

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İKİ KERE FARKLI ÇOCUKLARA YÖNELİK ÖZGÜN BİR
GELİŞİMSEL MÜDAHALE PROGRAMI:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Uzm. Bahar UYAROĞLU

**ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ
DOKTORA TEZİ**

**Ankara
2022**

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İKİ KERE FARKLI ÇOCUKLARA YÖNELİK ÖZGÜN BİR
GELİŞİMSEL MÜDAHALE PROGRAMI:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Uzm. Bahar UYAROĞLU

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
DOKTORA TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Nilgün METİN**

Ankara

2022

ONAY SAYFASI

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İKİ KERE FARKLI ÇOCUKLARA YÖNELİK ÖZGÜN BİR GELİŞİMSEL MÜDAHALE
PROGRAMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI
Bahar UYAROĞLU
Danışman: Prof. Dr. Nilgün METİN

Bu tez çalışması 13.05.2022 tarihinde jürimiz tarafından “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı” nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: *Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU*
(Gazi Üniversitesi)

Üye: *Prof. Dr. Pınar BAYHAN*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Prof. Dr. Figen TURAN*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Doç. Dr. Zeynep ÇETİN*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI*
(Ankara Üniversitesi)

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

10 Haziran 2022

Prof. Dr. Müge YEMİŞÇİ ÖZKAN
Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

08/06/2022

Bahar Uyaroglu

1

¹ “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Nilgün Metin danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

(İmza)

Uzm. Bahar Uyaroğlu

* Tez danışmanının önerisi ve *enstitü anabilim dalının* uygun görüşü üzerine *enstitü* veya *fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.*

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında bilgi ve deneyimi ile araştırmayı yönlendiren, yardım ve desteğini esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Nilgün Metin'e,

Araştırmam süresince beni cesaretlendiren, değerli bilgi ve deneyimleriyle destekleyen tez izleme komitemin üyeleri, çok değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. İsmihan Artan'a ve Sayın Prof. Dr. Elif Dağlıoğlu'na,

Tez Jürimde önerileri ve görüşleri ile tezime olumlu katkılar sağladıkları için değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Pınar Bayhan'a, Sayın Prof. Dr. Figen Turan'a, Sayın Prof. Dr. Elif Dağlıoğlu'na ve Sayın Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı'ya,

Tez çalışmam boyunca sorduğum her soruyu sabırla cevaplayan, verilerin analiz kısmında ikinci kodlayıcı olarak yardımlarını esirgemeyen, tez çalışmamın her aşamasında bana destek olan Sayın Araş. Gör. Burcu Bülbün Aktı'ya, ikinci gözlemci olarak tezime katkı sağlayan değerli arkadaşlarım Uzm. Özlem Mısırlı Taşdemir'e ve Araş. Gör. Ayşe Elif Işık Uslu'ya, Tez çalışmam boyunca desteklerini benden esirgemeyen, sürekli beni motive etmeye çalışan Dr. Esra Acar Şengül'e,

Varlıklarıyla sadece çalışmama değil hayatıma da anlam ve zenginlik katan üç silahşörlerime ve ailelerine,

Öğrenim hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen, yaşamım boyunca sabır, hoşgörü ve sevgilerini hep hissettiğim annem Mahmure Dülgeroğlu'na, kardeşlerim Zeynep ve Ufuk Uludağ'a,

Bu süreçte ilgi, hoşgörü ve desteğiyle bana güç veren eşim Serkan Uyaroğlu'na, kızlarım Asude ve Merve Uyaroğlu'na,

Olduğum kişi olmamı sağlayan bu süreçte yanımda olamasa da her zaman benimle gurur duyduğunu bildiğim rahmetli babam Fuat Dülgeroğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

UYAROĞLU, B. *İki Kere Farklı Çocuklara Yönelik Özgün Bir Gelişimsel Müdahale Programı: Bir Eylem Araştırması.* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Doktora Tezi, Ankara, 2022. Üstün yetenekli çocuklarda; davranış problemleri, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği-hiperaktivite, duysal özel gereksinim gibi çeşitli tanılarının eşlik etmesi alan yazında “iki kere farklı” olarak ifade edilmektedir. İki kere farklı çocukların sosyal, duygusal ve akademik anlamda zorluklar yaşadıkları bilinmektedir.

Bu araştırmanın amacı sosyal duygusal ve akademik gelişim alanlarını değerlendirmek ve desteklemek amacıyla çocuklarla, aileleri ile ve okul ortamlarında öğretmenleri ile nasıl gelişimsel uygulamalar yapılabileceğini ortaya koymaktır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi olan eylem araştırması desenlerinden Teknik/Bilimsel/İşbirlikçi Eylem Araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını; uygulayıcı notları, görüşmeler, gözlem formları, doküman incelemesi oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Kuramsal örnekleme ölçütüne dayanarak bu araştırmanın örneklem büyüklüğü belirlenen ölçütleri karşılayan üç çocuğu içermiştir.

Araştırma gelişimsel değerlendirme ve müdahale uygulamaları şeklinde iki aşamada tamamlanmıştır. Veri toplama ve veri analizi eş zamanlı olarak devam etmiştir. Müdahale planı ile eğitim sistemi içerisinde ihmal edilen bir grup olan iki kere farklı çocukların gelişimi ele alınmış ve desteklenmiştir.

İki kere farklı çocukların gelişimsel profillerine ve önceliklerine uygun şekilde desteklenmesi davranış problemlerinde azalma, tiklerde azalma, duygusal ifadelerde artış ve akademik başarıda yükselme ile sonuçlanmıştır. Hazırlanan ve uygulanan bu özgün müdahale programının bulgularının profesyonellere, araştırmacılara, öğretmenlere, ailelere ve nihayetinde çocukların kendilerine faydalı olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: İki kere farklı, üstün yetenekli, gelişimsel müdahale, erken müdahale

ABSTRACT

UYAROĞLU, B. A *Unique Developmental Intervention Program For Twice-Exceptional Children: An Action Research*. Hacettepe University, Graduate School of Health Sciences Child Development and Education Program, PhD Dissertation, Ankara, 2022.

Gifted children may have various conditions such as behavioral problems, learning difficulties, attention deficit-hyperactivity, and sensory integration disorders. The concept of "twice exceptional" is used in the literature to describe children with dual diagnosis accompanying giftedness. Twice exceptional children are known to experience difficulties in social, emotional and academic terms. The purpose of this research is to discover what kind of developmental assessments and interventions for 2e children, their families and teachers can be conducted. Technical/Scientific/Collaborative Action Research, one of the action research designs, which is a qualitative research method, is used in this research. The data sources of the research include practitioner notes, interviews, observation forms, and document review. The sample of the study is determined by criterion sampling, one of the purposive sampling methods used in qualitative research. Based on the theoretical sampling criterion, the sample size of this study includes three children who meet the specified criteria.

The research procedure had two phases; developmental assessment and intervention. data collaction and anlysis was conducted synchronously with the intervention program. With this intervention plan, the development of twice-exceptional children, a neglected group in the education system, has been addressed and supported.

Supporting twice exceptional children in accordance with their developmental profiles and priorities resulted in a decrease in behavioral problems, a decrease in tics, an increase in emotional expressions and an increase in academic achievement. The findings of this original intervention program prepared and applied is observed to be beneficial for profesionals, researchers, teachers, families and finally the children themselves.

Key words: Twice-exceptional, dual exceptional, gifted and talented, developmental intervention, early intervention

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar	xii
ŞEKİLLER	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	2
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Terminoloji	3
2. GENEL BİLGİLER	5
2.1. Üstün Yeteneklilik	5
2.2. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu	7
2.3. Özgöl Öğrenme Güçlüğü	8
2.4. İki Kere Farklı Tanımı	9
2.4.1. İki Kere Farklı Çocukların Belirlenmesi	10
2.4.2. İki Kere Farklı Çocukların Özellikleri	11
2.4.3. İki Kere Farklı Çocuklar için Eğitim ve Müdahale Stratejileri	13
2.4.4. Ülkemizde İki Kere Farklılık	13
2.5. Teorik Çerçeve	14

2.5.1. Psikososyal Gelişim Kuramı (Erik Erikson)	14
2.5.2. Pozitif Çözölme Kuramı (Dabrowski & Piechowski)	17
3. GEREÇ VE YÖNTEM	21
3.1. Araştırma Yöntemi	21
3.2. Katılımcılar	22
3.2.1. Katılımcı Özellikleri	22
3.3. Veri Toplama Araçları	23
3.4. İşlemler	25
3.4.1. Faz 1 – Gelişimsel Değerlendirme Uygulamaları	26
3.4.2. Faz 2 – Gelişimsel Müdahale Uygulamaları	27
3.5. Araştırmacının Rolü	33
3.6. Verilerin Analizi	33
3.7. Geçerlik/Güvenirlik	35
3.8. Araştırma Etiği	37
4. BULGULAR	38
4.1. Çocukların Gelişimsel ve Çevresel Özelliklerinin ve Önceliklerinin Belirlenmesi	38
4.2. Yapılan Gelişimsel Destek Çalışmalarının Sosyal, Duygusal ve Akademik Sorunlara Etkisinin İncelenmesi	131
5. TARTIŞMA	251
5.1. İki Kere Özel Gereksinimli Çocukların Gelişimsel ve Çevresel Özellikleri ve Öncelikleri Nasıl Belirlenebilir?	251
5.2. İki Kere Özel Gereksinimli Çocuklarla, Ailesi ve Öğretmeniyle Yapılacak Gelişimsel Çalışmalar Sosyal, Duygusal ve Akademik Becerilerini Nasıl Destekler?	254
5.2.1. Gelişimsel Destek Grup Çalışması	254
5.2.2. Ebeveyn Gelişimsel Destek Uygulamaları	255
5.2.3. Öğrenme Ortamı Ve Öğretmen Atölyeleri	257

5.3. Gelişimsel Kazanımlar	257
5.4. Sınırlılıklar	262
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	263
7. KAYNAKLAR	265
8. EKLER	
EK-1: Ebeveyn Görüşme Formu	
EK-2: Öğretmen Görüşme Formu	
EK-3: Ev Ortamı Gözlem Formu	
EK-4: Okul Gözlem Formu	
EK-5: Gelişim Değerlendirme Kontrol Listesi	
EK-6: Güçlü ve Zayıf Yönler Analizi (Gelişimsel Profil)	
EK-7: Ebeveyn Gözlem Defteri	
EK-8: Uygulanması İptal Edilen Ebeveyn Değerlendirme Formları	
EK-9: Okul Destek Kitapçığı	
EK-10: Etik Komisyon Onayı	
EK-11: Gönüllü Katılım Onam Formu	
EK-12: Etkinlik Takip Poster	
EK-13: Kitap Kulübü Not Defteri	
EK-14: Turnitin Ekran Görüntüsü	
9. ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar

Tablo	Sayfa
3.1. Araştırmaya katılan çocuklara ait bilgiler.	23
3.2. Araştırmanın geçerlik güvenirlik işlemleri.	37
4.1. AŞ'nin Gelişim Profili.	64
4.2. MK'nın gelişim profili.	99
4.3. DY'nin gelişim profili.	128
4.4. Programın öncelikli bireysel hedefleri.	132
4.5. AŞ'nin gelişimsel kazanımları.	183
4.6. MK'nın gelişimsel kazanımları.	221
4.7. DY'nin gelişimsel kazanımları.	249

ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
3.1. Eylem araştırması süreci.	21
3.2. Uygulanan teknik eylem araştırmasında izlenen süreç.	25
4.1. AŞ'nin gelişimsel takip süreci.	39
4.2. Gelişimsel değerlendirme aşamasının (faz 1) ana kategorileri.	41
4.3. AŞ'nin sosyal duygusal özellikler ana kategorisine ait kodlar.	42
4.4. AŞ'nin davranışsal özellikler ana kategorisine ait kodlar.	46
4.5. AŞ'nin bilişsel ve dil gelişim özellikleri ana kategorisine ait kodlar.	49
4.6. AŞ'nin akademik ve öğrenme özellikleri ana kategorisine ait kodlar.	50
4.7. AŞ'nin ev ortamı ve aile yaşantısına ait kodlar.	52
4.8. AŞ'nin tutum ve iletişim ana kategorisine ait kodlar.	54
4.9. AŞ'nin öğretmen tutumu ve eğitim ortamı ana kategorisine ait kodlar.	56
4.10. AŞ'nin belirleme ve tanılama ana kategorisine ait kodlar.	58
4.11. AŞ'nin destek ve takip ana kategorisine ait kodlar.	61
4.12. AŞ'nin güçlü özellikleri ve destek ihtiyacı.	65
4.13. AŞ'nin gelişimsel önceliklerinin belirlenmesi - 1	66
4.14. AŞ'nin gelişimsel önceliklerinin belirlenmesi - 2	67
4.15. MK'nın gelişimsel değerlendirme ve takip süreci.	67
4.16. MK'nın gelişimsel değerlendirme sürecine ait ana kategoriler.	69
4.17. MK'nın sosyal duygusal özellikler ana kategorisine ait kodlar.	70
4.18. MK'nın davranışsal özellikler ana kategorisine ait kodlar.	74
4.19. MK'nın bilişsel ve dil gelişim özellikleri ana kategorisine ait kodlar.	77
4.20. MK'nın akademik ve öğrenme özellikleri ana kategorisine ait kodlar.	79

4.21. MK'nın ev ortamı ve aile yaşantısı ana kategorisine ait kodlar.	82
4.22. MK'nın tutum ve iletişim ana kategorisine ait kodlar.	86
4.23. MK'nın öğretmen tutumu ve eğitim ortamı ana kategorisine ait kodlar.	89
4.24. MK'nın belirleme ve tanılama ana kategorisine ait kodlar.	92
4.25. MK'nın destek ve takip ana kategorisine ait kodlar.	96
4.26. MK'nın güçlü özellikleri ve destek ihtiyacı.	100
4.27. MK'nın gelişimsel önceliklerinin belirlenmesi -1	101
4.28. MK'nın gelişimsel önceliklerinin belirlenmesi – 2	102
4.29. DY'nin gelişimsel değerlendirme ve takip süreci.	103
4.30. DY'nin gelişimsel değerlendirme aşamasına ait ana kategoriler.	105
4.31. DY'nin sosyal duygusal özellikler ana kategorisine ait kodlar.	106
4.32. DY'nin davranışsal özellikler ana kategorisine ait kodlar.	109
4.33. DY'nin bilişsel ve dil gelişimi özellikleri ana kategorisine ait kodlar.	111
4.34. DY'nin akademik ve öğrenme özellikleri ana kategorisine ait kodlar.	113
4.35. DY'nin ev ortamı ve aile yaşantısı ana kategorisine ait kodlar.	115
4.36. DY'nin tutum ve iletişim ana kategorisine ait kodlar.	117
4.37. DY'nin öğretmen tutumu ana kategorisine ait kodlar.	119
4.38. DY'nin akademik müdahaleler ana kategorisine ait kodlar.	121
4.39. DY'nin belirleme ve tanılama ana kategorisine ait kodlar.	123
4.40. DY'nin destek ve takip ana kategorisine ait kodlar.	125
4.41. DY'nin güçlü özellikleri ve destek ihtiyacı.	129
4.42. DY'nin gelişimsel önceliklerinin belirlenmesi – 1	130
4.43. DY'nin gelişimsel önceliklerinin belirlenmesi – 2	131
4.44. Haftalık rutinler ve gelişimsel hedefler matrisi.	135

1. GİRİŞ

Üstün yetenekli öğrencilerde özgül öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm, davranış problemleri, fiziksel engel ve duygusal-davranışsal problemler gibi ikinci tanının bulunması durumunda bu çocuklar iki kere farklı olarak tanımlanmaktadır (1-4). Üstün yeteneğin yanı sıra ikinci tanısı bulunan öğrencilerin gelişim ve öğrenmesinde (5), sosyal ilişkilerinde (6) ve öz düzenleme becerilerinde (5, 6) sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

İki kere özel gereksinimli çocukların akademik başarılarında, standart test sonuçları ile sınıf içi performansları arasında fark görülmektedir (7). Üstün yetenekli çocukların düşük akademik performans göstermesinden farklı olarak burada ikinci bir tanı mevcuttur. Akademik başarıdaki düşüklüğün ikinci tanıdan kaynaklı olup olmaması çocukların belirlenmesi ve müdahale stratejisi oluşturulması aşamalarında önem arz etmektedir (5). Üstün yeteneğe ikinci bir tanı eşlik ettiği durumlarda çocukların öz düzenleme becerilerinin ve akademik motivasyonlarının düşük olduğu görülmektedir (5, 6). Ayrıca okula karşı olumsuz tutum sergilediklerini gösteren araştırmalar da mevcuttur (8).

İki kere özel gereksinimli çocuklar sosyal ilişkilerinde de problemler yaşayabilmektedir. İki tanılı olmak yanlış anlaşılmalara ve iletişim problemlerine yol açabildiği için bu çocukların akran ilişkileri ve öğretmenleri ile olan ilişkileri olumsuz etkilenebilmektedir (9). İki kere özel gereksinimli çocukların sosyal duygusal özellikleri incelendiğinde olumsuz duygularının daha yoğun olduğu, kaygı ve depresyona eğilimli olduğu belirtilmiştir (8). Duygusal problemleri ve sosyal becerilerindeki eksiklik bu çocukların davranış problemleri göstermelerine neden olmaktadır. Akademik başarı, sosyal duygusal özellikler ve davranışsal özellikler birbiri ile ilişkili ve karmaşık bir yapı ortaya koymaktadır. Çok yönlü olan bu sistemi tanımak ve müdahale etmek için de çok yönlü multidisipliner bir bakış açısı gerekmektedir (7).

İki kere özel gereksinimli çocukların, ailelerinin ve öğretmenlerinin sosyal-duygusal sorunlar, davranış problemleri ve akademik başarısızlık konusunda desteğe ihtiyacı olduğu ve mevcut eğitim programları ve özel eğitim desteklerinin bu çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı iki kere farklı çocuklar ve aileleri ile yaptığı görüşmeler ve alan yazın taramaları doğrultusunda iki kere farklı öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına odaklanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı iki kere farklı çocukların yaşadıkları sosyal duygusal, akademik ve davranışsal sorunların gelişimsel perspektif ile ele alınarak ne gibi değerlendirme ve destek çalışmaları yürütülebileceğini keşfetmektir.

Saptanmış olan bu problem durumuna yönelik araştırma sorularını belirlemek ikinci aşamayı oluşturmuştur. Araştırmacı eylem araştırmasının doğası gereği “nasıl” sorusuna odaklanarak araştırmada yer alacak boyutları alan yazın ile ilişkilendirerek araştırma sorularını belirlemiştir.

Araştırma problemi:

İki kere özel gereksinimli çocukların yaşadıkları sosyal, duygusal ve akademik sorunları minimum düzeye çekebilmek için ne gibi gelişimsel değerlendirme ve destek çalışmaları yapılabilir?

Araştırmanın alt problemleri:

İki kere özel gereksinimli çocukların gelişimsel ve çevresel özellikleri ve öncelikleri nasıl belirlenebilir?

İki kere özel gereksinimli çocuklarla, ailesi ve öğretmeniyle yapılacak gelişimsel çalışmalar sosyal, duygusal ve akademik becerilerini nasıl destekler?

1.2. Araştırmanın Önemi

İki kere özel gereksinimli çocukların sosyal, duygusal ve akademik anlamda zorluklar yaşadıkları bilinmektedir (8). Bu üç alan (sosyal-duygusal-akademik) birbirini etkileyen ve birbirinden bağımsız olarak ele alınamayan alanlardır (7). Bu nedenledir ki bu çocuklarla yapılacak çalışmada hiçbir alanın geride bırakılması mümkün değildir. İki kere farklı çocuklarla yapılan çalışmalar ve uygulamalar her iki tanının ele alınmasını önermekte ve eğitim için stratejiler sunmaktadır (5, 10, 11).

Aynı zamanda çocukla tek bir uzmanın çalışıp tüm alanları ele almasının mümkün olmayacağı belirtilmekte ve farklı disiplinlerin işbirliği içinde çalışılması önerilmektedir (7). İki kere farklı çocuklara uygulanan müdahaleler incelendiğinde bireysel müdahaleler, okul temelli akademik çalışmalar ve nadiren de olsa aile temelli davranışsal müdahaleler yürütüldüğü görülmektedir (12-15). Müdahalelerde genellikle eksiklik görülen alanlara odaklanıldığı ve çocuğun bir bütün olarak ele alınmadığı görülmektedir (12). Bu araştırmada çocuğun kendisi ailesi ve öğretmeni çalışmaya dahil edilerek geniş bir gelişimsel perspektif ile müdahale planlanmıştır.

Araştırmacı iki kere farklı çocukların gelişimini desteklemek amacı ile kendi geliştirdiği özgün gelişimsel müdahale programı çerçevesinde iki kere farklı çocuklardan oluşan gruba gelişimsel destek programı uygulamıştır. Ayrıca çocukların ebeveynlerine yönelik ebeveyn destek programı hazırlanıp uygulanmıştır. Uygulanan özgün müdahale programı: iki kere farklı çocukların çocuk gelişimi açısından değerlendirilmesi ve desteklenmesini sağlaması açısından önemlidir.

1.3. Terminoloji

Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme kendisinin ve karşısındakinin duygularını gözlemleme, değerlendirme ve düzenleme sürecini ifade etmektedir (16).

Duygusal öz bilinç: bireyin kendi duygularını fark etmesi ve ifade etmesini duygusal zekanın alt bileşenleri arasında yer almaktadır (17, 18). Araştırma kapsamında duygusal öz bilinç tanımı, kendi duygularını fark etme ve ifade etme becerilerini kapsayacak bir ifade olarak kullanılmıştır.

Kişilerarası duygu bilinci: diğer bireylerin duygularını fark etme ve ifade etme duygusal zekanın alt bileşenleri arasında yer almaktadır (19). Araştırma kapsamında kişilerarası duygu bilinci tanımı, karşısındaki bireyin duygularını fark etme ve ifade etme becerilerini kapsayacak bir ifade olarak kullanılmıştır.

Duygusal red: Çocuğun duygularının sorgulanmadan ve eleştirilmeden kabul edilmediğini ifade etmektedir. Alan yazında duygusal ihmal olarak da ifade edilen bir kavramdır (20). Bir ortamda çocuk duygularını rahatça gösterebiliyor ya da ifade edebiliyorsa kabul edildiği anlaşılabilmektedir. Çocuğun duyguları ve duygularına bağlı tepkileri sorgulanıyor ve eleştiriliyorsa çocuk için duygusal olarak reddedici bir ortam olduğu anlaşılmaktadır.

Okur-yazarlığa yönelik davranışlar: okuryazarlık okuma yazma bilmeyi ve sonrasında okuduğunu anlama ve yazarın bakış açısını yorumlayabilme gibi pek çok beceriyi de beraberinde getiren kapsamlı bir kavramdır (21). Araştırmada okur-yazarlığa yönelik davranışlar ifadesi çocuğun okuma, yazma ve ilişkili becerilerini ve okuma yazmaya yönelik tutumunu kapsayacak bir ifade olarak kullanılmıştır.

Dilin biçim ve anlam bilgisi: Bloom ve Lahey (1978) dilin bileşenlerini biçim, içerik ve kullanım olarak gruplandırmıştır. Dilin söz dizimi, biçim bilgisi ve sesbilgisi biçimin altında ele alınmaktadır. İçerik ise anlam bilgisini ifade etmektedir (22).

Pragmatik dil becerileri: Dil becerilerinin sosyal ilişkilerde ve ortamlarda iletişim amacıyla bağlantılı ve ayrıntılı kullanılması ile konuşma üretimini ifade etmektedir (22).

Prososyal davranışlar: karşıdaki bireyden bir karşılık beklemeden gösterilen olumlu davranışları ifade etmektedir (23). Sırasını arkadaşına verme, hediye verme davranışları prososyal davranışlara örnektir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Üstün Yeteneklilik

Üstün yetenekliliğin pek çok araştırmacı ve kuramcı tarafından yapılmış çeşitli tanımları mevcuttur. Bunların içinde hiçbir üstün yetenekli çocuğu dışarıda bırakmayacak şekilde yapılmış en kapsamlı tanımın Amerika Birleşik Devletleri'ndeki NAGC (Üstün Yetenekli Çocuklar Ulusal Birliği) tarafından yapılan tanım olduğu düşünülmektedir. “Yetenekleri olan öğrenciler, bir veya daha fazla alanda aynı yaş, deneyim ve çevredeki diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek seviyelerde performans gösterirler veya gerçekleştirme yeteneğine sahiptirler.” (24). Ön yargıları ortadan kaldırmak ve daha kapsayıcı olmak amacıyla etnik köken, cinsiyet, ve ikincil tanılar ya da tanı şüphesi bakımından her tür grubun üstün yetenekli olabildiğine vurgu yapılmıştır.

1991 yılında Columbus Group tarafından yapılmış olan bir başka tanım ise üstün yeteneği keskin duyular ve gelişmiş bilişsel becerilerle görülen eş zamanlı olmayan gelişim olarak tanımlamıştır. Eş zamanlı olmayan bu gelişimin içsel deneyimler ve farkındalık yaratarak normdan nitelik olarak farklı olmaya yol açtığını vurgulamıştır (25). Üstün yetenekli olmanın nitel olarak önemini vurgulaması açısından değerli olan bu tanım üstün yetenekli bireylerin özelliklerini incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Eş zamanlı olmayan gelişim gelişmiş zihinsel beceri, keskin algı, gelişimde belirsizlik, kendini akranlarından farklı hissetme ve olağandışı farkındalık düzeyi ile görülmektedir. Eş zamanlı olmayan gelişimde bilişsel beceriler ile diğer gelişimsel beceriler arasındaki mesafe iki kere farklı çocukların durumunu açıklayıcı bir özellik olarak değerlendirilmektedir (25).

Üstün yetenekli çocukların dünyayı algılayışlarındaki keskinlik en belirgin özelliklerinden bir diğeridir. Aşırı duyarlılık alanları ile tanımlanmış olan bu durum çocuk tarafından iyi yönetilebilirse gelişimini ve öğrenmesini olumlu etkilemektedir (26).

Aşırı duyarlılık alanları arasında yer alan duygusal duyarlılık üstün yetenekli çocukların yüksek kaygı, depresyon gibi duygusal problemlere eğilimli olmalarına yol açabilmektedir (27). Üstün yetenekli çocukların duyguları hissetme yoğunlukları norma uygun gelişen akranlarından fazladır. Bu nedenle de duyguları yönetme konusunda yetersizlik yaşayabilmektedirler (28). Çevresel ve insanlığa dair kaygıları olduğu gibi arkadaş ilişkileri ya da akademik başarıları gibi bireysel konularda da kaygılı olabilmektedirler.

Eş zamanlı olmayan gelişim ve aşırı duyarlılık özellikleri üstün yetenekli çocukların akademik başarılarını, sosyal uyumlarını ve arkadaşlık ilişkilerini de etkilemektedir (29).

Üstün yetenekli çocuklarda akademik başarının yüksek olmasına dair beklentinin bir yanlış inanış olduğu artık bilinmektedir (30, 31). Hızlı öğrenebilmeleri ve tekrardan sıkılmaları dikkat ve motivasyon sorunlarına yol açabilmektedir (32). Üstün yetenekli çocuğun potansiyeli ile gösterdiği başarı düzeyi arasındaki fark düşük akademik başarı olarak değerlendirilmektedir (30). Akademik başarının düşmesinin nedenleri motivasyon kaybı, duygu yönetiminde güçlükler ve okula yönelik algı olarak belirtilmiştir (33). Akademik başarının düşmesinin bir diğer nedeni de üstün yeteneğe eşlik eden bir diğer tanının bulunması olabilmektedir. Üstün yetenekli çocuk kendi potansiyelinin altında başarı gösteriyorsa nedenlerini tespit etmek doğru bir müdahale planı geliştirmek açısından önemlidir (5).

Sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkileri incelendiğinde kendilerini grubun dışında bırakılmış ve reddedilmiş hissedebildikleri gözlenmektedir (34). Üstün yetenekli çocuğun farklı ilgi alanları, lider olma ihtiyacı ve duygusal duyarlılığı akranları ile iletişimini güçleştirebilmektedir. Bazı kaynaklara göre gelişmiş uyum becerileri, üst düzey etik algıları ve problem çözme becerileri ile sosyal sorunlarını çözebilmektedirler. Bazen gruptan uzaklaşma ve sosyal etkileşime mesafe koyma da kendisini korumak için izlediği bir yol olarak değerlendirilmiştir (31).

2.2. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun tıbbi tanısına ait DSM-5 tanı kriterlerinde yer alan belirtiler, dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik/dürtüsellik başlıkları altında listelenmektedir (35). MEB'in değerlendirmesine göre ise 7 yaşından önce başlayan, bireyin gelişim düzeyine uygun olmayacak düzeyde dikkat toplama ve sürdürmede güçlük ve/veya aşırı hareketlilik ile görülen ve yaşam boyu süren bozukluktur (36).

DSM-5 kriterlerinin görülme şekli aynı kategori altında üç ayrı tanıya yol açmaktadır. Bu üç tanı hem dikkat eksikliği hem aşırı hareketliliğin gözleendiği bileşik görünüm, dikkat eksikliinin baskın olduğu görünüm ve aşırı hareketliliğin/dürtüselliğin baskın olduğu görünüm şeklindedir (35).

Dikkatsizlik; ayrıntılara özen göstermeme, dikkati sürdürmede güçlük, dinlemiyor gibi görünme, sorumlulukları aksatma, düzensizlik, zihinsel çaba gerektiren işlerden kaçınma, eşyalarını kaybetme, dikkatin kolay dağılması ve unutkanlık ile gözlenebilmektedir (35).

Aşırı Hareketlilik/dürtüsellik; kıpırdanma, sürekli yerinden kalkma, koşturma, tırmanma, sessiz kalamama, aşırı konuşma, insanların cümlelerini tamamlama, sıra bekleyememe, söz kesme ile gözlenebilmektedir (35).

Bileşik görünüm ise her iki tanı kriteri grubundan davranışların birlikte görülmesidir.

DEHB üstün yetenek ile en çok karıştırılan tanıdır (3). DEHB'in aşırı hareketlilik kriter listesi aynı zamanda Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanlarından psikomotor duyarlılık ile örtüşmektedir (37, 38).

İki gruptaki çocuklar da hareketlidir ve sosyal ilişkilerde güçlük yaşayabilmektedir. Ancak en temel farklılık aşırı hareketli olma durumunun okul dışında da sürüp sürmediğidir. Ayrıca üstün yetenekli çocuklar kuralları sorgularken DEHB olan çocuklar kuralları görmezden gelmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bulunan üstün yetenekli çocuklar; dikkatini toplamakta,

başladığı işi tamamlamakta, yönergeleri takip etmekte ve öz bakım alanında güçlükle yaşamaktadırlar. Özellikle ilgilendikleri alanlarda yüksek performans gösterebilmektedirler (2).

2.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü

Özgül öğrenme güçlüğü, akademik öğrenmelerin temelindeki okuma-yazma, dinleme, yazılı anlatım ve aritmetik becerilerin geleneksel yöntemlerle ya da bireysel çaba ile öğrenilmesinde zorluk çekmek olarak gözlemlenebilen nörolojik bir bozukluktur (39-41). DSM-5 tanı kriterlerine göre temel akademik becerilerde önemli ölçüde geri olması, günlük yaşam becerilerinin bu durumdan etkileniyor olması ve bu gecikmenin başka bir sebep ile açıklanamıyor olması gerekmektedir (35). DSM-5 sınıflandırmasında tıbbi tanı terimi özgül öğrenme bozukluğu şeklinde ifade edilirken, eğitsel tanının yer aldığı MEB özel öğrenme güçlüğü terimini kullanmaktadır (35, 42). MEB özel öğrenme güçlüğüne “sözlü ya da yazılı dili anlama veya kullanmayla ilgili olarak ... dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel hesaplamaları yapmada yetersiz beceriler olarak kendini gösteren ... bir güçlüktür.” Şeklinde tanımlamıştır (42).

Öğrenme güçlüğüne sıklıkla matematik, yazma ya da okuma alanlarında rastlanmaktadır. Okul bu becerilere odaklandığı için en çok bu alanlardaki öğrenme güçlüğü tespit edilebilmektedir (2). Sıklıkla karşılaşılan özgül öğrenme güçlüğü türleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Disleksi: Okuma, heceleme ve yazma ile ilgili becerilerin öğrenilmesinde görülen güçlüktür (41). Doğru okuma, akıcı konuşma, doğru telaffuz etme gibi pek çok beceri disleksiden etkilenmektedir (43).

Diskalkuli: sayılar, matematik ve aritmetik becerileri, hesaplama becerileri gibi alanlarda görülen öğrenme güçlüğüdür (41).

Disgrafi: yazma becerilerinde görülen bir güçlüktür. Satır takip etme, kelime ve harf aralarında tutarsız boşluk bırakma, söz dizimi ve dilbilgisinde zorlanma gibi pek çok eğitsel sonucu olmaktadır (41).

Alan yazında verilen bilgilere göre yönlendirme yapılırken çocuğun başarısının sınıf düzeyinin bir yıl altında kaldığı durumlarda özel eğitim desteği önerilmemektedir. İki ya da daha fazla yıl geride ise özel eğitim desteği önerilmektedir (44). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar için tek bir strateji tek bir yöntem bulunmamaktadır (43).

Özgül öğrenme güçlüğü bulunan üstün yetenekli çocuklar; iki kere farklı alanında en sık rastlanan gruptur. Bu çocukların üstün yeteneği başarısız olmalarının önüne geçememektedir. Güçlü yönleri ile ellerinden geleni yaptıklarında ortalama bir başarı seviyesine erişebilmektedirler. Üstün yetenekli çocukların sözel olmayan alanlarda özellikle de görsel-uzamsal alanda özgül öğrenme güçlüğü yaşadığı dikkat çekmektedir. Bu çocuklar genellikle sosyal ipuçlarını kaçırmaktadırlar (2).

2.4. İki Kere Farklı Tanımı

Üstün yetenekli çocuklarda; davranış problemleri, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği-hiperaktivite, duysal özel gereksinim gibi çeşitli durumlar görülebilmektedir (45). Üstün yeteneğe eşlik eden ikinci bir tanısı olan çocukları tanımlamak için alan yazında “iki kere farklı” kavramı kullanılmaktadır (44, 45).

Bazı uzmanlar ve eğitimciler ise üstün yeteneğin özgül öğrenme güçlüğü ile bir arada bulunamayacağına inanmaktadırlar (45). Bazı vakalarda üstün yetenek diğer özel gereksinim durumunu baskıarken, bazılarında tam tersi gözlenmekte bazılarında ise çocuk her iki özel gereksinim için de tanılanamamakta ve yönlendirilememektedir (45). Bu bilgiler doğrultusunda alan yazında iki kere farklı çocuklar üç grupta ele alınmaktadır (2, 44, 45):

Resmi olarak üstün yetenek tanısı almış ancak tanılanmamış bir engeli bulunmayan çocuklar: bu grupta bulunan çocuklar özel eğitim desteği için yönlendirilemeyen, başarısızlığının kaynağı tembellik, motivasyon düşüklüğü ya da düşük benlik algısı olarak görülen çocuklardır. Beklenti sınıf düzeyinde başarı göstermesi yönündedir ancak seviye zorlaştıkça (orta okul ve lise çağında) bu beklenti azalır.

Resmi olarak bir engel tanısı almış ancak üstün yeteneği tanılanmamış olan çocuklar: bu gruptaki çocuklar özel gereksinimleri için tanıldıklarından rehabilitasyona ve özel eğitim derslerine yönlendirilmişlerdir. Özel eğitim merkezi onlara uygun seviyeyi yakalayamadığı için orada çok sıkılmaktadırlar. Duygusal bir problemleri varmış gibi değerlendirilebilmekte ve tanı alabilmektedirler.

Hem üstün yeteneği hem de özel gereksinimi tanılanmamış olan çocuklar: bu gruptaki çocuklar ise sınıf düzeyinde ortalama bir başarı gösterebilmektedirler. Müfredat zorlaştıkça güçlük yaşamaktadırlar. Genel eğitim sınıflarında beklentiyi karşıladığı düşünüldüğü için hiçbir zaman ne üstün yeteneği için ne de engel durumu için özel hizmetlere yönlendirilmemektedirler.

2.4.1. İki Kere Farklı Çocukların Belirlenmesi

Üstün yetenekli çocukların eş zamanlı olmayan gelişim nedeni ile gösterdiği davranış problemleri yanlış tanılanmalarına yol açabilmektedir (45). Her iki tanının özellikleri bir arada görüldüğü zaman çocukların başkalarıyla iyi geçinme, başarılı olma ve mutlu bir şekilde üretken olma becerileri olumsuz etkilenmektedir (44, 45). Çocukların sosyal-duygusal yaşamları ve akademik başarıları konusunda doğru ve etkili şekilde desteklenebilmesi için belirlenebilmeleri büyük önem taşımaktadır (46).

İki kere farklı olarak tanılanabilmesi için çocuğun her iki özel gereksinim (üstün yeteneklilik ve eşlik eden engel durumu) için de tanılama sürecine girmesi gerekmektedir (2). Yetenek alanı ve diğer özel gereksinim tanısının birbirinin belirtilerini maskeleymesi çocukların iki kere farklı olarak belirlenmesini güçleştirmektedir (46).

Tanılamada özel gereksinimlerden birinin atlanmaması amacıyla bazı önlemler alınabilmektedir. Çocukların belirlenmesinde maskelemenin önüne geçebilecek önerilerden birisi müfredat temelli değerlendirmedir (47). Müfredat temelli değerlendirme çocuğun sınıf düzeyinde performans gösterip göstermediğinin araştırılmasını ifade etmektedir. Müfredat temelli değerlendirmeye gelen en önemli eleştiri üstün yeteneğin diğer özel gereksinimi maskeleydiği durumlarda çocuğun ortalama düzeyde başarı göstereceği için kaçırılma riskidir (47).

Bir diğ er öneri de standart ve norma dayalı değerlendirme araçlarının kullanımı sırasında alt boyut puanlarının dikkate alınması ve diğ er değerlendirme sonuçları ile ilişkisinin incelenmesidir (48).

Dinamik değerlendirme yöntemi de çocukları etiketleyen sabit değerlendirme türlerinden daha esnek bir yaklaşım olması nedeniyle iki kere farklı çocukların belirlenmesinde kullanılması önerilen bir diğ er yaklaşımdır (49).

Alan yazında tanılama sürecinde veri kaynaklarını çeşitlendirmek (zeka ve başarı testleri, akran,  ğretmen ve ebeveyninden alınan bilgi, doğal gözlem yolu ile çocukla görüşme gibi) gerektiği vurgulanmaktadır (2, 5). Tüm değerlendirmelerin tek bir puan ile ifade edilmesinden kaçınılmalıdır (2, 46). Formal ve informal değerlendirme tekniklerinin bir arada kullanılması ve toplanan verilerin bir arada incelenmesi gerekmektedir (2, 5, 46).

2.4.2. İki Kere Farklı  ocukların  zellikleri

İki kere özel gereksinimli çocukların özellikleri üstün yetenek tanısına eşlik eden tanılarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Ancak özellikle sosyal-duygusal alanda ortak özellikleri de mevcuttur. Sadece engeli olan ya da sadece üstün yeteneği olan çocuklardan farklı olarak iki tanısı olan çocuklarda duygusal bozukluklar, düşük akademik  zg ven, rahatsız edici davranışlar ve düşük motivasyon daha belirgindir (50).

Üstün yetenek ve özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların  zellikleri (2, 44, 46):

- Bilişsel işlemelemede sürecindeki aksama nedeni ile temel becerileri edinmek için alternatif stratejiler kullanmaları gerekmektedir.
- Sözel ifade becerileri ileri düzeyde olmakla birlikte yazı ile ifade etmede özellikle desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Dili bazen uygun olmayan şekilde kullanabilmektedirler.
- Okuma sorunları yaşamaktadırlar.
- Gözlem becerileri ileri düzeydedir ancak hafıza becerileri zayıftır.

- Eleştirel düşünme, karar alma gibi becerileri kullandıkları gerçek hayatta karşılaşılan problemleri çözmede oldukça başarılıdırlar.
- Hayal güçleri geniştir. Özgün ve aynı zamanda “tuhaf” denilebilecek fikirleri vardır.
- Kendisini ve başkalarını çokça eleştirmektedirler. Asosyal davranışlarına rağmen başkalarının duyguları ile ilgilenmektedirler.
- Geniş ilgi alanları vardır ancak işleme ve öğrenme sorunları nedeniyle bunları ortaya koyamayabilmektedir.

Üstün yeteneklilik ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu bulunan çocukların özellikleri aşağıda listelenmiştir (2, 44).

- Dikkat eksikliği gösterebilmektedirler. Ancak ilgilendikleri konuya uzun süre odaklanabilmektedirler.
- Sorgulama tutumları vardır. Öğretmenin anlattıklarını sorguladıklarında saygısız olarak adlandırılabilirler.
- Akademik alanda risk almaktan kaçınmaktadırlar ancak okul ile ilişkili olmadığında sonucunu hiç düşünmeden risk alabilmektedirler.
- Mizahı, yaşadıkları bazı akademik ve sosyal problemlerden kaçınmak için bir çözüm yolu olarak kullanabilmektedirler.

Aşağıdaki sosyal duygusal özellikler ise her iki grupta da gözlenebilmektedir (2, 44).

- Duygularını ifade ederken ve zorluklarla başa çıkarken öfke, ağlama gibi yolları seçtikleri için olgun değilmiş gibi görünebilmektedirler.
- Yetersiz hissettikleri alanda sıklıkla destek isterken diğer alanlarda fazlasıyla bağımsız davranabilmektedirler ki bu onların inatçı ve katı bir tutum içinde olduklarını düşündürebilmektedir.
- Diğer çocuklar tarafından kabul edilmeyip dışlanmış hissetmektedirler. Tam olarak hiçbir tanıya ve ortama uymamaktadırlar. Sosyal becerileri zayıftır.

- Olumsuz davranış gösteren çocuklar arasında liderlik özellikleri gösterebilmektedirler.
- Genellikle okuldaki konular dışında odaklandıkları bir ilgi alanları vardır. Bu konu dışındaki konuları dışlayabilmektedirler.

2.4.3. İki Kere Farklı Çocuklar için Eğitim ve Müdahale Stratejileri

Çocuğun iki tanının özelliklerini göstermesi hem belirlemeyi hem de müdahale planı hazırlayıp uygulamayı güçleştirmektedir. Karmaşık bir süreç olması ve çocuğun içinde bulunduğu tüm bağlamlarda desteklenmesi amacıyla hem belirleme hem müdahale süreçlerinde öğretmen, ebeveyn, çocuk gelişimci, özel eğitimci ve diğer uzmanlar işbirliği içinde çalışmalıdır (2).

Bu çocuklarla çalışan uzmanların öncelikle çocuğun ihtiyaçlarını ve güçlü yönlerini doğru bir şekilde tespit etmesi gerekmektedir (5). Bunu yaparken hem sınıf içerisinde gözlem yapmalı hem de okul dışındaki durumu tespit etmek amacıyla aile ile görüşmelidir. Çocuk için hazırlanan bireysel eğitim programında her iki tanısına yönelik hedeflere ve stratejilere yer verilmelidir (2).

Alana hakim bir uzman aile ve öğretmene destek sunmalıdır. Çocuğun gelişimsel ve eğitsel tüm ihtiyaçlarının sınıfta ve okulda karşılanması beklenmemektedir. Bu nedenle çocuğun hangi ihtiyaçlarını sınıf öğretmeninin ele alacağı ve hangilerinin özel eğitim ya da özel kurslarla karşılanacağı belirlenmelidir (2). Önemli olan çocuğun sadece bir tanısını ele alıp diğerini ihmal etmemektir. Akademik beceriler, gelişimsel beceriler ve sosyal duygusal konularda destek hizmetlerinden yararlandırmak gerekmektedir.

2.4.4. Ülkemizde İki Kere Farklılık

Üstün yetenekli çocukların eşlik eden bir tanısı bulunması önce akademik çevrelerde ele alınmış ve daha sonra Amerika Birleşik Devletleri yasal düzenlemelerine bu tanımı dahil etmiştir. Resmi olarak tanımlanması belirleme ve müdahale stratejilerinin yaygınlaşmasına ve güçlenmesine yol açmıştır (46).

Ülkemizde henüz ne sağlık alanında ne de eğitim alanında yasal bir düzlemi bulunmamaktadır. Bu durumda hiçbir gruba dahil edilemeyen ancak norma da uymayan bir gelişim profili ortaya çıkmaktadır. İlk fark edilme hangi tanıya dair ipucu veriyorsa genellikle o tanıyı alarak müdahale planlanmaktadır. Diğer bir deyişle eksiklik olarak addedilen alana odaklanan bir eğitim stratejisi ve tutum sergilenmektedir.

Eğer çocuk DEHB tanısı ile takibe alınırsa ilaç tedavisi ile sınıf içindeki davranışların düzenlenmesine çalışılmaktadır. Eğer özgül öğrenme güçlüğü tanısı aldıysa sınıf düzeyinin ne kadar gerisinde olduğuna bağlı olarak özel eğitim desteği planlanmaktadır (42). Bazı vakalarda çocukların her iki tanıyı da aldığı ancak farklı dönemlerde ve farklı kurumlardan aldıkları tanımlar için birbirinden bağımsız öneriler verildiği görülebilmektedir.

2.5. Teorik Çerçeve

Tarih boyunca gelişimi açıklayan pek çok kuramcının görüşleri günümüzdeki gelişimsel çalışmalara ışık tutmaktadır. Bu çalışmada da çocuğu sosyal çevreden ayırmadan ele alan bakış açısı ile Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramının (51), çocuğa etki eden aile, okul gibi çevresel yapıların dahil edilmesi ile Bronfenbrenner'in biyoekolojik sistemler kuramının (52) izleri görülebilmektedir.

Bununla birlikte çalışma Erik Erikson'un psikososyal gelişim kuramı ve Dabrowski'nin pozitif çözülme gelişim kuramı üzerine yapılandırılmıştır. Araştırmanın teorik çerçevesini oluşturan gelişim kuramları aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

2.5.1. Psikososyal Gelişim Kuramı (Erik Erikson)

Erikson'un gelişim kuramı gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olmasına dayanmaktadır. Yaşam boyunca bireylerin bir dizi karmaşadan geçtiklerini ifade etmiş ve bu karmaşa dönemlerinin özelliklerini yaşlara göre tanımlamıştır. Bu sekiz dönemi yaşam boyu gelişimin dönüm noktaları olarak açıklamıştır (53, 54).

Temel güvene karşı güvensizlik dönemi: Doğumdan 18 aya kadar olan süreyi kapsamaktadır. Bu dönemde gelişmesi beklenen temel güven duygusu insanlara ve kendine yönelik güven duygusunu ifade etmektedir. Bebeğin ihtiyaçlarının anne tarafından karşılanması ile bebek temel güven duygusunu öğrenmektedir. Aşamalı oluşum ilkesi gereğince sonraki dönemin sağlıklı gelişebilmesi için bu dönemde güven duygusunun kazanılmış olması gerekmektedir (54, 55).

Özerkliğe karşı kuşku ve utanç dönemi: 18 aydan 3 yaşa kadar olan dönemi kapsamaktadır. Çocuğun kendi bedeni üzerindeki kontrolün arttığı bir dönemdir. Çocuğun bakıcıya olan bağımlılığı azalmaya başlar. Dönemin ikilemi kendini özerk bir varlık olarak ortaya koymak ya da kendi varlığı konusunda kuşku ve utanç duymak olarak tanımlanmıştır (54, 55).

Girişimciliğe karşı suçluluk duygusu dönemi: 3-6 yaş arasındaki okul öncesi dönemi kapsamaktadır. Çocuk giderek özgürleşmekte ve bir birey olarak varlık göstermektedir. Öğrenmeye ve bağımsız olmaya yönelik girişimlerde bulunduğu bu dönemde sağlıklı bir destek süreci yürütülemezse çocuk suçluluk duygusu ile dönemi tamamlayacaktır (54, 55).

Başarılı olmaya karşı yetersizlik duygusu dönemi: 6-12 yaş dönemidir. Öğrenmeye hazır olduğu ve motivasyonunun yüksek olduğu bir dönemdir. Okulda düzenli eğitimin başlamasını içine alan bu dönemde çocuk hem öğrenme ve beceri geliştirme hem de sosyal ortamlara girme konusunda isteklidir. Kendisini başarılı hisseder ve olumlu sosyal ilişkiler geliştirebilirse bu dönemi başarılı bir şekilde tamamlayabilir (54, 55).

Kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası dönemi: 12-18 yaş aralığını kapsamaktadır. Bedensel değişimin ve genital olgunlaşmanın bireyi yetişkin formuna hazırladığı bir dönemdir. Sosyal olarak pek çok rolü deneyebileceği ortamlara girmektedir. Kimlik kazanma süreci başlamaktadır (54, 55).

Yakınlığa karşı yalıtılmışlık dönemi: 18-30 yaş arasını kapsamaktadır. Bu dönemde bireyler yakın ilişkiler kurarak bir gruba ait olmaya ve aidiyet duygusuyla

örtüşen davranışlar göstermeye başlamaktadır. Eğer ego kaybindan çekinir ve ilişki kurmaktan kaçınırsa yalıtılmışlık duygusu ile dönemi tamamlamaktadır (54, 55).

Üretkenliğe karşı durgunluk dönemi: 30-60 yaş arasını içermektedir. Önceki dönemlerden başarıyla geçen birey doğurganlık da dahil olmak üzere üretkenliğin çeşitli formlarını yaşamaya başlamaktadır. Artık birey kendinden sonraki kuşak için de sorumluluk almaktadır (54, 55).

Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk dönemi: 60 yaştan başlayarak hayatın kalanını kapsayan dönemdir. Bu dönem geçmiş dönemlerde kazanılan olumlu özelliklerin kaybedildiği dönemdir. Ego bütünlüğü sağlandığında bu dönem sağlıklı geçilebilmektedir (54, 55).

Bu çalışmada yer alan katılımcıların yaşlarına göre içinde bulundukları dönem, “başarılı olmaya karşı yetersizlik duygusu” olarak tanımlanmıştır. Çocuk bu dönemde okul hayatına başlamış olduğu için akademik, sportif, sanatsal faaliyetlerinde ve akran etkileşimlerinde artış görülmektedir. Çocuğun bu yöndeki çabalarının takdir edilmesi bu karmaşa döneminden sağlıklı bir gelişim ile çıkmasına yardımcı olacaktır. Erikson’a göre bu dönemde sürekli eleştirilen, başka çocuklarla kıyaslanan çocuklar bu dönemi aşıgalık duygusu ile tamamlayacaklardır (53).

Bu dönemde çocuğun temel gelişimsel hedefleri sosyal çevrede onay/kabul görmek ve başarılı hissetmektir. Çocuğun başarılı hissedebilmesi için kendisinden beklenen başarı kriterlerini karşılaması değil ilerlemek için gösterdiği çabanın takdir edilmesi gerekmektedir (45).

Erikson’un kuramı okul çağı çocuklarının sosyal gelişimini kapamakta ve gelişimsel destek sunmak için bir başlangıç noktası, varılacak bir hedef sunmaktadır. Erikson’un teorisini temel alarak yapılan rehberlik çalışmaları çocuklarda benlik kavramını geliştirmekte ve kendi kararlarının sorumluluğunu almalarını sağlamaktadır (56). Bu nedenle çalışmanın teorik çerçevesi Erik Erikson’un psikososyal gelişim kuramını temel olarak oluşturulmuştur.

2.5.2. Pozitif Çözölme Kuramı (Dabrowski & Piechowski)

Dabrowski'nin pozitif çözölme kuramı alternatif bir kişilik gelişimi, duygusal gelişim ve ahlak gelişimi kuramı olarak ortaya çıkmıştır (57). Pozitif çözölme kuramı kişilik oluşumunda bireyin bütüncül bir potansiyele erişmesi için öncelikle çözölmeler ve parçalanmalar yaşadığı görüşüne dayanmaktadır (57). Gelişim gerçekleşirken üç temel faktörden etkilendiği belirtilmiştir. Birinci faktör genetik ve geçici fiziksel özellikler, ikinci faktör sosyal çevre ve üçüncü faktör de özerklik olarak açıklanmaktadır. Dabrowski gelişimin beş evresinden söz etmektedir (57, 58).

Birinci evre, “birincil bütünleşme” olarak adlandırılmıştır. Bireyselliğin ön planda olduğu bu dönemde bireyin gelişimsel özellikleri dürtüler, kalıtım ve çevresel baskı ile şekillenmektedir. Bencil ve benmerkezci davranışlar görülmektedir. Amaca ulaşmak için her yolun uygun görüldüğü bir dönem olarak tanımlanmıştır (57).

İkinci evre “tek-boyutlu çözölme” evresidir. Tereddütlerin ve ikircikliliğin sık görüldüğü, içsel yönlendirmenin zayıf olduğu bir dönemi ifade etmektedir. Bu evrede grubun değerlerine uyum sağlanmaktadır (57). İkinci faktör (sosyal çevre) bireyin önceliklerini belirleyen faktördür.

Üçüncü evre “çok boyutlu çözölme” evresidir. Bu evrede birey ideali, ahlaki değerleri ve içindeki içsel değerler çatışması hakkında fikir edinmektedir. Bu dönemde ortaya çıkan olumlu uyumsuzluk bireyin “ne olması gerekir” “nedir” arasında yaşadığı içsel çatışmanın sonucudur (57).

Dördüncü evre “yönlendirilmiş çok boyutlu çözölme” evresidir. Bireyin kendini gerçekleştirme yönünde ilerlemeye başladığı bir evredir. Başkalarının iyi oluşu ve içsel gelişim yönünde sorumluluk duygusu güçlenir. Üçüncü faktör (özerklik) büyümenin birincil kaynağı haline gelir.

5. evre ise ikincil bütünleşme evresidir. Bireyin kişisel idealine eriştiği evredir. Kişi kendi içinde uyumlu ve huzurludur. Empati, özerklik ve özgünlük bu evrede görülmektedir.

Dabrowski aşırı duyarlılığı psikomotor, duyusal, duygusal, imgeleme veya zihinsel olarak aşırı uyarılabilme ve uyaranlara aşırı tepki verme durumu olarak tanımlamıştır (27, 57). Aşağıda aşırı duyarlılık alanları ve özellikleri açıklanmaktadır (25, 27, 57).

Bilişsel aşırı duyarlılık, çocuğun yoğun zihinsel aktivite göstermesidir. Öğrenmekten keyif alırlar. Yoğun bir şekilde ilgi duydukları konuya odaklanır ve çok fazla soru sorarlar. Mantık muhakeme gerektiren aktiviteleri severler ve teorik düşünebilmektedirler.

Duyusal aşırı duyarlı çocuklar fiziksel temasa ihtiyaç duyabilmektedir. Yalnızlıktan hoşlanmazlar ve ilgi çekmeyi severler. Duyularının biri ya da bir kaçısı aşırı hassas olabilmektedir. Yüksek sestten, kokulardan, dokulardan rahatsız olabilirler.

Duygusal aşırı duyarlılık yaşayan çocukların adalet duyguları gelişmiştir. Duyguları yüksek yoğunlukla yaşarlar ve kaygı düzeyleri yüksektir. Yeni ortamlara uyum sağlamakta zorlanabilirler ve güvenlik ihtiyaçları da yoğundur. Başkalarının duygularını içselleştirebilir ve takip ederler.

İmgeleme aşırı duyarlılığı bulunan çocuklar kavramlar için görsel bir imge oluşturmakta iyidirler. Sözel ifadelerinde benzetmelere ve görsel tanımlamalara yer verirler. Hayali oyunlardan hoşlanırlar. Çocuk imgesel dünyasına daldığında çevresine ilgisi ve dikkati zayıf gibi görünür. İmgeleme duyarlılığı olan çocuk için gerçek ile hayal arasında bulanık bir geçiş vardır.

Psikomotor aşırı duyarlılık gösteren çocuk hareket etmekten keyif alır ve öğrenmeye odaklanmak için hareket etmeye ihtiyaç duyar. Gergin ve dürtüsel davranışlar gösterebilmektedirler ve sürekli konuşma ve kıpırdama ihtiyacındadırlar. Rekabetçi bir tutumları vardır (57). Hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı ile sıklıkla karıştırılabilmektedir (59).

Dabrowski'nin çalışma arkadaşı Piechowski kuramı üstün yetenekli çocuklarla ilişkilendirmiş ve bu ilişkiyi "üstün yetenek bir derece/düzy meselesi değil deneyimin farklı bir niteliğidir" şeklinde açıklamıştır (57). Üstün yetenekli bireylerin hayat deneyimlerini farklılaştıran aşırı duyarlılık, mükemmeliyetçilik, gelişimsel

uyumsuzluk, içe dönüklük gibi özelliklerin niteliklerine farklı bir akış açısı getirmektedir. Aşırı duyarlılık alanlarının tanımlanmış olması, gelişimi yaşlar ve basamaklarla sınırlandırmamış olması ve üstün yetenekli bireylerin gelişimini açıklamaya destek olması nedeni ile çalışmada teorik temel olarak ele alınmıştır.

2.6. Metodolojik Çerçeve

Alan yazında iki kere farklı çocuklar için geliştirilen danışmanlık ve eğitsel müdahaleler bulunmakta ve çeşitli öneriler sunulmaktadır (15, 60). Bu araştırmada iki kere farklı çocukların eğitim ortamlarında, sosyal yaşamlarında ve akran etkileşimlerinde yaşadıkları güçlüklerle gelişimsel bir perspektifle bakılması hedeflenmiştir.

Gelişimsel uygulamalar, gelişim değerlendirme ve tanılama uygulamalarını ve akabinde yapılan müdahale ve izlem çalışmalarını içermektedir. 2016 yılında YÖK tarafından kabul edilen Çocuk Gelişimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programında çocuk gelişim mesleğinin uygulanma aşamaları aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (61).

“Çocuk Gelişimi mesleği; gelişimsel tarama, değerlendirme ve tanılama ile tipik/atipik/riskli gelişim gösteren çocukların gelişimsel gereksinimlerinin belirlenmesini; bu gereksinimler doğrultusunda sistematik ve bilimsel bütüncül bir yaklaşım ile çocuk ve aile için gelişimsel müdahale/destek/eğitim planlarının ve hizmetlerinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini, gelişimsel izlemi içeren bir süreçtir. Bununla beraber bu süreç aynı zamanda çocuğun gelişiminin desteklenmesi için ebeveynlere ve gerektiğinde çocukla çalışan diğer profesyonellere danışmanlık çalışmalarını da içerir.”

Mesleki tanım içerisinde yer alan değerlendirme ve tanılama uygulamaları ve gelişimsel müdahale ve izlem uygulamaları ise aşağıda açıklanmaktadır.

Gelişimsel Değerlendirme ve Tanımlama: Gözlem, görüşme, gelişim değerlendirme testleri gibi araçlarla ve/veya alternatif değerlendirme teknikleri ile çocuğun gelişimsel özellikleri ve potansiyeli hakkında veri toplanıp yorumlanmasını içeren bir süreçtir. Gelişimsel tanımlamada çocuğun güçlü yönleri ve desteklenmesi gereken gelişim özellikleri belirlenmektedir. Gelişimsel tanımlama için tıbbi ya da eğitsel tanı konulmuş olması zorunlu değildir. Ancak eğer bu tür bir tanı varsa

gelişimsel tanımlama yapılırken dikkate alınmalıdır (61). Gelişimsel özelliklerin, güçlü alanların ve desteklenmesi gereken gelişim alanlarının belirlendiği bu aşamayı müdahale planı hazırlayıp uygulama ve uygulamaların etkililiğini izleme aşamaları takip etmektedir.

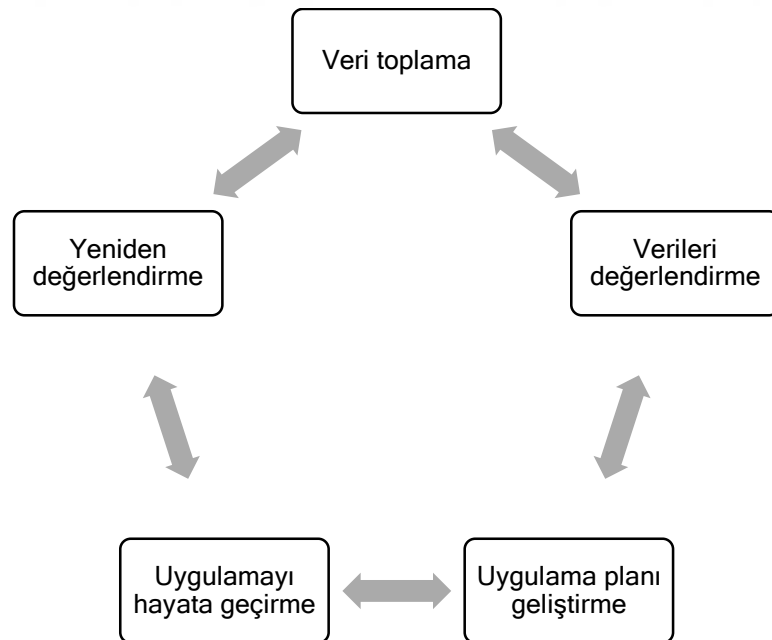
Gelişimsel müdahale ve izlem: gelişimsel profili oluşturulan çocuk için desteklenmesi öncelikli olan gelişim alanları ve özellikleri belirlenerek çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda bireysel ve/veya grup müdahale programı hazırlanır. Program uygulamasına çocuğun birincil bakım vereni ve çocukla çalışan diğer uzmanlar da dahil edilir. Müdahale uygulamaları süresince gelişimsel değerlendirme gerekli görüldükçe tekrar edilip programda düzenlemeler yapılır (61).

Gelişimsel değerlendirme ve müdahale süreci eylem araştırmasının döngüsel sürecine (veri toplama-değerlendirme-uygulama planı geliştirme-hayata geçirme-yeniden değerlendirme) uygun bir yöntem olması nedeni ile araştırma yöntemi ile örtüşen bir metodolojik yapıya fırsat oluşturmaktadır. Dolayısıyla yürütülen eylem araştırmasında gelişimsel değerlendirme ve müdahale yöntemi kullanılması planlanmıştır.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi olan eylem araştırması desenlerinden Teknik/Bilimsel/İşbirlikçi Eylem Araştırması kullanılmıştır (62, 63). Bu araştırma deseni kuramsal çerçeveye uygun şekilde oluşturulmuş yeni uygulamalara ve bu uygulamaların test edilmesine olanak veren bir araştırma türüdür. Teknik eylem araştırması beklenen sonuçlara ulaşmanın daha etkili bir yolunu keşfetmek amacı ile yapılan uygulamaları içermektedir (63). Araştırmacının/uygulayıcının bir eylem planı oluşturması ve bu eylem planını uygulayarak sonuçları kaydetmesi gerekmektedir (62). Bu çalışmada araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olarak rol almıştır. Eylem araştırmaları Şekil 3.1.'de görüldüğü gibi veri toplamanın, değerlendirmenin, uygulama planı geliştirmenin, uygulamayı hayata geçirmenin ve yeniden değerlendirmenin iç içe gerçekleştirildiği döngüsel bir süreçtir ((62, 63).



Şekil 3.1. Eylem araştırması süreci.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın örnekleme nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme araştırmacının belirlediği ölçütleri karşılayan tüm durumları araştırmaya dahil eden bir örneklem yöntemidir (62). Bu çalışmada araştırmacının belirlediği ölçütler;

- (a) Akademik ve sosyal-duygusal alanda benzer becerilerde desteğe ihtiyacı olan,
- (b) Üstün zekalı olarak tanılanmış (wisc-R puanı 120'nin üzerinde olan) ve
- (c) Hastanelerin çocuk ruh sağlığı bölümlerinden özgül öğrenme güçlüğü ve/veya dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış olmasıdır.

“iki kere farklı” çocuklar konusunda kuramsal çerçevenin zayıf olması ve sistematik uygulamaların bulunmaması nedeniyle örneklem büyüklüğünü belirlemede kuramsal örnekleme ölçütünden yararlanılmıştır (62). HÜ çocuk gelişimi yüksek potansiyelli çocuklar ünitesine gelişimsel değerlendirme için başvurmuş olan çocuklar arasında belirlenen ölçütleri karşılayan “iki kere farklı 3 çocuk” araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

3.2.1. Katılımcı Özellikleri

Gelişimsel değerlendirme aşamasında derinlemesine görüşmeler anneler, babalar ve öğretmenler ile yapılmıştır. AŞ'nin annesi, babası, rehberlik öğretmeni, ilköğretim sınıf öğretmeni ve anaokulu öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. MK'nın annesi, babası ve ilköğretim sınıf öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. DY'nin ise yalnızca annesi ve babası ile derinlemesine görüşme yapılmıştır.

Müdahale programı çocuklar, anneler ve babalar ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan üç çocuk ve çocukların ebeveynleri ile ilgili bilgiler Tablo 3.1'de özetlenmiştir. Katılımcılarla ilgili daha detaylı ve gelişimsel değerlendirme ve

müdahale planını etkileyecek olan bilgiler (ebeveynlik stilleri, iletişim becerileri, aile yapıları ve ev ortamı gibi) eylem planının birinci aşamasına ait bulgular olarak sunulmuştur.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan çocuklara ait bilgiler.

	Doğum Tarihi	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Tanımlar	Kardeş sayısı / doğum sırası	Anne Eğitim Düzeyi	Anne Meslek	Baba Eğitim Düzeyi	Baba Meslek
AŞ	12.06.2008	Erkek	İlköğretim 2. Sınıf	Üstün yetenek DEHB ÖÖG	3 / 3. çocuk	İlkokul mezunu	Ev Hanımı	Lise mezunu	Özel sektör çalışanı
MK	19.10.2007	Erkek	İlköğretim 3. Sınıf	Üstün Yetenek ÖÖG	2 / 1. çocuk	Lise mezunu (açık öğretim öğrencisi)	Ev Hanımı	Üniversite mezunu	Memur
DY	28.02.2008	Erkek	İlköğretim 2. Sınıf	Üstün Yetenek ÖÖG	2 / 2. çocuk	Üniversite mezunu	Memur	Üniversite mezunu	Memur

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler toplanırken eş zamanlı olarak alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazından elde edilen bilginin verilerin anlamlandırılmasını kolaylaştırması ve zenginleştirmesi hedeflenmiştir. Veri toplanırken kullanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

Uygulayıcı Notları: Uygulayıcının araştırma başlamadan önce tutmuş olduğu notlar analize dahil edilmiştir. Araştırma öncesine dayanan bu notlar çocukların en çok zorluk çektikleri özelliklerine dair ipucu içeren fakat sistematik olmayan gözlem notlarıdır. Görüşme formu ve gözlem formlarının içeriğinin belirlenmesinde ve çocukların gelişimsel profilinin oluşturulması aşamasında uygulayıcı notlarından yararlanılmıştır.

Bireysel Görüşmeler: Eylem araştırmasının birinci fazında araştırmaya katılım sağlayan anne, baba ve öğretmenler ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. “Görüşme formu” alan yazına ve uygulayıcı notlarına dayanarak sosyal- duygusal –

akademik becerileri hakkında veri almak amacıyla Rubin (1983)'in sınıflandırmasına göre (62) “açık uçlu yoğunlaşmış görüşme” türünde hazırlanmıştır (Bkz. Ek-1/Ek-2). Oluşturulan görüşme formu için tez izleme komitesinden onay alınmıştır. Görüşmeler etik kurallar çerçevesinde görüşülen kişiden onay alınarak sesli kayıt altına alınmıştır.

Gözlem Formları: Gözlem formları araştırmanın birinci fazında araştırmaya katılan çocukların farklı ortamlarda davranışlarını gözlemleyerek gelişimsel bilgiyi genişletebilmek amacıyla kullanılmıştır. Gözlemler yapılandırılmamış alan çalışması türünde planlanmış ve yürütülmüştür (64). Formlar gözlem yapılacak temel özelliklerin belirlendiği yarı yapılandırılmış açık uçlu gözlem formlarıdır. Gözlem formları “Ev Ortamı Gözlem Formu” (Bkz. Ek-3) ve “Okul Ortamı Gözlem Formu” (Bkz. Ek-4) olarak ayrı ayrı hazırlanmıştır. Tez izleme komitesinden uzman görüşü alınmıştır.

Video kaydı: araştırmanın ikinci fazında uygulamaların sesli görüntü kaydı alınmıştır. Bu sayede tutulan gözlem notlarından elde edilen veriyi derinleştiren bir başka veri kaynağı elde edilmiştir. Video kayıtları tek tek incelenerek araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Uygulamaların video kayıtlarının analiz edilmesi gözlemlenen davranışın bağlama göre öncesini, sonrasını diğer koşullarla etkileşimini ve sözel olmayan ipuçlarını yakalama fırsatı sunmuştur.

Doküman incelemesi: Araştırmacı tarafından “Kontrol Listesi” (Bkz. Ek-5), “Üstün Yetenek/Özgül Öğrenme Güçlüğü Güçlü ve Zayıf Yönler Analizi Formu” (Bkz. Ek-6) hazırlanmıştır. Formlar, iki kere farklı çocukların özelliklerine ilişkin alan yazın bilgisine dayanarak oluşturulmuştur (44, 65). Tez izleme komitesinden uzman görüşü alınmıştır. Bu formlar birinci ve ikinci faz sürecinde kullanılmıştır.

Diğer uzmanlar tarafından istenen ve sonuçları araştırmacıya iletilen öğretmen görüşleri ve çocukların ilköğretim yaşantısı süresince geçmişte kaydedilmiş sınav notları gibi diğer dokümanlardan da hem birinci fazda hem de ikinci fazda yararlanılmıştır.

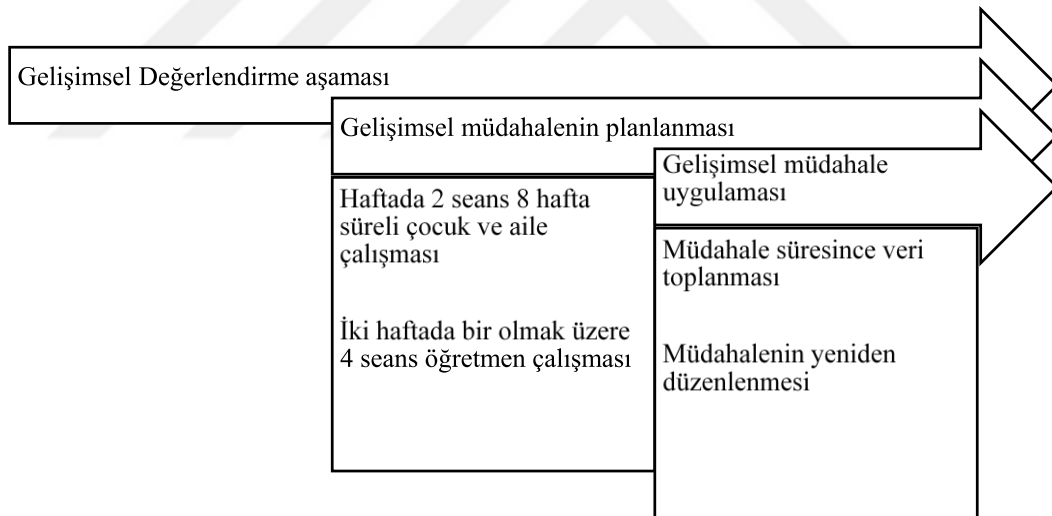
Gözlem Notları: Eylem araştırmasının ikinci fazında gelişimsel müdahale seansları süresince araştırmacı ve gözlemcinin tuttuğu notlar da analize dahil

edilmiştir. Her seans sonrasında araştırmacı ve gözlemci tuttukları notlar üzerine görüşmüştür.

Ebeveyn gözlem notları: Araştırmanın ikinci fazında ebeveynlerden gözlem notları tutmaları istenmiştir. Gözlemlerini sistemli bir şekilde not edebilmeleri için gözlem defterleri (seyahatname) oluşturulmuştur (Bkz. Ek-7). Gözlem notları yapılan çalışmaların çalışma ortamı dışına nasıl yansıdığını izlemek amacıyla kullanılmıştır.

3.4. İşlemler

Yürütülen teknik eylem araştırması iki fazdan oluşmuştur. Faz 1 gelişimsel değerlendirmenin yapıldığı, güçlü alanlar ile destek ihtiyacının belirlendiği aşamadır. Faz 2 ise belirlenen ihtiyaçlara ve gelişimsel önceliklere uygun müdahale programının oluşturulması ve uygulanmasını içeren aşamadır. Bu aşamalar eylem araştırmasının gerektirdiği şekilde iç içe geçmiş bir süreç olarak uygulanmıştır.



Şekil 3.2. Uygulanan teknik eylem araştırmasında izlenen süreç.

3.4.1. Faz 1 – Gelişimsel Değerlendirme Uygulamaları

Araştırmanın ilk aşamasında öncelikle araştırma öncesine ait tanı, rapor ve test sonuçları incelenmiştir. Alan yazın taraması da yapılarak araştırma sorusu ve yöntemi şekillendirilmiştir.

Araştırma süreci başlamadan önce yapılan müdahalelerde tutulan notlar doğrultusunda elde edilen gelişimsel bilgi ile araştırmacı gözlem ve görüşme formlarını oluşturmuştur. Formlar için uzman görüşü tez izleme komitesinden alınmıştır. Ebeveynleri için hazırlanan etik onam formu imzalatılarak faz 1'in verileri toplanmaya başlanmıştır.

AŞ'nin annesi, babası, rehberlik öğretmeni, ilköğretim sınıf öğretmeni ve anaokulu öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. MK'nın annesi, babası ve ilköğretim sınıf öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. DY'nin ise yalnızca annesi ve babası ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Her bir görüşme en az bir saat sürmüştür ve kayıt altına alınmıştır.

Araştırmaya katılan üç çocuk için ev ziyaretleri yapılarak ev ortamı gözlemi gerçekleştirilmiştir. Gözlemler için bir çocuk gelişimi uzmanı araştırmacıya eşlik etmiştir. DY hariç diğer iki katılımcı için okul gözlemleri de aynı çocuk gelişim uzmanı ile birlikte yürütülmüştür. Okul gözlemleri için bir ders saati boyunca sınıfta pasif katılımcı olarak bulunulmuştur. Ayrıca teneffüs sırasında da gözlemler okul bahçesinde sürdürülmüştür.

Araştırmacı çocuklara önceden uygulanmış test ve tanıları, çalışma öncesine ait gözlem notlarını, ebeveyn görüşmelerini, ev ve okul gözlemini bütüncül bir yaklaşımla bir araya getirmiştir. Görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Gözlem notları ve görüşme kayıtları kodlanarak analizi yapılmıştır. Alan yazın bilgisine dayanarak oluşturulan kategorilerin altına ham veriden elde edilen kodlar ve kodlardan ulaşılan alt kategoriler yerleştirilmiştir. Tümdengelim ve tümevarım süreçlerinin içi içe geçtiği analiz süreci sonunda gelişimsel tanımlar belirlenmiştir. Çocukların gelişimsel ve çevresel olarak güçlü yanları ve destek ihtiyaçlarını içeren gelişimsel profilleri çıkarılmıştır.

Gelişimsel profillerinde yer alan güçlü özellikleri ve ilgi alanları programın oluşturulmasında başlangıç noktasını oluşturmuştur. Destek ihtiyacı olan alanlardan öncelikli olarak ele alınması gerekenler belirlenmiştir.

Belirlenen destek ihtiyaçlarına göre beklenen davranışsal çıktılar ve bu çıktıları elde etmek için kazandırılması gereken gelişimsel beceriler saptanmıştır. Çıktılar ve beceriler Erikson'un psikososyal gelişim kuramına uygun olarak belirlenen temel hedeflerin altına yerleştirilmiştir.

3.4.2. Faz 2 – Gelişimsel Müdahale Uygulamaları

Çocuklar için gelişimsel önceliklere uygun müdahale programı ve aile için de destek programı oluşturulmuştur. Eğitim birimlerine ve öğretmenlere danışmanlık programı oluşturulması hedeflenmiş ancak uygulamada gönüllü katılım sağlanamaması nedeniyle öğretmenler ile yapılması planlanan çalıştaylar yürütülememiştir.

Çocuklar için Gelişimsel Müdahale Programı, faz 1 sonuçlarına göre oluşturulan müdahale programı ana etkinliklerin belirlendiği yarı yapılandırılmış bir program olarak oluşturulmuştur. Uygulama süresince toplanan verilere uygun olarak programda düzenlemeler yapılmıştır. Programın gelişimsel yapısı ve yarı yapılandırılmış özelliği uygulamalara esneklik katmıştır.

Ebeveyn gelişimsel destek çalışmaları ise birinci fazdan elde edilen veriler doğrultusunda ebeveynlerin ihtiyaçları belirlenerek hazırlanan yarı yapılandırılmış bir program olarak planlanmıştır. Uygulama süresince ebeveynlerden alınan geri bildirimler ve gözlem notlarından elde edilen verilerle program yapısı daha az eğitim içeriği ve daha fazla örnek olay paylaşımı içeren bir yapıya dönüştürülmüştür.

Araştırmacı tarafından geliştirilen programın uygulanması ve izlenmesi (faz 2) çocuklarla 16 seans ve ailelerle 16 seans olarak toplam 8 haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Hem çocuklar hem de ailelerle hafta 2 seans yürütülmüştür.

Program Özellikleri

Gelişimsel değerlendirme (faz 1) doğrultusunda belirlenen gelişimsel öncelikler için yarı yapılandırılmış bir destek programı hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış olması çocuklara sorumluluk alabilecekleri ve kendi ihtiyaçları doğrultusunda programı yönlendirebilecekleri bir alan sağlamıştır. Böylece çocuklar kendi gelişim destek süreçlerinde aktif bir rolde bulunabilmiştir. Bir oturumun süresi 90 dakika olacak şekilde, uygulanması planlanan rutin aktiviteler belirlenmiştir. Programın uygulanması sırasında eylem araştırmasının döngüsel sürecine uygun şekilde veriler toplanıp program yeniden düzenlenmiştir.

Çalışmanın çocuklarla ve ebeveynlerle uygulanan süreci aşağıda; program içeriği, çalışma ortamı ve ürünler başlıkları altında ele alınmıştır.

Grup Gelişimsel Destek Programının İçeriği

Aşağıda açıklanan etkinlikler haftada iki seansa eşit dağıtılarak her hafta uygulanmıştır. Birinci seansta ilk dört etkinlik ikinci seansta diğer dört etkinlik yapılarak uygulanmıştır.

Oyun: 20 dakika süreli grup çalışması olarak uygulanmıştır. Oyun etkinliklerinin planı yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmış kutu oyunlarını içermiştir. Ancak uygulama sırasında çocukların yapılandırılmamış oyun oynamaya ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Program yeniden şekillendirilip serbest oynayabilecekleri yapılandırılmamış bir oyun süreci eklenmiştir. Oyunlarda desteklenecek beceriler; sırasını bekleme, karşıdakini dinleme ve anlama gibi sosyal becerilerdir. Oyun sırasındaki psikolojik rahatlık ve güven hissinden yararlanılarak sosyal beceriler desteklenmiştir. Oynanacak kutu oyunları araştırmacı tarafından çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olarak seçilmiştir. Uygulamalar sırasında çocukların ilgilendikleri ve en çok sevdikleri oyunlar tekrar oynanarak çocukların sürece katılımı sağlanmıştır.

Sanat Çalışması: 20 dakika süreli bireysel çalışma olarak planlanmıştır. Yarı yapılandırılmış özelliktedir. Yaratıcı fikirlerini ortaya koyabilecekleri sanat çalışmaları ile kimi zaman grup olarak kimi zamanda bireysel olarak kendilerini ifade

etmenin uygun yollarını kullanmak için teşvik edilmişlerdir. Sanat çalışmaları bir düzeni takip eden rutinlerden oluşmuştur. Bu çalışmalar sayesinde kendilerini doğru ya da yanlış diye kategorize etmeyen bir ortamda öz düzenleme becerileri ve kendini ifade etme becerileri desteklenmiştir. Sanat çalışmaları için İş Bankası'nın yayınladığı Rosie Dickens tarafından yazılan “Sanat Hazineleeri” kitabı takip edilmiştir. Kitapta ünlü bir ressamın ve ünlü bir tablosunun kısa tanıtımı yapıldıktan sonra yeni bir teknikle benzer bir tablo çizme aşamalarını içeren yönergeler mevcuttur. Kitabın kullanımı çocukların okumayı işlevsel kullanabilecekleri, kısa ve maddeli yazılar ile okuma becerilerine de destek sağlanmasına yol açmıştır.

Tematik çalışma: 20 dakika süreli grup çalışması olarak uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış özelliktedir. Bir konu hakkında bilgi edinmeyi içeren bir süreçtir. Bu bilgiye ulaşmak amacıyla akademik hedeflere yönelik etkinliklerden (okuma, yazma, analitik beceriler gibi) yararlanılmıştır. Tematik çalışmada hedef çocukların merakını ve grup aktivitelerine katılım isteğini canlandırmaktır. İlgiilerini çeken temalarda çalışmanın ve araştırma yapmanın kendileri ile ilgili olumlu algılarını da desteklemesi amaçlanmıştır. Temalar çocukların ilgi alanlarından yola çıkılarak seçilmiştir. Tübitak yayınlarının bilimsel kitaplarından yararlanılarak dinozorlar, okyanuslar gibi ilgilerini çeken konularda bilgi edinme, edindiği bilgi üzerine fikirlerini paylaşma gibi becerileri desteklenmiştir.

Bilgisayar çalışması: 20 dakika süreli bireysel çalışma olarak uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış özelliktedir. Her bir çocuğun bireysel çalışacağı bu süreçte hedef kendilerini ifade etmede el yazısı engelini aşp yazıyı daha rahat kullanmalarını sağlamaktır. Power Point programı öğrenilerek de bilgi ve düşünceleri sıralı ve düzenlenmiş bir hale getirme becerisini ve sunum becerilerini desteklemek hedeflenmiştir. Bunlara ek olarak bilgisayar çalışmaları teknolojinin yararlı kullanımı için de bir fırsat sunmuştur. Kendileri ile ilgili olumsuz algılarını değiştirmede ve öğrenmeye yönelik motivasyonun zorlandıkları alana doğru kaydırılmasını sağlamada destek olması amaçlanmıştır.

Deney: 20 dakika süreli grup çalışması olarak uygulanmıştır. Yapılandırılmış özelliktedir. Deney çalışması aşamaların kitaptan okunması, materyallerin hazırlanması, deneyin sonucunun tahmin edilmesi, gözlenmesi ve sonra ortamın

toplanması ve deneyin bitiminde tahmin ve gözlemin karşılaştırılıp not edilmesi aşamalarından oluşmuştur. Bu uygulama öz-düzenleme için adım atmalarını kolaylaştırmak amacıyla planlanmıştır. Yarı yapılandırılmış aktivitelerle sağlanan sosyal beceriler, motivasyon ve akademik becerilerin yapılandırılmış bir alana kaydırılması sağlanmıştır. Deney süreci, okul çalışmaları ile üniteye esnek çalışmalar arasında bir geçiş yapabilmelerine fırsat vermiştir. Deneyler önce Tübitak Yayınlarının “100 bilimsel deney” kitabından seçilmiştir. Daha sonra çocukların kendi istedikleri deneyleri getirmelerine ve arkadaşlarına yaptırmalarına onay verilmiştir. Böylece çocukların planlı bir çalışmayı yürütürken izlemeleri gereken aşamaları öğrenmeleri desteklenmiştir.

Kitap kulübü: 20 dakika süreli grup çalışması olarak planlanmıştır. Yarı yapılandırılmış özelliktedir. Okuma alışkanlığını geliştirmek, aynı zamanda kelime haznesini de genişletmek gibi akademik katkıları da olan bir süreçtir. Uygulama süreci içinde şekillenmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Kitap kulübü çalışmalarında çocukların okuma becerilerinin düzeyi ve okur-yazarlık becerilerine yönelik motivasyon ve tutumları dikkate alınarak okul öncesi döneme uygun tasarlanan resimli çocuk kitapları seçilmiştir. Okul öncesi döneme yönelik kitaplar; az ve büyük yazıları olması, resimlerin yazılardan fazla olması ve bir okuyuşta öykünün sonuna gelinebilmesi gibi özellikleri nedeniyle tercih edilmiştir.

Akıllı oyunları: 20 dakika süreli bireysel çalışma şeklinde uygulanmıştır. Yapılandırılmış bir süreçtir. Önceden getirilen bulmacaların çözümlendiği bir süreçtir. Bireysel yürütülmüştür. Bu etkinlik mantıksal muhakeme becerilerini kullanarak kendilerini yetkin ve iyi hissetmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Böylece çocukların duygusal olarak rahat olmaları sağlanıp aitlik duygularının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Kitap kulübü ile aynı gün yapılarak çocukların kendilerini yetersiz hissedebilecekleri bir etkinlikten sonra yetkin hissedebilecekleri bir fırsat sunmak amaçlanmıştır. Bulmacalar araştırmacı tarafından çocukların ilgilenip ilgilenmedikleri ve becerilerine uygun olup olmaması değerlendirilerek belirlenmiştir. Çocukların seçimleri de dikkate alınmıştır.

Duygu çalışması: 20 dakika süreli grup çalışması olarak uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış bir süreçtir. Düşünce-duygu-davranış sürecinin anlaşılması ve yaşantı

sırasında fark edilip yönetilebilmesini amaçlayan aktiviteler içermiştir. Duygu çalışmaları; duygusal gelişim sürecini fark etme kendi duygularını fark etme ve ifade etme ve duyguları yönetme becerilerine yönelik çalışmalardır. Bu çalışmalar sosyal kabul görme ve gösterme konusunda destek sağlaması amacıyla planlanmıştır.

Ebeveyn Gelişimsel Destek Programının İçeriği

Ebeveynlerle yapılan derinlemesine görüşmeler ve gelişimsel değerlendirme sonucunda ebeveyn eğitimi şeklinde planlanan müdahale sürecinin konuları belirlenmiştir. Çocukların yaş grubuna ait gelişimsel özellikler, çocukların tanı grubuna ait gelişimsel özellikler, iletişim becerileri, motivasyon yönlendirme teknikleri, çocuklar için geliştirilen programın hedefleri, çocukların bireysel özellikleri ve öncelikleri gibi konuların ele alınması planlanmıştır. Her eğitim seansından sonra eğitimin uygulamaya transferini sağlamak amacıyla ebeveynlere ev görevi verilmesi planlanmıştır.

Süreç içerisinde ev görevleri ve yazılı dönüt verme ebeveynlerin düzenli uygulayamaması nedeniyle iptal edilmiştir. İptal edilen formların bir örneği eklerde yer almaktadır (Bkz. Ek-8). Ebeveynlerin ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda destek programı çocukların gelişimsel destek programı sırasındaki davranışlarından örnek kesitler izlenerek ve yorumlanarak devam edilmiştir. Ebeveynlerin ev yaşantısı sırasındaki deneyimlerinden getirdikleri bireysel örnekleri de bir vaka şeklinde ele alınarak incelenmiştir.

Öğretmen Çalıştayı Programı

Öğretmenlerle yapılması planlanan çalıştay için çalışmaya katılım onam formu ve okulda daha etkili stratejilere yönelik okul destek kitapçığı (Bkz. Ek-9) hazırlanmış (65) ama öğretmenler sadece faz 1 de yapılan derinlemesine görüşmeye katılmış ve faz 2 çalışmalarına gönüllü katılımı sağlanamamıştır.

Çalışma Ortamı

Çalışmalar Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Yüksek Potansiyelli Çocuklar Ünitesi'nde yürütülmüştür. Çalışma ortamı;

duvarlara dayalı, çocuk boyuna uygun dolaplar ve ortasında bulunan boş alandan oluşmaktadır. Bu boş alanda çocuk masaları ve sandalyeleri yer almaktadır. Çalışma ortamındaki dolaplarda çocukların erişimine açık olarak yerleştirilmiş kitaplar, oyuncaklar ve sanatsal materyaller bulunmaktadır.

Ortamın çalışma hedeflerini destekleyecek en önemli özelliği düzenlenebilir olmasıdır. Masa ve sandalyeler yapılacak çalışmaya uygun şeklide çocuklar ve araştırmacı tarafından kolaylıkla taşınabilir ve yeniden düzenlenebilir özelliktedir. Çocukların hareket edebilmesine izin veren bir ortamın programın hedeflerine ulaşması için bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Büyük camları bulunan aydınlık bir mekan olması uygulamaları kolaylaştırmıştır.

Çocukların çalışma esnasında ya da sonrasında lavabo kullanmaya ihtiyaçları olduğunda dışarı çıkmak zorunda olmaları çalışma ortamı açısından olumsuz bir özellik olarak değerlendirilmiştir.

Ebeveynlerle yapılan çalışmalar ise Çocuk Gelişimi Bölümü toplantı salonunda yürütülmüştür. Toplantı salonunda bilgisayar ve projeksiyon bulunmaktadır. Toplantı masası her katılımcının aynı düzeyde bulunup rahatça etkileşim kurabileceği bir düzendedir.

Ürünler

Çalışma süreci boyunca pek çok ürün ortaya konulmuştur. Bu ürünler uygulanan rutine göre farklılık göstermiştir. Ortaya çıkarılan ürünlerin ortak özelliği özgün ve işlevsel olmalarıdır. Örneğin bir gölge oyunu kuklası yapımı tamamlandığında ortaya çıkan ürün gerçekten de oynatabileceği bir kukladır. Bilgisayar çalışması sonrasında ortaya çıkan sunumu gerçekten sunum yapmak amacıyla kullanmışlardır.

Uygulayıcı ve gözlemci notları, video kayıtlarının incelenmesi ve ebeveyn gözlem notları aracılığıyla ikinci faza ait veriler toplanmıştır.

3.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Hacettepe Üniversitesi'nde Çocuk Gelişimi Bölümü Yüksek Potansiyelli Çocuklar Ünitesi'nde 8 yıldır üstün yetenekli çocuklar ve aileleri ile klinik çalışmalarını sürdürmektedir. Bu süre içinde Amerika Birleşik Devletleri'nde üç farklı üstün yetenekliler okulunun ziyaret edildiği 10 günlük bir bilimsel geziye katılmıştır.

Üstün yetenekli çocuklarda duygusal zeka ile ilgili yüksek lisans tez çalışması bulgularını klinik deneyimlerinde teyit ettikçe duygusal beceriler konusuna duyduğu ilgi derinleşmiştir.

Klinik çalışmalarına devam ederken karşısına çıkan iki kere farklı vakalar araştırmacıyı söz konusu eylem araştırmasının araştırma sorularına yöneltmiştir. Alan yazın bilgisini ve klinik deneyimlerini bir araya getirecek bir müdahale planlayarak teknik eylem araştırmasını doktora tez çalışması olarak yürütmüştür. Araştırmacı; verinin toplanması, uygulamaların planlanması, müdahale programının uygulanması ve verilerin analizi süreçlerinde aktif rol almıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmacı bazı durumlarda kodu ham veri içinden doğrudan çekmiştir. Doğrudan ham veri içinden alınan bu kodlar in-vivo kod olarak belirtilmiştir. Toplanan veriler araştırma sorularına uygun şekilde analiz edilmiştir.

İlk araştırma sorusu gelişimsel ve çevresel özelliklerin ve önceliklerin nasıl değerlendirileceğine yöneliktir. Gelişimsel değerlendirme sonuçlarına ilişkin bulgular her bir çocuk için gelişimsel özelliklerin değerlendirilmesi, aile ortamı ve tutumun değerlendirilmesi ve okul ortamı ve eğitsel özelliklerin değerlendirilmesi olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

Gelişimsel özelliklerin değerlendirmesinde öncelikle ana kategoriler alan yazın bilgisine dayanarak oluşturulmuştur. Analizin ilk aşamasında ham veri kodlanmıştır. İkinci aşamada bu kodlardan yola çıkılarak alt kategoriler oluşturulmuştur. Son

aşamada ise alt kategoriler alan yazından elde edilen ana kategorilerin altına yerleştirilmiştir.

Aile ortamı ve okul ortamı için yapılan analizlerde ise ham veri kodlanmış, kodlardan yola çıkılarak alt kategoriler ve ana kategoriler oluşturulmuştur.

Gelişimsel değerlendirme aşamasında (faz-1) elde edilen bulgular çocukların gelişimsel profilini ve gelişimsel önceliklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Gelişimsel değerlendirmede ham verinin kodlanması sonucu tanılama ve destek süreçlerine ilişkin kodlar ortaya çıktığı görülmüştür. Böylelikle dördüncü başlık olarak bulgulara eklenmiştir. Ancak bu başlık altındaki veriler gelişim profilini oluşturma ve gelişimsel öncelikleri belirlemede kullanılmamıştır.

Nasıl gelişimsel müdahale çalışmaları yürütülebileceğine ilişkin ikinci araştırma sorusu için ana kategoriler program hedeflerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Her bir çocuk için sosyal beceriler, duygusal beceriler, akademik beceriler ana kategorileri altında bulgular sunulmuştur.

İkinci fazda toplanan ham verinin kodlanması sonucunda alt kategoriler oluşturulmuştur. Her çocuğun gelişimsel özellikleri ve gösterdikleri gelişmeler bireysel farklılık gösterdiği için farklı alt kategoriler ortaya çıkmıştır. Örneğin, MK için dilin biçim ve anlam bilgisi ve oyun becerileri alt kategorisi oluşturulmuştur.

Eylem araştırmasında veri toplama, uygulama, değerlendirme ve yeniden planlama süreçleri iç içe yürütülmektedir. Uygulanmakta olan programda toplanan veri ışığında yeniden yapılan düzenleme ve değişikliklere ait veriler de elde edilmiştir. Program yapısında değişikliklere sebep olan bu verilerin kodlanması sonucunda programın yapısı ana kategorisi oluşturulmuştur.

Elde edilen kodların ve alt kategorilerin birbiri ile ilişkilendirilmesi ve yorumlanması gelişimsel müdahale uygulamalarının doğasına uygun olacak şekilde bulgular bölümünde yapılmıştır.

3.7. Geçerlik/Güvenirlik

Nicel araştırmalardan farklı olarak nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları sayısal olarak ifade edilememektedir. Bu nedenle geçerlik ve güvenilirlik istatistiksel işlemler yerine önerilen bazı stratejiler ile sağlanmaktadır. Lincoln ve Guba (1985) bu stratejileri belirlerken kavram olarak nitel araştırmaya uygun şekilde “iç geçerlik” yerine inandırıcılık; “dış geçerlik/genelleme” yerine “aktarılabirlik”; “iç güvenilirlik” yerine “tutarlık”; “dış güvenilirlik/tekrar edilebilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarını kullanmayı benimsemiş ve önermişlerdir (64).

İnandırıcılık: İnandırıcılık araştırma verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nesnel olunmasını ifade eden ve nicel araştırma tekniklerinde iç geçerlik olarak ifade edilen kavramdır. Lincoln ve Guba (1985) araştırmanın inandırıcılığının sağlanabilmesi için bazı stratejiler önermişlerdir (64).

Bunlardan birincisi; veri kaynakları ile uzun süreli etkileşimde bulunmaktır. Gözlem sayısının ve süresinin artması gözlenen sürecin doğala en yakın hale gelmesine olanak vermektedir (64). Araştırma başlamadan önce uygulayıcı çocukları gözlemlemiş ve araştırma öncesinde ilk görüşmeyi gerçekleştirmiştir. Bu sürece ait uygulayıcı notları da veri analizi sürecine dahil edilmiştir. Araştırmacının veri kaynaklarından gözlemlerin en az iki farklı ortamda ve her biri en az bir saat sürecek şekilde yapılmıştır. Okul ortamındaki gözlemler bir ders saati ve bir teneffüs süresini kapsayacak şekilde uygulanmış, ev ziyareti ve Üstün Yetenekliler Ünitesi’nde yapılan gözlemler de ise en az iki- üç saatlik süre boyunca araştırmacı, çocuk ile birlikte vakit geçirmiştir. Bir başka veri toplama aracı olan görüşmeler ise bir saatlik süre içerisinde tamamlanmıştır. Veri kaynağı ile etkileşim uygulama süresince devam etmiştir.

Önerilen ikinci strateji ise derinlik odaklı veri toplamadır. Bu stratejide araştırmacının bir kaynaktan elde ettiği veriyi bir başka veri kaynağı ile desteklemesi beklenmektedir (64). Araştırmacı birden fazla veri kaynağı kullanıp analiz aşamasında hepsini bütüncül olarak ele almış, sonuçları katılımcıya ve tez izleme ekibindeki uzmanlara teyit ettirmiştir.

Üçüncü strateji çeşitlemedir. Çeşitleme veri kaynaklarında, veri toplama yöntemlerinde ve araştırmacılarda yapılabilmektedir (64). Söz konusu araştırmada araştırmacı veri kaynağı olarak çocuğun kendisi, annesi, babası ve öğretmeni olmak üzere çeşitli kaynaklardan veri toplamıştır. Veri toplama yöntemi olarak; dokümanlar, görüşmeler, gözlemler ve uygulayıcı notları kullanılmıştır. Uygulamalar süresince üstün yetenekliler alanında uzmanlaşmış bir psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı gözlemci olarak çalışmaları izlemiş ve notlar almıştır. Araştırmacı notları ile gözlemci notları birlikte analiz edilmiş ve görüş birliği olan notlar analize dahil edilmiştir.

İnandırıcılık için bir strateji de katılımcı teyididir. Toplanan verinin ham halini ya da analizden çıkan sonuç ve yorumları katılımcıya sunmayı ve onay almayı içeren bir süreçtir (64). Araştırmacı her gözlem ve görüşme sonrasında notlarını çocukların anneleri ile paylaşarak teyit almıştır.

Aktarılabilirlik: Nicel araştırmalardaki dış geçerliğe karşılık gelmektedir. Nicel araştırmalarda evrene genelleme yapmak temel amaçtır ancak nitel araştırmalarda benzer süreçlere ilişkin bir anlayış oluşturmak hedeflenmelidir. Ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejileri ile aktarılabilirlik sağlanabilmektedir (64). Araştırmacı araştırma örneklemini amaçlı örnekleme yöntemi ile oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan çocukların gelişimsel ve akademik özellikleri, gözlem, görüşme ve müdahale planları detaylı olarak tanımlanarak araştırmanın benzer çalışmalar için bir anlayış oluşturması hedeflenmiştir.

Tutarlık: bağlama ve ortama göre olay ve olgular şekillendiği için nitel bir araştırmanın aynı şekilde tekrar edilebilmesi mümkün değildir. Bu nedenle tekrar edilebilirlik yerine tutarlık kavramı devreye girmektedir. Nitel bir araştırmada veri araçları, toplanan veriler ve veri analizlerinin tutarlı olması beklenmektedir. Tutarlığın sağlanabilmesi için dışarıdan bir uzmanın tutarlık incelemesi yapması uygun görülmektedir (64). Araştırmacı tutarlık incelemesi için tez izleme komitesinden destek ve görüş almıştır.

Teyit edilebilirlik: sonuçların gerçeği yansıtması ve nesnel özellikler gösterebilmesi amacı ile veri kaynağı ile analiz sonuçlarının ve yorumların karşılaştırılmasını ifade etmektedir (64). Araştırma sürecinde teyit incelemesini üstün

yetenekli çocuklarla çalışan ve araştırmada rol almayan bir çocuk gelişimci yürütmüştür. Görüş ayrılığı bulunan kodlar analizden çıkarılmıştır. Tablo 3.2’de araştırmada kullanılan geçerlik güvenirlik yöntemleri sunulmuştur.

Tablo 3.2. Araştırmanın geçerlik güvenirlik işlemleri.

Geçerlik-güvenirlik ögesi	Yöntem	Araştırmada kullanılan yöntem
İnandırıcılık	Veri kaynağı ile uzun süreli etkileşim	Veriler farklı ortamlarda (okul, ev ve ünite) farklı veri kaynaklarından (ebeveyn, öğretmen, çocuk) farklı veri toplama araçları (gözlem, görüşme, kontrol listesi vs) ile toplanmıştır.
	Derinlik odaklı veri toplama	
	Veri kaynaklarında çeşitleme	
	Veri toplama yöntemlerinde çeşitleme	
	Araştırmacılarda çeşitleme	Ev ve okul gözlemleri, uygulama gözlemleri ve veri analizinde üç farklı araştırmacıdan destek alınmıştır.
	Katılımcı teyidi	Toplanan veriler çocukların ebeveynleri ile paylaşarak katılımcı teyidi sağlanmıştır.
Aktarılabilirlik	Ayrıntılı betimleme	Verilerden elde edilen bulgular aktarılırken detaylı betimlemelerle sunulmuştur.
	Amaçlı örnekleme	Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.
Tutarlık	Tutarlılık incelemesi (Veri araçları, toplanan veriler ve veri analizlerinin tutarlı olması)	TİK (tez izleme komitesi) ile yürütülmüştür.
Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi (Veri kaynağı ile analiz sonuçlarının ve yorumların karşılaştırılması)	Uzman çocuk gelişimci bir araştırmacı ile analiz sonuçları karşılaştırılmıştır.

3.8. Araştırma Etiği

Planlanan eylem araştırması için araştırma önerisi hazırlanmış ve etik komisyona sunulmuştur. 02/05/2016 tarih ve 35853172/431-184 sayılı etik komisyon onayı ektedir (Bkz. Ek-10). Araştırmanın katılımcılarından gönüllü katılımlarını ifade eden ve kayıt alınması ve bilimsel amaçlarla kullanılmasını onaylayan onam formu alınmıştır (Bkz. Ek-11).

4. BULGULAR

4.1. Çocukların Gelişimsel ve Çevresel Özelliklerinin ve Önceliklerinin Belirlenmesi

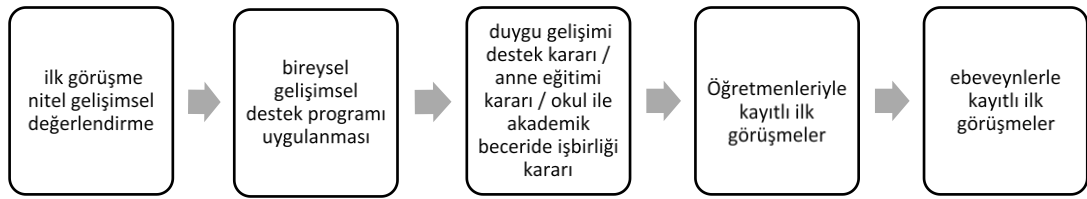
Bu aşamada kullanılan veri toplama araçları; gelişimsel değerlendirmeler sırasında alınan gözlemci notları, ebeveynlerle ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden yapılmış değerlendirme sonuçlarının incelenmesi, ev ve okul ortamında yapılan gözlemler sırasında tutulan notlardır.

Ana kategoriler alan yazın bilgisi ve araştırma soruları doğrultusunda oluşturulmuştur. Gelişimsel özellikler; aile ortamı ve tutumlar; okul ortamı ve eğitsel özellikler oluşturulan ana kategorilerdir. Veri analizi sırasında üç kategoriye yerleştirilemeyen ancak araştırmaya yön vermesi bakımından önemli olduğu düşünülen kodlar için ise “alınan destekler” şeklinde ayrı bir ana kategori oluşturulmuştur. Ana kategorilerin altında yer alan alt kategoriler ise kodlardan yola çıkılarak oluşturulmuştur.

Bu değerlendirmelerden elde edilen bulgular araştırmanın ikinci aşamasını yapılandırmada kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına uygun olarak çocukların gelişimsel özellikleri, aile ve okul yapılarına uygun hedefler belirlenmiş ve Müdahale Programı’nın içerikleri bu hedeflere yönelik olarak oluşturulmuştur.

4.1.1. A.Ş (Çocuk 1)

AŞ ile yapılan çalışmaların ve görüşmelerin zaman çizelgesi şekil 4.1’de sunulmuş ve bu zaman çizelgesi süresince toplanmış olan veriler kodlanarak yorumlanmıştır.



Şekil 4.1. AŞ'nin gelişimsel takip süreci.

AŞ yapılan ilk değerlendirmeye annesi ve babası ile katılmıştır. Anne ile yapılan ilk görüşme etik nedenlerle kayıt altına alınmamış sadece uygulayıcı tarafından notlar alınmıştır. Aynı zamanda çocuk ile ilk geldiği tarihten itibaren yapılan görüşmelerin sürecine ait gözlem notları mevcuttur. Sözü edilen araştırmacı notları veri analizine dahil edilmiştir.

Araştırmacı AŞ ile haftada bir saat olmak üzere bireysel görüşme yapma kararına ulaşmıştır. Alperen ile yapılan ilk dört görüşmenin süreci birlikte Alperen'in seçtiği bir oyunu oynama, bir tur satranç oynama, kitap okuma gibi aktiviteleri içeren bir buçuk – iki saatlik seanslar olarak geçmiştir. Bu süre içerisinde uygulayıcı gözlemlerine ve anne ile yaptığı görüşmelere dayanarak AŞ'nin annesinin iletişim teknikleri konusunda desteğe ihtiyacı olduğu ve AŞ ile uygulamaların daha sistematik bir rutini izlemesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Uygulayıcı notu - “*Bu tespitler doğrultusunda plan oluşturup planı izlemeliyim. Annenin ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim planlanmalı.*” - *Ebeveyn çalışma planı*

Çalışmalar iki çocuk gelişimi dördüncü sınıf lisans öğrencisi ile birlikte sistematik bir gelişimsel destek programı takip edilerek uygulanmıştır. Program üstün yetenekli çocuklara yönelik zenginleştirme tekniklerine dayalı olarak planlanmıştır. Uygulamalar süresince iki stajyer ve uygulayıcı sürece dair notlar almışlardır. Bu süreçte alınan notlar da veri analizine dahil edilmiştir. Bu süreçte anneye iletişim ile ilgili kitaplar verilmiş ve her uygulama sonrasında anne ile görüşülmüştür.

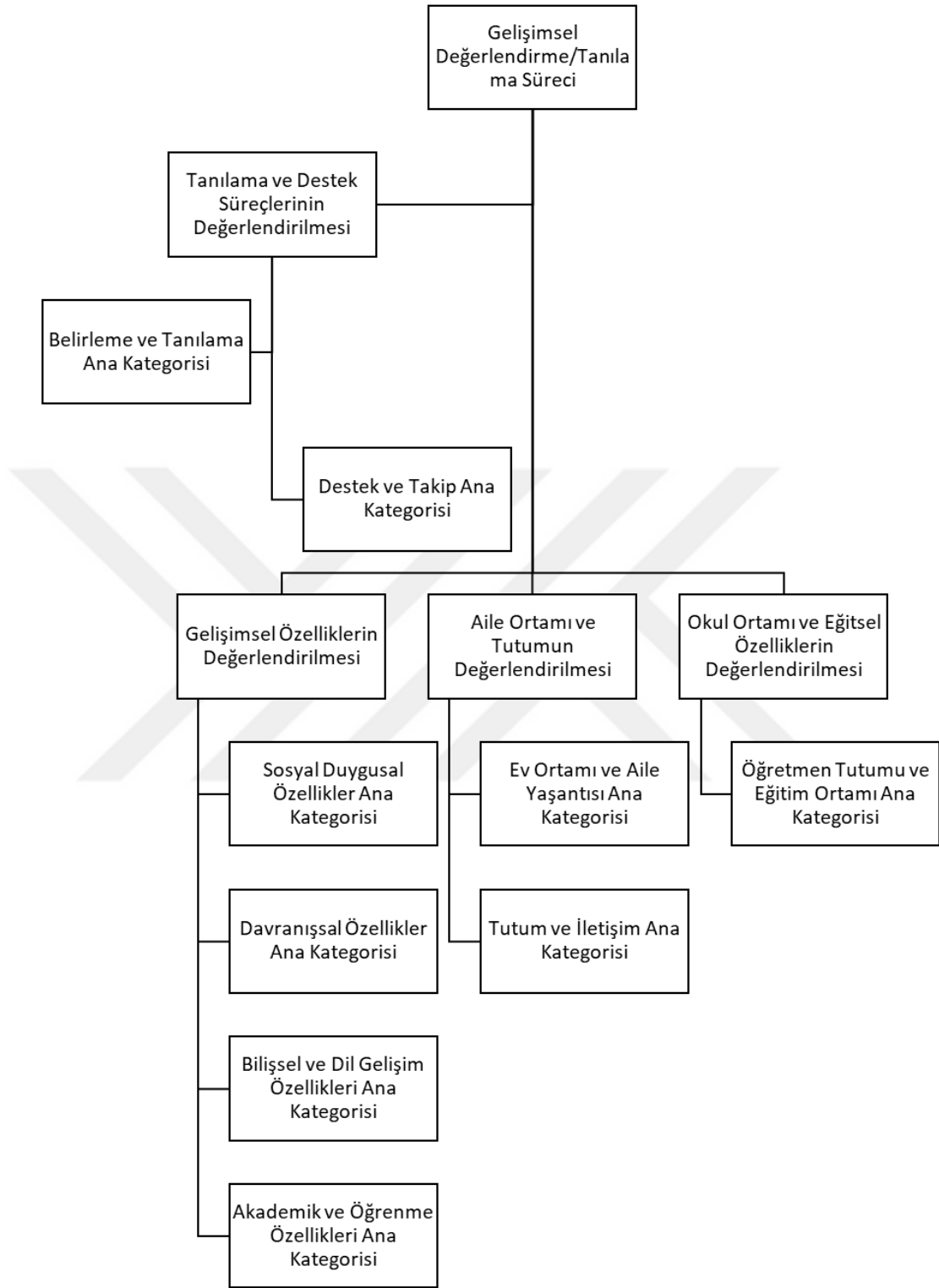
Uygulayıcının notları anne ile yapılan bu kısa görüşmeleri de içermektedir. Bu görüşmeler uygulayıcının programına yön verici niteliktedir.

Yürütülen destek çalışmaları ile dürtüsel davranışları kontrol etmede gelişmeler olduğu ancak hala duygusal aşırı duyarlılık ile başa çıkabilmek amacıyla duygu yönetimi becerilerini yeterli düzeyde kullanamadığı gözlenmiştir. AŞ'nin davranış problemlerinin ve akademik çalışmalara direncinin devam ettiği, sosyal kabul görmede hala sorun yaşadığı ve okulu için hala “berbat (in-vivo kod)” tanımlamasını yaptığı gözlenmiştir. Duygu yönetimi becerilerinin ancak akran etkileşimi için fırsat sağlayan gruplarda gelişeceği düşünülmüştür. Bu noktada bireysel çalışmaların sonlandırılıp grup çalışmalarının planlanması ihtiyacı doğmuştur.

***Uygulayıcı notu** - “Grup çalışmasına olumlu tepki verebileceği ve katılabileceğini düşünüyorum.... Bireysel destekten ziyade bir grup olarak ele almak daha uygun olacaktır.” - grup çalışmasına duyulan ihtiyaç*

Bu doğrultuda uygulayıcı süreci bir eylem araştırması olarak yürütmeye yönelerek, bireysel çalışmalara ek olarak aile ve öğretmen ile de çalışmaya karar vermiştir. Uygulayıcı notlarının veri olarak yetersiz kalması nedeniyle anne, baba ve öğretmen ile yapılacak bireysel görüşmelerden elde edilecek verilerin de analiz edilmesine karar verilmiştir. Ayrıca uygulayıcının/araştırmacının hazırladığı gözlem formları ile çocuğun okul ortamında ve ev ortamında davranışları gözlenerek gözlem notları tutulmuştur. Tutulan gözlem notları da veri analiz sürecine dahil edilmiştir.

Şekil 4.2 AŞ için oluşturulan ana kategorileri göstermektedir. Alan yazın bilgisine dayanarak ana kategoriler oluşturulmuştur. Toplanan ham veri kodlanmıştır. Kodların gruplanması ile alt kategoriler oluşturulmuş ve ana kategorilerin altına yerleştirilmiştir.

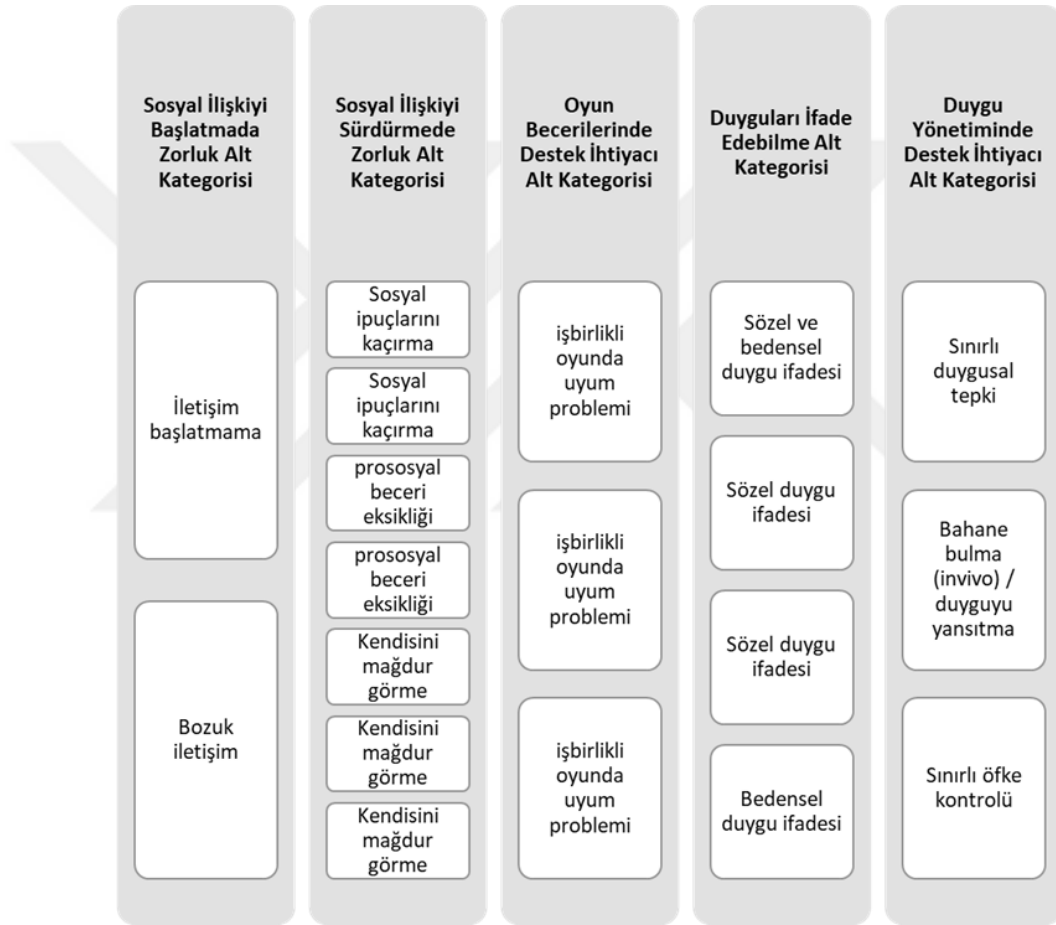


Şekil 4.1. Gelişimsel değerlendirme aşamasının (faz 1) ana kategorileri.

Gelişimsel Özelliklerin Değerlendirilmesi

Gelişim bir bütündür ilkesinden yola çıkılarak değerlendirildiğimizde gözlem ve görüşmelerden elde edilen kodların birden fazla gelişim alanı ile ilişkili olabildiği görülmektedir. Buna rağmen analizin daha detaylı ve sağlıklı yapılabilmesi amacıyla kodlar gelişim alanlarına ayrılarak incelenmiştir.

Sosyal Duygusal Özellikler Ana Kategorisi



Şekil 4.3. AŞ'nin sosyal duygusal özellikler ana kategorisine ait kodlar.

Şekil 4.3'te sosyal duygusal özellikler ana kategorisinin alt kategorileri ve kodları görülmektedir. Yapılan ilk görüşme sırasında uygulayıcının tuttuğu gözlem notlarından alınan ifade "iletişim başlatmama" olarak kodlanmıştır. Annesinin

kullandığı “iletişimi bozuk” ifadesi in-vivo olarak kodlanmıştır. “iletişim başlatmama” “sosyal ilişkiyi başlatmada zorluk” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Gözlem notu - “AŞ uygulayıcı ile koopere olamamış ve sürekli ortamda dolaşmıştır. AŞ kısıp sesle konuşmakta ve seyrek iletişim kurmaktadır.” – iletişim başlatmama

Anne Görüşmesi - “yazısı, insanlarla iletişimi her zaman bozuk oldu” - bozuk iletişim (in-vivo)

A.Ş.’nin sosyal ortamı ve ilişkileri anlamlandırabilmek amacıyla kullanılan sosyal ipuçlarını gözden kaçırdığı görülmektedir. Okulun rehber öğretmeninin AŞ ile ilgili olarak görüşmede kullandığı aşağıdaki ifadeler araştırmacı tarafından “sosyal ipuçlarını kaçırmama” olarak kodlanmıştır.

Anne bireysel görüşmede sosyal ortamda “birilerini idare edemediğini” vurgulamıştır. Araştırmacı bu ifadeleri de “prososyal beceri eksikliği” olarak kodlamıştır.

Görüşmeler ve gözlemler AŞ’nin kendisini sosyal etkileşimlerde sürekli mağdur olarak gördüğünü ve sosyal kuralları kabul etmekte zorluk yaşadığını ortaya çıkarmıştır. “sosyal ipuçlarını kaçırmama” “prososyal beceri eksikliği” ve “kendisini mağdur görme” kodları sosyal ilişkiyi sürdürmede zorluk alt kategorisine dahil edilmiştir.

Rehber öğretmen görüşmesi - “kendisine zarar veren bir çocuğa zarar vermek istemiş ama yanlış kişiyi seçince suçlu Ç1 olmuş” - sosyal ipuçlarını kaçırmama

Rehber öğretmen görüşmesi - “bir yanlış anlaşılardan doğan şiddet olayı olmuş. Kendi çantasını bir çocuk fırlatmış o da başka bir çocuğun fırlattığını sanmış.” - sosyal ipuçlarını kaçırmama

Anne görüşmesi - “alperen daha çok idare edebilen insanlarla iletişim kurabiliyor. Onun da idare etmesi gereken durumlar olunca yapamıyor.” - prososyal beceri eksikliği

Anne görüşmesi - “bir arkadaşımızın oğlu altıncı sınıfta. Onunla görüşmeyi çok istiyor. Çünkü o idare ediyor” - prososyal beceri eksikliği

Anne görüşmesi - “Bana sen ebe ol diyorlar. Haksızlık bu neden hep ben ebe oluyorum ki. Ama onlara söyleyemem çünkü beni oyundan atarlar. Diyor.” - kendisini mağdur görme

Rehber öğretmen görüşmesi - “sonuçtan çok sürekli en başa gidip suçlayacak birisini buluyordu.” - kendisini mağdur görme

Anne görüşmesi - “ondaki adalet terazisi altın terazisi gibi.. kendi kafasındaki doğrulara göre terazi kurmuş.” - kendisini mağdur görme

Ayrıca AŞ'nin sosyal ortamlarda işbirliği gerektiren, kazanma kaybetme içeren ve sıra almalı oyunlarda uyum sorunu yaşadığı gözlenmiştir. Kendisini mağdur algılamasının ve dürtüsel tepkiler göstermesinin en iyi gözlemlendiği bu ortamlardaki tepkileri “işbirlikli oyunda uyum problemi” olarak kodlanmıştır. “işbirlikli oyunda uyum problemi” kodu “oyun becerilerinde destek ihtiyacı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “yap boz oynarken mesela paylaşır ama başkasının yaptıklarını beğenmez. Elinden alır hayır öyle değil o... der kendi istediği gibi yapar.” - işbirlikli oyunda uyum problemi

Anne görüşmesi - “...ama top oynaması oyun oynaması el becerileri her zaman çok geride.” - işbirlikli oyunda uyum problemi

Anne görüşmesi - “mesela oyun oynarken ebeleyemiyordu. Ebeleyemeyince ortada kaldım diye küsüp oyunu bırakıyordu.” ‘ama sırayla ebe olmamız gerekmiyor mu?’ Diyor.” - işbirlikli oyunda uyum problemi

AŞ'nin duygusal aşırı duyarlılığı bulunduğu yani duyguları çok yoğun yaşadığı annesi tarafından ifade edilmiştir. Kendi duygularını ve başkalarının duygularını doğru şekilde tanıyabildiği ve ifade edebildiği görülmektedir. AŞ duygularını ifade ederken hep bir bedensel temas ihtiyacı içinde olduğu gözlenmiştir. “sözel ve bedensel duygu ifadesi” kodları “duyguları ifade edebilme alt kategorisine dahil edilmiştir.

Gözlem notu - “AŞ duygularını ifade ederken olumlu ya da olumsuz olması fark etmeksizin bedensel temas kullanmaya ihtiyaç duyuyor. Sevinince annesinin üstüne atlayıp beni çok mutlu ettiğinin farkında mısın? Dedi” - sözel ve bedensel duygu ifadesi

Anne görüşmesi - “Öğretmenine senden nefret ediyorum. Sen çok kötü ve kaba bir kadınsın diyordu.” - sözel duygu ifadesi

Anne görüşmesi - “tablet vesaire elinden bir şey aldığında ya da kısıtladığında bu beni çok üzdü sen farkında mısın diyor. Duygularını çok güzel ifade eder.”- sözel duygu ifadesi

Ev ortamı gözlem notu - “Annesine duygularını sözel olarak ifade ediyor. Ancak olumlu veya olumsuz hemen her duygu fiziksel temas, vurma, üzerine atılma gibi bedensel ifade ile iletiliyor.”- bedensel duygu ifadesi

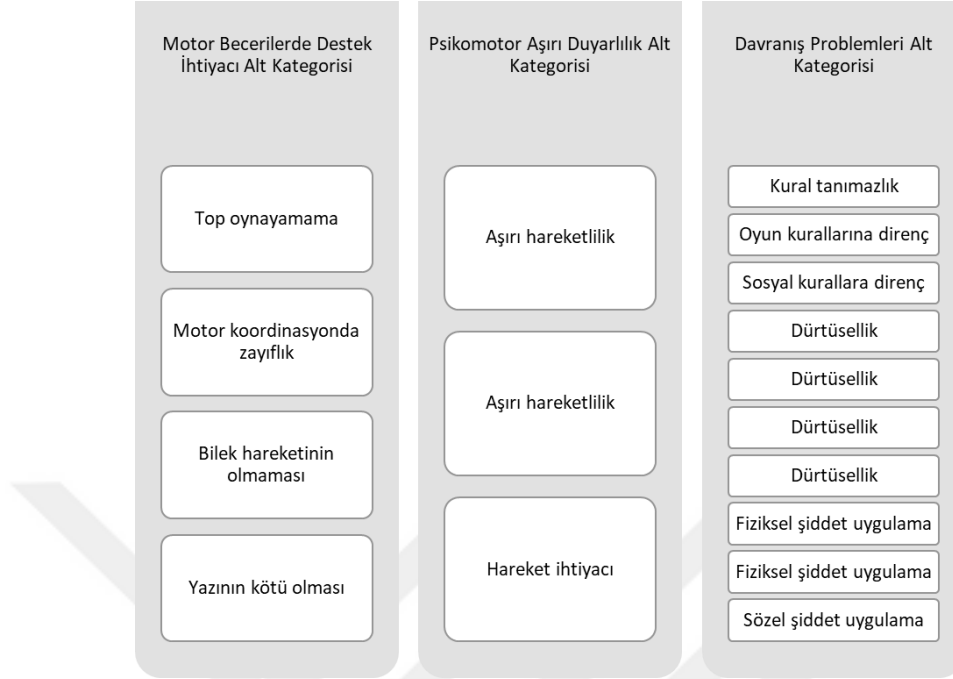
AŞ'nin temel duygular söz konusu olduğu zaman sözel olarak ifade ettiği ve beraberinde bedensel bir duygu ifadesi de gösterdiği görülmektedir. Ancak duygu daha yoğun ve karmaşık olduğu zaman AŞ'nin duyguya bağlı olarak sergilediği davranışların sosyal olarak kabul edilebilir şekilde olmadığı gözlenmiştir. Duygularını yönetmede güçlük çektiği şekilde yorumlanan bulguya ait kodlar “sınırlı duygusal tepki” “bahane bulma (in-vivo)/duyguyu yansıtma” ve “sınırlı öfke kontrolü” şeklindedir. Söz konusu kodlar “duygu yönetiminde destek ihtiyacı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “mesela anaokulunda ben gidip başka çocukları severdim, öperdim. Başka çocuk olsa gelir iter kızar ama Alperen hiç kıskanmadı.” - sınırlı duygusal tepki

Anne görüşmesi - “Anaokuluna başladı. Önüne gelene vuruyormuş. Durup dururken değil ama hep bir bahane buluyormuş. Önümden geçti diyormuş vuruyormuş.” - bahane bulma (in-vivo) / duyguyu yansıtma

Anne görüşmesi - “çok çabuk öfkeleniyor. Kötü söz söylüyor.” - sınırlı öfke kontrolü

Davranışsal Özellikler Ana Kategorisi



Şekil 4.4. AŞ'nin davranışsal özellikler ana kategorisine ait kodlar.

AŞ nin ince ve kaba motor becerilerinin desteklenmesi gerektiği gözlenmiştir. Duyu entegrasyonu ve motor koordinasyonunun zayıf olduğu gözlenmiştir. “motor koordinasyonda zayıflık” “top oynayamama” “bilek hareketinin olmaması” ve “yazının kötü olması” kodları Motor becerilerde destek ihtiyacı alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “ama top oynaması oyun oynaması el becerileri her zaman çok geride.” - top oynayamama

Anne görüşmesi - “diğerleri ebelerken dokunup gidiyor. Alperen vurup yere düşürüyor ebelediği çocuğu” - motor koordinasyonda zayıflık

Gözlem notu - “kalemi tutuşu yanlış ve parmak hareketi yok. Daha çok dirsek hareketi ile kalem kullanıyor. Nadiren bilek hareketi yapıyor. Elleri çok çabuk yoruluyor” - bilek hareketinin olmaması

Anne görüşmesi - “yazısı, insanlarla iletişimi her zaman bozuk oldu.” - yazının kötü olması

AŞ nin psikomotor duyarlılık gösterdiği görülmüştür. Bilişsel aktiviteler ile ilgilenirken bile hareket etmeye ihtiyaç duyması “aşırı hareketlilik” ve “hareket ihtiyacı” olarak kodlanmıştır. “aşırı hareketlilik” ve “hareket ihtiyacı” kodları “psikomotor aşırı duyarlılık alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “kendi kendine koşma var. Yarım saat koşar. Ödev yaparken de koşar” - aşırı hareketlilik

Anne görüşmesi - “öğretmen bizi bu çocuk problemlili deyip ilk rehberliğe gönderdiğinde Rehber öğretmen oturtamadı. Resim çiz dedi belki 5 sn. sonra kalktı her yeri karıştırıp sormaya başladı. Bu ne bu ne işe yarıyor diye.” - aşırı hareketlilik

Gözlem notu - “hareket ettiği zaman daha iyi odaklanıyor. Zihinsel işlemleri daha rahat yapıyor” - hareket ihtiyacı

AŞ'nin sosyal kurallara uymama, kuralları reddetme davranışları araştırmacı tarafından kurallara direnç olarak kodlanmıştır. Baba görüşmesinden alınan in-vivo kod “kural tanımazlık” ve “kurallara direnç” kodları davranış problemleri alt kategorisine dahil edilmiştir. Yönergelere ve kurallara direnmek davranış bozukluklarının başlangıcı olarak yorumlanmıştır.

Baba görüşmesi - “kural tanımazlık var” - kural tanımazlık (in-vivo)

Anne görüşmesi - “mesela oyun oynarken ebeleyemiyordu. Ebeleyemeyince ortada kaldım diye küsüp oyunu bırakıyordu. ‘ama sırayla ebe olmamız gerekmiyor mu?’ Diyor.” - oyun kurallarına direnç

Anne görüşmesi - “kendi mantığına oturmayan şeylerde ısrar ediyor. Mantığını açıklamakta çok zorlanıyorum. Neden sırada düz oturmak zorundayız? Neden ayakkabımdan rahatsız olunca çıkartamam? Diyor. Birçok kural ona saçma geliyor.” - sosyal kurallara direnç

AŞ nin dürtülerini kontrol etmekte zorlandığı uzman gözlemleri ve görüşme kayıtları ile belirlenmiştir. “dürtüsellik” “fiziksel ve sözel şiddet” olarak kodlanan gözlemler “davranış problemleri alt kategorisine dahil edilmiştir.

Gözlem notu - “hızlı düşünüp sonuca ulaşmak için acele ediyor. Çevreden gelen uyarı ve ip uçlarını beklemeden sonuca ulaşmaya çalışıyor. Dürtüleri doğrultusunda hareket ediyor” - dürtüsellik

Rehber öğretmen görüşmesi - “yaptığı şeyler şımarıklık değildi. Dürtülerini çok fazla kontrol edemiyordu. İlk gözüme çarpan oydu.” - dürtüsellik

Anne görüşmesi - “içindeki neyse ağzındaki o ... mesela bir adam dışarda bağırarak telefonda konuşuyorsa ne bağırıyorsun be. Der” - dürtüsellik

Anne görüşmesi - “birine vuracaksa öğretmen varken vuruyor. Diğer çocuklar ise öğretmenin olmadığı yerde vuruyorlar.” - dürtüsellik

Anne görüşmesi - “Anaokuluna başladı. Önüne gelene vuruyormuş. Durup dururken değil ama hep bir bahane buluyormuş. Önümden geçti diyormuş vuruyormuş.” - fiziksel şiddet uygulama

Anne görüşmesi - “hiç arkadaşı yoktu okulda. Çocuklara zarar veriyordu. Kimse onunla oynamak istemiyordu.” - fiziksel şiddet uygulama

Anne görüşmesi - “çok çabuk öfkeleniyor. Kötü söz söylüyor.” - sözel şiddet uygulama

Bilişsel ve Dil Gelişim Özellikleri Ana Kategorisi



Şekil 4.5. AŞ'nin bilişsel ve dil gelişim özellikleri ana kategorisine ait kodlar.

AŞ nin geç konuştuğu annesi ile yapılan görüşmede belirtilmiştir. Gecikmiş konuşma olarak kodlanmıştır. Gözlemci notlarından elde edilen “bağlam dışına çıkma” “düşük anlaşılabilirlik” “sözel yönergeleri takip edememe” kodları “dil ve iletişim becerilerinde destek ihtiyacı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “Dört yaşındaydı hala konuşmuyordu. Kendine özgü bir dili vardı.” - gecikmiş konuşma

Gözlem notu - “AŞ konuşurken bazen neyden bahsettiğini takip etmek zor oluyor. Çünkü bazen bağlam dışına çıkıyor ve bazen de karşısındakinin durumuna dikkat etmeden konuya giriş yapmadan söylemek istediğini söylüyor.” - Bağlam dışına çıkma

Gözlem notu - “... Bu durum akranlarıyla iletişimini zorlaştırıyor sık sık yanlış anlaşılabilir.” - Düşük anlaşılabilirlik

Gözlem notu - “Sözel yönergeleri yorumlamakta ve tepki vermekte gecikiyor. Bazen yönergenin bitmesini bile beklemiyor. Çoklu

yönergelerin ilkinin uyguluyor ve gerisini kaçırıyor.” Sözel yönergeleri takip edememe

AŞ nin görsel algı ve görsel hafıza gerektiren aktiviteleri başarı ile gerçekleştirebildiği gözlenmiştir. Yaratıcı ürünler ortaya çıkarabilmekte ve yaratıcılık gerektiren aktivitelerden hoşlanmaktadır. “güçlü görsel beceri” “yaratıcılık” kodları “bilişsel beceriler” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Gözlem notu - “Görsel algısı ve hafızası güçlü. Görsel algı gerektiren oyunlarda ve aktivitelerde başarılı oluyor.” - güçlü görsel beceri

Anne görüşmesi - “Lego tarzı böyle ev yapılabilen, inşaat yapılabilen, değişik şeyler yapılabilen, parça eklenebilen oyuncakları çok seviyordu.” - yaratıcılık

Rehber öğretmen görüşmesi - “Güzel bir resim yaptı. Şu an çok net hatırlamıyorum ama robotlar falan vardı. Konusu vardı.” - yaratıcılık

Akademik ve Öğrenme Özellikleri Ana Kategorisi



Şekil 4.6. AŞ’nin akademik ve öğrenme özellikleri ana kategorisine ait kodlar.

Okuma ve yazmada ise özgül öğrenme güçlüğü (disleksi) tanısı ile uyumlu performans gösterdiği gözlenmiştir. Uygulayıcı tuttuğu notları düşük akademik başarı ve motivasyon kaybı olarak kodlamıştır.

Gözlem notu - “AŞ okumaya ve yazmaya direnç gösteriyor. Sadece adını yazması gerekse bile yapmak istemiyor. Yazarsa da harf atlama hataları yapıyor. Okuması heceleme düzeyinde olduğu için okumaya da dirençli. Okuduğu zaman sesini değiştirip heceleri çok uzatıp dalga geçerek okuyor. Böyle yaparak okuma düzeyini gizlemeye çabaladığını düşünüyorum.” düşük akademik başarı – motivasyon kaybı

Gözlem notu - “üniteye hevesle gelen AŞ bireysel destek çalışmalarında okuma ve yazma varsa direnç gösteriyor. Bu direnç çok güçlü, uygun iletişim teknikleri ile bu direncin kırılması gerekiyor” – motivasyon kaybı

Rehber öğretmen görüşmesi - “yazma konusunda, öğretmeni dinleme konusunda isteksiz olduğundan bahsetti anne.”- okuma yazmada isteksizlik

AŞ yeni bilgi ve beceri edinmek konusunda mükemmeliyetçilik göstermektedir. Yazı yazma ve okuma konusundaki isteksizliği de mükemmeliyetçiliklik gösterdiğini ve bu mükemmeliyetçilikten olumsuz etkilendiğini kanıtlar nitelikteki bulgulardır.

Anne görüşmesi - “anaokulu öğretmeni ‘ben onu serbest bırakıyorum. Çünkü zorladığımda kendini kilitliyor. Öğrenemiyor’ dedi” – ket vurma /mükemmeliyetçilik

İkinci sınıfa devam etmekte olan AŞ matematiksel işlemlerde yaşıtlarına göre ileri düzeyde beceri göstermektedir. Dört basamaklı sayılarla işlemleri zihinden yapabilmektedir. Problemleri okuduğunda anlayabilmekte ve çözüm yolunu görebilmektedir.

Gözlem notu - “AŞ matematiksel işlemleri (aritmetik) yaşından beklenenden hızlı yapıyor. Özellikle hareket ederek yaptığında daha başarılı.” - aritmetik beceri

Anne görüşmesi - “Elimi itti. Sen karışma dedi. Sonrasında da parmak abaküs ya da kalem kullanmadan zihinden toplama yaptı.” - aritmetik beceri

Anne görüşmesi - “çok zor problemlerde rakamların yüksek olduğu şeylerde zıplıyordu. Geliyordu. Sonucu yazıyordu. Nasıl yapıyorsun işlemleri bana anlatır mısın dediğimde ‘ben şimdi sana nasıl anlatayım bazen ekliyorum. Bazen çıkarıyorum. Yuvarlıyorum falan. Nasıl anlatayım ki bunu’ dedi.” - aritmetik beceri

Aile Ortamı ve Tutumun Değerlendirilmesi

Ev Ortamı ve Aile Yaşantısı



Şekil 4.7. AŞ’nin ev ortamı ve aile yaşantısına ait kodlar.

Ev ortamı çocuğun merkezde olduğu şekilde düzenlenmiştir. Araştırmacı bu gözlemi “çocuk merkezli ev ortamı” olarak kodlamıştır. “çocuk merkezli ev ortamı” kodu “destekleyici ev ortamı alt kategorisine dahil edilmiştir.

Ev ortamı gözlem notu - “salonda oyuncak kutusu var ancak kapının arkasında yer alıyor. Televizyon ve yanında masaüstü bilgisayar mevcut.

Çocuğun ablası ile paylaştığı bir odası olmasına karşın salon da çocuğun istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmiş.” – çocuk merkezli ev ortamı

Ev ortamı gözlem notu - “babası AŞ için bir arkadaşına sitelerde tahta bloklar yaptırmış” – çocuk merkezli ev ortamı

AŞ vaktinin önemli bir kısmını bilgisayar ve televizyon ile geçirmektedir. Evin düzeni buna göre kurulmuştur. Bu da AŞ nin zaten iyi olduğu görsel becerileri kullanmasına olanak sağlarken sözel becerileri için yeterince uyaran sunmamaktadır. “kitabın az olması” kodu “desteklenmesi gereken özellikler alt kategorisine” dahil edilmiştir.

Ev ortamı gözlem notu - “AŞ nin ev ortamında bilgisayarın ve televizyonun önemli bir yeri olduğu gözlenmiştir. Evde bir kitaplık bulunmaması dikkat çekmiştir. Kitaplık sadece çocuk odasında mevcuttur ve AŞ odasını ablası ile paylaşmaktadır. Kitaplıktaki kitapların çoğu ders kitabıdır.” – kitabın az olması

Ebeveynler sevgilerini göstermekten çekinmemektedir. Katı bir disiplin hakim değildir. Anne çocukları anlamak için çabalamakta ve doğru olanı yapmak için kendini geliştirmeye çalışmaktadır. “kendini geliştirme/annenin gözlem becerisi” “annenin gözlem becerisi” kodları “destekleyici ebeveyn özellikleri alt kategorisine” dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “eğer öğretmenini önünde eleştirirsem bunu kullanırlar. Çocukları iyi tanıyorum. Allahın izniyle..” – kendini geliştirme / annenin gözlem becerisi

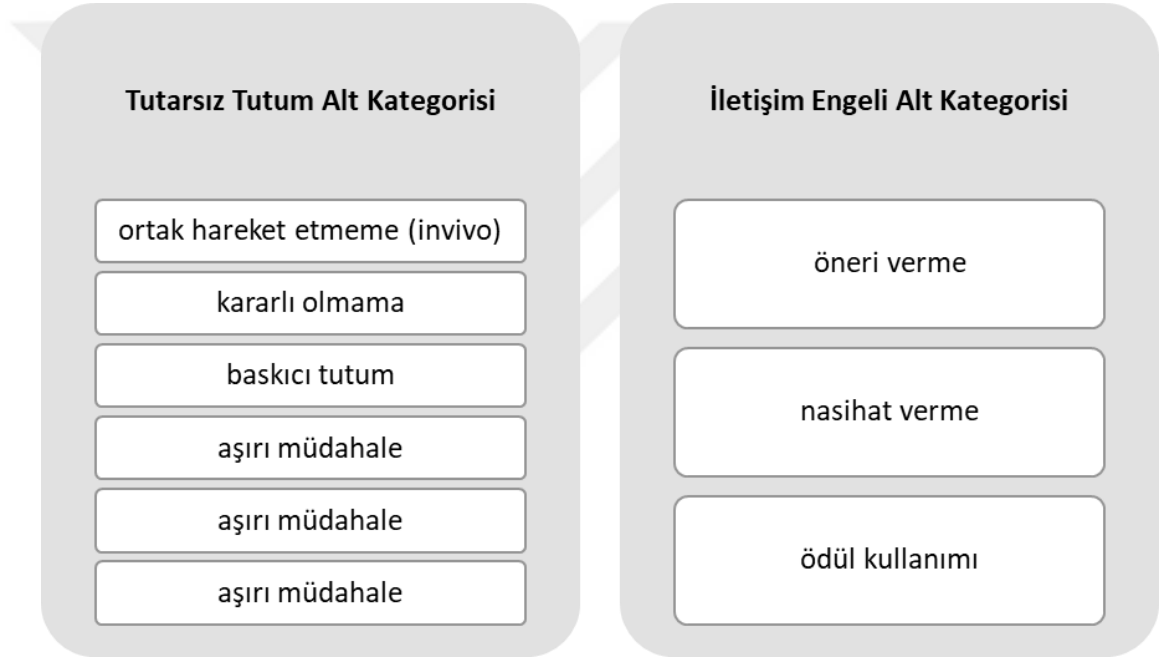
Anne görüşmesi - “ben çocukların gözünde korku gördüğümde empati yapıp, çok canımı yakıyor. Hangi çocuk olursa olsun” - annenin gözlem becerisi

Aile içinde çocuklarla ilgili sorumluluklar anneye devredilmiştir. Ayrıca ablasının söyledi kötü sözleri öğrendiği baba tarafından aktarılmıştır. AŞ için “babanın pasif rolü” ve “olumsuz rol model” olarak kodlanan bu iki durum desteklenmesi gereken özellikler olduğu düşünülerek bire arada gruplanmıştır.

Ev ortamı gözlem notu - “baba çocuklarla ilgili sorumluluk almıyor. Çocukların eğitim, bakım ve yetiştirilmesi annenin görevi olarak sürdürülüyor.” – babanın pasif rolü

Baba görüşmesi - “köpek, salak gibi kötü sözler kullanıyor. Ablalarından duymuş.” – olumsuz rol model

Tutum ve İletişim Ana Kategorisi



Şekil 4.8. AŞ'nin tutum ve iletişim ana kategorisine ait kodlar.

AŞ nin annesinin aşırı müdahaleci bir tutum sergilediği gözlenmektedir. Annenin çocuk adına tüm sorunları çözme ve onun yerine duygularını tanımlama gibi davranışlarla AŞ ye duygusal kabul göstermediği gözlenmiştir. Bu tür davranışlar duyguların reddi / aşırı müdahale olarak kodlanmıştır. Annenin aşağıdaki ifadesi çocuğu anlamak için çabaladığını ancak bu çabasında aşırıya kaçarak onun kendisini ifade etmesine fırsat vermediğini göstermektedir. Aşırı müdahaleci bir tutuma işaret

eden bu durum da değerlendirildiğinde “duyguların reddi/aşırı müdahale” “baskıcı tutum”, “ortak hareket etmeme (in-vivo)” ve “kararlı olmama” kodları “tutarsız tutum alt kategorisine dahil edilmişlerdir.

Gözlem notu - “anne, çocuk bir olay anlattığında detayları soruşturarak ve duygularını belli ederek çocuğun problemlerini çözmeye çalışıyor. Çocuk annenin tutumu ile örtüşen tepkiler veriyor. Çünkü anneden etkileniyor. Ancak anne bunun farkında değil.” - duyguların reddi / aşırı müdahale

Anne görüşmesi - “alperenin kavga ettiği çocukları gidip öpüp severek kavgaları durdu” - aşırı müdahale

Anne görüşmesi - “yüzündeki ifadeleri mimikleri çok güzel çözdüm. Mesela bana bir ödev getirdiğinde okuyup okumadığını anlayabiliyorum.” - aşırı müdahale

Baba görüşmesi - “hanımla ortak hareket etme eksikliğimiz var” - ortak hareket etmeme (in-vivo)

Baba görüşmesi - “hayır dediğimizde kararlı olmuyoruz. O da ısrarcı oluyor” - kararlı olmama

Uygulayıcı notu - “Öğretmen anne ile her görüştüğünde düşük başarı konusunda baskı yapıyor. Anne de tasalandığı için çocuğa baskı yapıyor.” - baskıcı tutum

Ebeveynlerin evde kural koyarken davranışçı yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Ayrıca iletişim engellerinden nasihat vermek ve öneride bulunmak sıklıkla kullanılmaktadır. İletişim engelleri aracılığı ile anne farkında olmadan çocuğa problemlerini kendi başına çözemeyeceği mesajını vermektedir. Annenin aşağıdaki ifadesi ünite çalışmalarında uygulayıcının gözlemleri ile örtüşmektedir ve araştırmacı tarafından “ödül kullanımı” “öneri verme” ve “nasihat verme” şeklinde kodlanarak “iletişim engeli alt kategorisine” dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “bir şey almak için bir şey vaat ediyoruz.” - ödül kullanımı

Anne görüşmesi - “ Ben de onlara sayışmayı öner dedim”– öneri verme

Anne görüşmesi - “öğretmeninden nefret ediyordu. Öğretmenler iyidir oğlum. Diyordum. Hiçbir zaman onun yanında öğretmenini kötülemedim” – nasihat verme

Okul Ortamı ve Eğitsel Özelliklerin Değerlendirilmesi

Öğretmen Tutumu ve Eğitim Ortamı Ana Kategorisi



Şekil 4.9. AŞ’nin öğretmen tutumu ve eğitim ortamı ana kategorisine ait kodlar.

AŞ nin ana sınıfında öğretmeni psikomotor duyarlılığını gözlemlemiş ve zenginleştirme tekniklerine uygun şekilde sınıf içinde mobilitesine olanak tanımıştır. Farklılaştırılmış eğitim (anasınıfı) ve anasınıfında duygusal kabul kodları etkili stratejiler alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “ana sınıfı öğretmeni ‘ders saatinde yapbozlarla oynama fırsatı verirsem herkesten daha güzel öğreniyor.’ Dedi.” – farklılaştırılmış eğitim (anasınıfı)

Anne görüşmesi - “güleç bir çocuktur. Okula başlayana kadar hep çok rahat bir çocuktur.” – anasınıfında duygusal kabul

İlköğretim birinci sınıfa başladığında AŞ otoriter bir öğretmen tutumu ile karşılaşmış sınıf içinde hareket etmesine izin verilmediği gibi sırasında kıpırdaması bile tepki çekmiştir.

Anne görüşmesi - “öğretmen sürekli bir korkutma derdinde. Ben konuşmaya gittiğimde benden hiç korkmuyor dedi. Ben de korkmasın sevsin dedim” – otoriter öğretmen

Anne görüşmesi - “öğretmen birkaç defa saçını çekmiş. Dön buraya bak anlamında hafifçe çektiğini söyledi. Ben bunlara müsaade etmediğim için öğretmenle biz takıştık.” – katı disiplin

Anne görüşmesi - “bir keresinde korkutsun diye müdür yardımcısına göndermiş. O da hırpalamış. Ama genelde teneffüse çıkmama cezası veriyor. Çünkü ben tepki gösterdikten sonra başka çözümler aradı.” – katı disiplin

Anne görüşmesi - “tek ayak üstünde ceza veriyor. Özellikle sırtını sınıfa dönderiyor ve çöpün yanına gönderiyor.” – katı disiplin – duygusal red

Anne görüşmesi - “senin aklın çalışmıyor mu diye parmağıyla kafasına vurmuş” – duygusal red

Öğretmen AŞ yi sınıfta durduramadığını belirtip annesini birinci sınıfın ilk dönemi boyunca sınıfta yanında oturttuğu hem öğretmen görüşmesinde hem anne ile yapılan görüşmede belirtilmiştir. Bu yanlış sınıf yönetim stratejisinin de etkisi ile annenin sınıf ortamına, eğitime ve akran ilişkilerine aşırı derecede dahil olduğu gözlenmiştir. “annenin eğitim ortamına aşırı derecede dahil edilmesi” kodu “reddedici sınıf ortamı alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “Ben Alperenin dudağını silerken (dudağının patladığı olayı anlatıyorken) öğretmen sınıfa girdi. Kızarak sınıfta topun ne işi var? Kim yaptı? Diye sordu. Ben çocuğun gözündeki korkuyu gördüm. Sorun değil çocukları rahat bırakın. Kalabalık ortamda oynuyorlar niye

bağırıyorsunuz çocuğa dedim”– annenin eğitim ortamına aşırı derecede dahil edilmesi

Eğitim ortamı program farklılaştırma ilkelerine uygun olarak düzenlenmemektedir. Öğretmen merkezli olarak yürütülen programda konular içinde sınıf toplu olarak ilerlemektedir. “müfredat temelli eğitim” olarak kodlanan bu durum “esnek olmayan eğitim ortamı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

***Anne görüşmesi** - “benim söylediğimden farklı bir teknikle öğretmeyin. Başka yöntem karıştırmayın. Kafaları karıştırıyor. Dedi öğretmen. Ben de öyle anlattım.” – müfredat temelli eğitim*

***Anne görüşmesi** - “Alperen’in zihinden toplayabilmesinden birkaç ay sonra öğretmen zihinden toplama konusuna geçti.”– müfredat temelli eğitim*

Tanılama ve Destek Süreçlerinin Değerlendirilmesi

Belirleme ve Tanılama Ana Kategorisi



Şekil 4.10. AŞ’nin belirleme ve tanılama ana kategorisine ait kodlar.

AŞ nin okul öncesi dönemden başlayarak çeşitli nedenlerle fark edilmesi, yapılan yönlendirmeler ve yönlendirmeler sonucunda alınan destekler bu ana kategori altında irdelenecektir. Annesi, AŞ de gördüğü bazı özelliklerin kendisinde ve diğer çocuklarında da bulunduğu gözlemini paylaşmıştır. “annede mağdur algılama” “annede üstün zeka” “ablada hiperaktivite” kodları “genetik yatkınlık” alt kategorisi altında birleştirilmiştir.

Anne görüşmesi - “annem beni evlendirince hiç üzülmeceğini çok sevdiğini söylerdi. Biraz Alperene benziyordum heralde. Evde adım hakkım hakkım dı. Haksızlıklara hiç tahammülüm yoktu.”– annede mağdur algılama

Anne görüşmesi - “ablam küçükken beni bir teste götürdüğünü teste çok zeki çıktığımı ve testi yapanın değerlendirilmem gerektiğini söylediğini anlattı. Alperenin olayları çıkınca anlattı ablam. Sende garip bir farklılık vardı ondan götürmüştük. dedi”– annede üstün zeka

Anne görüşmesi - “büyük kızım da hiperaktivite vardı. O da hiç oturmazdı, vururdu, karıştırırdı. Öğretmeni çok iyiydi o bizi de eğitti. Hiçbir zaman çok ağır yaptırımlar uygulamadım.”– ablada hiperaktivite

AŞ nin ailesi dışındaki mikrosistemde dikkat çeken farklılığın ifade edilmiş şekilleri kodlandığında 2e çocukların tanılanma sürecine ışık tutacağı düşünülen önemli bir çok in-vivo kod ortaya çıkmıştır. garip (in-vivo kod), tuhaf (in-vivo kod), farklı (in-vivo kod) ve değişik (in-vivo kod) kodları “fark etme alt kategorisine” dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “bu çocuğun kafasında var mı biraz? Neden böyle garip hareketler yapıyor? Diyen çok oluyordu. Gerçekten aykırı hareketler yapıyordu çünkü.” – garip

Anne görüşmesi - “bir arkadaşım dedi ki bu çocukta bir tuhafılık var. Bak zeka olarak demiyorum kesinlikle çok zeki ama bir tuhafılık var” - tuhaf

Anne görüşmesi - “rehber öğretmen terbiyesiz ya da şımarık değil. Hareketleri çok farklı ... çok farklı bir çocuk. dedi.” - farklı

Anne görüşmesi - “kardeşlerim bile abla çok değişik bir çocuk bir baktır buna diyordu.” – değişik

Okul öncesi öğretmeninin gelişimsel olarak ileride olan özellikleri dikkate alarak olumlu bir yönlendirme yapan ilk kişi olduğu görülmektedir. Öncesinde ve sonrasında gelişimsel özelliklere bütüncül olarak bakılmadığı için yönlendirme problem davranışlar üzerinden yapılmıştır. Ana okulu öğretmenin ifadesinde “özel” sözcüğü üstün zekalı çocuklar için ilk fark etmede kullanılan bir sıfat olarak in-vivo kod olarak değerlendirilmiş ve uzman görüşleri alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “*bu çocuk çok özel bir çocuk bir zeka testi yaptırın’ dedi anaokulu öğretmeni. İlk ondan duydum özel kelimesini*” – özel (in-vivo)/ zeka testine yönlendirme

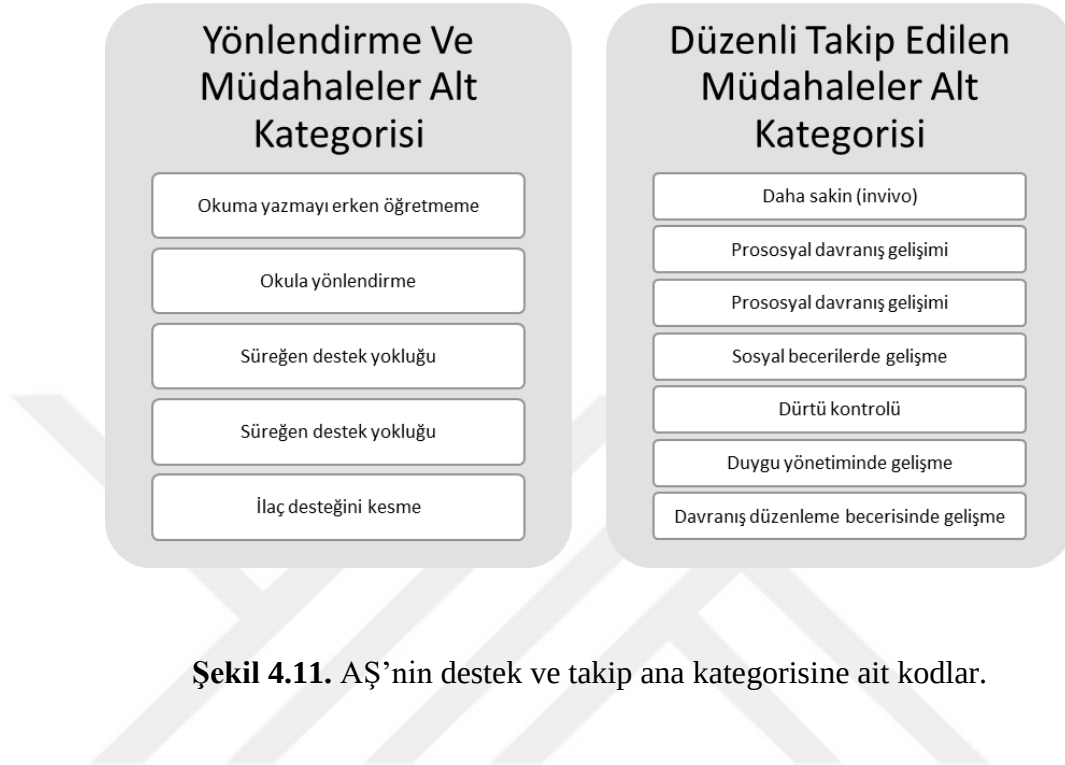
AŞ ilk öğretim birinci sınıfa başladığında davranış problemleri ve aşırı derecede hareketli olması sebebi ile tekrar çocuk ruh sağlığına yönlendirilmiştir. Rehberlik hizmeti sırasında bir öğretmen tanılama için yönlendirirken diğer bir öğretmenin tanılamaya gerek görmediği ve her hangi bir araç kullanmadan tanı varmış gibi hareket ettiği görülmektedir. Araştırmacı bu tutumu etiketleme olarak kodlamıştır. Disleksi şüphesi ile değerlendirilen AŞ ye DEHB tanısı konulmuştur. “belirsiz yönlendirme” “etiketleme” ve “DEHB tanısı” kodları “uzman görüşleri alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “*rehber öğretmen Beni aşıyor. Dedi. bir yere götürün gösterin dedi.*” – belirsiz yönlendirme

Anne görüşmesi - “*Rehberlik servisinde sınıf öğretmeni durumu dinledi. Hiper aktivite bu başka bir şey yok. Dedi. M öğretmen yok hocam başka bir şey bu. Deyince ‘e şımartılmıştır o zaman işte.’ Dedi. ‘İki kızdan sonra bir erkek kuralı bütüncül büyüyen çocuk böyle oluyor.’ dedi*” – etiketleme

Anne görüşmesi - “*çok hareketli. Disleksi yok ancak bu hareketle odaklanamaz. İlaç başlayalım. Dediler.*” – DEHB tanısı

Destek ve Takip Ana Kategorisi



Şekil 4.11. AŞ'nin destek ve takip ana kategorisine ait kodlar.

Eğitim süreci başlamadan önce aile çocuklarının okumaya olan ilgisini fark etmiş ve kendi imkanları doğrultusunda destek arayışına girmişlerdir. Okula başlamadan önce okuma yazma öğretilmemesi gerektiği şeklinde yönlendirilmişlerdir. Araştırmacı bu süreci özetleyen ifadeyi “okuma yazma öğretmeme” olarak kodlamıştır.

Problem davranışların ve mikro sistemdeki tepkilerin devam etmesi sonucunda AŞ nin Çocuk ruh sağlığındaki ilk muayenesi okul öncesi eğitime başlamadan önce yapılmıştır. Okula başlamasının yeterli olacağı yolunda yönlendirilmiştir. Çocuk ruh sağlığından alının yönlendirme “okula yönlendirme” şeklinde kodlanmıştır. “okuma yazma öğretmeme” ve “okula yönlendirme” kodları “yönlendirme ve müdahaleler alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “bir tanıdık öğretmene danıştık. O da bize ‘okula başlamadan okuma yazma öğretmeyin, okulda sıkılır.’ dedi”– okuma yazma öğretmeme

Anne görüşmesi - “bir şeyi yok bu çocuğun ana sınıfına götürün. Arkadaş edinsin dedi” – okula yönlendirme

AŞ nin pek çok yönlendirme ve tanı süreci devamında süregelen ve sistemli bir destek ve izlem çalışması yapılmadığı görülmüştür. Okul rehber öğretmeni ile yapılan görüşme de bu gözlemi desteklemektedir. Çocuk ruh sağlığı yönlendirmesi ile AŞ ilaç kullanmaya başlamıştır. Ancak annesi çocuğunda ilaç kullanımından sonra gelişen yan etkileri görmesi sonucunda ilacı kesmiştir. Ancak anne ilacı bırakmak ya da yan etkileri bildirmek üzere doktora tekrar gitmemiştir. “süregelen destek yokluğu” ve “ilaç desteğini kesme” kodları “yönlendirme ve müdahaleler alt kategorisine dahil edilmiştir.

Rehber öğretmen görüşmesi - “bir görüşme yaptık.... Sonrasında doğum iznine ayrıldığım için o süreç yarıda kaldı.” – süregelen destek yokluğu

Rehber öğretmen görüşmesi - “daha sonra farklı rehber öğretmenler görev yaptı. Onlarla yürütülen çok ciddi bir çalışma da yok bildiğim kadarıyla” – süregelen destek yokluğu

Anne görüşmesi - “geceleri kabus görmeye başladı. Bir çocuk onu dövünce tepki vermedi. İlaç bırakmaya karar verdim.” – ilaç desteğini kesme

Mevcut eylem araştırmasının başlamasından önce uygulanan bireysel çalışmaların AŞ'nin davranışlarına olumlu yönde etki ettiği annesi, öğretmeni ve uygulayıcı tarafından gözlenmiştir ve bu gözlemler uygulayıcı notları ile kayıt altına alınmıştır. “daha sakin (in-vivo)” “sosyal davranış gelişimi” “sosyal becerilerde gelişme” “dürtü kontrolü” “duygu yönetiminde gelişme” “davranış yönetiminde gelişme” kodları “düzenli takip edilen müdahaleler” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne ifadesi/öğretmenden aktarım “6 haftalık bireysel uygulamadan sonra Alperen’de iletişim kurabilme becerisinde gelişme, duygularını daha rahat ifade edebilme ve hatta akademik başarıda yükselme gibi sonuçlar gözlenmiştir. Öğretmeni bu gelişmeleri “Orada her ne yapıyorlarsa devam edin. Oradan geldiğinde daha sakin oluyor” - daha sakin (in-vivo kod)

Anne görüşmesi - “kekini düşürdü dolmuşta. Adamı itip keki yerden alırdı normalde. Ama af edersiniz kekimi alabilir miyim? Diye sordu.” (anne görüşmesi) - prososyal davranış gelişimi

***Anne görüşmesi** - “Babasının arkadaşları geldiğinde selamünaleyküm deyip odasına kaçtı. Bunlar bizim için olağanüstü gelişmeler.” - prososyal davranış gelişimi*

***Anne görüşmesi** - “daha sonra burada eğitime başladıktan sonra birkaç arkadaşı olduğunu gördüm.”- sosyal becerilerde gelişme*

***Anne görüşmesi** - “top yanlışlıkla alperene çarpmış. Çocuk AŞ’den özür dilemiş. AŞ mesela enteresan şekilde o çocuğa vurmadı.”- dürtü kontrolü*

***Anne görüşmesi** - “eskiye göre şiddeti azaldı okulda. Ama artık bize daha çok yapıyor. Orada yapamadığı için mi acaba”- duygu yönetiminde gelişme*

***Anne görüşmesi** - “bazen kendisi yanlışını fark ediyor. Abarttım di mi? Yok yok bu olmadı şimdi. Diyor”- davranış düzenleme becerisinde gelişme*

Güçlü ve Desteklenmesi Gereken Alanlar ile Gelişimsel Önceliklerin Belirlenmesi

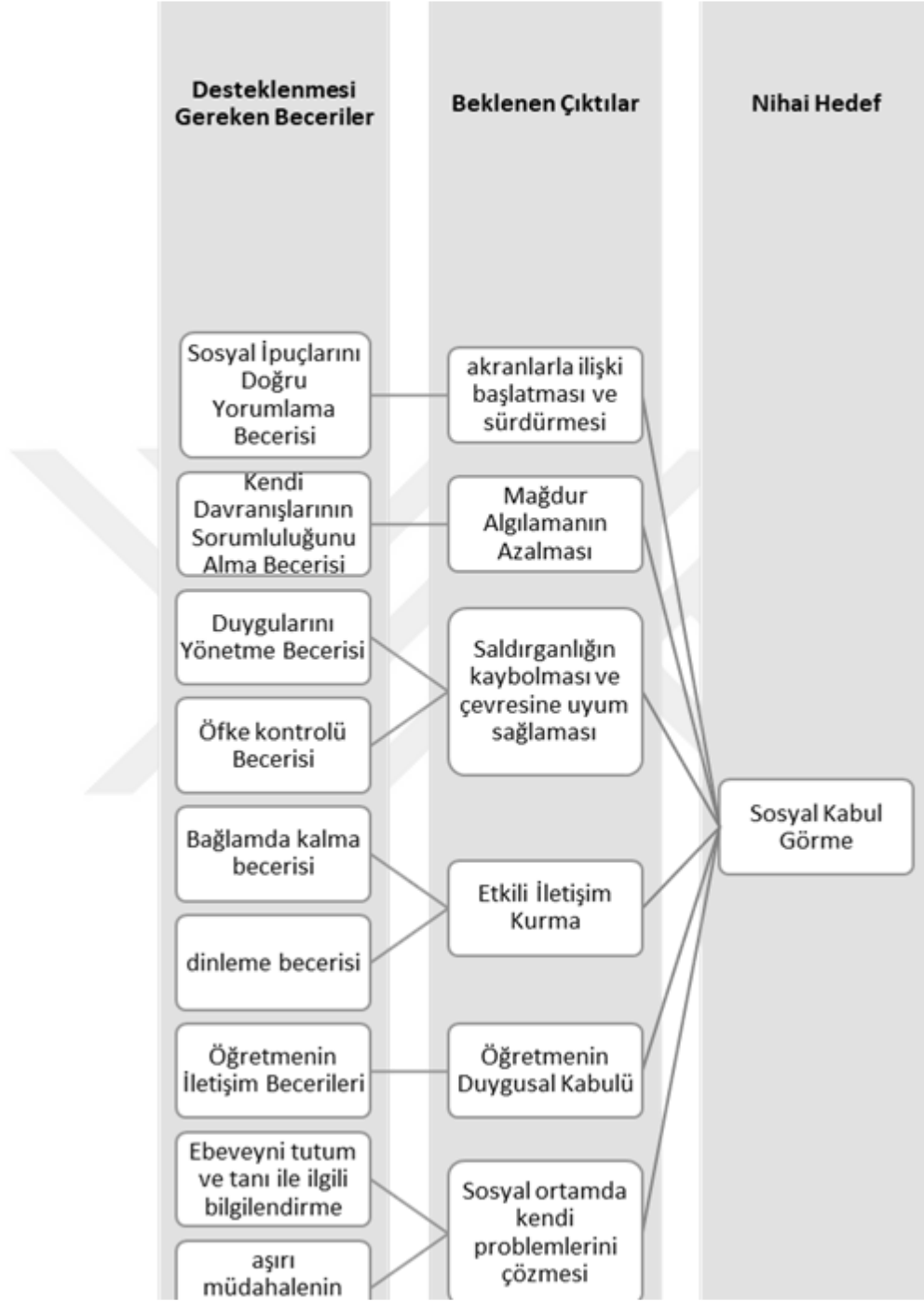
Tablo 4.1’de AŞ’nin gelişim profili gelişim alanlarına göre sunulmuştur. Gelişim alanlarında belirtilen özelliklerden yola çıkılarak belirlenmiş güçlü özellikler ve destek ihtiyacı şekil 4.12’de listelenmiştir. Güçlü alanlar oluşturulan programda bir başlangıç noktası oluşturmuştur. Destek ihtiyacı altında listelenen becerilerden öncelikli olarak desteklenmesi gerekenler ve becerilerin desteklenmesi sonucunda beklenen çıktılar eşleştirilerek sunulmuştur. Beklenen çıktılar ise araştırma başlangıcında Erik Erikson’un psikososyal gelişim Kuramı’na göre belirlenmiş olan sosyal kabul ve başarılı hissetme nihai hedefleri ile örtüştürülmüştür. Araştırmanın bu aşamasında araştırmacı faz 1 de yürütülmüş olan tümevarımsal yapıyı teorik temelden başlayan tümdengelimsel hedefler ile örtüştürmüştür.

Tablo 4.1. AŞ'nin Gelişim Profili.

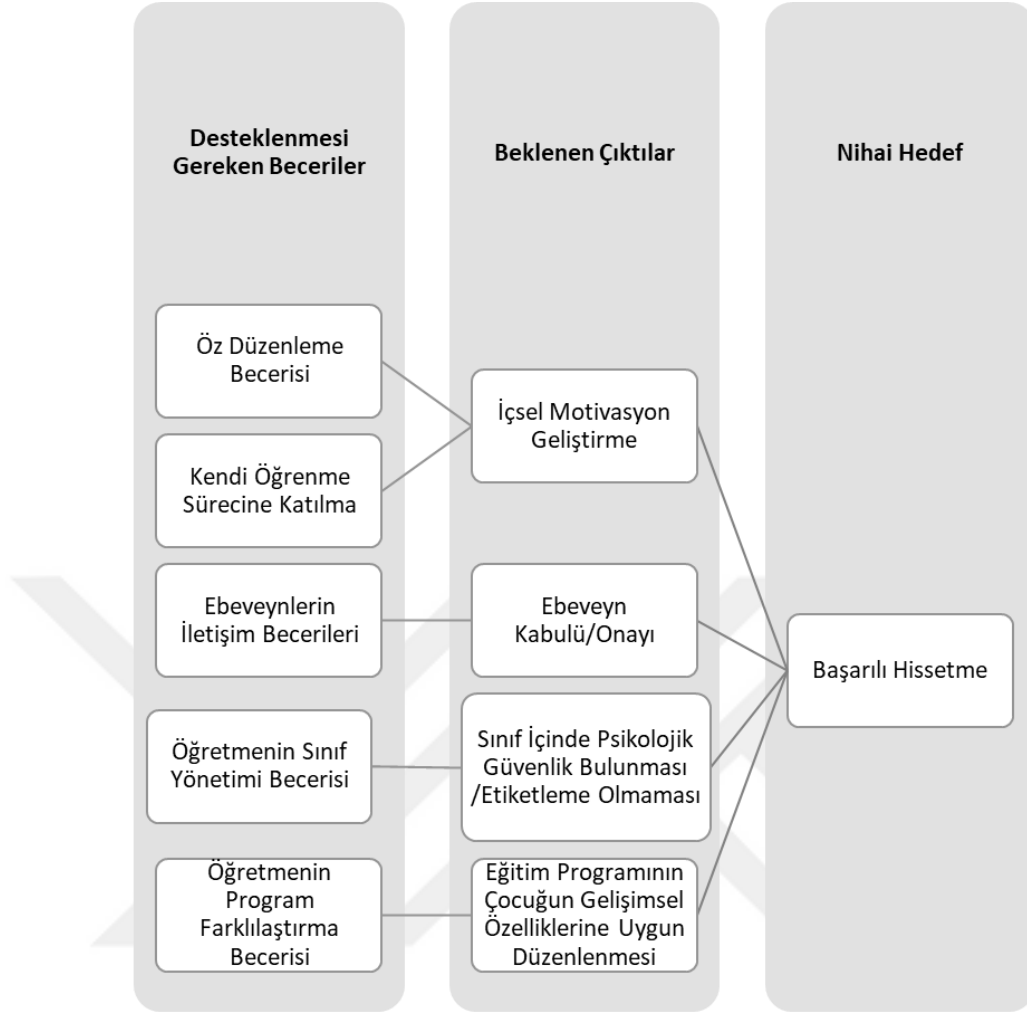
Sosyal duygusal özellikleri	Duygularını sözel ve bedensel olarak ifade edebildiği gözlenmiştir. Duyguları yoğun olduğunda ise dürtüsel tepkiler vermektedir. Duyguların davranışa dönüştürüldüğü duygu yönetimi aşamasında desteğe ihtiyacı olduğu görülmüştür. Sosyal ortamlarda karşısındaki niyetini ortaya koyduğu ipuçlarını kaçırdığı ve kendisini mağdur algıladığı gözlenmiştir. Söz konusu özellikleri AŞ'nin sosyal ilişki başlatmasını ve başlatılmış sosyal etkileşimi sürdürmesini zorlaştırmaktadır. Mağduriyet algısının azalması ve sosyal ilişkileri daha etkili yönetebilmesi amacıyla sosyal ipuçlarını yorumlama, kendi davranışının sorumluluğunu alma becerileri öncelikli hedefler arasına alınmıştır.
Davranışsal ve motor özellikleri	Motor becerilerinin ve motor koordinasyonunun zayıf olduğu ancak AŞ'nin bilişsel fonksiyonlarını kullanırken çok hareket etme ihtiyacında olduğu görülmüştür. Kuralları sorguladığı ve direnç gösterdiği, dürtüsel tepkileriyle ikili ilişkilerinde şiddete yer verdiği görülmektedir. Dürtüsel tepkilerin ve saldırganlığın azaltılması amacıyla öfke kontrolü ve duygu yönetimi becerileri program hedefleri arasına alınmıştır.
Bilişsel ve dil gelişim özellikleri	Yaratıcılığı ve güçlü görsel becerileri dikkat çekmektedir. Dilin pragmatik kullanımı konusunda bağlam dışına çıktığı görülmektedir. Konuşmalarının anlaşılabilirliği bu nedenle düşük olmaktadır. Ayrıca sözel yönergeleri takip etmede güçlük çektiği gözlenmiştir. İşitsel işleme becerisindeki zayıflıktan kaynaklandığı düşünülen bu durumun yönergeleri doğru uygulayamamasına ve karşı tarafı daha az dinlemesine neden olduğu düşünülmektedir. etkili iletişim kurmasını desteklemek amacıyla dinleme ve bağlamda kalma becerilerini geliştirmek program hedefleri arasına alınmıştır.
Akademik ve öğrenme özellikleri	Matematikte aritmetik becerisinin gelişmiş olduğu gözlenmektedir. Ancak okuma yazma becerilerini içeren derslerinde düşük akademik başarıya yol açan bir motivasyon kaybı olduğu gözlenmektedir. Okuma yazma içeren akademik etkinliklerde düşük performansı dil becerilerindeki eksiklikleri ile uyumlu görünmektedir. Öz düzenleme becerisini desteklemek ve kendi öğrenme sürecine katılımını sağlamak içsel motivasyon geliştirmek amacı ile desteklenmesi gereken beceriler olarak belirlenmiştir.
Ev ortamı ve aile yaşantısı	Çocuk merkezli bir ev ortamı olması güçlü bir özellik olarak gözlenmiştir. Annenin gözlem yeteneğinin geliştiği görülmektedir. Annenin aşırı müdahaleci tutum sergilediği gözlenmiştir. Babanın AŞ'nin hayatına daha fazla katılması sağlanmaya çalışılmalıdır. Annenin AŞ'nin yaşadığı sosyal sorunları çözmek için müdahale etmesinin önüne geçilmelidir. AŞ'ye sosyal sorunlarını çözmesi için fırsat sunulmalıdır. Duygu yönetimi için yöntemler öğretilmeli ve sorunlarını çözüp iletişim başlatacağı fırsatlar yaratılmalıdır. Aileye gelişim ve tanı ile ilgili bilgi verilmeli, iletişim konusunu içeren gelişimsel destek programı hazırlanmalıdır.
Okul ortamı ve öğretmen özellikleri	Otoriter bir öğretmenin etiketleyici yaklaşımına maruz kaldığı gözlenmiştir. Eğitim programı müfredat temelli olup esnekliğe izin vermeyecek şekilde yürütülmektedir. Öğretmenin iletişim becerileri, sınıf yönetimi ve müfredat zenginleştirme konularında desteklenmesi öğretmen çalıştaylarının hedefleri arasına alınmıştır.

Güçlü Özellikler	Destek İhtiyacı
☐ Duyguları ifade edebilme	☐ Duygu yönetimi
☐ Görsel beceriler	☐ Sosyal ilişki başlatma
☐ Yaratıcılık	☐ Sosyal ilişkiyi sürdürme
☐ Matematik becerisi	☐ Oyun becerileri
☐ Çocuk Merkezli ev ortamı	☐ Motor koordinasyon
☐ destekleyici ebeveyn özellikleri	☐ Davranış problemleri
	☐ Dil ve iletişim becerileri
	☐ Düşük motivasyon
	☐ Aile içi iletişim
	☐ Tutarsız tutum
	☐ Reddedici sınıf ortamı
	☐ Esnek olmayan eğitim

Şekil 4.12. AŞ'nin güçlü özellikleri ve destek ihtiyacı.



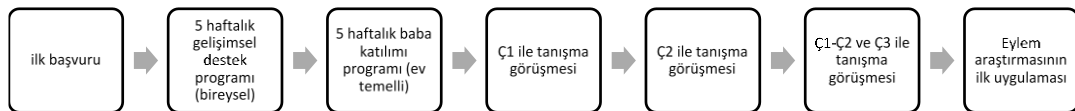
Şekil 4.13. AŞ'nin gelişimsel önceliklerinin belirlenmesi - 1



Şekil 4.14. AŞ'nin gelişimsel önceliklerinin belirlenmesi - 2

4.1.2. M. K. (Çocuk 2)

MK ile yapılan çalışmaların ve görüşmelerin zaman çizelgesi aşağıda sunulmuş ve bu zaman çizelgesi süresince toplanmış olan veriler kodlanarak yorumlanmıştır.

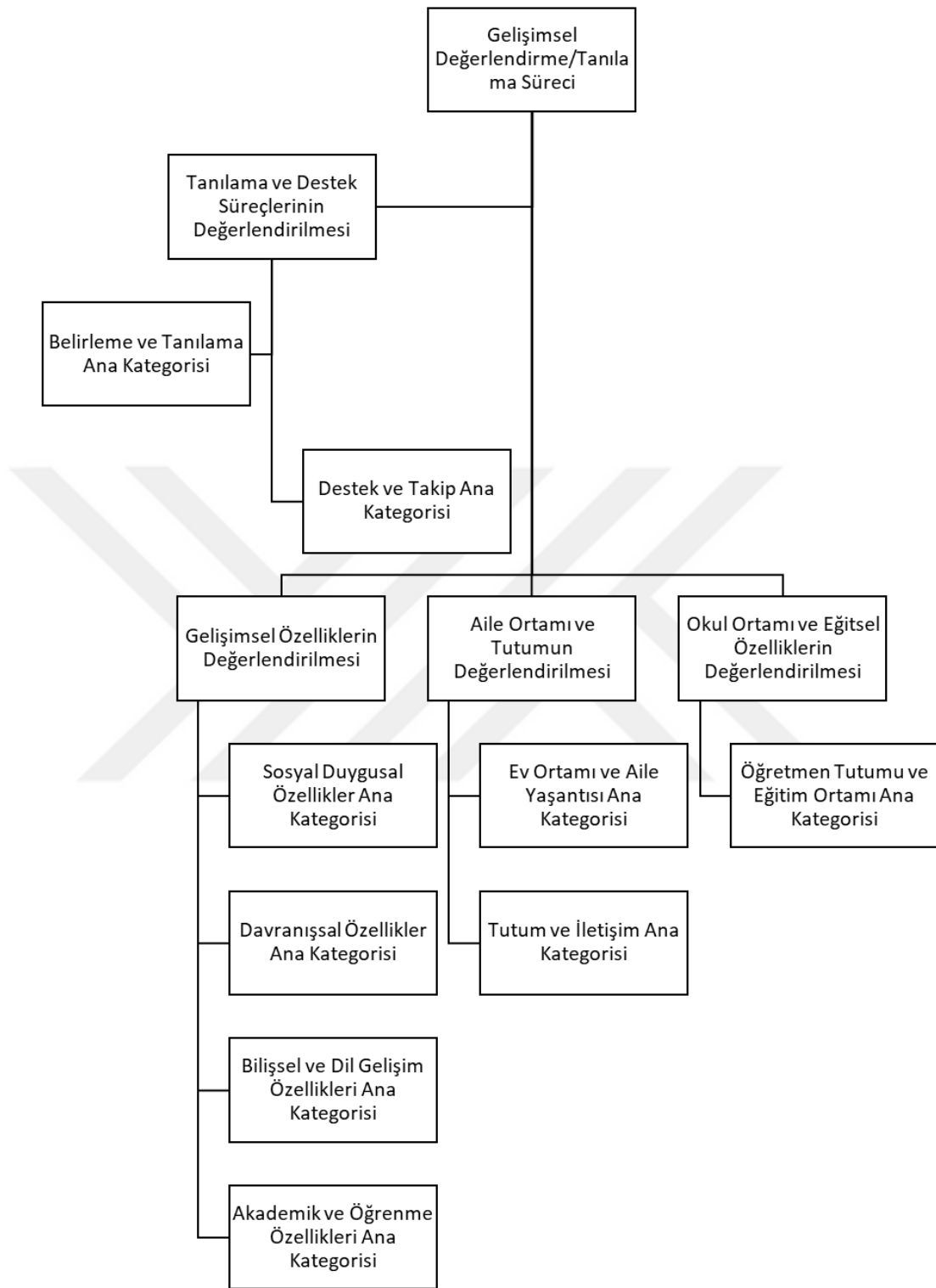


Şekil 4.15. MK'nın gelişimsel değerlendirme ve takip süreci.

Hacettepe Üniversitesi'nde Çocuk Gelişimi Bölümü'nde ilk gelişimsel değerlendirmesi yapılmıştır. Anne ile yapılan ilk görüşme etik nedenlerle kayıt altına alınmamış sadece uygulayıcı tarafından notlar alınmıştır. Aynı zamanda çocuk ile ilk geldiği tarihten itibaren yapılan görüşmelerin sürecine ait gözlem notları mevcuttur.

Uygulayıcı gelişimsel değerlendirme sonucunda gelişimsel önceliğini belirlemiş ve bu doğrultuda çocuk ile baba arasındaki bağı güçlendirmeyi ilk adım olarak belirlemiştir. MK ile haftada bir kez bireysel gelişimsel destek programı uygulanması uygun görülmüştür. Baba oğul etkileşimli oyun programları beş hafta boyunca haftanın her gününe bir oyun/etkinlik şeklinde planlanmıştır. Çocuğun gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçlarının yanı sıra aile ortamı ve babanın tutumları dikkate alınarak hazırlanan oyun ve etkinliklerde hedefler, uygulama süreci ve bu süreç boyunca iletişimde nelere dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Beş hafta boyunca MK bireysel gelişim destek programına da katılmıştır. Beş haftalık sürecin sonunda MK'nın davranış problemlerinin azaldığı ve sözel ifade becerilerinin geliştiği görülmüştür. MK'nın planlanan eylem araştırmasına katılması ve grup içerisinde gelişimsel destek verilmesi uygun görülmüş ve baba oğul etkileşimli oyun programı sonlandırılmıştır.

Şekil 4.16 MK için oluşturulan ana kategoriler ve alt kategorileri göstermektedir. Teknik eylem araştırmasına başlandığında toplanan verilerin analizi için alan yazın bilgisine dayanarak ana kategoriler oluşturulmuştur. Toplanan ham veri kodlanmıştır. Kodların gruplanması ile alt kategoriler oluşturulmuş ve ana kategorilerin altına yerleştirilmiştir.

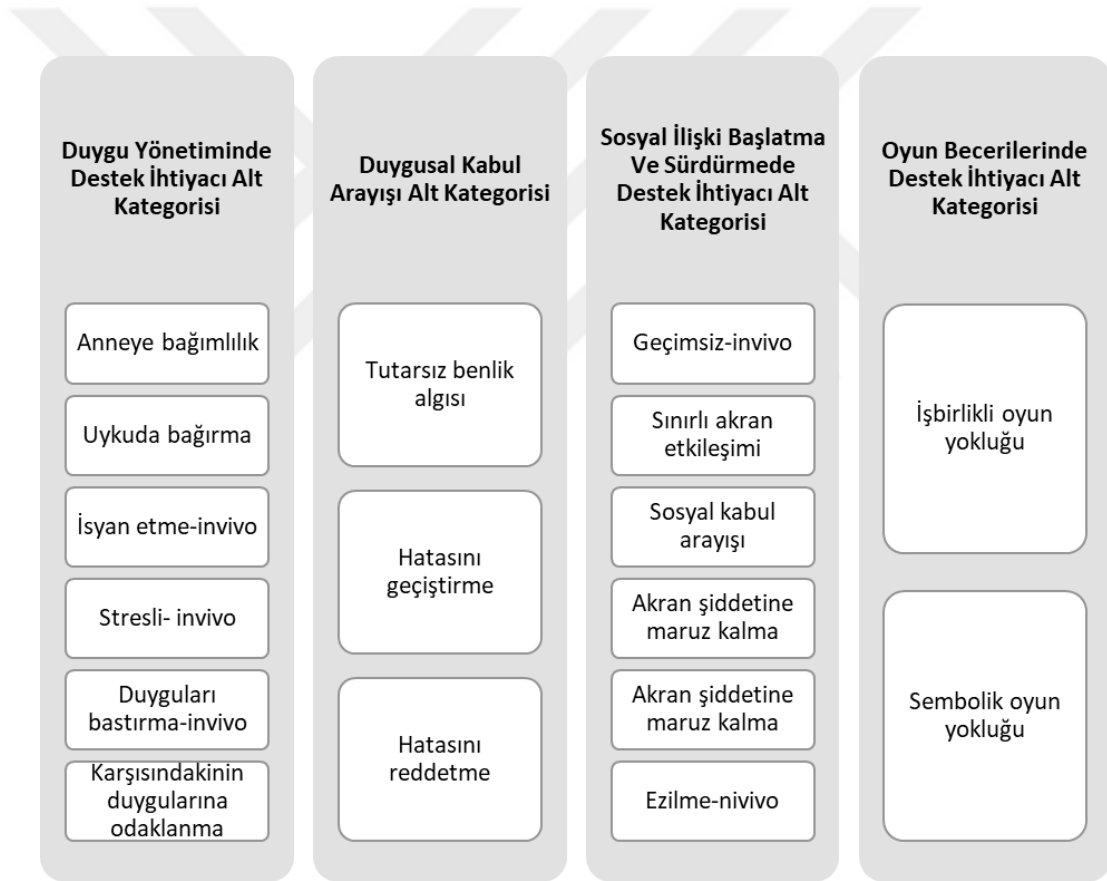


Şekil 4.16. MK'nın gelişimsel değerlendirme sürecine ait ana kategoriler.

Gelişimsel Özelliklerin Değerlendirilmesi

Gelişim bir bütündür ilkesinden yola çıkılarak değerlendirdiğimizde gözlem ve görüşmelerden elde edilen kodların birden fazla gelişim alanı ile ilişkili olabildiği görülmektedir. Buna rağmen analizin daha detaylı ve sağlıklı yapılabilmesi amacıyla kodlar gelişim alanlarına ayrılarak incelenmiştir.

Sosyal Duygusal Özellikler Ana Kategorisi



Şekil 4.17. MK'nın sosyal duygusal özellikler ana kategorisine ait kodlar.

MK'nın duygularını yönetmede güçlük yaşadığı gözlenmiştir. Olumsuz duygularını daha belirgin göstermesine karşın uygun ve kabul edilebilir yollarla başa çıkamadığı görülmektedir.

r. Aşağıdaki ifadeler “anneye bağımlılık” “uykuda bağırma” “isyan etme-in-vivo” “stresli-in-vivo” “duyguları bastırma-in-vivo” ve “karşısındakinin duygularına odaklanma” olarak kodlanmış ve “duygu yönetiminde destek ihtiyacı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “aşıya bi şey düştü mesela git al desen gitmezdi. İlla senle senle. Tek başına bir yere girmez oynamazdı.” – anneye bağımlılık

Baba görüşmesi - “uyumaya üzere gönderdiysek o gece muhakkak ağlar. Bazen uyku arasında bağırır. Vicdan azabına sebep oluyor.” – uykuda bağırma

Baba görüşmesi - “sinirlenince isyan eder. Ağlar bağırıp çağırır. Bana değil annesine” – isyan etme (in-vivo)

Anne görüşmesi - “saç kıran çıkınca ben bunu aldım pedagoga götürdüm. Dedi ki bu çocuk çok stresli bir çocuk. Çalışıyorsanız çalışmayı bırakın dedi” – stresli (in-vivo)

Anne görüşmesi - “arkadaş ziyaretlerinde hep yanımda otururdu. Mutlu değildi. Arkadaşlarının arasına kaynaşmaz oynamazdı. Biri oynucağını aldığı anda müdahale etmezdi. O kadar kişinin içinde ağlamazdı yani bastırırdı duygularını.” – duyguları bastırma

Anne görüşmesi - “o zamanlar karşı tarafların düşüncelerini çok önemser gibiydi. O zamanlar geceleri çok ağlardı.” – karşısındakinin duygusuna odaklanma

MK'nın kendisini bazen yetkin gördüğü bazen de yetersiz hissettiği babası tarafından belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından “tutarsız benlik algısı” olarak kodlanmıştır. Baba görüşmesinde MK'nın hatalarını geçiştirdiği belirtilmiştir. Babanın bu konudaki iki ifadesi incelendiğinde hata ve suç sözcüklerini kullandığı görülmektedir. Ancak bu sözcüklerin kapsamı belirtilmemiştir. Dolayısı ile MK'nın babası tarafından suç ve hata olarak nitelenen davranışlarını geçiştirmesi ve reddetmesi söz konusudur. Bu bağlamda araştırmacı “hatayı geçiştirme” ve “hatayı reddetme” kodlarını “tutarsız benlik algısı” kodu ile birlikte “duygusal kabul arayışı” alt kategorisine dahil etmiştir.

Baba görüşmesi - “konum olarak kendisini bir anda çok havalarda sonra bir anda yerlerde hissettiriyor” – tutarsız benlik algısı

Baba görüşmesi - “neyse olsun cu. Bir şey yaptığında hemen neyse olsun diye geçirir. Artık yaradılış diyelim” – hatayı geçiştirme

Baba görüşmesi - “suçlu olduğunu kabul etmiyor.” – hatayı reddetme

MK’nın akranları ile ilişkilerinde iletişim başlatmakta ve sürdürmekte güçlük yaşadığı görülmüştür. MK gruba ait hissetmemekte ve nasıl ait olabileceğini bilememektedir. MK kendisini ait hissetmediği gibi grup tarafından da sosyal kabul görmemektedir. Annesinin aşağıdaki ifadesi bu soruna bir kanıt niteliğindedir. Araştırmacı bu ifade için in-vivo kod olarak “geçimsiz” sözcüğünü kullanmıştır. Arkadaş edinme ve sosyal kabul için motivasyonu olmasına rağmen arkadaş ilişkileri kurup, sosyal kabul görmekte zorlanmaktadır. Aşağıdaki ifadeler de kendini savunmak ya da ifade etmekte zorluk yaşadığını göstermektedir. Görüşmelerde ebeveynleri MK’nın akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmişlerdir. “Geçimsiz” “sınırlı akran etkileşimi” “sosyal kabul arayışı” “akran şiddetine maruz kalma” ve “ezilme-in-vivo” kodları “sosyal ilişki başlatma ve sürdürme” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “MK geçimsiz. Ya da nasıl anlatayım duygularını mı ifade edemiyor. İtişyo kakışyo. Diğer çocuklardan farklı davranıyor. Aman sen kimsin ki biz seni alaşağı ederiz. Çünkü MK pes ediyor. Evde de o pozisyonda” – geçimsiz (in-vivo)

Anne görüşmesi - “arkadaş ziyaretlerinde hep yanımda otururdu. Mutlu değildi. Arkadaşlarının arasına kaynaşmaz oynamazdı. Biri oyuncakını aldığı anda müdahale etmezdi. O kadar kişinin içinde ağlamazdı yani bastırırdı duygularını.” – sınırlı akran etkileşimi

Anne görüşmesi - “hani şöyle yaramaz hiper aktif çocuklar olur ya. İşte MK nin arkadaşları hep onlardandı. Arkadaşı nasılsa MK ona göre şekil alır. Olur mu ya gitmeyelim demez” – sosyal kabul arayışı

Baba görüşmesi - “kendisinden büyük bir arkadaşı var. Annesi yokken onun evine gitmişler. Çocuk şiddet uygulamış. Hala onu unutmuyor. Sen beni boğmaya çalıştın. Üstüme oturdun. Diye söyleniyor ona hala” – akran şiddetine maruz kalma

Baba görüşmesi - “arkadaşı parkta MK yi tokatlıyor. MK cansız bir kukla gibi dayak yemiş. Komşu anlattı. Hiç tepki vermiyordu.” – akran şiddetine maruz kalma

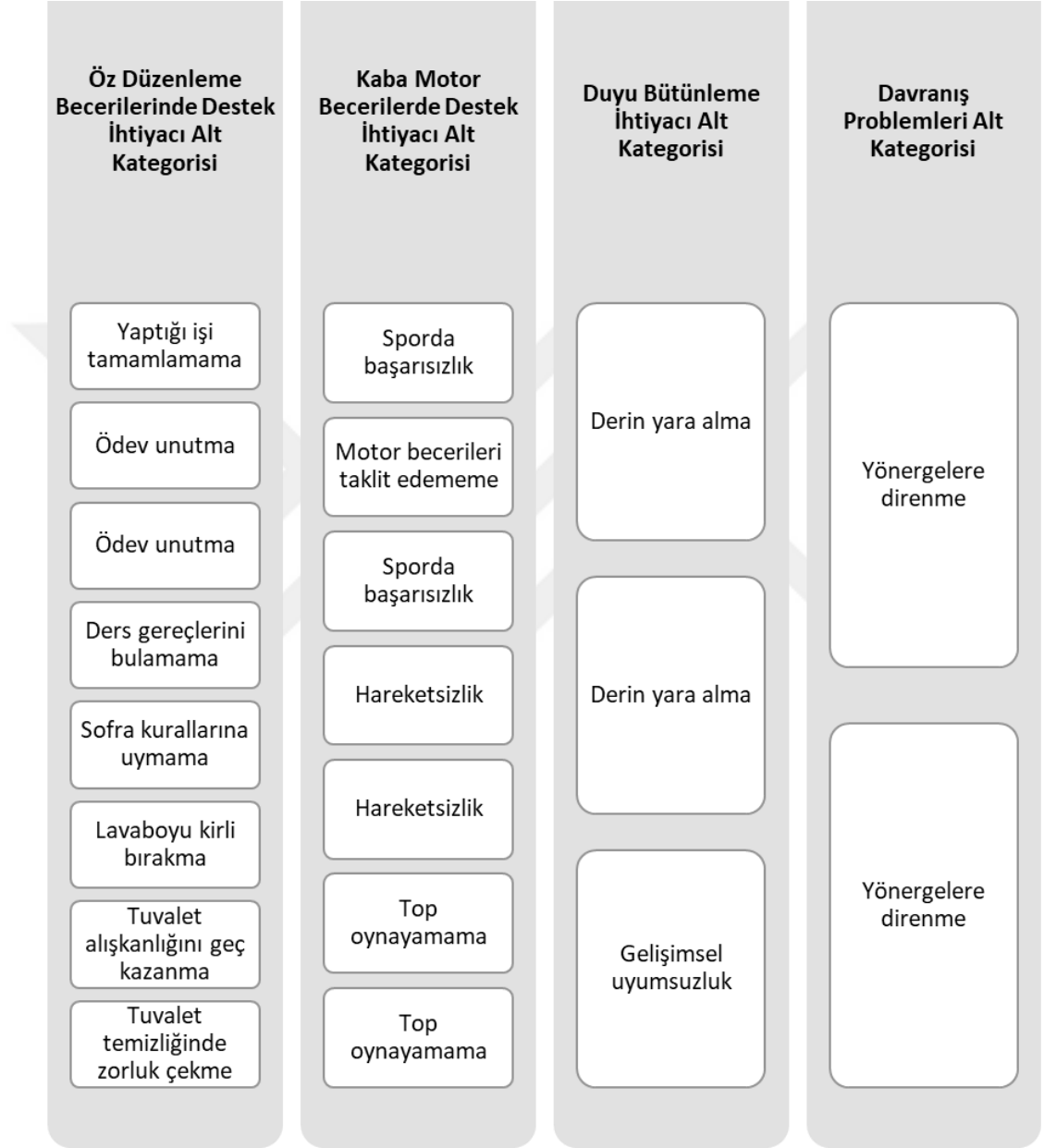
Baba görüşmesi - “ çok ezilen altta kalan bir çocuk.”– ezilme (in-vivo)

MK nın oyun becerilerinin yaşından beklenen şekilde gelişmediği gözlenmiştir. Akranları ile işbirlikli oyun kuramadığı ve katılmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra küçükken hayali oyun oynamadığı ebeveynler tarafından ifade edilmiştir. Bazı uzmanlar tarafından da oyun becerilerinin yaşlarından farklı olduğu gözlenmiş ve aile ile paylaşılmıştır. “işbirlikli oyun yokluğu” ve “sembolik oyun yokluğu” kodları “oyun becerilerinde destek ihtiyacı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “öğretmen dersleri bıraktı artık. Oyuna yöneldi. Onda da sorun yaşayınca bizi yeniden çağırdı. Bu oynayamıyor. Oyun sıkıntısı çekiyor dedi” – işbirlikli oyun yokluğu

Baba görüşmesi - “Ç2 nin hayal gücünü çok kullandığını düşünmüyorum. Atıyorum yeri gelir terliği kamyon olarak kullanırdık biz. Ç2 bunu yapamıyor. Daha küçükken öğretmeye çalıştım. Çok hoşlandı. Ama ben bıraktıktan sonra unutuyor nasıl oynaması gerektiğini.” – sembolik oyun yokluğu

Davranışsal Özellikler Ana Kategorisi



Şekil 4.18. MK'nın davranışsal özellikler ana kategorisine ait kodlar.

MK'nın öz düzenleme becerilerinin yaşından beklenen düzeyde gelişmediği görülmektedir. Zaman yönetimi konusunda özellikle desteğe ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Bu durumun akademik yaşantısı ve başarısı kadar ev ortamında kabul görmesini de zorlaştıran bir faktör olduğu düşünülmektedir. “yaptığı işi tamamlamama” “ödev unutmama” “ders gereçlerini bulamama” “sofra kurallarına uymama” “lavaboyu kirli bırakma” “tuvalet alışkanlığını geç kazanma” ve “tuvalet temizliğinde zorluk çekme” kodları “öz düzenleme becerilerinde destek ihtiyacı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “lavaboya girdi mi çıkmak bilmez. Kapıyı tıklayıp çık demediğimiz sürece kolay kolay çıkmaz. Farklı şeylerle meşgale olur. Fırçayla oynar. Suyu açar kapatır.” – yaptığı işi tamamlamama

Baba görüşmesi - “ödevini unuttur. Aynı sınıftan bir arkadaşı var apartmanda annesi ona sorar” – ödev unutmama

Baba görüşmesi - “ödevleri unuttuyor. Bilerek mi yapıyor bilmeden mi emin değilim” – ödev unutmama

Baba görüşmesi - “benim defterim yok. Kalemim yok flân diyormuş ama aslında çantasında var hepsi” – ders gereçlerini bulamama

Baba görüşmesi - “yemek adabını bilmemesi, ağzını tıka basa doldurması...uyarıya rağmen tekrar yapması... yayvan şekilde oturması ” – sofra kurallarına uymama

Baba görüşmesi - “lavaboda sıkıntılarımız var lavaboya gittiğinde genelde kirli şekilde bırakır.” – lavaboyu kirli bırakma

Baba görüşmesi - “tuvalet alışkanlığını çok geç kazandı. Anaokuluna giderken hala altına yapıyordu.” – tuvalet alışkanlığını geç kazanma

Anne görüşmesi - “tuvalet eğitimi alamadı. Hala yok. Yani yapıyor da. Temizliği falan hiç beceremiyor” – tuvalet temizliğinde zorluk çekme

MK'nın kaba motor becerilerinde yetersizlik olduğu anne, baba ve diğer uzmanlar tarafından gözlenmiş ve aktarılmıştır. Motor koordinasyonu zayıf olan MK için aşağıdaki ifadeler “sporda başarısızlık” “motor becerileri taklit edememe” “hareketsizlik” ve “top oyanyamama” olarak kodlanmış ve “kaba motor becerilerde destek ihtiyacı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “daha önce tekvando olsun, basketbol olsun çeşitli etkinliklere götürdüm. Fakat kendim de uzaktan izlediğimde başarısız olduğunu gördüm.” – sporda başarısızlık

Anne görüşmesi - “teakwando hocası beni takip edemiyor ve taklit edemiyor. Dedi.” – motor becerileri taklit edememe

Baba görüşmesi - “spor etkinliklerini kendisi bırakıyor. Gitmek istemiyor.” – sporda başarısızlık

Anne görüşmesi - “MK böyle ağır. Top oynayım koşayım yakalayım değil.” – hareketsizlik

Anne görüşmesi - “kreşteyken bakıyordum kapıdan diğer çocuklar yerlerde yuvarlanırken Ç2 hep masada. Bir şeyler boyar ya da keserdi.” – hareketsizlik

Anne görüşmesi - “Basketbola yazdırdık. Disiplin kural sevdirmeye her şey vardı adamda. Sonra o da beni çağırdı. Bu çocuk top oynayamıyor dedi. Tabi Ç2 sıkıldı gerildi tadını alamıyordu.” – top oynayamama

Baba görüşmesi - “basketbola koçu da sorunları olduğunu doktora götürmemiz gerektiğini söyledi. O zaman sizinle tanımamıştık. O da bir sorun var ama bilemiyorum. Dedi” – top oynayamama

MK’nın gelişimsel uyumsuzluğu, motor koordinasyondaki zayıflığı ve derin yaralar alıyor olması duyu bütünlüğünün olmaması ile ilişkilendirilmiştir. “derin yara alma” ve “gelişimsel uyumsuzluk” kodları “duyu bütünleme ihtiyacı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “yürümeyi yeni öğrendiğinde ayağı çatlamıştı. Çok acı verirmiş o. Ama biz de doktor da anlamadık. Şimdi hala bazen ayağım acıyo. Der. aynı şekilde sporu da sevmiyor.” – derin yara alma

Anne görüşmesi - “Düştüğü zaman derin yaralar alması...” – derin yara alma

Anne görüşmesi - “Bir gariplik var. Sanki kasları başka çalışıyor. Beyni başka çalışıyor.” – gelişimsel uyumsuzluk

MK’nın yönergelere direndiği ebeveynleri tarafından gözlenmektedir. Gözlem ve görüşmeler neticesinde yönergelere direncinin altında yatan nedenin başarısızlık korkusu olabileceği düşünülmüştür. Aşağıdaki ifadeler “yönergelere direnme” olarak kodlanmış ve “davranış problemleri” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “hocası (teakvando) tekme atın dediğinde sırtını dönüp gidiyor.” – yönergelere direnme

Baba görüşmesi - “annesini genelde dinlemez. Hadi yatacağz dediği zaman başka bir iş bulur. Kesinlikle sıkıntı çıkarır. Hoşuna gideceği şeylerde sıkıntı çıkarmaz.” – yönergelere direnme

Bilişsel ve Dil Gelişim Özellikleri Ana Kategorisi



Şekil 4.19. MK’nın bilişsel ve dil gelişim özellikleri ana kategorisine ait kodlar.

MK’nın görsel algı ve hafıza ile ilişkili becerilerde yaşatlarından ileride olduğu gözlenmiştir. Görsel içerikli bulmacaları kolaylıkla çözebilmekte ve keyif almaktadır. Karşılaştığı problemlere çözüm bulma konusunda oldukça farklı bir bakış açısı ile yaratıcı çözümler üretebildiği gözlenmiştir. MK’nın farklı bakış açısı ve yaratıcı çözümleri sınıf öğretmeninin ve ebeveynlerinin de dikkatini çekmiştir. Araştırmacı tarafından yaratıcı problem çözme olarak kodlanmıştır. “görsel uzamsal beceri” “yaratıcı problem çözme / görsel beceri” “yaratıcı problem çözme / muhakeme yürütme” kodları “Bilişsel Beceriler” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “araba konusunda çok ilgisi ve yeteneği var. Ben annesine saatlerce arabayı nasıl park edeceğini anlatamadım. O bir dakika içinde anlattı.” - görsel uzamsal beceri

Gözlem notu - “arkadaşları onun yaptığı robot ile dalga geçtiler. Hemen parçalanacak dediler. Bir köşede oturdu biraz düşündü ve sağlamlaştırdı. En sağlam onun robotu oldu. Görsel ve sanatsal becerilerin oldukça gelişmiş olduğunu görüyorum” - yaratıcı problem çözme /görsel beceri

Gözlem notu - “kutu oyunu oynarken riskli yolu seçip seçmeyeceği sorulduğunda elinde kaybedecek bir şeyi olup olmasına göre muhakeme yaparak karar verdi. AŞ dürtüsel bir şekilde her zaman riskli yolu seçerken MK muhakeme yürüterek karar veriyor” - yaratıcı problem çözme / muhakeme yürütme

Öğretmen görüşmesi - “biraz önce bir soru sordum. Gene en farklı cevabı bulan MK” - yaratıcı problem çözme

Baba görüşmesi - “olaya bizim baktığımız açıdan değil çok farklı bir açıdan bakıp ortaya değişik bir fikir atabiliyor zaman zaman” - yaratıcı problem çözme

MK’nın iletişim becerilerinde yetersizlik görülmektedir. Sözel ifadelerinin zayıf olması ve sıralı anlatım yapamaması nedeni ile dili pragmatik olarak kullanamamakta ve ifade edici dil becerilerinde sınırlılık görülmektedir. “iletişim başlatmama” “göz teması kurmama” “cümleleri tamamlamama” “sıralı anlatım yapamama” “düşük anlaşılabilirlik” kodları “dil ve iletişim becerilerinde destek ihtiyacı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

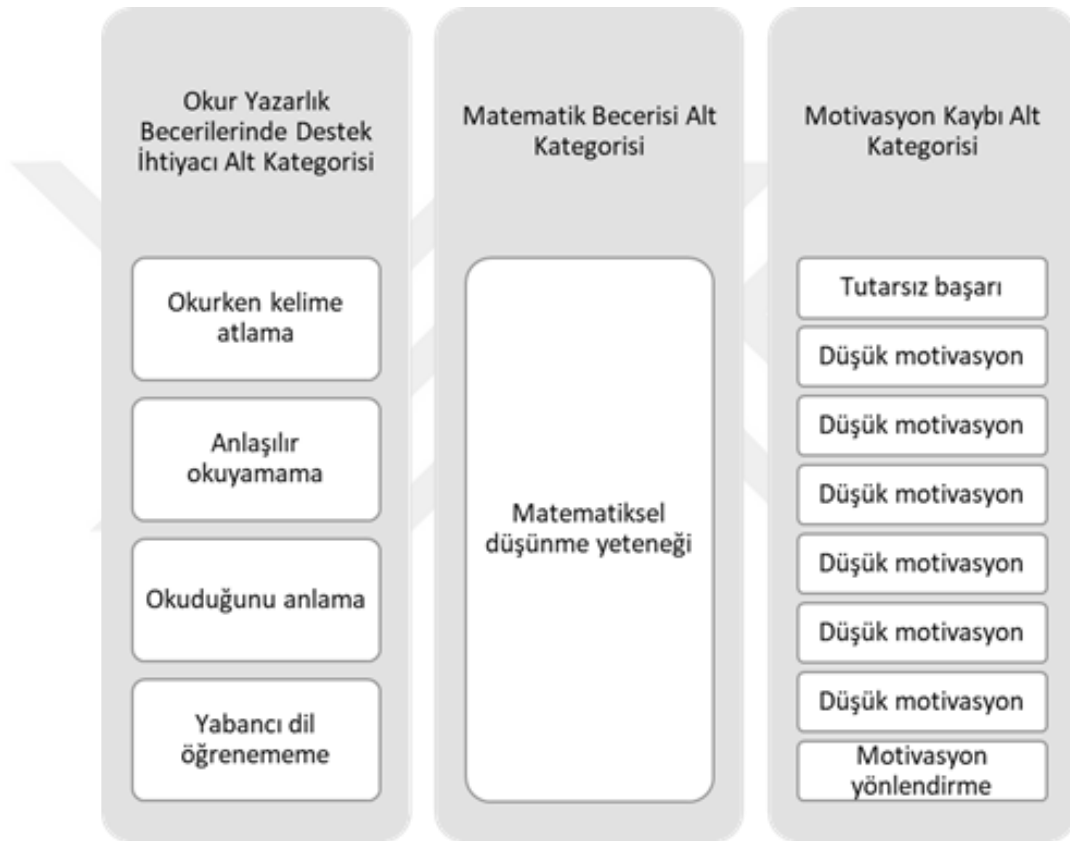
Gözlem notu - “MK göz teması kurmaktan kaçınmakta, iletişimi kendiliğinden başlatmamakta, sözel iletişim sırasında kısık sesle konuşmakta kelime ve cümlelerin sonunu getirememektedir. Sıralı anlatım yapamamaktadır.” - iletişim başlatmama, göz teması kurmama, cümleleri tamamlamama

Baba görüşmesi - “okuldaki olayları sırayla anlatamaz. Parça parça anlatır.” - sıralı anlatım yapamama

Baba görüşmesi - “konuştuğunda konuyu genel olarak anlıyorum. Ama ne yaşadığını tam olarak anlayamıyorum.” - düşük anlaşılabilirlik

Baba görüşmesi – “MK’nın ne dediğini çoğu zaman anlayamıyorum. Anlamayınca dinleyemiyorum. Konuşmalarının sonuna kadar bekleyemiyorum.”– düşük anlaşılabilirlik

Akademik ve Öğrenme Özellikleri Ana Kategorisi



Şekil 4.20. MK’nın akademik ve öğrenme özellikleri ana kategorisine ait kodlar.

MK okurken hece, ek ve satırları atlayabilmektedir. Okuması anlaşılır düzeyde değildir. Dinleyiciler metni anlayamamasına rağmen MK kendi okuduğu metni anlayabilmektedir.

MK'nın akademik olarak başarısız olduğu alanı ebeveynleri İngilizce dersi olarak tanımlamıştır. Babası ile yapılan görüşmede dil öğreniminde kazanım ve gelişme göstermediği ifade edilmiştir.

“Okurken kelime atlama”, “anlaşılır okuyamama”, “okuduğunu anlama” ve “yabancı dil öğrenememe” kodları “okur yazarlık becerilerinde destek ihtiyacı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “bazen dinlemek için kitap okumasını istiyorum. Çoğu kelimeyi yutuyor. Cümleleri eksik okuyor. Yanlış okuyor.”– okurken kelime atlama

Baba görüşmesi - “okurken dinlediğimizde hikayeyi pek anlayamıyoruz.”– anlaşılır okuyamama

Baba görüşmesi - “ne kadar bozuk okusa da okuduğunu anladığını fark ettim.” –okuduğunu anlama

Baba görüşmesi - “başarısızlığı İngilizce.. sanırım ezberi zayıf. Sanki bu hafta gördüğü konuyu hiç görmemiş gibi”– yabancı dil öğrenememe

MK'nın başarı durumunun tutarsız olduğu bilgisi edinilmiştir. Araştırmacı bunu “tutarsız başarı” olarak kodlamıştır. Gelişimsel uyumsuzluğun (iki tanı olmasının) bir sonucu olduğu düşünülen bu durumun motivasyon kaybına neden olduğu düşünülmektedir. “tutarsız başarı” kodu “motivasyon kaybı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

MK'nın bireysel çalışmalarda üniteye verilen görevlere dikkatini toplamakta ve başlamakta zorluk çektiği ancak başladıktan sonra hevesle sonuna kadar devam ettiği gözlenmiştir. Aileden ve öğretmenlerden alınan bilgiler ise bu gözlemler ile çelişkili görünmektedir. Aile öz düzenleme becerilerine ve akademik işlere odaklanmakta zorluk çektiğini ve yaşama karşı genel bir isteksizlik olduğunu gözlemlemektedir. “düşük motivasyon” kodu “motivasyon kaybı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “bir sınavda 20 soruda 20 net yapmış ama bir sonraki sınavda 20 soruda 10 net yapmış. Zaman zaman pik yapıyor zaman zaman dip yapıyor.” – tutarsız başarı

Baba görüşmesi - “yaptığı işe kendini vermiyor. Hep çevreyle ilgileniyor”
(baba – düşük motivasyon)

Anne görüşmesi - “anaokulunda da aynıydı. Hiç gitmek istemezdi okula. Pırıltılı kalem alayım derdim. Ödülü de verme okula da gönderme derdi. Hiç motive olamadı hiç.” – düşük motivasyon

Anne görüşmesi - “hiçbir etkinliği yapmıyor. Öğretmeni çağırdı konuştu benle” – düşük motivasyon

Anne görüşmesi - “15 soruyu 3 saatte çözüyoruz. Anne çişim geldi anne acıktım.” – düşük motivasyon

Anne görüşmesi - “öğretmeni bu sefer de davranış problemleri için çağırdı. Bu çocuk çok tembel. Hayatımda gördüğüm en tembel çocuk bu dedi. Arkadaşlarıma yetişeyim, güzel yazayım hiçbir kaygısı yok diyo” – düşük motivasyon

Baba görüşmesi - “onun beni takip etmesinden ziyade ben onu takip edersem motive olabiliyor” – motivasyon yönlendirme

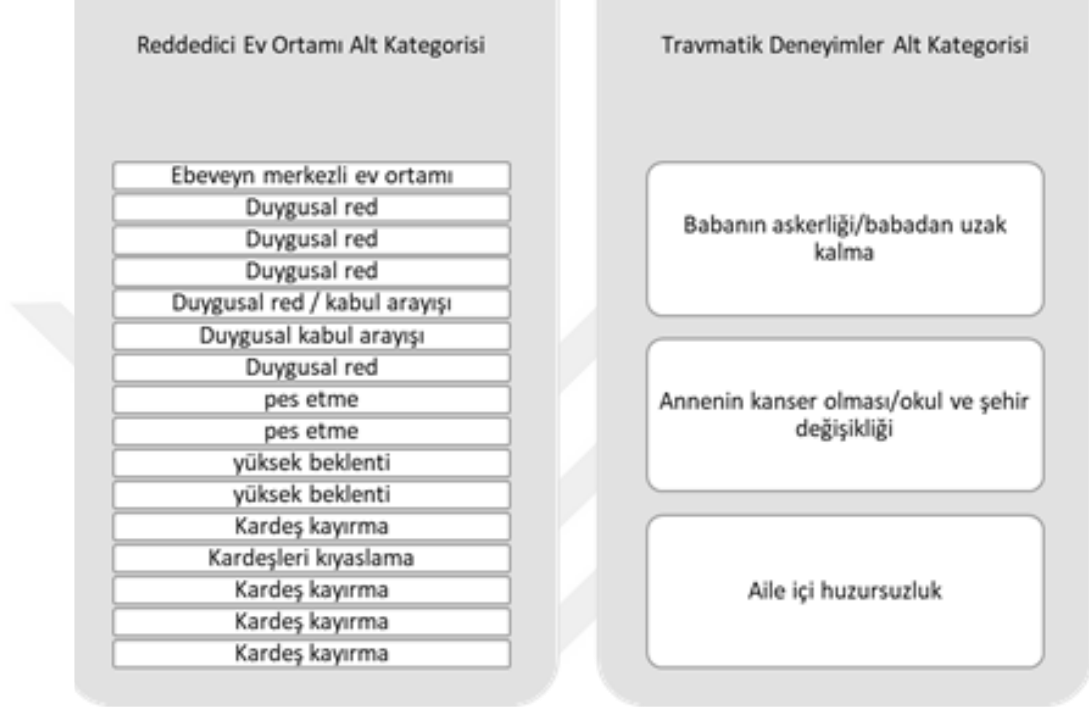
Baba görüşmesi - “beraber bisiklet tamir edeceğiz diyorum. Şimdi bisikleti böyle tut diyorum. Başka şeylerle ilgileniyor” – düşük motivasyon

MK’nın babası ile yapılan görüşmede matematikte başarılı olduğu ve sevdiği belirtilmiştir. MK ile yapılan çalışmalar sırasında çocuk gelişimci de matematiksel düşünme becerilerinin ileri olduğunu ancak dört işlemi zihinden yapmakta güçlük yaşadığını gözlemlemiştir. “matematiksel düşünme yeteneği” kodu “matematik becerisi” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “genel olarak matematikte başarılı ve çok seviyor” – matematiksel düşünme yeteneği

Aile Ortamı ve Tutumun Değerlendirilmesi

Ev ortamı ve Aile Yaşantısı Ana Kategorisi



Şekil 4.21. MK'nın ev ortamı ve aile yaşantısı ana kategorisine ait kodlar.

MK'nın ev ortamının yeterli düzeyde destekleyici uyarıcı içermediği gözlenmiştir. Çocuklara ait eğitim materyali ve oyuncaklar odalarında yer almaktadır. İki kardeş aynı odayı paylaşmaktadır. Ebeveynlerden alınan bilgi ve gözlem sonucunda evin ebeveyn merkezli bir ortam olduğu düşünülmüştür.

Ebeveynleri tutumları ve iletişim şekilleriyle MK'ya duygusal anlamda kabul edildiğini hissettirememektedir. Bunun sonucunda MK duygusal kabul arayışı içindedir. Aşağıda duygusal kabul yoksunluğu ve duygusal kabul arayışını gösteren görüşme ifadeleri ard arda verilmiştir.

“Ebeveyn merkezli ortam”, “duygusal red” ve “duygusal kabul arayışı” kodları “reddedici ev ortamı” alt kategorisinde bir araya getirilmiştir.

Ev ortamı gözlem notu - “MK odasını küçük kardeşi ile paylaşmaktadır. Salonda ve evin diğer bölümlerinde çocuklara ait hiçbir şey bulunmadığı gözlenmiştir.” – ebeveyn merkezli ortam

Anne görüşmesi - “MK benim robotum olacaksın. Diyorum artık ben duygularından da vazgeçtim.” – duygusal red

Baba görüşmesi - “mutluluğunu onunla paylaşamam annesi de paylaşamaz çünkü değişik davranıyor” – duygusal red

Baba görüşmesi - “MK ile benziyoruz ama zıtız. Ben titiz çalışırım o üstün körü² yapmayı sever” – duygusal red

Anne görüşmesi - “üç dört gün kendi haline bıraktım. Bana not yazmış. Ne yaptığımı bilmiyorum anne. Ama Allah için yemin ederim bir daha yapmayacağım” – duygusal red / kabul arayışı

Baba görüşmesi - “benimle yaptığı şeylerden genelde hoşlanır yani benimle olmak istiyor MK bunu biliyorum” – duygusal kabul arayışı

Baba görüşmesi - “MK ile vakit geçirmem gerektiğini biliyorum. Verdiğiniz etkinlik için yapsak da bir an önce bitse diye hissediyorum.” – duygusal red

MK’nın kendisinden küçük olan kardeşine MK ile ilgili sorumluluk verilmekte ve küçük kardeşi MK ile kıyaslanmaktadır. Kıyaslamada MK her zaman olumsuz özelliklerin yüklendiği tarafta bulunmaktadır. Kardeşi ile ilişkisini olumsuz etkileyen bu durum ev ortamının destekleyici olmamasına yol açmaktadır. “kardeş kayırma” ve “kardeşleri kıyaslama” kodları reddedi ev ortamı alt kategorisine dahil edilmiştir.

Ev ortamı gözlem notu - “MK’nın kendisinden dört yaş küçük erkek kardeşi aile içerisinde sürekli takdir ve sevgi görmekte ve MK ya örnek gösterilmektedir. Küçük kardeşe bazen MK yı kontrol etme görevi verilmektedir” – kardeş kayırma

² Gözlemlerimle çelişkili bir yorum olduğu görülmektedir. İlgisini çeken bir çalışmayı MK titizlikle sürdürür. Hoşlanmadığı ya da başaramayacağını düşündüğü zaman geri çekilir.

Anne görüşmesi - “ona nazaran kardeşi... kardeşiyle çok başkalar. Biri öyle biri böyle” – kardeşleri kıyaslama

Baba görüşmesi - “çok doğru olmadığının farkındayım ama kendimi veremiyorum. Küçük kardeşiyle öyle olmuyor onunla daha ilgiliyim.” – kardeş kayırma

Baba görüşmesi - “kardeşi doğunca fark ettim. MK’yı sevemiyorum. Kucağıma alıp sarılıp sevemiyorum” – kardeş kayırma

Baba görüşmesi - “önceleri kardeşini MK’nın yanında sevmedim kıskanmasın diye sonra ama düşündüm. MK de bir şekilde çocuk sevgisi yaşayamadım ama neden kardeşini sevmeyeyim. Benim de çocuk sevgisine ihtiyacım var dedim ve MK’yı takmamaya başladım.” – kardeş kayırma

Tanılama ve yönlendirme aşamasında bazı güçlükler yaşanmış ve aile bu güçlükler sonucunda çocukları için çabalamanın boş olduğu duygusuna kapıldığını ifade etmiştir. Baba bu duyguyu “kabul etme” olarak tanımlamıştır ancak araştırmacı tarafından “pes etme” olarak kodlanmıştır. “pes etme” kodu “reddedici ev ortamı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “(hastanede uyurken)Öyle görünce kabul et bu çocuğu neden bu hale sokuyorsun dedim kendi kendime. Bir yol alamayacağımızı düşündüm. Normalde çocuklar iki saat sonra uyanırmış. Ç2 6 saat uyudu. Bir daha tedavilere götürmemeye karar verdim. Ya uyanamasaydı... varsın öyle olsun.” – pes etme

Ebeveynlerinin MK dan beklentilerinin yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmadığı gözlenmektedir. Üstün yetenekli çocuklarda gelişimsel uyumsuzluk nedeni ile beklentilerin zaman zaman yükselmesi söz konusu olabilmektedir. İkinci bir tanı eşlik ettiğinde bu uyumsuzluk arttığı için beklentileri uygun düzeyde tutmak da zorlaşmaktadır. Aşağıdaki görüşme kayıtları “yüksek beklenti” olarak kodlanmıştır. Aynı ifadeler bir öğretim tekniği ya da tutumu yeterince uzun süre tutarlı olarak uygulamadıklarının bir kanıtı niteliğindedir. Ebeveynler çare aramakta ama denedikleri yöntemleri çözüme ulaşacak kadar sürdürmemektedir. “yüksek beklenti” kodu “reddedici ev ortamı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “ışık açıyım. Yapayım bi su dökeyim üstüne yok. Defalarca üstünde durdum. Ödöldü güzel konuşmaydı hepsini denedim.”
– yüksek beklenti

Baba görüşmesi - “ben annesi yokken dört gün boyunca ay, yıl gün nedir öğretmeye çalıştım ama olmadı.” – yüksek beklenti

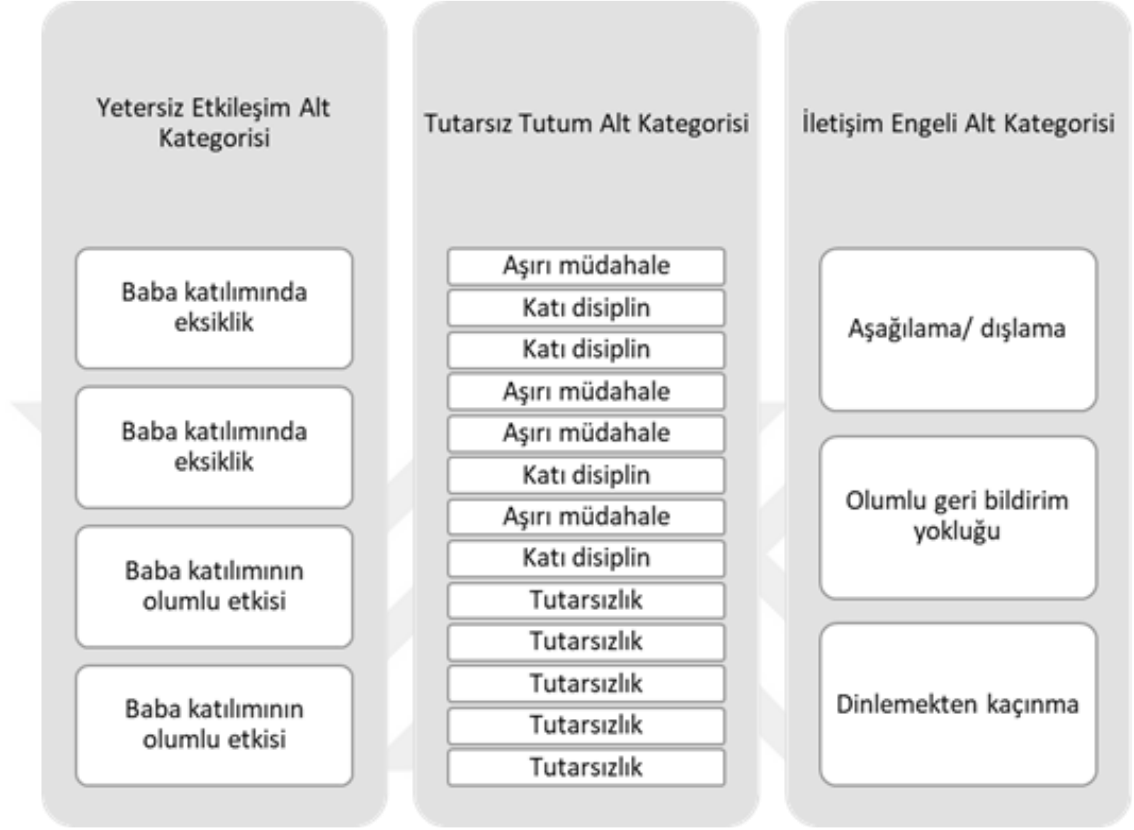
MK'nın aile yaşantısında bazı travmaları ard arda yaşadığı belirtilmiştir. Ancak ebeveynler bu travmaların çocuk üzerindeki etkisini elimine etmek için her hangi bir önlem almamışlardır. Annenin işe girmesi, babanın askere gitmesi, kardeş sahibi olma, annenin hastalanması şehir ve okul değiştirme birbirini izleyen bir süreç olarak çocuğun yaşantısında ve düzeninde olumsuz yönde etkili olmuştur. “Babanın askerliği/ babadan uzak kalma”, “annenin kanser olması/okul ve şehir değişikliği” ve “aile içi huzursuzluk” kodları “travmatik/ olumsuz deneyimler” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “o dönemde ben çalışıyorum kayınvalidem bakıyordu. Her şeyini verdi kadın. O dönemde kafasında saç kıran çıkmıştı. Tabi eşim askere gitti o dönemde” – babanın askerliği/babadan uzak kalma

Anne görüşmesi - “kesin kansersin dediler. Ben Ç2yi mayıs ayında aldım. Okulu değiştirdik. Keşke değiştirmeseydim. Bekleseydim.” – annenin kanser olması/okul ve şehir değişikliği

Baba görüşmesi - “(annesiyle) bizim aramız da iyice açılmaya başladı. Ne ben ona ne o bana tahammül edemez olduk.” – aile içi huzursuzluk

Tutum ve İletişim Ana Kategorisi



Şekil 4.22. MK'nın tutum ve iletişim ana kategorisine ait kodlar.

MK'nın hayatında baba pasif bir roledir. MK babasının kabulüne ve beraber kaliteli vakit geçirmeye ihtiyaç duymaktadır. Annesi şehir dışındayken babası ile vakit geçirince davranış problemlerinin çoğunda ilerleme gösterdiği belirtilmiştir. Ancak baba bunu kendi varlığı ile değil annenin yokluğu ile ilişkilendirmektedir. Baba ile geçirilen vaktin davranışlarına yaptığı olumlu etki sürekliliği bulunmadığı ve baba katılımının önemini gösterdiği için yetersiz etkileşim alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “MK ile vakit geçirmekten genellikle kaçınıyorum. Çünkü MK'nın yanında sinir stres oluyorum ben.” – baba katılımında eksiklik

Baba görüşmesi - “genel olarak çocukların bakımı eğitimi annesine ait ben çok ilgilenmiyorum.” – baba katılımında eksiklik

Baba görüşmesi - “biz Tunceli’deyken annesi Ankarada’ydı. Dersleriyle ben ilgileniyordum o vakit. Biz birkaç gün yalnız kaldık. Hiçbir zaman elini yıkamayan üstünü değiştirmeyen çocuk annesi yokken bu görevlerin tamamını yerine getirdi. Ancak dördüncü gün bırakmaya başladı. Annesi yokken hiç altına kaçırmadı.” - baba katılımının olumlu etkisi

Baba görüşmesi - “anneleriyle kavga ediyolardı. Buna çözüm bulmalıyım dedim. İksine beraber pasta yaptırdım. Didiştiler ama yaptılar. Çocuklar mutluydu ben de mutluydum” – baba katılımının olumlu etkisi

MK’nın tanılarından kaynaklanan bazı destek ihtiyaçları ebeveynleri tarafından görülmemekte ve uygun çözüm yolları üretilmemektedir. Eksik kaldığı alanları anne tamamlamaya çabaladığı için aşırı müdahaleci ve katı disipline dayalı bir tutum ortaya çıkmaktadır. Ancak bu tutumun sürekli ve tutarlı olmadığı görülmektedir. Anne ve babanın bir birleriyle ve kendi içlerinde zaman zaman tutarsızlık yaşadıkları ve sınır koymakta zorluk çektikleri görülmektedir. Buna ek olarak MK büyük ebeveynleri ile aynı apartmanda oturup sık görüşmektedir. Büyük ebeveynler ile çekirdek ailenin tutumu arasında da tutarsızlık gözlenmiştir. “aşırı müdahale” “tutarsız tutum” ve “katı disiplin” kodları “tutarsız tutum” alt kategorisinde ele alınmıştır.

Baba görüşmesi - “annesi çantasına bakar eksikliklerini muhakkak tamamlar” – aşırı müdahale

Anne görüşmesi - “çocuğun üstünde perde gibiyim. Yemeğini ye, şunu yap” – aşırı müdahale

Anne görüşmesi - “MK 9 yaşında ben hala ona hadi kalk tuvalete git, elini yıka, ışığı aç....sürekli komut veriyorum. Hem bıkıyor hem yılıyor. Sürekli mutsuz oluyor.” – aşırı müdahale

Baba görüşmesi - “yemek adabını bilmemesi, ağzını tıka basa doldurması...uyarıya rağmen tekrar yapması... yayvan şekilde oturması ” – aşırı müdahale

Anne görüşmesi - “biz de baskı kurduk kurmadık değil. Artık bizim de kredimiz bitti. Çok gergin davranıyoruz yani onu hissediyorum” – katı disiplin

Baba görüşmesi - “anne evde hep bağırır dediğini hep kaba kuvvetle yaptırır.” (baba görüşmesi– katı disiplin)

Anne görüşmesi - “artık ben dayak aşamasına getirdim.” (anne görüşmesi) – katı disiplin

Baba görüşmesi - “ödevini yapmadığı için annesi bağırduğunda ya da terliği eline aldığıda MK bağırmaya başlar ama kendisinden kaynaklandığını kabul etmez” (baba – katı disiplin)

Baba görüşmesi - “saat 11-12 oluyor. Yukarı çıksa uyuyacak. Ama gene de çıkmak istiyor. İzin versem bir türlü vermesem bir türlü. Neden izin vermediğimi de açıkçası anlamış değilim.” – tutarsız tutum

Baba görüşmesi - “ben babaanneme gitcem kavgası var şimdi. Annem onlara hiç kızmıyor. Ne istese ayaklarına getiriyor. Annemin evinde onların bir yeri var. Uzanır eline de kumandayı alır.” – tutarsız tutum

Baba görüşmesi - “açık söyliyim. Orada (babaanne evi) gördüğü ilgiyi biz evde göstermiyoruz.” – tutarsız tutum

Baba görüşmesi - “Ben otoriter olmak istiyorum. Ama annesi yelkenleri suya indiriyor.” – tutarsız tutum

Baba görüşmesi - “otoriter olmak istiyorum. Sonra serbest bıraksam ne tür bir zararı olur ki diye düşünüyorum bazen” – tutarsız tutum

Ebeveynlerin iletişim engelleri kullandığı ve kabul iletileri kullanmadığı gözlenmiştir. Hatta sıklıkla çocuğu aşağılayıcı ifadeler kullandıkları gözlenmiştir. Olumlu geri bildirimde bulunmadıkları ve MK'nın çabasını takdir etmedikleri görülmektedir. “aşağılama/dışlama”, “olumlu geri bildirim yokluğu” ve “dinlemekten kaçınma” kodları “iletişim engeli” alt kategorisine dahil edilmiştir.

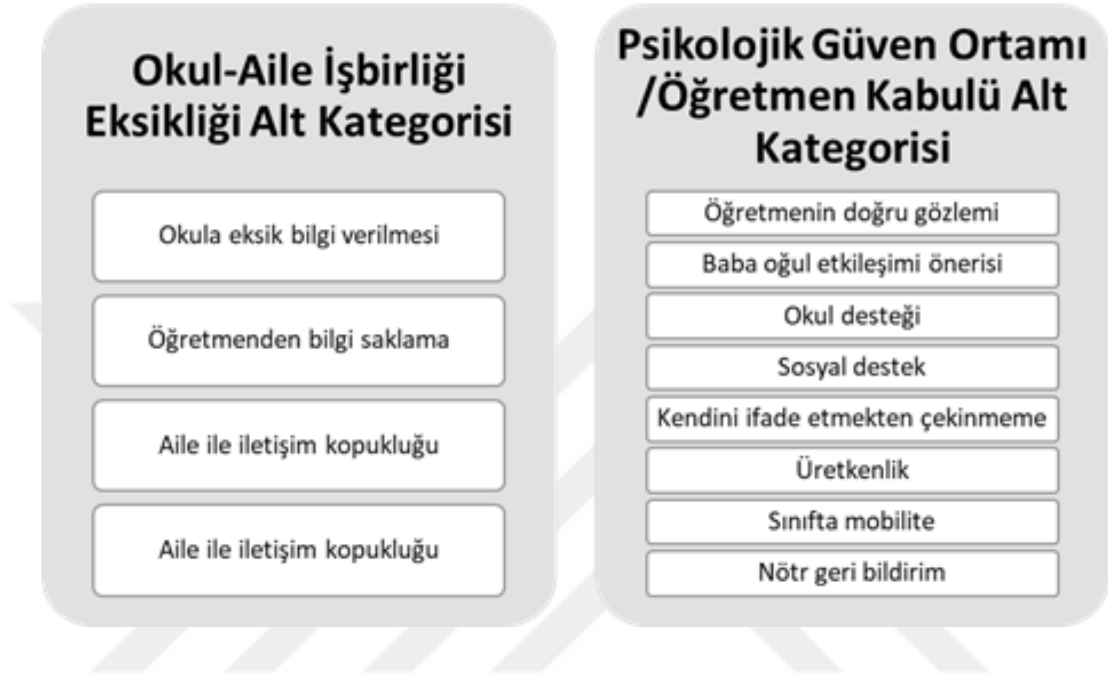
Anne görüşmesi - “ekmeği böldüm. MK bu senin ekmeğin. Sen elini yıkamadığın için bizim ekmeğimize dokunmanı istemiyorum. Tiksiniyorum senden o zaman dedim” – aşağılama – dışlama

Baba görüşmesi - “bir sınavda 20 soruda 20 net yapmış. Koltuklarım kabardı ama çaktırmıyorum tabi ona” – olumlu geri bildirim yokluğu

Baba görüşmesi - “çoğu zaman dinlemek istemiyoruz. Tabi bu da onda hayal kırıklığı oluyor” – dinlemekten kaçınma

Okul Ortamı ve Eğitsel Özelliklerin Değerlendirilmesi

Öğretmen Tutumu ve Eğitim Ortamı Ana Kategorisi



Şekil 4.23. MK’nın öğretmen tutumu ve eğitim ortamı ana kategorisine ait kodlar.

MK’nın okul ortamı ile ilgili bulgular araştırmacı ve ikinci gözlemcinin okul ziyaretinden ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Ancak okul ve aile arasında iletişim kopukluğu olduğu gözlenmektedir. Araştırmacılar ailenin okul ile işbirliği içinde olmamasının MK için sistemli bir çalışma yapılmasını engellediğini gözlemlemiştir. İş birliği eksikliği ailenin okuldan bilgi saklaması ve öğretmenlerin aileden aldığı bilgiyi iyi değerlendirememesi şeklinde iki taraflı bir güçlük olarak gözlenmiştir. “okula eksik bilgi verme” “öğretmenden bilgi saklama” kodları “Okul-aile işbirliği eksikliği” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Gözlem notu - “anne okula çocuğun tanılarından söz etmemiş. Bu nedenle okulda tam bir destek göremiyor.”– okula eksik bilgi verilmesi

Anne görüşmesi - “Ben öğretmene söylememiştim ilaç aldığını ya da tanı konduğunu.” – öğretmenden bilgi saklama

Öğretmen aileden aldığı bilgilerin üzerinde durmamakta ancak aileye destek olmak için çabalamaktadır. Öğretmenin aileden aldığı bilgiyi önemsememesi “aile ile iletişim kopukluğu” olarak kodlanmıştır. “aile ile iletişim kopukluğu” kodu “Okul-aile işbirliği eksikliği” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Okul ortamı gözlem notu - “annesi geldi kansermiymiş neymiş bir şeyler söyledi” – aile ile iletişim kopukluğu

Baba görüşmesi - “sizinle konuştuğum gibi uzun uzun MK için konuşmadık öğretmenle” – aile ile iletişim kopukluğu

Ailenin özgül öğrenme güçlüğü tanısından öğretmene söz etmemiş olması nedeni ile Öğretmen MK’nın akademik becerileri konusunda destek olmak için ek bir çalışma yapmamaktadır. Öğretmen MK’nın akademik eksikliklerini fark ettiğini ifade etmiş ancak öncelikli olarak görmemiştir. Öğretmenin sosyal ve duygusal ihtiyaçları ön planda tuttuğu gözlenmektedir. Okul bahçesinde yapılan gözlemlerde öğretmenin MK’yı top oyununa dahil etmek amacıyla çabaladığı ve akranlarıyla sosyalleşmesi amacıyla çocukların oyununa katılarak sosyal ilişkileri örtük bir şekilde manipüle ettiği gözlenmiştir. Bu bulgular MK’nın öğretmenin çocuğun ihtiyaçlarının farkında olduğunu ve bu ihtiyaçları sıraya koyarak müdahale planı oluşturduğunu göstermektedir. “öğretmenin doğru gözlemi” kodu “Psikolojik güven ortamı/öğretmen kabulü” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Gözlem notu - “Öğretmeni MK’nın farklı soruları ve çok ilginç cevapları olduğunu ifade etmiştir. Ancak sesinin kısık çıktığını bazen cümlelerin sonunu duyamadığını ifade etti. Akademik becerilere yönelik motivasyonunun düşük olduğunu ayrıca bahçede top oynayamadığını da belirtti.” – öğretmenin doğru gözlemi

Aile ortamında baba ve çocuk arasındaki etkileşimin yetersizliğini fark etmiş ve babasına MK ile vakit geçirmesi önerisinde bulunmuştur. Öğretmenin bu girişimi araştırmacının belirlediği gelişimsel önceliklerle örtüşmektedir. “baba-oğul etkileşimi önerisi” kodu “Psikolojik güven ortamı/öğretmen kabulü” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “çok bilgisayar oynadığını biraz daha fazla zaman geçirmem gerektiğini söyledi öğretmen” – baba-oğul etkileşimi önerisi

Okul ortamı gözlem notu - “okul yönetimi, PDR birimi ve öğretmen çocukları önemsiyor ve işbirliğine açık” – okul desteği

Okul ortamı gözlem notu - “öğretmen teneffüslerde de çocuklarla beraber vakit geçiriyor. Gözlem yapıyor ve akranlar arasında sosyal kabulü sağlamak için küçük yönlendirmeler yapıyor.” – sosyal destek

Araştırmacı okul gözleminde öğretmenin çocukların duygularına ve gelişimsel ihtiyaçlarına öncelik veren ve sıcak bir iletişim kurabilen bir öğretmen olduğunu gözlemlemiştir. Sınıfta çocukların rahatça söz aldığı ve çekinmeden kendini ifade edebildiği bir ortam olduğu görülmüştür. Çocuklar fikirlerine saygı duyulduğunun farkındadır. Öğretmenin sınıf yönetimi stratejisi kabul edici bir atmosfer oluşturmaktır. “kendini ifade etmekten çekinmeme” “üretkenlik” “sınıfta mobilite” ve “objektif geri bildirim” kodları “Psikolojik güven ortamı/öğretmen kabulü” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “çok bilgisayar oynadığını biraz daha fazla zaman geçirmem gerektiğini söyledi öğretmen” – baba-oğul etkileşimi önerisi

Okul ortamı gözlem notu - “sınıfta çocuklar rahatlar. Çekinmeden söz alıyorlar.” – kendini ifade etmekten çekinmeme

Okul ortamı gözlem notu - “sınıf duvarları çocukların üretimleri ile dolu. Üretimler tek tip değil, yaratıcı etkinlikler mevcut.” - üretkenlik

Okul ortamı gözlem notu - “serbest hareket ediyorlar ama sınıfta gürültü yok. Öğrenciler derse ilgiyle katılıyorlar.” – sınıfta mobilite

Okul ortamı gözlem notu - “öğretmen aldığı cevapları değerli bulduğunu hissettiriyor. Öğrencinin söylediğini yorum katmadan özetliyor.” – objektif geri bildirim

Tanılama ve Destek Süreçlerinin Değerlendirilmesi

Belirleme ve Tanılama Ana Kategorisi



Şekil 4.24. MK'nın belirleme ve tanılama ana kategorisine ait kodlar.

MK'nın gelişimindeki farklılık ebeveynleri ve çevresindeki uzmanlar tarafından fark edilmiştir. Bazı gelişimsel becerileri kazanmamış olması öğretmenlerin ve ebeveynlerinin dikkatini çekmiştir. Bu farkındalığı ifade eden sözcükler in-vivo kod olarak araştırmacı tarafından şu şekilde listelenmiştir; “yapamıyor” “başarılı değil” “garip” “anormal” “tuhaf” “özürlü” “duygusuz”. Burada kodlanan kelimeler duygusal gelişim, motor gelişim ve sosyal gelişim becerilerinin yanısıra akademik becerileri de içeren aşağıdaki yorumlardan elde edilmiştir. Uzmanlar ve ebeveynler MK'nın farklı geliştiğini görebilmiş ancak tanısal olarak bir gruba dahil edememiş ve yönlendirme/müdahale için çaresizlik hissetmişlerdir. Hissettikleri bu çaresizlik için çıkarılan in-vivo kodlar şu şekildedir: “çözemediğim” “bir yere koyamadım” “çaresiz bir farkındalık”. Fark etme ile ilgili ifadelerin iki kere farklı çocuklarda tanılama için ipucu teşkil edebilecek yorumlar olduğu düşünülmektedir. Fark etme ile ilgili tüm ifadelerin devamında bir yönlendirme ya da bir yardım arayışı içerdiği dikkat çekmektedir. “yapamıyor (in-vivo) / destek arayışı” “başarılı değil (in-vivo)” “garip (in-vivo) / çaresi olmayan farkındalık (in-vivo)” “çözemediğim bir şey (in-vivo)” “garip (in-vivo) / değişik (in-vivo)” “anormal (in-vivo)” garip (in-vivo) / bir yere koyamadım (in-vivo)” “duygusuz (in-vivo) / duygusal tepki eksikliği” “özürlü (in-vivo)” “tuhaf (in-vivo)” “tıkanıyorum (in-vivo) / destek arayışı” “destek arayışı” kodları “fark etme” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “çocuk yapamıyor ben sinirleniyorum. Öğretmenle konuşur rahatlarım diye düşündüm. Şunu yap bunu yap der rahatlarım.” – yapamıyor (in-vivo) / destek arayışı

Anne görüşmesi - “bu çocuk hiçbir şeyde başarılı değil nasıl olumsuz konuşmayacaksınız ki. Giyside başarılı değil, zamanı kullanmada başarılı değil, ders, konuşma, davranış başarılı değil” - başarılı değil (in-vivo)

Anne görüşmesi - “tekvando hocası bu çocuk garip farkında mısınız? Dedi farkındayız ama çaresi olmayan bir farkındalık dedim. Bu çocuğun zekasına baktırdınız mı beni takip edemiyor ve taklit edemiyor. Dedi.” – garip (in-vivo) / çaresi olmayan farkındalık (in-vivo)

Baba görüşmesi - “karate hocası, tuncelideki sınıf öğretmeni de söylemişti. MK de çözemediğim bir şey var dedi” - çözemediğim bir şey (in-vivo)

Baba görüşmesi - “mutlu olunca garip hareketleri oluyor. Bakışları... şımarması bir değişik MK’nın” – garip (in-vivo) / değişik (in-vivo)

Baba görüşmesi - “anormal bir şekilde garip hareketler sergiliyor” – anormal (in-vivo)

Anne görüşmesi - “devlet anaokuluna geçtik. Yazıldığı hafta öğretmen bizi aradı. Bu çocukta bir tuhaflık var. Hiperaktif değil zeka geriliği de yok ama bir garip. Ben bu çocuğu bir yere koyamadım. Dedi öğretmen” – garip (in-vivo) / bir yere koyamadım (in-vivo)

Anne görüşmesi - “3.5- 4 aylıkken ben iş hayatındayken halasına bırakıyordum. Bez bebek gibiydi. ‘Beni bırakma’ ya da sıkı sıkı tutma yoktu. Duyguları yok gibiydi. Duygusuz don bir çocuktu.” – duygusuz (in-vivo) / duygusal tepki eksikliği

Anne görüşmesi - “özürlü diyorum artık. O kadar mı idrak edemiyorsun” – özürlü (in-vivo)

Anne görüşmesi - “sarılmalar tuhaf, konuşmalar tuhaf” – tuhaf (in-vivo)

Anne görüşmesi - “rehber öğretmen çocuk psikoloğu bir arkadaşım var dedi. Allah razı olsun kendisi aradı. Böyle böyle bir velim var size gelsin ben tıkanıyorum dedi.” – tıkanıyorum (in-vivo) /destek arayışı

Anne görüşmesi - “davranış sıkıntıları devam etti. Ben de çıkmaza girince ilköğretimin rehberlik hocasına gittim.” – destek arayışı

Ebeveynler nörolojik muayenede bir takım sıkıntılar görüldüğünü ancak her hangi bir tanı almadan gelecekte düzeleceği yönünde bilgilendirildiklerini ifade etmişlerdir. “beyin dalgalarında farklılık” kodu “uzman görüşleri alt kategorisine” dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “iki kere beyin grafisi çekildi. MR mı diyosunuz ne diyosunuz. Temiz çıktı. Dalgalanma var ama önemli değil dedi.” – beyin dalgalarında farklılık

Baba görüşmesi - “uyutulması gerektiğini söylediler bir ilaç verdiler. Uyutup kafasına vücuduna makine bağladılar beyin dalgalanmalarında bir takım sıkıntılar var ama büyüdüğünde düzelecek dediler.” – beyin dalgalarında farklılık

MK’nın tanılanma süreci için annenin kullandığı aşağıdaki ifadeler incelendiğinde, uzmanların üstün zeka ve özgül öğrenme güçlüğü tanımlarını koyduğu

görülmektedir. Uzmanlar müdahale için başlanması gereken nokta olan gelişimsel önceliği de belirleyebilmiştir. Ancak düzenli ve sistematik bir takip ve müdahale programı hiçbir uzman tarafından yürütülmemiştir. “Disleksi tanısı” “epilepsi şüphesi” “üstün zeka tanısı / duygusal duyarlılık” “özel eğitim desteği / 2e şüphesi” kodları “uzman görüşleri” alt kategorisine dahil edilmiştir.

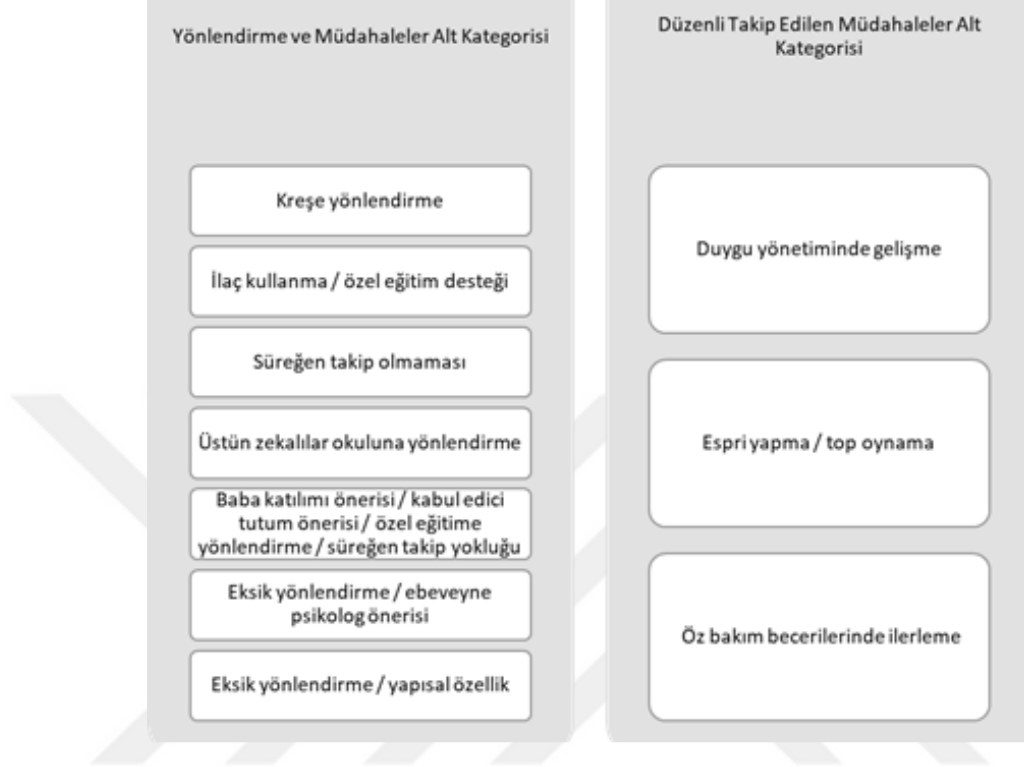
Anne görüşmesi - “üç alanda incelemeye başladı. Normal poliklinik bizlik bir şey yok dediler. Nörolog ve psikiyatri izledi. Psikiyatri doktoru özgül öğrenme güçlüğü var bunda dedi. “– disleksi tanısı

Anne görüşmesi - “Bunda ÖÖG ile birlikte başka şeyler var bir alfa testine sokmak istiyorum dedi. Nörolog; “bir dalgalanma var. Bir daha görmek istiyorum.” Dedi. “Epilepsi de diyemiyorum ama benziyor” da dedi. “– epilepsi şüphesi

Anne görüşmesi - “Daha detaylı inceleme istedi. Bu arada psikiyatri IQ su normalin üstünde dedi. Zeka geriliği gibi bocalıyor bu çocuk duygu sıkıntısı yaşıyor dedi. Olumsuz konuşmayacaksınız dedi”– üstün zeka tanısı / duygusal duyarlılık

Anne görüşmesi - “özel eğitime gittik. ÖÖG var ama başka bir şey var bunda dediler. Hacettepede üstün yetenek birimi var dedi. Buradan sonra başka yere gitmem artık dedim. Her resmi kurumda bizim adımız var. Son çare olarak geldik. Sizinle karşılaştık.”– özel eğitim desteği / 2e şüphesi

Destek ve Takip Ana Kategorisi



Şekil 4.25. MK’nın destek ve takip ana kategorisine ait kodlar.

Ebeveynlerin uzmanlara başvuruları ve uzman değerlendirmelerinden sonra yapılan yönlendirme ve öneriler aile tarafından uygulanmıştır. Ancak aile tekrar tıkanıldığı noktada aynı uzmandan yardım ve destek almamış farklı uzmanlara başvurmuştur. Sonuç olarak sistematik bir takip olmadığı için destek çalışmaları yarıda kesilmiş ve aile çaresiz hissetmiştir. Kreşe başlamak, tutum değişikliği, özel eğitim desteği ve dikkat dağınıklığı için ilaç kullanmak ailenin denediği ve çözüm olmadığına inandığı önerilerdir. Aile bu önerilerle yol alamadığına inandığı için farklı uzmanlara başvurmuştur. “kreşe yönlendirme” “ilaç kullanma / özel eğitim desteği” “süreğen takip olmaması” “üstün zekalıları okuluna yönlendirme” baba katılımı önerisi / kabul edici tutum önerisi / özel eğitime yönlendirme / süreğen takip yokluğu” kodları “yönlendirme ve Müdahaleler” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “ondan sonra açılış diye kreşe yazdırdık.” – kreşe yönlendirme

Anne görüşmesi - “iki senelik özel eğitim yazdı. Dikkat için ilaç kullandık ama gergin oldu. Öğretmen fark etti gerginliği. İlacı kestim.”– ilaç kullanma / özel eğitim desteği

Anne görüşmesi - “benimle ayrı görüştü. Babayı çağırdı.MK geldi. Ben biraz yumuşuyom düzeliyoz ama sonra tekrar günümüz geliyor. Gidiyoruz. Çare olmadı.”– süreğen takip olmaması

Baba görüşmesi - “ileri zekalı çocukların okuduğu okullara yönlendirdi doktor. Yanlış teşhis olduğunu düşünüyorum” – üstün zekalı okulu yönlendirme

Anne görüşmesi - “Psikiyatrist eleştirmeyin. Babasıyla güzel vakit geçirsin dedi. Özel eğitim ders takviyesi yapıyor. Biz onları geçtik. Sarılmıyor çocuk. İstedğimiz dersler olmadığı için memnun kalmadık.” – baba katılımı önerisi / kabul edici tutum önerisi / özel eğitime yönlendirme / süreğen takip yokluğu

Ebeveynler çevreden gelen yorumlar ve kendi gözlemleri doğrultusunda bir sorunun varlığını kabul etmiş ve arayış içine girmişlerdir. Bu süreçte uzmanların verileri yorumlamakta ve aileyi yönlendirmede bazı eksiklikleri olduğu görülmüştür. Bu eksikliklerin, iki kere farklı çocukların yaygın olarak bilinen bir grup olmamasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. “eksik yönlendirme / ebeveyne psikolog önerisi” “eksik yönlendirme / yapısal özellik” kodları “yönlendirme ve Müdahaleler” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “iki üç yaşlarındayken hastaneye getirdim bu sıkıntıları var diye. Ağlamaması, ortalığı karıştırmaması gibi bana siz gidin bir psikoloğa herkes böyle bir çocuk ister dedi.”–eksik yönlendirme / ebeveyne psikolog önerisi

Anne görüşmesi - “görümce çocuğunu götürdü aşırı hareketli diye ‘çok memnun kaldım. Ç2de değişik sen de götür istersen’ dedi. Götürdüm. ‘Bu çocuk iyi endişelenecek bir durumunuz yok. Bunlar yapısal özellikler’ dedi.”– eksik yönlendirme / yapısal özellik

Uygulayıcı eylem araştırmasına başlamadan önce bireysel müdahale programı ve baba katılımı için destek programı uygulamış ve MK’yı ergoterapi bölümünde duyu bütünleme çalışmalarına yönlendirmiştir. Ebeveynler bu uygulamalardan sonra

MK'nın sosyal-duygusal ve öz bakım becerilerinde olumlu değişiklikler gözlemlediklerini vurgulamışlardır. “duygu yönetiminde gelişme” “espri yapma / top oynama” “öz bakım becerilerinde ilerleme” kodları “düzenli takip edilen müdahaleler” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “biri sana zarar vereceği zaman bu ben bile olsam tepki göster ya da kaç diyorum. Düşünsenize çocuğa bağıryorum. Tokat atsanız bile ağlamıyor bile. Şimdi şimdi biraz karşılık vermeye başladı.”– duygu yönetiminde gelişme

Anne görüşmesi - “ergoterapiden sonra biraz espri yapmaya başladı dedi öğretmen biraz top oynamaya başladı.”– espri yapma / top oynama

Baba görüşmesi - “ama lavabo konusunda son zamanlarda biraz yol aldık. (ergoterapiden sonra mı?) Evet, ergoterapiden sonra”– öz bakım becerilerinde ilerleme

Güçlü ve Desteklenmesi Gereken Alanlar ile Gelişimsel Önceliklerin Belirlenmesi

Tablo 4.2’de MK’nın gelişim profili gelişim alanlarına göre sunulmuştur. Gelişim alanlarında belirtilen özelliklerden yola çıkılarak belirlenmiş güçlü özellikler ve destek ihtiyacı şekil 4.26’da listelenmiştir. Güçlü alanlar oluşturulan programda bir başlangıç noktası oluşturmuştur. Destek ihtiyacı altında listelenen becerilerden öncelikli olarak desteklenmesi gerekenler ve becerilerin desteklenmesi sonucunda beklenen çıktılar eşleştirilerek sunulmuştur. Beklenen çıktılar ise araştırma başlangıcında Erik Erikson’un psikososyal gelişim Kuramı’na göre belirlenmiş olan sosyal kabul ve başarılı hissetme nihai hedefleri ile örtüştürülmüştür. Araştırmanın bu aşamasında araştırmacı faz 1 de yürütülmüş olan tümevarımsal yapıyı teorik temelden başlayan tümdengelimsel hedefler ile örtüştürmüştür.

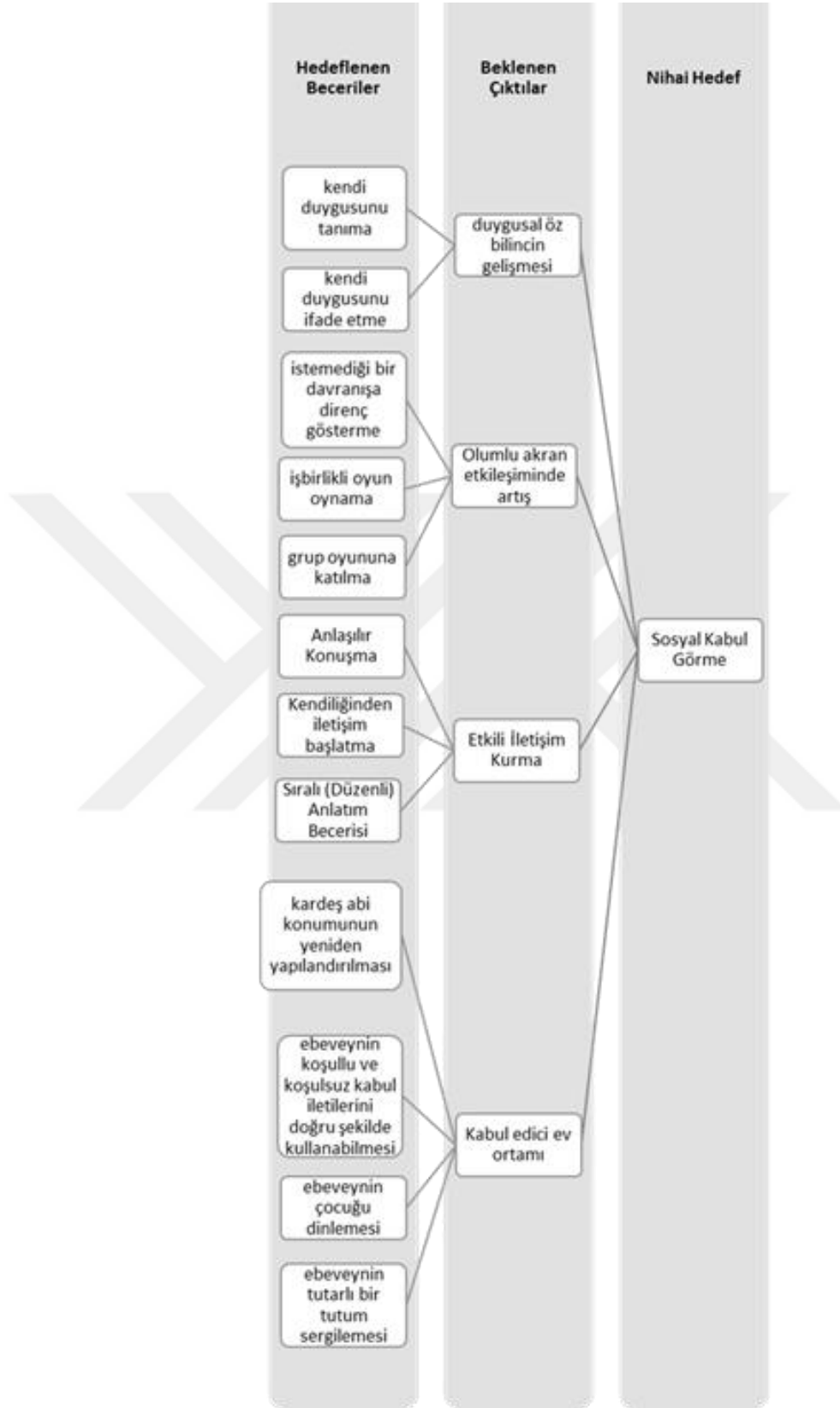
Tablo 4.2. MK'nın gelişim profili.

Sosyal ve duygusal gelişimi	Akranları ile sınırlı bir etkileşimi olduğu gözlenmiştir. MK girdiği sosyal ortamlarda ilişki başlatamamaktadır. Akran zorbalığına maruz kalmakta ve bu konuda destek alamamaktadır. Dil gelişimi ve motor gelişim gibi diğer gelişim alanlarında gelişmekte olan becerileri de akranları ile ilişki kurmasını ve sürdürmesini güçleştirmektedir. MK'nın sosyal duygusal gelişim için en önemli avantajı sosyal ortama dahil olma ve duygusal olarak kabul edilme isteği gösteriyor olmasıdır. Duygusal gelişimi incelendiğinde duygularını ifade etmediği gözlenmektedir. MK'nın duygusal yaşantısı yoğun olduğu zaman kontrol edebileceği yollarla dışa vurmadığı diğer bir deyişle ifade etmediği belirtilmiştir. Duyguların dışa vurumu uykuda bağırma ya da saç kıran gibi stres kaynaklı hastalıklarla gerçekleşmektedir. Bu veriler ışığında MK'nın öncelikle duyguları tanıma ve ifade etme becerilerinin gelişmesi ve daha sonra duygu yönetimi becerisinin kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.
Davranışları ve motor becerileri	Motor koordinasyonunun zayıf olduğu, motor becerileri taklit etmekte güçlük çektiği ve öz düzenleme becerilerinde de zayıf olduğu gözlenmiştir. Kaba motor becerileri ve öz düzenleme becerileri için destek almaya ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Motor becerileri için destek almak üzere başlanan duyu bütünleme çalışmasının devam etmesinin uygun olduğu düşünülmüştür. Yapılacak olan çalışmanın temel hedefleri arasında motor becerilere öncelik verilmemiş ve öz düzenleme becerileri hedefler arasına alınmıştır. MK'nın davranış problemi olarak zaman zaman yönergelere direnç gösterdiği aktarılmıştır. Ancak davranış problemlerine yönelik ifadeler incelendiğinde MK'nın yapamayacağını düşündüğü zaman direnç gösterdiği düşünülmektedir.
Bilişsel ve dil gelişimi	MK'nın görsel uzamsal becerilerinin ve yaratıcı problem çözme becerisinin gelişmiş olduğu görülmektedir. MK muhakeme yürütebilmekte ve yaratıcı bir çözüm üretebilmektedir. MK kendiliğinden iletişim başlatmamaktadır. Başlatılan iletişimi sürdürme sırasında ise cümlelerini yarım bırakmakta ve anlaşılır şekilde konuşmamaktadır. MK göz teması kurmadan iletişim kurmakta ve sıralı anlatım yapamamaktadır. MK'nın yaşadığı iletişim problemlerinden iletişim başlatma, cümleyi tamamlama ve anlaşılır konuşma becerilerinin sosyal kabulün gelişmesi ile kazanılacağı düşünülmektedir. MK için kendiliğinden iletişim başlatma, sıralı ve anlaşılır şekilde anlatım yapma becerileri öncelikli hedefler olarak belirlenmiştir.
Akademik ve öğrenme özellikleri	Tipik ÖÖG özellikleri göstererek hece ve kelime atlamaları olmaktadır. Okuması anlaşılır değildir ancak kendisi okuduğu metni anlayabilmektedir. Yabancı dil öğrenmede güçlük çektiği de belirtilmiştir. Ancak matematik, mantık muhakeme becerilerini gerektiren içeriklerde başarılı olduğu görülmektedir. Akademik başarısının tutarsızlıklar içerdiği aktarılmıştır. Bazen çok başarılı bazen başarısız olduğu ebeveynleri tarafından gözlenmiştir. MK'nın isteksizliği en çok vurgulanan özelliği olarak öne çıkmaktadır.
Aile ortamı ve ebeveyn tutumları	Annesinin MK için bir şeyler yapma çabası olumlu bir özelliktir. MK ev ortamında çok fazla eleştirilmekte ve küçük kardeşi ile kıyaslanmaktadır. Eleştiriler ve kıyaslamada yetersiz olduğu mesajını alıyor olması MK'nın reddedici bir ev ortamında bulunduğunu göstermektedir. Aile içinde gösterilen tutumların tutarsız olduğu gözlenmiştir. Ebeveynlerin MK'ya kabul edildiğini hissettirmesi öncelikli bir ihtiyaç olarak görülmüştür. İletişim becerileri desteklenerek MK'nın ev ortamını kabul edici bir ortam haline getirmek amaçlanmaktadır.
Okul ortamı ve eğitsel özellikleri	Öğretmenin rehberlik birimi ile ortak çalışmaları ve MK'ya sınıf ortamında psikolojik güven sağlıyor olması olumlu özellikler olarak gözlenmiştir. Okul ile yaşanan en büyük problem okul- aile işbirliğinin her iki taraf açısından sağlanmamış olmasıdır. Eğitim ortamı MK için kendini ifade etmesine fırsat verilen ve etiketlenmediği bir çevre sunmaktadır.

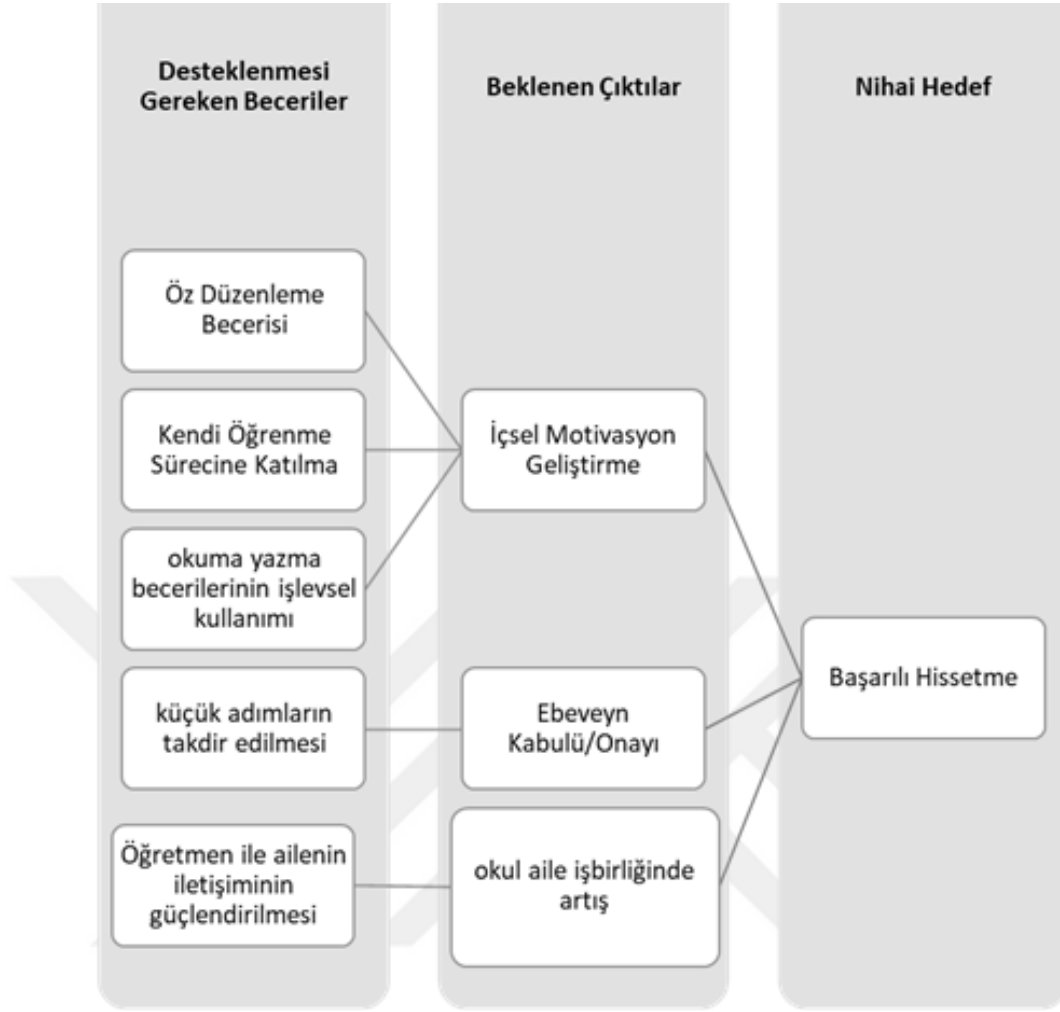
Güçlü Özellikler Destek İhtiyacı

Güçlü Özellikler	Destek İhtiyacı
☐ Bilişsel beceriler	☐ Duygu yönetimi
☐ Matematik becerileri	☐ Duygusal kabul arayışı
☐ Okulda psikolojik güven ortamı	☐ Sosyal ilişki başlatma
☐ Öğretmen Kabulü	☐ Sosyal ilişkiyi sürdürme
	☐ Öz düzenleme becerileri
	☐ Oyun becerileri
	☐ Kaba motor beceriler
	☐ Duyu bütünlüğü
	☐ Davranış problemi
	☐ Dil ve iletişim becerileri
	☐ Okur yazarlık becerileri
	☐ Motivasyon
	☐ Reddedici ev ortamı
	☐ Yetersiz etkileşim
	☐ Tutarsız tutum
	☐ İletişim engeli
	☐ Okul-aile işbirliği eksikliği

Şekil 4.26. MK'nın güçlü özellikleri ve destek ihtiyacı.



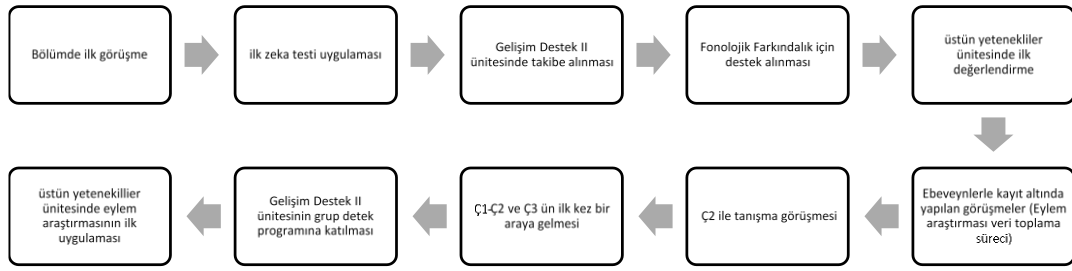
Şekil 4.27. MK'nın gelişimsel önceliklerinin belirlenmesi -1



Şekil 4.28. MK'nın gelişimsel önceliklerinin belirlenmesi – 2

4.1.3. D. Y. (Çocuk 3)

DY ile yapılan çalışmaların ve görüşmelerin zaman çizelgesi aşağıda sunulmuş ve bu zaman çizelgesi süresince toplanmış olan veriler kodlanarak yorumlanmıştır.



Şekil 4.29. DY'nin gelişimsel değerlendirme ve takip süreci.

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümüne başvuran DY gelişimsel değerlendirme sonucunda üstün yetenek şüphesi ile zeka testine yönlendirilmiştir. Zeka testi özel bir kurumda uygulanmıştır. Üstün zeka düzeyinde olduğu belirtilen rapora göre DY özgül öğrenme güçlüğü şüphesi ile detaylı değerlendirilmeye yönlendirilmiştir. DY Çocuk Gelişimi Bölümünde gelişim destek ünitesinde özgül öğrenme güçlüğü açısından takibe alınmıştır. Gelişimsel değerlendirmesi sonucunda gelişimsel ihtiyaçları belirlenmiş ve fonolojik farkındalık konusunda destek almak üzere tarihinde Hacettepe Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu İşitme Ve Konuşma Eğitim Ünitesine yönlendirilmiştir.

Fonolojik farkındalığın geliştirilmesi amacıyla Hacettepe Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu İşitme Ve Konuşma Eğitim Ünitesinden terapi programı verilmiştir.

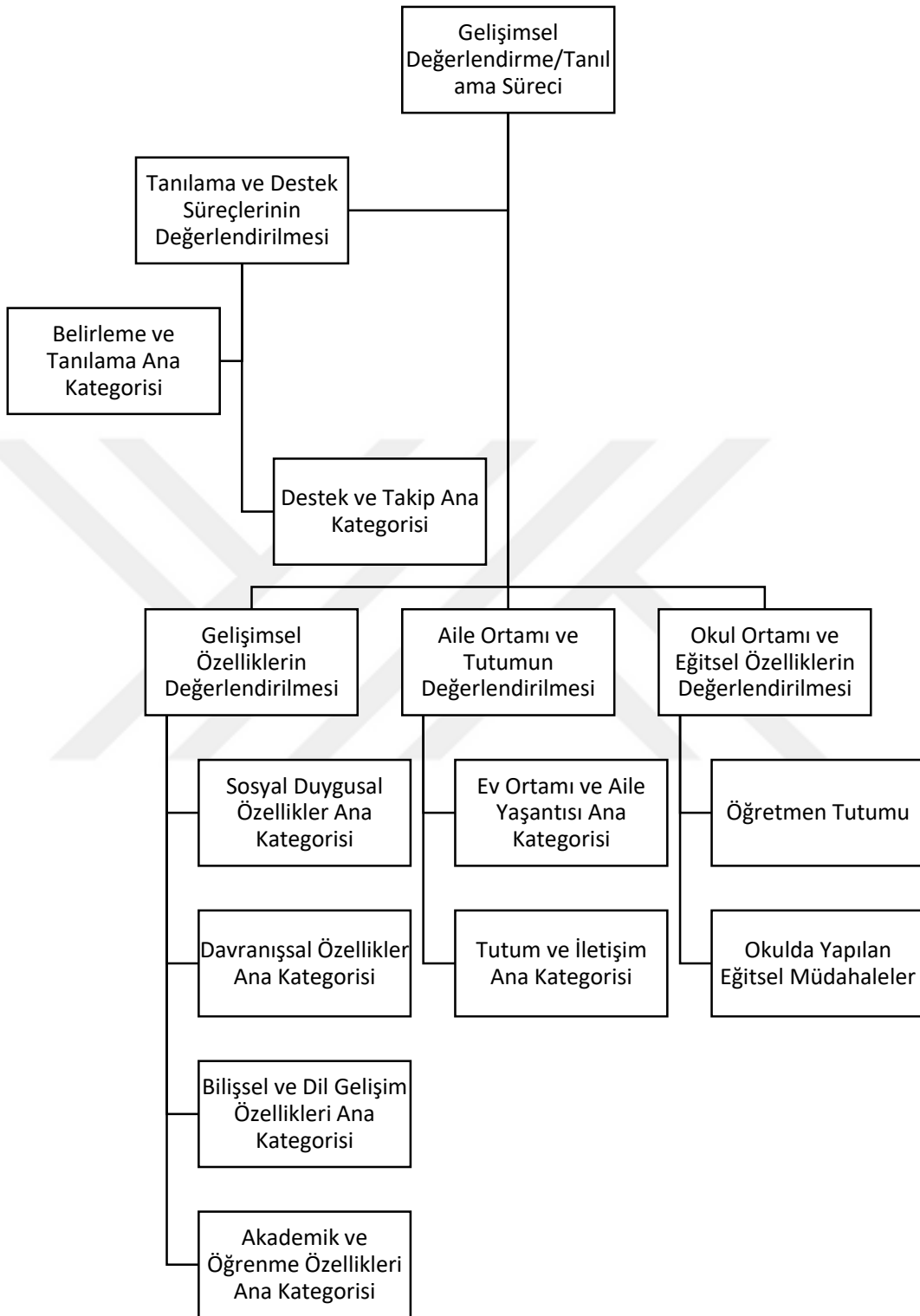
Hacettepe Üniversitesi'nde Çocuk Gelişimi Bölümü Üstün Yetenekliler Ünitesi'nde ilk görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Anne ile yapılan ilk görüşme etik nedenlerle kayıt altına alınmamış sadece uygulayıcı tarafından notlar alınmıştır. Aynı zamanda çocuk ile ilk geldiği tarihten itibaren yapılan görüşmelerin sürecine ait gözlem notları mevcuttur. Sözü edilen araştırmacı notları veri analizine dahil edilmiştir.

DY nin ebeveynleri ile kayıtlı görüşmeler yapılmıştır. Ev ziyareti yapılarak ev ortamında gözlem yapılmıştır. Uygulayıcı gelişimsel değerlendirme sonucunda gelişimsel önceliği belirlemiş ve bu doğrultuda her hangi bir ön çalışma yapılmadan

doğrudan grup çalışmasına katılması uygun görülmüştür. Böylece DY nin planlanan eylem araştırmasına katılması ve grup içerisinde gelişimsel destek verilmesi uygun görülmüştür.

DY için toplanan verilerin sunumu da diğer çocuklarda olduğu gibi şekil 33’de özetlenmiştir. Teknik eylem araştırması kapsamında toplanan verilerin analizinde ana kategoriler alan yazın bilgisine dayanarak oluşturulmuştur. Toplanan ham veri kodlanmıştır. Kodların gruplanması ile alt kategoriler oluşturulmuş ve ana kategorilerin altına yerleştirilmiştir.





Şekil 4.30. DY'nin gelişimsel değerlendirme aşamasına ait ana kategoriler.

Gelişimsel Özelliklerin Değerlendirilmesi

Gelişim bir bütündür ilkesinden yola çıkılarak değerlendirdiğimizde gözlem ve görüşmelerden elde edilen kodların birden fazla gelişim alanı ile ilişkili olabildiği görülmektedir. Buna rağmen analizin daha detaylı ve sağlıklı yapılabilmesi amacıyla kodlar gelişim alanlarına ayrılarak incelenmiştir.

Sosyal Duygusal Özellikler Ana Kategorisi



Şekil 4.31. DY'nin sosyal duygusal özellikler ana kategorisine ait kodlar.

DY'nin gelişimsel değerlendirmesi ve ailesi ile yapılan görüşmeler sonucunda duygusal aşırı duyarlılığı bulunduğu sonucuna varılmıştır. Görüşmelerden elde edilen “alınan” ve “ağlamaklı” in-vivo kodlar ile “anneye bağımlılık” kodu “duygusal aşırı duyarlılık” alt kategorisine dahil edilmiş ve sosyal duygusal özellikler ana kategorisi altında yer verilmiştir.

Baba görüşmesi - “çok alingan, havadan nem kapıyor derler ya işte bu da havadan nem kapıyor. Yok şu bana böyle dedi falan” – alingan-in-vivo

Baba görüşmesi - “bir şey olduğu zaman hemen ağlamaklı” – ağlamaklı-in-vivo

Anne görüşmesi - “doğduğundan itibaren hep anneciydi. Biz onunla iki sene bitişik hayat yaşadık.” – anneye bağımlılık

Duyguları yoğun yaşamakta olan DY nin duygularını fark edebildiği ve ifade edebildiği gözlenmiştir. DY duygu içeren sözel ifadeler kullanmakta, bedensel olarak duygularını göstermektedir. Ayrıca resim çizerek de duygularını gösterebilmektedir. “sözel duygu ifadesi” “bedensel duygu ifadesi” ve “resim çizerek duygu ifadesi” kodları “sosyal duygusal özellikler” ana kategorisi altında yer alan “duyguları ifade edebilme” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Gözlem notu - “bu beni çok üzüyor. Çok sevindim. Gibi sözel duygu ifadelerini kullanmaktadır. Duyguları yoğun olduğu anlarda sözel ifadeye bedensel tepkiler (ağlama, eşya fırlatma, sıkarak sarılma gibi) eşlik etmektedir.” - Sözel duygu ifadesi

Baba görüşmesi - “kızgınlığını ifade ederken küser gider. Bedensel ifade var kızgınlıkta” – bedensel duygu ifadesi

Anne görüşmesi - “çok büyük krizdi. Hane içinde herkes mutsuz ben huzursuzluk sevmiyorum. Hiç yapmamam gereken bir şey yapıp ombudsman oldum. Konuştuk. Resimle duygularını ifade eder bunlar ablası da öyleydi.” – resim çizerek duygu ifadesi

Aşağıda yer alan ifadelerde DY’nin duyguları yoğunlaştığı zaman kontrol edemediği tepkiler verdiği görülmektedir. Bu tepkiler “tikler (in-vivo)” “tuvalet kontrol problemi” “sınırlı öfke kontrolü” şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca yoğun olan duygusunu genelleyerek tüm ruh halini değiştirdiği yönündeki ifadeleri “duyguları genelleme” şeklinde kodlanmıştır. Tüm bu kodlar “duygu yönetiminde destek ihtiyacı” alt kategorisine dahil edilerek “sosyal duygusal özellikler ana kategorisi altında yerini almıştır.

Anne görüşmesi - “DY’de tikler vardı. Benim yüzümden oluşmuştu bu tikler. Bunu söylerken suçluluk duygusuyla söylemiyorum. İlişkimiz o

Anne görüşmesi - “kendini kurban görme var. Dikkat eksikliğinde bu tür algı bozuklukları olabilir demişti psikiyatrist. Kendine çok inanmakla ilgili bir şey”– kendini mağdur görme

Anne görüşmesi - “eşim biraz bağırarak konuşur. Güzel bir şey anlatırken bile dışardan duyan beni döveceğini sanır diyorum. DY bunu yanlış anlıyor. Kendisine kaba davranış olarak algılıyor.”– sosyal ipuçlarını kaçırma

Davranışsal Özellikler Ana Kategorisi



Şekil 4.32. DY’nin davranışsal özellikler ana kategorisine ait kodlar.

DY nin aşırı hareketli olduğu ve her yeri kurcaladığı ifade edilmiştir. “aşırı hareketlilik” ve “her yeri kurcalama”(in-vivo) kodları “psikomotor aşırı duyarlılık” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “annesiyile görüşme sırasında çok hareketli olmuş, kafasıyla çalmış, ayağıyla çalmış sıkılmış. Öğretmen de ben konservatuara sokarım ama okur mu okumaz mı onu bilmiyorum. Demiş” – aşırı hareketlilik

Anne görüşmesi - “3,5 yaşında artık kreşe attım. Çünkü çok zorluyordu beni. Çok yaramazdı. Düz duvara tırmanan bir çocuk değildi. Ama her yeri kurcalardı.”– her yeri kurcalama-in-vivo

DY'nin akranları ile sosyal etkileşimde bulunduğu ortamlarda sosyal olarak kabul edilmeyen bazı davranışlar gösterdiği gözlenmiş ve ifade edilmiştir. Sosyal ilişkiyi sürdürme alt kategorisinde ele alınmış olan “sosyal ipuçlarını kaçırma” ve “kendini mağdur görme” sonucunda ortaya çıkan “misilleme” “defter yeme” “karşı gelme” “kendine zarar verme” “söz dinlememe-in-vivo” kodları davranış problemi alt kategorisine dahil edilmiştir.

Gözlem notu - “Bireysel değerlendirme sonucunda DY nin uyumlu ve kuralları takip eden, dürtüsel davranışlar göstermeyen bir davranışsal yapısı olduğu gözlenmiştir. Ancak akranları ile sosyal ortamda gözlemlendiğinde bire bir görüşmedeki bu gözlem ile çelişkili davranışlar sergilemektedir. Karşısındaki akranın niyetini çoğunlukla yanlış yorumlamakta ve karşıdan nasıl bir duygu yansıması görüyorsa benzer bir davranışla tepki vermektedir. Sevgi dolu yaklaşan birisine fazla sıkarak, kendisine sataşan birisine de saldırgan davranışlarla tepki vermektedir.”– misilleme

Anne görüşmesi - “asla akran zorbası değildir ama gözü dönüyor. Vuramaz ama ezer tuhaf hareketler yapar karşıdaki vurursa girer. Henüz hiç olmadı ama o potansiyelin olduğunu düşünüyorum.”– misilleme

Anne görüşmesi - “defterlerini yemeye başladı. Ucundan koparıp koparıp. Kan testi yaptırdık demir eksikliği olmasını umarak ama çıkmadı. Demiri iyiymiş.”– defter yeme

Anne görüşmesi - “son zamanlarda aşırı itiraz düşmanca bakışlar var ön ergenlik gibi” – karşı gelme

Anne görüşmesi - “eskiden eve çıkardım diye kendisini duvarlara vurduğunu bilirim.”– kendine zarar verme

Anne görüşmesi - “başkalarının yanında şımarık çocuk moduna kolay girer. Kaçar gider söz dinlemez”– şımarma / söz dinlememe

Bilişsel ve Dil Gelişimi Özellikleri Ana Kategorisi



Şekil 4.33. DY'nin bilişsel ve dil gelişimi özellikleri ana kategorisine ait kodlar.

DY'nin “bilişsel aşırı duyarlılık” alt kategorisine dahil edilen özellikleri “bitmeyen merak(in-vivo)” “yoğun merak” “öğrenme merakı” kodları ile analiz edilmiştir.

Gözlem notu - “DY'nin bilişsel aşırı duyarlılığı bulunmaktadır. Özellikle doğaya yönelik bitmeyen bir merakı vardır ve araştırmaktan hoşlanır. Ancak okumaktan ziyade video izleyerek bu meraklarını gidermek için çabalamaktadır.”– bitmeyen merak (in-vivo)

Anne görüşmesi - “sürekli bir yerleri kurcalardı”– yoğun merak

Anne görüşmesi - “uzman TV'den izleye izleye satranç oynamayı öğrendi. Abim lisanslı oyuncudur. Bu çocuk çok iyi dedi” – öğrenme merakı

Ebeveynlerin aşağıdaki ifadeleri araştırmacının gözlemleriyle örtüşmektedir. “resim yeteneği” ve “yaratıcılık” olarak kodları bilişsel beceriler alt kategorisine dahil edilmiştir.

Gözlem notu - “DY’nin resimlerinin karakteristik çizgiler içeren özgün çizimlerden oluştuğu gözlenmiştir.” - resim yeteneği

Baba görüşmesi - “bazı şeyleri kanıtlamıştı. Resimden derecesi vardı. İlk dokuza girmişti.” - resim yeteneği

Anne görüşmesi - “ana sınıfı öğretmeni bizden habersiz resmini yarışmaya göndermiş. 1500 çocuk arasında 9. oldu.”- resim yeteneği

Anne görüşmesi - “jengaları jenga olarak kullanırsak mızıkçılık yapar” - yaratıcılık

Satranca yeteneği olduğu görüşmelerle desteklenmiştir. Bu bulgu özel yetenek tanısı ile örtüşmektedir. “satranç yeteneği” kodu “bilişsel beceriler alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “iki üç yıldır satranç şeyine gidiyor. Artık rutine bindi gerçi eskisi kadar keyif almıyor ama bir baktık derecelere girdi. İyi şeyler başardı.” (baba görüşmesi) – satranç yeteneği

Baba görüşmesi - “satranç öğretmeni DY çok iyi bir oyuncu dedi. Kendinden büyükleri yeniyor dedi. Hatta sınıfta ha ben denizi yendim diyorlar. Onu yenmek bir ölçek oldu dedi”- satranç yeteneği

DY nin annesinden alınan bilgi konuşmaya erken başladığı yönündedir. DY nin başından geçen olayları sıralı anlatmakta zorluk çektiği gözlenmiştir. Ancak ebeveynleri bu konuda her hangi bir sorun bildirmemiştir. “Sıralı anlatımın olmaması”, “düşük anlaşılabilirlik” ve “entonasyon bozukluğu” kodları “iletişim becerilerinde destek ihtiyacı” kategorisi altında ele alınmıştır.

Anne görüşmesi - “ilk 7 aylıktı. Belirgin bir şekilde anne dedi.”- erken konuşma

Gözlem notu - “başından geçen olay dizisini sıralı anlatamıyor.”- sıralı anlatım yapamama

Gözlem notu - “Özellikle yeni girdiği ortamlarda kısık sesle ve kelime aralarında net bir boşluk bırakmadan konuşmaktadır.”- düşük anlaşılabilirlik

Gözlem notu - “Doğru yerlerde nefes almadığı için konuşmasını tamamlamadan nefesi bitebilmektedir. Duyguların gerektirdiği şekilde tonlama yapamıyor.”- entonasyon bozukluğu

Akademik ve Öğrenme Özellikleri Ana Kategorisi



Şekil 4.34. DY’nin akademik ve öğrenme özellikleri ana kategorisine ait kodlar.

Okuma öncesi dil becerilerinde bir sorun bildirilmemekle birlikte DY nin okumayı öğrenmekte güçlük yaşadığı ve yazarken okunaksız iç içe geçmiş bir stilde yazdığı belirtilmiştir. DY okumayı özel bir öğretmenden birebir destek alarak öğrenebilmiştir. Yazma konusunda da birbiri üzerine binişik yazması ve satır takibi olmaması disgrafi şüphesi uyandırmıştır. “geç okuma” “karmaşık defter” “binişik yazı” “satır takibi olmaması” “yazılı anlatımda güçlük çekme” “disgrafi şüphesi” kodları “okur yazarlık becerilerinde destek ihtiyacı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “tabi okumada da geç kaldı”– geç okuma

Anne görüşmesi - “Defterleri çok kötüdür”– karmaşık defter

Gözlem notu - “DY’nin örnek defterleri incelendiğinde satırları takip edemediği, kelimeler ve harfler arasında mesafe bırakmadığı gözlenmiştir. Harfler birbirine binişik şekilde yazılmış.” - binişik yazı – satır takibi olmaması

Gözlem notu - “Yazılı ifade etme becerisi incelendiğinde belirgin bir sıra izleyen ve bütünlüğü olan metinler yazamadığı gözlenmiştir.”- yazılı anlatımda güçlük çekme

Gözlem notu - “DeFTERleri disgrafi ile uyumlu görünüyor.” - disgrafi şüphesi

DY’nin matematik dersinde cebirsel işlemlerde yetenekli olduğu görülmektedir. “dört işlemde hızlı olma” şeklinde kodlanan yeteneği “matematik becerisi” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Gözlem notu - “Matematik dersinde dört işlem yaparken yaşatlarından daha hızlı hesaplayabildiği gözlenmiştir. Problemleri doğru anladığı takdirde işlemleri hızla yapabilmektedir.”- dört işlemde hızlı olma

Baba görüşmesi - “matematiği iyiydi. Zihinden toplamasını yapardı. Çıkartmasını yapardı. Emsallerine nazaran daha iyiydi”- dört işlemde hızlı olma

DY ödev yapmaya itiraz etmektedir. Okumaktan ve yazmaktan kaçındığı gözlenmiştir. “ödev yapmada isteksizlik” “okuma yazmaya yönelik isteksizlik” kodları “motivasyon kaybı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “ödevin başına oturana kadar çok sıkıntı yaşıyoruz. Oturduktan sonra yapıyor”- ödev yapmada isteksizlik

Gözlem notu - “DY nin özellikle okuma ve yazmada motivasyonunun çok düşük olduğu gözlenmektedir. Okuma ve yazma etkinliklerine katılırken her zaman direnç göstermekte ve yönergelere direnmektedir. yazı yazmaktan ve okumaktan kaçındığı çizim yapmayı ve konuşmayı tercih ettiği gözlenmiştir.” - okuma yazmaya yönelik isteksizlik

Aile Ortamı ve Ebeveyn Tutumlarının Değerlendirilmesi

Ev Ortamı ve Aile Yaşantısı Ana Kategorisi



Şekil 4.35. DY'nin ev ortamı ve aile yaşantısı ana kategorisine ait kodlar.

DY'nin ev ortamının çocuk için destekleyici uyaranlara sahip bir ortam olduğu gözlenmiştir. Kitap okunan, çocuğa tüm aile bireylerinin bulunduğu ortamda yer açan ve kendine özel alanı olmasını da sağlayan destekleyici çevresel koşulları olduğu görülmüştür. “salonda kitaplık” “kendi odası olması” “çalışma ortamı oluşturma” kodları “destekleyici ev ortamı” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Ev ortamı gözlem notu - “Evde en çok vakit geçirilen alanın evin salonu olduğu gözlenmiştir. Salonda koltuk takımı, yemek masası ve televizyonun yanısıra kitaplıklar mevcuttur.”– salonda kitaplık

Ev ortamı gözlem notu - “DY'nin kendine ait bir odası var.”– kendi odası olması

Anne görüşmesi - “en son ben orta sehpayı onun çalışma masası ilan ettim. Vurdu kırdı çizdi serbestti o konuda.”– çalışma ortamı oluşturma

DY'nin evde gelişimsel ihtiyaçlarına uygun ortam yaratılmaya çalışıldığı ve etiketlemeden kaçınıp çocuğu tanımaya çalışıldığı gözlenmiştir. Evde çocuk için

oluşturulan destek ortamında annenin rolünün yoğun olduğu görülmektedir. Anne katıldığı ebeveyn eğitimleri doğrultusunda bilinçli bir şekilde çocuğu ile güvene dayalı ve çocuğa onaylandığını hissettirerek etkileşimde bulunmaktadır. “bilinçli anne”, “çocuğa güven duyma/onaylama” ve “annenin oyun desteği” kodları “destekleyici anne” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Ev ortamı gözlem notu - “DY’nin evde en rahat etkileşimde bulunduğu kişi annesidir. Anne, çocuk gelişimi konusunda eğitimler almıştır ve öğrendiklerini mümkün olduğunca hayata geçirmektedir. Anne bilinçli yaklaşımı ile DY için gelişimsel destek sunmaktadır.” – bilinçli anne

Anne görüşmesi - “veli eğitimlerine de katıldım ben öyle bir proje var biliyorsunuzdur. Halk eğitimden verdiler okullardan velilere 0-18 yaş gelişim ile ilgili eğitimlerinin hepsini aldım. 3 yıllık periyotta. Çok etkisini gördüm. Çok keyifliydi.” – bilinçli anne

Anne görüşmesi - “ben onun şanslıyım. Anneliğimde sorun olduğunu düşünmüyorum. Kızım bir melek benim. Eksiklerim vardır tabii hiçbir şey mükemmel değil. Ama bu hayatta daha neler görecektir neler” – bilinçli anne

Anne görüşmesi - “DY beni oyuna dahil eder oyunun kurallarını o koyar sadece süreyi ben belirlerim.” – annenin oyun desteği

Anne görüşmesi - “askercilik oynarız strateji oyunu oynarız çok sever.” – annenin oyun desteği

DY’nin babası ile paylaşımının daha az olduğu ve babasının DY ile ilgili daha az sorumluluk üstlendiği görülmektedir. Ebeveynler beraber karar almaktadır ancak DY ile etkileşim konusunda baba daha pasif bir roledir. Ablası üniversite öğrencisi olması nedeniyle evden bağımsız bir yaşam sürmektedir. DY ile yoğun bir etkileşimleri bulunmamaktadır. “yetersiz baba katılımı” ve “kardeş iletişiminin azlığı” kodları “yetersiz etkileşim” alt kategorisine dahil edilmiştir.

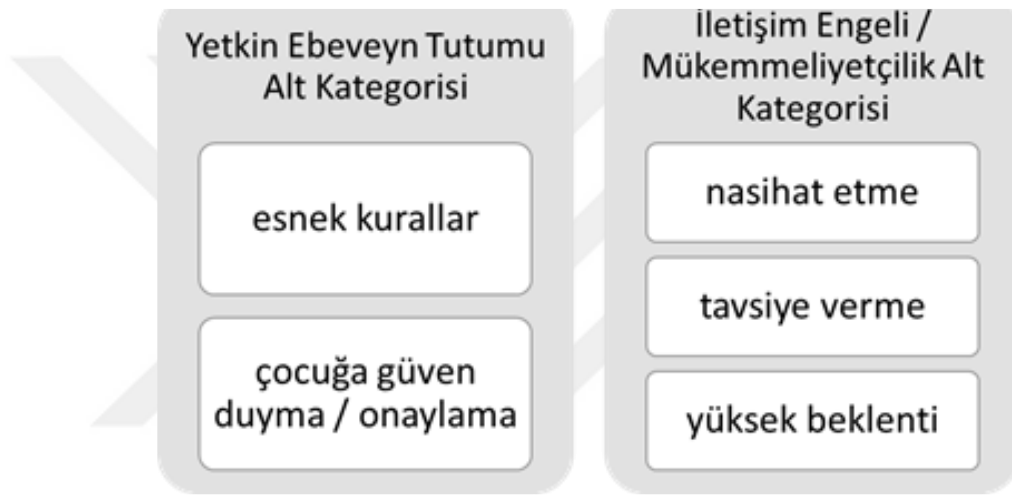
Evde DY annesi babası ve bakıma muhtaç durumdaki babaannesi ile birlikte yaşamaktadır. DY’nin babası ve babaannesi arasında gözlenen olumsuz etkileşim ve iletişim “olumsuz rol model” olarak kodlanmış ve “yetersiz etkileşim” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Ev ortamı gözlem notu - “Evde birlikte yaşadıkları hasta bir babaanne var. Babaanne bakıma muhtaç durumda. Babanın kendi annesi ile iletişimi kopuk. Baba babaanneye karşı sabırsız ve aksi bir tutum içinde. DY için olumsuz bir rol model olduğunu düşünüyorum.” – olumsuz rol model

Baba görüşmesi - “ağırlıklı olarak çocuğun bütün sorumluluğu yükü annede. Beni otorite olarak kabul etmiyor. Annesine evin patronu diyor. Ben onun servis şoförüym.”– yetersiz baba katılımı

Anne görüşmesi - “çok yüksek duygulara sahip bir çocuktur ablası. Ön ergenlik dönemi idi. Kardeşi gelince çok istemesine rağmen hayal kırıklığına uğradı. Çünkü oyun arkadaşı beklerken annesini de götüren bir şey geldi. Çok kardeşlik ilişkileri olmadı.”– kardeş iletişiminin azlığı

Tutum ve İletişim Ana Kategorisi



Şekil 4.36. DY’nin tutum ve iletişim ana kategorisine ait kodlar.

DY’nin ebeveynleri kural koymakta ancak DY’nin ihtiyaçları doğrultusunda kurallarını şekillendirebilmektedir. DY’ye aile içinde güvenilmektedir. DY özellikle annesi tarafından onay ve kabul görmektedir. Bu bulguların aile içinde demokratik bir yapıya işaret ettiği düşünülmektedir. “esnek kurallar” ve “çocuğa güven duyma/onaylama” kodları “yetkin ebeveyn tutumu” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “Çok otoriter bir anne olmadım. tabii ki belli kuralları vardı ama oyuncakları salonda olurdu. Birlikte oynardık falan.”– esnek kurallar

Anne görüşmesi - “bir çocuk elimden geleni yaptım diyorsa doğru söylüyordur bence. De biz anlamıyoruzdur.”– çocuğa güven duyma /onaylama

Anne görüşmesi - “zekâsında bişey yok tembelliğinden mi yapmıyor? Bu şekilde kabul edebilirdim DY ü ama ben kabul etmek istemedim. Yani gerçekten yapamadığı için yapmadığına inandım.”– güven / onaylama

DY’nin babası ile yapılan görüşmede babanın zaman zaman iletişim engelleri kullandığı görülmüştür. Babasının beklentilerinin DY’nin performansına göre yüksek olduğu görülmüştür. “nasihat etme” “tavsiye verme” ve “yüksek beklenti” kodları “iletişim engeli/ mükemmeliyetçilik” alt kategorisine dahil edilmiştir.

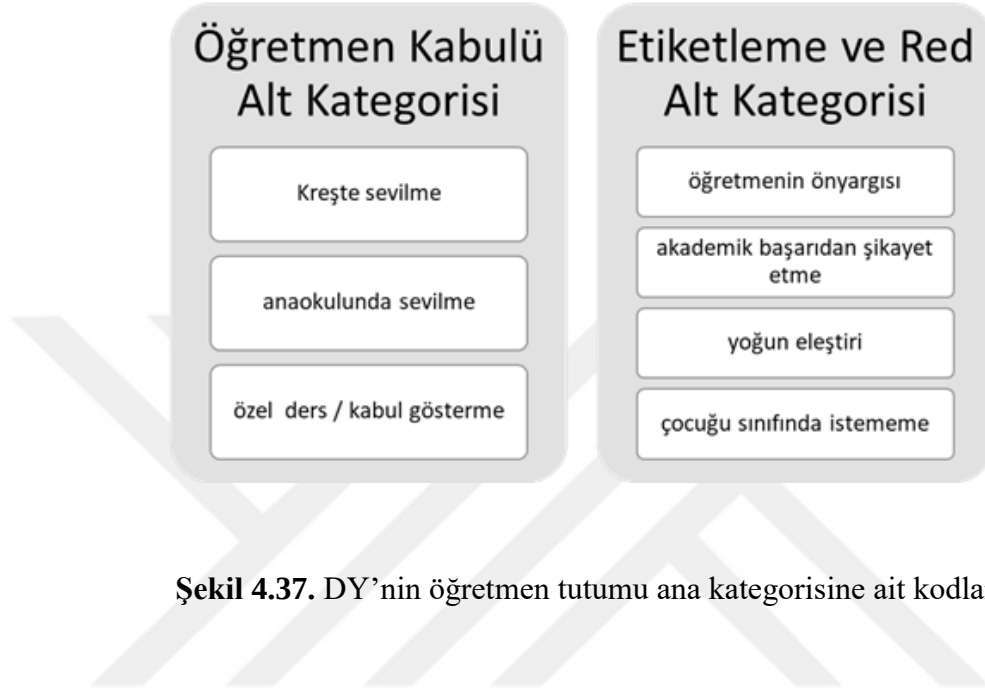
Baba görüşmesi - “sen de gidince o da oyuncaklarıyla oynatıyor. Sende de hata var diyoruz”– nasihat etme

Baba görüşmesi - “sen de şöyle yapsaydın diyoruz. Duruma göre tavsiyede bulunuyoruz.”– tavsiye verme

Baba görüşmesi - “ben ilk dokuz deyinince abartıyorlar diye düşünmüştüm. Ne olacak bir değil iki değil üç değil yani ne var ki demiştim”– yüksek beklenti

Okul Ortamı ve Eğitsel Özelliklerin Değerlendirilmesi

Öğretmen Tutumu Ana Kategorisi



Şekil 4.37. DY'nin öğretmen tutumu ana kategorisine ait kodlar.

DY'nin kreş ve ana sınıfı öğretmeni tarafından sevildiği ve onaylandığı belirtilmiştir. İlköğretime başladığında yaşadığı öğrenme güçlüğü nedeni ile özel öğretmenden destek alınmıştır. Özel öğretmen DY'yi özel gereksinimi ile tanımak yerine öğrenme özelliklerini kabul ederek yaklaşmıştır. Öğretmenler tarafından onaylanmanın işareti olduğu düşünülen “kreşte sevilme” “ana sınıfında sevilme” ve “özel ders/kabul görme” kodları “Öğretmen Kabulü” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “kreşte çok popülerdi çok seviliyordu. Öğretmeni de çok seviyordu.” - kreşte sevilme

Anne görüşmesi - “ana sınıfı öğretmeni çok sevdi.” (anne görüşmesi) – ana sınıfında sevilme

Anne görüşmesi - “özel öğretmen tutum özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarla deneyimi olan bir öğretmen. Tanıştı DY ile. Bu çocuğun hiçbir şeyi yok sadece biraz sıkılamak lazım dedi. Okumayı o öğretti şubat tatilinde” – özel ders / kabul gösterme

DY ilköğretime başladığında özgül öğrenme güçlüğü tanısı nedeniyle öğretmenin tutumunda değişiklik olduğu aktarılmıştır. Çocuğa karşı önyargılı yaklaşımın çocuğun reddine yol açtığı şeklinde yorumlanmıştır. Çocuğun öğrenme ortamında öğretmen tarafından reddedilmesine ve etiketlenmesine yönelik veriler aşağıda yer almaktadır. “öğretmenin önyargısı”, “akademik başarıdan şikayet etme”, “yoğun eleştiri” ve “çocuğu sınıfında istememe” kodları “Etiketleme ve Red” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “DY’nin eğitimi ilk yıl çok kötüydü bizim için. Öğretmenin tavrı yüksek IQ olabilir ve özgül öğrenme güçlüğü deyince hem çocuğa karşı hem bize karşı değişti” – öğretmenin önyargısı

Anne görüşmesi - “öğretmenin şikayetleri başladı. Akademik başarısıyla ilgili sürekli şikayet ediyordu.”– akademik başarıdan şikayet etme

Anne görüşmesi - “ “iyi tarafları da varken ben bunları öğretmenden hiç duymuyodum. Kendisi de zaten anlatmaz diğer velilerden duymuyodum. Öğretmen bana hep olumsuz şeyleri söylüyordu.”– yoğun eleştiri

Anne görüşmesi - “ “hocam belki özgül öğrenme güçlüğü olma ihtimali var dediğimin ertesi günü öğretmen beni çağırdı çocuğunuzu özel okula götürün ben burada onunla ilgilenemem heder olur dedi”– çocuğu sınıfında istememe

Akademik Müdahaleler Ana Kategorisi



Şekil 4.38. DY’nin akademik müdahaleler ana kategorisine ait kodlar.

DY’nin birinci sınıfta belirli öğrencilerle derslerin işlenip tamamlandığı bir sınıf ortamında bulunduğu aktarılmıştır. DY’nin ebeveynleri, birinci sınıf öğretmeni özgül öğrenme güçlüğü tanısını öğrendikten sonra sınıf içinde bazı davranışlarında ve DY’ye yönelik tutumunda olumsuz yönde değişiklikler gözlemişlerdir. Öğretmenin öğrenme özellikleri farklı olan öğrencilere daha az fırsat tanıdığı aile tarafından iletilmiştir. Ebeveynler tanıdan söz ettikten sonra öğretmen işbirliği yapmaya yanaşmamış ve tanısıyla çelişkili olmasından çekinerek notlarını olandan düşük göstermiştir. Aile tarafından aktarılan bilgilere göre “öğrenci kayırma” “fırsat vermeme” “işbirliğinden kaçınma” ve “tanıya göre not düşürme” kodları “etiketleyici ve reddedici müdahaleler” alt kategorisinde ele alınmıştır.

Anne görüşmesi - “birinci sınıf öğretmeni çok popülerdi. Bin bir torpille başıyla falan yazdırdık. Canım cicim yağlı ballıydı velilerle de çocuklarla da. Fakat başlayınca gördük ki sınıftaki parlak birkaç kız olur ya hani her sınıfta olur ve kızdır bunlar illa ki onlarla aldı yürüdü.” – öğrenci kayırma

Anne görüşmesi - “ödevimi yazamadım. Neden? Öğretmen sildi tahtayı. E sen söylemedin mi yazamadım diye? Söyledim ama öğretmen önemli değil sen yazmasan da olur dedi” – fırsat vermeme

Anne görüşmesi - “öğretmene hevesle anlattım. Hacettepe iş birliği yapmak istiyor dedim. Bekliyorum ki birlikte bir şeyler yapacağız okuyacağız. Öğretmen kendini bir kapattı.” – işbirliğinden kaçınma

Baba görüşmesi - “bir de özel öğrenme güçlüğünden çok haberi yoktu ki (bizim için de yeni bir kavram) idareyle de konuşmuş çelişkili olur diye ilk dönem bütün sınıfın karnesi hepsi çok iyi iken (eskiden pek iyi idi şimdi çok iyi olmuş o) Bir tek DY’nin hepsi iyi geldi.” – taniya göre not düşürme

Anne görüşmesi - “Evde siz de böyle öğretin dedi. Ama sonra tamamen akademik yükü bize kaldı.” – ailenin akademik yükü taşıması

DY’nin ebeveynleri yönlendirmeler sonucunda destek arayışına girmiştir. Bu destek arayışı sonucunda akademik becerileri geliştirmek amacıyla özel öğretmenlerden ders aldırılmışlar ve okul rehberlik servisiyle işbirliği yaparak öğrenme ortamında kabulü sağlamak amacıyla sınıf değiştirmişlerdir. Tüm bu destekler sonucunda okul ve ailenin işbirliği ile DY’nin akademik başarısında yükselme görülmüştür. “rehberlik servisi desteği/sınıf değişikliği yönlendirmesi”, “önyargıdan uzaklaşma”, “özel öğretmen/akademik ivme”, “sınıf değiştirme/akademik ivme” ve “aile ile işbirliği” kodları “Kabul edici ve destekleyici müdahaleler” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Anne görüşmesi - “baştan beri rehberlik servisiyle aram hep iyi olmuştur. Adım adım Ç3 ile ilgili gelişmeleri onlarla paylaştım ben. İkinci dönemin sonunda sınıfta gözlem yaptıktan sonra sınıfı değiştirelim dediler” – rehberlik servisi desteği / sınıf değişikliği yönlendirmesi

Anne görüşmesi - “ikinci sınıf öğretmeni özürlü sandı. Önce kızdı ama sonra özel ders veren öğretmenle ve okul rehberlik servisiyle konuşmuş ve sahiplendi.” – önyargıdan uzaklaşma

Baba görüşmesi - “biz dışarıdan öğretmen tuttuk hem işte bu üstün yeteneklilerle ilgili ders veriyordu öğretmen. iki üç ay sonra da sınıfın diğerlerine yetiştirdi.” – özel öğretmen/akademik ivme

Anne görüşmesi - “ikinci dönemde (ikinci sınıf öğretmeni) öğretmen bizi toplantıya çağırdı. Adeta özür toplantısıydı. Çok yol katettiğini rüyasında görse inanamayacağını söyledi” – sınıf değiştirme / akademik ivme

Baba görüşmesi - “sınıf değiştirdikten sonra ikinci sınıfta başarı grafiği yükseldi” – sınıf değiştirme / akademik ivme

Anne görüşmesi - “Bizi ve geride kalan birkaç kişiyi daha çağırıp sınıfta ben böyle öğretiyorum. Evde siz de böyle öğretin dedi.”– aile ile işbirliği

Tanılama ve Destek Süreçlerinin Değerlendirilmesi

Belirleme ve Tanılama Ana Kategorisi



Şekil 4.39. DY’nin belirleme ve tanılama ana kategorisine ait kodlar.

DY’nin farklı gelişen özelliklerinin ailesi ve çevresi tarafından fark edildiğinde yapılan yorumlar “sıkıntılı-in-vivo”, “istese yapar-in-vivo”, “sorun-in-vivo” ve “zor çocuk” şeklinde kodlanmıştır. Çocuğun iki tanı olmasının dışarıdan gözlenen özellikleri “fark etme” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “DY doğunca biz allak bullak... Ablası çok sakin bir bebektir. Yemek yemesi her şeyi sıkıntılı.” - Sıkıntılı (in-vivo kod)

Baba görüşmesi - “ilk DY doğsaydı biz ikinciye cesaret edemezdik.”– zor çocuk

Anne görüşmesi - “Çok zeki istese yapar ama istemiyor. Diyodu öğretmen”– istese yapar (in-vivo kod)

Anne görüşmesi - “Ben daha önce de üstün zekâlı çocuk okuttum. Bu çocukta öyle bir şey yok. Sorun var bu çocukta bilmemne dedi” – sorun (in-vivo)

DY’nin ebeveynleri ailelerinde de benzer sorunları yaşamış ve iki tanı almış bireyler olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgular “genetik geçiş” kodu ile “fark etme” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “eşimin yeğeni de çok zor bir çocuktu. Hiperaktif tanısı ile getirdiler 140 IQ çıktı. Dikkat dağınıklığı çıktı.”– genetik geçiş

Anne görüşmesi - “okula başlamadan önce bazı şeyler vardı. Acaba bu çocuğun zekasında bir şeyler mi var dediğim. Çünkü kız kardeşimin oğlu da tanılı bir üstün yetenekli çocuk”– genetik geçiş

DY’nin farklı özelliklerinin fark edilmesinden sonra çocuk ruh sağlığı, çocuk gelişimi ve psikolog gibi uzmanlara yönlendirilmiştir. Bu yönlendirmeler için “yönlendirme” şeklinde bir alt kategori oluşturulmuştur. Farklı uzmanların değerlendirmesi sonucunda “dikkat eksikliği şüphesi”, “ölgül öğrenme güçlüğü şüphesi” ve “yüksek potansiyel” şeklinde gelişimsel tanımlar aldığı belirtilmiştir. “dikkat eksikliği şüphesi” “ölgül öğrenme güçlüğü şüphesi” ve “yüksek potansiyel” kodları “uzman görüşleri” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “Çocuk ruh sağlığına ilk gittiğinde dikkat eksikliği olduğu ve 3 ay gözlemleyip sonra ilaca başlanması gerekebileceği söylendi. Sonra özel ders aldı okumayı tam öğrenince konuşması da düzeldi. Yazısı hala kötü ama biraz daha iyi gene de. İkinci gittiğinde dikkat eksikliği olmadığı çok iyi toparladığı annesinin katkısının çok büyük olduğu söylendi.”– dikkat eksikliği şüphesi

Baba görüşmesi - “dikkat eksikliği var mı yok mu ona karar veremedi. Ölgül öğrenme güçlüğü olduğunu sanmıyorum varsa bile çok alt limitlerde dedi”– ÖÖG şüphesi

Anne görüşmesi - “Bu çocukta ölgül öğrenme güçlüğü yok dikkat eksikliği var dedi. Ama okuduklarım kadarıyla ben ölgül öğrenme güçlüğü olabileceğini düşündüm. Çünkü harfleri ters yazardı yazısı havada uçardı satır takip edemezdi.”– dikkat eksikliği ve ÖÖG şüphesi

Baba görüşmesi - “buraya geldik (Çocuk Gelişimi Bölümü). Wisc-r testi önerildi.” (anne görüşmesi) – detaylı değerlendirme “Hacettepe ye

getirdik. Yaşıtlarından iyi olduğu IQ testi gerektiği söylendi. Dışarıda test yaptırdık. Yüksek çıktı ama fark çıktı ikinci bir sorun olabileceği özgül öğrenme güçlüğü olabileceği söylendi” - ÖÖG şüphesi

Anne görüşmesi - “özgül öğrenme güçlüğü konusunda çalışan bir psikolog eve gelip değerlendirdi. Bir şeyler var ama rutin çalışmama gerek yok. Raporluk bir durum değil size egzersizler verirsem toparlayabilirsiniz dedi” – bir şeyler var ama (in-vivo kod)

Destek ve Takip Ana Kategorisi



Şekil 4.40. DY’nin destek ve takip ana kategorisine ait kodlar.

DY’nin ebeveynleri yönlendirmeler sonucunda destek arayışına girmiştir. Bu destek arayışı sonucunda akademik becerileri geliştirmek amacıyla özel öğretmenlerden ders aldırılmışlar, gelişimsel bir destek olarak duyu bütünleme çalışmasına katılım sağlamışlar, sosyal becerileri güçlendirmek ve öğrenme ortamında kabulü sağlamak amacıyla sınıf değiştirmiş ve okul rehberlik servisiyle işbirliği yapmışlardır. Tüm bu destekler sonucunda uzmanlar ve ailenin işbirliği ile DY’nin akademik başarısında yükselme görülmüştür. “özel öğretmen tutma” “sınıf değiştirme” “rehberlik servisi desteği” “akademik destek” alt kategorisine dahil edilmiştir. Babasının ikinci sınıfa

geçtiğinde akranlarıyla ilişkilerinde düzelme olduğunu vurguladığı görülmektedir. Sınıf değiştirme ile ilişkilendirilen bu ifade “sosyal ilişkilerde gelişme” olarak kodlanarak “akademik destek” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “biz dışarıdan öğretmen tuttuk hem işte bu üstün yeteneklilerle ilgili ders veriyordu öğretmen iki üç ay sonra da sınıfın diğerlerine yetiştirdi.” – özel öğretmen tutma

Baba görüşmesi - “sınıf değiştirdikten sonra ikinci sınıfta başarı grafiği yükseldi” – sınıf değiştirme

Baba görüşmesi - “birinci sınıfta sosyal ilişkileri çok kötüydü. İkinci sınıfta yine sıkıntılarımız var ama şimdi daha iyi” – sosyal ilişkilerde gelişme

Anne görüşmesi - “baştan beri rehberlik servisiyle aram hep iyi olmuştur. Adım adım DY ile ilgili gelişmeleri onlarla paylaştım ben. İkinci dönemin sonunda sınıfta gözlem yaptıktan sonra sınıfı değiştirelim dediler” – rehberlik servisi desteği

DY’nin motor becerilerini geliştirmek üzere katıldığı duyu bütünleme çalışması “duyu bütünleme” ve Çocuk Gelişimi Bölümü Gelişim Destek Ünitesinde katıldığı grup desteği “gelişimsel destek /öög” olarak kodlanmıştır. Duyu bütünleme çalışmalarında baba ile etkileşimi güçlendirmek üzere verilen baba-oğul etkinliği “baba katılımı desteği” şeklinde kodlanmıştır. “duyu bütünleme”, “gelişimsel destek /öög” ve “baba katılımı desteği” kodları “gelişimsel destek” alt kategorisine dahil edilmiştir.

Baba görüşmesi - “ergoterapiden randevu aldık. Orada işte çalışmalar başladı” (baba görüşmesi) – duyu bütünleme

Baba görüşmesi - “bu dönem hem ergoterapiye geliyor işte hem burada bir hoca ile çalışmalara katılıyor çocuk gelişiminde” – gelişimsel destek / ÖÖG

Baba görüşmesi - “ergoterapinin verdiği egzersizler var baba oğul olarak bize vermişler onları yapıyoruz” – baba katılımı desteği

Güçlü Olan ve Desteklenmesi Gereken Alanlar ile Gelişimsel Önceliklerin Belirlenmesi

Tablo 4.3'te DY'nin gelişim profili gelişim alanlarına göre sunulmuştur. Gelişim alanlarında belirtilen özelliklerden yola çıkılarak belirlenmiş güçlü özellikler ve destek ihtiyacı şekil 4.41'de listelenmiştir. Güçlü alanlar oluşturulan programda bir başlangıç noktası oluşturmuştur. Destek ihtiyacı altında listelenen becerilerden öncelikli olarak desteklenmesi gerekenler ve becerilerin desteklenmesi sonucunda beklenen çıktılar eşleştirilerek sunulmuştur. Beklenen çıktılar ise araştırma başlangıcında Erik Erikson'un psikososyal gelişim Kuramı'na göre belirlenmiş olan sosyal kabul ve başarılı hissetme nihai hedefleri ile örtüştürülmüştür. Araştırmanın bu aşamasında araştırmacı faz 1 de yürütülmüş olan tümevarımsal yapıyı teorik temelden başlayan tümdengelimsel hedefler ile örtüştürmüştür.

Tablo 4.3. DY'nin gelişim profili.

Sosyal duygusal gelişim	DY'nin duygularını sözel, bedensel ve bir araç kullanarak ifade edebiliyor olması ve sosyal ilişkiyi rahatça başlatabilmesi güçlü özellikleri arasına alınmıştır. Duygularını ifade edebiliyor olması ve sosyal ilişkiyi başlatmada istekli olması programın etkileşimsel yapısına katkı sağlayacaktır. DY'nin duygusal aşırı duyarlılığı duyguları çok yoğun yaşamasına yol açmaktadır. DY'nin yoğun olan bu duygularını davranışa aktardığı, duyguları yönetme aşamasında yaşadığı zorluk sosyal ortamlarda onaylanmayan tepkiler göstermesine yol açtığı için sosyal ilişkilerini sürdürmesini de güçleştirmektedir. Duygusal aşırı duyarlılık, duygu yönetiminde destek ihtiyacı ve sosyal ilişkiyi sürdürmede yaşadığı zorluk desteklenmesi gereken gelişimsel beceriler olarak ele alınmıştır. Sosyal ipuçlarını doğru yorumlayabilmesi, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi ve dolayısıyla kendisini mağdur algılamada azalma olması beklenmektedir. Sosyal ilişkilerini misilleme yapmadan sürdürebilmesi için yoğun duygularını davranışa dönüştürme becerisinin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.
Davranışsal ve motor özellikleri	Psikomotor aşırı duyarlılığı bulunduğu gözlenmiştir. Hareket etmekten hoşlanmasına karşın kaba ve ince motor becerilerde desteğe ihtiyaç duymaktadır. Çalışmaya katılmadan önce ergoterapi bölümünden duyu bütünleme desteği almaya başlamıştır. Duyu bütünleme terapisi sayesinde duysal bütünlüğün sağlanması sonucunda kalem tutuşu gibi ince motor ve top oyunlarında koordine olabilmeye gibi kaba motor becerilerinde gelişmeler gözlenmektedir. Psikomotor aşırı duyarlılığın getirdiği hareket etme ihtiyacının çevresel koşulları ve program yapısını oluşturmada katalizör olması gerektiği düşünülmüştür. Bu ihtiyacı karşılamak için fiziksel ortamın ve programın hareket etmeye olanak sağlayacak şekilde esnek olması sağlanmıştır. Davranış problemlerinin dönem dönem farklılaştığı göz önünde bulundurularak davranış düzeltme çalışması yapmak yerine duyguları yönetme becerisi geliştirilerek sosyal ilişki sırasında doğru davranışı seçmesine rehberlik edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Uygulanan program sonucunda DY'nin duygusal yoğunluk hissettiğinde sosyal olarak kabul edilebilir davranışı seçmesi beklenmektedir.
Bilişsel ve dil gelişim	Bilişsel aşırı duyarlılığı bulunduğu görülmüştür. Satranç, resim ve piyano gibi alanlarda birebir eğitim aldığı uzmanlar tarafından yeteneği olduğu ifade edilmiştir. Bilişsel aşırı duyarlılığı ve yetenekli olduğu alanlar programa destek sağlayacak güçlü özellikler arasında ele alınmıştır. Satranç ve resim yeteneği programa dahil edilip içeriğin düzenlenmesinde katalizör olması planlanmaktadır. Dil ve iletişim becerileri desteklenmesine ihtiyaç duyulan gelişimsel becerileridir. DY'nin özellikle dinleme becerisinin ve konuşmasının anlaşılabilirliğinin artması ihtiyacı öncelikli ihtiyaçları olarak değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak duygu ve düşüncelerini sözel ve yazılı olarak ifade etme becerisinde gelişme olması beklenmektedir. Ayrıca sıralı anlatım becerisinin de gelişmesi beklenmektedir.
Akademik-öğrenme becerileri	Matematik (aritmetik) becerisinin gelişmiş olduğu bildirilmiştir. Okur yazarlık becerileri ise desteklenmesi hedeflenen becerilere dahil edilmiştir. Kendi öğrenme sürecini düzenlemesi ve içsel bir motivasyon kazanması akademik becerilerin gelişmesi için gerekli olan gelişimsel beceriler olarak belirlenmiştir. Programda hem matematik hem okuma yazma becerilerine katalizör olarak yer verilecektir. Diğer bir deyişle bu aktiviteleri işlevsel olarak kullanabilecekleri içerikler planlanacaktır. DY'nin okuma ve yazmaya yönelik içsel motivasyonunda artış olması ve okuma yazma içeren aktivitelere daha istekli katılması beklenmektedir.
Ev Ortamı ve Aile Yaşantısı	Ev içerisinde destekleyici çevresel koşullar bulunduğu gözlenmiştir. DY'nin en fazla annesi ile iletişim ve etkileşim içinde olduğu görülmektedir. DY için annesinin çocuğuna destek olmak amacıyla araştırıp okuyan kendini geliştiren bilinçli bir anne olması güçlü bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Evde hem anne hem baba yetkin bir tutum sergilemektedir. Ancak babanın DY ile etkileşimi sınırlıdır ve iletişim engelleri kullanmaktadır. Mükemmeliyetçi yaklaşmakta ve beklentisini yüksek tutmaktadır. Babanın iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve çocuğundan beklentisini düzenleyebilmesi amacıyla tanısı (tanıları) hakkında bilgi sahibi olması beklenmektedir. Ancak baba grup görüşmelerine iş yoğunluğu nedeniyle katılamayacağı için annenin aktarımından yararlanılması hedeflenmiştir.
Okul ortamı ve eğitsel özellikler	DY'nin devam ettiği sınıfta öğretmeni tarafından kabul gördüğü bildirilmiştir. Öğretmenin olumlu müdahale ve davranışları katalizör görevi görecektir. Öğretmenin program farklılaştırma yöntemleri konusunda bilgilendirilmesi ve DY'nin gelişimsel ihtiyaçları ile eğitsel ihtiyaçlarının örtüşerek karşılanması hedeflenmiştir.

Güçlü Özellikler

☐
☐ Duyguları ifade edebilme

☐ Sosyal ilişkiyi başlatma

☐ Bilişsel aşırı duyarlılık

☐ Bilişsel beceriler

☐ Matematik becerisi

☐ Destekleyici ev ortamı

☐ Destekleyici anne Yetkin ebeveyn tutumu

☐ Öğretmen Kabulü

☐ Kabul edici ve destekleyici müdahaleler

Destek İhtiyacı

☐
☐ Duygu yönetimi

☐ Sosyal ilişkiyi sürdürmede zorluk

☐ Duygusal aşırı duyarlılık

☐ Davranış problemleri

☐ Psikomotor aşırı duyarlılık

☐ Dil ve iletişim becerileri

☐ Okur yazarlık becerileri

☐ Motivasyon kaybı

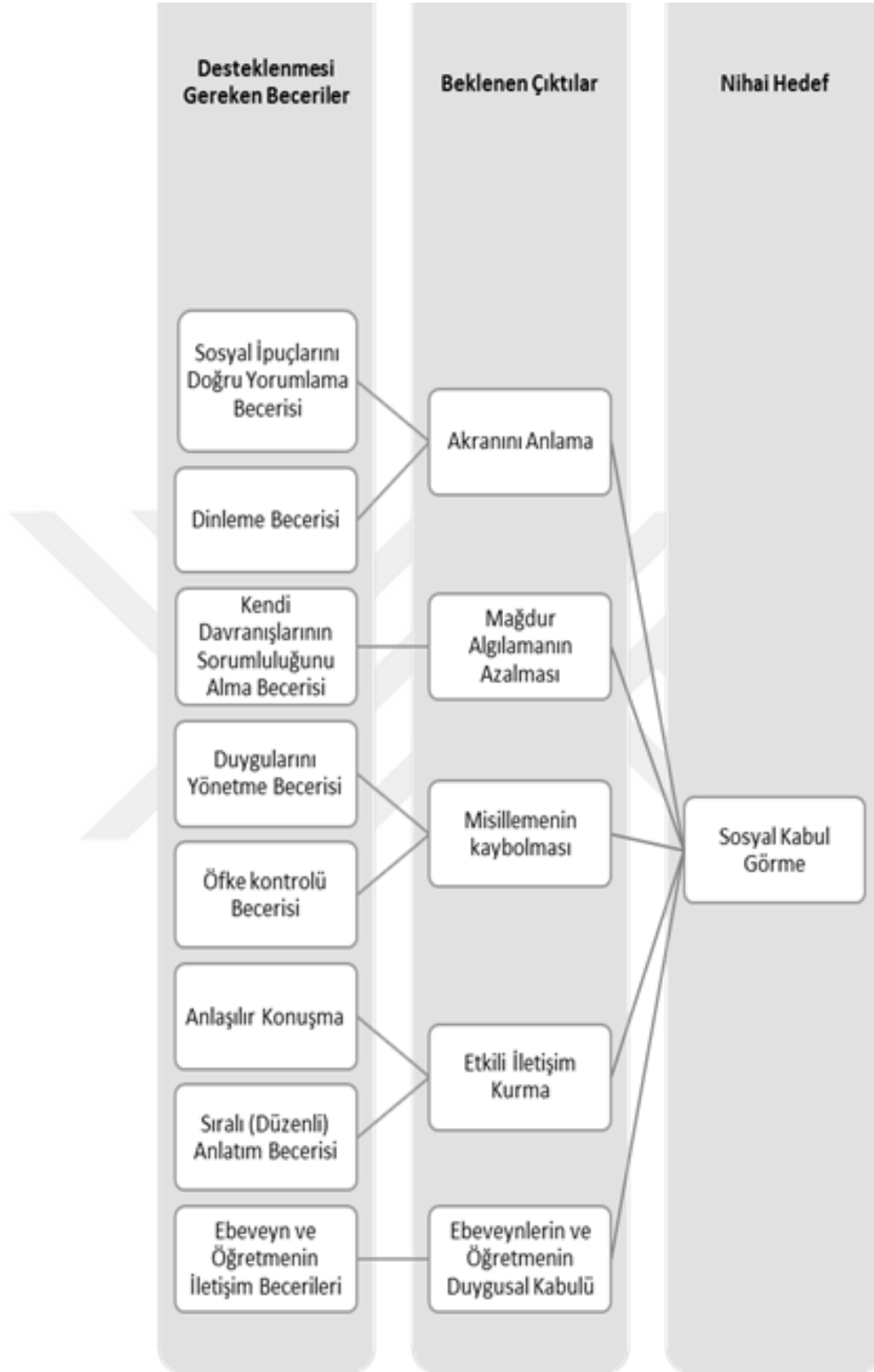
☐ Yetersiz baba etkileşimi

☐ İletişim engeli

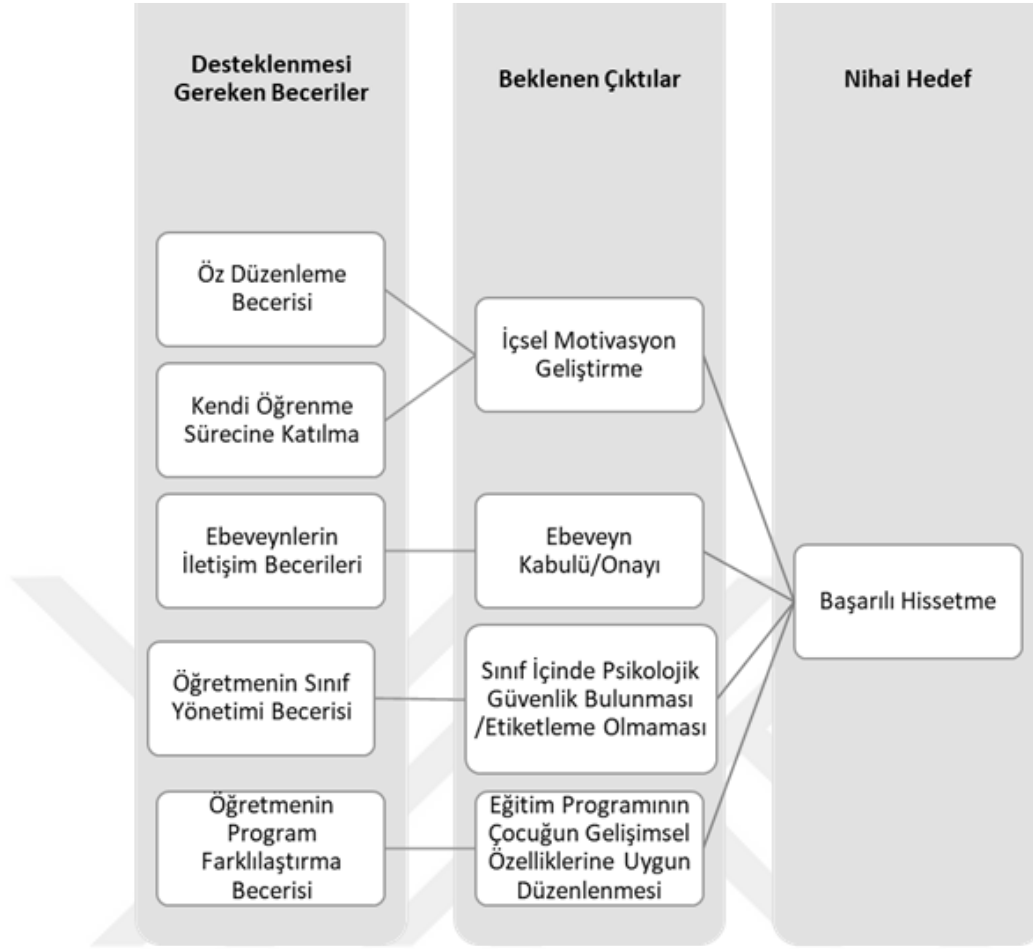
☐ Mükemmeliyetçilik / Yüksek Beklenti

☐ Etiketleyici ve reddedici müdahaleler

Şekil 4.41. DY'nin güçlü özellikleri ve destek ihtiyacı.



Şekil 4.42. DY'nin gelişimsel önceliklerinin belirlenmesi – 1



Şekil 4.43. DY'nin gelişimsel önceliklerinin belirlenmesi – 2

4.2. Yapılan Gelişimsel Destek Çalışmalarının Sosyal, Duygusal ve Akademik Sorunlara Etkisinin İncelenmesi

Faz 1 bulguları ile belirlenmiş olan gelişimsel tanılar ve bu tanılar içerisinde öncelikli olan alanlara yönelik hedeflerin belirlendiği süreçtir. Araştırmaya katılan üç çocuk için de öncelikli olarak desteklenmesi gereken gelişimsel alan sosyal duygusal alan olarak belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın temel hedefleri sosyal-duygusal gelişim ve iletişim becerilerine yönelik hedeflerdir.

Ailenin ev ortamında akademik başarı için alt yapı olan duygusal zemini ve öz yönetim becerilerini desteklemesi dışında akademik hedeflere katılımı beklenmemektedir. Öğretmene ve ebeveyne gelişimsel rehberlik sağlama aşamalarında odak noktası çocuk olup, öğretmene ve ebeveyne kazandırılması beklenen becerilerin hedefi çocukların sosyal duygusal ihtiyaçlarıdır. Diğer bir deyişle ebeveyn ve öğretmene yönelik hedefler çocuğun gelişimini desteklemede birer araç konumundadır. Programın öncelikli hedefleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4. Programın öncelikli bireysel hedefleri.

	Sosyal beceriler	Duygusal beceriler	İletişim becerileri
AŞ	Sırasını takip eder. Nezaket sözcüklerini kullanır. Sosyal ipuçlarını gözlemler. Kendi öğrenme sürecini yönetir.	Öfkesini uygun yollarla ifade eder. Duygusal ihtiyaçlarını sözel olarak ifade eder.	Karşısındaki bireyi dinler. Bağlamda kalarak karşılıklı konuşmayı sürdürür.
AŞ ebeveyn	Doğru iletişim tekniklerini kullanır. Çocuğunun gelişimsel ve tanısal özelliklerini bilir. Koyduğu kurallar ve çocuğa karşı tutumu tutarlıdır. Çocuğun sorumluluk almasına fırsat verir. Çocuğun bireysel alanı olmasını sağlar.		
AŞ öğretmen	Doğru iletişim tekniklerini kullanır. Çocuğunun gelişimsel ve tanısal özelliklerini bilir. Program zenginleştirme yöntemlerini bilir ve uygular.		
MK	İşbirlikli oyun oynar. Sırasını takip eder. Kendi öğrenme sürecini yönetir.	Duygularını tanır. Duygularla ilgili ifadeleri yerinde kullanır.	Kendiliğinden iletişim başlatır. Bir olayı düşünceyi sıralı ve anlaşılır şekilde anlatır.
MK ebeveyn	Doğru iletişim tekniklerini kullanır. Çocuğunun gelişimsel ve tanısal özelliklerini bilir. Koyduğu kurallar ve çocuğa karşı tutumu tutarlıdır. Çocuğun sorumluluk almasına fırsat verir. Küçük adımlarını takdir eder. Kabul iletileri kullanır.		
MK öğretmen	Program zenginleştirme yöntemlerini bilir ve uygular. Aile ile işbirliği yapar.		

DY	Akranlarına sosyal olarak uygun şekilde tepki verir. Kendi öğrenme sürecini yönetir.	Öfkesini uygun yollarla ifade eder.	Karşısındaki bireyi dinler.
DY ebeveyn	Doğru iletişim tekniklerini kullanır. Çocuğunun gelişimsel ve tanısal özelliklerini bilir.		
DY öğretmen	Çocuğunun gelişimsel ve tanısal özelliklerini bilir. Program zenginleştirme yöntemlerini bilir ve uygular.		

Araştırma soruları doğrultusunda Faz 1’den elde edilen bulgulara dayalı olarak gelişimsel müdahale programı, aile eğitimi ve etkileşimli öğretmen atölyesinin yarı yapılandırılmış planları hazırlanmıştır. Bu planlar uzman görüşüne ve onayına sunulmuştur. Müdahale programının çocuklarla ve annelerle yürütülecek aşamaları haftada iki kez ikişer saatlik 16 seans şeklinde (sekiz hafta) oluşturulmuştur. Etkileşimli öğretmen atölyelerinin ise sekiz haftalık süre içerisinde dört haftada bir olmak üzere iki oturumda yapılması planlanmıştır.

Uygulamaların izlenmesi ve değerlendirilmesi sırasında veri kaybı olmaması amacıyla uygulamalar süresince görüntü kaydı alınmıştır. Uygulayıcı her hafta gözlem notları tutarak çalışmayı yürütmüştür. Öğretmen ve anneden de haftalık olarak günlük tutmaları istenmiştir. Ancak öğretmenler yazılı bir dönüşte bulunmamıştır. Sözel olarak her görüşmede ve annelerle görüşmelerinde verdikleri geri bildirimlerden yararlanılmıştır. Uygulama süresince yeni toplanan gözlem verilerinin analizi sonucunda program yeniden yapılandırılmıştır.

Uygulamalar her hafta pazartesi ve Cuma günleri çocuklar için gelişimsel destek programı ve anneler için Salı ve Perşembe günleri anne gelişim destek grubu çalışmaları olarak yürütülmüştür.

Çocuklarla yapılan grup çalışmaları ikişer saatlik seanslar olarak yürütülmüştür. Araştırmacı bu seanslar süresince uygulayıcı olarak rol almıştır. Uygulamalara bir uzman eşlik etmiş ve gözlem notları tutmuştur. Ayrıca her seans video kaydı olarak saklanmıştır. Seansların bitiminde araştırmacı gözlemlerini not ettiği bir günlüğü düzenli olarak doldurmuştur.

Araştırmacı, çocukların programı gibi annelerin programını da yarı yapılandırılmış olarak yürütmüştür. Alan yazını güçlü olmayan böylesi yeni bir alanda ihtiyaçları belirlemek yolunda programın yarı yapılandırılmış özellikte olması bir gereklilik olarak görülmüştür.

Annelerden verilen “seyahatname” adlı deftere uygulama süresince çocuklarında ve kendi tutumlarında gözlemledikleri değişiklikleri not etmeleri istenmiştir.

Araştırmacının gözlem notları, seyahatnamelerde annelerin yazdıkları anekdotlar ve video kayıtları içerik analizi yöntemi ile kodlanarak veri analizleri yapılmıştır. Söz konusu veri kaynaklarından elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Gelişimsel destek programında ele alınacak öncelikli gelişimsel tanılardan yola çıkarak uygulamaların analizine ait ana kategoriler oluşturulmuştur. Bu ana kategoriler; programın yapısı ve her bir çocuk için ayrı ayrı ele alınan sosyal beceriler, duygusal beceriler ve akademik beceriler ana kategorileri şeklinde oluşturulmuştur. Analiz sırasında yapılan kodlamalar ve literatür bilgisi ışığında bu ana kategorilerin altına yerleştirilen alt kategoriler aşağıda açıklanmıştır.

Aşağıdaki matris haftalık rutinlerin hangi gelişimsel hedefleri karşıladığını göstermektedir.

Hedefler Rutinler	Sıra takibi	Nezaketsözcüğü kullanma	Sosyal ipuçlarını gözlemleme	İşbirlikli oyun oynama	Sosyal olarak uygun tepki verme	Kendi öğrenme sürecini yönetme	Öfkesini uygun şekilde ifade etme	Duygusal ihtiyaçlarını sözel olarak ifade etme	Duygularını tanıma	Duygularla ilgili ifadeleri yerinde kullanma	Dinleme	Bağlamda kalarak konuşmayı sürdürme	Kendiliğinden iletişim başlatma	Sıralı anlatım
Oyun (grup)	X	X	X	X	X		X	X		X	X		X	
Sanat Çalışması (bireysel)					X		X			X			X	
Tematik çalışma (Grup)	X		X		X	X					X	X	X	X
Bilgisayar çalışması (bireysel)					X	X							X	
Deney (Grup)		X	X		X	X							X	X
Kitap Kulübü (Grup)	X	X	X		X	X					X	X	X	X
Akil oyunları (bireysel)					X								X	
Duygu Çalışması (Grup)		X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X

Şekil 4.44. Haftalık rutinler ve gelişimsel hedefler matrisi.

4.2.1. Programın Yapısı Ana Kategorisi

Programın yapısı ana kategorisi programın süreç içerisinde yeniden yapılandırılması ve sürece etki eden dış faktörler alt kategorilerinden oluşmuştur. Araştırma soruları 2e çocuklarla, ebeveynleriyle ve öğretmenleriyle nasıl çalışmalar yapılabileceğidir. Bu doğrultuda programa etki eden içsel ve dışsal faktörler önem kazanmaktadır. Programın uygulanması sırasında planlanan ve uygulanan bazı değişiklikler (içsel faktörler) programın yeniden yapılandırılması alt kategorisine dahil edilmiştir. Program süresince araştırmacının kontrolü dışında gelişen ve programı etkileyen unsurlar da sürece etki eden dış faktörler alt kategorisine dahil edilmiştir.

Aşağıdaki şekilde mor çizgiler uygulamanın üç ögesini, yeşil olanlar program yapısında uygulanmış olan düzenlemeleri ve turuncu olanlar da programa etkisi olan dış faktörleri göstermektedir.

Sürece Etki Eden Yapısal Düzenlemeler Ana Kategorisi

Çalışma planının ilk uygulamasına süreç tanıtılarak başlanmıştır. Araştırmacı uygulamaları yürütürken gözlemlediği eksiklikler doğrultusunda bir sonraki uygulamada yapılabilecek düzenlemeleri planlamıştır. İlk hafta yapılan uygulamalar çocukların sürece uyumu ve süreçten daha fazla faydalanabilmeleri için yapılabileceklerin gözlenmesi açısından etkin kullanılması gereken bir süreçtir.

Gözlem notu - “1. hafta - Önlerinde bir hedef olması gerekiyor. Onları motive ettirecek bir hedef konulmalı. Mesela kendi hikaye kitaplarını oluşturup bastırmak, kendi kutu oyunlarını geliştirmek, sanat çalışmalarından sergi oluşturmak gibi uzun vadeli bir hedef olmalı.” – uzun vadeli hedef planlama

Gözlem notu - “1. hafta - Zaman yönetimi ve çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemek için etkinlik posterini hazırlayıp (adalar ve gemiler) duvara asmak ve takip etmek faydalı olacaktır. Bir de kurmalı saat edinmeli ve etkinlik süresine ayarlamalıyız.” - öz düzenleme planı

Araştırmacı ilk hafta planlamış olduğu etkinlik takip posterini (Bkz. Ek-12) hazırlamış ve çocuklara gösterip nasıl kullanılacağını anlatmıştır. Çalar saat kullanımına ilişkin planını ise uygulamamıştır.

Gözlem notu - “2. hafta -Çocuklara yolculuk grafiğini tanıttım. Gemilerini onlara verdim. Her bir çalışmada bir ilerleme kuralı getirdik. Her bir çalışmada ilerlenmesi çalışmaların başlangıç ve bitişlerine dikkat çekmek ve öz düzenleme hedefleri için atılmış bir adımdır. Bu sayede çocuklar kendi çalışmalarına ve süresine odaklanmış oluyorlar. Bunu sadece çalar saat ile yapmış olsaydık süreci kendileri takip etmiş olmayacaklardı. Çalar saat çaldığında dışarıdan bir uyarın vermiş olacaktık.”– etkinlik posterinin tanıtılması – çalar saat uygulamasından vaz geçilmesi

Gözlem notu - “3. hafta - İkinci haftanın başında asılan etkinlik tablosu işe yarıyor. Kendi çalışmalarını düzenlemek için motivasyon var. Etkinlik sırasını takip edip kendiliklerinden gemilerini ilerletiyorlar.”– öz düzenlemede ilerleme

Kitap kulübünün ilk uygulaması önceden araştırmacının çocukların okuma düzeyine uygun olarak seçmiş olduğu resimli bir kitabın birlikte okunması olarak planlanmıştır. Herkesin sıra alarak okuma yapması ve diğerlerinin de dinleyip sırasını takip etmesi şeklinde yürütülmesi planlanmıştır. Uygulamada çocukların okuma yazmaya gösterdikleri direnç nedeniyle süreç beklenen faydaları sağlayacak şekilde yürütülemediği ve araştırmacı tarafından yeniden şekillendirilmiştir. Yeniden düzenlenmiş okuma etkinliği planına göre kitap kulübü not defteri hazırlanmıştır (Bkz. Ek-13).

Gözlem notu - “1. hafta - Herkes sırayla bir sayfayı sesli okur. Böylelikle doğru okuma konusunda model olunur. Kitap okuma bittiğinde zihin haritası üzerine okuduğumuz kitap ile ilgili bilgiler yazılarak çalışılır. Kitabın yazarı, yayınevi ve kısaca içeriği not edilir.” – kitap kulübü ilk uygulama planı

Gözlem notu - “2. hafta - Kitap okuma zamanını ilk etkinlik olarak uygulamak sanırım bir hataydı. Kitap kulübü saatini değiştirerek sona almalıyım. Uygulama yöntemi olarak da kitabı pazartesi günü onlara vermeli ve Cuma günü hep birlikte kitap üzerine sohbet etmeli fikirlerimizi paylaşmalıyız. Böylece çocuklar zihin haritasına odaklanabilir ve edebi bir eserin özelliklerini görebilir. Bunu görmeleri fikirleri düzenleme, ifadeleri sıralı anlatma gibi öz-düzenleme becerilerini destekleyecektir. Herkese farklı bir kitap verilip okuyup gelmeleri istenmelidir. Arkadaşlarına sunarken cevaplayacakları sorular önceden konuşulmalı. Anlatımda her biri sorulup cevaplanmalıdır. Ayrıca haftanın başında ve sonunda yapılan çalışmalar arasında bir bağ oluşturması ve çocukların sorumluluk almaları açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.” – kitap kulübü uygulamasının yeni planı

Annelerle yürütülen çalışmada ilk haftada sosyo kültürel düzeylerin farklı olmasından kaynaklı bazı güçlükler nedeniyle annelere verilen açık uçlu formların azaltılmasına karar verilmiştir. Annelerle yürütülen program yeniden şekillendirilip bilgi aktarımı azaltılmış ve kendilerini daha fazla ifade etmelerine olanak sağlayacak bir şekil almıştır. Ailelere birebir çocuğa yönelik destek hizmeti sunulmuştur. Bilgi aktarımı kısa tutularak günlük yaşam örnekleri ile bu bilginin nasıl uygulanacağı konusunda rehberlik edilmesine öncelik verilmesi gerektiği kararı alınmıştır.

Gözlem notu - “1. hafta - anneler form doldurmaktan hoşlanmıyor. Bazılarını doldurmadılar ve her eğitimde form verecek olursam geri dönmeyecek. Bu nedenle tek bir anekdotal kayıt defteri vermeliyim.” – açık uçlu formların azaltılması

Araştırmacı çocukların rutin ve sınırlı uygulamalardan yorulduğunu gözlemlemiş ve talepleri doğrultusunda rutin uygulama başlamadan önce serbest oyun kurmalarına ve oynamalarına izin vermiştir. Serbest oyun sürecini çocukları ve etkileşimlerini gözlemleyerek geçirmiştir.

Gözlem notu - “2. hafta - Serbest oyun ile başlamalarına izin verilmiştir. 10 dakika süreleri olduğu bildirilerek beraber oyun kurup oynamaları izlendi. Serbest oynarken masaları minderleri ve kitapları kullanarak ev yaptılar.” – serbest oyun süreci

Gözlem notu - “2. hafta - planladığım oyun yerine başlangıçta kurdukları oyunu oynamaları uygun görülmüştür.” – serbest oyun ihtiyacı

Gözlem notu - “2. hafta - İkinci hafta kitap okuma etkinliğinde herkesin katılımı daha istekli. Önceden oynadıkları oyunun verdiği bir rahatlık olabilir. Çocukların ortama ve etkinliklere alıştıklarının bir göstergesi gibi düşünülebilir. Grup dinamiğinin daha iyi olduğu birbirleri ile sohbet ettikleri görülüyor. Ortak dikkat sağlanmış ve her bir katılımcı tarafından sürdürülüyor. Okuyacak mı birisi diye soruyorum üçü aynı anda “ben” diyor.” - serbest oyunun olumlu etkisi

Annelerin talebi üzerine ebeveyn çalışmasının geri kalanına babaların katılımı ile devam edilmesi kararı alınmıştır.

Gözlem notu - “6. Hafta - Annelerin ortak fikri babaları son dört oturuma dahil etmek; son dört oturum ramazan ayına geldiği için akşam iftar saatine kalmayıp gündüz saatlerinde görüşmeleri yapalım ve babalar da katılsın diye önerdiler. Sevinerek kabul ettim.” baba katılımı

Sürece Etki Eden Dış Faktörler Alt Kategorisi

Altıncı uygulamadan önce araştırmacıya AŞ'nin okulunda çok davranış problemi şikayeti aldığı annesi tarafından iletilmiştir. Araştırmacı aynı hafta planlanan BEP toplantısı ile ilişkili olduğunu düşünmüş ve AŞ ile konuşmak ve anlaşmak üzere bir bireysel görüşme planlamıştır. Görüşme çocuk merkezli ve yarı yapılandırılmış olarak yürütülmüştür. Görüşme ortamının seçimi ve konuşmanın amacı belirlenmiştir. Görüşme süreci ve konuşmanın akışı bu yapılandırma dahilinde AŞ'nin rehberliğinde ilerlemiştir. Sonuç olarak AŞ araştırmacı ile bir anlaşması imzalamayı kabul etmiştir.

Gözlem notu - “3. hafta - BEP toplantısı PDR öğretmeni, sınıf öğretmeni, okul müdürü, araştırmacı ve annesinin katılımıyla düzenlenmiştir. BEP toplantısında üstün yetenek tanısına yönelik öğrenme ortamında yapılması gereken düzenlemeler paylaşılmıştır.” – BEP toplantısı

Gözlem notu - “3. Hafta - AŞ ile konuşmalıyım ama bu konuşmada sadece ikimiz olmalıyız. Ayrıca istediğinde kaçabileceği ev ortamı olmamalı. Ünite ortamında da konuşmamalıyım. Buraya bir anlam atfetti. Bunu değiştirme riskini alamam.” – görüşme ortamını yapılandırma

Gözlem notu - “3. Hafta - AŞ’ye aynı tarafta olduğumuzu göstermem gerekiyor. Kendisine yardım etmeye çalıştığım için onun da bana izin vermesini ve destek olmasını istemeliyim.” – görüşme amacının yapılandırılması

Gözlem notu - “3. hafta - Motivasyonu oyundaydı ve söyleyeceklerimi duymak istemiyordu. Ortam konusunda haklı olduğumu gördüm. Kaçabileceği tek yer telefon oyunu olduğu için bırakmadı. Motive oluğu noktadan iletişimi başlatarak oyun hakkında konuşup birlikte biraz oynadıktan sonra konuşmak istediğim konudan söz ettim.” – çocuk merkezli görüşme

Yedinci uygulamadan önce davranış problemlerinde artış görülen bir haftalık süre sonrasında AŞ’nin annesi AŞ’ye ödül uygulayarak davranışını düzeltme yoluna gitmiştir. Araştırmacının başladığı uzlaşma sürecinin sonuçlarını henüz görmeden yeni bir yönteme geçilmesi uygulamanın sonuçları açısından karıştırıcı bir etken olarak değerlendirilmiştir.

Gözlem notu - “4. Hafta - AŞ’nin annesi okuldan olaysız dönerse yarım saat tablet oynama hakkı kazanacağını söylemiş. Bu aslında benim onaylamadığım davranışçı bir yaklaşım olmuş. Yaptığımız sözleşme ile aynı haftaya denk getirmesi aslında kazanımı hangi teknikle sağladığımız konusunu bulanıklaştırdı. Ancak AŞ’nin hafta sonu beni aramak istemesi ve bana daha fazla sevgi göstermeye başlaması sözleşme görüşmemizin olumlu etkisi olduğunu düşündürüyor.” - karıştırıcı etken

MK’nın öğretmeni başta işbirliği içinde çalışmayı kabul etmiş olmasına karşın kendi talep ettiği görüşme ile sebep belirtmeksizin işbirliğinden vazgeçtiğini belirtmiştir.

Gözlem notu - “MK’nın öğretmeni annesi ile görüştüğünde Türkçe dersine karşı motivasyonunun çok düşük olduğunu bu konuda elinden geleni yapacağını ve benimle görüşmek istediğini söylemişti. Bunun üzerine telefonda görüştük ve Cuma günü yanına gittim. Gittiğimde aslında MK’nın sınıf düzeyinde olduğunu ve bu konuda çalışmaya ihtiyaç

duymadığını ifade etti. MK'da çok büyük gelişmeler olduğunu, iletişimlerinin düzeldiğini ifade etti. Zaten beş hafta kaldığını ve bu haftalarda da çalışmanın anlamlı olmayacağını belirtti.”– öğretmenin işbirliğinden vazgeçmesi

4.2.2. AŞ (Çocuk 1)

Sosyal beceriler ana kategorisi; sosyal ortama uyum sağlama ve akran etkileşimi alt kategorilerinden oluşmuştur. Akran etkileşimi alt kategorisi prososyal davranışlar, ilişki başlatma ve sürdürme ve oyun becerileri ile ilişkili kodları içermiştir. Sosyal ortama uyum sağlama alt kategorisi ise çocuğun diğer bireylerle etkileşimde bulunduğu yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış ortamlarda katılım ve direnç düzeyi, benlik algısı ve öz düzenleme becerilerine ilişkin ipuçlarını içermiştir.

Duygusal beceriler ana kategorisi; Duygusal beceriler ana kategorisi; duygusal öz bilinç ve kişilerarası duygu bilinci alt kategorilerinden oluşmuştur. Duygusal öz bilinç alt kategorisi; kendi duygularının farkında olma ve ifade edebilme, duygu sözcükleri bilme gibi becerileri içermektedir. Kişilerarası duygu bilinci ise diğer bireylerin duygularını fark etme, ifade edebilme, empati gibi becerileri içeren bir alt kategoridir.

Akademik beceriler ana kategorisi; pragmatik dil becerileri ve okur yazarlığa yönelik davranışlar alt kategorilerinden oluşmuştur. Pragmatik dil becerileri alt kategorisi; karşılıklı konuşmayı sürdürme, bağlamda kalma, sıralı anlatım, mecaz kullanımı, sıra alma, taklit, göz teması, ortak dikkat gibi becerileri içermektedir. Okur-yazarlığa yönelik davranışlar alt kategorisi; bilgi almak için okuma, okuma-yazmayı amaca yönelik kullanma, okumayı isteme, iletişim için yazıyı kullanma gibi becerileri içermektedir.

Sosyal Beceriler Ana Kategorisi

Sosyal Ortama Uyum Sağlama Alt Kategorisi

İlk uygulamada araştırmacıya ve çalışma sürecine karşı tutumu ve davranışları incelendiğinde AŞ'nin tematik çalışma gibi okuma gerektiren aktivitelere katılımda direnç gösterdiği gözlenmiştir. Bu direnç bazen yönergeleri duymamak gibi pasif şekilde olurken bazen de konuyu değiştirmek ya da uygun olmayan bir davranış ile çalışmayı engellemek gibi aktif şekilde olabilmektedir. Araştırmacı ile uzlaştıktan sonra uyum sağlama çabası göstermiştir. Akranların olumlu katılımının ve aldığı olumlu geri bildirimlerin AŞ'nin direncini kırdığı gözlenmiştir.

Gözlem notu - “1. uygulama - Uygulayıcı çalışma içeriği hakkında fikirlerini sorduğunda ortaya atılan fikirleri dinliyor ve “başka?” diye soruyor. AŞ - “başka? Robot savaşı?” şeklinde cevap veriyor.” – çalışmayı konu dışına taşıma

Video kaydı - “1. uygulama - Uygulayıcı - “burada ne için çalışacağız biliyor musunuz?” AŞ - “Ne? Seni dövmek mi?” - çalışmayı konu dışına taşıma

Video kaydı - “1. uygulama - AŞ çalışma devam ederken el kaldırarak söz alıyor. “video izleyebilir miyiz?” diye soruyor. - çalışmayı konu dışına taşıma

Video kaydı - “1. Uygulama - AŞ interneti kapatması istendiğinde yönergeye direnir. Defalarca tekrar edilmesine karşın önce bulduklarını paylaşmaya devam ederek ve sonra sessiz kalıp interneti kullanmaya devam ederek direnç gösteriyor.” – yönergeyi yok sayma

Gözlem notu - “1. Uygulama - AŞ etkinliği sabote ediyor. Sürekli anlamsız sesler çıkarıyor. Okumak ya da yazmak konu olunca her etkinliğe karşı tepkili olduğu görülüyor.” - çalışmayı sabote etme

Gözlem notu- “1. Uygulama - AŞ okuma sırasında yönergeye direnirken uygulayıcı “hadi güçlerimizi birleştirelim. Karşı karşıya olmayı bırakalım” dediğinde yönergeleri uygulamaya başladı.” - araştırmacıyla uzlaşma/yönergeye uyma

Gözlem notu - “1. uygulama - AŞ gene çalışmayı sabote etmeye çalışıyor ancak DY'nin ve MK'nın katılımı ve olumlu geri bildirimlerle tarzını değiştirebiliyor. Çalışmaya katılıyor ve nezaket sözcükleri kullanıyor.” - olumlu geri bildirim / çalışmaya katılma

Video kaydı - “1. uygulama - (sanat çalışmasından sonra oyuna geçerken) AŞ bitirdi diğerleri devam ederken sıradaki etkinliğin materyalini eline aldı. “Önce mevcut materyali toplayalım ki karışmasın” deyince elindeki bırakıp “hadi toplamaya başlayalım o zaman” dedi. Sesi uyumlu, hareketleri sakindi.”- yönergeye uyma

İkinci uygulamada sadece bir kez çalışmayı sabote etmeye çalışmıştır. İkinci uygulamada AŞ’nin sanat ve deney çalışmalarında sosyal olarak uygun davranışlar sergilediği ve yönergelere uyarak katılım gösterdiği gözlenmiştir. Sanat ve deney çalışmalarına kendisini ifade etmesine olanak veren, rekabet içermeyen ve performans beklentisi olmayan çalışmalar olması nedeni ile daha uyumlu katıldığı düşünülmüştür.

Gözlem notu - “2. Uygulama - sırayla okuma yaparken MK gönüllü olarak ilk okudu. AŞ ise sona kalmak istedi. AŞ sesini değiştirerek bir kısip bir yükselterek okudu. Diğerleri okurken de dinlemedi.” - Çalışmayı sabote etme

Video kaydı - “2. uygulama - AŞ okumanın ilerleyen sayfalarında daha gayretli davranıyor. En azından sesini değiştirmeden okuyor. Uygulayıcı gayreti için teşekkür ediyor. Daha iyi okudun. Daha çok gayret ettin gibi” - olumlu geri bildirim / çalışmaya katılımda artış

Üçüncü uygulamada araştırmacı programa çocukların ihtiyaçları doğrultusunda serbest oyun süreci eklemiştir. Serbest oyun süreci eklenmesi çocukların oyun becerilerinin gözlenmesine olanak sağlamıştır. AŞ’nin oyun sırasında akranı ile ortak bir oyun hikayesi ile ortak bir hayali oyunu başlatıp sürdürebildiği gözlenmiştir. Sosyal ortama uyum sağlayarak zaman geçirdiği bu süreç gene rekabet içermeyen sosyal kabul gördüğü bir ortamdır.

Gözlem notu - “3. Uygulama - masaları, kitapları ve minderleri kullanarak ortak bir ev tasarladılar. AŞ ile kavga etmeden ortak bir hayal çevresinde bir oyun hikayesi oluşturdular.” - Oyun hikayesi oluşturma/ ortak hayal

Dördüncü uygulamada AŞ diğer katılımcılardan farklı bir yönerge almasına karşın direnç göstermemiş ve mağduriyet algısı göstermemiştir. İlk uygulamada yoğun olan direncin dördüncü uygulamada uyuma dönüştüğü şeklinde yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “4. Uygulama - AŞ evde kitap okuma ödevini yapmamış ve bilgisayar çalışmasını erken bitirmiş olduğu için ona kitap okuma görevi verildi. Bu yönergeye direnmemesi şaşırtıcı. Mağdur algılamasını beklediğim bir durumda mağduriyet algısı göstermeden ve direnmeden uyum sağladı.” - Yönergeye uyma

5. uygulamada AŞ aktif bir direnç göstermiştir. Okulundan gelen şikayetlerin de arttığı bir dönem olduğu annesi tarafından bildirilmiştir. AŞ'nin uyumsuz davranışı görmezden gelindiğinde sönmemekte bilakis artmaktadır. AŞ ancak anlaşıldığını hissettiği zamanlarda uyumlu davranmaktadır.

Gözlem notu - “5. Uygulama - Çalışma haritalar üzerinde yapılırken AŞ sürekli masaya vurarak ses çıkarıyor. Görmezden gelip çalışmaya devam etmeye çabaladıkça daha da fazla ses çıkarıyor.” - sabote etme

Gözlem notu - “5. uygulama - AŞ çalışmada herkes çizimini yaptıktan sonra diğerlerinin çizimini karalıyor.” - diğerlerinin çizimini karalama

Gözlem notu - “5. uygulama - AŞ sırası her geldiğinde birden çok harf seçmeye çalışarak kural ihlali yapıyor.” - oyunda kural ihlali

Altıncı uygulamada AŞ'nin bir şeyler öğretebildiği, rahatça fikrini söyleyebildiği ve rahatça hareket edebildiği ortam olan deney zamanında sosyal becerilerini kullanabildiği ve yapılan çalışmaya motive olabildiği düşünülmektedir.

Gözlem notu - “6. Uygulama - Deneyde yüzmesi gereken pipet ve iğne suya batınca AŞ öneride bulundu. DY de fikrini (tahminini söyledi) MK süreci sessizce izledi. Sessiz ama ilgili, ortak dikkat mevcut. MK da öneride bulundu. Üçünün önerisi de gözlem ve bilgi içeren katkılar sağladı.” - olumlu grup etkileşimi / istekli katılım

Yedinci uygulamada AŞ'nin arkadaşları ile birlikte program akışını takip ettiği ve üzerine düşen sorumlulukları yönergeye ihtiyaç duymadan yerine getirdiği gözlenmiştir. AŞ'nin öz düzenleme becerilerindeki bu gelişmenin çalışmaya ve sosyal beceri kazanımına yönelik motivasyonundaki artıştan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Gözlem notu - “7. uygulama - AŞ bilgisayar çalışması bitince kendiliğinden bilgisayarı topluyor.” - Sorumluluk alma

Ebeveyn gözlem notu - “ilk defa ekmek almaya gitti ve hiçbir problem olmadan geldi.” - sorumluluk alma

Gözlem notu - “7. Uygulama - Sanat çalışmasına geçerken biri kitabı biri boyaları alıyor birisi masayı çekmeye yardım ediyor. Kendiliklerinden gidip gemilerini ilerletip program akışını takip ediyorlar.” - Çalışma sürecinde aktif rol alma

Sekizinci uygulamada AŞ'nin yönergelere uymadığı gözlenmiştir. AŞ'nin isyan etmekle uyum sağlamak arasında gidip gelen davranışlar sergilediği

düşünülmektedir. Çocuğun davranışlarına yönelik müdahale stratejilerinin çakışmasının bir sonucu olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmacının ve annenin aynı dönemde farklı şekilde müdahale etmesinin bir sonucu olabileceği düşünülmüştür.

Video kaydı - “8. Uygulama - Uygulayıcı programda gerçekleşen beklenmedik bir terslikten söz ettiğinde AŞ bunun haksızlık olduğunu düşünüp tüm yönergelere direnmeye ve arkadaşlarını incitmeye başlıyor.” - Yönergeye direnme

Video kaydı - “8. uygulama - Uygulayıcı bilgisayar sandalyesinden kalkmasını istediğinde direniyor sonunda uygulayıcı “sesimi yükseltirsem kalkacağımı biliyorum. Ama yapmak istemiyorum” dediğinde kalkıyor.” - Yönergeye direnme

Gözlem notu - “8. uygulama - AŞ ayları yerleştirmesi gereken sudokuyu görünce hiç dinlemeden ve üzerinde düşünmeden “bu çok zor ben yapamam ki bunu” diyerek kendisini bulmacaya odaklamadan itiraz etmeye başladı.” - Yönergeye direnme

9. uygulamada AŞ’nin engellendiği zaman hemen yönergelere direnmeye başladığı gözlenmiştir. AŞ’nin engellenme karşısında öfkesini göstermek için kasıtlı olarak çalışmayı sabote ettiği, kurallara uygun olmayan davranışının görünür olması için özellikle çabaladığı düşünülmektedir.

Video kaydı - “9. Uygulama - AŞ rekorlar kitabına bakarken annesinin yanına gitmek için izin istiyor. “acıktım bir şeyler yiyeceğim” diyor. Uygulayıcı kurallara uygun olmadığını söyleyip izin vermiyor. AŞ kafasını okunan kitaba dayıyor. Sonra çalışmayı bırakıp kameranın yanına gidiyor. Tuhaf sesler çıkararak bağırarak konuşuyor.” Çalışmayı sabote etme

Video kaydı - “9. Uygulama - Bilgisayar çalışmasına geçerken “ben internet oynayacam” diyor. Uygulayıcı izin vermiyor. AŞ bilgisayarı açıyor ve internette çizgi film açıyor. Uygulayıcı görsün diye özellikle sesleniyor.” Çalışmayı sabote etme

Gözlem notu - “5. hafta - AŞ nin ilk haftalarda başlangıçtan sonuna kadar uyumsuz olan davranışları zamanla yerini uyumlu davranışlara bıraktığı görülmektedir. 5. haftada uyumlu katılımının süresi toplam sürenin yarısını geçmeye başlamıştır.” - uyumlu katılımda artış

On ikinci uygulamada AŞ’nin DY ile kavga ettikten sonra yönergelere direnme ve saldırgan davranışları tekrar gösterdiği ancak kısa sürede davranışlarını tekrar kontrol altına alabildiği gözlenmiştir.

Video kaydı - “12. uygulama - Kavgadan sonra etkinlik başına döndüklerinde AŞ yönergelerine direniyor. DY ye karşı düşmanca tavırları devam ediyor. Sonra DY’nin elindeki büyütece bakmak istiyor “bi bakayım” diyor. DY büyüteci tutmasına izin veriyor ve aralarındaki buzlar eriyor.” - Yönergeye direnme

Sonuç olarak AŞ’nin çalışma sürecine ve sosyal ortama katılımına ait bulgular değerlendirildiğinde yukarıdaki şema oluşturulmuştur. Şemada düşünce bulutu ile ifade edilenler araştırmacının yorum ve görüşlerini göstermektedir. Kare şeklinde olan metinler ise zaman çizelgesi üzerinde katılıma etki eden diğer faktörleri göstermektedir. Gözlenen katılım seviyeleri: aktif direnç-pasif direnç-dirençsiz katılım (yönergeye uyma)-istekli katılım (uyum) aşamalarını izlemiştir. Sosyal ortama uyum ile ilgili her hangi bir kod bulunmayan tüm çalışmalarda AŞ’nin katılım düzeyi dirençsiz katılım (yönergeye uyma) düzeyindedir.

Bağlamsal olarak yorumlandığında AŞ’nin katılıma direnç göstermesi başarısız hissetme ve yapamayacağını düşünme ile ilişkilendirilmiştir. Katılım göstermesi ise keyif alması ve duygusal rahatlığı ile ilişkilendirilmiştir. AŞ’nin akranlarına bilgi aktarabildiği, rahatça fikrini söyleyebildiği ve rahatça hareket edebildiği ortamlarda sosyal becerilerini kullanabildiği ve yapılan çalışmaya motive olabildiği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılımda olumlu etkisi olduğu gözlenen bir diğer faktör de akranları ve araştırmacı ile etkileşiminin niteliğidir. Karşılıklı nitelikli etkileşim gösterebildikleri çalışmalarda katılımı da olumlu yönde gerçekleştirmiştir. Sosyal uyum ve motivasyon için olumlu etkileşim ön koşul olarak değerlendirilmiştir.

Akran Etkileşimi Alt Kategorisi

AŞ’nin akranlarıyla etkileşiminde olumlu ve olumsuz davranışlar gösterdiği gözlenmiştir. Akran etkileşiminin olumlu ya da olumsuz olması katılım gösterme durumu ile paralel ilerlemiştir.

İlk uygulama süresince çoğu zaman akranlarına dokunma, dürtme gibi fiziksel temasta bulunduğu ya da sözel saldırganlığa başvurduğu gözlenmiştir. AŞ'nin kasıtlı veya kasıtsız yanlış davranışından sonra özür dilemediği ve karşından gelen davranışa aynısı ile karşılık verdiği gözlenmiştir. Nezaket sözcükleri kullanmamasının ve misilleme yapmasının olumlu akran ilişkileri geliştirmesini engelleyen bir durum olduğu düşünülmektedir.

İlk uygulamada katılım gösterdiği çalışmalarda akranları ile ortak dikkat sağladığı ve daha olumlu etkileşimler sergilediği gözlenmiştir. İlgi duyduğu bir araç kullanılmasının ve kendisini kanıtlaması gerekmeyen (rekabet içermeyen) bir ortamda bulunmasının daha olumlu etkileşim kurabilmesine yol açtığı düşünülmüştür.

Gözlemci notu - “1. uygulama - AŞ çalışmalar sırasında sık sık akranlarının saçlarına dokunuyor. Elini yüzüne doğru uzatıyor. Fiziksel olarak zarar vermiyor ancak karşıdakinin hoşlanmayacağı şekilde fiziksel temaslarda bulunuyor.” - fiziksel temas ihtiyacı

Video kaydı - “1. Uygulama - Harita çalışması sırasında AŞ DY'nin çizimini karaladı.” - arkadaşının çalışmasını bozma

Gözlemci notu - “1. Uygulama - AŞ nin şakaları çoğunlukla bir arkadaşını hedef alan ve rencide eden espriler oluyor. Arkadaşlarını kızdırarak onlarla iletişim kurmaya çabalıyor.” - sözel saldırganlık

Video kaydı - “1. Uygulama - AŞ sürekli DY'nin yüzüne dokunuyor.” - fiziksel temas ihtiyacı

Video kaydı - “1. Uygulama - AŞ ve DY kalemlerini aynı anda karton bir bardağın içine açmaya çalıştılar. AŞ yanlışlıkla DY'nin kağıdına döktü. DY sert bir ses tonuyla “benim kağıdına açma” dedi. AŞ “bilerek yaptım biraz gecik diye” diyerek alaycı bir şekilde güldü. DY karton bardağı AŞ'nin kağıdının üzerine koydu. Yanlışlıkla birazını AŞ'nin kağıdına döktü. AŞ kağıdını çırpıp temizledi. Sonra bardağı alıp içindekinin hepsini DY'nin kağıdına kasıtlı olarak döktü.” - özür dilememe/ misilleme/ aynısıyla karşılık verme

Video kaydı - “1. uygulama - AŞ çalışmasını duvara astıktan sonra MK'ya “benimki güzel sen de benimkinin yanına asarsın” dedi. Sesi gururlu duyuluyordu. Kendisini başarılı hissetti ve arkadaşı ile olumlu bir iletişim kurdu. Kendisini başarılı hissedince ilişkileri olumlu kurmaya gayret etti. Ancak konuşurken kime hitap ettiği belli olmuyordu çünkü isimle seslenme ya da ona dönme ya da dokunma ile desteklememişti.” (video kaydı) olumlu ikili akran iletişimi başlatma

Video kaydı - “1. Uygulama - AŞ yumruklarını sıkıp savurarak dolaşırken MK’ya çarpınca MK sakince “yapmaa” dediğinde AŞ “ay özür koluna çarptım” diye yanıtladı.” - nezaket sözcüğü/özür dileme

Video kaydı - “1. Uygulama - İnternet üzerinde buldukları görseller hakkında yorum yaparken aynı ekrana bakıp akran akarana konuştular. Konuşmanın içeriği düşünce veya duygular olmasa ve doğrudan şahsa yönelmeseler de ortak bir dikkat söz konusuydu.” - ortak dikkat

Video kaydı - “1. Uygulama - MK başka bir ipucu sunmaksızın “nasıl büyütüyoruz?” diye sordu. AŞ (ayağa kalkıp yardıma giderek) “neyi?” diye karşılık verdi.” - yardım etme / prososyal davranış

İkinci uygulamada AŞ’nin akranlarına fiziksel müdahaleyi azalttığı gözlenmiştir. Grup dinamiği oluşmaya başladığı için olumsuz etkileşimin azaldığı düşünülmektedir. ikinci uygulamada yeni bir davranış olarak AŞ’nin mağduriyet ifadeleri kullanmaya başladığı, haksızlığa uğradığını ifade ettiği gözlenmektedir. Kendisini mağdur algılıyor olması akranları ile sosyal etkileşimini olumsuz etkileyen bir faktör olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “2. Uygulama - AŞ “mamam” gibi bir ses çıkarınca MK “maman yok anan yok deden yok” diye saymaya başladı. Bu espri AŞ’yi çok güldürdü. DY de onlara katılıp “bi tane anneanne satın almak istiyorum” dedi. AŞ daha da fazla güldü. Üçü aynı sohbet etrafında birleştiler. Birbirlerinin sözünü kesmeden ve kırmadan gülüştüler. Sonra AŞ de bunu sürdürüp akranlarını incitmeden espri yaptı “anneanneler nerede satılıyor sorabilir miyim?” MK “pazarlarda” dedi. DY “taze anneanne satıyorum” dedi ve gene üçü birbirine bakışıp gülüştüler.” - ortak mizah

Gözlem notu - “2. Uygulama - AŞ ikinci uygulamada birincisinden farklı olarak arkadaşlarına fiziksel müdahaleyi azaltmış görünüyor. Bu sefer daha ziyade kendi bedeni ile (parmaklarını ısırma ve burnuna dokunma) oynuyor ve sözel olarak dikkat çekmeye gayret ediyor” - fiziksel temasta azalma

Gözlem notu – “2. Uygulama - AŞ “yaaa ben hiç.... Yaaa sen hep....” Gibi şikayet ve itiraz cümlelerini çok fazla kullanıyor.” - mağduriyet ifadesi /sözel

Video kaydı - “2. Uygulama - AŞ deney sırasında dalgıcına ataç takmayı reddetti. “Ben bilmiyorum yapamam sen yap” gibi itirazlarda bulunup çalışma ortamından uzaklaştı. Bitme aşamasında herkesin dalgıcı şişeye girince panikleyip “ama ben bilmiyorum. Haksızlık” gibi cümlelerle itiraz etti ama sonunda dalgıçla ilgilenip gereğini yerine getirdi.” - mağduriyet ifadesi / öğrenilmiş çaresizlik

Üçüncü uygulamada sanat çalışması sırasında çocukların sırayla aynı konuda birbirlerini incitmeden sohbet ettikleri gözlenmiştir. DY ve AŞ'nin sanat çalışması sırasında aynı fikirde olabildikleri ve çatışmadan ilişki kurabildikleri gözlenmiştir. AŞ'nin DY'ye itiraz edip muhalefet yapmadan aynı fikirde olabilmesi ve ortak bir çözüm üretme süreci yürütebilmelerinin sosyal becerilerindeki gelişmenin bir göstergesi olduğu düşünülmüştür. AŞ'nin hiçbir çıkarı olmaksızın MK'yı oyuna dahil etmeye çabaladığı gözlenmiştir. Bu süreçte AŞ'nin sosyal ipuçlarını kaçırmadığı ve sabırla arkadaşına destek olduğu gözlenmiştir.

Gözlem notu - “3. uygulama - MK AŞ'nin gemisini tabloda bir sonraki adıma getirdiğini görünce “ama Alperen yanlış yapmış. Biz hala birinci etkinlikteyiz.” Diyor. “Tamam, düzelt sen” dediğimde AŞ “ya ama haksızlık” diyor.” - Mağduriyet ifadesi / sözel

Gözlem notu - “3. uygulama - Sanat etkinliğinde bant dağıtırken herkese sıra ile verilmesine rağmen AŞ “yaa bana da ver haksızlık” dedi.” - Mağduriyet ifadesi / sözel

Video kaydı - “3. uygulama - Sanat etkinliği sırasında üçü kendi başlarına sıra alarak yaptıkları iş üzerine sohbet ettiler. Sözel şiddet içermeyen bir konuşma süreci oldu. AŞ ve DY aynı fikirde olmadan anka kuşu hakkında konuştular. MK heyecanla konuyu değiştirdi. “aa bakın ne oldu” AŞ MK'nın başlattığı konuda konuşmayı devam ettirdi. Hep birlikte ikişer ya da üçer kez sıra alarak bu konu bağlamında sohbet ettiler.” - Karşılıklı sohbet etme

Video kaydı - “3. uygulama - DY bununla burayı kapatalım dedi. AŞ ben de tam onu diyecektim diye ona uyum sağladı.” - Arkadaşını onaylama

Video kaydı - “3. uygulama - AŞ kitap okuma etkinliği sırasında “aynen” ve “bence de” sözcükleri ile arkadaşlarının söylediklerini teyit etti.” - Arkadaşını onaylama

Gözlem notu - “3. Uygulama - Deney etkinliğine üçü de ilgiyle katılıyorlar. Başlarda kimse parmak kaldırarak söz almıyor önce bir kaç kez aynı anda konuşuyorlar. Ama bir süre sonra herkes sıra ile konuşuyor ve birbirini dinliyorlar. Ortak dikkat sürdürülüyor ve sosyal etkileşim saygı ile sürüyor.” - sıra alarak konuşma/dinleme

Video kaydı - “3. uygulama - MK'yı kolundan çekerek “gel, hadi gel evimizin girişine bak” diye oyuna davet etti. (masaların altındaki evin kapısında) AŞ gel içeri girsene... (bekliyor MK girmiyor) bak buradan giriliyor (deyip giriyor) hadi sen de gel dedi.” - Oyuna davet/prososyal davranış

Dördüncü uygulamada duygu çalışmasına keyifle katılan AŞ'nin arkadaşlarına saldırgan içeriği olmayacak şekilde şakalaştığı gözlenmiştir. Arkadaşları ile etkileşim kurmayı ve onları güldürmeyi amaçladığı şeklinde yorumlanmıştır. AŞ'nin iletişim başlatmak için arkadaşlarına fiziksel zarar vermemesi ve sözel olarak incitmemesi olumlu bir gelişme olarak görülmüştür.

Gözlem notu - “4. Uygulama - AŞ duyguları tanıma etkinliğinde çok keyif alıyor. Arkadaşları ile şakalaşmak istiyor. Parmak kaldırıp söz alarak “dandini dandini dastana danalar girmiş bostana Deniz. Kov bostancı Musa'yı ...” diye devam eden bir tekerleme söylüyor.” - şakalaşma

AŞ dördüncü uygulamada da mağduriyet ifadeleri kullanmıştır. Ancak mağduriyet algısının katılımını olumsuz etkilemediği gözlenmiştir.

Video kaydı - “4. Uygulama - Uygulayıcı kim bir anısını anlatmak ister dediğinde DY el kaldırıyor. Uygulayıcı arkadaşlarının karşısına geçip anlatmasını söyleyince AŞ “ama bu haksızlık” diye söyleniyor. Güçlü bir itiraz değil cılız bir ezber gibi duyuluyor.” - Mağduriyet ifadesi /öğrenilmiş çaresizlik

Video kaydı - “4. uygulama - AŞ evde kitap okuma ödevini yapmamış ve bilgisayar çalışmasını erken bitirmiş olduğu için ona kitap okuma görevi veriliyor. Bu yönergeye direnmiyor. Ama kitapla ilgili doldurması gereken soru formunu görünce “ama bu haksızlık” diyor. Uygulayıcı diğerlerinin evde yaptığını hatırlatıyor. Sonunda yapıyor.” - mağduriyet ifadesi / öğrenilmiş çaresizlik

Dördüncü uygulamada AŞ'nin gerçekten haksızlığa uğradığına inandığında fiziksel saldırganlık ile sorunu çözmeyi denediği gözlenmiştir. Duygusal bir yoğunluk oluştuğunda kabul edilebilir şekilde ifade edemediği için saldırgan davranış gösterdiği düşünülmüştür.

Video kaydı - “4. Uygulama - Duygu ve davranış gruplamasının kontrolünü yaparken birden kaos çıkıyor minik kağıdı kim alacak diye üçü de uzanıyor AŞ DY'ye vuruyor. DY de AŞ'ye karşılık veriyor. Sonrasında ikisi de uyarı alınca “ama o da... haksızlık” diye itiraz ediyor.” AŞ ve DY uyarıdan sonra tekrar itişiyorlar. AŞ DY'ye vuruyor. DY karşılık veriyor. Uyarılınca AŞ “ama bu aldırmtmıyor ki” Üçüncü kez AŞ DY'nin elini sıkıyor. DY de onun elini sıkarak karşılık veriyor. AŞ sinirini çıkaramadığı için sonunda DY'ye parmaklarıyla iki kulak yapıyor.” fiziksel saldırganlık

AŞ'nin karşılaştığı problem durumunda kendisini haksızlığa uğramış hissettiği gözlenmiştir. AŞ problemin başkaları tarafından çözülmesini beklemiş ve problem

duruma çözüm aramak yerine haksızlığa uğradığını belirtmiştir. Uygulayıcı bu bulguyu mağduriyet algısını değiştirmek amacıyla kullanmıştır. AŞ'ye fırsat verildiğinde problem durum için olası çözümler üretebildiği gözlenmiştir. AŞ'nin sosyal sorununu kendisi çözmeyi denediğinde mağduriyet algısının azaldığı düşünülmektedir.

Video kaydı - “4. uygulama - Deney sırasında DY masanın yanına sandalye çekmiş oturuyor. Diğer herkes ayakta duruyor. Bir süre sonra MK sandalye çekip oturuyor. Her yerde boş sandalyeler var. AŞ “ya ben nereye oturcammmm” diye şikayetçi bir ses tonu ile soruyor.” - mağduriyet ifadesi / öğrenilmiş çaresizlik

Uygulayıcı “sen çok iyi çözüm bulabilirsin. Hadi bir çözüm bul bakalım” dediğinde AŞ düşünüyor. Çünkü sandalye çekerse kendisini yenilmiş hissedecek. Sonunda “ben böyle durcam diyerek dizlerinin üzerine çöküyor. Uygulayıcı “güzel çözüm. deneye başlayabiliriz” diyerek konuyu kapatıyor. Beş saniye sonra AŞ sandalye çekip yerleşiyor.” (gözlem notu) –problem çözme/mağduriyetten kurtulma

Beşinci uygulamada AŞ'nin görünürde bir neden olmaksızın akranlarına düşmanca tavırlar sergilediği ve gereksiz bir rekabet ortamı oluşturduğu gözlenmiştir. AŞ'nin bu hafta okulda ya da evde yaşadığı bazı sorunlar nedeni ile kendisinden beklentisinin azaldığı düşünülmektedir. AŞ'nin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik motivasyonunun sarsıldığı düşünülmüştür.

Gözlem notu - “5. Uygulama - AŞ DY'ye gidip “ilk ben bitirdim. Deniz, en kötü çocuk sensin” dedi.” gereksiz rekabet

Gözlem notu - “5. uygulama - M'ninki berbat olmuş” dedi. MK cevap vermedi. Uygulayıcı uyarınca gidip arkadaşına mırıltı halinde “MK özür dilerim” dedi.” - gereksiz rekabet

Gözlem notu - “5. uygulama - Sanat çalışması sırasında AŞ “bakalım kim yenecek” diye sordu.” Gereksiz rekabet

Beşinci uygulamada AŞ'nin arkadaşlarına bir şey anlatmaya çalışırken dinlemediklerini fark ettiğinde saldırganlık göstermeden şikayetini dile getirdiği gözlenmiştir. Şikayetini uygun şekilde sözel olarak ifade etmiş olması ve mağduriyetten söz etmemesi olumlu bir gelişme olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “5. Uygulama - Herkes çalışmaya başlamak üzere yerleşirken AŞ bir şeyler söyledi. Herkes hareket halinde olduğundan kimsenin dinlemediğini fark etti. “yaaaa birisi beni dinleyebilir mi?” diye bağırdı. Tekrar başladığında DY bilgisayarı ile ilgili bir şey söyledi. AŞ tekrar “yaaa bu sefer de deniz böldü” diye bağıyor.” - saldırgan davranış göstermeme

Ebeveyn gözlem notu - “Arkadaşı bir şeyler yazıyordu. Bakmak istedi. Arkadaşa bakmasını istemedi. Saygı gösterip döndü ve gitti. Önceden olsa ısrarla bakardı.” - Saldırgan davranış göstermeme/saygı duyma

Beşinci uygulama süresince AŞ’nin göstermiş olduğu davranışlar gözlemlendiğinde mağduriyet ifadelerinde bir artış olduğu görülmüştür. AŞ’nin davranış sorunları ile etiketlendiği zamanlarda kendisini savunmak amacıyla başkalarını suçladığı düşünülmektedir.

Video kaydı - “5. Uygulama - Sulu boya fırçalarından biri bozuk çıkınca uygulayıcı iki boya fırçasını üçümüz ortak kullanacağız diyor. AŞ “bu benimki siz onu ikiniz ortak kullanın diyor. DY hemen itiraz ediyor. Uygulayıcı üçü de ortak dedikten sonra AŞ “ama onlar bana vermeyecekti” diyor.” mağduriyet ifadesi / öğrenilmiş çaresizlik

Video kaydı - “5. Uygulama - Uygulayıcı sanat çalışması sırasında “bir şey denemek istiyorum kiminkinde deneyebilirim diye sorunca AŞ ve MK aynı anda benimkine diyorlar. Uygulayıcı “tamam herkese yaparım diyerek önce MK’nın kağıdına (kendisine daha yakın olduğu için) deniyor. AŞ hemen “ama haksızlıkkkkk” diye sızlanıyor.” Mağduriyet ifadesi / öğrenilmiş çaresizlik

Video kaydı - “5. Uygulama - ne zaman bana gelecek hep ben en sona geçiyorum ama” mağduriyet ifadesi / öğrenilmiş çaresizlik

Gözlem notu - “5. Uygulama - Scrabble oynarken istediği harf çıkmayınca “tek bana gelmiyooo, haksızlıkkk” dedi.” Mağduriyet ifadesi / öğrenilmiş çaresizlik

Gözlem notu - “5. Uygulama - DY ve MK “benim annem izin veriyor” dediler. AŞ “ya benim sizden farkım ne” diye ters ters söylendi.” Mağduriyet ifadesi / öğrenilmiş çaresizlik

Altıncı uygulamada AŞ’nin saldırgan davranışlarına kötü söz söyleme davranışının da eklendiği gözlenmiştir. AŞ’nin akranlarını olumsuz bir ilişki için kışkırttığı gözlenmiştir. AŞ’nin okuldaki davranış problemlerinin artış gösterdiği bu haftada davranış problemlerini çalışma grubuna da taşıdığı düşünülmüştür.

Video kaydı - “6. Uygulama - Duygu çalışması için uygulayıcının etrafında toplanıyorlar. Materyal ve teknik ilgilerini çektiği için hevesle ve sorun çıkarmadan izliyorlar. Sıra onlara geldiğinde ilk ben diyor AŞ, DY de ilk ben diyor. Uygulayıcı ilk önce MK başlayacak dediğinde AŞ “yaa ama haksızlık” diye sızlanıyor. DY “hiç de haksızlık değil AŞ” diye itiraz ediyor.” - Mağduriyet ifadesi / öğrenilmiş çaresizlik

Gözlem notu - “6. uygulama - AŞ durup dururken gidip DY’yi tüm vücudu ile itmeye başladı.” - Fiziksel temas / saldırganlık

Video kaydı - “6. Uygulama - Deney gözlemlerini not ederken AŞ ve MK bitiriyor. Sonra AŞ DY’ye sataşıyor “tabii ki denizinki bitmedi. Kaplumbağaaaa deniz” diyerek dalga geçiyor.” - kışkırtma

Gözlem notu - “6. Uygulama - MK “bugün ayın kaçı” AŞ “bugün ayın b.ku”” - kötü söz söyleme

Video kaydı - “6. Uygulama - MK sandalyesini alıp duygu çalışmasını yapmak üzere masanın önüne koymak üzereyken AŞ geliyor. Sandalyeyi çekip MK’yı iterek gasp ettiği sandalyeye oturuyor. MK “aaahhh ne itiyosun yaa” diye tersliyor ama bunu söylerken beden dili geri çekildiğini hissettiriyor. AŞ “özür” diyip oturmaya devam ediyor.” - Fiziksel saldırganlık

Yedinci uygulamada ilk kez karşılaştığımız bazı olumlu sosyal beceriler gözlenmiştir. AŞ davranışlarını kontrol altında tutmaya gayret ettiği görülmüştür. AŞ’nin olumlu ilişki kurmak için çabaladığı ve arkadaşlarına ortak bir oyun kurma teklifinde bulunduğu gözlenmiştir. Sosyal beceri geliştirme yönünde bir isteklilik (motivasyon) olduğu düşünülmektedir. Saldırganlık, mağduriyet ifadesi kullanma, misilleme yapma ve çalışmayı sabote etme gibi bazı beklenen davranışlara zemin hazırlayan deneyimlerde söz konusu olumsuz davranışlar yerine ritmik sayma, sarılma, sözel ifade kullanma gibi sosyal olarak kabul edilebilir davranışlar sergilediği düşünülmüştür. Beklenen olumsuz davranışın yerine olumlu bir davranış koyduğu bu durumlar “davranış kontrolü” şeklinde kodlanmıştır.

Video kaydı - “7. Uygulama - Ortama yeni getirilmiş olan materyali inceliyorlar. Kitap MK’nın elinde, AŞ ve DY yandan uzanıp bakıyorlar. AŞ “zombiletmece oynayalım güzel güzel yaa” diyor ve DY “aynen” diye yanıtıyor.” - Güzel güzel oynayalım in-vivo

Video kaydı - “7. uygulama - MK’nın makinesinde DY’nin sosisli yaptığı parçalar kullanılınca AŞ “DY bişey söylicem senin sosislin işe yaradı” diyor.” - mizah kullanma

Video kaydı - “7. uygulama - AŞ 20 dakika kadar kimseye dokunmadan ve sözel olarak saldırmadan katılım gösteriyor sonunda birilerine dokunma ihtiyacı hissettiğinde DY’ye sarılıyor. Biraz fazla sıkınca DY kaçmaya çalışıyor. AŞ bırakmayınca “bırak beni” diyor sinirli bir şekilde. AŞ “seviyodum ama” diyor. İtiraz var ama kendi davranışını açıklamaya yönelik bir itiraz cümlesi. Haksızlığa uğradığını ya da başkasının suçlu olduğunu ima etmiyor.” - Davranış kontrolü

Video kaydı - “7. uygulama - MK, AŞ okurken elini uzatıp rahatsız ediyor. AŞ “ya Musa” diyor ancak elini itmiyor ya da vurmuyor.”- Davranış kontrolü

Video kaydı - “7. uygulama - AŞ bilgisayarı kapatmak isterken uygulayıcı kapatıyor. AŞ “yaaa” diyor ancak vurmuyor.”- Davranış kontrolü

Gözlem notu - “7. Uygulama - AŞ makine yapmak için sırasını beklerken çok sıkıldı. Ayağa kalktı parçaları kendisi almaya çalıştı. Yönergenin okunmasını beklemek istemedi. Ancak hiç kimseye dokunmadı ve vurmadi. Kalkıp uzaklaşmadan ve iş birliği içinde çalışarak devam etti.” - Davranış kontrolü

Video kaydı - “7. uygulama - AŞ arkadaşlarından önce bilgisayar çalışmasını bitirince beklemek zorunda kaldı. Beklerken çok sıkılınca birilerine sataşmak yerine mırıltılı bir şekilde ritmik saydı.” - Davranış kontrolü

Video kaydı - “7. Uygulama - Etkinlik süresi AŞ’nin dikkat süresini aşınca “hadi musayı öldürelim” diyor ve sonra uygulayıcının sesini taklit ediyor. Kimse cevap vermeyince kendini kontrol ederek bir süre daha normal katılıyor.” - Davranış kontrolü

Ebeveyn gözlem notu - “Dolmuşta bir yere giderken burnundan rahatsız oldu burnunun sıkı eliyle bazı hareketler yaptı ama karıştırmadı.....eğitimden sonra davranışlarını kontrol etmeye çalışıyor.” - davranış kontrolü

Ebeveyn gözlem notu - “Son zamanlarda Nereye gitsem Herkes ne kadar düzeldiğini söylüyor onların tabiriyle uslandığını.” - davranış kontrolü

Ebeveyn gözlem notu - “Ablasına kulaklığını alır mısın burada çok yer kaplıyor dedi. Normalde kulaklığı alıp fırlatırdı Bu sefer farklı ve doğru davrandı.” - nezaket sözcüğü kullanma

Yedinci uygulamada AŞ’nin mağduriyet algısının devam ettiği gözlenmiştir. Ancak ilk kez diğer çocuklar tarafından haklı bulunduğu ve desteklendiği görülmüştür. AŞ’nin arkadaşlarıyla kurduğu olumlu ilişkinin sonucunda aralarında bir dayanışma olduğu düşünülmektedir.

Video kaydı - “7. Uygulama - Uygulayıcı seçtikleri makineleri kitaptaki sırayla yaptıracağını başlarken söylüyor. AŞ nin seçtiği makine en sonda olunca AŞ “yaa niye ben hep en sonda oluyorum” diye itiraz ediyor. DY “bence alpereninkini önce yapalım diyor. MK “neden” diye soruyor. DY “bilmem madem o kadar istiyor” diyor. Sonunda AŞ “haksızlık” deyip gidip minderlere doğru uzaklaşınca MK “iyi önce Alperen olsun” diyerek sırasını veriyor.” - Mağduriyet ifadesi / öğrenilmiş çaresizlik

Video kaydı - “7. uygulama - MK’dan yardım isteyen uygulayıcıya “ben niye hiçbir şey yapmıyomuşum” diyor. Ona da bir görev verilince tekrar katılım ve işbirliği sağlıyor.” Mağduriyet ifadesi / sözel

Video kaydı - “7. Uygulama - Sanat çalışmasında MK ortak malzemeyi ilk kullanan kişi olunca AŞ “haksızlık” sızlanmaları ve MK yı engelleme gibi davranışlar sergiliyor.” Mağduriyet ifadesi / öğrenilmiş çaresizlik

Gözlem notu - “7. uygulama - AŞ sırası geldiğinde okuması gerekince “yaa ama haksızlık okuyamam ki ben bu kadar çok” diye itiraz edip sonra da okumasını yaptı.” - Mağduriyet ifadesi / sözel

Sekizinci uygulamada AŞ’nin arkadaşını dürtme ve kağıdını yere atma gibi arkadaşlarını rahatsız edecek davranışlar sergilediği gözlenmiştir. AŞ’nin meydan okuyarak problem davranışlarını görünür kıldığı ve bir şekilde kabul arayışı gösterdiği düşünülmektedir. AŞ’nin uygulayıcıya sevgi gösterme ve arkadaşlarından özür dileme gibi olumlu sosyal davranışlar da gösterdiği gözlenmiştir. AŞ’nin uygulayıcıdan kabul görmeye ihtiyaç duyduğu ve sosyal beceri sergilemeye yönelik motivasyonunun hala sürdüğü düşünülmektedir.

Video kaydı - “8. Uygulama - Kitap okuma zamanı geldiğinde uygulayıcı kitaplarını veriyor ve içlerinden okuyup form doldurmalarını istiyor. AŞ kapağını bile açmadan MK nın elindekini çekip alıyor ve “değişelim haksızlık bu en uzun en iğrenç olan bana gelmiş” diyor.” kendini mağdur algılama

Video kaydı - “8. uygulama - AŞ deney sırasında da sürekli DY ye dokunuyor. Rahatsız ediyor.” Fiziksel temas

Video kaydı - “8. Uygulama - MK “D benim kağıdına bastı” diyor. Uygulayıcı “düşmüş kağıdın, bilerek yapmadı” dediğinde AŞ “onu yere ben attım. Bilerek attım” diyor.” meydan okuma

Video kaydı - “8. Uygulama - Uygulayıcı AŞ nin söylediği bir şeylere gülünce AŞ sarılıp öpüyor. Bu da yaptığı tüm davranışların aslında bir kabul arayışı olduğunu düşündürüyor.” Sarılma/öpme

Gözlem notu - “8. uygulama - Gemilerini ilerletmeye gittiklerinde AŞ DYyi iteklerken gemisi yere düştü. DY AŞye “ya benimkini atmayın” dedi. AŞ “özür dilerim” dedikten sonra DY onu itekledi.” Özür dileme/nezaket sözcüğü

Gözlem notu - “8. Uygulama - DY deney sırasında “benimki olmadı” dedi elektrik akımı için. AŞ “benimki olsun sizinkiler olmasın” diye yanıtladı. DY “sen yapama seninki olmasın” dedi. AŞ yarım ağız ezber bir söylemle “özür dilerim” dedi.” Özür dileme/nezaket sözcüğü

Dokuzuncu uygulamada DY gelemediği için iki kişilik bir grup çalışması yürütülmüştür. AŞ’nin arkadaşına işbirliği teklif ettiği, işbirliği içinde çalışmak için gayret gösterdiği, arkadaşını takdir ettiği, ortak dikkat sağladığı ve mizah kullandığı gözlenmiştir. AŞ’nin olumlu sosyal etkileşim kurmak için çabalamakta olduğu düşünülmektedir. AŞ’nin arkadaşı ile oyun oynarken yaşadığı anlaşmazlığı uzlaşarak çözmeye çalıştığı gözlenmiştir. AŞ’nin ilke kez gösterdiği bu uzlaşma gayretinde sosyal ipuçlarını yakaladığı ve arkadaşını anlamak için çabaladığı gözlenmiştir.

AŞ’nin serbest oynarken işbirlikli oyun kurmaya çabaladığı gözlenmiştir. AŞ’nin sosyal olarak uyum çabası içinde olduğu görülmüş ve arkadaşına ile ortak oyun kurmaya çalışırken saldırganlık içermeyen girişimlerde bulunduğu gözlenmiştir. AŞ’nin iletişim başlatmak amacıyla arkadaşına seslendiği, cevap alamayınca fiziksel olarak uyarın verdiği gene de iletişim kuramayınca çabalamayı bıraktığı gözlenmiştir. AŞ ikili akran etkileşimi kurmak ve sürdürmekte zorlanmamaktadır. Ancak etkileşim grup ile olduğunda zorluk yaşadığı düşünülmektedir.

Video kaydı - “9. uygulama -Ben bir karton daha çıkarıp MK’ya vermeye çalışırken AŞ “birlikte yapalım” diyor ve MK yı ikna etmeye çalışıyor.” işbirliği teklifi

Video kaydı - “9. Uygulama – MK, AŞ nin başladığı taslağa hiçbir şey söylemeden ve izin almadan çizim yapmaya başlıyor. AŞ önce “ya yapıyon” diyor sonra da “haa bulut mu yapıyon. Ne güzel” diye devam ediyor. MK sonunda AŞ ile konuşuyor. “bak şimdi ne yapcam diyor” çizimini bitirince AŞ “wayy çok iyi” diyor sonra da “o ne yaa” diyor.” Arkadaşını takdir etme / uyum gösterme

Video kaydı - “9. uygulama - Beraber AŞ nin tasarladığı resimde çizilmiş bir daireyi boyarlarken MK “bu ne?” AŞ “şöyle küçük bi gölet yapalım dedim” MK “ama ben bunu güneş olarak anladım.” Sonra ikisi birlikte buna gülüyorlar.” Ortak mizah

Video kaydı - “9. Uygulama -MK nın bilgisayarda yaptığı şeyi beğeniyor. MK “sana öğreteyim mi” diyor. AŞ evet diyor. MK nasıl yaptığını gösteriyor.” işbirliği

Video kaydı – “9. Uygulama -Oyuna başladıklarında AŞ sırayla kişi tutacaklarını düşünmüş ve MK da aynı anda kişi tutup sırayla soru soracaklarını düşünmüş olduklarını fark ediyorlar. Baştan oyun kurallarını konuşmadıkları için küçük bir anlaşmazlık oluyor. AŞ MKnın tahtasına bakmak isteyince MK “bakma” diyor. AŞ “ben tuttum senin bakmaman gerek” diyor. MK “ben de tuttum. Hadi sor” deyince AŞ farklı şekilde oynamaya çalıştıklarını fark ediyor. MK nın oynadığı şekliyle oynamaya başlıyor. AŞ oyunu böyle yürütemeyeceğini anladınca MK ya kendi bildiğini anlatmaya çalışıyor.” iletişim kopukluğunu fark etme

Video kaydı - “9. Uygulama - MK çok sinirleniyor. “yaa elleme” diye bağırtıyor tahtasına dokunan AŞ ye. Uygulayıcı “ikiniz farklı şekilde oynamak istiyorsunuz. Bu nedenle oyunu oynayamıyorsunuz. Çözüm önerileriniz neler” diye soruyor. MK “ben” diyor. AŞ “orta yolu bulalım” diyor MK “bunun orta yolu yok ki” diye cevaplıyor. Sonunda AŞ “ben aynı anda tutunca aklımda tutamam ki” diyor. Uygulayıcı oyun tahtasının üst kısmında nasıl işaretleme yapabileceğini gösteriyor. Kendini daha açık ifade ettikten sonra çözüm bulunuyor.” Uzlaşmacı yaklaşım

Video kaydı - “9. uygulama -MK serbest oyun için arkadaşını davet ediyor. “Alperen gel oyun hamuruyla beraber oynayalım” diyor. Beraber bloklar hamurlar ve trafik işaretleri ile oynuyorlar. MK şarkı söylüyor. Aynı oyuncaklarla aynı masada ama birbirlerinden bağımsız oynuyorlar. Birbirlerinin oyun hikayesine katkıları ve işbirlikleri yok. AŞ “ben çit yapayım” diyerek ortak bir oyuna katkı sağlamaya çalışıyor. Ancak MK tamamen kendi halinde. AŞ MKnın yaptıklarıyla ilgilenerek işbirliği için girişimde bulunuyor. Ancak MK tek başına devam ediyor.” işbirlikli oyun çabası

Video kaydı - “9. Uygulama - MK bilgisayardaki çalışmasına odaklanmışken AŞ ona kendi yaptığı şekli göstermek istiyor “musa bak bak bak bak” diye hiç susmadan sesleniyor. MK bakmayınca kalkıp kafasının tepesinden tutup başını çevirmeye çalışıyor. MK gene de bakmayınca AŞ oturup kendi çalışmasıyla ilgilenmeye başlıyor.” İletişim çabası / davranış kontrolü

Ebeveyn gözlem notu - “Okula kendisinin gidebileceğini söyledim önce itiraz etti sonra kabul edip çıktı Okulun bahçesine girdi Bahçede iki arkadaşı ile karşılaştı birbirlerinin omuzuna yaslanarak okula girdiler.” - uyumlu akran etkileşimi

Ebeveyn gözlem notu - “Birkaç hafta önce okul pikniği düzenlendi ben çok korkarak gittim orada arkadaşları ile çok güzel Hiç problemsiz oynadı ve çok güzel bir gün geçirdik.” - uyumlu akran etkileşimi

Onuncu uygulama DY'nin duygusal bir kriz yaşadığı ve davranış problemleri gösterdiği bir süreç olmuştur. Bu süreçte AŞ'nin davranış kontrolünde artış gözlenmiştir. Sözel ve fiziksel saldırganlık ve müdahale göstermemiştir. AŞ'nin akranlarını dinlemesi ve kendi isteklerini dayatmadığı görülmüştür. AŞ'nin kendi hayali oyununa arkadaşını dahil etmenin yanı sıra arkadaşının hayaline de dahil olabildiği gözlenmiştir. AŞ'nin duygusal bir krizi sürdürmekte olan DY'nin yanlışlarını vurgulayarak kendi başarısını görünür kılmaya çalıştığı görülmüştür. AŞ bu süreçte akranına şiddet göstermemiş ancak olumsuz konuşmalarda bulunmuştur. Onuncu uygulama AŞ'nin kendi davranışlarını değiştirerek akran ilişkilerine ve sosyal kabulüne etki edebildiğini fark ettiği bir sürecin başlangıcı olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “10. Uygulama - AŞ serbest oyun süresince arkadaşlarına hiç dokunmuyor ve saldırmıyor. Sözel olarak da sataşmıyor.” Davranış kontrolü

Video kaydı - “10. Uygulama - AŞ “haritada ada var cehennem adası” diyor. DY “cehennem adası değil kafatası adası” diye itiraz ediyor. AŞ “evet kafatası adası” diyor.” uyum sağlama

Video kaydı - “10. uygulama - AŞ iki sandalyenin arasından uzanmışken DY birini tutup ters bir sesle “alperen lütfen çekil” diyor. AŞ itiraz etmeden ve itişmeden çekiliyor.” Davranış kontrolü

Video kaydı - “10. uygulama - AŞ MK'nın ekinleri koyduğu yerden geçiyor. MK “ekinlere basıyoruz hep yaa” diyor. AŞ “basmadım aralarından geçtim” diye cevaplıyor. MK'nın hikayesine katılıyor.” Oyun hikayesine dahil olma

Video kaydı - “10. Uygulama - AŞ triominos oyunu bitmeden kalkıyor ve DYnin yanına gidip minderlerle oyun kurmaya çalışıyor. DY'yi oyuna çağırıyor. DY gitmeyince “seni almam o zaman” diyor. DY de “ben de seni almam” diyor. İkisi kendi halinde oynarken AŞ oyunu birleştirmek için girişimlerde bulunuyor.” Oyuna davet

AŞ ile DY arasında çatışma yaşanmıştır. AŞ'nin akranı ile yaşadığı sorunun, akranına kasıtlı sataşmasından kaynaklanmadığı ancak duygusal hassasiyetine uygun davranmamasından kaynaklandığı görülmüştür. AŞ uyarı alınca nezaket sözcüğü kullanmıştır.

Video kaydı - “10. Uygulama - AŞ uygulayıcının uyarısı ile DYnin yanına gidip “özür dilerim” diyor. Bunu söylerken DYyi duvarla kitaplığın arasında sıkıştırmış alnını alnına dayamış kaçmasına fırsat vermiyor. DY

“tatlısın ama hayır” diye cevaplıyor. “beni ezmeyi bırakır mısın” diyor. AŞ de sürekli “özür dilerim” “özür dilerim” diye devam ediyor.” Özür dileme / nezaket sözcüğü

On birinci uygulamada AŞ’nin arkadaşının eşyasına zarar verdiği ve sözel olarak sataştığı gözlenmiştir. Mağduriyet ifadesine de yer vermiştir. AŞ’nin arkadaşlarına birer kez de mizahi bir yaklaşımla zarar vermeden temasta bulunduğu gözlenmiştir. AŞ’nin duygusal olarak kabul arayışının bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. Grup içinde dışlanan AŞ ilk kez uzlaşma yoluna gitmiştir. Bu da mağduriyet durumunu kendi davranışını düzenleyerek lehine çevirmeye çalıştığı şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı - “11. uygulama-AŞ MK’nın kavanozunun kapağını kalemle vura vura zedeliyor.” Eşyaya zarar verme/fiziksel saldırganlık

Video kaydı - “11. uygulama - AŞ yerde yatan DYnin üzerine bir minder bırakıyor. DY hışımla ayağa kalkıp minderle AŞ ye vurmaya çalışıyor. AŞ kaçıyor. Uygulayıcı fiziksel zararı önleyip “mantıklı ve uzlaşmacı bir çözüm bulmalarını istiyor. AŞ “DY yi gruptan çıkaralım.” Diyor.” fiziksel temas

Video kaydı - “11. Uygulama - DY tahtaya çizim yaparken AŞ MK’nın başını okşayıp kulağına dokunuyor.” MK “koluyla kendisini koruyarak “ya yapma yaa” diyor. AŞ ısrar etmeden bırakıyor.” Fiziksel temas

Video kaydı - “11. Uygulama - MK bundan hoşlanmıyor ve uygulayıcıya söylüyor. Uygulayıcı “kavanoz kapaklarınızı değiştirin çünkü MK zedelenmiş kapak istemiyor ve kendisi zedeledi. AŞ de bu zedelemeyi kendisi yaptığı için bu kapağı kendisi kullanmalı” diyor. DY ve MK “evet doğru” diyorlar. AŞ cılız bir sesle “haksızlık. Onun kapağı düzgün olacak benimki olmayacak” diyor.” mağduriyet ifadesi / sözel

Video kaydı - “11. uygulama - DY bence adil diyerek değiştirmesi için ısrar ediyor. AŞ “bence seni dünyanın öbür ucuna postalayalım.” sözel saldırganlık

Video kaydı - “11. uygulama - DY adil olduğunu düşündüğü şeyi savunup MK’nın yanında yer alınca birbirlerine cephe alıyorlar. AŞ birlikte yaptıkları çadıra girip “evime gelemezsiniz” diyor. MK “o senin evin değil” diyor kendinden emin bir şekilde. DY AŞ ye bakıyor. AŞ cevap vermeyince hafif bir şaşkınlık ifadesi ile MK ya dönüyor kulağına bir şeyler fısıldıyor. Bir süre sonra ikisi beraber ünitenin uzak bir köşesine gidiyorlar.” Dışlanma / mağdur olma

Video kaydı – “11. Uygulama - MK kavanozunun kapağını tekrar istiyor. AŞ kalkıp vermiyor ama “alabilirsin kendin” diyor.” uzlaşma

On ikinci uygulamada AŞ'nin arkadaşları ile uyum içerisinde kurallı oyunu sürdürdüğü ve bu süre içerisinde fiziksel veya sözel saldırganlık göstermediği gözlenmiştir. AŞ biriken enerjisini birilerine dokunup sataşmak yerine zıplayarak boşaltmıştır. AŞ arkadaşına şakalaşmak amacıyla vurmuştur. Ancak DY'nin tepkisi çok sert olunca AŞ'nin de kendisini kontrol edemediği ve iletişim başlatma gayretinin kavga ile sonuçlandığı gözlenmiştir. Fiziksel şiddet içeren bir kavga yaşanmıştır.

Video kaydı - “12. uygulama - Oyun ilerledikçe oturamıyor ayağa kalkıp zıplıyor. Ayakta durarak zar atıyor. Ama kimseye fiziksel ya da sözel olarak sataşmıyor.” Davranış kontrolü

Video kaydı - “12. uygulama - AŞ oyun bittikten sonra oyun kartonunu (ince ve hafif) kaldırıp DY nin kafasına hafifçe vuruyor. DY hiç vakit kaybetmeden oyun kutusunu alıyor ve kovalamaca başlıyor. Uygulayıcı kutuyu DY den alınca DY eline geçen ilk şey olarak su şişesini kapıyor. Uygulayıcı “derin nefes almasını ve sarı şapka takmasını söylüyor” DY duruyor. Uygulayıcı AŞ ye dönüp konuşunca DY elindeki dolu şişeyi AŞ ye fırlatıyor. AŞ bir süre ağlıyor. Sonra kalkıp elindeki oyun kartonunu DY ye fırlatıyor. DY bulduğu bir piyonu AŞ ye fırlatıyor. Uygulayıcı ikisini dışarı çıkarıp hiçbir malzeme bulunmayan koridorda sakinleşene kadar beklemeleri için bırakıyor.” Fiziksel şiddet/kavga

AŞ'nin sosyal ipuçlarını yakalamaya ve karşısındaki bireyin beklentisini görebilmeye başladığı gözlenmiştir. AŞ'nin kibar konuşulunca olumlu tepki vermesi, arkadaşı olumsuz davranış bekleyince olumsuz tepki vermesi hem ipuçlarını yakalayabildiği hem de davranışları manipüle edebildiği şeklinde yorumlanmıştır. AŞ'nin kendi tepkilerini değiştirerek sosyal ilişki denemeleri yaptığı düşünülmüştür.

Video kaydı - “12. Uygulama - DY Okuma etkinliğini yarım bırakıp minderlerden ev yapmaya girişiyor. AŞ minderlere gidiyor. DY “bozarsan kızarım” diyor ve peşinden koşuyor. AŞ kısa bir tereddüitten sonra minderi alıyor. DY geri alıyor AŞ yi iterek minderi tekrar yerleştiriyor. Uygulayıcı “itişerek değil konuşarak anlaşın” diye uyarıyor. DY “çekilir misin lütfen” diyor. AŞ çekiliyor. Sonra AŞ mindere gidiyor “dur bi saniye bozmıycam geri yapıcım” diyerek minderi çekiyor. DY bir şey yapmadan izliyor. AŞ kendisine diğer minderi alıp DY nin yaptığını düzelterek çekiliyor. Sonra iki kişilik bir yer yapmaya çalışıyor. DY “ben tek kişilik istiyorum” diyor AŞ kalkmıyor DY “AŞ lütfen kalkar mısın” deyince AŞ kalkıyor.” Davranış düzenleme

On üçüncü uygulamada AŞ karşılaştığı problem duruma çözüm bulmak üzere yönlendirilince uyum sağlamış ve makul bir çözüm bulmuştur. AŞ'nin uygulayıcının

yönlendirmesi ile mağduriyet algısını dile getirmeden çözüm arama aşamasına geçmiş olması önemli bir gelişme olarak yorumlanmıştır. AŞ'nin uzlaşmacı davranışlarında artış olduğu gözlenmiştir. Sosyal uyum için kendisine yönelik saldırgan davranışlara bile misilleme yapmadan tepki verebilmiştir.

Video kaydı - “13. uygulama - AŞ bant almak istiyor bakıyor ki bantın ucu karışıp birbirine dolanmış “yaa bunun ucu mahvolmuş” diyerek bantı fırlatıyor. Çekip gidecekken uygulayıcı durdurup “bir sorunla karşılaştın. Çözüm fırlatmak değil. Biraz düşün bir çözüm bul” diyor. AŞ bantı alıp karışan kısmı kesiyor ve çöpe atıyor.” Problem çözme / mağduriyetten kurtulma

Video kaydı – “13. Uygulama - Uygulayıcı AŞ dergiden okuma yaparken ortaya koy biz de görelim diyor. AŞ “haksızlık hep size dönük oluyor” diye itiraz ediyor.” Mağduriyet ifadesi / sözel

Video kaydı – “13. uygulama -AŞ bantı almaya çalışıyor DY “yaaa” diye bağıyor” AŞ “sen bant kullanmıosun ki” diyor. DY öfkeyle “kullanıyorum” diye tersliyor. AŞ uzatmıyor.” Uzlaşma

Video kaydı - “13. uygulama - AŞ oyun sırasında çılglık atınca MK “şşşş anırma” dedi. AŞ cevap vermedi.” Davranış kontrolü

Ebeveyn gözlem notu - “Bugün macera yolu oynadık. Normalde kaybedince sinirlenir karşısındaki kaybedince alay ederdi bu sefer Kendi kaybetti ve kendisine güldü.” davranış kontrolü

On dördüncü uygulamada AŞ'nin arkadaşlarına iltifat ettiği gözlenmiştir. Arkadaşları ile iletişim kurmak istediğinde onlara iltifat etmesi ve güzel sözler kullanması prososyal becerilerinin geliştiği şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı - “14. Uygulama - AŞ heyecanlanıp yakınlaşmak istediğinde DY'nin maskesine dokunarak “şapkan (maskenin şapkası var) güzelmiş” diyor.” iltifat etme/prososyal davranış

Video kaydı - “14. uygulama - Herkes kendi kuklasını hazırlarken AŞ yaptığı kukladan söz ediyor sonra sizinki nasıl gidiyor diye soruyor. DY ye bakıp “oo deniz seniniki çok iyi” diyor. Sonra MK'ya da “aaa çok güzeeelll” diyor.” iltifat etme/prososyal davranış

AŞ'nin arkadaşlarına dokunma ihtiyacının devam ettiği ancak dokunuşlarının daha hafif bir şekil aldığı gözlenmiştir. AŞ 'nin arkadaşına değil elindeki nesneye dokunmuş olması ve vurmak ya da itmek gibi yoğun temaslar yerine hafif dokunuşları

olması arkadaşına rahatsızlık vermekten bilinçli bir şekilde kaçınması şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı - “14. uygulama -AŞ DY'nin kafasına çubuk ucundaki kuklası ile dokunuyor. DY terslemiyor.” Fiziksel temasta azalma

Video kaydı - “14. Uygulama - AŞ DY'nin maskesine dokunuyor. DY “yapma” demesine rağmen birkaç kez tekrar ediyor. DY de peş peşe “yapma” dedikten sonra AŞ'nin canını yakmadan kafasına hafifçe vurarak dokunuyor. AŞ yaptığı şeyi bırakıyor. Tartışma uzamıyor. Kötü söz ve fiziksel şiddet olmadan konu kapanıyor.” Fiziksel temasta azalma

On beşinci uygulamada AŞ'nin haksız olduğunu düşündüğü durumu mağduriyet ifadesi olmadan sorguladığı gözlenmiştir. Aşağıdaki durumlarda AŞ'nin haksızlık olduğunu düşünmesine karşın kendisini mağdur olarak tanımlamadan durumu sorgulamış ya da itirazını dile getirmiş olması sosyal becerilerinin geliştiği ve kendi davranışlarının sorumluluğunu aldığı şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı - “15. Uygulama - AŞ oyun tahtasında üç tane düşüş olmasını fazla buluyor. Buna haksızlık demek yerine neden üç tane düşüş yapmışlar diyor. mağduriyet göstermek yerine problem durumu tanımlayıcı bir ifade seçiyor. (çukura düşüp kazandıklarını kaybettikleri karelerden üç tane var)” mağduriyet ifadesinde azalma

Video kaydı - “15. uygulama - Oyun hazırlarken uygulayıcı “konusu da duygularımız olacak” diyor. AŞ itiraz ediyor “ama duygular mı yaa ben başka bi şey istiyodum” diyor.” mağduriyet ifadesinde azalma

On beşinci uygulamada AŞ'nin arkadaşları ile çatışma doğabilecek durumlarda çatışmadan iletişim kurabildiği gözlenmiştir. AŞ'nin uyumlu davranışlarındaki artış ve çatışmalarındaki azalma sosyal becerilerinin geliştiğini gösteren bulgular olarak yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “15. Uygulama - Macera yolu oynarken MK “ben denizle birleşiyorum. Deniz beni ilerletiyor.” Dedi. AŞ “oleyy yuppi” diyerek kollarını havaya kaldırdı. MK “adam seviniyo yaa” deyince AŞ sessizleşti.” Dışlanma/ davranış kontrolü

Video kaydı - “15. uygulama - Üçü birlikte macera yolu oynuyorlar. AŞ sakin ve bugün doğum günü. DY, AŞ hazine kazanınca seviniyor. AŞ sırasını şaşırtıyor ama DY hiç kızgınlık göstermiyor. DY de mutlu. AŞ oyun tahtasına bakıp neden üç tane düşüş yapmışlar diyor.(çukura düşüp kazandıklarını kaybettikleri karelerden üç tane var) DY “çünkü tek bi tane

olursa hazineyi alıp gidersin eğlenceli heyecanlı olmaz” diye sakince açıklıyor.” çatışmasız iletişim

Video kaydı - “15. uygulama - AŞ nin yaptığı bir kareyi DY ve MK mantıklı bir şekilde eleştirip anlamaya çalışıyorlar. AŞ de onları dinliyor ve ne yapmak istediğini açıklıyor. Beraberce gerekli düzeltmeleri yapıyorlar. Üçünün birbirini dinleyerek ve kavgasız sonuçlandırması bir başarı.” uzlaşma / işbirliği

Video kaydı - “15. uygulama - Herkes beraber yapacakları oyun hakkında fikrini söylerken AŞ bişey söyliyem diyor ve bir süre düşündükten sonra “Deniz ve sen yolları çiziceksiniz” diyor uygulayıcıya. DY itiraz ediyor “hayır ben engelleri çizicem” AŞ geri adım atıyor “bi dakika bi dakika yanlış söyledim. “MK ve sen yolları çiziceksiniz” diyor.” liderlik girişimi

Video kaydı - “15. Uygulama - İkisi de sıkılıp ayağa kalktıklarında AŞ DY nin omuzuna kolunu atıyor. DY tepki vermiyor. Biraz dolaşıp masaya geri geliyorlar.” Sarılma

Video kaydı - “15. Uygulama - AŞ oyununu oynuyor sonra zarı atıyor. DY telaşla “yok yaa iki kere oynayamazsın zaten buraya gelmiştin” diyor. AŞ sakince “ben sana zarı vermek için atmıştım” diye açıklıyor.” sözel savunma/davranış kontrolü

On beşinci uygulamada AŞ’nin saldırganlık ve karşıtlık içeren şakalar yaptığı ancak eskiden olduğu gibi bu saldırganlığın fiziksel zarar verme ile sonuçlanmadığı gözlenmiştir. Çalışmanın ilk uygulamalarında AŞ arkadaş etkileşimini karşı tarafa zarar verme zemini üzerine inşa ederken artık zarar verici davranışlar göstermemesi saldırgan davranışlarını kontrol edebildiği şeklinde yorumlanmıştır. Şaka yapma şeklinde kodlanan yaşantılar olumlu iletişim örneği olarak değerlendirilmiştir.

Video kaydı - “15. uygulama - AŞ kucagında dikdörtgen minder ile geliyor. DY ye vuruyormuş gibi yapıp “denizin kafasına geçirmatik tamir oldu” diyor. DY AŞ ye dönüyor ve kolunu kaldırıp gülerken esprili bir ses tonu ile “Alperenin denizin kafasına vurmatığı parçalamatik” diyerek minder tutuyor. AŞ minder indirince robotik bir sesle “devre dışı” diyerek elini indiriyor. AŞ minder kaldırıncaya robotik bir sesle “devrede” diyor ve minder tutuyor. İkisi birbirine saldırmadan bu küçük oyunu neşeyle bitiriyorlar. DY etkinliğe dönüyor. AŞ de oyunu bırakıyor.” Şaka yapma

Video kaydı - “15. uygulama - AŞ “zar yok zar nerde” diyor. DY “macera yolunun zararını kullanabiliriz” diyor. AŞ “işte o yok. Ben en son şuraya koymuştum.” Diyor telaşlı bir sesle. DY aramaya başlıyor. Sonra AŞ keyifle “kandırdım seni... ben kandırdım. Cebime koymuştum.” Diyor. DY

“inanmadım ki sana uyum sağlamaya çalışıyorum.” Diye cevap veriyor.”
Şaka yapma

Sonuç olarak akranlarına karşı tutumu ve davranışları incelendiğinde; AŞ'nin olumlu etkileşimleri, olumsuz etkileşimleri, mağduriyet ifadeleri ve davranış kontrolü ön plana çıkmıştır.

AŞ'nin hem olumlu hem de olumsuz davranışlar sergilediği gözlenmiştir. AŞ olumlu davranışların neler olduğunu bilmekte ancak bazı durumlarda bilmesine rağmen uygulayamamaktadır. Olumsuz davranışların bazen olumsuz bir duyguyu yönetememekten bazen de her hangi bir olumsuz duygudan değil etkileşim başlatmak isteyip de uygun bir yol bulamamasından kaynaklandığı gözlenmektedir. Bu doğrultuda sosyal beceri kazandırmak değil o beceriyi göstermesini ve kullanmasını sağlamanın önem kazandığı düşünülmektedir.

Olumlu sosyal becerileri ilişki başlatma ve sürdürmenin yanı sıra prososyal becerileri de içermiştir. Sosyal becerileri sergilemesinin ve olumlu etkileşim göstermesinin sosyal ve duygusal kabulü hissedip çevreyle olan çatışmasını azaltmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Olumlu akran etkileşimlerinin gözlemlendiği bağlamların ortak özelliği rekabet olmadan kendilerini özgürce ifade edebildikleri ve bireysel çalıştıkları süreçler olmasıdır. Bu süreçte herhangi bir duyguyu bastırma ya da yönlendirme gibi bir kaygı taşımadan ve eleştirilmekten korkmadan çalıştıkları için sosyal ilişkilere açık oldukları düşünülmüştür.

AŞ'nin bazı durumlarda olumsuz tepki vermesi beklenebilecekken kendisini olumlu davranış sergilemek üzere yönlendirebildiği gözlenmiştir. Yedinci uygulamada annesinin ödül vaatmiş olmasına bağlı olarak kendisini kontrol ettiği durumlar yaşanmıştır. Burada görülen davranış kontrolü dışsal bir yönlendirme ile yapılan kendisini tutma şeklinde gözlenen davranışlardır. Ancak onuncu uygulamadan itibaren davranış kontrolü için motivasyonunun içsel olmaya başladığı gözlenmiştir. AŞ davranışlarını çeşitlendirerek akranlarının davranışlarına da etki edebildiğini fark etmeye başlamıştır. Davranışlarının sonuçlarını görebilmeye ve bu doğrultuda bir ödül için değil ama sosyal kabul için davranışlarını düzenlemeye başladığı düşünülmüştür. Onuncu uygulamadan sonra giderek artan prososyal davranışlar da bunun bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

AŞ'nin mağduriyet ifadeleri bağlamsal olarak incelendiğinde bazı durumlarda gerçekten mağdur olduğu, bazı durumlarda kendisini mağdur algıladığı ve bazı durumlarda ise öyle algılamasa ve olmasa da mağduriyet ifadesi kullandığı görülmüştür. Gerçekten haksızlığa uğradığı durumlarda mağduriyet ifadesini daha az kullandığı gözlenmiştir. Gerçekten mağdur olduğu durumlarda (grupta dışlanma gibi) ilk uygulamalarda saldırganlıkla çözmeye çalışırken ilerleyen çalışmalarda daha uzlaşmacı yaklaşımlar sergileyebilmiştir. Bu gelişmenin duygularını yönetme becerisinin gelişmesinden kaynaklandığı düşünülmüştür.

AŞ'nin kendisini mağdur algıladığı örnek durumlar incelendiğinde aslında haksız bir durum yokken kendisini haksızlığa uğramış hissettiği görülmüştür. AŞ'nin bu davranışları öğrenilmiş çaresizlik olarak yorumlanmıştır. Problem çözme becerisinin desteklenmesi durumunda bu algının azalabildiği gözlenmiştir.

AŞ'nin bazı durumlarda mağduriyet ifadesini sadece sözel olarak kullandığı aslında kendisini mağdur algılamadığı ya da mağdur olmadığı görülmüştür. Bu durumlarda duygusunu ifade edecek daha iyi bir yol bulamadığı için mağduriyet ifadeleri seçtiği düşünülmüştür.

Duygusal Beceriler Ana Kategorisi

Duygusal Öz Bilinç Alt Kategorisi

AŞ araştırma grubuna katılmadan önce en uzun süre ile bireysel destek alan katılımcı olmuştur. Araştırmacı ile duygusal bir bağ kurduğu ve diğer arkadaşların katılımından rahatsızlık duyduğu gözlenmiştir. Aşağıdaki ilk örnekte AŞ'nin “bireysel çalışmaya özlem duyma” duygusunu yansıttığı ancak kendi duygusunun farkında olmadığı düşünülmektedir.

Video kaydı - “1. uygulama AŞ- “MK ve DY gelmeden önce biz dinozorları işlemiştik. Siz yüzen dinozorları bile görmediniz.” - bireysel çalışmaya özlem duyma / kendi duygusunun farkında olmama

AŞ'nin karşısındakinin niyetini yorumlamakta güçlük çektiği ve bu nedenle kendisini sıklıkla mağdur algıladığı gözlenmiştir. Mağduriyet algısı sosyal beceriler ana kategorisi ile de ilişkilendirilmiştir. Duygusal becerilerin sosyal etkileşimi

etkileyen bir sonuç doğurmasından dolayı mağduriyet algısının duygusal yönü burada ele alınmıştır.

Karşısındakinin niyetini doğru yorumlayamadığı için mağdur hissettiği ve kendi davranışının sorumluluğunu almak yerine karşısındakileri suçlayarak durumu yönetmeye çalıştığı düşünülmüştür. AŞ sadece akran etkileşiminde değil bireysel olarak bir problem yaşadığında da kendisini mağdur algılamıştır. AŞ'nin sosyal ortamda bir problemle karşılaştığı zaman bu probleme çözüm aramak yerine şikayetçi olmayı sürdürdüğü gözlenmiştir. Bu durum AŞ'nin kendisini mağdur hissetmesinin bir sonucu olarak sorunun çözümüne odaklanmak yerine probleme odaklanıp büyütmesine yol açtığı şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı - “1. Uygulama - Kendisini savunurken “bu benim kağıdıma döktü” diyor. Anlaşmazlık anında “ama ve haksızlık” sözcüklerini sık kullanıyor.” Mağdur hissetme / karşısındakini suçlama

Gözlem notu - “1. Uygulama - AŞ'nin kestiği dinazor gövdesi masadaki kâğıtların altında kalmış. AŞ oturup da kağıdını göremeyince aramak yerine “yaaa hep...” diye başlayan şikayetçi bir ses tonuyla DY'yi suçlamaya koyuldu.” mağdur hissetme / durumu suçlama

AŞ'nin başaramayacağını düşündüğü okuma-yazma gibi etkinliklerde direnç gösterdiği sosyal beceriler ana kategorisinde ele alınmıştır. Dirençli katılım davranışının altında yatan başarısızlık kaygısı duygusal becerilerle de ilişkilendirilmiştir. AŞ'nin başarısızlık kaygısını fark edip sözel olarak ifade edemediği düşünülmüştür. AŞ'nin başarısızlık duygusundan kurtulmak için davranışını düzenleyerek melodili okuma yaptığı, içinden okuduğu ya da anlamsız sesler çıkararak etkinliği sabote ettiği gözlenmiştir. Duygusunu düzenlemeye çabalarken seçtiği davranışlar kabul edilmeyen, onay görmeyen bir davranışlardır.

Gözlem notu - “1. Uygulama - AŞ melodili bir şekilde okuyarak yavaş okumasını kapatmaya çalışıyor.” başarısızlık kaygısı / duygu düzenlemede sınırlılık

Video kaydı – “2. Uygulama -AŞ sessiz okuyunca MK “dilini yuttuuu”; DY “dilini yutan AŞ” diyorlar. AŞ gülerek tepki veriyor.” Başarısızlık kaygısı / duygu düzenlemede sınırlılık

Video kaydı – “1. uygulama AŞ “sessizce okudum hepsini. Dinlemediniz.” (video kaydı) başarısızlık kaygısı / duyguyu ifade etmede sınırlılık

Gözlem notu - “1. Uygulama - AŞ etkinliği sabote ediyor. Sürekli anlamsız sesler çıkarıyor. Okumak ya da yazmak konu olunca her etkinliğe karşı tepkili olduğu görülüyor.” - başarısızlık kaygısı /duyguyu ifade etmede sınırlılık

Video kaydı - “3. uygulama - Sonra dikkati dağıldı. AŞ kartondan kestiği parça için “benimki de böyle bi bok oldu.” Dedi. MK “ne dediğinin farkında mısın!” diyerek onu uyardı. AŞ kestiği karton parçalarının artıklarını çöpe atması istenince alıp duvara fırlattı.” başarısızlık kaygısı /duyguyu ifade etmede sınırlılık

Video kaydı - “3. Uygulama - Herkes sesizce çalışırken AŞ birden “bi bok var” diyor. MK gülüyor. DY “bokun nesi komik?” AŞ “kaka demek biz bok diyoruz” diye açıklıyor. MK “senin gibi mi” diyor AŞ ye. AŞ MK’dan beklemediği bir çıkış olduğu için sadece ‘yooo’ diye yanıtlıyor.” Mahcubiyet / duyguyu ifade etmede sınırlılık

Arkadaşlarının kendisine karşı birlik olması, kendi hatası nedeniyle yanlış yaptığı zaman akranlarının uyarması gibi mahcubiyet oluşturan durumlarda AŞ’nin başını öne eğme gibi jest ve mimiklerle duygusunu belli ettiği ancak sözel veya bedensel bir ifade kullanmadığı gözlenmiştir. Tekrar aynı durumu yaşamamak için çabalaması davranışını düzenleyebildiği şeklinde yorumlanmıştır. Arkadaşları eleştirilerine devam edip baskı oluşturduğunda yoğunlaşan duygu ile başa çıkamayıp saldırgan tepkilerde bulunduğu gözlenmiştir. AŞ’nin duygularını yönetme becerisinin duygunun yoğunluğuna bağlı olarak değiştiği düşünülmüştür.

Gözlem notu - “2. uygulama - AŞ mantık bulmacasını okumadan yaptıktan sonra arkadaşları yanlış yaptığını söylediler. AŞ üzgün üzgün kağıdın başına oturdu. Okumadığı için üzülmüş görünüyordu. AŞ ikinci mantık bulmacasında (bu pişmanlığın ardından) maddeleri okuyarak yaptı” - Mahcubiyet / davranışını düzenleme

Video kaydı - “3. Uygulama - AŞ yönergeyi takip etmediği ve örneği kaçırdığı için sanat çalışması diğerlerininkinden farklı oluyor. Arkadaşları “tuhaf oldu seninki” dediklerinde üzüyor. Hüzünlü bir sessizlikle devam ediyor. Arkadaşları tükenmez kalem kullanmasını da eleştiriyorlar. AŞ sessizce “tükenmez değil ki” diye itiraz ediyor. (Aslında elindeki tükenmez kalem olmasına karşın.) Arkadaşları hüzünlendiğini fark etmiyor ve üstüne gidiyorlar. Sonunda AŞ DYnin göbeğine kalemle dokunuyor. DY de karşılık veriyor. AŞ aşırı tepki vererek çılgılık atıyor. Sonunda hem AŞ nin hem DY nin ağladığı bir itişme ile sonuçlanıyor.” - Mahcubiyet / duyguyu ifade etmede sınırlılık

Video kaydı - “4. uygulama - MK deney sırasında gözlem sonucu ile tahimini karşılaştırıp “Alperen sen yanlış yaptın” diyor. Sesinde

aşağılama, küçümseme gibi bir ifade yok ve AŞ de cevap olarak sadece “yaaa” diyor kabullenmiş bir ses tonu ile.” Mahcubiyet / duyguyu ifade etmede sınırlılık

Video kaydı - “4. Uygulama - AŞ’nin okuduğu kitap “sabırsız karpuzlar” isimli kitaptı. AŞ anlatması istendiğinde “ismini yanlış koymuşlar. Karpuzların heyecanlandığı bir şey yok ki” diyerek başladı. “karpuzlar içi kırmızı siyah çekirdekli” dedi. Uzun süre anlamlı bir şey söylemeden oyalandıktan sonra “resimlere bakıp uydurdum. Çünkü okuduklarımı hatırlayamıyorum.” Dedi. Bu sırada kitap elinde değildi. Uygulayıcı “okumadın mı?” deyince elindeki büyütecini kaldırıp “kafana atayım mı?” dedi. Ama atmadı.” - Mahcubiyet / duyguyu ifade etmede sınırlılık

Video kaydı - “15. uygulama - Macera yolu oynarken MK “ben denizle birleşiyorum. Deniz beni ilerletiyor.” Dedi. AŞ “oleyy yuppi” diyerek kollarını havaya kaldırdı. MK “adam seviniyo yaa” deyince AŞ sessizleşti.” mahcubiyet / duyguyu saklama çabası

AŞ yaşadığı duygu olumlu olduğunda da ifade etmede sınırlılık göstermektedir. Bedensel temas ile duygusunu ifade etmeye çabaladığı gözlenmiştir. Sarılma gibi bir bedensel duygu ifadesinin duygu yoğun olduğunda çok sıkı sarılıp karşıdakini rahatsız etme düzeyine gelebildiği gözlenmiştir. Psikomotor duyarlılık, duygusal duyarlılık ve sınırlı sözel becerilerin bir sonucu olarak bu duyguları sözel ifade etmede yetersiz kaldığı düşünülmüştür.

Gözlem notu - “1. uygulama -AŞ duygusal olarak anlaşıldığını fark edince suratını uygulayıcının yanağına doğru sertçe uzatıyor. Olumlu ve yoğun duygusunu bedensel olarak ifade etmeye çalışıyor.” memnuniyet / bedensel duygu ifadesi

Video kaydı – “6. Uygulama -AŞ çalışma başlamadan önce DY’ye sıkıca sarılıyor ve bir türlü bırakmıyor. Sonra da MK’ya sarılıyor.” Sevgi / bedensel duygu ifadesi

Video kaydı - “6. uygulama AŞ neşelendiği için çok yüksek sesle anlamlı olmayan bir şeyleri bağırarak söyleyip koşuyor.” Neşelenme / bedensel duygu ifadesi

Video kaydı - “6. uygulama AŞ ve DY yüzleri birbirine dönük MK çizimini yaparken birbirlerine tuhaf sesler çıkarıyorlar. DY yavru kedi sesi çıkarıyor AŞ yavru köpek gibi yapıyor DY bebek taklidi yapıyor AŞ de bebek gibi cevap veriyor. Sonunda birbirlerine sarılıyorlar.” Mutluluk / bedensel duygu ifadesi

Ebeveyn gözlem notu - “Bir olaydan dolayı çok kızdım bana gelip Sen bana kızdığında çok üzülüyorum diyerek duygularını ifade etti. Eğitim'den önce böyle bir durumda bana vurur ve bağırırdı.” - sözel duygu ifadesi

Ebeveyn gözlem notu - “Alışverişe gittiğimiz yerde oyun bahçesi vardı git orada oyna dedim gitti geri geldi beni oraya koyar mısın? dedi kendin git dedim bana utandığını söyledi. Utanma neredeyse hiç yoktu Eğitim'in bu konuda da onu değiştirdiğini gördüm.” utanma – sözel duygu ifadesi

Dördüncü uygulamada AŞ'nin yapılandırılmış duygusal yaşantılarda duygularını ifade edebildiği ve nedenlerini açıklayabildiği gözlenmiştir. Anlatılan bir anıda üzüntülü bir son yer aldığında bu duyguyla başa çıkabilmek için anıyı öyküleştiren ve değişiklik yapmaya çalıştığı gözlenmiştir. duygu çalışmasından sonra duygularını aşırıya kaçmadan ve bedensel ifadesine sözel ifadeyi ekleyerek gösterdiği gözlenmiştir. AŞ'nin çalışma ortamındaki becerileri gerçek yaşantıya taşıdığı ve duygulara günlük konuşmada daha fazla yer verdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı - “4. Uygulama - AŞ anısını anlatırken “dün akşam annem belki kuzenime gideceğimizi söyledi. Ben” diyerek mutlu ve üzgün yüz ifadelerini gösterdi. Sonra “çünkü belki gidebiliriz dedi. Belki gidebiliriz dedin mi çok az gidebiliyoruz.” Dedi.” Mutluluk ve üzüntü / duygusunun nedenini açıklama

Video kaydı - “4. Uygulama - Uygulayıcı anlattığı anının birinci kattaki evin balkonunda geçtiğini belirtiyor. Hikaye kuşun kedi tarafından kapılması ile bitiyor. AŞ önce kediyi yakaladın mı diye soruyor. Sonra “kedi terasa nasıl çıksın ki” diyor. Kedi oraya nasıl tırmanacak ki diye itiraza devam ediyor.” üzüntü / duyguya sebep olan olayı değiştirme çabası

Gözlem notu - “4. uygulama - Duygu çalışmasından sonra bilgisayar başındayken koluna sarılıp “seni çok seviyorum” dedi.” sevgi / sözel ve bedensel duygu ifadesi

Gözlem notu - “4. uygulama -DY bilgisayarla ilgili bir şey sorduğunda uygulayıcı “bakabilir miyim kuzum” dedi. AŞ “bak ona kuzum diyosun bana hiç bi şey demiyosun” dedi sakın bir şekilde. Ses tonunu ve bedensel duruşunu olumsuz duygu durumunu yansıtacak şekilde düzenleyerek konuştu.” Kıskanma / kendi duygusunu fark etme

Beşinci ve altıncı uygulama AŞ'nin okulunda şikayet aldığı, çok eleştirildiği, kendisine ve çevresine karşı kızgın olduğu bir dönemdir. 5. uygulamada AŞ'nin olumsuz davranışları ve sözel saldırganlığına rağmen duygusal olarak grupta kabul gördüğünün farkında olduğu ve bu hafta buradaki duygusal kabule ihtiyaç duyduğu

aşağıdaki olaylarda gözlenmiştir. Fiziksel temas ve sevgi gösterileri ile grubun duygusal kabulünü hissetmeye çalıştığı düşünülmektedir. AŞ duygularını dokunsal temas kullanarak ifade eden bir çocuk olduğu için fiziksel teması kabul arayışı şeklinde yorumlanmıştır. Gelişimsel değerlendirmede ve müdahalenin ilk aşamalarında gösterdiği fiziksel temastaki saldırganlıktan ziyade sarılma gibi olumlu temaslar kullandığı gözlenmiştir.

Altıncı uygulamada AŞ'nin duygu çalışması sırasında örnek vermesi gerekince kızgınlık duygusunu seçtiği ve kendisini olumsuz olarak tanımladığı gözlenmiştir. AŞ'nin davranış problemlerinin yoğunlaştığı bu haftada içinde biriken duyguyu yansıttığı şeklinde yorumlanmıştır. Kendisi ile ilgili olumsuz benlik algısı ve bunun sonucunda davranış problemlerine sebep olan kızgınlık duygusunun bu çalışmada ortaya çıktığı düşünülmüştür.

Video kaydı - “5. uygulama - MK okuma yaparken AŞ ayağa kalkıp uygulayıcının boynuna sarılıp öptü. Sonraki çalışmalarda çıkartmaları yerleştirirken iki kez uygulayıcıya sarıldı.” temas ihtiyacı / bedensel duygu ifadesi

Gözlem notu - “5. uygulama Tematik çalışmanın okuması sırasında bir kez MK'ya, haritaya çıkartma yapıştırdığımız sırada ve bilgisayar çalışmasına hazırlanırken iki kez DY'ye sarıldı.” Temas ihtiyacı / bedensel duygu ifadesi

Gözlem notu - “6. uygulama - Duygu çalışmasında AŞ kızgınlık duygusunu ele aldı, “AŞ olumsuz bir duygu için örnek verdi” dediğimde sırtını dönüp uzaklaşırken mırıltıyla “evet ben zaten olumsuzum” dedi.” alınganlık / sosyal ipucunu yanlış yorumlama

Yedinci uygulamada AŞ'nin sık sık sevgi gösterisinde bulunduğu gözlenmiştir. AŞ'nin olumsuz davranışlarını kontrol etmeye çabalaması ve olumlu duygu gösteriminin artması duygusal gelişimin desteklenmesinin olumlu bir sonucu olarak yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “7. Uygulama - AŞ bilgisayar çalışmasını bitirdikten sonra MK'ya yardımcı olmak için eğilmişken yanıma gelip ensemden öptü.” Sevgi / bedensel duygu ifadesi

Video kaydı - “7. Uygulama - AŞ ve DY önce birbirlerine sarılıyorlar sonra da MK'ya sarılıyorlar. MK uzun süren ve çok sıkı olan sarılmadan

kaçmıyor ama kollarını kaldırıp eşlik de etmiyor. Sonra üçü birlikte yere düşüyorlar.” sevgi / bedensel duygu ifadesi

Video kaydı - “7. uygulama - AŞ 20 dakika kadar kimseye dokunmadan ve sözel olarak saldırmadan katılım gösteriyor sonunda birilerine dokunma ihtiyacı hissettiğinde DY’ye sarılıyor. Biraz fazla sıkınca DY kaçmaya çalışıyor. AŞ bırakmayınca “bırak beni” diyor sinirli bir şekilde. AŞ “seviyodum ama” diyor.” sevgi / bedensel ve sözel duygu ifadesi

Sekizinci uygulamada AŞ’nin hayal kırıklığı hissettiğinde çalışmaya direnç gösterdiği ve arkadaşının yetkin olduğu bir konuda kendisini yetersiz hissettiğinde arkadaşına tavır aldığı gözlenmiştir. Yetersizlik ve hayal kırıklığı gibi biraz daha karmaşık duyguları yönetmekte zorlandığı düşünülmüştür.

Video kaydı - “8. uygulama - Uygulayıcı programda gerçekleşen beklenmedik bir terslikten söz ettiğinde AŞ bunun haksızlık olduğunu düşünüp tüm yönergelere direnmeye ve arkadaşlarını incitmeye başlıyor.” Hayal kırıklığı / duygusal ifadede sınırlılık

Video kaydı - “8. Uygulama - AŞ ve DY birbirlerinin tornavidasıyla kılıç gibi kullanarak oturdukları yerde itişiyorlar. AŞ hiçbir yerine gelmemesine rağmen gelmiş gibi yapıp boğazını tutup çığlık atıyor. AŞ aslında kitabını evde okuduğu için burada okumayan DY’ye hala kızgın gibi ve bu kızgınlığı ile başa çıkamıyor gibi görünüyor. Kameranın ayarıyla oynuyor ve DY’yi kameranın dışında bırakmaya çaballıyor. Duygu çalışmasında DY’nin yaptıklarını siliyor.” Kıskanma / duygu ifade etmede sınırlılık / duyguyu yansıtm

9. uygulamada AŞ’nin uygulamaya katılamayan arkadaşı DY’yi özlediği ve dile getirdiği gözlenmiştir. DY’ye olan özlemin dile getirildiği birden fazla durum olduğu ve AŞ’nin özlemini rahatça dile getirebildiği düşünülmüştür. DY ile bir araya geldiklerinde çatışmalı ve duyguların yoğun yaşandığı ortamdan uzak olduğu için duygularını daha rahat ifade ettiği düşünülmüştür. Ancak DY ile olan çatışmalı ve duyguların yoğun olduğu etkileşimine özlem duymuştur.

Gözlem notu - “9. uygulama -DY nin gelmediği bir gün olduğu için AŞ etkinliğe başlamadan önce “ben denizsiz hiç bişey yapamam. Deeniz nerdesin deeniz nerdesin” diyerek arkadaşına olan özlemini ifade etti.” özlem duyma / kendi duygusunu fark etme

Video kaydı - “9. uygulama - Çocuklar Denize sesli mesaj gönderelim mi geçmiş olsun demek için? Diyor uygulayıcı. MK da “çok şeyler kaçırdın diyelim” diye öneriyor. Uygulayıcı “öyle dersek belki üzülür sadece geçmiş olsun diyelim” diyor. Sonra AŞ DY’ye mesaj gönderirken “deniz seni çok

özledim. Ve burda boya yapıyoruz. Üzgünüm ama kaçırdın. Sen gelince bi daha yaparız belki” Diyor.” özlem / sözel duygu ifadesi

Gözlem notu - “9. uygulama -Guiness rekorlar kitabına bakarken AŞ boynuma kolunu atıp sonra da beni öptü.” - Sevgi / bedensel duygu ifadesi

Gözlem notu - “9. Uygulama - MK’ya yardımcı olmaya çalışırken AŞ gelip bana sarıldı.”- sevgi / bedensel duygu ifadesi

Dokuzuncu uygulamada AŞ’nin gerçekten mağdur olduğu bir durumda yaşadığı bir hayal kırıklığı ile başa çıkabilmek için düşüncesini düzenlediği gözlenmiştir. Duygularla ilgili çalışmaların olumlu bir etkisi olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “9. Uygulama - AŞ “M sunumunu anlatamayacak çünkü her taraf resim dolu. Güzel yaptı olmasına da” dedi. Aslında kendisi resim eklemek istemiş ancak bilgisayarında kayıtlı resim olmadığı için ekleyememişti.” Hayal kırıklığı/ düşüncesini düzenleyerek duygusal rahatlama

AŞ’nin 20 gün öncesinde uygulayıcı ile yaptığı bireysel anlaşmadan sonra tekrar bu konuyu açtığı gözlenmiştir. Sonic boom oyunundan (bireysel görüşmede iletişim başlatmak ve sürdürmek için aracı olmuş telefon oyunu) söz ederek ortak bir dil yakalamaya çabaladığı düşünülmüştür. Uygulayıcıyı kendisine yakın hissettiğini göstermenin bir yolu şeklinde yorumlanmıştır. AŞ’nin kukla senaryosunda kendisini bir kahraman olarak işlediği gözlenmiştir. AŞ’nin arkadaşları tarafından kabul edilme ihtiyacı duymasının bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. Sosyal kabul ihtiyacını kukla gösterisi ile ifade etmiş olmasının duygularını yönetme konusunda gelişmesine neden olduğu düşünülmüştür.

Video kaydı - “11. Uygulama – uygulayıcı: “saat kurdum. Çaldığında serbest oyun bitecek” dediğinde AŞ “telefonundan mı?” Diye soruyor. Uygulayıcı onaylıyor. AŞ “telefonunda sonic boom var di mi” diye soruyor.” Duygusal yakınlık arayışı

Video kaydı - “11. Uygulama - Senaryoda çocuk kuklalar annelerini buluyorlar. Sonra AŞ kuklası ile MK’nın ve uygulayıcının kuklasına vuruyor. MK “ne vuruyosun yaa” diyor. AŞ “e annemi bulduumm” diyor.” Sevinç / bedensel duygu ifadesi

Gözlem notu - “14. uygulama - AŞ senaryosunda parkta zor durumda kalan arkadaşlarını kurtaran asker dinozor olmak istedi.” Kabul arayışı / kukla ile duygusal rahatlama

On birinci uygulamaya AŞ'nin annesi ile bir gün önce tartışma yaşayarak geldiği ve uygulama sırasında annesine yönelik kötü söz kullandığı gözlenmiştir. AŞ'nin annesine duyduğu öfkenin saldırgan bir dışa vurumu olarak değerlendirilmiştir.

Video kaydı - “11. Uygulama - AŞ gözlüksüz geldiği için bu konu açılıyor. “dün annem gözlüğümü kapıya bi fırlattı camı çıktı.” Diyerek annesi ile yaşadığı çatışmayı aktarıyor. “neden yaptı böyle bir şeyi” diye sorulunca da “benim annem salak ya o yüzden” diyerek konuyu kapatıyor.” kızgınlık / duyguyu ifade etmede sınırlılık

AŞ'nin kendisine göre uzun süre dikkatini verdikten sonra sıkıldığında çalışmayı bölmeye çabaladığı gözlenmiştir. AŞ'nin saldırgan davranışlarını kontrol etmekte yol aldığı da göz önünde bulundurulduğunda sıkılma duygusunu ortaya koyarken etraftaki eşyalara ya da arkadaşlarına zarar vermeden çalışmayı sabot etmeye çabalaması duygularını kontrol etmek açısından önemli bir gelişme olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “15. Uygulama - AŞ otuz dakika kadar çalıştıktan sonra odada gezinmeye başladı. Bir süre gezinerek katkı sağladıktan sonra katkı sağlamayı tamamen bıraktı ve sonraki aşamada grup ne zaman çalışma hakkında konuşsa yüksek sesle dikkat çekecek bir şeyler söyledi. Hiçbir şey yapamazsa “bahar hoca” diyerek uygulayıcıya seslendi. Grup konuşmadığı zaman kendi halinde dolanıp gruptan biri her konuştuğunda farklı bir konuda konuşmaya devam etti.” Sıkılma / kontrollü duygusal tepki

On beşinci uygulamada AŞ'nin hala duygu sözcükleri bulmakta zorlandığı ve duyguları tanımlamakta direnç gösterdiği gözlenmiştir. AŞ bir durum karşısında hangi duygunun hissedilebileceğini bilmek konusunda başarılı olmasına rağmen farklı duygu sözcüğü bilgisinin sınırlı olduğu düşünülmüştür. Kendi oyunlarını oluştururken AŞ'nin her önerisinin olumsuzluk içerdiği gözlenmiştir. AŞ'nin etkinliğe katılım sağlayıp grupla uyum içerisinde çalışarak olumsuz duygusunu etkinlik aracılığı ile yansıtması duygu yönetimi becerileri açısından olumlu görülmüştür.

Video kaydı - “15. Uygulama - AŞ kendi oyunlarını oluştururken “yılan! üç geri git” dedi. Uygulayıcı bir duyguyla ilişkilendirmesini isteyince “korku” dedi. Uygulayıcı “korku koyduk başka bir duygu bul” dediğinde AŞ zorlandı. “sevinç, mutluluk” diyerek olumlu duygular sıraladı.” sınırlı olumsuz duygu sözcüğü

Video kaydı - “15. Uygulama - Uygulayıcı “Alperen ağaçlarda ne olacak?” diye sordu. AŞ “bir tur bekle” dedi. “uygulayıcı peki duygu ne?” diye sorunca “kayboldun” dedi. Duygu bulamadı.” sınırlı duygu sözcüğü

Video kaydı - “15. Uygulama - Uygulayıcı “burada 3 geri git yazıyor. AŞ neden geri gidiyor bir duyguyla ilişkilendir.” Deyince AŞ “aaa her yere duygu mu yazcaz ben yazmam öyle şey” diye tepki gösterdi.” duygu tanımlamaya direnç

Kişilerarası Duygu Bilinci Alt Kategorisi

AŞ'nin bazen akranlarına yönelik kırıcı ifadeler kullandığı ve alay ettiği gözlenmiştir. İlk örnek ifadede niyeti iyi olmasına karşın söylediği bir söz sonrasında karşısındaki bireyin ne hissedeceğini öngöremediği düşünülmüştür. İkinci örnekte ise AŞ'nin alay ederek arkadaşını üzdüğünün farkında olduğu yani karşısındakinin duygusunu fark edebildiği ancak üzülecek olmasını önemsemediği düşünülmüştür. AŞ'nin duygu yönetiminde yaşadığı güçlüğü ve karşısındaki niyetini kaçırmanın bir sonucu olarak akranlarına kolayca fiziksel ve sözel saldırıda bulunabildiği şeklinde yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “1. uygulama - MK ya zor bir kart gelince AŞ “başka bişey takalım mı bence beceremez” dedi. Amacının arkadaşının işini kolaylaştırmak olduğunu gözlemledim. Arkadaşının incinebileceğinin farkında olmadan konuşuyordu, kasıtlı bir olumsuzluk değildi” karşısındakinin duygusunu fark etmeme

Video kaydı - “1. uygulama MK kâğıt kalem istedi 1-2 dakika kadar uğraştı ve “81” dedi. AŞ dalga geçerek güldü.” alay etme / karşısındakinin duygusunu önemsememe

AŞ'nin uygulayıcının niyetini yanlış anladığı için öfkelenildiği, öfkesini fiziksel saldırganlık ile gösterdiği gözlenmiştir. Uygulayıcı kendi duygusunu ben dili ile ilettikten sonra ise AŞ'nin vurmayı bıraktığı ancak uygulayıcının duygusunu yatıştırmak amacı ile dokunmaya devam ettiği gözlenmiştir. AŞ'nin duygusal etkileşimi sürdürebilmek için temasa ihtiyaç duyduğu ve karşısındaki bireyin duygusunu fark etmekte güçlük yaşadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı - “1. uygulama - uygulayıcı AŞ'nin elindeki makası almaya çalıştı. AŞ yanlışlıkla elini acıtan uygulayıcıya vurdu. Uygulayıcı özür dilemesine rağmen devam etti. “bana vurman beni rahatsız ediyor ve üzüyor” uyarısından sonra “göbeğini okşayayım sakinleş” diyerek

uygulayıcının göbeğine dokunmaya çalıştı. Uygulayıcı rahatsızlığını belirtmesine karşın devam etti.” - temas ihtiyacı / karşısındakinin duygusunu fark etmeme

AŞ'nin duygu çalışmasında davranışı tanımlayıp altında yatan duygunun ne olduğunu belirtebildiği ve düşünce duygu arasındaki nedensel ilişkiyi belirtebildiği gözlenmiştir. Uygulayıcının beklediği cevaptan farklı bir cevap vermiştir. AŞ'nin kendini örnekteki çocuğun yerine koyarak cevap verdiği yani empati yapabildiği ve bu cevapla kendi duyguları ve davranışları hakkında ipucu verdiği düşünülmüştür. Verdiği cevap hissettiği duyguya uygun görünmeyen davranışları için bir açıklama niteliğindedir.

Video kaydı - “6. Uygulama - Sınıfta bir çocuk resim dersinin iptal edildiğini ve sınav olacağını duyunca gülmüş ve zıplamaya başlamış hangi duyguyu hissetmiş olabilir?” Sorusuna MK ve DY “mutlu olmuş” derken AŞ “alay. Çünkü sınavdan korkmuş” diye cevap verdi.” (video kaydı) empati / duygu davranış ilişkisini tanımlama

Gözlem notu - “6. Uygulama - bu çocuk sınavla ilgili ne düşündüğü için tiksiniş olabilir?” sorusuna AŞ “sınavın berbat geçeceği” şeklinde yanıt verdi.” düşünce duygu ilişkisini tanımlama

Video kaydı - “11. Uygulama - Parka gitmek isteyen çocuklar öyküsünde “mavi şapka (mantıklı düşünme) takan anne ne desin? Diye sorulunca AŞ “ablalarından biri yanında gitsin desin” diye önerdi.” duygu – davranış ilişkisini ön görebilme

Video kaydı - “11. Uygulama - Uygulayıcı “Duygusal-sezgisel anne ne demiş?” dediğinde AŞ “biri çocukları kaçırabilir demiş” diyerek yanıtladı.” duygu – davranış ilişkisini ön görebilme

AŞ'nin sosyal beceri göstermek için çabalarırken kendisini DY ile kıyasladığı gözlenmiştir. AŞ'nin kendisi ile gurur duymak için ve takdir görmek için kıyasa ihtiyaç duymasının okul ortamında rekabetin yoğun olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Oluşturduğu rekabette DY'den daha iyi olduğunu fark ettiğinde kendisiyle gurur duyduğu gözlenmiştir. Kendisinden memnun olması ve davranışı sonucunda DY'nin üzülüyor olması duygu düzenlemesini güçleştiren bir bağlam yaratmıştır. Kendi duygusunu ifade etmede uygun yollar bulmuş ancak bunun karşısındakinin duygularını incitmesi AŞ'yi durdurmamıştır.

Video kaydı - “10. uygulama - AŞ arkadaşlarına saldırıp oyundan çıkan kendisi olmadığı için memnun görünüyor ve DY'nin üstüne gidiyor. “sen de

sandalyeni atmasaydın oynayabilirdin. Bana izin veriyor ama sana vermiyor çünkü sen kaba davrandın.” Diye DY’ye açıklama yapıyor. DY ağlayarak “senin kadar kaba ve kötü değilim aş” diyor. Uygulayıcı “AŞ uzatma artık” dediğinde “tamam bahar hoca” diyor. Uygulayıcı DY’ye “DY istediğin zaman oyuna gelebilirsin” diyor.” karşısındakinin üzüntüsünü pekiştirme

Video kaydı - “10. uygulama - DY oyunu uzaktan izlerken AŞ’nin dediği bir şeye itiraz etti. AŞ “sen sus sen oynamıyorsun” dedi. DY sinirlendi “oynamamam her şeye susmam gerektiğini anlamaz bay her şeye karışan” dedi. Bu sebeple uzun süre ağladı.” Karşısındakinin üzüntüsünü pekiştirme

AŞ’nin kurallı oyun sırasında geride kalan uygulayıcıyı teselli etmeye çabaladığı gözlenmiştir. AŞ’nin karşısındaki bireyin duygularını gözlemleyebildiği ve empati kurabildiği düşünülmüştür. Kendisinin ve karşısındakinin duygularını gözlemleyebildiği ve bu gözlemler doğrultusunda tepkilerini şekillendirmeye çabalaması karşısındaki bireyin duygularından yola çıkarak davranışını düzenleyebildiğinin bir örneği olarak yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “12. Uygulama - Sıralı ve zar atmalı oyun boyunca birbirlerine saldırgan hiçbir konuşma yapmadan ve sıralarını takip ederek oynayabildiler. Oyunda ben geride kalınca hepsi bana umut vermeye çalıştılar. “belki bi dahakine elmas alabilirsin” “bi daha altı atarsın bence” gibi cümlelerle.” empati

AŞ’nin duygusunu ifade edebildiği gelişimsel değerlendirmesinde gözlenmiştir. AŞ duygularını bedensel ve sözel olarak ifade etmektedir. Yaşadığı temel duyguları sözle ifade edebilmekte ama duygu yoğun ve karmaşıksa sözel ifadesi sınırlı kalıp daha ziyade bedensel temas ile ifade etmeyi tercih etmektedir. Olumlu veya olumsuz olması fark etmeksizin bedensel temas ile duygu ifadesi karşısındaki bireyin rahatsız olmasına neden olabilmektedir.

Karşısındakinin duygularını takip ederek sosyal etkileşimini düzenleme becerileri incelendiğinde AŞ’nin kendi duyguları yoğun olmadığında karşısındakinin duygusunu fark edebildiği gözlenmiştir. Ancak kendisi yoğun bir duygu yaşadığında karşıdakinin duygusunu önemsemediği gözlenmiştir.

Araştırmada duygusal becerilere ait bulgular incelenirken coşku içeren duygular dinamik olarak; durağan ve coşkulu olmayan duygular ise statik olarak ifade edilmiştir. Örneğin üzüntü dinamik iken hüznün statik bir duygu olarak gruplanmıştır.

AŞ'nin dinamik duygularını anlık olduğu için genellikle bedensel olarak ifade ettiği gözlenmiştir. Statik duygularını ise sözel olarak ifade ettiği ya da bastırarak yok saydığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak AŞ'nin duygularını fark etmesi, ifade etmesi ve yönetmesi sürecine etki eden iki faktör olduğu düşünülmüştür. Bunlardan birisi duygunun yoğunluğu iken bir diğeri de dinamik ya da statik oluşudur.

Akademik Beceriler Ana Kategorisi

Pragmatik Dil Becerileri Alt Kategorisi

AŞ'nin iletişim becerileri gözlemlendiğinde sözel dili kullanımında yapısal bir bozukluk bulunmadığı ancak konuşan kişiyi dinlemediği gözlenmiştir. AŞ'nin karşı tarafı dinlememesinin bazen işitsel işlemlerinin yavaş olmasından bazen de karşıdakinin söyleyeceklerinden çok kendi düşüncelerine odaklanmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Yönerge uzunsa, ard arda gelen açıklamalar varsa ya da okuma gerektiriyorsa AŞ'nin direnç gösterdiği gözlenmiştir. AŞ'nin takip edemeyeceğini düşündüğü işitsel uyarılar için çaresiz hissettiği ve anlamak için çabalamaktan kaçındığı düşünülmüştür.

Gözlem notu - “1. Uygulama - AŞ ve DY birbirlerini ve beni dinlemeden aynı anda konuşuyorlar. Ne dedikleri anlaşılmıyor. Birbirlerine sataşırken bunu daha da fazla yapıyorlar.” dinlememe

Video kaydı - “1. uygulama - MK – “size bi sorum olacak da ama bilmece gibi biraz. Dinozorlar neden ayakta uyurlar?” AŞ soruyu üç kez tekrar ettirdikten sonra “rahat etmesi için” dinlememe

***Gözlem notu** - “2. Uygulama - mantık bulmacasında MK ve DY yönergeyi takip edip maddeleri içlerinden okurlarken AŞ kalemleri alıp rasgele boyamaya başladı.” Yönergeleri dinlememe*

***Gözlem notu** - “2. uygulama - DY AŞ'nin davranışları ile meşgul oluyor ve kitabı takip etmiyor. Dinlemek üzere masada bulunuyorlar ancak üçü de dinlemiyorlar.” - dinlememe*

AŞ'nin öyküyü dinlediği ancak başında vurgulanan mekan bilgisini kaçırdığı gözlenmiştir. Sözel anlatımları tümüyle takip etmekte güçlük yaşadığı ancak yine de dinlemeye direnç göstermek yerine gayret ettiği diğer bir deyişle dinlemeye yönelik

motivasyonu olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Altıncı uygulamaya ait aşağıdaki örnek okur yazarlığa yönelik davranışlar açısından bakıldığında olumlu bir değişikliğin kanıtı olarak değerlendirilmiştir ancak pragmatik dil becerileri açısından bakıldığında sözel yönergeyi kısmen kaçırmış olduğu ve yazılı ifadesinin içerik olarak sınırlı kaldığı gözlenmiştir.

Video kaydı - “4. uygulama - Uygulayıcı anlattığı hikayede olayın birinci kattaki evin balkonunda geçtiğini belirtti. Hikaye kuşun kedi tarafından kapılması ile bitti. AŞ “kedi terasa nasıl çıksın ki” dedi.” dinleme çabası

Video kaydı - “6. uygulama - Deney gözlemine ne yazacaklarını bilemediklerinde uygulayıcı “sadece pusula yazıp bırakmayın pusulayla ilgili ne gözlemlediğinizi yazın” dedi. AŞ “pusulanın nasıl çalıştığı” dedi. Uygulayıcı “evet bu bir soru bunun cevabını yazmalısınız” dedikten sonra biten çalışmada AŞ “pusulanın nasıl çalıştığı” yazdı.” dinlememe

Video kaydı - “8. Uygulama - Uygulayıcı kitap okurken AŞ arkadaşlarına sataşmadı, dokunmadı ve kötü sözler söylemedi. Ancak hikayeyi de dinlemedi. Hikaye ile ilgili duygu odaklı soruları yanıtlamadı.” dinlememe

Dokuzuncu uygulamada AŞ’nin konuşma içeriğini dikkatle dinlediği gözlenmiştir. AŞ’nin bir yönergeyi takip etmenin ötesinde nasıl yapacağını anlamak ve öğrenmek için özellikle dinlemesi önemli bir gelişme olarak yorumlanmıştır. On 5. uygulamada AŞ’nin arkadaşlarının kendisine yönelik eleştirisini dinlediği gözlenmiştir. İlk uygulamalarda günlük rutinlerde ve oyun sırasında görülen kısa iletişim ifadeleri dışında ne düşündüğünü ya da hissettiğini anlatan arkadaşlarını dinlemediği gözlenmiştir. AŞ’nin arkadaşları fikirlerini söylerken dinlemiş olması dilin pragmatik kullanımı açısından değerli bir gelişme olarak yorumlanmıştır.

Gözlem notu- “9. Uygulama - Sanat etkinliği için AŞ’ye bir karton verdim. Önce üzerinde tasarlamasını ve bir taslak çizmesini söyledim. AŞ genel eğiliminin aksine beni dinledi ve taslak çizdi.” dinleme

Gözlem notu - “15. uygulama - AŞ nin yaptığı bir kareyi DY ve MK mantıklı bir şekilde eleştirip anlamaya çalıştılar. AŞ de onları dinledi ve ne yapmak istediğini açıkladı. Beraberce gerekli düzeltmeleri yaptılar. Üçünün birbirini dinleyerek ve kavgasız sonuçlandırması bir başarı.” dinleme / uzlaşma

AŞ’nin sözel iletişim başlatırken bir şahsa ya da gruba hitap etmeden ve karşıdakinin dinleyici konuma geçip geçmediğini görmeden konuşmaya başladığı gözlenmiştir. AŞ’nin zaman zaman paylaşmak istediği şeyin verdiği coşku ve

psikomotor duyarlılığın bir sonucu olarak sosyal ipuçlarını gözlemleyemediği ve dinleyiciyi takip etmeden konuşmaya çabaladığı düşünülmüştür. 5. uygulamada konuşmaya başladıktan sonra arkadaşlarının dinlemediğini fark edip onlara isimleriyle hitap etmesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir.

Video kaydı - “1. Uygulama - AŞ çalışmasını duvara astıktan sonra MK’ya “benimki güzel sen de benimkinin yanına asarsın” dedi. Sesi gururlu duyuluyordu. Ancak konuşurken kime hitap ettiği belli olmuyor çünkü isimle seslenme ya da ona dönme ya da dokunma ile desteklemiyor.” (video kaydı) karşısındakine hitap etmeme

Video kaydı - “5. uygulama - Herkes çalışmaya başlamak üzere yerleşirken AŞ bir şeyler söyledi. Herkes hareket halinde olduğundan kimsenin dinlemediğini fark etti. “yaaaa birisi beni dinleyebilir mi?” diye bağırdı. Tekrar başladığında DY bilgisayarı ile ilgili bir şey söyledi. AŞ tekrar “yaaa bu sefer de deniz böldü” diye bağırdı.” (video kaydı) karşısındakine hitap etmeme

Video kaydı - “5. Uygulama - Okurken birden bırakıp “bi şey diycem biliyo musunuz dünyanın en hızlı adamı saatte” dedikten sonra baktı ki arkadaşları ona bakmıyor. “MK DY dinliyor musunuz?” diye sordu.” karşısındakine hitap etme (konuşma başladıktan sonra)

AŞ’nin okuduğu hikayeyi anlayıp özetleyebildiği ancak temel duyguyu tanımlarken duygu yerine davranış belirten sözcük kullandığı gözlenmiştir. AŞ’nin okuduğunu özetlerken neden sonuç ilişkilerini aktarabildiği ve doğru kelimeyi kullanmasa da temel duyguyu doğru yakalayabildiği gözlenmiştir.

Video kaydı - “6. uygulama - Okuduğu kitabı tanıtırken “kırmızı kanatlı baykuş adı ama bakarsanız kanatları biraz biraz kırmızı. Hikayenin özelliği bu. Bence başlıkta sıkıntı var diye düşünüyorum” dedikten sonra hikayesini sıralı ve neden sonuç ilişkisi içerisinde özetledi. Temel duygunun “yardım etme olduğunu düşünüyorum” dedi.” sıralı anlatım / temel duyguyu yakalama

Ebeveyn gözlem notu - “Birlikte yatmaya gittik düzgün bir sıralama ile bana masal anlattı.” sıralı anlatım

AŞ’nin giriş gelişme ve sonuç içeren öykü anlatabildiği ve deyim kullanabildiği gözlenmiştir. AŞ’nin iletişim becerileri açısından önemli bir veri olduğu düşünülmüştür. AŞ’nin sanat çalışması sırasında çalışmadan keyif aldığı ve bu hazzı anlatmak için deyim kullandığı gözlenmiştir. Dili etkili kullanımı duygusal olarak rahat olması ile ilişkilendirilmiştir.

Gözlem notu - “7. uygulama - AŞ öyküsünü sıralı anlattı ve anlatırken giriş gelişme ve sonuca dikkat edip vurguladı. Süslü bir anlatımı olmasa da cümleleri düzenliydi.” sıralı anlatım

Gözlem notu - “7. uygulama - AŞ ikinci öyküsünü bitirirken “iyilik yapan iyilik bulur” diyerek bitirdi.” deyim kullanımı

Video kaydı - “9. Uygulama - AŞ sanat çalışmasında renkleri karıştırmaktan mutluluk duydu. Bu mutluluğunu “yeni bi renk keşfetmek insanın aklını başından alıyor” diyerek gösterdi.” deyim kullanımı

AŞ’nin kavgadan sonra DY’ye yaklaşıp DY’nin söylediklerini tekrar ederek ya da genişleterek iletişim kurmaya çabaladığı gözlenmiştir. AŞ ilk kez bir kavga sonrası barışma girişimi göstermiştir. AŞ’nin arkadaşı ile ilişkisini düzeltmek adına iletişim teknikleri kullanmayı denediği düşünülmektedir. Farklı iletişim tekniklerini denemesi dilin pragmatik kullanımındaki gelişmenin bir işareti olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “12. uygulama - “o kalem tahta kalemi” gibi elindeki bir nesne hakkında konuştu. Ya da DY’nin söylediği bir şeyi söyleyerek ya da genişleterek diyalog başlattı. DY “abuziddin” dedi AŞ “abuziddin balığı” dedi gibi. Ama DY her çabasını tersleyerek geri çevirdi çünkü niyetinin sataşmak olduğunu sandı. Çizimini tahmin ederken “iyi DY mi?” diye sordu.” iletişim stratejisi kullanma / ortak dikkat yakalama çabası

AŞ’nin dilin kullanımında sıralı anlatım, deyim kullanma gibi becerileri gösterebildiği ancak ikili iletişim kurmada ihtiyaç duyulan dinleme ve karşısındaki bireye hitap etme gibi etkileşime dayalı becerileri göstermekte güçlük yaşadığı görülmektedir. Bu becerilerinin program sürecinde geliştiği gözlenmiştir. AŞ’nin dinlememe nedeni kimi zaman sabırsız davranması ve kimi zaman da dinlemeye değer bulmaması olduğu düşünülmüştür. AŞ’nin çok eleştiri alan bir çocuk olması nedeniyle söylenenleri dinlemeye değer bulmadığı ancak zamanla grupta kabul gördükçe ve dinlememenin sonuçlarını gözlemlemesine yardım edildikçe dinleme becerisini göstermeye başladığı görülmüştür.

Okur Yazarlığa Yönelik Davranışlar Alt Kategorisi

AŞ’nin okuma ve yazma aktivitelerine şiddetli direnç gösterdiği gözlenmiştir. İşitsel işlemlerde yaşadığı sorunların ve disleksi tanısının bir sonucu olduğu düşünülen bu durumun AŞ’nin yazılı ifade becerilerini olumsuz etkilediği

düşünülmüştür. Sosyal uyum alt kategorisi içinde de ele alınan bu durumun aynı zamanda okur yazarlığa yönelik davranışlarını ve iletişim becerilerini de etkilediği düşünülmektedir.

AŞ'nin ilk hafta çok direnç gösterdiği okuma etkinliğine üçüncü uygulamada kendiliğinden katılmak istediği gözlenmiştir. AŞ nin okumak istemesinin altında yatan nedenin diğerleri ile aynı düzeyde okuma becerisi gösterdiğini fark etmesi ve grup içinde okuma düzeyinin değerlendirilip yargılanmadığını görmesi olduğu düşünülmektedir.

AŞ'nin okuma ve yazma aktivitelerine katılımında direnç göstermediği gözlenmiştir. Önceki uygulamalarla kıyaslandığında bunun okuma ve yazmaya yönelik motivasyonda önemli bir gelişme olduğu düşünülmüştür.

Beşinci uygulamada AŞ'nin okumaya kendiliğinden başlaması ve verilen yönergeye uygun davranması okumaya yönelik direncinin kırıldığı şeklinde yorumlanmıştır.

AŞ'nin yazmaya olan direnci düşünüldüğünde aşağıdaki örnekte ilk haftalara göre daha uzun yazılı ifade kullandığı için yazmaya yönelik tutumunda olumlu yönde değişiklik olduğu düşünülmüştür. Yazmaya yönelik direncinin kırıldığı ve motivasyonunun arttığı şeklinde yorumlanmıştır.

AŞ çalışmanın ilk günlerinde okumak istemezken sonraları okumaya direnmeyi bırakmış ancak sesini değiştirerek ve şarkılı şekilde okuma yapmaya başlamışken yedinci uygulamada direnmeden ve sesini değiştirmeden okuma yapması okuma etkinliklerine yönelik motivasyonundaki artışın devam etmekte olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Dokuzuncu uygulamada AŞ'nin sunum hazırlarken rekorlar kitabını kaynak olarak kullanmak istediği gözlenmiştir. Hiçbir yönerge verilmeden kitabı bilgi edinmek amacı ile kullanmayı planlaması okumaya ve kitaplara yönelik olumsuz tutumunun değiştiğinin bir kanıtı olarak yorumlanmıştır.

On dördüncü uygulamada AŞ'nin kendi isteği ile ve hevesli bir şekilde okuma yazma aktivitelerine dahil olduğu gözlenmiştir. AŞ ilk uygulamalarda okuma ve yazma aktivitelerine özellikle direnç gösterirken bir süre sonra yönergelere direnmeyi bırakmış ve son uygulamalarda hevesle katılmaya başlamış olduğu gözlenmiştir. Uygulamaların akademik motivasyonu arttırdığı yönünde önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

Gözlem notu - “1. uygulama - AŞ okumaya karşı direnç gösteriyor. Kısa da olsa hiçbir şey okumak istemiyor.” okumaya direnç

Gözlem notu - “1. uygulama - Sadece adını yazması bile istense yazmayı reddediyor.” yazmaya direnç

Gözlem notu - “3. Uygulama - AŞ ilk okuyan olmak istiyor geçen haftaki direnci kırılmış bu hafta motivasyonu yüksek.” okumak isteme

Gözlem notu - “4. uygulama - AŞ bilgisayarda bir cümle yazdı. Geçen haftaya göre büyük bir ilerleme çabasını takdir ettim.” yazmaya yönelik direncin azalması

Gözlem notu - “4. Uygulama - AŞ evde kitap okuma ödevini yapmamış ve bilgisayar çalışmasını erken bitirmiş olduğu için ona kitap okuma görevi verdim. Bu yönergeye direnmedi.” okumaya yönelik direncin azalması

Gözlem notu - “5. uygulama - AŞ sonunda çalışmaya dahil oldu. Aslında birden kitabı okumaya başladı. İlk kez böyle bir yönerge verilmeden okuma yaptı. Okurken yeni öğrenen bir öğrenci gibi okudu. Önce içinden okuyup sonra sesli söyleyerek ya da heceleyerek bazen fazla yüksek sesle bazen de fısıltıyla okudu.” okuma hevesi

Video kaydı - “5. uygulama - AŞ okumayı yapmak için sokuldu. Ancak öyle zorlanıyordu ki sonunda gene şarkılı okumaya geçti. Uygulayıcı “şarkılı olunca anlamıyoruz. Yavaş da olsa okumanı tercih ederiz” dedi. Sonra DY “okusan da okumasan da hiçbir şey anlamıyoruz” diye bağırınca AŞ düzgün ve yavaş bir şekilde okumasını tamamladı.” yönergeye uygun okuma

Gözlem notu - “5. Uygulama - AŞ bilgisayar çalışmasında o gün çalışılan konuya ilişkin soruları yanıtlarken kalkıp haritaya baktı. Sonra da kitaptan araştırmaya çalıştı. Bir şey araştırmak için içsel bir motivasyonla okumaya başvurması okumaya yönelik tutumun değiştiğini gösteriyor.” amaca yönelik okuma

Video kaydı - “6. uygulama - Deney gözlemine ne yazacaklarını bilemediklerinde uygulayıcı “sadece pusula yazıp bırakmayın pusulayla ilgili ne gözlemlediğinizi yazın” dedi. AŞ “pusulanın nasıl çalıştığı” dedi.

Uygulayıcı “evet bu bir soru bunun cevabını yazmalısınız” dedikten sonra biten çalışmasında AŞ “pusulanın nasıl çalıştığı” yazdı.” yazma direncinin azalması

Gözlem notu - “7. Uygulama - AŞ okuma sırası geldiğinde hiç itiraz etmeden ve sesini değiştirip komiklik yapmaya çalışmadan okudu.” okuma direncinin kaybolması

Video kaydı - “7. uygulama AŞ sırası geldiğinde okuması gerekince “yaa ama haksızlık okuyamam ki ben bu kadar çok” diye itiraz edip sonra da okumasını yaptı.” okuma direncinin azalması

Video kaydı - “9. Uygulama - AŞ rekorlarla ilgili sunumu için kitaptan yardım almaya karar verdi. “bahar hoca kitap nerde bana lazım da” dedi.” amaca yönelik kitap kullanımı

Video kaydı - “14. Uygulama - AŞ hala heceleyerek okumasına karşın okumaya direnç göstermedi hatta “ben okuyım” diyerek okumaya hevesli de davrandı.” okuma hevesi

Video kaydı - “14. Uygulama - Uygulayıcı kendi senaryoları için yönerge verirken senaryoda giriş-gelişme sonuç olması gerektiğini vurguladı ve sanaryoyu yazmalarını söyledi. Ancak çocuklar senaryo yazmadan kuklalarını oynatmayı denediler. AŞ senaryo doğaçlama olunca uygulamada zorluk olduğunu gördü ve “ben senaryomu yazacağım” diyerek çalışma odasına koştu. Kendi senaryosunu A4 boyutunda asetata “giriş gelişme ve sonuç” içerecek şekilde yazdı.” yazma hevesi

Ebeveyn gözlem notu - “kendisi boyama kitabını alıp boyama yaptı Ben hiç söylemediğim halde.” kendiliğinden boyama yapma

Ebeveyn gözlem notu - “Odasına girdiğimde uzun süredir Duran asla okutamadığım bir çocuk dergisini okuduğunu gördüm.” okuma hevesi

Ebeveyn gözlem notu - “Ben mutfakta iş yaparken yanıma gelip bana kitap okumak istediğini söyledi Bunu ilk defa yaptı biz onu iki satır bile okut ona kadar birbirimizi yeriz.” okuma hevesi

Ebeveyn gözlem notu - “El becerisi kötü olduğu için aktivite yapmayı bırakmıştı son zamanlarda Bana sürekli bir şeyler yapıp getiriyor.” motivasyonda/özgüvende artış

Ebeveyn gözlem notu - “Son zamanlarda yapılan sınavlarda notları yükseldi matematikten 95 Türkçe'den 85 aldı” akademik başarıda artış

Uygulama Sonrası Gelişimsel Kazanımlar

Tablo 4.5. AŞ'nin gelişimsel kazanımları.

Nihai Hedef	Desteklenmesi gereken beceriler	Beklenen çıktılar	Edinilen kazanımlar
Sosyal kabul görme	Sosyal ipuçlarını doğru yorumlama becerisi	Akranlarla ilişki başlatma ve sürdürme	Prososyal beceriler
	Kendi davranışlarının sorumluluğunu alma becerisi	Mağduriyet algısının azalması	Mağduriyet algısının azalması
	Duygularını yönetme becerisi	Saldırganlığın kaybolması ve çevresine uyum sağlama	Aktif katılım Tiklerin kaybolması
	Öfke kontrolü becerisi		
	Bağlamda kalma becerisi	Etkili iletişim kurma	Dinlemede artış Sıralı anlatım
	Dinleme becerisi		
	Ebeveyni tutum ve tanı ile ilgili bilgilendirme	Sosyal ortamda kendi problemlerini çözme	Çocuğa alan bırakma (ebeveyn) Çözüm arama (AŞ)
	Aşırı müdahalenin azalması		
	Öğretmenin iletişim becerileri	Öğretmenin duygusal kabulü	Veri kaydı yoktur
Başarılı hissetme	Öz düzenleme becerisi	İçsel motivasyon geliştirme	İçsel motivasyonda yükselme Akademik başarıda yükselme Öz düzenlemede gelişme
	Kendi öğrenme sürecine katılma		
	Ebeveynlerin iletişim becerileri	Ebeveyn kabulü/onayı	
	Öğretmenin sınıf yönetimi becerisi	Sınıf içinde psikolojik güvenlik bulunması /etiketleme olmaması	Veri kaydı yoktur
	Öğretmenin program farklılaştırma becerisi	Eğitim programının çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun düzenlenmesi	

Tablo 4.5'te AŞ için birinci faz sonucunda belirlenmiş olan “desteklenecek beceriler” ve “beklenen çıktılar” ikinci faz sonunda “edinilen kazanımlar”la eşleştirilerek sunulmuştur.

AŞ'nin okuryazarlığa yönelik davranışları, sosyal uyum alt kategorisinde tespit edilmiş olan katılım evrelerine göre değerlendirildiğinde aktif direncin zaman içerisinde istekli katılıma dönüştüğü görülmektedir. AŞ grup içerisinde duygusal kabul gördükçe okuma ve yazmayı işlevsel kullanmaya ve daha istekli bir tutum göstermeye başlamıştır.

Uygulanan gelişimsel destek grup çalışması ve ebeveyn gelişimsel destek uygulamaları sonucunda AŞ'nin mağduriyet algısının, saldırgan davranışlarının ve ağza burna dokunma gibi tiklerinin azaldığı görülmüştür. Uyumlu akran etkileşimlerinde artış görülmüş ve prososyal beceriler göstermeye başlamıştır. Ebeveynin aşırı kontrolcü tutumu azalmıştır.

AŞ kendi gelişimi üzerinde bilinçli bir çaba ile çalışmaya ve duygularını ve davranışlarını kontrol etmekte yol almaya başladığı görülmüştür. Akademik becerileri incelendiğinde ise motivasyonunda ve akademik başarısında artış olduğu gözlenmiştir.

AŞ'nin gelişimi bütüncül olarak değerlendirildiğinde bulunduğu gelişimsel düzeyden ileriye doğru giden doğrusal bir grafik izlediği gözlenmiştir.

4.2.3. MK (Çocuk 2)

Sosyal beceriler ana kategorisi; akran etkileşimi, sosyal ortama uyum sağlama ve oyun becerileri alt kategorilerinden oluşmuştur. Akran etkileşimi alt kategorisi prososyal davranışlar, ilişki başlatma ve sürdürme ile ilişkili kodları içermiştir. Sosyal ortama uyum sağlama alt kategorisi ise çocuğun diğer bireylerle etkileşimde bulunduğu yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış ortamlarda katılım ve direnç düzeyi, benlik algısı ve öz düzenleme becerilerine ilişkin ipuçlarını içermiştir. Oyun becerileri alt kategorisi çocuğun katıldığı oyun türünü, katılım düzeyini gösteren kodları içermiştir.

Duygusal beceriler ana kategorisi; Duygusal beceriler ana kategorisi; duygusal öz bilinç ve kişilerarası duygu bilinci alt kategorilerinden oluşmuştur. Duygusal öz bilinç alt kategorisi; kendi duygularının farkında olma ve ifade edebilme, duygu sözcükleri bilme gibi becerileri içermektedir. Kişilerarası duygu bilinci ise diğer

bireylerin duygularını fark etme, ifade edebilme, empati gibi becerileri içeren bir alt kategoridir.

Akademik beceriler ana kategorisi; dilin biçim ve anlam bilgisi, okur yazarlığa yönelik davranışlar ve pragmatik dil becerileri alt kategorilerinden oluşmuştur. Pragmatik dil becerileri alt kategorisi; karşılıklı konuşmayı sürdürme, bağlamda kalma, sıralı anlatım, mecaz kullanımı, sıra alma, taklit, göz teması, ortak dikkat gibi becerileri içermektedir. Dilin pragmatik kullanımında sorun yaşayan çocuklar gramer ve semantikte sorun yaşamayabilmektedir (66). MK için bu tür sorunları içeren dilin biçim ve anlam bilgisi alt boyutu da eklenmiştir. Okur-yazarlığa yönelik davranışlar alt kategorisi; bilgi almak için okuma, okuma-yazmayı amaca yönelik kullanma, okumayı isteme, iletişim için yazıyı kullanma gibi becerileri içermektedir.

Ev/aile ortamı ana kategorisi; toplanan veriler doğrultusunda MK'nın ev/aile ortamında gözlenmiş olduğu bildirilen değişikliklere yönelik kodlar bu kategori altında değerlendirilmiştir.

Sosyal Beceriler Ana Kategorisi

Akran Etkileşimi Alt Kategorisi

MK'nın akranları ile olumlu ilişkiler başlatabildiği gözlenmiştir. Gruba dahil olabilmesi ve kendisini ait hissetmesinin iletişim becerilerini geliştirme yönünde önemli bir başlangıç olacağı düşünülmüştür. MK'nın başlatılmış olan bir sohbeti sürdürmekte zorluk çektiği ancak kendi başlattığı konu üzerine sohbeti sürdürebildiği gözlenmiştir. MK'nın iletişim başlatabilmesi ve bağlamdan çıkmadan bu konuda konuşabilmesi olumlu sosyal beceriler olarak yorumlanmıştır. Ancak başlatılmış sohbeti sürdürmekte yaşadığı güçlüğü'nin nedeninin dili kullanmada gösterdiği yapısal güçlükler ve sosyal ipuçlarını kaçırmaması olduğu düşünülmüştür.

Video kaydı - “1. uygulama MK bilgisayarda bulduğu görselleri paylaşıırken akranlarını da dahil ederek grupta etkileşim kurmaya başladı. Yalnızca uygulayıcıya değil tüm gruba hitap ediyordu.” - Grup etkileşimi başlatma

Video kaydı - “1. uygulama -MK “AŞ ninki hem çok kısa olmuş hem de mantıklı olmuş.” Diyerek arkadaşına olumlu geri bildirim verdi.” grup etkileşimi başlatma

Video kaydı - “1. Uygulama - MK – “size bi sorum olacak da ama bilmece gibi biraz. Dinozorlar neden ayakta uyurlar?” grup etkileşimi başlatma

Gözlem notu - “3. Uygulama - Sanat etkinliği sırasında AŞ ve DY aynı fikirde olmadan anka kuşu hakkında konuşuyorlardı. MK heyecanla “aa bakın ne oldu” diyerek konuyu değiştirdi. AŞ MK’nın başlattığı konuda konuşmayı devam ettirdi. Hep birlikte ikişer ya da üçer kez sıra alarak bu konu bağlamında sohbet ettiler.” sohbet başlatma / başlatılan sohbeti sürdürmememe

Gözlem notu - “3. Uygulama - MK elindeki çarpı işaretini Ninja yıldızına benzetti. “bu şöyle atılan şeylere benzemedi mi?” diyerek atıyormuş gibi yaptı. AŞ ve DY sohbetine katıldılar. MK arkadaşına çarpmamasına özenerek Ninja yıldızını duvara attı.” sohbet başlatma

Gözlem notu - “3. Uygulama - DY AŞ ye “evi yıkma” dedi. MK “niye yıksın ki” dedi. DY “bizi gıcık etmek için” dedikten sonra MK konuyu değiştirdi. Hemen hemen her zaman ikili konuşmalarda bir kez söz aldıktan sonra tekrar sırası geldiğinde konuyu değiştiriyor.” başlatılan sohbeti sürdürmememe

MK’nın arkadaşları ile iletişim ve uyum içinde olmak için çabaladığı gözlenmiştir. MK’nın bu çabası akran etkileşimi kurmak ve gruba ait olmak doğrultusunda motivasyonunun yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. MK’nın akranları ile olumlu etkileşim kurmak amacıyla mizah kullandığı gözlenmiştir. MK’nın kullandığı mizahın grup arkadaşlarını birleştirici bir girişim olduğu düşünülmüştür. MK’nın okulda akranları ile kuramadığı bildirilen etkileşimi bu küçük grupta kurabilmesinin uygulamanın olumlu bir etkisi olduğu düşünülmüştür.

Gözlem notu - “2. uygulama - MK katılımcı ve hevesli. Önceki oturumda MK akranlarını sessizce izlemeyi tercih ederken bugün arkadaşlarının dikkatini çekmek için şakalar yapıp gülüyorlar mı diye kontrol ediyordu. AŞ gülünce aykırı davranışlarını sürdürdü.” akran etkileşimi / mizah kullanımı

Video kaydı - “2. uygulama - AŞ “mamam” gibi bir ses çıkarınca MK “maman yok anan yok deden yok” diye saymaya başladı. Bu espri AŞ’yi çok güldürdü. DY de onlara katılıp “bi tane anneanne satın almak istiyorum” dedi. AŞ daha da fazla güldü. Üçü aynı sohbet etrafında birleştiler. Birbirlerinin sözünü kesmeden ve birbirlerini kırmadan gülüştüler. Sonra AŞ de bunu sürdürüp akranlarını incitmeden espri yaptı “anneanneler nerede satılıyor sorabilir miyim?” MK “pazarlarda” dedi

DY “taze anneanne satıyorum” dedi ve gene üçü birbirine bakışıp gülüştiler.” mizah kullanımı

Dördüncü uygulamada MK’nın ilk ve tek bir kez arkadaşına fiziksel şiddet gösterdiği gözlenmiştir. MK akran ilişkilerinde fiziksel şiddet uygulamaktan kaçınan bir çocuk olmasına karşın çalışmanın dördüncü uygulamasında akranına fiziksel şiddet göstermiş olmasının önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. MK okulda akranlarından fiziksel şiddet gördüğü zamanlarda bile karşılık vermediği bildirilen bir çocuktur. MK’nın bu uygulamada fiziksel şiddete başvurması akranları arasında genel olarak uygulanan arkadaşlık etkileşimine uyum sağlama çabası olarak yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “4. Uygulama - MK görünürde bir neden olmaksızın duygu çalışması sırasında DY’nin bacağına var gücüyle vurdu.” fiziksel şiddet

MK’nın gruba sunduğu fikrin arkadaşları tarafından beğenildiği ve onaylandığı gözlenmiştir. MK’nın grup içinde kabul gördüğü ve akranları ile sosyal bir uyum içinde olduğu düşünülmektedir.

Video kaydı - “5. Uygulama - Mercan çıkartmalarını hangi haritaya yapıştıracakları konusunda AŞ ve MK farklı fikirler sunarken DY sessizce izledi. MK’nın fikrini duyduklarında ikisi de “aa evet çok iyi fikir” dediler.” onay görme

MK’nın arkadaşının hakkını gözetmediği gözlenmiştir. MK’nın hiçbir çıkarı olmaksızın arkadaşına uzak kalmış olan materyali yaklaştırmış olması sosyal becerilerindeki düzeyin önemli bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “5. uygulama - Oyun kartı üçünün önünde dururken “ama DY’ye uzak oldu” diyerek arkadaşının hakkını savundu.” arkadaşının hakkını gözetme / prososyal davranış

MK’nın arkadaşının kendisine yönelttiği saldırgan davranışa tepki gösterdiği gözlenmiştir. MK’nın saldırganlığa sözel olarak itiraz etmesi önemli bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Anne ve baba görüşmelerinde akrandan gelen saldırganlık karşısında uzak durmak ve sessiz kalmak gibi bir duruş sergilediği için rahatsızlığını ifade edebilmesi sosyal becerileri açısından önemli görülmüştür.

Video kaydı - “6. Uygulama - MK sandalyesini alıp duygu çalışması için masanın önüne koymak üzereyken AŞ geldi. MK’yı itip sandalyeyi çekerek oturdu. MK “aaahhh ne itiyosun yaa” diye tersledi ama bunu söylerken

beden dili geri çekildiğini hissettiriyordu. AŞ “özür” diyip oturmaya devam etti.” saldırganlığa itiraz etme

Ebeveyn gözlem notu - “bugün ona vuran bir arkadaşına vurmamasını ve rahatsız olduğunu söyledi” saldırganlığa itiraz etme

MK’nın kendi sırasını arkadaşına verdiği gözlenmiştir. Kendi çıkarına ters düşmesine karşın arkadaşına bir iyilik yapması ileri düzeyde bir sosyal beceri olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “7. uygulama - AŞ en sona kalmak istemeyince DY “bence AŞ’ninkini önce yapalım dedi. MK “neden?” diye sordu. DY “bilmem madem o kadar istiyor” dedi. Sonunda AŞ “haksızlık” deyip gidip minderlere doğru uzaklaşınca MK “iyi önce AŞ olsun” diyerek sırasını verdi.” Sırasını arkadaşına verme / prososyal davranış

DY’nin olmadığı 9. uygulamada MK’nın AŞ ile iletişim başlatmaktan ve sürdürmekten kaçındığı gözlenmiştir. MK’nın kendisini saldırgan girişimlere karşı korumak amacıyla böyle davrandığı düşünülmüştür. MK genel olarak saldırgan davranışlarda sözel uyarı vermekte ve kendisini güvenli bir alana çekmektedir. DY yokken kendini daha yalnız hissettiği ve bu nedenle konuşmayarak AŞ ile olan sınırları baştan çizmek istediği şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı - “9. uygulama - MK AŞ nin başladığı taslağa hiçbir şey söylemeden ve izin almadan çizim yapmaya başladı. AŞ önce “ya napıyon” dedi. Sonra da “haa bulut mu yapıyon. Ne güzel” diye devam etti. MK sonunda AŞ ile konuştu.” sınırlı etkileşim

Video kaydı - “9. uygulama - MK bilgisayardaki çalışmasına odaklanmışken AŞ ona kendi yaptığı şekli göstermek istedi “MK bak bak bak bak” diye hiç susmadan seslendi. MK bakmayınca kalkıp kafasının tepesinden tutup başını çevirmeye çabaladı. MK gene de bakmayınca AŞ oturup kendi çalışmasıyla ilgilenmeye başladı.” sınırlı etkileşim

MK’nın arkadaşlarının anlaşmazlığını çözümlemeye çabaladığı gözlenmiştir. MK’nın arkadaşlarının anlaşabilmesi için mantıklı çözüm önerilerinde bulunması prososyal bir davranış olarak değerlendirilmiştir.

Video kaydı - “12. Uygulama - AŞ ve DY birbirlerine eşyaları fırlattıktan sonra MK onlara arabuluculuk yaptı. “İkinizin de elinde bir şey olmasın fırlatmayın. Sinirlenince elinize eşya almayın” Dedi.” ara buluculuk / prososyal davranış

Ebeveyn gözlem notu - “Arkadaşı ile beraber çarşıya çıktık çarşıdan bir ayakkabı aldık arkadaşın almayı düşünemedik Keşke onu da alsaydık dedi ve aklına bir fikir geldi ayakkabıları vermek istedi ayak numarası uygun olmayacağını söyledim ve yarın alabileceğimizi söyledim. Çok mutlu oldu.” hediyeleşme/prososyal davranış

Aşağıdaki örnekte MK’nın arkadaşlarını gözlemlediği ve sosyal ipuçlarını doğru değerlendirebildiği gözlenmiştir. MK’nın arkadaşlarının öfkesini yönlendirmek için önerilerde bulunduğu ve bu önerilerin işe yaradığı görülmektedir. Dahası MK bunu yapma sorumluluğunu kendiliğinden üstlenmiştir.

Video kaydı - “14. uygulama - Uygulayıcı kısa bir süreliğine çocukları yalnız bıraktı. Kavga etmeme sözü verdiler. MK “onlar bana emanet” diyerek sorumluluk üstlendi. (üçü yalnızken) DY “komodo ejderi bi dinazor kalıntısı günümüzde hala var” dedi. AŞ “harika yepyeni bir dinozorla karşı karşıyayız” dedi. DY “hangi dinozorla” deyince AŞ “senin dinozorunla” dedi. DY nin suratu asıldı. “benimki dinozor değil bu zamanda bile var istersen internetten araştır komodo ejderi” dedi. DY “benimki dinozor kalıntısı” dedi. AŞ “benimki gerçek” dedi. DY “benimki de gerçek” diye yanıtladı. AŞ “hani kalıntıydı” dedi. DY “gerçek dinozor kalıntısı şimdi oldu mu” diye tersledi. MK ipuçlarını yakaladı ve “yine birbirinize giriyorsunuz farkında mısınız” dedi. DY yumuşak bir sesle “evet o yüzden beni sakinleştirir misin?” diyerek sorumluluğu üzerinden attı. AŞ “asıl beni sakinleştirin” diyerek ona katıldı. MK “içinizden ona kadar sayın” dedi. DY “bunu denediğim çok oldu hiç işe yaramadı” diye karşılık verdi. MK “sayıınn” dedi ve İkisi de saydılar. Sonra konu değişti ve kavga çıkmadı.” sorumluluk alma / sosyal ipucunu yakalama / problem çözme

Sosyal Ortama Uyum Sağlama Alt Kategorisi

MK’nın sosyalleşmek, etkinliklere dahil olmak ve oyun oynamak için içsel motivasyonu yüksek bir çocuk olduğu ve girişimlerde bulunduğu gözlenmiştir.

MK’nın kendi başına yaptığı ya da söylediği şeyler için onay arayışı içinde olduğu gözlenmiştir. Onay arayışının mükemmeliyetçilik ve düşük benlik algısı ile ilişkili olduğu düşünülmüştür.

Video kaydı - “1. uygulama - MK – “size bi sorum olacak da ama bilmece gibi biraz. Dinazorlar neden ayakta uyurlar? MK “cevap ne biliyo musunuz? Yatarsa kalkabilir mi?” bunun üzerine kısa bir sohbet yaptıktan sonra MK “mantıklı mıydı Bahar Abla? Diye sordu.” onay arayışı

Video kaydı - “1. uygulama - kolaj çalışmasına başlamadan önce MK “ama ben dinazor çizmeyi bilmiyom ki” dedi.” düşük benlik algısı

Video kaydı - “1. Uygulama - MK kendi çalışmasının iyi olmadığını dile getirmek amacıyla; “bahar abla en kötü benimki oldu derler” dedi.” düşük benlik algısı

MK’nın sosyal bir problem durumunda mantıklı (rasyonel) bir çözüm üretebildiği gözlenmiştir. MK mantık yürütmede başarılı olmakla birlikte ilk uygulamalarda bulduğu çözümleri söylemekten kaçınıyorken son uygulamalarda rahatça ve duyulabilir bir ses tonu ile dile getirebilmesi olumlu bir gelişme olarak yorumlanmıştır.

MK’nın çözüm üretme ya da çözüm yolunu görme konusunda başarılı olduğu ancak genellikle bulduğu çözümü hayata geçirme aşamasında yarım bıraktığı gözlenmiştir. Bu gözlem MK’nın düşüncelerini organize edebildiği ve yaratıcı problem çözme becerisinin geliştiği ancak bu fikirleri ve çözüm yollarını uygularken bağlam dışına çıktığı ve davranışa dönüştürmekte zorluk yaşadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “1. uygulama - MK – “Avustralya’da dinazor var mı acaba?” diye sorup bir süre cevap bekledikten sonra “bilgisayarda araştırabilir miyim?” dedi ve bilgisayarın başına geçince başka şeyler araştırdı.” yaratıcı problem çözme becerisi/sonuca varamama

Video kaydı - “1. Uygulama - MK “cetvel var mı?” diye sordu. Uygulayıcı “yok ama onun yerine ne kullansak?” dedi. MK “düz bir nesne” deyince uygulayıcı “mesela?” dedi. MK “makas” diye cevapladı. Uygulayıcı “makas yeterince düz değil sanki” deyince MK “bana da öyle geldi” dedi.” yaratıcı problem çözme becerisi/sonuca varamama

Video kaydı - “3. Uygulama - MK “silgi var mı?” diye sordu arkadaşları yok dedi. Yaklaşık bir dakika hiçbir şey yapmadan oturdu. “silgi var mı diye tekrar sordu. Uygulayıcı silgi getirene kadar bu sorunu çözmek için harekete geçmedi. Yanlış olan şey için çözümün silgi olabileceğini düşünebildi ancak bu çözümü uygulamak için harekete geçmedi.” problem çözme becerisi/sonuca varamama

Video kaydı - “3. uygulama - 17 den 14 e gitmek için ne yapmış ilk MK “çıkarma” diyerek cevap verdi. “peki kaç çıkarmış?” sorusuna ise ilk cevap veren AŞ oldu.” -problem çözme becerisi/sonuca varamama

Video kaydı - “7. Uygulama - AŞ resim yaparken sulu boya için doldurulan su kabından fırçasıyla kasıtlı olarak suları MK nın defterine

doğru sıçrattı. Uygulayıcı ile bu konuda kısa bir uyarı konuşması yaptılar. Sonra uygulayıcı bir baktı ki MK defterini masadan alıp alçak dolapların üzerine koymuş. Uygulayıcı “MK orada mı çalışmak istedin?” diye sordu. MK “ıslanmasın diye oraya götürdüm” diye yanıtladı.” problem çözme

Video kaydı - “7. Uygulama - DY yönergeleri takip ederek kendi makine düzeneğini yapmaya çabalarırken bir parça eksik çıktı. Hep birlikte aradılar. MK “içinde kalmış olmasın” dedi. Kitabın arkasındaki gözü kontrol edip parçayı buldu.” yaratıcı problem çözme

Video kaydı - “11. uygulama - Senaryoda parktan dönüp annelerini bulamadıklarında herkes seçtiği şapka ile çözüm önerdi. Birkaç konuşma ve fikir önermesinden sonra “hadi hep beraber parka dönelim” dediler. Sonra MK “bence gruplara bölünelim. İki kişi burda beklesin. Diğer iki kişi parka gitsin” diye önerisini çekinmeden söyledi.” - problem çözme / çözüm önerisini grupta paylaşma

MK’nın kendisine sorulmadan rahatça etkinlik ile ilgili öneride bulunabildiği gözlenmiştir. MK’nın öğrenme sürecine dahil edildiğinde yüksek motivasyon ile katılım gösterdiği ve bağlama uygun önerilerde bulunabildiği gözlenmektedir.

Video kaydı - “6. Uygulama - MK duygu çalışmasının ortasında ellerine duygu ve davranış resimleri dağıtıldığında “Bahar abla şöyle bir oyun oynayalım mı sen bir şey yapçaksın. Diyelim ki şaşkın. O kimde varsa “bende var” desin” diyerek bir oyun önerisinde bulundu.” - fikrini rahatça paylaşma

Ebeveyn gözlem notu - “Arkadaşı MK’nın masa örtüsünü yere atıp ayağı ile basıp kirletmiş. Öğretmene söylemiş. Öğretmenin bir çözüm yolu bulamadığını görünce çıkışta arkadaşının annesine gitmiş. Annesine masa örtüsünü yıkaması gerektiğini çünkü oğlunun kirlettiğini söylemiş. Bu olaydaki tek sözüm büyük bir cesaretle gidip hakkını araması. Eskiden olsa mümkün değil. Hiç ses etmeden durumu kabullenirdi.” - problem çözme/hakkını arama

Ebeveyn gözlem notu - “Babası ile bahçeye gitmişler babası dediklerini yapmıyor diye öfkelenip dövmüş. Baba vicdan azabı duydu. “Neden ayakkabılarını bırakıp kaçmadın” diye sordu. MK “bu seferde ayakkabısız kaçtın dersin yine döversin diye” demiş. Sen beni gereksiz dövdün. Aslında suç senindi demiş. Babası konuşmalarına çok şaşırılmış duygularını ifade etmesi ve çok net ben haklıydım demesi bizim için mucizelerden bir tanesiydi.” - hakkını savunma

On üçüncü uygulamada MK’nın grup içinde sözel paylaşımının arttığı gözlenmiştir. Etkinliklere katılımının daha aktif olması ve daha fazla paylaşımda bulunması sosyal beceriler açısından olumlu bir gelişim olarak yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “13. uygulama - Üç boyutlu gözlük tasarlama aktivitesinde katılım sakindi. Kimse kimseye sataşmadı. DY sessiz ama keyifliydi. AŞ kimseye dokunmadı ve sözel olarak sataşmadı. Ancak her zamanki gibi konuşkandı. MK her zamankinden daha aktifti ve fikirlerini sürekli paylaştı. Daha konuşkandı.”-katılımda artış

Ebeveyn gözlem notu - “Okulda arkadaşları ile maç yapmış. Hem kaleci olmuş 5 top yakalamış. Hem de orta sahada oynayıp bir gol atmış. Bizim ve onun için ne kadar mutluluk verici” - katılımda artış

Ebeveyn gözlem notu - “bugün cenaze evine yemek hazırladık bize çok yardım etti kendi arkadaşlarını çağırdı Çok hoşuma gitti kendine de arkadaşlarına da çay aldı”- sosyal ortama uyum sağlama

MK’nın çalışmalara katılım konusunda motivasyonunun yüksek olduğu ancak zamanı etkili kullanamadığı gözlenmiştir. Bu özellikleri nedeni ile MK’nın bireysel çalışmaları tercih ettiği düşünülmüştür.

Gözlem notu - “1. Uygulama - MK kitaptan bakarak bilgisayara cümle yazıyordu. Bu nedenle sanat çalışmasının önemli bir kısmını kaçırdı. MK süre bitmesine rağmen yeni çalışmaya geçiş yapamıyor. Zaman yönetimi konusunda desteğe ihtiyacı var.” zamanında bitirememe

Gözlem notu - “1. Uygulama - Gruba yetişmek gibi bir telaşı yok. Motivasyonu bireysel çalışma yönünde daha yoğun. Yalnız olmayı tercih ediyor.” - bireysel çalışmayı tercih etme

MK’nın kendi yaptığı ürünleri beğenmediğini dile getirdiği gözlenmiştir. MK’nın kendisini yetersiz hissettiği ve olumsuz algıladığı ve bu durumun sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Video kaydı - “2. uygulama - MK deneydeki okyanusa balık çizince “hiç güzel olmadı” dedi.” kendi çalışmasını beğenmeme

Video kaydı - “2. uygulama - Özgün ürün ortaya koyması gerektiğinde MK –“ama benimki çok saçma oldu” dedi.” kendi çalışmasını beğenmeme

MK’nın çalışma programını takip edebildiği gözlenmiştir. Öz bakım ve öz düzenleme becerilerinin yetersiz olduğu annesi tarafından aktarılmış olan MK’nın çalışma programını takip edebilmesi olumlu bir gelişme olarak yorumlanmıştır. Çalışma programına istekli katılımı göz önünde bulundurulduğunda motivasyonu yüksek olunca öz düzenleme becerilerinde ilerleme olduğu düşünülmüştür.

Gözlem notu - “3. Uygulama - MK AŞ’nin gemisini tabloda bir sonraki adıma getirdiğini görünce “ama AŞ yanlış yapmış. Biz hala birinci etkinlikteyiz.” Dedi.” etkinlik sırasını takip etme

Video kaydı - “3. Uygulama - Sanat çalışmasında okuması gereken yeri değil bir başkasını okumaya başladı. Sonra kendisi fark etti. “Ay ben nereyi okuyorum. Yanlış oldu.” Dedi. Uygulayıcı “fark etmen iyi oldu” dedi.” okumasını takip etme

MK’nın çalışmalara yönelik motivasyonunun yüksek olduğu gözlenmiştir. Ev ve okul yaşamında bilimsel konularda fazla uyarana maruz kalmayan ve sosyal kabul görmeyen MK için ünite çalışmalarının hem sosyal kabul gördüğü hem de farklı konularla tanıştığı bir ortam olmasının motivasyonu arttırdığı düşünülmektedir. Sosyal kabul ile birlikte görülen yüksek motivasyonun sosyal beceriler için önemli bir zemin oluşturduğu düşünülmektedir.

Gözlem notu - “5. Uygulama - MK çalışmalara son derece ilgiyle katılıyor. Ancak böyle bir uyarana ilk kez maruz kalıyor gibi görünüyor. Haritayı, okyanusları ilk kez görüyor gibi” yüksek motivasyon

Video kaydı - “5. Uygulama - MK resim defterinde önceden çizdiği resmin arkasını kullanıp kullanmamakta kararsız kaldı. Uygulayıcıya sordu “bahar abla buraya mı çiziyim yoksa bu tarafa mı?” uygulayıcı “belki asmak istersin arkalarını boş bırak” dedi. MK “defter çabuk biter diye” diyerek kaygısını açıkladı. Kendisine ait bir resim defteri olmasını önemseyişinden ve bakışından anlaşıyordu.” eşyasını önemseme

MK’nın sanat çalışmasında kullandığı materyalin temizliğini nasıl sağlayacağını düşündüğü ve çalışma programının hangi adımında olduğumuzu takip edebildiği gözlenmiştir. MK’nın öz bakım becerilerinin yetersiz olduğu ailesi tarafından belirtildiği için bu konuda gösterdiği titizlik bir ilerleme olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca bir görsel ile desteklendiği zaman çalışma akışını takip edebilmesi de önemli bir gelişme olarak değerlendirilmiştir.

Gözlem notu - “5. Uygulama - Peki biz bunu nasıl yıkıycaz?” diye sordu. Bunu düşünmesi öz düzenleme becerilerinin geliştiğini gösteriyor.” materyal temizliğine dikkat etme

Video kaydı - “5. Uygulama - MK “bilgisayarımız da bitti. Gemileri iki kez ilerleticez” diyerek günlük rutini takip edebildiğini gösterdi.” günlük rutini takip etme

Video kaydı - “7. Uygulama - Yere düşen makine parçasını almak istedi. Uygulayıcı “sonra alırsız bölünmesin çalışan” dediğinde MK “kaybolmasın diye almak istiyorum” dedi.” materyalleri dikkatli kullanma

Ebeveyn gözlem notu - “Bugün üniteye terliğiyle gitti. Kendisine çok kızıyordu. Hayattaki düzeni kavrar oldu. Eskiden olsun ne terlik ne ayakkabı hiçbirisi umurunda olmazdı. ama şimdi yanlış olan şeyleri fark ediyor ve rahatsız oluyor.” düzenini takip etme

MK’nın bulmaca çalışmasında zamanını etkin kullanabildiği gözlenmiştir. MK’nın bu becerisi güçlü olduğu alanda zaman kullanımı becerisinin olduğu şeklinde yorumlanmıştır. MK güçlendirilmesi gereken becerilerini kullanırken zamanı etkin kullanamamakta ancak zaten iyi olduğu bir alanda zamanı yeterince etkin kullanabilmektedir.

Gözlem notu - “6. uygulama - MK kare karalamaca bulmacasını hemen anladı ve uyguladı. Muhakeme becerisi oldukça ileri düzeyde. Arkadaşlarından önce bitirdi. Sonrasında kendi kendine bir şeyler çizip üretken bir şekilde zaman geçirdi.” zamanı etkin kullanma

MK’nın çalışma aşamalarını kendiliğinden takip edebildiği, zamanı etkili kullanabildiği ve yönerge beklemeden çalışmayı sürdürebildiği gözlenmiştir. Kendi rutinlerini düzenlemesi açısından bu gelişmelerin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Zira annesi ile görüşmelerde en büyük problemlerden biri kendi hayatını düzenlemeye yönelik becerilerde zorluk çekmesi olarak bildirilmektedir.

Gözlem notu - “7. Uygulama - Ben “pazartesi günleri başka ne çalışması yapıyorduk? Bilgisayar, konulu çalışma başka ne vardı” diye sorunca MK “oyun” dedi. Tebrik alınca mahcup bir ifadeyle “tahmin ettim” dedi. Haftalık rutinlerin bilincinde olması çok sevindirici.” çalışma programını takip etme

Gözlem notu - “7. uygulama - MK bilgisayar çalışmasında süresini etkili kullanıp zamanında tamamladı.” zamanı etkili kullanma

Video kaydı - “7. Uygulama - Sanat çalışmasına geçerken biri kitabı biri boyaları aldı. Birisi masayı çekmeye yardım etti. Kendiliklerinden gidip gemilerini ilerletip program akışını takip ettiler.” çalışma programını takip etme

Gözlem notu - “7. uygulama - MK resmin birinci aşamasını yaptıktan sonra kimseden bir yönerge beklemeden kitaptan ikinci adımı okudu ve uygulamaya koyuldu.” - kendi çalışma sürecini düzenleme

Ebeveyn gözlem notu - “yatma saati gelince hadi Yatma saatim geldi dedim yatmak için pijamalarını giydi dişlerini fırçaladı gidip yapmış İnanılır gibi değil şok geçirdik” - zamanı etkili kullanma

MK’nın ilk kez tarihi sormadan ve şaşırmadan yazabildiği gözlenmiştir. MK’nın hangi günü yaşadığının farkında olması ve bunu yazılı olarak gösterebilmesi hayatını düzenleme anlamında önemli bir gelişme olarak yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “8. uygulama - MK tarih atarken ilk kez sorunsuz bir şekilde kendiliğinden tarihi söyledi. “bahar abla yirmi sıfır beş iki bin on altı mı?” diye sordu ve hızlıca kağıdına yazdı.” - tarihi bilme/ tarih atma

MK’nın kol saatini zamanı takip etmek amacıyla etkin bir şekilde kullanmaya çabaladığı gözlenmiştir. Kol saati kullanmaya başlaması ve bundan memnun olması MK’nın grup içerisinde gösterdiği süreci takip etme becerisini günlük yaşama taşıması açısından önemli bir müdahale olduğu düşünülmektedir. Saati takip ediyor olması bunun bir kanıtı olarak yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “12. uygulama - MK’nın artık kol saati var ve ara sıra bakıp saat ve süre konusunda yorum yapıyor.” - saati takip etme

Gözlem notu - “12. Uygulama - Ne çizdiğimi tahmin et oyununda tahtaya saat çizdi. Saat kullanıyor olmaktan dolayı oldukça gururlu görünüyordu.” saate ilgi duyma

Ebeveyn gözlem notu - “Bugün ona saat aldım sık sık saat soruyoruz uzun uzun Saate bakıyor kah doğru kah yanlış söylüyor” -saati takip etme

Oyun Becerileri Alt Kategorisi

MK oyun hikayesine katılmak istemiş ancak mevcut ipuçlarını göremediği için bunu tam olarak başaramamıştır. MK’nın hayali oyun oynamaktan çabuk sıkıldığı gözlenmiştir. MK serbest oyun sırasında hayallerini akranlarınıninki ile birleştiremediği için oyun sırasında eğlenemediği düşünülmüştür. Serbest ve işbirlikli oyunlarda da benzer özellikler gösterdiği gözlenmiştir.

Video kaydı - “3. uygulama - Geç gelen MK oyuna katılmak istedi. Oynamakta olan AŞ ve DY’ye elleri arkasına bağlı bir şekilde sokulup, kendisine bakmaları için seslenmeden ya da kendisini fark etmelerini beklemeden alçak sesle “ben de sizle yardım etcem” dedi. İki masayı birbirine yaklaştırıp üzerlerine minderi köprü gibi yerleştirip çatı oluşturmuşlardı. DY ve AŞ bunu beraber tasarladıktan sonra gelen MK

süngerini kaldırdı. AŞ “napıyosun o çatı” dedi. Aş minderi alıp geri koyarken MK “kuyu olsun işte” dedi. DY “evin içinde kuyu mu olur?” MK – “içinde değil yanında.” dedi. ” - oyuna dahil olma girişimi / oyuna dair ipuçlarını kaçıрма

Gözlem notu - “3. uygulama - MK çok kısa sürede serbest oyundan sıkıldı ve ne zaman biteceğini sormaya başladı. Yetişmeyen bilgisayar çalışmasını yapmak için ısrar etti. Hayali oyunda eğlenemedi.” -hayali oyundan sıkılma

MK’nın oyun hikayesi kurabildiği ancak diğerlerini kendi hikayesine dahil etmekte ve başkasının kurduğu oyun hikayesine katılmakta güçlük çektiği gözlenmiştir. Yapılandırılmamış hayali oyunlarda MK’nın işbirliği kuramadığı düşünülmektedir. Bir hayale dahil olmakta ya da kendi hayaline diğerlerini dahil etmede girişimlerde bulunmakta ancak bu süreci yürütememekte olduğu şeklinde yorumlanmıştır. İşbirliği kurma girişimlerinin zayıf kalmasından dolayı yapılandırılmamış oyunlarda genel olarak paralel oyun evresinde olduğu düşünülmektedir.

Gözlem notu - “9. uygulama - MK serbest oyun için arkadaşını davet etti. “AŞ gel oyun hamuruyla beraber oynayalım” dedi. Beraber bloklar, hamurlar ve trafik işaretleri ile oynadılar. MK şarkı söyledi. Aynı oyuncaklarla aynı masada ama birbirlerinden bağımsız oynadılar. AŞ “ben çit yapayım” diyerek ortak bir oyuna katkı sağlamaya çalıştı. Ancak MK tamamen kendi halinde. AŞ MK’nın yaptıklarıyla ilgilenerek işbirliği için girişimde bulundu. Ancak MK tek başına devam etti.” -işbirlikli oyun yokluğu

Video kaydı - “10. Uygulama - Grup olarak minderlerle bir çadır kurdular. AŞ ve DY beraber hareket ederlerken MK kurduğu oyun hikayesini paylaşmaya çalıştı ve “yumurta buldum gelin. Burada etler vardı gitmiş” diye heyecanla bağırdı. AŞ ve DY hiç cevap vermediler ve eşlik etmediler çünkü kendi kurgularına göre oynuyorlardı. Çadırın içinden “MK” diye seslendiler MK yere bir şeyler dizerken “ekinlere basmayın” diye bağırdı. AŞ ve DY ye cevap vermedi.” -işbirlikli oyun yokluğu

Video kaydı - “10. uygulama - Uygulayıcı çadırın içinde kitaplarını okurken DY ve AŞ takip ederek dinlediler. MK dışardan sürekli “ekinler büyümüş. Ya bi dinleyn ekinler büyümüş” diye heyecanla bağırdı. DY “yüz kere söylemene gerek yok sağır değiliz.” Diye cevapladı. AŞ “yumurtalarda bebek kaplumbağalar var” dedi. Uygulayıcı “hadi onları suya yetiştirelim yoksa ölebilirler” dedi (kitaptaki okuma ile birleştirilerek) DY “hadi” dedi. Hep birlikte giderlerken MK arkalarından hayal kırıklığı ile baktı ve “ya orası olmasın deniz” dedi. Diğerleri oyuna devam edip

sürdürürken tüm heyecanını kaybetmiş şekilde izledi.” - işbirlikli oyun yokluğu

MK'nın onuncu uygulamada hemen hemen her çalışmada yalnızlığı tercih ettiği gözlenmiştir. Gergin ortamda geri çekilerek ve dahil olmamayı seçerek çözüm yolu bulduğu bu nedenle ortamdaki gerilimin ve çatışmanın MK'yı yalnızlığa ittiği düşünülmektedir. İşbirlikli oyun yokluğundan dolayı yapılandırılmamış oyun seansında yalnız kalmayı ve paralel oynamayı seçmesi de yalnızlık tercihinin bir diğer nedeni olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “10. Uygulama - AŞ ve DY içinde ortak bir hikayeyi adım adım inşa ederken MK “ben ava gitcem” diyerek çadırdan çıktı. DY “öldürme hayvanları” dedi. MK kurduğu hikayeye katılım olup olmamasına bakmadan devam etti.” - işbirlikli oyun yokluğu

Video kaydı - “10. Uygulama - AŞ bir kürek minik boncuğu alıp çadıra gelirken “işte ekinlerden topladım” diyerek MK'nın kurduğu hikayeye katılmak istedi. MK bu sırada gene çadırın dışında hiç cevap vermedi ve dönüp bakmadı.” işbirlikli oyun yokluğu

MK'nın serbest oyun sırasında arkadaşlarının oyun kurgusuna dahil olduğu ve kendisine verilen rolden hoşlanmadığında kendi oyun kurgusuna yönlendirdiği gözlenmiştir. MK'nın gruba uyum sağlayarak diğerlerinin oyununa dahil olabilmesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca MK'nın hoşlanmadığı durumu değiştirmek için oyun kurgusu içinde oyunu bozmadan değişiklik yapabilmiş olması da oyun becerileri açısından bir gelişme olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “11. Uygulama - Serbest oyun kurduklarında DY ve AŞ kurdukları çadırın içindelerken MK yaklaştı. DY “canavar geliyor AŞ saldıralım.” Dedi. MK itiraz etmedi ve canavarmış gibi yaparak oyuna dahil oldu. Ancak ikisine karşı tek olmaktan ve canavar olmaktan mutlu görünmüyordu. Biraz uyum sağladıktan sonra yere oturup kollarını gevşeterek “hadi ben ölmüşüm. Sonra da yeniden doğmuşum ama bu sefer iyi bir canavarmışım.” Dedi.” - oyun kurgusuna dahil olma / oyun kurgusuna yön verme

MK'nın grup ile hayali oyun oynamayı tercih etmediği gözlenmiştir. Bunun yerine kuralları olan bireysel aktiviteleri tercih etmektedir. MK'nın oyun becerileri gelişmekte olmasına karşın hala beraber oynanan serbest oyundan keyif almıyor olması oyun sürecinin kendisini zorladığı şeklinde yorumlanmıştır. MK'nın bireysel

aktivitelerde daha rahat olmasının nedeni daha yüksek performans gösteriyor olması olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “11. uygulama - Uygulayıcı serbest oyunu toparlamak ve etkinliğe geçmek için yönlendirdi. AŞ “hayır” dedi. MK “evet, evet evet” diye tempo tuttu.” hayali oyundan zevk almama

Duygusal Beceriler Ana Kategorisi

Duygusal Öz Bilinç Alt Kategorisi

MK’nın düşünceleri hakkında konuşurken kısık sesle konuştuğu ve cümlesini yarım bıraktığı gözlenmiştir. MK’nın duygularını ifade etmede çekingen olduğunun ve duyguları ifade etmede güçlük yaşadığının bir kanıtı olarak yorumlanmıştır. MK’nın duygu sözcükleri kullanması gerekince sessiz kalmayı tercih ettiği görülmüştür. Sessiz kalmasının nedeninin yeterince duygu sözcüğü bilmemesi olduğu düşünülmüştür. Bu bulgu duygu sözcüğü bilmemenin MK’nın duygularını yeterince ifade etmesini engellediği şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı - “1. Uygulama - MK – (sessizce ve cümlelerin sonuna doğru sesini kısarak) “AŞ ilk başta çok akıllıydı ama sonra....” sınırlı duygu ifadesi

Gözlem notu - “2. uygulama - suya katmak için simler geldiğinde her bir sim için bir duygu saydı DY ve AŞ. MK bu aşamada sessiz kalmayı tercih etti. Duygu sözcükleri konu olunca konuşmamayı tercih ediyor.” sınırlı duygu sözcüğü dağarcığı

MK’nın hayal kırıklığı ya da mahcubiyet gibi olumsuz bir duygu hissettiğinde iletişimi bir güç savaşı şeklinde sürdürdüğü ya da sessiz kalarak tepkisini sakladığı gözlenmiştir. MK direnç göstererek hayal kırıklığı ile başa çıkmaya çabalamaktadır. MK’nın olumsuz bir duygu hissettiğinde bu duyguyla başa çıkmakta zorluk çektiği ve bu durumun sosyal ilişkilerini etkilediği düşünülmektedir.

Video kaydı - “1. Uygulama - MK dinazoru için övgü beklerken uygulayıcı “bu kukla olmuş. Kolaj olması için kağıda yapıştırılmalısın” dediği için MK’nın keyfi kaçtı. Daha sonra kurşun kalemle kolaj dinazoruna çizgiler eklerken uygulayıcı “istersen gazlı kalem kullanabilirsin” dediğinde MK “hayır” dedi. Uygulayıcı “daha kalıcı olur. Kurşun kalem silinebilir” deyince MK direnmeye devam ederek “gazlı da silinir.” Dedi. Uygulayıcı

“biraz daha dayanıklı gazlı kalem” dediğinde MK ses tonunu hiç yükseltmeden “o senin düşüncen ben öyle düşünmüyorum” dedi. Uygulayıcı “tamam tercih senin” diyerek tartışmayı sonlandırdı.” -hayal kırıklığı / güç savaşına girme

Video kaydı - “1 uygulama - Uygulayıcı “komodo ejderi günümüzde yaşayan en büyük canlı ve 3 metreymiş. Düşünsenize diplodocus 27 metre. Ne kadar da büyük değil mi? Kaç katı komodo ejderinin?” diye sordu..... MK – “27’yi 3’e bölmemizi istiyosun” dedi. MK kâğıt kalem istedi 1-2 dakika kadar uğraştı ve 81 dedi. AŞ dalga geçerek güldü. MK üzüldü ancak hüzünlü bir şekilde gülümseyerek denemeye devam etti. “ben 27’ye 3’ü çarpmışım.” Dedi ve tekrar denemeye devam etti” mahcubiyet / sessiz kalma

MK’nın hüzünlü bir anı anlatıldığında gülerek tepki verdiği gözlenmiştir. MK’nın sosyal ipuçlarını yorumlayarak hangi duyguya yöneleceğini bulamamasından dolayı duygularını yönetmekte zorluk çektiği düşünülmektedir.

Video kaydı - “4. uygulama - Uygulayıcı duyguları kullanarak kuşunun nasıl öldüğünü anlattı. “kedi kaçsın diye pist dedim ama akıllı bir kediymiş kuşu da alıp kaçtı.” Cümlesiyle anlatımını bitirdi. MK güldü.” - üzüntü-gülme/duyguya uygun tepki yokluğu

MK’nın kendi anısını anlatırken duygu sözcüklerine yer verdiği gözlenmiştir. Anısını anlatırken duygulardan ve duyguların nedeninden söz edebilmiş olması duyguları ifade edebilme açısından olumlu bir gelişme olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “4. Uygulama - Kuşu aldıktan sonra ben çok sevinmişim. Ondan sonraaaaa nasıl olmuştu? Aradan bir sürü zaman geçmişti ondan sonra iki kuşumuz da hastalanmıştı. Mantar hastalığı. Sonra yeni aldığımız kuşun ismini esmer koymuştuk. Esmer çok hastalanmıştı.” duygunun nedenini açıklama

Video kaydı - “4. Uygulama - Annem çok korkmuştu ben de çok korkmuştum. Allaktan ki ölmedi. Ondan sonra esmer çok hastalandı sarışın da hastalandı. Esmer hastalığından bi gün akşam daha da hastalanmıştı. Annem babam ben çok üzülmüştük kardeşim sevinmişti. Uygulayıcı “neden ki” MK “bilmiyorum.” DY araya giriyor “nedenini biliyorum sen sürekli kuşlarla ilgilendiğinden onunla ilgilenmediğinden olabilir.” Aynı anda MK “çok ısırdıyordu ondan olabilir.” duygunun nedenini açıklama

MK’nın grup arkadaşları ile futbol konusunda sohbet başlattığı gözlenmiştir. MK’nın futbola ilgi duyan bir çocuk olmamasına ve daha önce grupta da hiç konusu geçmemesine rağmen bu konuyu açmasının nedeni okul ortamında uyum sağlamasını

zorlaştıran bir konuyu grupta çözmeye çabalaması olarak yorumlanmıştır. Duygusal olarak zorluk çektiği konuyu paylaşması grupta rahat olmasına bağlanmıştır.

Gözlem notu - “5. Uygulama - MK grupta kimsenin ilgi alanı olmamasına karşın futbol konusunu açtı. Takım tutmadığını söyledi. Okul ortamında uyum sağlamasını zorlaştıran bir konu olduğu için grupta bu konuyu açmasının duygusal rahatlığına bağlı olduğunu düşünüyorum.” - duygusal güven ortamı hissetme

Ebeveyn gözlem notu - “diş gıcırdatması hemen hemen bitti” - duygusal güven ortamı hissetme

MK’nın hoşuna giden tüm etkinlikleri eve taşımaya çalıştığı gözlenmiştir. MK’nın aslında çalışma sırasında hissettiği kabul duygusunu evine de transfer etme yönünde bir girişimi olarak değerlendirilmiştir.

Gözlem notu - “8. uygulama - MK hoşuna giden etkinliklerden sonra “bahar abla bu elektrik devresini sen nerden aldın?” “bu oyun nerde satılıyor?” ya da “bunu eve götürebilir miyim?” gibi sorular soruyor.” - duygusal güveni eve taşıma gereksinimi

MK’nın aynı çalışmasından hem gururla bahsedip hem de beğenmediğini ifade ettiği gözlenmiştir. MK’nın kendi çalışmaları hakkında kararsız olduğu düşünülmektedir. MK’nın bu kararsızlığı benlik algısının şekillenmesi ve kendine olan güveninin artması sürecinde olağan bir dalgalanma olarak değerlendirilmiştir.

Video kaydı - “5. uygulama - MK “vayy dünyada bir balık icat ettim” dedi. Sanatıyla gurur duyduğunu belli eden bir ses tonu ile defterini kaldırıp hepimize göstererek söyledi. Ancak bundan bir süre sonra çalışmanın bitiminde “benimki çok kötü oldu” dedi.” - çelişkili benlik algısı

Ebeveyn gözlem notu - “MK, kardeşi ve ben bugün balkonda resim yaptık. Benden ağaç çizmemi istedi. Benim çok güzel ağaç çizdiğimi düşünüyordu. Nasıl çizildiğini gösterdim ve aynısını çizdi. Güneşi ve dağları ekleyerek uzunca baktı. Resmini çok güzel çizdiğini fark etti. Kendisi de anlayınca resmine baka baka uyudu. Denedi kendine deneme fırsatı verdi ve başardı.” - kendi çalışmasını beğenme

MK’nın çalışma sırasında ilk kez zıpladığı, şarkı söylediği ve arkadaşlarına sarıldığı gözlenmiştir. MK’nın hareketlenmesi duygusal olarak kabul edildiğini hissetmesinin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. Anne ve baba görüşmesinde iletilmiş olan problem davranışlardan birisi de duygusal olarak tepkisiz olması iken

çalışmanın altıncı uygulamasında duygusal rahatlığını bedensel olarak ifade etmiş olmasının olumlu bir gelişme olduğu düşünülmektedir.

Gözlem notu - “6. Uygulama - MK ilk kez bu kadar hareketli. Bir yerden bir yere giderken zıplıyor.” - hareketlilikte artış

Gözlem notu - “6. uygulama - AŞ DY’ye sarılmışken MK da gidip AŞ’ye sarıldı. Beş saniyeden kısa sürdü. Bu MK için bir ilk çünkü dokunmak ve dokunulmak genellikle onu rahatsız ediyor.” sarılma/bedensel duygu ifadesi

Gözlem notu - “6. Uygulama - MK kameranın karşısında “kitaplar kitaplar en çok sevdiğimiz arkadaşlar” diye şarkı söyledi. İlk kez şarkı söylediğini gördüm. AŞ de ona eşlik etti.” -şarkı söyleme

Ebeveyn gözlem notu - “bugün kendiliğinden bana sarılıp öptü” - bedensel duygu ifadesi

Ebeveyn gözlem notu - “Bugün misafir geldi birkaç kere uyarmak zorunda kaldım. Sonra çay doldurmak için mutfığa giderken “anne seni üzdüğümü biliyorum bir daha yapmayacağım” diye özür diledi ve sarıldı şaşırdım ve çok hoşuma gitti.” - sözel duygu ifadesi

MK’nın takdir ve onay aradığı gözlenmiştir. MK’nın onay arayışı duygusal olarak kabul edilme ihtiyacından kaynaklandığı şeklinde yorumlanmıştır. MK’nın kendi çalışmasından beğeni ile söz etmesi benlik algısında bir güçlenme olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı - “7. Uygulama - Uygulayıcı “arkadaşlar bakın Musa haklıymış” dedi. Birkaç saniye sonra MK “Bahar abla ben haklıymışım” diye teyit etti.” - güçlenen benlik algısı

Video kaydı - “7. Uygulama - Resim defterine bakıp “sence deniz resmim güzel olmuş mu? Ne kadar canlı olmuş değil mi?” diyerek kendi resmine beğeniyle baktı.” - kendisini takdir etme

MK’nın duygu sorusuna duygu sözcükleriyle yanıt verdiği gözlenmiştir. MK’nın üzgün, kızgın ve utanma duygularını kullanarak cevap vermiş olması duygu sözcüğü sayısında artış olduğunu göstermektedir. MK’nın başka bir bireyin duygularıyla ilgili soruya duygu sözcüğü kullanarak yanıt vermesi duyguları ifade etme ve tanıma becerisi açısından önemli bir gelişme olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “8. uygulama - MK hikayeyi ilgiyle dinledi ve yorum yaptı. “Sen olsan ne hissederdin?” sorusuna “kötü” demek yerine “kızardım

biraz da üzüldüm. Bir de utanç yaşadım.” Diye cevap verdi.” -duygu sözcüğünde artış

Ebeveyn gözlem notu - “Duygu kavramını bana göre çok bilmiyordu. Don Bir Çocuktan üzüntü ve sevinç duygusunu paylaşması mucize” - duygu sözcüğü kullanma

Ebeveyn gözlem notu - “MK bugün arkadaşları ile oynarken çok kötü düştü. Arkadaşlarına acı çektiğini söylemesi kendisine değer verdiğinin bir işaret oldu” -duygusunu ifade etme

MK’nın bilgisayar çalışmasında konu olarak duyguları seçtiği gözlenmiştir. Duygu çalışmalarına ilgi ve motivasyonunun arttığı şeklinde yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “7. uygulama - MK bilgisayardaki sunumunu duygularla ilgili hazırladı. Duygu çalışmalarının zihninde yer etmiş olduğunun bir göstergesi olduğunu düşünüyorum. Ancak neden sonuç ilişkisini ifade etmede güçlük yaşıyor. Neden sonuç ilişkilerini anlıyor ancak ifade ederken ters sıralıyor.” - duygu çalışmasına yönelik motivasyonda artış

MK’nın arkadaşlarının sarılmasına karşılık vermediği ve aynı zamanda sarılmadan kaçmadığı gözlenmiştir. MK bedensel temastan rahatsız olmasına rağmen arkadaşları sarıldığında kaçmaması kendisine gösterilen sevgiden hoşnut olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Kendisi duygusunu sarılma ile ifade etmemesine karşın kendisine yöneltilen duyguyu görmüş ve kabul etmiş olduğu düşünülmüştür.

Video kaydı - “7. uygulama -AŞ ve DY önce birbirlerine sarıldılar sonra da MK’ya sarıldılar. MK uzun süren ve çok sıkı olan sarılmadan kaçmadı ama kollarını kaldırıp eşlik de etmedi. Sonra üçü birlikte yere düştüler.” temastan kaçmama

MK’nın kendisine yönelik saldırgan davranışa tepki gösterdiği gözlenmiştir. MK’nın bir önceki çalışmada da saldırganlığa karşı çıkmış olduğu ancak biraz da çekinerek bunu yaptığı kaydedilmiştir. Bu kez MK teslim olmamış karşı çıkışını daha net göstermiş ve kendisini koruyacak bir hamlede bulunmuştur.

Video kaydı - “8. Uygulama - AŞ MK’nın kağıdını ikinci kez bilerek yere attığında MK “niye atıyosun ya” diyerek kızgınlığını gösterdi aynı zamanda kağıdı AŞ’nin erişemeyeceği bir yere koyarak sorunu çözümlendi.” - Kızgınlık/sözel duygu ifadesi

MK’nın kendi kendine şarkı mırıldandığı, bir neden olmaksızın uygulayıcıya hediye verdiği ve AŞ’ye kızgınlığını yüz ifadesi ile belirtip öfkesini kontrol edebildiği

gözlenmiştir. MK'nın duygularından yola çıkan davranışlarında artış olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “9. Uygulama - MK etkinliğe başlamadan önce daha önce akrilik boya damlatarak yapmış olduğu ve benim beğendiğim bir boya damlasını kartondan kesip çıkardı ve bana hediye etti.” - hediye verme

Video kaydı - “9. Uygulama - AŞ “bi güneş çizelim” dedi. MK güneş çizdi ama AŞ “yooo güneş öyle olmaz” deyip kağıdın öbür ucuna bir daire çizdi. Hevesle “kırmızı ve sarı karışımı bi şey olsun” dedi ve boyalara uzandı. MK sitemli ve biraz kızgın baktı ancak hiç bir şey söylemedi.” - sitemli bakış

Gözlem notu - “9. Uygulama - MK ppt sunumunu hazırlarken kendi kendine bir melodi mırıldanıyordu.” - melodi mırıldanma

Gözlem notu - “9. uygulama - Beraber bloklar, hamurlar ve trafik işaretleri ile oynuyorlarken MK şarkı söylüyordu. Aynı oyuncaklarla aynı masada ama birbirlerinden bağımsız oynuyorlardı.” - şarkı söyleme

MK'nın çevresindeki gerginliğe dahil olmaktan kaçındığı ancak duygularını ifade etmesi gerektiğinde geriye çekilmediği gözlenmiştir. MK gerginliğin yoğun olduğu bu seansta tepkisiz kalma ve kaçınma davranışlarını göstermiş ancak hoşlanmadığı bir öneri duyduğunda da duygusunu dile getirebilmiştir. Kendi fikrini ve duygusunu dile getirebilmiş olması duyguların yönetimi açısından önemli bir gelişme olarak değerlendirilmiştir.

Gözlem notu - “10. uygulama - MK, AŞ ve DY arasında olan çatışmayla hiç ilgilenmedi. Kriz çözülmeye çalışırken o kendi kendine oyuna devam etmeye çalıştı. Motivasyonu yüksek ancak çevredeki sosyal olayların farkında değil gibi görünüyordu. DY ve AŞ bir kez daha kavga ettiklerinde uygulayıcı ikisini karşılıklı oturtup çözüm önerilerini dinlemek istedi. DY “AŞ’yi gruptan atalım” deyince MK “ben alpereni seviyorum” dedi.” - çatışmadan kaçınma / sözel duygu ifadesi

MK'nın duygularını bedensel tepkiler vererek göstermeye başladığı gözlenmiştir. MK'nın duygusal tepkilerini göstermek için sözel ifadelerin yansırı beden dilini de kullanması duygularını ifade etmekte geliştiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Video kaydı - “13. Uygulama - üç boyutlu bir görüntüden korktuğunda kaçıyormuş gibi oturduğu yerde tepinmeye başladı.” beden dili ile duygu ifade etme

MK on dördüncü uygulamaya ayağında terlikle gelmiştir. Uygulayıcı MK'nın ayağında bir problem olup olmadığını merak edip neden böyle geldiğini sorduğunda MK açıklama yapmamış ilk başvuru yaptığı dönemdeki gibi anlaşılmayan yarım ifadeler ve düşük bir ses tonu ile bir şeyler söylemiş ve konuyu geçiştirmiştir. Anne ile yapılan görüşme sonucunda MK'nın o gün yaptığı hatalı bir davranışının bedeli olarak ayakkabı giyemediği görülmüştür. On dördüncü uygulama süresince MK yönergelere direnmiş aktivitelere katılmak istememiştir. MK'nın daha önce hiç görülmeyen davranış problemleri göstermesi hissettiği başarısızlık/utanç gibi duygularla başa çıkamadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Gözlem notu - "14. Uygulama - Annesine terlik konusu sorulduğunda 'bakkala git ekmek al. Sonra eve dönme biz seni alacağız ve Hacettepe'ye gideceğiz.' Dedik. MK da terlikle çıkmış. Arabayla gittik aldık onu bir baktık ayağında terlik. 'ne yapalım çıkmadan önce düşünseydin. Terlikle git bu gün o zaman' dedim. Onun için böyle geldik." Diyerek açıklamıştır." -ceza/utandırma

Video kaydı - "14. uygulama - AŞ gidip MK ya sarıldı. MK karşılık vermedi. Rahatsızlık da belirtmedi." -temastan kaçmama

Gözlem notu - "14. Uygulama - MK terlik konusu açıldıktan sonra yönergelere direnmeye başladı." - kendisine öfke duyma / yönergelere direnç

Gözlem notu - "14. Uygulama - Senaryo oluşturmaları istendiğinde AŞ yazarak oluşturmak istedi. DY sözel olarak oluşturup anlattı. MK kesinlikle dirençliydi ve hiç denemedi. AŞ nin senaryosunu okuyarak oynadığımızda DY "ben de yazıcam" deyip uygulama odasına koştu. MK da sözel olarak oluşturmaya heveslendi "benim senaryom şu" dedi. Ancak konu bütünlüğü olmayan dalga geçmeye yönelik bir şeyler anlattı ve arkadaşını dinlemeye de direndi. Sürekli olarak dinazor sesi çıkarmaya devam etti." - kendisine öfke duyma / aktif direnç

MK'nın senaryo anlatmaya heveslendiği ancak yaparken dalga geçerek fazla çabalamadığı görülmüştür. Aynı zamanda kendi senaryosunda kendisine rol vermemesinin kendisi ile ilgili olumsuz algısından kaynaklandığı düşünülmüştür. Diğer çocuklardan farklı olarak kendisi kahraman olmak yerine kahramanlığı gruba mal etmiş olduğu gözlenmektedir. MK'nın kısacık öyküsünde kendi duygularını yansıtan pek çok simge bulunduğu gözlenmiştir. Senaryoda sözünü ettiği olay kendi yaşadığı altına kaçırma olayı ile örtüşmektedir. Bunların MK'nın kendisine yönelik olumsuz duygularının yoğun olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Video kaydı - “14. uygulama - MK senaryosunu sözel olarak anlattı. ‘iki arkadaş parkta işemişler’ diyerek kıkırdadı. ‘Sonra park müdürü onlara kıyafet almış’ onlar da ‘sen benim babam mısın?’ demişler” dedi ve tekrar kıkırdadı. ‘Adamlar ‘yürü git’ demişler.’ Diyerek bitirdi.” - kendisine öfke duyma/hikaye aracılığı ile olumsuz duyguyla başa çıkma

Video kaydı - “14. Uygulama - Herkesin senaryosu bittikten sonra MK “aklıma bi tane geldi” dedi. “Üç arkadaş birleşmişler. DY ve AŞ kavga etmişler, ondan sonra gitmişler. Canavar gelmiş. O canavarı öldürmüşler ve sonra barışmışlar. Sonra doğum günlerini kutlamışlar.” Şeklinde bir senaryo anlattı.” - kendisine öfke duyma/hikaye aracılığı ile olumsuz duyguyla başa çıkma

Kişilerarası Duygu Bilinci Alt Kategorisi

MK’nın arkadaşının duygularını fark etmekte güçlük yaşadığı gözlenmiştir. MK’nın karşı tarafın ne hissettiğini fark etmemesinin duygusal süreci yönlendirmesini zorlaştırdığı düşünülmektedir. MK genel olarak duyguları tanımamakta olduğu için karşıdakinin duygularını da fark edemediği düşünülmektedir.

Gözlem notu - “3. uygulama - AŞ yönergeyi takip etmediği ve örneği kaçırdığı için sanat çalışması diğerlerininkinden farklı oldu. Arkadaşları “tuhaf oldu seninki” dediklerinde üzüldü. MK hüznlendiğini fark etmedi ve üstüne gitti.” - karşıdakinin duygusunu fark etmeme

MK’nın duyguları yanlış tanıdığı ancak duygu sözcükleri kullanmaya başladığı gözlenmiştir. MK’nın duyguları tanıma amacıyla verilen ipuçlarını doğru yorumlayamadığı durumlar bulunması duygu bilinci bakımından olumsuz değerlendirilmekle birlikte duygularla ilgili çalışma konusunda motivasyonunun yüksek olduğu ve “iyi ve kötü” sözcüklerinin yanısıra duygu sözcükleri de kullanmaya başlaması çalışmanın olumlu bir etkisi olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı – “4. Uygulama - Uygulayıcı kaşlarını çatarak (kızgın) “bana bakın sizce yüz ifadem nasıl?” diye sorduğunda MK “kötü” diye yanıtladı. Biraz düşündükten sonra “üzgün” dedi. Üzgün seçeneğinde ısrarcı oldu.” - kızgınlık/duygusal ipucunu kaçırma

Video kaydı – “4. Uygulama - Gösterilen yüz ifadesindeki duyguyu tanımadıklarında ipucu olarak örnek bir durum anlatıldı. “korku” duygusunu ilk bulan MK oldu.” korku/yüz ifadesinden duygu tanıma

Gözlem notu - “4. Uygulama - aniden yere düşen bir kitap bize bunu hissettirebilir” dediğimde MK “kötü bir şey” dedi.” - ürküntü/sınırlı duygu sözcüğü dağıtıcılığı

Gözlem notu - “4. uygulama - Duygu davranış gruplamasında MK küfretmek yazan kağıdı duyguların içine aldı. Genel olarak üçü de bir duyguyu ifade eden davranışları duygu kategorisine sokma eğiliminde oluyorlar. Yazmak gibi duygu ifadesi olmayan davranışları ise kolayca ayırt edebiliyorlar.” - duygu-davranış ayırt etmede güçlük

Gözlem notu - “4. uygulama - MK okuduğu kitabın temel duygusu sorulduğunda “üzül” dedi.” - üzüntü/sınırlı duygu sözcüğü dağarcığı

MK’nın karşısındakinin duygularını tanımada zorluk çektiği gözlenmiştir. Duyguları tanımaktaki zorluğun nedeni karşısındakinin duygularını anlamak için takip ettiğimiz duygusal ipuçlarını (mimikler ve yüz ifadeleri gibi) yakalayamadığı şeklinde yorumlanmıştır. Üçüncü örnek yaşantıda MK’nın duygusal ipucunu kaçırdığı ancak kendi bulduğu duyguya uygun bir tetikleyici neden bulabildiği gözlenmiştir.

Gözlem notu - “6. uygulama - MK duygu çalışmasında davranışın altındaki duygu sorulduğunda (şaşırmış bir çocuğun mimik ve beden dili görünen bir resme bakmasına rağmen) “mutlu olmuş” diye yanıtladı. MK için karşısındakinin beden dilini okuyup duygusunu tahmin etmek çok zor gibi görünüyor.” şaşkınlık/duygusal ipucunu kaçırma

Video kaydı - “6. uygulama - MK okuduğu kitabı tanıtırken temel duygu sorulduğunda “walla çok iyi anlamadım da” dedi.” duygusal ipucunu kaçırma

Video kaydı - “6. Uygulama - AŞ duygu etkinliğinde kendisini ve arkadaşlarını çizip düşünce balonuna “D ve M’yi öldürcem” yazdı. Uygulayıcı “başkasına zarar vermek isteyen biri ne hissediyor olabilir” diyerek duyguyu söylemeleri için yönlendirdi. MK “mutlu” dedi ve “belki çok iyi biridir. Onlar da ona kötülük yapmıştır onun için zarar vermek istiyodur. O zaman mutlu olur” diye açıkladı.” duygusal ipucunu kaçırma/duygunun nedenini açıklama

Verilen ipucuna göre beklenen duyguyu (hayal kırıklığı) söylemek yerine daha temel (üzüntü) duygu sözcüğü ile açıklama yaptığı gözlenmiştir. Duygu sorulduğunda iyi ve kötü sözcükleriyle yanıt vermek yerine “üzgün” ve “mutlu” sözcüklerini kullanmaya başladığı gözlenmiştir. MK’nın ilk çalışmalara göre daha fazla duygu sözcüğü kullanması duyguların yönetimi açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. MK’nın yüz ifadesine bakarak doğru duyguyu bulamadığı gözlenmiştir.

Video kaydı – “6. uygulama - Son alıştırmada “çocuk güneşli bir gün beklerken yağmur yağmış. Resimdeki çocuk nasıl davranmış?” MK’nın cevabı “Üzgün.” - üzüntü/Duygu sözcüğü kullanma

MK’nın duygulara ve davranışlara ait sözcükleri karıştırdığı ve düşünce – duygu ve davranış arasındaki neden sonuç ilişkisini nadiren kurabildiği gözlenmiştir. “düşünce duygu davranış” arasındaki nedensel ilişkiyi ifade etmekte ilerlemiş olması duyguların yönetimi açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Aşağıdaki iki olayda MK’nın gösterdiği beceriler çelişkili gibi görünmektedir ancak bu çelişkinin becerilerin henüz yeni kazanılıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Gözlem notu - “6. uygulama - MK “Ne hissetmiş? Duygusu ne?” diye sorulduğunda “sinirlenmiş bağırması” gibi cevaplar veriyor. Düşüncesi neymiş dediğinde “kötü” diyor.” - duygu ve davranışı karıştırma

Video kaydı - “6. uygulama - Son alıştırmada “çocuk güneşli bir gün beklerken yağmur yağmış. Resimdeki çocuk nasıl davranmış?” MK’nın cevabı “Üzgün.” “Üzgün duygu MK. Üzgün hissedince ne yapmış.” MK “ağlamış” “peki ne düşünmüş de üzölmüş?” “yağmurun zararlı olduğunu zannetmiş” dedi.” duygunun nedenini açıklama

MK’nın duygusal bir tepki düşünmesi istendiğinde duygusal bir davranış seçtiği gözlenmiştir. MK’nın cevabı tam olarak sorulan soruyu karşılamasa da başka bir bireyin duygusal tepkisi sorulduğunda duyguyu temel alan bir davranış seçmiş olması duygular ve duygusal davranışlar konusunda ilerlediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Video kaydı - “11. Uygulama - Uygulayıcı “duygusal sezgisel anne ne demiş?” dediğinde AŞ “biri çocukları kaçırabilir demiş” MK “orada düşüp ağlayabilirler” dedi.” duygu ve davranışı ilişkilendirme

Rekabet içeren bir oyun olmasına rağmen MK’nın oyundaki rakibini teselli edip umut verdiği gözlenmiştir. Oyunda geride kalan arkadaşının üzüleceğini düşünebilmesi karşıdakinin duygularını takip edebildiği yönünde bir ipucu olarak değerlendirilmiştir. Karşıdaki oyuncunun duygusunu olumlu şekilde etkilemek amacıyla çabalaması duygu yönetimi becerisi açısından önemli bir gelişme olarak düşünülmüştür.

Gözlem notu - “12. uygulama - Sıralı ve zar atmalı oyun boyunca birbirlerine saldırgan hiçbir konuşma yapmadan ve sıralarını takip ederek oynayabildiler. Oyunda ben geride kalınca hepsi bana umut vermeye çalıştılar. “belki bi dahakine elmas alabilirsin” “bi daha altı atarsın bence” gibi cümlelerle.” empati

Akademik Beceriler Ana Kategorisi

Dilin Biçim Ve Anlam Bilgisi Alt Kategorisi

MK’nın konuşma sırasında sözcük atladığı, soru cümlelerinde ve dolaylı anlatım içeren karmaşık yapıdaki cümlelerde zorluk yaşadığı gözlenmiştir. Dili kullanımda yaşadığı bu tür güçlüklerin bakış açısı alamamasından yani karşıdakinin bakış açısını görememesinden kaynaklandığı ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyen bir durum olduğu düşünülmektedir.

MK’nın neden sonuç ilişkisini anlayabildiği ancak ifade etmekte güçlük çektiği gözlenmiştir. Koşullu cümle yapılarını ise anlayamadığı gözlenmiştir. MK’nın mecaz anlam ve zıt anlamlı sözcük bilgisinin sınırlı olduğu da gözlenmiştir. MK’nın ifade edici dili kullanırken zaman zaman hatalı sözcük kullandığı ya da tam bir cümle kurmadığı gözlenmiştir. MK’nın dilin yapısı ile ilişkili güçlük çekmesinin sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyen etmenlerden biri olduğu düşünülmektedir.

Video kaydı - “1. uygulama - MK ayağa kalkıp DY’nin yanına gelerek “DY, değişik mi?” DY soruyu anlamaya çalışarak “ne değişik mi?” MK “bilgisayar” dedi.” sözcük atlama

Video kaydı - “1. uygulama -MK “65 milyon önce miydi? Bahar abla?”” sözcük atlama

Video kaydı - “1. uygulama - MK “ne yapıyoruz?” “yazı yazıyoruz” MK “hayır bu sayfaya nasıl geldik?” anamlı soru cümlesinin yokluğu

Video kaydı - “1. Uygulama - MK “nasıl büyütüyoruz?” (video kaydı) AŞ (ayağa kalkıp yardıma giderek) “neyi?” bakış açısı alamama

Video kaydı - “1. Uygulama - MK kendi çalışmasının iyi olmadığını dile getirmek amacıyla; “bahar abla en kötü benimki oldu derler.” dolaylı anlatımda güçlük

Video kaydı – “2. uygulama - Kitap hakkında düşünceleri sorulduğunda MK “başına güneş geçti sonra güneş kayboldu” dedi. Uygulayıcı bu

cevabı onaylamadı. AŞ'nin sırası gelince "bence güneş yüzünden oldu hepsi" dedi. Uygulayıcı "güneşin sebep olduğunu düşünüyorsun" diye tekrar etti. MK itiraz etti "ama bunu ben söylemişim." MK ifade etmek istediği şeyi yeterince açık neden sonuç bağlantısını belirtmeden söylediği için demek istediği şey anlaşılmamıştı." - neden sonuç ilişkisini ifade etmede yetersizlik

Gözlem notu - "2. Uygulama - MK "eğer birde değilsem üçteyim" gibi koşullu cümleleri mutlak cümle olarak değerlendiriyor." koşullu ifadeleri takip edememe

Video kaydı - "2. uygulama - Mor boya DY'nin yanındayken MK "mor mor mor" dedi. DY farkına varmadı. MK DY'nin yüzüne bakıyordu ama bir şey istediğini tam bir cümle ile ve arkadaşına seslenerek ifade etmedi." eksik cümle yapısı

Video kaydı - "2. Uygulama - Makas almaları gerektiğinde AŞ 3 makas aldığına DY ve MK beraber şikayet ettiler. MK "AŞ üç makas aldı. Hileee" dedi. Söylemek istediği sözcük aslında "haksızlık" idi. "DY taze anneanne deyince MK "tazesiz anneanne" dedi. DY MK'nın yanlısını düzeltmek isteyerek "çürük anneanne" dedi." hatalı sözcük seçimi

Video kaydı - "3. uygulama - AŞ fazladan okuma yapınca MK "hile var" dedi. Haksızlık yerine hileyi kullandı." hatalı sözcük kullanımı

Gözlem notu - "3. uygulama - MK "bununla bu eşleştirse bununla hangisi eşleşir" şeklindeki görseller arasındaki ilişkiyi fark etmeyi gerektirecek bir soruya doğru cevabı veren ilk çocuk oldu. "Neden onu seçtin?" dediğimde doğru nedeni söyleyemedi. "Nasıl bir ilişki var?" diye sorunca "mutlulukları" dedi çünkü resimde mutlu ile üzgün çocuğun duygu ifade etmesi nedeni ile eşleştirilmesi gerekiyordu. MK'nın aslında "duyguları" demesi gerekiyordu." Neden sonuç ilişkisini açıklayamama / genel adı kullanamama

Video kaydı - "3. Uygulama - Yaptığı resim için "neden az yaptığımı anladın mı yıldız yapmak için. Aslında orayı düşünmemiştim sonra aklıma geldi yaptım." Şeklinde açıklama yaptı. Önce yaptığı resmin amacının yıldız yapmak olduğunu söylerken ikinci cümlede yıldız yapmayı hedeflemediğini sonradan değiştirdiğini belirtti." amaç sonuç ilişkisini ifade etmede güçlük

Video kaydı - "3. Uygulama - MK "bahar abla ben gelirken bi tane maket gördüm. Çubuklarla yapmıştı. Aynı köprüye benzedi." Dedi." zaman çekiminin yanlış yapılması

Video kaydı - "3. Uygulama - Geç gelen MK oynamakta olan AŞ ve DY'ye elleri arkasına bağlı bir şekilde sokulup, kendisine bakmaları için seslenmeden ya da kendisini fark etmelerini beklemeden alçak sesle "ben de sizle yardım etcem" dedi." yanlış ek kullanımı

Video kaydı - “5. uygulama - Uygulayıcı “mayıs kaçınıcı ay” dediğinde MK “mayısın dokuzu” diye yanıtladı.” ekleri takip edememe

Video kaydı - “5. Uygulama - MK “vayy dünyada bir balık icat ettim” dedi.” yanlış sözcük kullanımı

MK’nın düşüncesini neden sonuç ilişkisi içinde ifade edebildiği gözlenmiştir. MK’nın yaptığı açıklamada ilişkisel ifadeleri doğru şekilde kullanabilmesi dilin biçim ve anlam bilgisinde gelişme olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı - “6. Uygulama - Uygulayıcı “başkasına zarar vermek isteyen biri ne hissediyor olabilir” diyerek duyguyu söylemeleri için yönlendirdi. MK “mutlu” dedi. Ve “belki çok iyi biridir. Onlar da ona kötülük yapmıştır onun için zarar vermek istiyodur. O zaman mutlu olur” diye açıkladı.” - neden sonuç ilişkisi kurma

MK’nın bilgisayar çalışması sırasında neden-sonuç ilişkisini doğru sıralayamadığı gözlenmiştir. MK’nın mantık olarak neden sonuç ilişkisini anlamakta, adım adım konuşulduğunda doğru ifade edebilmekte ancak kendisi anlatmak zorunda kaldığında güçlük çekmekte olduğu düşünülmektedir.

Gözlem notu - “7. Uygulama - MK bilgisayardaki sunumunu duygularla ilgili hazırladı. Duygu çalımlarının zihninde yer etmiş olduğunun bir göstergesi olduğunu düşünüyorum. Ancak neden sonuç ilişkisini ifade etmede güçlük yaşadı. Neden sonuç ilişkilerini anlıyor ancak ifade ederken ters sıralıyor.” - neden sonuç ilişkisini açıklayamama

Üçüncü uygulamada yanlış olduğunu düşündüğü yapıyı düzeltmesi MK’nın dilin biçim ve anlam bilgisine yönelik farkındalığı olduğunun bir işareti olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı – “3. Uygulama - Uygulayıcı “yönergeleri dinlemediğin için bazen bazı şeyleri kaçıırıyorsun. Biraz dikkatli olalım bu konuda” dediğinde MK “larda” diyerek cümleyi düzeltti.” dilin biçim ve anlam bilgisi dikkat etme

MK’nın yaşadığı bir anısını anlatırken olaylar arası ilişkileri kuramadığı ve zaman zaman sırasını karıştırdığı gözlenmiştir. Ancak aynı zamanda kendi anlatımındaki hataları fark edebildiği ve tekrar denediğinde bağlantı kurarak anlatabildiği gözlenmiştir. MK’nın anlatım becerilerinin zayıf olduğunun farkında olduğu ve bunu düzeltmek amacıyla çabaladığı düşünülmektedir.

Video kaydı - “1. Uygulama - ben okuldaydım. Babamgiller gitmiş kuş almış.” Uygulayıcı “duyguları kullanabilirsin” deyince “yok ben kullanmak istemiyom” diyor. Sonra anısının devamında “benim bir tane kuşum vardı. İsmi sarışındı sonra bir gün okula gitmiştim babamgil sarışın çok yalnız üzülmesin diye bi tane kuş almışlardı.” sıralı anlatım olmaması

Video kaydı - “4. Uygulama - Kuşu aldıktan sonra ben çok sevinmiştim. Ondan sonraaaaa nasıl olmuştu? Aradan bir sürü zaman geçmişti ondan sonra iki kuşumuz da hastalanmıştı. Mantar hastalığı. Sonra yeni aldığımız kuşun ismini esmer koymuştuk. Esmer çok hastalanmıştı.” - sıralı anlatım olmaması

Video kaydı - “4.uygulama - Sonra...şey olmuştu.... Biraz atlattım. Sarışın bi gün... babam kuşları yıkadıydı. Sarışın çubukların en üstündeydi. Bayılmıştı yere düşmüştü. Annem çok korkmuştu ben de çok korkmuştum. Allahtan ki ölmedi. Ondan sonra esmer çok hastalandı sarışın da hastalandı.” - kendi yaptığı anlatım bozukluğunu fark etme

MK’nın isteğini ifade ederken neden sonuç ilişkisine uygun şekilde sıralı ifade edebildiği gözlenmiştir. Neden sonuç ilişkisini doğru sıra ile ve doğru sözcüklerle ifade edebilmiş olması dil becerilerindeki gelişmenin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “5. uygulama - Çizdiği balığın yanına çıkartmalardan bir tane yapıştırılınca tekrar istedi. “bahar abla bana biraz daha yapıştırma verebilir misin? Çünkü benimki çok yalnız oluyor” diye açıkladı.” sıralı anlatım

MK’nın başından geçen bir olayı sıralı anlatamadığı gözlenmiştir. Beraberce yapılmış olan uygulamayı anlatmak isteyen MK olay sırasına dizemediği için anlatamamış olması dilin pragmatik kullanımı açısından önemli bir destek ihtiyacı olarak yorumlanmıştır. Ancak MK’nın yapamadığının farkında olması olumlu bir adım olarak değerlendirilmiştir.

Video kaydı - “11. Uygulama - Altı şapkalı teknik için kuklalarla canlandırdığımız örneği anlatırken olay sıralamasını biraz karıştırdı. “ben parka gitmiştik düşünüyoduk ne yapçaz ne söyliycez diye ondan sonra annelerimiz kayıp diye şey yaptık” sonra “anlatamıyom” diyerek yarım bıraktı.” sıralı anlatım yokluğu/ yapamadığını fark etme

Aşağıdaki örnekte AŞ anlatılan anının anlatım şekline itiraz edip uydurulup uydurulmadığını sorgularken MK’nın ona katıldığı ancak sorgulamasını anlatım üzerinden değil olayın kendisi üzerinden yapmaya çabaladığı görülmüştür. MK’nın

anı ile hikaye arasındaki farkı bilemediği ya da söylemek istediği cümleyi doğru şekilde ifade edemediği için böyle bir iletişim hatası yaptığı düşünülmüştür.

Video kaydı - “4. Uygulama - Uygulayıcı anlattığı anıda olayın birinci kattaki evin balkonunda geçtiğini belirtti. Anı kuşun kedi tarafından kapılması ile bitiyordu. AŞ önce “kedi yakaladın mı” diye sordu. Sonra “kedi terasa nasıl çıksın ki” dedi. “Kedi oraya nasıl tırmanacak ki” diye itiraza devam etti. AŞ hikayenin sonuna itirazlarda bulundukça MK eşlik etmek istedi ve “e kedi balkona girmeseydi” dedi.” dil becerisinde yetersizlik

MK’nın okuduğu hikayeyi sıralı anlatabildiği ancak olaylar arasındaki bağlantıları kaçırdığı gözlenmiştir. MK’nın olaylar arasındaki ilişkileri anladığı ve muhakeme yürütebildiği ancak bunları sözel olarak ifade edemediği gözlenmiştir.

Video kaydı - “4. Uygulama - MK okuduğu kitabın adını hatırlamıyordu. Forma da yazmamıştı. MK okuduğu hikayeyi “Bi çocuk varmış herşeye bi dakika mi dakika diyomuş. Gitmiş okul zamanı annesi yetişememiş beslenmesine kafasına koymuş. Dışarda yağmur yağıyomuş. Ondan sonra okula gitmiş. Aman okula gitmemiş de yere düşmüş, beslenmesi de düşmüş. Annesi “ben veririm” demiş tavşanı almış. Sonra okula gitmiş mutsuz olmuş. Vermeyi unutmuş öpmeyi de unutmuş. Sonra ağıya ağıya annesi hemen kapıyı açmış.” Şeklinde anlattı.” bağlaç ve edat kullanmama

Video kaydı - “7. Uygulama - Uygulayıcı yanlış yaptıkları bir şeyi düzeltirken MK daha önce kendisinin de bunu anlatmaya çalıştığını ifade etmek için “bahar abla çünkü ben size göstermiştim” dedi.” yanlış bağlaç kullanımı

Video kaydı - “7. Uygulama - MK makine modelini yaptıktan sonra “ama bu şey neyi icat ediyor?” diye sordu. Aslında ne işe yaradığını merak etti.” yanlış sözcük kullanımı

Video kaydı - “7. Uygulama - İkinci hikayede “adamlar tahta köpeği almış” dedi. Aslında “tahtaları ve köpeği” demek istedi.” bağlaç kullanmama

Video kaydı - “7. Uygulama- MK somunlardan birini alıp “ben bi tane somon aldım” dedi.”- yanlış sözcük kullanımı

Uygulayıcı sorunu tanımlayıp çözüm önerilerini sorunca MK’nın tam bir cümle kullanmadan yanıtladığı gözlenmiştir. MK’nın “benim edigim gibi olsun” demek yerine “ben” diyerek cevaplaması “eksik cümle” kodu ile kodlanmıştır.

Video kaydı - “9. uygulama - AŞ oyunu böyle yürütemeyeceğini anlayınca MK ya kendi bildiğini anlatmaya çalıştı. MK çok sinirlendi. “yaa elleme” diye bağırdı tahtasına dokunan AŞ ye. Uygulayıcı “ikiniz farklı şekilde oynamak istiyorsunuz. Bu nedenle oyunu oynayamıyorsunuz. Çözüm önerileriniz neler” diye sordu. MK “ben” dedi.” - eksik cümle

MK’nın “çok” sözcüğü ile birlikte çoğul eki kullandığı gözlenmiştir. Fazladan ek eklemesi dilin biçim ve anlam bilgisi problemi olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “9. Uygulama - Uygulayıcı “Çocuklar Denize sesli mesaj gönderelim mi geçmiş olsun demek için?” Diye sordu. MK da “çok şeyler kaçırdın diyelim” diye önerdi.” yanlış ek kullanımı

MK’nın soru sorarken yanlış sözcükler kullandığı ve kendi cümlesini düzeltmeye çalıştığı gözlenmiştir. MK soru cümlesini doğru şekilde oluşturamamış ve “yani” diyerek açıklamaya çabalamış olmasına rağmen gene doğru soruyu soramaması dildeki yapısal güçlüklerden kaynaklı bir iletişim problemi olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “12. uygulama - Uygulayıcı yeni bir oyun önerdi. “bir kişiye sözcük vereceğim o kişi tahtaya çizerek anlatmaya çalışırken diğerleri de bilmeye çalışacak” dedi. MK dinledi ve kabul etti. Seçip tahtaya çizdiği resim bir saat “bunun baş anlamı ne yani seçtiğim harfi ne” dedi.” yanlış sözcük kullanımı

MK’nın kelimeyi mecaz anlamda kullanarak espri yaptığı gözlenmiştir. MK’nın dilin yapısal özelliklerinden yararlanarak mizaha başvurusu dil becerilerindeki gelişmenin önemli bir işareti olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “6. Uygulama - Uygulayıcı “artık masayı toplayalım çok dağıldı” dedi. MK pusulasıyla oynadığı telefona bakarak “evet telefon da dağıldı” diyerek kelimeyi ikinci anlamı ile kullanarak espri yaptı.” mecaz anlam kullanma

MK on beşinci uygulama oyunu denemek istediğinde yapısal olarak düzenli ve amacına uygun şekilde ifade edebilmiştir.

Gözlem notu - “15. Uygulama - MK “bahar abla vaktimiz kalırsa bu oyunu bi denemelik oynayalım mı” diye sordu. Konuştuğu kişiye hitap etti. Sorusu tam ve yapısal olarak düzenli idi.” - düzenli cümle yapısı

Okur Yazarlığa Yönelik Davranışlar Alt Kategorisi

MK'nın okumaya istekli olduğu ve yaptığı çalışma hakkında konuşmak istediği gözlenmiştir. MK'nın okumayı istemesi okur yazarlık becerilerine yönelik olumlu bir tutum olarak değerlendirilmiştir.

Gözlem notu - “1. uygulama - MK ilk okuyan olmak istedi ve bunu dile getirdi. Okuduğu metinle ilgili olarak soru sorup sürece aktif katılım gösterdi.” - okuma hevesi

MK'nın yazılı anlatım için motivasyonunun yüksek olduğu ancak anlatıma nereden başlayacağını bilemediği gözlenmiştir. Nasıl yapacağını bilememesine rağmen motivasyonunun yüksek olması bu konuda çabalamasına yol açtığı için olumlu bir kazanım olduğu düşünülmektedir.

Gözlem notu - “4. Uygulama - MK bilgisayarda ne yazacağı konusunda kararsızlık yaşadı. Önerilen konulara heveslendi ancak yazılı ifadeyi başlatmakta zorluk çekti.” - yazma hevesi

Video kaydı – “5. Uygulama - ...birbirine kenetlenirler.” Diye okuduktan sonra “kenetlenmek ne demek?” diye sordu.” bilgi edinme çabası

Gözlem notu - “5. Uygulama - Kurallı ve sıralı oyunda scrabble oyunundaki çengel bulmacanın kelimelerini harfleri çekerek tamamlıyorduk. MK sırası geldiğinde diğerlerinden biraz daha uzun süre düşündüğü için her seferinde birisi onun harfi nereye koyabileceğini gösteriyordu. MK sinirlendi ve “yaa söyleme ama oyunun eğlencesi kalmıyor” diye itiraz etti.” - okur-yazarlık aktivitesine hevesli katılım

Ebeveyn gözlem notu - “Yeni aldığım bir kitabın 1 haftalık dergisini Hiç başından kalkmadan 2 saatte bitirdi” - hevesli okuma

MK'nın okuduğu hikayeyi sıralı anlatabildiği ve kitaptaki duygudan söz edebildiği gözlenmiştir.

Gözlem notu - “7. Uygulama - MK öykü tamamlama oyununda oluşturduğu öyküyü giriş gelişme sonuç olacak şekilde sıralı anlatabildi. Hikayesinin içinde duygu ifadesi geçirerek “arkadaşları gelmişti. Hayran kalmışlardı” cümlesini kullandı.” - okuduğunu sözel olarak anlatabilme

MK'nın okuduğu hikayeyi sıralı anlatabildiği ve evde de kitap okumak istediği gözlenmiştir. Kitap okumaya yönelik ilgisinde artış olması ve okuduklarını sıralı anlatabilmesi olumlu gelişmeler olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “8. Uygulama - MK okuduğu kitabı beğendiği için eve götürüp bir kez daha okumak istedi. Kendiliğinden gelip kitabı uygulayıcıya anlatarak sonunu çok beğendiğini ifade etti.” -kitap okuma isteği / sıralı anlatım

MK’nın düşüncelerini yazılı olarak ifade etmesi gerektiğinde bağlam dışına çıkabildiği gözlenmiştir. Ayrıca yüksek motivasyon ile tamamlamasına karşın kendi çalışmasını silmiştir. MK’nın yazı ile ifade etme ve sunum hazırlama gibi etkinliklerde motivasyonunun yüksek olması okur yazarlığa yönelik olumlu bir tutum içinde olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ancak ifadesinde bağlam dışına çıkması yazılı ifade becerilerinde desteklenmesi gereken özelliği olarak görülmüştür. Ayrıca MK’nın kendi yazılı ifadelerini değerlendirebilmekte ve bu konuda eksiklerini görebilmekte olduğu düşünülmektedir.

Gözlem notu - “9. uygulama - MK yazılı ifade gerektiren çalışmalarda genellikle planlı bir şekilde başlıyor. Azimle devam ediyor ancak bittikten sonra çoğunlukla siliyor.” - yazılı ifadesini değerlendirme

Video kaydı - “9. uygulama - MK’nın sunumu yönergede söylenen içerikle ilgili değildi. “bunları koydum. Dünyanın nasıl olduğunu anlatmak açısından” diyerek eklemiş olduğu resimleri gösterdi. Sunumunda bağlam dışına çıkmıştı.” yazılı ifadede bağlam dışına çıkma

Ebeveyn gözlem notu - “kendisi günlük tutmak istedi. Yazısı çok çirkin olmasına rağmen olaylar olay akışı zaman takibi çok iyiydi bence” - sıralı yazılı anlatım

MK senaryo oluşturma etkinliğine katılmak istememiştir. Aktif bir direnç içinde, yapılacak olan çalışmayı hafife almış ve önemsemediği gibi görünmüştür. MK’nın bugün (ayakkabı giymeyi önceden düşünemediği için) kendisini olumsuz ve başarısız algıladığından dolayı, zorlanacağını düşündüğü okuma-yazma gerektiren etkinliklere katılımda motivasyon düşüklüğü gösterdiği düşünülmektedir.

Video kaydı - “14. Uygulama - Uygulayıcı kendi gösterilerini yapmaları gerektiğinde bir konusu giriş-gelişme sonucu olması için uyarıda bulundu. MK uygulayıcının yönergelerine direnç göstererek dinazor sesleri çıkartarak dinazorunu amaçsızca salladı. Uygulayıcı parkta başlarına ne gelsin? Diye sorunca MK alaylı bir şekilde gülerek “bela” dedi. Uygulayıcı ne tür bir bela diye sordu. MK “altına işesin” dedi.” aktif direnç

Video kaydı - “14. uygulama - MK senaryo yazması istenince “yazmak istemiyorum” dedi. “o zaman sadece düşün” deyince “düşünmek istemiyorum.” Dedi.” yazmaya yönelik düşük motivasyon

Pragmatik Dil Becerileri Alt Kategorisi

MK’nın akranları ile iletişim başlatmak amacıyla gittikçe artan bir şekilde mizah kullandığı gözlenmiştir. MK’nın akranlarının anlayacağı düzeyde mizahı kullanarak iletişim kurma çabası dili amaca uygun şekilde kullanabildiğinin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. MK’nın dili kullanmadaki yetersizliklerin yol açtığı sosyal problemleri hafifletmek amacıyla mizah yeteneğini kullanmaya çabaladığı düşünülmüştür.

Video kaydı – “2. Uygulama - AŞ “mamam” gibi bir ses çıkarınca MK “maman yok anan yok deden yok” diye saymaya başladı. Bu espri AŞ’yi çok güldürdü. DY de onlara katılıp “bi tane anneanne satın almak istiyorum” dedi. AŞ daha da fazla güldü. Üçü aynı sohbet etrafında birleştiler. Birbirlerinin sözünü kesmeden ve birbirlerini kırmadan gülüştüler. Sonra AŞ de bunu sürdürüp akranlarını incitmeden espri yaptı “anneanneler nerede satılıyor sorabilir miyim?” MK “pazarlarda” dedi DY “taze anneanne satıyorum” dedi ve gene üçü birbirine bakışıp gülüştüler.” - mizah kullanımı

Video kaydı – “4. uygulama - Tahmin ve gözlemlerimizi işaretlediğimiz tabloda yanlış olan bir taneden gözlemimize ait işareti parmağıyla silip “hepsini doğru yaptık” diye espri yaptı.” - mizah kullanımı

MK’nın uzun anlatımlar sırasında akranlarını dinlemediği gözlenmiştir. Karşı tarafı dinlememenin özellikle de iletişimdeki sosyal ipuçlarını kaçırmakla birleştiğinde sosyal ilişkideki problemlerin temelini oluşturduğu düşünülmektedir.

Video kaydı – “4. Uygulama - Arkadaşı anısını anlatırken sürekli araya girip bir şeyler söyledi. Arkadaşı “sonra bir gün” deyince MK “bir gün bir gün bir çocuk” dedi.” dinlememe

Video kaydı - “6. Uygulama - Deney gözlemine ne yazacaklarını bilemediklerinde uygulayıcı “sadece pusula yazıp bırakmayın pusulayla ilgili ne gözlemlediğinizi yazın” dedi. AŞ “pusulanın nasıl çalıştığı” dedi. Uygulayıcı “evet bu bir soru bunun cevabını yazmalısınız” dedikten sonra biten kâğıtlara baktı MK “pusula”, AŞ “pusulanın nasıl çalıştığı” yazmıştı.” - dinlememe

MK'nın görsel destek olduğunda yönergeleri rahatlıkla takip edebildiği gözlenmiştir. MK'nın sözel yönergeleri takip etmekte güçlük yaşaması ve görsel destek olunca kolaylaşması tanısı ile örtüşen bir bulgu olarak yorumlanmıştır. MK'nın yönergeleri dinlemesini kolaylaştıran bir teknik olarak iletişim becerilerini desteklemekte etkili olduğu düşünülmektedir.

Gözlem notu - “7. uygulama - Görsel üzerinde göstererek “somunlar şekilde şöyle görünüyormuş. Civatalar ise böyle gözüküyormuş” şeklinde yönergeleri okudum. MK yönergeleri dinledi ve sorduğumda görsel destek olduğu için aklında tutabildi. MK görsel algı gerektiren şematik ve analitik şeyleri çabuk kavriyor.” yönergeyi dinleme

MK'nın okunan hikayeyi dinlediği gözlenmiştir. Dinleme becerisinin gelişmesi iletişim becerilerinin geliştiğinin bir kanıtı olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı – “8. uygulama MK hikayeyi ilgiyle dinledi ve yorum bile yaptı. “Sen olsan ne hissederdin?” sorusuna kötü demek yerine “kızardım biraz da üzülürdüm. Bir de utanç yaşardım.” Diye cevap verdi.” -dinleme

MK'nın kurallı oyun sırasında ortaya çıkan yanlış anlaşmayı fark edemediği ve bu nedenle öfke gösterdiği gözlenmiştir. İkili ilişki sırasında karşı tarafın söylediklerini dinlemediği için anlaşmazlık yaşadığı ve arkadaşı ile iletişim kuramadığı düşünülmüştür.

Video kaydı - “9. uygulama - MK ve AŞ iki kişilik bir oyun olan bil bakalım kim oyununu oynamak için bir araya geldiler. MK “seninki sakallı mı?” diye sordu. AŞ “ben daha seçmedim” dedi. MK tekrar sordu “seninki sakallı mı?” ve üç dört kez aynı şekilde iletişim kuramadan karşılıklı bir diyalog sürdürdüler.” - dinlememe

MK'nın sözel anlatımını bir sonuca bağlamakta güçlük çektiği gözlenmiştir. MK'nın anısını bir sonuca bağlayamaması sözel anlatım becerilerinde yaşadığı yetersizliğin bir sonucu olarak değerlendirilmiştir.

Video kaydı - “4. Uygulama - Kuşlarından bahsetmeye devam ederek “sarışın ona çok iyi bir şey davranmıştı. Çok sevişerek yaşıyorlardı” MK konuşmasını nerede sonlandıracağını bilemedi. Anısına bir son veremeyince uygulayıcı uygun bir yerde teşekkür ederek bitirmesini sağladı.” -anlatımı bitirmede güçlük çekme

MK'nın fikirlerini söylerken duyulabilecek bir tonda ve rahatça konuştuğu gözlenmiştir. İlk görüşmelerde ve çalışmanın ilk haftalarında kısık sesle ve cümlelerin

sonunu getirmeden konuştuğu gözlenmiş olan MK için sözel ifadesindeki bu gelişme sosyal becerilerini arttıran önemli bir faktör olarak yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “5. uygulama -Bilgisayar çalışması sırasında MK yüksek sesle ve rahatça “bahar abla sen yanlış yazmışsın” dedi.” -düşüncesini rahatça ifade etme

Gözlem notu - “5. uygulama - AŞ resmine benekler ekledi ve onlar “denizin tuzları” diye açıkladı. MK ciddiyetle “hani denize tuz döküyorlar ya” dedi. Sanırım kışın karlı yolların tuzlanması ile bir benzerlik yakaladı.” - düşüncesini rahatça ifade etme

Gözlem notu – “5. uygulama AŞ herkesin resim defterinin kapağına birer işaret koymuştu. MK bunu görünce “yaa istemiyorum neden benim defterimi karaladın ki” diyerek itirazını dile getirdi. Cümlesi tam, itirazı kesindi.” itirazını söyleyebilme

Video kaydı - “5. Uygulama - Sanat çalışması sırasında birden bire “Bahar abla bunu daha iyi yöntemle yapabiliriz. Madem o sulu boyayla olmuyo biz de hani sıkıyoduk ya onunla yapabiliriz” (akrilik boyayı kast ediyor) yaratıcı fikrini konuştuğu kişiye hitap ederek söyledi.” Yaratıcı çözüm bulma/ fikrini rahatça ifade etme

MK’nın hikayenin öğelerini ayırt ederek ifade edebildiği gözlenmiştir. MK’nın hikayeyi öğelerine ayırabilmiş ve ifade edebilmiş olması karmaşık ve üst düzey bir beceri olduğu için pragmatik dil becerilerinde gelişme olduğunun bir kanıtı olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı – “6. Uygulama - Verilen formda okuduğu kitabı beğenmemesinin nedeni soruluyordu. “çok saçma geldi bana” dedi. “saçma gelen neydi?” sorusuna “olaylar saçma değildi hikayenin anlatımı saçmaydı.” Şeklinde cevap verdi.” - hikayeyi öğelerine ayırma

MK’nın sunduğu öneri (parkın yıkılması) olası bir durum gibi görünmemektedir. Uygun değilmiş gibi görünen bu yanıt aslında MK’nın altı şapkalı düşünme tekniğinde karamsar şapkaya uygun olan ama mantıklı yani mavi şapkaya uygun olmayan bir cevap aramasının sonucudur. MK’nın sosyal ipuçlarını akranlarından farklı yorumlamasına bir örnek oluşturan bu durum iletişim kurmasını güçleştirmektedir. Açıkça söylenmeyen (bu durumda iki şapkanın bir arada bulunabileceği) ancak insanların ipuçlarını yakalayarak benzer şekilde yorumladığı durumları MK farklı yorumlamaktadır. MK’nın farklı yorumlaması ve karşı tarafın

nasıl düşünmüş olabileceğini anlamaması ve dahası karşı tarafın da MK'nın ne düşünmüş olabileceğini anlamaması MK'nın iletişimini zorlaştırmaktadır.

Video kaydı - “11. uygulama - Uygulayıcı parka gitmek isteyen çocukların örneğinde “siyah şapkalı yani karamsar bir anne ne demiş olabilir” dediğinde MK “o ne? karamsar ne?” diye sordu. Uygulayıcı “olumsuz düşünen” diye açıkladı. MK “buldum... park yıkılabilir desin” dedi. DY “takılıp düşebilirler” diye önerince MK “ama, o mantıklı bir şey” diye arkadaşını düzeltti.” - ipuçlarını kaçırma

MK sunum yapacağı için heyecan duymakta ve annesinin de bulunmasını istemekte iken annesi MK'nın sunum yapmaktan kaçındığını düşünmüştür. MK'nın annesinin MK'nın duygusal durumunu yanlış yorumladığını düşünülmüştür. MK'nın ilk sunumunda slaytları takip ederek ve ses tonunu ayarlayarak sunumunu tamamladığı gözlenmiştir. Edindiği bilgiyi kendi hazırladığı görsel ve yazılı materyal aracılığı ile anlatabilmesi bir gelişme olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “11. Uygulama - Aileler sunum için içeri girdiklerinde MK'nın annesi henüz gelmemişti. DY sunarken gelip en arkaya geçti. MK bunu fark etmedi. Sıra sende MK deyince “iyi de benim annem daha gelmedi” dedi hafif endişeli bir sesle. Uygulayıcı “annen geldi. Bak orada” diyerek gösterdi. Annesi “bahanen kalmadı” dedi. MK sunumda ses tonunu güzel ayarladı. Slayta yazdıkları dışında bir şey söylemedi. Ancak ilk sunum için oldukça başarılıydı.” - sunum yapabilme

Ev/Aile Ortamı Ana Kategorisi

MK'nın ebeveynleri yapılan müdahaleler sonrasında daha kabul edici tutumlar sergilemeye başlamışlardır. Kabul edici bir ev ortamının MK'nın gelişimine yansıyan olumlu etkileri olduğu düşünülmüştür.

Ebeveyn gözlem notu - “Bugün babasıyla tek başına bahçeye gitti çok güzel vakit geçirdiklerini söylediler İkisi de mutlu geldiler. Kavgaya etmemeleri tarihi bir gün” olumlu baba-oğul etkileşimi

Ebeveyn gözlem notu - “Bugün ilk defa mutlu geldi. Selam verdi. Kardeşiyle çok güzel vakit geçirdi. Sohbet edip oyun bulup oynadılar. Eskiden okuldaki sorunlarını çözmede çok başarısızdı.” - aile kabulü

Ebeveyn gözlem notu - “Bugün ilk derste altına kaçırmış. Hiç kızmadan onu rencide etmeden yıkadım güzelce giydirdim. Eğitim olmasaydı kesin onu laflarımla bitmez tükenmez bir şekilde yer bitirirdim.” anne kabulü

Ebeveyn gözlem notu - “Okula gitmek istemedi ona sarıldım ve bunun bir sebebi olduğunu düşündüm. Güzelce konuşup okula götürmeye ikna ettim. Onu anlamaya çalışıp sıkıntısını sormak hiç aklıma gelmezdi. Şimdi o da mutlu ben de” anne kabulü /olumlu anne-oğul etkileşimi

Ebeveyn gözlem notu - “Sabah kahvaltısında Margarini reçeli ve yumurtayı karıştırıp yemek istedi Eski halimle Hayır saçmalama diyesim gelmişti ama eğitimde doğal süreçlere fırsat verin cümlesinde hatırlayarak bir dene bakalım Denemeden bilemezsin dedim eğitilmemiş anne olsaydım bu fırsatı vermeyecektim.” anne kabulü

Ebeveyn gözlem notu - “Musa ile bugün resim yapmak istedik. O kadar mutlu oldu ki. Sürekli konuştu. Birçok espri yaptı. Musa'nın çenesinin düştüğü günü de gördüm. Doğru kelimeleri ve tutumlarımızı öğrenince aslında güzel vakit de geçirebiliyormuşuz.” olumlu anne etkileşimi

Ebeveyn gözlem notu - “Bugün balkonu yıkadı. Aldığım eğitime dayanarak kolay ve hata içermeyen iş vermeye başladık. Balkonu yıkaması onu çok mutlu hissettirdi. Kendinin bir işe yaradığını hissetti.” çocuğa sorumluluk verme

Ebeveyn gözlem notu - “Bugün ailece geçmiş olsun ziyaretine gittik. Gayet güzel oturdu arkadaşım yaşadığı olayı anlattıktan sonra eskiden düştüğü bir olayı anlattı. Biz de konuşmasını bölmeden sonuna kadar dinledik. Eğitimsiz aklımız olsaydı sen çocuksun konuşma derdik. Kendini ifade etmesine izin veriyoruz.” kabul ortamı sağlama

Ebeveyn gözlem notu - “Ona ikinci sınıfta da saat almıştım ama daha bilmediğini saçma sapan saate baktığını söylediğim için kullanmamaya başlamıştı. Şimdi ben nasıl konuşacağımı bildiğim için İkimiz de mutluyuz” cesaretlendirme

Ebeveyn gözlem notu - “gerçekten de Annenin ve babanın düzelmesi ile çocuk ne kadarda yol alıyormuş” ebeveyn bilinçlenmesi

Ebeveyn gözlem notu - “bilgisayarda sınav giriş belgemi yazıcıdan çıkardı hiç bilmediği bir işte ona babası fırsat verdi ve başardı babasının da hoşuna gitti beraber bilgisayarda vakit geçirip konuştular hep hayal ettiğim sahneydi” olumlu baba-oğul etkileşimi

Ebeveyn gözlem notu - “bugün sinirlenince onu dövdüm. Okula gittikten sonra içim yandı. yaptığuma pişman oldum. durumu hocama anlattım ne yapmam gerektiğini bana bir bir anlattı. yaptığım yanlış davranışı yeni bir soluk alarak düzeltmeye çalıştım. Bu Kötü Anı tekrar yaşamayalım diyerek birbirimize söz verdik. sarılarak birbirimizi yumuşattık” annenin hatasını telafi çabası

Ebeveyn gözlem notu - “bugün düğün salonunda çişini tutamayıp altına yaptı çok utandı. MK'yı tuvaletten çıkardım. hemen çarşıdan pantolon

aldım. Benim bu davranışım karşısında çok şaşırdı, mutlu oldu. Olabilir böyle şeyler eminim oyunun çok eğlenceliydi bırakmak istememişsindir dedim bana sarıldı Çok teşekkür ederim dedi” - kabul edici yaklaşım

Uygulama Sonrası Gelişimsel Kazanımlar

Tablo 4.6. MK’nın gelişimsel kazanımları.

Nihai hedef	Hedeflenen beceriler	Beklenen çıktılar	Edinilen kazanımlar
Sosyal kabul görme	Kendi duygusunu tanıma	Duygusal öz bilincin gelişmesi	Duygu sözcükleri kullanmada artış Daha fazla duygu gösterimi
	Kendi duygusunu ifade etme		
	İstemediği bir davranışa direnç gösterme	Olumlu akran etkileşiminde artış	Olumlu akran etkileşiminde artış İşbirlikli oyun oynama Oyundan zevk alma
	İşbirlikli oyun oynama		
	Grup oyununa katılma	Etkili iletişim kurma	Konuşmanın anlaşılabilirliğinde artış Daha yüksek sesle ve cümleleri tamamlayarak konuşma Kendi dilinde biçim ve anlam bilgisi hatalarını yakalama
	Anlaşılır konuşma		
	Kendiliğinden iletişim başlatma		
	Sıralı (düzenli) anlatım becerisi		
	Kardeş abi konumunun yeniden yapılandırılması	Kabul edici ev ortamı	Daha az eleştirme (ebeveyn) Daha kabul edici ev ortamı Çocuğun daha fazla dinlenmesi (ebeveyn)
	Ebeveynin koşullu ve koşulsuz kabul iletilerini doğru şekilde kullanabilmesi		
	Ebeveynin çocuğu dinlemesi		
	Ebeveynin tutarlı bir tutum sergilemesi		
Başarılı hissetme	Öz düzenleme becerisi	İçsel motivasyon geliştirme	Eşyalarını daha özenli kullanma Zaman yönetimi gelişimi İçsel motivasyonda artış Kendi gelişimi konusunda çabalama
	Kendi öğrenme sürecine katılma		
	Okuma yazma becerilerinin işlevsel kullanımı		
	Küçük adımların takdir edilmesi	Ebeveyn kabulü/onayı	Ebeveyn kabulünde artış
	Öğretmen ile ailenin iletişiminin güçlendirilmesi	Okul aile işbirliğinde artış	Veri kaydı yoktur

Tablo 4.6’da MK için birinci faz sonucunda belirlenmiş olan “desteklenecek beceriler” ve “beklenen çıktılar” ikinci faz sonunda “edinilen kazanımlar”la eşleştirilerek sunulmuştur.

Uygulanan gelişimsel destek grup çalışması ve ebeveyn gelişimsel destek uygulamaları sonucunda MK’nın ilk uygulamalarda başlatılan sohbeti sürdürmede güçlük çekiyorken özellikle beşinci uygulamadan sonra olumlu etkileşimler göstermeye başladığı, prososyal beceriler sergilediği gözlenmiştir. Aile ortamı daha kabul edici bir ortam haline gelmiştir.

Çalışmalara katılımında eşyalarını daha özenli kullanmaya başladığı, zaman yönetimi kazandığı ve motivasyonunun arttığı gözlenmiştir.

İşbirlikli oyun oynamada karşıdakinin oyun hayaline katılabilmeye ve oyundan zevk almaya başlamıştır.

Duygu sözcükleri kullanmaya başlamıştır. Kullandığı dilin yapısal özelliklerine dikkat etmeye başlamış ve kendi dilinde biçim ve anlam bilgisi hatalarını yakalayabilmeye başlamıştır. MK sosyal ortamda kendisini daha yüksek sesle ve cümleleri yarım bırakmadan ifade etmeye başlamıştır.

MK’nın kendi gelişimi konusunda çabası ilk çalışmadan itibaren dikkat çekmiştir. On dördüncü haftada ise terlikle gelmesi nedeniyle kendisine duyduğu öfke katılımı direnç olarak gözlenmiştir.

4.2.4. DY (Çocuk 3)

Sosyal beceriler ana kategorisi; akran etkileşimi ve sosyal ortama uyum sağlama alt kategorilerinden oluşmuştur. Akran etkileşimi alt kategorisi prososyal davranışlar, ilişki başlatma ve sürdürme ve oyun becerileri ile ilişkili kodları içermiştir. Sosyal ortama uyum sağlama alt kategorisi ise çocuğun diğer bireylerle etkileşimde bulunduğu yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış ortamlarda katılım ve direnç düzeyi, benlik algısı ve öz düzenleme becerilerine ilişkin ipuçlarını içermiştir.

Duygusal beceriler ana kategorisi; Duygusal beceriler ana kategorisi; duygusal öz bilinç ve kişilerarası duygu bilinci alt kategorilerinden oluşmuştur. Duygusal öz bilinç alt kategorisi; kendi duygularının farkında olma ve ifade edebilme, duygu sözcükleri bilme gibi becerileri içermektedir. Kişilerarası duygu bilinci ise diğer bireylerin duygularını fark etme, ifade edebilme, empati gibi becerileri içeren bir alt kategoridir.

Akademik beceriler ana kategorisi; pragmatik dil becerileri ve okur yazarlığa yönelik davranışlar alt kategorilerinden oluşmuştur. Pragmatik dil becerileri alt kategorisi; karşılıklı konuşmayı sürdürme, bağlamda kalma, sıralı anlatım, mecaz kullanımı, sıra alma, taklit, göz teması, ortak dikkat gibi becerileri içermektedir. Okur yazarlığa yönelik davranışlar alt kategorisi; bilgi almak için okuma, okuma-yazmayı amaca yönelik kullanma, okumayı isteme, iletişim için yazıyı kullanma gibi becerileri içermektedir.

Ev/aile ortamı ana kategorisi; toplanan veriler doğrultusunda DY'nin ev/aile ortamında gözlenmiş olduğu bildirilen değişikliklere yönelik kodlar bu kategori altında değerlendirilmiştir.

Sosyal Beceriler Ana Kategorisi

Akran Etkileşimi Alt Kategorisi

DY'nin akranları ile sosyal etkileşim kurduğunda karşısındaki kişi nasıl davranıyorsa aynı şekilde tepki verdiği gözlenmiştir. DY'nin sosyal ipuçlarını kaçırmaması aynı şekilde karşılık vermesi ile birleştiğinde sosyal ilişkilerini yürütmesini zorlaştırdığı düşünülmektedir.

Gözlem notu - “1. Uygulama- DY koluyla itti. AŞ nasıl yaklaşırsa DY benzer şekilde tepki veriyor.” –misilleme/aynısıyla karşılık verme

Video kaydı - “1. uygulama - AŞ ve DY kalemlerini aynı anda karton bir bardağın içine açmaya çalıştılar. AŞ yanlışlıkla DY'nin kağıdına döktü. DY “benim kağıdıma açma” dedi. AŞ espriyle “bilerek yaptım biraz gecik diye” diyerek güldü. DY öfkeli bir şekilde karton bardağı AŞ'nin kağıdının üzerine koydu.”- misilleme/aynısıyla karşılık verme

Video kaydı – “1. uygulama - AŞ DY’ye sürekli sataşıyordu. Hiçbir şey yapmazsa mutlaka koluna ya da başına dokunuyordu. DY “AŞ (kendi bölümünü) okumazsa hepsini o okusun nasıl fikir?” diyerek sataşmalarına karşılık verdi.” - misilleme/aynısıyla karşılık verme

DY karşısındaki bireyin niyetini nasıl anlarsa o şekilde (hatta daha şiddetlisi ile) karşılık verdiği gözlenmektedir. Aşağıdaki iki durumda DY’nin arkadaşının niyetini doğru ve olumlu yorumladığı için aynı şekilde karşılık vererek sosyal ilişkiyi sürdürebildiği düşünülmektedir.

Video kaydı – “3. Uygulama - AŞ nin “benimkine sataşırsanız sizi döverim” demesi üzerine DY **aynı muzip ifade ile** “sen bizimkine sataşırsan bizi kızdırmış olursun AŞ” dedi.” - aynısıyla karşılık verme

Video kaydı – “3. uygulama - DY “ona ninjayıldızı denir” dedi. AŞ saldırgan olmayan bir tonda “bumerang o” dedi. DY “Ninjaların bumerangına Ninja yıldızı denir” diyerek çatışmayı önledi. AŞ “aaa evet Ninja yıldızı” dedi.” - aynısıyla karşılık verme

DY’nin zaman zaman karşısındaki bireyin niyetini yanlış yorumladığı gözlenmiştir. DY sosyal ipuçlarını kaçırdığı için bazı durumlarda kendisini mağdur gördüğü ve buna uygun şekilde tepki vermeye çabaladığı düşünülmektedir.

Video kaydı – “1. uygulama - AŞ ve DY kalemlerini aynı anda karton bir bardağın içine açmaya çalıştılar. AŞ **yanlışlıkla** DY’nin kağıdına döktü. DY “benim kağıdına açma” dedi. AŞ **espriyle** “bilerek yaptım biraz gecik diye” diyerek güldü. DY öfkeli bir şekilde karton bardağı AŞ’nin kağıdının üzerine koydu.” – sosyal ipuçlarını kaçırma

Ebeveyn gözlem notu - “...servis bize yakın bir yerde durmuştu. Biz ona doğru yönelirken hareket etti. biraz ileride yine durdu. yine biz ona konuşmaya başladığımızda hareket etti. aynısı 3. kez tekrarlanınca hepimiz kızdık. bir süre surat astı. bir ara ben otobüse binmek için ne kadar çabaladığımız yönünde bir şeyler söyleyince çok şaşırdı Gerçekten siz de mi otobüs yakalamaya çalıştınız? Ben de beni koşturup yürütmek için numara yaptığımızı düşündüm. Dedi” - sosyal ipucunu kaçırma

Grup içinde AŞ uyumsuz bir davranış gösterdiğinde DY’nin dikkati dağılmakta ve tek motivasyonu AŞ’nin yanlışını düzeltmek olmaktadır. Yanlış davranış kendisine yönelik olmasa bile dikkatinin AŞ’nin davranışına kaydığı ve çalışmayı bıraktığı görülmüştür. DY’nin kendisini AŞ ile rekabet içinde hissetmesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı - “5. Uygulama - AŞ okumayı yapmak için sokuldu. Ancak öyle zorlanıyordu ki sonunda gene şarkılı okumaya geçti. Uygulayıcı “şarkılı olunca anlamıyoruz. Yavaş da olsa okumanı tercih ederiz” dedi. Sonra DY “okusan da okumasan da hiçbir şey anlamıyoruz” diye bağırınca AŞ düzgün ve yavaş bir şekilde okumasını tamamladı.” arkadaşını uyarma

Video kaydı - “5. uygulama - AŞ DY’ye gidip “ilk ben bitirdim. DY en kötü çocuk sensin” dedi. DY dönüp onun elini sıkarken “mesele kötülükte değil AŞ en yaramaz sensin” dedi.” misilleme

Video kaydı - “5. Uygulama - Scrabble oynarken istediği harf çıkmayınca AŞ “tek bana gelmiyooo, haksızlıkkk” dedi. DY hemen “haksızlık değil AŞ” diye ters bir cevap verdi.” arkadaşını uyarma

DY’nin fiziksel şiddet görünce ekranına aynı şekilde veya misliyle karşılık verdiği gözlenmiştir. DY kendi davranışları için karşıdaki bireyi sorumlu tutmaktadır. Dolayısıyla kendisi saldırgan davrandığında bunun karşı tarafın sorumluluğunda olduğu yönünde açıklamalarda bulunmaktadır. Misilleme kodu duygu yönetimi ile ilişkilendirilmiştir.

Video kaydı – “4.uygulama -Duygu ve davranış gruplandırmasının kontrolünü yaparken birden kaos çıkıyor minik kağıdı kim alacak diye üçü de uzandı. AŞ DY’ye vurdu. DY de AŞ’ye karşılık verdi. AŞ DY’ye vurdu. DY karşılık verdi. Üçüncü kez AŞ DY’nin elini sıktı. DY de onun elini sıkarak karşılık verdi. AŞ sinirini çıkaramadığı için sonunda DY’ye parmaklarıyla iki kulak yaptı. DY de aynı şekilde AŞ’ye kulak yaptı.” misilleme

Video kaydı – “8. uygulama - Gemilerini ilerletmeye gittiklerinde AŞ DYyi iteklerken gemisi yere düştü. DY AŞ’ye “ya benimkini atmayın” dedi. AŞ “özür dilerim” dedikten sonra DY onu itekledi.” misilleme

Video kaydı – “11. uygulama - AŞ yerde yatan DYnin üzerine bir minder bıraktı. DY hışımla ayağa kalkıp minderle AŞ’ye vurmaya çalıştı. AŞ kaçtı. Uygulayıcı fiziksel zararı önleyip “mantıklı ve uzlaşmacı bir çözüm bulmalarını istedi. AŞ “DY’yi gruptan çıkaralım.” Dedi. DY sinirlenip çok daha kötüsünü söylemek için çabaladı. Çabalarken akıcılık iyice bozuldu. Ağlamaklı “AŞ’yi zarfa koyalım ve dünyanın en en en küçük ülkesine gönderelim” dedi.” misilleme

DY’nin davranışlarını düzenlemesi gerektiğinin farkında olduğu ve bu yönde bazı girişimleri olduğu gözlenmiştir. DY’nin saldırgan davranışlara misliyle karşılık vermemek için sarılmak, uyarılınca itiraz etmeden kabul etmek gibi pasif ve etkili olmayan bazı yöntemler denemeye başladığı gözlenmiştir. Aşağıdaki örneklerde pasif

bazı önlemleri görülmektedir. Aktif olarak davranışını kontrol edememiş olmasına karşın uyarıdan sonra hatasını kabul etmiştir. Arkadaşına sinirlenince vurmak yerine sarılmayı denemiş ancak sarılırken canını yakacak kadar sert davranmıştır.

Video kaydı – “6. Uygulama - AŞ ile bir süre sözel saldırganlıklarını karşılıklı sürdürdüler. Sonunda birden AŞ’ye sarılıp zıplamaya başladı. AŞ’nin burnu acıdı ve sızlanarak ağlamaya başladı.” - davranış kontrolü denemesi

Video kaydı – “6. Uygulama - AŞ durup dururken gidip DY’yi tüm vücudu ile itmeye başladı. DY de aynı hareketle karşılık verdi. Uygulayıcı durdurduğunda ikisini de uyardı. DY savunma yapmadı ama neşesi kaçtı.” - davranışının sonucunu kabul etme

Video kaydı – “6. uygulama - Duygu çalışması için uygulayıcının etrafında toplandılar. Materyal ve teknik ilgilerini çektiği için hevesle ve sorun çıkarmadan izlediler. Sıra onlara geldiğinde AŞ ve DY “ilk ben” dediler. Uygulayıcı ilk önce MK başlayacak dediğinde AŞ “yaa ama haksızlık” diye sızlandı. DY “hiç de haksızlık değil AŞ” diye itiraz etti.” davranışının sonucunu kabul etme

Ebeveyn gözlem notu - “Denizli takdir ettim ne kadar da büyüdüğün dedim artık aşağıya indiğimde kimseyle kavga etmiyorum dedi” - davranış kontrolü

DY’nin aşağıdaki olaylarda sergilediği davranışlar kendi eksikliğini fark ettiği ve bu yönünü güçlendirmek için çalıştığı şeklinde yorumlanmıştır. Önceki örneklerdekine göre daha aktif bir davranış kontrolü olduğu düşünülmektedir. Fiziksel olarak saldırma girişimini sözel ifade ile sonlandırmayı denemesi ve arkadaşına sözel uyarı vererek durdurmaya çalışması olumlu bir gelişme olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı – “6. Uygulama - AŞ araba motoru gibi ses çıkararak DY’nin üstüne doğru gitti. DY sadece geri çekilerek “yapma” dedi.” misillemeden kaçınma

Video kaydı – “6. uygulama - AŞ DY’nin sırtına elleriyle tempo tutarak vurdu. DY “yapma AŞ” diye bağırdı.” - misillemeden kaçınma

Video kaydı – “6. uygulama - Deney gözlemlerini not ederken AŞ ve MK bitirdiler. Sonra AŞ DY’ye sataştı “tabii ki DY’ninki bitmedi. Kaplumbağaaa DY” diyerek dalga geçti. DY kalkıp “ben kaplumbağa değilim” diyerek fiziksel olarak AŞ’ye saldırdı. Uygulayıcı engelledi ve “seni kızdırıyorsa kızdığını söylemelisin” dedi. DY “kızdırmıyo delirtiyo” dedi.” sözel öfke ifadesi

Video kaydı – “7. Uygulama - AŞ 20 dakika kadar kimseye dokunmadan ve sözel olarak saldırmadan katılım gösterdi sonunda birilerine dokunma ihtiyacı hissettiğinde DY’ye sarıldı. Biraz fazla sıkınca DY kaçmaya çalıştı. AŞ bırakmayınca DY “bırak beni” dedi sinirli bir şekilde.” - misillemeden kaçınma

Ebeveyn gözlem notu - “bir çocuk s**** DY diye kışkırttığı halde DY saldırmadı kovaladı ama sinir krizi geçirmedi. Sonra da Oyuna devam etti” - misillemeden kaçınma

DY’nin AŞ’den gelen sataşmalara karşı sadece bir kez fiziksel tepki gösterdiği iki kez de sözel uyarı ve karşılık verdiği gözlenmiştir. Öfkenin fiziksel saldırı ile ifade edilmesi olumsuz bir davranış olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı – “8. uygulama - Gemilerini ilerletmeye gittiklerinde AŞ DY’yi iteklerken gemisi yere düştü. DY AŞ ye “ya benimkini atmayın” dedi. AŞ “özür dilerim” dedikten sonra DY onu itekledi.” misilleme

Video kaydı – “8. Uygulama - DY deney sırasında elektrik akımı için “benimki olmadı” dedi. AŞ “benimki olsun sizinkiler olmasın” diye yanıtladı. DY “sen yapama seninki olmasın” dedi.” misilleme

Video kaydı – “8. uygulama - AŞ deney sırasında da sürekli DY ye dokundu. Rahatsız etti. DY “yapma” diyerek sözlü uyarı verdi.” misillemeden kaçınma

Onuncu uygulamada DY’nin duygusal olarak travmatik bir tablo çizdiği gözlenmiştir. AŞ’ye yönelik öfkeli tavırlarının her zamankinden fazla olduğu gözlenmiştir. AŞ ile çatışmalı süren ve yönetmekte güçlük çektiği ilişkisi yüzünden gruba ait olma motivasyonunun farklılık gösterdiği düşünülmüştür. 9. (DY’nin gelemediği) ve onuncu uygulamalarda AŞ duygu yönetimi konusunda ilerleme göstermiştir. İlişkileri yönetme ve kabul edilebilir davranışlar sergileme konusunda deneyim kazanmaya başladı. DY’nin AŞ’deki değişimi fark ettiği ve bunun getirdiği duygularla başa çıkmakta güçlük çektiği düşünülmüştür.

DY’nin oyun hikayesine dahil olduğu ancak ortak bir hayali sürdürmeye direndiği ve sürekli kendi hayaline uymayan şeylere itiraz ettiği gözlenmiştir. DY’nin bu şekilde grup arkadaşlarına karşı (onların kendisini dahil etme çabalarına rağmen) direnç ve saldırganlık göstermesi her zamankinden farklı bir davranış kalıbı olduğu için altında yatan nedenin başka bir ortamdan getirdiği gerginlik olduğu düşünülmüştür.

Video kaydı – “10. uygulama - AŞ “su çektim nehirden” dedi. DY “neden su çekiyosun o su kirli olabilir yanımıza su aldık biz” diye itiraz etti.....MK “köpek bulup getirdim” dedi. DY “neden getirdin bırak orada yaşasın” dedi..... AŞ “miyav.. kedi var” dedi. DY “o kedi değil sırtlan sesi” diye itiraz etti..... AŞ “haritada ada var cehennem adası” dedi. DY “cehennem adası değil kafatası adası” diye itiraz etti. AŞ “evet kafatası adası” dedi.” - oyun kurgusuna itiraz

DY’nin pasif direncini aşan bir tepki göstererek uygulayıcıya ve AŞ ye vurarak direndiği gözlenmiştir. DY nin uygulayıcı ile AŞ arasındaki ilişkinin iyiye gitmesinden rahatsız olduğu için bu şekilde hareket ettiği düşünülmüştür. AŞ’deki olumlu gelişmeler ve bir hafta önce DY’nin katılamamış olması bu davranışın temel nedeni olarak yorumlanmıştır. Grup dinamiği çocuklardaki sosyalleşme becerilerini etkilemektedir. Özellikle DY davranışlarını karşısındakinin davranışlarına göre şekillendirdiği için karşı taraftaki değişimden büyük oranda etkilenmektedir. Karşıdan gelen tepki beklenmedik bir tepki oluşunda DY davranışlarını düzenlemekte zorluk çekmiştir.

Video kaydı – “11. Uygulama - DY çalışmaya başlamak üzere çağrılınca pasif bir direnç gösterdi. AŞ ve MK geldiler ama DY gelmedi. Uygulayıcı beyaz yazı tahtasına minik renkli şapkaları yapıştırmaları için MK ve AŞ ye verirken DY gelip kare minderle uygulayıcıya ve AŞ ye tosladı. Uygulayıcı “rahatsız oluyorum.” Dediğinde minderi indirip yere attı.” - fiziksel saldırganlık

DY AŞ’nin saldırgan davranışlarına misilleme yaparak tepki göstermiştir. DY saldırgan davranışları için MK’nın sunduğu mantıklı çözüm önerilerini dinlediğinde öncelikle sorumluluğu MK’ya bırakmak istemiştir. Kendi davranışlarının sorumluluğunu almak ve çözüm bulmak yerine başkalarından çözüm bekliyor olması davranış kontrolünü zorlaştıran bir etken olarak değerlendirilmiştir. Tüm kavga süreci ve arkasından gelen barışma süreci değerlendirildiğinde DY’nin kendisini kontrol etmek istediği ama bu sorumluluğu almaktan kaçındığı gözlenmiştir. DY’nin kavganın bitmesi için öfke duygusuna teslim olmadan fikir üretmeye gayret ettiği gözlenmiştir. DY’nin kendi davranışları üzerinde kontrol sağlaması ve problemlere alternatif çözümler üretebilmesi konusunda; grup arkadaşının model olmasının ve kendisinin küçük adımlarının takdir edilmesinin olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. DY’nin çözüm üretmek adına yaptığı küçük girişimlerin takdir edilmesinden sonra duygusal olarak rahatladığı gözlenmiştir.

Video kaydı – “12. Uygulama - AŞ oyun bittikten sonra oyun kartonunu (ince ve hafif) kaldırıp DY nin kafasına hafifçe vurdu. DY hiç vakit kaybetmeden oyun kutusunu aldı ve kovalamaca başladı. Uygulayıcı kutuyu DY den alınca DY eline geçen ilk şey olarak su şişesini kapı. Uygulayıcı “derin nefes almasını ve sarı şapka takmasını söyledi. DY durdu. Uygulayıcı AŞ ye dönüp konuşunca DY elindeki dolu şişeyi AŞ ye fırlattı. AŞ bir süre ağladı. Sonra kalkıp elindeki oyun kartonunu DY ye fırlattı. DY bulduğu bir piyonu AŞ ye fırlattı.” Misilleme / eşya fırlatma

Video kaydı – “12. uygulama - AŞ ve DY birbirlerine eşyaları fırlattıktan sonra MK onlara arabuluculuk yaptı. “İkinizin de elinde bir şey olmasın fırlatmayın. Sinirlenince elinize eşya almayın” Dedi. DY “ben kendimi tutamam sen elimdekileri al sinirlenince” diyerek çözüm sorumluluğunu üzerinden atmak istedi. “kendimi tutamıyorum ki istesem tutarım” dedi. Kesinlikle özür dilemedi ve düşmanca tavırları devam etti.” - davranışının sorumluluğunu almama

Gözlem notu - “12. uygulama - İkisini dışarı çıkarıp hiçbir malzeme bulunmayan koridorda düşünceleri için bıraktım. DY sakinleşince gruptan kendisi ayrılmak gibi bazı çözüm önerilerinde bulundu. Gayretini takdir ettim ve gruptan kimsenin ayrılmayacağını söyledim.” davranış kontrolü çabası / problem çözme denemesi

On üçüncü uygulamada DY’nin arkadaşından gelen kışkırtıcı girişimlere misilleme yapmadan tepki verdiği gözlenmiştir.

Video kaydı – “13. Uygulama - AŞ ve DY uygulayıcının yanında yeni getirilen materyale bakmak için sabırsızlandılar. DY “AŞ beni itme” dedi. Sonra masanın başına döndüklerinde AŞ uygulayıcıya yakın durabilmek için DY nin sandalyesine sokuldu. DY gövdesiyle AŞ’yi itti. Uygulayıcı dönüp bakınca kendisini kontrol etmeye çalışarak “AŞ yerine geçer misin lütfen” dedi. Aslında AŞ’yi biraz itekledi ancak çok kibar bir şekilde yaptığı için sadece yönlendiriyor gibi görünüyordu. AŞ karşılık vermedi. Kendi sandalyesine geçti. DY kendisini tutabildikten sonra daha sakin katılım göstermeye başladı.” - davranış kontrolü

Video kaydı – “13. uygulama - DY ye tek ayak üzerinde durup beşe kadar say kartı çıkınca AŞ dalga geçerek güldü. DY sakince yapıp yerine oturdu. Saldırmadı ya da cevap vermedi.” - davranış kontrolü

Video kaydı – “13. Uygulama - DY kırmızı piyonu aldı. AŞ “kırmızı kötüydü” diyerek altı şapkalı teknikle (yanlış hatırlayarak) ilişkilendirdi. DY’yi kışkırtmaya yetecek bir girişim olmasına karşın DY cevap vermedi.” davranış kontrolü

DY’nin AŞ ile aynı fikirde olmamasına karşın kavga etmeden konuşabildiği gözlenmiştir. DY ve AŞ aynı fikirde olmadıklarında birbirlerine sözel ya da fiziksel

olarak saldırmak yerine fikirlerini söylemekle yetinmeleri önemli bir gelişme olarak değerlendirilmiştir.

Video kaydı – “14. uygulama - AŞ DY nin gölge oyunu için karanlık ev tasarımı dinlerken sözünü kesti. “minderler o kadar büyük değil ki” dedi. DY sabırsızca ama sinirli olmayan bir tavırla “o zaman iki minder birleştiririz” dedi. AŞ “o zor olur” dedi. DY saldırgan olmayan bir ifade ile “zor olur ama olmaz değil” diye cevap verdi.” - uzlaşma

On dördüncü uygulamada DY’nin ilk kez verdiği karşılık için AŞ’den özür dilediği gözlenmiştir.

Video kaydı – “14. uygulama - AŞ DY’nin maskesini yüzüne indirdi. O sırada tepelerindeki minderden yapılma çatı başlarına çöktü. DY “yaa yapma” derken koluyla itince AŞ nin canı yandı. Sesini duyurmaya çalışarak ağlama sesleri çıkardı. DY dönüp “özür dilerim sen yapıyorsun zannettim” dedi.”-özür dileme

Gözlem notu - “14. uygulama - Bugün DY ilk kez özür diledi.” -özür dileme

DY’nin AŞ ile tartışmadan iletişim kurabildiği ve AŞ’nin katılımını önemseydiği gözlenmiştir. kavga etmeden ve birbirlerini rahatsız etmeden iletişim kurabilmişlerdir. AŞ’nin gösterdiği olumlu gelişmeler ve DY’nin üstüne gitmemesi DY’nin misilleme yapma ihtiyacını ortadan kaldırmıştır. Ancak DY aşağıdaki örneklerde öfke kontrolü ve uygun davranış göstermenin ötesine geçmiş ve AŞ’ye yakınlık göstermiştir.

Video kaydı – “14.uygulama - DY “komodo ejderim nasıl AŞ” dedi. AŞ “güzel” diye cevap verdi.” - yakınlık kurma

Video kaydı - “14. uygulama - AŞ “benim maskem yok” DY yumuşak dostça bir ses tonuyla “kaybetmeseydin iyi baksaydın” dedi. AŞ DY’ye karşılık vermeden ve kavga etmeden maskesini buldu.” - çatışma olmadan iletişim kurma

Video kaydı – “14. Uygulama - AŞ uygulama odasında(arkadaşlarının yanında değil) kendi senaryosunu yazarken DY kendi oluşturduğu senaryoyu anlatıyordu. Uygulayıcı MK ya “hadi bunu oynatın ikiniz” deyince DY “AŞ’yi de çağaralım” diyerek çağırmaya gitti.” - yakınlık kurma

DY’nin kendisine yönelik rahatsız edici fiziksel müdahaleye ilk tepki olarak misilleme yapmadan sosyal olarak uygun karşılık vermiştir. Rahatsız edici müdahale

son bulmayınca misilleme yapmış ancak kontrolünü kaybetmeden süreci yönetmiştir. Duygusal tepkisini kontrol etmiş olması duygu yönetimi becerisi açısından önemli bir gelişme olarak kodlanmıştır. Bir diğer örnek olayda gene ilk tepki olarak sözel uyarı verdiği ve sonra misillemeye başvurduğu gözlenmiştir. Fakat bu örnekte tepkisi aşırı olmuş ve uzlaşma yönünde AŞ'den gelen adım ile tartışma son bulmuştur.

Video kaydı – “14. Uygulama - AŞ heyecanlanıp yakınlaşmak istediğinde DY'nin maskesine dokunarak “şapkan (maskenin şapkası var) güzelmiş” dedi. DY “yapma” deyince birkaç kez tekrar etti. DY de peş peşe “yapma” dedikten sonra AŞ'nin canını yakmadan kafasına hafifçe vurarak dokundu. AŞ yaptığı şeyi bıraktı. Tartışma uzamadı. Kötü söz ve fiziksel şiddet olmadan konu kapandı.” davranış kontrolü

Video kaydı – “14. uygulama - AŞ oyuncak kamyonu DY'nin ayaklarına doğru sürerken DY “yapma” dedi. AŞ devam edince DY tekme attı. Ayağı AŞ'nin gözüne geldi. Uygulayıcı uzlaşmaları için “başka nasıl davranabilirdim” sorusuna cevap aramalarını istedi. İkisi bir süre birbirini suçlamaya devam etti. Sonunda AŞ “yapma dediğini duymadım” dediğinde DY de uzatmadı.” -misilleme

DY'nin arkadaşlarının kışkırtmalarına karşı gösterdiği dürtüsel tepkilerini kontrol ettiği gözlenmiştir. Önceki haftalardan farklı olarak duygusunu bastırmak yerine oyuna ve mizaha başvurarak bu duygu ile başa çıkmaya gayret ettiği düşünülmektedir. DY'nin davranışlarını kontrol etme becerisinin geliştiği şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı - “15. Uygulama - MK zarı attı ve piyonunu ilerletti. DY'nin “cüce Mehmet” adını koyduğu piyonunu geçti. AŞ neşeyle “cüce mehmeti ezdi” diye dalga geçti. DY hiçbir şey demedi.”- davranış kontrolü

Video kaydı - “15. Uygulama - AŞ “AŞ geliyor ve DY'ye...” deyip denizin üstüne yürüdü. DY de onun üstüne yürüdü. Sebepsiz ve amaçsız çok kısa bir itişmeden sonra DY sırtını dönüp uzaklaştı.” davranış kontrolü

Video kaydı - “15. Uygulama - AŞ kucığında dikdörtgen minder ile geldi. DY ye vuruyormuş gibi yapıp “DY'nin kafasına geçirmatik tamir oldu” dedi. DY AŞ ye döndü ve kolunu kaldırıp gülerek esprili bir ses tonu ile “AŞ'nin DY'nin kafasına vurmatığı parçalamatik” diyerek minderi tuttu. AŞ minderi indirince DY de robotik bir sesle “devre dışı” diyerek elini indirdi. AŞ minderi kaldırıncaya robotik bir sesle “devrede” dedi ve minderi tuttu. İkisi birbirine saldırmadan bu küçük oyunu neşeyle bitirdiler.” mizah kullanma / davranış kontrolü

DY'nin gruba katılarak olumlu etkileşim kurduğu ve ortak mizaha katkı sağladığı gözlenmiştir. DY karşı tarafın sosyal girişimlerine uyum sağlayarak tepki vermesi olumlu bir sosyal beceri olarak nitelenmiştir.

DY'nin genel olarak karşı tarafın yaklaşımını takip edip ona göre bir sosyal davranış sergilediği gözlenmiştir. Doğru ya da yanlış olması fark etmeksizin yakaladığı sosyal ipuçları DY'nin davranışına yön vermektedir. DY'nin karşı tarafın davranışlarına göre düşünce duygu ve davranışlarını düzenliyor olması gözlenmesi zor bir problem olarak yorumlanmıştır. Zira sosyal ortam olumlu olduğu sürece çocuk uyumlu görünmektedir. Bu güçlüğün müdahale planı oluşturulurken öncelikli alanın belirlenmesinin önündeki bir engel olduğu düşünülmektedir.

Video kaydı – “2. Uygulama - AŞ “mamam” gibi bir ses çıkarınca MK “maman yok anan yok deden yok” diye saymaya başladı. Bu espri AŞ’yi çok güldürdü. DY de onlara katılıp “bi tane anneanne satın almak istiyorum” dedi. AŞ daha da fazla güldü. Üçü aynı sohbet etrafında birleştiler. Birbirlerinin sözünü kesmeden ve kırmadan güldüler. Sonra AŞ de bunu sürdürüp akranlarını incitmeden espri yaptı “anneanneler nerede satılıyor sorabilir miyim?” MK “pazarlarda” dedi DY “taze anneanne satıyorum” dedi ve gene üçü birbirine bakışıp güldüler.”– ortak mizah

Gözlem notu - “2. uygulama - DY yönergeyi takip etmeye çabaladı ama AŞ nin davranışları onu daha fazla ilgilendiriyordu. Okumayı bırakıp AŞ’yi izledi.”– başkasının davranışlarına odaklanma

Gözlem notu - “7. uygulama - DY makineler nasıl çalışır kitabından makinesini yaparken AŞ iplerin durduğu minik poşeti alıp “ilk ben aldım” dedi. DY hemen yaptığı işi bırakıp AŞ’ye döndü. Sataşma ya da kavga olmadı. DY’nin odak noktası genellikle başkalarının davranışları oluyor.”– başkasının davranışına odaklanma

DY'nin oyun sırasında akranı ile ortak bir oyun hikayesi ile ortak bir hayali oyunu başlatıp sürdürebildiği gözlenmiştir. DY'nin arkadaşları ile karşılıklı sohbeti bağlam dışına çıkmadan ve sözel saldırganlıkta bulunmadan sürdürebildiği gözlenmiştir.

Gözlem notu - “3. uygulama - masaları, kitapları ve minderleri kullanarak ortak bir ev tasarlıyorlar. AŞ ile kavga etmeden ortak bir hayal çevresinde bir oyun hikayesi oluşturuyorlar.”– oyun hikayesi oluşturma/ortak hayal

Video kaydı – “3. uygulama - DY hadi girin kapıyı kapatacağım diye oyunu başlatıyor. Önce hepsi ona uyuyor. Sonra MK burası giriş olsun diye sabah kaldırmaya çalıştığı minderi gösteriyor. DY önce “hayır” diyor sonra biraz düşünüp heyecanla “evet hadi onu çekelim” diyerek hayalini, MK’nin hayaline uyduruyor.”– oyun hikayesi oluşturma/ortak hayal

Gözlem notu - “3. uygulama - Sanat etkinliği sırasında üçü kendi başlarına sıra alarak yaptıkları iş üzerine sohbet ettiler. Sözel şiddet içermeyen bir konuşma süreci oluyor. AŞ ve DY aynı fikirde olmadan anka kuşu hakkında konuşuyorlar. MK heyecanla konuyu değiştiriyor. “aa bakın ne oldu” AŞ MK’nin başlattığı konuda konuşmayı devam ettiriyor. Hep birlikte ikişer ya da üçer kez sıra alarak bu konu bağlamında sohbet ediyorlar.”– bağlamda kalma – ortak dikkat – uyumlu etkileşim

DY’nin arkadaşları ile esprili ve neşeli bir etkileşimi sürdürebildiği gözlenmiştir. DY olumlu bir sosyal etkileşim bulunduğu kolaylıkla dahil olabilmektedir.

Video kaydı - “4. Uygulama - Bilgisayar çalışmasında yönerge verdikten sonra uygulayıcı geri çekildi. Üçü kendi arasında espriler yaparak konuştular. Esprileri tek sözcükten oluşuyordu. Mesela “evcil hayvanım karpuz” “benimki erik” gibi bu sürece üçü de katıldılar.” ortak mizah

DY’nin arkadaşını çekindiği aktiviteyi yapması için ikna etmeye çalıştığı görülmektedir.

Video kaydı – “6. uygulama - Deney sırasında iğneyi mıknatısa sürterken MK “ne kadar sürtersek o kadar iyi mi” diye sorunca uygulayıcı “deney kitabında yüz kez yazıyordu.” Dedi. MK “ben saymasam” dedi. DY “hadi MK bizim için, yardım etmiş olursun arkadaşların için hadi” diyerek ikna etmeye çalıştı.” Arkadaşını cesaretlendirme / prososyal davranış

DY’nin sırasını arkadaşına verdiği ve arkadaşının hakkını savunduğu gözlenmiştir. DY’nin karşılık beklemeden yaptığı bu olumlu davranışlar sosyal ilişkiler açısından olumlu ve güçlü özellikler olarak nitelendirilmiştir.

Video kaydı – “7. Uygulama - AŞ çalışmanın ortasında su istedi. Suyunu almak için dışarı çıkmak üzere ayağa kalktı. Uygulayıcı kuralları hatırlattı. İlk çalışma bitince gidebileceğini söyledi.....DY “kural ne su içmemek mi” diyerek arkadaşına destek oldu.” –arkadaşına destek olma / prososyal davranış

Video kaydı - “7. Uygulama - AŞ en sona kalmak istemeyince DY “bence alpereninkini önce yapalım dedi. MK “neden” diye sordu. DY “bilmem

madem o kadar istiyor” dedi.” - arkadaşına destek olma / prososyal davranış

DY'nin haklı olduğuna inandığı için MK ile gruplaşmaya çabaladığı gözlenmiştir. DY'nin arkadaşının hakkını savunmaya çabalaması prososyal beceri olarak yorumlanmıştır. Ancak DY hala davranışlarını karşıdaki bireyin davranışları düzeyinde tutmaktadır. Fiziksel kavga çıkmamasının AŞ nin geçen haftalara göre daha sakin davranıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Video kaydı – “11. uygulama - DY adil olduğunu düşündüğü şeyi savunup AŞ ile aynı fikirde olmayınca birbirlerine cephe aldılar. AŞ birlikte yaptıkları çadıra girip “evime gelemezsiniz dedi. MK kendinden emin bir şekilde “o senin evin değil” dedi. DY AŞ ye baktı. AŞ cevap vermeyince hafif bir şaşkınlık ifadesi ile MK ya dönüp kulağına bir şeyler fısıldadı. Bir süre sonra ikisi beraber ünitenin uzak bir köşesine gittiler. MK kavanozunun kapağını tekrar istedi. AŞ kalkıp vermedi ama “alabilirsin kendin” dedi. DY memnun bir ses tonu ile “ben senin için alırım istersen” dedi.” arkadaşına destek olma / prososyal davranış

DY'nin rekabet içeren oyunu arkadaşları ile uyum içinde oynayabildiği gözlenmiştir. Uygulayıcı oyun tahtasında geride kaldığında arkadaşları ile beraber DY de motive etmeye gayret etmiştir. Rakip olmalarına rağmen geride kalan kişiyi cesaretlendirmeleri prososyal bir beceri olarak değerlendirilmiştir.

Video kaydı - “12. uygulama - Sıralı ve zar atmalı oyun boyunca birbirlerine saldırgan hiçbir konuşma yapmadan ve sıralarını takip ederek oynayabildiler. Oyunda ben geride kalınca hepsi bana umut vermeye çalıştılar. “belki bi dahakine elmas alabilirsin” “bi daha altı atarsın bence” gibi cümlelerle destek oldular.” cesaretlendirme / prososyal davranış

Video kaydı - “13. uygulama -AŞ duyu oyununda odada saklanabileceği yerler bulmaya çalışırken “dolabın içi” dedi. MK “dolabın içinde raflar var” diye itiraz etti ve DY AŞ'ye destek olmak için “ben bir keresinde arkadaşlarımla saklambaç oynarken dolabın içine girmiştım ve bir sürü giysinin ve rafın içine kendimi sıkıştırmıştım.” Dedi. AŞ anlattığı saklambaç anısını gülümseyerek dinledi.” Arkadaşına destek olma / prososyal davranış

Sosyal Ortama Uyum Sağlama Alt Kategorisi

DY'nin çalışmaya katılma konusunda direnç gösterdiği gözlenmiştir. DY neşeli ve aktif olmasına karşın çalışmaya katılmaya ve yönerge almaya direnmiştir.

DY'nin esprili direncinin akranları ile sosyalleşmesine yol açtığı düşünülmektedir. Uygulayıcı DY'nin isyanını ve diğerlerinin buna olumlu tepkisini sosyal etkileşim fırsatı olarak kullanmak amacıyla çalışmayı modifiye etmiştir. Uygulayıcı direnci çatışarak kırmak yerine esprilere katılarak tepki göstermiştir. Uygulayıcının tepkisi DY'nin direncini kırmış ve üç çocuğun da tam katılım sağlamasına yol açmıştır.

Gözlem notu – “4. uygulama - Masa başında oturmuş duyguları çalışırken zihnimizi dinlendirelim denilince AŞ ellerini avuçları birbirine değecek şekilde birleştirip bir yogi gibi kollarını kaldırıp yüzünün hizasında tuttu. Arkadaşları buna çok güldüler. DY kalkıp bir minder aldı ve üzerine bağdaş kurarak yerleşti. “Omm ommm” diyerek dikkat çekmek istedi. MK onu gösterip gülmeye başladı. Masadan kalkmadı ancak dikkati tamamen DY’de idi. AŞ DY’yi biraz daha geç fark etti. Hemen kalkıp yanına gitti. İkisi birlikte “omm omm” demeye devam ettiler.” - yönergeye aktif direnç

Video kaydı - “4. uygulama - Uygulayıcı kaşlarını çatarak “bana bakın sizce yüz ifadem nasıl?” diye sorduğunda DY “mutlu ve şaşkın” diye yanıtladı. Grubu eğlendirip etkinliğe karşı koymaktan keyif aldığı için duygularla ilgili sorulan sorulara da mümkün olduğunca zıt bir cevap vererek karşı koymaya devam etti. DY bir süre karşı koyduktan sonra akranlarının ilgisini kaybetti. Artık ikisi de ona gülmediler ve duygu etkinliği ile eğlenmeye başladılar. Sonunda DY pes edip etkinliğe katıldı.” - motivasyon yönlendirme

DY'nin günlük ve haftalık rutinlerine bakıldığında sürekli bir eksiği ya da hatası ile mücadele etmek amacıyla yapılandırılmış ortamlara katılmak zorunda kaldığı görülmektedir. Sürekli olumsuz özellikleri için çabalıyor olmak DY'nin kendisi ile ilgili olumsuz bir algı oluşturmakta bu da grup içinde genel bir isteksizlik ve yönergelere direnç gösterme olarak yansımaktadır. Altıncı uygulamada DY bu gidişatı değiştirmek için küçük adımlar atmaya başlamıştır.

Gözlem notu – “6. Uygulama - DY güne sessiz değil neşesi yerinde başladı.” - aktif katılım

Gözlem notu – “6. Uygulama - DY yönergelere direniyordu. Masadaki çöpleri çöpe atması istendiğinde yapmadı. Pasif bir direnç vardı ama geçen haftalardaki gibi çalışmayı sabote etmeye çalışmadı.” - pasif direnç

DY'nin arkadaşları ile uyum içinde bir çalışmadan diğerine geçerken hazırlık yaptıkları ve kendi programlarını hatırlatma olmadan takip edebildikleri gözlenmiştir. Kendi çalışmalarının düzenlenmesine katkı sağlamaları öz düzenleme becerilerindeki gelişmenin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Gözlem notu – “7. Uygulama - Sanat çalışmasına geçerken biri kitabı biri boyaları aldı birisi masayı çekmeye yardım etti. Artık kendiliklerinden gidip gemilerini ilerletip program akışını takip edebiliyorlar.” - hevesli katılım / kendi çalışma sürecini takip etme

DY’nin isteksiz olduğu ve katılımının sessiz ve pasif olduğu gözlenmiştir. Özellikle duygu çalışmasına katılmak istemediği ve direnç gösterdiği gözlenmiştir.

Gözlem notu – “8. Uygulama - DY hikayeyi dinlerken zaman zaman resimlerini ilgiyle inceledi ancak duygulara odaklı “sen olsan ne hissederdin” sorularını cevaplamak istemedi.” - pasif direnç

Serbest oyunda diğerlerinin fikirlerine itiraz etmeden oynadığı hatta arkadaşının fikirlerini takdir edebildiği gözlenmiştir. Kavgadan sonra çözüm üretebilmeyi başarmış olmasının getirdiği bir rahatlama yaşadığı düşünülmüştür. Özellikle onuncu uygulamada yapılandırılmamış etkinliklerde bile öfke ve uyumsuzluk gösteren DY’deki bu olumlu gelişme kendisindeki ilerlemeden memnun olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı – “12. uygulama - Günün sonunda minderleri ortak kullanmaya ikna oldu ve çok heyecanlı ve mutlu bir şekilde oynamaya başladılar. “aferin MK iyi düşündün” diyerek arkadaşını takdir etti. Ortak bir oyun kurabildiler. Birbirlerinin fikirlerine uyum sağladılar ve ortak oyunlarını sürdürdüler.” - ortak oyun öyküsü / işbirlikli oyun

Video kaydı – “13. Uygulama - Üç boyutlu gözlük tasarlama aktivitesinde katılım sakindi. Kimse kimseye sataşmadı. DY sessiz ama keyifliydi. DY’nin yaptığı minik gözlüğü uygulayıcı taktı. DY bakıp gülümseyerek “sinema izleyen zombiye benziyorsun” dedi.” - hevesli katılım

Ebeveyn gözlem notu - “DY daha önceleri arkadaşları futbol oynarken katılmazdı. bütün sitenin çocukları futbol oynarken o seyretmezdi bile derhal eve çıkardı. Bugün de arkadaşları tam da bizim balkon önünde futbol oynuyorlardı. Onları görünce kendiliğinden aşağıya inmek için istedi. indi ve aralarına karıştı.” - hevesli katılım

Duygusal Beceriler Ana Kategorisi

Duygusal Öz Bilinç Alt Kategorisi

Serbest oyunu bitirmek zorunda kalmanın DY’nin üzülmesine neden olduğu gözlenmiştir. DY bu duygusu ile başa çıkma çabasında sosyal olarak kabul

edilebilecek yollar denemiştir. Etkinlikler arasında bağ kurarak, bıraktığı için üzüldüğü şey hakkında konuşarak motivasyonunu yeni çalışmaya yönlendirebilmeye ve üzüntüsünü yatıştırmaya çabaladığı düşünülmüştür. Son olarak yarım kalan oyun sorununa mantıklı bir çözüm önerisi ile gelmiş olması duyguları yönetme konusunda olumlu girişimler olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı - “3. Uygulama - DY oyunu bırakıp çalışmaya başladıktan sonra katılım sağlamasına rağmen üzgün görünüyordu. Hiç katkı sağlamadan yaklaşık 40-45 dakika sessizce istenilenleri yaptı. Sonra sanat çalışması sırasında “bi şey söyleyebilir miyim? Bu çinileri yapınca evimizin çatısı olsun. Çatıya çok benziyor” dedi.”- motivasyonunu yönlendirme / duygu yönetimi

Video kaydı – “3. Uygulama - sanat etkinliği sırasında “bi şey söyliycem o tuvalet kağıdı rulosundan güzel çatı olmadı mı” dedi. Akli başladıkları oyunda kalmasına karşın etkinliğe katıldı. Bir müddet sonra tekrar “bi şey diyecem evimiz ve çatısı çok güzel olmadı mı?” dedi.”- düşüncesini paylaşma / duygu yönetimi

Video kaydı – “3. Uygulama - bahar abla giderken barınağı bozacak mıyız?” “evet” cevabını aldıktan sonra “ama o bizim evimiz biz ona emek verdik.” “Toplamak dediğin yıkmak” dedi ve sonra çözüme odaklandı. “bi daha geldiğimizde yeniden yaparız o zaman ama uzun uzun oynamamıza izin verin. Bu sefer hiç oynayamadık” dedi.” - çözüme odaklanma / duygu yönetimi

DY’nin yüz ifadesinde duyguyu gözlemleyebildiği karmaşık bir duygu bile olsa sözel olarak ifade edebildiği gözlenmiştir. Ayrıca anlatılan duruma uygun duygusal tepki göstermiştir.

Gözlem notu – “4. Uygulama - Korku ifadesi olan resim gösterilip duyguyu tanımaları istenince “şaşkınlık ve üzüntü” dedi. Beklediğim cevap değil ama aynı anda birden çok duygunun birlikte olabileceğinin farkında.” - karmaşık duygu tanımlaması

Video kaydı – “4. uygulama - Uygulayıcı duyguları kullanarak kuşunun nasıl öldüğünü anlattı. “kedi kaçsın diye pist dedim ama akıllı bir kediymi kuşu da alıp kaçtı.” Cümlesiyle anlatımını bitirdi. MK güldü. DY dönüp çok üzgün bir yüz ifadesi ile “ne gülüyorsun yaa” dedi.” - duyguya uygun davranış gösterme

DY’nin kendi duygularını içeren bir anısını anlatıp duygularını vurgulaması gerektiği etkinlikte üzgün ve mutlu temel duygularını kullanarak duygularını ifade ettiği gözlenmiştir. İfadelerinde ne hissettiğinden ziyade dışarıdan nasıl

görüldüğünden söz ettiği gözlenmiştir. “Üzüldüm” yerine “suratım üzgündü” demesinin elinde tuttuğu üzgün surat kartından kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür. Sonuç olarak duygusunu içeren bir anı anlatabilmiş yani duygusunu tanımlamıştır.

Video kaydı – “4. Uygulama - DY devam etti “annemden köpek almasını istemiştin. Annem hayır dedi. Suratım çok üzgündü.” duygu ifadesini üzgün hissettim şeklinde söylemedi. “okulda okulda da ..okuldan eve dönünce balkonda bir kuş kafesi gördüm. Sonra balkondaki sandalyenin üstüne bir baktım bir kuştı. Ve” diyerek mutlu yüzü gösterdi. Anısı sadece mutlu ve üzgün duygularını içeriyordu.” - duruma uygun duyguyu ifade etme

DY’nin duygularını dokunma, oyun ya da ses tonu ve vurgulamalar gibi yollarla gösterdiği gözlenmiştir. DY duygularını sözel olmayan yollarla gösterirken kontrol edemediği düşünülmektedir. Duygularını ifade etmekte zorlanmayan DY’nin duygularını yönetmekte güçlük çektiğinin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “5. Uygulama - Bilgisayarda yardımcı olurken omzuma yattı. DY duygularını ifade ederken dokunmaya sıklıkla başvuruyor.” - bedensel duygu ifadesi / temas ihtiyacı

Video kaydı - “12. Uygulama - DY kavgadan sonraki etkinlikte gelip uygulayıcıya saça şekil vermekle ilgili paylaşımda bulundu. Sonra sarılıp ağırlığını tamamen bıraktı ve kendini taşıttı. Uygulayıcı “çok ağır yardım edin” deyince AŞ heyecanla gelip DY ye sarıldı. MK da gelip çok kısa bir an için hepsine sarıldı.” - temas ihtiyacı

Gözlem notu - “5. uygulama - “ben katil balina çizicem onu öldürebilicek tek şeyler insanlar” diyerek fikrini söyledi. Çizdiği balığın güvende olması onun için önemli görünüyordu.” - güven ihtiyacı

Gözlem notu - “5. uygulama - DY bilgi paylaşmaktan hoşlanıyor. Ancak ne zaman bilgi paylaşmak istese kısık sesle konuşuyor ve sıklıkla entonasyon bozukluğu görülüyor. Günlük konuşmalarda entonasyon bozukluğu yok ancak duygu yüklü bir konuşma ise yani heyecanlı ya da sinirli ise vurguları yanlış yerlerde yapıyor.” - duygu yoğunluğunda entonasyon bozukluğu

DY’nin arkadaşı ile olumlu bir iletişim başlatınca sevgisini göstermek amacıyla dokunmayı seçtiği gözlenmiştir. DY duygularını yoğun yaşamakta ve bu nedenle gösterirken de sözel olan ve olamyan iletişim becerilerinin yanı sıra bedensel teması da kullanmaktadır.

Video kaydı – “6. uygulama - AŞ ve DY yüzleri birbirine dönük MK çizimini yaparken birbirlerine tuhaf sesler çıkarmaya başladılar. DY yavru kedi sesi çıkardı, AŞ yavru köpek gibi yaptı, DY bebek taklidi yaptı AŞ de bebek gibi cevap verdi. Sonunda birbirlerine sarıldılar.” - bedensel sevgi gösterimi

Ebeveyn gözlem notu - “Bana bir şey göstermek istediğini söyleyerek ısrarla uyandırdı beni elimden tutup mutfığa götürdü kahvaltı tabakları çıkarmış mumları yakmış (pilli mumlardan) bana sofraya hazırlamış” - duygu ifadesi

Yedinci uygulamada DY’nin ilk uygulamalara göre gittikçe daha sakin ve daha kontrollü bir katılım göstermeye başladığı gözlenmiştir. DY duygusal ifadelerini bedensel ifadelerle ve dokunarak yapmaktadır. Geçmiş uygulamalara göre daha fazla olumlu duygu gösterdiği gözlenmiştir. Ancak bu olumlu duyguların ve uyumlu katılımın gelişen duygu yönetiminden değil karşısındaki bireylerin olumlu tutumlarının DY’deki yansımalarından kaynaklandığını düşünülmektedir. DY’nin davranışlarındaki olumlu gelişme aslında AŞ’nin davranışlarındaki gelişmenin bir yansıması olarak yorumlanmıştır.

Gözlem notu – “7. uygulama - DY bana sarılarak Zombili oyun istediğini söyledi.” - bedensel duygu ifadesi

Video kaydı – “7. Uygulama - AŞ ve DY önce birbirlerine sonra da MKya sarıldılar. MK uzun süren ve çok sıkı olan sarılmadan kaçmadı ama kollarını kaldırıp eşlik de etmedi. Sonra üçü birlikte yere düştüler.” - bedensel duygu ifadesi

Video kaydı – “7. uygulama - DY öykü anlatımını bitirince bedensel bir sevinç gösterisi yaptı. Başparmaklarını havaya kaldırıp tamam işareti yaparak ve dilini çıkararak sevinç çığlığı attı.” - bedensel duygu ifadesi

Video kaydı – “7. uygulama - DY sanat çalışmasından önce iyice sıkılmış görünüyordu ve gidip AŞ ye sarıldı. Her zamanki gibi bütün gücüyle ve üzerine devrilerek yaptı. AŞ “nefes alamıyorum” dedi ama aslında bir yandan da sevgi görmekten memnun, gülümsüyordu.” - bedensel duygu ifadesi

Ebeveyn gözlem notu - “Israrla ortalığa cevizleri saçınca kızdım. Odasına gidip bir not yazmış. Anne sen bir meleksin ama bazen bir şeytana dönüşüyorsun” - yazılı duygu ifadesi

Onuncu uygulamada DY’nin arkadaşlarına saldırgan davrandığı ve aşırı duygusal tepkiler gösterdiği gözlenmiştir. Karşı taraf geri adım atmasına karşın DY

saldırganlığına devam etmiştir. Böyle olması DY'nin davranışının karşı tarafın davranışlarından bağımsız olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. DY yoğun bir duygu hissettiğinde davranışlarını kontrol etmekte zorlanmaktadır. DY'nin duyguları yoğun olduğunda kolayca saldırganlaştığı, ağlamaklı olduğu ve konuşmasında entonasyon bozukluğunun arttığı gözlenmektedir.

Video kaydı – “10. Uygulama - MK “ya siz daha gelmediniz yaa” dedi. DY bağırmağa başladı “abarttın artık bu kadar abartıcak ne var MK yaa” dedi.”-KontROLSÜZ ÖFKE

Video kaydı – “10. Uygulama - AŞ triominos oyunu bitmeden kalktı ve DY'nin yanına gidip minderlerle oyun kurmaya çalıştı. DY'yi oyuna çağırdı. DY gitmeyince “seni almam o zaman” dedi. DY de “ben de seni almam” diye karşılık verdi. İkisi kendi halinde oynarken DY AŞ'nin tüm girişimlerini tersleyerek geri çevirdi.” - uzlaşmaya direnç

Video kaydı – “10. uygulama - DY ve AŞ bir kez daha kavga ettiklerinde uygulayıcı ikisini karşılıklı oturtup çözüm önerilerini dinlemek istedi. DY “AŞ'yi gruptan atalım” dedi.” - uzlaşmaya direnç

Video kaydı – “10. uygulama - DY çok öfkeliydi herkese kızıp bağırırdı. Serbest oyun süresince her şeye itiraz etti. AŞ DY'nin öfkesini alttan aldı ve karşılık vermedi. “ya niye oyunu bozuyorsun DY” dedi. DY ağlamaklı bir sesle “asıl sen bozuyosun AŞ” diye karşılık verdi.”- kontROLSÜZ ÖFKE

Video kaydı – “10. uygulama - Triominos parçalarını düz çevirmelerini söylediğim için AŞ ve MK bunu yaparken DY geldi. Birkaç parçayı önüne çekti. AŞ onları da çevirmek istedi ve hiçbir şey söylemeden DY'nin önündekileri almaya çalıştı. DY “bi şey deniyecem bi dur yaa” dedi. AŞ yere düşen bir parçayı almaya çalışırken DY eline bastı. AŞ “aahhh” dedi ama saldırmadı. Sakin ama izinsiz bir şekilde DY'nin önündekileri almaya çabaladı. Sonunda DY ağlamaya başladı. “bi şey deniyecem dedim yaa” diyerek ağladı. Uygulayıcı elindeki parçaları alıp oyun kurallarını anlatmak istedi. DY elindeki parçayı fırlatıp attı ve “off yaa oynamıyorum yaa” diye bağırırdı. Oyun masasından kalkarken sandalyesini fırlattı.” - kontROLSÜZ ÖFKE

Video kaydı – “10. uygulama - DY oyunu uzaktan izlerken AŞ nin dediği bir şeye itiraz etti. AŞ “sen sus sen oynamıyosun” dedi. DY sinirlendi “oynamamam her şeye susmam gerektiğini anlamaz bay her şeye karışan” dedi. Bu sebeple uzun süre ağladı. Ağlarken AŞ'ye “berbat birisin” “korkunç birisin” gibi sözler sarf etti.” - kontROLSÜZ ÖFKE

DY'nin kendi davranışının arkasında yatan duyguyu tanımlayabildiği ancak yönetmekte güçlük yaşadığı gözlenmiştir. Yaşadığı duygusal krizi AŞ'nin

davranışlarına bağladığı görülmüştür. DY kendisini davranışlarından sorumlu hissetmemesi duygu yönetiminde güçlkle ilişkilendirilmiştir.

Gözlem notu - “10. Uygulama - DY ile konuştum. DY gruba ilk girdiğinden beri içinde birikmiş olan öfkenin AŞ den kaynaklandığına inanıyor.” - kendi duygusundan akranını sorumlu tutma

Video kaydı – “10. Uygulama - DY uygulayıcıya “katılmıycam AŞ yaptıklarını bir düşünsün” dedi. O’na “sen de bazen yanlış şeyler yapıyorsun. Affedilmemek ister miydin? Mesela sandalyeyi fırlattın” Diye sorulduğunda DY “o sinirden” diye açıkladı. DY “insan sinirlerini kontrol etmekte zorluk çeker yani bu normal” diye bir açıklama yaptı.” - davranışının sorumluluğunu almama

Araştırmacının aşağıdaki notu değerlendirildiğinde DY’nin bu uygulamada duygularını yöneterek kendi davranışlarını kontrol etmede sorumluluk almaya başladığı görülmektedir.

Gözlem notu - “13. uygulama - DY bugünkü çatışmalardan uzlaşma ile çıktığı için çok mutlu. En büyük öfkesi kendineymiş gibi. Duygu kontrolü sağladıkça neşelendi.” - davranış kontrolü

DY’nin duygusunu sözel olarak ifade edebildiği gözlenmiştir. yaşadığı hayal kırıklığını ifade edebilmiştir. DY’nin temel duygular dışındaki karmaşık bir duyguyu ifade edebilmiş olması yoğun olmayan karmaşık bir duyguda duygu yönetimi yapabildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Video kaydı – “14. Uygulama - Uygulayıcı DY’nin dinozoruna çubuk takmak için delgeçle deldi. DY “işte bu hiç hayal etmediğim bir şeydi. Dinozorumu delgeçle deldi” dedi.” - hayal kırıklığı / sözel duygu ifadesi

DY kendi senaryolarını oluşturdukları uygulamada şiddet içeren önerilere karşı çıkmıştır. Arkadaşlarının kalbini kırmadan elinden geldiğince öyküdeki dinozoru korumuştur. DY’nin duygusal hassasiyetinin bir ipucu olarak görülen bu durum saldırgan ve dürtüsel bir davranış kalıbı göstermediği şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı - “14. Uygulama - Senaryoya göre büyük bir dinozordan kaçıp bir mağaraya sığınmış üç arkadaşlar. kaçış yolu aramaları gerekiyordu. DY kendi önerisini söylerken diğerleri sessizce dinledi. Sonra MK önerisini söyledi. DY “ikisini birlikte yapabiliriz” dedi. En son AŞ “Büyük dinozoru peşine takıp kayalıklara çarpsın ölsün” diyerek önerisini sundu. MK “bence en mantıklısı bu” derken DY “hayır” diye karşı çıktı ve sonra da AŞ nin dediğine çok benzer şekilde “peşine tak dikkati

dağılınca kaçalım” dedi. DY dinazorun ölmesini istemedi.” - merhamet gösterme

DY’nin de kukla senaryosunda kendisini bir kahraman olarak işlediği gözlenmiştir. Kabul görme ihtiyacının bir yansıması olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “14. Uygulama - DY de kendi senaryosunda parkta oynayan arkadaşlarını zor durumdan kurtaran kahraman komodo ejderi oldu.” - duygusal kabul arayışı

On 5. uygulamada DY’nin duygu yoğunluğu hissettiğinde duygularını yönetmekte hala zorlandığı görülmüştür. Karşısındakini suçlama ve misilleme davranışlarına gene başvurmuştur.

Video kaydı - “15. uygulama - DY “aslında bazı yerlere gelince 1 can... bazı yerlere gelince 1 can kaybed..diyosun” diye cümlesine başladı AŞ birden “aaayyy” diye bağırdı. “bu senin oyunun değil hepimizin oyunu” dedi. DY “ya biliyorum” dedi. Uygulayıcı “DY’yi dinleyelim daha sözü bitmemişt” deyince DY ağlamaya başladı “söylemiyorum işte” “söylemiycem” “ben de seni dinlemiycem” diyerek ağladı. Uygulayıcı ben dinliyorum dese de ikna edemediğinde “sen AŞ’ye mi anlatıyodun?” dedi. DY biraz düşündükten sonra “evet ama AŞ sürekli böyle mızıkçılık yaparsa...” ağlayarak bir şeyler söyledi AŞ’ye söyledikleri tam olarak anlaşılmadı.” - yoğun duyguyu yönetmede güçlük

Kişilerarası Duygu Bilinci Alt Kategorisi

DY’nin karşıdakinin duygusunu, duygusal niyetini fark edemeyip gördüğü davranışı kişiselleştirebildiği gözlenmiştir. Aşağıdaki örnekte DY’nin, AŞ’nin duygusal çıkışını kişisel algıladığı ve savunmaya geçtiği düşünülmektedir. AŞ hafif bir kıskançlıkla bireysel geçirdiğimiz vakti vurgulamak isterken DY kendi dinazor bilgisine sataşıldığını düşünmüştür.

Video kaydı - “1. uygulama - AŞ - “MK ve DY gelmeden önce biz dinazorları işlemiştik. Siz yüzen dinazorları bile görmediniz.” DY - “evet gördüm benim evde dinazorlarla ilgili kitabım var” - duygusal ipucunu kaçırma/karşısındakinin duygusunu fark etmeme

DY’nin kendini başarısız hisseden arkadaşşı ile empati kurabildiği gözlenmiştir. DY arkadaşını teselli etmeye çabalamıştır. DY’nin empati kurabilmesi duygu bilinci açısından önemli bir beceri olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı – “2. uygulama - MK deneydeki okyanusa balık çizdi ve “hiç güzel olmadı” dedi”. DY “bence çok güzel oldu” diye onu desteklemek istedi.” – empati

DY arkadaşının üzüntüsünü öfke olarak yansıttığını fark edemediği için öfkesine daha şiddetli tepki ile karşılık vermesi olumsuz bir etkileşim doğurmuştur.

Video kaydı – “3. uygulama - AŞ yönergeyi takip etmediği ve örneği kaçırdığı için sanat çalışması diğerlerininkinden farklı oldu. Arkadaşları “tuhaf oldu seninki” dediklerinde üzüldü. Hüzünlü bir sessizlikle devam etti. Arkadaşları tükenmez kalem kullanmasını da eleştirdiler. AŞ aslında elindeki tükenmez kalem olmasına karşın sessizce “tükenmez değil ki” diye itiraz etti. Arkadaşları hüzünlendiğini fark etmediler ve üstüne gittiler. Sonunda hem AŞ nin hem DY nin ağladığı bir itişme ile sonuçlandı.” - Duygusal ipucunu kaçırma

DY verilen örnek durumda karşısındaki bireyin bakış açısını anlayarak duygusunun altındaki düşünceyi görebilmiştir. Yapılandırılmış bir ortamda ve olayda duygu düşünce arasındaki bağı kurması duygu yönetimi için ilk adımlardan biri olarak yorumlanmıştır.

Video kaydı – “6.uygulama - çocuk sınavla ilgili ne düşününce mutlu olmuş olabilir?” DY el kadırdı ve “sınavda hiç yanlış yapmayacağını hepsini doğru yapacağını düşünüyor olabilir” dedi.” - duygu-düşünce ilişkisini kurabilme

DY yapılandırılmış örnek duruma uygun olarak bir bireyin düşünce şekline göre neler söyleyebileceğini öngörebilmektedir. DY’nin karşısındaki bireylerin duygularını anladığı ve düşüncelere uygun olarak hangi duygusal tepkiyi gösterebileceğinin farkında olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Video kaydı – “11. uygulama - Uygulayıcı parka gitmek isteyen çocukların kısa bir öyküsünü oluşturdu. Sonra “yeşil şapka (yaratıcı düşünme) takan bir anne ne demiş olabilir? Diye sordu. DY “parka gitsinler ama yanlarında kendi oyuncaklarını da götürsünler. Eğlenceye eğlence katabilirler böylece” diye fikrini söyledi.” - düşünceye uygun tepkiyi öngörebilme

Gözlem notu - “11. uygulama - Duygusal sezgisel anne ne demiş dediğimde DY taklit yaparak “ay benim çocuklarım büyümüşler de kendi başlarına parka gidiyorlarmış da” diyebilir.” Dedi.” - düşünceye uygun tepkiyi öngörebilme

DY'nin on 5. uygulamada karşısındaki bireyin niyetini yanlış yorumladığı ancak yol gösterilince geri adım attığı gözlenmiştir. DY'nin daha önce uyarıldığında ya da yol gösterildiğinde bile geri adım atmadığı düşünüldüğünde bunun küçük de olsa bir gelişme olduğu düşünülmüştür.

Video kaydı - “15. uygulama - AŞ DYnin yanına gelip sokuldu gülerek “ööö” gibi bir şeyler söyledi. DY “ay çok korktum” dedi. Uygulayıcı “bence neşelendirmeye çalıştı, korkutmaya değil” diyerek DY'ye yol gösterdi. AŞ tekrar “ööö” yapınca DY de aynı şekilde karşılık verdi.” - duygusal ipucunu kaçırma / uyarı ile davranışını düzenleme

Akademik Beceriler Ana Kategorisi

Pragmatik Dil Becerileri Alt Kategorisi

DY'nin çalışma sırasında kasıtlı olmaksızın konu dışına çıkan konuşmalar yaptığı gözlenmiştir. Bilgisini paylaşmaktan heyecan duyduğu için serbest çağrışım ile aklına gelen bir konuya geçtiği ve konuşmaları takip edemediği için bağlam dışına çıktığı düşünülmüştür.

Video kaydı – “1. Uygulama - Dinozorlar hakkında çalışırken DY “timsahlar öyle fena hayvanlar ki avlarını yakaladıktan sonra parçalıyorlar” dedi.” – bağlam dışına çıkma

DY'nin sözel iletişim sırasında özellikle duyguları yoğunlaştığı anlarda kelimelerin ortasında nefes aldığı ve bazen vurguları yanlış yerlerde yaptığı gözlenmiştir. DY'nin heyecanlı ya da sinirli olduğu zaman konuşmasında akıcılığın bozulduğu gözlenmektedir. Heyecanın azaldığı doğal iletişim durumunda ise konuşmanın daha akıcı olduğu görülmektedir. DY'nin duygularının yoğun olması ve duygu yönetim becerilerinin henüz olgunlaşmamış olması nedeni ile entonasyon bozukluğu yaşadığı düşünülmektedir. İletişim sürecini etkilediği için pragmatik dil becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Sekizinci uygulamada DY'nin fikrini söylerken duyulabilir bir tonda ifade ettiği ve daha hafif düzeyde bir entonasyon bozukluğu gösterdiği gözlenmiştir.

Gözlemci notu - “1. Uygulama- DY okurken vurgulamaları yanlış yerlerde yapıyor. Bu durum heyecanlandığında artıyor.” – entonasyon bozukluğu

Video kaydı – “1. Uygulama - MK – “size bi sorum olcak da ama bilmece gibi biraz. Dinozorlar neden ayakta uyurlar?” DY “başka dinozorlar ya da yırtıcılar gelip de bu ölmüş ya da uyuyor deyip dalmasin diye” cevabını verdi. Ancak cevabı verirken vurgulamaları uygun yerde yapmadı.” - entonasyon bozukluğu

Gözlemci notu - “3. uygulama - AŞ nin benimkine sataşırsanız sizi döverim demesi üzerine aynı muzip ifade ile “sen bizimkine sataşırsan bizi kızdırmış olursun Alperen” diyor. Konuşurken vurguları hatalı yapıyor. Kendisi de vurgulardaki sorunu fark ediyor ve kendi taklidini yaparak son sözcüğünü tekrar ediyor.” - entonasyon bozukluğu

Video kaydı - “4. uygulama - Arkadaşlarının önünde o an aklına gelen bir anısını (önceden hazırlıklı olmadığı sunum) anlatırken genel olarak sesi kısık ve çok fazla entonasyon bozukluğu yaptı. MK “sesin biraz” Dedi. Arkadaşının sesinin kısık çıktığını vurgulamak istedi. DY devam etti. “annemden köpek almasını istemiştım. Annem hayır dedi. Suratım çok üzgündü” duygu ifadesini üzgün hissettim şeklinde söylemedi. “okulda okulda da ..okuldan eve dönünce balkonda bir kuş kafesi gördüm. Sonra balkondaki sandalyenin üstüne bir baktım bir kuştı. Ve” diyerek mutlu yüzü gösterdi. “Son-rada” şeklinde heceyi yanlış yerde bölerek nefes aldı.” -entonasyon bozukluğu / kısık sesle konuşma

Video kaydı – “8. Uygulama - DY dinozorlarla ilgili öyküler içeren duygular kitap serisi için “Bu kitap serisinde bir hata var. Dinozorların isimlerinin Türkçe olması ne malum bu isimlerin hepsi Türkçe” dedi.” - hafif düzeyde entonasyon bozukluğu

Video kaydı – “11. Uygulama - DY sinirlenip çok daha kötüsünü söylemek için çabaladı. Çabalarken akıcılık iyice bozuldu. Ağlamaklı “AŞ yi zarfa koyalım ve dünyanın en en en küçük ülkesine gönderelim” dedi.” -entonasyon bozukluğu

Gözlem notu – “11. Uygulama - DY sunumunu yaparken konuşması akıcı değildi. Çalışmadaki örneği anlatmak istediğinde konuşması sunumdan daha iyiydi. Öykü ya da anı anlatır gibi sesini ayarladı ve çalıştığımız sürecin başlangıç kısmını tahtadaki şapkalara nasıl surat çizdiklerini anlattı. Entonasyon bozukluğu konuşmasının içeriğine göre değişiklik gösteriyor.” - entonasyon bozukluğu / konuşma içeriği

DY’nin okunan ya da anlatılan sözel girdileri ve de özellikle akranları tarafından yapılan uzun konuşmaları dinlemekten sıkıldığı gözlenmiştir. Dinlememe davranışının sosyal ipuçlarını kaçırmaya neden olabilmesi nedeniyle sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyen bir iletişim problemi olarak değerlendirilmiştir.

Gözlem notu - “1. uygulama - AŞ ve DY birbirlerini ve beni dinlemeden aynı anda konuşuyorlar. Ne dedikleri anlaşılıyor. Birbirlerine sataşırken bunu daha da fazla yapıyorlar.” -dinlememe

Video kaydı - “2. Uygulama - DY AŞ’nin davranışları ile meşgul oluyor ve kitabı takip etmiyor. Dinlemek üzere masada bulunuyorlar ancak birbirlerini dinlemiyorlar.”- dinlememe

DY’nin okuduğu kitabı anlatmaya nasıl başlayacağını bilemediği gözlenmiştir. Yardımla başladıktan sonra öyküyü sıralı ve ses tonunu değiştirerek anlatabildiği anlatım boyunca tiklerinin arttığı gözlenmiştir. Sekizinci uygulamada DY’nin geçen uygulamalara göre kitap özetlemede daha başarılı olduğu, anlatıma başlayabildiği, sıralı ve organize şekilde anlatabildiği ve kitaba bakma ya da okumaya gerek duymadığı gözlenmiştir.

Video kaydı – “4. uygulama - DY sunum sırasında çok kısık sesle konuştu. Köpük ile pıtır kitabı için “ana duygu kardeşlik” dedi. DY anlatmaya başlamakta güçlük çekti. Resimlere bakarak anlatması önerilmesine rağmen gene de anlatamayınca “size özetini okuyayım” dedi. Yardımcı olmak için uygulayıcı “köpük kim pıtır kim” diye sordu. DY “size bir soru köpük kim pıtır kim?” diyerek kapak resmini gösterdi. Uygulayıcı “bunlar anne mi çocuk mu?” diye sorunca “bunlar iki kardeş” dedi. di’li geçmiş zaman ile hikayeyi anlatmaya başladı ancak en ufak bir kısırtı ya da ses dikkatini dağıttı ve hemen yeniden başladı. Anlatım boyunca tikleri vardı. Nihayetinde öyküyü sıralı ve ses tonunu karakterlere göre değiştirerek anlatabildi.” -anlatımı başlatamama / anlatıma odaklanamama

Gözlem notu – “8. Uygulama - DY kitap özetlemede ilk haftaya göre çok daha iyi kitabı açıp içindeki resimlere bakma gereği duymadan ve özet olarak anlatabiliyor.” - anlatım başlatabilme

DY’nin konuştuğu kişiye hitap ederek konuşma başlatabildiği ancak karmaşık bir cümle kurması gerektiğinde güçlük çektiği gözlenmiştir. DY’nin dili kullanımı gözlemlendiğinde bazı yapısal bozukluklar gözlenebilmektedir. Örneğin altıncı uygulamada DY “gelişmiştir” demek yerine “gelişiktir” sözcüğünü kullanmıştır. Sekizinci uygulamada DY’nin anlatmak istediği şey için sözcüğe gelen eki yanlış kullandığı gözlenmiştir. “Olduğu” yerine “olması” demiştir.

Video kaydı – “4. uygulama - “Bahar abla” deyip uygulayıcının koluna dokunarak “benim eve gelmişsiniz ya işte orda kuşun nasıl hikayesini anlatıyodunuz ya bize anlatın” dedi.” - karmaşık cümle kurmakta güçlük / dilin biçim ve anlam bilgisi

Video kaydı – “6. uygulama - Okuduğu kitabı evde unuttuğu için o anda verdiğimiz kitap üzerine konuştu. “kanguruların bacakları bizden çok daha fazla gelişiktir.” AŞ “esnektir demek istiyosun” dedi. DY “esnek ve gelişiktir” diye yineledi.” - sözcük üretme / dilin biçim ve anlam bilgisi

Video kaydı – “8. Uygulama - DY dinozorlarla ilgili öyküler içeren duygular kitap serisi için “Bu kitap serisinde bir hata var. Dinozorların isimlerinin Türkçe olması ne malum bu isimlerin hepsi Türkçe” dedi.” - yanlış ek kullanımı / dilin biçim ve anlam bilgisi

DY’nin okuduğu kitaptaki olayları sıralı bir şekilde anlatabildiği gözlenmiştir. Sıralı anlatım becerisinin görülmesi olumlu bir pragmatik beceri olarak yorumlanmıştır. DY’nin mizah, ironi ve örneklendirme gibi ileri düzeyde iletişim becerilerini kullanabildiği gözlenmiştir. Etkili iletişim becerileri DY’nin sosyal becerilerini destekleyecek niteliktedir.

Gözlem notu – “2. Uygulama - DY kitaptaki olayların sırasını doğru şekilde hatırladı ve anlattı.”- sıralı anlatım

Video kaydı – “3. uygulama - AŞ “kalemim tükenmez değil” dediğinde aksini ispatlayıp “ay çok tükenmez değilmiş” diyerek cevap veriyor.”- ironi

Video kaydı - “3. Uygulama - MK çizimini benim boyamamı isteyince DY “mesela ampülü icat edenler ay ben ampülü icat ettim benim için boyayabilir misin?” diyebilir mi diye örneklendirdi.”- örneklendirme

Video kaydı - “5. uygulama - DY sanat çalışması sırasında nihayet konuşmaya ve neşelenmeye başladı. Gruba hitap ederek “size bir bilmece sorayım mı?” dedi. Herkes aynı anda hevesle “sor” dedi. “köpekbalığı neden palyaço balığı yemez” AŞ metafor ile yanıtladı. “palyaço olduğu için sığmaz” MK ise “çünkü onlar küçük olduğu için” dedi. Sonra herkese “hayır çünkü palyaço balıklarının tadı komik olduğu için” dedi.” - mizah kullanımı

Ebeveyn gözlem notu - “bugün okulda Anneler Günü'ne ilişkin bir gösteri olduğunu söyledi. Kavanoza önce pinpon topalarını sonra çakıl taşlarını ve en sonunda kumları koymamızı söyleyen hikayeyi bilirsiniz. Bunu bana anlattı. Bilmiyormuş gibi dinledim. Çok etkilendiğimi söyledim. Akşam yemek yapıyorken yanıma gelip birlikte TV izleyelim mi dedi. Ben de yemek yapıyorum dedim. anne kavanoza önce kumları koyuyorsun dedi”- dolaylı anlatım

Okur Yazarlığa Yönelik Davranışlar Alt Kategorisi

DY'nin bilgisayarda yazılı ifade kullanması gereken etkinlikleri çoğunlukla yarım bıraktığı gözlenmiştir. Yazma gerektiren aktivitelere direnç gösterdiği düşünülmektedir. Yazılı anlatıma nereden başlayacağını ve nasıl düzenleyeceğini bilemediği için motivasyonunun düşük olduğu düşünülmektedir.

DY'nin ilk uygulamalarda yüksek sesle okumaya karşı gösterdiği direncin on üçüncü uygulamada kırıldığı gözlenmiştir. DY'nin merak ettiği konuyu öğrenmek amacıyla sesli okuma yapması okumaya yönelik tutumunda olumlu yönde bir gelişme olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Gözlem notu - “5. Uygulama - DY bilgisayar çalışmasında çok sessiz bir şekilde katılım gösteriyor. Direnç yok ancak tüm çabasına karşın etkinliği düzgün şekilde tamamlamıyor.” - yazmaya pasif direnç

Gözlem notu - “7. Uygulama - DY bilgisayar çalışmasında sunumunu anlamlı olmayan heceler ile doldurdu. Gene de sunumunu dinledik. AŞ sunumuna çok güldü.” - yazmaya aktif direnç

Gözlem notu - “13. Uygulama - DY kendisi merak ettiği için dergideki bilgileri yüksek sesle okudu.” - okuma hevesi

Ebeveyn gözlem notu - “daha önce aldığımız dikkat güçlendirme etkinlikleri içeren bir kitap seti vardı ödev gibi yaptırmaya çalışmışım kesinlikle yapmamıştı bugün yaptık çok eğlendik Hiç sıkılma da ve bol bol yaptık” - kitap çalışmasına istekli katılım

Ev/Aile Ortamı Ana Kategorisi

Ebeveynlerin çalışmadan aldıkları bilgiyi yaşamlarına yansıttıkları ve olumlu bir aile yaşantısını sürdürdükleri gözlenmiştir.

Ebeveyn gözlem notu - “notu okuduğuma çok üzıldüm demek ki kalbini çok kırmışım özür diledim. Bugün Anneler Günü üzmeylem birbirimizi dedim. sarıldık barıştık.” - hatalı davranışı telafi etme

Ebeveyn gözlem notu - “arabada arka koltukta yol alırken bir ayağını öbürünü üzerine attı. Neredeyse burnuma doğru uzanıyor. Ayağın ağzıma gelecek oğlum çeksene dedim. Ağzına gelmiyor Ben böyle iyiyim dedi. Baktım güç savaşına gidiyor. Tamam, sen böyle rahatsan ben biraz uzaklaşayım dedim. Yok anneciğim Ben ayağımı çekerim dedi.” - güç savaşından kaçınma

Ebeveyn gözlem notu - “yok artık o çorba bitecek diye bağırdım kara gözlerinde korku ile baktığını görünce Pardon canım Haklısın sevmiyorsan yemeyebilirsin dedim tatlı tatlı Yok yok Yerim ben o çorbayı dedi ve içti. Güç savaşı yapmadım. öğrendiğim teknikleri kullanarak ona bir tabak çorbadan daha değerli olduğunu hissettirdim.” - güç savaşından kaçınma

Ebeveyn gözlem notu - “DY’ye özel verdiğiniz hap öneriler onu çözmemde anlamamda öyle büyük katkı sağladı ki paha biçilemez” - bireyselleştirilmiş gelişimsel destek

Uygulama Sonrası Gelişimsel Kazanımlar

Tablo 4.7. DY’nin gelişimsel kazanımları.

Nihai hedef	Hedeflenen beceriler	Beklenen çıktılar	Edinilen kazanımlar
Sosyal kabul görme	Sosyal ipuçlarını doğru yorumlama becerisi	Akranını anlama	Prososyal beceri gösterme Uzlaşma çabasında artış
	Dinleme becerisi		
	Kendi davranışlarının sorumluluğunu alma becerisi	Mağdur algılamasının azalması	Kendi davranışının sorumluluğunu almaya başlama Davranış kontrolünde artış
	Duygularını yönetme becerisi	Misillemenin kaybolması	Duygu yönetiminde artış Misillemelerde azalma Tiklerin kaybolması
	Öfke kontrolü becerisi		
	Anlaşılır konuşma	Etkili iletişim kurma	Konuşma anlaşılabilirliğinde artış
	Sıralı (düzenli) anlatım becerisi		
	Ebeveyn ve öğretmenin iletişim becerileri	Ebeveynlerin ve öğretmenin duygusal kabulü	Olumlu özelliklere odaklanmada artış (ebeveyn)
Nihai hedef	Hedeflenen beceriler	Beklenen çıktılar	Edinilen kazanımlar
Başarılı hissetme	Öz düzenleme becerisi	İçsel motivasyon geliştirme	Evde öz düzenleme becerilerinde artış
	Kendi öğrenme sürecine katılma		
	Ebeveynlerin iletişim becerileri	Ebeveyn kabulü/onayı	Olumlu özelliklere odaklanmada artış (ebeveyn)
	Öğretmenin sınıf yönetimi becerisi	Sınıf içinde psikolojik güvenlik bulunması/etiketleme olmaması	Veri kaydı yoktur
	Öğretmenin program farklılaştırma becerisi	Eğitimi programının çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun düzenlenmesi	Veri kaydı yoktur

Tablo 4.7’de DY için birinci faz sonucunda belirlenmiş olan “desteklenecek beceriler” ve “beklenen çıktılar” ikinci faz sonunda “edinilen kazanımlar”la eşleştirilerek sunulmuştur.

Uygulanan gelişimsel destek grup çalışması ve ebeveyn gelişimsel destek uygulamaları sonucunda DY’nin sosyal etkileşimlerini karşıdaki bireyin davranışlara göre şekillendirdiği gözlenmiştir. DY altıncı uygulamadan itibaren kendi davranışının sorumluluğunu almayı ve davranışlarını kontrol etmeyi denemeye başlamıştır. Son uygulamalarda DY davranışları için özür dileyebilmeye ve davranışlarını kontrol edebilmeye başlamıştır. Tikleri son haftalarda kaybolmuştur.

DY çalışmanın ilk haftalarında çekimser ama katılıma direnç göstermeyen bir tablo çizmiştir. Sonraki haftalarda direnci ve öfke kontrol sorunu artış göstermiştir. Eskisine göre fazlasıyla hırçınlaşmış ve son iki haftada (dört çalışma) kendini kontrol edebilmeye ve uzlaşmacı davranmaya başlamıştır. Diğer bir deyişle duygu yönetimi becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.

DY’nin gelişimsel grafiği ilk haftalarda stabil devam etmiş daha sonra davranış problemlerinde artış görülmüş ve son dört çalışmada kendi gelişimine katkı sağlamaya başladığı gözlenmiştir.

5. TARTIŞMA

İki kere özel gereksinimi olan çocuklar alan yazında çok az yeri olan bir gruptur. Özel yetenekli çocuklar için ikinci tanı olması ya da ikinci bir tanıdan şüphe duyulması hem kendi hayatlarını zorlaştıran hem de çevrelerinde olumsuz algılanmalarına neden olan bir durumdur. Sosyal, duygusal ve akademik anlamda zorluklarla karşılaşabilmektedirler.

Gelişimsel değerlendirme ve destek uygulamaları çocuğu, ailesini ve çocukla çalışan uzmanları (öğretmenler ve diğer uzman kişiler) kapsayan değerlendirme ve destek programları hazırlanarak yürütülen bir gelişimsel takip sürecidir.

Mevcut araştırmanın amacı ikincil tanısı olan üstün yetenekli çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinin, gelişimsel değerlendirme ve destek uygulamalarından nasıl etkilendiğini incelemektir. Bu amaç için planlanmış ve yürütülmüş olan eylem araştırması gelişimsel değerlendirme süreci ve gelişimsel müdahale süreci olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur.

Çalışma süresinin iki aşaması boyunca toplanmış olan verilerden elde edilen bulgular gelişimsel değerlendirme ve destek programının nasıl yürütülmesi gerektiği ve çocukların gelişimi üzerindeki etkileri açısından ele alınarak araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tartışılmıştır.

5.1. İki Kere Özel Gereksinimli Çocukların Gelişimsel ve Çevresel Özellikleri ve Öncelikleri Nasıl Belirlenebilir?

Gelişimsel değerlendirme sonucunda çocukların güçlü yönleri ve desteklenmesi gereken alanları belirlenmiştir. Sosyal ipuçlarını yakalayamadıkları, duygu yönetiminde güçlük çektikleri, okul ve ev ortamında davranış problemleri belirtildiği görülmektedir. Alan yazında da öz düzenleme becerileri, sınıf içi davranışlar, sosyal beceriler ve duygusal konular iki kere farklı çocukların desteklenmesi gereken alanları olarak belirtilmiştir (44, 67, 68).

Bulgularda akademik olarak en belirgin özelliklerinin **sınıf düzeyinden düşük başarı** olduğu görülmektedir. Gelişimsel değerlendirmeler sonucunda akademik başarının düşük olması akademik motivasyon düşüklüğü ile ilişkilendirilmiştir. akademik başarının düşüklüğü sınıf düzeyine göre düşük olma, kendi potansiyeline göre düşük olma gibi ayrı şekillerde tanımlanabilmektedir (30, 69). Akademik motivasyonu yükseltecek strateji, ortam ve uygulamaların üstün yetenekli çocukların başarı düzeylerini etkilediğine dair bulgular mevcuttur (70).

İki kere özel gereksinimli çocukların gelişimsel özelliklerinin belirlenmesinde nicel veri sağlayan **standart araçların yetersiz olduğu** gözlenmiştir. Özellikle sosyal duygusal gelişim alanında çocuklar doğru davranışları bilmekte ve gösterebilmektedir. Ancak duygusal yoğunluğuna ve bağlama göre doğru davranışı göstermekte zorlanabilmektedirler. Değerlendirme araçlarında ve nicel verilerde normla kıyaslandığı sorular çocuğun gelişiminin norma uygun olup olmadığını göstermektedir. Ancak ne noktada hangi gelişimsel özellikte ne gibi bir bağlamda normalden saptığını tespit etmeye olanak sağlamakta sınırlı kalmaktadır. İki kere özel gereksinimli çocukların tanımlanabilmesi için gelişimsel olarak güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesi tek bir veri kaynağına dayanmamalıdır (44). Öğretmenler, ebeveynler ve çocukla çalışan diğer uzmanlar gibi bilgi kaynaklarının tanılama sürecine dahil edilmesi önerilmektedir (44, 71). Veri kaynağının çeşitlendirilmesinin yanısıra değerlendirme yönteminin de çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Örneğin, Al-Hroub ve Whitebread (2019) iki kere farklı çocuklar için, öğrenme potansiyelinin (bir müdahaleye verdiği tepkinin) ölçüldüğü dinamik değerlendirme tekniğini önermiştir (49).

Aşırı hareketlilik ve saldırganlık bildirilen ve gözlemlenen çocukların (DY ve AŞ) davranış özellikleri incelendiğinde saldırganlığın iki çocukta farklı şekillerde ortaya çıktığı gözlenmiştir. AŞ iletişim başlatırken ve sürdürürken fiziksel temasa ihtiyaç duymaktadır. AŞ'nin saldırgan ve rahatsız edici davranışlarının temelinde psikomotor aşırı duyarlılığın bulunduğu düşünülmektedir. Psikomotor duyarlılık tepkilerinin sıklıkla ADHD ile karıştırıldığı alan yazında da yer almaktadır (37, 38, 59, 72). DY'nin ise karşılık verme (misilleme) amacıyla saldırgan davranışlar gösterdiği gözlenmiştir. Dolayısıyla DY'nin saldırganlığının duygu yönetiminde yaşadığı

güçlükten kaynaklandığı düşünülmüştür. Alan yazın da öfkeye verilen tepkinin incelenmesinde bireysel faktörlerin ve farklılıkların önemini vurgulamaktadır (73).

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda nasıl fark edildikleri ve ne gibi destek ve yönlendirmeler yapıldığı konusunda da veriler ortaya çıkmıştır. Bu gruptaki veriler araştırmanın ikinci aşamasına katkı sağlamamakla birlikte alanda yaşanan tanılamaya yönelik sorunlara ışık tutabileceği düşünülmüştür.

Araştırmacının geçmiş deneyimlerine dayanarak üstün zekalı olarak tanılanmış çocuklarda ilk fark etme “özel” “zeki” “parlak” gibi sözcüklerle ifade edilirken ikinci tanının eşlik etmesi bu sözcükleri değiştirmiş ve “tuhaf” “garip” “değişik” “aykırı” sözcükleri ağırlık kazanmıştır. “Farklı” ise her iki grup için de kullanılan ve daha az etiketleyici bir ifade olarak ortaya çıkmıştır. İkinci tanının eklenmesi ile daha olumsuz özelliklere vurgu yapılmasının iki kere farklı çocukların zayıf ve güçlü oldukları alanların birbirini maskeleyişinin sonucu olduğu düşünülmüştür (1, 67).

Araştırmaya katılan çocukların özellikleri erken dönemde fark edilse de tanılanmaları ve destek almaları ilköğretim döneminde gerçekleşmiştir. Çalışmaya katılan çocukların ikisinin okul öncesi dönemde öğretmen tarafından kabul edildiği ve güçlü özelliklerine odaklanıldığı aktarılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların eğitim basamaklarında ilerledikçe daha fazla reddedilme ile karşılaştıkları gözlenmiştir. Alan yazında da akademik basamaklarda ilerledikçe karşılaşılan zorlukların arttığı örnekler görülmektedir (1).

Okul öncesi dönemde müfredatın gelişim temelli hazırlanmasının (74) çocuğa daha doğru destek sunduğu ve daha kabul edici bir ortam sunduğu düşünülmüştür. İlköğretim müfredatı ise yetkinlik temelli olup (75) çocukların gelişimsel özellikleri ve eğitsel ihtiyaçları temelinde oluşturulmamıştır. Bu nedenle müfredat akışı içerisinde iki kere farklı çocuğun zayıf yönlerinin daha fazla göze çarptığı ve daha yetersiz hissettiği düşünülmüştür. İki kere özel gereksinimli çocuklara uygulanan eğitsel ve sosyal destek uygulamaları incelendiğinde çocuğun güçlü yönlerini temel alan programların önerildiği görülmektedir (5, 76).

Uzmanlar tarafından aileye verilen öneriler incelendiğinde ileride olan alanı bekleterek gelişimsel uyum sağlama amacıyla geride kalan alana odaklanmak yönünde olduğu görülmüştür. Toplum içinde yaygın olarak doğru bilinen ancak çocuğun güçlü yönlerini ihmal eden bir yönlendirmedir (1). Yapılan araştırmalar ve klinik çalışmalar bir tanının eşlik ettiği üstün yetenekli çocuklar için güçlü özellikleri temel alan programlar önermektedir (77, 78).

Uzmanların bir diğer müdahalesi de dikkatini odaklayamayacağı ifade edilerek ilaç başlanmasıdır. Psikomotor duyarlılık nedeniyle hareketliliğinin dikkatini odaklamasına yardımcı olduğu gözden kaçmıştır. Alan yazında psikomotor duyarlılık ile DEHB'in sıklıkla karıştırıldığı ve yanlış tanılandığı belirtilmektedir (37, 38). Hatta öğrenme güçlüğü görülen üstün yetenekli çocukların davranışlarının DEHB ile benzerlik gösterdiği ve yetenek destek programlarına katıldığında tüm belirtilerin kaybolduğu yönünde bulgular mevcuttur (3). Ancak özgül öğrenme güçlüğü ile birlikte görülen dikkat eksikliğinde ilaçtan yarar sağlandığını savunan kaynaklar da mevcuttur (79).

5.2. İki Kere Özel Gereksinimli Çocuklarla, Ailesi ve Öğretmeniyle Yapılacak Gelişimsel Çalışmalar Sosyal, Duygusal ve Akademik Becerilerini Nasıl Destekler?

Gelişimsel destek uygulamalarında çocuğun kendisini başarılı hissetmesini sağlama, akranlar arasında sosyal kabul görmesini sağlama ve duygusal olarak rahatlama alanı oluşturma temel amaçları belirlenmiştir.

Bulgularda analiz edilen sosyal beceriler, duygusal beceriler ve akademik beceriler birbirileri ile etkileşim içinde olduğu için burada birbirilerine nasıl etki ettikleri incelenmiş ve yorumlanmıştır.

5.2.1. Gelişimsel Destek Grup Çalışması

Gelişimsel destek programı **sosyal duygusal becerileri temel alarak** oluşturulmuştur. Sosyal-duygusal gelişim temel alınarak oluşturulan program ikincil olarak ele alınan hedeflerin (akademik beceriler, pragmatik dil becerileri ve okur-

yazarlığa yönelik beceriler) gelişimine de katkı sağlamıştır. Üstün yetenekli çocuklar için hazırlanan müdahale programlarının sosyal-duygusal temeli olması alan yazında da tavsiye edilmektedir (80, 81).

Geliştirilen gelişimsel destek programı **yarı yapılandırılmış** niteliktedir. Yarı yapılandırılmış program çocuklara uygun bireyselleştirmelere izin vermektedir. İki kere özel gereksinimli çocuklar bireyselleştirilmiş programlardan fayda sağlamaktadırlar (82). Programı bireyselleştirmeye izin veren yarı yapılandırılmış bir programın çerçevesi sağlam bir şekilde oluşturulduğunda uygulayıcı ve katılımcı için olumlu fırsatlar sunduğu bilinmektedir (82, 83).

Aynı tanıyı paylaşan çocuklardan oluşturulmuş özel bir grupta serbest etkileşim ve ortak dikkat sağlanmasının çocukların sosyal ve davranışsal özelliklerini olumlu etkilediği düşünülmektedir. Birbirleri ile etkileşimin yoğun olduğu ortamlarda akran öğretimi fırsatları doğmuş ve çocukların kendi öğrenme süreçlerine katılım sağlayabildikleri görülmüştür. Ortak dikkat sağlanması çocukların birbirleri ile etkileşim kurmalarına olanak sağlamıştır. Karşılarında ortak dikkat yönelttikleri bir uyaran varken ilişki başlatmakta daha rahat oldukları gözlenmiştir. Alan yazında kendileri ile benzer özellikleri paylaşan ve benzer güçlükleri yaşayan akranları ile bir araya gelmelerinin sosyal etkileşimlerini olumlu etkilediği belirtilmektedir (84, 85).

Çocuğa hareket ve seçim şansı sunan bir çevre oluşturulması da çocukların ait hissetmesi ve katılımı üzerinde olumlu etki göstermiştir. Çocukların çalışma sırasında serbest hareket etmesi olası pek çok krizin önünü kesmekte ve daha uzun süre çalıştığı konuya odaklı kalmasını sağlamaktadır (44, 82).

5.2.2. Ebeveyn Gelişimsel Destek Uygulamaları

Ebeveyn destek uygulamaları **yarı yapılandırılmış** bir şekilde planlanmıştır. Ana çerçevesi çizildikten sonra ebeveynlerin ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda şekillendirmeye olanak sağlayan bir sistemdir (86). Yarı yapılandırılmış programlarda ortaya çıkan zaman sorununa (83) neden olsa da ebeveynlerin dönütleri bu çalışmanın faydalı olduğu yönündedir. Alan yazında da iki kere farklı çocukların ebeveynleri aldıkları desteklerin bilgi ve farkındalık düzeyini olumlu etkilediğini belirtmektedir (87).

Ebeveyn gelişimsel destek programı planlanırken **aile içindeki iletişimi zedeleme tehdidini ortadan kaldırmak** amacıyla akademik beceri geliştirme aile etkileşimi ile ilgili programlara dahil edilmemiştir. Alan yazın aile içinde iletişimin diğer tüm beceri ve alanlar için hayati bir öneme sahip olduğunu ve buna zarar verebilecek tüm tehditlerin ortadan kaldırılmasını önermektedir ki bu da çalışma planını destekler niteliktedir (88).

Ebeveyn görüşmelerinde grubumuzun sosyo-kültürel düzeyleri birbirinden farklı bir grup olması görüşme sürecinde bazı güçlükler neden olmuştur. **Sosyo kültürel açıdan daha homojen bir grupta** çalışma planlamanın ve yürütmenin sağlanan faydayı arttıracığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerden birisi çocuk gelişimi ve iletişim konusunda araştırma öncesinde seminerle katılmış iken diğerlerinin böyle bir ön hazırlığı bulunmadığı gözlenmiştir. **Ebeveynlerin hazır bulunuşluklarının eğitim planlamasında dikkate alınması gerektiği düşünülmüştür.** Ebeveynin çocuğun gelişimsel tanılarının kabulünde hangi aşamada olduğu çalışmanın içeriğinin oluşturulmasında önem kazanmaktadır (89).

İki kere özel gereksinimli çocukların aileleri ile yapılacak çalışmaların, Duquette'nin geliştirmiş olduğu 4 Boyutlu Müdafaa Modeline (89, 90) uygun şekilde aşağıdaki aşamalardan oluşması önerilmektedir.

Çocuğun farklı olduğunu fark etmekte ancak tanısını henüz bilmemekte ise farkındalık oluşturma uygulaması (beyin fırtınası, felsefe, soru sorma gibi düşündürücü etkinlikler) ile başlanması önerilmektedir. Farkındalık boyutu (90) için planlanan bir aşama olarak düşünülmüştür.

Tanıyı almış ancak henüz hiçbir bilgi edinmemiş ya da genel gelişimsel özellikler hakkında da bilgisi olmayan ebeveynlerle bilgi kazandırma uygulaması (bilgi içeren sunum, zihin haritası oluşturma, şiir yazma, mektup yazma gibi bilgiyi akılda tutmayı sağlayacak etkinlikler) ile başlanması uygun olacaktır. Bu aşama 4 boyutlu modelde bilgi ihtiyacı boyutundaki ebeveynleri (90) kapsamalıdır.

Çocuğun tanısal özellikleri hakkında belirli bir donanıma erişmiş olan ebeveynlerle son aşama olan beceri kazandırma uygulaması (uygulamalar, vaka örnekleri vs gibi bilgiyi kullanabileceği yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış ortamlar) yürütülmesi uygun olacaktır. Son iki boyutta bulunan ebeveynler için (vakayı sunma ve izleme) (90) beceri kazandırma uygulaması önerilmiştir. İki kere özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine yönelik gelişimsel destek uygulamalarının bu üç basamağı içeren bir modül olarak hazırlanıp uygulanması önerilmektedir.

5.2.3. Öğrenme Ortamı Ve Öğretmen Atölyeleri

Okul ortamındaki gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde en çok dikkat çeken şey **öğretmenlerin gözlemlerinin gelişimsel eksikliklere odaklı olmasıdır**. Sınıf öğretmenleri sınıfta çocuğun çoğunlukla zorlandığını ilk fark eden kişi olmaktadır. İlk olarak zorlanmanın fark edilmesi eksik kalan yöne odaklanılmasına neden olabilmektedir (67, 68). Alan yazında her iki tanının da dikkate alınması ve engele odaklı bir yaklaşımın yetersiz kalacağı vurgulanmaktadır (13).

Okul ile çalışmalarda birincil hedefler akademik hedefler olarak belirlenmiştir. Sosyal-duygusal hedefler ve öz-yönetim hedefleri okul ortamında öğretmenden desteklenmesi beklenen ikincil hedeflerdir. Mevcut eğitim sisteminin yapısı gereği bu durum aksi şekilde düzenlenememektedir. İlköğretim müfredatının yapısını tersine çevirip sosyal-duygusal hedefleri ve öz-yönetim hedeflerini akademik hedeflerin önüne geçirmenin öğretmenlerin çalışmaya katılmaktaki çekingenliklerini ve MEB'e karşı sorumluluklarını değerlendirdiğimizde gerçekçi bir hedef olmayacağı düşünülmektedir. Alan yazında iki kere farklı çocukların ihtiyaç duyduğu tüm desteği okuldan ve öğretmenden beklememek gerektiğine yönelik bilgiler de bu kararı desteklemektedir (2, 44).

5.3. Gelişimsel Kazanımlar

AŞ'nin kendisini **mağdur algılayışının**; gelişimsel nedenlerinin yanı sıra okulda etiketlenmiş olmasından ve annesinin sorgulayıcı bir tutum içinde bulunmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. AŞ çalışmanın ilk haftalarında

mağduriyet algısını yoğun şekilde belirtirken ilerleyen çalışmalarda bu algının daha az belirtildiği ve **daha sonra mağduriyet belirtmek yerine çözüm arama davranışının gözlenmesi** çalışma için oldukça önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın ilerleyen haftalarında AŞ duygularıyla başa çıkma konusunda yol aldıkça ve AŞ nin annesi okulda ortaya çıkan sosyal sorunlarını çözmesi için AŞ ye fırsat verdikçe mağduriyet algısının azaldığı gözlenmiştir. **AŞ'nin artık kendisini mağdur algılamamakta sözel ve fiziksel şiddet göstermemekte olduğu görülmüştür.** Sosyal ve davranışsal özelliklerde görülen bu gelişme Dabrowski'nin olumlu çözülme modelinde birinci seviyede başlayan AŞ'nin ikinci ve üçüncü seviye beceriler göstermeye başladığının işareti olarak değerlendirilmiştir (57). Birinci seviyede dürtüsel davranışlar ve “amaçlar araçları haklı kılar” görüşü ile hareket ediyorken daha sonraki seviyelerde gruba uyum sağlama gayreti ve içsel bir motivasyonla uyum sağlama gayreti göstermiştir (57).

AŞ ilk uygulamada tüm etkinliklere katılımda **yönergelere direnmiştir.** Ancak ikinci uygulamada bu direnç sadece okuma gerektiren aktivitelerde görülmüştür. Deney çalışmasının ve sanatsal çalışmaların en rahat ve en az dirençle katıldığı aktiviteler olduğu gözlenmiştir. AŞ nin uyumlu davranışlarında ve katılımında artış olmuştur. İki kere özel gereksinimli çocukların kendileri ile ilgili hayal kırıklıkları, öz güven eksiklikleri gibi nedenlerle katılım zorluğu yaşadıkları bilinmektedir (91, 92). Bu nedenle sosyal-duygusal olarak kabul edici ve destekleyici bir ortam gerektiği vurgulanmaktadır (91).

AŞ'nin **akademik becerilere ve okur-yazarlık becerilerine yönelik motivasyonunda artış** olduğu gözlenmiştir. Çalışmanın birincil hedefinde olmamasına ve öğretmen ile bir çalışma yürütülmemesine karşın böyle bir gelişme sağlanması sosyal olarak kabul görmenin akademik yaşantıya etki ettiği şeklinde yorumlanmıştır. Webb'e göre motivasyonu kazanmanın ilk adımı olumlu etkileşim kurmaktan ve psikolojik kabul ortamı sağlamaktan geçmektedir (45).

AŞ okulun da tetiklediği bir rekabet duygusu taşımakta ve sanat gibi serbest bir çalışmada bile bunu dile getirmektedir. Rekabetin yarattığı olumsuz etkileşimlerin azalması ve motivasyonda artış olması yürütülen çalışmanın olumlu etkileri olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın ilerlemesi ile AŞ ilk olarak matematik dersinde ve

daha sonra da Türkçe dersinde daha yüksek puanlar almıştır. İki kere özel gereksinimli çocuklarda akademik başarısızlığın güçlü ve zayıf oldukları alanlara göre değişkenlik gösterdiği vurgulanmaktadır (93). Okulun da dahil olduğu bir çalışma sisteminin daha da güçlü ve kalıcı sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Alan yazında da üstün yetenekli çocuklarla çalışan tüm uzmanların ve ailenin işbirliği önerilmektedir (94).

MK'nın çalışmanın başlangıcında **sosyal ilişkilerde çekimser** olduğu ve gruba dahil olmadığı gözlenmiştir. Ancak ilerleyen haftalarda AŞ ve DY arasında arabuluculuk yapmaya, kendisini daha rahat ve daha sık ifade etmeye başlamıştır. MK'nın sosyal problemlere yönelik çözüm önerilerini bazen yanlış veya eksik ifade etmesi çevresi tarafından takdir görmemekte ve MK çok fazla eleştiri almaktadır. Bu nedenle sunduğu öneriyi uygulamakta çekimser kaldığı düşünülmüştür. MK bu çalışmaya katılmadan önce bireysel gelişim destek çalışmasında çözüm önerilerini söylerken cümleyi yarım bırakıyorken şimdi cümlesini tamamlamakta ama çözümü hayata geçirecek kadar kendisine hala güvenememektedir. Duygusal olarak kabul edilmenin MK'nın sosyal becerilerinde ve işlevlerinde olumlu gelişmelere neden olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Alan yazında da yeterli desteği alabilen iki kere farklı çocukların sosyal problemlerle baş etme becerisi gösterebildikleri aktarılmaktadır (9). Ayrıca duygusal kabulün beyin işlevlerini ve dolayısıyla sosyal becerileri de olumlu etkilediği belirtilmektedir (95). Sosyal bilişsel modelin duygu ve davranış bozukluklarını ele alırken önerdiği değerlendirme ve müdahale süreçlerinin binişik olması durumu araştırmada yürütülen süreçlerle örtüşmekte ve çocukların davranışlarındaki olumlu gelişmeyi açıklayıcı bir yapı sunmaktadır (96).

MK'nın okul ortamında **düşük motivasyon** gösterdiği bildirilmiştir. Akademik beceriler ve öz düzenleme becerileri ise sürekli uyarı aldığı ve kendisini başarısız hissettiği alanlardır. Evde ya da okulda sosyal ve duygusal kabul ortamı bulunmadığı ve başarısız olduğu alanlarda beklentiyi karşılayamadığı düşünülmektedir. Çocuğun özelliklerine uygun olmayan yüksek beklentinin iki kere farklı çocuklarda düşük benlik algısına neden olabileceği bilinmektedir (97). Çocuğun tanısından kaynaklı olarak zorlandığı konularda eğitim ortamında ve ev ortamında ısrarla aynı stratejiyi kullanma çabasının MK'nın motivasyonunu düşüren nedenlerden biri olduğu düşünülmektedir. İki kere özel gereksinimli öğrencilerde farklı stratejilerin

kullanılması gerekmektedir (44). İşe yaramayan tek bir stratejinin kullanılması çocuğun başarısızlığının devam etmesine neden olmaktadır.

Ünite çalışmalarındaki **yüksek motivasyonu** olumlu iletişim ve kabul ortamı bulunması ve çalışmalara kendi motive olduğu etkinliklerle başlaması ile ilişkilendirilmiştir. Gelişimsel destek grubundaki çalışmalar sırasında MK zorluk çektiği beceriler için farklı bir strateji öğrenmek için çabalamaktadır. Bu çaba kendi gelişimini düzenleme olarak yorumlanmıştır. MK'nın öz düzenleme becerilerine yönelik bir diğer bulgu da hoşuna giden tüm etkinlikleri eve taşımaya çalışmasıdır. Evdeki uyaran eksikliğini kapatmaya çalıştığı düşünülmektedir. MK'nın gelişimi kendiliğinden olan bir süreç olmaktan ziyade MK'nın kontrolünde ve kendi çabalamasıyla ortaya çıkan bir süreçtir. MK kendi gelişimindeki eksikliği fark edip düzeltmek için bilinçli bir çaba harcamaktadır. Barab et al. öğrenen ile çevresi arasındaki etkileşimde doğru koşullar sağlandığı zaman öğrenenin içsel bir istek geliştirdiğini belirtmektedir (98). Öz düzenleme becerileri gözlem, taklit etme, öz kontrol ve öz düzenleme aşamalarını izlemektedir ve sosyal ve fiziksel çevre koşullarından etkilenmektedir (99). Ancak MK'nın öz düzenlemeye yönelik motivasyonu kendisini başarısız hissettiği basit bir olay (on dördüncü uygulamada terlik ile gelmesi) ile dağılmıştır. Çocukların aktivitelerle katılmaya direnç göstermesinin başarısızlık ve suçluluk duygusunun bir sonucu olduğu düşünülmüştür. Erikson'un psikososyal gelişim teorisine göre bulunduğu evrenin gelişimsel hedefleri ile örtüşen bir bulgudur (56). Zimmerman da öz düzenlemeyi destekleyen bir süreç olarak bireyin kendisini takdir edip ödüllendirmesinin önemini vurgulamaktadır (99, 100).

MK **hayali oyunlarda** ilk katılımlarda eğlenmiyorken sonrakilerde kendisi de bir hayal oluşturmaya ve eğlenmeye başlamıştır. Son haftalarda diğerleri ile ortak bir oyun kurgusu kurabilmeye başlamıştır. Başlangıçta paralel özellikler gösteren oyun yapısı zamanla yerini işbirlikli oyuna bırakmıştır. MK'nın oyun yapısı sosyal uyumundaki artışla paralellik göstermiştir. Parten, Piaget ve Erikson gibi pek çok kuramcı oyun becerilerinin gelişimi üzerine teoriler geliştirmişlerdir (101). Tüm teorilerde ortak olan özellikler oyunun tek başına oyun ile başlayıp beceriler geliştikçe sosyal bir özellik kazandığını göstermektedir. Sosyal oyunun genellikle okul öncesi dönemde başlaması beklenmektedir (101).

MK çalışmanın başlangıcında duygusal farkındalığı henüz göstermiyorken ilerleyen süreçte duygu sözcükleri kullanması duygusal farkındalığın geliştiğinin bir göstergesi niteliğindedir. Duygusal farkındalık başkalarının ve kendisinin duygularını fark etmeyi ifade eden bir kavramdır (16). Başkalarının duygularını fark etmek için bireyin gözlem yapabilmesi yani sosyal ipuçlarını yorumlayabilmesi gerekmektedir (16).

MK'nın sosyal-duygusal kabul ortamında bulunmakla birlikte **dil özelliklerinde gelişme** olmaya başlamıştır. Sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi ile dilin pragmatik öğeleri arasında sıkı bir bağ bulunduğu düşünülmektedir. Alan yazında da dilin pragmatik gelişimi konusunda psikolojik ve sosyodilsel çalışmaların daha bütüncül gelişimsel bir perspektif altında birleşmesi gerektiği vurgulanmaktadır (102).

MK'nın babası ve annesi ile yapılan çalışmaların ev ortamının reddedici düzeninin değişmesine ve evdeki kabulün artmasına neden olduğu gözlenmiştir. Kabul edici bir ev ortamının sosyal gelişimi desteklediği bilinen bir gerçektir (45, 103).

DY'nin karşılık verme (misilleme) amacıyla saldırgan davranışlar gösterdiği tartışmanın birinci bölümünde de vurgulanmış ve duygu yönetiminde güçlük yaşaması ile ilişkilendirilmiştir. Bu düzenleme duygunun düzenlenmesi, duygunun düzenleyici olarak kullanılması olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır (104). DY'nin duygusal durumlarda verdiği misilleme tepkisi Gross ve Thompson'ın (2007) sürecine göre yanıt odaklı bir duygu düzenleme evresinde olduğunu göstermektedir (16). DY bilinçli bir şekilde duygusallık içeren durumda odaklanacağı yeri seçmektedir. Ancak DY'nin seçimi kendisini olumsuz duygudan korumaktan ziyade olumsuz duyguyu çözümleme yönünde bir çabadır. Zamanla yarı yapılandırılmış çevrede yaşadığı duygusal sosyalleşme süreci (16) ile duygu düzenleme becerilerinde gelişme görülmüştür.

DY'nin gelişimsel olarak başladığı nokta daha ileride olmasına karşın gelişimi daha zorlu olmuştur. DY diğerlerinden farklı olarak değişim ve gelişim için hazır ve hevesli değil dirençli bir tutum ile başlamıştır. DY'nin diğer çocuklardan en önemli farkı çalışmaya katılmadan önce bireysel destek almamış olmasıdır. Bireysel gelişim programı uygulanarak hazırlanan çocukların kendi gelişimlerini takip etmede daha

istekli oldukları gözlenmiştir. Bireysel değerlendirme ve destek çalışmaları çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını anlamada ve etkileşim kurmada önemli bir yere sahiptir (105).

DY'nin ailesinde zaman zaman iletişim engellerinin kullanıldığı gözlenmiştir. İletişim engellerinin demokratik tutum bulunan ailede, otoriter ya da reddedici ebeveyn tutumları ile birlikte görülmesi kadar zedeleyici bir etkisi olmadığı gözlenmiştir. Bilgili (2020) araştırmasında demokratik ailelerin iletişim kalıplarının fikir birliğinden ziyade çoğulcu bir yapı gösterdiğini bulmuştur (106). Bilgili'nin araştırması demokratik ailede iletişim engellerinin daha az zarar verici olması ile örtüşür niteliktedir.

5.4. Sınırlılıklar

Katılımcıların hepsinin cinsiyetinin erkek olması, sayısının çok az olması gibi demografik özelliklerin yapılan analitik genellemelere etkisini ayırt etmek mümkün olmamıştır.

Ayrıca araştırmanın katılımcılarının sayısı çok düşük olduğu için nicel ve normatif veri toplama araçları kullanılamamıştır.

Öğretmenlerin çalışmaya katılmamış olması yapılan müdahale çalışmalarının bir ayağının eksik kalmasına neden olmuştur. Öğretmenler de katılabilmiş olsaydı çalışmanın olumlu kazanımlarının daha fazla olacağı düşünülmüştür.

Sınırlılıklarına rağmen mevcut eylem araştırmasının ileride yapılabilecek ve bu sınırlılıkların giderilmesine yardımcı olacak deneysel çalışmalar için bir başlangıç noktası oluşturacağı düşünülmektedir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma bulgularına ve bulguların yorumlanmasına dayanarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Norma dayalı değerlendirmelerin alternatif değerlendirme yöntemleri ile birlikte yorumlanması gerekmektedir. İki kere farklı çocukların değerlendirmesinde nitel verinin bağlama göre yorumlanması büyük önem taşımaktadır.
- Bireyselleştirilmiş nitel değerlendirme süreci uygulanmalı ve gözlemlenen özellikler bağlamsal olarak yorumlanmalıdır.
- Çocukların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek değerlendirme ve tanılamanın temel amacı olmalıdır. Bu sayede etiketleyici ifadelerden ve tutumlardan kaçınmak mümkün olabilecektir.
- İlköğretim müfredatının yetkinlik temelli değil gelişimsel temelli hazırlanması ve uygulanması önerilmektedir.
- Uzmanlar, öğretmenler ve aileler için bu alandaki farkındalığı arttıracak bilimsel etkinlik ve yayınların artması gerekmektedir.
- DEHB ve psikomotor duyarlılık arasındaki benzerliklerin gözden kaçırılmasının en önemli nedenlerinden birinin tıbbi tanılamada psikomotor duyarlılığın yer almaması olduğu düşünülmektedir.
- Gelişimsel müdahale programının sosyal-duygusal becerileri temel alarak oluşturulması önerilmektedir.
- Eğitim ortamlarının ve etkinliklerinin yarı yapılandırılmış, esnek ve çocuğun katılımına izin verecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

- Çocuklara okul dışında sunulacak gelişimsel destek hizmetlerinin önce bireysel bir müdahale planı ile başlanması sonra da homojen bir özel grup ile devam edilmesi önerilmektedir.
- İki kere özel gereksinimli çocukların aileleri ile yapılacak destek çalışmalarının sosyo kültürel açıdan ve ebeveynlerin hazır bulunuşluk düzeyleri bakımından homojen bir grup oluşturularak yarı yapılandırılmış özellikte hazırlanması önerilmektedir.
- İki kere özel gereksinimli çocuklarla çalışacak uzmanların ve ailelerin çocuğun güçlü yanlarına odaklanarak geri bildirim vermesi ve uygulamalarını güçlü özellikler üzerine inşa etmesi önerilmektedir.
- Son olarak ülkemizde bu çocukları destekleyecek bütüncül bir yaklaşım ile hem belirleme hem de müdahale planlayıp uygulayacak bir erken müdahale sistemine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

7. KAYNAKLAR

1. Dare L, Nowicki EA. Twice-exceptionality: Parents' perspectives on 2e identification. *Roeper Review*. 2015;37(4):208-18.
2. Association NE. *The Twice Exceptional Dilemma*. Washington, USA; 2006.
3. Baum SM, Olenchak FR. The alphabet children: GT, ADHD, and more. *Exceptionality*. 2002;10(2):77-91.
4. Morrison WF, Rizza MG. Creating a toolkit for identifying twice-exceptional students. *Journal for the Education of the Gifted*. 2007;31(1):57-76.
5. Amran HA, Majid RA. Learning Strategies for Twice-Exceptional Students. *International Journal of Special Education*. 2019;33(4):954-76.
6. Wang CW, Neihart M. How do supports from parents, teachers, and peers influence academic achievement of twice-exceptional students. *Gifted Child Today*. 2015;38(3):148-59.
7. Lim L. Understanding Twice-exceptionality (2e): A Multi-systems Perspective. *International Journal of Childhood Education*. 2021;2(1):1-11.
8. Beckmann E, Minnaert A. Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in psychology*. 2018;9:504.
9. Ronksley-Pavia M, Grootenboer P, Pendergast D. Bullying and the unique experiences of twice exceptional learners: Student perspective narratives. *Gifted Child Today*. 2019;42(1):19-35.
10. Beckley D. *Gifted and Learning Disabled: Twice Exceptional Students*. 1998.
11. Foley-Nicpon M, Assouline SG, Colangelo N. Twice-Exceptional Learners Who Needs to Know What? *Gifted Child Quarterly*. 2013;57(3):169-80.
12. Foley-Nicpon M, Candler MM. Psychological interventions for twice-exceptional youth. 2018.
13. Jacobs R. Education Connection: Twice Exceptional Students Need Twice the Programming. *Child Legal Rts J*. 2020;40:164.
14. Ritchotte JA, Zaghawan HY. Coaching parents to use higher level questioning with their twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*. 2019;63(2):86-101.
15. Schaerf AL. *Mindfulness training for twice-exceptional adolescents: California State University, Northridge*; 2017.
16. Southam-Gerow MA. *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme: uygulayıcının rehberi: Nobel Akademik Yayıncılık*; 2014.
17. Titrek O. *IQ'dan EQ'ya Duyguları Zekice Yönetmek* Ankara: Pegem Yayıncılık; 2010.
18. Goleman D. *Duygusal Zeka* İstanbul Varlık Yayınevi; 2010.

19. İŞMEN E. Duygusal zeka ve problem çözme. MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 2001;13:111-24.
20. Webb J, Musello C. Çocuklukta İhmalin İz: Boşluk Hissi İstanbul Sola Unitas; 2020.
21. Aşıcı M. Ailede Dil Etkinlikleri "Çocuğum Okuryazar Oluyor". İstanbul Morpa Kültür Yayınları 2007.
22. Turan F. İletişim, Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar In: Metin N, editor. Özel Gereksinimli Çocuklar Ankara Maya Akademi 2012.
23. Altıntaş TT, Bıçakçı, M. Y. . Erken Çocukluk Döneminde Prososyal Davranışlar. International Journal of Social Sciences. 2017;57:245-61.
24. NAGC. Key Considerations in Identifying and Supporting Gifted and Talented Learners. 2019.
25. Silverman LK. The unique inner lives of gifted children. Citeseer; 2012.
26. Siaud-Facchin J. Üstün Zekalı Çocuğa Yardım Okulda ve Hayatta Başarılı Olması için Ne Yapmalı? İstanbul İletişim Yayıncılık; 2018.
27. Lind S. Overexcitability and the gifted. The SENG Newsletter [Internet]. 2001; 1(1):[3-6 pp.]. Available from: https://www.danacopeconsulting.com/uploads/1/7/6/4/17643425/sengifted.org-overexcitability_and_the_gifted.pdf.
28. Uyaroğlu B. Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zekâ düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2011.
29. Uyaroğlu B. Özel Yetenekli Çocukların Gelişimsel İhtiyaçları. Yeni Türkiye. 2020;115:347-51.
30. Reis SM, McCoach DB. The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? Gifted child quarterly. 2000;44(3):152-70.
31. Yılmaz D. Üstün Yetenekliler için Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Ankara Nobel Yayıncılık; 2015.
32. Şahin S, Akçay H. Üstün Zeka Üstün Yetenek İzmir: Vapur Kitap; 2019.
33. White SL, Graham LJ, Blaas S. Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. Educational Research Review. 2018;24:55-66.
34. Webb JT. Nurturing social emotional development of gifted children: ERIC Clearinghouse; 1994.
35. Birliği AP. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı. 5. (DSM-5) ed. Ankara Hekimler Yayın Birliği; 2014.

36. Özdoğan B, Ak A, Soyutürk M. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite/Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Öğretmen El Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi; 2005.
37. Hartnett DN, Nelson JM, Rinn AN. Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review*. 2004;26(2):73-6.
38. Mika E. Giftedness, ADHD, and overexcitabilities: The possibilities of misinformation. *Roeper Review*. 2006;28(4):237-42.
39. Görgün B, Melekoğlu MA. Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*. 2019;9(1):83-106.
40. Karabulut ÖÜR, Mertol ÖÜH. Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek: Nobel Yayınevi; 2020.
41. Öz AŞ. Bir Özel Eğitim Kategorisi Olarak Öğrenme Güçlüğü In: Özmen ER, Ataman A, editors. Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek Ankara Maya Akademi 2019.
42. Melekoğlu MA, Yıldız G. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler “Aileler için Rehber Kitapçık”. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü; 2021. Available from: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102620_OYRENME_GUCLUYU_OLAN_BYREYLER_TR.pdf.
43. Reid G, Green S. Disleksi ile Başa Çıkmak için 100+ Pratik Öneri Ankara Arkadaş; 2015.
44. Schools MCP. Twice Exceptional Students A Staff Guidebook. Maryland, USA.
45. Webb JT, Gore JL, Amend ER, DeVries AR. A Parent's Guide to Gifted Children. 1 ed. USA: Great Potential Press; 2007. 390 p.
46. Mısırlı Taşdemir Ö, Ergül C. İki Gereksinimlilik: Öğrenme Güçlüğü ve Üstün Yetenek. In: Özmen ER, Ataman A, editors. Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek Ankara Maya Akademi 2019.
47. Gilman BJ, Lovecky DV, Kearney K, Peters DB, Wasserman JD, Silverman LK, et al. Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional. *Sage Open*. 2013;3(3):2158244013505855.
48. NAGC. Use of the WISC-V for Gifted and Twice Exceptional Identification. 2018.
49. Al-Hroub A, Whitebread D. Dynamic assessment for identification of twice-exceptional learners exhibiting mathematical giftedness and specific learning disabilities. *Roeper Review*. 2019;41(2):129-42.
50. Reis SM, Baum SM, Burke E. An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*. 2014;58(3):217-30.
51. Gözün Kahraman Ö. Vygotsky'nin Sosyo-kültürel Kuramı In: Doğan Ö, editor. Gelişim Kuramları Ankara Hedef 2018.
52. Kuşcu Ö. Ekolojik Sistemler Kuramı In: Doğan Ö, editor. Gelişim Kuramları Ankara Hedef; 2018.

53. Demircioğlu H. Sosyal Duygusal Gelişim. In: Baysal Metin N, editor. Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi. 5 ed. Ankara: Pegem Akademi; 2021.
54. Crain W. Theories of Development Concepts and Applications. 6 ed. Boston: Pearson 2011.
55. Görgü E. Sosyal Duygusal Gelişim. In: Güven G, editor. Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim. Ankara Eğiten Kitap; 2019.
56. Maree JG. The psychosocial development theory of Erik Erikson: critical overview. Early Child Development and Care. 2021;191(7-8):1107-21.
57. Bailey CL. Overexcitabilities and sensitivities: Implications of Dabrowski's theory of positive disintegration for counseling the gifted. Çevrim-içi: http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_10.pdf, Erişim tarihi. 2010;13:2013.
58. Yakmacı-Güzel B. Üstün Yeteneklilerin Belirlenmesinde Yardımcı Yeni Bir Yaklaşım: Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Alanları. Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 22004. p. 348.
59. Rinn AN, Reynolds MJ. Overexcitabilities and ADHD in the gifted: An examination. Roeper Review. 2012;34(1):38-45.
60. Haines ME, Cornish L, Bannister-Tyrrell M. Opening the doors of possibility for gifted/high-ability children with learning difficulties: Preliminary assessment strategies for primary school teachers. 2018.
61. Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı. In: YÖK, editor. 2016.
62. Yıldırım A, Şimşek H. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 9 ed. Ankara: Seçkin Yayıncılık; 2013 Ekim 2013. 446 p.
63. Kemmis S, McTaggart R, Nixon R. The action research planner: Doing critical participatory action research. Springer; 2014.
64. Ali Y, Hasan Ş. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 9 ed. Ankara: Seçkin Yayıncılık; 2013 Ekim 2013. 446 p.
65. Schools MCP. Twice Exceptional Students At a Glance. Maryland, USA; 2010.
66. O'Neill DK. Assessing Pragmatic Language Functioning in Children In: Matthews D, editor. Pragmatic Development in First Language Acquisition Trends in Language Acquisition Research. 10. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company; 2014.
67. Alsamiri Y. Twice-exceptional students in Saudi Arabia: A review of the research literature from 1990 to 2018. International Journal of Learning Management Systems. 2019;7(2):8-18.
68. Alamiri F, Faulkner M. Challenging Gifted Children and the Phenomenon of AD/HD: A Qualitative Study of Teachers' and Parents' Perceptions in a Saudi Arabian Primary School. Australasian Journal of Gifted Education. 2010;19(1):6-15.

69. Snyder KE, Fong CJ, Painter JK, Pittard CM, Barr SM, Patall EA. Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*. 2019;28:100294.
70. Desmet OA, Pereira N. The Achievement Motivation Enhancement Curriculum: Evaluating an Affective Intervention For Gifted Students. *Journal of Advanced Academics*. 2022;33(1):129-53.
71. Walrod DP. Equity through the participation of twice-exceptional students in gifted programming. *Gifted Child Quarterly*. 2022;66(2):142-3.
72. Goerss J, Amend ER, Webb JT, Webb N, Beljan P. Comments on Mika's critique of Hartnett, Nelson, and Rinn's article, "gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis". 2006.
73. Gönültaş S, Mulvey KL, Irdam G, Goff E, Irvin MJ, Carlson R, et al. The role of social-emotional factors in bystanders' judgments and responses to peer aggression and following retaliation in adolescence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2020;28(4):195-208.
74. MEB. Okul Öncesi Eğitim Programı. In: Müdürlüğü MTEG, editor. Ankara: Meb Basımevi; 2013.
75. Başkanlığı TvTK. Öğretim Programları Ankara: MEB [Available from: <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>].
76. Mann RL. Effective teaching strategies for gifted/learning-disabled students with spatial strengths. *Journal of Secondary Gifted Education*. 2006;17(2):112-21.
77. Baum SM, Schader RM, Owen SV. To be gifted & learning disabled: Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more: Routledge; 2021.
78. Hua O, Shore BM, Makarova E. Inquiry-based instruction within a community of practice for gifted-ADHD college students. *Gifted Education International*. 2014;30(1):74-86.
79. Bender W. Öğrenme Güçlüğü'nün Tıbbi Yönleri Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri Ankara Nobel Yayıncılık; 2014.
80. Szymanski T. Why Gifted Programs Should Focus on Social-Emotional Needs. *Parenting for High Potential*. 2020;9(1):8-10.
81. Amend ER. Committed to Helping Gifted Individuals Thrive: An Interview with Dr. Edward R. Amend. 2022.
82. Willard-Holt C, Weber J, Morrison KL, Horgan J. Twice-exceptional learners' perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly*. 2013;57(4):247-62.
83. Cain M. Building Successful Extracurricular Enrichment Programs: The Essential How-To Guide for Schools and Communities: Routledge; 2022.
84. Barber C, Mueller CT. Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roeper Review*. 2011;33(2):109-20.

85. Kuo C-C, Su F-L, Maker CJ. Cultivating problem solving abilities in gifted preschoolers. *Gifted Education International*. 2011;27(3):311-26.
86. Carneiro PM, Galasso E, Lopez Garcia IX, Bedregal P, Cordero M. Parental beliefs, investments, and child development: Evidence from a large-scale experiment. *World Bank Policy Research Working Paper*. 2019(8743).
87. Park S, Foley-Nicpon M, Choate A, Bolenbaugh M. "Nothing fits exactly": Experiences of Asian American parents of twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*. 2018;62(3):306-19.
88. Webb JT, Gore JL, Amend ER, DeVries AR. *A Parent's Guide to Gifted Children* 1ed. USA: Great Potential Press; 2007. 390 p.
89. Besnoy KD, Swoszowski NC, Newman JL, Floyd A, Jones P, Byrne C. The advocacy experiences of parents of elementary age, twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*. 2015;59(2):108-23.
90. Duquette C, Orders S, Fullarton S, Robertson-Grewal K. Fighting for their rights: Advocacy experiences of parents of children identified with intellectual giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*. 2011;34(3):488-512.
91. Josephson J, Wolfgang C, Mehrenberg R. Strategies for Supporting Students Who Are Twice-Exceptional. *Journal of Special Education Apprenticeship*. 2018;7(2):n2.
92. Little CA. Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*. 2012;49(7):695-705.
93. Maddocks DL. Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*. 2020;64(1):3-18.
94. NAGC. *Collaboration among All Educators to Meet the Needs of Gifted Learners*. 2014.
95. Teper R, Inzlicht M. Meditation, mindfulness and executive control: the importance of emotional acceptance and brain-based performance monitoring. *Social cognitive and affective neuroscience*. 2013;8(1):85-92.
96. Kauffman J, Landrum T. *Kuramsal Modeller: Nasıl Düşünmeliyiz? . Duygusal ve Davranışsal Bozukluğu Olan Çocukların ve Gençlerin Özellikleri* Ankara Nobel Yayıncılık; 2015.
97. King EW. Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*. 2005;38(1):16-21.
98. Barab SA, Cherkas-Julkowski M, Swenson R, Garrett S, Shaw RE, Young M. Principles of self-organization: Learning as participation in autocatakinetic systems. *Journal of the Learning Sciences*. 1999;8(3-4):349-90.
99. Zimmerman BJ. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation*: Elsevier; 2000. p. 13-39.

100. Ridgley LM, DaVia Rubenstein L, Callan GL. Gifted underachievement within a self-regulated learning framework: Proposing a task-dependent model to guide early identification and intervention. *Psychology in the Schools*. 2020;57(9):1365-84.
101. Günal N, Tufan M. Play and Its Features in Preschool Period. 2019. In: *Theory and Practice in Social Sciences* [Internet]. [200].
102. Budwig N. Developmental Pragmatics. In: Matthews D, editor. *Pragmatic Development in First Language Acquisition Trends in Language Acquisition Research*. 10. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company; 2014.
103. Cornelius KM. Understanding the contextual factors relevant to social competence among youths who successfully completed a residential educational program: Pepperdine University; 2003.
104. Cole PM, Martin SE, Dennis TA. Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*. 2004;75(2):317-33.
105. Kim H, Cameron CE, Kelly CA, West H, Mashburn AJ, Grissmer DW. Using an individualized observational measure to understand children's interactions in underserved kindergarten classrooms. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2019;37(8):935-56.
106. Bilgili S. Aile iletişim kalıplarının ebeveyn tutumları ile ilişkisinin incelenmesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2020.

8. EKLER

EK-1: Ebeveyn Görüşme Formu

Araştırma sorusu

Annesi/babası “iki kere farklı” öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik durumunu nasıl değerlendirmektedir?

Çocuk _____ tarih ve saat _____ Görüşmeci _____

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Bahar Uyaroğlu ve Hacettepe Üniversitesi’nde görevliyim. İkinci bir özel gereksinim tanısının eşlik ettiği üstün zekalı çocuklarla ilgili bir çalışma yapıyorum. Bu görüşmede amacım, iki farklı özel gereksinim tanısı bulunan çocukların yaşadığı güçlükler ile ilgili annelerinin fikirlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Babalarla görüşme yapıyorum çünkü annelerin çocukların ev yaşantısını en iyi gözlemleyebilecek kişilerden biri olduğunu düşünüyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların iki kere farklı çocuklar için oluşturulacak müdahale planı için katkı sağlayacağını ümit ediyorum. Sizin oğlunuz da hem üstün zeka hem tanısı bulunan bir çocuk. Bu nedenle.... ‘ın sosyal, duygusal ve akademik durumu hakkında sizin görüşlerinizi öğrenmek istiyorum.

Bana görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında her hangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.

Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorularla başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

A. Genel bilgiler

Kaç yaşındasınız? Kaç yıldır evlisiniz? Kaç çocuğunuz var?

Eğitim durumunuz? Mesleğiniz? Çalışma saatleriniz nasıl?

B. Duygularla ilgili sorular

En çok nelere kızar? Kızdığı zaman neler yapar?

Sevdiği etkinlikler nelerdir? Mutlu olunca neler yapar?

Üzgün olduğu zaman davranışlarına yansır mı?

Genel olarak duygu durumu nasıldır?

Sizinle duygularını paylaşır mı?

Heyecanlanırsa nasıl gösterir?

Ne yaparsa kendini başarılı hisseder?

C. Ev yaşantısı ile ilgili sorular

Oğlunuzla ne kadar zaman geçiriyorsunuz?

Yaşıtı olan ve okul dışında görüştüğü bir arkadaşı var mı? İlişkileri nasıl?

..... 'nın sosyal ilişkilerini güçlendirmek amacıyla özel bir çabanız oldu mu? Neler yaptınız?

Oyunlara ya da grup etkinliklerine katılır mı?

Evdeki kurallara uyar mı?

Akşam kaç saat görüşebiliyorsunuz? Bu zamanı nasıl geçiriyorsunuz?

Sorumluluk veriyor musunuz?

D. Özel gereksinimleri ile ilgili ile ilgili sorular

İlk olarak neleri fark ettiniz?

Özel bir ilgi alanı ya da yetenekli olduğunu düşündüğünüz özellikleri neler?

Size göre desteğe en çok ihtiyaç duyduğu alan nedir?

En farklı gördüğünüz şey nedir?

En çok zorlandığınız şey nedir?

EK-2: Öğretmen Görüşme Formu**Araştırma sorusu**

Öğretmeni “iki kere farklı” öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik durumunu nasıl değerlendirmektedir?

Çocuk _____ tarih ve saat _____ Görüşmeci _____

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Bahar Uyaroğlu ve Hacettepe Üniversitesi’nde görevliyim. İkinci bir özel gereksinim tanısının eşlik ettiği üstün zekalı çocuklarla ilgili bir çalışma yapıyorum. Bu görüşmede amacım, iki farklı özel gereksinim tanısı bulunan çocukların yaşadığı güçlükler ile ilgili öğretmenin fikirlerini ortaya çıkarmaktır. Öğretmenlerle görüşme yapıyorum çünkü öğretmenlerin bu çocukları sınıf ortamında en iyi gözlemleyebilecek kişi olduklarını düşünüyorum. Bu çalışmada ortaya çıkacak sonuçların iki kere farklı çocuklar için oluşturulacak müdahale planı için katkı sağlayacağını ümit ediyorum. Sizin sınıfınızda eğitim gören da hem üstün zeka hem tanısı bulunan bir çocuk. Bu nedenle sizin ‘ın sınıf içindeki durumu hakkında görüşlerinizi öğrenmek istiyorum.

Bana görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında her hangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.

Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorularla başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI**E. Genel bilgiler**

Kaç yıllık öğretmensiniz? Aynı okulda kaç yıldır görev yapıyorsunuz?

.....’ı kaç yıldır tanıyorsunuz?

Eğitim durumunuz? Yaşınız?

Sınıfta kaç öğrenci var?

Sınıfınızda ...’dan başka tanı almış öğrenciniz var mı? Tanısı/tanıları nelerdir?

Ailesi ile ne sıklıkta görüşüyorsunuz?

F. Duygularla ilgili sorular

En çok nelere kızar? Kızdığı zaman neler yapar?

Sevdiği etkinlikler nelerdir? Mutlu olunca neler yapar?

Üzgün olduğu zaman davranışlarına yansıtır mı?

Genel olarak duygu durumu nasıldır?

..... sizinle duygularını paylaşır mı?

..... sınıf içinde uyarı alırsa ne hisseder?

Heyecanlanırsa nasıl gösterir?

G. Sosyal ilişkileri ile ilgili sorular

Teneffüslerde neler yapar? Arkadaşları ile ilişkileri nasıldır?

Geçen yıl ile karşılaştırdığınızda akran ilişkileri nasıl?

..... 'nın sosyal ilişkilerini güçlendirmek amacıyla özel bir çabanız oldu mu? Neler yaptınız?

Yakın arkadaşı var mı?

Oyunlara ya da grup etkinliklerine katılır mı?

Sınıftaki kurallara uyar mı?

H. Akademik başarısı ile ilgili sorular

.... sınıfta ders dinlerken nasıl davranışlar sergiler?

Geçen yıllarla karşılaştırdığınızda akademik durumu nasıl?

.....'nın akademik başarısını yükseltmek için neler yapıyor ya da öneriyorsunuz?

Ne yaparsa kendini başarılı hisseder?

Başarılı hissetmesi için siz neler yaparsınız?

EK-3: Ev Ortamı Gözlem Formu**Tarih:**

Gözlemin amacı: evde “iki kere farklı” çocuğun davranışlarının, duygularının ve sosyal etkileşimlerinin nasıl olduğunu betimlemektir.

İlgili Araştırma Soruları:**Ev gözlem formu :**

1. İçinde bulunduğu sosyal ortamda aile bireyleriyle etkileşimi nasıldır?
2. Kendiliğinden başlattığı iletişim ve etkileşimler nasıldır?
3. Başkasının başlattığı iletişimi sürdürmede nasıl bir yol izler?
4. Ev ortamında ailesiyle birlikteyken duygusal olarak kendisini nasıl hissetmektedir?
5. Ev ortamında davranışları nasıldır?

Veri Toplama:

Üstün yeteneklilik tanısı almış ve buna eşlik eden bir özel gereksinimi daha bulunan çocukların sosyal ilişkileri, duygusal gelişimi ve davranışları keşfetmek amacı ile eve yapılan bir ziyaret sırasında gözlem yapılacaktır. Hazırlanacak müdahale programının hedeflerini belirlerken bu gözlemlerin sonuçları diğer veri kaynakları ile birlikte ele alınıp yorumlanacaktır. Gözlemi iki uzman eş zamanlı olarak yapacak ayrıca ses kaydı alınacaktır.

1. **Evin fiziki koşulları:** Ev içerisindeki yerleşim, içeride bulunan eşyalar gibi fiziksel koşullara ait unsurlar gözlenecektir. Gözlemlenen öğrencinin ev içerisindeki yeri ve hareketleri ile fiziki koşullar arasındaki bağ gözlemin temelini oluşturacaktır.
2. **Aile profili:** Ailenin sosyo-kültürel yapısı, ziyaret sırasındaki davranış tipleri gibi unsurlar gözlemlenecektir. Gözlemlenen çocuğun kardeşleri ve ebeveynleri ile etkileşimleri, derslerde/teneffüste sergilediği davranışlar gözlemin temelini oluşturacaktır.
3. **Evdeki sosyal-duygusal yapı:** Aile bireylerinin iletişim stilleri, sosyal ve duygusal özellikleri, aile bireyleri arasındaki iletişim, evdeki hakim duygu gibi unsurlar gözlemlenecektir. Gözlenen öğrencinin iletişimi, etkileşimi ve duygusal durumu gözlemin temelini teşkil edecektir.

EK-4: Okul Gözlem Formu

Tarih:

Gözlemin amacı: okulda “iki kere farklı” çocuğun davranışlarının, duygularının ve sosyal etkileşimlerinin nasıl olduğunu betimlemektir.

İlgili Araştırma Soruları:

Okul gözlem formu :

1. İçinde bulunduğu sosyal ortamda akranlarıyla etkileşimi nasıldır?
2. Okul ortamında öğretmeniyle etkileşimi nasıldır?
3. Kendiliğinden başlattığı iletişim ve etkileşimler nasıldır?
4. Başkasının başlattığı iletişimi sürdürmede nasıl bir yol izler?
5. Okul ortamında duygusal olarak kendisini nasıl hissetmektedir?
6. Ders sırasında davranışları nasıldır?

Veri Toplama:

Üstün yeteneklilik tanısı almış ve buna eşlik eden bir özel gereksinimi daha bulunan çocukların sosyal ilişkileri, duygusal gelişimi ve davranışları keşfetmek amacı ile bir ders bir de teneffüs sırasında gözlem yapılacaktır. Hazırlanacak müdahale programının hedeflerini belirlerken bu gözlemlerin sonuçları diğer veri kaynakları ile birlikte ele alınıp yorumlanacaktır. Gözlemi iki uzman eş zamanlı olarak yapacak ayrıca ses kaydı alınacaktır.

4. **Sınıfın fiziki koşulları:** Sınıf içerisindeki yerleşim, okuldaki konumu, içeride bulunan eşyalar gibi fiziksel koşullara ait unsurlar gözlenecektir. Gözlemlenen öğrencinin sınıf içerisindeki yeri ve hareketleri ile fiziki koşullar arasındaki bağ gözlemin temelini oluşturacaktır.
5. **Öğrenci profili:** Öğrencilerin sosyo-kültürel yapısı, tanıli öğrenci bulunup bulunmaması, ders sırasındaki davranış tipleri gibi unsurlar gözlemlenecektir. Gözlemlenen öğrencinin akranları ve öğretmeni ile etkileşimleri, derslerde/teneffüste sergilediği davranışlar gözlemin temelini oluşturacaktır.
6. **Sınıfın sosyal-duygusal yapısı:** Öğrenci sayısı, öğrencilerin ve öğretmenin özellikleri, öğretmen ve çocuklar arasındaki iletişim, sınıftaki hakim duygu gibi unsurlar gözlemlenecektir. Gözlenen öğrencinin sosyal ilişkileri, duygusal durumu gözlemin temelini teşkil edecektir.

EK-5: Gelişim Değerlendirme Kontrol Listesi

GELİŞİM DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ			
Çocuğun adı: Çocuğun sınıf düzeyi: Gözlemci: Öğretmen / Ebeveyn / Araştırmacı			
OKUMA BECERİLERİ			
	İlk Gözlem Tarih:	Ara Kayıt	Son Gözlem Tarih:
Okuması sınıf düzeyindedir.			
Açıklama:			
Okuması anlaşılır.			
Açıklama:			
Okurken hece, kelime ya da satır atlar.			
Açıklama:			
Okurken noktalama işaretlerine dikkat eder.			
Açıklama:			
Başkasının okuduğu metni takip edebilir.			
Açıklama:			
Okuduğu metni anlar ve ilişkili soruları yanıtlar.			
Açıklama:			
Okurken kelimeleri uzatarak okur.			
Açıklama:			
Okurken vurgu ve tonlamaları kullanır.			
Açıklama:			
Okumaktan keyif alır.			
Açıklama:			

BİLİŞSEL BECERİLER			
	İlk Gözlem Tarih:	Ara Kayıt	Son Gözlem Tarih:
Sayısal işlemlerde sınıf düzeyindedir.			
Açıklama:			
Matematiksel problemleri kolayca çözebilir.			
Açıklama:			
Yaratıcı ve farklı fikirleri vardır.			
Açıklama:			
Yeni karşılaştığı bir kavramı kolay öğrenir.			
Açıklama:			
Önceden öğrendiği bilgileri hatırlar.			
Açıklama:			
Önceden öğrendiği bilgiyi yeni bilgi edinirken kullanabilir.			
Açıklama:			
Başka bir alandaki bilgi veya beceriyi üzerinde çalıştığı konuya aktarabilir.			
Açıklama:			
Yeni öğrendiği bilgiyi hatırlar.			
Açıklama:			
Artarda gelen en az üç sözel yönergeyi takip edebilir.			
Açıklama:			

SOSYAL-DUYGUSAL ve DAVRANIŞSAL			
	İlk Gözlem Tarih:	Ara Kayıt	Son Gözlem Tarih:
Hareketleri fazla coşkuludur.			
Açıklama:			
Olumsuz duygularını uygun davranışlarla gösterir.			
Açıklama:			
Olumlu duygularını uygun davranışlarla gösterir.			
Açıklama:			
Olumsuz duygularını sözel olarak ifade eder.			
Açıklama:			
Olumlu duygularını sözel olarak ifade eder.			
Açıklama:			
Akranlarının kurduğu oyuna katılabilir.			
Açıklama:			
Akranlarıyla kendisi oyun kurabilir.			
Açıklama:			
Sosyal ortamlarda toplumun beklediği sosyal davranışları gösterir.			
Açıklama:			
Davranış problemleri gösterir. (alta kaçırma, vurma, burun karıştırma, tikler vs)			
Açıklama:			

ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ			
	İlk Gözlem Tarih:	Ara Kayıt	Son Gözlem Tarih:
Ödevlerini not eder.			
Açıklama:			
Kendi çalışmasında hedefler koyabilir.			
Açıklama:			
Kendi çalışma zamanını planlayabilir.			
Açıklama:			
Kendi çalışmasını planlayabilir.			
Açıklama:			
Kendi çalışmasını değerlendirebilir.			
Açıklama:			
Okul eşyalarını ve kıyafetlerini toplayabilir.			
Açıklama:			
Kişisel bakımını başkası yönlendirmeden yapabilir.			
Açıklama:			
Takvimi takip edebilir.			
Açıklama:			
Saati takip edebilir.			
Açıklama:			

YAZMA BECERİLERİ			
	İlk Gözlem Tarih:	Ara Kayıt	Son Gözlem Tarih:
El yazısı sınıf düzeyindedir.			
Açıklama:			
El yazısı okunaklıdır.			
Açıklama:			
Verilen yazılı bir metni defterine hatasız geçirebilir.			
Açıklama:			
Sözel olarak dikte edilen bir cümleyi defterine hatasız yazabilir.			
Açıklama:			
Özgün yazılı bir ürün oluşturabilir.			
Açıklama:			
Yazı ile duygularını ifade edebilir.			
Açıklama:			
Yazı ile düşüncelerini ifade edebilir.			
Açıklama:			
Yazarken beklenenden fazla yazım (imla) hatası yapar.			
Açıklama:			
Yazarken beklenenden fazla gramer hatası yapar.			
Açıklama:			

EK-6: Güçlü ve Zayıf Yönler Analizi (Gelişimsel Profil)**ÜSTÜN YETENEK/ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ GÜÇLÜ VE ZAYIF
YÖNLER ANALİZİ**

(Schools, M. C. P. Twice Exceptional Students A Staff Guidebook. Maryland, USA.)

BİLİŞSEL		
GÜÇLÜ YÖNLER	İHTİYAÇLAR	YORUMLAR
Sözel muhakeme	İşleme hızı	
Görsel-uzamsal muhakeme	Hafıza (ezber-kısa dönem)	
Problem çözme	Yönetimsel fonksiyon/zihinsel düzenleme	
Temel bilgi ve kelime haznesi	İşitsel işleme	
Olaylar, fikirler ve durumlar arasında bağlantı kurma	Görsel-uzamsal algı	
Kavram kazanma ve akılda tutma	Ardışık işleme	
Uzun dönemli soyut hafıza	Görsel-motor uyum dikkati dağılabilir/hiperaktif	
Eleştirel düşünme (analiz, sentez, değerlendirme)		
Yaratıcılık ve hayal gücü, yeni ve orijinal fikir üretimi		
Merak ve sorgulama		
Sözel muhakeme ÜY/ÖÖG bulunan çocukların ortak özelliğidir. Genellikle ilgi alanları konusunda öğrenmeye güdülüdürler. Düşüncelerini düzenlemede zorluk yaşayabilirler ama transfer becerileri ve problem çözme becerileri gelişmiştir. Ezber ve düzenleme sorunu giderilebilirse güçlü özellikleri gelişebilir.		

İFADE EDİCİ YAZI		
GÜÇLÜ YÖNLER	İHTİYAÇLAR	YORUMLAR
Yaratıcı fikirler ve orijinallik	Fikirleri kağıda dökme	
Kalemi güçlüdür	“başlama” zorluğu	
Kelime seçimi	Fikirleri düzenleme/sıralama	
Kavramları ve fikirleri kapar	Yeterince detay verme	
Temel bilgi	Teknik	
	İmla	
	Zayıf el yazısı	
	Yavaş yazma/akıcılık	
	Minimal üretim	
Çoğunlukla güçlü yönlerde yer alanlar sözel ifade olarak görülmektedir. Genellikle yazımdaki zayıf yönleri yazılı ifadelerini engeller. Bazıları yazım tekniğinde zorlu yaşar, bazıları düşüncelerini kağıda dökmekte zorlanır, bazıları düşüncelerini düzenlemekte zorlanır.		

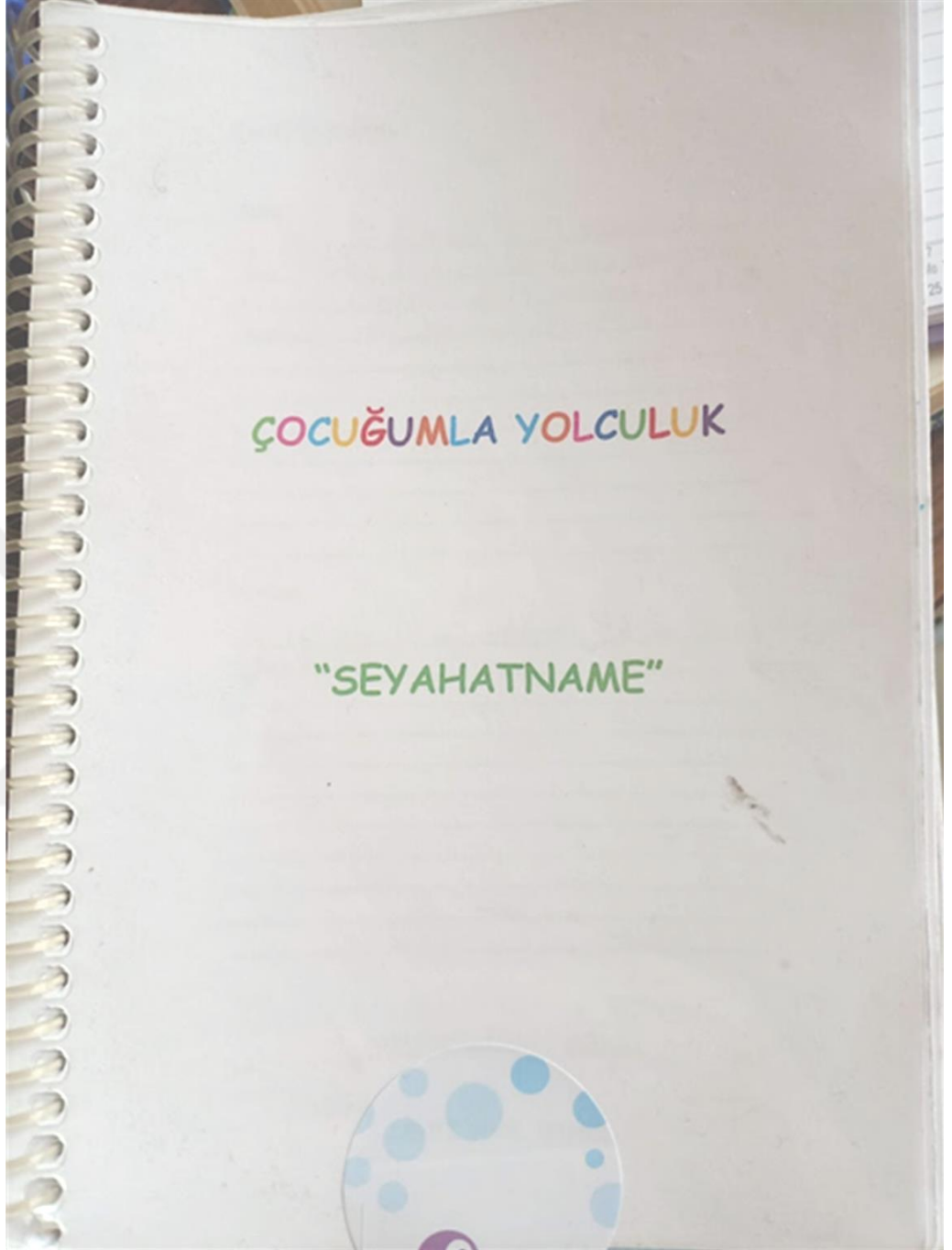
OKUMA		
GÜÇLÜ YÖNLER	İHTİYAÇLAR	YORUMLAR
Dinlediğini anlama (daha derin anlam, bağlantı kurma, iç görü, çıkarımda bulunma)	Ses birimsel farkındalık	
Yüksek düzeyde kelime haznesi ve engin temel bilgi paylaşımı	Okuma akıcılığı	
Ortak sorgulama (tartışma)	Hafıza, yeterli ve doğru ayrıntı hatırlama	
Konuyu anlama ve ana fikri kavrama	Yazılı cevaplar	
Okuduğunu anlama becerileri genellikle gelişmiştir. Genellikle ses birimsel farkındalıkta ve akıcılıkta sorun yaşarlar. Ses birimsel problem yaşayan çocuklar genellikle kısa dönemli hafızada ve sıralı düşünmede sorun yaşarlar.		

MATEMATİK		
GÜÇLÜ YÖNLER	İHTİYAÇLAR	YORUMLAR
Kavramları öğrenme gücü	Hesaplama (bölme, çarpma, kesirler)	
Muhakeme, problem çözme	Matematiksel kavramları kolay hatırlama	
Mantıksal ve sembolik düşünme	Bilgiyi sırayla işleme (algoritma, çözüme nasıl ulaştığını açıklama)	
Problemlere alternatif ve yeni çözümlerle gelme		
Matematiksel kavramları özgün durumlara uyarlama		
Çoğu matematikte ileri becerilere sahiptir. Zayıf yönleri hesaplama ve yaptığını açıklamadır. Tam tersi sözel becerilerde iyi olan çocuklar görsel uzamsal becerilerde zayıf olabilirler. Matematikte zorlananlar genellikle okuma becerilerinde daha güçlüdür.		

İFADE EDİCİ DİL		
GÜÇLÜ YÖNLER	İHTİYAÇLAR	YORUMLAR
Yaratıcı ve özgün fikirler	Kelime hatırlamak	
Sözel akıcılık	Düşünceleri düzenleme ve sıralama	
Kelime haznesi	Konuya bağlı kalma	
Artikülasyon “yetişkin tarzı” konuşma	Pragmatik dil	
Genellikle sözel becerileri çok iyidir. Belirli bir düzende ifade etmekte zorlanabilirler.		

ALICI DİL		
GÜÇLÜ YÖNLER	İHTİYAÇLAR	YORUMLAR
Dinleyerek öğrenme	Yönergeleri takip etme	
Konuşulan dili anlama	Aşıkarak noktaları görebilme	
Genellikle dinleyerek öğrenebilirler. Ancak yönergeleri takip edememesi ve önemli olanı kaçırmaması konusunda zorluk yaşayabilirler.		

SOSYAL DUYGUSAL	
ÖZELLİKLERİ	YORUMLAR
Okul yeterliğine bağlı düşük öz-saygı	
Okul performansı konusunda endişeli olma	
Görevden kaçma (sınırlı becerileri bulunan alanda)	
Karşıdaki bireyin niyetini anlamada güçlük	
Duygularını uygun yollarla ifade etmede güçlük	
Her iki alanda destek aldığıında genellikle sosyal-duygusal sorunları aşabilirler. Duygusal özellikler araştırma verilerine göre örnekleme oluşturan çocuklarda gözlenen ortak özelliklerinden eklenmiştir.	

EK-7: Ebeveyn Gözlem Defteri

Olay:

Yorum:

EK-8: Uygulanması İptal Edilen Ebeveyn Değerlendirme Formları**ÇOCUĞUMLA YOLCULUK
BİRİNCİ DURAK: TANIŞMA
DEĞERLENDİRME FORMU****İÇERİK**

Konu hakkında verilen bilgi yeterli miydi? Yorumlayınız.

Bu konuda bilgi edinmenizin çocuğunuzun yaşadığı sorunları çözmede yararlı olacağını düşünüyor musunuz? Neden?

SÜREÇ

Araştırmacının kullandığı dil, bilgi aktarım şekli, iletişim teknikleri ve süreç içerisindeki etkileşimi yeterli miydi?

Süreç sizi de dahil eden bir paylaşım süreci miydi? Yoksa tek taraflı bilgi aktarımı olarak mı yürütüldü?

ORTAM

Paylaşım ortamı dikkatinizi vermek ve katılımı teşvik etmek için yeterli miydi? Açıklayınız.

**GENEL YORUMLAR (ÇALIŞMANIN BİR KATILIMCISI OLARAK
DÜŞÜNCELERİNİZ NELERDİR?)****GENEL ÖNERİLER (ÇALIŞMANIN KATILIMCISI OLARAK DAHA ETKİLİ
YÜRÜTÜLEBİLMESİ AMACIYLA ÖNERİLERİNİZ NELERDİR?)**

EK-9: Okul Destek Kitapçığı

İKİ KERE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN EĞİTSEL İHTİYAÇLARI³

SINIF İKLİMİ	
ETKİLİ YÖNTEMLER	ETKİSİZ YÖNTEMLER
Öğrenme anlaşıması yapmak Sınıfta harekete izin vermek Öğrencilere tercih sunmak Beklenti ve sınırları net sunmak Çatışma çözme eğitimi vermek Duygusal zekâ eğitimi vermek Saygı duymak Cesaretlendirmek Güçlü yönlerine odaklanmak	Saygı duymamak Seçenekleri sınırlandırmak Yalnızca olumsuz davranışları vurgulamak Çocuğun zayıf yönünü kullanmasını gerektiren rutin alıştırmalar yaptırmak
Örnek uygulamalar: Ekte örnek bir öğrenme anlaşıması verilmiştir. Öğrencilere ödev verildiğinde sunumu için iki veya üç seçenek sunulabilir. Beklentileri ve sınırları belirten en çok 5 maddelik “sınıf kuralları” çocuklarla birlikte belirlenip sınıfa asılabilir.	
YAZMA	
ETKİLİ YÖNTEMLER	ETKİSİZ YÖNTEMLER
Öğrenciye ders notunu yazdırmak yerine çıktısını vermek Notu resim ya da zihin haritası olarak tutmasına izin vermek Yazılı ödev için beklentileri net ifade etmek Ödevleri verirken değerlendirme kriterlerini net olarak belirtmek El yazısından çok yazı ile ifade etme becerilerine odaklanılan ödevlerde bilgisayar kullanılmak	İçerikten çok el yazısına odaklanmak Miktarın içerik kalitesinden daha önemli görülmesi Hataları kırmızı kalemle işaretlemek
Örnek Uygulamalar: ödev verilirken hangi özelliğine kaç puan verileceği bir rubrik ile öğrenciye verilebilir. Basılı materyaldeki yazıyı deftere geçirmek yerine öğrendiği konuyu arkadaşına anlatan bir mektup yazması istenebilir. Yarım sayfa uzunluğunda, yazım kurallarına uymaktan 5 puan, konu ile ilişkili olmasına 5 puan gibi puanlama kriterleri ödevle birlikte yazılı olarak verilebilir.	
DÜZENLEME	
ETKİLİ YÖNTEMLER	ETKİSİZ YÖNTEMLER
Düzenleme yöntemlerini öğretmek Zihin haritası kullanmayı öğretmek Renkleri kullanarak ders materyallerini etiketlemek Ödev listesini basılı olarak vermek Kontrol listesi kullanmak Beklentileri net belirtmek ve çalışmalarını esnek bir yapıda uygulamak Zamanı takip etmeyi kolaylaştırmak için sınıf içerisinde saat kullanmak	Düzenleme becerisinin olduğunu varsaymak Düzenleyememesinin nedeninin tembellik olduğunu düşünmek Uzun dönemli ya da karmaşık ödevleri düzenleme desteği olmadan vermek Düzenleme yöntemlerini öğretmeden öğrencinin kullanmasını beklemek
Örnek Uygulamalar: ödevler önceden basılı hazırlanıp dağıtılabilir. Ödevle birlikte ödevin aşamalarını içeren bir kontrol listesi verilebilir. Öğrencilere saat kaç olduğunda dersin biteceği önceden söylenebilir.	

³ Montgomery County Public Schools tarafından uygulanmış ve raporlaştırılmış tekniklerden faydalanılmıştır.

Yukarıdaki tabloda verilen etkili yöntemlerden her bir alandan birer tane olmak üzere üç tanesini seçiniz. Bir hafta süreyle düzenli olarak bu yöntemi uygulayınız. Gözlemlerinizi ve uygulamalarınızı aşağıdaki tabloya not ederek araştırmacı ile paylaşınız.

HAFTALIK UYGULAMA DEĞERLENDİRMESİ		
Denediğim yöntem	Yapılan Uygulama	Öğrenci üzerindeki etkisi (yorum)

EK-10: Etik Komisyon Onayı

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ **431 - 1384**

6.2 Mart 2016

SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü araştırma görevlilerinden **Bahar UYAROĞLU** ile **Ayşe Elif IŞIK USLU**'nun Prof. Dr. Nilgün METİN sorumluluğunda yürüttükleri **“İki Kere Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Özgün Bir Gelişimsel Müdahale Programı: Bir Eylem Araştırması”** başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **26 Nisan 2016** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-11: Gönüllü Katılım Onam Formu**GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

Benim adım Bahar Uyaroğlu ve Hacettepe Üniversitesi'nde görevliyim. Doktora tezimde Prof. Dr. Nilgün METİN'in danışmanlığında İkinci bir özel gereksinim tanısının eşlik ettiği üstün zekalı çocuklarla ilgili bir çalışma yapıyorum. Bu araştırmada amacım, iki farklı özel gereksinim tanısı bulunan çocukların yaşadığı güçlükleri ortaya çıkarmak ve bir müdahale programı oluşturmaktır. Bu müdahale programı; çocuklar ile yapılacak grup çalışmalarını, annelerle yapılacak eğitim çalışmalarını ve öğretmenlerle yapılacak destek eğitim çalışmalarını içerecektir çünkü iki kere farklı olan çocukların sosyal-duygusal ve akademik sorunlarını çözebilmek için aile ve öğretmen ile işbirliği yapılması gerektiğine inanıyorum. Bu araştırmanın yürütülmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan onay aldım. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılmayı seçmeniz durumunda sizi ve/veya çocuğunuzu rahatsız eden bir durum yaşarsanız araştırmadan ayrılabilirsiniz. Ayrılmanız durumunda çocuğunuzun ihtiyaç duyduğu destek hizmetlerini başka kurumlar aracılığı ile karşılayabilirsiniz. Çocuğunuzun araştırmadaki uygulamalardan olumsuz etkilendiğini düşünürseniz beni bilgilendirmeniz durumunda bu olumsuzluğu çözmek için gereken önlemler alınacaktır.

Araştırmada veri toplamak amacı ile çocuğunuzu, ailenizi ve eğitim ortamını tanımak amacıyla gözlem ve görüşmeler yapacağım. Bu gözlem ve görüşmelerde ve hazırlanan programın uygulamalarında görüntü ve ses kaydı alacağım. Kimlik bilgileriniz, araştırma süresince sizden alınan her türlü bilgi, sesli ve görüntülü kayıt yalnızca araştırma ekibinde bulunan diğer araştırmacılarla ve bilimsel amaçlarla paylaşılacaktır. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.

Çalışma süresince ve çalışmalar bittikten sonra da bana dilediğiniz zaman ulaşarak soru sorabilir ya da destek isteyebilirsiniz.

Tarih:**Katılımcı:**

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Araştırmacı:

Adı, soyadı:

Adres:

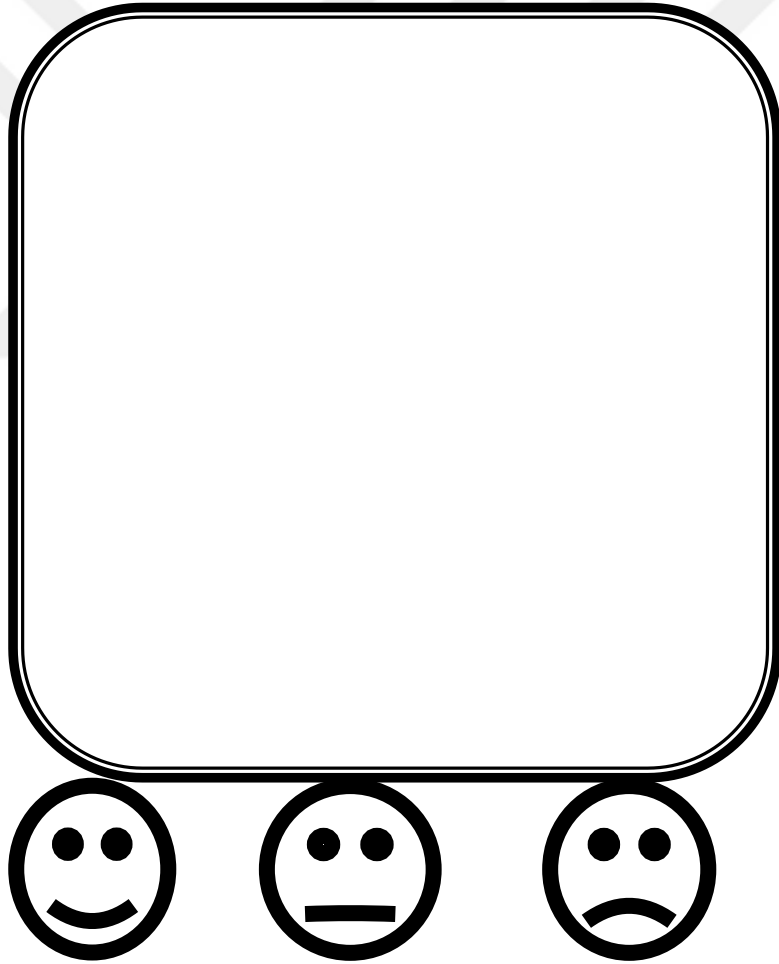
Tel.

e-posta:

İmza:

EK-12: Etkinlik Takip Posterı



EK-13: Kitap Kulübü Not Defteri**Adı-Soyadı:****Tarih:****Kitabın Adı:****Yazarı:****Yayınevi:****Baş Kahraman:****Ana Duygu:**

EK-14: Turnitin Ekran Görüntüsü

TEZİN TAM BAŞLIĞI: İKİ KERE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARA YÖNELİK ÖZGÜN BİR GELİŞİMSEL MÜDAHALE PROGRAMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI: BAHAR UYAROĞLU

DOSYANIN TOPLAM SAYFA SAYISI: 305

İKİ KERE FARKLI ÇOCUKLARA YÖNELİK ÖZGÜN BİR GELİŞİMSEL MÜDAHALE PROGRAMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI			
ORJİNALLİK RAPORU			
%2	%2	%0	%0
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
BİRİNCİL KAYNAKLAR			
1	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1	
2	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	<%1	
3	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1	
4	avesis.hacettepe.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1	
5	www.maltepe.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1	
6	tde.fef.erdogan.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1	
7	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1	
8	fef.harran.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1	
9	www.erbakan.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1	



Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Bahar Uyaroğlu
Ödev başlığı: dr. Tez
Gönderi Başlığı: İKİ KERE FARKLI ÇOCUKLARA YÖNELİK ÖZGÜN BİR GELİŞİMSE...
Dosya adı: K_ZG_N_B_R_GEL_MSEL_M_DAHALE_PROGRAMI_B_R_EYLEM_A...
Dosya boyutu: 5.06M
Sayfa sayısı: 305
Kelime sayısı: 70,478
Karakter sayısı: 489,012
Gönderim Tarihi: 08-Haz-2022 04:35ÖS (UTC+0300)
Gönderim Numarası: 1852963768

F.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İKİ KERE FARKLI ÇOCUKLARA YÖNELİK ÖZGÜN BİR
GELİŞİMSEL MÜDAHALE PROGRAMI: BİR EYLEM
ARASTIRMASI

Uzm. Bahar UYAROĞLU

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
DOKTORA TEZİ

Akademi
2022

9. ÖZGEÇMİŞ

