘sınıf içine uygun olacak şekilde...hikayeleştirme, canlandırma...rol oynamanın’ kullanılması gerektiğinden bahsetmiştir. GBSGÖ 6 ve GBSGÖ 13 öğrencilere ‘becerilerin...oyun yoluyla’ öğretilmesi gerektiği, öğrencilerin ‘oyun oynamak istedikleri’ ifade edilmiştir.

4.1.3. Gereksinim belirleme aşaması bulgularının özeti

Gereksinim belirleme sürecinin ilk aşamasında yapılan gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin genel olarak söz hakkı alma, sırasını bekleme, diğer arkadaşlarını dinleme gibi sınıf kurallarına uyma konusunda sorunlar yaşadıkları, birbirlerini şikâyet etme gibi davranışlarda bulundukları gözlemlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin birlikte oyun oynama, bu oyunda kuralları belirleme ve oyun sonunda birbirlerine saygılı davranma gibi konularda sorun yaşadıkları görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerinse sınıf içinde arkadaşlarıyla iletişime geçemedikleri ve sadece bir arkadaşları olduğu, genelde onlarla oynadıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacının sınıfta olduğu süre boyunca öğrenciler de özel gereksinimli öğrenciyle iletişime geçmemişlerdir. Öğrencinin sınıf içinde bir şeye ihtiyacı olduğunda ya da bir şeyi başaramadığında sadece bir arkadaşıyla iletişime geçtikleri ve öğretmenlerinden de bu konuda destek istemedikleri gözlemlenen diğer olgulardır. Sınıf içinde olan yabancı uyruklu öğrencilerinse sınıf içinde arkadaşları olmadığı ve sınıf dışında olan diğer yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kurdukları gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf içinde yaşanan kavga veya anlaşmazlık durumlarında diğer yabancı uyruklu öğrencilerle

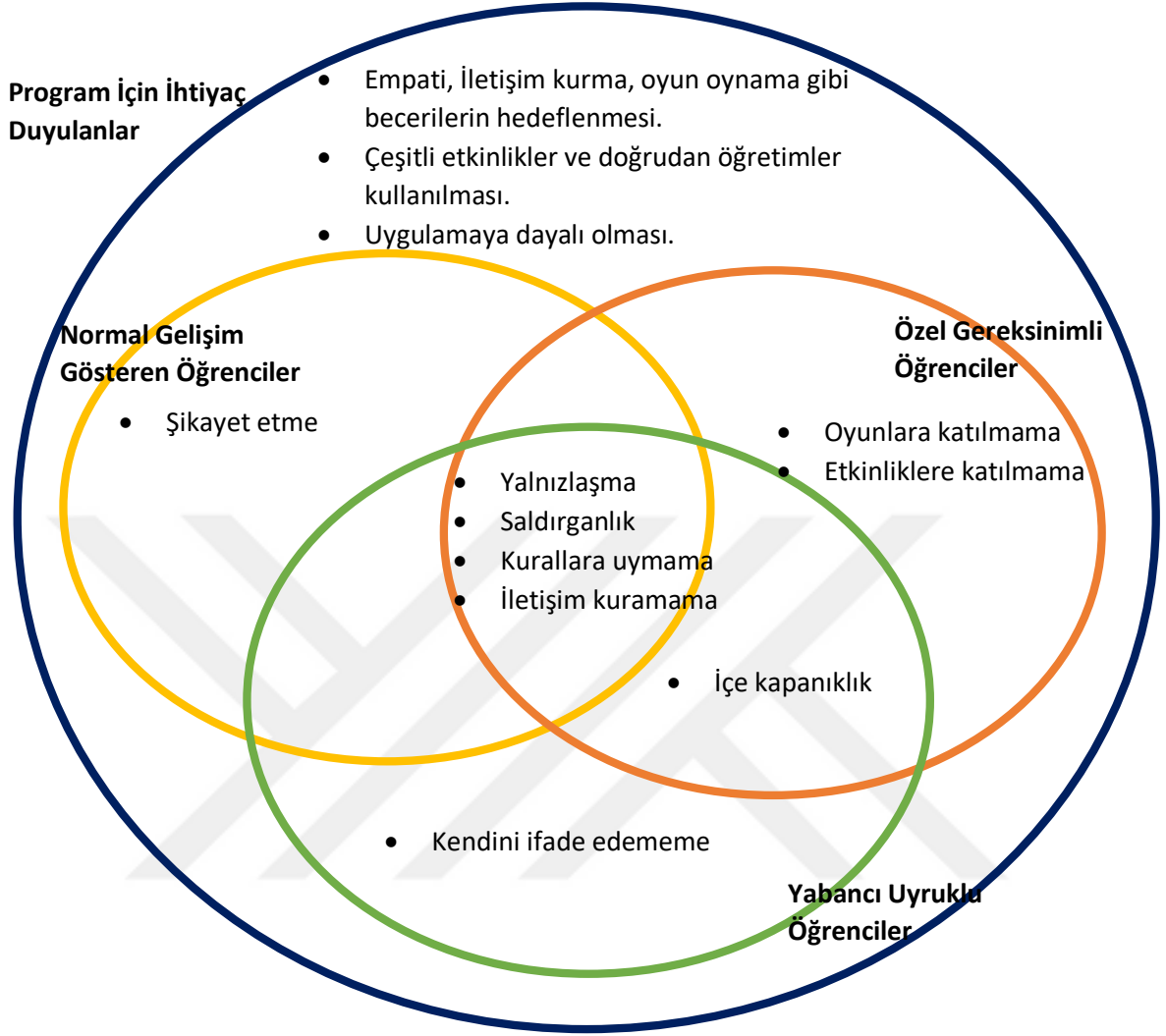
iletişime geçmişlerdir. Genel olarak yabancı uyruklu öğrencilerin şiddet uyguladıkları ve anlaşmazlık durumlarında kendilerini ifade edemedikleri gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise sınıf ortamının kabullenici ve yardımsever bir yapıda olduğu ortaya koyulmuştur. Ancak öğrencilerin anlaşmazlık durumlarında şikâyet ettikleri ve sorunu kendi aralarında çözmektense öğrencilerin öğretmenden yardım istedikleri ifade edilmiştir. Ayrıca kurallara uymadıkları belirtilse de, bunları aşmak için neler yapıldığına değinilmemiştir. Sınıf içinde sessiz olma ve dersi dinleme öğretmenler tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin genelde etkiye tepki olarak şiddete başvurdıkları ve genelde sınıf içinde yalnız oldukları öğretmenler tarafından belirtilen diğer davranışlardır. Bunun yanında öğrencilerin oyuna katılmadıkları, paylaşma davranışını göstermediklerini ve kendilerini ifade etmekte zorlandıklarına değinilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerinse diğer öğrencilere uzak oldukları ve sınıf içinde arkadaşlarıyla iletişim kuramadıkları ifade edilmiştir. Buna ek olarak kendi sınıflarındaki arkadaşlarını tanımadıkları ve sınıf dışında diğer yabancı uyruklu arkadaşlarıyla biraraya geldiklerini belirtmişlerdir. Okul içinde dil sınıfının olması ve öğrencilerin bu sınıfta eğitim gördükten sonra diğer sınıflara gitmesinin bu durum üzerinde etkileri olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin davranışları ve ilişkilerine ilişkin ortaya konan bu bulgular Şekil 4.2’de ortaya koyulmuştur.



Şekil 4.2. Öğrencilerin davranışları ve ilişkilerine ilişkin bulgular

Gereksinim belirleme sürecinin ikinci aşamasında dört farklı okuldan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmeler sonucunda pandemi süreci sonrasında öğrencilerin davranışları ve ilişkileri ile ilgili yaşanan değişimler ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Öğretmenler genel olarak öğrencilerin saldırgan davranışlarının arttığı ve okul kurallarını unuttuklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin oyun oynamayı unuttukları, birbirleriyle iletişime geçmekte zorlandıkları ve kendilerini ifade edemediklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca daha bencil olduklarını, sıklıkla birbirlerini şikâyet ettiklerini ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin yalnızlaştıkları ve yapılan sınıf içi etkinliklere katılmadıkları belirtilmiştir. Yapılan birebir derslerde öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve toplu yapılan derslerde sessiz kaldıkları ortaya koyulan bir başka durumdur. Arkadaşlarının kurdukları oyunlara katılmadıkları ifade edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerinse aynı şekilde kendilerini ifade etmekte zorlandıkları, saldırgan davranışlar sergiledikleri ve oyunlara katılmadıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin genel olarak içine kapanık oldukları ve yapılan etkinliklere katılmakta zorlandıkları ortaya koyulan bir başka durumdur. Öğretmenler bu durumu öğrencileri iletişime teşvik etme, derslerinin bir kısmını sohbete ayırma gibi çalışmalar yaparak aşmaya çalıştıkları, fakat okula dönüş sürecinde bu davranışlarda değişimler yaşanmadığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin oynamaya, kuralları öğrenmeye, iletişim kurmaya ve empati becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları ve bu davranışların kazandırılması için uygulanacak programların uygulamaya yönelik, doğrudan öğretimlerin olduğu, çeşitli etkinliklerle desteklenen programlar olması gerektiği öğrenciler tarafından ortaya koyulmuştur. Gereksinim belirleme sürecinin ikinci aşamasında ortaya koyulan bu gereksinimler Şekil 4.3’de ortaya koyulmuştur.



Şekil 4.3. Pandemi sonrası öğrencilerin gereksinimlerine ilişkin bulgular.

4.1.4. Program geliştirme süreci

Program geliştirilmesi sürecinde öncelikle gereksinim belirlenmiş, bu gereksinimlere yönelik modüller oluşturulmuş, modüllerin içeriği ve yöntem ve teknikler belirlenmiş, sonrasında değerlendirmenin nasıl yapılacağı belirlenmiştir.

4.1.4.1. Gereksinim belirleme

Gereksinim belirleme aşamasında alanyazın taranmış, sosyal beceri eğitim programları incelenmiş, görüşmeler ve gözlemler yapılmıştır. Gereksinim belirleme sürecinin ilk aşamasında belirlenen okulda gözlemler ve 16 öğretmenle görüşmeler yürütülmüş, ikinci aşamada ise belirlenen 13 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler

yürütülmüştür. Gözlemler ve görüşmeler sonucunda öğrencilerin iletişimlerinde sorunlar yaşandığı, kurallara uymadıkları, bütünleştirme öğrencilerinin daha içlerine kapanık oldukları, öğrencilerin empati, anlaşmazlıklarla baş etme, iş birliği gibi becerileri gerçekleştiremediği, agresif ve sinirli olma, şiddet uygulama gibi problem davranış gösterdikleri, göçmen öğrencilerinse sınıf içine dahil olamadıkları ortaya koyulmuştur. Görüşmelerin hepsinde öğretmenlerin istekleri farklı olsa da, sosyal beceri eğitimine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

Gerçekleştirilen araştırmalar ve sosyal beceri eğitim programları incelendiğinde akranların çocuğa karşı davranışlarının sosyal etkileşimi etkilediği ortaya koyulmaktadır. Ayrıca (Cavel, 1990; Gresham, 1997; Rose-Cranor, 1997; Constantino ve diğ., 2000; Çubukçu ve Gültekin, 2006; Rose-Crasnor ve Denham, 2009);

- günlük yaşamı düzenleyen becerilerin,
- kişilerarası davranışların,
- iletişim becerileri ve empatinin,
- sosyal problem çözme becerilerinin sosyal düzeyde yeterli olmak adına önemli olduğu vurgulanmıştır

Yapılan gözlemler, görüşmeler ve alan taraması sonucunda elde edilen veriler ortak bir paydada buluşmuştur. Bu verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan gereksinimler ve ortaya çıkan başlıklar ekipler ve alan uzmanlarıyla paylaşılmış, yapılan toplantılar sonucunda programın modüllerine karar verilmiştir (*Geçerlilik Komitesi Toplantısı, 18 Ekim 2021*). Buna göre programın modülleri şu şekildedir:

1. Sosyal Beceri Nedir?
2. Yeni Normal
3. İş birliği
4. Kendini Tanıtma
5. Empati
6. Grup Oluşturma
7. Oyun Başlatma, Sürdürme ve Bitirme
8. Anlaşmazlıklarla Baş Etme

Programın modülleri, içerikleri ve materyalleri değerlendirilmesi için Tez İzleme Komitesi, Geçerlilik Komitesi ve alan uzmanlarına gönderilmiştir.

4.1.4.2. Amaçların belirlenmesi

Program modüler yapıda olup, basitten karmaşığa, kolaydan zora bir sıralamayı takip etmektedir. Fakat bunun yanında her bir modül öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kendi başına da uygulanabilecek yapıdadır. Şekil 4.2 ve Şekil 4.3'te belirtilen öğrencilerin gereksinimleri ve öğretmenlerin bu davranışları değiştirmek için getirdikleri öneriler göz önüne alınarak modüller hazırlanmıştır. Her bir modül içinde farklı davranışların geliştirilmesi hedeflenmiş, ayrıca modüllerde farklı davranışların tekrarlanmasına ilişkin etkinlikler yapılmıştır. Program kapsamında her bir modüle ilişkin genel amaçlar belirlenmiştir. Belirlenen amaçlar Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Sosyal Beceri Eğitim Programı ve modülleri amaçları

Program ve Modüller			Amaç
Sosyal Beceri Eğitim Programı			İlkokullarda bütünleştirme sınıflarına devam eden öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek.
Sosyal Beceri Nedir			Sosyal becerinin ne olduğunu ve nelere hizmet ettiğini anlamak.
Yeni Normal			Pandemi sonrasında okula uyum sürecini hızlandırmak ve sosyal mesafe kurallarına uymak.
İşbirliği			Sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan etkinliklerde rolleri paylaştırarak işbirliği içinde çalışmak.
Kendini Tanıtma			Yabancılarla kendini doğru bir şekilde tanıtmak ve karşıdaki kişiden kendini tanıtmasını istemek.
Empati			Çevresindeki kişileri anlamak ve bu anlayışa uygun bir şekilde tepkiler verip bunlara uygun davranmak.
Grup Oluşturma			Sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan etkinliklerde, yapılan etkinliklere uygun olarak kişileri seçmek ve grup dinamiklerini yönetmek
Oyun Başlatma, Sürdürme ve Bitirme			Oynanan oyunu belirleme, süreci yönetme ve sonuçta kazanma ve kaybetme durumlarına ilişkin doğru tavır alma.
Anlaşmazlıklarla Baş Etme			Yaşanan anlaşmazlık durumlarında etkili iletişim kurma.

4.1.4.3. İçeriğin belirlenmesi

Programın modüler yapısına uygun olarak içerikler de modüllere göre düzenlenmiş, amaçları gerçekleştirmeye yönelik içerikler seçilmiştir. Öğrencilerin gelişimsel özelliklerine ve ilgilerine yönelik olarak oyunlar, dergi oluşturma, senaryo yazma, sınıf kitabı hazırlama, senaryo oluşturma ve eşleştirme çalışmaları yapma gibi etkinlikler belirlenmiştir. Öğrencilere yönelik videolar hazırlanmış ve bu videolar öğrencilere ders sırasında sunulmuştur. Programda kullanılan içerikler ayrıntılı olarak programın uygulanması aşamasında paylaşılmıştır.

4.1.4.4. Yöntem ve tekniklerin belirlenmesi

Süreçte öğrenciler aktif bir şekilde yer almışlar, her modülün başlangıcında bilgilendirmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bilgilendirme sürecinde öğrenciler pasif, dinleme konumunda kalmışlar fakat bilgilendirme süreci sonunda yine aktif bir şekilde derse katılımları sağlanmıştır. Modüllerde kullanılan yöntem ve teknikler; doğrudan anlatım, animasyonla anlatım, soru-cevap, oyunla öğretim, senaryolaştırma, görselleştirme ve canlandırma olmuştur. Öncelikli olarak videolarla anlatım yapılmış, soru-cevaplarla geri bildirimler alınmış, modüle göre kullanılan yöntem ve teknikler değişmekle birlikte etkinlikler de bu yöntem ve tekniklerle işlenmiştir.

4.1.4.5. Ölçme ve değerlendirme araçlarının belirlenmesi

Modüllerin amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmek amacıyla öğrenciler gözlemlenmiş, dersler videoya çekilmiş ve portfolyolar oluşturulmuştur. Sosyal becerilerdeki gelişim ve değişim sürece yayılan bir durum olup, ancak gözlemler ve öğrencilerin ortaya koyduğu davranışlar yoluyla belirlenebilmektedir. Öğrencilerin davranışlarındaki değişim gözlemler ve videolar aracılığıyla belirlenmiş, öğrencilerin ürünleri yoluyla gelişimleri takip edilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilere Sosyometri uygulanarak kendi arkadaşlarının değerlendirmesine ve tercihinə sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerle görüşmeler yürütülerek kendi gözlemlerini paylaşmaları istenmiştir.

4.2. Programın Uygulanma Süreci

8 modülden oluşan eğitim programının uygulanması beş aylık bir sürece yayılmış ve 20 haftalık bir süre içinde uygulamalar tamamlanmıştır. Program öncesinde araştırmacı öğretmenlerin tümüyle bir toplantı yapmış, amaçlarını ve program sonunda nelere ulaşılmasının hedeflendiğini anlatmıştır. Okuldaki öğretmen odalarına Görsel 4.1’de verilen broşürü dağıtarak kısa bir tanıtım yapmıştır.



Görsel 4.1. Okula dağıtılan broşür

4.2.1. Sosyal beceri nedir? modülü (1-5 Kasım 2021)

4.2.1.1. 1.hafta (1-5 Kasım 2021)

Araştırmacı ilk hafta belirlenen sınıflara gitmiş ve öğrencilerle tanışmıştır. Bu tanışmalarda öğrencilerin araştırmacıyı güler yüzle karşıladıkları, araştırmayla ilgili soru sordukları ve hemen etkinlik yapmak istediklerini söyledikleri görülmüştür (*Uygulama videoları* 2.11.2021; 3.11.2021; 4.11.2021). Bütün sınıflarda öğrenciler programa ilgiyle yaklaşmışlardır. Araştırmacı daha öncesinde geçerlilik komitesiyle birlikte karar alınan resimleri götürmüş ve öğrencilerle birlikte sosyal becerinin ne olduğu hakkında konuşmuştur. Sınıf içinde öğretmenler ve velilerden alınan izinlere dayalı olarak yapılan çekimlerde araştırmacının öncelikle resimlere dayalı sorular sorarak konuya başladığı ve

bu resimlerin öğrencilere gösterilerek sonrasında görebilecekleri bir yere asıldığı görülmüştür (*Uygulama videoları*, 2.11.2021; 3.11.2021; 4.11.2021). Tablo 4.3’de ilk haftanın planlaması gösterilmiştir.

Tablo 4.3. 1. hafta planlaması

Amaçlar	Öğrencilerle tanışılması ve program hakkında bilgilendirme yapılması.
Süre	Öğrencilere sosyal beceri hakkında bilgi verilmesi. 40 dakika.
Kullanılan Materyaller	Sınıfa getirilen A4 boyutunda resimler. 
Öğretim Yöntemleri	Doğrudan öğretim, soru-cevap, tartışma.
Öğretim Süreci	Araştırmacı öğrencilere öncelikle kendini ve çalışmanın amacının tanıtır. Sonrasında sosyal becerilerin ne olduğunun sorularak öğrencilerin cevapları alınır. Verilen cevaplardan sonra öğrencilerin bilgilerinin desteklenmesine ilişkin resimler çıkartılarak üzerinde konuşulur.
Hedeflenen Davranışlar	Öğrencilerin sosyal becerinin ne olduğunu öğrenmesi. Öğrencilerin sosyal davranışları örneklendirebilmesi. Öğrencilerin kendini tanıtabilmesi.

4.2.1.1.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta yapılan çalışmalarda sınıf içinde kurallara daha az uyulmaktadır ve bu nedenle araştırmacı öğrencilerin kendisini dinlemesini, öğrencilerin söz hakkı istemesini ve birbirlerini dilemelerini sağlamakta zorlanmıştır. Araştırmacı öğrencileri sürekli uyarmak zorunda kalmıştır. Araştırmacı günlüğünde bu durumdan bahsederken öğrencilerin pandemi dolayısıyla okul öncesi eğitimini görmemiş olmalarının da bu duruma etkili olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Öğrenciler araştırmacı tarafından sorulan sorulara cevap vermişlerdir. Verilen bu cevaplarda öğrencilerin gerekli davranışları bildikleri, araştırmacının beklediği cevapları verdikleri fakat özellikle ev ile ilgili sorular sorulduğunda buna uygun davranışları göstermedikleri ya da görmedikleri görülmüştür (*Uygulama videosu*, 2.11.2021). Öğrenciler bu durumları bazen şikâyet ederek bazen de bunun çok normal olduğunu düşünerek anlatmışlardır. Araştırmacı bu duruma müdahale etmemiş sadece verebilecekleri tepkileri değiştirebileceklerini söyleyerek başka resme geçmiştir. Dersin sonlarına doğru araştırmacı öğrencileri ileride yapacakları dergi çalışması için gruplara ayırmıştır. Gruplara ayırma sırasında

öğrencilerin birbirlerinin adını bilmedikleri gözlemlenmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 2.11.2021).

4.2.1.1.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta sınıf mevcudu daha az olduğu için öğrencilerin kendini ve birbirlerini dinlemesi daha kolay sağlanabilmiştir. Araştırmacı bu sınıfta da aynı soruları sormuş ve öğrencilerden yine kendi beklediği yanıtlarını almıştır. Öğrencilerin hepsi söz almaya çalışmış, sadece bütünleştirme öğrencisi ve göçmen öğrenci bu konuda hiç yer almamışlardır. Dergi çalışması için bu sınıfta da gruplar oluşturulmuştur. Birinci sınıfta grup seçiminde ve oluşturulmasında herhangi bir ayırım yokken, ikinci sınıflarda öğrencilerin hangi arkadaşlarıyla çalışmak istedikleri konusunda tercihleri olmuştur (*Araştırmacı günlüğü*, 3.11.2021). Sosyometride çıkan sonuca paralel olarak öğrencilerin yine aynı isimlerle çalışmak istediği gözlemlenmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 3.11.2021). İlk derste diğer sınıflara göre bu sınıfta daha fazla soru sorulmuştur. Sınıf tarafından araştırmacının nereden geldiği, neden orada olduğu ve neden bu konuları anlattığına ilişkin sorular sorulmuş, ileriki haftalarda neler yapılacağına ilişkin bilgiler alınmaya çalışılmıştır.

4.2.1.1.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta sınıf mevcudu fazla olmasına rağmen sınıf kontrolü kolay bir şekilde sağlanmıştır. Sınıf içinde öğrencilerin birbirlerine ve sorulara daha olumlu bir şekilde yaklaştıkları gözlemlenmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 3.11.2021). Ayrıca öğrencilere kendi yaşamlarından örnekler sorulduğunda olumlu örnekleri ve yaptıklarını anlatmışlardır. Bu sınıfta herkes konuşmaya çalışmamış, özellikle bütünleştirme öğrencisinin ve başka iki öğrencinin derse hiç katılmadığı, birkaç öğrencininse sorulan sorular için daha az söz hakkı almaya çalıştıkları araştırmacı tarafından fark edilmiştir (*Uygulama videosu*, 3.11.2021). Araştırmacı günlüğünde daha kendilerine alışmadığı için bu kadar çekingen olduklarını düşündüğünü belirtmiştir. Araştırmaca öğrencileri gruplara ayırırken öğrenciler yine tercihlerini belirtmişlerdir. Ancak bu sınıfta aynı öğrenciler değil daha farklı öğrenciler bir arada olmak istemiştir.

4.2.1.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta araştırmacı kendini tanıtırken öğrenciler yine sorular sormuşlardır ama ikinci sınıftakiler kadar fazla olmamıştır. Öğrencilere resimler gösterildiğinde kendileri anlatmaya başlamışlardır. Sorulan sorulara açık bir şekilde yanıt vermişlerdir. Fakat ilgilerini devam ettirmekte zorlandıkları görülmüştür (*Uygulama videosu*, 4.11.2021). Araştırmacı günlüğünde bu konunun resimlerin küçük olmasıyla ilgili olduğunu düşündüğünü belirtmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 4.11.2021). Öğrenciler kendi deneyimlerini anlatırken, ne yapacaklarını söylerlerken daha ilgili olmuşlardır. Araştırmacı grupları oluştururken öğrenciler yine kendi tercihlerini söylemişlerdir, dağılım yine farklı şekillerde olmuştur, aynı öğrenciler üzerinde yoğunlaşmamıştır. Sadece dördüncü sınıftaki öğrenciler dergi dışında daha farklı bir şeyler yapmak istediklerini belirtmişlerdir.

4.2.1.1.5. Birinci haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Resimler A4 boyutunda olduğu için öğrenciler bazen görmekte zorlanmışlardır. Bu nedenle araştırmacı sınıf içinde hareket ederek öğrencilere resimleri göstermek zorunda kalmıştır.

Sonraki uygulama için alınan kararlar

- Yapılan geçerlilik komitesi toplantısında bu durumun öğrencilerin dikkatini dağıtabileceğine değinilmiş ve daha sabit bir şekilde anlatılması gerektiği belirtilmiştir (*Geçerlilik komitesi*, 5.11.2021).
- Araştırmacının ders anlatımları sırasında sınıfla daha fazla iletişime geçmesi gerektiğine değinilmiştir (*Geçerlilik komitesi*, 5.11.2021).

4.2.2. Yeni normal modülü (8-26 Kasım 2021)

4.2.2.1. 2. hafta (8-12 Kasım 2021)

Araştırmacı öncelikle geçen hafta işlenen konuyla ilgili öğrencilerin neler hatırladıklarını sormuştur. Öğrenciler sosyal becerilerle ilgili şeyler söylemiş, kendi verdikleri örnekleri daha iyi hatırlayarak bunları söylemişlerdir. Gruplara ayrılmaları daha etkili olmuş, bunu hatırlayarak özellikle bunu belirtmişlerdir. Araştırmacı yeni

normal modülü için daha önce geçerlilik komitesi, uzmanlar ve danışmanı tarafından onaylanan videoyu izletmiştir. Daha sonra bu video üzerinden örnekler verilmiş, üzerinde konuşulmuştur. Ayrıca öğrenciler videoya büyük bir ilgi göstermişler ve videoya ilgili sorular da sormuşlardır. Araştırmacı geçerlilik komitesiyle alınan kararlar doğrultusunda sınıf içinde daha az hareket etmeye çalışmış ve ses tonunu, mimiklerini daha olumlu kullanmaya çalışmıştır (*Uygulama videoları*, 9.11.2021; 10.11.2021;11.11.2021). Tablo 4.4’de ikinci hafta uygulamasının planlaması gösterilmiştir.

Tablo 4.4. 2. hafta planlaması

Amaçlar	Öğrencilere pandemi sonrasında oluşan kuralların hatırlatılması.
Süre	Öğrencilerle sınıf ve okul kurallarının yeniden belirlenmesi.
Kullanılan Materyaller	40 dakika. Video.
Öğretim Yöntemleri	
Öğretim Süreci	Video yoluyla öğretim, soru-cevap. Öğrencilerle salgınla birlikte hayatlarında değişen durumlar üzerine konuşulur. Salgından sonra uyulması gereken kuralların neler olduğunun sorulur ve cevapların alınır. Videoların öğrencilere izletilir ve bunlara ilişkin sorular sorulur. Sosyal beceriler bağlamında sınıfta ve okulda uyulması gereken kurallar sorulur ve sınıf içinde bir kurallar tablosunun oluşturulur.
Hedeflenen Davranışlar	Öğrencilerin salgın sonrasında uyulacak kuralları anlaması. Sınıf içinde uyulacak kuralları belirlenmesi. Sınıf içinde söz alınarak ve sıra bekleyerek cevapların verilmesi.

4.2.2.1.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta öğrenciler videoyu izlerken ses çıkarmamışlar ve ekrana bakmışlardır. Sadece yabancı uyruklu öğrencilerin ilgisi az olmuştur ve sonrasında sorulan sorulara yanıt vermemişlerdir. Yabancı uyruklu öğrenciler en arkada, yan yana oturmuşlar ve kendi aralarında konuşmuşlardır. Daha sonra video üzerinden yapılan konuşmalarda öğrenciler sosyal mesafe hakkında çeşitli örnekler vermişlerdir (*Uygulama videosu*, 9.11.2021). Kendilerinin neler yaptıklarını anlatmışlar ve neler yapılması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerden biri bir soruda kendisine söz hakkı verilmediği için ağlamıştır. Araştırmacı bunu daha sonra ona söz hakkı vereceğini söyleyerek aşmaya çalışmıştır.

4.2.2.1.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta öğrenciler videoyu izlemişler fakat birçoğu aralarında konuşmaya devam etmişlerdir. Araştırmacı pandemi ile birlikte kedilerinin neler yapması gerektiğini sorduğunda, daha çok birbirlerini şikâyet ederek ve diğer arkadaşlarının yapmadığı ya da yanlış yaptığı davranışları anlatarak cevap vermişlerdir (*Uygulama videosu*, 10.11.2021). Araştırmacı bu cevapları kullanarak şikâyet etmeleri yerine kendi davranışlarını söylemelerini istemiştir. Araştırmacıya yine görevi ve neler yaptığıyla ilgili sorular sormuşlar ve verilen cevaplardan çok tatmin olmadıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı sınıfın sorgulamaya ve değerlendirmeye açık bir sınıf olduğunu düşünmüştür (*Araştırmacı günlüğü*, 10.11.2021). Bunun yanında öğrencilere geçen hafta ayrıldıkları gruplara ilişkin görevler verilmiş ve bunları en kısa sürede tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler bu görevlere ilişkin sorularını sormuşlar ve anlamadıkları konuları dile getirmişlerdir.

4.2.2.1.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta önceki haftaya ilişkin yapılan tekrarlar da öğrenciler yine kendi verdikleri örneklerden yola çıkarak cevaplar vermişlerdir. Video oldukça dikkat çekmiş ve güzel olduğu öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Araştırmacı sınıfta öğrencilere kendilerinin okula döndüklerinde neler yaptıklarını sormuş ve öğrencilerin verdiği örnekleri tekrar ederek birbirlerini dinlemelerini sağlamıştır. Geçen hafta oluşturulan gruplara ilişkin görevler dağıtılırken öğrencilerin sorularına cevap verilmiştir. Gruplarla ilgili öğrenciler yine yerlerinin değiştirilmesini istemişlerse de araştırmacı süreçte herkesin birbiriyle çalışması gerektiğini anlatarak öğrencilere cevap vermiştir. Öğrenciler parmak kaldırmaya teşvik edilmiş, her bir öğrenciye ayrı ayrı söz verilmiştir (*Uygulama videosu*, 10.11.2021).

4.2.2.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıflarda geçen haftanın tekrarı yapılırken sorulan sorulara yine kendi verdikleri örneklerden yola çıkarak öğrenciler cevap vermişlerdir. Bunun yanında araştırmacıya ayrıca şarkı yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacının hazırladığı videoyu büyük bir ilgiyle izlemişlerdir (*Araştırmacı günlüğü*, 11.11.2021). Pandemi ve okula dönüş süreci ile ilgili sorulan sorulara öğrenciler kendi yaptıkları şeyler üzerinden örnekler vermişlerdir. Dergi için gruplara verilen görevler öğrencilerle paylaşılmış, sorulan sorular cevaplanmıştır. Sınıf içinde herkese söz verilmiş, birbirlerini dinlemeleri

sağlanmış ve ortak bir karar almalarına fırsat tanınacak ortamlar şarkı için zaman ayarlanması aracılığıyla oluşturulmuştur.

4.2.2.1.5. İkinci haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Videoların oldukça dikkat çektiği ve videolar aracılığıyla amaçlanan konu üzerinde konuşmanın ve örneklendirmenin daha anlaşılır olduğu düşünülmüştür (*Araştırmacı günlüğü*, 19.11.2021)
- Öğrencilerle ayrıca online olarak da bir araya gelinmesini sağlamak aracılığıyla Zoom toplantıları yapılacağı duyurulmuştur.
- Gerekli bilgiler verilerek öğrencilerden kendi aralarında belirli bir saat belirlemesi istenmiştir. Araştırmacı sürece rehberlik etmiş, böylece bir araya gelinecek zaman aralığı için karar alınmıştır.
- Birinci sınıf için öğretmenden destek istenmiştir, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar kendi aralarında gerekli kararları almıştır. Ancak bu hafta içinde toplantılara gelen olmamıştır.

Uygulama sonrasında alınan kararlar

- Araştırmacı günlüğünde hem öğrencilere hatırlatacak ayrı bir platformun bulunmaması ve öğrencilerle haftada sadece bir kere bir araya gelinmesi, hem de bir haftalık ara tatille öğrencilerin süreçten uzaklaşmaları sebebiyle toplantıyı unutmuş olabileceklerine değinmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 19.11.2021). Bu nedenle sonraki haftalarda tekrar hatırlatma yapılması gerektiği kararı alınmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 19.11.2021)

4.2.2.2. 3.hafta (22-26 Kasım 2021)

Araştırmacı bir haftalık aradan sonra yeni normal videosundan öğrencilerin neler hatırladığını değerlendirmek ve birlikte çalışmalarını teşvik etmek amacıyla kes-yapıştır etkinliği hazırlamıştır. Bu etkinlik kapsamında videolardaki resimlerin uyarısız, orijinal çıkartmış, yanına uyarıların, maskelerin olduğu ayrı bir çıkartmalar bütünü hazırlamıştır. Öğrencilere bunlar dağıtarak kendilerinin yanındaki arkadaşlarıyla gerekli yerlere uyarıları yerleştirmeleri istenmiştir. Sınıf, okul, bahçe ve sokak temaları kullanılarak her

öğrenci ikilisine farklı bir tema verilmiştir. Öğrencilerden çalışmayı tamamladıktan sonra isimlerini ve tarihleri yazmaları istenerek etkinlik toplanmıştır (*Uygulama videoları*, 24.11.2021; 25.11.2021). Tablo 4.5’de üçüncü haftanın uygulama planlamasına yer verilmiştir.

Tablo 4.5. 3. haftanın planlaması

Amaçlar	Öğrencilerle geçen hafta işlenen Yeni Normal modülünün pekiştirilmesi.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	Geçen hafta izletilen videoya ilişkin uyaransız resimler ve resimlerin üzerine yapıştırılacak uyarılar.
Öğretim Yöntemleri	Soru-cevap, kes-yapıştır tekniği, uygulama.
Öğretim Süreci	Öğrencilere geçen hafta yapılanlara ilişkin sorular sorulur ve öğrenciler cevap vermezlerse sözel ipucu verilir. Uyaransız resimler ve yapıştırılacak uyarılar öğrencilere tanıtılır. Öğrenciler ikiyeşerli gruplara ayrılarak her bir gruba bir resim dağıtılır. Öğrencilere anlamadıkları ya da unuttukları durumlarda görsel ipucu sunulur. Öğrencilerin modülde anlatılanlara ilişkin resimleri tamamlaması.
Hedeflenen Davranışlar	Öğrencilerin birlikte çalışarak bir görevi tamamlaması. Öğrencilerin birbirlerinin eksikliklerini tamamlayarak arkadaşlarına destek olmaları.

4.2.2.2.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta öğretmenin sağlık sorunları sebebiyle rapor alması sonucu sınıfta sadece altı çocukla çalışılmıştır. Araştırmacı önceki haftada neler yaptıklarını sorarak yeni normal modülünü öğrencilere hatırlatmaya çalışmıştır. Öğrencilerse bunu hatırlamayarak sadece ilk hafta neler yapıldığından bahsetmişlerdir. Araştırmacı günlüğünde bu durumun verilen aradan olabileceğini düşündüğünü belirtmiştir, bunu değiştirebilmek için sınıf içinde haftada bir kereden fazla yer alınması gerektiğinden bahsetmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 23.11.2021). Böylece farklı derslerde bu konuya değinilecektir. Araştırmacı öğrencilere yeni normal videosunu hatırlatmak için resimleri kullanmış ve burada neler yapılması gerektiğini sorarak öğrencilerin cevaplarını

kullanmıştır. Öğrenciler üç gruba ayrılarak kağıtlar dağıtılmış ve yapıştırmaları istenmiştir. Bu çalışma yapılırken öğrencilerin kesmekte ve çıkartmaları yapıştırmakta zorlandıkları görülmüştür (*Uygulama videosu*, 23.11.2021). Bu nedenle araştırmacı her bir öğrenciye ayrı ayrı yardım etmeye çalışmıştır. Öğrencilerin tamamının olmaması sınıf içindeki süreci sekteye uğratmıştır. Öğrencilerden etkinlikler bittikten sonra isimlerini yazmaları istenmiştir fakat isimlerini yazmayı bilmediklerini söyleyince araştırmacı tahtaya tek tek hepsinin ismini yazmıştır.



Görsel 4.2. Yeni Normal modülü etkinlik örneği (Birinci sınıf)

4.2.2.2.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta öğrencilerin hepsi sınıf içinde yer almıştır. Araştırmacı yeni gelen göçmen öğrencinin sınıf içine, sınıfta bulunan göçmen öğrenciye göre daha fazla karıştığını, etkinliğe daha fazla katılmak istediğini gözlemlemiştir. Araştırmacı günlüğünde bu gözlemini yeni gelen göçmen öğrencinin kendini ifade etme becerisinin daha iyi olmasına dayandırmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 24.11.2021). İlk göçmen öğrenci kelimeleri kullanmakta daha fazla zorluk yaşamaktadır. Öğrenciler yine ikili eşlere ayrılmışlardır, bütünleştirme öğrencisi tek başına oturduğu için başka bir arkadaşının yanına oturtulmuştur. Bu sınıfta da hatırlatma için yine geçen hafta neler yapıldığı sorulmuştur, öğrencilerden sadece iki tanesi buna cevap vermiş, diğerleri yine sosyal becerinin ne olduğuna ilişkin cevaplar vermişlerdir. Dört farklı tema öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler birbirleriyle konuşarak yerleştirmeye çalışmışlardır. Sadece

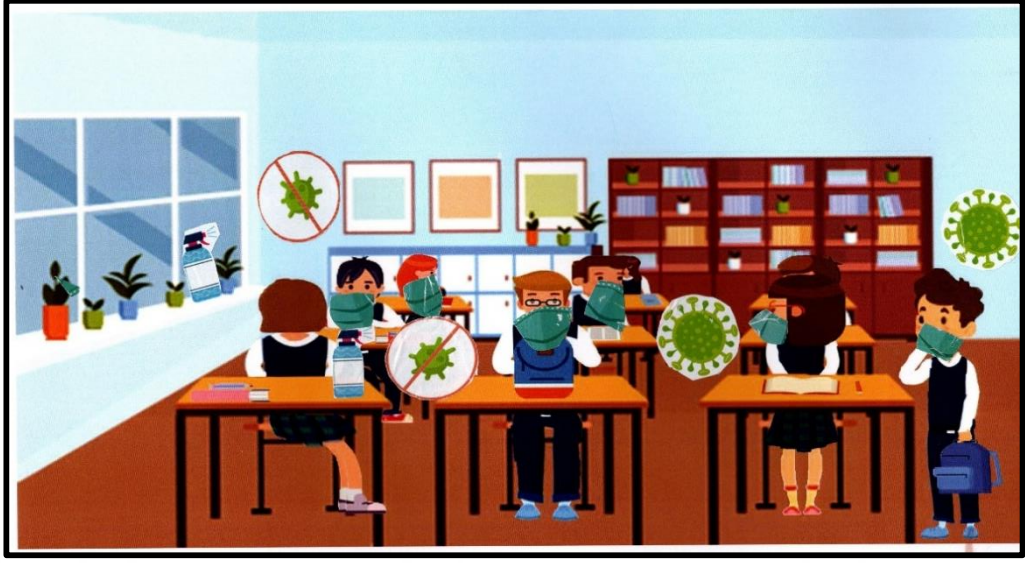
bütünleştirme öğrencisi yanındaki öğrenciyle iletişim kurmakta zorlanmıştır (*Uygulama videosu*, 24.11.2021). Öğrenciler bitirdikten sonra yaptıkları toplanmıştır.



Görsel 4.3. *Yeni Normal modülü etkinlik örneği (İkinci Sınıf)*

4.2.2.2.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta araştırmacı tarafından geçen haftada neler yapıldığına ilişkin sorulan sorulara, öğrenciler sosyal beceriler üzerine konuştıkları cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin verdiği cevaplar alınmış ve yeni normal videosunun izlendiği hatırlatılmıştır. Daha sonra resimler paylaşıldıktan sonra, resimler üzerinden konuşulmuş, nelerin eksik olduğu sorularak etkinliğin nasıl yapılacağı anlatılmıştır. Yine ekip olarak çalışılmıştır fakat bu sınıftaki öğrenciler diğer ekiplerin de neler yaptıklarına bakarak kendi değerlendirmelerini de yapmışlardır. Bu durum sınıf içinde dolaşmaları ve konuşmaları artırsa da sınıf içinde başka kurallar oluşturulmasına da olanak sağlamıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 24.11.2019). Öğrenciler şikâyet ettiklerinde de araştırmacı bunu kullanmış ve şikâyet etmemeleri gerektiğini anlatmıştır, bunu sınıf içinde bir kural gibi koymuştur. Genel olarak öğrenciler doğru bir şekilde yerleştirmelere yapmışlardır.



Görsel 4.4. *Yeni Normal modülü etkinlik örneği (üçüncü sınıf)*

4.2.2.2.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta öğrencilerin yeri her hafta değiştirilmektedir. Geçen hafta neler yapıldığına ilişkin sorulara bu sınıfta video izlendiği belirtilmiş fakat sosyal becerilere ilişkin cevaplar daha fazla verilmiştir. Öğrencilere resimlerle birlikte hatırlatmalar yapılmıştır. Etkinliğin nasıl yapılacağı anlatıldıktan sonra öğrencilere tek tek dağıtılmış ve yapmaları istenmiştir. Yine bu sınıfta da öğrenciler daha iyi iletişim kurmuşlar bunun yanında diğer grupların neler yaptıklarına da bakmışlardır. Böylece sınıf içinde daha fazla etkileşim kurmuşlardır (*Araştırmacı günlüğü*, 25.11.2021). Sınıf içinde çok fazla gürültü çıkmamıştır ve iki grup halinde oturdukları için sınıf içinde daha az dolaşmışlardır. Öğrenciler bu etkinliği diğer sınıflara göre daha erken bir sürede bitirmişlerdir (*Uygulama videosu*, 25.11.2021). Araştırmacı bu durumdan günlüğünde belki bu etkinliğin dördüncü sınıflar için değiştirilmesi gerekebileceği şeklinde bahsetmiştir. Öğrenciler bu etkinlikten zevk alsalar bile daha erken bitirmişlerdir. Bu durumda iki tema birden kullanılabilir.



Görsel 4.5. Yeni Normal modülü etkinlik örneği (Dördüncü sınıf)

4.2.2.2.5. Üçüncü hafta ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Bu etkinlikte öğrenciler resimleri tek tek incelemişler ve yapmak istedikleri parçayı seçmişlerdir. Resimlere ilgi göstererek hangi çıkartmaların kullanılacağını belirlemişler ve araştırmacıdan istemişlerdir (Uygulama videoları, 24.11.2021; 25.11.2021)
- Ayrıca öğrenciler genel olarak geçen hafta yapılanları hatırlamadığı için etkinlik neler yapıldığını hatırlatmak için anlamlı olmuştur (Araştırmacı günlüğü, 26.11.2021).
- Araştırmacı öğrencilerin geçen hafta yapılanları hatırlamamalarıyla ilgili araya zaman girmesi kadar haftada bir ders yapılıyor olmasının etkileri olduğuna da günlüğünde yer vermiştir (Araştırmacı günlüğü, 26.11.2021). Öğrencilerin hafta içinde bu konuyu hiç konuşmamış olmalarının da etkili olduğu düşünülmektedir.
- Öğrencilerin bu hafta araştırmacıyla iletişime daha fazla girdikleri, daha fazla soru sordukları görüşmüştür (Uygulama videoları, 24.11.2021; 25.11.2021).

Uygulama sonrasında alınan kararlar

- Birinci sınıflarda yaşanan ders işleyememe ve öğretmen değiştirme sorunun aşılması için araştırmacı danışman ve geçerlilik komitesinden bir uzmanla görüşmüştür (*Araştırmacı günlüğü*, 26.11.2021). Sonraki hafta için ders saatlerinin artırılabilceği ya da sınıfın değiştirilebileceği kararı alınmıştır.

4.2.3. İş birliği modülü (29 Kasım-10 Aralık 2021)

4.2.3.1. 4.hafta (29 Kasım-3 Aralık 2021)

Araştırmacı dördüncü haftada daha önce dergi çalışması yapılacağı konusunda bilgi verdiği iş birliği modülüne başlamıştır. Bu modülle ilgili olarak daha önce geçerlilik komitesi, danışmanı ve uzmanlardan aldığı dönütlerle oluşturduğu videoyu izletmiştir. Video üzerine ve öğrencilerin dergi ile ilgili görevleri üzerine konuşulmuştur. Birinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta dergi görevi için öğrenciler dört gruba ayrılmışlardır. İlk gruptaki öğrencilerden sınıfta yapılan etkinliklerden örnekler toplanması, ikinci gruptaki öğrencilerden yapılan etkinliklerle ilgili düşüncelerini yazmaları, üçüncü gruptaki öğrencilerden diğer arkadaşlarıyla görüşme yapmalarını ve dördüncü gruptaki öğrencilerden de bu zamana kadar işledikleri ünitelerden etkinlikler getirmeleri istenmiştir. İkinci sınıf ise üç gruba ayrılmış, ilk gruptaki öğrencilerden sınıfta yapılan etkinliklerden örnekler toplamaları, ikinci gruptaki öğrencilerden diğer öğrencilerle görüşmeler yapması ve üçüncü gruptaki öğrencilerdense bu zamana kadar işledikleri ünitelerden etkinlikler getirmeleri istenmiştir. Tablo 4.6’da bu haftaya ilişkin planlamaya yer verilmiştir.

Tablo 4.6. 4. hafta planı

Amaçlar Süre Kullanılan Materyaller	Öğrencilere iş birliğine ilişkin bilgi verilmesi ve örnek bir çalışma sunulması. 40 dakika. Video. 
Öğretim Yöntemleri Öğretim Süreci	Video yoluyla öğretim, soru cevap, dergi etkinliği. Öğrencilere sorular sorularak işbirliği ile neler yapıldığına ilişkin cevaplar alınır. Daha sonra video izletilerek iş birliği hakkında bilgi verilir. İş birliği ile dergi yapacakları anlatılarak öğrenciler gruplara ayrılır ve görev dağılımları yapılır.
Hedeflenen Davranışlar	İş birliğinin ne olduğunun öğrenilmesi. Dergi çalışması yoluyla ortaya bir ürün çıkartılması. Öğrencilerin bu şekilde davranışı pekiştirmesi. Grup içinde dağıtılan görevlere ilişkin sorumlulukların yerine getirilmesi.

4.2.3.1.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta bu hafta öğrenciler öğleden sonra gelmediği için etkinlik yapılamamıştır. Bu konu müdürle konuşulduğunda, sözleşmeli bir öğretmen alındığı ve öğretmenin öğleden sonra okulda olmadığı bilgisi alınmıştır. Araştırmacı öğleden sonraki dersleri istediğinde öğrencilerin de okulda kalmadığını öğrenmiştir. Sınıf değiştirme ve ders saatlerini ayarlama konusunda öğretmenle konuştuktan sonra karar alınması konuşulmuştur. Araştırmacı bu konudaki endişelerine günlüğünde yer vererek ‘Sınıf düzeni zaten yoktu...Öğrenciler kurallara uymuyorlardır... Yaklaşık üç haftadır ders görmüyorlar. Nasıl toplanacağını ben de bilmiyorum’ şeklinde ifade etmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 2.12.2021). Öğrencilerin birbirlerinin adını bile bilmeden yeniden uzaklaşmaları da araştırmacının bir başka endişesi olmuştur.

4.2.3.1.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta geçen hafta neler yapıldığına ilişkin konuşulmuş ve ne düşündüklerine ilişkin fikirler alınmıştır. Öğrenciler genel olarak yapılan etkinlikten memnun olduklarını belirtmişlerdir (*Uygulama videosu*, 1.12.2021). Araştırmacı online olarak toplanacakları saati ve adresi hatırlatmıştır. Ayrıca derginin yapısını, hazırlananların nasıl

yerleştirileceğini göstermiştir. Öğrenciler buna daha ilgisiz kalmışlardır. Araştırmacı bu sınıfta dergi konusunda öğretmeninden yardım istememiştir. Bu nedenle öğrencilerin neler yaptığını sadece kendi derslerinde kontrol edebilmiştir. Hazırlanan video izlendikten sonra öğrencilerle iş birliği üzerine konuşulmuş kendilerinin iş birliği ile neler yaptıkları sorulmuştur. Öğrenciler sınıf içinde bu sohbetlere katılmışlardır. İlk gelen göçmen ocuk da tek kelime de olsa bu sorulara cevap vermiş ve katılmaya çalışmıştır. Araştırmacı en çok bu sınıfta zorlandığını dşnmüştir (*Araştırmacı günlüğü*, 1.12.2021). Öğrenciler birbirlerini dinlememişler ve araştırmacının konuşmasına izin vermemişlerdir.

4.2.3.1.3. nc sınıf uygulaması

nc sınıfta online görüşmeler tekrar hatırlatıldıktan sonra önceki hafta yapılanlar sorulmuş ve kısa bir tekrar yapılmıştır. Dergi alışması ile ilgili ne aşamada oldukları sorulduğunda, öğrenciler kendi gruplarındaki diğer arkadaşlarını suçlamışlardır. Gruplar içindekiler birbirlerini şikâyet edince araştırmacı öğrencilerden şikâyet etmemelerini söylemiş ve iletişim örnekleri sunmuştur (Arkadaşınıza gel görüşelim de onu bekle gibi) (*Uygulama videosu*, 1.12.2021). Video izlendikten sonra öğrencilere iş birliği ile ilgili sorular sorulmuş, kendi hayatlarından örnekler vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin hepsi derse katılmıştır. Bütünleştirme ğrencisi ilk üç hafta sessiz kalsa da bu hafta derse katılmıştır. Öğrencilerle tahtada atasözü bulmaca oynanmış öğrenciler bu oyuna istekle katılmışlardır. Araştırmacı ğrenciler katıldıkça kendini sınıfta daha rahat hissetmiştir, buna karşılık öğrenciler de kendilerinin oyunu kurmalarını teklif etmişlerdir.

4.2.3.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta öğrencilere tekrar online görüşmeler hatırlatıldıktan sonra önceki haftayla ilgili kısa bir tekrar yapılmıştır. Öğrencilerle soru cevap yapılırken, kendileri başka cevaplar da katmış, bir ğrenci akrabasının vefat ettiğinden de bahsetmiştir. Araştırmacı buna üzüldüğünü ifade etmiş, diğer arkadaşlarını da bu konuda teşvik etmiştir. İş birliği videosu izlendikten sonra öğrenciler kendilerinin de böyle şeyler yapıp yapamayacaklarını sormuşlardır. Araştırmacı şarkı yapma kararı aldıklarını fakat sonrasında daha farklı etkinlikler yapabileceklerinden bahsetmiştir. İş birliğine öğrenciler farklı farklı örnekler vermişlerdir. Her ğrenci bu konuşmalara katılmış, söz hakkı almaya çalışmışlardır (*Uygulama videosu*, 2.12.2021). nc sınıfta oynanan oyun ders sonunda bu sınıfta da oynanmıştır. Ancak ilk turdan sonra öğrencilerin ilgilerinin

dağıldığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı günlüğünde bu konuyla ilgili olarak kendilerinin daha etkin bir şekilde yer alacakları oyunlarla dikkatlerinin daha fazla çekileceğini düşündüğünü söylemiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 2.12.2021).

4.2.3.1.5. Dördüncü haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Araştırmacı bu haftada öğrencilerle iletişime geçerek, onların soru sormasını sağlayarak ve bu sorulara cevaplar vererek daha olumlu ilişkiler kurmaya başlamıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 5.12.2021).
- Hatırlatma ve video sonunda sohbetler için soru-cevap yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin bu şekilde cevaplamak için daha fazla katıldıkları gözlemlenmiştir. Cevaplar diğer öğrenciler için de tekrarlanmıştır (*Uygulama videoları*, 1.12.2021; 2.12.2021). Dergi çalışması için online toplantıların da kullanılması planlanmış fakat sınıflar buna katılmadığı için zaman konusunda bazı sorunlar yaşanmıştır.
- Araştırmacı günlüğünde buna çözüm olarak öğretmenlerin de yer alması, velilerin de sürece dahil edilmesi gerektiği önerilerini sunmuştur (*Araştırmacı günlüğü*, 5.12.2021).
- Ancak öğretmenler bu süreçte dışarda kalmış, ailelerle de araştırmacı iletişime geçememiştir. İzin formlarında e-mail adresleri istenmesine rağmen aileler bu bilgileri paylaşmamıştır.

Uygulama sonrasında alınan kararlar

- Uygulama sonrasında öğretmenlerle iletişime geçilmiş ancak öğretmenler online görüşmeler konusunda velilerle iletişime geçeceklerini söylemişlerdir (*Araştırmacı günlüğü*, 5.12.2021).
- Geçerlilik komitesinde artık online görüşmeler için zorlama yapılmaması gerektiği, öğrencilerin kendini baskı altında hissedebileceği tartışılmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 7.12.2021).

- Öğrenciler dergilerle ilgili parçalar getirmediikleri için, uzmanlarla birlikte oyun oynanması kararı alınmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 7.12.2021).

4.2.3.2. 5.hafta (6-10 Aralık 2021)

Araştırmanın beşinci haftasında iş birliği modülünün etkinlik kısmına geçilmiştir. Sınıf içinde balonlar ve bardaklarla, öğrenciler gruplara ayrılarak oyun oynanmıştır. Oynanan oyunların başında öğrencilerden kendi gruplarına isim vermeleri istenmiştir. Bu etkinlikle grupların kazanmak için birlikte çalışma, grup içi dinamikleri kontrol etme ve gözlemlleme, öğrencilerin kendi aralarında karar alabilmelerini sağlama amaçları hedeflenmiştir. Tablo 4.7’de bu haftaya ilişkin planlamaya yer verilmiştir.

Tablo 4.7. 5. hafta planı

Amaçlar	Öğrencilerin iş birliği içinde oyun oynanmasının sağlanması. Grup içi dinameiklere uyarak sıra alma ve birbiri bekleme davranışlarını gerçekleştirmesi.
Süre	40 dakika.
Kullanılan Materyaller	Balon, 20 karton bardak, sıra.
Öğretim Yöntemleri	Oyun.
Öğretim Süreci	Öğrencilerle geçen hafta işlenenler tekrar edilir. Öğrenciler beşerli gruplara ayrılarak her bir öğrenciye balonları dağıtılır. Gruplarına isim vermeleri istenir. Gruplar tahtaya yazılır. Balonları şişirerek en hızlı şekilde karton bardakları deviren grup dört yıldız alır. Sonrasında devirenler sırasıyla üç, iki ve bir yıldız alırlar. Ders sonunda birinci olan grup belirlenerek tebrik edilir.
Hedeflenen Davranışlar	İş birliğinin sağlanarak ortak kararlar alınabilmesi. Oyun içinde öğrencilerin birbirlerini desteklemesi. Balon şişirme gibi becerilerin akranlarının desteğiyle kazandırılması.

4.2.3.2.1. Birinci sınıf uygulaması

Araştırmacı bu haftada birinci sınıf öğretmeniyle tanışmıştır ve programın uygulanabileceği zaman dilimi belirlenmiştir. Öğretmen ilk konuşmada isteksiz olsa da sonrasında fikrini değiştirmiş ve öğrencilerin bu süreçte etkinlik yapacakları bir derslerinin olmasının iyi olacağını düşündüğünü belirtmiştir. Ayrıca yapılan bu görüşmede öğretmen öğrencilerin davranış problemlerinin hala devam ettiğinden bahsetmiştir. Ancak araştırmacı günlüğünde bu sonucu zaten tahmin ettiğini ve uzmanlar ve danışmanıya bu konuyu görüştüğüne değinmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 9.12.2021). Alınan kararlar doğrultusunda aynı sınıfta devam edilmiş fakat sınıf içinde kullanılacak teknikler konusunda geçerlilik komitesine danışılmıştır. Bu hafta da öğretmenin zamanı dolu olduğu için ders yapılamamış, etkinlikler haftaya ertelenmiştir.

4.2.3.2.2. İkinci sınıf uygulaması

Araştırmacı ikinci sınıfa girdiğinde tahtaya kendisi için hazırlanmış ‘Sizi seviyoruz.’ yazılarını görmüştür. İkinci sınıfta öğrencilerle geçen hafta neler yapıldığı hakkında konuşulmuş, sorulan sorularla öğrencilerin çoğunun iş birliği hakkında çalışıldığını hatırladıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilere oyun oynanacağı söylendiğinde büyük bir heyecan göstermişler, araştırmacının uyarılarına rağmen kendi aralarında gürültü yapmaya devam etmişlerdir (*Uygulama videosu*, 8.12.2021). Araştırmacı bardaklar, su ve pinpon toplarıyla bir oyun hazırlamıştır. Öğrenciler iki gruba ayrılmıştır, bu sefer ayrılan gruplara itiraz etmemişlerdir. Birbirlerini tezahürat ederek ve oyunu nasıl kazanabileceklerini anlatarak desteklemişlerdir. Bazı öğrenciler diğerleriyle kaybettiği için alaycı konuşurken, araştırmacı yerine arkadaşları uyarmıştır. Sınıf bu sefer araştırmacıyı fazla sorgulamamış, daha kabullenici bir şekilde yaklaşmışlardır. Göçmen öğrenciler ve bütünleştirme öğrencisi oyuna etkili bir şekilde katılmışlardır. Dergi için birkaç öğrenci çalışmalarını getirmiştir. Özellikle önceki haftalarda verilen arkadaşlarıyla görüşme yapma görevine ilişkin kimse materyal getirmemiştir.

4.2.3.2.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta önceki haftanın tekrarı yapılırken öğrencilerin daha iyi hatırladıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler dersi beklediklerini ve araştırmacıyla çalışmak istediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacı etkinliğe başlamadan önce dergi için yaptıkları etkinlikleri getirmelerini istemiş, sadece iki öğrenci yaptıkları görüşmeleri getirmiştir. Araştırmacı öğrencilere bunu bir kere daha hatırlatmıştır. Oyun oynamak için öğrenciler araştırmacı tarafından dört gruba ayrılmıştır. Öğrenciler yine kendi tercihlerini belirtse de diğer arkadaşları araştırmacının belirleyeceğini söyleyerek onları uyarmıştır. Birbirlerini şikâyet etmemeleri gerektiğini bu haftada uygulamaya başlamışlardır. Oyun sonunda kaybedenler ve kazananlar arasında sözlü olarak bir sürtüşme yaşanınca araştırmacı müdahale etmiş, önemli olanın oyun içinde birlikte ekip halinde hareket edebilmeleri olduğunu öğrencilere hatırlatmıştır (*Uygulama videosu*, 8.12.2021).

4.2.3.2.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta araştırmacı tekrar amacıyla sorular sorarken öğrenciler anlatmaya başlamışlardır. Birbirlerinin eksik kaldıkları kısımları tamamlamışlardır. Oyun için

öğrenciler dört gruba ayrılmıştır. Öğrenciler yakın arkadaşlarıyla aynı grupta olmak istemiş fakat araştırmacı başka arkadaşlarıyla çalışmaları için öğrencileri dağıtmıştır. Oyun sırasında öğrenciler birbirlerini desteklemişler, nasıl daha iyi yapabileceklerini paylaşmışlardır (*Uygulama videosu*, 9.12.2021). Araştırmacı öğrencilere fazla müdahale etmeden kendi aralarında iletişimlerini kurmayı hedeflemiştir. Öğrencilerden gruplarına isimler vermeleri ve oyun için grup içindeki sıralamayı kendilerinin belirlemesini istemiştir. Grupların kendi aralarında tartışmalarına izin verilmiş, öğrencilerin bunu kendi aralarında çözüme ulaştırmalarına destek olunmuştur. Sadece bu oyun sırasında pandemi kurallarının tekrar hatırlatılması ve genel kurallar çerçevesinde sınıfın uyarılması gerekmiştir.

4.2.3.2.5. Beşinci haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Araştırmacı bu haftada oyun oynanmasının öğrencileri rahatlattığını ve birbirlerine yakınlattığını gözlemlemiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 9.12.2021).
- Bu etkinlik araştırmacıya doğrudan eğitim yapmadan, dolaylı olarak, fırsatları kullanarak öğrencilere bazı davranışları pekiştirmesine, hatırlatmasına, öğrencilerin davranışları kullanmasına ve bunlara dikkat çekilmesine olanak sağlamıştır (*Uygulama videoları*, 7.12.2021; 8.12.2021; *Araştırmacı günlüğü*, 9.12.2021).

Uygulama sonrasında alınan kararlar

- Öğrencilerin farklı arkadaşlarıyla çalışmasının sağlanmasının olumlu etkileri olduğu hakkında konuşulmuştur (*Geçerlilik komitesi*, 11.12.2021).
- Ayrıca bu hafta öğrencilerin oyun oynarken birbirlerine yardım ettikleri gözlemlenmiş, bunun aradaki iletişimi destekleyen ve artıran bir yanı olduğu ortaya koyulmuştur (*Alan uzmanı ile görüşme*, 9.12.2021)
- Gelecek hafta öğretim yapılacağı ve video izletileceği için gelecek haftaya ilişkin kararlar alınmamıştır.

4.2.4. Kendini tanıtırma modülü (13-31 Aralık 2021)

4.2.4.1. 6.hafta (13-17 Aralık 2021)

Araştırmacı bu hafta yeni modül olan Kendini Tanıtma modülüne giriş yapmış ve öğrencilere ilk geldiğinde kendini tanıtmayı örnek vererek derse başlamıştır. Öğrencilerle sohbet edildikten sonra hazırlanan video öğrencilere izletilmiş, sonrasında öğrencilere sorular sorularak dönütler alınmıştır. Araştırmacı dersin ikinci kısmında öğrencileri iki gruba ayırarak öğrenciler yüz yüze gelecek şekilde iç içe daireler oluşturmuştur. Bu dairenin içinde karşı karşıya gelen öğrencilerin birbirleriyle tanışmasını ve asgari iletişimi başlatmasını istemiştir. Sonrasında iç daireyi hareket ettirerek her öğrencinin birbiriyle tanışması sağlanmıştır. Tablo 4.8’de bu haftaya ilişkin planlamaya yer verilmiştir.

Tablo 4.8. 6. hafta planı

Amaçlar	Öğrencilerin yabancı bir kişiye doğru bir şekilde kendini tanıtabilmesi. Öğrencilerin yabancı bir kişiden doğru bir şekilde kendini tanıtmayı isteyebilmesi.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	Video. 
Öğretim Yöntemleri	Video ile öğretim, canlandırma, model olma.
Öğretim Süreci	Öğrencilere en son kiminle tanıştıkları sorularak ne gibi davranışlarda bulundukları öğrenilir. Araştırmacı kendini tanıtarak bu konuda model olur. Hazırlanan video izletilerek kendini tanıtmada bilgi verilir. Video sonrasında öğrencilerin birbiri tanımayan iki kişi gibi kendilerini tanıtmaları istenir. Araştırmacı da bu etkinliğe dâhil olur. Eşleştirmeler değiştirilerek bütün sınıfın birbiriyle tanışması sağlanır.
Hedeflenen Davranışlar	Tanışma sırasında uygun soruların sorulması ve buna karşılık uygun cevapların verilmesi. Konuşma sırasında sıra alma davranışına dikkat edilmesi. Öğrencilerin kendini tanıtmayı öğrenmesi.

4.2.4.1.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta araştırmacı kendini yeniden tanıtmış ve öğrencilere kendini hatırlatmıştır. Araştırmacı öğrenciler tarafından “Nerden geldin? Ne yapacaksın? Neden video çekiyorsun?” gibi sorularla karşılaşmıştır. Öğrenciler gerekli açıklama yapıldıktan sonra hazırlanan İşbirliği videosu izletilmiş ve kendilerinin işbirliği için neler yaptıkları sorulmuştur. Birçoğunun aileleri ve özellikle kardeşlerine yaptıkları yardımdan bahsettikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacı bunun nedeninin okula yeni dönmeleri olduğunu düşünmüştür (*Araştırmacı günlüğü* 15.12.2021). Araştırmacı sınıf içindeki düzeni ve davranışları kontrol etmekte zorlanmıştır. Öğrencilerin sınıf içi kurallara uymaması ve kendi aralarındaki iletişimlerini sürdürme istekleri araştırmacının video izletmesini ve öğrencilerle soru-cevap şeklinde devam ettirdiği etkileşimini sınırlamıştır. Bunun üzerine araştırmacı sessiz kalarak kendine dikkat çekmeye çalışmış, öğrenciler sakinleştikten sonra yeniden anlatımına başlamıştır (*Uygulama videosu*, 15.12.2021). Araştırmacı bu sınıfta İş birliği modülünün iki haftasını birden işlemiş ve öğrencilere görevlerini dağıtmıştır.

4.2.4.1.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta videoya daha fazla ilgi gösterildiği ve sorulan sorulara bağlam içinde cevap verdikleri görülmüştür. Bütünleştirme öğrencisi sessiz kalırken, yabancı uyruklu öğrencilerin derse daha sık katılmaya çalıştıkları ve sorulan sorulara istekle cevap verdikleri gözlemlenmiştir (*Uygulama videosu*, 16.12.2021). Öğrenciler bu hafta da şikayetlerine devam etmişler ve özellikle oynadıkları oyunlar konusunda araştırmacıya bilgiler vermişlerdir. Dersin ikinci yarısında yapılan etkinlikte öğrencilerin sayısı tam olmadığı için araştırmacı da katılmış, gruplardan birine dahil olarak öğrencilere model olmuştur. Birbirleriyle tanışırken zorlanmamışlar, ilk seferde komik geldiği için gülmüşlerdir. Araştırmacı öğrencileri uyarmış ve etkinliğe devam etmiştir.

4.2.4.1.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta öğrencilerin derse girişteki sohbette kendi aralarında konuştukları fark edilmiştir. Araştırmacı duruma müdahale etmemiş, sadece soruları yönlendirmiştir. Öğrenciler parmak kaldırma davranışına bu derste daha fazla dikkat etmişlerdir. Videoyu izledikten sonra kendileri araştırmacıya sorular yöneltmişlerdir. İletişim kurmaya çalışmışlar ve araştırmacıyı yapılacaklar hakkında sorgulamışlardır (*Uygulama videosu*, 15.12.2021). Araştırmacı öğrencileri iki gruba ayırmış, halka oluşturmalarını istemiş ve

tanışma rolü oynayacaklarını belirtmiştir. Kendisi model olarak öğrencilere nasıl yapılacağını göstermiştir. Öğrencilerden özellikle daha içe kapanık olanlarının sesini duyamayan araştırmacı onların yanına giderek cevaplarını ve sorularını dinlemiştir. Araştırmacı günlüğünde öğrencilerin yanına gidildiğinde kendilerini daha güvende hissettiklerini ve seslerinin daha yüksek çıktığını gözlemlediğini belirtmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 15.12.2021).

4.2.4.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta araştırmacı sınıfa girdiğinde öğrenciler sevinerek “Hoş geldiniz öğretmenim.” demişlerdir (*Uygulama videosu*, 16.12.2021). Araştırmacı öğrencilerle kısa bir sohbet yaptıktan sonra yeni bir modüle geçileceğini söylemiş, modülü kısaca tanıtmış ve videoyu izletmeye başlamıştır. Öğrenciler video bittikten sonra araştırmacıya videoyla ilgili sorular sormuşlardır. Araştırmacı bunları cevapladıktan sonra kendisi öğrencilere “En son kimle tanıştınız? Nerede tanıştınız?” gibi sorular sormuştur. Daha sonra araştırmacı öğrencileri iki gruba ayırmış, iç içe çemberleri oluşturmuş ve öğrencilerden tanışma rolünü oynamalarını istemiştir. Sınıf mevcudu bir kişi eksik kaldığı için araştırmacı gruplardan birine katılmıştır. Öğrenciler araştırmacıya karşı çekingen davranmamışlar, aksine her biri araştırmacıyla da tanışmak istemiştir.

4.2.4.1.5. Altıncı haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Yeni modüle başlanan bu haftada araştırmacı öğrencilerle olan iletişimini artırmış ve gerek onlara model olarak, gerek rol oynama etkinliğine dahil olarak sınıf içine dahil olmaya çalışmıştır (*Uygulama videoları*, 15.12.2021; 16.12.2021).
- Öğrenciler bu davranışı benimsemiş ve buna uygun bir şekilde hareket etmiş ve karşılık vermişlerdir (*Araştırmacı günlüğü*, 17.12.2021).
- Birinci sınıfta yaşanan planlama ve zaman sorunu iki haftanın birleştirilmesi yoluyla aşılmaya çalışılmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 17.12.2021)

Uygulama sonrasında alınan kararlar

- Araştırmacı uzmanlara danışarak sınıf içi düzeni nasıl sağlayabilecekleri üzerine fikir almıştır (*Geçerlilik komitesi*, 17.12.2021).
- Kurallara vurgu yapılması gerektiği, sınıf içinde daha hareketli olunabileceği üzerine fikir birliğine varılmıştır.

4.2.4.2. 7. hafta (20-24 Aralık 2021)

Araştırmacı geçen hafta ne izlenildiğini sorarak derslere başlamıştır. Öğrenciler videodan hatırladıkları kesitleri anlatmışlar ve “Merhaba, diyordu.” gibi cümleler kurmuşlardır. Araştırmacının rol oynamayı kullanması etkili olmuş, öğrenciler bunu belirtmişlerdir. Bu haftada öğrencilere daha öncesinde bir uzmana gönderilen ve onay alınan cümleler, komite tarafından onaylanan sınıf kitabının hazırlanması etkinliğinde kullanılmak üzere sınıflara getirilmiştir. Yapılan geçerlilik toplantısında öğrencilerin ellerinde ve sınıflarında bir ürün olmasının etkili olacağı belirtilmiştir. Tablo 4.9’da bu haftaya ilişkin planlamaya yer verilmiştir.

Tablo 4.9. 7. hafta planı

Amaçlar	Öğrencilerin kendini tanıtma adına öğrencileri davranışları farklı durumlara uygulayabilmesi.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	Kâğıt, kalem, boyalar, örnek cümleler. Örnek; Parkta yeni arkadaşınla tanışma. Mahalleye yeni taşınan arkadaşınla tanışma. Sınıfa yeni gelen öğretmenlerle tanışma.
Öğretim Yöntemleri	Sanatsal çalışmalar, sınıf kitabı oluşturma.
Öğretim Süreci	Öğrencilerle geçen hafta neler yaptığı konuşularak kısa bir tekrar yapılır. Öğrencilere bu hafta sınıf kitabı hazırlanacağı anlatılarak ikiye ayrılmış gruplara ayrılırlar. Öncesinde hazırlanan cümleler öğrencilere dağıtılarak birinci ve ikinci sınıflarda resim çizmeleri, üçüncü ve dördüncü sınıfta ise resimlerle birlikte kısa cümleler de yazmaları istenir. Araştırmacı bu sırada sınıf kitabı için kapakları hazırlar. Kitaplar birleştirilerek sınıf içinde, öğrencileri görmesi için bırakılır.
Hedeflenen Davranışlar	Öğrencilerin birlikte çalışarak bir ürün çıkarması. Kendini tanıtmaya ilişkin durumlar için uygun ifadelerin kullanılabilmesi. Kendi aralarında iletişim kurabilmeleri.

4.2.4.2.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta araştırmacı Kendini Tanıtma modülüne giriş yapmış ve öğrencilere videoyu izletmiştir. Öğrencilerin videoyu dikkatle izledikleri ve dinledikleri görülmüştür. Diğer sınıflardan farklı olarak video izlendikten sonra “En son kimle tanıştınız?”

sorusuna karşılık olarak kendi sınıf arkadaşlarını söylemişler, hatta sınıfta bazı arkadaşlarının isimlerini bilmediklerini belirtmişlerdir (*Uygulama videosu*, 23.12.2021). Araştırmacı buradan tanışmaları gerektiğini konuşmuş ve birlikte bir etkinlik yapacaklarını anlatmıştır. Sınıf içini düzenleyerek öğrencileri iki gruba ayırmış, çember şeklinde el ele tutuşturmuş ve iç içe geçen iki halka halinde birbirleriyle tanışmalarını sağlamıştır. Öğrenciler dönüşü sağlayamadığında ya da birbirleriyle tanışmaya çekindiklerinde araştırmacı onlara yardımcı olmuştur. Etkinlik bitikten sonra öğrencileri yerlerine oturtmada zorluklar yaşandığında araştırmacı sadece uyarmış, sonrasında birkaç öğrenciden yardım isteyerek sınıfı eski haline getirmiştir. Bu sırada diğer öğrenciler de yardım etmek istediklerini söylemişler araştırmacı bu sırada yerlerine geçmeleri gerektiğini tekrar belirtmiştir.

4.2.4.2.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta araştırmacı önceden hazırladığı cümleleri öğrencilere dağıtarak her bir cümleye ilişkin resim yapmalarını ve tanışma cümlesi yazmalarını istemiştir. Öğrencileri sıralarında yanında oturan arkadaşlarıyla eşleştirmiş ve birlikte çalışmalarını gerektiğini anlatmıştır. Öğrenciler ne yapacaklarını, nasıl iş bölümü yapacaklarını anlamadıkları için araştırmacı her bir sıraya giderek öğrencilere tek tek destek olmuştur. Böylece iş bölümü yapabilmeleri için fırsat tanınmıştır. Bütünleştirme öğrencisi ve göçmen öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarıyla eşleştirilmiştir. Öğrenciler resim yaparken araştırmacı da sınıf kitabının kapağını hazırlamış ve öğrencilere göstermiştir. Kapağı beğendiğini belirten öğrenciler, araştırmacının da kendileriyle birlikte yaptıklarını gördüklerine sevinmişlerdir (*Uygulama videosu*, 22.12.2021). Öğrencilerin bazılarının tanışmayı başlatmada ve bağlama ilişkin yazılar yazmada zorlandıkları görülmüştür. Araştırmacı bu konuda örnekler vererek öğrencilere destek olmuştur.



Görsel 4.6. Kendini Tanıtma modülü etkinlik örneği (İkinci sınıf)

4.2.4.2.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta öğrenciler kolaylıkla derse girmişler ve yerlerini almışlardır. Araştırmacı sınıf yönetimi konusunda bir problemle karşılaşmamıştır. Geçen hafta neler yapıldığı sorulduğunda, parmak kaldıran arkadaşlarına söz verildiğinde birbirlerini dinlemişlerdir. Herkesin söz almaya çalışması ders düzenini bozduğunda araştırmacı o gün yapılacak etkinlikten bahsetmeye başlamıştır (Uygulama videosu, 22.12.2021). Etkinlikte bir sınıf kitabı hazırlanacağından, kendilerine verilen cümlelere ilişkin resimler yapacaklarından ve tanışma balonları oluşturacaklarından bahsedilmiştir. Öğrencilerin yeri her hafta değiştirildiği için çalışma arkadaşlarına itiraz edenler olmuştur. Bu durumda araştırmacı öğrencileri uyarmış, herkesin birbiriyle çalışması gerektiğinden bahsetmiş ve bu konuda ileriki çalışmalarda yine değişiklikler olacağını söylemiştir. Öğrenciler resimlerini çizerken araştırmacı da sınıf kitabının kapağını hazırlamış ve öğrencilere göstermiştir. Öğrenciler kapağı çok beğendiklerini söylemişler ve sınıf kitabı yapımına sordukları sorularla ilgi göstermişlerdir.



Görsel 4.7. Kendini Tanıtma modülü etkinlik örneği (Üçüncü sınıf)

4.2.4.2.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta öğrencilerin yerlerini aldıkları ve araştırmacıyı bekledikleri hatta konuşan arkadaşlarını uyardıkları görülmüştür. Araştırmacı bu sınıfta da önce geçen haftayı tekrar etmiş, sonrasında bu haftanın etkinliğine geçmiştir. Öğrenciler kendi eşlerine itiraz etmemişlerdir. Neler yapılacağını anlamışlar ve buna göre yazılar yazmışlardır. Araştırmacı sınıf kitabının kapağını kendisi hazırlamış, öğrencilere göstermiştir. Bu sınıfta diğer sınıflarda olduğu kadar büyük tepkiler almamıştır. Öğrenciler beğendiklerini söylemişler ve kendi çalışmalarına geri dönmüşlerdir (Uygulama videosu, 23.12.2021). Ancak herkes bitirdikten sonra birleştirilmiş olarak son halini görmeyi istemişlerdir. Sınıfta kalıp kalmayacağını ve öğretmenlerine gösterilip gösterilmeyeceğini sormuşlardır.



Görsel 4.8. Kendini Tanıtma modülü örnek etkinlik (Dördüncü sınıf)

4.2.4.2.5. Yedinci haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Araştırmacı bu hafta öğrencilerin çalışmalarına katkı sağlamış böylece etkinliklere yönelik ilginin artmasını sağlamıştır. Ayrıca öğrenciler böyle bir yaklaşımla “Birlikte yapıyoruz.” duygusunu kazanmışlardır (Araştırmacı günlüğü, 24.12.2021).
- Araştırmacı bunun için kitapları öğrencilerin gözü önünde birleştirmiş ve sınıfta bırakmıştır.

- Sınıf seviyesi yükseldikçe yaşanan sınıf yönetimi sorunları azalmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 24.12.2021).
- Her hafta yerlerin değiştiriliyor oluşu, araştırmacının müdahalesi olmadan, yapılan etkinliklerde farklı öğrencilerin birbirleriyle çalışmalarına olanak tanımıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 24.12.2021).

Uygulama sonrasında alınan kararlar

- Birinci sınıfta kuralları konuşmaya zaman kalmadığı için bunun bir sonraki haftaya bırakılması gerekmiştir (*Geçerlilik komitesi*, 24.12.2021).
- Öğrencilerin özelliklerine göre birbirlerini tanımalarına ilişkin bir oyun oynanması kararı alınmıştır. Özellikle birinci sınıfta öğrencilerin birbirlerine tanımalarına etkili olacağı düşünülmüştür (*Geçerlilik komitesi*, 24.12.2021; *Alan uzmanı ile görüşme*, 23.12.2021)

4.2.4.3. 8. hafta (27-31 Aralık 2021)

Araştırmacı bu hafta sınıflarda belirlenen oyunu oynamıştır. Sınıftan bir kişi çıkartılarak sınıf içinde belirlenen diğer kişiyi sorular sorarak bulmaya dayanan oyunu, öğrenciler büyük bir istekle oynamışlardır. Bu oyun öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanınması ve çevrelerini tanımaları adına modüle uygun olarak seçilmiştir. Birinci ve ikinci sınıftaki öğrenciler araştırmacıyı sarılarak karşılamışlardır. Bu durum bundan sonraki haftalarda da devam etmiştir. Bu haftaya ilişkin planlama Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. 8. hafta planı

Amaçlar	Öğrencilerin sınıf içindeki arkadaşlarının özelliklerini tanımlayabilmesi ve verilerin özelliklerden arkadaşlarını tahmin edebilmesi.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	-
Öğretim Yöntemleri	Oyun.
Öğretim Süreci	Öğrencilere geçen hafta ne yapıldığı sorularak sınıf kitabı hakkında konuşulur. Bu hafta oyun oynanacağı söylenerek, öğrencilerin arkadaşlarını tahmin edeceği söylenir. Sınıftan bir kişi kapının önüne çıkartılır ve tahmin edilecek öğrenci belirlenir. Dışarıdaki öğrenciye tahmin için üç soru sorma hakkı sunulur, sonrasında tahmin etmesi istenir. Doğru tahmin eden öğrencinin önüne bir çarpı atılır. Ders sonunda en çok tahmin eden öğrenciler belirlenerek tebrik edilir.
Hedeflenen Davranışlar	Öğrencilerin tahmin için doğru soruları sorabilmesi. Kendi sıralarını bekleyebilmeleri ve ilgilerini sürdürebilmeleri. Tahmin edecek ve edilecek öğrenci belirlenirken araştırmacının karar alma süreçlerinde yer almaları.

4.2.4.3.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta öğrencilere geçen hafta ne yapıldığıyla ilgili sorular sorulmuş ve özellikle yapılan etkinliklerle ilgili öğrencilerin cevap verdikleri görülmüştür. Araştırmacı sonrasında sınıf kitabı hazırlayacaklarını söylemiş fakat öğrenciler henüz okuma-yazma öğrenmedikleri için en son kiminle tanıştırsa onun resmini çizmeleri istenmiştir. Öğrenciler yine sıra arkadaşlarıyla eşleştirilmiş ve birlikte resim çizmeleri istenmiştir. Ne yapacaklarını anlamadıklarında, araştırmacı yanlarına gitmiş ve soru-cevap yoluyla ne çizeceklerini anlatmıştır. Bazı gruplar çizimi erken bitirmişler ve serbest resim çizmek istemişlerdir. Araştırmacı bu duruma izin vermiş, öğrencileri etkinliği sürdürmeye zorlamamıştır. Ancak sonrasında özenli ve anlamlı bir çalışma getiren arkadaşlarının resimlerini diğer arkadaşlarına göstererek pekiştirmiştir (*Uygulama videosu*, 30.12.2021). Yine sınıf kitabının kapağını kendisi hazırlamış, bu öğrencilerin dikkatini oldukça çekmiştir. Öğrenciler adlarını yazamadıkları için her bir öğrencinin adını tahtaya yazmıştır.

4.2.4.3.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıflarda sınıf kitabı gösterilerek derse başlanmış ve içindekiler hatırlatılmıştır. Öğrencilere bu hafta oyun oynanacağı söylenmiş, isimleri tahtaya yazılmıştır. Sonrasında oyun anlatılmış, her öğrenciye üçer soru sorma sonra tahmin etme hakkı verilmiştir. Ne giydiklerinden çok, neden hoşlandıkları, en çok hangi dersi sevdikleri gibi sorular sormaları istenmiştir. Kimin çıkmak istediği sorulduğunda herkes parmak kaldırarak “Ben, ben” demeye başlamıştır. Araştırmacı sessizce parmak kaldıran bir öğrenciyi çıkararak sıra alma davranışına vurgu yapmıştır (*Uygulama videosu*, 30.12.2021). Sonrasında öğrenciler de daha sessiz şekilde parmak kaldırmaya başlamışlardır. Bütünleştirme öğrencisi ve göçmen öğrenci tahmin edeceği zaman araştırmacı sadece soracağı sorulara yardım etmiş, tahmin etmelerine müdahale etmemiştir. Sınıf mevcudu az olduğu için bir süre sonra nesneler tahmin edilmeye başlanmıştır. Tahtada herkesin ismi yazdığı için öğrenciler kimin kaç puan aldığını görmüşler ve oyunun sonunda kazananları kendileri söylemişlerdir.

4.2.4.3.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta araştırmacı geçen hafta yapılanları sorarak derse başlamış, sınıf kitabını göstererek yapılanları tekrarlamıştır. Sınıfa o gün oyun oynanacağı anlatılmış, oyun için tahtaya bütün sınıfın adı yazılmıştır. Öğrencilerden bir kişi seçilerek sınıftan dışarı çıkartılmış, tahmin edilecek kişi seçilmiştir. Dışarıdaki öğrenciden üç soru sorarak sonrasında tahmin etmesi istenmiş, doğru tahmin eden öğrencinin isminin karşısına artı koyulmuştur. Bütünleştirme öğrencinin katılmaya çalıştığı ve katılmak için parmak kaldırdığı görülmüştür (*Uygulama videosu*, 29.12.2021). Öğrencilerin sorduğu sorular ne giydiklerinden ne renk giydiklerinden en çok ne sevdikleri, neye başarılı oldukları gibi kişisel sorulara dönmüştür. Bilen arkadaşlarını tebrik etmeleri ve alkışlamaları konusunda öğrenciler uyarılmıştır. Arkadaşlarına ipucu vermeye çalışan ve onları şikâyet eden öğrenciler uyarılmıştır.

4.2.4.3.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta araştırmacı tarafından geçen hafta tekrar edilerek derse başlanmış, sonrasında öğrencilere oynanacak oyun anlatılmıştır. Öğrenciler tahmin eden olmak için parmak kaldırmışlar ve sıralarını beklemişlerdir. Sınıfa yeni gelen öğrenci hakkında yeni şeyler öğrenmişlerdir. Öğrenciler bir süre sonra sıkılmaya başlamışlar ve tekrar sıranın kendilerine gelip gelmeyeceğini sormaya başlamışlardır. Araştırmacı sınıftaki herkesin tahmin etmesi gerektiği, sonrasında zaman kalırsa değişiklik yapacaklarını anlatmıştır. Canı sıkılan ya da cevap vermekte isteksizlik gösteren öğrencileri ebe tarafından bulunacak öğrenci olarak belirlemiş, böylece onları bir eyleme zorlamadan oyuna dahil etmeye çalışmıştır (*Uygulama videosu*, 30.12.2021).

4.2.4.3.5. Sekizinci haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Araştırmacı bu hafta oynanan oyunla öğrencilerin arkadaşları hakkında farklı şeyler öğrenmesini sağlamış, birbirlerini tanımalarını desteklemiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 31.12.2021).
- Tahtaya bütün isimler yazıldığı için öğrenciler puanlamaları ve değerlendirmeyi kendi gözleriyle görmüşlerdir (*Uygulama videoları*, 29.12.2021; 30.12.2021).

- Öğrencilerin birbirleri hakkında soru sormalarına olanak sağlanmış ve sınıf önünde herkesin konuşmasına olanak tanınmıştır.
- Bütünleştirme ve göçmen öğrencilerin derse katılma isteklerinin arttığı görülmüş, oyunda başarılı olmalarına değil kendilerini ifade etmelerine yardımcı olunmuştur. Böylece herhangi bir ayrıma vurgu yapılmamıştır. Bu karar komite ve uzmanlar tarafından da desteklenmiştir (*Geçerlilik komitesi*, 31.12.2021).

Uygulama sonrasında alınan kararlar

- Haftaya daha önce hazırlanan video ile birlikte Empati modülü öğretimi yapılacağı için uygulamaya ilişkin bir karar alınmamıştır (*Geçerlilik komitesi*, 31.12.2021)
- Daha önce gereksinim belirleme aşamasında yabancı uyruklu öğrencilerin duyguları bilmemeleri nedeniyle gelecek hafta emojiyle birlikte duyguların tanımlanması ve anlatılması kararı alınmıştır (*Alan uzmanı ile görüşme*, 30.12.2021)

4.2.5. Empati modülü (3-21 Ocak 2022)

4.2.5.1 9. hafta (3-7 Ocak 2022)

Bu hafta programın dördüncü modülü olan Empati modülüne giriş yapılmıştır. Hazırlanan video öğrencilere izletilmiş ve empati hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Video sonrasında kendilerinin de empati konusunda örnek göstermeleri istenerek konuyu kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilmeleri desteklenmiştir. Empati modülüyle birlikte çocukların birbirleriyle olan ilişkilerinin güçlendirilmesi, konuşma ve iletişimin artırılması ve duyarlılıklarının artması amaçlanmıştır. Tablo 4.11’de bu haftaya ilişkin planlama gösterilmektedir.

Tablo 4.11. 9. hafta planı

Amaçlar	Öğrencilerin empatinin ne olduğunu anlamaları ve buna uygun davranışları tanımlayabilmeleri.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	Video.
Öğretim Yöntemleri	Video yoluyla öğretim, soru-cevap.
Öğretim Süreci	Öğrencilere empatinin ne olduğu sorularak derse başlanır. Öğrencilerin cevapları ve verdiği örnekler alındıktan sonra video izlenir. Özellikle öğrencilerin ailelerindeki ve çevrelerindeki kişilere karşı da empati sergilemeleri geldiği vurgulanır ve bunun üzerine konuşulur. En son hangi durumlarda empati geliştirdikleri sorularak öğrencilerin cevapları alınır.
Hedeflenen Davranışlar	Bütün öğrencilerin söz hakkı alması ve kendini ifade edebilmesi. Sıra alma ve arkadaşlarını dinleme davranışlarını gerçekleştirebilmeleri.

4.2.5.1.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta bu hafta telafi dersi de yapılmış ve arka arkaya yapılan iki dersle hem sınıf içi oyunu oynanmış, hem de Empati modülüne giriş yapılmıştır. Böylece birinci sınıfta yaşanan kayıp telafi edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere oynanan oyunla ilgili açıklama yapılmış, sınıftan birinin çıkacağı ve sessizce tahmin edilecek arkadaşını belirleyecekleri anlatılmıştır. Sıra alma ve parmak kaldırma davranışı ile ilgili sorunlar yaşandığında araştırmacı içlerinden en sessiz şekilde parmak kaldıranı seçerek ilk onu dışarı çıkarmıştır. Bu davranışı gören öğrenciler daha sessiz bir şekilde parmak kaldırmaya ve beklemeye başlamışlardır (*Uygulama videosu*, 5.01.2022). Tahtaya bütün öğrencilerin isimleri yazılmış ve doğru tahmin eden öğrencilerin karşısına çarpı atılmıştır. Sınıfta bir öğrenci ısrarla kendisi çıkmak isteyip, çıkamadığında ağladığında bu diğer öğrencilerin dikkatini çekmiş ve çıkartılmasını istemişlerdir. Ancak araştırmacı öğrencinin bu davranışı sürekli tekrar ettiğini görerek öğrenciyi sadece uyarmış ve kendi haline bırakmıştır. Öğrenci bunun üzerine bir süre devam etmiş, sonrasında bu davranışı bırakarak sadece parmak kaldırmaya başlamıştır. Sınıf içindekini bulma oyununda dışarı çıkan öğrencilerin kişiyi bulmaya yönelik sorular soramadığı görülmüş, araştırmacı bu konuda öğrencilere kendi sorular sorarak desteklemiştir.

Empati videosu izletilmeden önce öğrencilere teorik sorular sorularak bu davranış karşısında ne yapacağı sorulmuştur (Arkadaşın düştüğünde ne yaparsın?). Öğrencilerin cevapları alındıktan sonra bunların empati olduğu paylaşılmış ve video izletilmeye

geçilmiştir. Videonun öğrencilerin dikkatini çektiği görülmüştür. Özellikle kendi verdikleri örneklerle eşleşen parçaları gördükten sonra bunları göstererek kendilerinin de böyle yaptıklarını söylemişlerdir. Video izlendikten sonra kendilerinin de örnek göstermeleri istenmiş ve öğrencilere kendilerini anlatmaları için fırsat sağlanmıştır. Sonrasında araştırmacı genel kurallar oluşturacaklarını söylemiş ve bunları tahtaya yazmıştır. Öğrenciler öncelikle sınıf ve okul kurallarından bahsetmişler, bunun üzerine araştırmacı kendisi bir örnek vererek arkadaşlarına nasıl davranacaklarına ilişkin kurallar oluşturacaklarını vurgulamıştır. Öğrencilerin söylediklerini de tahtaya yazarak arkadaşlarıyla ilişkilerine ilişkin kurallar oluşturmuşlardır.

4.2.5.1.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta empatinin ne olduğu sorulmuş ve öğrencilerden örnek vermeleri istenmiştir. Öğrencilerden sadece birkaçı empati konusunda fikir belirtmiş, örnek verebilmeleri için önce araştırmacı model olmuştur. Öğrencilerin örnekleri daha çok okul ve sınıf içindeki olayları kapsamıştır. Video izlendikten sonra öğrencilere düşünceleri sorulmuş ve empati için yeniden örneklendirme istenmiştir. Bu sefer öğrenciler kardeşleri ve aile içinden örnekler vermişlerdir. Bütünleştirme ve göçmen öğrenciler için araştırmacı onlara yönelik sorular sormuştur. Sınıf içinde farklı olduklarını belirtmeden sadece soruları basitleştirmiştir (Sen neye üzüldün? Arkadaşın düşmüş müydü?). Öğrencilerle arkadaşlarına nasıl davranmaları gerektiği sorulmuş ve öğrencilerin cevapları tahtaya yazılmıştır. Öğrenciler isim takmamalıyız, arkadaşımıza vurmamalıyız gibi olumsuz köklü davranışları örnek göstermişlerdir (*Uygulama videosu*, 6.01.2022). Araştırmacı bu duruma müdahale etmemiş, sadece öğrencilerin söylediklerini cümle haline getirerek tahtaya yazmıştır. Bunlar programın kuralları olarak belirlenmiştir.

4.2.5.1.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta empatinin tanımı için bütün öğrenciler parmak kaldırmış ve davranış örnekleri vermişlerdir. Araştırmacı bunları kullanarak teorik durumlar ortaya koymuş (Arkadaşınız ağlarken ne yaparsınız? Neden ağlıyor olabilir?), öğrencilerden bu durumlara ilişkin tepkilerini anlatmalarını istemiştir. Öğrenciler örnek olarak okul ve sınıf çevresinden örnekler seçmişlerdir. Video izlendikten sonra araştırmacı izlenenler üzerine konuşmuş ve öğrencilerden ailelerine dair örnek olaylar dinlemiştir. Arkadaşlarına nasıl davranmaları gerektiği ya da kendilerine nasıl davranılmasını istedikleri sorusu

sorulduğunda bütünleştirme öğrencisi arkadaşlarının yanına davet edilmek istendiğini söylemiş ve araştırmacı bunu tahtaya yazmıştır (*Uygulama videosu*, 5.12.2022). Bu sınıfta söylenen davranışlar hem birbirimize vurmamalıyız gibi olumsuz köklü davranışları hem de daha dikkatli olmalıyız gibi olumlu köklü davranışları kapsamıştır.

4.2.5.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta geçen hafta kısa bir şekilde tekrar edildikten sonra empati ile ilgili örnekler istenerek derse başlanmıştır. Öğrenciler kendi arkadaşlarıyla ve sınıfla ilgili yaşanan olayları anlatmışlardır. Sınıf içinde daha sessiz ve çekingen olan çocuklar parmak kaldırmamış, araştırmacı onları bu konuda zorlamamıştır. Video izlendikten sonra üzerine konuşulmuştur. Bu sırada aileler ve kardeşlerle ilgili konulara da yer verilmiş ve bütün çevre dahil edilmiştir. Sonrasında arkadaşlarımıza nasıl davranmamız gerektiği konusunda fikirler paylaşılmıştır. Bu sırada dikkati dağılan öğrenciler uyarılmıştır. Fikirler tahtaya yazılarak öğrenciler tarafından görülmesi sağlanmıştır. Üçüncü sınıfta olduğu gibi bu sınıfta da olumlu ve olumsuz köklü davranışlara yer verilmiştir. Bütünleştirme öğrencilerinin ve sınıfa yeni gelen öğrencinin derse katıldığı ve kendilerini ifade etmekte zorluk yaşamadıkları görülmüştür (*Uygulama videosu*, 6.01.2022).

4.2.5.1.5. Dokuzuncu haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Empati videosuyla birlikte öğrencilerin çevrelerine ve ailelerine ilişkin davranışlarına da dikkat etmeleri konusuna vurgu yapılmıştır (*Uygulama videoları*, 5.01.2022; 6.01.2022).
- Öğrencilerin birbirlerinden neler bekledikleri ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda fikirleri alınmıştır. Bu doğrudan bilgilendirme yoluyla değil, sorular sorarak ve kendilerinin kurallar oluşturulması sağlanarak izlenen bir süreç olmuştur (*Uygulama videoları*, 5.01.2022; 6.01.2022).
- Bunun kendilerinden istenen bir şey değil, kendilerinin de beklediği bir durum olduğuna dikkatleri çekilmiştir (*Araştırma günlüğü*, 7.01.2022).

Uygulama sonrasında alınan kararlar

- Öğrencilerle haftaya etkinlik yapılması yerine, iletişimlerinin artırılmasına ilişkin konuşmalar yapılması kararı alınmıştır (*Alan uzmanı ile görüşme*, 7.01.2022).
- Bunun yanında senaryo hazırlanması için çalışmaların başlaması ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için örnek olaylar üzerine konuşulması kararlaştırılmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 9.12.2022).
- Ayrıca bu şekilde sınıf içinde yaşanan problemlere de açıklık getirilmesi ve yaşanan iletişim problemlerinin aşılması hedeflenmiştir (*Geçerlilik komitesi*, 9.12.2022).

4.2.5.2. 10. hafta (10-14 Ocak 2022)

Araştırmacı öncelikle geçen hafta konuşulanları tekrar etmiş, öğrencilere hatırlatma yapmıştır. Daha sonra öğrencilerle örnek olaylar ve bu olaylara verilecek tepkilerle ilgili konuşulmuş ve kısa bir sınıf içi oyunla ders bitirilmiştir. Bu haftanın planlaması Tablo 4.12’de gösterilmektedir.

Tablo 4.12. 10. hafta planı

Amaçlar	Öğrencilerin kendini tanıtmaya adına öğrencileri davranışları farklı durumlara uygulayabilmesi.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	-
Öğretim Yöntemleri	Soru-cevap, tartışma, örnek olay.
Öğretim Süreci	Öğrencilerle geçen hafta neler yapıldığı hakkında konuşulur ve empati ile ilgili kısa bir hatırlatma yapılır. Bu hafta neler yaşadıkları sorulur. Bunlar yaşanan kavgalar, anlaşmazlıklar ya da kazanılan oyunlar olabilir. Yaşanan bu olaylara olan tepkiler üzerine konuşulur. Diğer öğrencilerin nasıl davranılması gerektiği üzerine fikirleri alınır. Özellikle yaşanan kavgalar sınıf içindeyse, bundan etkilenen taraflara söz hakkı tanınarak birbirlerini daha iyi anlamaları sağlanır.
Hedeflenen Davranışlar	Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri. Diğer arkadaşlarının aynı durum üzerindeki farklı tepkilerini anlamaları ve buna uygun karşılık vermeleri.

4.2.5.2.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta araştırmacı öğrencilerin en son neler yaşadıklarını sorarak derse başlamıştır. Öğrenciler oyun oynadıklarını, ders yaptıklarını söylemişlerdir. Araştırmacı oynanan oyunlarla ilgili sorular sormuş, yaşananları öğrenmiş ve bunun karşısında öğrencilerin verdiği tepkileri dinlemiştir. Sonrasında öğrencilere arkadaşlarının

davranışları ile ilgili sorular sorulmuş ve bunlara cevaplar alınmıştır (Nasıl davranmalıydı? Ne demeliydi? Sence neden böyle yaptı?). Öğrencilerin verdiği cevaplardan yola çıkılarak kendilerini diğer kişi yerine koymaları ya da kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Birinci sınıfta bu davranışın tam anlamıyla yerine getirilmediği ve öğrencilerin bu konuda daha fazla yardıma ihtiyaç duyduğu görülmüştür (Uygulama videosu, 13.01.2022).

4.2.5.2.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta öğrencilere en son ne yaşadıkları sorulduğunda sınıfa yeni gelen öğrenciyle yaşanan problemlerden bahsetmişlerdir. Bu durum araştırmacıya hem konu hakkında konuşma hem de sınıfa yeni gelen öğrenciyi daha iyi anlamalarına fırsat sunma imkanını tanımıştır. Araştırmacı hem yeni gelen öğrenciye hem de diğer öğrencilere aynı durumla ilgili soruları sormuş, fikirlerini almış ve tepkilerinin yanlış veya doğru olduğunu kendilerinin keşfetmelerini sağlamıştır. Kendilerini birbirlerinin yerine koyup durumu bu şekilde değerlendirmelerine destek olmuştur. Bu sırada göçmen öğrenciler de konuya dahil olmuş ve onlar da yaşadıklarını paylaşmışlardır. Araştırmacı empati konusunun anlaşıldığı fakat buna uygun davranmanın ve düşünmenin desteklenmesi gerektiğini görmüştür (Uygulama videosu, 12.01.2022).

4.2.5.2.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta yaşanan olaylar sorulduğunda sokaktaki arkadaşlarından, okul bahçesinde yaşanan sorunlardan bahsedilmiştir. Sınıf içinde yaşanan ya da araştırmacının her iki tarafın da fikirlerini alabileceği bir örnek verilmemiştir. Bu durumda araştırmacı verilen örneklerle ilgili diğer arkadaşlarının fikrini almış ve nasıl davranılması ya da neler söylenmesi gerektiği hakkında onlara sorular sormuştur. Öğrenciler bu sorulara cevap verirken bazen kendi aralarında konuşmaya dalmışlar, araştırmacı onları uyararak dikkatlerini çekmiştir. Ayrıca kendilerinin dinlenilmediğinde neler hissettiğini sorarak, konuşan arkadaşlarını dinlemenin önemine vurgu yapmıştır.

4.2.5.2.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta öğrencilerden örnek anlatması istendiğinde kendi ailelerinden ve çevrelerinden de örnekler verdikleri görülmüştür. Ayrıca yabancı uyruklu öğrenci hayvan besleme ve hastalıklara üzülme konusunda da örnekler vermiş, derse katılmıştır. Sınıf

içinde verilen örneklerdeyse takım oyunlarında ya da sıra alınarak oynanan oyunlarda yapılan haksızlıklara ilişkin konuşulmuştur. Araştırmacı kendi aralarında halledebilmeleri için sadece konuşmaları gerektiğine değinmiştir. Öğrencilerin kendi aralarında konuşmasına izin verilmiş, sorunların çözülmesi için sadece yönlendirme yapılmıştır (Sen ne hissettin? Aslında ne demek istedin? gibi sorularla). Sınıftaki bütün öğrenciler fikirlerini belirtirken, sadece bütünleştirme öğrencilerinden biri konuşmamıştır. Araştırmacı özellikle dikkat çekmemek için ona soru sormamıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 13.01.2022).

4.2.5.2.5. Onuncu haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Araştırmacı bu haftada bir sonraki hafta senaryo hazırlanması için öğrencilerden bilgi almak amacıyla öğrencilerle sohbet etmiştir (*Uygulama videoları*, 12.01.2022; 13.01.2022).
- Öğrenciler bu konuşmalara etkin olarak katılmışlardır (*Uygulama videoları*, 12.01.2022; 13.01.2022).
- Bütünleştirme öğrencilerine soru sorulurken bağlama da dikkat edilmesi gerekmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 14.01.2022).
- İkinci sınıfta daha basit konular konuşulurken bütünleştirme öğrencisine cevaplayabileceği sorular dikkat çekilmeden sorulmuştur. Dördüncü sınıfta ise bütünleştirme öğrencisine dikkat çekilmeden, çok basit sorular sorulması daha zor olmuştur (*Uygulama videoları*, 12.01.2022; 13.01.2022).
- Ayrıca sınıf içinde çıkan durumlardan faydalanılarak öğrencilerin birbirlerini cevaplamasına ve iletişimlerinin artmasına olanak sağlanmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 14.01.2022).

Uygulama sonrasında alınan kararları

- Sonraki hafta senaryolar yazılması kararı alınmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 14.01.2022).
- Öğrencilerin geçen hafta anlattığı ve tartışılan durumlara ilişkin resimler hazırlanmıştır. Resimlerin hazırlanması ve öğrencilere verilmesiyle bir

başlangıç noktası verilmesi amaçlanmış, böylece hikâyeyi daha kolay oluşturabilmelerine temel sağlayacağı kararı alınmıştır (*Alan uzmanı ile görüşme*, 14.01.2022).

4.2.5.3. 11. hafta (17-21 Ocak 2022)

Araştırmacı bu hafta geçen hafta konuşulan konulara ilişkin resimler hazırlamış ve bunlara ilişkin senaryolar hazırlamalarını istemiştir. Resimler ve senaryo hazırlama etkinliği komite dışında bir de alanında uzman bir kişi tarafından çocuklara uygun olduğu konusunda onaylanmıştır. Yapılan geçerlilik toplantısında birinci sınıfların yazamayacağı için duyguları sadece çizmelerinin daha uygun olacağı, zaten bu modüldeki amaçlardan birinin de karşısındakinin duyguları anlamak olduğu üzerinde fikir birliğine varılmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 14.01.2022). Öğrenciler resimlerden yola çıkarak neden resimdeki olayın yaşandığı, kişilerin ne hissettiği ve sonra ne olacağına ilişkin fikirlerini yazmaları beklenmiştir. Tablo 4.13’de bu haftaya ilişkin planlama gösterilmektedir.

Tablo 4.13. 11. hafta planı

Amaçlar	Öğrencilerin kendini tanıtmaya adına öğrencileri davranışları farklı durumlara uygulayabilmesi.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	Olaylı resimler, kağıtlar, kalem.
Öğretim Yöntemleri	Çizim.
Öğretim Süreci	Öğrencilere geçen hafta ne yapıldığı sorularak konuşulan olayların kısa bir tekrarı yapılır. Bu hafta neler yaşadıkları ve yaşanan olayları nasıl çözdükleri üzerine kısaca konuşulur. Sınıfa etkinlik için getirilen resimlerde neler olduğuna kısaca değinilir. Öğrencilere resimler dağıtılarak bu resimlerdeki duyguları ifade etmeleri, neden böyle hissedildiği konusunda fikirlerini belirtmeleri istenmiştir.
Hedeflenen Davranışlar	Öğrencilerin yaşanan bir olaya ilişkin duyguları anlayabilmesi. Olayların nedenlerine ilişkin fikirlerini ifade edebilmeleri. Kendilerine verilen görevi eksiksiz tamamlayabilmeleri.

4.2.5.3.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta öncelikle resimlerde neler olduğu konuşulmuştur. Genel olarak öğrencilerin fikirleri alınmıştır. Öğrenciler sorulara cevap verdikten sonra resimler dağıtılmış ve her birinden resimdekilerin duygularını ve sonrasında ne olacağını çizmeleri

istenmiştir. Henüz okuma-yazma bilmedikleri için bu şekilde ifade etmelerinin daha kolay olacağı düşünülmüştür (*Geçerlilik komitesi*, 14.01.2022). Öğrenciler resimlerdeki kişilerin duygularını kolaylıkla ifade etmişler fakat sonrasında ne olduğunu resimlemede zorlanmışlardır. Araştırmacı öğrencilerin sıralarını tek tek dolaşarak sorularını cevaplamış, ne yapacaklarına dair yönlendirmeler yapmıştır. Öğrencilerin kendi çıkardıkları neden ve sonuçlara karışılmamış sadece ne çizeceklerini belirlemeye yardım edilmiştir.



Görsel 4.9. Empati modülü etkinlik örneği (Birinci sınıf)

4.2.5.3.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta öğrencilerle resimde neler olduğu konuşulduktan sonra resimler dağıtılmış ve ne yapılacağı anlatılmıştır. Öğrenciler resimleri yapıştırdıktan sonra ne yapacaklarını sormuşlar, araştırmacı önce kişilerin duygularını yazacaklarını, sonrasında ne olacağını yazacaklarını söylemiştir. Araştırmacı farklı örnekler vererek öğrencilere fikir vermeye çalışmıştır. Öğrenciler anlamadıklarında yanlarına gitmiş ve tek tek anlatmıştır. Gerekğinde sorular sorarak olayı anlamalarına ve sonrasında ne olacağını belirlemelerine yardımcı olmuştur. Bütünleştirme öğrencisi resimdeki duyguyu doğru anlamış ve bunu çizmiştir. Sadece yazamadığı için araştırmacı düşüncelerini ifade etmesine destek olmuştur. Aynı durum göçmen öğrenci için de yaşanmış, araştırmacı yine yardımcı olmakla yetinmiştir. Bu durum zamanı etkili kullanmasına engel olmuştur. Araştırmacı bu durumu öğrencileri sıraya koyarak çözmeye çalışmıştır. Araştırmacı dersi hastalık nedeniyle ertelemek zorunda kalmıştır. Bu durum bütünleştirme öğrencisinin dikkatini çekmiş ve araştırmacıya nerede olduğunu, neden gelmediğini sormuştur.

Araştırmacı durumu açıkladıktan sonra bütünleştirme öğrencisi haftaya gelip gelmeyeceğini sormuştur (Uygulama videosu, 19.01.2022).



Görsel 4.10. Empati modülü etkinlik örneği (İkinci sınıf)

4.2.5.3.3. Üçüncü sınıf uygulaması

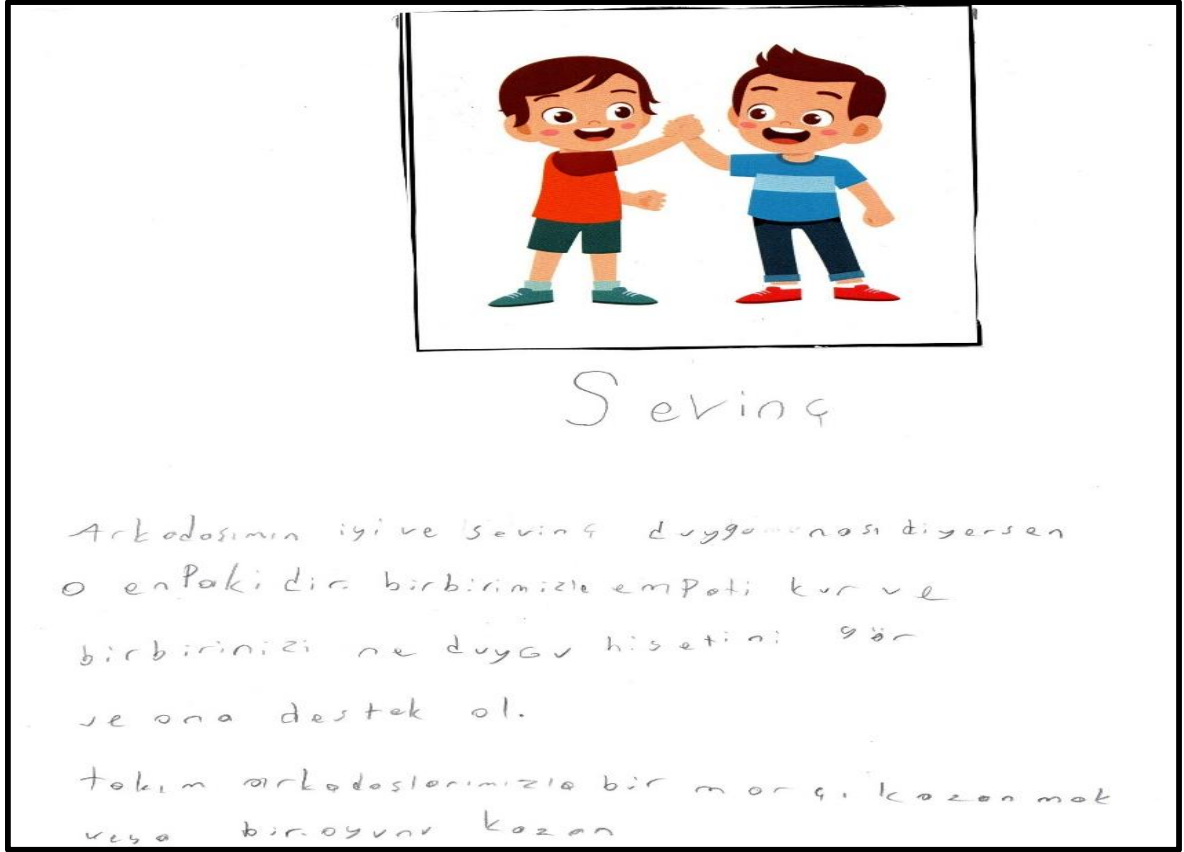
Üçüncü sınıfta resimler konuşulduktan sonra öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler kendi aralarında aldıkları resimleri karşılaştırmışlardır. Araştırmacı öğrencilerden resimlerde ne olduğunu, kişilerin ne hissettiklerini ve sonrasında ne yapacaklarını yazmalarını istemiştir. Bu seviyedeki öğrencilerin yazarak kendilerini daha fazla ifade edebilecekleri düşünülmüştür. Öğrenciler tam olarak ne yapacaklarını anlamadıklarında sorular sormuşlar, araştırmacı soruları cevaplamış ve öğrencilere düşüncelerini aktarmada yardımcı olmuştur. Resimlerde verilen duygular ve olaylar doğru bir şekilde anlaşılmıştır. Öğrenciler birbirlerine neler yazdıklarını sormaya çalışmışlar, araştırmacı buna engel olmaya çalışmıştır. Yazılan cümlelerde hataların fazla olduğu ve cümlelerin birbirini takip etmediği görülmüştür (Etkinlik örnekleri, 19.01.2022).



Görsel 4.11. Empati modülü etkinlik örneği (Üçüncü sınıf)

4.2.5.3.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta öğrencilerle öncelikle neler yaptıkları ve haftalık sınıfta olanlar hakkında konuşulmuştur. Sonrasında duygular ve olayları yazacakları resimler gösterilmiş ve soru-cevap kullanılarak resimlerde neler olduğu anlatılmıştır. Öğrencilerin her birinin kendi başına ne olduğu hakkında fikirlerini belirtmeleri istenmiştir. Diğer sınıflara göre daha az soru sorulmuştur. Fakat öğrenciler bunun sonrasında ne amaca hizmet edeceğini anlamadıkları için bu etkinliği hemen yapıp, bitirmek istemişlerdir (Araştırmacı günlüğü, 20.01.2022). Daha sonrasında oyun oynayıp oynamayacaklarını sormuşlar ve oyun oynamak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yazdıkları bu sınıfta daha uzun olmuş, olayları daha anlamlı bir şekilde bağlamışlardır. Yaşanan duyguların sebebinin ne olduğu ve açıklama yapma konusunda daha detaylı bir şekilde düşüncelerini ifade etmişlerdir.



Görsel 4.12. Empati modülü etkinlik örneği (Dördüncü sınıf)

4.2.5.3.5. On birinci haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- İkinci ve üçüncü sınıftaki öğrencilerin olayların neden olduğu ve sonrasında neler olduğunu yazma konusunda zorlandıkları görülmüştür (Uygulama videoları, 18.01.2022; 19.01.2022).
- Araştırmacı soru-cevap tekniğini kullanarak öğrencilerin kendi cevaplarını oluşturmalarına yardımcı olmuştur (Geçerlilik komitesi, 22.01.2022).
- Bu haftaki etkinlik Empati modülünün amaçlarına hizmet etse de, sonucunda sergilenmemesi ya da ertesi hafta kullanılmayacak olması öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemiştir. Ayrıca soru sorma ve kendilerini ifade etme becerilerinde artış olduğu gözlemlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 20.01.2022).

- Aldıkları cevaplarla birlikte öğrencilerin oyun oynamayı isteme, başka bir etkinlik yapmayı isteme gibi talepleri de artmıştır (*Uygulama videoları*, 18.01.2022; 19.01.2022).

Uygulama sonrasında alınan kararlar

- Gelecek hafta yeni modüle geçileceği ve izletilecek video öncesinde belirlendiği için öğretime ilişkin bir karar alınmamıştır.
- Ancak artan zaman içinde gereksinim belirleme aşamasında öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda öğrencilerle oyun oynanması kararı alınmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 22.01.2022)
- Sınıf içinde oynanan bu oyunların ayrıca öğrencilerin bu zamana kadar öğretilen ve kazandıkları davranışları görme ve pekiştirme imkânı sağlayacağı düşünülmüştür (*Alan uzmanı ile görüşme*, 25.01.2022)

4.2.6. Grup oluşturma modülü (7-25 Şubat 2022)

4.2.6.1. 12. hafta (7-11 Şubat 2022)

Bu hafta Grup Oluşturma modülüne giriş yapılmış ve hazırlanan video öğrencilere izletilmiştir. Öğrencilerle grup oluşturma hakkında konuşulmuş ve örnekler vermeleri istenmiştir. Öğrenciler daha çok oyunlardan ve yapılan etkinliklerden bahsetmişler fakat ders içinde oluşturulan gruptan bahsetmemişlerdir. Grup içinde yaşananlar anlatılmış, araştırmacı bu anlatılanlardan yola çıkarak sorunlar hakkında konuşmuştur. Ders süresinde kalan zamanda öğrencilerle oyun oynanmıştır. Bu haftaya ilişkin planlama Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.14. 12. hafta planı

Amaçlar	Öğrencilerin grup oluşturma ve oluşturulan gruba dâhil olma süreçlerini anlayabilmeleri.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	Video.
Öğretim Yöntemleri	Video ile öğretim, soru-cevap.
Öğretim Süreci	Öğrencilere hangi gruplara dâhil oldukları sorularak örnek vermeleri istenir. Verilen örneklerden yola çıkılarak grup içindeki görevleri sorulur. Öğrencilere video izletilerek farklı grup oluşturma yolları olduğu ve etkinliklerde de gruplar oluşturduğumuz vurgulanır. Öğrencilerin grup oluşturulurken herkesi katmaları ve grup içinde herkesin farklı görevleri olduğu vurgulanır.
Hedeflenen Davranışlar	Grup oluşturma sürecinin anlaşılabilmesi. Bütün arkadaşlarının grup içinde başka başka görevlerinin olduğunu kavrayabilmesi. Öğrencilerin söz alarak iletişime girebilmesi.

4.2.6.1.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta öğrencilere geçen hafta ne yapıldığı sorulmuş, doğrudan cevap gelmeyince araştırmacı hatırlatmak zorunda kalmıştır. Sonrasında araştırmacı videoyu öğrencilere izletmiştir. Grupların yapılmasına örnekler istendiğinde futbol, voleybol gibi takım oyunlarından örnek verilmiştir. Grup çalışmaları yapılıp yapılmadığı sorulduğunda öğrenciler yapılmadığını belirtmişlerdir. Daha sonra öğretmene bu konu sorulduğunda, zaman kalmadığını, bu nedenle grup çalışmalarına yer veremediğini söylemiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 10.02.2022). Birinci sınıftaki öğrenciler grup çalışmalarını oyunlar dışında bilmemektedirler. Dersten arta kalan zamanda öğrenciler resim çizmek istemişler, araştırmacı yanındaki kağıtları dağıtarak serbest çizim yapmalarını sağlamıştır. Yaptıkları resimlerin üzerine isim ve tarih yazmalarını istemiştir.

4.2.6.1.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta öğrencilere geçen hafta yapılanlar hatırlatılmış, herkes kendi resmini anlatmaya başlamıştır. Herkes konuşmaya çalışınca araştırmacı sıra alma davranışını hatırlatmış ve sessiz şekilde parmak kaldırıp bekleyenlere söz vermiştir. Öğrencilere video izletilmiş ve gruplar hakkında konuşulmuştur. Grup oluşturma hakkında öğrenciler örnek veremeyince araştırmacı takım oyunlarından bahsetmiştir. Öğrenciler bu sırada sınıfa yeni gelen öğrenciden şikayetlerini anlatmışlar, araştırmacı bu duruma aralarındaki

iletişimi geliştirmek adına fırsat olarak kullanmıştır. Davranışlarının sebeplerini öğrenmeye çalışmış, birbirlerini anlamalarına destek olmuştur. Dersten arta kalan zamanda öğrencilerle kelime bulma oyunu oynanmıştır. Öğrencilerden biri kelimeyi belirlemiş, araştırmacıya söylemiş, sonra öğrenciler birer harf söyleyerek kelimeyi tahmin etmeye çalışmışlardır. Burada öğrencilerin diğerlerinin söylediği harfleri de söylediği görülmüş, bu duruma dikkat etmedikleri gözlemlenmiştir (*Uygulama videosu*, 9.02.2022).

4.2.6.1.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta öğrencilere geçen hafta yapılanlar sorulmuştur. Ancak doğru bir şekilde hatırlamadıkları, önceki haftayla karıştırdıkları görülmüştür. Araştırmacı kendisi resimlerden bahsederek hatırlatmaya çalışmıştır. Sonrasında öğrencilere video izletilmiş, grup oluşturma hakkında örnek vermeleri istenmiştir. Öğrenciler yine grup oyunlarından bahsetmişler, sınıf içinde yaptıkları etkinliklerden örnekler sunmamışlardır. Araştırmacı kendi sınıflarında grup çalışması yapıp yapmadıklarını sormuş ve bunların da grup olduğunu anlatmıştır. Öğrenciler araştırmacı örnek verdikten sonra kendi çalışmalarından ve etkinliklerinden örnekler vermişlerdir. Dersten arta kalan zamanda öğrencilerle atasözü bulma oyunu oynanmıştır. Sorulacak atasözünü araştırmacı belirlemiş, öğrencilerden harfleri tahmin etmelerini istemiştir. Her birine söz hakkı vererek, harf söylemelerine fırsat tanımıştır. Öğrenciler birbirlerinin söylediği harfleri tekrar söylemişlerdir. Araştırmacı bu öğrencilere tekrar hak vermemiş, birbirilerini dikkatli dinlemeleri gerektiğine dikkat çekmiştir.

4.2.6.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta öğrencilerle geçen hafta yapılanlar konuşulmuş, birkaç öğrenci araştırmacının sorduğu soruları cevaplamıştır. Yanlış hatırlayan arkadaşlarına kendileri hatırlatmışlardır. Araştırmacı öğrencilere videoyu izlettikten sonra kendi oluşturdukları gruplardan örnekler vermelerini istemiştir. Sınıf içinde futbol takımında oynayan bir arkadaşlarından ve onun oluşturduğu maç gruplarından bahsetmişlerdir. Özellikle göçmen öğrenci il bazında takımda olan arkadaşlarının liderliğinden şikayetçi olduğunu belirtmiş, sonrasında kendi aralarında arkadaşlarının liderliğinde neler yaşadıklarını tartışmışlardır (*Uygulama videosu*, 10.02.2022). Araştırmacı bu durumdan yararlanarak grup işleyişini ve grup içinde nasıl kararlar alabileceklerini anlatmıştır. Kızların gruplar

hakkında örnek verseler de grup anlaşmazlıklarına ilişkin konuşmalara katılmadıkları görülmüştür. Artan zamanda yine atasözü bulma oyunu oynanmış, öğrencilerin her birinin harf söylemesine fırsat tanıdıktan sonra tahmin etmeleri istenmiştir. Böylece öğrencilere eşit imkanlar sunulmuştur.

4.2.6.1.5. On ikinci haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Video öğrencilerin dikkatini çekmiş, sonrasındaki konuşmalara herkes katılmaya çalışmıştır (*Uygulama videoları*, 8.02.2022; 9.02.2022).
- Sıra alma ve söz hakkı alarak konuşma davranışlarının oturduğu, buna daha çok dikkat ettikleri görülmüştür (*Uygulama videoları*, 8.02.2022; 9.02.2022)..
- Öğrencilerin geçen haftayı tam olarak hatırlamadıkları gözlemlenmiş, bunun nedeni olarak yapılan etkinliğin sınıfta sergilenmemesi ve ürün çıktısının paylaşılmaması olduğu düşünülmüştür (*Araştırmacı günlüğü*, 10.02.2022). Araştırmacı bu hafta sınav görevlerinden dolayı derslerin yerini değiştirmiş, bu durum öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Bütün sınıflarda öğrenciler öğretmenlerine araştırmacının ne zaman geleceğini sormuşlardır.

Uygulama sonrasında alınan kararlar

- Yapılan geçerlilik toplantısında öğrencilerin ürünlerinin sergilenmesinin öğrencilerin ilgilerini artıracak ve buna dikkat edilmesi gerektiği kararı alınmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 11.02.2022).
- Gelecek hafta röportaj yapılması kararı alınmış. Röportaj yapılmasının hem öğrencilerin gruplar içindeki dinamikleri belirlemesine, hem de birbirlerini daha iyi tanıyıp, iletişime geçmelerini destekleyeceği düşünülmüştür (*Alan uzmanı ile görüşme*, 10.02.2022).

4.2.6.2. 13. hafta (14-18 Şubat 2022)

Grup Oluşturma modülü kapsamında bu hafta öğrencilerin gruplara ayrılması ve röportaj yapmaları kararı alınmıştır. Birinci sınıflarda okuma yazma sürecine henüz tam

anlamıyla geçilmediği için oyun oynanması kararı alınmıştır. Dergi yapımı konusunda öğrencilerden veri gelmemesi nedeniyle röportajların dergide kullanılması ve bunun öğrencilere anlatılması kararı alınmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 11.02.2022). Bu haftaya ilişkin planlama Tablo 4.15’de gösterilmektedir.

Tablo 4.15. 13. hafta planı

Amaçlar	Öğrencilerin ait oldukları bir grupta farklı görevler alarak grup içindeki sorumluluklarını yerine getirmeleri. Grup içindeki arkadaşlarıyla verilen etkinliği bitirebilmeleri.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	Kağıt, kalem.
Öğretim Yöntemleri	Beceri uygulaması.
Öğretim Süreci	Öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılarak sınıf düzeni bu öğrencilerin yüzyüze gelebileceği şekilde oluşturulur. Röportaj yapılacağı ifade edilerek soruları herbir grubun kendisinin oluşturması istenir. Grup içinde bir kişiye soru sorma görevi, bir kişiye yazma görevi, bir kişiye ise soruları oluşturma görevleri verilir. Grup içinde her öğrenci kendi görevini yerine getirir ve röportajlarını tamamlarlar.
Hedeflenen Davranışlar	Öğrencilerin grup içinde görev dağılımlarını yapabilmesi. Öğrencilerin birbirleriyle iletişime geçebilmesi. Sorulan sorular yoluyla birbirlerini daha iyi tanıyabilmeleri.

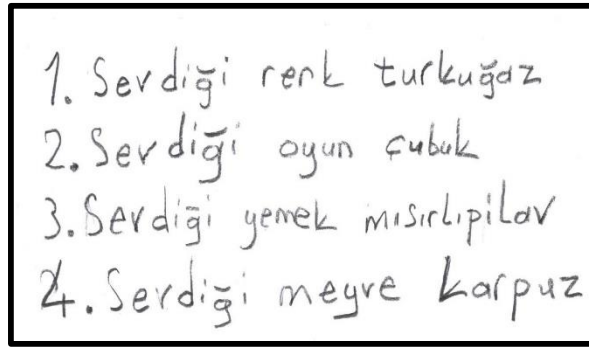
4.2.6.2.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta geçen hafta ne yapıldığı konuşulmuş, öğrenciler videoyu hatırlamışlar ve gruplardan örnek vermişlerdir. Ders içindeki yapılan grup çalışmalarına da örnek olarak yer vermişlerdir. Öğrencilere bu hafta oyun oynanacağı anlatılmış, sınıf düzeni oyuna göre düzenlenmiş ve sonrasında öğrenciler araştırmacı tarafından gruplara ayrılmışlardır. Öğrenciler grupların adını kendileri belirlemişler ve araştırmacı bu isimleri tahtaya yazmıştır. Balonla oynanan bir oyun seçilmiş ve öğrencilere tek tek balonlar dağıtılmıştır. Kendileri balonları aynı anda şişirmeye başlayınca birbirlerinin yüzüne hava vermişler, bu sınıf içinde problemlere sebep olmuştur. Araştırmacı öğrencileri uyarmış, öğrenciler dinlemediğinde ellerindeki balonları alarak sıra onlara geldiğinde vermiştir. Balon şişiremeyen öğrencilere öğretilmeye çalışılmış, arkadaşları bu öğrencilere yardımcı olmuşlardır (*Uygulama videosu*, 17.02.2022). Bu konuda balon şişiremeyen arkadaşlarına sözlü ve fiziksel olarak kötü bir davranışta bulunmamışlardır. Birkaç tur oynandıktan sonra öğrencilerden birkaçı balon şişirmekte zorlandıkları için oynamak istememişler, araştırmacı öğrencilere bu konuda esneklik tanımıştır. Sınıf içinde oynamak

istemeyen öğrencilere oyun malzemelerini düzenleme görevi verilmiştir. Öğrenciler sıranın kimde olduğunu ve hangi gruba kaç puan verileceğini kendileri belirlemişlerdir.

4.2.6.2.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta öğrencilerle geçen hafta ne yapıldığı konuşulmuş ve öğrenciler izletilen videoyu hatırlayarak, gruplara örnekler vermişlerdir. Araştırmacı hafta içinde öğrencilerin neler yaşadığını sormuş ve paylaşımları için desteklemiştir. Sonrasında öğrencilerle bugün bir röportaj yapacaklarını ve soruları kendilerinin belirleyeceklerini, cevaplarını ise yanındaki arkadaşlarıyla birbirlerine soracaklarını anlatmıştır. Öğrencilerin soru hazırlama becerileri tam anlamıyla gelişmediği için grup oluşturma ve grup içinde görev dağıtımı yapılması bu anlamda gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle öğrenciler soruları belirlemiş, araştırmacı da tahtaya yazarak hepsinin görmesini sağlamıştır. Sınıf içinde beş soru belirlenmiş, öğrenciler önce ne soracaklarını bilememişler, araştırmacı kendisi örnekler vererek yol göstermiştir. Bazı soruların yazılmaması ya da çıkartılması için öğrenciler kendi fikirlerini belirtmişler, araştırmacı sormadan da hangi soruyu istemediklerini belirtmişlerdir. Sorular en sevdiği renk ne, en sevdiği ders ne gibi tek kelimelik cevapları olan sorular olmuştur. Öğrenciler birbirlerinin tercihlerini öğrenmeye yönelik sorular sormak istemişlerdir.

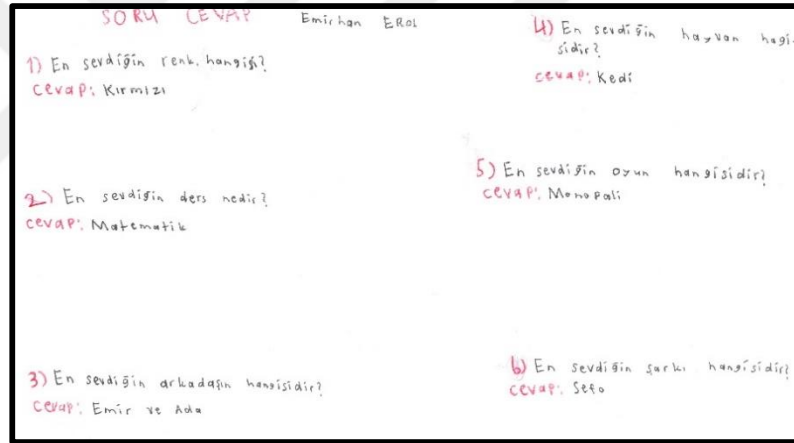


Görsel 4.13. Grup Oluşturma modülü etkinlik örneği (İkinci sınıf)

4.2.6.2.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta derse öğrencilerle grup oluşturma ne olduğu ve geçen hafta izletilen video üzerine konuşularak başlanmıştır. Öğrenciler geçen hafta öğretmenin de onları gruplara ayırdığını ve çalışmalar yaptıklarını anlatmışlardır. Bu durum her ne kadar tesadüf üzerine olmuş olsa da öğrenciler önceki hafta öğrendikleri becerileri kullanmışlar,

grup içinde farklı arkadaşlarıyla çalıştıklarını ifade etmişlerdir ve geçen hafta konuşulan konuyu pekiştirdiği görülmüştür (*Araştırmacı günlüğü*, 16.02.2022). Sonrasında araştırmacı öğrencileri dörder kişilik gruplara ayırmış ve sınıf düzenine uygun ve birbirleriyle yüz yüze gelecek şekilde yerleştirmiştir. Getirdiği kağıtları öğrencilere dağıtmış, grup içinde birinin yazman, birinin röportajcı ve grup içindeki herkesin aynı soruları cevaplayacağını anlatmıştır. Her bir grup birbirinden habersiz bir şekilde beşer soru hazırlamış ve bunları cevaplamıştır. Araştırmacı sorulan sorulara ve grup içindeki görev dağılımlarına müdahale etmemiştir. Grupların arasında dolaşarak sorusu olanları cevaplamış ve öğrencileri kontrol etmiştir. Öğrenciler birbirlerine büyüyünce ne olacaksın gibi geleceğe yönelik sorular da sormuşlardır. Grup içinde röportajları bitenler kalkmaya başlayınca araştırmacı öğrencileri uyarmış ve çalışmanın devam ettiğini, arkadaşlarına yardım etmeleri gerektiğini söylemiştir.



Görsel 4.14. Grup Oluşturma modülü etkinlik örneği (Üçüncü sınıf)

4.2.6.2.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta öğrencilerle geçen hafta ne yapıldığı konuşulmuş, dersin sonunda oynanan oyuna ilişkin başka atasözleri fikirleri söylenmiştir. Öğrenciler geçen hafta içinde yaptıkları etkinlikleri araştırmacıya göstermişler ve araştırmacı sormadan anlatmaya başlamışlardır. Sonrasında araştırmacı bu hafta röportaj yapacaklarını anlatmış, daha önce dergi için röportaj yapan iki öğrenci kendilerinin daha önce yaptıklarını anlatarak, nasıl yaptıklarını arkadaşlarıyla paylaşmışlardır (*Uygulama videosu*, 17.02.2022). Araştırmacı öğrenciler dörder kişilik gruplara ayırmış, sınıf düzenine göre öğrencileri birbirlerine bakabilecekleri şekilde yerleştirmiştir. Kağıtları

öğrenciye dağıttıktan sonra grup içinde yazman ve röportaj yapan kişi olarak görevleri olacakları, soruları da kendilerinin belirleyecekleri anlatılmıştır. Araştırmacı hazırlanan sorulara ve grup içindeki görev dağılımlarına müdahale etmemiştir. Fakat soru hazırlama sürecinde başka gruplarla iletişim kurmaya çalışan ve onlarla aynı soru sormaya çalışan öğrencileri uyarmıştır.

1. Kendi rüyanızı belirlerseniz ne görmek istersiniz
anne annemi
2. En sevdiğiniz hayvan
Kedi
3. Doğum gününüze hayvanları davet etseydiniz hangi hayvanları davet ederdingiz
Papagay ördek kedi
4. Uçabilseydiniz nereye gitmek isterdiniz
Dağlara
5. Hangi filmi izlemeyi seviyorsunuz
Karlar ülkesi
6. En sevdiğiniz sebze
Potates
7. Ormanda bir gün geçirecek olsaydınız yanınıza ne alırdınız
Çadır, Potates, kızartması, mont, yedek kıyafet, Balta, ateş, yastık

Görsel 4.15. Grup Oluşturma modülü etkinlik örneği (Dördüncü sınıf)

4.2.6.2.5. On üçüncü haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Röportaj çalışması öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Sorulacak sorularla ilgili bütün öğrencilerin fikirlerini belirttikleri ve kendilerini ifade ettikleri gözlemlenmiştir.
- Grup içinde kendi görevlerini başarılı bir şekilde belirlemişler, kendi aralarında başarılı bir şekilde iletişim kurarak görevi tamamlamışlardır.
- Öğrenciler bazı durumlarda sınıf içindeki düzenleri bozmuşlar fakat araştırmacıyla açık bir şekilde iletişime geçmişler, araştırmacı uyardığında onu dinlemişlerdir. Bütünleştirme öğrencileri ve yabancı uyruklu öğrenciler için yazman ve röportaj yapan kişi görevi grup içinde verilmemiş, bunun yanında grup içinde dışlanmamışlar ve onların da cevapları aynı şekilde alınarak değerlendirilmiştir.

Uygulama sonrasında alınan kararlar

- Öğrencilerin grup oluşturmalarını destekleme ve grup olarak oyun oynamalarını sağlamak için sonraki hafta için eşleştirme oyunu oynanmasına karar verilmiştir (*Geçerlilik komitesi*, 18.02.2022)
- Eşleştirme oyunu için grup içinde en fazla dört oyuncu olmasına karar verilmiş. Bu şekilde bütün öğrencilere birçok fırsat sunulması, sıkılmalarının engellenmesi ve sıra kendilerine gelene kadar aktif bir şekilde bekleyebilmeleri hedeflenmiştir (*Alan uzmanı ile görüşme*, 20.02.2022).

4.2.6.3. 14. hafta (21-25 Şubat 2022)

Bu hafta eşleştirme etkinliği kullanılmış, kullanılan resimler daha öncesinde alan uzmanına gönderilerek uygun olduğu konusunda onay alınmıştır. Eşleştirme etkinliği için daha öncesinde hazırlanan resimler sınıfa getirilmiş, 18 resim kullanılmış ve sınıfın seviyesine, bulma sürelerine göre sayı artırılmış ya da eksiltilmiştir. Resimler derslerle, işlenen konularla ve sınıfta yapılan etkinliklerle ilgili olmayacak şekilde seçilmiştir. Sınıf içinde yapılanları etkilememek adına böyle yapılması kararı alınmıştır. Tablo 4.16’da bu haftanın planlaması gösterilmektedir.

Tablo 4.16. 14. hafta planı

Amaçlar	Öğrencilerin oluşturulan grup içindeki dinamikleri, sıralamayı ve karar alma sürecini yönetebilmeleri.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	Eşleştirme kartları. 
Öğretim Yöntemleri	Oyun oynama.
Öğretim Süreci	Geçen hafta neler konuşulduğu sorularak grupların nerede ve nasıl oluşturulduğu üzerine konuşulur. Araştırmacı dört farklı gruba ayıracak şekilde öğrencileri ayırır ve sınıf düzenini sıralar karşılıklı gelecek şekilde oluşturur. Öğrencilerin grup ismini belirlemesi, oyun sırasında grup içindeki sıralamayı oluşturmaları ve birlikte karar almaları istenir. Grup isimleri tahtaaya yazılır ve doğru yapılan her eşleştirme için bir artı koyulur. Gruplar arasında öğrenciler her oyun bitiminde değiştirilir.
Hedeflenen Davranışlar	Öğrencilerin bir arada karar alabilmesi. Grup içinde sıralama oluşturabilmeleri ve birbirlerine destek olabilmeleri. Kazanma ya da kaybetme durumunda birbirlerine uygun tepkiler verebilmeleri.

4.2.6.3.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta öncelikle hafta boyunca ne yaptıkları konuşulmuş ve geçen hafta oyun oynadıkları, oyunu sevdikleri konuşulmuştur. Sonrasında başka bir oyun oynayacakları anlatılmış ve gruplara ayrılacaklarından bahsedilmiştir. Araştırmacı geçen haftadan farklı olarak gruplara ayırmaya çalışmış, herkesin birbiriyle oynamasını sağlamayı amaçlamıştır. Özellikle daha çekingen öğrencilerle daha dışa dönük öğrencileri bir araya getirmeye çalışmıştır. Öğrenciler dört gruba ayrılmış ve kendi aralarında karar vererek gruplarına ismi vermelerini istemiştir. Araştırmacı grup isimlerini tahtaya yazmış, her buldukları eşleşme için isimlerinin karşısına çarpı koymuştur. Böylece öğrencilerin yaptıklarını, hangi grubun önde olduğunu ve kendilerinin nerede olduğunu görmelerini sağlamayı amaçlamıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 24.02.2022). Öğrenciler genellikle kendi içlerinde ve karşı grubun sırasını takip etmişler, doğru eşleştirmeyi yaptıklarında araştırmacıya bildirmişlerdir. Sıra takip edilmediğinde kendi aralarında uyararak çözmeye çalışmışlar, çözemediklerinde araştırmacıya bildirmişlerdir. Kazandıklarında kendi grupları arasında sevinmişlerdir. Araştırmacı her turda kişileri değiştirmiş, itiraz edildiğinde herkesin birbiriyle oynayacağını anlatmıştır.

4.2.6.3.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta araştırmacı geçen hafta yapılan röportajları hatırlatmış, bunları dergide kullanacaklarını anlatmıştır. Öğrenciler buna sevinmişler ve dergi hakkında sorular sormuşlardır. Araştırmacı oyun oynayacaklarını anlatmış ve sınıf ortamını hazırlamıştır. Sonrasında öğrencileri kendisi gruplara ayırmaya başlamış, öğrenciler kendi tercihlerini belirtmişler, bir öğrenci özellikle bütünleştirme ve göçmen öğrencilerle birlikte oynamak istemediklerini söylemiştir (*Uygulama videosu*, 23.02.2022). Araştırmacı bunu söyleyen öğrenciyi uyarmamış, kendisinin onlarla aynı grupta olacağını söylemiştir. Bu sırada sınıftan başka öğrenciler bütünleştirme öğrencisi ve göçmen öğrencilerle birlikte aynı grupta olmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendi grup isimlerini belirlemelerinin ardından araştırmacı tahtaya isimleri yazmıştır. Araştırmacı öğrencilerin kontrolünü sağlamış fakat resimleri eşleştirme işlemine karışmamıştır. Sıra alma ve eşleştirme sırasında çıkan problemlere öğrenciler kendi aralarında halledemediklerinde ya da hile yapıldığında müdahale etmiştir. Öğrenciler tahtadan sayılara bakarak kazanan grubu kendileri belirlemişlerdir. Oyun turları sırasında öğrencilerin yerleri değiştirilirken itiraz edenler olmuş, araştırmacı herkesin birbiriyle oynaması gerektiğini belirtmiştir.

4.2.6.3.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta öğrencilere geçen hafta ne yapıldığı sorulmuş ve röportaj yaptıklarını hiçbir hatırlatma yapılmadan anlatmışlardır. Bunda yapılan röportajların daha sonrasında dergi yapımında kullanılacak olmasının da etkili olduğu düşünülmektedir (*Araştırmacı günlüğü* 23.02.2022). Araştırmacı sonrasında oyun oynayacaklarını söylemiş ve sınıf içini öğrencilerle birlikte düzenlemiştir. Bu sırada bütün öğrenciler yardım etmeye çalışınca bir karmaşa yaşanmış, araştırmacı öğrencileri uyarmak zorunda kalmıştır. Öğrencilerin gruplara ayrılması sırasında sadece bir öğrenci duruma itiraz etmiş, araştırmacı bu durumu görmezden gelmiştir. Öğrenciler yine kendi gruplarının adını kendileri belirlemişler, bu sırada çıkan anlaşmazlıkların kendi aralarında çözülmesi için araştırmacı tarafından teşvik edilmişlerdir. Grup içinde karar almadıkları sürece isimlerin tahtaya yazılmayacağını belirtmiştir. Oyun oynarken bir sorun yaşanmamış, sıra almada ve birbirlerini takip etmede güçlük çekmemişlerdir. Fakat gruplar arasında değişim yapılırken öğrenciler itiraz etmişler, araştırmacı bunu herkesin birbiriyle oynayacaklarını açıklayarak cevap vermiştir. Bütünleştirme öğrencisinin eşleştirme yapılırken başarılı olduğu, kendi yaptıklarını ve grubun yaptıklarını araştırmacıya

getirerek gruplarına puan vermelerini istemiştir. Öğrenciler tahtada gösterilen puanlara bakarak önde olan ya da kazanan grubu belirlemişlerdir. Ama birbirlerine “Sen yapamadın.” gibi tepkiler vermişler, araştırmacı buna daha önce oynanan oyunlardan örnekler vererek herkesin başka başka oyunlarda başarısız olabileceğini hatırlatmıştır.

4.2.6.3.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta öğrenciler geçen hafta yaşadıklarını paylaşmışlar ve yapılan röportajlara örnekler vermişlerdir. Araştırmacı sınıfı oyun oynamak için düzenlemiş, bu sırada öğrencilerden yardım istemiştir. Sadece çağrılan öğrenciler yardımcı olmuş, diğer öğrenciler beklemişlerdir. Sonrasında araştırmacı tarafından gruplar oluşturulmuş, bu grupların isimlerini öğrenciler belirlemişlerdir. Gruplar arasında isim belirlenirken bazı öğrenciler sadece kendi fikirlerini dayatmaya çalışmışlar, diğer öğrenciler buna itiraz ederek grup isimlerini belirlemediklerini belirtmişlerdir (*Uygulama videosu*, 24.02.2022). Kendi aralarında bir karar aldıktan sonra isimleri belirtmişler, araştırmacı bunları tahtaya yazmıştır. Öğrenciler kendi aralarında sıralarını ve karşı grubun sırasını takip etmişlerdir ve bu sıra takip edilmediğinde kendi aralarında uyarılarda bulunmuşlardır. Araştırmacıya sadece eşleştirme yapılmadığı halde puan istendiğinde itiraz etmişler ve haksızlık durumunu gidermek istemişlerdir. Oyun sırasında turlarda kişiler değiştirilirken öğrencilerin itirazları olmuş fakat araştırmacı gerekli açıklamaları yaparak öğrencilerin endişelerini gidermiştir.

4.2.6.3.5. Değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Bu hafta yine grupları araştırmacı belirlemiş, bunun yanında değişiklikler yaparak kendi aralarında yeniden bir düzen geliştirmelerini amaçlamıştır (*Uygulama videoları*, 23.02.2022; 24.02.2022).
- Sınıflardaki özel gereksinimli ve yabancı uyruklu öğrencilerin bu hafta daha etkin katılmışlar ve sınıf tarafından oyun içinde daha çok kabullenilmişlerdir (*Geçerlilik komitesi*, 25.02.2022). Bu durum tercih edilmelerini sağlamamış olsa da artık grup içinde dâhil olmaları durumunda itiraz edilmediği görülmüştür.

- Öğrenciler sorunlarını kendi aralarında halletmeye çalışmışlar, araştırmacıya itirazları olduklarında bunu belirtmişlerdir. Bu öğrenciler adına bir gelişim olarak görülmüştür (*Araştırmacı günlüğü*, 24.02.2022).
- Araştırmacı öğrenciler arasındaki karar verme süreçlerine dâhil olmamıştır. Ayrıca kazanan ve kaybeden grupları öğrenciler kendileri söylemişlerdir.
- Öğrenciler şikâyet etmek yerine daha çok süreci kendileri takip etmişlerdir (*Uygulama videoları*, 23.02.2022; 24.02.2022).

Uygulama sonunda alınan kararlar

- Gelecek hafta oyun başlatma, sürdürme ve bitirme modülüne başlanacağı için oyun konusunda dikkat edilmesi gerekenler tartışılmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 27.02.2022).
- Alan uzmanı tarafından öğrencilerin oyun sürecinde karar almalarının önemine vurgu yapılmış ve oyunu da kendilerinin seçmesinin gerektiği üzerine kararlar alınmıştır (*Alan uzmanı ile görüşme*, 25.02.2022) .

4.2.7. Oyun başlatma, sürdürme ve bitirme modülü (28 Şubat- 18 Mart 2022)

4.2.7.1. 15. hafta (28 Şubat-4 Mart 2022)

Bu hafta yedinci modül olan Oyun Başlatma, Sürdürme ve Bitirme modülüne başlanmıştır. Araştırmacı öğrencilere daha önce hazırlanan videoyu izletmiştir. Daha önce oynanan oyunlar ve kurallarından yola çıkılarak öğrencilere anlatılması komite tarafından kararlaştırılmıştır. Oyunların kurallarına vurgu yapılması gerekliliğinin yanı sıra sürecin nasıl devam edileceğine de dikkat çekilmesi gerektiği alan uzmanları tarafından vurgulanmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 27.02.2022). Bu haftanın planlaması Tablo 4.17’de gösterilmektedir.

Tablo 4.17. 15. hafta planı

Amaçlar	Öğrencilerin oyun başlatma, sürdürme ve bitirme süreçlerine ilişkin bilgilendirilmesi.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	Video.
Öğretim Yöntemleri	Video yoluyla öğretim.
Öğretim Süreci	Geçen hafta neler yapıldığı sorularak öğrencilerle oynanan oyun süreci tartışılır. Öğrencilere oyunu nasıl başlattıkları ve nasıl bitirdikleri sorularak bilgi alınır. Sonrasında hazırlana video izletilir. Video üzerine kendilerinin nasıl oyunlar oynadıkları sorulur. Haftaya oynanacak oyunları öğrencilerin seçmesi istenir ve bunun için açık oylama yapılır. Tahtaya öğrencilerin cevapları yazılarak oylama yapılır. Bu süreçte bütün öğrencilere söz hakkı tanınır ve oylamaya katılır. Öğrencilerin iletişime girmesi. Öğrencilerin sınıf içindeki oylama ve karar alma süreçlerine katılabilmesi. Sınıf içinde birbirlerini dinlemesi ve söz hakkı alarak konuşması.
Hedeflenen Davranışlar	

4.2.7.1.1. Birini sınıf uygulaması

Birinci sınıfta öğrencilerle geçen hafta ne yapıldığı konuşulmuş, oynanan eşleştirme oyunu hatırlatıldıktan sonra oyunun kurallarının neler olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları alındıktan sonra video izletilmiştir. Öğrencilere videodan yola çıkılarak siz nasıl oyunlar oynadınız, kaçınıcı oldunuz, kaybedince ne yaptınız gibi sorular sorularak sohbet edilmiştir. Sorular çeşitlendirilerek herkesin cevap vermesine fırsat tanınmış, birbirlerini dinlemeleri için bazen cevapları araştırmacı da tekrar etmiştir. Öğrencilere haftaya hangi oyunu oynamak istedikleri sorulmuş, haftaya belirlenen oyunu oynayacakları anlatılmıştır. Öğrencilerin hepsinin cevapları alınmış, bu cevaplara göre belirlenen oyunlar tahtaya yazılmıştır. Sınıf dışında oynanan oyunlar istendiğinde, araştırmacı havanın soğuk olduğunu söylemiş, dışarı çıkarma hakkı olmadığı için bu istekleri reddetmiştir. Belirlenen oyunlara ilişkin oy vermeleri istenmiş, bu şekilde oynanacak oyunun birlikte belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler bu etkinliğe istekle katılmışlar, oyunun belirlenmesi sürecinde herkes fikrini belli etmiştir. Haftaya balonlu oyunun oynanması kararlaştırılmıştır. Öğrencilerden birkaçı bu oyunu oynamak istemediklerini, balon şişiremediklerini belirtmiş, araştırmacı öğrencilerin bu itirazlarını dikkate alarak onlara yardımcı olacağını anlatmış ve endişelerini gidermeye çalışmıştır (Uygulama videosu, 3.03.2022).

4.2.7.1.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta araştırmacı sınıfa girdiğinde öğrencileri oyun oynarken görmüş ve göçmen öğrenci ile ilgili sıra alma konusunda yaşanan probleme aralarındaki iletişim problemlerini anlatarak müdahale etmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 2.03.2022). Öğrencilerle geçen hafta neler yapıldığı konuşulduktan sonra kendilerinin hafta içinde ne gibi oyunlar oynadıkları sorulmuştur. Öğrenciler buna cevap vermişler, araştırmacı ne gibi sorunlar yaşadıklarına ilişkin bilgi istemiştir. Göçmen öğrenci ve yeni gelen öğrenciyle ilgili sınıfta ve oyunlarda yaşanan problemlerden bahsedilmiş, fakat daha önceki haftalarda iletişim kurmaya yapılan vurguyla kendi aralarında konuştuklarını ve kuralı hatırlattıktan sonra onların da uyduğundan bahsetmişlerdir. Araştırmacı öğrencilere oynamak istedikleri oyunları sormuş, her öğrencinin cevabını alarak tahtaya yazmıştır. Yapılan oylamayla haftaya oynanacak oyun belirlenmiş, bu sırada kendi söylediği oyun çıkan öğrenciler diğer öğrencilere baskı yapınca araştırmacı öğrencileri uyarmış ve bunun sadece oyunu belirleme süreci olduğunu hatırlatmıştır. Haftaya oynanması için eşleştirme oyunu seçilmiştir.

4.2.7.1.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta öğrencilerle geçen hafta neler yapıldığı ve hafta içinde hangi oyunların oynandığını konuşulmuştur. Öğrenciler hafta içi oynadıkları oyunlarla ilgili bir sorun yaşamadıklarını anlatmışlardır. Bu konuşmalardan sonra öğrencilere hazırlanan video izletilmiştir. Eşleştirme oyunu ile ilgili geçen hafta bazı öğrencilerin daha fazla karta baktığı ya da sıralarını beklemediklerinden bahsedilmiş, araştırmacı bunlarla ilgili geçen hafta da konuştuklarını ve puanları buna göre verdiğini anlatarak öğrencilerin şüphelerini gidermiştir (*Uygulama videosu*, 2.03.2022). Sonrasında öğrencilerden gelecek hafta neler oynamak istedikleri sorulmuştur ve cevapları tahtaya yazılmıştır. Öğrenciler araştırmacıdan farklı oyunlardan örnek vermesini istemiştir. Araştırmacı bilgi tahmin etme oyunu oynayabileceklerini söylemiş, öğrenciler bunun da yazılmasını istemişlerdir. Hangi oyunun oynanacağına karar vermek için oylama yapılmış, en yüksek oyu alan oyun olan bilgi tahmin etme oyununun haftaya oynanması kararı alınmıştır. Bu süreçte bütün öğrencilere söz hakkı verilmiş ve hepsinin cevapları değerlendirilmiştir.

4.2.7.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta geçen hafta neler yapıldığı konuşulmuştur. Öğrencilere hangi oyunları oynadıkları sorulmuş, oyunlarda yaşadıkları sorunların neler olduğundan bahsetmeleri istenmiştir. Özellikle takım oyunlarında kaptanlık yapan ya da öne çıkan öğrencilerin diğer öğrencilere baskı yaptığı ve kurallarda bazı değişiklikler çıkardıklarını söylemişlerdir. Araştırmacı bunun üzerine önceden kuralları belirleyerek bu durumu engelleyebileceklerinden bahsetmiştir. Sonrasında hazırlanan videoyu izletmiştir. Video üzerine, kendi oynadıkları oyunlardan yola çıkarak, konuşulmuştur. Öğrencilere gelecek hafta için hangi oyunu oynamak istedikleri sorulmuş, öğrencilerden alınan cevaplar tahtaya yazılmış ve oyunlar sınıf tarafından oylanmıştır. Öğrencilerin hepsi bu süreçte katılmış ve kendi fikirlerini belirtmişlerdir. Sınıf içinde öğrenciler kendi söylediği oyunun seçilmesi için oylama sırasında oyların değiştirilmesi konusunda baskı yapmaya çalışmıştır (*Uygulama videosu*, 3.03.2022). Araştırmacı bu konuda öğrencileri uyarılmış ve herkesin kendi istediğine göre oy vereceğini belirtmiştir. Haftaya oynamak üzere balon oyunu seçilmiştir.

4.2.7.1.5. 15. haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Sınıf içinde daha önce oynanan oyunlar ve öğrencilerin kendi aralarında oynadıkları oyunlardan yola çıkılarak sohbet edilmiştir. Öğrenciler daha önceki haftalarda konuşulan konulara dikkat etmişler ve bunu kendi durumlarında kullanmışlardır (*Uygulama videoları*, 2.03.2022; 3.03.2022).
- Yapılan oyun seçme ve oylama sürecinde kararlara müdahale etme ve alınan kararlara ilişkin baskı yapmaya çalışma sorunları yaşanmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 5.03.2022).
- Komite tarafından bu durum olumsuz olarak değerlendirilmemiş, zaten bu modülle birlikte bu durumlara müdahale edilmesinin amaçlandığı konuşulmuştur (*Geçerlilik komitesi*, 4.03.2022).
- Birinci ve dördüncü sınıfta daha hareketli oyunlar seçilirken, ikinci ve üçüncü sınıfta masa başında oynanacak oyunlar seçilmiştir (*Uygulama videoları*, 2.03.2022; 3.03.2022).

Uygulama sonrasında alınan kararlar

- Öğrencilerin kendi seçimlerini yapması desteklense de, bu durumun yine de kontrol edilmesi gerektiği tartışılmıştır. Buna neden olarak sınıf içinde kontrolün kaybedilmemesi gerektiği ve öğrencilerin kendileri için bir şey seçerken sert davranılmaması gerektiği sonucuna varılmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 4.03.2022).
- Alan uzmanı ise öğrencilerin geldikleri konumda iletişime açık olsalar bile sınıf üzerinde araştırmacının sadece haftada bir saatlik bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Bu durumda öğrenciler oyunu seçseler de bir haftada bu kararlarının değişebileceği ve bu noktada dikkatli ve değişime açık olunması gerektiği ifade edilmiştir (*Alan uzmanı ile görüşme*, 6.03.2022).

4.2.7.2. 16. hafta (7-11 Mart 2022)

Sınıflarda geçen hafta belirlenen oyunlar daha önce oynanan, değerlendirilen ve onaylanan oyunlar seçilmiştir. Öğrencilerin bu oyunlarda eğlendikleri ve birlikte oynamaktan zevk aldıkları için bunları seçtikleri düşünülmüştür (*Araştırmacı günlüğü*, 4.03. 2022). Araştırmacı tarafından oyunlar için gerekli malzemeler getirilmiş ve ön hazırlıklar yapılmıştır. Tablo 4.18’de bu hafta ilişkin planlama gösterilmektedir.

Tablo 4.18. 16. hafta planı

Amaçlar	Öğrencilerin belirlediği oyunlar için kendi gruplarını belirleyerek oyun başlatmaları ve sürdürebilmeleri.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	Balonlar, karton bardaklar, eşleştirme kartları.
Öğretim Yöntemleri	Oyun oynama.
Öğretim Süreci	Her bir sınıfta farklı bir oyun belirlendiği için geçen hafta hangi oyunun belirlendiği hatırlatılır. Öğrencilerden grupları kendilerinin belirlemeleri istenerek grupları belirleyecek öğrenciler seçilir. Öğrencilerden kendi gruplarının isimlerini belirlemeleri istenir. Sonrasında oyunu başlatma ve sürdürmeleri beklenir. Grup içinde yaşanan anlaşmazlıkları kendilerinin çözmeleri beklenir.
Hedeflenen Davranışlar	Öğrenciler kendi gruplarını oluşturabilirler. Öğrenciler grup içinde iletişimlerini sağlayabilirler. Öğrenciler kazanma ve kaybetme durumlarında uygun tepkiler verebilirler.

4.2.7.2.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta öğrencilere bu hafta ne yapılacağı sorulmuş, öğrenciler oyun oynayacaklarını söylemişler, böylece geçen hafta neler yapıldığını hatırladıklarını dolaylı

yoldan anlatmışlardır. Öncelikle öğrencilere bu haftaki oyunu kendilerinin seçtiği hatırlatılmış, sonrasında öğrencilerden beş kişi seçilerek grup başlarına koyulmuştur. Araştırmacı grupları öğrencilerin belirleyeceğini belirtmiş ve öğrencilere sırasıyla hangi gruba gitmek istediklerini sormuştur. Hem gruptaki öğrenciler hem de grubu seçen öğrenciler karar verme sürecine müdahil olmuşlardır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra gruplara isim vermeleri istenmiş, fikir birliğine varılmayan ve birkaç öğrenci tarafından dayatılan isimler tahtaya yazılmamıştır. Bu süreçte hep birlikte karar alınmasının önemine vurgu yapılmıştır. Oyun sürecinde araştırmacı kimin hani sırada olacağına ya da grup içi dinamiklere karışmamış, sadece balon şişirilemediğinde öğrenciye yardım etmiş, yol göstermiştir. Bu durumda diğer öğrenciler de arkadaşlarına yardım etmek istemişler ve balon şişirmeyi birbirlerine öğretmeye çalışmışlardır (Uygulama videosu, 10.03.2022).

4.2.7.2.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta öğrencilerle geçen hafta neler yapıldığı konuşulmuş ve öğrencilerin çoğu yaptıkları oylamayı ve oyunu belirlemeyi hatırlamışlardır. Araştırmacı bu durumunun öğrencilerin kendi belirledikleri bir şeyin sonucunda istediklerini elde etmeleriyle ilgili olduğunu düşünmüştür (Araştırmacı günlüğü, 9.03.2022). Ayrıca hafta içinde yapılanlardan da bahsedilmiş, arkadaşlarına oyunların kurallarını hatırlattıklarını anlatmışlardır. Araştırmacı öğrencilere bugün hangi oyunu oynayacaklarını sormuş, eşleşme oyunu oynayacakları cevabını aldıktan sonra sınıf ortamını öğrencilerle birlikte hazırlamaya başlamıştır. Daha sonra öğrencilerden dördü seçilmiş ve kendi gruplarını oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler bütünleştirme öğrencisi ve göçmen öğrencileri kendileri isteyerek seçmişler, gruplara ayrılmadan önce aynı ekip içinde olmak istediklerini söylemişlerdir. Öğrenciler gruplarının isimlerini belirledikten sonra araştırmacı kartları dağıtmış ve oyunu başlatmıştır. Grup içindeki sıralama, sıranın takip edilmesi, kartların açılması gibi durumlara karışmamış, sadece puan verme sırasında çıkan karışıklığa müdahale etmiştir. Öğrencilerin haksızlık yapıldığını düşündükleri durumlarda açıklamalar yaparak puanları vermiştir.

4.2.7.2.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta öğrencilerle hafta içinde neler yaptıkları konuşulmuş ve geçen hafta hangi oyunu oynamaya karar verdikleri sorulmuştur. Öğrencilerden birkaçı araştırmacıya

kendi istedikleri oyunu söylemişler ve diğer arkadaşları bu durumda onları uyarmıştır. Tahmin oyunu oynayacaklarını hatırlattıktan sonra öğrencilere gruplarını nasıl ayırmak istedikleri sorulmuştur. Öğrenciler kızlar-erkekler olarak gruba ayrılmışlardır. Araştırmacı öğrencilere cevap yazacakları kağıtları dağıtmış ve grup içinde yazman belirlemelerini, soruyu kimin cevaplayacağını kendi içlerinde seçmelerini istemiştir. Turlar oynanırken kızlar grubundan kimin cevaplayacağı konusunda sorunlar yaşanmış, araştırmacı bu durumda sırayla cevaplayabileceklerini söyleyerek öneri getirmiştir. Sonraki uygulamalarda erkek grubu arasında verilen cevapların değiştirildiği konusunda bir tartışma yaşanmış, araştırmacı buna müdahale ederek öğrencileri uyarmıştır. İki grup arasında en çok bilen kim olduğu ya da gruplar içinde bazılarının bilemediği gibi problemler çıkmaya başlayınca araştırmacı duruma müdahale etmiş, arkadaşlarına böyle bir şey söyleyemeyeceklerini anlatmıştır. Neden rahatsız oldukları sorularak sorunlarına başka bir yaklaşım geliştirilmeye çalışılmıştır. Fakat sorunlarının genel olarak kız-erkek olarak ayrılmalara ve bu nedenle grup içindeki sayılarının fazla olmasına dayandığı görülmüştür (*Uygulama videosu*, 9.03.2022).

4.2.7.2.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta araştırmacı geçen hafta neler yaptıkları üzerine konuşarak derse giriş yapmış ve hangi oyunu seçtiklerini sormuştur. Öğrenciler balon oyununu seçtiklerini söylemişler, araştırmacı öğrencilerin yardımıyla sınıf düzenini uygun hale getirdikten sonra dört öğrenciyi seçerek gruplarını oluşturmalarını istemiştir. Öğrenciler kendi grup isimlerini belirledikten sonra oyuna başlamışlardır. Kendi aralarında arkadaşlarına tezahürat etmişler, birbirlerini engellememişlerdir. Bazı durumlarda kimin kazandığını öğrenciler kendileri söylemişlerdir. Grup içinde sıraya uymama, önce çıkmaya çalışma ya da balonu önceden şişirmeye çalışma gibi durumlarla karşılaşıldığında öğrenciler kendi arkadaşlarını uyarmışlar, araştırmacıya şikâyet etmemişlerdir. Araştırmacının puan verme sürecini takip etmişler ve hangi grubun önde olduğunu, kaç puan fark olduğunu hesaplamışlardır (*Uygulama videosu*, 10.03.2022).

4.2.7.2.5. 16. haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Bu hafta öğrencilere daha fazla özgürlük tanınmış ve oyunu sürdürme becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin grup oluşturma sürecinde olumsuz anlamda bir ayırım gözetmedikleri gözlemlenmiştir (*Uygulama videoları*, 9.03.2022; 10.03.2022).
- Grup sayısı azaldığında ve grup içinde öğrencilerin sayısı arttığında daha önce yaşanmayan sorunlar yaşanmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 11.03.2022).
- Bu durum komiteyle paylaşıldığında daha önceki gibi daha çok grupta oyunların devam ettirilmesinin daha etkili olacağının düşünüldüğü paylaşılmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 11.03.2022).
- Öğrenciler kendi aralarında yaşanan problemleri konuşarak veya birbirlerini uyararak çözmeye çalışmışlar, araştırmacıya bu konuda şikâyetlerini yansıtmamışlardır (*Uygulama videoları*, 9.03.2022; 10.03.2022).
- Öğrenciler puan verme ve oyunu yürütme sürecine daha fazla dahil olmuşlar, bu konudaki fikirlerini araştırmacıyla rahat bir şekilde paylaşmışlardır (*Araştırmacı günlüğü*, 11.03.2022).

Uygulama sonrasında alınan kararlar

- Oyun bitirme davranışının gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin oyun sonunda kazananı ve kaybedeni belirlemesi yoluyla gerçekleştirilebileceği kararı alınmıştır (*Alan uzmanı ile görüşme*, 14.03.2022)
- Daha öncesinde araştırmacı kendisi de alkışlayarak öğrencilerin davranışını gerçekleştirmelerini sağlamaya çalışırken, bu hafta doğrudan bir yönergeyle bunun gerekliliğini vurgulamıştır (*Geçerlilik komitesi*, 11.03.2022). Böylece oyun bitirme sırasında arkadaşlarını tebrik etmeleri ve başarılıları belirleme davranışlarını gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 14.03.2022).

4.2.7.3. 17. hafta (14-18 Mart 2022)

Araştırmacı bu hafta oyunun sonlandırılmasını hedefleyerek yine oyun oynatmış fakat grup içinde en iyi yapan arkadaşlarının grup tarafından belirlenmesini istemiştir. Ayrıca oyun sonunda arkadaşlarını alkışlamalarını ve tebrik etmelerini özellikle istemiştir

(*Uygulama videoları*, 16.03.2022; 17.03.2022). Sınıfa bu hafta diğer haftalardan farklı olarak top oyunları getirilmiştir. Böylece öğrencilerin sıkılmaları ve oyunlara alışmaları engellenmeye çalışılmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 16.03.2022). Bu oyunlar için alan uzmanından onay alınmış, öğrencilere uygun olduğu üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Bu haftaya ilişkin planlama Tablo 4.19’da gösterilmektedir.

Tablo 4.19. 17. hafta planı

Amaçlar	Öğrencilerin oyun bitirme davranışlarını gerçekleştirebilmesi ve kazanma ve kaybetme durumlarına uygun tepkiler verebilmesi.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	Küçük plastik toplar, 24 bardak.
Öğretim Yöntemleri	Oyun oynama.
Öğretim Süreci	Öğrenciler dörderli gruplara ayrılarak her bir ruptan birer kişi sınıf düzenini değiştirmek için seçilir. Oyun alanı oluşturulduktan sonra bardaklar sıraların sonlarına koyulur ve topların birer kere sektirilmesiyle bardağın içine sokulması gerektiği anlatılır. Öğrenciler grup içi sıralarını ve gruplarının isimlerini kendileri belirlerler. Her bir öğrenciye bir dakika süre tanınarak süre sonunda bardakta bulunan top kadar çarpı atılır. Oyun sonunda birinci grup belirlenerek alkışlanır. Ayrıca öğrencilerin kendi gruplarında en iyi oynayan kişiye de karar vermeleri istenir.
Hedeflenen Davranışlar	Öğrencilerin kendi gruplarının içindeki dinamikleri düzenlemesi. Öğrencilerin oyun içinde fikirlerini dile getirebilmesi. Öğrencilerin oyun sonunda kazanma ve kaybetme durumlarına uygun tepkiler vermesi.

4.2.7.3.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta öğrencilerle geçen hafta oynanan oyun üzerine konuşulmuştur. Öğrenciler oyunu sevdiklerini, artık balon şişirdiklerini anlatmışlardır. Bu hafta sınıfa öğretmen de gelmiş, öğrenciler parmak kaldırırken ve konuşurken kendi öğretmenlerine bakmışlardır. Araştırmacı öğrencilerin dikkatini yeniden kendi üzerine çektikten sonra o gün oynanacak olan oyunu anlatmış ve sınıf ortamını hazırlamıştır. Daha sonra öğrencileri gruplara ayırmış, gruplarına isim vermelerini istemiştir. Öğrencilerden bazıları bu süreçte öğretmene kendilerinin başka grupta olmak istedikleri ya da gruplarına başka isim vermek istedikleri konusunda şikâyetlerde bulunmuşlar, öğretmen sınıfta araştırmacının olduğunu söyleyerek öğrencileri araştırmacıya yönlendirmiştir. Oyun sırasında öğrenciler kendi sıralarını ve malzemelerini kontrol etmişlerdir. Oyunu nasıl oynayacaklarına ilişkin arkadaşlarına taktik vermişler ve kazanmak için neler yapmaları gerektiğini anlatmışlardır (*Uygulama videosu*, 17.03.2022). Oyun sonunda grup olarak sıralamalar belirlenmiş, sonrasında her bir grubun kendi aralarında birinci, ikinci ve

üçüncü olan öğrencileri belirlenmesi istenmiştir. Bu öğrencilerin ismi tahtaya yazılmış ve diğer arkadaşları tarafından alkışlanmışlardır.

4.2.7.3.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta öğrencilerle geçen hafta neler yapıldığı ve gruplarından memnun olup olmadıkları sorulmuş, öğrencilerden cevaplar alındıktan sonra oynanacak olan oyun anlatılmıştır. Araştırmacı sınıf ortamını hazırladıktan sonra öğrencileri gruplara ayırmış ve gruplarına isim vermelerini istemiştir. Öğrenciler kendi aralarında toplu bir şekilde karar alarak isimleri belirlemişlerdir. Gruplara ayırma sürecinde öğrenciler tarafından itirazlar gelmemiştir, isim belirleme sürecinde ise kendi aralarında tartışarak isimleri belirlemişler, bu konuda gruptaki herkes fikrini ifade etmiştir. Oyun sırasında öğrenciler kendi sıralarını takip etmişler, bu sırada problem çıkaran arkadaşlarını uyarılmışlardır (Uygulama videosu, 16.03.2022). Oyun sonunda tahtadan yardım alınarak grup sıralamaları yapılmış, sonrasında öğrencilerden kendi gruplarındaki birinci, ikinci ve üçüncüleri belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin söylediği isimler tahtaya yazılmıştır ve sınıf olarak alkışlanmıştır.

4.2.7.3.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta öğrencilerle geçen hafta yapılanlar üzerine konuşulmuş ve onlara göre neden oyun sırasında bu kadar problem çıktığı sorgulanmıştır. Öğrenciler kendi aralarında anlaşılmadıklarını, oyunda herkesin konuşmak istediğini ve bazı öğrencilerin kendi istediklerini yaptığını anlatmışlardır. Araştırmacı bu duruma kendi aralarında konuşarak, istedikleri zaman oyunu durdurup yeniden başlayarak ve sıra almayı kullanarak müdahale edebileceklerini belirtmiştir. Oynanacak olan oyun tanıtıldıktan sonra sınıf düzenlenmiş ve öğrenciler araştırmacı tarafından gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerin grupları için isim belirlemeleri istenmiş, belirlenen isimler araştırmacı tarafından tahtaya yazılmıştır. Oyunun sonunda öğrenciler tahtadaki puanlamalara bakarak gruplarda sıralamayı öğrenmişler, sonrasında araştırmacı kendi grupları içinde birinci, ikinci ve üçüncüleri belirlemelerini istemiş ve bunları da tahtaya yazmıştır. Öğrenciler arkadaşlarını tebrik etmişler ve sınıfça alkışlamışlardır. Seçimler sırasında bazı öğrenciler itiraz etmiş, arkadaşları onlara neden seçtiklerini açıklamışlardır (Uygulama videosu, 16.03.2022).

4.2.7.3.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta öğrencilere geçen hafta ne oynandığı konuşulmuş sonrasında öğrencilere bu hafta oynanacak oyun tanıtılmıştır. Araştırmacı önce sınıfı oyun için düzenlemiş, öğrencileri gruplara ayırmıştır. Öğrenciler kendi aralarında karar vererek gruplarını isimlendirmişlerdir. İsimlerin belirlenmesi sırasında bazı öğrenciler kendi istediklerini kabul ettirmeye çalışmışlar fakat gruptaki öğrenciler konuşarak toplu bir karar alacaklarını anlatmışlardır. Oyun sırasında öğrenciler kendi sıralarını takip etmişler, kazanmaları için birbirlerini desteklemişlerdir. Sırası gelen öğrenciye taktikler vermişler ve tezahürat etmişlerdir. Bu duruma örnek olarak sırası gelen arkadaşlarına ‘hadi yapabilirsin’, ‘bak tam ortaya at’, ‘en uca atmaya çalış’ diyerek yanlarında olmaları gösterilebilir. Ayrıca arkadaşlarını desteklemek için kaçan toplarını toplamışlar ve hızla oynayan arkadaşlarına getirmişlerdir (*Uygulama videosu*, 17.03.2022). Diğer gruptaki öğrencilere bir şeyler söylememişler ve onları engellememişlerdir. Araştırmacı bu sırada öğrencilere müdahale etmemiş, sadece puanları yazmıştır. Öğrenciler oyun sonunda puanlara bakarak grupların sıralamasını belirlemişler, grup içindeki sıralamayı öğrencilerin belirlemesi istenmiştir. Belirlenen öğrenciler tahtaya yazılmış ve belirlenen öğrenciler arkadaşları tarafından alkışlanmıştır (*Uygulama videosu*, 17.03.2022). Öğrencilerin belirlenmesi sürecinde bazı öğrenciler kendileri seçilmediği için tepki göstermişler, arkadaşları onlara neden seçtiklerini anlatarak onları sakinleştirmişlerdir.

4.2.7.3.5. 17. haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Öğrencilerle birlikte bu modülde oyun oynamaya ağırlık verilmiş, son hafta oyun sonlandırma çalışılmıştır. Öğrencilerin oyunu sürdürme ve grup oluşturma süreçlerinde daha sakin davrandıkları ve birbirlerini destekledikleri görülmüştür (*Uygulama videoları*, 16.03.2022; 17.03.2022).
- Yapılan toplantıda öğrencilerde bu anlamda gelişmeler yaşandığı, bu anlamda birbirleriyle iletişimlerinin arttığı vurgulanmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 18.03.2022).

- Oyun oynama sürecinde sorun yaşanmamış, oyun sonunda öğrenciler seçimlerini kendi aralarında yapabilmışlardır (*Uygulama videoları*, 16.03.2022; 17.03.2022).
- Süreçte itirazlar yapılsa da araştırmacının müdahalesine gerek kalmadan kendi aralarında bu itirazlara ilişkin açıklamalar yapabilmışlardır. Bu anlamda modülün başarıya ulaştığı söylenebilir (*Geçerlilik komitesi*, 18.03.2022).

Uygulama sonunda alınan kararlar

- Modül sonunda hedeflenen amaçlar gerçekleştirilmiş, öğrenciler kendi aralarında bir oyun seçebilmişler, devam ettirebilmişler ve oyunu kendi aralarında yaşanan sorunları çözerek bitirebilmişlerdir (*Geçerlilik komitesi*, 18.03.2022).
- Burada sadece oyun oynayabilme davranışının, üç alt bileşeninin gerçekleştirilmesi hedeflense de, programın bu zamana kadar hedeflenen bütün davranışları bir arada kullanılmış, ayrıca bir sonraki modül olan Anlaşmazlıklarla Baş Etme modülüne ilişkin davranışlar da gerçekleştirilmiştir (*Geçerlilik komitesi*, 18.03.2022)
- Geçerlilik komitesi ve alan uzmanıyla yapılan toplantılar sonucunda bu zamana kadar uygulanan modüllerde gerçek anlaşmazlıklarla karşılaşıldığı ve bunlara çözüm yolu üretildiği paylaşılmıştır. Bu nedenle diğer modülde öğrencilerin kendi senaryolarını oluşturup, bunlara çözümler bularak canlandırmaları kararlaştırılmıştır (*Alan uzmanı ile görüşme*, 20.03.2022; *Geçerlilik komitesi*, 18.03.2022)

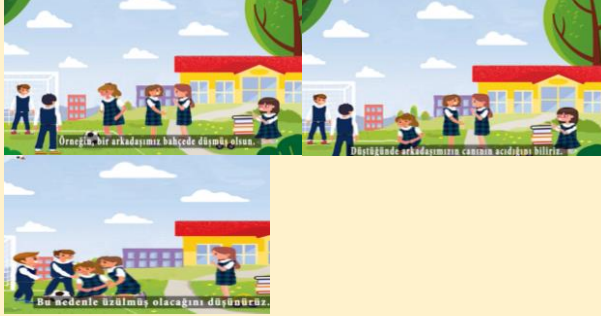
4.2.8. Anlaşmazlıklarla baş etme modülü (21 Mart-8 Nisan 2022)

4.2.8.1. 18. hafta (21-25 Mart 2022)

Bu hafta uygulanan programın son modülü olan Anlaşmazlıklarla Baş Etme'ye giriş yapılmıştır. Geçen haftalarda oyunlarda ve sınıf içinde yaşanan problemlere getirilen iletişim kurma, soru sorma ve empati gibi beceriler toplanarak bu modülle öğrencilerin daha etkin bir şekilde uygulaması amaçlanmıştır. Öğrencilere hazırlanan video izletilmiş

ve video üzerinden kendi hayatlarından örnekler vermeleri istenmiştir. Bu haftaya ilişkin planlama Tablo 4.20’de gösterilmektedir.

Tablo 4.20. 18. hafta planı

Amaçlar	Öğrencilerin yaşadıkları anlaşmazlıkları anlayabilmeleri ve bunlara ilişkin çözüm yolları geliştirebilmeleri.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	Video. 
Öğretim Yöntemleri	Video ile öğretim, soru-cevap, tartışma.
Öğretim Süreci	Öğrencilere en son hangi anlaşmazlıkları yaşadıkları sorularak cevapları alınır. Yaşadıkları anlaşmazlıkları nasıl çözdükleri sorularak, diğer arkadaşlarına ‘siz olsaydınız ne yapardınız?’ gibi sorular sorularak bütün sınıf tartışmaya katılır. Sonrasında video izletilir ve üzerine konuşulur.
Hedeflenen Davranışlar	Öğrencilerin kendi yaşamlarından örnekler vererek iletişime girmesi. Diğer arkadaşlarının yaşadığı durumlara çözüm getirmesi. Anlaşmazlık durumlarını yaşadıkları bütün çevreye genellemeleri.

4.2.8.1.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta öğrencilerle geçen hafta neler yapıldığı konuşulmuş, hangi oyunları oynadıkları ve neler yaşadıkları sorulmuştur. Daha sonra öğrencilerle anlaşmazlığın ne olduğu verilen örneklerle konuşulmuş ve yeni bir modüle girildiği paylaşılarak video izletilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin yaşadıkları anlaşmazlıkları tanımlarının önemli olduğunu düşünerek kendi hayatlarından örnekler vermelerini istemiştir. Öğrenciler parmak kaldırarak kendi düşüncelerini anlatmak istemişler ve araştırmacı her birine söz vererek yaşadıkları anlaşmazlıkları nasıl çözdüklerini de anlatmalarını da istemiştir. Öğrenciler daha çok kendi ailelerinde, ebeveynleri ya da kardeşleriyle yaşadıkları sorunlardan bahsetmişlerdir (*Uygulama videosu*, 24.03.2022. Araştırmacı bu sırada anlaşmazlıklara getirilen çözüm önerilerini tahtaya yazmış ve bu baş etme becerilerini öğrencilerin de görmesini amaçlamıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 24.03.2022). Kendi aralarında yaşadıkları anlaşmazlıklardan ancak araştırmacı sorduğunda bahsetmişlerdir. Araştırmacı yaşananlara nasıl tepki verdiklerini sorduğunda öğrenciler karşılığında ne yaptıklarını anlatmışlar, çözüm bulma açısından bir yaklaşım ortaya koymamışlardır.

Araştırmacı bu durumda çözüme yönelik bir tepki verseler nasıl olacağını sorarak başka bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışmıştır.

4.2.8.1.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta geçen hafta ne gibi oyunların oynandığı ve nasıl problemlerin yaşandığı sorularak derse başlanmıştır. Kızlar bu konuda sadece oynadıkları oyunlardan bahsederken, erkekler yeni gelen öğrenci ve göçmen öğrenci ile yaşanan problemlerden ve nasıl çözdüklerinden bahsetmişlerdir. Bu sırada yeni gelen öğrenci ve göçmen öğrenci de şikâyetlerini belirtmiş ve diğer öğrencilerden açıklama beklemişlerdir (*Uygulama videosu*, 23.03.2022). Araştırmacı burada anlaşmazlıklardan bahsetmiş ve sonrasında öğrencilere videoyu izletmiştir. Video izlendikten sonra en son nasıl bir anlaşmazlık yaşadıkları sorulmuş ve kendilerinin bunu çözmek için ne yaptıkları sorulmuştur. Araştırmacı öğrencilerin verdiği cevapları tahtaya yazmıştır, bu cevap vermeyen diğer öğrencilerin de kendi yaşamlarından örnek vermelerini teşvik etmiştir. Bu sınıfta da daha çok aile içinde yaşananlardan bahsedilmiş, araştırmacının sınıf içinde yaşananlar için örnekler vermesi gerekmiştir. Öğrenciler daha sık iletişim kurmaya yönlendirilmiştir. Örnek senaryolar sunularak, böyle yapsan nasıl olurdu gibi, farklı yaklaşımlarla karşıdaki insanın tepkisinin de değişebileceğini görmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Verilen örneklerde şiddetten bahsedildiğinde araştırmacı çok fazla müdahil olmadan iletişim yolunun değiştirilebileceğinden bahsetmiştir.

4.2.8.1.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta öğrenciler sınıfa bahçede kavga ederek girmişler, hatta bu nedenle derse daha geç başlamışlardır. Araştırmacı bu durumda doğrudan derse giriş yaparak yeni bir konuya geçtiklerini anlatmış ve videoyu izletmiştir. Video izlendikten sonra bahçede yaşanan olay hakkında konuşulmaya başlanmıştır. Öncelikle olay her iki taraftan da dinlenilmiş, kavgada taraf tutan ve karışan öğrencilere de söz verilmiştir. Böylece bütün sınıf iletişime katılmış ve kendilerine göre hatalı olan davranışları belirtmişlerdir. Bu sırada bütün öğrencilerin birbirini dinlemesine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin anlattıklarına ve kendilerini ifade ediş biçimlerine müdahale edilmemiş, sadece birbirlerini suçlayıcı ve hakaret eden bir boyuta ulaştığında araştırmacı uyarıda bulunmuştur. Bunların yanında araştırmacı aralarındaki problemleri nasıl çözebileceklerini sormuş ve öğrencilerden alınan cevapları tahtaya yazmıştır. Sonrasında

kavga eden taraflara bu önerilerin uygulanırsa nasıl etki edeceği sorulmuş ve farklı yaklaşımları arkadaşlarıyla birlikte değerlendirmeleri istenmiştir. Bu sırada öğrenciler arasında birbirine vurma ve itirme yoluyla şiddet olayı da yaşanmış araştırmacı özellikle bunun yapılmaması gerektiğini vurgulayarak, böyle bir anlaşmazlık durumunda getirilen önerilerin uygulanabileceği anlatılmıştır.

4.2.8.1.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta öğrencilerle hafta içinde neler yaptıkları ve nasıl oyunlar oynadıkları konuşulmuştur. Daha sonra araştırmacı yeni bir konuya geçtiklerini söyleyerek videoyu izletmiştir. Öğrenciler videoyu izledikten sonra araştırmacı kendilerinin en son ne gibi anlaşmazlıklar yaşadıklarını ve bunu nasıl çözdüklerini sormuştur. Öğrencilerin anlattığı çözüm yollarını tahtaya yazmış ve bunları anlaşmazlıklarla baş etmede kullanabileceklerini anlatmıştır. Öğrenciler daha çok ailelerinden örnek vermişler, bu durumda araştırmacı daha önce oyunlarda yaşanan ya da kendilerinin anlattığı sınıf içi problemleri hatırlatarak nasıl çözdüklerini sormuştur. Öğrencilerin hepsine söz hakkı tanınmış ve kendilerini ifade etme konusunda destek olunmuştur.

4.2.8.1.5. 18. haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Öğrencilerin kendi yaşamlarından yola çıkılarak verilen örnekler ve baş etme yolları tartışılmıştır. Bu anlamda araştırmacı kendisine sınıf içinde sunulan fırsatları değerlendirmiş ve gözlemlediği sorunları da ortaya koyarak öğrencilere anlaşmazlıkların ne olduğunu kavratmaya çalışmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 25.03.2022).
- Öğrenciler anlaşmazlığı aile içinde yaşanan bir sorun olarak görmüşler ve örneklerini hep aynı durumlar üzerinden vermişlerdir. Bu durumda araştırmacı yönlendirme yapmış ve kendisi sınıf içinden örnekler sunmuştur (*Uygulama videoları*, 23.03.2022; 24.03.2022).
- Şiddetle başa çıkma konusunda bu hafta yaşanan olay sonucu alan uzmanına danışılmış ve bu duruma doğrudan müdahale edilemeyeceği,

ancak sözel uyaranlar verilebileceği sonucuna varılmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 25.03.2022).

- Öğrenciler kendi cevapları tahtaya yazıldığında ve bunu gördüklerinde derse katılma ve kendini ifade etme istekleri artmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 25.03.2022).

Uygulama sonrasında alınan kararlar

- Haftaya yapılacak etkinlik için kullanılacak resimler ve konular komite ile konuşulmuş ve gerekli değişiklikler yapılarak senaryo yazımı için resimler hazırlanmıştır (*Geçerlilik komitesi*, 25.03.2022).
- Bu resimler daha önce Empati modülünde kullanılan resimlere benzerdir. Orada birçok duygu resmedilirken, burada sadece anlaşmazlıklara yer verilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin daha önceki senaryo oluşturma çalışmasına benzer bir yapı kullanılmış, sadece anlaşmazlık konusunda ne düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır (*Alan uzmanı ile görüşme*, 24.03.2022).

4.2.8.2. 19. hafta (28 Mart-1 Nisan 2022)

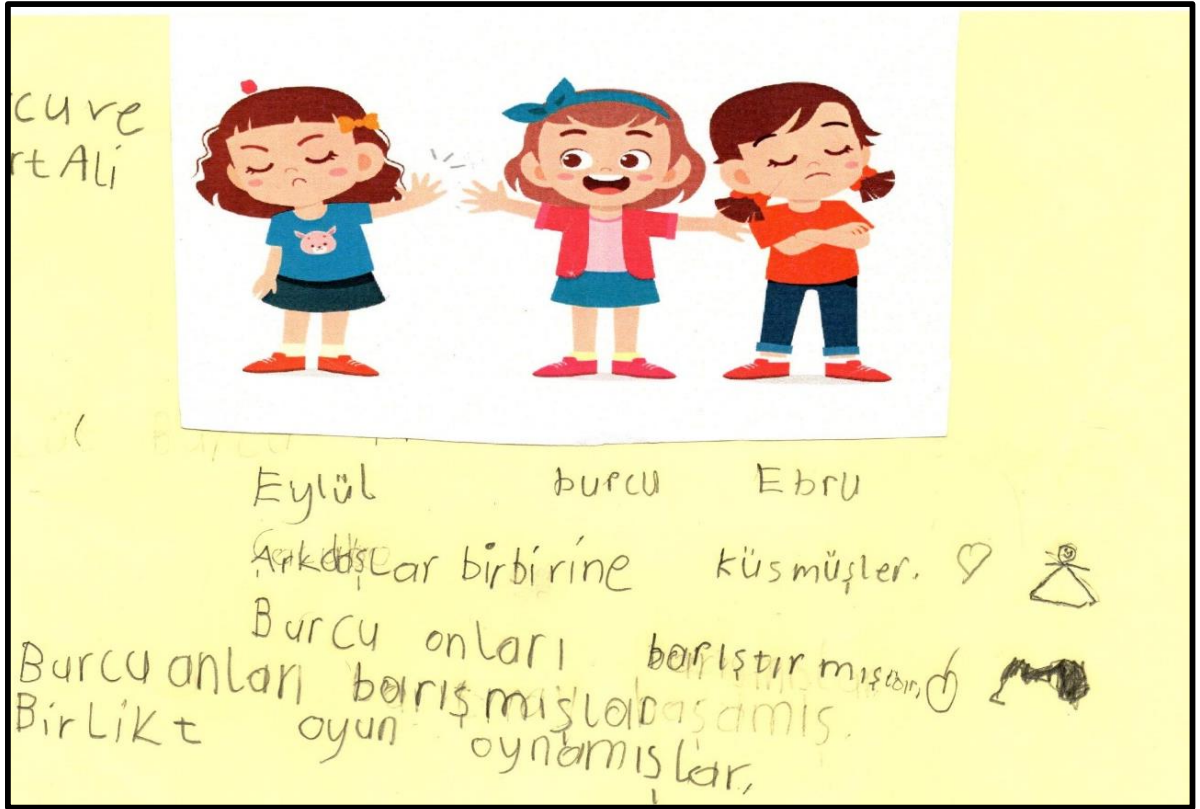
Bu hafta kullanılacak resimler daha önceki haftalarda kullanılan resimlerle paralellik göstermektedir. Bu şekilde öğrencilerin programa ve kullanılan materyale aşinalık kazanması ve farklı bakış açıları geliştirmesi amaçlanmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 1.04.2022). Materyaller sınıfa gelmeden önce hazırlanmış ve öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencileri ve öğretmenleri hazırlamak için haftaya son ders olacağı bu haftadan hatırlatılmıştır. Tablo 4.21’de bu haftaya ilişkin planlama gösterilmektedir.

Tablo 4.21. 19. hafta planı

Amaçlar	Öğrencilerin verilen resimlerde yaşanan anlaşmazlıkları tespit edebilmeleri ve unlara ilişkin çözüm yolları geliştirerek senaryo yazmaları.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	Renkli kâğıtlar, resimler, kalemler.
Öğretim Yöntemleri	Senaryo oluşturma.
Öğretim Süreci	Öğrencilere geçen hafta neler konuşulduğu sorularak yaşanan anlaşmazlıkların nasıl çözüldüğü hatırlatılmıştır. Resimler öğrencilere gösterilerek kısaca tanıtılır. Öğrenciler ikiye bölünmüş gruplara ayrılarak resimler ve renkli kâğıtlar dağıtılır. Senaryo yazımı için tahtaya aşamalar yazılır. Öğrenciler senaryoları yazdıktan sonra haftaya dağıtılmak üzere toplanır.
Hedeflenen Davranışlar	Öğrencilerin iş birliği içinde çalışabilmesi. Anlaşmazlığı belirleyerek çözüm önerileri getirebilmesi. Düşüncelerini düzenleyerek aktarabilmesi.

4.2.8.2.1. Birinci sınıf uygulaması

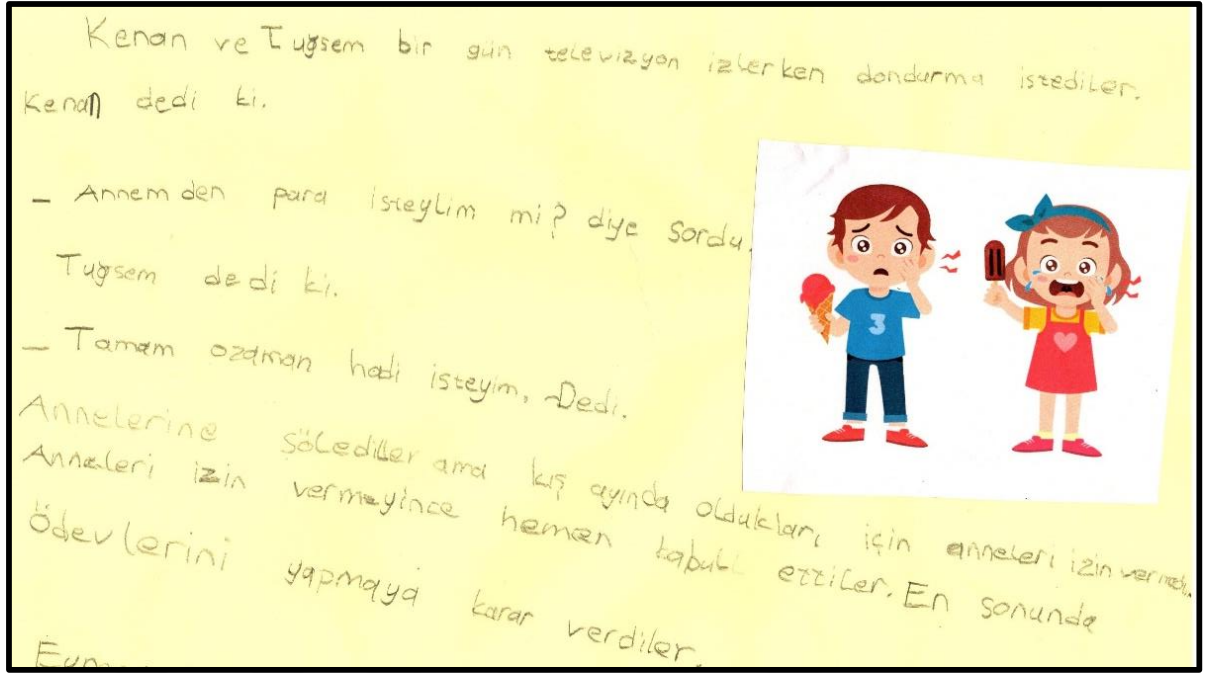
Birinci sınıfta geçen hafta ne konuşulduğu sorularak derse başlanmıştır. Öğrenciler bu soruya doğru bir şekilde cevap vermişler, geçen hafta tahtaya yazdıklarını hatırlamışlardır. Araştırmacı bu hafta senaryo yazacaklarını ve haftaya bunu canlandıracaklarını anlatmıştır. Sonrasında öğrencilere resimleri göstererek bu resimlerde bazı anlaşmazlıklar yaşandığını söylemiş ve kendilerinin buna nasıl çözüm getireceğini yazmalarını istemiştir. Senaryoyu nasıl yazacaklarını anlatmış, kim, nerede, neden, sonra ne yapacak gibi sorulara cevap aradıklarını belirtmiştir. Kendisi resimlerden birini alarak senaryo örneği anlatmıştır. Öğrencilerin yerlerini değiştirmiş ve her yan yana oturttuğu öğrenciden bir senaryo yazmalarını istemiştir. Araştırmacı öğrencilerin yazdıklarını kontrol etmiş, zorlandıkları yerlerde destek olmuş ve sorularını cevaplamıştır. Fakat senaryonun konusuna ve anlaşmazlığın nasıl çözüleceğine müdahale etmemiştir (Uygulama videosu, 31.03.2022). Anlaşmazlığı çözmek istemeyen ve yazdıkları şekilde bırakmak isteyenlere de izin vermiştir. Daha sonra senaryoları haftaya dağıtmak üzere toplamıştır.



Görsel 4.16. Anlaşmazlıklarla Baş Etme modülü örnek etkinlik (Birinci sınıf)

4.2.8.2.2. İkinci sınıf uygulaması

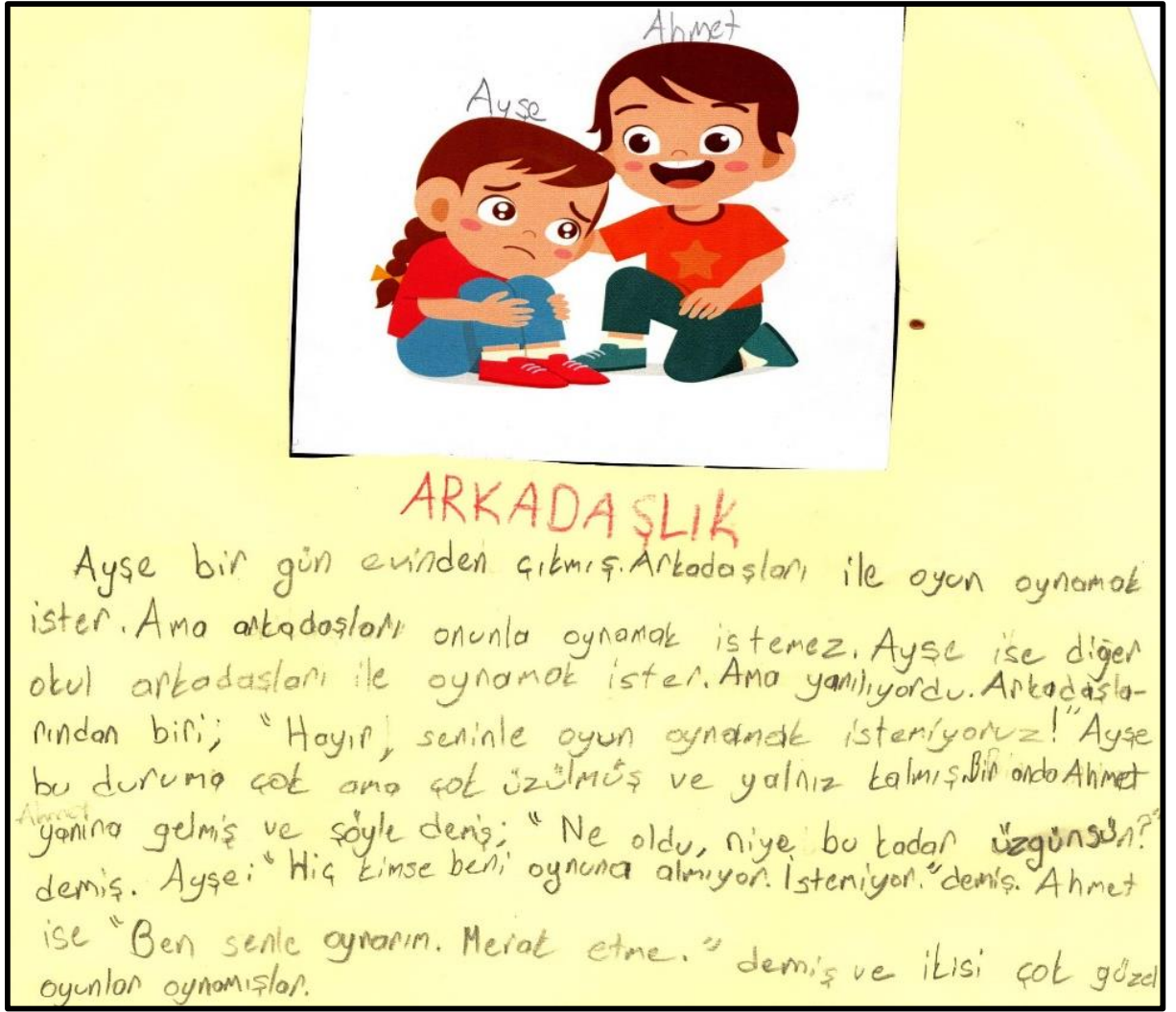
İkinci sınıfta araştırmacı geçen hafta neler yaptıklarını sorarak derse başlamıştır. Öğrenciler geçen hafta tahtaya yazı yazıldığını hatırlamışlardır. Araştırmacı bunun anlaşmazlıklar üzerine yazıldığını, konuştuklarını anlatmıştır. Sonrasında belirlenen resimler ve kâğıtlar öğrencilere dağıtılmış ve ikili gruplar halinde senaryo yazacaklarını söylemiştir. Öğrencilere senaryonun nasıl yazılacağı ve nelere dikkat edecekleri anlatmış, bunları tahtaya da yazarak öğrencilerin oradan da yardım alabilmesini sağlamıştır. Daha sonra bu senaryoyu canlandıracaklarını söylemiştir. Öğrenciler kendi aralarında konuşarak senaryolarını yazmışlar, zorlandıkları ya da devam ettiremedikleri yerlerde araştırmacıdan yardım istemişlerdir. Araştırmacı sorular sorarak öğrencileri yönlendirmeye çalışmıştır. Bütünleştirme öğrencisi ile birlikte senaryo yazılmış, onun fikirleri kâğıda geçirilmiş ve onun oluşturduğu olay örgüsü değiştirilmemiştir.



Görsel 4.17. Anlaşmazlıklar Baş Etme modülü örnek etkinlik (İkinci sınıf)

4.2.8.2.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta öğrencilerle geçen hafta üzerine konuşulduktan sonra bu hafta senaryo yazılacağı söylenmiş ve resimler gösterilmiştir. Sonraki hafta bu senaryoların canlandırılacağından bahsedildikten sonra öğrenciler ikiye ayrılmış, resimler ve kâğıtlar dağıtılmıştır. Öğrencilerle senaryonun nasıl yazılacağı konuşulmuş, hangi soruların cevaplanacağı tahtaya yazılmış, bu şekilde öğrencilere ipucu sağlanmıştır. Araştırmacı senaryo yazıldığı sırada öğrencilerin yazdıklarını incelemiş, sorularını cevaplamıştır. Öğrenciler ilk başta nasıl yazacaklarını anlamamışlar, araştırmacı bu konuda örnekler vererek öğrencilere destek olmuştur (Uygulama videosu, 30.03.2022). Bu anlamda diğer haftalara göre daha fazla ipucu ve desteğe ihtiyaç duymuşlardır. Öğrenciler senaryolarında bir anlaşmazlığa yer vermişler ve bunu nasıl çözdüklerini de yazmışlardır. Hem ailelerinde hem de okulda yaşanan anlaşmazlıkları senaryolarında anlatmışlardır.

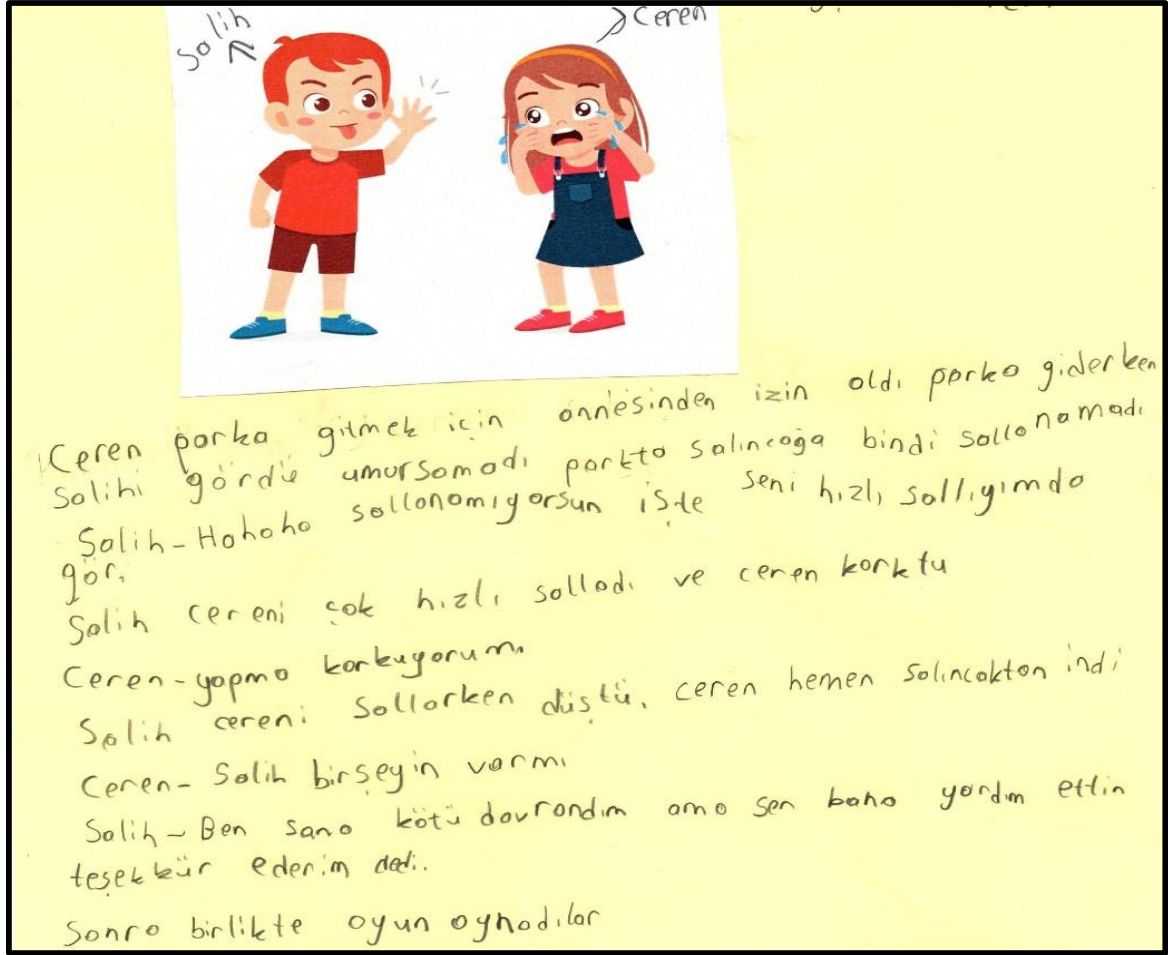


Görsel 4.18. Anlaşmazlıklarla Baş Etme modülü örnek etkinlik (Üçüncü sınıf)

4.2.8.2.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta geçen hafta neler konuşulduğu sorulmuş ve yaşanan anlaşmazlıklara ilişkin çözümlerden yeniden bahsedilmiştir. Daha sonra öğrencilere senaryo yazacakları ve bu senaryoları haftaya canlandıracakları anlatılmıştır. Sınıfa yeni bir öğrenci gelmiş, araştırmacı öğrenciyle tanıştıktan sonra sınıf içinde sorduğu soruları ona da yönlendirmiştir (Uygulama videosu, 31.03.2022). Senaryo için belirlenen resimler öğrencilere gösterilmiş, sonrasında senaryonun nasıl yazılacağı üzerine konuşulmuştur. Senaryolarda hangi soruların cevaplanacağından bahsedilmiş ve bu sorular tahtaya yazılarak öğrencilere ipucu sağlanmıştır. Öğrenciler senaryoyu yazarken kimin ne kadar payı olacağı konusunda tartışmalar yaşanmış, araştırmacı kendi aralarındaki iletişime destek olarak anlaşmazlığı çözmeye çalışmıştır. Araştırmacı senaryolara, konulara ya da

kimin yer alacağına karışmamış, sadece öğrencilerin yazım sırasında sordukları sorulara cevap vermiştir. Yazılan senaryolar haftaya tekrar dağıtılmak üzere toplanmıştır.



Görsel 4.19. Anlaşmazlıklarla Baş Etme modülü etkinlik örneği (Dördüncü sınıf)

4.2.8.2.5. 19. haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Öğrenciler senaryo yazarken daha fazla ipucuna ihtiyaç duymuşlar, araştırmacıya daha fazla soru sormuşlardır (Uygulama videoları, 30.03.2022; 31.03.2022)..
- Araştırmacı bir hafta sonra çalışmanın biteceğini söylediğinde öğrenciler üzülmüşler ve daha devam etmek istediklerini söylemişlerdir. Yapılan toplantıda bunun beklenen sonuçlardan biri olduğu paylaşılmış,

öğrencilerin oyun anlamında desteklenemeye ihtiyaç duydukları konuşulmuştur (*Geçerlilik komitesi*, 1.04.2022).

- Öğrencilerin yazdıkları senaryolarda hem ailelerinde hem de okulda yaşanan anlaşmazlıkları yazmışlar, bunları çözüme ulaştırma yollarına da senaryo sonunda yer vermişlerdir (*Yazılan senaryolar*).

Uygulama sonrasında alınan kararlar

- Öğrenciler yazdıkları senaryolarda çatışmalara ve çözüm yollarına yer vermişlerdir. Cümle yapılarının ve ifadelerin tamamlanmaması öğrencilerin bu çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulduğunu düşündürmüştür (*Geçerlilik komitesi*, 1.04.2022).
- Gelecek hafta uygulanacak olan canlandırmalar sırasında öğrencilerin seçimlerine karışılmaması gerektiği kararı alınmıştır. Bu şekilde öğrencilerin tercihlerinin de tespit edilebileceği düşünülmüştür (*Alan uzmanı ile görüşme*, 4.04.2022).

4.2.8.3. 20. hafta (4-8 Nisan 2022)

Bu hafta programın son haftası olarak hem öğrencilerle vedalaşılmış hem de yapılan dergiler sınıfa bırakılmıştır. Ayrıca verilen yıldızlarla öğrencilere hediyeler verilmiştir. Öğrencilere sosyometri uygulanarak programın sonuçları değerlendirilmiştir. Anlaşmazlıklarla Baş Etme modülünün son çalışması olarak öğrencilerle yazılan senaryolar canlandırılmıştır. Bu haftaya ilişkin planlama Tablo 4.22’de gösterilmektedir.

Tablo 4.22. 20. hafta planı

Amaçlar	Yazılan senaryolara ilişkin canlandırmaların yapılması.
Süre	40 dakika
Kullanılan Materyaller	Yazılan senaryolar, sınıf içindeki eşyalar.
Öğretim Yöntemleri	Rol oynama.
Öğretim Süreci	Öğrencilere geçen hafta ne yapıldığı ve bu hafta neler yapılacağı sorularak derse başlanır. Öğrencilerden gönüllü olanlar canlandırma için sınıf önüne gelirler. Eğer kimse gönüllü olmazsa araştırmacı model olur. Öğrencilerin kendi yazdığı senaryolar için yanlarına onlarla canlandırma yapacak diğer öğrencileri seçmeleri istenir. Canlandırma sonunda öğrenciler alkışlanır. Her canlandırma sonunda anlaşmazlıklar ve çözümleri üzerine konuşulur.
Hedeflenen Davranışlar	Öğrencilerin diğer canlandırmaları dikkatle ve sessizce dinleyebilmeleri. Kendi senaryoları için görevlendirmeleri yapabilmeleri. Canlandırma sürecini başlatabilmeleri, sürdürebilemleri ve bitirebilmeleri.

4.2.8.3.1. Birinci sınıf uygulaması

Birinci sınıfta öğrencilerle geçen hafta neler yapıldığı konuşularak derse giriş yapılmış, öğrencilere yazdıkları senaryolar dağıtılmıştır. Öğrencilere yazdıkları senaryoları okuyup hazırlanmaları için beş dakikalık bir süre verilmiştir. Sonrasında ilk olarak kimin canlandırmak istediği sorulmuş, öğrencilerden hiçbiri parmak kaldırmadığı için araştırmacı birini seçmiş ve kendisi o öğrencilerle birlikte senaryoyu oynamıştır. Araştırmacının oynadığını gören öğrenciler kendileri de canlandırmak için parmak kaldırmaya başlamışlardır (*Uygulama videosu*, 7.04.2022). Öğrenciler kendi senaryolarında oynatmak istedikleri arkadaşlarını seçmişler, kendi senaryolarındaki rolleri dağıtmışlardır. Her canlandırmadan sonra öğrenciler canlandıran arkadaşlarını alkışlamışlar, sonrasında araştırmacı anlaşmazlığı nasıl çözüme ulaştırdıklarını sorarak dikkatlerini senaryolara çekmiştir. Canlandıran öğrenciler daha sonrasında tekrar canlandırmak isteyerek bu isteklerini araştırmacıya bildirmiştir. Öğrenciler yan rollere seçilmeye çalışarak oynayan arkadaşlarından kendilerini seçtirmeye çalışmışlardır. Bu durum öğrencilerin bu çalışmaya ilgi gösterdiğini göstermektedir (*Araştırmacı günlüğü*, 7.04.2022). Araştırmacı ders sonunda öğrencilerle vedalaşmış, öğrenciler tekrar gelmesini isteyerek oyun oynamak istediklerini belirtmişlerdir.

4.2.8.3.2. İkinci sınıf uygulaması

İkinci sınıfta öğrencilerle geçen hafta ne yapıldığı sorularak öğrencilerin cevapları alınmıştır. Öğrenciler senaryo yazdıklarını ve bu hafta canlandıracaklarını anlatmışlar, kendi yazdıkları senaryolardan parçalar paylaşmışlardır. Araştırmacı topladığı kâğıtları öğrencilere dağıtmış ve öğrencilere okumaları, nasıl canlandıracaklarını belirlemeleri için zaman tanınmıştır. Sonrasında gönüllü olarak canlandırmak isteyen olup olmadığı sorulmuş, kimse gönüllü olmayınca yalnız kalan öğrencilerden biriyle araştırmacı canlandırma yapmıştır. Öğrenciler bu canlandırmayı izledikten sonra kendileri de canlandırmak için gönüllü olmuşlardır. Canlandırmalar yapılırken öğrenciler senaryoyu nasıl paylaşacaklarını, oynayacaklarını anlamamışlar, araştırmacı senaryoyu okuyarak rolleri paylaşmıştır. Bütünleştirme ve göçmen öğrenciler de canlandırmalara katılmış, kendi senaryolarında arkadaşlarından destek istemişlerdir (*Uygulama videosu*, 6.04.2022). Sınıfta canlandırılan senaryolarda yardımcı olmak için, oynamak için parmak kaldırmışlar, gönüllü olmuşlardır. Her canlandırmadan sonra diğer öğrenciler

arkadaşlarını alkışlamışlardır. Araştırmacı ders sonunda öğrencilerle vedalaşmış, belgelerini dağıtmıştır. Öğrenciler araştırmacının tekrar gelmesini istemişler, oyunları yeniden oynamalarını istemişlerdir (*Araştırmacı günlüğü*, 6.04.2022).

4.2.8.3.3. Üçüncü sınıf uygulaması

Üçüncü sınıfta öğrencilerle geçen hafta neler yapıldığı konuşularak derse giriş yapılmıştır. Öğrenciler senaryo yazdıklarını anlatmışlar ve senaryolarını istemişlerdir. Araştırmacı geçen hafta topladığı kâğıtları öğrencilere dağıtmış, yazdıklarını hatırlamaları ve canlandırmaya hazırlanmaları için zaman tanımıştır. Gönüllü olarak kimin canlandırmak istediği sorulmuş, öğrenciler parmak kaldırarak sıra almaya çalışmışlardır. Bu sınıfta içinde araştırmacının da yer aldığı bir senaryo yazılmıştır. Öğrenciler canlandırmalar sırasında gülmek, üzölmek gibi tepkiler vererek katılım sağlamışlardır (*Uygulama videosu*, 6.04.2022). Senaryolar canlandırılırken herkes canlandıranlara eşlik etmek istemiş, bu durum araştırmacıya bildirildiğinde yazarların bu konuda seçim yapacağı söylenmiştir. Bu durumda öğrenciler senaryoyu yazan arkadaşlarına çıkmak istediklerini söylemeye başlamışlardır. Her canlandırmadan sonra öğrenciler alkışlanmışlardır. Ders sonunda araştırmacı öğrencilere katılım belgelerini vererek vedalaşmıştır. Öğrenciler araştırmacının tekrar gelmesini istemişlerdir (*Araştırmacı günlüğü*, 6.04.2022).

4.2.8.3.4. Dördüncü sınıf uygulaması

Dördüncü sınıfta araştırmacı bu hafta ne yapacaklarını sorarak derse başlamıştır. Öğrenciler canlandırma yapacaklarını söylemiş, bunun üzerine araştırmacı geçen hafta topladığı kâğıtları öğrencilere dağıtmıştır. Öğrencilere okumaları ve canlandırmalara hazırlanmaları için süre verilmiştir. Canlandırma sırasında herkes gönüllü olmuş, yazarlar kendilerine eşlik edecek arkadaşlarını seçmişlerdir. Öğrenciler yazılan senaryolar oynanırken yorumlar yapmışlar, dışarıdan müdahale etmeye çalışmışlardır (*Uygulama videosu*, 7.04.2023). Bu durumda araştırmacı öğrencileri uyarmış ve arkadaşlarını izlemelerini istemiştir. Senaryosunu oynamak istemeyen bir gruba anlayış gösterilmiş ve zorlanmamıştır. Her grup arkadaşları tarafından alkışlanmıştır. Ders sonunda araştırmacı öğrencilere belgelerini dağıtarak vedalaşmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 7.04.2023).

4.2.8.3.5. 20. haftaya ilişkin değerlendirme

Uygulama sırasında yapılanlar

- Programın son haftasında yapılan canlandırma etkinliği olumlu geçmiştir. Öğrenciler kendilerini ifade etmişler, birbirlerine yardımcı olmuşlar ve senaryoların aslında ne anlattığını görmüşlerdir (*Uygulama videoları*, 6.04.2022; 7.04.2022).
- Canlandırma sırasında arkadaşlarını ve rollerini seçmek konusunda serbest bırakılmışlardır. Dersin bazı kısımlarında araştırmacının model olarak öğrencileri desteklemesi ve aktif bir şekilde çalışmada yer alması gerekmiştir. Bu durum öğrencileri cesaretlendirmiş ve kendilerini ifade etme isteklerini güçlendirmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 8.04.2023).
- Programın bitişine ilişkin yapılan toplantıda programın öğrenciler açısından verimli olduğu, etkinliklerin çoğaltıldığı ve çeşitlendirildiği ifade edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin araştırmacıyı tekrar istemesi üzerinde etkili olduğu düşünülmüştür (*Geçerlilik komitesi*, 8.04.2023).

4.3. Program Sonrası Değerlendirme

4.3.1. Sosyometri

Araştırmanın başında (1-8 Kasım 2021) ve sonunda (Nisan 2022) öğrencilere kendilerinin dolduracakları sosyometri (Ek-4) uygulanmış, bu formdan toplanan puanlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir. 1. sınıf öğretmeni doğum iznine çıktığı ve sonrasında başka bir öğretmen geldiği için 1. sınıf öğrencileriyle iletişime geçilememiş, bu nedenle sosyometri uygulanamamıştır.

Tablo 4.23. 2.sınıf Öğrencilerinin Sosyometri Puanları

Öğrenci Kodu	Sorular																
		NGÖ	GKAYUÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	ÖGÖ	NGÖ	GKAYUÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	YGÖ
1	PÖ	0	0	10	3	3	9	15	0	7	0	14	1	10	6	15	-
	PS	4	0	6	1	7	7	12	0	4	0	19	2	8	13	14	3
2	PÖ	1	0	7	3	7	1	6	0	5	3	18	3	19	13	4	-
	PS	8	0	2	3	2	9	11	0	3	0	14	4	29	7	5	3
3	PÖ	5	2	8	8	5	7	12	0	0	0	14	3	7	8	9	-
	PS	1	2	9	7	4	4	11	0	3	0	18	2	7	16	5	5
4	PÖ	6	0	5	3	4	5	9	0	12	0	10	8	18	4	5	-
	PS	3	5	6	4	4	6	12	0	10	3	13	0	14	10	7	3
5	PÖ	0	0	2	7	4	6	4	0	9	0	20	6	9	9	11	-
	PS	2	0	3	8	3	8	9	0	5	1	14	1	16	15	14	3

Not: PÖ = pandemi öncesi; PS = pandemi sonrası; NGÖ = normal gelişim gösteren öğrenci; YGÖ = yeni gelen öğrenci; ÖGÖ = özel gereksinimli öğrenci; GKAYUÖ = geçici koruma altındaki yabancı uyruklu öğrenci.

2. sınıf sosyometri puanlarına bakıldığında program sonrasında öğrencilerin puanlarının arttığı görülmüştür. Daha çekingen olan ve öncesinde hiçbir arkadaşı tarafından seçilmeyen öğrencilerin seçim puanlarını arttığı görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin puanları artmış ama hala yanında oturma ve birlikte sınıf dışı etkinliklere seçilmemişlerdir. Bütünleştirme öğrencisi sorulan soruların hiçbirinde tercih edilmemiştir. Bunun nedeni olarak sürekli yalnız başına oturması, diğer öğrencilerden ayrı bir şekilde kalması ve akademik anlamda başarısız olması gösterilebilir. Sınıfa yeni gelen öğrenci arkadaşları tarafından oynama, beraber etkinlik yapma ve sınıfta beraber çalışma anlamında tercih edilmiştir. Uygulanan programla birlikte iletişimin artırılmasının ve arada yaşanan sorunların beraber çözülmesinin desteklenmesinin bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Bazı öğrencilerin puanlarında düşüş yaşanmış, fakat bunlar çok ciddi farklara neden olan düşüşler olmamıştır. Daha çekingen öğrencilerin aldıkları puanlar nedeniyle program öncesinde daha yüksek puan alan öğrencilerde düşüş yaşanmış olabilir. Programın uygulandığı süre içerisinde öğrencilerde gözlemlenen ve raporda yansıtılan birbirlerine karşı tutum ve davranışlarında yaşanan değişim sosyometri puanlarına da yansımıştır.

Tablo 4.24. 3.Sınıf Öğrencilerinin Sosyometri Paunları

Sorular	Öğrenci Kodu	Öğrenci																							
		NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	GKAYUÖ	ÖGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ
1	PÖ	8	6	3	3	7	0	0	0	13	5	2	16	0	9	8	9	16	2	8	6	1	0		
	PS	8	5	4	4	5	3	2	2	11	3	6	12	2	9	7	6	10	5	6	2	4	4		
2	PÖ	11	12	2	4	4	2	0	1	18	1	3	6	3	4	7	5	16	3	7	4	0	0		
	PS	9	10	3	6	2	5	2	5	12	4	5	6	6	5	3	8	12	3	9	6	1	1		
3	PÖ	3	8	0	4	9	2	0	0	13	3	6	8	4	17	9	9	18	1	8	1	0	1		
	PS	5	3	5	1	5	4	1	6	11	6	6	10	5	12	5	9	13	5	3	7	3	4		
4	PÖ	3	8	3	3	5	2	2	0	16	3	4	10	1	5	9	6	24	0	9	5	0	2		
	PS	7	4	7	3	6	3	5	1	10	7	9	7	4	7	6	10	15	3	11	6	3	4		
5	PÖ	6	3	4	5	6	0	1	0	9	3	4	11	2	10	12	12	10	3	12	4	0	0		
	PS	3	1	7	8	10	5	1	3	12	6	4	12	6	8	11	9	12	1	9	6	4	4		

Not: PÖ = pandemi öncesi; PS = pandemi sonrası; NGÖ = normal gelişim gösteren öğrenci; ÖGÖ = özel gereksinimli öğrenci; GKAYUÖ = geçici koruma altındaki yabancı uyruklu öğrenci.

3. sınıfların sosyometri puanlarında, özellikle hiç puan almayan çocuklarda, artış olduğu görülmüştür. Hiç tercih edilmeyen öğrenciler arkadaşları tarafından daha fazla tercih edilmişlerdir. Bu sınıfta bütünleştirme ve yabancı uyruklu öğrencinin program uygulanmadan önce de tercih edildiği, uygulanan programla puanların arttığı ortaya koyulmuştur. Bunun nedeni olarak öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte oturması, haftada bir yerlerinin değiştirilmesi gösterilebilir. Program sonrasında hem sınıf içi görevlerde hem de beraber oynama ve sınıf dışı etkinliklerle ilgili sorularda puanları artmıştır. Program öncesinde yüksek puan alan öğrenciler, aynı şekilde yine yüksek puanlar almışlardır. Bu durumda arkadaşları tarafından çok tercih edilen, popüler öğrencilerin durumunda bir değişim yaşanmadığı söylenebilir. Fakat en az tercih edilen öğrenciler arasında bir değişim yaşanmıştır. Öğrenciler birbirleriyle iletişime geçtikçe fikirleri değişmiş, bu yaşanan değişimlerle daha az puan alan öğrencilerin puanları yükselmiştir. Program sırasında daha farklı etkinlikler kullanılması öğrencilerin soruları değerlendirmesine hizmet etmiştir.

Tablo 4.25. 4.Sınıf Öğrencilerinin Sosyometri Paunları

Öğrenci Kodu Sorular																	GKAYUÖ			
		NGÖ	ÖGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ	ÖGÖ	NGÖ	NGÖ	NGÖ		NGÖ	NGÖ	NGÖ
1	PÖ	7	0	9	0	7	11	8	8	9	6	5	0	5	0	2	6	11	4	-
	PS	2	0	7	8	5	9	6	10	12	6	3	0	3	2	8	8	12	1	4
2	PÖ	6	0	7	0	11	10	8	12	7	8	5	0	3	1	4	8	7	3	-
	PS	3	1	7	9	10	10	3	8	8	4	8	0	9	2	3	6	10	2	5
3	PÖ	6	0	4	0	8	7	13	7	6	8	9	0	7	0	2	6	14	3	-
	PS	2	1	7	6	9	9	10	15	8	3	5	0	2	1	5	9	9	5	1
4	PÖ	6	0	4	0	8	7	13	7	6	8	9	0	7	0	2	6	14	2	-
	PS	5	0	8	3	5	9	6	13	4	2	13	6	5	3	2	2	10	4	2
5	PÖ	5	0	4	0	4	7	12	10	9	7	7	0	4	0	2	11	8	2	-
	PS	4	0	7	8	6	14	6	10	9	3	3	3	3	2	7	5	10	6	5

Not: PÖ = pandemi öncesi; PS = pandemi sonrası; NGÖ = normal gelişim gösteren öğrenci; YGÖ = yeni gelen öğrenci; ÖGÖ = özel gereksinimli öğrenci; GKAYUÖ = geçici koruma altındaki yabancı uyruklu öğrenci.

4. sınıfta öğrencilerin puanlarında daha radikal değişimler yaşanmış, sınıfta en az tercih edilen öğrencilerden biri program uygulandıktan sonra ikinci ya da üçüncü tercih sırasına gelmiştir. Bütünleştirme öğrencilerinden birinin sınıf içinde daha fazla tercih edildiği, diğerinin ise arkadaşları tarafından tercih edilmediği görülmüştür. Sadece birlikte oturmak istedikleri kişi sorulduğunda bir kere tercih edilmiştir. Göçmen öğrencinin ise program uygulanmasından sonra proje yapma ve birlikte oynama sorularında tercih edilen arkadaşları arasına alınmışlardır. Program sonrasında en çok tercih edilen öğrenciler değişmiştir. Bazı öğrencilerin puanları iki katına çıkacak kadar artmış, buna rağmen bazı öğrencilerin puanlarındaki düşüş bu kadar büyük bir şekilde olmamıştır. Yeni gelen öğrenci program uygulamasının son üç haftasında bulunmasına rağmen, arkadaşları tarafından sınıf içi ve dışı etkinliklerde tercih edilmiştir. Bu anlamda programda oluşturulan olumlu sınıf ortamının etkili olduğu düşünülmektedir.

4.3.2. Öğretmen görüşmeleri

Programın uygulanması sürecinin sonunda öğrencilerdeki değişimlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmelerde sosyal beceri eğitim programının öğrenciler üzerinde ne gibi etkileri olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Bu görüşmeler sonucunda elde edilen bilgilerle birlikte

Öğrencilerde Görülen Değişimler ve Öğrencilerin İsteklerinde Yaşanan Değişimler olarak iki tema ve beş alt temaya ulaşılmıştır.

4.3.2.1. Öğrencilerde görülen değişimler

Öğretmenlere öğrencilerde ne gibi değişiklikler gördükleri sorulmuş ve buna alınan cevaplarla Bütünleştirme Öğrencilerinde Görülen Değişimler, Göçmen Öğrencilerde Görülen Değişimler ve Sınıf Geneline Yaşanan Değişimler olarak üç alt temaya ulaşılmıştır.

4.3.2.1.1. Özel gereksinimli öğrencilerde görülen değişimler

Birinci sınıf öğretmeni öğrencisinde yaşanan değişimleri ‘kendini ifade ediyö’, ‘çekimser değil’ diyerek öğrencinin iletişim kurmada daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Tanısı olmayan öğrenci için ‘çok fazla şikayet ediyodu’, ‘beklemek istemiyodu’ ifadelerini kullanmış, uygulama sonucunda ‘daha çok bekliyo artık’ diyerek değişimini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencinin ‘diğer arkadaşlarını daha çok dinle’diğini ifade etmiştir.

İkinci sınıf öğretmeni öğrencinin ‘kendini hiç ifade etmediğini’, ‘konuşmadığını’ ve ‘kimseyle oynamadığını’ ifade etmiştir. Geçen seneden pandemide ‘hiç iletişime’ girmediklerini ve bu sene ‘sıfırdan’ başladıklarından bahsetmiştir. Programla birlikte ‘bu sürecin hızlandığı’ ortaya koyulmuş, öğrencinin ‘arkadaşlarıyla konuştuğunu’ söylemiştir. Hatta ‘bu kadarını beklemediğini’ belirtmiş, öğrencinin ‘kendini ifade ettiği’, ‘oyuna katılmak istediği’ anlatılmıştır. Programla birlikte ‘derslere daha fazla’ katıldığı ifade edilmiştir.

Üçüncü sınıf öğretmeni özel gereksinimli öğrencisinin ‘kızlara fazla yaklaşmadığı, oyunlara fazla katılmadığını’ belirtmiştir. Öğrencinin ‘bütün sınıf konuşurken’ sustuğu ve ‘çekimser kaldığı’ ifade edilmiştir. Uygulamadan sonra öğrencinin ‘oyunlara katıldığı’, ‘kız öğrencilerin gruplarına’ dahil olduğu ve ‘kızlarla etkileşime girdiği’ ortaya koyulmuştur. Sınıfta konuşulan sorunlarda ‘fikrini ifade ettiği’ ve ‘isteklerini dile getirdiği’ belirtilmiştir.

Dördüncü sınıf öğretmeni öğrencilerinin ‘dışlanmadığı’ ve ‘oyunlara katıldığı’ ifade edilmiş, ‘problem yaşamadıklarını’ belirtmiştir. Program sonrasında ‘değişen bir şey’ olmadığı ve öğrencilerin ‘iletişimlerinin devam ettiği’ ifade edilmiştir.

4.3.2.1.2. Geçici koruma altındaki yabancı uyruklu öğrencilerde görülen değişimler

İkinci sınıf öğretmeni öğrencinin ‘Türkçe bilmediğini’ ve ‘arkadaşları tarafından dışlandığı’ anlatılmıştır. Öğrencinin dil bilmediği için ‘oyunlara dahil edilmediği’ ve kendini ifade edemediği için ‘etkinliklere katılmadığı’ ortaya koyulmuştur. Uygulamalardan sonra öğrencinin ‘kendini ifade etmeye çalıştığı’ ve arkadaşlarının ‘onu da oyuna aldıkları’ paylaşılmıştır. ‘Kendini ifade etmeye’ başlamasıyla arkadaşlarıyla ilişkilerinin arttığı, ‘programın bu sürece katkı sağladığı’ ortaya koyulmuştur.

Üçüncü sınıf öğretmeni öğrencinin ‘kendini ifade eden’, ‘sınıfa dahil olan’ ve arkadaşları tarafından ‘dışlanmayan bir öğrenci olduğu’ vurgulanmıştır. Bu anlamda programla birlikte sadece öğrencinin ‘iletişiminin arttığı’ ortaya koyulmuştur.

Dördüncü sınıf öğretmeni öğrencinin sınıfın geri kalanına göre ‘daha saldırgan’ ve ‘öfkeli’ olduğunu belirtmiştir. Ayrıca oyunlarda kaybettiğinde ‘tepkilerinin büyük’ olduğu paylaşılmıştır. Programın uygulanmasından sonra öğrencinin ‘arkadaşlarıyla oynama’ ve ‘kabul edilme’ açısından bir farklılık yaşamadığı fakat göçmen öğrencinin ‘tepkilerini daha iyi kontrol edebildiği’ ve oyunları ‘daha güzel oynadıkları’ ifade edilmiştir.

4.3.2.1.3. Sınıf genelinde görülen değişimler

Birinci sınıf öğretmeni programla birlikte öğrencilerin ‘sosyal becerilerinin geliştiğini’ ifade etmiştir. Değişiklikleri tek tek adlandırmamış ama ‘değişiklikler gördüğünü’ belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin ‘kurallara daha fazla uyduklarını’ anlatmıştır.

İkinci sınıf öğretmeni uygulamadan sonra öğrencilerin kendilerini ‘daha iyi ifade ettikleri’ ortaya koyulmuştur. Daha önce sınıfta ‘dışlamalar’ ya da birbiriyle ‘oynamak istemeyen öğrencilere’ rastladığını belirten öğretmen, ‘birbirlerine daha ılımlı yaklaştıkları’ ve ‘beraber oyun oynadıklarını’ ifade etmiştir. Sınıfa yeni gelen öğrencinin ‘agresif davranışları olduğu’, ‘diğer öğrenciler tarafından kabul edilmediği’ ve ‘oyunlarda anlaşamadıklarından’ bahsetmiştir. Ancak programın ‘kabulü hızlandırdığı’, öğrencinin ‘oyunlara dahil edildiği’ ve öğrencinin ‘tepki vermeden...konuştuğu’ anlatılmıştır.

Üçüncü sınıf öğretmeni genel olarak sınıfının ‘iletişime açık’ ve ‘birbirini seven’ bir sınıf olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yine sorunları öğretmenin liderliğiyle konuştuklarını anlatmıştır. Program sonunda öğrencilerin ‘oyunlarını kendileri kurdukları’ ve yaşanan sorunları ‘kendi aralarında...sorular sorarak, iletişime girerek’

çözdüklerini ve öğretmeni süreçten çıkardıkları ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin ‘şikayetleri azaldı’ diyerek bu durumun etkilerini belirtmiştir.

Dördüncü sınıf öğretmeni sınıfın içinde ‘bir sorun yaşanmadığını’ söylemiş, öğrencilerin ‘birbirleriyle anlaştığını’ ve ‘kavgaların yaşanmadığını’ anlatmıştır. Program bu anlamda sınıf içinde bir değişikliğe neden olmamıştır. Fakat sınıfa yeni gelen öğrencinin ‘sınıfa kabulünü’ hızlandırdığı ve öğrencilerin arasındaki ‘iletişimi artırdığı’ ortaya koyulmuştur.

4.3.2.2. Öğrencilerin isteklerinde yaşanan değişimler

Öğretmenlere programın etkileri sorulduğunda bahsettikleri bir konu da öğrencilerin isteklerinde yaşanan değişimler olmuştur. Bu istekler arkadaşlarından olan istekler ve öğretmenlerinden gelen istekler olarak iki alt temada toplanmıştır

4.3.2.2.1. Öğrencilerin arkadaşlarından olan isteklerinde yaşanan değişimler

Birinci sınıf öğretmeni öğrencilerin arkadaşlarına ‘bana bağırma’ dedikleri ve kendilerini savunmaya çalıştıkları ifade etmiştir. Yeni normal modülünde öğrencilerin sosyal mesafe kurallarına uymasının önemi vurgulanmıştır. Bu süreçte öğretmen öğrencilerin sürekli birbirlerini uyardıklarını ve ‘maskeni tak’, ‘ellerini yıka’ gibi uyarılarda bulundukları belirtilmiştir.

İkinci sınıfta öğretmen öğrencilerin oyun sırasında birbirlerini uyardıkları ve ‘sıra sende’ dedikleri ya da ‘oyun oynayalım’ diyerek oyun başlattıkları ortaya koyulmuştur. Kendilerine isim takıldığında ‘bana öyle deme’ diyerek arkadaşlarını uyardıkları ifade edilmiştir. Kendileri dışında diğer arkadaşlarına ‘haksızlık yapıldığında...uyardıkları’ ve ‘bir daha yapma’ dedikleri belirtilmiştir.

Üçüncü sınıf öğretmeni öğrencilerin ‘kendi gruplarını oluşturdukları’ ve ‘arkadaşlarını oyuna davet ettiklerini’ ifade etmiştir. Öğrencilerin kendilerine isim takıldığında ‘buna tepki verdikleri’ ve ‘böyle demeni istemiyorum’ dedikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin arkadaşlarına şiddet uygulamak ya da şikâyet etmek yerine kendi aralarında çözdükleri görülmüştür. Sınıf içi etkinliklerde ve çalışmalarda arkadaşlarından ‘yardım istedikleri’ ortaya koyulmuştur.

Dördüncü sınıfta öğretmen öğrencilerin birbirlerinden isteklerinin farklılaştığını gözlemlememiştir. Buna ilişkin bir bilgi aktarımında bulunmamıştır.

4.3.2.2.2. Öğrencilerin öğretmenlerinden olan isteklerinde yaşanan değişimler

Birinci sınıf öğretmeni, öğrencilerin ‘oyun oynamak istedikleri’ ve oynanan oyunları ‘tekrar oynamak’ istediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmen ‘böyle bir zamanın’ olmadığını, fakat elinden geldiğince ‘aynı etkinlikleri’ yapmaya çalıştığını söylemiştir. Ayrıca öğrencilerin ‘daha fazla konuşmak’ istediklerini ve bunun ‘öğrenciler açısından olumlu olduğunu’ ifade etmiştir.

İkinci sınıfta öğretmen öğrencilerin ‘sorunlarını konuşmak istediklerini’, ‘konuşmaya çalıştıklarını’ ve ders içinde ‘karar almak’ istediklerini söylemiştir. Ayrıca öğrencilerin ‘kendi oyunlarını söylediklerini’ ve ‘oyun oynamayı istediklerini’ belirtmiştir. Kendi aralarındaki yaşanan sorunları da ‘konuşmak istedikleri’, ‘kendilerini ifade etmek istedikleri’ni ifade etmiştir.

Üçüncü sınıf öğretmeni ‘öğrencilerinin zaten kendini ifade ettiklerini’ ve ‘kendi aralarında konuştuklarını’ ifade etmiş fakat program sonrasında kendi aralarında yaşanan sorunları ‘kendilerinin çözmek istediğini’ ve öğretmenin bu konuda ‘hakemlik yapmasını’ beklediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca oynanan oyunlarda değişimler yaşandığını söylemiş ve bunu ‘öğrenciler kendi oyunlarını seçiyorlar’ diyerek ifade etmiştir.

Dördüncü sınıf öğretmeni uygulama öncesi de ‘öğrencilerin kendilerini ifade ettiklerini’ ve ‘etkinlikler yaptıklarını’ belirtmiştir. Uygulama sonrasında ‘bu konuda bir değişim’ yaşanmadığı, sadece ‘daha fazla oyun oynamak’ istediklerini söylemiştir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada ilkokul bütünleştirme sınıflarında eğitim gören öğrencilere yönelik modüler bir sosyal müdahale programı geliştirilerek, bu sürecin incelenmesi ve bu müdahalelerin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde gereksinim belirleme süreci, uygulama süreci ve değerlendirme sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ilgili alan yazınından yararlanılarak tartışılmıştır.

Araştırma kapsamında gereksinim belirleme süreci iki farklı aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada uygulamanın yapılacağı okulda birinci, ikinci, üçüncü ve üçüncü sınıflar gözlemlenmiş ve aynı okuldan 16 öğretmenle görüşülmüştür. Bu süreçten sonra Covid-19 sebebiyle okullar kapanmış, öğrencilerin bir araya gelmemesi nedeniyle çeşitli değişimler yaşandığı düşünülmüştür (Christner, Essler, Hazzam ve Paulus, 2021). Bu nedenle gereksinim belirleme sürecinin ikinci aşamasına geçilmiş ve Eskişehir merkez ilçelerindeki dört farklı okuldan, 13 öğretmenle görüşmeler yürütülmüştür. Salgın nedeniyle öğretmenler sınıflarında gözlem yapılmasını istememişler, bu sebeple bu süreçte gözlemler yürütülememiştir.

Gereksinim belirleme sürecinin ilk aşamasında yapılan gözlemler sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin derse daha az katıldıkları, dikkatlerinin daha çabuk dağıldığı, sınıf içi kurallara uymadıkları ortaya koyulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda ise öğrencilerin şiddet eğilimi gösterdikleri ve karşılaştıkları olumsuz durumlarda nasıl tepki vereceklerini bilemedikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin derslere daha az katılmaları ve akademik olarak arkadaşlarından daha geri olmalarının sebebi olarak bu olumsuz davranışlar gösterilmiştir (Gresham, 2002; Lane ve diğ., 2005). Öğrencilerin sınıf içinde düzen bozmaları olumsuz davranışlar arasında gösterilirken, öğretmenler sınıf içinde sessiz olan ve düzeni bozmayan öğrencilerin sınıfa uyum sağlama açısından daha başarılı olduğunu düşünmektedirler. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin sınıf içinde başarıyı sağlama ve eğitim-öğretimi sürdürme istekleri gösterilebilir (Štemberger ve Kiswarday, 2017). Salgın sonrasında ise öğrencilerin sessiz kalma, derse ve etkinliklere katılmama durumunda bir değişiklik gözlenmediği ifade edilmiş ve kendilerine söz verildiğinde kendilerini ifade ettiklerini belirtilmiştir. Bunun yanında yapılan birebir derslerin daha yararlı olduğu, öğrencilerin bu anlamda arkadaşlarıyla birlikte girdikleri derslerden daha fazla katılım sağladıkları ifade edilmiştir. Nilholm ve Alm (2010) bunun nedeni olarak öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışların okulla ilgili deneyimlerini de olumsuz

etkilemesini göstermektedirler. Bu da derse katılımlarını ve kendilerini ifade etmelerini kısıtlamaktadır.

Özel gereksinimli öğrencilere paralel olarak geçici koruma altında bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin de derslere katılma ve kendilerini ifade etmede zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiş, öğretmenlerin görüşleri de bu doğrultuda olmuştur. Salgın öncesi ve sonrası dönemde etkinliklere katılma, ders içinde aktif olma ve sınıf kurallarına uymada sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmenler bunun neden olarak Türkçe'yi tam anlamıyla bilmemelerini göstermiş, bu durumun sınıf içinde yaşanan olumsuzlukların temel sebebi olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin kendilerini yeteri kadar ifade edememeleri sınıfa aidiyet duygularını geliştirmelerini engellemektedir (Adams-Wiggins, 2020; Ambrose, 2020; Emery, Spruyt ve Van Avermaet, 2021).

Bütünleştirmeden bahsedebilmek için sınıfa aidiyet, üyelik ve kabullenme hislerinin olması gerekmektedir (Nilholm ve Alm, 2010). Bu nedenle öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kabulü, grup aktivitelerine katılım, birlikte oynama gibi birçok ön koşulun gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Koster ve ark., 2009). Bu nedenle öğrencilerin ilişkilerinin değerlendirilmesi bütünleştirmenin niteliğini belirlemek açısından önemlidir. Bu araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında da öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri ve özel gereksinimli ve geçici koruma altındaki yabancı uyruklu öğrencilerin kabulleri incelenmiştir. Yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin bir yakın arkadaşları olduğu ve onunla oynamak, etkinlik yapmak, birlikte oturmak istedikleri ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin oyunlara ve etkinliklere diğer öğrencilere göre daha az katıldıkları ve diğer arkadaşları tarafından dışlandıkları gözlemlenmiştir. Buna neden olarak öğrencilerin tepkilerini çok yüksek vermesi ve kendilerini ifade edememeleri gösterilmiş, fakat yine de diğer öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciye farklı davranmadıkları, uyum sorunu yaşamadıkları ve yardımcı olmaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin böyle düşünmesine neden olarak gözlemlerinde sınıf içi düzeni bozmayacak davranışları hedeflemeleri ve bunlara yoğunlaşmaları gösterilebilir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Yabancı uyruklu öğrenciler için ise kendi aralarında oyun oynadıkları ve sınıf içinde eğer bir yabancı uyruklu öğrenci daha varsa onunla iletişim kurdukları belirtilmiştir. Yapılan gözlemler de bu durumla örtüşür niteliktedir. Bunun sonucunda öğrencilerin kendi sınıfındaki diğer arkadaşlarıyla uzaklaştıkları ve iletişim kurmadıkları söylenebilir. Ayrıca herhangi bir anlaşmazlık durumunda vurma, itirme, bağırma gibi davranışlar göstererek şiddete başvurdıkları ve bu durumun diğer

arkadaşlarının onlara yaklaşmasını olumsuz yönde etkilediği de bir diğer bulgu olmuştur. Bu durumda Collins'in de (2012) ortaya koyduğu gibi bir tabakalaşma oluşmakta ve bir grup sadece kendi arasında iletişim kurarak, buna göre hareket etmektedir.

Genel olarak öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkisi değerlendirildiğinde salgın öncesi ve salgın sonrası dönem ayrımı daha fazla ortaya çıkmıştır. Yapılan gözlemlerde özellikle üçüncü ve dördüncü sınıflarda gruplaşma ve şikâyet davranışlarının sıklıkla tekrarlandığı görülmüştür. Birinci ve ikinci sınıflarda ise öğrencilerin oynamayı ve oyun kurallarını belirlemeyi bilmedikleri göze çarpan bulgular arasındadır. Bir oyunu ya da yarışı kaybetme durumlarında birbirleriyle dalga geçtikleri ve gruplara ayrılma konusunda bazı öğrencileri istemedikleri, buna bağlı sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrenciler arasında bir sorun yaşanmadığı, birlikte oyun oynadıkları ve birbirlerini sevdikleri ifade edilmiştir. Bu anlamda yapılan gözlemler ve görüşmeler birbiriyle çelişmektedir. Bu durum araştırmacının hedef davranışları gözlemlediği ama öğretmenin bu davranışlara ilişkin doğrudan gözlemler ve değerlendirmeler yapmamış olmasıyla açıklanabilir. Gereksinim belirleme sürecinin ikinci aşamasında yapılan görüşmelerde öğrencilerin birbirlerine karşı sabırlarının azaldığı, saldırgan davranışlar sergiledikleri ve oyunlarını şiddete dayalı oynadıkları ifade edilmiştir. Ayrıca şikâyet davranışlarının arttığı, birbirleriyle iletişimlerinin azaldığı, kendilerini ifade edemedikleri ve şiddet davranışlarında karşısındakini düşünmediklerini belirtmişlerdir. Buna neden olarak öğrencilerin akranlarıyla bir araya gelememesi ve beraber oyun oynayamamaları, iletişime geçememeleri gösterilebilir (Kourti ve ark., 2021). Çünkü öğrencilerin birbirleriyle oynaması ve beraber aktivitelere dahil olmasıyla daha olumlu sosyal beceriler göstermektedirler (Yogman ve diğ., 2018). Bu durumda öğrenciler bir araya gelemedikçe ve iletişime geçemedikçe agresif ve olumsuz davranışları artmıştır.

Öğretmenler tarafından büyük bir yoğunlukla gösterildiği belirtilen bu olumsuz davranışlar akranlarıyla etkileşimini bozmakta, bunun sonucunda öğrencilerin göstereceği olumlu sosyal davranışları engellemektedir (Veenstra ve diğ., 2008). Bu davranışlar kaçınılmaz değildir ve sosyal bağlara ve akran ilişkilerine bağlı olarak artıp azalabilmektedir (Molono ve diğ., 2013). Öğrencilerin bu bağlarını geliştirmek, olumsuz davranışlara müdahalelerde bulunabilmek ve engelleyebilmek ayrıca sosyal becerileri geliştirmek ve desteklemek adına sosyal beceri eğitimlerinin etkili olduğu düşünülmektedir (Cook ve diğ., 2008; Gresham, Sugai ve Horner, 2001; Humprey,

Barlow ve Lendrum, 2018). Bu anlamda öğretmenlere böyle bir beceri eğitiminde nelere ihtiyaç duydukları sorulmuştur. Öğretmenler empati, kurallar öğretimi, oyun oynama, kendini ifade etme gibi becerilerin öğretilmesine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Beceriler öğretmenler için farklılık gösterse de öğrencilerin oyun alanlarına ve etkinliklere ihtiyaç duydukları öğretmenler tarafından ortak bir şekilde belirtilmiştir. Ayrıca ayrı bir derste bunların yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Kendileri bu becerileri öğretmek için örnek olayları kullandıklarını, sınıf içinde tartıştıklarını, etkinlikleri kullandıkları ve kendilerini ifade etmelerini desteklemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ancak bunlar öğrencilerin sosyal anlamda gelişimlerini desteklemek için yeterli gelmemektedir. Buna neden olarak zaman eksikliği, yeterince oyun oynatamamaları, eve ve evde yaşananlara müdahale edememelerini göstermektedirler.

Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için salgın döneminde kullanılan videoların etkili olduğu, özellikle yabancı uyruklu öğrenciler için videolar aracılığıyla duyguların, bu duygulara neden olan davranışların öğretilmesinin yararlı olacağı ifade edilmiştir. Öğrencilere olabildiğince fazla oyun oynatılması, rol oynama ve kendini ifade etme çalışmalarının sıklıkla yer alması gerektiği getirilen diğer öneriler arasında olmuştur. Gereksinim aşamasında öğrencilerin sosyal beceri anlamında ihtiyaç duydukları beceriler ve öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenmiş, buna yönelik 8 modülden oluşan bir müdahale süreci planlanmıştır. Sosyal becerinin bileşenleri olan iş birliği, kendini savunma, sorumluluk, empati ve kendini kontrol etme davranışları hedef alınmış (Gresham ve Elliott, 1990); model olma, uygulamalar yapma, problem çözme ve pekiştirmeler yoluyla eğitimler gerçekleştirilmiştir (Alwell ve Cobb, 2009).

Sosyal becerileri geliştirmek adına uygulanan bu modüllerin ilki Sosyal Beceri Nedir? modülü olarak belirlenmiş ve öğrencilere resimler ve tartışma yoluyla bilgilendirmeler yapılmıştır. İlk tanışma ve uygulamaların amacı da bu hafta görüşülmüştür. Burada Gresham ve Elliott (1990) tarafından da ortaya koyulan sosyal beceri bileşenlerinden iş birliği, kendini doğru bir şekilde ifade etme, sorumluluk alma, empati ve kendini kontrol etme davranışlarına vurgu yapılmıştır. Yapılan ilk uygulamada üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrenciler daha iyi bir şekilde dinleyip, iletişime geçerken; birinci ve ikinci sınıftaki öğrencilerin araştırmacıyı kabullenmedikleri ve iletişime geçmedikleri, kendi aralarında konuşsalar da araştırmacının sorularına daha çekimser bir şekilde cevap verdikleri görülmüştür. Öğrencilere sorulan sorular ve alınan cevaplar doğrultusunda, öğrencilerin sosyal beceri hakkında sadece sınıf arkadaşlarını

tanımladıkları, diğer insanlarla ilişkilerine değinmediklerine rastlanmıştır. Bunun nedeni olarak okul ortamında yer alınması ve konuyu ortamla ilişkilendirmiş olmaları gösterilebilir. Ayrıca birinci sınıfta daha dönem başı olması nedeniyle öğrenciler kuralları tam anlamıyla bilmedikleri ve salgın sonrasında ilk defa sınıfa giren öğrencilerin sınıf ortamına adapte olmakta zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Daha ileriki modüllerde sosyal becerileri ve davranışlara daha derin bir şekilde değinileceği için bu modüle bir haftalık bir süre ayrılmıştır.

Gereksinim belirleme sürecinde öğrencilerin kurallara uymadıkları bulgusuna ulaşılması nedeniyle, pandemi sırasında sınıfta ve okulda uyulması gereken kuralların öğretilmesi amacıyla Yeni Normal modülü bir sonraki modül olmuştur. Bu modülde ilk haftada video aracılığıyla öğretimler yapılmış ve uyulması gereken kurallar tekrarlanmış, ikinci haftada öğrencilerle kes-yapıştır etkinliği yapılarak pekiştirme sağlanmıştır. Videolar öğrencilerin dikkatini çekmiş ve sonraki haftada kes-yapıştır etkinliğinde hatırlamalarına kolaylık sağlamıştır. Bu anlamda görsel olarak desteklenen beceri öğretiminin öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştırdığı söylenebilir. Ayrıca özellikle birinci ve ikinci sınıfta sınıf içi kuralların tekrar edilmesi gerekmiş, sınıfta kurallar yazılı olmasına rağmen yeniden hatırlatılması gerekmiştir. Bunun yanında sınıfa koyulan yıldız tablosu pekiştireç olarak kullanılmış, kurallara uyulmasına destek olmuştur. Sonraki haftalarda kuralların tekrarlanması ve hatırlatılmasına duyulan ihtiyaç gitgide azalmıştır. Özellikle parmak kaldırma, söz isteme, birbirini dinleme ve sıra bekleme davranışlarını altıncı haftadan sonra, bütün seviyelerde yerine getirmeye başlamışlardır. Özel gereksinimli öğrenciler ve yabancı uyruklu öğrenciler bu haftada yapılan etkinliklerden itibaren diğer arkadaşlarıyla grup halinde çalışmaya teşvik edilmiş, birbirleriyle eşleştirilmişlerdir. Bu şekilde akran eğitiminin kullanılmasının etkili olacağı alanyazınında da vurgulanmaktadır (Collins, Klinbeil ve McKinley, 2014); Wilson ve diğ. 2018). Ancak bu eşleştirmeler sırasında öğrencilerden itiraz edenler olmuştur. Bu itirazlar sonucunda açıklamalar yapılmış, herkesin birbiriyle çalışması gerektiği vurgulanmıştır. Bu şekilde bu akran eşleştirmeleri öğrencileri birbirine yaklaştıran ve anlamalarını sağlayan bir rol de oynamıştır.

Sosyal becerinin bileşenlerinden biri de olan İş birliği üçüncü modül olarak belirlenmiştir. İş birliği modülüyle öğrencilerin kendi aralarında iletişimlerin geliştirilmesi ve bu yolla birlikte çalışmalarının desteklenmesi hedeflenmiştir (Gottman, Gonso ve Rasmussen, 1975; Wilson ve diğ., 2018). İlk hafta video ile birlikte

bilgilendirmeler yapıldıktan sonra öğrenciler dergi çalışması için gruplara ayrılmıştır. Sınıflardaki öğrenciler becerileri açısından tanınmasa da, her bir gruba hem daha dışa dönük öğrenciler hem de daha içe dönük öğrenciler dâhil edilmiştir. Her gruptaki öğrenciye farklı görevler verilmiş ve kendi gruplarında söz hakkı kullanılmaları desteklenmiştir. Gruplara özellikle bir başkan seçilmemiş, kendi aralarında istedikleri şekilde karar alabilecekleri belirtilmiştir. İşbirliğini sağlamak adına ortaya çıkacak derginin kapağı ve örnek dergiler getirilmiş, bu şekilde öğrencilerin motivasyonları artırılmıştır. Öğrencilerin ortaya çıkacak ürüne ilişkin örnekleri gördüklerinde daha fazla soru sordukları, sürece daha etkili ve istekli bir şekilde katıldıkları gözlemlenmiştir. Buna neden olarak sınıflarda doğal ortamlarda geliştirilmesinin etkili olması gösterilebilir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Öğrenciler gruplarda görevlerini unutmuşlar ve tekrarlanmasını istemişlerdir. Bu anlamda yazılı bir şekilde, sınıf içinde görevlerin bulunmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir. Derslerin haftada bir kere olmasının da bunun üzerinde etkisi bulunmaktadır. Araştırmacı bu sürenin başka bir kısmında öğrencilerle bir araya gelemediği için, gerekli hatırlatmaları yapamamıştır. Bu durum da bir hafta boyunca öğrencilerin yapılan etkinlikleri tekrar edememelerine, bu becerilere ilişkin davranışları araştırmacının gözlemleyememesine ve müdahale edememesine neden olmuştur.

Kendini Tanıtma modülünde öğrencilerin doğru bir şekilde kendilerini tanıtmaya ve karşılıklı olarak kendilerini tanıtmalarını istemeleri hedeflenmiştir. Modülün uygulanması sırasında öğrencilerin araştırmacıya selam verdikleri ve sınıfa geldiğinde daha sıcak karşılandığı görülmüştür. Yaklaşık iki aylık bir süre içinde sınıfa bir başka uygulayıcı olarak kabul görülmüştür. Öğrencilerin verilen soruları cevaplamak için daha fazla parmak kaldırdıkları ve hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de yabancı uyruklu öğrencilerin daha fazla derse katkı sağladıkları gözlemlenmiştir. Yapılan sınıf içi uygulamaların bu durumu geliştirdiği alan yazınında da ortaya koyulmaktadır (January, Casey ve Paulson, 2011). Bunun nedeni olarak araştırmacıya alışmaları, sürecin işleyişine alışmaları ve sınıf içinde kendilerini daha rahat hissetmeleri gösterilebilir. Öğrencilere sürekli söz verilmesi ve konuşmalarının, kendilerini ifade etmelerinin desteklenmesi bu durumda etkili olan diğer etkenler olmuştur (De Boo ve Prins, 2007). Araştırmacı ilk hafta öğrencilere model olarak etkinliğe kendisi de katılmıştır. Bu durum başta çekingen olan öğrencilerin, araştırmacıyı görerek cesaretlenmelerine ve kendilerinin de bu davranışı gerçekleştirmesine neden olmuştur. Özellikle birinci sınıfta öğrenciler birbirlerinin adını

bilmemektedir, bu anlamda modül öğrencilerin birbiriyle tanışmasına da hizmet etmiştir. Ayrıca modülün ikinci haftasında yapılan sınıf kitabı hazırlama etkinliği birinci sınıftaki öğrencilerin okuma-yazma bilmemesi nedeniyle yapılamamıştır. Bu anlamda resim etkinliği ile etkinlik değiştirilmiş, eylem araştırması etkinliğin değerlendirilip uygun olmadığının anlaşılmasına ve değiştirilmesine hizmet etmiştir.

Yapılan gözlemlerde ve görüşmelerde ihtiyaç duyulduğu belirlenen bir diğer bileşen olan empati bir sonraki modülde yer almıştır. Bu modüle başlanırken özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin duyguları ve bu duyguları tanımlamaya ihtiyaç duydukları belirtildiği için, öğretim aşamasında çeşitli resimler kullanılarak bu resimlerdeki duygular paylaşılmıştır. Öğrencilere resimlere ilişkin neler olduğu, ne hissedildiğine dair düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Birinci ve ikinci sınıfta bu ifadeler genellikle resmederek olmuş, üçüncü ve dördüncü sınıfta ise bu duygu ve düşünceler yazarak ifade edilmiştir. Etkinliğe ilişkin doğru ifadeler kullanılmış ve bu etkinliği anlamışlardır, burada öğrencilere ifade özgürlüğü sağlanması ve kendilerini en iyi şekilde ifade edecekleri yolu sağlamak önemlidir (Gresham ve Elliott, 1990). Bunun yanında farklı duygular için farklı resimler kullanılması öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesini sağlamıştır. Bu şekilde hikâyeleştirerek neden-sonuç ilişkisi kurabilmişler ve burada yaşanan düşünce şekilleri incelenebilmiştir. Ayrıca yine öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, birbirlerini anlamalarını sağlamaları ve iletişimlerini artırmaları için yaşananlar hakkında görüşlerini bildirmelerine zemin hazırlanmıştır. Özellikle ikinci sınıfta yeni gelen öğrenciyle ilgili yaşanan problemler konuşulmuş, birbirlerinin davranışlarının nedenleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Diğer sınıflarda tekrarlanan bu uygulamayla birlikte öğrenciler kendi aralarında iletişim kurmaya ve sorunlarını anlatmaya başlamışlardır. Bu anlamda sınıf içindeki tartışmaların öğrencilerin birbiriyle iletişimlerini artırmak için kullanılabileceği düşünülmektedir (Alwell ve Cobb, 2009).

Grup Oluşturma modülünde birden fazla amaç edinilmiş, grup oluşturma ve grup dinamiklerini yönetme dışında süreçte birlikte çalışma, diğer gruplarla ilişkileri yönetme ve grup içi sorumlulukları yerine getirme gibi beceriler de desteklenilmiştir. Bu modül üç hafta boyunca işlenmiş ve öğrencilerin bu zamana kadar gerçekleştirdiği becerileri de uygulaması beklenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin oynanacak oyunu kendilerinin belirlemesi, gruplarını kendilerinin belirlemesi, gruplarının isimlerini belirlemeleri ve görevlendirmeyi kendilerinin yapmaları istenmiştir. Oynanacak oyun belirlenirken birbirlerini dinlemeleri ve sıralarını beklemeleri gerekmiş, grupları

belirlerken farklı arkadaşlarıyla çalışmaları, isim belirlenirken grup içinde söz hakkı tanımları ve görevlendirme yaparken öğrencilerin eşit bir şekilde arkadaşlarına davranmaları beklenmiştir. Kendi akranları ile birlikte yapılan bu çalışmalar ve doğal bir ortamda kullanılan bu etkinliklerin modülde hedeflenen amaçları gerçekleştirmeye hizmet edeceği düşünülmektedir (Cochrean, Feng, Cartledge ve Hamilton, 1993; Dart, Collins, Klingbeil ve McKinley, 2014). Bütün sınıflarda bu beceriler gerçekleştirilmiş, grupların belirlenmesi aşamasında daha önce çalışmadıkları arkadaşlarını da kendi gruplarına dahil etmişlerdir. Yaklaşık üç buçuk aylık uygulama sonucunda bu beceriler öğrenciler tarafından uygulanabilmiştir. Ayrıca öğrencilerin şikâyet davranışları azalmış ve kendi aralarında iletişim kurmaya çalışmışlardır. Bu modül kapsamında yapılan röportaj yapma uygulamasında soruları öğrenciler belirlenmişler, ikinci sınıfta sorular ‘En sevdiğin renk ne?’ gibi basit içerikli sorular olurken, üçüncü ve dördüncü sınıfta sorular daha karmaşık bir yapı almıştır. Öğrenciler birbirlerini daha iyi tanımışlar ve röportaj yaparken başka sohbetlere de dahil olmuşlardır. Birinci sınıfta okuma-yazma çalışmaları daha geriden geldiği için bu uygulama yapılamamış, oyun oynanarak öğrencilerin ilişkileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Oyun Başlama, Sürdürme ve Bitirme modülüyle birlikte öğrencilerin oyun içinde doğru bir şekilde davranma ve oyun sonunda kazanma-kaybetme durumlarıyla baş etme becerileri geliştirmeye çalışılmıştır. Öncelikle oyuna karar verme çalışması yapılmış, öğrencilerin bir kişinin kararını takip etmekten çok, hep birlikte konuşmaları desteklenmiştir. Burada grup içinde kendilerini dinlemeyen arkadaşlarını uyarmışlardır ve kendi fikirlerini belirtmişlerdir. Her grupta daha çekingen ve daha dışa dönük öğrenciler yer almış, daha içe kapanık ve sessiz olan öğrenciler de bu tartışmalara dahil olmuştur. Yaşanan sorunlarda öğrenciler kendilerinin kuralları hatırlatarak sorunları çözdüklerini belirtmişlerdir. Program için kullanılan yapıda basitten karmaşığa, kolaydan zora bir yaklaşım ele alınmıştır. Bu şekilde ilk modüllerde kullanılan daha basit beceriler hedeflenmiş, son üç modülde bütün davranışların bir arada kullanılması hedeflenmiştir. Yani oyun oynama becerilerinde iş birliği, etkili iletişim kurma, kuralları belirleme ve uyma ve empati kurma becerilerinin hepsini bir arada kullanmaları gerekmiştir. Bu anlamda modüler bir yapı kullanılsa da bu şekilde bir iskele kullanılarak her bir modül birbirini destekler bir şekilde kurulmuştur. Böylece süre içinde öğrenciler bu beceriler öğrenebilmiş, farklı durumlarda uygulayabilmişlerdir (Alstot 2012; Craig-Unkefer ve Kaiser 2002; Grauvogel-MacAleese ve Wallace, 2010). Bu modülde ilk kez istenen oyun

birincilerini kendi gruplarının seçmesi durumu, kurulan yapı sayesinde ilk seferde gerçekleştirilebilmiştir. Öğrenciler kendi grup arkadaşlarını tebrik etmişler, öğretmenlerin kazanma ve kaybetme durumunda öğrencilerin gösterdiklerini belirttiği davranışların aşıldığı görülmüştür. Ayrıca bir grup bilinciyle hareket etmişler ve kazanmak için birbirlerini desteklemişlerdir. Oyun oynamanın çocukları birleştirici ve sosyalleşmelerini kolaylaştırıcı etkisi olduğunu savunan alanyazınıyla paralel bir sonuca erişilmiştir (Yorgman ve diğ., 2018).

Sınıf içinde yaşanan anlaşmazlıklara ilişkin süreç içinde sürekli konuşulmuş ve çözüm yolları üzerine tartışılmıştır. Süreç içinde Anlaşmazlıklar Baş Etme modülü için öğrencilere bir hazırlık sağlanmıştır. Bu modülle yapılan bu hazırlıklarla senaryo yazmaları istenmiş, sonrasında bu senaryolarla rol oynama yapılmıştır. Öğrencilere dağıtılan resimlerde çatışma yer almış ve öğrencilerden çatışmaların nedenini, nasıl çözüldüğünü ve sonrasında ne yaptıklarını yazmaları istenmiştir. Yazılan senaryolar, rol oynamalar ve oynayacak kişilere araştırmacı dahil olmamış, süreci öğrenciler yürütmüşlerdir. Bu şekilde öğrencilerin sorumluluk almaları desteklenmiştir. Rol oynama kısmında öğrenciler birbirlerini desteklemişler ve alkışlamışlardır. Öğrenciler rol oynama aracılığıyla kendilerini ifade edebilmişler, anlaşmazlıkları ve çözüm yollarını kendileri uygulayarak görebilmişlerdir. Yazdıkları senaryolarda yapamadıkları ya da sonrasında değiştirmek istedikleri yerleri bu şekilde değiştirmişlerdir. Alan yazınında uygulamaya yönelik olarak yapılan bu etkinliklerin doğrudan eğitime göre davranışlar üzerinde daha fazla değişime neden olduğu bulgusuyla, bu araştırmada kullanılan etkinliklerin süreç içinde gözlemlenen olumlu etkileri birbiriyle örtüşmektedir (Cook ve diğ., 2008; Lo, Loe ve Cartledge, 2002; Margraf ve Pinquart, 2016).

Uygulanan bu müdahalelerin öncesinde ve sonrasında öğrencilere sosyometri uygulanmış ve öğretmenlerle görüşmeler yürütülmüştür. Sosyometri puanlamalarının değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin puanlarının öncesine göre daha homojen bir şekilde dağıldığı görülmüştür. Daha çok tercih edilen öğrenciler, uygulamadan sonra da yine aynı şekilde tercih edilmişler fakat bu öğrencilerin puanları öncesine göre daha düşmüş, diğer öğrencilerin puanları yükselmiştir. Bunun nedeni olarak anlaşmazlıklara ilişkin konuşmaları ve çözmeye çalışmaları, birbirleriyle daha fazla iletişime geçmeleri (Kabasakal ve Çelik, 2010) gösterilebilir. Ayrıca etkinlikler yapılırken sıklıkla farklı gruplarla çalışma imkânının sunulması, daha önce yan yana gelmeyen öğrencilerin birlikte çalışmasını sağlamıştır (Williams ve Reisverg, 2003). Özel gereksinimli

öğrencilerin seçim sıralamasında bir değişiklik olmamış fakat puanlarında artış yaşanmıştır. Uygulama sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin tercih edilmesinde artış yaşanmıştır. Yabancı uyruklu öğrenciler içinse aynı şekilde artış yaşanmış, birlikte etkinlik yapma imkânı sunuldukça aynı grupta olma isteği artmıştır.

Öğretmenlerle yapılan son görüşmelerde öğrencilerde gözlemlenen değişimlere ilişkin bilgiler alınmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerde olumlu yönde değişimler yaşandığı, istekleri ve taleplerini sıklıkla dile getirdikleri ve daha fazla etkinlik istedikleri ifade edilmiştir. Ayrıca şikâyet etmek yerine kendi aralarında çözmeye çalıştıklarını, kendi aralarında oynadıkları oyunlarda bütün arkadaşlarını dahil etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Gereksinim belirleme sürecinde belirlenen şikâyet etme, kendini ifade edememe ve oyun oynayamama davranışlarının azaltıldığı öğretmenlerin de görüşleriyle desteklenmiştir. Alanyazınında da ortaya koyulduğu gibi olumsuz davranışların bu şekilde uygulanan müdahale programlarıyla azaltılabilmekte ve sosyal beceriler artırılarak öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri iyileştirilmektedir (Rigs ve ark., 2006). Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa uyumu ve kabulü açısından gelişim sağlandığı vurgulanmış, süreci hızlandırdığına değinilmiştir. Ayrıca özel gereksinimli öğrenciler için bir gruba katılma davranışının arttığı, kendilerini daha fazla ifade ettikleri ve derse katılımlarının arttığı da öğretmenlerin değindiği diğer durumlardır. Özellikle ikinci sınıf öğretmeni bu durumu ‘bu kadar gelişimini beklemiyordum’ diyerek ifade etmiştir. Bu durum alanyazınında bütünleştirme sınıflarında uygulanan sosyal becerilerin öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerini geliştirdiği yönündeki bulguları destekler niteliktedir (Gottman, Gonso ve Rasmussen, 1975; Veenstra ve diğ., 2008).

5.1. Sonuç

İllokulda bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda eğitim gören öğrencilere yönelik bir sosyal beceri eğitim programının geliştirilmesi sürecinin incelendiği bu araştırmada öncelikle gereksinimler belirlenmiş, program hazırlanmış, uygulanmış ve uygulanma süreci videolar, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve öğrencilere uygulanan sosyometrilere aracılığıyla incelenmiştir. Gereksinim belirleme sürecinde sınıflarda yapılan gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, pandemi öncesinde özel gereksinimli ve yabancı uyruklu öğrenciler için ortaya koyulan saldırganlık, iletişim kuramama, oyunlara dahil olamama, yalnız kalma gibi davranışların, pandemi dönemi sonrasında normal gelişim gösteren öğrencilerde de

sıklıkla görüldüğü belirtilmiştir. Öğrencilerin sınıfa ait olma, sınıf ve okul kurallarına uyma, iletişim ve ilişkilerini geliştirme amacıyla bu davranışların geliştirilmesini hedefleyen 8 modüllük bir program geliştirilmiş ve öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan bu uygulamalar ve modüller basitten karmaşığa, kolaydan zora ve hedeflenen davranışların diğer modüllerde de kullanılabileceği şekilde yapı oluşturulmuştur. Bu durumu sağlamak adına, öğrencilere doğrudan öğretimler uygulanmış, sınıf içi tartışmalarla davranışlara ilişkin fikirler paylaşılmış ve sonucunda uygulamaların yapılabileceği etkinlikler planlanmıştır. Yapılan bu etkinlikler oyun oynama, canlandırma, senaryo oluşturma, çizim, tartışma gibi çalışmaları kapsarken; öğretimlerde videolar, model olma ve örnek olaylar gibi teknikler kullanılmıştır. Böylece öğrenciler farklı durumlarda becerileri kullanabilmişlerdir.

Sonuç olarak kurallara uyma, iş birliği yapma, kendini tanıtmak, gruplara dâhil olma, oyun oynayabilme ve sürdürebilmeve anlaşmazlık durumunda uygun bir şekilde davranabilme davranışlarının öğretilmesi ve uygulanması amaçlanmış ve süreçte bu davranışların öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler arasındaki iletişim artmış, daha önce dışladıkları ve oyuna almak istemedikleri öğrencileri kendi gruplarına ve oyunlarına dâhil etmişlerdir. Özellikle üçüncü ve dördüncü sınıfta görülen gruplaşma davranışlarında azalmalar görülmüş, kendi gruplarının dışındaki arkadaşlarıyla da iletişime geçtikleri ve etkinliklerine dâhil oldukları gözlemlenmiştir. Uygulanan sosyometrilere bu durum öğrencilerin puanlarının değişmesiyle ortaya konulmuştur. Özel gereksinimli ve yabancı uyruklu öğrencilerin tercih edilme durumlarında artışlar yaşansa da büyük oranlarda olmamıştır. Ancak videolarda ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu öğrencilerin daha fazla derse katıldığı, diğer öğrencilerle daha fazla iletişime geçtiği ve diğer arkadaşlarının da onların fikirlerini dinlediği ortaya konulmuştur. Ayrıca öğrencilerin kendi aralarındaki anlaşmazlıkları öğretmene yansıtmadan, konuşarak çözmeye çalıştıkları; kavga eden, kurallara uymayan ya da etkinliklerde problem çıkararak arkadaşlarını uyardıkları ifade edilmiştir. Bunun yanında yapılan sınıf içi tartışmalarda ailelere daha az yer verilmiş, bu duruma ve sınıf dışında yaşanan etkileşimlere müdahale edilememiştir.

Bütün bunlar göz önüne alındığında öğrencilere uygulanan bu programın öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme ve süreç içinde davranışlarını değiştirmede yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca bu becerilerin geliştirilmesi yoluyla sınıf içi kabulün ve iletişimin artırdığı ortaya konulmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları incelendiğinde ortaya çıkan ileriki uygulamalara yönelik ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

5.1.1. İleriki uygulamalara yönelik öneriler

- Programın diğer sınıflara ve okullara yayılarak, müfredata yedirilmiş bir şekilde uygulanması sağlanabilir.
- Program kapsamında öğretmen ve ailelere yönelik Sosyal Beceri Eğitimleri ve Değerlendirme seminerleri verilebilir.
- Üniversitelerde ve hizmet içi eğitimlerde öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik eğitici çalışmalara yer verilebilir.
- Öğrencilere sosyal beceri eğitim programları okul öncesi, ilkokul ve lise dönemlerinde, müfredatın bir parçası olarak uygulanabilir. Böylece geçiş dönemleri buna bağlı yaşanan sorunlar en aza indirilebilir.

5.1.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

- Bütün okula program uygulanarak okul bazında öğrencilerin gelişimleri incelenebilir.
- Programın uygulanması sürecine aileler de dahil edilerek okul ve ev gelişiminin beraber yürütüldüğü araştırmalar desenlenebilir.
- Programın süreçte davranışları değiştirme ve geliştirme üzerinde etkisi incelense de, bir sonraki sene bu durumun devam edip etmediği incelenbilir.
- Öğretmenlerle görüşmeler yürütülmüş olsa da ailelerinde öğrenciler üzerinde yaptığı gözlemler de yapılan görüşmeler yoluyla incelenebilir.
- Araştırma kapsamında araştırmacı aynı zamanda programın yürütücüsü görevini de üstlenmiştir. Öğretmenlere mentörlük yapılarak sınıflarda programları sınıf öğretmenlerinin uygulaması değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education. *Journal of Educational Change*, 19, 1-17.
- Alstot, A. E. (2012). The effects of peer-administered token reinforcement on jump rope behaviors of elementary physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(3), 261-278.
- Alwell, M., & Cobb, B. (2009). Social and communicative interventions and transition outcomes for you with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 94-107. doi:10.1177/0885728809336657.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (DSM-4). Washington, DC: Author.
- Arda, T.B. & Ocak, Ş. (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies - PATHS preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2691-2698.
- Asher, S.R., Singleton, L.C., Tinsley, B.R. & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15(4), 443-444.
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara : Kök Yayıncılık.
- Baydık, B. & Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 401-447.
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64.
- Bornstein, M.H., Hahn, C.S. & Suwalsky, J.T.D. (2013). Developmental pathways among adaptive functioning and externalizing and internalizing behavioral problems: cascades from childhood into adolescence. *Applied Developmental Science*, 17(2), 76-87. doi: 10.1080/10888691.2013.774875
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. doi:10.1080/13603116.2011.580464

- Carman, K. G., & Zhang, L. (2012). Classroom peer effects and academic achievement: Evidence from a Chinese middle school. *China Economic Review*, 23(2), 223–237. doi:10.1016/j.chieco.2011.10.004
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.
- Cochran, L., Feng, H., Cartledge, G., & Hamilton, S. (1993). The effects of cross-age tutoring on the academic achievement, social behaviors, and self-perceptions of low-achieving African-American males with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 18(4), 292–302. doi:10.1177/019874299301800402.
- Constantino, J. N., Przybeck, T., Friesen, D., & Todd, R. D. (2000). Reciprocal social behavior in children with and without pervasive developmental disorders. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 21(1), 2-11.
- Cook, C.R., Gresham, F.M., Kern, L., Berreras, R.B., Thornton, S. & Crews, S.D. (2008). social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: a review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131-144. doi:10.1177/1063426608314541
- Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 3–13. doi:10.1177/0271121402200101
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev: Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çolak, A., Sezgin, V. & Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 33-49.
- Çubukçu, Z ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi*, 37, 155-174.

- Dart, E. H., Collins, T. A., Klingbeil, D. A., & McKinley, L. E. (2014). Peer management interventions: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 43(4), 367–384. doi:10.17105/SPR-14-0009.1.
- De Boo, G.M. & Prins, P.J.M. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. *Clinical Psychology*, 27, 78–97. doi:10.1016/j.cpr.2006.03.006
- De Fraine, B., Van Damme, J., Van Landeghem, G., Opdenakker, M. C., & Onghena, P. (2003). The effects of schools and classes on language achievement. *British Educational Research Journal*, 29(6), 841–859. doi:10.1080/0141192032000137330
- D'Alessio, S., Donelly, V. & Watkins, A. (2010). Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), 109-126.
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327–347. doi: 10.1016/j.cpr.2006.11.002
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M., & Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 51(2), i-85.
- Dovido, J.F., Gaertner, S.L., Hodson, G., Houlette, M.A. & Johnson, K.M. (2005). Social inclusion and exclusion: recategorization and the perception of intergroup boundaries In D. Abrams, M.A. Hogg & J.M. Marques (Eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 27-46). Psychology Press, New York.
- Duru-Bellat, M., & Minga, A. (1998). Importance of ability grouping in French “Coll`eges” and its impact upon pupils’ academic achievement. *Educational Research and Evaluation*, 4(4), 348–368. doi:10.1076/edre.4.4.348.6951
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In R. M. Lerner, W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 646–718). New York, NY: Wiley.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Virginia: ASCD.

- Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, 12(1-2), 63-83.
- Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Fabes, R.D., Martin, C.L. & Hanish, L.D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers In K.H.Rubin, W.M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 3-19). Guilford Press:New York.
- Finch, J. E., Garcia, E. B., Sulik, M. J., & Obradović, J. (2019). Peers matter: Links between classmates' and individual students' executive functions in elementary school. *AERA Open*, 5(1), 1–14. doi:10.1177/2332858419829438
- Flem, A., & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: A study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 188–205.
- Flood, W. A., Wilder, D. A., Flood, A. L., & Masuda, A. (2002). Peer-mediated reinforcement plus prompting as treatment for off-task behavior in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 199–204. doi:10.2901/jaba.2002.35.199.
- Glesne, C. (2011). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 46, 709-718.
- Grauvogel-MacAleese, A. N., & Wallace, M. D. (2010). Use of peer-mediated intervention in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(3), 547–551. doi:10.1901/jaba.2010.43.547.
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS® Project*. Seattle: University of Washington Press.
- Greenberg, M., Kusche, C., Cook, E., & Quamma, J. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117-136. doi:10.1017/S0954579400006374

- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 233-249.
- Gresham, F.M . & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F.M., Sugai, G. & Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Guralnick, M.J., Neville, B., Hammond, M.A. & Connor, R.T. (2008). Continuity and change from full-inclusion early childhood programs through the early elementary period. *Journal of Early Intervention*, 30(3), 237-250. doi:10.1177/1053815108317962
- Gülay, H. (2010). İlköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencileri için resimli sosyometri ölçeği'nin güvenirlik geçerlik çalışmaları. *Journal of International Social Research*, 3(11), 329-335.
- Hanish, L.D. & Rodkin, P. C. (2007). Bridging children's social development and social network analysis. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 118, 1-9.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M., & Rivkin, S. G. (2003). Does peer ability affect students' achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18(5), 527–544. doi:10.1002/jae.741
- Hartup, W.W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 3-19). Guilford Press:New York.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New York: Springer.
- Humphrey, N., Barlow, A. & Lendrum, A. (2018). Quality matters: implementation moderates student outcomes in the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 19, 197-208. doi:10.1007/s11121-017-0802-4

- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- January, A.M., Casey, R.J. & Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work?. *School Psychology Review*, 40(2), 242-256. doi: 10.1080/02796015.2011.12087715
- Jovanović, T. (2019). Formal education of asylum seeker children in belgrade, serbia: expanded meaning of social inclusion. *Social Science*, 8(7), 211. doi:10.3390/socsci8070211.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212.
- Kaya, M. & Kargın, T. (2022). Kaynaştırmaya/bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerinin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 4(1), 1-24.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*. 13(2), 117-140. doi: 10.1080/13603110701284680
- Kupersmidt, J., Coie, J., & Dodge, K. (1990). The role of peer relationships in the development of disorder. In S. Asher & J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274–308). New York, NY: Cambridge University Press.
- Lane L.K. (2004). Teacher expectation of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classroom. *Journal of Special Education*
- Laghi, F., Picone, L., Lonigro, A., & Fossati, M. (2012). Processi motivazionali, volitivi e autopresentazione efficace in adolescenza: Risultati di uno studio longitudinale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3(5), 57–74.
- Little, M., Berry, V.L., Morpeth, L., Blower, S., Axford, N., Taylor, R., Bywater, T., Lehtonen, M. and Tobin, K. (2012). The impact of three evidence-based programmes delivered in public systems in Birmingham, UK. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 260-272.
- Li, J. (2020). Transnational migrant students between inclusive discourses and exclusionary practices. *Multilingua*, 39(2), 193-212. doi: 10.1515/multi-2019-0125

- Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 9-17). Cham: Springer.
- Lindblad, S., and T. Popkewitz. (2004). Education Restructuring: Governance in the Narratives of Progress and Denials. S. Lindblad and T. Popkewitz (Editors). In *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies* (p. 69–94). Greenwich: Information Age Publishing.
- Lo, Y., Loe, S.A. & Cartledge, G. (2002). The effects of social skills instruction on the social behaviors of students at risk foremotiona l or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27(4), 371-385.
- Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development*, 53, 1431-1446.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: inductive models. *Schooling*. 2(1)
- Margraf, H. & Pinquart, M. (2016). Bullying and social support: variation by school-type and emotional or behavioural disturbances. *Emotional And Behavioural Difficulties*, 21(3), 258-270. doi: 10.1080/13632752.2016.1165970
- Martin, A. J., Cumming, T. M., O'Neill, S. C., & Strnadová, I. (2017). Social and emotional competence and at-risk children's well-being: the roles of personal and interpersonal agency for children with ADHD, emotional and behavioral disorder, learning disability, and developmental disability. In E. Frydenberg, A.J. Martin & R.J. Collie (Eds.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 123-145). Springer: Singapore.
- Masten, A. S., & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and P sychopathology*, 12(3), 529-550.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., Boelcke-Stennes, K. & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733-746. doi:10.1037/0012-1649.41.5.733
- Milli Eğitim Bakanlığı - MEB, (2013). *Birlikte başarırız. Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara.

- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., & Kazdin, A.E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York: Springer Science & Business Media.
- Miles, S. & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15. doi: 10.1080/13603110802265125
- Milligan, K., Sibalis, A., Morgan, A., & Phillips, M. (2017). Social competence: consideration of behavioral, cognitive, and emotional factors. In *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 63-82). Cham: Springer.
- Molano, A., Jones, S.M., Brown, J.L. & Aber, J.L. (2013). Selection and socialization of aggressive and prosocial behavior: the moderating role of social-cognitive processes. *Journal of Research on Adolescence*, 23(3), 424-436. doi:10.1111/jora.12034
- Moore, R., Cartledge, G., & Heckaman, K. (1995). The effects of social skill instruction and self-monitoring on anger-control, reactions-to-losing, and reactions-to-winning behaviors of ninth-grade students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 20(4), 253-266. doi:10.1177/019874299502000406.
- Myles, B. (2003). Overview of asperger syndrome. Jed E. Baker (Eds.), In *Social skills training* (pp. 9-17). KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Newcomb, A., Bukowski, W., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 306-347.
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252. doi:10.1080/08856257.2010.492933
- Onwuegbuzie, A.J. & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. . A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* içinde (s. 351-384). California: SAGE Publication.
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Parker, J., & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pijl, S.P., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. doi:10.1080/00313830802184558
- Pivik, J., McComas, J. & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Presley, J. A., & Hughes, C. (2000). Peers as teachers of anger management to high school students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 25(2), 114–130. doi:10.1177/019874290002500205.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V. & Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69(6), 467-479.
- Riggs, N.R., Greenberg, M.T., Kushé, C.A. & Pentz, M.A. (2006). the mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 7(1), 91-102. doi:10.1007/s11121-005-0022-1
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2009). Social–emotional competence in early childhood. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 3-19). Guilford Press:New York.
- Samalot-Rivera, A., & Porretta, D. (2013). The influence of social skills instruction on sport and game related behaviours of students with emotional or behavioural disorders. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 117–132. doi:10.1080/17408989.2011.631004.
- Saylor, J.G., Alexander, William, M., Lewis, Arthur J., (1981) *Curriculum Development for better Teaching and Learning*. New York

- Selvi, K., Uysal, D., Polat, M., Köse, C., & Yetim, N. (2016). SUPSKY eğitim programı tasarımı modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 33-55.
- Sheard, M. K., Ross, S., N., & Cheung, A. (2013). Social-Emotional Learning Championing Freedom, Education and Development: A Vehicle for At-risk Students to Succeed. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 8, 1-18.
- Sheridan, S. M., Hungelmann, A., & Maughan, D. P. (1999). A contextualized framework for social skills assessment, intervention, and generalization. *School Psychology Review*, 28, 84-103.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907. doi:10.1080/13603116.2011.602534.
- Štemberger, T. & Kiswarday, V.R. (2018). Attitude towards inclusive education: The perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58. doi:10.1080/08856257.2017.1297573
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları; yaklaşımlar, yöntemler, teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Sucuoğlu, B. & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Sülün, K. & Girli, A. (2016). İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1-24.
- Szumski, G. & Karwowski, M. (2014). Psychosocial functioning and school achievement of children with mild intellectual disability in polish special, integrative, and mainstream schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 99-108.
- Tarbetsky, A. L., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic outcomes: The roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy. In E. Frydenberg, A.J. Martin, R.J. Collie (Eds.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 17-37). Springer, Singapore.

- Thomazet, S. (2009) From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice?, *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563
doi: 10.1080/13603110801923476
- Twenge, J.M. & Baumeister, R.F. (2005). Social exclusion increases aggression and self-defeating behavior while reducing intelligent thought and prosocial behavior. In D. Abrams, M.A. Hogg & J.M. Marques (Eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 27-46). Psychology Press, New York.
- UNCRPD. 2006. United Nations' International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD). 9 Aralık, 2018 tarihinde erişilmiştir.
<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. France: UNESCO.
- United States Department of Education. (2004). *Individuals with disabilities education act*. Washington, DC: Author.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2008). Prosocial and antisocial behavior in preadolescence: Teachers' and parents' perceptions of the behavior of girls and boys. *International Journal of Behavioral Development*, 32(3), 243-251. doi:10.1177/0165025408089274
- Williams, G.J. & Reisberg, L. (2003). Successful inclusion: teaching social skills through curriculum integration. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 205-210.
- Wilson, E. K., Cassidy, K. A., Darragh, D. J., & DeBoer, J. L. (2018). Social skills. In *Handbook of Childhood Psychopathology and Developmental Disabilities Assessment* (pp. 301-312). Cham: Springer
- Yauch, A.C. and Steudel, J.H. (2003). Complementary use of qualitative and quantitative cultural assesment methods. *Organizational Research Methods*, 6(4), 465-481.

EKLER

EK-1. Etik Kurul ve Araştırma İzinleri

Ekirak Kayıt Tarihi: 03.02.2021		Protokol No: 18Q59		Tarih: 03.03.2021	
					
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ					
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU					
KARAR BELGESİ					
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması				
KONU:	Eğitim Bilimleri				
BAŞLIK:	İlkokul Bütünleştirme Sınıflarındaki Öğrencilere Yönelik Sosyal Beceri Eğitim Modülü Geliştirme Sürecinin İncelenmesi				
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Hasan GURGUR				
TEZ YAZARI:	Ebru YALÇINTUĞ				
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-				
KARAR:	Olumlu				



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-31314382
Konu : Ebru YALÇINTUĞ'un Araştırma İzni

08.09.2021

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 19.08.2021 tarihli ve 114621 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 08.09.2021 tarihli ve 31205696 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı İşitme Engelliler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ebru YALÇINTUĞ'un, Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR danışmanlığında hazırladığı "İlkokul Bütünleştirme Sınıflarındaki Öğrencilere Yönelik Sosyal Beceri Eğitim Modülü Geliştirme Sürecinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ile istenilen araştırma izni talebi incelenmiş, uygun görülmüş ve valilik makamından alınan ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup, Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesinin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
- 3-Ölçme Araçları (7 Sayfa)



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-31205696
Konu : Ebru YALÇINTUĞ'un Araştırma İzni

08/09/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 19.08.2021 tarihli ve 114621 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı İşitme Engelliler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ebru YALÇINTUĞ'un, Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR danışmanlığında "İlkokul Bütünleştirme Sınıflarındaki Öğrencilere Yönelik Sosyal Beceri Eğitim Modülü Geliştirme Sürecinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan söz konusu araştırma çalışmasının, 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimiz Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerine bağlı tüm ilkokullarda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
Kürşat GÜLERYÜZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
2-Ölçme Araçları (7 Sayfa)

EK-2. Öğretmen ve Veli İzin Formları

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, İlkokul Bütünleştirme Sınıflarındaki Öğrencilere Yönelik Sosyal Beceri Eğitim Modülü Geliştirme Sürecinin İncelenmesi adıyla, Ebru Yalçıntuğ tarafından Nisan 2021-Temmuz 2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesi

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Eskişehir ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullar

Araştırma Uygulaması: ☒ Anket

☒ Görüşme

☒ Gözlem

☒ Online Uygulamalar

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Ebru Yalçıntuğ

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



EK-3. Pandemi Süreci Öncesi Görüşme Soruları

Öğretmen Görüşme Soruları

1. Sınıfınızdaki bütünleştirme öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine ilişkin gözlemleriniz neler?
2. Sınıfınızdaki tipik gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ilişkin gözlemleriniz nelerdir?
3. Sizce öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini neler etkilemektedir?
4. Sınıfınızdaki bütünleştirme öğrencilerinin arkadaş ilişkilerine ilişkin gözlemleriniz nelerdir? Pandemi dönemi bu durumu nasıl etkilemektedir?
5. Sizce öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini neler etkilemektedir?
6. Sınıfınızdaki bütünleştirme öğrencilerinin arkadaş ilişkilerine ilişkin gözlemleriniz nelerdir?



EK-4. Pandemi Süreci Sonrası Görüşme Soruları

Öğretmen Görüşme Soruları

1. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında (kaynaştırma/bütünleştirme) olmaları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
-Özel gereksinimli öğrencilerine olan etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
-Normal gelişim gösteren öğrencilere olan etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
-Pandemi sürecinde ve uzaktan eğitimde bu etkinin ne yönde değiştiğini gözlemlediniz?
2. Sınıfınızdaki normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeyine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Pandemi ile birlikte özel gereksinimli öğrencilerin ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri düzeyinde değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?
-Nasıl değişiklikler yaşandı?
5. Okula geri döndüğümüz bu süreçte, deneyimlerinize dayanarak, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinim duyduğu sosyal becerilere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Okula geri döndüğümüz bu süreçte deneyimlerinize dayanarak, normal gelişim gösteren öğrencilerin gereksinim duyduğu sosyal becerilere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Uzaktan eğitim süreci ve sonrasında özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini desteklemek için nasıl bir yol izlemektesiniz?
7. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik yaşadığınız sorunlar nelerdir?
-Yaşadığınız bu sorunların nedenleri nelerdir?
-Yaşadığınız sorunlara nasıl çözümler geliştirdiniz?
-Öğrencilere kazandırmakta zorlandığınız beceriler nelerdir?
-Zorlandığınızı düşündüğünüz bu konulara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

8. Uzman olarak sizi program geliştirme çalışmasına çağırıldıklarını düşünelim.
Böyle bir sosyal beceri eğitim programının içeriğinin nasıl düzenlenmesini istersiniz? Bu programın hangi konuları kapsamamasını istersiniz?
-Bu programda hangi faaliyetlerin yer almasını istersiniz?

EK-5. Uygulama Sonrası Görüşme Soruları

1. Sosyal becerinin size göre ne olduğunu anlatır mısınız?
2. Öğrencilerinizin sosyal becerilerini desteklemek için nasıl bir yol izlediniz?
-Yaptığınız etkinlikler ne oldu?
-Zorlandığınız konular ve alanlar neler oldu?
3. Uygulanan bu programın sınıf içinde öğrencilerinizle etkileşimini ne yönde etkiledi?
-Derse katılımları ne yönde değişti? (Kaynaştırma ve göçmen öğrenci)
4. Programın öğrencilerinize etkisini nasıl gözlemlediniz?
-Bütünleştirme öğrencilerinizde gözlemlediğiniz değişimler neler oldu?
-Göçmen öğrencinizde gözlemlediğiniz değişimler nasıl oldu?
5. Uygulanan programın öğrencilerinizin sınıf içinde istediği etkinliklere etkileri ve öğrencilerin derslerden beklentilerine olan etkilerini nasıl gözlemlediniz?
6. Programın öğretmen olarak size katkıları oldu mu? Olduysa biraz bahsedermisiniz?
7. Sınıf dışında diğer öğretmenler ve öğrencilerin program hakkında yorumları ne yönde oldu?
8. Size göre sınıf içinde uygulanan programın içeriği nasıl olmalı? Bu programa neler eklemek isterdiniz?

EK-6. Sosyometri Formu

Sosyometri

Öğrencinin Adı-Soyadı:	Sınıf/No:
Sınıfınızdaki hangi arkadaşınızla birlikte pikniğe gitmek istersiniz? Tercih sırasına göre üç isim yazınız.	
1. 2. 3.	
Sınıfınızdaki hangi arkadaşınızla birlikte ders çalışmak istersiniz? Tercih sırasına göre üç isim yazınız.	
1. 2. 3.	
Sınıfınızda en çok birlikte oturmak istediğiniz 3 arkadaşınızın ismini önem sırasına göre yazınız.	
1. 2. 3.	
Sınıfınızda görevlendirildiğiniz bir projede çalışırken, yanınızda olmasını istediğiniz 3 arkadaşınızın ismini önem sırasına göre yazınız.	
1. 2. 3.	
Sınıfınızda beraber oynamaktan en çok hoşlandığınız 3 arkadaşınızın ismini tercih sırasına göre yazınız.	
1. 2. 3.	

EK-7. Uygulama Sürecinde Kullanılan Video Metin Örnekleri

Empati

Merhaba çocuklar. Bu videoda size empatinin ne olduğundan ve nasıl empati kuracağımızdan bahsedeceğim.

Empati, kısaca kendimizi başkalarının yerine koyabilmektir. Karşımızdaki kişinin durumunu anlamamızı sağlar. Duygularını anlamamıza yardımcı olur. Buna uygun davranmamızı veya karşılık vermemizi gerektirir.

Örneğin, bir arkadaşımız bahçede düşmüş olsun. Düştüğünde arkadaşımızın canının acıdığını biliriz. Bu nedenle üzülmüş olacağını düşünürüz. Empati kurarak arkadaşımızın yardıma ihtiyacı olduğunu biliriz. Ona gülmek yerine, yardımcı oluruz. Gülen arkadaşlarımızı uyarırız.

Bir arkadaşımız yarış kazandığında, ödül aldığında sevindiğini biliriz. Mutlu olduğunu düşünürüz. Bu mutluluğu paylaşmak için biz de onu tebrik ederiz.

Empati kurduğumuzu sadece davranışlarımızla belli etmeyiz. Arkadaşımız bize bir sorunundan bahsettiğinde onu dinleriz. Bu sorunu onun düşündüğü gibi düşünürüz ve karşılık veririz. Örneğin, arkadaşımız parmak kaldırmış ve öğretmen ona söz vermiş olsun. Arkadaşımızı dinlemediğimizde ya da onun sözünü kestiğimizde bundan rahatsız olabilir. Bunu bize söylediğinde onu dinleriz. Sorunu anlarız ve bu davranışı bir daha tekrarlamayız.

Fakat empati sadece okulla sınırlı değildir. Evde de empati kurmamız gerekir. Örneğin kardeşimiz akşam dışarı çıkmaktan korkabilir. Empati kurarak kardeşimizin desteğe ihtiyacı olduğunu düşünürüz. Onunla konuşarak sakinleştirebiliriz. Elini tutarak ona eşlik edebiliriz.

Annemizin ya da babamızın çok yorgun olduğu zamanlar olabilir. Empati kurarak onların da desteğe ihtiyacı olduğunu düşünürüz. Onlara neye ihtiyaçları olduğunu sorabiliriz. Örneğin, o gün sofrayı kurmalarına yardım edebiliriz.

Empatiyi sadece arkadaşlarımız ve yakın çevremizle kurmayız. Hiç tanımadığımız, dışarıda karşılaştığımız insanlarla da empati kurarız. Örneğin birine yanlışlıkla çarptığımızda eşyalarının düştüğünü görürüz. Bu nedenle sinirlenmiş olabileceğini düşünürüz. Kızgın olmasını anlarız. Yanına gidip özür dileyerek, eşyalarını toplamasına yardım ederiz.

Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim. Görüşürüz.

Oyun Başlatma, Sürdürme ve Bitirme

Merhaba çocuklar. Bu videoda size arkadaşlarımızla nasıl oyun oynayabileceğimizden, oyun oynarken neler yapabileceğimizden bahsedeceğim.

Öncelikle nasıl oyun başlatabileceğimizden bahsedelim. Örneğin top oynamak istiyor olalım. Bu durumda arkadaşlarımıza ‘hadi top oynayalım’ diyebiliriz. Böylece arkadaşlarımızı da oyuna davet etmiş oluruz. Eğer bir oyuna dahil olmak istiyorsak ‘ben de oynayabilir miyim? Diyebiliriz.

Kendi oyunumuzu kurabiliriz. Arkadaşlarımızı iki gruba ayırarak futbol oynamak isteyebiliriz, voleybol oynamak isteyebiliriz ya da yakar top oynayabiliriz. Gruplara ayrılırken bütün arkadaşlarımızı dahil ederiz. Takımımızdaki arkadaşlarımızla birlikte kaybeder ya da birlikte kazanırız. Bu nedenle arkadaşlarımıza saygılı davranırız. Sınıf içinde oynadığımız oyunlarda farklı takımlar oluşturabiliriz. Takımları oluştururken bütün arkadaşlarımıza eşit davranırız.

Oyuna başlanırken herkes aynı oyunu oynamak istemeyebilir. Bu durumda diğer arkadaşlarımızı da dinleriz. ‘Sen ne oynamak istiyorsun?’ diye sorarız. Arkadaşlarımızı da dinler ve birlikte karar alırız. Böylece oyun oynamaya başlarız. Böylece herkes daha çok eğlenir.

Oyuna oynarken çeşitli şeyler olabilir. Bir arkadaşımız düşebilir ve bu sırada durup ona yardım etmemiz gerekir. Arkadaşımıza yardım ettikten sonra oyuna devam edebiliriz. Oyun sırasında yanlışlıkla birbirimize vurabiliriz. Düşürebiliriz. Bu arkadaşımızı kızdırabilir, üzebilir. Arkadaşımıza ‘ Yanlışlıkla oldu. Özür dilerim.’ Diyebiliriz. Arkadaşımıza yardım edip kaldıracabiliriz. Onunla alay etmeyiz. Ona gülen arkadaşlarımızı uyabiliriz. Oyunda böyle şeylerin bizim başımıza da gelebileceğini anlatırız.

Oyun oynarken bütün arkadaşlarımızı dahil etmeliyiz. Mesela futbol oynarken, bütün arkadaşlarımıza pas atmalıyız. Sınıf içinde oyun oynarken herkese söz hakkı vermeliyiz. Onların verdiği cevaplarla dalga geçmemeliyiz. Kağıt oyunlarında sıramızı takip edip herkese fırsat vermeliyiz. Birbirimizi destekleyebiliriz, kendi grubumuzun yanında olabiliriz. Ama bir arkadaşımız yapamadığında kızmamalıyız. Ona destek olarak ‘Olsun, bi dahaki sefere yaparsın’ diyebiliriz.

Oyunda kazanabiliriz ya da kaybedebiliriz. Ama önemli olan arkadaşlarımızla oynayabilmemizdir. Bu oyunu kazanmasak da sonraki oyunu kazanabiliriz. Bu nedenle birbirimize kötü sözler söylememeliyiz. Böyle davranan arkadaşlarımızı uyarmalıyız.

Böyle davranmamaları gerektiğini anlatmalıyız. Kaybeden takımdaysak fazla üzülmemeliyiz. Ağlamamalıyız. Oyunu kaybettiğimizde diğer arkadaşlarımızı tebrik edebiliriz. Kazanan arkadaşlarımız da ‘teşekkür ederiz.’ Diyebilirler. Kaybettiğimizde diğer arkadaşlarımızı suçlamayız. Takım arkadaşlarımızın yanında oluruz.

Dinlediğiniz için teşekkür ederim.



ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Ebru YALÇINTUĞ

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2016-Halen, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Programı
- 2013-2016, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programı.
- 2013-2014, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı.
- 2008-2012, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı.