



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı  
Özel Yetenekliler Eğitimi Programı

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN VE  
ÖĞRETMENLERİN BU DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME YÖNTEMLERİNİN  
BELİRLENMESİ

Aylin BAYRAKTAR KELEŞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En İyiyeye...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı  
Özel Yetenekliler Eğitimi Programı

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN VE  
ÖĞRETMENLERİN BU DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME YÖNTEMLERİNİN  
BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF BEHAVIORAL PROBLEMS EXHIBITED BY GIFTED  
STUDENTS AND COPING METHODS USED BY TEACHERS

Aylin BAYRAKTAR KELEŞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,  
Aylin BAYRAKTAR KELEŞ'in hazırladığı "zel Yetenekli ğrencilerin Davranış  
Problemlerinin ve ğretmenlerin Bu Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerinin  
Belirlenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **zel Eğitim Ana Bilim Dalı,  
Özel Yetenekliler Eğitimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul  
edilmiştir.

|                       |                                    |      |
|-----------------------|------------------------------------|------|
| J¼ri Başkanı          | Prof. Dr. Sezgin VURAN             | İmza |
| J¼ri Üyesi (Danışman) | Doç. Dr. Seray OLÇAY               | İmza |
| J¼ri Üyesi            | Prof. Dr. Mustafa Serdar<br>KÖKSAL | İmza |
| J¼ri Üyesi            | Unvan Ad SOYADI                    | İmza |
| J¼ri Üyesi            | Unvan Ad SOYADI                    | İmza |

Enstit¼ Yönetim Kurulunun  
.../.../.... Tarihli ve .....  
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 22 / 05 / 2020 tarihinde uygun gr¼lm¼Ő ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## Öz

Özel yetenekli öğrenciler eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyen bazı davranış problemleri sergilemektedirler. Bu araştırmada Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim alan özel yetenekli öğrencilerde gözlemlenen davranış problemlerinin neler olduğu ve bu davranış problemleriyle başa çıkmada öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Samsun Rotary Kulübü Bilim ve Sanat Merkezi'nde görev yapmakta olan öğretmenler ve burada eğitim alan özel yetenekli ilkokul ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler yapılandırılmış görüşmeler ve sınıflarda yapılan gözlemler aracılığıyla toplanmış; içerik analizi ile analiz edilmiştir. Ayrıca elde edilen verilerin yorumlanmasında araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır. Öğretmenler, sınıflarında en çok karşılaştıkları davranış problemlerinin dinlememe-başkalarının sözünü kesme ve çok soru sorma olduğunu; davranış problemleriyle başa çıkmada en çok rehberlik servisi ve aileyle iş birliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Sınıf gözlemlerinde en çok karşılaşılan davranış problemlerinin sınıfta gürültü yapma, sınıfta izinsiz hareket etme olduğu; öğretmenlerin sınıflarda davranış problemleriyle baş ederken en çok doğru davranışa yönlendirme tekniğini kullandıkları görülmüştür. Elde edilen sonuçlar tartışılarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** bilim ve sanat merkezi, özel yetenek, davranış problemi, durum çalışması

## **Abstract**

Gifted students often exhibit certain behavioral problems that affect the educational process. In this study, it is aimed to determine the behavioral problems of gifted students who attended Science and Art Centers and the methods used by their teachers to cope with them. Case studies were used as a qualitative design for this study. The teachers and the primary and secondary school gifted students of Samsun Rotary Club Science and Art Center in 2018-2019 semester were chosen as the research group. The data is gathered using structured interviews and classroom observations. Content analysis is used to analyze the data. Researcher diaries are also used to interpret the gathered data. It is indicated by the teachers that the most commonly faced behavioral problems are not to listening-interrupting someone and excessive question asking; and they most commonly collaborated with guidance teachers and parents to cope with the said problems. Classroom observations show that the most frequently displayed behavioral problems are noise making and unsupervised roaming; and that the most common coping method used is directing towards correct behavior. The outcome of this study is analyzed for producing suggestions for practical usage and further studies.

**Keywords:** science and art center, giftedness, behavioral problem, case study

## **Teşekkür**

Çok emek verdiğim yüksek lisans eğitimim boyunca ve tez sürecimin her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle ufkumu açan, desteğini esirgemeyen, kendisiyle çalışmaktan büyük keyif aldığım, akademik ve etik duruşuyla her zaman örnek aldığım danışmanım Doç. Dr. Seray OLÇAY'a emeklerinden ve süreçteki anlayışından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kariyerimdeki bu yüksek lisans eğitimi basamağında hep yanımda olan arkadaşım Eren ŞAHİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Erken gelişim özellikleriyle çok küçük yaşlarında beni hayrete düşüren ve özel yetenekliler alanıyla ilgilenmeme vesile olan kuzenim Gökay BİLGİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçteki tüm stresli hallerime tahammül eden eşim Uğur KELEŞ'e, İngilizce dil bilgisiyle ve manevi anlamda her zaman yanımda olan kardeşim Fatma Pelin BAYRAKTAR'a, bilgisayar başında geçirdiğim uzun saatlerde ve zorlandığım daha birçok zamanda arkamda olan annem Hatice BAYRAKTAR'a ve benimle daima gurur duyan ve kendimle gurur duymamı sağlayan babam Erdoğan BAYRAKTAR'a teşekkürlerimi sunarım.

## İçindekiler

|  |      |
|--|------|
| Öz.....  | ii   |
| Abstract.....  | iii  |
| Teşekkür.....  | iv   |
| Tablolar Dizini.....   | vii  |
| Şekiller Dizini.....   | viii |
| Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....                              | ix   |
| Bölüm 1 Giriş.....   | 1    |
| Problem Durumu.....  | 1    |
| Araştırmanın Amacı ve Önemi.....                                 | 5    |
| Araştırma Problemi.....  | 6    |
| Sayıltılar.....  | 7    |
| Sınırlılıklar.....   | 7    |
| Tanımlar.....  | 7    |
| Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar..... | 9    |
| Özel Yeteneklilik.....   | 9    |
| Özel Yetenekli Bireyler ve Özellikleri.....                      | 11   |
| Fiziksel ve Motor Özellikleri.....                               | 13   |
| Zihinsel Özellikleri.....  | 14   |
| Sosyal, Duygusal ve Kişilik Özellikleri.....                     | 14   |
| Davranış Özellikleri.....  | 16   |
| Özel Yetenekli Bireylerin Tanılanması.....                       | 19   |
| Eğitim Ortamları ve Stratejileri.....                            | 20   |
| BİLSEM Modeli.....   | 22   |
| Davranış Problemi.....   | 25   |
| Davranış Problemleriyle Başa Çıkma.....                          | 26   |
| İlgili Araştırmalar.....   | 31   |



|  |     |
|--|-----|
| Özel Yetenekli Bireylerin Sosyal Uyum ve Sosyal Becerileri ile İlgili Araştırmalar .....       | 32  |
| Özel Yetenekli Bireylerin Davranış Problemleri ve Sınıf Yönetimi ile İlgili Araştırmalar ..... | 38  |
| Bölüm 3 Yöntem.....  | 43  |
| Araştırma Modeli.....  | 43  |
| Katılımcılar .....   | 43  |
| Veri Toplama Araçları .....  | 46  |
| Verilerin Toplanması .....   | 47  |
| Verilerin Analizi .....  | 50  |
| İnandırıcılık .....  | 52  |
| Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....  | 57  |
| Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular .....   | 57  |
| Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular.....   | 76  |
| Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....  | 95  |
| Sonuç ve Tartışma .....  | 95  |
| Öneriler .....   | 103 |
| Kaynaklar .....  | 106 |
| EK-A: MEB Onayı (Araştırma İzni) .....   | 124 |
| EK-B: Gönüllü Katılım Formu (Öğretmen İzni) .....  | 125 |
| EK-C: Gönüllü Katılım Formu (Veli İzni) .....  | 127 |
| EK-Ç: Öğretmen Görüşme Formu.....  | 128 |
| EK-D: Gözlem Formu .....   | 129 |
| EK-E: Etik Kurul İzni .....  | 131 |
| EK-F: Etik Beyanı .....  | 132 |
| EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....                             | 133 |
| EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report.....  | 133 |
| EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....   | 135 |

## Tablolar Dizini

|   |    |
|---|----|
| Tablo 1 Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri .....   | 44 |
| Tablo 2 Katılımcı Öğrencilerin Özellikleri.....   | 44 |
| Tablo 3 Görüşme Takvimi .....   | 48 |
| Tablo 4 Gözlem Takvimi.....   | 49 |
| Tablo 5 Normalden Farklılık Gösteren Davranışlar Kategorisi.....  | 58 |
| Tablo 6 Rahatsızlık Verici Davranışlar Kategorisi.....  | 59 |
| Tablo 7 Sınıf İçi Saygısızlıklar Kategorisi .....   | 60 |
| Tablo 8 Zarar Verme Kategorisi .....  | 61 |
| Tablo 9 Sosyal İlgi ve Dikkat Elde Etme Kategorisi .....  | 63 |
| Tablo 10 Aileden Kaynaklı Nedenler Kategorisi .....   | 64 |
| Tablo 11 Öğrenciden Kaynaklı Nedenler Kategorisi.....   | 66 |
| Tablo 12 Öğretmenden Kaynaklı Nedenler Kategorisi .....   | 66 |
| Tablo 13 Eğitim Sisteminden Kaynaklı Nedenler Kategorisi.....   | 67 |
| Tablo 14 Özel Yeteneklilerin Genel Özellikleri Kategorisi.....  | 69 |
| Tablo 15 Davranış Problemlerinin Ortaya Çıkmasının Önlenmesinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Kategorisi.....              | 71 |
| Tablo 16 İş Birliği Kategorisi.....   | 73 |
| Tablo 17 Sınıf İçi Saygısızlıklar Kategorisi .....  | 83 |
| Tablo 18 Zarar Verme Kategorisi .....   | 85 |
| Tablo 19 Sosyal Beceri Eksikliği ve İletişim Problemleri Kategorisi.....  | 86 |
| Tablo 20 Etik Olmayan Davranışlar Kategorisi.....   | 88 |
| Tablo 21 Zamanı Boşa Geçirme Kategorisi.....  | 89 |
| Tablo 22 Sorumsuz Davranışlar Kategorisi .....  | 90 |
| Tablo 23 Davranış Problemlerinin Ortaya Çıkmasının Önlenmesinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Kategorisi.....              | 91 |
| Tablo 24 Davranış Problemlerinin Azaltılması ya da Ortadan Kaldırılması İçin Kullanılan Yöntem ve Teknikler Kategorisi..... | 92 |

## Şekiller Dizini

|  |    |
|--|----|
| Şekil 1. Davranışların işlevsel değerlendirme süreci. ....                     | 3  |
| Şekil 2. Genel ve duyuşsal özellikler. ....                                    | 12 |
| Şekil 3. Görüşmelerden elde edilen davranış problemlerine ilişkin temalar..... | 57 |
| Şekil 4. Gözlemlerden elde edilen davranış problemlerine ilişkin temalar. .... | 76 |

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**BİLSEM:** Bilim ve Sanat Merkezi

**DEHB:** Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu

*f*: Frekans

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**ÖRGM:** Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

**RAM:** Rehberlik ve Araştırma Merkezi

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

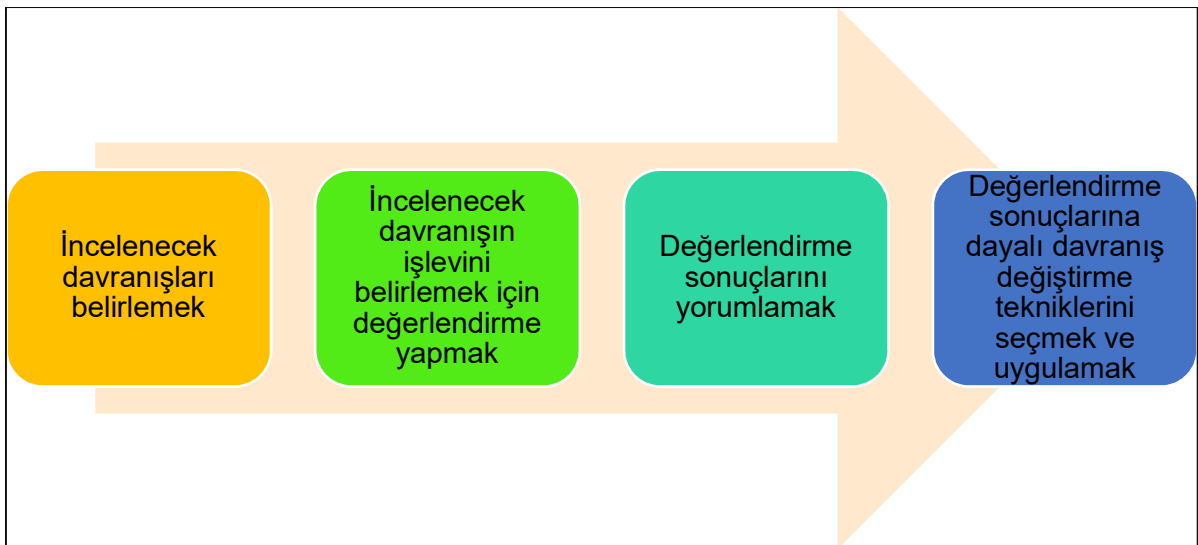
#### Problem Durumu

Üstün zekâ, üstün yetenek gibi farklı terimlerle anılan ancak ulusal mevzuatta özel yeteneklilik olarak ifade edilen bu durum için birçok farklı tanım yapılmıştır. Morelock (1992) özel yetenekliliği normal standartlardan nitelik ve nicelik olarak farklı içsel deneyimler ortaya koyma ve ileri bilişsel yetenekleri içeren asenkronik gelişim olarak tanımlamıştır. Renzulli (1978) özel yetenekliliğin insan zekâsının üç temel ögesi arasındaki etkileşimden ortaya çıktığını öne sürmektedir. Bunlar (a) akademik becerilerde ortalamanın üstünde olmak, (b) üstün yaratıcılık düzeyi göstermek yani sorunların çözümüne iraksak düşünerek yaklaşmak, (c) yüksek görev anlayışı diyebileceğimiz kendini ele aldığı konuyu tamamlamaya adanma, yani güdülenme ve güdülemede üst düzeyde olma, bir sorunun doğurabileceği sonuçları görebilme yeteneğine sahip olmaktır. Özel yetenekli bireylerin üst düzey potansiyellerine vurgu yapan çalışmaların yanı sıra farklı alanlardaki özelliklerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Wagale (2001), özel yetenekli bireylerin bazen inatçı ve baskın davranışları nedeniyle sınıf ortamında bazı davranış problemleri sergilediklerini belirtmektedir. Mares (1991) tarafından yapılan çalışmada, özel yetenekli bireylerin entelektüel risk alma eğiliminde olmaları nedeniyle genellikle gelişmiş öğrenme davranışları sergiledikleri, alışılmadık ve beklenmedik bir şekilde kuralları çiğnedikleri, bu durumun ise öğretmenler tarafından özel yetenekli bireylerin sınıf ortamında karışıklık çıkarma davranışı olarak algılanabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir bulguya Walters ve Frei (2007) tarafından da ulaşılmış; araştırmacılar sınıfın öğrenme ortamının özel yetenekli bireylerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmemesinin bireylerin doğuştan getirdikleri yeteneklerinin körelmesine, akademik başarılarının azalmasına ve sınıf ortamında bazı davranış problemleri sergilemelerine neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İstenmeyen davranış, uygun olmayan davranış, sorun davranış ve yıkıcı davranış olarak da adlandırılan davranış problemleri Carr ve Durand (1985) tarafından bireylerin sosyal ortamlarda etkili işlev görmesini engelleyen, kendisinin ve çevresindekilerin güvenliklerini tehlikeye sokan davranışlar olarak tanımlamıştır. Bir davranışın davranış problemi olarak adlandırılabilmesi için dört temel ölçütü karşılaması beklenir. Bu ölçütler davranışın (a) bireyin kendisinin ya da arkadaşlarının öğrenmesini etkilemesi, (b) bireyin kendisinin, arkadaşlarının, aile bireylerinin ya da çevresindeki diğer kişilerin güvenliğini tehlikeye sokması, (c) bireyin çevresindeki araç-gereçlere ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi, (d) bireyin diğer bireylerle sosyalleşmesini ve akranları tarafından kabul görmesini engellemesi olarak sıralanabilir (Erbaş, 2002; Kaya, 2002). Bu davranışlar duruma ya da ortama uygun olmayan, eğitsel etkinlikleri engelleyen ve öğretmenler tarafından müdahale edilmesi gereken davranışlardır (Pala, 2005; Sönmez ve Diken, 2010). Alanyazında genel eğitim sınıflarında öğrenciler tarafından sıkça sergilenen davranış problemlerini belirlemeye yönelik birçok araştırma bulunmaktadır; özel yetenekli bireylerde karşılaşılan davranış problemlerini belirlemeye odaklanan araştırmaların ise sayıca az olduğu görülmektedir (Cornell, Delcourt, Bland, Goldberg ve Oram, 1995; Çetinkaya, Çalışkan ve Güngör, 2012; Çitil, 2016; Galluci, Middleton ve Kline, 1999; Gökden-Kaya ve Ataman, 2017; İnci, 2014; Ludwigg ve Cullinan, 1984; Sezer, 2015; Sıcak, 2012; Slifer, 1987). Özel yetenekli bireylerle yapılan araştırmalara bakıldığında ise genellikle tipik gelişen bireylerle sosyal uyum ve davranış problemleri açısından karşılaştırmaların amaçlandığı çalışmalara rastlanmaktadır (Akpolat, Demirok ve Seven, 2017; Bracken ve Brown, 2006; Cornell ve diğerleri, 1995; Galluci ve diğerleri, 1999; Ludwigg ve Cullinan, 1984; Luftig ve Nichols, 1991; Sayler ve Brookshire, 1993, Yıldırım, 2012). Bu araştırmaların sonucunda genellikle özel yetenekli bireylerin tipik gelişen akranlarına benzer davranış problemleri sergiledikleri görülmüştür. Ancak özel yetenekli bireylerin bazı özellikleri (liderlik, mükemmeliyetçilik gibi) nedeniyle tipik gelişen öğrencilerden farklı davranış problemleri sergilediklerini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Çetinkaya ve diğerleri, 2012; İnci, 2014). Sözü edilen araştırmalardan farklı olarak bazı araştırmalarda özel yetenekli bireylerde yaygın olarak gözlemlenen davranış problemlerinin belirlenmesine odaklanılmıştır. Bu amaçla yürütülen araştırmalardan birinde Sezer (2015) özel yetenekli bireylerde en çok görülen öğrenme ortamını bozan davranış problemlerini sürekli söz hakkı

isteme, anlamsız huzursuzluk ve hareketlilik, arkadaşlarının yanıtlarını eleştirme, arkadaşlarına sözle sataşma, öğretmenle inatlaşma, söz almadan konuşma ve saldırgan davranışlar sergileme olarak sıralamıştır. Bir başka araştırmada okul yönetimi, rehber öğretmenler ve branş öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak özel yetenekli bireylerde görülen davranış problemleri öğrenme sürecini engelleme ve arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar sergileme olarak belirlenmiştir (Gökden-Kaya ve Ataman, 2017). Bu araştırmada arkadaşlara yönelik olumsuz davranışların lider olma motivasyonunun yüksek olmasının arkadaşlarıyla aralarında yarattığı rekabetten kaynaklandığı; bazı davranışların bazı derslerde yoğun, bazı derslerde ise nadir olarak görüldüğü; öğretmenlerin davranış problemlerini çözümlenmede en çok öğrencilerle bireysel görüşme ve veli görüşmesi yöntemlerine başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler davranış problemleri ile başa çıkmada farklı yöntem, teknik ve stratejilerden yararlanmaktadır. Davranış problemleriyle başa çıkmak için öncelikle davranış probleminin işlevsel değerlendirilmesi yapılmalıdır; çünkü işlevsel değerlendirmenin yapılması davranış problemiyle başa çıkmada kullanılacak tekniğin şekillenmesi açısından önem taşır (Alberto ve Troutman, 2014; Özyürek, 2004). İşlevsel değerlendirme, davranış problemleri ile bunları sürdüren çevresel değişkenler (davranışa zemin hazırlayan olaylar, öncüller ve sonuçlar) arasında bağıntısal ilişkiler kurarak davranışların işlevlerine ilişkin denencelerin geliştirildiği süreç olarak tanımlanmaktadır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2011). Şekil 1’de işlevsel değerlendirme sürecinin aşamaları yer almaktadır.



Şekil 1. Davranışların işlevsel değerlendirme süreci.

Davranış problemlerinin temel işlevleri, (a) sosyal ilgi ve dikkat elde etme, (b) nesne/etkinlik elde etme, (c) duyuşsal uyarın elde etme, (d) kaçma ve kaçınma olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Alberto ve Troutman, 2014). İşlevsel değerlendirme sonucuna dayalı olarak bu işlevlere ilişkin uygun başa çıkma tekniği belirlenir ve uygulanır. Bu teknikler davranışın öncülleri ya da sonuçlarına yapılacak müdahaleye göre farklılaşmaktadır.

Davranış problemleriyle başa çıkmanın bir yolu öğrencilere uygun ve yeni davranışlar kazandırmaktır. Bu amaçla pekiştirme, sosyal beceri öğretimi, sözleşme, ipucu, şekil verme, zincirleme gibi teknikler kullanılır. Davranış problemleriyle başa çıkmanın bir diğer yolu davranış probleminin ortaya çıkmasını önlemektir. Davranış probleminin ortaya çıkmasını önlemede olumlu davranış desteği, farklılaştırılmış öğretim, kuralların geliştirilmesi ve uygulanması, etkili öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanması etkili olarak kullanılabilir. Davranış problemlerinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması için müdahalede bulunma ise davranış problemleriyle başa çıkmanın diğer bir yoludur. Var olan davranış problemlerinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması için kullanılabilcek yöntem ve teknikler ayrımlı pekiştirme, sönme, hoşı giden uyarının çekilmesi ve hoşı gitmeyen uyarının sunulması olarak sıralanabilir (Alberto ve Troutman, 2014; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Olçay-Gül, 2017; Scheuermann ve Hall, 2011; Vuran, 2013).

Özel yetenekli bireylerle çalışın öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve bu davranış problemleri ile başa çıkmada kullandıkları stratejilere odaklanan araştırmalar oldukça azdır. Özel yetenekli bireylerin karakteristik özelliklerinin ve buna bağlı olan sınıf içerisindeki davranış problemlerinin belirlenmesi amacıyla Türkiye Üstün Zekalı ve Dahiler Eğitim Vakfı'nda (TUZDEV) gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenlerin özel yetenekli bireylere ödöl/ceza verme, problemin nedenlerini öğrenme, kurallar koyma, aileler ve rehberlik servisi ile görüşme, görmezden gelme, motive edici etkinlikler vb. stratejileri kullandıkları belirlenmiştir (İnci, 2014). Sezer (2015) tarafından yürütölen bir diğer araştırmada özel yetenekli bireylerin sınıf içinde sergiledikleri olumsuz davranışlar ve bu davranışların yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmış, Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerin özel yetenekli bireylerin sınıf ortamındaki olumsuz



davranışlarını yönetmede başvurduğu yöntemler; destekleme ve yaptırım uygulama olarak belirlenmiştir. Gökden-Kaya ve Ataman (2017) ise çalışmalarında özel yetenekli ve ortaokula devam eden bireylerin öğretmenlerinin davranış problemleri konusundaki hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Farklı branşlardan ortaokul öğretmenlerinin davranış problemlerini çözmede en çok öğrencilerle bireysel görüşme ve veli görüşmesi yöntemlerine başvurdukları ve davranış problemleriyle başa çıkma konusunda desteğe gereksinim duydukları belirlenmiştir. Alanyazında görüldüğü gibi özel yetenekli bireylerin davranış problemlerinin neler olduğunu ve öğretmenlerin bu davranış problemleriyle nasıl başa çıktıklarını ortaya koymayı amaçlayan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda genellikle genel eğitim sınıflarında ya da özel yetenekli bireylere hizmet veren vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerden görüşmeler aracılığıyla veri toplandığı görülmüştür. Görüşme verilerinin gözlemlerle desteklendiği bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Özel yetenekli bireylerin davranış problemleriyle başa çıkma konusunda bir müdahale programının denendiği yalnızca bir çalışmaya ulaşılmıştır (Çitil, 2016). Ayrıca araştırmaların bir kısmında bazı ölçekler aracılığıyla veri toplanılarak özel yetenekli bireyler sosyal ve davranış özellikleri bakımından tipik gelişen akranlarıyla kıyaslanmıştır (Akpolat ve diğerleri, 2015; Bracken ve Brown, 2006; Cornell ve diğerleri, 1995; Galluci ve diğerleri, 1999; Garland ve Zigler, 1999; Ludwigg ve Cullinan, 1984; Saylor ve Brookshire, 1993; Yıldırım, 2012; Uysaler, 2015). Özel yetenekli bireylerin okul sonrasında devam ettikleri BİLSEM'lerde görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerin özel yetenekli bireylerde gözlemledikleri davranış problemleri ve bu davranış problemleriyle nasıl başa çıktıklarına ilişkin durumu ortaya koymayı amaçlayan çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenleri sınıf yönetimi konusunda desteklemek için mevcut durumu ortaya koyabilecek daha fazla sayıda araştırmaya gereksinim bulunmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmada BİLSEM'lerde eğitim alan özel yetenekli bireylerde gözlemlenen davranış problemlerinin neler olduğu ve bu davranış problemleriyle başa çıkmada öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın, ilgili alanyazına BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin özel yetenekli bireylerde karşılaştıkları davranış problemleri ve bu davranış problemlerine yönelik uyguladıkları başa çıkma yöntemlerinin neler olduğunun belirlenmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulgular BİLSEM’lerdeki mevcut durumun ortaya konması, bu merkezlerde görev yapan öğretmenlerin davranış ve sınıf yönetimi konusundaki bilgi gereksinimlerinin belirlenmesi ve uygun öğretmen eğitimlerinin planlanıp sunulması açısından hem alanyazına hem de uygulamaya katkı sağlayacaktır. Ayrıca amaca ve gereksinimlere yönelik öğretmen eğitim programları sonucunda özel yetenekli bireylerin hedeflenen davranışları kazanmalarının ve öğrenmeye ayrılan sürenin artması gibi eğitim-öğretim ortamlarının daha verimli hale gelmesini sağlayacak koşulların yaratılmasının mümkün olacağı düşünülmektedir.

### **Araştırma Problemi**

BİLSEM’lerde eğitim alan özel yetenekli bireylerde gözlemlenen davranış problemleri ve öğretmenlerin bu davranış problemleriyle başa çıkmada kullandıkları yöntemler nelerdir?

**Alt problemler.** Araştırma iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Birinci aşamada BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin davranış problemlerine ilişkin tanımlarına, BİLSEM’lerde eğitim alan özel yetenekli bireylerde en çok karşılaşılan davranış problemlerine, davranış problemlerinin nedenleri ve işlevlerine, özel yetenekli bireylerin sergiledikleri davranış problemlerinin hangi özellikleriyle ilişkili olduğuna, öğretmenlerin davranış problemleriyle başa çıkmada kullandıkları yöntemlere ve kimlerden destek aldıklarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. İkinci aşamada ise BİLSEM’lerde eğitim alan özel yetenekli bireylerde gözlemlenen davranış problemleri ve öğretmenlerin davranış problemleriyle başa çıkmada kullandıkları yöntemleri belirlemeye yönelik sınıf gözlemleri yürütülmüştür. Bu amaçla aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır:

1. BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenler davranış problemlerini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. BİLSEM’lerde eğitim alan özel yetenekli bireylerde en çok karşılaşılan davranış problemleri nelerdir?

3. BİLSEM’lerde eğitim alan özel yetenekli bireylerin davranış problemleri sergilemedeki amaçları nelerdir?
4. BİLSEM’lerde eğitim alan özel yetenekli bireylerin sergiledikleri davranış problemlerinin nedenleri nelerdir?
5. BİLSEM’lerde eğitim alan özel yetenekli bireylerin sergiledikleri davranış problemleri hangi özellikleriyle ilişkilidir?
6. BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin özel yetenekli bireylerin davranış problemleri ile başa çıkmada kullandıkları yöntemler nelerdir?
7. BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenler özel yetenekli bireylerin davranış problemleri karşısında kimlerden destek almaktadırlar?

### **Sayıtlılar**

Araştırmanın yapıldığı BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin yeterli olduğu düşünülmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Samsun ili merkez ilçesindeki BİLSEM’de yürütülmüştür. Samsun ilinde tek BİLSEM olması, bu BİLSEM’de görev yapan öğretmen sayısının azlığı ve öğretmenlerin yoğun ders programları sebebiyle kısa süren görüşmelerin analize dâhil edilmesi bu araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

### **Tanımlar**

**BİLSEM:** Örgün eğitim kurumlarına devam eden; genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik alanlarında özel yetenekli olan bireylere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek hizmeti vermek üzere açılan kurumdur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

**Davranış Problemi:** Bireylerin sosyal ortamlarda etkili işlev görmesini engelleyen, kendisinin ve çevresindekilerin güvenliklerini tehlikeye sokan davranışlardır (Carr ve Durand, 1985).

**Özel Yetenekli Birey:** Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri

anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireydir (MEB, 2018).

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Özel Yeteneklilik

Özel yetenek alanyazında “üstün zekâ” ve “üstün yetenek” terimleriyle ifade edilen ancak Türkiye’de özel eğitim alanındaki gelişmelerle birlikte daha az sınıflandırıcı olarak görülen bir terimdir (MEB, 2013). Bu bağlamda bu araştırmada da özel yetenek ve özel yetenekli birey teriminin kullanılması tercih edilmiştir.

**Zekâ ve özel yetenek kavramı.** Tarihsel sürece bakıldığında zekâ önceleri katılımla belirlenmiş ve doğuştan sabit bir yapı olarak düşünülmekteydi (Galton, 1869; Spearman, 1904). Buna göre çocukluk yıllarındaki zekâ ile yetişkinlik yıllarındaki zekâ arasında fazla farklılık olmayacaktı. Zekânın sabit bir yapı şeklinde ele alındığı yaklaşımlar alanyazında geleneksel zekâ yaklaşımları olarak ele alınmaktadır. 1800’lerin sonlarına doğru zekâ kavramının tanımına ve gelişimine yönelik araştırmaların yoğunlaşmaya başladığı söylenebilir. Bu dönemde ortaya çıkan, çok boyutlu ve sabit olmayan bir yapı olarak kabul edilen zekâ yaklaşımından çağdaş zekâ yaklaşımı olarak söz edilebilir. Piaget (1952) ise zekâyı zihinsel süreçlerin gelişimi ve işlenmesi olarak tanımlamış ve bu görüşü ile zekâ yaklaşımları arasında farklı bir yer bulmuştur. Sonrasında bu görüşü (Neo-Piagetian) benimseyen araştırmacılar özel yetenek kavramında genel ve alana özgü özelliklerin birlikte dikkate alınmasını önermişlerdir (Song ve Porath, 2006). Csikszentmihalyi ve Robinson (1986) ise zekâ kavramına farklı bir yorum getirerek yetenek, özel yetenek ve mükemmel performansın birbirinin yerine kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Özel yetenek kavramıyla ilgili pek çok kuram ve araştırma bulunmasına karşın psiko-sosyal yapısı itibarıyla özel yeteneğe ilişkin net ve ortak bir tanım olmadığı görülmektedir. Terman (1916), özel yetenekliliği standart zekâ testlerinde üst %1’lik dilim olarak tanımlamakta, 140 ve üzeri IQ puanını özel yetenek kriteri olarak kullanmaktaydı. Çağdaş tanılama yaklaşımlarında ise özel yeteneğe bakış açısı değişime uğramış, bu kavram çok boyutlu olarak ele alınmaya başlanmıştır. Günümüz araştırmalarında geleneksel yaklaşıma ilişkin eleştiriler devam etmekte ve zekâ testlerinden alınan puanların yanı sıra yaratıcılık ve üst düzey düşünme becerileri gibi becerileri ölçen değerlendirmeler gündeme gelmektedir.

Renzulli (1978) özel yetenekliliği ortaya koyduğu üçlü halka modeli ile açıklamaktadır ve bunu ortalama üstü genel ya da özel yetenek, yaratıcılık ve motivasyon kümelerinin kesişimi ya da etkileşimi olarak ifade etmektedir. Bu modele göre üç halkadan birinin olmaması ya da eşik değerinin altında kalması durumunda özel yeteneklilik ortaya çıkmamaktadır. Renzulli'nin (1978) özel yetenek kuramı bazı araştırmacılar tarafından bazı özel yetenekli bireylerin düşük motivasyona sahip olabileceği ve her özel yetenekli bireyin yaratıcı olamayacağı görüşleriyle eleştirilmektedir.

Sternberg ve Zhang'e (1995) göre ise özel yeteneklilik beş bileşenden meydana gelmektedir. Bu bileşenler; üstünlük, nadirlik, üretkenlik, kanıt ve değer kriteridir. Bu kurama göre bu kriterlerin hepsini taşıyan bireyler özel yetenekli olarak kabul edilmektedir.

Özel yeteneklilik, normlardan nitelik olarak farklılaştığının farkında olma, içsel deneyimlerle yaratmada yoğun bir birleşim ve ileri bilişsel becerilerde eş zamanlı olmayan (asenkrone) gelişim olarak da tanımlanmaktadır (Silverman, 1989). Ayas'a (2018) göre tarihsel açıdan değerlendirildiğinde özel yetenek tanımlarının tek boyutlu tanımlardan çok boyutlu tanımlara doğru evrildiğini söylemek mümkündür. Çağdaş yaklaşımla şekillenen güncel araştırmalara Sternberg (1984) ve Gardner (1983) gibi araştırmacıların tanımladığı çok boyutlu zekâ kavramı temel oluşturmuştur.

Sternberg zekânın birden fazla boyutu olduğunu savunmaktadır. Ele aldığı Üçlü Saç Ayağı Kuramı'nda zekâ, birbiri ile etkileşim içinde olan üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; analitik, pratik ve yaratıcı zekâdır (Sternberg, 1999). Gardner'a (1983) göre zekâ, problemleri çözme kapasitesi olarak bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürün ortaya çıkarmaktır. Bu ürün o toplumda zekâ olarak sayılan ölçütlere uygun olarak çeşitlenir. Gardner'ın (1983) ortaya atmış olduğu zekâ türleri; dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası zekâ, içsel-kişisel zekâ ve doğacı zekâdır. Çoklu zekâ kuramı son yılların çokça tartışılan ve kabul gören kuramlarından biri olmuştur. Sak'a (2010) göre bu kuramın her bireyin farklı alanlarda zeki olabileceğini iddia eden insancıl yanı medyada ve eğitimciler arasında popülerite kazanmasını sağlamıştır.

Tannenbaum (1983) ise çocukların özel yeteneğe sahip olamayacağını öne sürer. Tannenbaum tarafından ortaya atılan Yıldız Modeli'nde de zekânın çok faktörlü yapısı olduğu savunulur ve özel yetenekliliğin oluşması için gerekli beş faktör olduğu ileri sürülür. Bu beş faktör, genel yetenek, üstün özel yetenek, zihinsel olmayan bireysel özellik, destekleyici çevresel faktörler ve şansır (Tannenbaum, 1983; Tannenbaum, 2003). Vantassel-Baska (2004) özel yetenekliliği genel zekânın herhangi özel bir alanda, dikkate değer derecede ve normun üzerinde ortaya konması olarak tanımlarken, Matthews ve Foster' a (2005) göre belirgin alana özgü yüksek yetenek ve bunun sonucunda bireyin öğrenme gereksiniminin belirli düzenlemelere gidilmeden müfredatla uyuşmaması durumu özel yetenekliliktir. Gürlen'e (2018) göre ise özel yeteneklilik, potansiyelin bilinçli bir şekilde ortaya çıkarıldığı bir "varoluş halidir."

Birleşik Devletler Kongresinde ilköğretim ve ortaöğretim kanunu içerisinde kabul edilen Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuk ve Gençlerin Eğitimi Yasası'nda (1998) özel yeteneklilik; zihinsel, yaratıcılık, sanatsal veya liderlik alanlarında kapasite veya özel akademik alanlarda yüksek başarı yeteneği sergileme olarak tanımlanmıştır (Akt., Clark, 2012). Farklı kuramlarda farklı araştırmacılar tarafından özel yeteneklilik kavramı farklı özelliklere vurgu yapılarak ele alınmış; bu durum özel yetenekli bireyler ve bu bireylerin özelliklerine ilişkin tanım ve açıklamalara da yansımıştır.

### **Özel Yetenekli Bireyler ve Özellikleri**

Özel yetenekli bireyler, Amerika Birleşik Devletleri'nin özel yeteneklilere yönelik politikalarının temelini oluşturan Marland Raporunda (1972) genel zihinsel, genel akademik, yaratıcı üretkenlik, liderlik, sanat ve psikomotor alanlarından en az birinde olağanüstü başarı gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) özel yetenekli bireyi "yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak tanımlamıştır.

Özel yetenekli bireylerin özelliklerinin incelendiği çokça araştırma bulunmaktadır ve bu araştırmalarda, özel yetenekli bireylerin belirgin bazı özelliklere sahip oldukları saptanmıştır (Özbay, 2013). Bu özellikler güçlü sözel yetenek,

olağandışı hafıza, yoğun merak, geniş ilgi alanı, deney yapma ilgisi, tutkulu hayal gücü ve yaratıcılık, dikkate değer mizah duygusu, nedenleri bilmeyi ve anlamayı arzulama, kendileri ya da başkaları için sabırsız olma, daha uzun dikkat süresi, karmaşık düşünme, sosyal ya da politik problemler ve adaletsizlikle ilgilenme, duyarlılık, yoğunluk ve hayal kurma olarak sıralanabilir. Robinson ve Clinkenbeard (1998) bu özelliklerin yanı sıra özel yetenekli bireylerin yüksek öz güven, yüksek motivasyon ve kaderci olmama gibi özelliklere sahip olduklarını belirtmektedir. Özel yetenekli bireyler sıralanan bu özelliklerden bir kısmına ya da tamamına sahip olabilirler (Webb, Gore, Amend ve DeVries, 2016). Akarsu (2001) tarafından yürütülen bir çalışmada Türkiye’de özel yetenekli bireylerde en yaygın biçimde gözlemlenen özelliklerden oluşan örnek listeler oluşturulmuştur. Bu listelere göre özel yetenekli bireylerin genel ve duyuşsal özellikleri Şekil 2’de sunulmuştur.

| Genel Özellikler   | Duyuşsal Özellikleri                          |
|--|---|
| 1.Merak  | 1.Öğrenmekten zevk alma                       |
| 2.Soru sorma   | 2.Kendine güven                               |
| 3.Geniş ilgi alanı                                       | 3.Yüksek motivasyon                           |
| 4.Yoğunlaşabilme   | 4.Yenilikten hoşlanma                         |
| 5.Yüksek enerji düzeyi                                   | 5.Kendisiyle ilgili farkındalık               |
| 6.Güçlü bellek   | 6.Sebat                                       |
| 7.Hızlı öğrenebilme                                      | 7.Kendini kontrol edebilme                    |
| 8.Gelişmiş dil becerisi                                  | 8.Empati/ kendini başkasının yerine koyabilme |
| 9.Geniş bilgi tabanı                                     | 9.Risk alabilme                               |
| 10.Gözlem gücü   | 10.Maceraya atılabilme                        |
| 11.Analiz gücü   | 11.Keşfetmekten hoşlanma                      |
| 12.Akıl yürütebilme                                      | 12.Yalnız kalmaktan hoşlanma                  |
| 13.Problem çözebilme                                     | 13.Estetik duyarlılık                         |
| 14.Düşünme becerilerini kullanabilme                     | 14.Belirginsizliğe açıklık                    |
| 15.Soyut düşünebilme                                     | 15.Güçlü sezgi                                |
| 16.Akademik başarı                                       | 16.Tekdüzelikten sıkılma                      |
| 17.Kitap okumaya düşkünlük                               | 17.Özgünlüğe yönelme                          |
| 18.Yoğun etkinlik  | 18.Liderlik                                   |
| 19.Geniş hayal ve imgelem gücü                           | 19.Dünya sorunlarına ilgi                     |
| 20.Yaratıcılık   | 20.Duygusal tepkilerinde aşırıya kaçma        |
| 21.Bağımsız çalışabilme                                  | 21.Yoğun ilişkiler kurabilme                  |
| 22.Gelişmiş mizah duygusu                                | 22.Sürekli gelişme arzusu                     |
| 23.Bir yetenek alanında üstün performans                 | 23.Gelişmiş ahlaki değerler                   |
| 24.İlgisiz gibi görünen şeyler arasında ilişki kurabilme | 24.Haksızlığa katlanamama                     |
| 25.Kendini ifade edebilme                                | 25.Doğaya ilgi                                |

Şekil 2. Genel ve duyuşsal özellikler.



Özel yetenekli bireylerin özelliklerini belirlemeye yönelik alanyazında ayrıca bu bireylerin belli gelişim alanlarındaki özelliklerinin tipik gelişen akranlarıyla kıyaslandığı ve bu bireylerin fiziksel/motor, zihinsel, sosyal, duygusal ve kişilik özellikleri ile davranış özellikleri açısından tipik gelişen akranlarından farklılık gösterdikleri belirtilmektedir (Leana-Taşçılar ve Cinan, 2012). Bu araştırmada da özel yetenekli bireylerin özellikleri sıralanan alanlar göz önünde bulundurularak fiziksel özellikler, zihinsel özellikler, sosyal, duygusal ve kişilik özellikleri, davranış özellikleri başlıklarında ele alınmıştır. İzleyen başlıklarda özel yetenekli bireylerin sözü edilen özelliklerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Sıralanan özellikler özel yetenekli bireylerin genel özellikleridir. Bu özellikler özel yetenekli bireylerde farklı biçimlerde ve düzeylerde görülebilmekte ya da hiç görülmeyebilmektedir.

### **Fiziksel ve Motor Özellikleri**

Özel yetenekli bireylerin fiziksel gelişim özelliklerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında akranlarına oranla doğum boy ve kilosu bakımından daha iri oldukları ve ilerleyen yıllarda da bu üstünlüğün devam ettiği görülmüştür (Çağlar, 2004). Enç (2005) özel yetenekli bireylerin çocukluk dönemlerinde yaşitlarına göre erken yürüme, erken diş çıkarma gibi farkları olduğunu ifade etmiştir. Yapılan çalışmalarda motor becerilerde de özel yetenekli bireylerin erken gelişim gösterdikleri belirlenmiştir (Akarsu, 2001; Gross, 1999; Silverman, 1989).

Özel yetenekli bireylerin çoğunda yüksek fiziksel enerji ve motor anlamda hareketlilik gözlenmektedir (Metin, 1999). Çoğu zaman bu özellikleriyle özel yetenekli bireylerin hiperaktif oldukları yanlışlığı aileleri ve öğretmenleri endişelendirmektedir (Ataman, 2009; Dağlıoğlu, 2015; Webb ve diğerleri, 2016). Bu endişelerin kaynağı bazen gerçekten hiperaktiviteye işaret etse de çoğu zaman özel yetenekliliğin doğasından gelen ya da dersten çabuk sıkılmayla kendini gösteren yüksek enerji halidir (Baysal-Metin, Dağlıoğlu ve Saranlı, 2018). Kaplan-Sayı (2018), Dabrowski'nin ortaya koyduğu "aşırı duyarlılık alanlarına" ilişkin olarak özel yetenekli bireylerin psikomotor aşırı duyarlılıklarının yüksek fiziksel enerjili olmalarına yol açtığını ve bu sebeple bu bireylerin hiperaktiviteye sahip bireylerle karıştırıldıklarını ifade etmiştir.

## **Zihinsel Özellikleri**

Özel yetenekli bireyler kendilerinden beklendikleri üzere zihinsel özellikleri bakımından küçük yaşlardan itibaren akranlarından önde bir gelişim sergilemektedirler. Akranlarına göre temel farklılıkları hızlı öğrenme, derinlemesine öğrenme ve farklı ilgi alanlarına sahip olmalarıdır (Clark, 2012; Maker, 1982). Özel yetenekli bireyler bu zihinsel kapasiteleri sebebiyle çok soru sorarlar ve oldukça meraklıdırlar. Özel yetenekli bireylerin akranlarıyla kıyaslandığında daha erken konuşup daha erken okuma yazma öğrendikleri bilinmektedir. Hatta bazı özel yetenekli bireyler okula başlamadan önce kendiliğinden okuma-yazmayı öğrenebilmektedir (Metin, 1999). Ayrıca tipik gelişen akranlarına göre ilişkileri görme ve bilgileri transfer etmede ileri düzeydedirler (Bildiren, 2018).

Özel yetenekli bireyler çok kuvvetli bir hafızaya sahiptirler ve yüksek öğrenme hızları sebebiyle çevreleri ve yaşadıkları dünya hakkında bilgi edinmek için sürekli çabalarlar (Ataman, 2003). İlgi duydukları konu üzerinde yaşıtlarına göre dikkat süreleri çok daha uzun olup konu üzerinde daha fazla yoğunlaşabilirler. Aynı zamanda ileri düzeyde genelleme yeteneğine sahiptirler (Cutts ve Moseley, 2001). Soyut düşünme becerileri gelişmiştir, karmaşık soyut olgu ve olayları kısa sürede doğru anlayıp problemleri çözerler.

## **Sosyal, Duygusal ve Kişilik Özellikleri**

Tarihsel açıdan bakıldığında çok zeki bireylerin 1920'li yıllarda duygusal anlamda nevrotik kişilik bozukluğu ve psikoz hastası bireyler olarak düşünüldüğü bilinmektedir (Terman, 1925). Terman, 35 yıllık deneyiminden yola çıkarak özel yetenekli bireyleri sosyal ve duygusal açıdan değerlendirdiğinde bu bireylerin lider ve yönetici konumda olduklarını ayrıca ahlaki açıdan da akranlarından üstün olduklarını ileri sürmüştür. Özel yeteneklilerde sosyal ve duygusal uyuma bakıldığında bu anlamda bir görüş birliğinin olmadığı ve aksine özel yetenekliliğin uyum sağlamayı kolaylaştırdığını ve zorlaştırdığını öne süren iki zıt görüş olduğu görülmektedir (Neihart, 1999). Çitil ve Ataman (2018) bu iki zıt görüşü de dikkate alarak özel yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal özelliklerini olumlu ve olumsuz olmak üzere bir arada belirtmenin faydalı olabileceğini vurgulamıştır.

Özel yetenekli bireyler yüksek özgüvene ve iyi bir mizah anlayışına sahiptir (Renzulli ve Reis, 2010). Davis ve Rimm'e (2004) göre bu bireylerin en belirgin kişilik özellikleri yüksek özgüvenlerinin yanı sıra bağımsız olmalarıdır. Özel yetenekli bireyler buldukları grup içinde oldukça popüler konumda olup aynı zamanda bu gruplarda hakemlik ya da kural koyucu gibi görevler üstlenirler (Özbay, 2013). Aynı zamanda diğer bireylerle kolaylıkla iletişim kurarken yeni durumlara da kolay uyum sağlamaktadırlar (Suveren, 2006). Özbay'a (2013) göre mükemmeliyetçilik eğilimleri yüksek olmakla beraber sorumluluk almaktan da hoşlanırlar. Terman ve Oden (1947) tarafından yapılan boylamsal araştırmalarda, özel yetenekli bireylerin, tipik gelişen bireylere göre daha sağlıklı, duygusal bağlamda daha istikrarlı oldukları ve eğitim ortamında sosyal uyumlarının akranlarına göre daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Olumlu özelliklerinin yanı sıra özel yetenekli bireylerin akran ilişkilerinde sıklıkla problem görülebilir (Baysal-Metin ve diğerleri, 2018). Özel yetenekli bireylerin ilgileri ve beklentileri oyunlarda ve etkinliklerde farklılaşmakta ve özel yetenekli bireyler akranlarının oyunlarını saçma ve basit bulabilmektedirler. İnci'ye (2014) göre özel yetenekli bireyler liderlik özelliklerinden dolayı gruba yön verme ve istediklerini yaptırma, doğru bildiğinden şaşmama yönelimi gösterirler. Clark'a (2012) göre özel yetenekli bireylere bir fark yaratacakları gerçek dünya sorunları ve küresel meselelere pozitif katkı ve katılım sağlayabilecekleri imkânlar sunulmadığı takdirde pozitif özelliklerinin yerini kötümser ve asosyal davranışlar alabilir.

Özel yetenekli bireylerin çevrelerince olumsuz görülen bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler inatçılık, iş birliğine açık olmama, zoraki etkinliklere karşı direnç gösterme, yaygın alışkanlıklara karşı direnç gösterme, düzensiz ve dağınık olma, sinirli olma, aşırı duygusallık ve iddiasız olma olarak sıralanabilir (Karabulut, 2018). Clark'a göre (2012) özel yetenekli bireyler arasında genelde çok görülen ve duygusal karmaşıklığı yansıtan kişilik özellikleri arasında hassaslık, mükemmeliyetçilik, duygusal yoğunluk ve içe kapanıklık sıralanabilir.

Tüm insanlar zaman zaman sosyal-duygusal sorunlar yaşayabilirler. Özel yetenekli bireylerin gereksinimlerinin akranlarından farklı olabileceği ve bu yüzden bazen özel destek sistemlerine gereksinim duyabilecekleri belirtilmektedir (Freeman, 1985). Bununla birlikte alanyazında özel yetenekli bireylerin, yetenekli olma, mükemmeliyetçilik ve esnek olmayan bir okullaşma gibi

kendilerine/azınlıklarına özel sorunları olduğu ve bu sorunların çatışmaya, endişeye ve davranış problemlerine neden olabileceği dile getirilmektedir (Freeman, 1983). Bickley (2001) tarafından yapılan bir çalışmada özel yetenekli bireylerde yüksek düzeyde duyarlılık ve hassaslık tespit edilmiş, bu nedenle de özel yetenekli bireylerin akranlarına göre daha çok sosyal problem yaşayabileceği belirtilmiştir. Özel yetenekli bireylerin sıralanan bu özellikleri davranış özelliklerini açıklamak için de zemin oluşturmaktadır.

### **Davranış Özellikleri**

Özel yetenekli bireylerle ilgili alandaki tartışmalar incelendiğinde davranışsal ve duygusal sorunlar yaşamaya eğilimli olduklarını söyleyen görüşlerle birlikte tipik gelişen akranlarından daha fazla risk taşımadıklarını savunan görüşler de bulunmaktadır (Öztabak, 2018). Özel yetenekli bireyler bu anlamda risk oluşturacak bazı faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler eş zamanlı olmayan gelişim, ebeveynlerin ve ailelerin gerçekçi olmayan beklentileri, ailenin aşırı ilgili tutumu, aşırı ve uygunsuz övgü, bireyin yeteneği ile eğitim koşullarının uyumsuzluğu ve akran çevresi içindeki problemler olarak sıralanabilir (Morawska ve Sanders, 2008).

Sak'a (2010) göre özel yetenekli bireylere şizofrenik, paranoyak, antisosyal ve asosyal gibi tipler atfedilmekte ve bu bireylerin toplumun genelinden sadece zihinsel özellikleriyle değil akıl sağlığı ve davranış uyumluluğu bakımından da ayrıştığı belirtilmektedir. Enç'e (1979) göre ise özel yetenekli bireyler bireysel farklılıkları sebebiyle belli miktarlarda bazı psikolojik sorunlar yaşayabilmekte ve bazı davranış özellikleri sebebiyle performanslarını tam olarak ortaya çıkaramamakta ve kendilerini ifade etmede başarısız olmaktadır.

Özel yetenekli bireylerde görülen bu davranış özellikleri bazı araştırmacılar tarafından belli alanlarda aşırı duyarlılık göstermeleri ile açıklanmaktadır. Dabrowski (1967) tarafından aşırı duyarlılık kavramı ile ortaya konan bu yaklaşıma göre özel yetenekli bireyler farklı alanlarda tipik gelişen akranlarına göre çok daha yoğun duyarlılık göstermekte ve dolayısıyla bu duyarlılığın dışı vurumu da farklı şekillerde olmaktadır (Baysal-Metin ve diğerleri, 2018; Daniels ve Piechowski, 2009). İzleyen satırlarda bu yaklaşıma ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

**Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları.** Polonyalı bilim adamı Dabrowski geliştirdiği teoride özel yetenekli bireylerin içeriden ya da dışarıdan maruz kaldıkları

uyaranlara verdikleri tepkilerin farklı olduğunu belirtmekte ve beş tür aşırı duyarlılık (overexcitability) alanından söz etmektedir. Bu alanlara ilişkin açıklamalara izleyen satırlarda yer verilmiştir.

***Psikomotor aşırı duyarlılık.*** Psikomotor aşırı duyarlılığı olan bireyler aktif ve enerjik olma konusunda çok yüksek bir kapasiteye sahiptirler (Gagne, 1991; Roadell, Jackson ve Robinson, 1980; Webb ve diğerleri, 2016). Bu bireyler oldukça hareketli ve abartılı coşkulu davranışlar sergilerler. Dürtüsel davranışlarla birlikte rekabetçi tavırlar ve yerinde duramama gibi davranışlar sergileyebilirler. Bu tür duyarlılık alanındaki bireyler Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olduğundan şüphe duyulan bireylerdir. Bu bireyler zihinsel anlamda bir şeylerle uğraştıklarında ayağını ya da bacağını sallayarak psikomotor aşırı duyarlılıklarıyla başa çıkmaya çalışırlar (Webb ve diğerleri, 2016). Aşırı enerjinin bir çeşidi olarak bu tip özellik sergileyen bireylerde hızlı konuşma ve jestler, göze çarpan heyecan, hızlı oyun ve spor dallarına karşı ilgi, asabi alışkanlıklar ve iticilik de görülebilir (Baysal-Metin ve diğerleri, 2018). Bu bireyler sınıfların istenmeyen, anlaşması zor, yorucu ve tüketici öğrencileri olarak görülebilirler.

***Duyusal aşırı duyarlılık.*** Duyulardan zevk alma, güzelliğe ve estetiğe aşırı ilgi, konfora ve lükse eğilim; öykü, film ve şiirleri geliştirme ve yorumlama, kendi iç dünyalarındaki deneyimlerinde açık olma, dikkat çekme, güzel nesnelere karşı ilgi, güzel yazı yazma gibi özellikleri ve görme, dokunma, tatma, koklama ve duyma duyularında hassaslığı içerir. Özetle bu bireyler sanatı deneyimlemekten oldukça zevk alırlar (Akarsu, 2001; Baysal-Metin ve diğerleri, 2018; Webb ve diğerleri, 2016). Duyusal aşırı duyarlılığı olan bireyler sınıftaki gürültüden, kokudan ve ışıktan çok rahatsız olabilirler.

***Hayal gücüne yönelik aşırı duyarlılık.*** Bu kategoride yer alan bireyler zengin ve dramatik bir hayal gücüne, çağrışım ve bağlantı kurmada çeşitliliğe, icat etme ve yaratma becerisine, görselleştirme ve fantezi kurma yeteneğine, kuvvetli mizah anlayışına sahiptirler. Ayrıca fantastik oyunlar kurarlar. Bazen de ebeveynlerini kaygılandıran hayali arkadaşları vardır. Bu bireyler drama içeren karmaşık ve hayali şemalara yönelmektedirler. Sınıflarda dersler sırasında hayal kurmaya devam ederler ve bu durum öğrenmenin engellenmesi gibi çeşitli problemlere yol açabilir.

**Zihinsel aşırı duyarlılık.** Aşırı ve didikleyen sorular sorma, keşfetme merakı, neden sonuç ilişkilerinin altında yatanları hızla görme, kuramsal analiz ve sentez yapabilme, şaşırtıcı ve konsantre olma, bilginin ve gerçeğin peşinde koşma özelliklerini kapsar. Bu aşırı duyarlılık zihnin hızlandırılmış ve yoğunlaştırılmış aktiviteleriyle bağlantılıdır (Baysal-Metin ve diğerleri, 2018). Bu aşırı duyarlılığın ilk belirtisi aşırı meraktır ve küçük yaşlardan itibaren kendini gösterir. Bu bireyler problemleri çözmek üzere zihinlerini hep aktif olarak kullanırlar. Yeni bir şeyler öğrenmekten ve zihinsel bulmacalardan zevk alırlar. Bu bireylerin sınıflarda aşırı soru sorma isteği dersin akışını bozabilir ve diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmasına sebebiyet verebilir.

**Duygusal aşırı duyarlılık.** Bireyin kendisi ve çevresiyle kurduğu ilişkilerdeki aşırı duyarlılığı, öne çıkan sorumluluk bilinci, depresyon, özeleştiride bulunma, ölüm kaygısı, fedakarlık, merhamet, şefkat, empati ve öfke gibi özelliklerde ifadesini bulmaktadır. Bu bireyler bir oyunu kaybetme ve istediğini yaptıramama durumunda öfke nöbeti geçirebilirler. Ergenler ise idealist bakış açısıyla kendilerini sosyal ve küresel sorunlara adanmışlar, duygusallıklarının ve idealistliklerinin başkaları tarafından paylaşılmadığını gördüklerinde çok üzgün ya da alaycı olabilirler (Webb ve diğerleri, 2016). Bu bireyler adaletsiz durumlarla karşılaştıklarında hayal kırıklığına uğurlar ve bu onları duygusal anlamda olumsuz etkiler. Eğitim ortamlarında ve sosyal ortamlarda öfke kontrolü anlamında zorluklar yaşayabilirler.

Birçok araştırmacı özel yetenekli bireylerin aşırı duyarlılıklarının olup olmadığını tespit etmek için çalışmalarda bulunmuştur (Ackerman, 1997; Bouchard, 2004; Gross, Rinn ve Jamieson, 2007; Piechowski, 1999). Yapılan çalışmaların bulguları aşırı duyarlılığın özel yetenekli bireylerin özellikleri arasında olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda aşırı duyarlılığın özel yetenekli bireylerin kişiliklerini, düşünme biçimlerini ve duygularını etkilediği belirlenmiştir (Webb ve diğerleri, 2005). Bu özelliğin özel yetenekli bireylerin akranları tarafından garip algılanmalarına sebebiyet verdiği belirtilmiştir (O'Connor, 2002). Piechowski'ye (1997) göre özel yetenekli bireylerin aşırı duyarlılıkları ne kadar güçlüyse öğrenme ortamlarında ve sosyal etkileşim çevrelerinde akranları ve öğretmenleri tarafından kabul edilme olasılıkları da o kadar düşüktür. Alias, Rahman, Majid ve Yassin'e (2013) göre Dabrowski'nin aşırı duyarlılık kavramı, çevredeki uyaranlara cevap verirken özel yetenekli bireylerin davranışlarında ortaya çıkan yüksek yoğunluk ve

hassasiyettir ve aşırı duyarlılık sonucu bu bireylerde sürekli konuşma, aşırı hareketlilik, çok soru sorma, başkalarının sözünü kesme ve söz almadan konuşma, ders dışı etkinliklerle ilgilenme gibi davranış problemleri sıkça görülebilir. Bu durum ise bu bireylerin davranış ya da disiplin sorunları olduğu konusunda olumsuz bir izlenim bırakmaktadır.

Özel yetenekli bireyler sıralanan özellikler açısından bireysel farklılıklar gösterebilmektedir. Bu bireylere sunulan eğitim ve hizmetlerin temel amacı onların bireysel farklılıklarından yola çıkarak yeteneklerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Bu da ancak okullarda standart olarak sunulanın ötesinde hizmetler ve etkinliklerle mümkün olabilecektir. Bu hizmetler ve etkinliklere ulaşabilmenin önkoşulu ise bu bireylerin tanınmasıdır. İzleyen başlıkta özel yetenekli bireylerin tanınmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **Özel Yetenekli Bireylerin Tanınması**

Özel yetenekli bireylerin var olan potansiyelini en iyi şekilde değerlendirebilmesi için kapsamlı bir tanılama sürecinden geçirilmesi oldukça önemlidir (Moore, 1992; Sak, 2010). Dünyada özel yetenekli bireyleri tanılamaya yönelik farklı politikalar izlenmekte, farklı model ve stratejiler uygulanmaktadır. Tanılamaya ilişkin bu farklılıklara rağmen farklı ülkelerde tanılama süreci aşamalarının benzer bir sırada uygulandığı dikkat çekmektedir. Bu aşamalar tarama/aday gösterme/yönlendirme, test uygulama/ölçme ve karar almadır (Webb ve diğerleri, 2016).

Tarama aşamasında genel yetenek testleri, önerme uygulamalarında aday gösterme/gözlem formları kullanılmakta ve yönlendirmeyi ise isteğe bağlı başvurular, aile, uzmanlar ve öğrenciyi tanıyan bireyler yapmaktadır (Eker, Kurnaz ve Sarı, 2018). Tarama sürecinde bireylere grup ve bireysel zekâ testleri, yaratıcılık ve eleştirel düşünme testleri, resim, müzik ve spor gibi alanlar için özel performans testleri ile başarı testleri uygulanmaktadır (Levent, 2011). Bu süreçte birey hakkında farklı kaynaklardan bilgi almak amaçlanır. Bu bağlamda özel yetenekli bireyler belirlenirken öğretmen değerlendirmesi, ebeveyn değerlendirmesi ve akran değerlendirmesi gibi değerlendirmeler yapılabilir (Tarhan ve Kılıç, 2014).

Aday gösterilen öğrencilere test/ölçme aşamasında grup yetenek ve/veya bireysel zekâ testleri uygulanır. Genellikle aday gösterilen öğrenci sayısının fazla

olması durumunda daha ekonomik bir yöntem olarak grup yetenek testleri tercih edilmektedir (Eker ve diğçerleri, 2018). Bu testlerin içinde de dünya genelinde daha çok zekâ testlerinin uygulandığı grlmektedir.

Karar verme aşamasında ise bireye ilişkin toplanan veriler incelenmektedir. Bu veriler önceden belirlenen bir komisyon tarafından değerlendirilir. Komisyon birey hakkında “Programa kabul uygundur” veya “Programa kabul koşullarını karşılayamamıştır” şeklinde bir karar verir (Eker ve diğçerleri, 2018).

Ülkemizde de tanılama süreci benzer aşamalardan oluşmaktadır. Anadolu niversitesi stn Yetenekliler Eğitim Programları (YEP), Hacettepe niversitesi zel (stn) Yetenekliler Uygulama ve Araştırma Merkezi (YEM) gibi niversiteler bazında yapılan tanılama süreci ve Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından gerçekleştirilen ve BİLSEM'lere yerleştirmeyi amaçlayan ulusal tanılama sistemi ülkemize özgü tanılama süreçlerinde iki önemli örnek olarak karşımıza çıkmaktadır (Eker ve diğçerleri, 2018). Ayrıca Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş zel Lisesi (TEVİTÖL) ve Türkiye stn Zekâlılar ve stn Yetenekliler Eğitim Kültür Sağlık Vakfı (TZYEKSAV) gibi bazı vakıf okulları da kurumları bünyesinde tanılama yapmaktadırlar. BİLSEM tanılama sistemi ülkemizde kullanılan en yaygın tanılama faaliyetidir.

BİLSEM ğrenci tanılama süreci ile ilgili iş ve işlemler aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilmektedir (zel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [RGM], 2019):

- a) Aday gösterme-sınıf öğretmenlerince gözlem formlarının doldurulması
- b) Tablet bilgisayarla grup tarama uygulaması
- c) Yetenek alanlarına göre bireysel değerlendirme

Bu aşamalar sonucunda tanılması yapılan bireyler uygun eğitim ortamlarına yönlendirilir (RGM, 2019). İzlleyen satırlarda ülkemizde sunulan eğitim ortamlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### **Eğitim Ortamları ve Stratejileri**

Ülkemizde sunulan eğitim ortamları genel eğitim okulları, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, zel yetenekli bireyler için



tipik gelişen akranlarından ayrılmadan farklılaştırılmış program uygulamasının yürütüldüğü Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu, TEVİTÖL ve TÜZYEKSAV gibi vakıf okulları ile okul sonrası programlar (BİLSEM vb.) olarak gruplanabilir. Ayrıca özel yetenekli bireyler genel eğitim okullarında destek eğitim odası uygulamalarından da yararlanmaktadır (MEB, 2013). BİLSEM'ler ülkemizde özel yetenekli bireylerin en yaygın olarak eğitim aldıkları eğitim ortamlarıdır.

BİLSEM'lerdeki etkinlikler proje üretme ve geliştirme temelli gerçekleştirilir. Öğrenciler ilgi, yetenek ve tercihlerine göre 3-5 kişiden oluşan gruplar oluşturarak seçtikleri projeler üzerinde çalışırlar (Güçin, 2014). Öğrencilerin seçtikleri projelerin gerçek yaşamla alakalı, problem çözmeye veya bir gereksinimi karşılamaya yönelik olmasına büyük özen gösterilir (MEB, 2016). İzleyen başlıkta bu araştırmanın gerçekleştirildiği kurum olan BİLSEM'lere ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Özel yetenekli bireylerin uygun eğitim ortamlarında özel programlar, özel personel ve öğretmenler tarafından eğitilmesi gerekmektedir (Akkanat, 2004). Özel yetenekli bireylerin eğitimleri için geliştirilen eğitim stratejilerinin amacı, özel yetenekli bireylerin ilgi ve gereksinimlerine göre eğitim alabilmeleridir. Yaygın olarak kullanılan stratejiler; zenginleştirme, hızlandırma ve gruplamadır.

Zenginleştirme, eğitim olanaklarını ve müfredatı çeşitlendirerek genel müfredatı içeriğin ötesine taşımak amacıyla kullanılan eğitimi farklılaştırma stratejisidir (Shiever ve Maker, 2003). Zenginleştirme ile müfredatın kapsamı genişletilerek ileri düzey konulara yer verilir (Sak, 2010). Bağımsız çalışma, mentörlük, içerik merkezleri, alan gezileri, öğrenme günlükleri, aşamalı görevler, açık uçlu problemler ve gerçek yaşam problemleri ile genişletme etkinlikleri, zenginleştirme kümeleri, okul sonrası programlar, öğrenme merkezleri, okul geneli zenginleştirme ve olimpiyatlar zenginleştirme stratejileri olarak değerlendirilir (Davis ve Rimm, 2004; Renzulli ve Reis, 1997; Sak, 2010; Shiever ve Maker, 2003).

Hızlandırma, bir eğitim programının çeşitli uyarlamalarla normal süresinden daha önce tamamlanmasıdır (Dağlıoğlu ve Alemdar, 2010). Hızlandırma kapsamında okula erken kayıt olma, sınıf atlama ya da sınıf birleştirme, üniversiteye erken girme, birkaç sınıf birleştirme, ders hızlandırma, üstten ders alma ya da ikili kayıt ile kurs ve seminerlere katılma gibi uygulamalar yapılabilir (Brody & Benbow, 1987; Sak, 2010).

Gruplama ise üç aşamadan oluşan bir stratejidir. Bu aşamalar, homojen gruplama, tam gün homojen gruplama ve geçici gruplama yöntemleri şeklindedir (Davis ve Rimm, 2004). Gruplama türleri, özel okul, okul içinde okul, tam zamanlı özel sınıf, erken özel sınıf, üst özel sınıf, yarı zamanlı özel sınıf, karma sınıf ve derse dayalı yeniden gruplama olarak sıralanabilir (MEB, 2013).

## **BİLSEM Modeli**

BİLSEM'ler ülkemizde özel yetenekli bireylerin en yaygın olarak devam ettikleri eğitim ortamlarından biridir. BİLSEM'ler örgün eğitim kurumlarını destekleyici, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik okul sonrası kısmi zamanlı programların yürütüldüğü bir eğitim kurumudur. Özel eğitim hizmetlerinin daha etkin ve yaygın olarak yürütülebilmesi amacıyla MEB bünyesinde 1992 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş ve özel yetenekli bireylere yönelik çalışmalar bir şube müdürlüğü altında yürütülmeye başlanmıştır. Özel yetenekli bireylere hizmet vermek amacıyla "Ek-ders Uygulama Okulu" olarak da geçen BİLSEM, beş ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Bayburt ve Denizli) pilot olarak uygulanmaya başlanmış ve bu uygulama giderek yaygınlaşmıştır (Baykoç-Dönmez, 2011). Günümüzde MEB, ÖRGM bünyesinde faaliyet gösteren 160 BİLSEM'de MEB örgün eğitim 2018-2019 eğitim öğretim yılı istatistiklerine göre 41.257 öğrenci hizmet almaktadır (MEB, 2019).

BİLSEM'lerin kuruluş ve işleyişine ilişkin usul ve esaslar ile bu merkezlere öğrenci seçimi, kayıt kabul, eğitim-öğretim faaliyetleri, yönetici ve öğretmen seçimi ile yetiştirilmesine ilişkin usul ve esaslar, "Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi" ve "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"nde yer almaktadır. BİLSEM'lerin organizasyon yapısı kuruma özgü çeşitli birimlerden oluşur:

- Bilim Etkinlikleri Birimi
- Sanat ve Spor Etkinlikleri Birimi
- Destek Etkinlikleri Birimi
- Rehberlik Birimi
- Araştırma Geliştirme ve İzleme Birimi

Her birimde birim başkanı (öğretmen) ve öğretmenler görev yapar. BİLSEM'lerde görev yapacak farklı branştan öğretmenler, alanında en az 3 yıl öğretmenlik yapmış olmak şartıyla BİLSEM'lere Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu (2020) çerçevesinde Ek-2 Değerlendirme Kriterlerinden elde ettikleri puanın %60'ı ve sözlü sınavdan elde ettikleri puanın %40'ı ile oluşacak toplam puanlarla değerlendirilip il düzeyinde atanabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özel yetenekli bireylerin eğitimi üzerine en az 30 saatlik hizmet içi eğitim almış olması gerekmektedir (MEB, 2020).

BİLSEM'deki eğitim süresi öğrencinin kuruma kayıt yaptırması ile başlamaktadır. BİLSEM'de eğitim almaya başlayan öğrenciler beş aşamalı bir eğitim programına alınmaktadır. Bu eğitim programları aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır (MEB, 2016).

Uyum (40 saat veya 2 ay): BİLSEM, öğrenci ve aile iş birliğini sağlayarak öğrenciyi tanımaya yönelik etkinliklerin gerçekleştirildiği dönemdir. Görsel Sanatlar ve müzik yetenek sınavıyla BİLSEM'e giren öğrenciler, bu aşamanın bitiminde doğrudan özel yetenekleri geliştirme programına alınır.

Destek Eğitimi (1 Yıl): Uyum programını tamamlayan genel zihinsel yetenek alanından tanılanan öğrencilerin geliştirmesi gereken temel becerileri tüm alan/disiplinlerle ilişkilendirilmesini esas alan eğitim programıdır. Destek eğitim programında iletişim, iş birliği, grupla çalışma, girişimcilik, öğrenmeyi öğrenme, bilimsel araştırma, problem çözme, teknoloji okuryazarlığı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili karar verme, sosyal sorumluluk, kaynakları etkin kullanma becerileri kazandırılır.

Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (2 yıl): Genel zihinsel yetenek alanında tanılanan ve destek eğitim programını tamamlayan öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmeleri amacıyla yürütülen eğitim programıdır. Öğrencinin en çok ilgi duyduğu, yetenekli olduğu ve ileride üzerinde derinlemesine çalışmalar yapacağı alanları belirlemek için her bir alana özgü tutum ve becerileri fark ettirici etkinlikler ilgili alan öğretmeni tarafından planlanır ve uygulanır.

Özel Yetenekleri Geliştirme (2 Yıl): Özel yetenekleri geliştirme programının uygulanması sürecinde, disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak öğrencilerin

yönlendirildiği disiplin/disiplinlerde derinlemesine, ileri düzeyde bilgi, beceri, davranış kazanmaları ve bu doğrultuda üretimde bulunmaları sağlanır.

Proje Üretimi/Yönetimi (öğrencinin ilk, orta ve lise eğitim hayatı boyunca): Proje üretimi ve yönetimi programı aşamasında öğrenci her eğitim-öğretim yılında en az bir proje hazırlar. Proje konuları, danışman öğretmenlerin rehberliğinde öğrenciler tarafından belirlenir ve yürütülür.

BİLSEM'lerde uygulanan programlara devam zorunluluğu bulunmaktadır. Her eğitim programında, programların süreç ve sonuç değerlendirmesi danışman öğretmenlerce yapılır. Bakanlıkça hazırlanan BİLSEM modülündeki "eğitim programı değerlendirme tablosu" ilgili alan öğretmenlerince doldurulur. Tüm programlar boyunca öğrenciler hakkında yapılan gözlemler ve alınan geri bildirimler kaydedilerek öğrenciye ait dosyada muhafaza edilir. BİLSEM'de eğitim programlarının tamamlanması neticesinde "program tamamlama belgesi" verilmektedir (MEB, 2016).

Tüm programlar, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenen, gerçek yaşam problemlerine çözüm üreten, yaratıcı düşünebilen, çevresi ile iletişim kurabilen, bilimsel araştırma ve buluş yapabilen bireyler olarak yetiştirilmelerini sağlayacak şekilde yürütülür. BİLSEM'de uygulanan öğretim programları, öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarının programları ile bütünlük oluşturacak şekilde hazırlanır ve öğrenci merkezli olarak yürütülür (MEB, 2016). BİLSEM'de uygulanacak eğitim programlarının her aşamasında değerler eğitime yer verilir. Değerler eğitiminin amacı ise, eğitimin de amacı olarak görülen, davranış değişikliğini olumlu yönde düzenleyerek çocuklara ve gençlere uygun davranışlar kazandırmak ve davranış problemlerini önlemektir (Yaman, 2012). Özel yetenekli bireylerin yukarıda sözü edilen özellikleri, aşırı duyarlılıkları ve potansiyellerini gerçekleştirmek için her alanda duydukları destek gereksinimleri düşünüldüğünde eğitim ortamlarının tüm öğrenciler gibi onların da uygun davranışlar edinmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılması gerektiği ortadadır. Alanyazında özel yetenekli bireylerin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçları ile birlikte olumlu davranışları desteklenmediğinde bu durumun sınıf ortamına da olumsuz yansiyebileceği vurgulanmakta; BİLSEM'lerin değerler eğitime gerekirse örtük öğrenme gibi metotlarla yer vermesi gerektiği belirtilmektedir (Turgut-Yıldırım, 2016).

Davranış problemleri tüm bireylerin kendilerine sunulan eğitim fırsatlarından yararlanmalarını, özel yetenekli bireylerin ise kendilerine sunulan eğitim programlarından en üst düzeyde yararlanmalarını ve potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerini engelleyen davranışlardır (Yüksel ve Ergün, 2005). Bu nedenle davranış problemleriyle etkili bir şekilde başa çıkılması gerekliliği tüm eğitim ortamları ve programları için kaçınılmazdır. Özellikle özel yetenekli bireyler gibi farklı eğitim ortamlarına devam eden (genel eğitim okulları, BİLSEM gibi), pek çok alanda aşırı duyarlılık gösteren ve kendilerinden tüm alanlarda üstün performans sergilemeleri beklenen bireyler söz konusu olduğunda bu gereklilik daha fazla ön plana çıkmaktadır. İzleyen başlıkta davranış problemi ve davranış problemleriyle başa çıkma başlıklarına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

### **Davranış Problemi**

Carr ve Durand (1985) davranış problemlerini bireylerin toplumda etkili işlev görmelerini engelleyen ve kendilerinin/akranlarının güvenliklerini tehlikeye sokan herhangi bir davranış olarak tanımlamışlardır. Alanyazında birçok davranış problemi tanımı karşımıza çıkmaktadır (Ataman, 2003; Özdemir, 2007; Özyürek, 1997; Tertemiz, 2000; Yüksel ve Ergün, 2005). Yapılan tanımlarda bireyin kendisine ve çevresine zarar veren, çok sık ya da seyrek ortayan çıkan, süreklilik arz eden, uyumsuzluğa ya da duygu-davranış bozukluğuna işaret eden, toplumun beklentileriyle uyuşmayan ve eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyen davranışların davranış problemi olarak kabul edildiği görülmüştür. Davranış problemlerinin açık ve anlaşılır bir şekilde tanımlanması, davranış problemlerini önlemek ya da davranış problemi ortaya çıktığında müdahale edilmesi açısından önem taşımaktadır.

Erbaş ve diğerleri (2011), davranış problemlerini ileri derecedeki davranış problemleri ve hafif düzeydeki davranış problemleri şeklinde ele almışlardır. İleri derecedeki davranış problemleri sıklıkla davranış problemi sergileyen bireyin çevresindekilere, kendisine ve/veya eşyalara zarar vermesidir. Hafif düzeydeki davranış problemi ise derse katılımı reddetme, uyuklama, verilen ödevi tamamlamama gibi olumsuz etkileri daha az olan davranışlar olarak belirtilmiştir.

Tüm öğrenciler, özel yetenekli olsun ya da olmasın, büyüme çağlarının bir bölümünde davranış problemleri sergileyebilirler. Sınıf öğretmenleri özel

gereksinimli öğrencilerde davranış problemleriyle daha sık rastlanılabileceğini ve onların daha fazla ilgiye gereksinim duyabileceklerini ifade etmişlerdir (Scruggs ve Mastropieri, 1996). Ancak birçok sınıf öğretmenin düşündüğünün tersine, Westwood (1997) davranış problemlerinin özel gereksinimli öğrenciye özgü olmadığını, farklı alanlarda akranlarından anlamlı derecede daha iyi performans sergileyen özel yetenekli bireylerde de gözlenebildiğini belirtmiş; öğrencilerin özellikleri, sınıf ortamının düzenlenişi, çocukların oturma düzeni, sınıfların büyüklüğü (öğrenci sayısı), öğretim hızı, kullanılan ders araçlarının özellikleri, ders programı, dersin içeriği (konunun zorluğu), öğretmenin ya da idarecilerin davranışları, beklentileri ve çocuklara yaklaşımlarının davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabileceğine vurgu yapmıştır (Akt., Akalın, 2007). Alanyazında davranış problemlerine neden olan durumların yanı sıra bu davranışların işlevlerine de odaklanılmış; davranış problemlerinin işlevlerinin (a) sosyal ilgi ve dikkat elde etme, (b) nesne/etkinlik elde etme, (c) duyuşsal uyarı elde etme, (d) kaçma ve kaçınma olabileceği belirtilmiştir (Alberto ve Troutman, 2014). Davranışı tetikleyen durumlar ve işlevsel değerlendirme sonucu belirlenen bu işlevler, uygun başa çıkma tekniğinin seçilmesinde yönlendirici bir rol oynamaktadır. Bu teknikler davranışın öncülleri ya da sonuçlarına yapılacak müdahaleye göre farklılaşmaktadır.

### **Davranış Problemleriyle Başa Çıkma**

Vuran'a (2015) göre öğretmenlerin kendi davranışlarını gözden geçirmeleri birçok davranış probleminin önüne geçilmesini sağlayacaktır. Vuran (2015) davranış problemlerini önlemede öğretmenlere bazı önerilerde bulunmuştur:

1. Hüsrana kapılmak yerine kendini sorgulamak.
2. Öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını uyarmak yerine onların olumlu davranışlarına odaklanmak.
3. Davranış problemlerini öğrencilerin özelliklerine bağlamak yerine davranış problemlerinin işlevlerini belirlemek.
4. Kuralları olan bir sınıf yaratmak ve öğrencilere kuralları öğretmek.
5. Şikâyet etmeden bazı öğrenciler için daha fazla zaman ve dikkat harcamak, yapılandırmalarda bulunmak.
6. Okul içindeki ve dışındaki kişilerle iş birliği yapmak.

Davranış problemleriyle başa çıkmada öğrenci ya da öğretmeni merkeze alan farklı stratejiler uygulanmaktadır. Çitil'e (2016) göre alanyazında etkililiği ispatlanmış uygulamalı davranış analizi ya da olumlu davranışsal destek gibi bazı yöntemler bu noktada ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmada başa çıkma yöntemleri daha çok özel eğitim kapsamında kullanılan güncel ve kabul edilen bir yaklaşım olarak uygulamalı davranış analizi bakış açısıyla ele alınmıştır.

Davranış problemleriyle başa çıkmada kullanılan yöntem ve teknikler uygun ve yeni davranışların kazandırılması, davranış problemlerinin önlenmesi ve davranış problemlerinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması olmak üzere üç başlıkta ele alınabilir (Olçay-Gül, 2017).

**Uygun ve yeni davranışların kazandırılmasında kullanılan yöntem ve teknikler.** Davranış problemleriyle başa çıkmanın yollarından biri öğrencilere uygun ve yeni davranışlar kazandırmaktır. Uygun davranışların görünüş sıklığının artırılması için öğretmenin bu yönde sistematik programlar uygulaması ya da öğrencinin gösterdiği uygun davranışları genellemesi amacıyla çevre düzenlemeleri yapması gerekmektedir (Ataman, 2003). Bu amaçla aşağıda sıralanan yöntem ve teknikler kullanılabilir:

**Pekiştirme.** Bir davranışın sergilenme olasılığını artırmak üzere ortama hoşnutluk yaratan bir uyarı eklenmesi ya da ortamda bulunan itici bir uyarının geri çekilmesidir (Kurt, 2018). Pekiştirmeden söz edebilmek için davranışın ardından gerçekleşen durumun muhakkak davranışın sıklığında bir değişiklik yaratması gereklidir (Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Uygun davranışın ortaya çıkma olasılığını arttıran pekiştireçler yiyecek pekiştireçleri, sosyal pekiştireçler, etkinlik pekiştireçleri, nesne (maddi) pekiştireçleri ve sembol pekiştireçlerdir. Pekiştireçlerin etkili olması için öğrenci için önemli ve değerli görülmesi gerekir (Erbaş ve diğerleri, 2004; Holburn, Nguyen ve Vietze, 2004).

**Sosyal beceri öğretimi.** Öğrenciler sosyal anlamda uygun davranışlar sergileyemediklerinde, sosyal beceri eksikliklerinden kaynaklı davranış problemleri sergilemiş olurlar (Gresham, 1997; Sugai ve Lewis, 1996). Bu nedenle sosyal beceri öğretileriyle çocukların davranış problemleri sergilenmeden önlenir. Sosyal beceri öğretiminde etkili stratejilerden biri kendini yönetmedir (Sturmey, 2014). Kendini yönetme, öğrencinin kendi sosyal ve akademik becerileri ile davranışlarını

gözlememesi, kendi davranışlarında değişiklik olması için kullanabileceği stratejileri belirleyerek kullanması, performansını gözden geçirerek kendini değerlendirmesidir (Cooper ve diğerleri, 2007). Leana-Taşçılar (2015) kendini yönetme stratejilerinin DEHB olan ve özel yetenekli bireyler için davranış problemlerini önlemede etkili olabileceğini belirtmektedir.

**Sözleşmeler.** Öğrencilerde belirli bir olaya ya da duruma karşı motivasyon oluşturmak ya da sürdürmek için bireyin kendisinden beklenen davranışları anlamasını ve davranışlarının sorumluluğunu almasını amaçlayan sözlü ya da yazılı anlaşmalardır (Alberto ve Troutman, 2014). Davranış sözleşmesi ya da izlerlik sözleşmesi olarak da anılan bu teknik belirli bir davranışın yerine getirilmesiyle pekiştirece erişim sağlama arasındaki ilişkiyi belirten bir belge niteliğindedir (Mruzek, Cohen ve Smith, 2007). İzlerlik sözleşmesinde bireyden beklenen davranış açıkça tanımlanır ve bu davranışı yerine getirmesi halinde ne gibi sonuçlar elde edeceği belirtilir (Sönmez-Kartal, 2017).

**İpucu.** Öğrencilerin doğru tepkide bulunma olasılığını artırmak için öğretmen ya da uygulamacı tarafından sunulan yardımdır (Akmanoğlu, 2012; Matson, 2009). İpucu, yardımdan farklı olarak önceden planlanmaktadır ve öğrencilerle çalışırken kullanılacak ipuçları genellikle fiziksel ipucu, jestsel ipucu, sözel ipucu, görsel ipucu, model ipucu ve gölge ipucu olarak sıralanmaktadır (Ünlü, 2017). Doğru tepkinin bağımsız şekilde ortaya çıkması hedeflendiğinden zamanla ipuçları farklı şekillerde silikleştirilmektedir.

**Şekil verme.** Uygun davranışlara ulaşılmasını sağlamak için ara davranışların aşama aşama pekiştirilmesiyle öğrencinin hedeflenen davranışı edinmesidir (Alberto ve Troutman, 2014). Şekil verme sürecinde davranışın yaklaşıklarının kolaydan zora doğru olması önem taşımaktadır. Öğrenci başarı sağladığı her yaklaşık için pekiştirilir. Bir yaklaşıpta başarı sağlandıktan sonra öğrenciden bir üstteki yaklaşığı sergilemesi beklenir. Öğrenci tüm yaklaşıklarda başarılı oluncaya değin sürece devam edilir (Cooper ve diğerleri, 2007).

**Zincirleme.** Birden fazla basamaktan oluşan bir davranışın tamamlanması için davranışı oluşturan basamakların sırayla öğretilerek öğrencilere uygun davranışların kazandırılması sürecidir (Olçay-Gül, 2017). İş birliği yapma, problem çözme gibi beceriler zincirlemeyle öğretilebilecek davranışlara örnektir. Zincirleme



davranışların değerlendirilmesi ve öğretimi için davranışı oluşturan tüm alt basamaklar belirlenerek beceri analizi yapılır (Alberto ve Troutman, 2014). Ayrıca zincirleme davranışların öğretimi ileriye zincirleme, geriye zincirleme veya tüm basamak öğretimi ile gerçekleştirilir.

**Davranış problemlerinin önlenmesinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler.** Davranış problemlerinin ortaya çıkması önlenerek de davranış problemleriyle başa çıkılabilir (Olçay-Gül, 2017).

**Farklılaştırılmış öğretim.** Öğrencilere program kazanımlarını edindirmede farklı yöntem, etkinlik ve değerlendirme araçlarının kullanıldığı ve öğrencilerin de öğrendiklerini farklı şekillerde sergileyebildiği öğrenme yaşantılarıdır (Şahin, 2015a). Tüm öğrencilerin ön bilgisi, ilgileri, öğrenme öncelikleri, tercihleri ve stilleri, sosyoekonomik ve gelişim özellikleri farklı olduğundan tüm öğrencilerin aynı tip öğretimden fayda sağlamaları mümkün değildir (Olçay-Gül, 2014a). Alanyazında özel yetenekli bireylere farklılaştırılmış öğretim sunulmadığında bu bireylerin kendilerine kolay gelen etkinlikleri ders esnasında kolaylıkla yapabildiklerinden sıkıldıkları, kendi düzeylerine uygun etkinliklere ulaşmak için öğretmenlerine bazı mesajlar verdikleri, bu mesajların kimi zaman davranış problemi şeklinde ortaya çıkabildiği belirtilmektedir (Leana-Taşçılar, 2015). Öğretmenlerin birçoğu farklılaştırılmış öğretim uyguladıklarında sınıf yönetimi sağlayamayacaklarından endişe duyarlar; oysa farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının yapıldığı bir eğitim ortamında öğretmen lider konumdadır ve öğrencilere etkinlikler konusunda seçim yapma hakkı sunulduğundan daha az disiplin sorunuyla karşılaşılacaktır (Şahin, 2015b).

**Kuralların geliştirilmesi ve uygulanması.** Bazen kuralların bilinmemesinden kaynaklı davranış problemleri ortaya çıkar ve bunu önlemenin yolu kuralları belirlemek, öğretmek ve kurallara uyulması ya da uyulmaması durumunda neler yapılacağını ortaya koymaktır (Alberto ve Troutman, 2014; Erden, 2014; Vuran, 2013). Özel yetenekli bireyler kendilerine katı kurallar konulmasından hoşlanmayabilirler (Çitil, 2016). Dolayısıyla öğrenci merkezli bir yaklaşım ile kuralları öğrencilerin görüşlerini alarak birlikte oluşturmak, yerinde ve doğru bir müdahale olabilir (Aksoy, 2001; Vuran, 2015).

**Etkili öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanması.** Öğretmenlerin öğrencileri ile olumlu ve etkili iletişim kurabilmeleri sınıfta davranış problemlerinin ortaya çıkmasını önleyebilir ve uygun davranışların artmasını sağlayabilir (Ergin, 2008; Şahin, 2013). Vuran'a (2005) göre de öğretmenlerin öğrencilerinin uygun davranışlarına odaklanması ve pekiştirici, olumlu bir sınıf ortamı yaratması davranış problemlerini önlemede etkili bir yoldur. Özel yetenekli bireyler çoğu zaman özel yetenekliliğin getirdiği özelliklere sahip olmanın dezavantajlarını yaşarlar ve öğretmenleri tarafından eleştirilirler. Bu da kendilerine bir savunma duvarı örerek duygularını ifade etmekten kaçınmalarına ve birtakım iletişim problemlerine neden olur (Webb ve diğerleri, 2016). Öğretmenle öğrenci arasında etkili iletişim ve etkileşimin sağlanması ortaya çıkabilecek davranış problemlerini önleyebilir.

**Davranış problemlerinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması için kullanılacak yöntem ve teknikler.** Davranış problemlerini azaltmada çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Bu teknikler birey üzerindeki kontrol ve müdahale gücüne göre en ılımlıdan en az ılımlıya doğru (a) pekiştirmeye dayalı uygulamalar, (b) sönme, (c) hoşça giden uyarının çekilmesi ve (d) hoşça gitmeyen uyarının sunulması şeklinde sıralanır (Alberto ve Troutman, 2014).

**Ayrımlı Pekiştirme.** Davranış problemlerinin azaltılması ya da tamamen ortadan kaldırılmasında pekiştirmeye dayalı bir uygulamadır. Ayrımlı pekiştirmede yalnızca davranış problemlerinin azaltılması amaçlanmaz aynı zamanda bu davranışın yerine sosyal ya da eğitsel açıdan uygun bir davranışın kazandırılması amaçlanır. Bu uygulamada uygun olan davranışı pekiştireç izlerken davranış problemini pekiştireç izlemez (Alberto ve Troutman, 2014; Olçay-Gül, 2014b). Ayrımlı pekiştirme türlerifarklı kaynaklarda farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Kaynaklarda genel olarak vurgulanan ayrımlı pekiştirme türleri karşıt/alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve düşük oranlı davranışların ayrımlı pekiştirilmesidir (Cooper ve diğerleri, 2007; Walker, Shea ve Bauer, 2007).

**Sönme.** Davranışın hemen ardından sunulan ve o davranışın sürmesini sağlayan pekiştireç ya da pekiştireçlerin ortadan kaldırılmasıyla birlikte davranışın zaman içinde azalması ve ortadan kalkmasıdır (Kurt, 2018). Sönme uygulamasında öncelikle davranışın ardından gelen ve o davranışın sergilenmesine neden olan uyarılar, yani pekiştireçler belirlenip sonrasında bu pekiştireçlerin ortadan

kaldırılması ile davranışta azalma beklenir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Walker ve diğerleri, 2007). Sönmenin etkili olabilmesi için davranış probleminin işleviyle sönme sürecinin doğru eşleşmesi gereklidir (Sazak-Pınar, 2017).

***Hoşa giden uyarının geri çekilmesi.*** Davranış probleminin sergilenmesinin hemen ardından ortamda var olan ve birey için pekiştireç özelliği taşıyan bir uyarının ortamdaki çekilmesidir (Cooper ve diğerleri, 2007). Genellikle iki biçimde gerçekleştirilir. Bunlar tepkinin bedeli ve mola uygulamasıdır. Bu uygulamalarda azaltılmak istenen davranış karşısında bireyde hoşnutluk yaratan uyarılar ortamdaki geri çekilir (Kurt, 2018).

***Hoşa gitmeyen uyarının sunulması.*** Davranış probleminin sergilenmesinin ardından ortama itici uyarı sunulmasıdır (Cooper ve diğerleri, 2007). Bu uygulamalar ise; koşulsuz itici uyarı verme, koşullu itici uyarı verme ve aşırı düzeltme şeklinde üç şekilde gerçekleştirilmektedir.

Hoşa giden uyarının geri çekilmesi ve hoşa gitmeyen uyarının sunulması yöntemleri öncelikle tercih edilmemesi gereken yöntemlerdir; çünkü ceza özelliği taşımaktadırlar (Kurt, 2018). Özel yetenekli bireylerin hassas doğaları gereği küçük bir ceza bile onları uzun süre olumsuz etkilemeye devam edebilir (Webb ve diğerleri, 2016). Bu sebeple cezaya dayalı uygulamalardan ziyade pekiştirmeye dayalı uygulamaların özel yetenekli bireyler için kullanılması önerilebilir. İzleyen başlıkta alanyazında konuyla ilgili olduğu düşünülen araştırmalara yer verilmiştir.

## **İlgili Araştırmalar**

Coşkun, DüNDAR ve Parlak (2014) Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Ulaşılan 72 lisansüstü tez çalışmasının 30’u (%42); zihin yetersizliği alanında, 13’ü (%18) otizm spektrum bozukluğu alanında, 4’ü (%5) özel yetenekliler alanında ve 7’si (%10) diğer kategorisinde (çok engellilik, DEHB, down sendromu, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü) yürütülmüştür. Tezlerin 18’i (%25) ise öğretmen, öğrenci, veli gibi tarafların beceri ve görüşlerine odaklanmıştır. Ulaşılan tez çalışmalarının konuları incelendiğinde ise yalnızca bir tanesinin davranış problemleri konusunu ele aldığı ve o tezin de özel yetenekliler alanında olmadığı görülmüştür.

Bayraktar (2018) ise Türkiye’de özel eğitim alanında davranış problemleriyle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerini çok boyutlu olarak incelenmeyi amaçladığı araştırmasında 20 tez çalışmasına ulaşmıştır. Ulaşılan 20 tez çalışmasında 1017’si zihin yetersizliği, 60’ı işitme yetersizliği, 14’ü otizm spektrum bozukluğu ve 4’ü özel yetenekli tanısı bulunan, 128’i kaynaştırma uygulamasından yararlanan, 1015’i tipik gelişen toplam 2234 birey ile çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca 394 ebeveyn ve 126 öğretmen katılımcıdan da veri toplanmıştır (Acar, 2000; Alp, 2014; Aykır, 2016; Berbercan, 2010; Ceylan, 2015; Çam, 1997; Çelik, 2012; Çitil, 2016; Çorbacı-Serin, 2012; Doğanay-Bilgi, 2002; Güneş, 2008; Hocaoğlu, 2009; Hocaoğlu, 2016; Kıyak, 2016; Orhan, 2010; Poyraz-Tüy, 1999; Timuçin, 2008; Tomris, 2012; Yaşarsoy, 2006; Yoşumaz, 2013). Davranış problemleri konusunu ele alan bu tezlerin yalnızca birinin özel yetenekli bireylerle yürütüldüğü belirlenmiştir (Çitil, 2016).

Sözü edilen bu araştırmalar davranış problemleri konusunu ele alan sınırlı sayıda tez çalışması olduğunu, ancak özel yetenekli bireylerde davranış problemleri konusunu ele alan yalnızca bir çalışma olduğunu; bu konuda yürütülecek araştırmalara gereksinim olduğunu ortaya koymuştur. Lisansüstü tez çalışmaları o ülkede ilgili alanda yürütülen araştırmalara ve uygulamalara yön veren bir özellik taşıdığından tez çalışmalarında bu konuya yönelik daha fazla çalışmanın yapılması gerekliliği ortadadır. İzleyen satırlarda davranış problemlerinin sosyal uyum ve sosyal beceri eksikliklerinden kaynaklanabileceği bakış açısı da dikkate alınarak davranış problemlerine ilişkin uluslararası ve ulusal alanyazın iki alt başlıkta ele alınmıştır.

### **Özel Yetenekli Bireylerin Sosyal Uyum ve Sosyal Becerileri ile İlgili Araştırmalar**

Bu başlıkta özel yetenekli bireylerin sosyal uyum ve sosyal becerilerini konu alan araştırmalara yer verilmiştir. Galluci (1988) çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin duygusal uyum durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla eğitim ortamı olarak bir yaz programında gerçekleşen ve nicel araştırma modellerinden kesitsel tarama modeli kullanılan çalışmada özel yetenekli 90 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek düzey yeteneklilik gösterenlerin, orta düzey yeteneklilik gösterenlere göre daha fazla sosyal ve duygusal anlamda zorluk yaşadıkları belirlenmiştir.

Luftig ve Nichols (1991) çalışmalarında karma eğitim ortamındaki özel yetenekli öğrencilerin sosyal durumlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Sosyometri tekniğinin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini 64'ü özel yetenekli olmak üzere toplam 496 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tipik gelişen öğrencilerin özel yetenekli erkek sınıf arkadaşlarını nasıl gördükleri ile özel yetenekli kız arkadaşlarını nasıl gördükleri arasında belirgin bir fark ortaya çıkmıştır. Özel yetenekli erkek öğrencilerin sosyal statüsü, özel yetenekli kız öğrencilerden ve tipik gelişen kız ve erkek akranlarından daha yüksek bulunmuştur. Özel yetenekli erkek öğrencilerin en popüler, çekici, sportif ve yetenekli oldukları ifade edilmiştir. Özel yetenekli kız öğrenciler ise akranları arasında sosyal anlamda soğuk, en az popülerliğe sahip ve patronluk taslayan bireyler şeklinde nitelendirilmiştir.

Sayler ve Brookshire (1993) ise araştırmalarında özel yetenekli ve tipik gelişen sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal, duygusal ve davranışsal uyumundaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modelindeki bu araştırmada bu amaçla toplam 24.599 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda hızlandırılmış programlara ve özel yetenekliler sınıflarına devam eden öğrencilerin tipik gelişen öğrencilere göre sosyal ilişkilerinin, duygusal gelişimlerinin daha iyi olduğu ve daha az ciddi okul davranış problemleri sergiledikleri belirlenmiştir.

Garland ve Zigler (1999) çalışmalarında yüksek zekâ ile psikososyal uyum arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 13-15 yaş aralığında 191 özel yetenekli öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın bulguları özel yetenekli öğrencilerin duygusal ve davranışsal özelliklerine ilişkin puanlarının normatif aralıklar içinde olduğunu ve özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişen akranlarına göre daha az sorun sergileme eğilimleri olduğunu ortaya koymuştur.

Chan (2002) ise çalışmasında özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin uyum ve psikolojik sorunlarını incelemiştir. Araştırma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hong Kong'daki özel yetenekli 215 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kişilerarası ilişkilerle ilgili kaygılarının yanı sıra farklı olma kaygılarının olması, spesifik olarak öngörülen en önemli iki uyum problemi olarak belirlenmiştir.

Bracken ve Brown (2006) çalışmalarında geliştirdikleri klinik davranış değerlendirme ölçeğinin (CAB) geçerliğini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada 45 özel yetenekli ve 45 tipik gelişen öğrenciye Klinik Değerlendirme Davranışı (CAB) Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yetkinlik ve yürütme fonksiyonunun özel yetenekli öğrencilerde daha fazla olduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak, özel yetenekli öğrenciler anksiyete, depresyon, dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik ve toplam ölçek puanını içeren çeşitli klinik ölçekler/kümeler üzerinde anlamlı olarak daha düşük puan almıştır. Elde edilen sonuçlar, özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişenlerden daha iyi davranışsal uyum gösterdiklerini ve CAB'nin yetenekli öğrencilerin tanınması sürecinin bir parçası olarak yararlı olabileceğini göstermiştir.

Morawska ve Sanders (2008) yaptıkları çalışmada özel yetenekli öğrencilerin davranışsal ve duygusal uyumlarını tanımlamayı ve sorunlar karşısında ebeveynlerin kullandıkları stilleri incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modelindeki bu araştırma 211 özel yetenekli öğrenci ebeveynine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin geneline bakıldığında tipik gelişen akranlarına göre daha fazla davranışsal zorluk yaşamadığı; fakat özel yetenekli öğrencilerin duygusal belirtilerinin daha fazla olduğu, iş birliğine dayalı çalışmaktan kaçındıkları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin sorunlar karşısında daha otoriter bir stil benimsedikleri görülmüştür.

Oğurlu (2010) yaptığı literatür tarama çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkilerini incelemiştir. Özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık beklentileri, sosyal uyum süreçleri ve arkadaşlıklarını etkileyebilecek olumlu olumsuz özellikleri araştırılmıştır. Yapılan alanyazın incelemesi araştırmaların farklı sonuçlar göstermesine karşın son zamanlarda yapılan çalışmalarda özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre yüksek değilse bile en azından eşit düzeyde sosyal uyuma ve arkadaşlık ilişkilerine sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Akkan (2012) çalışmasında özel yetenekli 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam

doyumları ve aile yaşantılarını incelemiştir. Bu araştırma nicel araştırma modellerinden betimsel yöntemli ilişkisel tarama modeli bir yordama çalışması niteliğindedir. Bu çalışmanın örneklemini Uşak BİLSEM'e devam eden, 6-8. sınıflarda öğrenim gören 21 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilerin sosyometrik statülerinin iki farklı akademik ortamda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak kabul gören statüde yer alan özel yetenekli öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri daha yüksek bulunmuştur, yaşam doyumları iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre farklılaşmamakta ve öğrencilerin aile yaşantıları iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerini etkilememektedir.

Akar ve Şengil-Akar (2012) çalışmalarında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özel yetenek kavramı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel veriler kullanılarak yapılmış olan bu betimsel çalışmada 155 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için asosyal, davranış problemlerine sahip, aşırı hareketli ve sıkılgan gibi özellikleri ifade ettikleri görülmüştür.

Eddles-Hirsch, Vialle, McCormick ve Rogers (2012) çalışmalarında üç farklı okuldan 27 özel yetenekli öğrencinin yaşam alanlarını incelemiştir. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseniyle yürütülen bu çalışmada sosyal ve duygusal müdahale sistemi kuran okullarda farklılığın daha çok kabul edildiği görülmüştür. Araştırmaya göre uygulanan sosyal duygusal gelişim programının her iki akademik ortama göre de sosyal bağlam oluşturmada güçlü etkileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan özel yetenekli öğrenciler sosyal başa çıkma yöntemleri kullanmadan akranlarıyla uyumlu ilişkiler kurmayı başaramışlardır. Çalışmanın bulguları özel yetenekli öğrenciler için sağlanan sosyal ve duygusal desteğin çok önemli olduğunu göstermiştir.

Yıldırım (2012) çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin ve tipik gelişen akranlarının yaşam kalitelerini, sosyal, duygusal, davranışsal, ruhsal sorun alanlarını ve aile işlevselliklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu nicel çalışmada olgu-kontrol tipi araştırmalardan vaka-kontrol incelemesi yapılmıştır. Çalışma, 49 özel yetenekli öğrenci ve 56 tipik gelişen akranı ile yapılmıştır. Araştırmanın bulguları özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişen akranlarına göre daha fazla dikkat

eksikliği ve hareketlilik gösterdiklerini; sosyal işlevselliklerinin daha düşük olduğunu ve fiziksel sağlık durumlarını daha kötü algıladıklarını ortaya koymuştur.

Uysaler (2015) çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek için Arkadaşlık İlişkilerini Değerlendirme Ölçeğini (AİDÖ) geliştirmiş ve etkililiğini sınamıştır. Bu araştırmada, deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu deneysel deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu'nda, dördüncü sınıfa devam eden 12 öğrenci deney grubunda ve 12 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere toplam 24 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek için desteğe gereksinim duydukları; arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programın, özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Erol (2015) araştırmasında özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla yapılan çalışma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeline göre düzenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 391 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Buna göre özel yetenekli ergenlerin akranlarıyla olan ilişkilerinde aldıkları doyumun, bireylerin olumlu düşünme eğilimini artırdığı görülmüştür. Kız öğrencilerin akran ilişkilerine daha fazla önem vermelerinin, bağlanmaları ve kendilerini açmalarının, hem ilişkilerinden hem de yaşamlarından daha fazla doyum elde etmelerine olanak sağladığı görülmüştür. Aynı zamanda, ilk çocuk olarak doğan özel yetenekli ergenlerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Akpolat ve diğerleri (2017), çalışmalarında BİLSEM'e devam eden ilkökul ve ortaokul seviyesindeki özel yetenekli öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerini, sosyometrik statülerine göre incelemiştir. Araştırma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu 3.,4.,5.,6. ve 7. sınıf öğrencileri arasından özel yetenekli tanısı almış 47 öğrenci ve özel yetenekli öğrencilerin sınıfında eğitim ve öğretime devam eden 175 tipik gelişen öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencinin yaşı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri ile sosyal yeterlilik puanları arasında anlamlı bir



farklılığın olmadığı görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal yeterlilik puanı tipik gelişen öğrencilerin sosyal yeterlilik puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Bapoğlu-Dümenci (2018), Akran İlişkileri Ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal beceri eğitiminin ortaokula devam eden özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen doğrultusunda nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini 6. ve 7. sınıfa devam eden 18 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada sosyal beceri eğitimi alan öğrencilerin akran ilişkilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler ve ailelerle yapılan görüşmelerde eğitimin akran ilişkilerinin gelişimine yönelik iletişim, etkileşim, birliktelik ve güvene yönelik alanlarda farkındalık geliştirdiği sonucu elde edilmiştir.

Çitil ve Ataman (2018), çalışmalarında öncelikle ilköğretim çağındaki özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal özelliklerinin eğitim ortamlarına ve davranışlarına sorunsal boyutta yansımalarını alanyazın üzerinden derlemeyi ve tartışmayı amaçlamışlardır. Bu derleme çalışmasında araştırmacılar özel yetenekli öğrenciler için oluşturulan eğitim ortamlarında gereken tedbirler alınmadığında davranış problemlerinin gözlenmesinin kaçınılmaz olacağını belirtmişlerdir. Özel yetenekli öğrenciler aynı eğitim ortamlarında tipik gelişen akranlarıyla olduklarında bu sorunların görülme olasılığının daha yüksek olduğunu; fakat ayrı eğitim ortamlarında da rekabet, liderlik yarışı gibi özellikleri nedeniyle öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerinin davranışlarını yönetmede zorluklar yaşamalarının beklendiğini vurgulamışlardır.

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyum ve sosyal becerilerinin incelendiği araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin bu becerilere ilişkin performansına yönelik bir görüş birliğine varılamadığı görülmüştür. Kimi araştırmalar özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyum ve sosyal becerilerinin tipik gelişen akranlarına kıyasla daha iyi düzeyde olduğunu ortaya koyarken (örn., Akpolat ve diğerleri, 2017; Bracken ve Brown, 2006), kimi araştırmalar bu bireylerin sosyal uyum ve sosyal becerilerde akranlarıyla benzer ya da akranlarından daha düşük bir performansa sahip olduklarını; düşük performansın ise davranış problemleriyle ilişkilendirilebileceğini ortaya koymuştur (örn., Oğurlu, 2010; Yıldırım, 2012). Ayrıca araştırmalar bu öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal-duygusal

gelişimlerinin de desteklenmesi gerektiğini, bu amaçla hazırlanabilecek programların başarıya ulaştığını ortaya koymaktadır.

### **Özel Yetenekli Bireylerin Davranış Problemleri ve Sınıf Yönetimi ile İlgili Araştırmalar**

Ludwigg ve Cullinan (1984) yaptıkları araştırmada tipik gelişen öğrenciler ile özel yetenekli öğrencileri sergiledikleri davranışlar açısından karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 54 kız ve 54 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulguları davranış problemlerinin daha çok erken ergenlik döneminde ortaya çıktığını, tipik gelişen öğrencilerin özel yetenekli öğrencilerden daha fazla davranış problemi gösterdiğini, erkeklerin davranış bozukluğu boyutunda kızlardan daha fazla yüksek puan aldığını göstermiştir.

Slifer (1987) araştırmasında merkezi zenginleştirme sınıflarına devam eden özel yetenekli ilkökul ve ortaokul seviyelerindeki öğrencilerin sınıf yönetimi için gereksinim duyulan yapılandırmaları ve uyarlamaları incelemiştir. Karma yöntemle desenlenen bu araştırmada 6 farklı sınıfta özel yetenekli öğrenciler gözlemlenmiş ve 6 farklı davranış yönetimi çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrenci davranışları öğretmenler tarafından gözlemlenmiştir. Öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin beklenilenden daha fazla dikkatsiz olduklarını ve davranış problemi sergilediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada farklı sınıflarda farklı davranış yönetimi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları davranışsal geri bildirim ve gecikmeli olumlu pekiştirme kullanımıyla davranış yönetiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Cornell ve diğerleri (1995) çalışmalarında tipik gelişen ve özel yetenekli öğrencilerin davranış problemlerini öğretmen ve veli görüşlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırmalı desenle yapılan çalışmaya ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 675 özel yetenekli ve 322 tipik gelişen öğrenci, onların öğretmenleri ve aileleri katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; fakat davranış problemleri sergileyen küçük bir özel yetenekli grubun olduğu belirlenmiştir. Bu grubun sergiledikleri davranış problemlerinin tipik gelişen akranlarına benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gallucci ve diğeri (1999) ise çalışmalarında özel yetenekli ve tipik gelişen öğrencileri Çocuk Davranış Kontrol Listesindeki (CBCL) davranış puanları ve yeterlilik oranlarındaki farklılıklara göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma kullanılmıştır. Araştırmaya 78 özel yetenekli ve 62 tipik gelişen öğrenci olmak üzere toplam 140 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin davranış problemi sergileme nedenlerinin zekâdan çok psiko-patolojik olduğu ileri sürülmüştür.

Çetinkaya ve diğeri (2012) çalışmalarında ilköğretim birinci kademede öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinin ne gibi sınıf yönetimi sorunlarına yol açtığını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmanın modeli betimsel tarama modelidir. Araştırmada hem nitel hem de nicel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Çalışmada Sakarya İli'nden rastgele seçilen 123 ilköğretim birinci kademe öğrencisine Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi (Raven Standart Progressive Matrices Plus-RSPM) uygulanıp 17 özel yetenekli öğrenci tespit edilmiştir. Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilikleri, saygı kurallarına yeterince dikkat etmemeleri, kendi kararlarını ve çözümlerini üretmek ve içinde bulunduğu grubu etkilemek istemeleri nedeniyle sınıfta problemlerin yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sıcak (2012), çalışmasında BİLSEM'lerde eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde gösterdikleri davranış problemleri ve bu davranış problemlerinin çözüm yollarına ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel desen içerisinde yürütülen araştırmada olgu bilim deseni kullanılmış ve Bartın BİLSEM'deki 10 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre etkinlikler sırasında en çok karşılaşılan davranış problemleri; etkinliklerde farklı şeylerle uğraşma, etkinliklere ilgisiz kalma, etkinliklerin düzenini bozma, öğrenci gruplaşması ve aşırı hareketlilik olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin davranış problemleriyle başa çıkmada en çok, rehberlik etme, sorumluluk verme ve rehberlik servisinden destek isteme gibi stratejiler kullandıkları görülmüştür.

İnci (2014), araştırmasında ilköğretim kademesinde eğitime devam eden özel yetenekli öğrencilerin üstün performans alanlarından kaynaklı olarak yol açtıkları

sınıf yönetimi sorunlarını ve bu sorunlara sunulan çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel tarama modelindedir ve çeşitlenmeli karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada 127 özel yetenekli öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıfta özel yetenekli öğrencilerin otoriteye karşı gelme, grup halinde oynamama ve arkadaşlık kurmada zorluk yaşama, mükemmeliyetçilikten kaynaklı kaygı, inatlaşma, lider olma isteği ve aşırı özgüvenden kaynaklı benmerkezcilik, kıskançlık, hataları tolere etmede zorlanma, sevmediği ve yenilgi yaşadığı etkinlikleri yapmamada ısrar, yerinde oturamama, sürekli konuşma ve hareket etme ve etkinlikler sırasında hayal kurma gibi davranış problemleri sergiledikleri belirlenmiştir. Bu sorunlara yönelik olarak da öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere ödül/ceza verme, problemin nedenlerini öğrenme, kurallar koyma, aileler ve rehberlik servisi ile görüşme, görmezden gelme, motive edici etkinlikler gibi stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Sezer (2015), araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri davranış problemleri ve bu davranış problemlerinin yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel desendeki araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerle 52 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar ilgisiz davranma ve öğrenme ortamını bozma olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sınıf ortamındaki olumsuz davranışlarını yönetmede başvurduğu yöntemler ise destekleme ve yaptırım uygulama şeklindedir.

Çitil (2016), doktora tezinde ayrı eğitim ortamında öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin davranış problemlerini azaltmak için olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi becerilerini sınıf öğretmenlerine kazandırmak için verilen eğitimin ve yapılan davranışsal danışmanlığın öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemiştir. Eylem araştırması modelinde ve karma yöntemle desenlenen araştırmada 4 özel yetenekli öğrenci, 4 öğretmen katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin ODD temelli önleyici sınıf yönetimi becerilerinin arttığını ve öğrencilerdeki davranış problemlerinin büyük oranda azaldığını göstermiştir.

Gökden-Kaya ve Ataman (2017), çalışmalarında ortaokula devam eden özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin davranış problemleri konusundaki hizmetiçi

eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmanın modeli betimsel tarama modelidir ve araştırma karma yöntem ile gerçekteşirilmişdir. Bu çalışmada 20 öğretmen ile çalışılmıştır. Öğretmenlerin davranış problemlerini çözmeye en çok öğrencilerle bireysel görüşme ve veli görüşmesi yöntemlerine başvurdukları belirlenmiştir. Rehberlik servisinin çözümlerini ise öğrencilerle görüşme, veli görüşmeleri, olumlu davranışları pekiştirme ve motivasyon arttırma olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin beklentileri “özel yetenekli öğrenciler için uygun yöntemlerin öğretimi”, “öğretmenlerin ortak tutum sergilemeleri”, “yanlış tutumların düzeltilmesi”, ve “bilinmeyen yöntemlerin öğretimi” olarak belirlenmiştir.

Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerde gözlemlenen davranış problemlerine ve öğretmenlerin bu problemlerle başa çıkmada kullandıkları yöntem ve tekniklere odaklanan çalışmaların sayıca az olduğu görülmüştür. Bu kısımda ele alınan iki araştırmanın bu araştırmanın konusuyla benzer olduğu görülmüştür (Sezer, 2015; Sıcak, 2012). Ancak bu iki araştırmadan farklı olarak bu tez araştırmasında görüşmelerin yanı sıra gözlemler ve araştırmacı günlüğü ile veri toplanmıştır. Yine bahsi geçen araştırmalarda sadece öğretmenlerden veri toplanırken bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerden de gözlemler yoluyla veri toplanmıştır. Sezer'in (2015) çalışmasından farklı olarak bu araştırmanın katılımcılarını BİLSEM'de görev yapan öğretmenler ve BİLSEM'de eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca bu araştırmada bu iki çalışmadan farklı olarak davranış problemlerine ilişkin farklı ve daha fazla sayıda soruya yanıt aranarak bu konuda daha kapsamlı ve derinlemesine bir araştırma yapılması hedeflenmiştir. Alanyazında konu ile ilişkin çalışmalar incelendiğinde verilerin genellikle sınıf öğretmenlerinden toplandığı, farklı branştan öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldığı sınırlı sayıda araştırma olduğu gözlenmiştir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin sergiledikleri davranış problemlerinin tipik gelişen akranları tarafından sergilenen davranış problemlerine benzer ve hafif şiddette değerlendirilebilecek nitelikte olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların geneline bakıldığında en çok görülen davranış problemlerinin sürekli ve izinsiz konuşma, hareketlilik ve dersle ilgilenmeme olduğu; öğretmenlerin davranış problemleriyle başa çıkmada kullandıkları yöntemlerin ise çoğunlukla ceza vermek ya da sözel uyarıda bulunmak olduğu görülmüştür. Alanyazındaki çalışmaların çoğunda nicel

araştırma yöntemleriyle veri toplanıldığı görölmektedir. Bu bağlamda konuyla ilgili daha derinlemesine veri toplama imkânı sunan nitel araştırmalara gereksinim olduğu düşünölmektedir. Sonuç olarak alanyazın özel yetenekli öğrencilerde gözlemlenen davranış problemlerinin ele alındığı az sayıda araştırmanın olduğunu, özel yetenekli öğrencilerin okul dışında devam ettikleri BİLSEM'lerde görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerde gözlemlenen davranış problemlerine yönelik görüşlerinin ele alındığı ve görüşmelerle elde edilen verilerin gözlemlerle sorgulandığı ve/veya desteklendiği araştırmalara gereksinim olduğunu ortaya koymuştur.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile inandırıcılık başlıklarına yer verilmiştir.

#### Araştırma Modeli

Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algı ve olayları doğal ortamlarda gerçekçi ve bütüncül bir anlayışla ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Bu modelle desenlenen araştırmalarda bir ya da birkaç durum derinlemesine araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada özel yetenekli bireylerde en sık görülen davranış problemleri ve öğretmenlerin bu davranış problemleriyle başa çıkma yöntemlerine ilişkin durumu ortaya koymak ve bu durumu bütüncül olarak analiz etmek amaçlandığından araştırma durum çalışması şeklinde yürütülmüştür.

#### Katılımcılar

Katılımcıların seçiminde problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişilere ulaşılmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'a (1987) göre amaçlı örneklemeyle zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların daha derinlemesine incelenmesi mümkündür.

Araştırmada katılımcı öğretmenler için (a) BİLSEM'de ilk ve ortaokul kademelerinde görev yapıyor olma, (b) gönüllü olma; sınıflarında gözlem yapılan öğrencilerde ise (a) BİLSEM'lerin ilkököl ve ortaokul kademelerinde eğitim alıyor olma ve (b) gönüllü olma ölçütleri aranmıştır. Katılımcılar belirlenmeden önce Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan Etik Kurul izni alınmıştır (EK-E). Sonrasında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma için izin alınmıştır (EK-A). İzinler alındıktan sonra Samsun Rotary Kulübü BİLSEM'de araştırmanın amacı ve süreçlerini tanıtan toplantılar düzenlenerek araştırmaya katılacak gönüllü öğretmenler belirlenmiştir. Görüşmeler için ayrıca bir "Onam Formu" hazırlanarak araştırmaya katılacak öğretmenlerden yazılı izinleri alınmıştır (EK-B). Görüşmeler sonrasında yapılacak sınıf gözlemleri için farklı bir "Onam Formu" hazırlanmış ve

velilerin yazılı izinleri alınmıştır (EK-C). Katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de, katılımcı öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri*

| Kod | Cinsiyet | BİLSEM'de çalışma süresi |
|-----|----------|--------------------------|
| Ö1  | Kadın    | 5                        |
| Ö2  | Erkek    | 3                        |
| Ö3  | Erkek    | 3                        |
| Ö4  | Erkek    | 10                       |
| Ö5  | Kadın    | 13                       |
| Ö6  | Kadın    | 4                        |
| Ö7  | Kadın    | 4                        |
| Ö8  | Kadın    | 9                        |
| Ö9  | Erkek    | 3                        |
| Ö10 | Erkek    | 5                        |

Not: Ö = Öğretmen

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM'de çalışma sürelerinin en az 3 yıl, en fazla 13 yıl olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kimlikleri gizli tutulmuş, her bir katılımcıya Ö1'den Ö10'a kadar kodlar verilmiştir. Öğretmenlerin branşları ise bilgisayar, coğrafya, felsefe, fen bilgisi, fizik, İngilizce, müzik ve sınıftır.

Tablo 2

*Katılımcı Öğrencilerin Özellikleri*

| Sıra No | Yaş | Cinsiyet | Ders/sınıf                                       |
|---------|-----|----------|--|
| 1       | 9   | Erkek    | Bilimsel araştırma becerileri dersi/2-3.sınıflar |
| 2       | 8   | Kız      | Bilimsel araştırma becerileri dersi/2-3.sınıflar |
| 3       | 8   | Erkek    | Bilimsel araştırma becerileri dersi/2-3.sınıflar |
| 4       | 8   | Kız      | Bilimsel araştırma becerileri dersi/2-3.sınıflar |
| 5       | 8   | Erkek    | Bilimsel araştırma becerileri dersi/2-3.sınıflar |
| 6       | 10  | Kız      | Seçmeli düşünme eğitimi dersi/4-5-6. sınıflar    |
| 7       | 10  | Kız      | Seçmeli düşünme eğitimi dersi/4-5-6. sınıflar    |



|    |    |       |   |
|----|----|-------|---|
| 8  | 11 | Kız   | Seçmeli düşünme eğitimi dersi/4-5-6. sınıflar   |
| 9  | 12 | Kız   | Seçmeli düşünme eğitimi dersi/4-5-6. sınıflar   |
| 10 | 10 | Erkek | Seçmeli düşünme eğitimi dersi/4-5-6. sınıflar   |
| 11 | 11 | Kız   | Eğlenceli bilim dersi/3-4-5. sınıflar           |
| 12 | 10 | Erkek | Eğlenceli bilim dersi/3-4-5. sınıflar           |
| 13 | 10 | Kız   | Eğlenceli bilim dersi/3-4-5. sınıflar           |
| 14 | 10 | Erkek | Eğlenceli bilim dersi/3-4-5. sınıflar           |
| 15 | 11 | Kız   | Eğlenceli bilim dersi/3-4-5. sınıflar           |
| 16 | 9  | Kız   | Düşünme becerileri dersi/2-3. sınıflar          |
| 17 | 9  | Kız   | Düşünme becerileri dersi/2-3. sınıflar          |
| 18 | 9  | Erkek | Düşünme becerileri dersi/2-3. sınıflar          |
| 19 | 8  | Erkek | Düşünme becerileri dersi/2-3. sınıflar          |
| 20 | 9  | Erkek | Düşünme becerileri dersi/2-3. sınıflar          |
| 21 | 9  | Erkek | Düşünme becerileri dersi/2-3. sınıflar          |
| 22 | 8  | Erkek | Düşünme becerileri dersi/2-3. sınıflar          |
| 23 | 12 | Kız   | Bilim kurgu okuryazarlığı dersi/4-5-6. sınıflar |
| 24 | 11 | Erkek | Bilim kurgu okuryazarlığı dersi/4-5-6. sınıflar |
| 25 | 11 | Kız   | Bilim kurgu okuryazarlığı dersi/4-5-6. sınıflar |
| 26 | 11 | Erkek | Bilim kurgu okuryazarlığı dersi/4-5-6. sınıflar |
| 27 | 11 | Kız   | Bilim kurgu okuryazarlığı dersi/4-5-6. sınıflar |
| 28 | 11 | Kız   | Bilim kurgu okuryazarlığı dersi/4-5-6. sınıflar |
| 29 | 11 | Kız   | Bilim kurgu okuryazarlığı dersi/4-5-6. sınıflar |
| 30 | 12 | Kız   | Bilim kurgu okuryazarlığı dersi/4-5-6. sınıflar |

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları ve devam ettikleri sınıf/dersler verilmiştir. Öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuş, bulgular sunulurken öğrenciler numaralarla kodlanmıştır. Öğrencilerin sınıf seviyeleri ise 2. sınıf ile 6. sınıf arasında değişmektedir.

**Araştırmacı.** Araştırmada görüşme ve gözlem verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. Beş yıldır özel eğitim öğretmenliği yapmakta ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışmaktadır. Yüksek lisans ders döneminde özel yeteneklilerin eğitiminde nitel araştırma yöntemleri dersini almıştır. Araştırmacı hem meslek

hayatında hem de bu ders kapsamında yürüttüğü çalışmalar sırasında gözlem ve görüşme yapmaya ilişkin deneyim kazanmıştır.

**Gözlemci.** Araştırmada görüşme ve gözlem verilerinin tutarlılığını değerlendirmek üzere bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans programından mezun bir özel eğitim öğretmenidir. Gözlemci lisans eğitimi süresince uygulamalı davranış analizi ve sınıf yönetimi derslerini almış aynı zamanda öğretmenlik uygulaması dersi ile de gözlem ve görüşme deneyimi kazanmıştır.

**Danışman.** Doç. Dr. Seray OLÇAY, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. On beş yıldır özel eğitim alanında çalışmaktadır. Nitel araştırma yöntemleri konusunda ders vermektedir. Araştırma kapsamında danışman görüşme ve gözlem dokümanlarını okuyarak ve araştırmacı tarafından hazırlanan tablo ile dokümanlardaki verileri karşılaştırarak kısa teyit (audit trail) yapmıştır. Teyit incelemesi ile ilgi detaylı bilgi görüşmelerin ve gözlemlerin inandırıcılığına ilişkin başlıkta sunulmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada durum çalışmalarında kullanılan başlıca veri toplama teknikleri arasında yer alan görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Öğretmenlerden yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla, öğrencilerden ise sınıflarda yapılan gözlemler yoluyla veri toplanılmıştır. Ayrıca araştırmacı günlüğü de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu durumun da veri çeşitlemesine katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Veri toplama tekniklerinde yapılan çeşitleme ile araştırma sonuçlarının inandırıcılığının artırılması hedeflenmiştir.

**Yapılandırılmış görüşme formu.** Araştırmada konuyla ilgili alanyazın dikkate alınarak öğretmenlere sorulabilecek görüşme soruları için bir havuz oluşturulmuştur. Bu havuz içinden araştırma amacına uygun sorular seçilerek görüşme formu oluşturulmuştur. Ardından farklı üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde görev yapan üç uzmanın görüş ve önerileri dikkate alınarak forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu tamamı açık uçlu olmak üzere 12 sorudan oluşmaktadır (EK-Ç). Görüşme formunda öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerinin sosyal uyumları ve davranışlarını nasıl değerlendirdikleri ve davranış

problemini nasıl tanımladıklarına ilişkin düşüncelerini belirlemeye yönelik soruların yanı sıra sıklıkla karşılaştıkları davranış problemlerinin neler olduğuna, davranış problemlerinin nedenlerine ve amaçlarına, davranış problemleriyle özel yeteneklilik arasında nasıl bir ilişki olduğuna ilişkin görüşleri ile davranış problemleriyle baş etmede kullandıkları yöntemleri ve baş etme sürecinde destek aldıkları kişileri belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Ayrıca son olarak eklemek istedikleri başka bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Görüşmelere başlanmadan önce görüşme sürecinde izlenecek temel ilke ve kuralların yer aldığı bir görüşme kılavuzu hazırlanmıştır.

**Gözlem kayıtları.** Araştırmada görüşlerine başvurulmuş toplam 10 öğretmenin %50'sinin sınıfında görüşmelerin ardından üç oturum gözlem yapılmıştır. Her oturum 40 dakikadan oluşmaktadır. Hangi öğretmenlerin sınıflarında gözlem yapılacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Gözlemler sırasında gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formunda tarih, gözlem numarası, gözlem yapılan sınıf, gözlem yapılan ders, gözlemlenen öğrencilerin adları, gözlemcinin adı soyadı, gözlemin başlama ve bitiş saati bilgileri yer almaktadır (EK-D). Kullanılan form aracılığıyla öğrencilerin eğitim ortamındaki davranışlarını eksiksiz bir biçimde ortaya koymak ve davranışı değerlendirmekten ziyade analiz etmek amaçlanmıştır. Bu sebeple öğrencilerin davranışları ile ortamda meydana gelen her şey (söylenenler, öğretmenin ya da öğrencilerin yaptıkları) yazılmıştır. Gözlemci olaylara ilişkin yorumlarını katmamış yalnızca eylemleri yazmıştır. Gözlemlenen davranışların sıklık ve süreleri de yaklaşık olarak kaydedilmiştir.

**Araştırmacı günlüğü.** Gözlem ve görüşme sürecinde araştırmacı ayrıca araştırma açısından önem taşıyan noktaları not ettiği bir günlük tutmuştur. Araştırmacı günlüğü, araştırma sürecinin başından sonuna dek verilerin ve kodların analiz edilmesinde yardımcı bir araç görevi görmüştür (Çelik, Baykal ve Memur, 2020). Ayrıca araştırmacı, günlüğüne araştırma sürecindeki güçlükleri ve ilerlemeleri kaydetmiş; araştırmaya ilişkin planlamalarında günlüğünden yararlanmış.

## **Verilerin Toplanması**

Veri toplama süreci pilot çalışma, görüşmelerin ve gözlemlerin yapılması aşamalarından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 14.03.2019-29.05.2019 tarihleri

arasında toplanmıştır. İzleyen bölümlerde her bir aşamanın nasıl gerçekleştirildiği açıklanmıştır.

**Pilot çalışma.** Araştırmada uygulamaya geçmeden önce hazırlanan görüşme sorularının ve gözlem formunun araştırmanın amacına ve içeriğine uygunluğunu değerlendirmek için pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışma araştırma örnekleminde yer almayan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla 13.03.2019 tarihinde Ankara’da bir BİLSEM’de görev yapan bir öğretmenle görüşme yapılmıştır. Gözlemler için pilot çalışma ise Samsun Rotary Kulübü BİLSEM’de görev yapan bir öğretmenin sınıfında 11.04.2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmalar sonucunda araştırmacı ve danışman bir araya gelerek pilot çalışma sürecini analiz etmişler; görüşme sorularının ve gözlem formunun araştırmanın amacına ve içeriğine uygun olduğuna ve herhangi bir düzenleme yapılmasına gerek olmadığına karar vermişlerdir. Pilot çalışmalarda da etik çerçeveye uygun hareket edilip katılımcılardan onam formu ile yazılı izin alınmıştır.

**Görüşmelerin yapılması.** Örneklemi oluşturan öğretmenler ile görüşülerek uygun takvim ve ortamlar belirlenmiştir. Görüşmeler Samsun Rotary Kulübü BİLSEM’de yapılmıştır. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı olarak iOS işletim sistemine sahip bir akıllı telefon kullanılarak veriler kayıt altına alınmıştır. Görüşme sorularına geçmeden önce öğretmenlere onam formunda yer alan araştırmanın amacı ve sürecine ilişkin bilgilerle birlikte, görüşmeler sırasında ses kaydı yapılacağı ve tüm görüşmelerin gizli tutulacağına ilişkin bilgiler bir kez daha aktarılmıştır. Görüşmeler sırasında gerektiğinde akışa göre görüşme sorularının sıralamasında değişiklikler yapılmıştır. Sorular konuşma tarzında sorulmuş ve görüşmeci teşvik edici davranmıştır. Ayrıca verilerin kayıt altına alındığından emin olarak görüşmeleri yürütmüştür. Görüşme tarih ve saatlerine ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

*Görüşme Takvimi*

| Görüşme sayısı | Kod | Tarih      | Saat        |
|----------------|-----|------------|-------------|
| 1              | Ö1  | 14.03.2019 | 15:30-15:40 |
| 2              | Ö2  | 14.03.2019 | 15:55-16:03 |
| 3              | Ö3  | 14.03.2019 | 16:15-16:28 |
| 4              | Ö4  | 14.03.2019 | 17:20-17:43 |

|    |     |            |             |
|----|-----|------------|-------------|
| 5  | Ö5  | 20.03.2019 | 16:55-17:08 |
| 6  | Ö6  | 23.03.2019 | 15:32-15:52 |
| 7  | Ö7  | 23.03.2019 | 16:13-16:40 |
| 8  | Ö8  | 23.03.2019 | 17:15-17:30 |
| 9  | Ö9  | 23.03.2019 | 18:25-18:50 |
| 10 | Ö10 | 26.03.2019 | 19:10-19:36 |

Not: Ö = Öğretmen

**Gözlemlerin yapılması.** Araştırmada gözlem verileri toplanırken "katılımcı olmayan gözlem" tekniği kullanılmıştır (Creswell, 2013). Bu bağlamda araştırmacı grubun faaliyetlerine katılmamış ve grubu dışardan izleyerek hiçbir aktivitede bulunmamıştır. Araştırmacı sınıftaki eğitim-öğretim etkinliklerini engellemeyecek şekilde uygun bir yere oturarak gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Bu süreçte yalnızca gözlem formu ile kalem kullanılmıştır. Yansız olarak belirlenen otumlarda ve gözlemlerin %33,3'lük kısmında araştırmacı ile birlikte gözlemci de ortamda bulunmuştur. Gözlem tarih ve saatlerine ilişkin bilgiler ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Gözlem Takvimi*

| Görüşme sayısı | Kod | Ders/sınıf                                       | Tarih      | Saat        |
|----------------|-----|--|------------|-------------|
| 1              | Ö1  | Seçmeli düşünme eğitimi dersi/4-5-6. sınıflar    | 19.04.2019 | 19:10-19:50 |
| 2              | Ö1  | Seçmeli düşünme eğitimi dersi/4-5-6. sınıflar    | 03.05.2019 | 19:15-19:55 |
| 3              | Ö1  | Seçmeli düşünme eğitimi dersi/4-5-6. sınıflar    | 10.05.2019 | 19:20-20:00 |
| 4              | Ö2  | Bilimsel araştırma becerileri dersi/2-3.sınıflar | 17.04.2019 | 16:10-16:50 |
| 5              | Ö2  | Bilimsel araştırma becerileri dersi/2-3.sınıflar | 08.05.2019 | 15:48-16:28 |
| 6              | Ö2  | Bilimsel araştırma becerileri dersi/2-3.sınıflar | 15.05.2019 | 15:50-16:30 |
| 7              | Ö5  | Eğlenceli bilim dersi/3-4-5. sınıflar            | 17.04.2019 | 16:08-16:48 |
| 8              | Ö5  | Eğlenceli bilim dersi/3-4-5. sınıflar            | 24.04.2019 | 16:00-16:40 |
| 9              | Ö5  | Eğlenceli bilim dersi/3-4-5. sınıflar            | 08.05.2019 | 16:10-16:50 |
| 10             | Ö6  | Düşünme becerileri dersi/2-3.sınıflar            | 19.04.2019 | 17:30-18:10 |
| 11             | Ö6  | Düşünme becerileri dersi/2-3.sınıflar            | 03.05.2019 | 17:20-18:00 |
| 12             | Ö6  | Düşünme becerileri dersi/2-3.sınıflar            | 10.05.2019 | 17:25-18:05 |

|    |     |   |            |             |
|----|-----|---|------------|-------------|
| 13 | Ö10 | Bilim kurgu okuryazarlığı dersi/4-5-6. sınıflar | 17.04.2019 | 17:45-18:25 |
| 14 | Ö10 | Bilim kurgu okuryazarlığı dersi/4-5-6. sınıflar | 24.04.2019 | 17:30-18:10 |
| 15 | Ö10 | Bilim kurgu okuryazarlığı dersi/4-5-6. sınıflar | 08.05.2019 | 17:38-18:18 |

Not: Ö = Öğretmen

## Verilerin Analizi

**Görüşme verilerinin analizi.** Görüşme verilerinin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizinde verilerin altı aşamada analiz edilebileceği belirtilmektedir: (a) Verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi, (b) verilerin tamamının okunması ve incelenmesi, (c) verilerin kodlanmaya başlanması, (d) analiz için tema veya kategorilerin belirlenerek kodlama işlemi yapılması, (e) temaların nitel anlatıda nasıl sunulacağına geliştirilmesi, (f) sonuçların ve bulguların yorumlanması (Creswell, 2013). Bu bağlamda araştırmada ilk aşamada öncelikle görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. İkinci aşamada bilgisayara aktarılan görüşme verilerinin tamamı okunmuş birden başlanarak satır numarası verilip, yazılı dökümler incelenerek içerik maddeler halinde özetlenmiştir. Üçüncü aşamada veriler kodlanmaya başlanmıştır. Kodlama işlemine birinci görüşme dökümünden başlanmış, birinci görüşme dökümü sona erdikten sonra ikinci görüşme dökümüne geçilmiştir. Onuncu görüşme dökümüne kadar süreç aynı şekilde tekrarlanmıştır. Dökümlerde birbiriyle benzer anlama gelen veriler en küçük anlam birimleri halinde kodlanarak 56 kod elde edilmiştir. Dördüncü aşamada analiz için tema ve kategoriler belirlenerek kodlamalar yapılmıştır. Bu aşamada bilgisayara aktararak oluşturulan kod listeleri tekrar incelenmiştir. Temalar bulunurken önce kodlar bir araya getirilip aralarındaki ortak yönler bulunmuş ve buna göre veriler kodlar aracılığıyla kategorize edilmiştir. Temalar daha genel bir olguya işaret edecek şekilde kapsayıcı kavramlardan oluşturulmuştur. Kodlardan kategori elde ederken alanyazında bulunan sınıflandırmalar da dikkate alınmıştır. Böylelikle terimsel olarak alanyazın ile ilgili ilişkilerin kurulması hedeflenmiştir. Bu aşamalara örnek vermek gerekirse, öğretmenlere sorulan “Sınıfınızda davranış problemleriyle başa çıkmak için neler yapıyorsunuz?” sorusuna Ö2 “...Çağırıyorum idareye gönderiyorum, görüştürüyorum...” şeklinde yanıt vermiştir. Verilerin kodlanması aşamasında

Ö2'nin görüşü "idareyle iş birliği yapma" şeklinde kodlanmış, temaların bulunması aşamasında benzer olan diğer kodlarla kategorik hale getirilmiş ve "iş birliği" kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu aşamanın sonucunda elde edilen 56 kod 25 kategori ve 8 tema altında toplanmıştır. Ardından tez danışmanı araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde çalışmış, araştırmacı ile bir araya gelerek kodlama, kategori ve temalara son şeklini vermişlerdir. Buna göre 8 olan tema sayısı 7'ye, 25 olan kategori sayısı 23'e ve 56 olan kod sayısı 51'e düşürülmüştür. Beşinci aşamada verilerin analizinde kullanılan temaların ve kategorilerin tablolar halinde sunulmasına karar verilmiş ve son aşamada elde edilen verilerin yorumlanmasında araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır.

**Gözlem verilerinin analizi.** Gözlem verilerinin analizi yapılırken de görüşmelerin analizindeki gibi içerik analizi basamakları izlenmiştir. Öncelikle gözlem kayıtları da araştırmacı tarafından hiçbir değişiklik yapılmadan ve gözlemlerin yapılış sırası ile gözlemlerin yapıldığı gün sonunda gözlem numarası verilerek bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Bilgisayara aktarılan gözlem verilerinin tamamı okunmuş birden başlanarak satır numarası verilip, yazılı dökümler incelenerek içerik maddeler halinde özetlenmiştir. Sonrasında veriler kodlanmaya başlanmıştır. Kodlama işlemi yapılırken tüm gözlemler yapılış sırasıyla ele alınmıştır. Kodlama yapılırken araştırma amaçlarına yönelik olarak iki araştırma sorusu çerçevesinde öğretmen ve öğrenci davranışları ele alınmış ve 21 kod elde edilmiştir. Ardından ilişkili kodlar bir araya getirilmiş böylelikle temalar ve kategoriler bulunmuştur. Buna göre ise kodlar 8 kategori ve 2 tema altında toplanmıştır. Ardından tez danışmanı araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde çalışmış, araştırmacı ile bir araya gelerek kodlama, kategori ve temalara son şeklini vermişlerdir. Buna göre 8 olan kategori sayısı 9'a ve 21 olan kod sayısı 25'e çıkarılırken tema sayısı 2 olarak kalmıştır. Gözlem verilerinin de analizinde kullanılan temaların ve kategorilerin tablolar halinde sunulmasına karar verilmiş ve son aşamada elde edilen verilerin yorumlanmasında araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır.

**Araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerin analizi.** Araştırmacı uygulama sürecinde tuttuğu notları her akşam bilgisayar ortamına eksiksiz olarak geçirmiştir. Her bir günlüğe tarih, sayfa ve satır numarası vermiştir. Araştırmacı günlükte elde ettiği verileri görüşme ve gözlem verilerini desteklemek üzere

kullanmıştır. Özellikle görüşme ve gözlem verilerine yönelik içerik analizinde kategori ve temaların belirlenmesinde günlükten elde edilen veriler dikkate alınmıştır.

## **İnandırıcılık**

Bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri araştırma sonuçlarının inandırıcılığıdır (Çam, 2019). Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için birtakım ölçütlerin sağlanması gereklidir. Bu ölçütler şunlardır, (a) amaçlı örnekleme, (b) üçleme/ çeşitleme (veride, araştırmacılarda, teoride ve yöntemde), (c) olumlu ya da olumsuz örneklere yer verme, (d) araştırmacının rolünü açık bir şekilde belirlemesi ve araştırma süresince duygularını, düşüncelerini ve değerlerini yansıtıcı ifadelerle yer vermesi, (e) verilerin toplanmasında ve analizinde katılımcıların kontrolü, (f) araştırmanın planlanması ve yürütülmesi süresince başka araştırmacılarla/uzmanlarla verileri ve analizleri paylaşma ve iş birliği yapma, (g) veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapma, (h) veri kaynaklarıyla uzun süreli etkileşim içinde olma, (ı) derinlemesine veri toplama, (i) verileri ayrıntılı betimleme, (j) verileri dikkatli toplama ve saklama, (k) araştırmacının ve katılımcıların raporda adil ve sistematik olması ve böylece transfer edilebilirliği sağlamadır (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005). İzleyen başlıklarda görüşme ve gözlem verilerinin inandırıcılığını sağlamaya yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

**Görüşme verilerinin inandırıcılığı.** Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik nicel araştırmalardan farklı olarak sayısal göstergelerle sağlanmayıp bu kavramlar yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik gibi ölçütler kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İzleyen başlıklarda araştırmada bu ölçütleri sağlamaya yönelik alınan önlemlere ve kullanılan stratejilere ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

**İnandırıcılık.** Nitel bir araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla araştırmacıdan veri toplama sürecinde, verileri analiz ederken ve verilerin yorumlanmasında tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Erlandson, Harris, Skipper ve Allen'a (1993) göre inandırıcılığı sağlamaya yönelik önerilen ve bu araştırmada kullanılan stratejiler şunlardır:



*Uzun süreli etkileşim.* Araştırmacı veri toplamaya başlamadan önce katılımcılarla etkileşimde bulunarak bu bireyler üzerinde çalışmanın başında oluşabilecek etkisini azaltmalı ve o ortamda kalma süresini arttırarak sürecin doğal haline dönmesini sağlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada araştırmacı bu amaçla görüşmelere başlamadan önce öğretmenlerle üç hafta boyunca farklı zamanlarda öğretmenler odasında bir araya gelmiş, sohbet etmiş ve öğretmenlerin doğal ortamlarında onlarla etkileşimde bulunmuştur. Ayrıca görüşme başında katılımcıların kendilerini rahat hissedebilmeleri ve güven ortamı oluşması açısından kendilerini tanıtmaları istenmiş ve geçiş sorularıyla devam edilerek samimi cevaplar alabilmek adına görüşme süresi de uzatılmaya çalışılmıştır.

*Derinlik odaklı veri toplama.* Araştırmacı, birden fazla veri toplama aracıyla veri toplasa da elde ettiği verilerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve örüntüleri bir bütün olarak ortaya koymalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada yapılandırılmış görüşme formu, gözlem kayıtları ve araştırmacı günlükleri ile veri toplanmış ve araştırmacı topladığı tüm verilere eleştirel gözle bakmış ve verileri birbiriyle ilişkilendirerek yorumlamıştır.

*Çeşitleme.* Veri toplama aracı olarak yalnızca görüşmenin kullanılması yerine birden fazla aracın kullanılması araştırmacının inandırıcılığını güçlendirecektir (Yaşar, 2018). Bu araştırmada daha önce de belirtildiği üzere veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu, gözlem kayıtları ve araştırmacı günlüğü kullanılarak çeşitleme sağlanmıştır.

*Uzman incelemesi.* Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişi ya da kişilerin araştırmayı farklı boyutlarıyla incelemesi de inandırıcılığı sağlamaya yönelik stratejilerden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma sürecinde araştırmacı tez danışmanı ile birçok kez bir araya gelmiş, değerlendirme toplantıları yapmıştır. Araştırmacı çoğu zaman sözel aktarma yoluyla analiz sürecini tez danışmanına anlatarak uzman incelemesi talebinde bulunmuştur. Aynı zamanda danışman araştırmaya ilişkin ham veriyi ve bunların analizini gözden geçirmiş ve araştırmacıya geri bildirimlerde bulunmuştur.

*Aktarılabirlik.* Nitel araştırmalarda aktarılabirliğin sağlanabilmesi için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmalıdır (Yıldırım ve

Şimşek, 2016). Bu araştırmada aktarılabirliği sağlamak amacıyla araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar (katılımcıların belirlenmesi, görüşme sorularının hazırlanması, görüşmelerin yapılması, görüşmelerle elde edilen verilerin analizi) ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu kapsamda bulgular sunulurken doğrudan alıntılara yer verilmiş, okuyucuya verilere ilişkin kendi yorumunu yapabilme fırsatı sunulmuştur. Ayrıca araştırmada daha önce belirtildiği üzere amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

**Tutarlılık.** Araştırmada görüşme dökümlerinin doğruluğu ve kodlamaların tutarlılığı değerlendirilerek tutarlılığın sağlanması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaçla araştırmacı tutarlılık çalışmalarını alanda çalışan bir özel eğitim öğretmeni ile birlikte yürütmüştür. Özel eğitim öğretmeni aynı zamanda gözlemlerin bir bölümüne de (%33,3) fiilen katılmıştır. Araştırmacı tüm ses kayıtlarını dinleyip deşifre etmiş ve böylelikle görüşme dökümleri elde edilmiştir. Görüşme dökümlerinin doğruluğunu değerlendirmek için gözlemci tarafından tüm görüşmelerin ses kaydı dinlenerek dökümlerin eksiksiz olduğuna karar verildikten sonra araştırmacı analiz aşamasına geçmiştir. Araştırmacı analiz sonrasında hazırlanmış olduğu, verilerin tamamını içeren, kod dosyasını gözlemciye vermiş ve gözlemci kod dosyasını inceledikten sonra araştırmacıdan bağımsız araştırmacı olarak görüşme verilerini kategorize etmiştir. Gözlemci görüşme verilerini kategorize ettikten sonra 21 kategoriye ulaşmıştır. Bu aşamada bazı görüş ayrılıkları meydana gelmiştir. Bu görüş ayrılıklarını örneklendirmek gerekirse dinlememe-başkalarının sözünü kesme kodunu araştırmacı sınıf içi saygısızlıklar kategorisinde değerlendirirken gözlemci bu kodu iletişim problemleri adını verdiği kategoride ele almıştır. Yapılan kodlamaların tutarlılığını değerlendirmek amacıyla belirlenen tüm kategoriler için hesaplama yapılmıştır. Kategoriler için kodlamaların birbirleriyle örtüşüp örtüşmediği Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) "görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan hesaplama sonucunda gözlemcilerarası tutarlılık yüzdesi %83,33 (%75-%100) olarak belirlenmiştir.

**Teyit edilebilirlik.** Araştırmanın teyit edilebilirliğini değerlendirmek üzere teyit incelemesi stratejisi önerilmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993). Teyit incelemesi, ham veriler ile araştırmacının ulaştığı sonuçların karşılaştırılması ve teyit edilip edilmediğine ilişkin bir değerlendirmede bulunmaktır (Yıldırım ve Şimşek,

2016). Bu araştırmada görüşmeler sonucu ulaşılan veriler ile araştırmacının ulaştığı sonuçlar tez danışmanı tarafından teyit edilmiştir. Araştırmacı ve tez danışmanı görüşmeler sonucu elde edilen ham verileri alanyazın ışığında tartışarak temalara ulaşmışlardır.

**Gözlem verilerinin inandırıcılığı.** Bu bölümde inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ltleri ve bu ltleri sağlamak için kullanılan stratejilere ilişkin tanımlamalar tekrarlanmamış, gözlem verilerinde bu stratejilerin nasıl kullanıldığı belirtilmiştir.

**İnandırıcılık.** Gözlem verilerinde inandırıcılığı sağlamak amacıyla araştırmacı, gözlemlerine başlamadan önce üç ders saati boyunca araştırmaya dâhil olan tüm sınıflarda zaman geirmış; başka bir ifadeyle araştırma ortamında katılımcılar ile uzun süreli etkileşimde bulunmuştur. Derinlik odaklı veri toplama, çeşitlenme ve uzman incelemesi stratejileri görüşmelere benzer şekilde gözlemler için de kullanılmıştır.

**Aktarılabilirlik.** Bu araştırmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar (katılımcıların belirlenmesi, gözlem formunun hazırlanması, gözlemlerin yapılması, gözlemlerle elde edilen verilerin analizi) ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu kapsamda gözleme ilişkin bulgular sunulurken de doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

**Tutarlılık.** Araştırmada gözlem kayıtlarının doğruluğu ve kodlamaların tutarlılığı değerlendirilerek tutarlılığın sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmada gözlem verilerinin tutarlılığını sağlamak adına gözlemci, gözlemlerin %33,3'lk kısmına katılmış ve gözlem formunu kullanarak kayıt tutmuştur. ncesinde araştırmacı tarafından 07.05.2019 tarihinde gözlem formunun doldurulması, gözlem sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar gibi konularda gözlemciye bir eğitim verilmiştir ve bu eğitim video kayıt altına alınmıştır. Gözlemler sırasında araştırmacı ve gözlemci birbirlerine uzak mesafelerde oturmuş, aralarındaki iletişimi gözlem boyunca sınırlı tutmuşlardır. Gözlem kayıtları gün sonunda araştırmacı ve gözlemci tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak kaydedilmiştir. Ardından gözlem kayıtlarının doğruluğunu değerlendirmek üzere araştırmacı ve gözlemci tarafından tutulan kayıtlar incelenmiştir. Gözlem kayıtlarının eksiksiz olduğuna karar verilmiştir. Gözlemlerin sona ermesiyle birlikte araştırmacı ve gözlemci birbirlerinden bağımsız

olarak gözlem verilerini kategorize etmişlerdir. Gözlemci gözlem verilerini kategorize ettikten sonra 9 kategoriye ulaşmıştır. Bu aşamada bazı görüş ayrılıkları meydana gelmiştir. Bu görüş ayrılıklarını örneklendirmek gerekirse derste uyuklama kodunu araştırmacı zamanı boşa geçirme kategorisinde değerlendirirken gözlemci bu kodu sınıf içi saygısızlıklar kategorisinde ele almıştır. Kodlamaların tutarlılığını değerlendirmek amacıyla belirlenen tüm kategoriler için hesaplama yapılmıştır. Kategoriler için kodlamaların birbirleriyle örtüşüp örtüşmediği Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) " $\text{görüş birliği}/(\text{görüş birliği}+\text{görüş ayrılığı}) \times 100$ " formülü kullanılarak değerlendirilmiştir. Kodlamacılar arası tutarlılık %95,7 (%87,5-%100) olarak hesaplanmıştır.

**Teyit edilebilirlik.** Bu araştırmada gözlemler sonucu ulaşılan veriler ile araştırmacının ulaştığı sonuçlar tez danışmanı tarafından teyit edilmiştir. Araştırmacı ve tez danışmanı gözlemler sonucu elde edilen ham verileri alanyazın ışığında tartışarak temalara ulaşmışlardır.

## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde görüşmelerden elde edilen bulgular ile gözlemlerden elde edilen bulgular başlıklarına yer verilmiştir.

#### Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Verilerin analizi ile birlikte yedi temaya ulaşılmıştır. Tema ve kategorilere ilişkin bilgiler Şekil 3'te yer almaktadır.

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <b>Davranış Problemlerinin Tanımlanması</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Normalden farklılık gösteren davranışlar</li><li>• Sıklığı ve süresi yoğun olan davranışlar</li><li>• Rahatsızlık verici davranışlar</li></ul> | <b>Özel Yetenekli Öğrencilerde Sık Görülen Davranış Problemleri</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sınıf içi saygısızlıklar</li><li>• İletişim problemleri</li><li>• Zarar verme</li></ul>   | <b>Davranış Problemlerinin Amaçları</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Duyusal uyaran elde etme</li><li>• Kaçma-kaçınma</li><li>• Sosyal ilgi ve dikkat elde etme</li></ul>                                 | <b>Davranış Problemlerinin Nedenleri</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aileden kaynaklı nedenler</li><li>• Öğrenciden kaynaklı nedenler</li><li>• Öğretmen kaynaklı nedenler</li><li>• Eğitim sisteminden kaynaklı nedenler</li></ul> |
| <b>Davranış Problemleri ve Özel Yeteneklilik İlişkisi</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Özel yeteneklilerin genel yetenekleri</li><li>• Özel yetenekli olarak etiketlenme</li></ul>                                      | <b>Davranış Problemleriyle Baş Etmede Kullanılan Yöntem ve Teknikler</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Davranış probleminin ortaya çıkmasının önlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler</li><li>• Davranış probleminin azaltılması ya da ortadan kaldırılması için kullanılan yöntem ve teknikler</li></ul> | <b>Davranış Problemleriyle Baş Etmede Alınan Destek</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aile desteği</li><li>• Okul idaresi desteği</li><li>• Rehberlik servisi desteği</li><li>• Öğretmen desteği</li></ul> |   |

Şekil 3. Görüşmelerden elde edilen davranış problemlerine ilişkin temalar.

**Davranış problemlerinin tanımlanması.** Yapılan görüşmelerle öğretmenlerin davranış problemini nasıl tanımladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle birlikte davranış problemlerinin tanımlanması temasında; normalden farklılık gösteren davranışlar, sıklığı ve süresi yoğun olan davranışlar ve rahatsızlık verici davranışlar olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. İzleyen başlıklarda her bir kategoriye ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

**Normalden farklılık gösteren davranışlar.** Bu kategori altında öğretmenlerin davranış problemini normalden farklı, normalin dışında, toplumun beklentileri ile uyuşmayan şekilde betimledikleri görüşlere yer verilmiştir. Bu kategoriye ilişkin iki alt kategori belirlenmiş; bu alt kategorilere ise Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

*Normalden Farklılık Gösteren Davranışlar Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i> | <i>f</i> |
|------------------------|----------|
| Normal dışı davranış   | 4        |
| Uyumsuz davranış       | 2        |
| <i>Toplam</i>          | <i>6</i> |

Normalden farklılık gösteren davranışlar kategorisinde altı öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden dördü normal dışı davranışlara, ikisi ise uyumsuz davranışlara vurgu yaparak davranış problemini tanımlamışlardır. Bu alt kategorilere ilişkin örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö9 kodlu öğretmenin davranış problemi tanımına ilişkin görüşü şöyledir: “...*Olağan akışında seyretmesi gereken ilişkilerin o süreçte değil de biraz daha o süreci zorlaştıran zorlaştıran ortaya çıkan bir süreçteki davranışlar diyebiliriz...*” (Normal dışı davranış, sayfa 3, satır 93-95).

Ö4 kodlu öğretmenin davranış problemi tanımına ilişkin görüşü şöyledir: “...*Hani belli ritüeller var, kurallar var, bunlara. Yani nerde ne yapılması gerektiği yani sınırsız bir özgürlük anlamında değil de yani topluma uyum sağlaması...*” (Uyumsuz davranış, sayfa 3, satır 73-74).

**Sıklığı ve süresi yoğun olan davranışlar.** Bu kategori altında öğretmenlerin davranışı yapısından dolayı değil sıklığı ve süresi nedeniyle problem olarak tanımladıkları görüşlerine yer verilmiştir. Sıklığı ve süresi yoğun olan davranışlar kategorisinde yalnızca bir öğretmen görüş bildirmiştir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö2 kodlu öğretmenin davranış problemi tanımına ilişkin görüşü şöyledir: “...*Ama burada da bunu sürekli yapıyorsa davranış problemi olarak görüyorum; ama bunu bir defalık iki defalık yaptıklarında onu davranış problemi olarak görmüyorum...*” (Sıklığı ve süresi yoğun olan davranış, sayfa 2-3, satır 52-55).

**Rahatsızlık verici davranışlar.** Bu kategori altında öğretmenlerin davranış problemini başkalarını rahatsız eden, onlara zarar veren davranışlar şeklinde betimledikleri görüşlere yer verilmiştir. Bu kategoriye ilişkin üç alt kategori belirlenmiş; bu alt kategorilere ise Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

*Rahatsızlık Verici Davranışlar Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i>                             | <i>f</i> |
|--|----------|
| Zarar veren davranış                               | 2        |
| Başkalarının hakkını ihlal etmeye yönelik davranış | 2        |
| Sözel şiddet içeren davranış                       | 1        |
| <i>Toplam</i>                                      | <i>5</i> |

Rahatsızlık verici davranışlar kategorisinde beş öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden ikisi zarar veren davranışlara, ikisi başkalarının hakkını ihlal etmeye yönelik davranışlara ve biri ise sözel şiddet içeren davranışlara vurgu yaparak davranış problemini tanımlamışlardır. Bu alt kategorilere ilişkin örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö6 kodlu öğretmenin davranış problemi tanımına ilişkin görüşü şöyledir: “...*Hani neyi davranış problemi olarak görüyorum eğer gerçekten birbirlerine zarar verme noktasına giriyorsalar...*” (Zarar veren davranış, sayfa 5, satır 138-139).

Ö3 kodlu öğretmenin davranış problemi tanımına ilişkin görüşü şöyledir “...*Davranış problemi yani etrafındaki insanları öğretmenini veya arkadaşlarının haklarını tecavüz ettiğinin farkında olamama durumu diyebilirim*” (Başkalarının hakkını ihlal etmeye yönelik davranış, sayfa 4, satır 86-87).

Ö7 kodlu öğretmenin davranış problemi tanımına ilişkin görüşü şöyledir: “...*Benim için davranış problemi daha mesela arkadaşına hakaret etmesi, işte onu aşağılaması ...*” (Sözel şiddet, sayfa 4, satır 113-118).

**Özel yetenekli öğrencilerde sık görülen davranış problemleri.** Öğretmenlere özel yetenekli öğrencilerinde sıklıkla karşılaştıkları davranış problemlerinin neler olduğu sorulmuş, alanyazında davranış problemlerine ilişkin yapılan sınıflandırmalar da dikkate alınarak özel yetenekli öğrencilerde sık görülen davranış problemleri teması altında sınıf içi saygısızlıklar, iletişim problemleri ve zarar verici davranışlar olmak üzere üç kategori belirlenmiştir.

**Sınıf içi saygısızlıklar.** Bu kategori altında öğretmenlerin dinlememe-başkalarının sözünü kesme, çok soru sorma, ders dışı etkinliklerle ilgilenme ve çok hareketli olma şeklinde betimledikleri davranışlar ele alınmıştır. Bu kategori altında dört alt kategori belirlenmiştir. Tablo 7’de bu alt kategorilere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 7

**Sınıf İçi Saygısızlıklar Kategorisi**

| <i>Alt Kategoriler</i>              | <i>f</i> |
|-------------------------------------|----------|
| Dinlememe-başkalarının sözünü kesme | 3        |
| Çok soru sorma                      | 2        |
| Ders dışı etkinliklerle ilgilenme   | 1        |
| Çok hareketli olma                  | 1        |
| <i>Toplam</i>                       | <i>7</i> |

Sınıf içi saygısızlıklar kategorisinde yedi öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden üçü dinlememe-başkalarının sözünü kesmeye, ikisi çok soru sormaya, biri ders dışı etkinliklerle ilgilenmeye ve biri ise çok hareketli olmaya vurgu yaparak sıklıkla karşılaştıkları davranış problemlerini belirtmişlerdir. Bu alt kategorilere ilişkin örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö4 kodlu öğretmenin sık görülen davranış problemlerine ilişkin görüşü şöyledir: “...Yani benim sınıf içerisinde davranış problemi olarak gördüğüm birbirlerini dinlerken ya da söz hakkı almada bir sıkıntı var. Yani bir soru sorduğunuz zaman ya da etkinlik içerisinde soru cevaba döndüğünüz zaman yani birbirlerinin sözlerini kesebiliyorlar...” (Dinlememe-başkalarının sözünü kesme, sayfa 2, satır 81-83).

Ö6 kodlu öğretmenin sık görülen davranış problemlerine ilişkin görüşü şöyledir: “...En çok karşılaştığımız yani çok soru soruyorlar. Bu çocukların özellikleri bu zaten, çok meraklılar, çok soru soruyorlar, çok ilginç yerlerden soru soruyorlar. Bazen bu sorulara müdahale etmem gerekiyor. Yani susturmam gerekiyor ...” (Çok soru sorma, sayfa 6, satır 171-179).

Ö2 kodlu öğretmenin sık görülen davranış problemlerine ilişkin görüşü şöyledir: “...Mesela dersi dinlemek istemediği zaman sıranın üstünde yatmak istiyor...” (Ders dışı etkinliklerle ilgilenme, sayfa 3, satır 72-75).



Ö8 kodlu öğretmenin sık görülen davranış problemlerine ilişkin görüşü şöyledir: “...*Küçük gruplar daha çok hareketli oldukları için sürekli konuşarak, sürekli ifade ederek, sürekli hareket halinde olarak, sürekli anlatarak bir şeylerle uğraşmak istiyorlar...*” (Çok hareketli olma, sayfa 2, satır 58-61). Aynı öğretmen görüşme öncesinde “*Bu araştırmayı büyük yaş gruplarıyla, ergenlerle de yapmanızı öneririm. Onlarda hareketlilik ile beraber daha çok davranış problemi var.*” şeklindeki açıklamasıyla büyük yaş grubundaki özel yetenekli bireylerde davranış problemlerinin daha yoğun olduğunu belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, 23.03.2019, sayfa 1, satır 3-4).

**İletişim problemleri.** Bu kategori altında öğretmenlerin iletişim kurmama olarak betimledikleri davranış problemleri ele alınmıştır. İletişim problemleri kategorisinde yalnızca bir öğretmen görüş bildirmiştir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö9 kodlu öğretmenin sık görülen davranış problemlerine ilişkin görüşü şöyledir: “...*İletişimsizlik yani normal seyrinde gitmesi gereken konuşma ve görüşmelerin olmaması. Yani buna devamlı zorlayıcı bir iletişim faktörü etkilememiz; ne yapıyorsun, nasılsın, yaptın mı, evde neler yaptın? Yani normal bir konuşma sürecinde çocuk bunu anlatmıyor sana...*” (İletişim problemleri, sayfa 4, satır 117-120).

**Zarar verme.** Bu kategori altında öğrencilerin başkalarına ya da kişinin kendisine yönelik sergiledikleri zarar verici davranışlar ele alınmıştır. Bu kategori altında üç alt kategori belirlenmiştir. Ağlama davranışı öğrencinin öğrenmesine ket vuran bir davranış olduğu için kişinin kendisine zarar veren bir davranış olarak bu kategoride ele alınmıştır. Tablo 8’de bu kategoriye ilişkin alt kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 8

*Zarar Verme Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i>  | <i>f</i> |
|-------------------------|----------|
| Sözel şiddet            | 1        |
| Öfke kontrolünde güçlük | 1        |
| Ağlama                  | 1        |
| <i>Toplam</i>           | <i>3</i> |

Zarar verme kategorisinde üç öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden biri sözel şiddete, biri öfke kontrolünde güçlüğü ve biri de ağlamaya vurgu yaparak sıklıkla karşılaştıkları davranış problemlerini belirtmişlerdir. Bu alt kategorilere ilişkin örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö3 kodlu öğretmenin sık görülen davranış problemlerine ilişkin görüşü şöyledir: “...*Arkadaşını mesela rencide ediyor farkında değil; ama bunu bilinçli yapmıyor. Özellikle buna rastlıyorum. Karşındakini kırıyor, bazen aşağılıyor, bazen rencide ediyor. Bununla mutlu oluyor; ama yaptığı hareketin anlamının farkında değil...*” (Sözel şiddet, sayfa 4, satır 95-103).

Ö5 kodlu öğretmenin sık görülen davranış problemlerine ilişkin görüşü şöyledir: “...*Öfke problemi şey yapan bir çocuğumuz var. Kontrol edemiyor ama onu da yavaş yavaş aşmaya çalıştık...*” (Öfke kontrolünde güçlük, sayfa 4, satır 124-125).

Ö7 kodlu öğretmenin sık görülen davranış problemlerine ilişkin görüşü şöyledir: “...*Küçük gruptaki problem en çok karşılaştığım şey, davranış problemi olarak adlandırabileceğim şey çocukların ağlaması...*” (Ağlama, sayfa 2, satır 61-62).

**Davranış problemlerinin amaçları.** Yapılan görüşmelerle öğretmenlere göre özel yetenekli öğrencilerin davranış problemleri sergilerken neyi ya da neleri amaçladıkları belirlenmeye çalışılmış; öğretmenlerin yanıtları davranış problemlerinin amaçları teması altında analiz edilmiştir. Alanyazında davranış problemlerinin amaçları sosyal ilgi ve dikkat elde etme, nesne ve etkinlik elde etme, duyuşsal uyaran elde etme ve kaçma-kaçınma şeklinde sıralanmaktadır. Bu tema için öğretmenlerin yanıtları alanyazın dikkate alınarak analiz edilmiştir ve üç kategori elde edilmiştir. İzleyen başlıklarda bu kategorilere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

**Duyusal uyaran elde etme.** Bu kategori altında araştırmaya katılan öğretmenlerin dokunma, sarılma şeklinde öğrencilerinin rahatlama amacıyla sergilediklerini ifade ettikleri görüşler ele alınmıştır. Duyusal uyaran elde etme kategorisinde yalnızca bir öğretmen görüş bildirmiştir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö5 kodlu öğretmenin davranış problemlerinin amaçlarına ilişkin görüşü şöyledir: “...*Çoğu sevgi açısı mesela dokunmak ve sarılmaktan çok hoşlanıyorlar.*”

Mesela o öfke problemi olan çocuğumda da dokunarak ve sarılarak o çocuğumu kazandığımı düşünüyorum. Çoğu öyle ve teması seviyorlar...” (Duyusal uyaran elde etme, sayfa 3, satır 100-105). Araştırmacı, günlüğüne bahsi geçen öğrencinin arkadaşıyla kavga ettiğini ve öğretmenin “Kavga etmişler saç başa. Yanına gittim sakinleştirmek için, sarıldı hemen. Çok masumlar aslında.” ifadesini kendisine aktarılan haliyle kaydetmiştir (Araştırmacı günlüğü, 23.03.2019, sayfa 1, satır 6-7).

**Kaçma-kaçınma.** Bu kategori altında araştırmaya katılan öğretmenlerin davranış problemlerinin amacını sınıftan uzaklaşma, etkinlikten kaçma olarak betimledikleri görüşlerine yer verilmiştir. Kaçma-kaçınma kategorisinde bir öğretmen görüş bildirmiştir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö4 kodlu öğretmenin davranış problemlerinin amaçlarına ilişkin görüşü şöyledir: “...Yani sınıftan çıkmak isteme. Grubuyla ilgili bir sıkıntı yaşadığı zaman genel olarak velilerde şöyle bir dönüt alıyoruz: Yaa hocam işte şu olayı yaşadığı için gelmek istemiyor...” (Kaçma-kaçınma, sayfa 4, satır 118-124).

**Sosyal ilgi ve dikkat elde etme.** Bu kategori altında araştırmaya katılan öğretmenlerin davranış problemlerinin amacını kendini fark ettirme, ilgi elde etme ve dikkat çekme olarak betimledikleri görüşlerine yer verilmiştir. Bu kategoriye ilişkin üç alt kategori belirlenmiş; bu alt kategorilere Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

*Sosyal İlgi ve Dikkat Elde Etme Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i>           | <i>f</i> |
|----------------------------------|----------|
| Grup içinde kendini fark ettirme | 4        |
| Dikkat çekme                     | 2        |
| İlgi elde etme                   | 1        |
| <i>Toplam</i>                    | <i>7</i> |

Sosyal ilgi ve dikkat elde etme kategorisinde yedi öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden dördü grup içinde kendini fark ettirme, ikisi dikkat çekme ve biri de ilgi elde etmeye vurgu yapmıştır. Bu alt kategorilere ilişkin örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö8 kodlu öğretmenin davranış problemlerinin amaçlarına ilişkin görüşü şöyledir: “...Kendini fark ettirmek istiyorlar. Kendi düşündüklerinin doğru olduğunu

ya da dinlemediğiniz zaman onunla ilgili bir düşüncenizin ne olduğunu merak ediyorlar. Kendilerini ifade edemedikleri zaman daha çok ya da ifade edip kabul görmedikleri zaman ya da işte eksiklerinin olduğunu kabul etmede zorlanıyorlar...” (Grup içinde kendini fark ettirme, sayfa 3, satır 76-81).

Ö6 dikkat kodlu öğretmenin davranış problemlerinin amaçlarına ilişkin görüşü şöyledir: “...Dikkat çekmeye çalışıyor olabilirler hep. Şimdi ben hem normal okulda çalışıp hem burada çalışınca çok güzel kıyaslayabiliyorum...” (Dikkat çekme, sayfa 6, satır 191-192).

Ö9 kodlu öğretmenin davranış problemlerinin amaçlarına ilişkin görüşü şöyledir: “...İlgi çekmek olabilir. Her şeyin doğru seyrinde gittiğini düşünerek kendilerinin yapmaları gereken davranışları ekstra bir performans harcamaları gerekmediğini de düşünüyor olabilirler...” (İlgi elde etme, sayfa 5, satır 146-149).

**Davranış problemlerinin nedenleri.** Yapılan görüşmelerde öğretmenlere özel yetenekli öğrencilerinin davranış problemleri sergilemelerinin nedenlerinin neler olabileceği sorulmuştur. Veriler davranış problemlerinin nedenleri temasında analiz edilmiştir. Bu tema altında; aileden kaynaklı nedenler, öğrenciden kaynaklı nedenler, öğretmenden kaynaklı nedenler ve eğitim sisteminden kaynaklı nedenler olmak üzere dört kategori elde edilmiştir.

**Aileden kaynaklı nedenler.** Bu kategori altında araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerin olumsuz tutum ve davranışları ile maddi durumlarını davranış problemlerinin nedeni olarak gösterdikleri ifadeleri ele alınmıştır. Öğretmenlerin ifade etmiş oldukları aileden kaynaklı nedenlere ilişkin alt kategorilere Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10

*Aileden Kaynaklı Nedenler Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i>        | <i>f</i> |
|-------------------------------|----------|
| Velinin mükemmeliyetçi tutumu | 4        |
| Aileyle paylaşımın az olması  | 1        |
| Ailenin ego tatmini           | 1        |
| Maddi durum                   | 1        |
| <i>Toplam</i>                 | <i>7</i> |

Aileden kaynaklı nedenler kategorisinde yedi öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden dördü velinin mükemmeliyetçi tutumu, biri aileyle paylaşımın az olması, biri ailenin ego tatmini ve biri de maddi durumu vurgulamıştır. Bu alt kategorilere ilişkin örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö5 kodlu öğretmenin davranış problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşü şöyledir: “...*Aile tabi. Evet, bilinçsiz ve çok fazla beklenti içine giren aileler. Hele de bilim sanata gelince çocuklarının sanki bir Einstein, bir dahi, işte her an onun çocuk olduğunu unutup sürekli sınavlarda başarı akademik başarı göstermesi gerektiğine inanan veliler...*” (Velinin mükemmeliyetçi tutumu, sayfa 4, satır 120-122).

Ö3 kodlu öğretmenin davranış problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşü şöyledir: “...*Yani benim gördüğüm şu: Çocuklar -en yoğun şekilde gördüğüm- aileyle çok fazla bir şey paylaşamıyorlar...*” (Aileyle paylaşımın az olması, sayfa 5, satır 139-140).

Ö4 kodlu öğretmenin davranış problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşü şöyledir: “...*Özellikle velilerde de bu çok fazla oluyor. İşte benim çocuğum şuraya gidiyor. Velinin yürüyüşünde, velinin bir öğretmenle konuşmasında bile değişiklikler sergileyebiliyor. Sen kimsin, benim çocuğum seçildi, sen seçildin mi? İşi ukalalığa kadar götürebiliyor yani...*” (Ailenin ego tatmini, sayfa, 5 satır 173-175).

Ö10 kodlu öğretmenin davranış problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşü şöyledir: “...*Bence maddi durum yani benim gözlemlediğim o...*” (Maddi durum, sayfa 8, satır 290). Araştırmacı, günlüğüne öğretmenin özel yetenekliler üzerinde maddi durum gibi demografik değişkenlerin etkisini araştırdığını ve düşük gelirli öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olması sebebiyle derse katılmak istemediği düşüncesini savunduğunu kaydetmiştir (Araştırmacı günlüğü, 26.03.2019, sayfa 9, satır 1-2).

**Öğrenciden kaynaklı nedenler.** Bu kategori altında öğretmenlerin davranış problemlerinin nedeni olarak akran etkileşimlerine ve tutumlarına ve özel yetenekli olma durumuna vurgu yaptıkları ifadeleri ele alınmıştır. Bu kategori altında iki alt kategori belirlenmiş; bu alt kategorilere Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11

*Öğrenciden Kaynaklı Nedenler Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i>     | <i>f</i> |
|----------------------------|----------|
| Akran etkileşimi ve tutumu | 2        |
| Özel yetenekli olma        | 1        |
| <i>Toplam</i>              | <i>3</i> |

Öğrenciden kaynaklı nedenler kategorisinde üç öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden ikisi davranış problemlerinin nedeni olarak akran etkileşimi ve tutumunu, biri ise özel yetenekli olma durumunu vurgulamıştır. Bu alt kategorilere ilişkin örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö6 kodlu öğretmenin davranış problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşü şöyledir: “...*Bazen gerçekten arkadaş çevresinde çok popüler oluyorlar. Bildikleriyle ya da o başarılarıyla herkes onunla arkadaşlık kurmak istiyor. Bundan dolayı da kendilerini farklı hissediyorlar. Yani bunlar olabilir diye düşünüyorum, yani kaynaklar ...*” (Akran etkileşimi ve tutumu, sayfa 7, satır 220-226).

Ö8 kodlu öğretmenin davranış problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşü şöyledir: “...*Şimdi bunlar da kendi özelliklerinden dolayı zaten her şeyin en iyi olmayla ilgili bir içsel dürtüleri var. Dolayısıyla da bu onları sıkıntıya sokuyor yani bir şeyde başarısız olmak onları üzüyor...*” (Özel yetenekli olma, sayfa 3, satır 93-95).

**Öğretmenden kaynaklı nedenler.** Bu kategori altında öğretmenlerin, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları ile aşırı beklentilerinin davranış problemlerine neden olduğunu belirttikleri ifadeleri ele alınmıştır. Bu kategoriye ilişkin iki alt kategori belirlenmiş; bu alt kategorilere yönelik açıklamalara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

*Öğretmenden Kaynaklı Nedenler Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i>               | <i>f</i> |
|--------------------------------------|----------|
| Öğretmenlerin bilinçsiz davranışları | 3        |
| Öğretmenlerin yüksek beklentileri    | 1        |
| <i>Toplam</i>                        | <i>4</i> |

Öğretmenden kaynaklı nedenler kategorisinde dört öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden üçü öğretmenlerin bilinçsiz davranışları, biri ise öğretmenlerin yüksek beklentilerinin davranış problemlerine neden olduğunu vurgulamıştır. Bu alt kategorilere ilişkin örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö1 kodlu öğretmenin davranış problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşü şöyledir: "...Örgün eğitimde öğretmen tutumları çok etkili oluyor. Hep öğrencilerde tik başlıyor. Ayak kıpırdatma, sürekli sallanma. Öğretmen söz hakkı vermedikçe onlar böyle davranışlar gerçekleştiriyorlar..." (Öğretmenlerin bilinçsiz davranışları, sayfa 6, satır 148-152).

Ö7 kodlu öğretmenin davranış problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşü şöyledir: "...Çocukların bir kısmı bize şunu söylüyor hocam artık bıktık diyorlar yani bizden bu kadar çok şey beklenmesinden... Öğretmenimizin beklentisinden bıktık..." (Öğretmenlerin yüksek beklentileri, sayfa 7, satır 237-240).

**Eğitim sisteminden kaynaklı nedenler.** Bu kategori altında öğretmenlerin eğitim programı, etkinliklerin yoğunluğu, ödevlerin yoğunluğu ile sınav stresini davranış problemlerinin nedeni olarak değerlendirdikleri ifadeleri ele alınmıştır. Bu kategori altında üç alt kategori belirlenmiştir. Bu alt kategorilere Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13

*Eğitim Sisteminden Kaynaklı Nedenler Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i>     | <i>f</i> |
|----------------------------|----------|
| Eğitim sürecinin yoğunluğu | 2        |
| Sınav stresi               | 1        |
| Ödev yoğunluğu             | 1        |
| <i>Toplam</i>              | <i>4</i> |

Eğitim sisteminden kaynaklı nedenler kategorisinde dört öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden ikisi eğitim sürecinin yoğunluğunu, biri sınav stresini, biri ise ödevlerin yoğunluğunu vurgulamıştır. Bu alt kategorilere ilişkin örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö3 kodlu öğretmenin davranış problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşü şöyledir: "...Yoğun bir tempo ağır bir tempo. Sabahleyin okuluna gidiyor 8'de düşünün. Burada 8 buçukta hala biz o çocuklara böyle İngilizce anlatıyoruz. İngilizce anlatmaya çalışıyoruz yani. Aç çocuk, susuz, yorgun, perişan, yorgun yani gözlerinden uyku akıyor. Yorgunlar çocuklar bir de en büyük sıkıntı bu yani..." (Eğitim sürecinin yoğunluğu, sayfa 7, satır 165-172).

Ö8 kodlu öğretmenin davranış problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşü şöyledir: "...Sınıf stresi var tabi bir de. 8.sınıfta sınava girecekler. Yine 12.sınıfta üniversite. Bu da yine problemleri davranış sergilemelerine neden olabiliyor..." (Sınav stresi, sayfa 4, satır 113-116).

Ö9 kodlu öğretmenin davranış problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşü şöyledir: "...Yani o sistem zaten o şeyin çemberin içine çocuğu çekiyor. Çocuk da bunun büyük ihtimal şunu biliyor. Yani bunun karşı konulmaz bir sistem olduğunu biliyor. Yani hani aileye ne diyecek mesela ne diyebilir beni zorlamayın diyecek. Tamam, aileye ne diyecek çözmesi gereken bir sürü test ve yapması gereken ödev var yani ne diyecek yani bu bir kısır döngü..." (Ödev yoğunluğu, sayfa 6, satır 187-193). Araştırmacı, günlüğüne görüşme sonrasında öğretmenin ödev yoğunluğundan dolayı öğrencilerin müzik dersinde gizlice farklı derslerdeki ödevlerini yapmaya çalıştıklarını gözlemlediğini ve müzik çalışmalarını aksattıklarına dair ifadesini kaydetmiştir (Araştırmacı günlüğü, 23.03.2019, sayfa 1, satır 10-13).

**Davranış problemleri ve özel yeteneklilik ilişkisi.** Öğretmenlerin davranış problemleri ve özel yeteneklilik arasındaki ilişkiye ilişkin görüşleri davranış problemleri ve özel yeteneklilik ilişkisi temasında analiz edilmiştir. Bu tema altında; özel yeteneklilerin genel özellikleri ve özel yetenekli olarak etiketlenme olmak üzere iki kategori belirlenmiştir.

**Özel yeteneklilerin genel özellikleri.** Bu kategori altında öğretmenlerin liderlik, duyarlılık, odaklanmada güçlük, duygusallık, meraklılık, benmerkezcilik, mükemmeliyetçilik, yüksek ego ve detaycılık gibi özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini davranış problemiyle ilişkilendirdikleri görüşlerine yer verilmiştir. Bu kategori altında veriler dokuz alt kategoride analiz edilmiştir. Bu alt kategorilere Tablo 14'te yer verilmiştir.



Tablo 14

*Özel Yeteneklilerin Genel Özellikleri Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i> | <i>f</i>  |
|------------------------|-----------|
| Liderlik               | 2         |
| Duyarlılık             | 2         |
| Duygusallık            | 2         |
| Odaklanmada güçlük     | 2         |
| Meraklılık             | 1         |
| Benmerkezcilik         | 1         |
| Mükemmeliyetçilik      | 1         |
| Yüksek ego             | 1         |
| Detaycılık             | 1         |
| <i>Toplam</i>          | <i>13</i> |

Özel yeteneklilerin genel özellikleri kategorisinde on öğretmenin tamamı görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden ikisi liderliği, ikisi duyarlılığı, ikisi duygusallığı, diğer ikisi odaklanmada güçlüğü, biri meraklılığı, biri benmerkezciliği, biri mükemmeliyetçiliği, biri yüksek egoyu ve biri de detaycılığı vurgulamıştır. Bu alt kategorilere ilişkin örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö2 kodlu öğretmenin davranış problemleri ve özel yeteneklilik ilişkisine ilişkin görüşleri şöyledir: “...*Bazen şey oluyor liderlik özellikleriyle ilgili olabiliyor. Hep ön plana çıkmaya çalıştıklarında orada çatışmalar olup da davranış problemi sergileyebiliyorlar...*” (Liderlik, sayfa 5, satır 114-115).

Ö3 kodlu öğretmenin davranış problemleri ve özel yeteneklilik ilişkisine ilişkin görüşleri şöyledir: “...*Bizim bakıp da üzerinde 5 dk düşündüğümüz, önemsedığımız şeyleri onlar kafaya takıyorlar. Yani ilginç öğrencilerim de var. Yani atıyorum Suriye'deki savaş onu çok ilgilendiriyor mesela...*” (Duyarlılık, sayfa 8, satır 194-196).

Ö9 kodlu öğretmenin davranış problemleri ve özel yeteneklilik ilişkisine ilişkin görüşleri şöyledir: “...*Duygusal olmalarıyla ilgili daha hassas yaklaşımlarıyla ilgili. En büyük belki de en çok zarar verecek şey kendilerine zarar vermesi olur. O da*

yine duygusallıklarından kaynaklanan zayıf düşme endişesiyle ortaya çıkan bir davranış olduğunu düşünüyorum...” (Duygusallık, sayfa 7, satır 208-213).

Ö3 kodlu öğretmen aynı zamanda odaklanmada güçlük özelliğiyle ilgili de görüş bildirmiştir: “...Konudan konuya atlıyorlar. Bir konuya yoğunlaşıyorlar, daha sonra başka bir konuya atlıyorlar. Yani o yoğunlaştıkları konuda tam tatmin olmadan yeterli bilgiye sahip olmadan...” (Odaklanmada güçlük, sayfa 8, satır 184-186).

Ö6 kodlu öğretmenin davranış problemleri ve özel yeteneklilik ilişkisine ilişkin görüşleri şöyledir: “...Yani meraktan olabilir çok zaten meraklılar çok ilgililer. Onları davranış bozukluğuna yönlendiriyor; çünkü dayanamıyor işte...” (Meraklılık, sayfa 8, satır 244-254).

Ö8 kodlu öğretmenin davranış problemleri ve özel yeteneklilik ilişkisine ilişkin görüşleri şöyledir: “...Yani benmerkezci olması. Her şeyin kendisiyle ve kendi düşündükleriyle ilgili olduğunu düşünmesi...” (Benmerkezcilik, sayfa 4-5, satır 140-142).

Ö7 kodlu öğretmenin davranış problemleri ve özel yeteneklilik ilişkisine ilişkin görüşleri şöyledir: “...Yani belki mükemmeliyetçilik olabilir. İlkokulda yani mükemmeliyetçi olmak gibi bu çocukların böyle bir özelliği de var...” (Mükemmeliyetçilik, sayfa 7, satır 247-249).

Ö9 kodlu öğretmen aynı zamanda yüksek ego özelliğiyle ilgili de görüş bildirmiştir: “...Yani ego çok şiştiği için mi bilmiyorum. Her şeyi, verilen her şeyi kafada yaptığını düşünüyor; ama uygulamada yapmıyor...” (Yüksek ego, sayfa 8, satır 270-271).

Ö10 kodlu öğretmenin davranış problemleri ve özel yeteneklilik ilişkisine ilişkin görüşleri şöyledir: “...Tabi detay görüyorlar; çünkü birçok detayın farkındalar...” (Detaycılık, sayfa 9, satır 317).

**Özel yetenekli olarak etiketlenme.** Bu kategori altında araştırmaya katılan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerinin özel yetenekli olduklarının farkında olmalarının davranış problemiyle ilişkisine vurgu yaptığı görüşleri ele alınmıştır. Özel yetenekli olma kategorisinde dört öğretmen görüş bildirmiştir. Bu kategoriye ilişkin örnek öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö7 kodlu öğretmenin davranış problemleri ve özel yeteneklilik ilişkisine ilişkin görüşleri şöyledir: “...Evet özeller. Farkında değiller; ama olacaklar. Velileri ve diğer etkenler sayesinde yakında ya da şu an çok az farkındalar. İlerleyen süreçte daha çok olacaklar. Kesinlikle onunla alakalı bence. Çocuğun hani şey hani bu kadar başarı. Yani başarılı akranlarından hep bir bir hani farklı akranlarından farklı akranlarından bir alanda hep ön ön hani ön sırada...” (Özel yetenekli olarak etiketlenme, sayfa 8, satır 261-265).

**Davranış problemleriyle baş etmede kullanılan yöntem ve teknikler.** Yapılan görüşmelerle öğretmenlerin davranış problemleriyle baş etmede kullandıkları yöntem ve teknikler belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazında davranış problemleriyle başa çıkmada vurgulanan yöntem ve teknikler dikkate alınarak yapılan analizler sonucunda bu tema altında; davranış problemlerinin ortaya çıkmasının önlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler, davranış problemlerinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması için kullanılan yöntem ve teknikler, iş birliği ve mesleki yeterlik artırma olmak üzere dört kategori belirlenmiştir.

**Davranış problemlerinin ortaya çıkmasının önlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler.** Bu kategori altında araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerle bire bir konuşma, soru sormalarına fırsat verme, derste farklı yöntem ve teknikleri kullanma, etkinlik ya da konu değiştirme, öğrencilerle birlikte sınıf kuralları belirleme şeklinde yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşler ele alınmıştır. Bu kategoride yer alan ifadeler üç alt kategoride toplanmıştır. Bu alt kategorilere Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15

*Davranış Problemlerinin Ortaya Çıkmasının Önlenmesinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i>                           | <i>f</i> |
|--|----------|
| Etkili öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanması | 3        |
| Farklılaştırılmış öğretim                        | 3        |
| Kuralların geliştirilmesi ve uygulanması         | 1        |
| <i>Toplam</i>                                    | <i>7</i> |

Davranış problemlerinin ortaya çıkmasının önlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler kategorisinde yedi öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden üçü

etkili öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanmasına, diğer üçü farklılaştırılmış öğretime ve biri de kuralların geliştirilmesi ve uygulanmasına vurgu yapmıştır. Bu alt kategorilere ilişkin örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö3 kodlu öğretmenin davranış problemleriyle baş etmede kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri şöyledir: “...Vallahi bazen onlar gibi çocuk oluyorum. Bazen arkadaş oluyorum. Bazen baba gibi davranıyorum. Bazen öğretmen gibi davranıyorum. Sürekli kılıktan kılığa girmek zorundasınız. Çocuklara da tabi bir güven duygusu aşılacak durumundasın. Yani çocuk sizi seviyorsa ve güveniyorsa uyardığınız zaman kendini toparlayabiliyor. Tabi aradan belli bir zaman sonra hareketi tekrar sergiliyor. O yüzden biraz kararlı olmak lazım istikrarlı öğretmen anlamında söylüyorum. Yani çocuğun yaptığı hareketin yanlışlığını uygun dille ama her zaman aynı dille değil...” (Etkili öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanması, sayfa 7-8, satır 207-217).

Ö10 kodlu öğretmenin davranış problemleriyle baş etmede kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri şöyledir: “...Konuyu hemen değiştirmek ya da yöntemi hemen değiştirmeyi tercih ediyorum. Mesela masada oturarak bir hikâyenin anlatım tekniğini deniyorsak onu hemen değiştirip drama yöntemiyle oynayarak yapıyoruz. Orada araya espriler katıyoruz, gülüyoruz. Beraber zaten eğlenmeyi mutlu olmayı çok seviyor çocuklar. Müziği çok seviyorlar çocuklar. Bu sefer o sıkılgan yanları ortadan kalkıyor, dağılıyor, gidiyor.” (Farklılaştırılmış öğretim, sayfa 11, satır 383-389).

Ö10 kodlu öğretmen aynı zamanda kuralların geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgili olarak da görüş bildirmiştir. Öğretmenin görüşleri şöyledir: “...İlk başta, ilk derste siz hepinizin ortak kuralı olarak belirlersiniz. Siz koymazsınız kuralı. Onlar kurala uymadıkları zaman dersiniz ki bakın kuralları siz koymuştunuz ve beraber anlaşmıştık. Bu konuda o yüzden ben sizden bu kurallara uymanızı bekliyorum. Bunlar benim koyduğum kurallar değil. Beraber akıl süzgecinden geçirdiğimiz hepimizin faydasına olduğunu düşündüğümüz kurallar dersiniz. Şeyi zaten sevmez çocuklar. Hiçbir çocuk sevmez. Üstünler özellikle sevmiyor tartışmadan kabul edilen kural silsilesi ya da o klasik öğrenme yöntemlerinin...” (Kuralların geliştirilmesi ve uygulanması, sayfa 6, satır 213-220).

**Davranış problemlerinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması için kullanılan yöntem ve teknikler.** Bu kategori altında öğretmenlerin uyarma, kızma şeklinde cezaya dayalı uygulamalarına ilişkin dile getirdikleri görüşleri ele alınmıştır. Bu kategoride tek alt kategoriye ulaşılmış ve cezaya dayalı uygulamalar alt kategorisinde yalnızca bir öğretmen görüş bildirmiştir. Bu alt kategoriye ilişkin öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö2 kodlu öğretmenin davranış problemleriyle baş etmede kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşü şöyledir: “...*Yani davranış problemleri çıktığında ilk önce uyarıyorum. İkincide, üçüncüde böyle (işaret parmağını havaya kaldırıp sallayarak ve yüksek sesle) uyarıyorum...*” (Cezaya dayalı uygulamalar, sayfa 5, satır 125-127).

**İş birliği.** Bu kategori altında öğretmenlerin davranış problemiyle başa çıkma yolu olarak aile, öğretmen, rehberlik servisi ve idareyle görüşme ve iş birliği yapılması gerektiğini dile getirdikleri görüşleri yer almıştır. Bu kategori altında dört alt kategori oluşturulmuştur. Bu alt kategorilere ilişkin bilgilere Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16

*İş Birliği Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i>          | <i>f</i>  |
|---------------------------------|-----------|
| Rehberlik servisiyle iş birliği | 5         |
| Aileyle iş birliği              | 3         |
| Öğretmenle iş birliği           | 1         |
| İdareyle iş birliği             | 1         |
| <i>Toplam</i>                   | <i>10</i> |

İş birliği kategorisinde on öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin beşi rehberlik servisiyle, üçü aileyle, biri öğretmenle ve biri idareyle iş birliği yaptığını belirtmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö5 kodlu öğretmenin davranış problemleriyle baş etmede kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri şöyledir: “...*Hani çözemediğim takdirde rehber öğretmenin sınıfına götürüyorum, orada birlikte beraber konuşuyoruz...*” (Rehberlik servisiyle iş birliği, sayfa 5, satır 164-165).

Ö9 kodlu öğretmenin davranış problemleriyle baş etmede kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri şöyledir: “...*Her şey aileye dönüyor. Bütün sıkıntı aileden ya da çok iyiye çocuk, yine aileden çok mutlu aile. Çocuğa hiçbir şey sormam direkt aileyle iletişim kurarım...*” (Aileyle iş birliği, sayfa 11, satır 350-352).

Ö6 kodlu öğretmenin davranış problemleriyle baş etmede kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri şöyledir: “...*Mutlaka hani dersine o çocuğun dersine giren diğer öğretmenimle konuşuyorum. Yani bende böyle sen de nasıl ya da beraber ne yapabiliriz...*” (Öğretmenle iş birliği, sayfa 9, satır 295-296).

Ö2 kodlu öğretmenin davranış problemleriyle baş etmede kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri şöyledir: “...*Çağırıyorum idareye gönderiyorum, görüştürüyorum...*” (İdareyle iş birliği, sayfa 5, satır 127-128).

**Mesleki yeterlik artırma.** Öğretmenlerin davranış problemleriyle başa çıkma yolu olarak mesleki yeterliliklerini artırmaları gerektiğini vurguladıkları görüşler bu kategori altında ele alınmıştır. Mesleki yeterlik artırma kategorisinde yalnızca bir öğretmen görüş bildirmiştir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö6 kodlu öğretmenin davranış problemleriyle baş etmede kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri şöyledir: “...*Soruyorum, çok fazla kitap makale okuyoruz. Kongreye yani üstünlerle ilgili hani bize yapılmış çok özel bir eğitim olmadığı için yani kongrelere giderek orada hani başka illerdeki sınıf öğretmeni arkadaşlarım neler yapıyor onları...*” (Mesleki yeterlik artırma, sayfa 9, satır 301-306).

**Davranış problemleriyle baş etmede alınan destek.** Yapılan görüşmelerle öğretmenlerin davranış problemleriyle baş etmede aldıkları destek belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle birlikte davranış problemleriyle baş etmede alınan destek temasında; aile desteği, okul idaresi desteği, rehberlik servisi desteği ve öğretmen desteği olmak üzere dört kategori belirlenmiştir.

**Aile desteği.** Bu kategori altında araştırmaya katılan öğretmenlerin davranış problemleriyle başa çıkmak üzere aileden destek aldıklarına ilişkin ifadeleri ele alınmıştır. Bu kategoriye ilişkin dokuz öğretmen görüş bildirmiştir. Bu kategoriye ilişkin örnek öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö1 kodlu öğretmenin davranış problemleriyle baş etmede alınan desteğe ilişkin görüşleri şöyledir: “...Aileden alıyorum sadece. Hani bir gene problem mi bilmiyorum. Yani bir farklılık gördüğümde muhakkak aileyle görüşüyorum...” (Aile desteği, sayfa 9, satır 212-215).

**Okul idaresi desteği.** Bu kategori altında öğretmenlerin davranış problemleriyle başa çıkmak üzere okul idaresinden destek aldıklarına ilişkin ifadeleri ele alınmıştır. Bu kategoriye ilişkin iki öğretmen görüş bildirmiştir. Bu kategoriye ilişkin örnek öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir

Ö2 kodlu öğretmenin davranış problemleriyle baş etmede alınan desteğe ilişkin görüşleri şöyledir: “...İlk önce biz kendi içimizde, içimizde dediğim etkinlik yaptığımız sınıf içerisinde davranışlarını kontrol etmeye çalışıyoruz; ama onu artık yapamıyorsak okul idaresiyle ve rehber öğretmenle beraber en sonunda veli ile iletişime geçip orada ortak karar alarak. Çünkü çocukların bazıları sadece burada o davranışı gösteriyor...” (Okul idaresi desteği, sayfa 6, satır 138-144).

**Rehberlik servisi desteği.** Bu kategori altında öğretmenlerin davranış problemleriyle başa çıkmak üzere rehberlik servisinden destek aldıklarına ilişkin ifadeleri ele alınmıştır. Bu kategoriye ilişkin sekiz öğretmen görüş bildirmiştir. Bu kategoriye ilişkin örnek öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

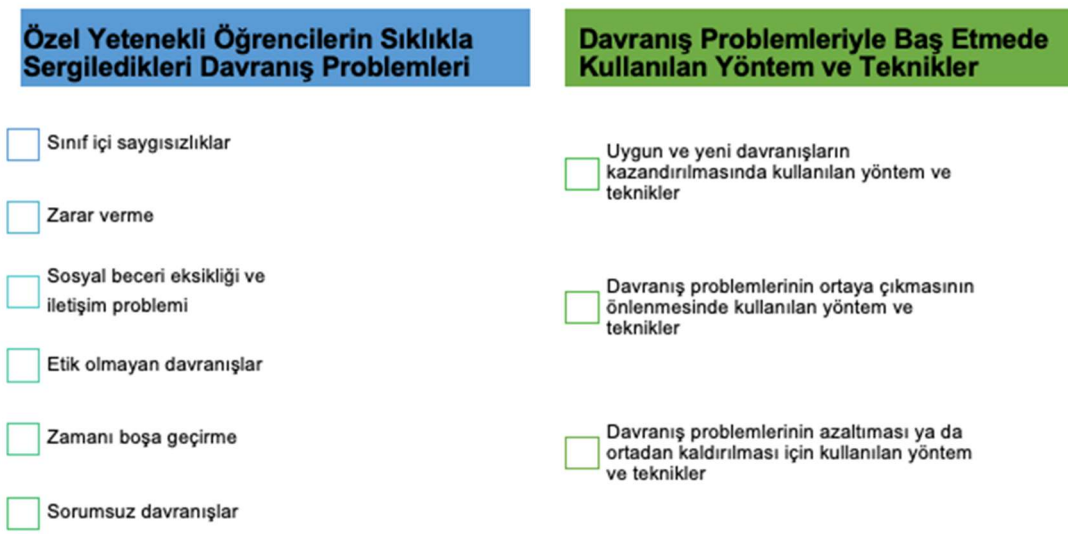
Ö4 kodlu öğretmenin davranış problemleriyle baş etmede alınan desteğe ilişkin görüşleri şöyledir: “...Valla davranış problemi ya da yardım almamız gerektiği zaman okulumuzdaki rehberlik servisine danışıyoruz...” (Rehberlik servisi desteği, sayfa 8, satır 271-272).

**Öğretmen desteği.** Bu kategori altında öğretmenlerin davranış problemleriyle başa çıkmak üzere öğrenciye eğitim sunan diğer öğretmenlerden destek aldıklarına ilişkin ifadeleri ele alınmıştır. Bu kategoriye ilişkin beş öğretmen görüş bildirmiştir. Bu kategoriye ilişkin örnek öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö6 kodlu öğretmenin davranış problemleriyle baş etmede alınan desteğe ilişkin görüşleri şöyledir: “...Bazen okulundaki sınıf öğretmeniyle görüşüyorum. Her sene başında onlara bir mektup yolluyorum. Bu rutin yaptığım bir şey, çocuğu tanımak adına. Çünkü onlar benden daha iyi tanıyorlar...” (Öğretmen desteği, sayfa 10, satır 328-330).

## Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, davranış problemlerine yönelik sınıflarda yapılan gözlemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında toplam 10 öğretmenin sınıfında gözlem yapılmıştır. Bilimsel araştırma becerileri, düşünme becerileri, düşünme eğitimi, eğlenceli bilim ve bilim kurgu okuryazarlığı derslerinde toplam 30 öğrenci gözlenmiştir. Sınıfta yürütülen gözlemler analiz edilmiş ve davranış problemlerine yönelik iki temaya ulaşılmıştır. Tema ve kategorilere ilişkin bilgiler Şekil 4'de yer almaktadır.



Şekil 4. Gözlemlerden elde edilen davranış problemlerine ilişkin temalar.

### Özel yetenekli öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri davranış problemleri.

Özel yetenekli öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri davranış problemleri teması altında davranış problemlerinin sınıflandırılmasına ilişkin alanyazın da dikkate alınarak sınıf içi saygısızlıklar, zarar verme, sosyal beceri eksikliği ve iletişim problemleri, etik olmayan davranışlar, zamanı boşa geçirme ve sorumsuz davranışlar olmak üzere altı kategori belirlenmiştir.

**Sınıf içi saygısızlıklar.** Bu kategori altında sınıfta gürültü yapma, sınıfta izinsiz hareket etme, söz hakkı almadan konuşma, karşı gelme, sınıfta bir şeyler yiyip içme ve başkalarının sözünü kesme gibi davranışlar ele alınmıştır. Bu kategori altındaki veriler altı alt kategoride analiz edilmiştir. Tablo 17'de bu alt kategorilere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.



Tablo 17

*Sınıf İçi Saygısızlıklar Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i>        | <i>f</i> |
|-------------------------------|----------|
| Sınıfta gürültü yapma         | 28       |
| Sınıfta izinsiz hareket etme  | 21       |
| Söz hakkı almadan konuşma     | 10       |
| Karşı gelme                   | 9        |
| Sınıfta bir şeyler yiyip içme | 8        |
| Başkalarının sözünü kesme     | 3        |

Tablo 17’de görüldüğü gibi bu kategoride yirmi sekiz öğrencinin sınıfta gürültü yapma; yirmi bir öğrencinin sınıfta izinsiz hareket etme; on öğrencinin söz hakkı almadan konuşma; dokuz öğrencinin karşı gelme; sekiz öğrencinin sınıfta bir şeyler yiyip içme ve üç öğrencinin de başkalarının sözünü kesme davranışları sergiledikleri gözlenmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin gözlem kayıtlarından bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö2 kodlu öğretmenin sınıfında 2-3. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu bilimsel araştırma becerileri dersindeki birinci gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Öğretmen bu derste öğrencilere sırayla deney yaptırmaktadır. "3, 4 ve 5 kodlu öğrenciler kendi aralarında konuştular. Öğretmen 'Şişşt! Buraya odaklanın. Ne kadar dedikodu yaptınız' dedi. Öğrenciler güldüler. Öğrenciler kendi aralarında konuşmaya devam ettiler. Öğretmen tekrar 'Şişşt buraya odaklanın' dedi. Öğrenciler sustular." (Sınıfta gürültü yapma, gözlem sayısı 1, sayfa 2, satır 45-48).

Ö10 kodlu öğretmenin sınıfında 4-5-6. sınıfa devam eden toplam 8 öğrencinin bulunduğu bilim kurgu okuryazarlığı dersindeki ilk gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Öğretmen etkinlik öncesi tüm öğrencilere ekip olarak bir araya gelip düşünün demiştir. "Öğretmen 'Fikirleri alalım.' dedi. Öğrenciler sınıfta gezindiler. Öğretmen 'Sessizce 2 kodlu öğrenciyi dinliyoruz.' dedi. Öğrenciler konuşmaya devam ettiler." (Sınıfta izinsiz hareket etme, gözlem sayısı 1, sayfa 1-2, satır 25-26). Bu gözlem aynı zamanda öğrencilerin sınıfta gürültü yapma kategorisinde de davranış problemi sergilediklerini göstermektedir.

Ö6 kodlu öğretmenin sınıfında 2-3. sınıfa devam eden toplam 7 öğrencinin bulunduğu düşünme becerileri dersindeki ilk gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Öğretmen öğrencilere etkinlikten bahsederek derse başlamış ve sohbet ederken teker teker konuşmaları gerektiğini söylemiştir. "*5 kodlu öğrenci 'Öğretmenim!' diye altı kez bağırdı. Öğretmen 5 kodlu öğrencinin adını söyleyerek 'Parmak kaldır!' diye bağırdı. 5 kodlu öğrenci sustu.*" (Söz hakkı almadan konuşma, gözlem sayısı 1, sayfa 2, satır 60).

Ö6 kodlu öğretmenin sınıfında 2-3. sınıfa devam eden toplam 7 öğrencinin bulunduğu düşünme becerileri dersindeki üçüncü gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: "*4 kodlu öğrenci 'Öğretmenim yine mi bozacağız yaa.' dedi, yerinden kalktı ve misafir öğrenciyle konuştu. 4 kodlu öğrenci daha sonra yerine geçti, ama oturmadı. 3 kodlu öğrenci sandalyenin üzerinde yarı oturur vaziyette durdu. 4 kodlu öğrenci öğretmenin yanına geldi. Öğretmen bir şey demedi. 4 kodlu öğrenci yerine geçip konuşmaya başladı ve origamiye devam etmedi.*" (Karşı gelme, gözlem sayısı 3, sayfa 3, satır 65-68). Araştırmacı, bu durumu günlüğüne de "*Origami yapımı esnasında öğrenci itirazda bulunarak etkinliği yapmamış ve öğretmenine karşı gelmiştir.*" şeklinde kaydetmiştir (Araştırmacı günlüğü, 10.05.2019, sayfa 2, satır 2-3).

Ö2 kodlu öğretmenin sınıfında 2-3. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu bilimsel araştırma becerileri dersindeki üçüncü gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: "*Öğrenciler abur cubur yediler. Öğretmen 'Hani teneffüste yiyorduk onları?' dedi. 1 kodlu öğrenci 'Ama öğretmenim.' dedi. Öğretmen 'Teneffüste oynamaktan vakit bulamıyorsunuz.' dedi ve dersi anlatmaya başladı.*" (Sınıfta bir şeyler yiyip içme, gözlem sayısı 3, sayfa 1, satır 3). Araştırmacı, günlüğüne öğrencilerin derse yiyecek otomatından aldıkları bisküvilerle geldiklerini kaydetmiştir (Araştırmacı günlüğü, 15.05.2019, sayfa 3, satır 1-2).

Ö5 kodlu öğretmenin sınıfında 3-4-5. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu eğlenceli bilim dersindeki üçüncü gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Bu derste öğretmen öğrencilere uzay mekiği yapacaklarını söyleyerek derse başlamıştır. Öğrenciler aralarında konuşurken Ramazan ayından ve oruç tutmaktan bahsetmişlerdir. "*Öğretmen 1 kodlu öğrenciyle konuşurken 2 kodlu öğrenci yerinde mırıldandı. 3 kodlu öğrenci 'Daha çok sevap kazanıyoruz.' diyerek 1 kodlu öğrencinin sözünü kesti. 1 kodlu öğrenci öğretmenin yanına geldi.*"

Öğretmen '1 ne istiyorsun benden?' dedi. 1 kodlu öğrenci bir şey söylemedi." (Başkasının sözünü kesme, gözlem sayısı 3, sayfa 1, satır 3-5).

**Zarar verme.** Bu kategori altında arkadaşlarına ve öğretmenine ya da kendine fiziksel veya sözel şiddet uygulama, arkadaşlarını ve öğretmenlerini rahatsız etme, onları kızdıracak davranışlar sergileme; kendi vücuduna zarar verici davranışlar sergileme gibi davranışlar ele alınmıştır. Bu kategori altında üç alt kategoriye ulaşılmıştır. Tablo 18'de bu alt kategorilere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 18

*Zarar Verme Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i>     | <i>f</i> |
|----------------------------|----------|
| Fiziksel şiddet            | 7        |
| Sözel şiddet               | 7        |
| Rahatsız edici davranışlar | 3        |

Tablo 18'de görüldüğü gibi bu kategoride yedi öğrencinin fiziksel şiddet, yedi öğrencinin sözel şiddet ve üç öğrencinin de rahatsız edici davranışları gözlenmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin gözlem kayıtlarından bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Ö2 kodlu öğretmenin sınıfında 2-3. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu bilimsel araştırma becerileri dersindeki üçüncü gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Bu derste öğretmen öğrencilerden birlikte bir hikâye yazmalarını istemiştir ve öğrencilerin karşısına oturup fikirlerini dinlemiştir."2 kodlu öğrenci kolundaki yarayı yalmaya başladı. Öğretmen 2 kodlu öğrenciyi görmedi. 2 kodlu öğrenci öğretmeni dinlerken yarasını yalmaya devam etti. 2 kodlu öğrenci 'Öğretmenim koluma bakın kabuğunu soydum.' dedi. Öğretmen bir şey söylemedi." (Fiziksel şiddet, gözlem sayısı 3, sayfa 1, satır 10-12).

Ö1 kodlu öğretmenin sınıfında 4-5-6. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu seçmeli düşünme eğitimi dersindeki üçüncü gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Bu derste öğrencilerden origami yapmaları istenmiştir. "2 kodlu öğrenci malzemeleri sayıyordu.4 kodlu öğrenci, 2 kodlu öğrenciye '5. sınıf olmuşsun birer birer sayıyorsun hala.'dedi. 2 kodlu öğrenci sustu, önüne baktı ve gözleri doldu." (Sözel şiddet, gözlem sayısı 3, sayfa 2, satır 32-33).

Ö6 kodlu öğretmenin sınıfında 2-3. sınıfa devam eden toplam 7 öğrencinin bulunduğu düşünme becerileri dersindeki ikinci gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: "*Öğretmen öğrencilerin önüne boş kâğıtlar koydu. 3 kodlu öğrenci burnunu karıştırdı. Öğretmen kavanoz almak için sınıftan dışarı çıktı. 3 kodlu öğrenci burnunu karıştırmaya devam etti. 6 kodlu öğrenci '3'e bak' dedi. 2 kodlu öğrenci 'Pislik!' dedi. Öğretmen sınıfa geri geldi. Öğrenciler sustular.*" (Rahatsız edici davranışlar, gözlem sayısı 2, sayfa 2, satır 31-32).

**Sosyal beceri eksikliği ve iletişim problemleri.** Bu kategori altında sözlü ve sözsüz iletişim becerisinde zayıflık; bireysel çalışmak isteme ve ekip çalışmasından kaçınma ve paylaşmama gibi davranışlar ele alınmıştır. Bu kategori altında üç alt kategoriye ulaşılmıştır. Tablo 19'da bu alt kategorilere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 19

*Sosyal Beceri Eksikliği ve İletişim Problemleri Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i>                        | <i>f</i> |
|---|----------|
| Paylaşmama                                    | 8        |
| Ekip çalışmasından kaçınma                    | 6        |
| Sözlü ve sözsüz iletişim becerisinde zayıflık | 5        |

Tablo 19'da görüldüğü gibi bu kategoride sekiz öğrencinin paylaşmama, altı öğrencinin ekip çalışmasından kaçınma ve beş öğrencinin sözlü ve sözsüz iletişim becerisinde güçlük yaşama davranışları sergiledikleri gözlenmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin gözlem kayıtlarından bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Ö5 kodlu öğretmenin sınıfında 3-4-5. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu eğlenceli bilim dersindeki ikinci gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Öğretmen bu derste öğrencilerin kendi istedikleri etkinliği yapabileceklerini ifade etmiştir. "*3 kodlu öğrenci 'Ben araba yapacağım' dedi. Öğretmen 1 kodlu öğrenciye 'Mikroskoptan 3 ile beraber bakın.'* dedi. *1 kodlu öğrenci 'Hayır, onun etkinliği başka.'* dedi. Öğretmen *'Paylaş bence paylaşmak güzeldir.'* dedi. *1 kodlu öğrenci mikroskobu vermedi. Öğretmen 'O da öğrensin ne olmuş yani!' dedi. 1 kodlu öğrenci kabul etmedi. Öğretmen 1 kodlu öğrenci için mikroskobu hazırladı. 3 kodlu öğrenci yerine geçti.*" (Paylaşmama, gözlem sayısı 2, sayfa 1, satır 3-6).

Ö2 kodlu öğretmenin sınıfında 2-3. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu bilimsel araştırma becerileri dersindeki ikinci gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Öğretmen öğrencilerden aralarında anlaşip birlikte malzemelerden ne tasarlayacaklarını belirlemelerini istemiştir ve o sırada öğretmenin telefonu çalmıştır. "*Öğretmen telefonu kapattı ve öğrencilere 'Siz anlaştınız mı bakalım?' dedi. 2 kodlu öğrenci 'Evet, ev yapacağım.' dedi. Öğretmen 'Aa güzel tamam.' dedi. 3 kodlu öğrenci 'Hayır, belki ben ayrı ev istemiyorum.' dedi. Öğretmen, 'Sen ne istiyorsun 3?' dedi. 3 kodlu öğrenci 'Beraber yapmayalım, herkes kendi yapsa olmaz mı?' dedi. Öğretmen 'Hayır olmaz. Bu ekip çalışması olacak, beraber yapacaksınız.' dedi. 1 ve 2 kodlu öğrenci birlikte çalışmaya başladılar. 3 kodlu öğrenci kendi yerinde oturmaya devam etti.*" (Ekip çalışmasından kaçınma, gözlem sayısı 2, sayfa 1, 18-21). Araştırmacı günlüğüne ekip çalışması sırasında öğrenciler arasında sorunlar yaşandığını, öğrencilerin aralarında anlaşamadıklarını ve öğretmenin 3 kodlu öğrenciyi ekip çalışmasına katılmaması sebebiyle defalarca uyardığını not etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 08.05.2019, sayfa 7, satır 3-4).

Ö1 kodlu öğretmenin sınıfında 4-5-6. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu seçmeli düşünme eğitimi dersindeki ikinci gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Bu derste öğretmen, 5 kodlu öğrenciden kendi dâhil tüm öğrencilerin fikirlerini tahtaya yazmasını istemiştir. "*5 kodlu öğrenci 1 ve 4 kodlu öğrencilerin söylediklerini tahtaya yazdı. Öğretmen '3 kodlu öğrenci hiç konuşmadı mı? Tahtaya yazmadınız.'* dedi. 5 kodlu öğrenci '*2 kodlu öğrenciye söz hakkı vereceğim, o hiç konuşmadı.'* dedi. Öğretmen '*Çok güzel bir düşünce.'* dedi. Herkes 2 kodlu öğrenciye baktı. 2 kodlu öğrenci hiç konuşmadı." (Sözlü ve sözsüz iletişim becerisinde zayıflık, gözlem sayısı 2, sayfa 3, satır 67-69). Araştırmacı günlüğüne bu öğrencinin tüm gözlemlerde arkadaşları ve öğretmeniyle çok az iletişime geçtiğini ve çok sessiz bir öğrenci olduğunu not etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 03.05.2020, sayfa 8, satır 2-3).

***Etik olmayan davranışlar.*** Bu kategori altında iftira atma ve görevler esnasında hile yapma gibi uygunsuz davranışlar ele alınmıştır. Bu kategori altında iki alt kategoriye ulaşılmıştır. Tablo 20'de bu alt kategorilere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 20

*Etik Olmayan Davranışlar Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i> | <i>f</i> |
|------------------------|----------|
| İftira atma            | 1        |
| Hile yapma             | 1        |

Tablo 20'de görüldüğü gibi bu kategoride bir öğrencinin iftira atma ve bir öğrencinin de hile yapma davranışları gözlenmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin gözlem kayıtlarından birine aşağıda yer verilmiştir.

Ö6 kodlu öğretmenin sınıfında 2-3. sınıfa devam eden toplam 7 öğrencinin bulunduğu düşünme becerileri dersindeki ilk gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Bu derste öğretmen, öğrencilerden bir silikon tabancası hayal edip çizmelerini istemiştir. "*3 kodlu öğrenci -etkinlik devam ederken- 'Pilli silikon tabancası olur mu?' dedi. 6 kodlu öğrenci 'Öğretmenim benden bakmış.' diye bağırdı. 3 kodlu öğrenci çalışmaya devam etti. Öğretmen 'hayır ikiniz de aynı şeyi düşünebilirsiniz' dedi.*" (İftira atma, gözlem sayısı 1, sayfa 3, satır 68-69). Araştırmacı, günlüğüne 3 kodlu öğrencinin 6 kodlu öğrenciye bakmadığını ve 6 kodlu öğrencinin bu konuda iftira attığını kaydetmiştir (Araştırmacı günlüğü, 19.04.2019, sayfa 4, satır 1-3).

Ö6 öğretmenin sınıfında 2-3. sınıfa devam eden toplam 7 öğrencinin bulunduğu düşünme becerileri dersindeki ikinci gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Bu derste öğretmen bir deney yapacaklarını söylemiş ve deney malzemelerini hazırlayarak derse başlamıştır. "*Öğretmen, 'iki hafta önceki şu etkinliği hatırladınız mı?' dedi ve resmi gösterdi. 6 kodlu öğrenci, 'Ben o etkinlikte hile yapmıştım.' dedi. Öğretmen 'Nasıl hile?' dedi. O esnada sınıfa yabancı bir öğretmen geldi ve öğretmene kapıdan bir şey sordu. Öğretmenler aralarında konuştular ve yabancı öğretmen gitti. Öğretmen deney malzemelerini öğrencilerin masasına koydu ve deneyi açıkladı. Öğrenciler aralarında konuştular.*" (Hile yapma, gözlem sayısı 2, sayfa 1, satır 2-6).

**Zamanı boşa geçirme.** Bu kategori altında ders dışı etkinliklerle, kişilerle veya nesnelere ilgilenme, derste uyuklama ve dalgınlık gösterme gibi davranışlar ele alınmıştır. Bu kategori altında iki alt kategoriye ulaşılmıştır. Tablo 21'de bu alt kategorilere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 21

*Zamanı Boşa Geçirme Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i>       | <i>f</i> |
|------------------------------|----------|
| Ders dışı şeylerle ilgilenme | 10       |
| Derste uyuklama              | 1        |

Tablo 21’de görüldüğü gibi bu kategoride on öğrencinin ders dışı şeylerle ilgilenme ve bir öğrencinin de derste uyuklama davranışları gözlenmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin gözlem kayıtlarından bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö1 kodlu öğretmenin sınıfında 4-5-6. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu seçmeli düşünme eğitimi dersindeki üçüncü gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Sınıfta misafir öğrenciler olduğundan her zamankinden kalabalıktı. *"Öğretmen 'Çok kalabalığız, lütfen parmak kaldırmadan konuşmayalım' dedi. Öğrenciler 'Tamam' dediler. 2 kodlu öğrenci telefonla oynadı. Öğretmen 2 kodlu öğrenciye 'Telefonu kaldır.' dedi. 2 kodlu öğrenci arkadaşının fotoğrafını çekti. Öğretmen geçen sene yapılan projeyi anlatmaya başladı. 2 kodlu öğrenci telefonu çantasının açık olan gözüne koydu."* (Ders dışı şeylerle ilgilenme, gözlem sayısı 3, sayfa 1, satır 4-5). Araştırmacı, günlüğüne sınıfta farklı bir sınıfa ait olduğu anlaşılan bir kurallar tablosunun bulunduğunu ve bu tabloya göre derste telefonla oynamanın yasak olduğunu, ayrıca öğrencinin ders boyunca telefona aralıklarla baktığını kaydetmiştir (Araştırmacı günlüğü, 10.05.2019, sayfa, 2, satır 3-6).

Ö2 kodlu öğretmenin sınıfında 2-3. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu bilimsel araştırma becerileri dersindeki ilk gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: *"1 kodlu öğrencinin gözleri yarı-kapanık şekilde bir noktaya daldı. Öğretmen 1 kodlu öğrenciye 'Nereye daldın, uyuyor musun?' dedi. 1 kodlu öğrenci öğretmene cevap vermedi ve aynı noktaya bakmaya devam etti. Öğretmen konuyu anlatmaya devam etti."* (Derste uyuklama, gözlem sayısı 1, sayfa 1, satır 13-15).

**Sorumsuz davranışlar.** Bu kategori altında sınıfa geç gelmeve ev ödevlerini yapmama gibi davranışlar ele alınmıştır. Bu kategori altında iki alt kategoriye ulaşılmıştır. Tablo 22’de bu alt kategorilere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 22

*Sorumsuz Davranışlar Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i> | <i>f</i> |
|------------------------|----------|
| Sınıfa geç gelme       | 1        |
| Ev ödevlerini yapmama  | 1        |

Tablo 22’de görüldüğü gibi bu kategoride bir öğrencinin sınıfa geç gelme ve bir öğrencinin de ev ödevlerini yapmama davranışları gözlenmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin gözlem kayıtlarından bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö5 kodlu öğretmenin sınıfında 3-4-5. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu eğlenceli bilim dersindeki ikinci gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: "*Ders başladıktan 15 dk sonra sınıfa 4 kodlu öğrenci geldi. Öğretmen '4 seni müdüre şikâyet edeceğim, geç geliyorsun.' dedi. 4 kodlu öğrenci 'Edin, tamam.' dedi.*" (Sınıfa geç gelme, gözlem sayısı 2, sayfa 1, 10-11). Araştırmacı, öğrencinin derse geç geldiğini ve daha önce aynı öğrencinin derse geç kaldığı için öğretmeni tarafından idareye şikâyet edildiğini günlüğüne kaydetmiştir (Araştırmacı günlüğü, 24.04.2019, sayfa 5, satır 1-3).

Ö2 kodlu öğretmenin sınıfında 2-3. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu bilimsel araştırma becerileri dersindeki ilk gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: "*Misafir öğretmen 1 kodlu öğrenciye 'Hasta mısın?' dedi. Öğretmen 'Hayır, o etkinlik ödevini yapmadığı için üzgün.' dedi. 1 kodlu öğrenci cevap vermedi. Misafir öğretmen 'Olsun, haftaya yapar.' dedi. Öğretmen 'Annesine mesaj atacağım.' dedi. Öğrenci konuşmadı.*" (Ev ödevlerini yapmama, gözlem sayısı 1, sayfa 1-2, satır 25-27). Araştırmacı, öğretmenin ders henüz başlamadan öğrencinin ödevini neden yapmadığını sorduğunu ve öğrencinin soru karşısında sessiz kaldığını günlüğüne kaydetmiştir (Araştırmacı günlüğü, 17.04.2019, sayfa 6, satır 2-3).

**Davranış problemleriyle baş etmede kullanılan yöntem ve teknikler.** Sınıf gözlemleri sonucunda ulaşılan veriler öğretmenlerin davranış problemleriyle baş etmede kullandıkları yöntem ve teknikler teması altında analiz edilmiştir. Alanyazında davranış problemleriyle başa çıkmada vurgulanan yöntem ve teknikler dikkate alınarak bu tema altında uygun ve yeni davranışların kazandırılmasında kullanılan yöntem ve teknikler, davranış problemlerinin ortaya çıkmasının



önlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler, davranış problemlerinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması için kullanılan yöntem ve teknikler olmak üzere üç kategori belirlenmiştir.

**Uygun ve yeni davranışların kazandırılmasında kullanılan yöntem ve teknikler.** Bu kategori altında öğretmenlerin öğrencilerinin uygun olan davranışlarını artırmak için uyguladıkları pekiştirmeye dayalı teknikler ele alınmıştır. Bu kategoride tek alt kategoriye ulaşılmış ve iki öğretmenin pekiştirme uyguladıkları gözlenmiştir. Bu alt kategoriye ilişkin gözlem kayıtlarından birine aşağıda yer verilmiştir.

Ö10 kodlu öğretmenin sınıfında 4-5-6. sınıfa devam eden toplam 8 öğrencinin bulunduğu bilim kurgu okuryazarlığı dersindeki üçüncü gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Bu derste öğretmen öğrencilerden farklı özellikte ve ellerinde bulunan malzemelerden maketler yapmalarını istemiştir. *"Öğrenciler ayakta ve yüksek sesle konuşarak malzemeleri kesip yapıştırıyorlardı. 2 kodlu öğrenci yerinde oturarak sessiz bir şekilde etkinliği yapmaya devam ediyordu. Öğretmen 'Çok güzel 2, sana artı bir puan.' dedi. 2 kodlu öğrenci gülümsedi."* (Pekiştirme, gözlem sayısı 3, sayfa 2, satır 26-27). Araştırmacı, günlüğüne öğretmenin artı ve eksilere dayalı bir sembol pekiştirme sistemini kullandığını bununla ilgili notlarını aldığı bir defterinin olduğunu kaydetmiştir (Araştırmacı günlüğü, 17.04.2019, sayfa 6, satır 5-6).

**Davranış problemlerinin ortaya çıkmasının önlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler.** Bu kategori altında öğretmenlerin öğrencilerle birebir konuşma, öğrencilerin soru sormalarına fırsat verme gibi etkili-öğretmen öğrenci etkileşimini sağlamaya yönelik uyguladıkları teknikler ile derste geri bildirimlerde bulunma, beklentileri açıkça ifade etme, iş birliğine teşvik etme ve farklı duyulara hitap eden materyalleri kullanma gibi farklılaştırılmış öğretime dayalı teknikler ele alınmıştır. Bu kategori altında iki alt kategoriye ulaşılmıştır. Tablo 23'te bu alt kategorilere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 23

*Davranış Problemlerinin Ortaya Çıkmasının Önlenmesinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Kategorisi*

| <i>Alt Kategoriler</i>    | <i>f</i> |
|---------------------------|----------|
| Farklılaştırılmış öğretim | 5        |

Tablo 23'te görüldüğü gibi davranış problemlerinin ortaya çıkmasının önlenmesi kategorisinde beş öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ve dört öğretmenin de etkili-öğretmen öğrenci etkileşimini kullandıkları gözlenmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin gözlem kayıtlarından bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö2 kodlu öğretmenin sınıfında 2-3. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu bilimsel araştırma becerileri dersindeki üçüncü gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Sınıfta henüz iki öğrenci vardı. Öğretmen bir hikâyeye anlatacağını ve bu derste onun üzerinden çalışma yapılacağını ifade etti. "*1 ve 2 kodlu öğrenci aralarında konuşuyorlardı. 2 kodlu öğrenci kolundaki yarayı yoluyordu. Öğretmen hikâyeyi anlatmaktan vazgeçti, akıllı tahtadan açtı ve yerine oturdu. 1 kodlu öğrenci ve 2 kodlu öğrenci akıllı tahtaya bakarak hikâyeyi dinlemeye başladılar. Öğretmen 'Masalı dinledik, anladık, şimdi ekip işi yapacağız.' dedi.*" (Farklılaştırılmış öğretim, gözlem sayısı 3, sayfa 1, satır 9-11).

Ö1 kodlu öğretmenin sınıfında 4-5-6. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu seçmeli düşünme eğitimi dersindeki ikinci gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: "*Öğretmen sınıfa geldi ve 'Yine mi sınav vardı?' dedi. 1 kodlu öğrenci 'Evet, hiç bitmiyor.' dedi. Öğretmen 'Sınavları sevmem, başka neler yaptınız? 1 senden başlayalım.' dedi. 1 kodlu öğrenci 'Sinemaya gittim' dedi. Öğretmen 'Harika!' dedi. Öğretmen '1, çok güzel bir konuşma(bir önceki hafta gerçekleşen özel gün konuşması) yaptı.' dedi. 1 öksürdü ve 'Hayır.' dedi. Öğretmen 'Çok şekerdin, çok tatlıydın ama.' dedi. 1 kodlu öğrenci 'İşte...' dedi. Öğretmen 1 kodlu öğrenciyle farklı bir konuda konuşmaya devam etti.*" (Etkili öğretmen-öğrenci etkileşimi, gözlem sayısı 2, sayfa 1, satır 1-4).

***Davranış problemlerinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması için kullanılan yöntem ve teknikler.*** Bu kategori altında öğretmenlerin doğru davranışa yönlendirme, görmezden gelme, tepkiyi kesme ile olumsuz uyarın sunma gibi kullandıkları teknikler ele alınmıştır. Bu kategori altında dört alt kategoriye ulaşılmıştır. Tablo 24'te bu alt kategorilere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 24

***Davranış Problemlerinin Azaltılması ya da Ortadan Kaldırılması İçin Kullanılan Yöntem ve Teknikler Kategorisi***

| <i>Alt Kategoriler</i>      | <i>f</i> |
|-----------------------------|----------|
| Doğru davranışa yönlendirme | 6        |
| Görmezden gelme             | 5        |
| Tepkiyi kesme               | 1        |
| Olumsuz uyaran sunma        | 1        |

Tablo 24'te görüldüğü gibi davranış problemlerinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması kategorisinde altı öğretmenin doğru davranışa yönlendirmeyi, beş öğretmenin görmezden gelmeyi, bir öğretmenin tepkiyi kesmeyi ve bir öğretmenin de olumsuz uyaran sunmayı uyguladıkları gözlenmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin gözlem kayıtlarından bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö10 kodlu öğretmenin sınıfında 4-5-6. sınıfa devam eden toplam 8 öğrencinin bulunduğu bilim kurgu okuryazarlığı dersindeki ilk gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Öğrencilerden 2 ve 3 kodlu öğrenci boş sehpa ve sandalye olmasına rağmen yerde oturmaktadırlar."2 kodlu öğrenci ve 3 kodlu öğrenci yere oturarak proje için çalışmaya devam ettiler. Öğretmen 2 kodlu öğrenciye ve 3 kodlu öğrenciye 1 metre uzaklıktaki sehpayı ve sandalyeleri getirdi ve 'Siz bu sehpa çalışsanız daha iyi olmaz mı?' dedi. 2 kodlu öğrenci sandalyeye otururken 3 kodlu öğrenci yerde çalışmaya devam etti." (Doğru davranışa yönlendirme, gözlem sayısı 1, sayfa 2, satır 31-33).

Ö5 kodlu öğretmenin sınıfında 3-4-5. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu eğlenceli bilim dersindeki ikinci gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: Öğretmen öğrencileri gruplandırıp, görev dağılımlarını yapmış; ayrıca öğrencilere etkinlikle ilgili açıklamalarda bulunup yardım etmiştir. "Öğretmen yerine geçip yoklama aldı.1 kodlu öğrenci 3 kez etkinlik dışındaki bir nesneyi göstererek 'Öğretmenim daha çok büyütmesini sağlayamaz mıyız?' diyerek bağırdı. Öğretmen defter doldurmaya devam etti." (Görmezden gelme, gözlem sayısı 2, sayfa 1, satır 18-20). Araştırmacı, öğretmenin öğrenciyi duymasına rağmen defter doldurmaya devam ettiğini, bu davranışı görmezden geldiğini günlüğüne kaydetmiştir(Araştırmacı günlüğü, 24.04.2019, sayfa 5, satır 4-5).

Ö2 kodlu öğretmenin sınıfında 2-3. sınıfa devam eden toplam 5 öğrencinin bulunduğu bilimsel araştırma becerileri dersindeki ilk gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: "3 kodlu öğrenci oyuncağını (pembe renkte küçük

*bir pelüş ayı)göstererek 'Ben arkadaşımınla ders dinleyeceğim.'dedi. Öğretmen 'Biz yalnız katılıyoruz derse.' dedi ve oyuncacı 3 kodlu öğrencinin elinden alıp masaya koydu" (Tepkiyi kesme, gözlem sayısı 1, sayfa 1, satır 6-7). Araştırmacı, günlüğüne öğrencinin derse pembe renkte pelüş bir oyuncakla geldiğini ve bir süre onunla oynadığını kaydetmiştir (Araştırmacı günlüğü, 17.04.2019, sayfa 6, satır 4-5).*

Ö10 kodlu öğretmenin sınıfında 4-5-6. sınıfa devam eden toplam 8 öğrencinin bulunduğu bilim kurgu okuryazarlığı dersindeki üçüncü gözlemden elde edilen verilere izleyen satırlarda yer verilmiştir: 1 kodlu öğrenci sınıfa girmeden önce, öğretmene arkadaşlarını şikâyet etmiş, öğretmen de ona bu sebepten ötürü eksi aldığını söylemiştir. "*Sınıfta henüz 6 öğrenci vardı. Öğretmen sınıfa girdi. 1 kodlu öğrenci 'Eksi aldım şikâyet ettiğim için.'* dedi ve sustu." (Olumsuz uyaran sunma, gözlem sayısı 3, sayfa 1, satır 1-2). Araştırmacı, günlüğüne öğretmenin öğrencinin eksisini defterine yazdığını kaydetmiştir (Araştırmacı günlüğü, 08.05.2019, sayfa 7, satır 5).

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

#### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada BİLSEM'lerde eğitim alan özel yetenekli bireylerde gözlemlenen davranış problemlerinin neler olduğu ve bu davranış problemleriyle başa çıkmada öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin davranış problemlerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin davranış problemlerini nasıl tanımladıkları, özel yetenekli bireylerde en çok karşılaşılan davranış problemleri, özel yetenekli bireylerin davranış problemleri sergilemedeki amaçları, sergiledikleri davranış problemlerinin nedenleri, sergiledikleri davranış problemlerinin bu bireylerin hangi özellikleriyle ilişkili olduğu, öğretmenlerin özel yetenekli bireylerin davranış problemleri ile başa çıkmada kullandıkları yöntemler ve öğretmenlerin özel yetenekli bireylerin davranış problemleri karşısında kimlerden destek aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın ikinci aşamasında araştırmacı tarafından gözlemlerde bulunularak sıklıkla görülen davranış problemleri ve öğretmenlerin davranış problemleriyle baş etmede kullandıkları yöntem ve teknikler belirlenmiş ve bulgular kısmında sunulmuştur. Çalışmanın bu bölümünde; katılımcı görüşlerinden, sınıf gözlemlerinden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular yorumlanmış ve alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin özel yetenekli bireylerle çalışma deneyimlerinin 3-13 yıl arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu deneyimleriyle öğretmenlerin özel yetenekli bireyleri davranış problemleri anlamında değerlendirebilecek yeterli tecrübeye sahip oldukları düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden davranış problemini tanımlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre normalden farklılık gösteren, sıklığı ve süresi olan ve rahatsızlık verici davranışlar davranış problemi olarak görülmektedir. Yapılan tanımlamalarda öğretmenlerden yalnızca biri sıklık ve süreye vurgu yapmıştır. Alanyazındaki tanımlar ele alınacak olursa yapılan tanımlarda bireyin kendisine ve çevresine zarar veren, sıklık veya süreklilik arz eden, uyumsuzluğa ya da duygu-davranış bozukluğuna işaret eden, toplumun beklentileriyle uyuşmayan ve eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyen davranışların davranış problemi olarak

kabul edildiği söylenebilir (Ataman,2003; Carr ve Durand, 1985; Özdemir, 2007; Özyürek, 1997; Tertemiz, 2003; Yüksel ve Ergün, 2005). Öğretmenler davranış problemlerine ilişkin bütüncül bir tanım yapmamakla beraber alanyazında yer alan tanımlarda vurgulanan noktalara değinmişlerdir. Bu da öğretmenlerin aslında davranış problemlerine yönelik fikir sahibi olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlarken farklı noktalara değinmeleri farklı sınıf yönetimi ve disiplin anlayışlarına sahip olmaları ile açıklanabilir (İnci, 2014). Örneğin, bir öğretmene göre öğrencinin iletişim kurmaktan kaçınması ya da grup içinde uyumsuz davranması davranış problemi olarak kabul edilirken, başka bir öğretmen için bu davranış, davranış problemi olarak görülmeyebilir.

Araştırmada dikkat çeken diğer bir bulgu öğretmenlerin davranış problemini tanımlarken eğitim-öğretim süreci bağlamında bu davranışları ele almaması ve bu davranışların eğitim-öğretime olumsuz etkilerinden söz etmemesidir. Bu sonuç şaşırtıcıdır ve bu yönüyle BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının daha esnek olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin özel yetenekli bireylerin davranış problemlerini daha çok özel yeteneklilikleri, aileleri, sistemle ilişkilendirdiği ve öğrencilerinin davranış problemlerini daha masum gördükleri görülmüştür; bu bakış açısı da öğretmenlerin davranış problemlerini eğitim-öğretim sürecini etkileyen davranışlar olarak tanımlamamalarına neden olmuş olabilir. Oysa davranış problemleri doğrudan eğitim-öğretim sürecini etkileyen, öğrencinin hem kendisini hem de diğer öğrencilerin öğrenmesini etkileyen davranışlardır. Gözlemlerden elde edilen bulgular da bu yöndedir. Bu doğrudan etkinin yanı sıra davranış problemlerini azaltmak ya da ortadan kaldırmak için harcanacak zaman ve emek, eğitim-öğretim sürecine ayrılan zaman ve emeğin kaybına da neden olabilmektedir. Sıralanan noktalar öğretmenler arasında davranış problemlerinin tanımlanması ve sınırlarının çizilmesi açısından bir tutarsızlık olduğunu da göstermektedir. Tutarsızlıkların davranış problemleriyle başa çıkılmasındaki en önemli engel olduğu düşünüldüğünde BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin davranış problemleriyle ilgili bilgi gereksinimleri olduğu ve bu konuda desteklenmeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlere özel yetenekli öğrencilerde sık karşılaşılan davranış problemlerinin neler olduğu sorulmuş; öğretmenler sınıf ortamında en yaygın olarak gördükleri davranış problemlerinin dinlememe-başkalarının sözünü kesme, çok soru

sorma, ders dışı etkinliklerle ilgilenme ve çok hareketli olma, iletişim kurmama, sözel şiddet, öfke kontrolünde güçlük ve ağlama gibi davranışlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu davranışlardan en fazla rastlanılanlar ise sınıf içi saygısızlıklar kategorisinde değerlendirilen dinlememe-başkalarının sözünü kesme ve çok soru sorma davranışlarıdır. Bu kapsamda bu tez araştırmasının bulguları ile alanyazında özel yetenekli öğrencilerde sık karşılaşılan davranış problemlerine odaklanan diğer araştırma bulgularının benzer olduğu görülmektedir (Çitil, 2016; İnci, 2014; Sezer, 2015; Sıcak, 2012). Görüşmelerden farklı olarak gözlemlerde sık karşılaşılan davranış problemleri sınıfta gürültü yapma ve sınıfta izinsiz hareket etme olarak belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin aşırı duyarlılık özelliklerinden kaynaklanabilecek hareketlilik hallerini problem olarak görmedikleri ve davranış problemi olarak ifade etmedikleri anlaşılmaktadır. Oysa sınıfta gürültü yapma ve izinsiz hareket etme gibi davranışlar alanyazında davranış problemi olarak nitelendirilen davranışlardır. Nitekim Akar ve Şengil-Akar'ın (2012) çalışmasında da genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler özel yetenekli öğrencilerinin aşırı hareketli oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu yönüyle araştırma mevcut araştırmanın gözlem bulgularıyla paralellik göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldıkları kurumlardaki öğretmenlerin davranış problemleri karşısındaki farklı bakış açıları özel yetenekli öğrencileri davranışlarını kontrol etmede çelişkiye düşürebilir ve dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin bu durumda okulunda ve BİLSEM'de farklı davranışlar sergilemesi söz konusu olabilir. Farklı bakış açıları aynı zamanda öğrencilerin eğitim aldıkları kurumlara ve öğretmenlerine dolayısıyla derslerine karşı tutumlarında da farklılığa yol açabilir. Araştırmacı günlüğüne bu farklılığa ilişkin notlar almıştır. Araştırmacı, günlüğüne öğrencilerin, BİLSEM'de kendilerini rahat hissettiklerini ve “normal okullar yansın, normal okullarda çatışmalar olsun, okulu sevmiyorum” gibi ifadeleri sık sık kullandıklarını kaydetmiştir. Alanyazında bu konuda yapılan çalışmalarda da öğrencilerin BİLSEM'i 'eğlenceli okul ortamı olarak' betimledikleri görülmüştür (Kunt ve Tortop, 2013; Su, Sağlam ve Mutlu, 2017).

Sık karşılaşılan davranış problemlerine ilişkin tartışılması gereken diğer bir bulgu gözlemlerde sık karşılaşılan davranış problemleri arasında yer alan sosyal beceri eksikliği ve iletişim problemleridir. Araştırmanın gözlem bulguları özel yetenekli öğrencilerin ekip çalışmasından kaçındığını ortaya koymuştur. Ancak

öğretmenlerin hiçbiri görüşmelerde bu duruma değinmemişlerdir. Oysaki alanyazında davranış problemlerinin bir sosyal beceri eksikliği olduğu sıkça vurgulanmakta (Gresham, 1997; Sugai ve Lewis, 1996); araştırmalarda da özel yetenekli öğrencilerin iş birliğine dayalı çalışmaktan kaçındıkları belirtilmektedir (Morawska ve Sanders, 2008). Bu yönüyle araştırmanın bulguları alanyazınla paralellik göstermektedir.

Araştırma ilkököl ve ortaoköl kademesindeki öğrencilerin sınıflarında yürütölmüştür. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin davranış problemlerini ilkököl ve ortaoköl kademesini birbirinden ayırmadan değlendirdikleri görölmüştür. Bunun nedeni öğretmenlerin eğitim sistemimizde önceden uygulanan ilköğretim kademesi ifadesine olan alışkanlıkları olabilir. BİLSEM'de imkânlar doğrultusunda farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim alması da ilkököl ve ortaoköl öğrencilerinin bir arada değlendirilmesine sebep olabilir. Ayrıca gözlemler sonucu ilkököl ve ortaoköl kademelerindeki öğrencilerin bir araya geldiklerinde fiziksel olarak kolayca ayırt edilmedikleri, öğretmenlerin ise çoğu zaman öğrencilerin sınıf seviyelerini karıştırdıkları veya unuttukları görölmüştür. Çitil (2016) çalışmasında yaptığı gözlemler ve görüşmeler (okul idaresi ve rehberlik servisi) neticesinde davranış problemlerinin daha çok ilkököl kademesinde yaygın olduğunu belirlemiştir. Ancak araştırmacı okulda bulunduğu süreçlerde araştırmacı günlüğüne öğretmenlerin lise kademesindeki öğrencilerin ergenlikle birlikte daha çok davranış problemi sergilediklerine dair yorumlarda bulduklarını not etmiştir. Ludwigg ve Cullinan'ın (1984) davranış problemlerinin daha çok ergenlikte göröldüğünü ortaya koyan çalışmaları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Davranış problemlerinin amaçları ile ilgili öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular incelendiğinde alanyazından yola çıkılarak belirlenen duyuşal uyarıcı elde etme, kaçma-kaçınma, sosyal ilgi ve dikkat elde etme gibi başlıklar karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında özel yetenekli öğrencilerde davranış problemlerinin işlevlerini ele alan bir araştırmaya ulaşılammakla beraber davranış problemlerinin işlevlerinin farklı şekillerde sınıflandırıldığı görölmektedir. Alberto ve Troutman'ın (2014) sınıflandırmasında davranış problemlerinin amaçları/işlevleri, (a) duyuşal uyarıcı elde etme, (b) nesne/etkinlik elde etme, (c) sosyal ilgi ve dikkat elde etme ve (d) kaçma-kaçınma olmak üzere dörde ayrılmaktadır. Bu araştırmanın bulgularında ise kategoriler; duyuşal uyarıcı elde etme, kaçma-kaçınma ve sosyal



ilgi ve dikkat elde etme olarak belirlenmiştir. Ortaya çıkan kategorilerin bu sınıflandırmayla örtüştüğü görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin davranış problemlerinin işlevlerine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu sonucu çıkarılabilir. Ancak öğretmenlerin alanyazından farklı olarak davranış problemlerinin işlevleri arasında yer alan nesne/etkinlik elde etme işlevine hiç değinmedikleri görülmüştür. Bunun sebebi BİLSEM’lerde öğrenciler için materyal ve etkinlik anlamında zengin bir sınıf ortamının yaratılmış olması ve öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda diledikleri nesnelere ve etkinliklere kolaylıkla ulaşabilecek konumda olmaları olabilir. Öğretmenlerin en çok sosyal ilgi ve dikkat elde etme işlevine ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu sonuç, özel yetenekli öğrencilerin uyum sorunlarının fark edilme/farklı olma ve özel yetenekleriyle tanınma/öne çıkma istediğinden kaynaklandığı bulgularını ortaya koyan Chan’ın (2002) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Erden ve Akman’a (1985) göre ise dikkat çekme isteği ile ortaya çıkan bu tür davranış problemleri genellikle ilköğretim çağında görülmektedir. Bu bulgu örnekleme yer alan öğrencilerin ilköğretim çağında olmaları ve BİLSEM’lerde kendileri gibi özel yetenekli öğrencilerle eğitim aldıklarında grup içinde kendilerini fark ettirme gereksinimini daha yoğun yaşamaları ile açıklanabilir. Ayrıca görüşmelerde bir öğretmen duyuşal uyarı elde etme işlevine yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Bu bulgu özel yetenekli öğrencilerin aşırı duyarlılık özellikleri nedeniyle duyuşal uyarı elde amaçlı davranış problemi sergileyebileceklerini düşündürmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerden duyuşal aşırı duyarlılık özelliklerine sahip olanlar, rahatlamak amacıyla duyuşal uyarı elde etmeyi amaçlayabilirler ve bu da davranış problemi olarak eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyebilir. Araştırmacının gözlemlerine göre de özel yetenekli öğrenciler aşırı duyarlılık özellikleri sebebiyle bazı dürtüsel davranışlar (örn., sürekli konuşma ve soru sorma, hareketlilik, aynı anda birden fazla şeyle ilgilenme, sabırsızlık) sergilemekte ve duyuşal uyarı elde ederek rahatlamayı amaçlamaktadırlar.

Görüşmeler sırasında öğretmenlere davranış problemlerinin amaçları ve nedenlerine ilişkin iki ayrı soru yöneltilmiştir. Ancak görüşmeler esnasında ve analizler yapılırken bazı öğretmenlerin davranış problemlerinin amaçları ile nedenlerini ayırt edemedikleri görülmüştür. Örneğin, Ö4 kodlu öğretmen “Öğrencilerin davranış problemleri sergilemedeki amaçları neler olabilir?” sorusu karşısında “Hani ciddiye alınmadıkları zaman ya da anlaşılmadıklarını düşündükleri

zaman...Yani farklı yöntemlerle hani grup içerisinde ya da bu davranışları ortaya koyabiliyorlar.” şeklinde aslında fark etmeden davranış probleminin nedenine yönelik görüş bildirmiştir. Esasında bu kavramlar günlük hayatta dahi birbiriyle karıştırılan iç içe geçmiş kavramlardır. Ancak öğretmenlerin bu konuda doğru bilgiye sahip olmaları oldukça önemli ve mesleki sorumlulukları dâhilindedir. Davranış problemlerinin nedenleri çok geniş bir yelpazede ele alınabilir; fakat en yaygın şekilde (a) öğrenciden kaynaklı nedenler, (b) öğretmenden kaynaklı nedenler ve (c) aile ve sosyal çevreden kaynaklanan nedenler olmak üzere sınıflandırılmaktadır (İnci, 2014; Olçay-Gül, 2017; Tertemiz, 2003). Davranış problemlerinin amacı/işlevi ise daha önce açıklandığı üzere öğrencinin davranış problemi sergilerken neyi elde etmeye odaklandığıdır. Davranış problemleriyle başa çıkmada işe, davranışın nedeni ve işlevini belirlemekle başlanıldığından öğretmenlerin davranışların nedenlerine ve işlevlerine ilişkin farkındalıklarının olması beklenmektedir.

Davranış problemlerinin nedenleriyle ilgili bulgulara bakıldığında bu temada ortaya çıkan kategoriler sırasıyla aileden kaynaklı nedenler, öğretmenden kaynaklı nedenler, eğitim sisteminden kaynaklı nedenler ve öğrenciden kaynaklı nedenlerdir. Davranış problemlerinin nedenlerine ilişkin ortaya çıkan başlıklar alanyazınla örtüşmektedir (İnci, 2014; Olçay-Gül, 2017; Tertemiz, 2003). Öğretmenler en çok aileden kaynaklı nedenlerle ilgili görüş bildirmişlerdir. Aileden kaynaklı nedenler kategorisi incelendiğinde öğretmenlerin en çok velilerin mükemmeliyetçi tutumlarını davranış problemlerinin nedeni olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Morawska ve Sanders'ın (2008) çalışması da bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre de özel yetenekli çocukları olası davranış problemleri konusunda benzer faktörler etkilemektedir; bunlar ailelerin gerçekçi olmayan beklentileri, ailenin aşırı ilgili tutumu, aşırı ve uygunsuz övgüleridir. Atıcı'ya (2001) göre ailedeki kaynak ve koşullar davranış problemlerine sebebiyet verebilmektedir. Bu kaynak ve koşullar maddi durum, anne-babanın sağ olması, anne ve babanın evli olması, ebeveynlerin eğitim durumu vb. olabilir. Mevcut araştırmada da öğretmenlerden birinin maddi duruma ilişkin görüş bildirdiği görülmüştür. Ancak davranış problemleri her ne kadar ailesel koşullarla ilişkilendirilse de bu koşulları değiştirmenin davranış problemlerini ortadan kaldırmak için işlevsel bir yol olmadığı unutulmamalıdır (Erbaş ve diğerleri, 2011). Nitekim çoğu zaman ailenin durumunu ve bu tür özelliklerini değiştirmenin mümkün

olmadığı görülmektedir. Bu anlamda bu özelliklere odaklanmak yerine ailelere gerekli eğitim ve yönlendirmeyi sağlamak ve davranış probleminin görüldüğü durumları incelemek davranış problemleriyle baş etmede işlevsel bir bakış açısı sağlayacaktır. Öğretmenlerin davranış problemlerinin kaynağı olarak aileden sonra en çok genel eğitim sınıflarındaki öğretmenleri gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin daha çok vakit geçirdiği ortamları ve kişileri göz önünde bulundurarak davranış probleminin nedenini belirlerken aile ve genel eğitim sınıfındaki öğretmenleri belirttikleri düşünülebilir. Ayrıca daha önce de vurgulandığı gibi BİLSEM'lerdeki öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplin anlayışlarının genel eğitim öğretmenlerinden farklılık göstermesi de bu bulguyu açıklıyor olabilir. Araştırma esnasında öğrencilerin sıklıkla okuldaki öğretmenlerinden şikâyet ettikleri görülmüştür. Bu da öğretmenlerin öğrencilerin şikâyetlerinden yola çıkarak böyle bir yorumda bulduklarını düşündürmektedir.

Davranış problemlerinin nedenlerine ilişkin öğrenci özelliklerini neden olarak gören yalnızca bir öğretmen varken davranış problemleri ve özel yeteneklilik ilişkisine ilişkin bulgulara bakıldığında on öğretmenin özel yeteneklilerin genel özellikleri başlığında görüş bildirdiği görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin birincil neden olarak özel yetenekli öğrencilerinin özelliklerini görmediği ancak hepsinin de davranış problemlerinin özel yetenekli olmayla ilişkili olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu yönüyle elde edilen sonuçlar İnci'nin (2014) çalışması ile benzerlik göstermektedir. İnci (2014) çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin kendilerine özgü liderlik ve mükemmeliyetçilik gibi özelliklerinin sınıflarda davranış problemlerine neden olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Çetinkaya ve diğerlerinin (2012) çalışmalarında da sınıftaki sorunların özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik gibi özelliklerinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Araştırmacı gözlemler sırasında bu konuya ilişkin sistematik olarak veri toplamamıştır. Ancak özel yetenekli öğrencilerin liderlik ve mükemmeliyetçilik gibi özelliklerinin onların arkadaşlarıyla etkileşimlerini olumsuz etkilediğini ve iş birliği yapma, yardımlaşma ve paylaşma becerilerini yeterince sergilemelerine engel olduğunu gözlemlemiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak davranış problemleriyle baş etmede kullandıkları yöntem ve teknikler temasında; davranış problemlerinin ortaya çıkmasının önlenmesinde kullanılacak yöntem ve teknikler, davranış

problemlerinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması için kullanılabilecek yöntem ve teknikler, iş birliği ve mesleki yeterlikleri artırma olmak üzere dört kategori belirlenmiştir. Öğretmenlerin davranış problemleriyle baş etmede en çok iş birliğini tercih ettikleri görülmüştür. Ancak gözlem bulgularına bakıldığında sonuç şaşırtıcıdır. Gözlem bulgularında öğretmenlerin en çok cezaya dayalı uygulamaları kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuç özel yetenekli öğrencilerin davranış problemlerine yönelik araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Çitil, 2016; İnci, 2014; Sezer, 2015; Sıcak, 2012). Görülmektedir ki öğretmenlerin davranış problemleriyle baş etmede sergiledikleri sınıf yönetimi anlayışları gerçeği yansıtmamaktadır. Ayrıca araştırmacı bazı öğretmenlerin cezaya dayalı yöntemleri fiziksel ceza olarak algıladıklarını gözlemlemiştir. Görüşme ve gözlemlere ilişkin bu tutarsızlık durumu öğretmenlerin bilgi eksiklerinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim süreç içinde araştırmacı hem gözlemlerinde hem de görüşmelerin analiz aşamasında öğretmenlerin konuya ilişkin ifadelerinin uygun kavramsal çerçevede olmadığını ve alanyazında etkililiği ispat edilmeyen ya da önerilmeyen teknikleri kullandıklarını ya da bu tekniklerden (örn., tehdit etme, azarlama, sözel uyarı) bahsettiklerini tespit etmiştir. Ancak öğretmenlerin davranış problemleriyle baş etmede kendilerini yeterli ve başarılı gördükleri, etkili müdahale tekniklerini kullandıklarını iddia ettikleri de görülmüştür. Yalnızca bir öğretmen bu bağlamda kendisini geliştirmeye çalıştığını belirterek mesleki yeterlikleri artırma kategorisinde görüş bildirmiştir. Slifer'in (1987) çalışmasında da özel yetenekli öğrencilerin derse yönelik dikkat ve katılımlarını sağlamak amacıyla öğretmenlerin etkili müdahale yöntemleri konusunda eğitime gereksinimleri olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlere teorik düzeyde verilen eğitimin yanı sıra uygulamaya yönelik doğrudan pratikte bulunabilecekleri eğitim fırsatları sağlanması uygun olabilir.

Davranış problemleriyle baş etmede alınan destek ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmenlerin aile desteği, okul idaresi desteği, öğretmen desteği ve rehberlik servisi desteği aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin en çok aile ve rehberlik servisine destek için başvurdukları belirlenmiştir. Bu sonuç da alanyazında benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Gökden-Kaya ve Ataman, 2017; İnci, 2014; Sezer, 2015; Sıcak, 2012). Öğretmenler ve aileler özel yetenekli öğrencilerin sosyal gereksinimlerini geliştirebilmeleri için fırsatlar yaratacak, çevreleriyle olumlu ilişkiler ve deneyimler yaşamalarını sağlayacak kişilerdir. Rehber öğretmenler özel

yetenekli öğrencilerin fark edilmesinden eğitim ortamlarına yerleştirilmesine ve uygun hizmetlere ulaşmasına değin tüm aşamalarda etkin olarak yer alan; bu bağlamda hem ailelere hem de öğrencilerin eğitim aldıkları ortamlardaki diğer öğretmenlere rehberlik yapan kişilerdir. Ayrıca özel yetenekli bireylere ve ailelerine yönelik eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak rehber öğretmenlerin görevleri arasındadır (MEB, 2017). Rehber öğretmenler öğrenme ortamlarında özel yetenekli öğrencileri ve onlara eğitim sunan öğretmenleri desteklerken aileler de çocuklarını en iyi tanıyan kişiler olarak onların her türlü gereksinimini karşılamakta, eğitim programı dışındaki etkinliklerle de çocuklarını desteklemektedirler (Olszewski-Kubilius ve Corant, 1994). Dolayısıyla davranış problemleriyle baş etmede öğretmenlerin aileden ve rehberlik servisinden destek almaları doğru bir müdahale yaklaşımı olarak kabul edilebilir.

Öğretmenlerin yarısının özel yetenekli öğrencilerinin genel eğitim sınıflarındaki öğretmenleriyle davranış problemleri konusunda destek almak amacıyla iletişime geçmeyi tercih etmedikleri görülmüştür. BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin genel eğitim öğretmenleriyle iletişime geçmemesi özel yetenekli öğrenci yararına iş birliğinin gerçekleşmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin gerekli iş birliğini sağlamaması öğrencinin akademik gelişiminin sekteye uğramasının yanı sıra var olan davranış problemine ortak çözüm bulunamamasına, kullanılan müdahale uygulamalarında tutarsızlığa ve yaşanabilecek problemlere karşı önceden önlem alınamamasına neden olabilir.

Sonuç olarak görüşme ve gözlemler sonucunda BİLSEM’lerde eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin birtakım davranış problemlerinin olduğu; BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerde gözlemlenen davranış problemleri, bu davranış problemlerinin nedenleri, işlevleri ve bu problemlerle başa çıkmada kullanılabilecek teknik ve stratejilere ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu ve bu bağlamda desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir.

## **Öneriler**

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve araştırma sırasındaki gözlemler çerçevesinde uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

### **Uygulamaya yönelik öneriler.**

1. Davranış problemleriyle başa çıkmada etkili müdahalelerin yapılabilmesi için BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlere davranış problemleri ile baş etme konusunda hizmet içi eğitim ve seminer gibi programlar düzenlenebilir.
2. Rehberlik servisi aracılığıyla BİLSEM, okul ve aile arasındaki iletişim ve iş birliğini geliştirmeye ve bu kurumlardaki öğretmenlerle ailelerin davranış problemleri karşısındaki farklı bakış açılarını önlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Ders programları ve içerikleri özel yetenekli öğrencilerin bireysel yetenekleri doğrultusunda düzenlenerek davranış problemlerinin ortaya çıkması önlenmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim sunma bilgi ve becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir.
4. Özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda sınıf yönetimi gibi derslerde özel yeteneklilerin davranış özellikleri ve davranış problemleriyle ilgili yapılması gerekenlere ağırlık verilebilir.
5. Eğitim kurumlarında özel yetenekli öğrencilerin davranış özelliklerine ilişkin tüm öğretmenlerin farkındalıklarını ve sınıf yönetimi becerilerini artıracak düzenlemeler yapılabilir.

### **İleri araştırmalara yönelik öneriler.**

1. Alanyazında özel yetenekli öğrencilerle yapılan ve davranış problemlerini konu alan deneysel araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu bağlamda davranış problemleriyle baş etmeye yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.
2. Aynı araştırma farklı ortamlarda (örn., genel eğitim sınıfları) farklı eğitim kademesindeki bireylerle (örn., lise öğrencileri) ya da farklı gelişim gösteren bireylerle (örn., iki kere özel öğrenciler) tekrarlanabilir.
3. Özel yetenekli öğrencilerin aşırı duyarlılık özelliklerini ve bu özelliklerinden kaynaklı davranış problemlerini ele alan araştırmalar yapılabilir.
4. Bu araştırma Samsun Rotary Kulübü BİLSEM'le sınırlıdır. Araştırmanın farklı şehirlerde (İstanbul, Ankara vb.) tekrarlanması farklı veli profilleri ve

farklı özellikteki öğrencilerin ele alınmasıyla birlikte alanyazına katkı sağlayacaktır.

5. Uygulamalı davranış analizine dayalı uygulamaların özel yetenekli öğrencilerin davranış problemleri ile baş etme üzerindeki etkililiğinin sınındığı araştırmalar yapılabilir.
6. Özel yetenekli öğrencilerin okul ya da sınıf ortamı dışındaki diğer ortamlarda sergiledikleri davranış problemlerine ilişkin çalışmalar yürütülebilir.
7. Davranış problemleri açısından özel yetenekli ve tipik gelişen öğrencileri karşılaştırma yapabilme imkânı tanıyacak araştırmalar gerçekleştirilebilir.

## Kaynaklar

- Acar, Ç. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 97265)
- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19(4), 229-236.
- Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 234603)
- Akar, İ., & Şengil-Akar, Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akkan, H. (2012). *Üstün zekâlı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 317705)
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s.169-195). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akmanoğlu, N. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitimi* içinde (s.121-181). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Akpolat, A. H., Demirok, M. S., & Seven, S. (2017). Üstün yetenekli çocukların sosyal yeterliliklerinin sınıf içerisindeki sosyometrik statülerine göre



incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 49-65. doi: 10.7827/TurkishStudies.12698

- Aksoy, N. (2001). Sınıf Yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 9-20.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2014). *Uygulamalı davranış analizi (eğitimciler için)*. (H. Sarı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Alias, A., Rahman, S., Abd Majid, R., & Mohd. Yassin, S. F. (2013). Dabrowski's overexcitabilities profile among gifted students. *Asian Social Science*, 9(16), 120-125. doi: 10.5539/ass.v9n16p120
- Alp, H. (2014). *Otistik çocuklarda görülen davranış problemlerinin düzeltilmesiyle hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin ilişkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 464772)
- Ataman, A. (2003). Üstün yetenekli zekâlı çocuk ile yaşamak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 4(40), 15-20.
- Ataman, A. (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (7. Baskı). Ankara: Gündüz.
- Atıcı, M. (2001). İlköğretimdeki öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar ve nedenleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(20), 6-11.
- Ayas, B. (2018). Üstün yeteneklileri tanılamaya giriş. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanılanması* içinde (s. 1-14). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aykır, T. (2010). *Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 278590)
- Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 505352)

- Baykoç- Dönmez, N. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bayraktar, A. (2018). Türkiye’de özel eğitim alanında problem davranışlarla ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. M. A. Melekoğlu, (Ed.), 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (s. 200-210). Eskişehir.
- Baysal-Metin, N. E., Dağlıoğlu, H. E., & Saranlı, A. G. (2018). *Çocuk gelişimi bakış açısıyla üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Hedef Yayınları.
- Berbercan, F. (2010). *Problem davranışların azaltılmasına yönelik grup aile eğitim programı' nın babaların problem davranışları azaltılması için gerekli kavram ve işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 279443)
- Bickley, N. Z. (2001). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3034004)
- Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bouchard, L. L. (2004). An instrument for the measure of Dabrowskian overexcitabilities to identify gifted elementary students. *The Gifted Child Quarterly*, 48(4), 339-349. doi: 10.1177/001698620404800407
- Bracken, A. B., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(2), 112-122. doi: 10.1177/0734282905285246
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195–207. doi: 10.1177/001440290507100205
- Brody, L. E., & Benbow, C. P. (1987). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 31(3), 105–109.

- Çağlar, D. (2004) Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s.111– 125). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çam, N. (2019). *Özel eğitim meslek okullarında öğrenim gören bireylerin işe yerleştirilme süreçlerine ve iş yerindeki yaşantılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 597310)
- Çam, S. (1997). *6-18 yaş zihinsel özürülülerde okuldaki problem davranışların kaynaklarını belirleyen bir ölçek (Motivation assesment scale-MAS) uyarlama çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 64253)
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2) 111-126.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Çelik, S. (2012). *Problem davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 315457)
- Çetinkaya, Ç., M. Çalışkan, İ., & Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 7-29.
- Ceylan, F. (2015). *Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 384703)
- Chan, D. W. (2002). Giftedness, adjustment problems, and psychological distress among Chinese secondary students in Hong Kong. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(1), 6-24. doi: 10.1177/016235320202600102

- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 450127)
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Clark, B. (2012). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (8th ed.). London: Pearson.
- Cooper, J. O., Heron T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Education.
- Çorbacı- Serin, G. E. (2012). *Zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri ile ebeveynlerinin genel öz yeterlilik algı düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 313067)
- Cornell, D. G., Delcourt, M. A., Bland, L. C., Goldberg, M. D., & Oram, G. (1995). Low incidence of behavior problems among elementary school students in gifted programs. *Talents and Gifts*, 18(1), 4-19.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye'de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396. doi: 10.12984/eed.49993
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1986). Culture, time, and the development of talent. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 264–284). New York: Cambridge University Press.
- Cutts, N. E. ve Moseley, N. (2001). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi*. (İ. Ersevim, Çev.). İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. Boston: Little, Brown.

- Dağlıoğlu, E. (2015). Erken çocuklukta üstün yetenek?. F. Şahin (Ed.), *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi* içinde (s. 75-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H. E., & Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 849-860.
- Daniels, S., & Piechowski, M. M. (2009). *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston: Pearson Education Press.
- Doğanay-Bilgi, A. (2002). *Uygun olmayan davranışı, uygun davranışı ödüllendirmenin işareti olarak kullanan öğretim materyalinin öğretmen ödüllerinin artırılmasına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 113200)
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., McCormick, J., & Rogers, K. (2012). Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students. *Roepers Review*, 34, 53–62. doi: 10.1080/02783193.2012.627554
- Eker, A., Kurnaz, A., & Sarı, H. (2018). Üstün yeteneklileri tanılamaya giriş. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanınması* içinde (s. 15-32). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü*. Ankara: AÜEF Yayınları.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü gelişim ve eğitimleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erbaş, D. (2002). Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 41-50.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2011). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erden, M. (2014). *Sınıf yönetimi (Yeni programla uyumlu)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Erden, M., & Akman, Y. (1985). *Eğitim psikolojisi (Gelişim ve öğrenme)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, A. (2008). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S.T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Erol, F. (2015). *Üstün zekâlı ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 414412)
- Freeman, J. (1985). *The psychology of gifted children, perspectives on development and education*. Suffolk: John Wiley and Sons.
- Freeman, W. J. (1983). The physiological basis of mental images. *Biological Psychiatry*, 18(10), 1107–1125.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 65-80). Boston: Allyn and Bacon Publications.
- Gallucci, N. T. (1988). Emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 273–276.
- Gallucci, N. T., Middleton, G., & Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review*, 22(1), 18-21.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: MacMillan and Company. Retrieved from <http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22(1), 41-44.
- Gökden-Kaya, N., & Ataman, A. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 835-853.

- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children, 20*(3), 233–249.
- Gross, C. M., Rinn, A. N., & Jamieson, K. M. (2007). Gifted Adolescents' overexcitabilities and self-concept: An analysis of gender and grade level. *Roepers Review, 29*(4), 240-248. doi: 10.1080/02783190709554418
- Gross, J.J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion, 13*(5), 551-573 doi: 10.1080/026999399379186
- Güçin, G. (2014). *Türkiye'de üstün yetenekliler ve üstün zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 383935)
- Güneş, G. (2008). *4-6 yaş zihin engelli çocukların davranış sorunlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 226416)
- Gürten, E. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitim uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hocaoğlu, A. Y. (2009). *Zihinsel engelli ergenlerin okul içi sosyal yeterlilik düzeyleri ve davranış problemleri ile anne-babaların sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 231774)
- Hocaoğlu, Ö. H. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan çocuk sahibi anne ve babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 469598)
- Holburn, S., Nguyen, D., & Vietze, P. M. (2004). Computer-assisted learning for adults with profound multiple disabilities. *Behavioral Interventions, 19*, 25-37.
- İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 377643)

- Kaplan-Sayı, A. (2018). Üstün zekâlı çocuklar ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 54-68.
- Karabulut, R. (2018). *İlkokula devam eden üstün yetenekli çocukların problem çözme becerilerine eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 526942)
- Kaya, Z. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kıyak, Ü. E. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 425496)
- Kunt, K., & Tortop, H. S. (2013). Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin bilim ve sanat merkezlerine ilişkin metaforik algıları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 117-127.
- Kurt, O. (2018). Davranış arttırma ve azaltma yöntemleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 41-56). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Leana-Taşçılar, M, Z. (2015). İki kere farklı öğrenciler. F. Şahin (Ed.), *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi* içinde (s. 189-206). Ankara: Pegem Akademi.
- Leana-Taşçılar, M. Z., & Cinan, S (2012). Üstün-zekâlı ve normal zekâlı çocuklarda yönetsel işlevler: Londra kulesi testi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 32(1), 13-30.
- Levent, F. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 298643)
- Ludwig, G., & Cullinan, D. (1984). Behavior problems of gifted and nongifted elementary school girls and boys. *Gifted Child Quarterly*, 28(1), 37-39. doi: 10.1177/001698628402800109



- Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1991). An assessment of the social status and perceived personality and school traits of gifted students by non-gifted peers. *Roeper Review*, 13(3), 148-153. doi: 10.1080/02783199109553341
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Apsen Systems.
- Mares, L. (1991). *Young gifted children*. Australia: Hawker-Brownlow Education Press.
- Marland, S. P. (1972). *Education of gifted and talented*. Washington: US Office of Education.
- Matson, J. L. (2009). *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders*. Newyork, NY: Springer.
- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education. *Roeper Review*, 28(2), 64-69. doi: 10.1080/02783190609554340
- MEB (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017)*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf> adresinden edinilmiştir.
- MEB (2015). *Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/07031350\\_bilsem\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf) adresinden edinilmiştir.
- MEB (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2016/79). *Tebliğler Dergisi*, 2710.
- MEB (2017). *Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/10113305\\_yeni\\_rehbrk\\_yon.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/10113305_yeni_rehbrk_yon.pdf) adresinden edinilmiştir.
- MEB (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeligiyayimlandi/icerik/1089> adresinden edinilmiştir.
- MEB (2019). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018-2019*. Ankara: Resmi İstatistik Programı Yayını. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/30102730\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2018\\_2019.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf) adresinden edinilmiştir.

- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Öz Aşama Matbaacılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, A. D., (1992). Gifted and talented children and youth. In L. M. Bullock (Ed.), *Exceptionalities in children and youth* (pp. 420-448). Boston: Allyn and Bacon Publications.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: What are the key child behaviour and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(9), 819–827. doi: 10.1080/00048670802277271
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11-15.
- Mruzek, D. W., Cohen, C., & Smith, T. (2007). Contingency contracting with students with autism spectrum disorders in a public school setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(2), 103-114. doi: 10.1007/s10882-007-9036-x
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?. *Roeper Review*, 22(1), 10-17.
- O'Connor, K. J. (2002). The application of Dabrowski's theory to the gifted. In M. Neihart, S.M. Reis, N. M. Robinson, & S.M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 51-60). Waco, TX: Prufrock Press.
- Oğurlu, Ü. (2010). Üstün zekâlı ve yeteneklilerde sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkileri: Literatür taraması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 90-99.
- Olçay-Gül, S. (2014a). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 111-123.
- Olçay-Gül, S. (2014b). Ayrımlı pekiştirme. E. Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi içinde* (s. 443-487). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Olçay-Gül, S. (2017). 6-12 yaş ergenlik öncesi olası davranış sorunlarının yönetimi. S. Vuran (Ed.). *6-12 yaş öğrencilere kurumda akademik olmayan alanlarda destek* içinde (s. 122-144). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Olszewski-Kubilius, P., Grant, B., & Seibert, C. (1994). Social support systems and the disadvantaged gifted: A framework for developing programs and services. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 17(1), 20–25. doi: 10.1080/02783199409553612
- Orhan, M. (2010). *Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 265725)
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını <http://www.aep.gov.tr/wpcontent/uploads/2012/10/UstunYetenekliCocuklar.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Özdemir, İ. E. (2007). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 221-246). Ankara: Asil.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu 2019-2020*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_11/15173608\\_TanYlama\\_KYlavuzu\\_YeYitek\\_Ekli\\_2.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/15173608_TanYlama_KYlavuzu_YeYitek_Ekli_2.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). *Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_11/20115406\\_2020\\_Bilim\\_ve\\_Sanat\\_Merkezlerine\\_OYgYretmen\\_SecYme\\_ve\\_Atama\\_KYlavuzu.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/20115406_2020_Bilim_ve_Sanat_Merkezlerine_OYgYretmen_SecYme_ve_Atama_KYlavuzu.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Öztabak, M, Ü. (2018). Özel/üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 79-106.
- Özyürek, M. (1997). *Sınıfta davranış yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.

- Özyürek, M. (2004). *Sınıfta davranış değiştirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 171-179.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: W. W. Norton & Company. doi:10.1037/11494-000
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook to gifted education* (3rd ed., pp. 366-381). Boston: Allyn & Bacon Publications.
- Piechowski, M. M. (1999). Overexcitabilities. *Encyclopaedia of Creativity*, 1(2), 325-334.
- Poyraz-Tüy, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 81518)
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. doi: 10.1177/003172171109200821.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*, 49, 117-139. doi: 10.1146/annurev.psych.49.1.117
- Roedell, W. C., Jackson, N. E., & Robinson, H. B. (1980). *Gifted young children*. New York: Teachers College Press.

- Şahin, F. (2015a). Üstün zekâlı öğrencilerin eğitime yönelik eğitsel stratejiler. F. Şahin (Ed.), *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi* içinde (s. 3-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, F. (2015b). Genel eğitim sınıflarındaki üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde müfredat farklılaştırma. F. Şahin (Ed.), *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi* içinde (s. 20-38). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, H. (2013). Okulda kişilerarası ilişkiler ve iletişim. A. Kaya (Ed.). *Kişiler arası ilişkiler ve etkili iletişim* (5. baskı) içinde (s. 274-296). Ankara: Pegem Akademi.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar (özellikleri, tanılanmaları eğitimleri)*. Ankara: Maya Akademi
- Sak, U. (2011). Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 213 - 229.
- Sayler, M. F., & Brookshire, W. K. (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150-154.
- Sazak-Pınar, E. (2017). Sonuçlara dayalı uygulamalar. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 401-438). Ankara: Pegem Akademi.
- Scheuermann, K. B., & Hall, J. A. (2011). *Positive behavioral supports for the classroom*. New Jersey: Pearson Education.
- Scruggs, E. T. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 1(63), 59-74. doi: 10.1177/001440299606300106
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 317-333.
- Shiever, S., & Maker, C. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook to gifted education* (3rd ed., pp. 163–173). Boston: Allyn & Bacon Publications.

- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37-41.
- Sıcak, A. (2012). *Bilim ve sanat merkezlerinde öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla başa çıkma yolları: Nitel bir çalışma*. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Slifer, K. J. (1987). *The application of classroom management strategies to the behavior of intellectually gifted students attending exceptional education classes* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 8726874)
- Sturmey, P. (2014). Adaptive behavior. In. P. Sturmey and R. Didden (Eds.), *Evidence-based practice and intellectual disabilities* (pp. 29-61). UK: John Wiley and Sons, Ltd.
- Song, K. H., & Porath, M. (2006). Common and domain-specific cognitive characteristics of gifted students: an integrated model of human abilities. *High Ability Studies*, 16(2), 229-246. doi: 10.1080/13598130600618256
- Sönmez-Kartal, M. (2017). Kendini yönetme. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 443-456). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, M., & Diken, İ. H. (2010). Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği: Betimsel ve meta-analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-16.
- Spearman, C. (1904). 'General intelligence', objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-293. doi: 10.2307/1412107
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a Triarchic Theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269-287.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94. doi: 10.1177/001698629503900205

- Su, Ş., Sağlam, A., & Mutlu, Y. (2017). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin “bilsem” ve “okul” kavramlarına ilişkin algı düzeylerinin metaforlarla karşılaştırılması. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 91-108.
- Sugai, G., & Lewis, T. J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. *Focus on Exceptional Children*, 29, 1-23.
- Suveren, S. (2006). *Anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 211310)
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and Nurture of Giftednes. In N. Colangelo, & G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 45–59). Boston: Allyn and Bacon Publications.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspective*. New York: Macmillan.
- Tarhan, S., & Kılıç, Ş. (2014). Üstün yetenekli bireylerin tanılanması ve Türkiye'deki eğitim modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-43.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terman, L. M. (1916). The Measurement of Intelligence. In E. P. Cubberley (Ed.), *Riverside textbooks in education* (pp. 3-21). Boston: Houghton Mifflin Company. Retrieved from <https://archive.org/details/measurementofint008006mbp/page/n9>
- Terman, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children. Genetic studies of genius*, Vol. I. California: Stanford University.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). *The gifted child grows up: twenty-five years' follow-up of a superior group*. California: Stanford Univ. Press.
- Tertemiz, N. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 49-70). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Timuçin, E. U. (2008). *Doğrudan davranışsal danışmanlığın birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmadaki etkililiği* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 227848)
- Tomris, G. (2012). *Problem davranışları önlemede başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonuna yönelik öğretmen, veli ve rehberlerin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 315458)
- Turgut-Yıldırım, D. (2016). Üstün yetenekliler için değerler eğitimi dersinin önemi. *Current Research in Education*, 2(2), 99-120.
- Ünlü, E. (2017). Yeni davranışları öğretme. D. Erbaş, ve Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 337-362). Ankara: Pegem Akademi.
- Uysaler, H. (2015). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının üstün zekalı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 399461)
- Van Tassel-Baska, J. (Ed.). (2004). *Curriculum of gifted and talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vuran, S. (2013). *Özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Vuran, S. (2015). Davranış problemleri ile baş etme. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 260-287). Ankara: Pegem Akademi.
- Wagale, E. (2001). *Enneagram yöntemiyle çocuk yetiştirmek*. (G. Aksoy, Çev.). İstanbul: Rota Yayınları.
- Walker, J. E., Shea, T. M., & Bauer, A. M. (2007). *Behavior management: A practical approach for educators*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Walters, J., & Frei, S. (2007). *Managing classroom behavior and discipline*. USA: Shell Education Press.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.



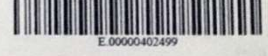
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2016). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Westwood, P. (1997). *Commonsense methods for children with special needs*. London: Routledge.
- Wolery, M., Bailey, D. B., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon Publications.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi (eğitimde yeni ufuklar)*. Ankara: Akçağ Yayın.
- Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 55-73.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zekâ gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205674)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, F. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler* (Tıpta Uzmanlık Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 319115)
- Yoşumaz, K. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden (60-72 ay) zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocukların problem davranışlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 332621)
- Yüksel, A., & Ergün, M. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm yolları. *Yaşadıkça Eğitim*, 88, 11-16.

## EK-A: MEB Onayı (Araştırma İzni)



T.C.  
SAMSUN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 08.01.2019 10:09  
Sayı: 605.01-E.00000402499



Sayı : 27485554-605.01-E.79473  
Konu : Uygulama İzni (Aylin BAYRAKTAR)

02.01.2019

### DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E. 12607291 - 2017/25 sayılı Genelgesi,  
b) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 19.12.2018 tarih ve 51944218-101.02.02 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Özel Yetenekliler Eğitim Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Aylin BAYRAKTAR'ın İlimiz İlkadım İlçesinde bulunan Bilim Sanat Merkezlerinde öğrenim görmekte olan 1.kademe ve 2. Kademe öğrencilere yönelik "Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören 1. Kademe ve 2. Kademe öğrencilerinin davranış problemlerinin incelenmesine Yönelik Tutum ve Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi" başlıklı araştırma çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda, anket sorularını çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak, Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünüz tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlüğü sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan gönüllülük esasına bağlı olarak yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Coşkun ESEN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

### Ekler :

- 1- İlgi (b) dilekçe ve ekleri ( 50 sayfa)  
2-31.12.2018 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

### DAĞITIM:

#### Gereği:

İlkadım Kaymakamlığına  
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

#### Bilgi:

Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi

Adres: Atatürk Blv Yeni Hükümet Konagi Kat:3 SAMSUN  
Elektronik Ağ : samsun.meb.gov.tr  
e-posta:

Bilgi için: Baran Sağdıçlı  
Tel: 0 (362) 435 80 63  
Faks: 0 (362) 432 48 52

Bu e-örnek güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8083-784d-3f01-aa13-005c koda ile teyit edilebilir.

## EK-B: Gönüllü Katılım Formu (Öğretmen İzni)

### GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (ÖĞRETMEN İZNI)

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

Bu formda yer verilen bilgiler Bilim ve Sanat Merkezi'nde görev alan öğretmenlere yazılı olarak aktarılmıştır. Form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

**Araştırmanın amacı:** Bu çalışmanın genel amacı Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim alan üstün yetenekli öğrencilerin davranış problemlerinin incelenmesidir.

Bu genel amaca bağlı olarak çalışmanın iki temel hedefi vardır.

Çalışmanın ilk hedefi Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim alan üstün yetenekli öğrencilerde gözlenen davranış problemlerini belirlemektir. Çalışmanın ikinci hedefi ise, Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerde gözlenen davranış problemlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

**Sorumlu araştırmacılar:** Çalışmada araştırmacı olarak, ben Aylin BAYRAKTAR KELEŞ ve Doç. Dr. Seray OLÇAY GÜL görev alacaktır.

**Araştırmada sizden beklenenler:** Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırmada sizinle davranış problemlerine ilişkin düşüncelerinizi belirlemeye yönelik görüşme yapılacaktır. Bu görüşmelerde size yöneltilen soruları samimi bir şekilde yanıtlamanız bizim için çok önemlidir. Araştırmada ayrıca sınıfınızda eğitilmiş gözlemciler tarafından gözlem yapılması planlanmaktadır. Bu aşamada sizden tek beklentimiz gözlemcileri sınıfa kabul etmeniz ve doğal süreç içerisinde dersi anlatmaya devam etmenizdir.

**Araştırma için gerekli süre:** Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda öncelikle sizinle görüşmeler yapılacaktır. Bu görüşmelerin yaklaşık 50-60 dk sürmesi planlanmaktadır. Görüşmelerin ardından sınıfınızda, yalnızca sizinle önceden belirleyeceğimiz derslerde, gözlem yapılması planlanmaktadır. Bu sürecin dersin akışını bozmadan yürütüleceği konusunda sizi temin ederiz. Ayrıca çalışmanın yalnızca bazı derslerde yürütüleceğini, tüm güne yayılmayacağını da hatırlatmak isteriz.

**Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi:** Sizden yalnızca üstün yetenekli öğrencilerinizin eğitim planlarını isteyebiliriz. Bu planlarda yer alan bilgilerin okulunuzun, öğrencinizin ve sizin gerçek ismine yer verilmeden yalnızca araştırma raporunda kullanılması söz konusu olabilir.

**Uygulama sürecinin tanıtımı:** Bu çalışma yaklaşık 6 ay sürebilecek bir çalışmadır. Çalışmada önce sizinle üstün yetenekli öğrencilerinizin davranış problemlerine ve bu davranış problemleri ile başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşme yapılacaktır. Ardından sınıfınızda gözlem yapılarak davranış problemlerine ilişkin veri toplanacaktır. Araştırmanın tüm aşamalarında, araştırmaya devam etmeyi uygun bulmamanız durumunda araştırmadan çekilme hakkına sahipsiniz.

**Olası riskler ve beklenen yararlar:** Bu araştırmaya katılmanın öğrenciniz ya da sizin için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiç bir süreci öğrencinizin ve sizin iyilik halini ve güvende bulunma durumunuzu risk altına sokmamaktadır. Bu noktada herhangi bir şüphe duymanız durumunda konuyu gündeme getirmanız bizim için son derece önemlidir ve tekrar anımsatmak gerekirse araştırmada herhangi bir noktada çekilme talebiniz koşulsuz kabuldür.

Bu araştırma ile üstün yetenekli öğrencilerinizin davranış problemlerine ilişkin bir farkındalık söz konusu olacaktır.

**Gizlilik:** Araştırmada gizlilik son derece önemlidir. Bu çalışmada öğrenciniz ve size ilişkin hiç bir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacaktır.

**Gönüllü katılım:** Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak, araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda size hiç bir olumsuz durum yansıtılmayacaktır.

**Çalışmadan çekilme hakkı:** Çalışmadan dilediğiniz zaman çekilebilirsiniz.

**Çalışma ile ilgili olası sorularınız için iletişim bilgisi:** Herhangi bir soru, görüş ya da yorumunuz için araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

**ARAŞTIRMAYA KATILIM ONAMI**

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ediyorum. **Bu belgenin bir kopyasının bana teslim edileceğini anlamış bulunuyorum. Bu belgeyi doldurarak imzalamış olmanız çalışmaya gönüllü olarak katılma konusunda olumlu görüş sahibi olduğunuzu ifade etmektedir.)**

**Öğretmen katılımcı numarası:**

**(Katılımcılar için öğretmen katılımcı 1, öğretmen katılımcı 2 vb. şekilde kodlama yapılacaktır.)**

**İmza:**

**Sorumlu araştırmacı:**

Adı, soyadı: Doç. Dr. Seray OLÇAY GÜL

Adres: Hacettepe Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

Tel. 0 (312) 297 63 15

e-posta: : serayolcaygul@hacettepe.edu.tr

İmza:

**Araştırmacı:** Aylin BAYRAKTAR KELEŞ

Adres: Polis Abla İlkokulu, 55270,

Atakum/SAMSUN

Tel: 0 (362) 467 10 49

e-posta: aylinbayraktar54@gmail.com

İmza:

## EK-C: Gönüllü Katılım Formu (Veli İzni)

### GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (VELİ İZİNİ)

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

Bu formda yer verilen bilgiler Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim alan öğrencilerin velilerine yazılı olarak aktarılmıştır. Form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

Sayın Veli,

Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma, üstün yetenekli öğrencilerin davranış örüntülerini belirlemek adına gerçekleştirilecek olan Doç. Dr. Seray OLÇAY GÜL danışmanlığında hazırlanacak bir yüksek lisans tezidir. Bu sebeple de, sınıflarda yapılacak öğrenci gözlemleri araştırma için büyük bir önem arz etmektedir. Velisi olduğunuz öğrencinin bulunduğu sınıftaki derslere planlanan zaman dahilinde araştırmacı/öğretmen Aylin BAYRAKTAR KELEŞ gözlemci olarak katılacak, gözlemlerde bulunacak ve bu gözlemlerini yazılı metin haline getirecektir. Kayda alınmış olan tüm veriler, sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. Çocuğunuz veya sizin isteğiniz doğrultusunda gözlem verileri silinebilecek ve araştırmaya dahil edilmeyecektir. Çocuğunuzun isminin araştırmada kullanılması gerekecekse, bunun yerine takma bir isim kullanılacaktır. Çocuğunuzun araştırmaya katılımını uygun bulmamanız durumunda gözlemler sırasında çocuğunuzla ilgili veri toplanmayacaktır.

Bu bilgileri okuduktan sonra, velisi olduğunuz öğrencinin bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasını ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Çocuğunuzun çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İstedığınız takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınızı için çok teşekkür ederim.

#### ARAŞTIRMAYA KATILIM ONAMI

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Çalışmaya velisi olduğum öğrencinin katılmasını gönüllü olarak kabul ediyorum. **Bu belgenin bir kopyasının bana teslim edileceğini anlamış bulunuyorum. Bu belgeyi doldurarak imzalamış olmanız çalışmaya velisi olduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katılması konusunda olumlu görüş sahibi olduğunuzu ifade etmektedir.**

Velisi Oldukları Öğrencinin Katılımcı Numarası:

İmza:

#### Sorumlu araştırmacı:

Adı, soyadı: Doç. Dr. Seray OLÇAY GÜL  
Adres: Hacettepe Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü  
Tel. 0 (312) 297 63 15  
e-posta: : serayolcaygul@hacettepe.edu.tr  
İmza:

Araştırmacı: Aylin BAYRAKTAR KELEŞ  
Adres: Polis Abı İlkokulu, 55270, Atakum/SAMSUN  
Tel: 0 (362) 467 10 49  
e-posta: aylinbayraktar54@gmail.com  
İmza:

## EK-Ç: Öğretmen Görüşme Formu

---

|         |  |
|---------|--|
| Soru 1  | Kendinizden bahseder misiniz?  |
| Soru 2  | Kaç yıldır özel yetenekli öğrenciler ile çalışıyorsunuz?   |
| Soru 3  | Özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyumları hakkında ne düşünüyorsunuz?  |
| Soru 4  | Özel yetenekli öğrencilerin sergiledikleri davranışlara yönelik düşünceleriniz nelerdir?   |
| Soru 5  | Size göre davranış problemi nedir? Davranış problemi olarak adlandırdığınız davranışlar hakkında neler söylersiniz?  |
| Soru 6  | Sınıfınızda en çok karşılaştığınız davranış problemleri nelerdir? Paylaşabilir misiniz?  |
| Soru 7  | Öğrencinizin/lerinizin davranış problemi sergilemedeki amaçları neler olabilir? (Bu davranışlarla ne elde ediyor olabilirler?)   |
| Soru 8  | Öğrencinizin/lerinizin davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabilecek kaynaklar hakkında fikirlerinizi paylaşır mısınız? (Ders özelliği? Bazı kişilerin varlığı? Aile özellikleri? vb.)   |
| Soru 9  | A)Öğrencilerinizin sergilediği davranış problemlerinin onların ne gibi özellikleri ile ilişkili olduğunu düşünüyorsunuz?<br>B)Öğrencilerinizin davranış problemi olarak nitelendirdiğiniz davranışları sergilemesinin özel yetenekli oluşuyla ilişkili olduğunu düşünüyor musunuz? Size göre özel yetenekli olmasının yarattığı davranış problemleri nelerdir? |
| Soru 10 | Sınıfınızda davranış problemleriyle başa çıkmak için neler yapıyorsunuz?   |
| Soru 11 | Davranış problemleri için hangi durumlarda kimlerden destek alıyorsunuz?   |
| Soru 12 | Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?   |

---

## EK-D: Gözlem Formu

| GÖZLEM FORMU        |                      |
|---------------------|----------------------|
| Tarih:              | Yer/Sınıf:           |
| Gözlem no:          | Ders:                |
| Gözlemci ad-soyadı: | Saat:                |
|                     | Gözlem süresi:       |
|                     | Gözlenen öğrenciler: |
| 1                   |                      |
| 2                   |                      |
| 3                   |                      |
| 4                   |                      |
| 5                   |                      |
| 6                   |                      |
| 7                   |                      |
| 8                   |                      |
| 9                   |                      |
| 10                  |                      |
| 11                  |                      |
| 12                  |                      |
| 13                  |                      |
| 14                  |                      |
| 15                  |                      |
| 16                  |                      |
| 17                  |                      |
| 18                  |                      |
| 19                  |                      |
| 20                  |                      |

| GÖZLEM FORMU                                |  |
|---|--|
| Tarih: 17.04.2019                           | Saat: 16:08 - 16:48  |
| Gözlem no: 1                                | Gözlem süresi: 40 dk   |
| Gözlemci ad-soyadı: A. JİN BAKIR-TAR KELLEŞ | Gözlenen öğrenciler: 1, 2, 3   |
| Öğretmene Sınıfı                            | Yer/Sınıf: 3, 4, 5, 6 sınıflar   |
|   | Ders: Etkinlikli Bilim   |
| 1   | Sınıfta 35 öğrenci bulunuyordu. Öğretmen öğrencilere takımıyla ilgili yaptırma dediği mi dedi. İkinci                              |
| 2   | öğr. bizi gezdikleri yaptırma dedi. 2 kodlu öğr. böyle gezdiklerini yaptı dedi. 1 kodlu ve 2 kodlu                                 |
| 3   | öğr. aralarında konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle |
| 4   | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 5   | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 6   | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 7   | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 8   | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 9   | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 10  | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 11  | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 12  | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 13  | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 14  | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 15  | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 16  | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 17  | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 18  | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 19  | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |
| 20  | konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfta ders anlatırken öğrencilerle konuşuyorlardı. Sınıfta ders anlatırken öğrencilerle                 |



## EK-E: Etik Kurul İzni



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Tarih: 23.11.2018 18:46  
Sayı: 35853172-101.02.02-  
E.00000342416



Sayı : 35853172-101.02.02  
Konu : Aylin BAYRAKTAR Hk.

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı Okul Özel Yetenekliler Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencilerinden **Aylin BAYRAKTAR**'ın **Doç. Dr. Seray OLÇAY GÜL** danışmanlığında yürüttüğü "" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **20 Kasım 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU  
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden c0196e68-ec83-4ed8-82a6-191e6e91a619 kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet  
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLFRİ

