



**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE SUNULAN OLUMLU
DAVRANIŞSAL DESTEK TEMELLİ PROBLEM DAVRANIŞLARI
ÖNLEYİCİ SINIF YÖNETİMİ UYGULAMALARI:
EYLEM ARAŞTIRMASI**

Mahmut Çitil

**DOKTORA TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mahmut
Soyadı : Çitil
Bölümü : Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Üstün Yetenekli Öğrencilere Sunulan Olumlu Davranışsal Destek Temelli Problem Davranışları Önleyici Sınıf Yönetimi Uygulamaları: Eylem Araştırması

İngilizce Adı: Positive Behaviour Support Based Preventive Classroom Management Practices for Gifted Students: An Action Research

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mahmut ÇİTİL

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mahmut Çitil tarafından hazırlanan "Üstün Yetenekli Öğrencilere Sunulan Olumlu Davranışsal Destek Temelli Problem Davranışları Önleyici Sınıf Yönetimi Uygulamaları: Eylem Araştırması" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ayşegül Ataman

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Lefke Avrupa Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Ayşegül Ataman

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Lefke Avrupa Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Yaşar Özbay

Reh. ve Psikolojik Dan. Anabilim Dalı, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Uğur Sak

Üstün Yetenekliler Anabilim Dalı, Anadolu Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Mustafa Yıldız

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Salih Çakmak

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 13 / 10 / 2016

Bu tezin Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü Eser Ünal

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Doktora tez çalışması zorlu bir süreci kapsar. Benim gibi iki doktora programını aynı anda yürütmek ve ardından bir yıl içinde iki tezi de savunabilmek ise çok daha zor bir çabayı gerektirmiştir. Gerçekten madden ve manen yıpratıcı bir sürecin ardından halen sağlıklı kalabildiğime seviniyorum. Başta bu günlere gelmemde en büyük katkısı olan anne ve babama, lisansüstü eğitim sürecindeki zorlu çalışma şartları içerisinde kendilerine çok az zaman ayırmama rağmen bana anlayış gösteren ve desteklerini esirgemeyen eşim Tuba, oğullarım Göktürk ve İleriş'e de sonsuz teşekkür ediyorum.

Doktora ders döneminde kendilerinden ders aldığım ve çok şey öğrendiğim Prof. Dr. Rüya Özmen, Yrd. Doç. Dr. Pınar Şafak ve Yrd. Doç. Dr. Ziya Tavail hocalarıma, tez yazım sürecinde çalışmalarından yararlandığım, Prof. Dr. Dilek Erbaş, Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu, Yrd. Doç. Dr. Nevin Güner-Yıldız hocalarıma da şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca bölümdeki zorlu zamanlarımda benden ilgisini ve desteğini esirgemeyen kıymetli ağabeyim Doç. Dr. Necdet Karasu hocama ve Doç. Dr. Çıgıl Aykut'a ayrıca teşekkür ediyorum.

Tezimin izleme komitesi üyesi ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında örnek aldığım bir şahsiyet ve ilim adamı olan Prof. Dr. Uğur Sak'a da katkılarından dolayı teşekkür ediyorum. Tez sürecinde uzman görüşleri ve tecrübelerini benimle paylaşan Yrd. Doç. Dr. Salih Çakmak ve Dr. Tamer Karakoç'a da şükranlarımı sunuyorum. Araştırmanın yöntemi ve uygulaması konusunda eşsiz desteklerini gördüğüm sayın Doç. Dr. Mustafa Yıldız'a, Arş. Gör. Emel Sardoğan Yıldırım'a, Arş. Gör. Yakup Yıldırım'a, Arş. Gör. Ufuk Özkubat'a katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum. Doktora ders döneminde ve sonrasında birbirimize desteği esirgemediğimiz ve bugüne kadar en sevdiğim sınıf arkadaşlarımdan Arş. Gör. Hanifi Sanır ve Yrd. Doç. Dr. Ayşe Tuba Ceyhun Duman'a ve hem sınıf arkadaşım olan hem de ablam kadar sevdiğim harika insan Dr. Zehra Atbaşı'na teşekkür ediyorum.


Araştırmanın gerçekleştirildiği okulun mütevelli heyeti başkanı Erdal Kızıroğlu ve eşine, okul müdürü Didem Özkan, eğitim koordinatörü Murat İbiş, psikolog Gurbet Koç'a, çalışmaya gönüllü olan öğretmen arkadaşlara, okulun diğer çalışanlarına, kıymetli minik öğrencilerime ve ailelerine de teşekkürlerimi sunuyorum.

Önceki tezimde olduğu gibi bu tezin araştırma sürecinde ve sonrasında yorulduğum ve motivasyonumu kaybettiğim zamanlarda bana destek olan aziz kardeşim Arş. Gör. Adem Ceran'a da teşekkür etmezsem başıma geleceklere biliyorum. Tezin teknik düzeltmelerinde bana destek olan eski öğrencim ve yeni meslektaşım Arş. Gör. Cem Aslan'a da ayrıca teşekkür ediyorum. Tüm akademik hayatım boyunca İngilizce çevirilerde sıkıştığımda benden yardımlarını esirgemeyen kıymetli kardeşim Nihal Gözüyaşlı'ya da özellikle teşekkür ediyorum.

Doktora tez çalışmam konusunda beni cesaretlendiren, destekleyen ve motive eden, hayatım boyunca tanıdığım en iyi kalpli insan olan, öz ailem kadar sevdiğim kıymetli hocam, Prof. Dr. Yaşar Özbay'a da ne kadar teşekkür etsem az. Ailemin ilk akademisyeni olan, akademik hayatım boyunca hep yanımda yer alan ve beni sürekli motive eden amcam Prof. Dr. Mehmet Çitil'e de şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak da en büyük teşekkürü danışmanıma etmek istiyorum. Akademisyenliğe adım attığım ilk günden bu güne kadar kendisinden çok şey öğrendiğim ve beni desteklemekten hiç yorulmayan, ufkumu ve zihnimi açan, sayesinde çok önemli başarıları gerçekleştirdiğim, danışmanım, bölüm başkanım ve manevî annem olan Prof. Dr. Ayşegül Ataman'a hürmetlerimi sunuyorum. Ve onun şahsında Türkiye'de özel eğitim alanının kurucusu ve üstün yetenekliler eğitiminin ilk temsilcisi olan, hocamın hocası Doç. Dr. Mitat Enç'i de rahmetle anıyorum.

Dr. Mahmut Çitil



*Bu tez çalışması akademik hayatın tüm zorluklarında
yanımda olan ve beni destekleyen iki güzel adama;
Tamer Karakoç ve Salih Çakmak'a ithaf edilmiştir.*

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE SUNULAN OLUMLU
DAVRANIŞSAL DESTEK TEMELLİ PROBLEM DavRANIŞLARI
ÖNLEYİCİ SINIF YÖNETİMİ UYGULAMALARI:
EYLEM ARAŞTIRMASI**

(Doktora Tezi)

Mahmut Çitil
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ekim 2016

ÖZ

Bu araştırmanın genel amacı; ayrı eğitim ortamında öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışlarını 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 belirlemektir. Eylem araştırması yaklaşımı ile yapılan bu çalışmada problem alanın belirlenmesi, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması, eylem planının oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda Ankara ilinde bulunan üstün yetenekli öğrenciler için açılmış bir vakıf okulun ilköğretim birinci sınıflarından birinde araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında dört öğretmenin davranış ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek amacıyla olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi eğitim programı ve ardından davranışsal danışmanlık sunulmuş ve öğretmenlerin gelişen becerilerinin dört öğrenci davranışlarındaki etkisine bakılmıştır. Ayrıca öğrenci velilerinden ve öğretmenlerden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi programını uygulamada gerekli olan bilgi ve deneyimi kazandırmak için hazırlanan öğretim programı öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini arttırmakta kısmen etkilidir. Bu etki öğretmenlere teorik düzeyde verilen eğitim onların bilgi düzeyini arttırmakta ancak beceri düzeylerini geliştirme ve sınıftaki davranış problemlerini azaltma konusunda yetersiz olabilmektedir. Öğretmenlere olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi programını uygulamada gerekli olan bilgi ve deneyimi kazandırmak için sunulan davranışsal danışmanlık ise etkilidir. Davranışsal danışmanlık öğretmenlerin

önleyici sınıf yönetimi becerilerini öğretim programından daha fazla arttırmıştır. Bu araştırma ortaya koymuştur ki olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi uygulamaları sonunda artan öğretmen becerileri öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları üzerinde etkilidir.



Anahtar Kelimeler : Üstün Yetenekli, Önleyici Sınıf Yönetimi, Davranış Değişirme

Sayfa Adedi : 367

Danışman : Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN

**POSITIVE BEHAVIOUR SUPPORT BASED PREVENTIVE
CLASSROOM MANAGEMENT PRACTICES FOR GIFTED
STUDENTS: AN ACTION RESEARCH
(Ph.D)**

Mahmut Çitil

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October 2016

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of the training and the behavioural guiding provided to classroom teachers to enable them with the positive behavioural support based preventive classroom management skills to improve the problematic behaviour of gifted students out of the classroom environment. The study conducted by using Action Research Approach, is made up of the following process: determining the problematic area, gathering, analysing and evaluating the data, making an action plan, applying and evaluating it. The study is conducted with the first grade students attending a private primary school which is opened especially for gifted children. During the study, to improve the behavioural and classroom management skills of four teachers, first PBS (Positive Behavioural Support) based preventive classroom management training and then behavioural guiding training is provided and the effect of improved teacher skills is observed on four gifted children. Furthermore, social validity data is gained from the teachers and the parents. According to the results gained; the training program prepared to provide the teachers with the necessary information and experience in applying to positive behavioural support based preventive classroom management is effective. However; this effect might be inadequate in decreasing the amount of problematic behaviours in the classroom. Behavioural guiding provided to the teachers for applying positive behavioural support based preventive classroom management skills and getting necessary skills is effective in improving teachers' classroom management skills. Behavioural guiding has improved the preventive classroom management skills of teachers more than the educational programs did. Moreover, it is observed that the improved skills of the teachers at the end of the behavioural support guiding process have been more effective on the positive and problematic behaviour of students.



Key Words : Gifted Students, Preventive Classroom Management, Changing Behaviour

Page Number : 367

Supervisor : Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-------|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU..... | i |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI..... | ii |
| JÜRİ ONAY SAYFASI | iii |
| TEŞEKKÜR | iv |
| ÖZ..... | vii |
| ABSTRACT..... | ix |
| İÇİNDEKİLER | xi |
| TABLolar LİSTESİ..... | xvi |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xviii |
| SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ..... | xix |
| BÖLÜM 1 | 1 |
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 6 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 7 |
| 1.4. Varsayımlar | 11 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 11 |
| 1.6. Tanımlar | 11 |
| BÖLÜM 2 | 13 |
| KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 13 |

| | |
|--|-----------|
| 2.1. Üstün Yetenekliler | 13 |
| 2.1.1. Zekâ ve Yetenek | 14 |
| 2.1.2. Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kavramları | 15 |
| 2.1.3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sınıflandırılması..... | 17 |
| 2.1.4. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimleri | 18 |
| 2.1.5. Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili İnançlar ve Özel Eğitim Gerekçeleri .. | 22 |
| 2.1.6. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri | 25 |
| 2.2. Sınıf Yönetimi ve Problem Davranışlarla Baş Etme | 39 |
| 2.2.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları | 41 |
| 2.2.2. Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar ve Önleme | 44 |
| 2.2.3. Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejileri..... | 48 |
| 2.2.4. Olumlu Davranışsal Destek..... | 50 |
| 2.3. İlgili Araştırmalar | 53 |
| 2.3.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi İle İlgili Araştırmalar | 55 |
| 2.3.2. Üstün Yeteneklilerin Sosyal-Duygusal Özellikleri İle İlgili Araştırmalar .. | 58 |
| 2.3.3. Sınıf Yönetimi ve Sınıfta Problem Davranışlarla İle İlgili Araştırmalar ... | 63 |
| 2.3.4. Önleyici Sınıf Yönetimi ve Olumlu Davranışsal Destek Araştırmaları | 71 |
| 2.3.5. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranış ve Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar | 76 |
| BÖLÜM 3 | 83 |
| YÖNTEM..... | 83 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 83 |
| 3.1.1. Eylem Araştırması | 83 |
| 3.2. Araştırma Aşamaları..... | 92 |
| 3.2.1. Hazırlık Süreci | 93 |
| 3.2.2. Problem Alanının Belirlenmesi..... | 93 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.3. Araştırma İçin Okul, MEB ve Ailelerden İzin Alma Süreci..... | 97 |
| 3.2.4. Araştırmanın Yeri ve Zamanı | 97 |
| 3.2.5. Eylem Planının Geliştirilmesi | 97 |
| 3.2.6. Araştırma Ortamı | 98 |
| 3.3. Çalışma Grubu ve Katılımcı Özellikleri | 100 |
| 3.3.1. Öğrenciler | 101 |
| 3.3.2. Ebeveynler (Veliler)..... | 103 |
| 3.3.3. Öğretmenler | 104 |
| 3.4. Uzmanlar | 105 |
| 3.4.1. Tez İzleme Komitesi..... | 106 |
| 3.4.2. Danışma Komitesi (Geçerlik Komitesi) | 106 |
| 3.5. Araştırmacı Özellikleri ve Rolü | 107 |
| 3.6. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları..... | 108 |
| 3.6.1. Anketler / Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler | 108 |
| 3.6.2. Ayrıntılı Gözlem ve Video Kayıtları | 114 |
| 3.6.3. Görüşme Ses Kayıtları..... | 115 |
| 3.6.4. Araştırmacı Günlüğü..... | 115 |
| 3.6.5. Karar Defteri..... | 115 |
| 3.7. Verilerin Çözümlemesi..... | 116 |
| 3.7.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları | 116 |
| 3.8. Araştırmanın Uygulama Süreci..... | 117 |
| 3.8.1. Birinci Aşama: Problem Alanının Netleştirilmesi ve Verilerin Toplanması Süreci..... | 118 |
| 3.8.2. İkinci Aşama: Verilerin Toplanması, Analiz Edilmesi ve Yorumlanması Süreci..... | 122 |
| 3.8.3. Üçüncü Aşama: Eylem Planının Oluşturulması ve Uygulanması Süreci . | 125 |

| | |
|---|------------|
| 3.8.4. Dördüncü Aşama: Eylem Planının Değerlendirilmesi, Yeniden Oluşturulması ve Uygulanması Süreci..... | 127 |
| 3.8.5. Beşinci Aşama: Eylem Planının Değerlendirilmesi Süreci | 137 |
| BÖLÜM 4 | 141 |
| BULGULAR VE YORUMLAR | 141 |
| 4.1. Birinci Aşama: Problem Alanının Netleştirilmesi ve Verilerin Toplanması... 141 | |
| 4.1.1. Okuldaki Davranış Sorunlarının Belirlenmesi ile İlgili Bulgular | 141 |
| 4.1.2. Problem Davranış Sergileyen Öğrencilerin ve Sınıfta Karşılaşılan Problem Davranışların Belirlenmesine İlişkin Bulgular | 144 |
| 4.1.3. Çalışılacak Öğretmenlerin Belirlenmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi ve Davranış Müdahalelerine İlişkin Bulgular | 150 |
| 4.2. İkinci Aşama: Verilerin Toplanması, Analiz Edilmesi ve Yorumlanması | 161 |
| 4.2.1. Öğretmen ve Velilerle Yapılan Ön Görüşmelere İlişkin Bulgular | 161 |
| 4.3. Üçüncü Aşama: Eylem Planının Oluşturulması ve Uygulanması | 194 |
| 4.3.1. Eğitim Programının Oluşturulması ve Sunulması Süreci..... | 194 |
| 4.4. Dördüncü Aşama: Eylem Planının Değerlendirilmesi, Yeniden Oluşturulması ve Uygulanması | 202 |
| 4.4.1. Davranışsal Danışmanlık Sürecine İlişkin Bulgular..... | 203 |
| 4.5. Beşinci Aşama: Eylem Planının Değerlendirilmesi | 205 |
| 4.5.1. Aile ve Öğretmen Son Görüşmelerine İlgili Bulgular | 205 |
| BÖLÜM 5 | 231 |
| TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 231 |
| 5. 1. Tartışma ve Sonuç..... | 231 |
| 5.2. Öneriler | 271 |
| 5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler | 271 |
| 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler..... | 272 |
| KAYNAKLAR | 277 |

| | |
|--|------------|
| EKLER..... | 319 |
| EK 1. Öğrencilerin Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarını ve Öğretmenlerin Kullandıkları Davranış Değişirme Yöntemlerini Belirleme Formu | 320 |
| EK 2. Öğrencilerin Ailesi Yanında Gösterdiği Sorunlu Davranışlarını ve Ebeveynlerin Kullandıkları Davranış Değişirme Yöntemlerini Belirleme Formu | 321 |
| EK 3. Müdahale Öncesi Aile Görüşme Formu | 324 |
| EK 4. 1-A Sınıfı Öğrencilerinin Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarını Belirleme Formu- Öntest-Sontest | 325 |
| EK 5. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF) | 326 |
| EK 6. Sınıf Yönetimi Bilgi Testi | 327 |
| EK 7. Sınıf Düzeyinde Olumlu Davranışsal Destek ve Önleyici Sınıf Yönetimi | 328 |
| EK 8. Müdahale Öncesi Öğretmen Görüşme Formu | 332 |
| EK 9. Eğitim Değerlendirme Formu | 333 |
| EK 10. Müdahale Sonrası Aile Görüşme Formu | 334 |
| EK 11. Müdahale Sonrası Öğretmen Görüşme Formu..... | 335 |
| EK 12. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen Formu: İlköğretim Düzeyi (Anasınıfı – 6. Sınıflar) | 336 |
| EK 13. Pekiştireç Belirleme Formu..... | 337 |
| EK 14. Öğretmen Sözleşmesi | 341 |
| EK 15. Öğretmen Kendini Değerlendirme Formu | 342 |
| EK 16. MEB İzin Yazısı..... | 344 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Tablo 1. <i>Eylem Plânı</i> | 98 |
| Tablo 2. <i>Ebeveynlerin Demografik Özellikleri</i> | 103 |
| Tablo 3. <i>Eylem Araştırması Ayrıntılı İşlem Süreci</i> | 139 |
| Tablo 4. <i>Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler</i> | 141 |
| Tablo 5. <i>Öğretmenlerin Sorunlu Davranışlarla Baş Etme Konusunda Hazırbulunuşlukları</i> | 142 |
| Tablo 6. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Okul Ortamında En Sık Karşılaştıkları Sorunlu Davranışlar</i> | 143 |
| Tablo 7. <i>1-A Sınıfı Öğrencilerin Sınıf İçi Problem Davranışları</i> | 145 |
| Tablo 8. <i>Ümit'in Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarının Öğretmenlere Göre Görülme Sıklığı</i> | 146 |
| Tablo 9. <i>Rıza'nın Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarının Öğretmenlere Göre Görülme Sıklığı</i> | 147 |
| Tablo 10. <i>Mete'nin Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarının Öğretmenlere Göre Görülme Sıklığı</i> | 148 |
| Tablo 11. <i>Yağız'ın Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarının Öğretmenlere Göre Görülme Sıklığı</i> | 149 |
| Tablo 12. <i>Öğretmenlerin Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Sonuçları</i> | 151 |
| Tablo 13. <i>Davranış Kategorilerine Göre Davranışların Özelliği ve Kayıt Tekniğinin Belirlenmesi</i> | 190 |
| Tablo 14. <i>Öğrencilerin Yedigâr Öğretmenin Derslerinde Sergiledikleri Sorunlu Davranışların Sıklığı</i> | 191 |
| Tablo 15. <i>Öğrencilerin Seda Öğretmenin Derslerinde Sergiledikleri Sorunlu Davranışların Sıklığı</i> | 192 |
| Tablo 16. <i>Öğrencilerin Neslihan Öğretmenin Derslerinde Sergiledikleri Sorunlu Davranışların Sıklığı</i> | 192 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 17. Öğrencilerin Gülşah Öğretmenin Derslerinde Sergiledikleri Sorunlu Davranışların Sıklığı | 193 |
| Tablo 18. Katılımcı Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Testi - Ön Test ve Son Test Puanları..... | 194 |
| Tablo 19. Eğitim Sonrası Öğretmen Görüşmesi Sonuçları – Sosyal Geçerlik | 195 |
| Tablo 20. Öğretmenlerin Eğitim Öncesi ve Sonrası ÖSYGF puanları ve Öğrenci Davranış Sıklığı Puanları | 201 |
| Tablo 21. Öğretmenlerin Eylem Sürecinde Elde Ettikleri ÖSYGF Puanları | 203 |
| Tablo 22. Davranışsal Danışmanlık Sürecinde ve İzleme Sürecinde Öğrencilerdeki Davranış Değişimi..... | 204 |



ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| <i>Şekil 1.</i> Eylem araştırması döngüsü..... | 90 |
| <i>Şekil 2.</i> Sınıf düzeni..... | 99 |
| <i>Şekil 3.</i> Akış şeması..... | 117 |
| <i>Şekil 4.</i> Sınıf düzeni..... | 128 |
| <i>Şekil 5.</i> Sınıf kuralları..... | 129 |
| <i>Şekil 6.</i> Sınıf sosyogramı..... | 130 |
| <i>Şekil 7.</i> Ödül kartı..... | 134 |

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|--------|---|
| ABD | Amerika Birleşik Devletleri |
| AG | Araştırmacı Günlüğü |
| AN | Alan Notu |
| BİLSEM | Bilim ve Sanat Merkezi |
| f | Frekans |
| GT | Geçerlilik Toplantısı |
| IQ | Intelligence quotient (Zekâ Bölümü) |
| KHK | Kanun Hükmünde Kararname |
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| N | Sayı |
| ÖEHY | Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği |
| RAM | Rehberlik ve Araştırma Merkezi |
| TBMM | Türkiye Büyük Millet Meclisi |
| WISC-R | Wechsler Intelligence Scale for Children (Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği) |
| YÖK | Yüksek Öğretim Kurulu |
| Vb. | Ve benzeri |
| Vd. | Ve diğerleri |
| ZB | Zekâ Bölümü |

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu çağlar boyunca kendini geliştirmenin yolunu aramıştır. Bu arayış içerisinde bazı insanlar farklı özellik ve bakış açılarıyla diğerlerine öncülük etmişlerdir. Tarih boyunca bazı liderler, mucitler ve sanatçılar; dünyaya iz bırakan üstün kişiler olmayı başarabilmiştir. Bu kişilerin birçoğunda ise üstün zekâ veya yeteneğin olduğu tahmin edilmektedir.

Zekâ konusundaki tanımlar süreç içerisinde birçok farklı boyutla ele alınmıştır. Bu kapsamda yapılan tanımlar farklı kuram ve yaklaşımların ürünleri olarak ortaya çıkmaktadır. Önceleri tek faktörle açıklanan zekâ; zamanla birden çok faktörle açıklanmaya çalışılmış ve farklı zekâ alanlarının dâhil edildiği çoklu bir zekâ tanımına doğru evrilmiştir (Bektaş, 2007). Kuramsal çerçeve kısmında da ele alınacağı üzere Francis Galton, Charles Spearman, Alfred Binet, Lewis Terman, Howard Gardner gibi alanın bilinen öncüleri farklı tanımlamalar yapmışlardır. Buradan da anlaşılacağı üzere zekâ kavramının ortak bir kabule dayanan tek ve kesin bir tanımı bulunmamaktadır. Ancak kısa bir tanım vermek gerekirse Türkçe’de anlak, dirayet, zeyreklik, feraset gibi farklı kullanımları da olan zekâ “*İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı*” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2013). Yetenek kavramı da “*kabiliyet, istidat*” gibi farklı kullanımları olan “*Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği veya bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2013).

Zekâ ve yetenek tanımlarında olduğu gibi üstün yetenek ve üstün zekâ terimlerinin birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Bu farklı tanımlar geleneksel yaklaşımlarla yeni yaklaşımlar arasındaki farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu iki kavramı ayrı ayrı ele alan araştırmacılar olduğu gibi ikisini bir arada kullanan ya da her ikisini içerecek şekilde sadece "üstün yetenekli" olarak kullanan araştırmacılar olduğu da görülmektedir. Ancak üstün özelliklere sahip öğrenciler için belli tanımlamaların kullanılması gereği ortaya çıkmakla beraber bu tanımlamaların içeriklerinin de ortak bir kabule sabitlenmesi pek mümkün görünmemektedir. Burada da kısa bir tanımlama verilecek olursa Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre, üstün yetenekli birey: "*Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey*"dir (2006: Madde-ğğ). Bu sebeple bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) "üstün yetenek" kavramsal kullanımı tercih edilmiştir. MEB son dönemde ise "üstün yetenek" yerine "özel yetenek" tanımını kullanmaya başlamıştır.

Üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş olan eğitim önlemleri çeşitli stratejilerden oluşmaktadır. Bu stratejiler gruplama, hızlandırma, zenginleştirme ve mentörlük gibi farklı uygulamaları içermektedir (Sak, 2010a). Gruplama uygulamaları süresi bakımından tam zamanlı, yarı zamanlı; içeriği bakımından ise homojen ve heterojen gruplar olarak ayrılabilir. İlgili araştırmalar kısmında da görüleceği üzere üstün yetenekli öğrenciler için her ülke, şehir ya da bölgede farklı uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'de ise kamu politikaları gereği üstün yetenekli öğrenciler olağan gelişim gösteren akranları ile öğrenimlerine devam etmekte; bu öğrencilere okul içinde (destek odası) ya da okul dışında (Bilim ve Sanat Merkezleri) farklı destekler sunulmaktadır. Bu uygulamaların dışında ise üniversite ve MEB tarafından uygulamaya koyulan bazı proje okulları (Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu), ya da vakıflar tarafından açılmış bazı ayrı eğitim kurumları (TEVİTÖL, TÜZYEKSAV vb.) olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler için özel teşebbüsler ve vakıflarca açılan ayrı eğitim kurumlarının ya da özel sınıfların son dönemlerde sayısının artmaya başladığı görülmektedir. Ayrı eğitim kurumlarının bu özellikteki çocuklar için bazı avantajları olsa da bu tarz uygulamaların beraberinde de çeşitli problemler getirdiği görülmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin özel bir eğitim alması genel bir kabule dayanmakla birlikte, örgün eğitim içerisinde üstün yetenekli öğrencilerin yetersizliğe sahip öğrencilere nazaran daha az bir önem ve ilgiye mazhar oldukları söylenebilir (Ataman, 2009). Bunun en önemli nedeni olarak da bu öğrencilerle ilgili yanlış inanç ve ön yargıların yaygınlığı gösterilebilir

(Ataman, 2007; 2009, s.125). Bu nedenlerden dolayı üstün yetenekli öğrenciler, özel eğitim alanının en göz ardı edilen ve eğitim olanaklarından yeterince yararlanamayan grubu olmuşlardır.

Bazı araştırmalar da üstün yetenekli öğrencilerin toplum tarafından yanlış tanındıkları göstermektedir (Akkanat, 2004; Ataman, 2007, s.173; Ataman, A. B. 2008, s.18). Buna göre üstün yetenekliler: davranışsal ve ruhsal bozukluklara sahiptirler, erken gelişir, erken sonlanırlar, kısa ömürlüdürler, aşırı hareketlidirler, sıksa, kısa boylu, iri kafalı, çelimsiz ve gözlüklü olurlar, başkalarını aşağılamaktan hoşlanan, uyumsuz, bencil, toplumsal açıdan geridirler, tek başına oynamaktan hoşlanırlar ve sınıflarında “inek” olarak adlandırılan çocuklardır. Bu olumsuz inançlar üstün yetenekli öğrencilerle ilgili görsel ve işitsel yayın organlarıncada işlenmiş ve toplumsal algıda istenmeyen bir duruma düşürülmüşlerdir (Ataman, 2007; O'Connor, 2010). Bu nedenle bazı üstün yetenekli öğrencilerin toplumsal yaşamda olumsuz etikete sahip olmamak için kendi potansiyellerini bastırdıkları bile söylenebilir. Bu olumsuz etiketlemeler çocuğun, çocukluğunu yaşaması ve sağlıklı bir ruhsal yapı geliştirmesini de tehlikeye sokmaktadır (Ataman, 2009, s.128).

Üstün yetenekli öğrencilerin bazı özelliklerinin onların eğitimlerini etkilediği söylenebilir. Üstün yetenekli öğrenciler yaşlarına göre genellikle daha erken gelişim göstermektedirler. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrenciler genellikle daha erken yürüme, erken konuşma, erken okuma, yüksek enerji ve hareket, okumaya ve öğrenmeye ilgi, gelişmiş hafıza, özerklik ve yüksek düzeyde duyarlık özellikleri ile yaşlarından ayrılırlar. Bu öğrencilerde merak, soru sorma, geniş bir ilgi alanı ve bazı konulara yoğun ilgi, yoğunlaşabilme, hızlı öğrenme, gelişmiş bir dil becerisi ve özgün ifade biçimi, kendisinden büyüklerle arkadaşlık etme, iyi bir gözlem gücü, analiz, ilişki kurabilme ve akıl yürütme gücü, problem çözme becerisi, genel olarak akademik başarı, geniş bir hayal gücü, yeniliklere hazır olması, yaratıcılık ve üretkenlik, gelişmiş bir mizah gücü gibi özellikler görülmektedir (Ataman, 2004a, 2014; Callard-Szulgit, 2010; Levent, 2011; Özbay, 2013).

Birçok araştırma üstün yetenekli öğrencilerin güçlü ve üstün bir kişilik yapısına sahip olduklarını ve akranlarına nazaran daha az psikolojik sorunlar geliştirdiklerini göstermektedir (Baker, 1995; Barnett & Fiscella 1985; Eccles vd., 1989; Gust-Brey & Cross, 1999; Kelly & Colangelo 1984; Neihart 2002; Parker 1996, Reynolds & Bradley 1983; Seeley, 1984'den aktaran Van der Meulen vd., 2014). Bazı araştırmalar ise üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik olarak daha fazla savunmasız olduklarını bulgulamışlardır

(Coleman & Cross 2014; Czeschlik & Rost 1994; Freeman 1994; Garner 1991; Kwan 1992; May 1990; Roedell, 1984; Renzulli 1981; Whitmore 1980'den aktaran Van der Meulen vd., 2014). Araştırmalar genel olarak değerlendirilirse bir taraftan bakıldığında, üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri nedeniyle var olan özel güçleri onları daha dirençli hale getirirken, diğer yandan bu öğrencilerin özel ihtiyaçları ve karakteristik özellikleri onları sosyal ve duygusal sorunlara karşı daha savunmasız bir hale getirebilmektedir (Pfeiffer & Stocking 2000; Webb vd., 2005).

Ancak alanyazının sunduğu sonuçlara göre üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere oranla sosyal-duygusal sorunları daha fazla ya da daha az yaşayıp yaşamadıkları kesin bir şekilde belli değildir (Peterson 2009; Van der Meulen vd., 2014). Ayrıca günümüzde üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal sorunlarının yaygınlığı ve dağılımı konusunda epidemiyolojik verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiş karşılaştırmalı ve uzunlamasına şekilde (ileri kesitsel) büyük ölçekli araştırmalar bulunmamaktadır (Martin vd. 2010; Pfeiffer & Stocking 2000; Van der Meulen vd., 2014).

Yukarıda ele alınan zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal özellikler üstün yetenekli öğrencilerin davranış özelliklerini açıklamakta zemin oluşturmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal özellikleri konusunda tartışma olsa da bu öğrencilerin akranlarına nazaran daha uyumlu olmaları beklenmektedir (Callard-Szulgit, 2010). Bu çocuklar problem davranışlar sergilediğinde insanlar buna çok şaşırmaktadır (Markusic, 2012). Ancak sonuç itibariyle bu öğrenciler de çocuktur ve bunların da problem davranışlar sergilemeleri olağandır. Bu bağlamda üstün yeteneklilik tamamen olumlu özelliklerden oluşmamaktadır ve bu çocukları disipline etmek zordur (Markusic, 2012; Özbay, 2013).

Üstün yetenekli öğrencilerin bu özellikleri de dikkate alındığında bu çocuklar için oluşturulan sınıf ortamlarında gereken tedbirler alınmadığında problem davranışların gözlenmesi de kaçınılmaz olacaktır. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda da problem davranışlar görülebilmektedir (İnci, 2014; Sezer, 2015). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik disiplin sorunları yaratmadıkları görüşü yaygın olarak düşünülmesine karşın, bu öğrencilerin zor olduklarına dair de bir bilinçlenme olduğu görülmektedir. Çünkü zorlu ve ödüllendirici müfredat ve akranları ile eksik iletişim gibi nedenlerle bu öğrencilerde davranış sorunları gelişebilmektedir. Bu durumda, bu sorunların önlenmesi için üstün yetenekli öğrencilerin entelektüel güç ve enerjilerini geliştirecek ve yönlendirecek bir özel eğitime gereksinim olduğu görülmektedir

(Delisle vd., 1987).

Bu tez araştırmasının öncesinde üstün yetenekli öğrencilere yönelik hizmet sunan özel bir vakıf okulunda yaşanan sorunlar araştırmacı tarafından araştırılmıştır. Bu kapsamda özellikle ilkökul döneminde sınıf içi problem davranışların sıkça sergilendiği, öğretmenlerin bu konuda ciddi bir desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. Ön gözlemlerde problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasında, öğretmen, rehberlik servisi ve okul idarecilerinin farklı yaklaşımlar sergiledikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ile yapılan ön görüşmelerde sınıf içerisinde ortaya çıkan ders dışı davranışların sınıf ortamını önemli ölçüde etkilediği ifade edilmiştir.

Zihinsel kapasiteleri hangi düzeyde olursa olsun davranış problemleri tüm öğrencilerde karşılaşılabilecek bir durumdur. Yukarıda ele alındığı üzere üstün yetenekli öğrencilerin temel özellikleri nedeniyle devam ettiği sınıflarda bu öğrencilere yönelik uygun düzenlemeler ve öğretimsel uygulamalar yapılmadığında ortaya çeşitli olumsuzluklar çıkmaktadır. Bu nedenlerle üstün yetenekli öğrencilerin olduğu sınıflarda, önleyici ve etkili bir sınıf yönetimi ve davranışsal destek ile ilgili etkili bir müdahale yöntemi gereği olduğu görülmektedir.

Sınıflar, eğitim ve öğretimin gerçekleştiği temel ortamlardır. Öğretmen ve öğrenciler bu temel ortamlarda iletişim kurmakta, etkileşimlerini arttırmaktadır. Söz konusu bu ortamda yaşanan durumlarda öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini de geliştirmesini mecbur kılmaktadır. Sınıf yönetimi, eğitim-öğretim sürecinde kullanılabilecek birçok kavram, araç ve tekniğin birlikte işe koşulmasını gerektiren disiplinler arası bir uygulama alanıdır (Akalin, 2012, s.122).

Son dönemde birçok özel okulda üstün yetenekli öğrenciler için ayrı sınıflar ya da bu öğrencilere yönelik ayrı okullar açıldığı görülmektedir. Bu kapsamda üstün yetenekli öğrencilerin istenen düzeyde nitelikli bir eğitime tabi tutulmaları için bu öğrencilerin devam ettikleri okul, sınıf ve öğretmenlerin de niteliklerinin artırılması gerekmektedir. Bu nedenle böyle öğrencilerin bir arada olduğu sınıflarda etkili olacak bir yöntemin belirlenmesi gereği de ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin sınıflarını etkili şekilde yönetebilmeleri için önleyici sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olmaları gerekmektedir (Türnüklü, 2000a). Önleyici sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfta sorunlar ortaya çıkmadan önce önlemler alınmasını vurgulayarak, öğretmenin etkili öğretim tekniklerini kullanması yoluyla öğrencilerin derse katılımını

arttırması ve böylece istenmeyen problem davranışlarının azaltılması anlayışını temel almaktadır (Akalin, 2012). Önleyici sınıf yönetimi bazı temel etkinlikleri içermektedir. Bu etkinliklere örnek verilecek olursa; fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük programın hazırlanması ve uygulanması, öğretim yöntemi, olumlu davranışların fark edilmesi ve ödüllendirilmesi, sınıf kurallarının oluşturulması, öğretilmesi ve izlenmesi ve problem davranışlara uygun ve hızlı tepkiler verilmesi ön plana çıkmaktadır (Akalin, 2012). Ancak bu tez araştırması kapsamında önleyici sınıf yönetimi becerileri ile sınıf düzeyinde olumlu davranışsal destek (ODD) yaklaşımının birleştirildiği bir sınıf yönetim modelinin üstün yetenekli öğrencilere ve öğretmenlerine nasıl etki edeceği sorusuna yanıt aranmıştır.

Ankara'da üstün yetenekli öğrenciler için açılmış olan bir vakıf okulunda görüldüğü üzere bazı sınıflarda öğrencilerin yoğun problem davranışlar sergileyebildikleri anlaşılmaktadır. Bu kapsamda üstün yetenekli öğrencilerin buldukları sınıflarda onların öğretimsel uygulamalara katılımı, sosyal gelişimleri ve potansiyellerinin doğru bir şekilde artırılması için olumlu bir sınıf ortamının bulunması gereklidir. Sınıflarda karşılaşılabilecek sorunlu davranışlar öğretimin kalitesini ve sınıf düzenini etkileyebilmekte ve böylece öğretmenlerin gereğinden fazla enerji harcamalarına neden olabilmektedir.

Ele alınan okuldaki bir sınıftaki davranış problemlerinin ortadan kaldırılması ve olumlu davranışların artırılması araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Bu iddia ışığında bu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda araştırmacı tarafından uyarlanan olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi uygulamalarının eğitim programı ve doğrudan davranışsal danışmanlık yöntemiyle sunulmasının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ve öğrencilerin davranışlarına etkisi nedir? sorusuna yanıt aranmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ayrı eğitim ortamında öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin ders dışı problem davranışlarını azaltmak için araştırmacı tarafından uyarlanan olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi uygulamalarının; eğitim programı ve doğrudan davranışsal danışmanlık yöntemiyle sunulmasının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ve öğrencilerin davranışlarına etkisini belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Öğretmenlere olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi programını

uygulamada gerekli olan bilgiyi kazandırmak için hazırlanan ve uygulanan *öğretim programı* etkili midir?

- a. Problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasına yönelik uygulanan öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b. Öğretim programı öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini arttırmış mıdır?
 - c. Öğretim programı sonucunda artan öğretmen becerileri öğrencilerin davranışları üzerinde etkili midir?
2. Öğretmenlere olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi için gerekli olan bilgi ve deneyimi kazandırmak için sunulan *davranışsal danışmanlık* etkili midir?
- a. Davranış danışmanlık öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini arttırmış mıdır?
 - b. Davranış danışmanlık sonucunda artan öğretmen becerileri öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları üzerinde etkili midir?
3. Uygulanan müdahale programının sosyal geçerliliği nasıldır?
- a. Öğretmenlerin müdahaleler hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - b. Ailelerin müdahale hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Hem özel eğitim alanının genelinde hem de üstün yetenekli bireylerin eğitimi konusunda Türkiye’de öncü çalışmaları başlatan Mitat Enç’in ardından özel eğitim alanındaki uygulamalar ve araştırmaların başladığı görülmektedir. Ancak üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda yetersizliğe sahip bireylerin gelişimine paralel bir ilerleme sağlanamamıştır. Özel gereksinimli öğrencilerle ilgili gelişmeler 1980’li yıllardan sonra da neredeyse iki misli gelişme kaydetmesine rağmen üstün yetenekli öğrencilerle ilgili gelişmeler ancak 1990’lı yılların sonundan itibaren kısmi bir artış sergilemiştir. Oysa Rusya, ABD gibi ülkeler bu konuda hem uygulama hem de bilimsel araştırma konusunda çok daha eski ve büyük bir birikim sağlamışlardır.

Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda yapılan bilimsel çalışmaların çok sınırlı

olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili ilk doktora tez çalışması ancak 1976 yılında Ayşegül Ataman tarafından yapılmıştır. Bu dönemden 2000’li yıllara kadar yapılan çalışmaların ise birkaç bilim insanının çabasıyla sınırlı kaldığı görülmektedir. Türkiye’de üstün yetenekliler alanında lisansüstü düzeyde araştırmaların yapılması ve bu konuda yeni uzmanların yetişmesi hem Türk toplumuna hem de genel olarak insanlığına katkılar getirecektir.

İlgili alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde üstün yeteneklilerin eğitiminde uygulanan çeşitli modellerin araştırmacılar tarafından incelendiği görülmektedir (Dai vd., 2011). Bu kapsamda ayrı eğitim kurumları üzerine de birçok çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır (Ross-Sisco, 2008; Alston, 2011; Barnes-Akın, 2010). Birlikte eğitim veren kurumlar ve kaynaştırma uygulamaları gelişmiş ülkelerde daha yaygın olmasına rağmen güncel araştırmalar, bu uygulamaların da çeşitli sınırlılıkları olduğunu ortaya koymaktadır (Bourgeois, 2012; Maguire, 2008; Young, 2010; Harden, 2012). Ayrıca yapılan araştırmalar göstermektedir ki üstün yeteneklilerin eğitimde tek ve ortak kabule dayalı bir model bulunmamaktadır (Hill-Anderson, 2008; Young, 2010; Carper, 2002; Adler, T. 2008). ABD’de aynı illerde yapılan araştırmalarda bile farklı bölgelerde farklı uygulamalar yapıldığı anlaşılmaktadır (Stelk, 2007). Özellikle uluslararası alanyazında üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal sorunları ve bunların çözüm yolları konusunda birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Saranlı ve Metin, 2012). Ayrıca alanyazın uzmanları üstün yetenekli öğrencilerle ilgili araştırmacıların daha çok akademik benlik kavranıma ve akademik başarıya odaklandığını ve bu araştırmaların ise daha çok lise ve dengi okullarda gerçekleştirildiğini söylemektedirler (Eddles-Hirsch vd., 2012). Bu nedenle eğitim modellerinin sosyal-duygusal etkileri üzerine daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır (Rogers ve 2002). Türkiye’de başta ilköğretim kademesinde olmak üzere sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun betimsel çalışmalar olduğu, birçok farklı ilde gerçekleştirildiği ve ilköğretimin özellikle ilk kademesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmaların büyük çoğunluğunda ise sınıf öğretmenleriyle çalışılmış ve öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır (Alkan, 2007; Atcı, 2004; Başar, 2011; Çetin, 2013; Danaoğlu, 2009; Ekici, 2004; Kazu, 2007; Keskin, 2002; Keyik, 2014; Kılıçoğlu, 2015; Mursal, 2005; Özen & Batu, 1999; Özgan vd., 2011; Sadık, 2000; Sayın, 2001; Şahin vd., 2011; Şahin, O., 2005; Türnüklü & Yıldız , 2002; Yılmaz, 2011; Yılmaz, N., 2008; Yüksel, 2013). Ancak üstün

yetenekli öğrencilerin sınıflarda sergiledikleri problem davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla baş etme yöntemlerini belirlemeye ya da geliştirmeye yönelik çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir.

Özellikle ülkemizdeki üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları farklı sosyal-duygusal sorunların ve olası çözüm yollarının neler olabileceğine ilişkin daha derin ve kültürel etkiyi göz önüne alan incelemeler yapılması gereklidir. Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik disiplin sorunları yaratmadıkları görüşü yaygın olarak düşünülmeye karşın, bu öğrencilerin zor olduklarına dair de bir bilinçlenme olduğu görülmektedir (Delisle vd., 1987).

Üstün yetenekli öğrenciler için en uygun olan akademik modellerin sıkça araştırıldığı görülmekle birlikte bu çocuklar için eğitim ortamlarında uygulanacak disiplin modelleri konusunda yeterince bir çabaya girilmediği görülmektedir. Okul ortamında üstün yetenekli öğrencilere sağlanan sosyal ve duygusal destek ve geliştirme bu öğrencilere sunulan akademik destek kadar önemlidir (Eddles-Hirsch vd., 2012). Problem davranışların sınıfta yönetim ve disipline duyulan gereksinimi artırması nedeniyle öğrencilerin problem davranışlarının yönetimi son dönemde araştırmacıların yoğun ilgisini çekmektedir (Sadık, 2006). Bu kapsamda Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler için açılmış ayrı bir eğitim kurumunda sınıflarda yaşanan davranışsal problemlerin incelenmesi ve bunlara etki edecek müdahale programlarının etkilerin belirlenmesi Türk Eğitim Sistemi’ne katkı sağlayacaktır.

Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili olmasa da sınıf yönetimi alanında hem ulusal hem de uluslararası alanyazında çok fazla çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak özel gereksinimli bireylerin devam ettiği sınıflardaki davranış müdahaleleri ve sınıf yönetimi konularında da sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Akalin, 2012; Güner, 2010, 2011; Sucuoğlu vd., 2004, 2009). ODD konusunda da alanyazında birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Fox vd., 2002; Hawken vd., 2007; Horner vd., 2004; 2009; Newcomer, 2015; Ruef vd., 2015; Scott & Caron, 2005; Simonsen vd., 2008). Ancak bu yaklaşımların üstün yetenekli öğrenciler üzerindeki etkisine bakan araştırmaların bulunmadığı söylenebilir.

Özel eğitim alanında gerçekleştirilen sınıf ve davranış yönetimi araştırmaların genellikle engeli öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarında gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. (Güneş, 2008; Karaoğlu, 2011; Sucuoğlu vd., 2004; Timuçin, 2008;). Ancak bu çalışmalar

daha çok gelişimsel problemleri olan çocukları hedef almaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin davranış ve sınıf yönetimi ile ilgili araştırmaların da alanyazında çok sınırlı olduğu görülmektedir (Delisle vd., 1987; Slifer, 1987; Çetinkaya, Maya-Çalışkan ve Güngör, 2012; Talas, Talas & Sönmez, 2013; İnci, 2014; Sezer, 2015). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışlarına yönelik müdahaleleri içeren çalışmaların ise yok denecek kadar az olduğu söylenebilir. Bu kapsamda davranışsal danışmanlık yoluyla sunulan olumlu davranış desteği; öğretmenlerin davranış yönetiminde ve öğrencilerin olumsuz davranışlarının azaltılmasında etkili olduğundan, üstün yeteneklilerle çalışan kişi ve kurumlar için önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları problem davranışları azaltacak ve ortadan kaldıracak kişiler; aileleri ve öğretmenleridir. Ailelerin ve bazı öğretmenlerin bu konuda bilgiye ve desteğe gereksinim duydukları bilinmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde özellikle de ülkemizde; anne-babaların ve öğretmenlerin karşılaştıkları problem davranışları ve bu problem davranışlarla başa çıkma yollarını belirlemeye yönelik çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin ve anne-babaların üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışlarına nasıl müdahale ettikleri ve buna yönelik olarak kullanılacak olumlu davranışsal destek programının etkisinin belirlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda önleyici sınıf yönetimi ve olumlu davranışsal destek uygulamasının öğretmenler tarafından uygulanmasının etkili olup olmadığı ortaya çıkacak ve bu durum da alan yazına katkı sağlayacaktır. Olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetiminin ayrı eğitim kurumlarında öğrenime devam eden ilkökul öğrencileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi benzer tarzda öğretim yapan kurumlarda kullanılabilmesine zemin hazırlayacaktır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin geleneksel davranış değiştirme programları yerine, gelişmiş ülkelerde en iyi uygulamalardan biri olarak kabul edilmeye başlayan olumlu davranışsal destek programını kullanabilmeleri sağlanacaktır. Bu araştırmanın sonuçlarının üstün yetenekli bireylerle çalışan diğer öğretmenler için de önemli bir örnek olabileceği düşünülmektedir. Problem davranışlar sergileyen öğrenciler çeşitli akademik ve davranışsal sorunlarda risk altındadırlar. Öğrenci okuldayken onun akademik açıklarını kapatacak ve uygun davranışlarını arttıracak müdahalelerin yapılması bu tür sorunların önüne geçilmesini sağlayabilir ve yoğun hizmet ihtiyacını azaltabilir (Watson vd., 2016). Böylece öğretmenlerin problem davranışları ortadan kaldırmak için harcadıkları efor ve zaman azalacaktır. Bu çerçevede yapılan çalışma öğretmenlerin sınıf

içi uygulamalarına ışık tutması açısından öneme sahiptir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma kapsamında uygulama okulunun yönetimi tarafından sunulan bilgi ve belgelerin gerçek, yansız ve doğru olacağı,

Araştırma kapsamında sınıfta öğrenim gören öğrencilerin tamamının üstün yetenekli olduğu varsayılmaktadır. Çünkü araştırma okulu kendi değerlendirmeleri ve uyguladıkları zeka testlerine göre yalnızca üstün yetenekli öğrencileri okula kabul etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; uygulama okulunun ilkökul kısmında öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri ve aileleri, sınıf ortamında akademik derslere giren sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırmada elde edilen veriler; veri toplama araçları ve araştırmacının gözlemlerinden edindiği verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Zekâ

İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı (TDK, 2013).

Yetenek

Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği veya bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite; kabiliyet, istidat (TDK, 2013).

Üstün Yetenek

İnsanlık yaşamı için temel değeri olan ve iyi tanımlanmış yetenek alanlarında sahip olunan olağanüstü potansiyel veya kapasite (Sak, 2010b s: 215).

Olumlu Davranış Destek Programı

Olumlu Davranışsal Destek Programı, öğrencinin olumlu davranışlarını geliştirmek ve yeni

davranışlar öğretmek için UDA ilkelerini kullanan ve öğrencinin yaşam kalitesini artırmak ve problem davranışlarını azaltmak için öğrencinin yaşadığı çevreyi desenleyen ya da değiştiren bir yaklaşımdır (Atbaşı, 2010).

Önleyici Sınıf Yönetimi

Önleyici sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfta sorunlar ortaya çıkmadan önce önlemler alınmasını vurgulayarak, öğretmenin etkili öğretim tekniklerini kullanması yoluyla öğrencilerin derse katılımlarını arttırması ve böylece problem davranışlarının azaltılması anlayışını temel almaktadır (Akalın, 2012).

Problem Davranış

Sınıfta eğitsel çabalara engel olan, öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen öğrenci davranışların tümü (Özdemir, 2007).

Doğrudan Davranışsal Danışmanlık

Özel gereksinimli öğrencilerin problem davranış sergileyenlerin, sergilenen davranışların gerçekten problem davranışlar olup olmadığının, problem davranışların nedenlerinin, işlevlerinin ve sağaltım yönteminin belirlendiği ve belirlenen sağaltım yöntemine dayalı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan müdahalelerin sınıf öğretmenleri tarafından sınıflarında uygulandığı ve uygulanmasına ilişkin araştırmacıdan dönüt aldıkları bir süreçtir (Timuçin, 2008).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Üstün Yetenekliler

Akılcı toplumlar kendi insanların en iyi şekilde yetiştirilmesini ve topluma katkı vermelerini sağlamayı istemektedirler. Bu nedenle ilk çağlardan günümüze kadar insanoğlu edindiği tüm birikimi bir sonraki nesle miras olarak bırakmıştır. Tüm bu süreç boyunca gelişen insan hep öğrenci olmuştur. Ancak insanlar yaratılışları gereği farklı zihinsel ve düşünsel kapasitelere sahip olmuşlardır. İnsanların büyük çoğunluğu ortalama bir kapasiteye sahipken geriye kalanların bir kısmı ortalamanın altında, benzer orandaki diğer kısmı da ortalamanın üzerindedir. Ortalamanın altında olan bireyler ile ilgili eğitim denemeleri çok uzağa gitmemekle birlikte ortalamanın üstünde olan bireylerde de durum benzerdir. Bu kapsamda üstün yetenekliler alanında Enderun dışında sistemli eğitim-öğretim uygulamalarının 20. yüzyıldan itibaren başladığı görülmektedir.

Hem ikinci dünya savaşı döneminde hem de soğuk savaş döneminin bilgi ve istihbarat mücadelesi içinde bilim insanları ve üstün yetenekli kişiler tüm güçlü devletlerin ilgisini çekmeye başlamıştır. Bu sebeple ister açık ister gizli olsun birçok ülke üstün beyinleri kendi kontrollerinde tutmak ve kendi ülkelerindeki böyle kişileri en iyi şekilde yetiştirmek için önlemler almaya başlamışlardır. Özellikle Rusların uzaya çıkmasının ardından bu konuda geri kaldıklarını anlayan ABD’de de konuya ilgi artmıştır. Örneğin halen ABD’de yayınlanmaya devam eden Gifted Child Quertely dergisi tam Sputnik’in uzaya fırlatıldığı tarih olan 1957’de yayınlanmaya başlamıştır.

Gelişmiş batı toplumları dışında Japonya, Kore ve Çin gibi Uzakdoğu ülkelerinin teknolojik ve ekonomik atılımlarında kurdukları eğitim sistemlerinin etkisi inkâr edilemez. Bu kapsamda yöneticilerin ve araştırmacıların son yüzyılda üstün yetenekli bireylere yönelik çabalarının arttığı görülmektedir. Bu çabaların başında ise üstün yeteneklilik ile

ilgili kavramsal tartışmalar gelmektedir. Bu kapsamda böyle kişilerin üstün özelliklerini açıklamak için de birçok kavram kullanılmıştır. Zekâ ve yetenek deyimleri de bu kavramların başında gelmektedir.

2.1.1. Zekâ ve Yetenek

Zekâ konusundaki tanımlar süreç içerisinde birçok farklı boyutla ele alınmıştır. Bu kapsamda yapılan tanımlar farklı kuram ve yaklaşımların ve yeni araştırmaların ürünleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Borland, 2003; Leana-Taşçılar & Kanlı, 2014). Önceleri tek faktörle açıklanan zekâ; zamanla birden çok faktörle açıklanmaya çalışılmış ve farklı zekâ alanlarının dâhil edildiği çoklu bir zekâ tanımına doğru evrilmiştir (Bektaş, 2007; Sternberg vd., 2011). Buradan da anlaşılacağı üzere zekâ kavramının ortak bir kabule dayanan tek ve kesin bir tanımı bulunmamaktadır.

Zekânın tanımlama denemelerinin ilklerinden biri Galton'a aittir. Galton "*zekânın genel bir kapasite olduğunu, duyuların ise bilgi edinme kanalları olmaları nedeniyle genel bilişsel kapasitenin temellerini oluşturduğunu*" iddia etmiştir (Sak, 2010a, s.7) Spearman ise zekâyı sayısal ve sözel alanlar olarak iki grupta toplanan genel yeteneklerden oluştuğunu iddia etmiştir. Spearman, özel yeteneklerin de zekâ ürünü olduğunu kabul etmekle birlikte bunların kişiye göre farklılık gösterdiği için genel zekâ puanına katkıda bulunduğu görüşünü savunmuştur (aktaran Bektaş, 2007, s.26).

Galton'un tanımına karşı çıkan Binet'e göre ise zekâ; "*çok daha karmaşık ve bu nedenle çok farklı zihinsel bilişenlerden oluşmaktadır*" (Sak, 2010a, s.7). Binet, daha sonraları geliştirdiği zekâ testinde "*şekil, tasarım ve cümle belleğinin; soyut sözcüklerden anlam çıkarabilme kapasitesinin, kavrama ve yargılama yeteneklerinin ölçülmesini*" hedeflemiştir (Sak, 2010a). Terman ise Binet'in bu çalışmasını revize ederek Stanford-Binet Zekâ Testini geliştirmiştir. Böylece zekâ kavramının yanı sıra IQ (zekâ bölümü puanı) kavramı da literatürde kullanılmaya başlanmıştır (Sak, 2010a, s.8). Terman (1925) zekâyı "kavram oluşturma ve bunların önemlerini belirleyebilme yeteneği" olarak tanımlamıştır (Suveren, 2006, s.7).

Türkçe'de anlak, dirayet, zeyreklik, feraset gibi farklı kullanımları da olan zekâ "*insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı*" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2013). Gardner'a göre ise zekâ "bir ya da birden fazla kültür için değerli olan bir ürünü ortaya koyma ya da problem çözme

yeteneği”dir (Akkan, 2012, s.14). Buradan da anlaşılacağı üzere birçok farklı boyut ve yaklaşımla ele alınan zekânın nihai bir tanımı bulunmamaktadır. Bu durum yetenek tanımında da benzer bir şekilde tezahür etmektedir.

Yetenek kavramı da “kabiliyet, istidat” gibi farklı kullanımları olan “*bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği veya bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2013). Yetenek kavramı için İngilizce’de ise terim olarak daha çok “gifted” ve “talented” kullanılmaktadır (Levent, 2011, s.19). Üstün yetenekli çocuklardan bahsedilirken de daha çok “gifted child” terimi kullanılmaktadır.

2.1.2. Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kavramları

Zekâ ve yetenek ile ilgili kısa bir giriş yaptıktan sonra bu kavramların üstünlük boyutuna da değinmekte fayda bulunmaktadır. Bu bağlamda da üstün yetenek ve üstün zekâ terimlerinin birçok farklı tanımı olduğu görülmektedir. Bu farklı tanımlar geleneksel yaklaşımlarla yeni yaklaşımlar arasındaki farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Bu tanımların hepsinde, alanın tarihsel gelişimi ve dönüşümüne paralel olarak; bir önceki tanıma ya da yaklaşıma eklemeler yapılarak ve ayrıntıya inilerek geliştirildiği görülmektedir (Öpengin, 2011). Buna göre araştırmacılar önce zekâ testlerinin ölçüm sonuçlarının üstün zekâlılığı nitelediğini savunmuşlardır. Daha sonra gelen bazı araştırmacılar ise zekâ testlerinden farklı ve çoklu bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Üçüncü grup araştırmacılar ise ilk iki grubun yaklaşımının önemli olduğunu belirtmekle birlikte başka psikolojik değişkenleri de tanımlamalara ek olarak sunmuşlardır. Son grup araştırmacılar ise çok geniş bir bakış açısı ile ilk üç gruba ait birçok düşünceye ek olarak yeteneği, salt bireye indirgmeden çevresel faktörleri de kapsayan gelişimsel bir yaklaşımla irdemişlerdir (Kaufman ve Sternberg’den aktaran Öpengin, 2011). Ancak burada üstün zekâ ve yetenek konusunda alanyazının öncülerinin görüşlerine kısaca değinmekte fayda bulunmaktadır.

Konuyla ilgili ilk çalışmaları yapan Galton, üstün zekâyı kalıtımsal bir yetenek olarak kabul etmiştir. Çünkü Galton, araştırmalarında deha kişilerin akrabalarının içinde de bir ya da birden fazla deha bulunduğunu saptamıştır (Sak, 2010a). Galton’a göre, “*bireysel farklılıklar, duyuşsal yeteneklerdeki farklılıklardan kaynaklanır, bireyin duyuları ne kadar keskin olursa zekâsı o kadar keskin olur*” (Bektaş, 2007, s.24). Galton’dan sonra alanın

öncüsü olan Terman ise üstün zekâyı IQ (Intelligence Quotient) ile eş değer tutmuş ve zekâ testlerinde belli bir puanı alan ve üst dilime girebilenleri üstün zekâlı olarak kabul etmiştir (Öpengin, 2011). Görüşlerinin oluşmasında Alfred Binet'den etkilenen Terman'ın bu yaklaşımı günümüzde de popülerliğini sürdürmektedir. Birçok kişi üstün zekâlılığı açıklamak ve ya anlamak için IQ puanına bakmaktadır. Ancak Terman'ın bu yaklaşımına karşı görüşlerin ortaya çıkması çok gecikmemiştir. Zekânın tek faktörle açıklanamayacağını düşünen bazı araştırmacılar, performans temelli başka faktörlerin de önemine vurgu yapmışlardır (Öpengin, 2011). Örneğin Renzulli (1986), yaratıcılığını sergileyerek başarı gösteren bireyler üzerinde yaptığı incelemeler sonucunda üstün yetenekliliğin insan özelliğinin üç temel özellik arasındaki ilişkiden kaynaklandığını ve bunların; yetenek (genel ve özel yetenek), yaratıcılık, motivasyondan oluştuğunu savunmuştur. Buna göre kavramsal kullanımda da değişim olmuş üstün zekâ ve üstün yetenek deyimlerinin kullanımı artmıştır.

Günümüzde, Ataman (2004b; 2004c) gibi her iki kavramı birlikte kullanan alan uzmanları olduğu gibi; üstün yetenekliliğin sadece üstün genel zekâ potansiyeline sahip olma ile sınırlı olmamasından dolayı son dönemde “üstün yetenek” terimi daha geniş bir kullanım alanına kavuşmuştur (Özbay, 2013). Bu kadar farklı yaklaşımın olması konu ile ilgili tanımları anlamakta ve açıklamakta karışıklığa yol açmaktadır. Ancak üstün özelliklere öğrenciler çocuklar için belli tanımlamaların kullanılması gereği ortaya çıkmakla beraber bu tanımlamaların içeriklerinin de ortak bir kabule sabitlenmesi pek mümkün görünmemektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 1991 yılında düzenlenen I. Özel Eğitim Konseyi'nde Üstün yetenekliler, “*genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir*” tanımı yapılmıştır (Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu, 1991). Alan uzmanlarının da benzer tanımlar yaptığı görülmektedir. Buna göre; üstün yetenek, “*insanlık yaşamı için temel değeri olan ve iyi tanımlanmış yetenek alanlarında sahip olunan olağüstü potansiyel veya kapasitedir*” şeklinde ele alınmıştır (Sak, 2010b, s.215). Bir başka tanımda ise üstün yetenekli çocuklar; “*seçkin yeteneklerinden dolayı yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli olduğu, bu alanda profesyonel olarak bilinen kişiler tarafından belirlenmiş, yüksek düzeyde yaratıcı özelliklere ve belli bir görev alanında ödev sorumluluğuna sahiptirler*” (Kazu & Şenol, 2011, s.3).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (ÖEHY) göre ise, üstün yetenekli birey; “*zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey*”dir (2006: Madde ). Bu sebeple bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı’nın “üstün yetenek” kavramsal kullanımı tercih edilmiştir. Son dönemde ise başta MEB olmak üzere “üstün yeteneklilik” kavramının yanında “özel yeteneklilik” kavramını tercih edenlerin olduğu bilinmektedir (Özbay, 2013). Buraya kadar ele alınan tanımlamalardan anlaşılacağı üzere zekâ, yetenek ya da üstün yetenek kavramları tek bir tanım ya da yaklaşım üzerinden açıklanamamakta ve bu kavramlar için üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanımlama bulunmamaktadır (Leana - Taşcılar & Kanlı, 2014).

2.1.3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sınıflandırılması

Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili birçok farklı sınıflandırma bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin hem IQ düzeylerine göre hem de gösterdikleri olağan dışı davranışsal özelliklerine göre farklı biçimlerde sınıflandırıldıkları görölmektedir (Sak, 2010a; Bakioğlu & Levent, 2013). Bu sınıflandırmalar, zekâ ve yetenek tanımlarında olduğu gibi konuyu ele alan uzmanların benimsedikleri yaklaşıma göre farklılık göstermektedir. Bunlara örnek olarak aşağıdaki sınıflandırma verilebilir (Ataman 2009, s.127);

- *Üstün yetenekli çocuk*: Bir ya da birden çok yetenek alanında ya da zekâ özelliğinde akranlarından çok üstün performans gösteren ya da gizilgüce sahip olan ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliklere sahip olan çocuklar.
- *Üstün özel yetenekli çocuk*: Belirli bir alanda, olağanüstü yetenek ya da başarı gösteren diğer alanlarda ise ortalama yetenek gösteren ya da dil becerilerinde olağanüstü iken diğer alanlarda ortalama yeteneğe sahip olanlardır.
- *Yaratıcılık yeteneği ayrıcalıklı olan çocuk*: Performans ya da gizilgüç olarak özgün düşünme biçimi olan ya da sanat dalları ve müzik ortamı ile düşünülerini kendine özgü biçimde ifade eden çocuklar.
- *Liderlik gizilgücü ayrıcalıklı olan çocuk*: Diğer kişileri etkileme yeteneği olarak tanımlanabilir. Kendi akran grupları üzerinde genellikle etkili olur: Çok erken yaşlardan itibaren bu çocuklar yeteneklerini sergilemeye başlarlar.
- *Olağanüstü yetenekli çocuklar*: Müzik; bale, drama, tiyatro gibi performans alanlarından birinde olağanüstü yetenek gösteren çocuklar.
- *Psikomotor alanlarda olağanüstü yetenek gösteren çocuk*: Hız, güç, koordinasyon, top kontrol vb spor alanlarında üstünlük gösteren çocuklar.

Bu örnekten anlaşılacağı üzere üstün yetenekli öğrencilerin tanımlamalarında kesin bir

sınırlamayı getiren IQ puanı kullanılarak yapılan sınıflandırmaların dışında yeni yaklaşımların ortaya çıktığı görülmektedir (Ataman, 2009). Yine Ataman'ın sınıflandırmasında üstün yetenekli çocuk tanımında farklı yetenek alanları ve zekâ özellikleri akranlarından üstün olan çocuklar ön plana çıkmıştır. Gardner (2010) ise son dönemde ilgi çeken başka bir sınıflandırma yapmıştır. Gardner geliştirdiği çoklu zekâ kuramı ile zekânın, tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yeteneği içerdiğini savunduğu görülmektedir. Gardner'e göre ise insanın tek bir zekâsı yoktur ve birbirinden farklı 8 yetenek olan sözel / dil, mantıksal / matematiksel, görsel / uzamsal, bedensel / kinestetik, müziksel / ritmik, sosyal, içsel ve sonradan ek olarak da doğa zekâsından oluşmaktadır (Gardner, 2010). Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin arasında özel gruplar olan dahi çocuklar, aspergerli çocuklar, savant sendromu, Williams sendromu gibi farklı gruplandırmaların da bazı araştırmacılarca yapıldığı görülmektedir (Borland, 2003; Sak, 2010a). Bunların yanısıra iki kere ayrıcalıklı çocuklar (twice-exceptional), parlak çocuklar gibi sınıflandırmaların da kullanıldığı görülmektedir (Callard-Szulgit, 2010).

Bu sınıflandırmalara göre üstün yetenekli öğrencilerin toplumdaki rastlanma düzeyleri de değişkenlik göstermektedir. Ataman'a (2009) göre *“zihinsel gelişimi, akranlarına göre, iki zekâ yaşı ileride olan bir çocuğa gelişigüzel seçilmiş yüz çocuk arasında bir tane rastlanırken, daha yukarı zihin düzeyi olan örneğin; Einstein düzeyinde bir çocuk için bir milyon çocuk taramak gerekmektedir”* (s.125). TÜBİTAK'ın araştırmasına göre; Türkiye'de 0-24 yaş aralığında 682 bin üstün yetenekli birey vardır ve bu sayı nüfusun yüzde 2'sini oluşturmaktadır (MEB, 2013). Bu denli ender rastlanan öğrencilerin fark edilmesi ve uygun ortamlarda desteklenerek yetiştirmeleri toplumun geleceği açısından oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra bu öğrencilerin bir tanesinin bile eğitim kapsamı dışında kalması toplum için büyük bir kayıp olacaktır (Ataman, 2009). Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunu ele almakta fayda bulunmaktadır.

2.1.4. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimleri

Üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş olan eğitim önlemleri çeşitli model ve stratejilerden oluşmaktadır. Üstün yetenekliler için oluşturulmuş modellere; Purdue Modeli, Program Farklılaştırma Modeli, Birleştirilmiş Program Modeli, Gagne'nin Üstünlük ve Yeteneklilik Farklılaştırılmış Modeli Gruplama ve Okul Zenginleştirme Modeli örnek olarak verilebilir (Delcourt vd., 2007; Tortop, 2012). Hızlandırma, gruplama, zenginleştirme ve mentörlük gibi farklı uygulamalar ise üstün yetenekli öğrenciler için

oluşturulmuş farklılaştırma stratejileridir (Callard-Szulgit, 2010; Sak, 2010a; Tortop, 2012; Van der Meulen vd., 2014). Bu stratejilerden; gruplama uygulamaları süresi bakımından tam zamanlı, yarı zamanlı; içeriği bakımından ise homojen ve heterojen gruplar olarak ayrılabilir. Tam zamanlı gruplama uygulamaları “*Homojen Gruplar: sınıflararası özel sınıf, tam özel sınıf, kısmen özel sınıf, özel okul XYZ grupları, özel sınıf içinde benzer gruplar; Heterojen Gruplar: okul içinde okul, karma sınıf ve normal sınıfta öğretim*” gibi çeşitli uygulamalardan oluşmaktadır (Sak, 2010a, s.117). Yarı zamanlı gruplama uygulamaları ise “*Homojen: Kaynak oda, derse dayalı tekrarlı gruplar, sınıf içi benzer yetenek grupları; Heterojen: sınıf içi karışık yetenek grupları ve sınıf içi çok düzeyli gruplar*” şeklinde ayrılmaktadır (Sak, 2010a, s.117; Tortop, 2012). Bu kapsamda üstün yetenekli öğrencilerle ilgili ayrı eğitim (üstün yetenekli öğrenciler için açılmış okullarda) ya da birlikte eğitim (normal sınıflarda kaynaştırma uygulaması) gibi iki genel uygulama olduğu söylenebilir (Delcourt vd., 2007; Van der Meulen vd., 2014).

Hızlandırma ise üstün yetenekli öğrencilere uygulanan önemli bir başka stratejidir. Akranlarına göre hızlı öğrenme ve gelişim özelliği gösteren öğrencilerin öğrenme ve gelişim hızlarına uygun öğretim programlarına devam etmeleri eğitimde hızlandırmanın temel prensibidir (Sak, 2010a). Okula erken başlatma, sınıf atlama ve üst sınıftan ders alma en bilinen hızlandırma uygulamalarındandır (Tortop, 2012). Ancak üniversiteye erken başlatma, IB, ikili kayıt, onur kayıtları, ileri yerleştirme sınıfları, ders hızlandırması, sınavla ders geçme gibi farklı hızlandırma uygulamaları da bulunmaktadır (Sak, 2010a). Okula erken başlatma; üstün yetenekli olduğu fark edilen öğrencilerin takvim yaşı dikkate alınmaksızın bir ya da iki yıl okula erken başlatılmasıdır (Akkanat, 2004). Bunun yanı sıra 3 ya da daha fazla yıl öncesinden lise ve üniversiteye başlatma uygulamalarına da radikal hızlandırma denilmektedir (Tortop, 2012). Sınıf atlama ise hâlihazırda okula devam eden öğrencinin okul başarısına, uzman görüşlerine ve psikometrik ölçüm sonuçlarına göre bir ya da iki üst sınıfa geçirilmesidir (Akkanat, 2004).

Zenginleştirme uygulaması üstün yeteneklilerin eğitiminde sıkça kullanılan bir stratejidir. Üstün yetenekli öğrencilerin kendi akranlarıyla birlikte normal sınıflarda eğitim görmelerine rağmen programların gereksinmelerine yanıt verecek şekilde çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi yoluyla yapılan uygulamadır (Akkanat, 2004). Sak’a (2010a) göre ise eğitim olanaklarını ve müfredatın içeriğinin ötesine taşımak amacıyla kullanılan eğitimi farklılaştırma stratejisidir (s.138). Zenginleştirme uygulamaları daha çok sanatsal ve akademik alanda destekleyici programlar, çevrimiçi eğitim, proje yarışmaları, akademik

yarışmalar, alan gezileri, öğrenme merkezleri, mentörlük gibi uygulamaları içermektedir (Tortop, 2012). Ataman'a (2009) göre zenginleştirme *“müfredatı derinlemesine ve genişliğine eklemeler yapma, bireyin gereksinimine göre müfredatı ilerletme, aşamalarını belirleme, ilgi ve gereksinimlere göre materyalleri çeşitlendirme, yaratıcılık ve eleştirisel düşünmeyi, problem çözüme, iletişim ve toplumsal becerileri geliştirme”*yi içeren uygulamalardır.

Türkiye'de üstün yeteneklilere yönelik mevcut eğitim uygulamalarına bakıldığında ise çok da çeşitli bir görünüm olmadığı anlaşılacaktır. Yukarıda da belirtildiği üzere Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda en yaygın olan resmi eğitim kurumları Bilim ve Sanat Merkezleri'dir. BİLSEM'ler, müfredat zenginleştirmeleriyle öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye çalışan, öğrencileri duygusal ve sosyal yönden de gelişmelerini sağlayacak etkinlikleri müfredatla bütünleştiren merkezlerdir (Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu, 2004, s. 59). BİLSEM'ler örgün eğitim kurumları olmayıp, üstün yetenekli öğrencilere destek eğitim sunmak amacıyla kurulmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren kurumlardır. Bu merkezlerde devam eden öğrenciler, örgün eğitimleri dışındaki zamanlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda proje tabanlı eğitim almaktadırlar (Kazu & şenol, 2011). Türkiye'de farklılaştırılmış program uygulanan bir resmi bir proje okulu olan Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu bir diğer eğitim uygulaması olarak örnek verilebilir.

Buraya kadar ele alınan konular dikkatle incelendiğinde Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri konusunda tarihsel bazı denemeler dışında çok da güçlü ve çeşitli uygulamaların olmadığı görölmektedir. Mevcut uygulamalara bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerin büyük kısmı olağan sınıflarda eğitimlerine devam etmekte ve belli değerlendirme aşamalarından geçen bazı çocuklar BİLSEM'lerde destek eğitim görmektedirler. Bu öğrencilere BİLSEM'lerde sunulan eğitimin kalitesi ve etkisi ise tartışma konusudur. Olağan sınıflara devam eden öğrencilerin programlarında farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarının ne denli yaygın ve etkin olduğu da henüz tam anlamıyla anlaşılabilmemiş değildir. Eğitim sistemindeki son değerişimler; seçerek öğrenci alan birçok ortaöğretim kurumunun da kalitesi ve niteliği konusunda kafa karışıklığına yol açmıştır. 1960'lı yıllardaki Fen Lisesi modeli, yine 1980'li yıllardaki Anadolu Lisesi modellerinin günümüzde o yıllardaki kalite ve başarıyı taşıdığını söylemek de çok olası görünmemektedir.

Üstün yetenekli öğrenciler için özel teşebbüsler ve vakıflarca açılan ayrı eğitim kurumlarının ya da özel sınıfların son dönemlerde sayısının artmaya başladığı görülmektedir. Bu kapsamda bazı vakıf ve özel liselerin (TEVİTÖL, TÜZYEKSAV vb.) ön plana çıktığı söylenebilir. Bunların dışında Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı (TÜYÇEV), Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Federasyonu (UYEF), TÜZDER gibi farklı kuruluşların da üstün yetenekli öğrencilere yönelik hizmetler sürdürdüğü görülmektedir (Özbay, 2013). Üstün yetenekli öğrenciler için son dönemde birçok özel teşebbüsün okullar açtığı görülse de bu okulların başarısının değerlendirilmesi oldukça erken bir değerlendirmeyi gerektirecektir.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili mevcut uygulamaların hangisinin daha yararlı olduğu konusu da oldukça tartışmalı başka bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak mevcut eğitimlerin yetersizliği nedeniyle üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyacının karşılanması için bu çocuklar için farklılaştırılmış öğretim uygulamaları son dönemde daha fazla kabul görmektedir. Bu nedenle hızlandırma ve zenginleştirme uygulamaları üstün yetenekli öğrenciler için en önemli eğitsel ayarlama olarak kabul edilmektedir (Van der Meulen vd., 2014).

Alandaki bazı araştırmacılar ayrı eğitim okul ve programlarının üstün yetenekli öğrencilerin tümü için en uygun ve olumlu eğitim ortamı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Marsh, 2005; Marsh & Craven, 2006; Marsh & Hau, 2003, 2004). Ayrı eğitim ortamlarının rekabetçi bir ortama sahip olmasının akademik benlik kavramı ve sosyal karşılaştırma süreçleri bakımından olumsuz etkilerinin olduğu da birçok çalışma ile ortaya konmuştur (Goetz, Prekel, Zeidner, & Schleyer, 2008; Marsh & Hau, 2003). Örneğin Marsh ve Hau'nun (2003) 26 farklı eyalette yüz bin öğrenci üzerinde yaptıkları araştırma bulgularına göre ayrı eğitim ortamlarında öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin normal sınıflarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla akademik benlik kavramlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum "*büyük balık küçük gölet etkisi*" olarak da bilinmektedir.

Buna rağmen ayrı eğitim okul ve uygulamalarının o kadar da olumsuz olmadığını iddia eden araştırmacılar bulunmaktadır. Bu iddiayı savunanlara göre özel eğitim ortamlarındaki akademik benlik kavramındaki düşüşün mutlaka olumsuz bir durum olmayıp öğrencileri gelecekte karşılaşılabilecekleri rekabetçi ortamlara hazırlama olarak görülmelidir (Eddles-Hirsch vd., 2012; McCoach & Siegle, 2003; Rogers, 2007). Ayrı eğitim ortamlarının başka

olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu olumlu etkilerin özellikle sosyal-duygusal alanlarda ortaya çıktığı iddia edilmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili çalışma yapan bazı araştırmacılar okullarda ileri seviye kurslar ve ileri seviye öğrencilerin toplandığı grupların bu öğrencilerin farklılıklarını kabul eden ve özelliklerini geliştiren ortamlar olduğunu iddia etmektedir (Coleman, 2005; Neihart, 2007). Bazı araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrenciler için açılmış ayrı okullarda üstün yetenekli öğrencilerin farklılıklarının kabul edilmesi, onların akranları tarafından alay edilme korkusu olmadan akademik zorluklarla baş etmeleri için özgür bir ortam sağlamaktadır. (Coleman, 2001; Cross, Stewart & Coleman, 2003). Örneğin Cross vd., (2003) Magnet okullarına devam eden üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin ayrı okul ortamında daha fazla kabul algıladıklarını bulgulamıştır. Görüşme yapılan üstün yetenekli öğrencilerden bazıları ise Magnet okullarında önceki okullarında olduğu gibi damgalayıcı bir etiket taşımadıklarını ve kendileri olmayı başarabildiklerini ifade etmişlerdir. Böylece bu araştırmanın önemli bir bulgusu olarak diğer okullara devam eden üstün yetenekli öğrenciler damgalanmış ve farklı hissederken, Magnet okuluna devam eden öğrencilerin kendilerini diğerlerinden farklı hissetmedikleri ortaya çıkmaktadır

Ayrı eğitim kurumlarının bu özellikteki çocuklar için bazı avantajları olsa da bu tarz uygulamaların beraberinde de çeşitli problemler getirdiği söylenebilir. Bu kapsamda ayrı eğitim ortamında sınıf yönetimi önemli bir güçlük olarak ele alınabilir. Çünkü üstün yetenekliler olağan gelişim gösteren akranlarına göre farklı özellik ve gereksinimlere sahiptir.

2.1.5. Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili İnançlar ve Özel Eğitim Gerekeçleri

Bazı araştırmalar da üstün yetenekli öğrencilerin toplum tarafından yanlış tanındıklarını göstermektedir (Ataman, 2007, s.173; Ataman, A. B. 2008, s.18; Akkanat, 2004). Buna göre üstün yetenekliler; davranışsal ve ruhsal bozukluklara sahiptirler, erken gelişir, erken sonlanırlar, kısa ömürlüdürler, yetenekliler aşırı hareketlidirler, sıksa, kısa boylu, iri kafalı, çelimsiz ve gözlüklü olurlar, başkalarını aşağılamaktan hoşlanan, uyumsuz, bencil, toplumsal açıdan geridirler, tek başına oynamaktan hoşlanırlar ve sınıflarında “inek” olarak adlandırılan çocuklardır. Ancak aşağıda üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri kısmında da görüleceği üzere toplumun bu inanç ve yargıları bilimsel bir temele dayanmamaktadır. Bu olumsuz inançlar üstün yetenekli öğrencilerle ilgili görsel ve işitsel yayın organlarınca da işlenmiş ve toplumsal algıda istenmeyen bir duruma

düşürülmüşlerdir (Ataman, 2007; O'Connor, 2010). Bu nedenle bazı üstün yetenekli öğrencilerin toplumsal yaşamda olumsuz etikete sahip olmamak için kendi potansiyellerini bastırdıkları bile söylenebilir. Bu olumsuz etiketlemeler çocuğun, çocukluğunu yaşaması ve sağlıklı bir ruhsal yapı geliştirmesini de tehlikeye sokmaktadır (Ataman, 2009).

Yukarıda da değinildiği üzere üstün yetenekli öğrenciler eğitsel açıdan akranlarına nazaran bazı dezavantajlar yaşamaktadırlar. Bunun en önemli nedeni olarak da bu öğrencilerle ilgili yanlış inanç ve ön yargıların yaygınlığı gösterilebilir. Bu ön yargılar sıralanacak olursa (Ataman, 2007; 2009, s.125; Callard-Szulgit, 2010);

- Bu çocuklar zaten üstün, onlar için fazladan bir eğitime ihtiyaç yoktur.
- Üstün yetenekliler, her ortamda kendilerini geliştirebilirler.
- Bu çocuklara artı bir eğitim verirse "Seçkinler" sınıfı yaratırız. Bu da topluma üstesinden gelemeyeceği sorunlar oluşturur.
- Zaten seçerek öğrenci alan ortaöğretim kurumları bu çocuklara yöneliktir, bunun dışında özel eğitim vermek abestir.
- Üstün yeteneklilerle, özel eğitimin ilgilenmemesi gerekir.

Bu ve benzeri nedenlerden dolayı üstün yetenekli öğrenciler, özel eğitim alanının en göz ardı edilen ve eğitim olanaklarından yeterince yararlanamayan grubu olmuşlardır. Alanyazında bazı araştırmacılar çocukları üstün ya da üstün değil şeklinde sınıflandırmaya karşı çıkmaktadırlar (Koshy ve Pinheiro-Torres, 2013). Ayrıca üstün yetenekli öğrenciler için düzenlenmiş özel eğitimin gereksiz olduğunu savunanlar bulunmaktadır (Gross 2006). Borland'a (2005) göre üstün yeteneklilik modası geçmiş bir kavram olup toplumda bölünmeye yarayan sosyal bir icattır ve bu kavramın hiçbir yapıcı amacı bulunmamaktadır. Maltby'ye (1984) göre de öğrencilerin üstün yetenekli olarak sınıflandırılması uygulamada öğrenciler için zararlı olabilmekte, akranları tarafından bu öğrenciler olumsuz olarak algılanabilmekte ve bu sınıflandırma sosyal izolasyona yol açabilmektedir.

Üstün yetenekli bireylerin ayrıcalıklı haklara ve özel bir ilgiye sahip olmasını eleştirenlerin aksine bu öğrencilerin toplum için önemine ve özel bir eğitim almaları gerektiğine inanan araştırmacılar ise daha büyük bir çoğunluğu oluşturmaktadır. Örneğin Geake ve Gross'a (2008) göre üstün yeteneklilerin özel eğitim görmelerine yönelik toplumda gizli bir düşmanlık bulunmakta ve insanlar entelektüel seçkinlerin gelişmesinden korku duymaktadırlar. Sonuç olarak akademik yetenekli bireyler için özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında bir direnç ortaya çıkmaktadır. Alanyazında birçok araştırmacının üstün yetenekli öğrencilerin özel bir eğitim almaları gereğini ve toplumsal önemlerini vurguladıkları görülmektedir. Bu görüşler özetlenecek olursa (Akarsu, 2004a; Akkan, H.

2012; Akkanat, 2004; Ataman, 2007; Bilgili, 2000; Karakuş, 2010; Levent, 2011);

- Üstün yetenekli öğrenciler geleceğin sanatçıları, liderleri ve bilim insanları olacaklardır. Bu nedenle üstün yetenekli bireylerin eğitimleri son derece önemlidir. Dolayısıyla da üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları özellikler doğrultusunda gelişimlerini sürdürebilmeleri için küçük yaşlardan başlayarak kendi düzeylerine uygun öğrenme deneyimlerinden yararlanmaları gerekmektedir.
- Üstün yetenekli öğrenciler evlerinde, okulda ve çevrelerinde fark edilmez ve desteklenmezse, bu özellik çocuğa ağır bir yük getirebilir. Bu durum, sadece çocuk için değil, onunla ilişkisi olanlar için de bir problem oluşturabilir.
- Okulda yapılan çalışmalar ve verilen ödevler seviyelerine uygun olmazsa, okul onlar için sıkıcı bir hale gelebilir.
- Üstün yetenekli bir çocuğun okulda elde ettiği kolay başarı, çocukta etkili çalışma alışkanlıklarının gelişmesini engelleyebilir.
- Diğer öğrencilerden fazla bilgiye sahip olmak, çok soru sormak, bildiklerini sözle anlatma istediği, bazen öğretmen ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilir.
- Üstün yetenekli öğrenciler genelde konuşmayı sevdikleri için, gerek ders dışında küme tartışmalarında, gerekse ders sırasında öğretmenin sınıf yönetimini zorlaştırabilir.
- Çağın bilgi ve yaratıcılığa dayalı rekabet dünyasında üstün yetenekli bireyler kendi alanlarında iş, bilim, teknoloji, sanat ve hizmet sektörlerine, doğdukları ya da göç ettikleri ülkelere ve genel anlamda uygarlığa katkıda bulunabilecek değerli bir ekonomik ve beşeri kaynaktır. Bu kaynak iyi işlenmezse kaybedilebilir.
- Kendi haline bırakılıp yönlendirilmediklerinde, kendini gerçekleştirme ve yaratma fırsatını bulamadıkları zaman üstün yetenekli bireyler yıkıcı olabilmekte, kendine ve çevresine zarar verebilmektedirler. Kendilerine çok da faydalı olmayan işlere gereğinden fazla zaman ayırabilirler.
- Üstün yetenekli bireyler erken yaşta yönlendirildiklerinde gelişimleri hızlanmakta ve topluma katkıları artmaktadır.

- Üstün yeteneklilerin eğitim kapsamı dışında kalması, hem ülke hem de insanlık için büyük bir kayıp olmaktadır.
- Bu çocuklar geleceğin araştırma uzmanları, bilim adamları, askeri liderleri ve yaratıcı sanatçıları olacağı için, eğitimleriyle ilgili önlemler alınmadığı takdirde ülkelerin geleceği tehlikeye atılmış olacaktır.

Bu olumsuz ihtimalleri önlemek için de, bu özellikteki çocukları, en güvenilir yollardan erken tanılamak ve durumlarına uygun olan eğitim ortamı içinde yetiştirmek toplumun sorumluluklarından biridir (Levent, 2011). Toplumun bu öğrencilerle ilgili olumsuz inanç ve düşüncelerini değiştirmenin yolu ise bu öğrencilerin özelliklerinin iyi anlaşılmasından geçmektedir.

2.1.6. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Üstün yetenekli öğrenciler yaşlarına göre genellikle daha erken gelişim göstermektedirler. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrenciler genellikle daha erken yürüme, erken konuşma, erken okuma, yüksek enerji ve hareket, okumaya ve öğrenmeye ilgi, gelişmiş hafıza, özerklik ve yüksek düzeyde duyarlık özellikleri ile yaşlarından ayrılırlar. Bu öğrencilerde merak, soru soru sorma, geniş bir ilgi alanı ve bazı konulara yoğun ilgi, yoğunlaşabilme, hızlı öğrenme, gelişmiş bir dil becerisi ve özgün ifade biçimi, kendisinden büyüklerle arkadaşlık etme, iyi bir gözlem gücü, analiz, ilişki kurabilme ve akıl yürütme gücü, problem çözme becerisi, genel olarak akademik başarı, geniş bir hayal gücü, yeniliklere hazır olması, yaratıcılık ve üretkenlik, gelişmiş bir mizah gücü gibi özellikler görülmektedir (Ataman, 2004a, 2014; Callard-Szulgit, 2010; Levent, 2011; Özbay, 2013). Üstün yetenekli öğrencilerin bu genel özelliklerini bilişsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve davranışsal özellikler başlıkları altında sınıflandırmak mümkündür (Leana –Taşçılar & Kanlı, 2014).

2.1.6.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zihinsel ve Fiziksel Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına göre en hızlı ilerleme kaydettikleri alan zihinsel gelişimleridir. Bu kapsamda üstün yetenekli öğrenciler zihinsel açıdan birçok önemli özelliğe sahiptirler. Yukarıda genel özellikler içerisinde değinildiği üzere üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ve düşünme konusunda büyük bir avantaja sahip oldukları söylenebilir. Üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel özellikleri aşağıda özetlenmektedir

(Akkanat, 2004; Ataman, 2009, 2007; Ataman, A. B. 2008; Çağlar, 2004; Levent, 2011; Özbay, 2013; Suveren, 2006);

- Üstün yetenekli öğrenciler kolay ve çabuk öğrenirler. Bu öğrencilerin öğrenme konusunda olağan gelişim gösteren yaşlılarından daha yetenekli olmasının temelinde daima etkin olan zihinsel enerjilerinin ve bilgiyi edinmek için taşıdıkları iştahın etkili olduğu söylenebilir. Bilgiyi derinlemesine ve detaylarıyla öğrenmeyi severler. Okumaya karşı çok fazla ilgileri vardır. Araştırma yapmaktan hoşlanırlar.
- Dil ve konuşma becerileri açısından da üstün yetenekli öğrencilerin yaşlılarından ayrıldığı görülmektedir. Yukarıda da değinildiği üzere genellikle erken konuşan bu çocuklar konuşmaya başladıktan sonra dili çok etkili bir biçimde kullanmaya başlamaktadırlar. Özellikle kelimeleri yerli yerinde kullandıkları, akıcı ve anlaşılır konuştukları, zengin bir kelime dağarcığına sahip oldukları anlaşılmaktadır.
- Üstün yetenekli öğrencilerin ayırt edici zihinsel özelliklerinden bir diğeri ise dikkat becerileridir. Bir etkinliğe başlamada, sürdürmede ve tamamlamada üstün bir başarıya sahiptirler. Geniş bir alana konsantre olabilirler. Çok geniş bir alana ve farklı şeylere ilgi duyabilirler. Etkin, açıkgoz, uyanık ve çabuk bir yapıya sahiptirler. Analiz ve gözlem yapma güçleri vardır. Gözlemleri oldukça keskindir ve detaylar konusunda da farkındalık seviyeleri oldukça yüksektir. Estetik duyguları gelişmiştir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin hafızaları çok güçlüdür. Bu nedenle gördükleri ya da duydukları bir şeyi kısa sürede öğrenebilmekte ve uzun süre belleklerinde muhafaza edebilmektedirler.
- Üstün yetenekli öğrenciler hızlı öğrendikleri gibi öğrendikleri bilgileri başka alanlara da hızlı bir şekilde transfer edebilirler. Ayrıca benzerlikleri ve farklılıkları kolayca ayırt edebilirler. Kolayca genellemeler yapabilirler.
- Üstün yetenekli öğrencilerde eleştirel düşünme becerisine sıklıkla rastlanılmaktadır. Gördüklerini duyduklarını, okuduklarını olduğu gibi değil kritik yaparak değerlendirirler ve kabul ederler. Gerçek ve hayali olan arasındaki farkı erken yaşta ayırt edebilirler. İyiyi ve doğruyu kolayca anlayabilirler. Bu çocuklar kendi kendilerini de eleştirmekten çekinmezler. Hata yaptıklarında bunu anlar ve düzeltmeye çalışırlar. Kendisiyle ilgili farkındalık, kendini izleme, kendini kontrol etme gibi alanlarda bilişsel farkındalıkları yüksektir. Kendilerine yönelik etkilere düşünceli, olgun ve orijinal tepkiler verirler. Olayların nedenlerini anlamak için çok soru sorarlar.

- Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı özelliklerin de yüksek olduğu görülmektedir. Yaptıkları işlerden ya da uğraştıkları alanlardan ortaya bir tasarım ya da ürün koymaya çalışırlar. Orijinal fikirler geliştirirler. Yaptıkları işlerde başarılı olmayı severler.
- Problem çözme becerileri gelişmiştir. Basit ve yüzeysel şeylerle uğraşmak yerine derin ve karmaşık problemleri çözmekten hoşlanırlar. Farklı çalışma metotları denemekten çekinmez ve zamanlarını ve eforlarını en ekonomik şekilde kullanabilirler. Soyut düşünebilme becerisine sahiptirler. Problemleri çözerken ya da bir işi sürdürürken ısrarlı ve sebatkârdırlar.
- Sorumluluklarının farkında olan üstün yetenekli öğrenciler bunları yerine getirmekten hoşlanırlar. İnsiyatif kullanmayı ve hizmet etmeyi sever, yeni ve zor deneyimleri tercih ederler. Çalışkan bir yapıya sahiptirler.

Yukarıda da ele alındığı üzere üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ile ilgili toplumda yanlış inanç ve kanaatler bulunmaktadır. Buna göre üstün yetenekli bireylerin bedenlen zayıf, çelimsiz, gözlüklü gelişmemiş, daha az cazibeli, sağlığı bozuk ve kısa ömürlü olduklarına inanılmaktadır (Ataman, 2007; Ataman, A. B. 2008; Çağlar, 2004; Levent, 2011). Oysa bu kanaat ve inançların yanlışlığı kesin bir şekilde ispatlanmıştır. Araştırmalara göre üstün yetenekli öğrencilerin normal akranları ile kıyaslandığında doğumdan ölüme kadar her yaş seviyesinde bedeni gelişim ve sağlıkta onlardan üstün oldukları saptanmıştır (Çağlar, 2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fiziksel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Akkanat, 2004; Ataman, 2007; Ataman, A. B. 2008; Çağlar, 2004; Levent, 2011; Suveren, 2006);

- Genel olarak doğum ağırlık ve boyları ortalamanın üzerindedir,
- Her yaşta akranlarından daha iri, uzun, güçlü ve sağlıklı bir görünüme sahiptirler,
- Olağan gelişim gösteren yaşlarına göre daha hızlı ve koordinasyon gerektiren faaliyetlerde tepkileri daha çabuktur.
- Akranlarından daha erken yürür, erken diş çıkarır ve konuşurlar. Daha hızlı olgunlaşma seyrine sahiptirler. Ergenliğe daha erken girebilirler.
- Fiziksel görünüm açısından da daha güzeldirler.
- Genel olarak hastalıklara karşı dirençlidirler ve sağlıklarını korumaya özen gösterirler.

- Güçlü bir sinir sistemine sahiptirler ve genellikle duyu organları keskindir.
- Bu öğrencilerde fiziksel yetersizliklere ve duyu organı bozukluklarına çok az rastlanır.

Ancak unutulmaması gereken bir durum da üstün genellikle yetenekli öğrencilere üst sosyo-ekonomik seviyeden ailelerde daha sık karşılaşılmasıdır. Bu nedenle bu çocuklarının anne karnındayken ve doğum sonrası dönemde daha güçlü bir beslenme ve bakım imkânına sahip oldukları hatırlanmalıdır. Bu kapsamda üstün bedensel özellikler üstün yetenekli olmanın bir sonucu olmaktan ziyade üstün beslenme ve bakımın sonucu olabilir (Çağlar, 2004; Özbay, 2013; Levent, 2011). Bu nedenle üstün fiziksel özellikleri üstün yetenekliliği belirleyen diğer özelliklerin yanında destekleyici bir alan olarak kabul etmekte fayda bulunmaktadır (Enç, 2005).

2.1.6.2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal özellikleri bakımından da olağan gelişim gösteren akranlarından farklı bir görünüme sahip oldukları söylenebilir. Bu öğrencilerin fiziksel özellikleri hakkında olduğu gibi sosyal-duygusal özellikleri konusunda da yanlış inanç ve kanaatlerin olduğu görülmektedir (Çağlar, 2004). Özellikle sosyal ve duygusal uyum açısından üstün yeteneklilerin sorun yaşadığını düşünenlerle üstün yetenekliliğin uyum sağlamayı kolaylaştırdığını iddia eden iki farklı görüş olduğu görülmektedir (Aydın & Konyalıoğlu, 2011; Neihart, 1999).

Birçok araştırma üstün yetenekli öğrencilerin güçlü ve üstün bir kişilik yapısına sahip olduklarını ve akranlarına nazaran daha az psikolojik sorunlar geliştirdiklerini göstermektedir (Baker, 1995; Barnett & Fiscella 1985; Eccles vd., 1989; Gust-Brey & Cross, 1999; Kelly & Colangelo 1984; Neihart 2002; Parker 1996, Reynolds & Bradley 1983; Seeley, 1984'den aktaran Van der Meulen vd., 2014). Bazı araştırmalar ise üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik olarak daha fazla savunmasız olduklarını bulgulamışlardır (Freeman 1994; Czeschlik & Rost 1994; Garner 1991; Kwan 1992; May 1990; Coleman & Cross 2014; Roedell, 1984; Renzulli 1981; Whitmore 1980'den aktaran Van der Meulen vd., 2014). Araştırmalar genel olarak değerlendirilirse bir taraftan bakıldığında, üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri nedeniyle var olan özel güçleri onları daha dirençli hale getirirken, diğer yandan bu öğrencilerin özel ihtiyaçları ve karakteristik özellikleri onları sosyal ve duygusal sorunlara karşı daha savunmasız bir hale

getirebilmektedir (Pfeiffer & Stocking 2000; Webb vd., 2005).

Ancak alanyazının sunduğu sonuçlara göre üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere oranla sosyal-duygusal sorunları daha fazla ya da daha az yaşayıp yaşamadıkları kesin bir şekilde belli değildir (Peterson 2009; Van der Meulen vd., 2014). Ayrıca günümüzde üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal sorunlarının yaygınlığı ve dağılımı konusunda epidemiyolojik verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiş karşılaştırmalı ve uzunlamasına (ileri kesitsel) büyük ölçekli araştırmalar bulunmamaktadır (Pfeiffer & Stocking 2000; Martin ve vd., 2010; Van der Meulen vd., 2014). Bu kapsamda her iki görüşü de dikkate alarak üstün yeteneklilerin sosyal ve duygusal özelliklerini olumlu ve olumsuz olmak üzere bir arada almakta fayda bulunmaktadır.

Alanyazındaki araştırmalara göre üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Akkanat, 2004; Ataman, 2007, 2009; Ataman, A. B. 2008; Cutts & Moseley, 2004; Cross, 2011; Çağlar, 2004; Çetinkaya, vd., 2012; Dağlıoğlu, 2014; Levent, 2011, 2013; Fonseca, 2011; Özbay, 2013; Sak, 2010a, 2010b; Saranlı & Metin, 2012; Silverman, 1994; Suveren, 2006; Van der Meulen vd., 2014);

- Her öğrencide farklı düzeyde görülse de üstün yetenekliler genel olarak aşırı duyarlı ve hassastırlar.
- Soyut ve karmaşık düşünme yapılarına sahiptirler. Başka kişilerin karşısındakilerin düşüncelerini, duygularını ve isteklerini kestirebilir ve ruhsal durumlarına yönelik çıkarımlarda bulunabilirler. Bu nedenle empati yetenekleri gelişmiştir. Başkalarının fikirlerine ve düşüncelerine saygılıdırlar. Ancak kendi fikir ve hislerine de aynı şekilde saygı beklerler.
- Ahlaki değer konularına yönelik erken ilgi gösterirler. Bunun ardından da çoğu zaman aşırı boyutlardaki bir adalet duygusu taşırlar. Bu kapsamda adaletsizlikle mücadele etme, engelli ve bakıma muhtaç olanları savunma, doğayı koruma gibi ahlaki duyarlılıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Haksızlığa katlanamamaktadırlar. Açlık, savaş ve doğal afetler gibi dünya sorunlarıyla ilgilidirler. Bu anlamda idealist davranışlara sahiptirler ve diğer insanlar için fedakârlık yapmayı isterler.
- Yüksek farkındalık ve gözlem yeteneği sayesinde savaş, açlık, gücü kötüye kullanma, şiddet gibi olumsuz birtakım davranışlar ya da olaylar karşısında korku geliştirebilirler. Ayrıca, ölüm, hastalık, hamilelik, düşük yapma, iş bulamama, arkadaş bulamama, yalnız kalma, sevilme ve zihinsel yetersizliği olma gibi korkuları da olabilir. Üstün

yetenekli öğrencilerin bu yüksek duyarlılığı, onları sosyal yaşantıdan bir miktar uzaklaştırabilir ve hatta kendilerinde yanlış bir şey olduğunu bile düşünebilirler.

- Üstün yetenekli öğrenciler mükemmeliyetçi bir yapıya sahiptir. Bu nedenle hata yapmaktan hoşlanmazlar. Bu durum üstün yetenekli öğrenciler için hem bir avantaj hem de bir dezavantaj olabilmektedir. Öyle ki başarısız olduklarını düşündüklerinde ya da hata yaptıklarında mücadeleden vaz geçebilirler ya da tam tersi olarak mükemmeliyetçi olmaları onların motivasyonlarını arttırabilir.
- Kendilerini rahat ifade edebilen bu öğrencilerin özgüvenleri de fazladır. Ayrıca sorumluluk duygusuna sahiptirler. Kendi hatalarının farkına varır ve bunu düzeltmek için ellerinden geleni yaparlar. Eleştirel düşünceye sahiptirler ve yeniliklerden hoşlanırlar. Meraklı ve çok soru soran bir kişilikleri vardır. Bu nedenle maceraya atılmayı ve yeni şeyler keşfetmeyi çok severler.
- Büyük hedef ve ülkülere sahiptirler. Amaçlarına ulaşmak için mücadele etmekten çekinmezler. Bu anlamda sabırlı ve kararlıdır. Başarıdan zevk duyarlar.
- Bağımsız olmayı severler. Başkaları üzerinde hâkimiyet kurmaya çalışabilirler. Grup içerisinde lider olmaktan hoşlanırlar. Ancak katılık ve sertlikten hoşlanmazlar.
- Espri yapmakta iyidirler ve mizahtan hoşlanırlar. Kendilerine yapılan şakaları ve esprileri olgunca anlayabilirler. Duygu ve düşüncelerini bağımsız bir şekilde ifade etmekten çekinmezler. Güçlü sezgileri vardır.
- Üstün yetenekli öğrenciler sosyal yönden akranlarından daha hızlı gelişirler. Genellikle kendilerinden yaşça büyük kişilerle, ya da kendi zekâ seviyesine ve ilgi alanlarına sahip öğrencilerle arkadaşlık kurmayı tercih etmektedirler.
- Buldukları ortamlarda popüler ve sosyaldirler. Kolay arkadaşlık kurabilirler ve işbirliğine açıktırlar. İnsanlarla anlaşma ve geçinme konusunda iyidirler. İlişkilerinde hassas, nazik ve sürekli dirler. Bu özellikler nedeniyle de buldukları ortamlarda genel olarak sevilirler.
- Yeni ortamlara ve sosyal etkinliklere kolayca uyum sağlayabilmektedirler. Buldukları ortamın değer ve kurallarını kısa sürede öğrenir ve kendilerini bunlara göre uyarlayabilirler. Ancak risk almaktan da çekinmezler. Toplumsal olay ve gruplarla ilgili ön yargılara sahip değildirler. Herkesi olduğu gibi kabul etme eğilimleri yüksektir.

Bu kısımda ele alınan özelliklerin bazıları genel ve zihinsel özellikler kısmında da ele alınmıştır. Bunun nedeni kişiliğin ve duyguların zihinsel özelliklerden bağımsız bir şekilde

ortaya çıkamamasıdır (Çağlar, 2004). Ancak bu ilgi gelişimsel hız açısından değişebilmektedir. Çünkü diğer alanlarda eş zamanlı olmayan gelişim sorunlar yaşanmasına yol açabilmektedir (Ataman, 2014).

Buraya kadar ele alınan sosyal ve duygusal özelliklerin çoğunlukla olumlu özellikler olduğu görülecektir. Oysa üstün zekâ ya da yetenek bireyde olumlu ve olumsuz etkileri olabilecek paradoksal bir özelliktir (Sak, 2010a). Bu açıdan bakıldığında bu özelliklerin üstün yetenekli öğrencilerde görülüyor olması onların duygusal ve davranışsal sorunlar yaşamadığı anlamına gelmez. Peterson (2009) ise bu durumun üstün yetenekli öğrencilerin doğasının bir sonucu olduğunu ifade etmektedir. Yani üstün yetenekli öğrenciler veli ve öğretmenlerine karşı olumlu bir imaj sağlamak için sosyal-duygusal sorunlarını gizleyebilirler. Çünkü üstün yetenekli öğrencilerin kendi endişe ve inançlarını maskeleyerek ve sorunlarını kendi başlarına çözmeye yetenekleri bulunmaktadır (Peterson 2009). Bu açıdan bakıldığında bilişsel açıdan akranlarından anlamlı düzeyde ileride olan bu çocuklar sosyal ya da duygusal açıdan yaşlılarıyla benzer ya da daha zayıf bir görünüme sahip olabilirler. Sak'a (2010a) göre üstün yetenekli bireylere uygun ve olumlu koşullar sağlanırsa bu bireyler toplumsal ve bireysel katma değer yaratabilirken, bu koşullar sağlanmadığında özgüven, saygınlık, benlik algısı, çalışma disiplini ve başarı ile ilgili sorunlar ortaya çıkabilmektedir.

Bu kapsamda başta psikologlar olmak üzere birçok araştırmacı bu öğrencilerin psikolojik özelliklerini ve durumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Bu tip araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin kaygı, depresyon, stres, yalnızlık, benlik saygısı, mükemmelliyeçilik vb. birçok alandaki durumlarına odaklanmış görünmektedir (Saranlı & Metin, 2012). Bu araştırmaların ise farklı sonuçları olduğu anlaşılmaktadır. Bazı araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilerin olağan gelişim gösteren öğrencilere göre daha olumlu bir benlik algısına sahip oldukları görülürken bazı araştırmalarda bunlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Leana-Taşcılar & Kanlı, 2014; Metin & Bencik-Kangal, 2012). Morelock (1992) da bu çocukların kendilerini akranlarından "farklı yerde" hissettiklerini belirtmektedir. Farklı hissetmek ise düşük benlik saygısı ile ilişkilidir (Janos vd., 1985). Gelişim alanlarındaki eş zamanlı olmayan gelişim özellikle bilişsel yeteneği yüksek olan çocuklar için çok daha zararlı olabilir. Çünkü bu öğrencilerin duygusal olgunlukları olağanüstü bilişsel gelişimlerinden geri kalmakta ve bu durum çocukları eşitlenmemiş ve sınırlı hissettirmektedir (Hollingworth, 1926; Webb, 1993).

Görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrencilerin birçok farklı özelliği bulunmaktadır. Aslında buraya kadar ele alınan özellikler bütün öğrencilerde görülebilecek temel özelliklerdir. Bu özelliklerin üstün yeteneklilik ile ilgili sayılabilmeleri için bunların çocukta yaşatlarından daha ileri düzeyde görülmesi gerekmektedir (Saranlı & Metin, 2012). Bunun yanısıra tüm üstün yetenekli öğrencilerin benzer özellikleri olduğunu söylemek de zordur. Bu açıdan üstün yetenekli öğrencilerin homojen bir grup olduğunu söylemek güçtür. Ancak bu öğrencilerin ayır edici özellikleri akranlarına nazaran belli alanlarda ileri bir gelişime sahip olmalarıdır (Cross, 2011). Bu kapsamda üstün yetenekli bir çocuğun en az bir yetenek alanında yaşatlarının üstünde performans sergilemesi gerekmektedir. Ancak yukarıda da değinildiği üzere bu öğrencilerin genel özellikleri kişiden kişiye ve yaşadıkları çevreye göre değişkenlik gösterebilmektedir.

Üstün yetenekli öğrenciler yeteneklerini uygun ortamlarda geliştirebilirler. Bu öğrencilere uygun ortamların sağlanmaması onların yeteneklerini köreltebilir (Çağlar, 2004). Üstün yetenekli öğrenciler için uygun ortamların sağlanmasında baş aktörlerden biri öğretmendir. Farklı özelliği olan üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin de bu öğrencilere uygun beceri ve özelliklerinin olmasında gerekmektedir.

2.1.6.3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özellikleri ve Sorunları

Yukarıda ele alınan zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal özellikler üstün yetenekli öğrencilerin davranış özelliklerini açıklamakta zemin oluşturmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal özellikleri konusunda tartışma olsa da bu öğrencilerin akranlarına nazaran daha uyumlu olmaları beklenmektedir (Callard-Szulgit, 2010). Bu öğrenciler problem davranışlar sergilediğinde insanlar buna çok şaşırılmaktadır (Markusic, 2012). Oysa sonuç itibarıyla bu öğrenciler de çocuktur ve bunların da problem davranışlar sergilemeleri olağandır. Bu bağlamda üstün yeteneklilik tamamen olumlu özelliklerden oluşmamaktadır ve bu çocukları disipline etmek zordur (Markusic, 2012; Özbay, 2013).

Bu öğrencilerde gözlenen bazı davranışlar sosyal açıdan kabul edilemez görülebilir ancak bu durum onların üstünlüğünün belirtileri olabilir. Örneğin üstün yetenekli bir öğrenci sınıfta, sorulara bağırarak ve acele bir şekilde cevap vererek sabırsızlık gösterebilir. Bu sabırsızlık onların amansız meraklarından kaynaklanmaktadır (Markusic, 2012). Slifer'e (1987) göre problem davranış sergileyen ve düşük başarılı öğrenciler öğretmenleri tarafından üstün olarak düşünülmez ve üstün yetenekliler ile ilgili programlara

önerilmezler. Slifer burada ilginç bir iddia ortaya atmaktadır. Ona göre üstünler ile ilgili birçok araştırmada bu öğrencilerin kişisel, sosyal ve davranışsal açıdan uyumlu olduğu bulgulanmıştır. Oysa yukarıdaki nedenden dolayı birçok üstün yetenekli öğrenci bu tanıyı alamamaktadır. Bu yüzden de araştırmacılar üstün yetenekli öğrencilerde sınıf yönetimi ve davranış değiştirme konusuna çok az ilgi göstermişlerdir. Bu sebeple üstün yeteneklilik üstesinden gelinmesi gereken birçok sorunu beraberinde getirebilmektedir. Bu sorunları üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ile ilişkilendirerek açıklamakta fayda bulunmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik disiplin sorunları yaratmadıkları görüşü yaygın olarak düşünülmesine karşın, bu öğrencilerin zor olduklarına dair de bir bilinçlenme olduğu görülmektedir. Çünkü zorlu ve ödüllendirici müfredat ve akranları ile eksik iletişim gibi nedenlerle bu öğrencilerde davranış sorunları gelişebilmektedir. Bu durumda, bu sorunların önlenmesi için üstün yetenekli öğrencilerin entelektüel güç ve enerjilerini geliştirecek ve yönlendirecek bir özel eğitime gereksinim olduğu görülmektedir (Delisle vd., 1987).

Üstün yeteneklilikle ilişkili karakteristik özelliklerden biri mükemmeliyetçilik (Webb 1993; Pfeiffer & Stocking 2000; Porter 2005). Bazı araştırmalara göre üstün yetenekli öğrencilerin sınıflarında yaşadıkları sorunların en önemli nedenlerinden biri bu mükemmeliyetçilik özellikleridir (Çetinkaya vd., 2012). Üstün yetenekli öğrenciler kendileri için gerçek olamayacak kadar yüksek beklentiler oluşturabilmektedirler. Bu yüzden belki de %15-20'si akademik kariyerlerinde ve sonraki hayatlarında mükemmeliyetçilik nedeniyle bir noktada önemli ölçüde engellenmiş olabilirler (Webb 1993).

Üstün yetenekli öğrencilerde görülen mükemmeliyetçilik özelliği yanlış yapma korkusu ve yanlış yapmaktan takıntılı bir şekilde kaçınma davranışı doğurabilir (Callard-Szulgit, 2010). Örneğin test türü sınavlarda zamanı iyi kullanmaları gereken üstün yetenekli öğrenciler bütün soruları doğru cevaplama arzusuyla bazı sorulara takılarak gereksiz yere zaman kaybedebilirler (Özbay, 2013). Üstün yetenekli öğrencilerin bir diğer özelliği de yoğun odaklanma güçleridir. Bu nedenle bu öğrenciler bazı konular üzerinde uzun bir zaman harcayıp, ayrıntı içinde kaybolabilirler. Böyle durumların sonucu olarak da ödev ya da projelerini zamanında tamamlayıp teslim edemeyebilirler. Bu nedenle de hayal kırıklığı yaşayabilir ve yaşatabilirler (Özbay, 2013).

Üstün yetenekli öğrencilerin güçlü bir belleğe sahip olmaları kendilerine verilen sözleri unutmamalarını sağlamaktadır (Ataman, 2009). Bu öğrencilere verilen sözler yerine getirilmediğinde öğrencilerin davranış problemleri sergilemeleri olasıdır.

Üstün yetenekli öğrenciler kendinden yaşça büyük ve benzer seviyedeki kişilerle iletişim halinde olmayı sevdiklerinden ve mükemmeliyetçi olduklarından arkadaş edinmekte ve kurdukları arkadaşlıkları sürdürmekte sorun yaşayabilirler (Bencik & Metin, 2006). Bazen de yaşlılarını küçümseyebilmektedirler. Çünkü kendileri ile ilgili belirledikleri yüksek standartları arkadaşlarından da beklemekte, onlarla bir iş yaparlarsa hata yapacaklarından korkmaktadırlar (Bencik & Metin, 2006), ya da üstün yetenekli öğrenciler grup çalışmasını ağır bulabilirler (Markusic, 2012). İlgileri, zekâ ve öğrenme hızları farklı olan bu öğrenciler birbirleriyle sorun yaşayabilirler (Sezer, 2015). Bunun doğal bir sonucu olarak akranları üstün yetenekli öğrencilerden kaçınabilir (Özbay, 2013). Üstün yetenekli öğrencilerin bazı durumlarda yalnız oynamayı ve çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir (Cross, 2011; Özbay, 2013). Bu durum da üstün yetenekli öğrencilerin sosyalleşmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Eddles-Hirsch vd., 2012)

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşlılarına göre ileri olan dil becerisi nedeniyle sınıf düzeyinin üstünde sözcükler kullandığı görülmektedir. Akranları bu durumu anlamakta güçlük çekebilir. Doğal olarak üstün yetenekli öğrencinin eleştirel düşünmesi ve yüksek kelime haznesi gibi özellikleri nedeniyle “her şeyi biliyorum” tavırları diğer öğrenciler tarafından kendini beğenmiş, ukala ve kibirli bir davranış olarak algılanabilir (Ataman, 2009; Özbay, 2013; Pfeiffer & Stocking 2000). Bu nedenle bilişsel gelişim farkı üstün yetenekli öğrenci ile yaşlıları arasında yanlış anlaşılmalara neden olabilir ve bunun neticesinde akranları onu dışlayabilirler (Ataman, 2009; Webb 1993).

Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerdeki ahlaki duyarlılık daha fazla eleştiri ve akran reddi görmesine neden olabilmekte bu durum da duygusal ve davranışsal sorunlara neden olabilmektedir (Webb 1993). Böyle durumlarda kendini tam olarak ifade edemeyen, ihtiyaç ve idealleri engellenen üstün yetenekli öğrencilerin tepkisel depresyona girme ihtimalleri vardır (Aydın & Konyalıoğlu, 2011; Cross, 2011; Slifer, 1987). Böyle olumsuzluklar yaşayan üstün yetenekli öğrenciler ise olağan gelişim gösteren öğrencilere göre daha güçlü engellenmişlik, dışlanmışlık, hayal kırıklığı hissetmekte ve tepkiler verebilmektedirler (Freeman 1994; Webb, 2002). Bu durumun oluşmasıyla içe kapanma, öfke, sıkıntı, iletişimsizlik, motivasyon düşüklüğü, iştahsızlık, daha çok uyku sorunları, hiç

bir şeyden memnun olmama ve okuldan ayrılma gibi olumsuzluklar yaşanabilir (Fonseca, 2011; Gallagher vd., 1997; Plucker & McIntyre 1996; Özbay, 2013; Webb vd., 2005).

Tekrarlayan görevleri sürdürememek üstün yetenekli öğrencilerin sınıfta sergiledikleri sorunlardan biridir. (Markusic, 2012). Üstün yetenekli öğrenciler tek düze etkinliklerden ve rutin ödevlerden çabuk sıkılabilirler (Montgomery, 2003; Sezer, 2015). Bu nedenle etkinliği tamamlamak istemeyip ilgisini başka bir alana yöneltebilirler. Böyle durumlarda bu öğrenciler öğretmenler tarafından derse karşı ilgisiz, olumsuz ve problemlili öğrenci olarak algılanabilirler (Özbay, 2013).

Üstün yeteneklilerin savunmasız olduğu bir diğer konu da duygusal, düşsel, bilişsel, hissel ve psikomotor aktivitelerden birkaçında yüksek düzeyde aşırı heyecan sergilemeleridir (Porter 2005; Pfeiffer & Stocking 2000; Silverman 1994). Çünkü üstün yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde zihinsel ve fiziksel enerjileri vardır. Bu nedenle ilgilileri ve dikkatleri kimi zaman dağılabilir ve hareketli bir görünüme sahip olabilirler (Delisle vd., 1987). Öğretmenler ve veliler genellikle bu durumu rahatsız edici bulmaktadırlar. Bu nedenle nadir de olsa bu çocuklar dikkat eksikliği ve hiperaktiviteli olarak yanlış bir şekilde etiketlenmekte ve bu öğrencilere ilaç tedavisi verilebilmektedir (Ataman, 2009; Dağlıoğlu, 2014; Webb vd., 2005). Bunun yanı sıra çok fazla soru sormaları ve meraklı olmaları da bazen soruna neden olmaktadır (Özbay, 2013). Öyle ki bazı öğretmenler üstün yetenekli öğrencilerin bu meraklarından rahatsız olmakta ve bunu ders akışını bozan bir davranış olarak görebilmektedir. Bu öğrenciler aynı anda birden fazla etkinlikle ilgilenebilirler (Özbay, 2013). Üstün yetenekli öğrenciler çevrelerinde olan bitenleri merak ettiklerinden, kafalarındaki sorulara yanıt bulmak için, zorluktan ve karmaşıklıktan hoşlandıkları için ve bir amaca ulaşmak için hareketli davranışlar sergilerler (Ataman, 2009). Oysa dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış öğrencilerin hareketliliği çoğu zaman bir amaç doğrultusunda gerçekleşmez (Dağlıoğlu, 2014). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal ya da bilişsel alandaki aşırı heyecanları bir süre daha üretmeyi istemelerine neden olabilmekte, bu durum da onların yattıktan sonra bile uykuya dalmalarını geciktirebilmektedir. Ayırt edici uyku düzeni aslında üstün zekâ/yetenek ile ilişkilidir ama yine de bu durum tam olarak açık değildir (Ataman, 2009; Callard-Szulgit, 2010; Webb vd., 2005).

Ders esnasında başkalarının göremediği ilişkileri görebildiklerinden sadece bu konuyu tartışmak isteyip ders akışını bozabilirler. Öğretmenlerin ya da diğer kişilerin istekleri

mantıksız ve önemsiz bularak reddedebilirler (Delisle vd., 1987). Başkalarını küçük düşürebilecek yersiz espriler yapabilir, boş işlerle gereğinden fazla ilgilenebilir, gereğinden fazla yenilikçi olabilirler (Ataman, 2009; Özbay, 2013). Bu durum da akran kabulünü ve yetişkinlerle iletişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin spesifik özelliklerinden biri de duygusal, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerinin eş zamanlı olmamasıdır (Roedell 1984, 1986; Webb 1993; Silverman, 1997). Üstün yetenekli öğrencilerin eş zamanlı olmayan gelişim alanları sosyal ilişkilerini etkileyebilmektedir. Bu durum uyumsuz bir gelişime yol açmaktadır. Çünkü bu öğrencilerde genel olarak zihinsel gelişim diğer gelişim alanlarından önde seyretmektedir. Bu uyumsuz gelişimin olması da bazı problemlere neden olabilmektedir (Dağlıoğlu, 2004). Güçlü düşünme becerisi yaşlıları tarafından farklı algılanabileceği gibi yetişkinlerce de onaylanmayabilir (Özbay, 2013).

Üstün yetenekli öğrencinin sosyal çevresi onun davranışlarında etkilidir. Üstün yetenekli öğrenciler sınıfta dikkat çekerler ve genelde popülerdirler. Bu özellikleri nedeniyle her zaman ön planda olma ve takdir edilmeyi bekleyebilirler (Sezer, 2015). Üstün yetenekli öğrenciler herkesin sevgisini kazanabilecekleri gibi bunun tam tersi olarak çokbilmiş ve ukala olarak da algılanabilirler. Bu tür çocuklar zaman zaman aptalca ya da çocukça davranabilirler (Ataman, 2014). Ayrıca kendilerini arkadaşlarına kabul ettirebilmek adına üstünlüklerini gizlemeyi tercih edebilirler (Ataman, 2009; Özbay, 2013). Çünkü bu öğrencilerin akranları ile aralarında yetenek ve sosyal konfor farkları bulunmaktadır. Örneğin, bazı okullarda zeki olmak “havalı” olmayabilir, böylece üstün yetenekli öğrenciler bilinçli bir şekilde “yaramaz” olmayı tercih edebilir (Cross, 2011). Bu tür eylemlerle, üstün yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren sınıf arkadaşlarıncı görünür hale geleceklerini varsaymaktadırlar. Bu gençler bir öğretmeni kızdırdıklarında sınıf arkadaşları tarafından daha fazla kabul edileceklerini düşünebilirler (Delisle vd., 1987).

Öğrencinin çevresi üstün yetenekli öğrenciye uyum sağlamadığında da bu öğrencilerde sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlar oluşabilmektedir (Pfeiffer ve Stocking, 2000). Bu öğrencilerin üstün yetenekli olarak tanınmaları kendilerinin ya da yakınlarının onlardan yanlış, haksız ve yüksek başarı beklentisine girmelerine neden olabilir (Ataman, 2014; Dağlıoğlu, 2014). Ancak bazı çocuklar bu beklenen başarıyı elde edemezler. Böylece öğrencilerde sarsılmış bir yetenek ve başarısızlık duygusu oluşabilmektedir (Freeman 1994; Webb 1993). Böyle durumlarda üstün yetenekli öğrenciler üzerlerindeki baskıyı

azaltmak için üstün olmadıklarını öğretmenlerine, ebeveynlerine ve akranlarına ispatlama çabasına girebilirler (Delisle vd., 1987). Üstün yetenekli öğrencilerin başarısız olmasında motivasyon düşüklüğü, mükemmeliyetçilik, aşırı düşünme, aşırı kendine güven, aşırı sınav kaygısı, dağınıklık veya üstün yetenekliliğe eşlik eden başka sorunlar olabilir (Özbay, 2013).

Üstün yetenekli öğrencilerin otorite ile çatışma eğilimleri ve kendilerine bir şeylerin dayatılmasından hoşlanmamaları da davranışsal sorunlara neden olabilmektedir (Delisle vd., 1987; Özbay, 2013). Üstün yetenekli bazı çocuklar problemleri öğretmenin istediği şekilde çözmeyip kendi yöntemini uygulayabilmektedir. Bunun sonucu olarak öğretmenler, çocuğun kendisini tehdit ettiğini, saygısız davrandığını, otoriteyi kabul etmediğini düşünebilir. Öğrenciler de bireysel ilgilerine karşı çıkıldığını ve baskı ile karşılaştıklarını hissedebilirler (Sezer, 2015). Böyle durumlar da öğrenci ve öğretmen arasında çatışmaya neden olabilir (Özbay, 2013).

Liderlik arzuları nedeniyle aşırı derecede otoriter olabilirler ve başkalarının fikirlerine yeterince önem vermeyebilirler (Özbay, 2013). Üstün yetenekli öğrenciler en doğru düşüncenin kendilerinininki olduğunu düşünebilir ve diğer kişilerin düşüncelerini kabullenemeyebilirler (Çetinkaya vd., 2012; Markusic, 2012). Üstün yetenekli öğrenciler katı kurallara uymaktan da hoşlanmayabilirler. Eğer bu öğrenciler kurallara uymaya zorlanırlarsa kendini diğer öğrencilere karşı hırçın davranma ve öfkelenme şeklinde yansıtabilir (Ataman, 2009). Kurallar konusundaki ısrar sürdürülürse üstün yetenekli öğrenciler erken yaşta yalan söylemeyi ve çalmayı öğrenebilirler. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilere her zaman adil ve saygılı davranmak çok önemlidir (Ataman, 2009). Yukarıda ele alınan birçok özelliğin ışığında söylenebilir ki üstün yetenekli öğrencilerin kurallara uymasını sağlamak için bu kuralların gerçekten mantıklı ve adil olduğunun onlara ispatlanması gerekmektedir.

Yukarıda da ele alındığı üzere aşırı duyarlı oldukları için gelecek, aile, başkaları ile ilişkiler gibi konularda korku ve kaygı yaşayabilirler. (Özbay, 2013) Ölüm, hastalık, hamilelik, düşük yapma, iş bulamama, arkadaş bulamama, yalnız kalma, sevilmeme ve zihinsel yetersizliği olma gibi korkuları olabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin genellikle dünyanın durumu ve sorunları ile ilgili oldukları ve bunları çözenin kendi sorumlulukları olduğunu düşündükleri gözlenmektedir. Bu genç bir kişi üzerinde büyük bir yük olabilir ve onun bu yüksek hedeflere ulaşamaması, bu büyük sorunları çözememesi onda hayal

kırıklığına ve depresyona yol açabilmektedir (Pfeiffer & Stocking 2000). Üstün yetenekli öğrencilerin bu yüksek duyarlılığı, onları sosyal yaşantıdan bir miktar uzaklaştırabilir ve hatta kendilerinde yanlış bir şey olduğunu bile düşünebilirler.

Üstün yetenekli öğrenciler günlük aktivitelerde bazen sakar, dikkatsiz ve yavaş olabilirler (Özbay, 2013). Çünkü bazı zamanlarda hayallere dalıp dikkatleri dağılabilir. Böyle durumlarda da öğrencilerle ilgili yüksek beklenti içinde olan öğretmen ve veliler öğrenciye istenmedik tepkiler verebilmekte ve bunun karşılığı olarak da öğrencilerde problem davranışlar görülebilmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yüksek beklentilerin farklı sonuçları da olabilmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler gelişim alanlarındaki uyumsuz durumdan dolayı güçlü zihinsel gösteriler yapabilirken parmak emmek, ayakkabısını bağlayamamak gibi çevrelerince kabul edilmeyen veya şaşırtıcı bulunan davranışlar sergileyebilirler. Böyle durumlarda aileler ya da öğretmenler öğrenciye tepki koyarak onu cezalandırmaya çalışabilirler (Ataman, 2014). Haksız verilen bir ceza ise adalet duygusu yüksek olan bu öğrencilerde farklı sonuç ve sorunlara yol açabilecektir.

Üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun bir eğitim ortamının oluşturulmaması ve başta öğrenme ihtiyacı olmak üzere gereksinimlerinin giderilmemesi bu öğrencilerin sınıflarda problem davranışlar sergilemelerine de neden olabilmektedir (Davaslıgil & Leana, 2004; Delisle vd., 1987; Sezer, 2015). Üstün yetenekli öğrencilerin sergileyebilecekleri sınıf ortamını bozan davranışlar; aldığı görevi tamamlayamama, dağınıklık, dikkatsiz çalışma, zayıf organizasyon becerisi, düşük güdülenme, sonuçlarını düşünmeden hareket etme, anlamsız taşkınlıklar yapma, görevlerini yerine getirmemek için mazeret üretme, gergin ve agresif bir yapı, tepkisel davranışlar sergileme, başkalarının ihtiyaç ve isteklerine kayıtsız kalma, içine kapanık görüntü şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Ataman, 2014; Sezer, 2015).)

Eş zamanlı olmayan gelişim nedeniyle üstün yetenekli öğrenciler zihinsel olarak okuma yazmaya hazır olsalar da ince motor becerileri bunu gerçekleştirmeyi engelleyebilir. Örneğin bu öğrencilerin el yazısı beklenen düzeyden çok daha kötü olabilir. Çünkü üstün yetenekli öğrenciler el yazısını yavaş, yorucu ve gereksiz olarak görebilirler (Ataman, 2009). Böyle durumlarda ise yazı yazmayı reddedip öğretmenlerine ve ailelerine karşı gelebilirler. Sonuç olarak üstün yetenekli öğrenciler, özel bir grup olarak bilişsel yetenekleri ve eğitim ortamları arasında sık sık uyumsuzluk yaşamaktan mustarip olabilirler (Van der Meulen vd., 2014). Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin yaşadıkları

duygusal ve davranışsal problemlerin en önemli sonuçlarından biri başarısızlıktır (Reis & Renzulli, 2004; Whitmore, 1986).

Buraya kadar ele alınan davranış problemlerinin nedenleri üstün yetenekli öğrenciler arasında değişiklik gösterebilir. Bandura'ya (1977) göre çevre koşulları davranışları pekiştirebilmektedir. Bu bakış açısına göre üstün yetenekli çocuğun kişiliği kural dışı davranışlarının nedeni değildir. Fakat çocuğun sınıf ortamında sergilediği davranışlar onun davranış repertuarından çıkan mantıksal tepkilerdir. Örneğin bir öğrenci ders esnasında görevini tamamladığında sıkılabilir ve ne yapabileceğini düşünebilir. Böylece öğretmenin ilgisini çekebilecek bir şey bulmaya çalışabilir (Delisle vd., 1987). Üstün yetenekli öğrenciler öğretmenlerine sorun çıkarmak için yaramazlık yapmazlar. Daha doğrusu bu problem davranışlar tamamladıkları görevin ardından daha fazla ödül almayı ve bazı kişisel ihtiyaçları karşılamak amacıyla sergilenmektedir (Delisle vd., 1987, s.32).

İleride de görüleceği üzere bu tez araştırmasında da özellikle ilkökul döneminde sınıf içi problem davranışların sıkça sergilendiği, öğretmenlerin bu konuda ciddi bir desteğe ihtiyaç duydukları sınıf içerisinde ortaya çıkan ders dışı davranışların sınıf ortamını önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Bu kapsamda yukarıda ele alındığı üzere üstün yetenekli öğrencilerin temel özellikleri nedeniyle devam ettiği sınıflarda bu öğrencilere yönelik uygun düzenlemeler ve öğretimsel uygulamalar yapılmadığında ortaya çeşitli olumsuzluklar çıkmaktadır. Bu nedenlerle üstün yetenekli öğrencilerin olduğu sınıflarda, önleyici bir sınıf yönetimi ve davranışsal destek ile ilgili etkili bir müdahale yöntemi gereği olduğu görülmektedir. Günümüzde problem davranışlara, normal gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrencilerde oldukça sık rastlanılmaktadır (Erbaş ve Yücesoy Özkan, 2008). Bu tür davranışlar öğrencilerin akademik ve sosyal ortamlarını olumsuz şekilde etkilemektedir. Ancak üstün yetenekli öğrencilerde ne tür problem davranışlar ortaya çıktığının belirlenmesi konusunda çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu gerekçeleri de dikkate alarak kuramsal çerçeve kısmında sınıf yönetimi ve problem davranışlarla baş etme konularının da kısaca ele alınmasında fayda bulunmaktadır.

2.2. Sınıf Yönetimi ve Problem Davranışlarla Baş Etme

Sınıflar, eğitim ve öğretimin gerçekleştiği temel ortamlardır. Öğretmen ve öğrenciler bu temel ortamlarda iletişim kurmakta, etkileşimlerini sürdürmektedirler. Söz konusu bu ortamda yaşanan durumlarda öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini de geliştirmesini

mecbur kılmaktadır.

Sınıf yönetimi, eğitim-öğretim sürecinde kullanılacak birçok kavram, araç ve tekniğin birlikte işe koşulmasını gerektiren disiplinler arası bir uygulama alanıdır (Akalin, 2012, s.122). Öğretmenlerin sorumlulukları arasında yer alan sınıf yönetimi becerisi, etkili eğitim ve öğretim ortamları oluşturmak için, öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Lewis, 1999). Sınıf yönetimi; ders materyallerinin yerleştirilmesi, derslerin süresinin belirlenmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrencilerin derslere katılımının ve kurallara uymalarının sağlanması ve akademik etkinliklerin hazırlanması olarak da tanımlanabilir (Brophy, 1996). Sınıf yönetimi, verimli bir eğitim ortamının oluşması için, öğrencilerin nasıl ve kimlerle birlikte oturacağı, derslerin saatlerinin nasıl ayarlanacağı, materyallerin nasıl düzenleneceği ve her öğrencinin katılımını nasıl sağlanacağı gibi pek çok önemli kararı içerir (Emmer ve Gerwels, 2005). Öğretmenlerin, öğrenmede kritik rol oynayan öğrenci, mekân, zaman ve materyalleri organize edebileceği unsurların tümünü ifade eden sınıf yönetimi sınıftaki öğrencilerin başarısını arttırmak amacıyla öğretim ortamının hazırlanmasını ve sürdürülmesini kapsamaktadır (Sucuoğlu vd., 2009). Böylece sınıf yönetimi bütün sınıf etkinliklerini, öğrenci katılımını ve işbirliğini geliştiren ve üretken bir çalışma ortamı oluşturulmasını içermektedir. Sınıf yönetimi akademik katılımı arttıran ve ortamı bozucu istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek için öğretmenin kullandığı stratejilerden oluşmaktadır (Sucuoğlu vd., 2009).

Sınıf yönetimini sadece sınıftaki devam eden olaylara ve davranış sorunlarına dikkat edilmesini değil aynı zamanda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında nasıl davranacaklarına ve bu uygulamaları nasıl örgütleyeceklerine de dikkat edilmesini gerektirmektedir. Böylece etkili sınıf yönetimi yapılabilir. Etkili sınıf yönetimi sınıftaki tüm öğrencilerin öğretim ortamından en üst düzeyde yararlanmalarını, derse katılımlarının artmasını olası problem davranışların önlenmesini sağlamaktadır (Sucuoğlu vd., 2009). Çünkü etkili yönetilen bir sınıfta, öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayrıldığı ve öğrenciler ders etkinliklerine daha aktif olarak katıldıkları, kendilerinden ne beklediğini bildikleri için öğrenci başarısı artmaktadır (Wilks, 1996). Sınıf yönetimi denildiğinde birinci koşul, etkili eğitim-öğretimi sağlama amacıyla öğrenmeyi teşvik eden ve özel gereksinimleri olan öğrencilerin de katılımı ile öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayan sağlıklı ortamlar yaratmaktır (Weinstein, 1996).

Buraya kadar açıklanmaya çalışılan sınıf yönetiminin özellikleri ve içeriğinin öğretmenler tarafından farklı uygulanma biçimleri olduğu söylenebilir. Öğretmenler yaptıkları uygulamaları kişisel tecrübe özelliklerinin etkisi kadar benimsedikleri yaklaşımlardan da edinmektedirler. Bu kapsamda sınıf yönetimi yaklaşımlarının neler olduğuna kısaca değinmekte fayda bulunmaktadır.

2.2.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Tarih boyunca okullar olagelmiş ve doğal olarak da sınıflar bu ortamlarda bulunmuştur. Belki günümüzdeki kadar kapsamlı ve ayrıntılı özellikleri olmasa da sınıfların tarih boyunca öğretmenlerce yönetildiği bilinmektedir. Ancak felsefe ve bilim alanındaki gelişmelerin ışığında öğretim yöntemleri ve yaklaşımları da güçlü değişimlere maruz kalmıştır. Sınıf yönetimi yaklaşımları da bu değişimlerden etkilenmiştir. Bunun sonucunda ortaya farklı sınıf yönetimi yaklaşımları çıkmıştır.

Sınıf yönetimi yaklaşımlarının da farklı sınıflandırmaları mevcuttur. Bu sınıflandırmalardan birine göre sınıf yönetimi yaklaşımları müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimsel olarak üçe ayrılmaktadır (Aksoy, 2001). Bir başka sınıflandırmaya göre de sınıf yönetimi yaklaşımları tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak ayrılmaktadır (Alkan, 2007; İlgar, 2007). Sınıf yönetimi yaklaşımlarını öğrenci ya da öğretmen merkezli olarak ayıran sınıflandırmalar da bulunmaktadır. Buna göre öğretmen merkezli sınıf yönetimi modelleri; Axelrod modeli (davranışçı model) ve Canter (Assertive: Güvengen) modeli, öğrenci merkezli sınıf yönetimi modelleri ise; Gordon modeli, Ginott modeli, Glasser modeli ve Dreikurs modeli gibi farklı yaklaşımlardan oluşmaktadır (Aksoy, 2001; Alkan, 2007; Atıcı, 2004; Başar, 2011; Sadık, 2006). Duman, Gelişli ve Çetin (2004) sınıf yönetim yaklaşımlarını geleneksel yaklaşım, müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımı müdahaleci (baskıcı) sınıf yönetimi yaklaşımı, etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımı ve önleyici-yapıcı modern sınıf yönetimi yaklaşımı olmak üzere altı başlık altında sınıflandırmışlardır.

Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımı geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı ya da davranışçı yaklaşım olarak bilinen felsefi ve psikolojik temel dayalı, otoriter ve öğrenciyi kontrol etmeyi ve problem davranışları değiştirmeyi amaç edinen bir yaklaşımdır (Aksoy, 2001; Başar, 2001; Sucuoğlu vd., 2004). Öğretmeni merkeze alan bu yaklaşımda öğrencilerin belirlenen kurallara kayıtsız şekilde uymaları, verilen görevleri sorgulamadan yapmaları,

aktarılan bilgileri öğrenmeleri ve sınıf içerisinde sessizce oturmaları beklenmektedir (Ağaoğlu, 2002; Duman vd., 2004; Sucuoğlu vd., 2004). Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımına göre sınıf içi davranışlara yönelik kuralları öğretmenler kendileri oluşturur ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almaz (Aksoy, 2001; Duman vd., 2004). Eğer öğrenciler bu beklentileri karşılamazlarsa öğrencilere baskı, tehdit ve ceza uygulanmaktadır. Bu yaklaşım gittikçe önemini yitirmekte ve yerine öğrencinin kendisini kontrol etmesini sağlayan olumlu disiplin, girişimci disiplin yöntemleri, önleyici sınıf yönetimi modelleri ön plana çıkmaktadır (Sucuoğlu vd., 2004).

Müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımı ise insancıl (hümanist) ve öğrenci merkezli bir temele dayanmaktadır (Aksoy, 2001). Bu yaklaşıma göre öğrenciler dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı olmayıp kendi içsel usu olan ve kendi potansiyelini kullanan, kendi sorumluluklarını ve davranışlarını kontrol edebilecek özelliklere sahip bireylerdir (Aksoy, 2001). Bu yaklaşımda öğretmenin temel rolü öğrencilerin kendi davranışlarına yardımcı olacak sınıf ortamını ve kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturmaktır (Aksoy, 2001). Bu yaklaşımda öğrenciler istenmeyen bir davranış sergilediklerinde öğretmenler anında müdahale etmez; önce öğrenciye davranışının farkında olması için sinyaller gönderir, öğrenciye davranışı kontrol etmesi için zaman tanır, öğrencinin davranışına neden olan duygu ve düşüncelere odaklanır ve bu konuda öğrenci ile konuşur (Aksoy, 2001). Bu yaklaşımda öğretmenin güçlü bir iletişim becerisi ve öğrenci ile etkili görüşme yapabilme yeterliliği ve güveni olması gerekmektedir.

Etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımı hem davranışçı hem de insancıl yaklaşımlardan oluşmaktadır (Aksoy, 2001). Bu kapsamda öğrencilerin davranışlarının oluşmasında hem içsel durumlar hem de çevresel faktörler birlikte değerlendirilmelidir. Bu nedenle de davranışların kontrol edilmesinde öğretmen ve öğrencilere birlikte sorumluluk düşmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen hem sınıfın ihtiyaçlarını bireysel ihtiyaçların önünde tutar hem de öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dikkate alır. Sınıf kurallarını öğretmen ve öğrenciler birlikte oluşturabileceği gibi önce öğretmen kurallarını oluşturup bunu sınıfta tartışmaya açarak öğrencilerin de eklemeler yapmasına fırsat tanır. Etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımı yanı sıra gelişimsel yaklaşım da sınıf yönetiminde kullanılabilir. Bu yaklaşımda sınıf içinde oluşturulacak kurallar ve öğretim etkinlikleri öğrencilerin fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişim özellikleri ve düzeyleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmektedir (Başar, 2001). Son dönemde bir başka yaklaşım olan önleyici-yapıcı modern disiplin yaklaşımının da alanyazında ele alındığı

görülmektedir. Bu yaklaşım ise etkileşimsel yaklaşımın özelliklerine benzemektedir. Yaklaşım davranışları olumsuz etkileyen çevresel faktörlerin kontrol altına alınması durumunda öğrencilerin uygun davranış alışkanlıkları kazanabileceği görüşüne dayanmaktadır (Duman vd., 2004; Gündüz, 2004). Bu tez araştırması önleyici sınıf yönetimi yaklaşımını benimsediğinden bu yaklaşım aşağıda ayrıca ele alınmıştır.

Aksoy'a (2001) göre sınıf yönetimi yaklaşımlarından hangisinin daha yararlı olduğu konusunda kesin bir yargıya varmak oldukça güçtür. Jacob Kounin ve meslektaşlarının yaptığı çalışmalar bu alanda önemli bir etki yaratmış ve geleneksel yaklaşımların yerini çağdaş yaklaşımlar, tepkisel müdahaleler yerini önleyici stratejilere bırakmaya başlamıştır (Emmer ve Stough, 2001; Sucuoğlu vd., 2004). Bazı araştırmalar "*sınıf yönetimine etkili öğrenme ortamını hazırlama ve sürdürme süreci olarak yaklaşarak öğrenci çalışmalarına rehberlik eden öğretmenlerin, disiplin ya da otorite figürü olarak kendi rollerine vurgu yapan öğretmenlerden daha başarılı olduklarını*" göstermektedir (Brophy, 1988'den aktaran Sucuoğlu vd., 2009). Sınıf yönetimi modellerinden bazıları zaman içinde popüler olmakla birlikte hangisinin daha üstün olduğu ortaya koyan kesin bir araştırma sonucu yoktur (Calloway, 1986'dan aktaran Aksoy, 2001). Alanyazın uzmanları tek bir yaklaşım yerine öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ortama göre farklı yaklaşımlar kullanılması gerektiğini önermektedirler (Aksoy, 2011). Buna göre ilkokullarda ya da liselerde farklı yaklaşımların kullanılması oldukça olağandır. Burada Aksoy'un (2011, s.17-18) aktardığı bir görüş oldukça önem arz etmektedir. Buna göre;

Lasley (1986) ilköğretim düzeyindeki pek çok öğrenci için müdahaleci olmayan yaklaşımın uygun olmayacağını ileri sürmektedir. Ona göre, bu düzeydeki öğrencilerin çoğu doğru davranışı yanlış davranışa angaje olarak öğrenmektedir. Bu nedenle ilköğretim düzeyinde davranış değiştirme (behavior modification) ve kararlı disiplin (Canter Modeli) gibi modeller daha yararlı olabilmektedir. Ancak bu düzeyde görev yapan öğretmenler öğrencilere kendi davranışlarını kontrol etme sorumluluğu vermek açısından zaman zaman etkileşimsel yaklaşımı da kullanmalıdırlar.

Buradaki görüşü destekleyecek başka örnekler de vermek mümkündür. Örneğin zihinsel yetersizliği olan ya da otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin devam ettikleri sınıflarda bu öğrencilere yönelik müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımı boş bir çabaya yol açabilecektir. Çünkü bu öğrenciler gelişimsel yetersizliklerinden dolayı gerekli iletişimsel donanıma sahip olamayabilirler ve problem davranışları sırf ilgi çekmek için

yapabilirler. Sonuçta böyle öğrencilerin problem davranışları hakkında onlarla uzun görüşmeler yapmak davranışı ortadan kaldırmak yerine pekiştirebilir.

2.2.2. Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar ve Önleme

Öğretme-öğrenme sürecinde karşılaşılan önemli sorunlardan biri istenmeyen öğrenci davranışlarıdır. Okula uyum sürecinde öğrencilerin yaşadığı güçlükler problem davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu davranışlar ise çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenlerin dersi nitelikli yürütme odaklı, dersin akışını bozacak müdahaleci yöntemlerle derslerini planlama ve uygulama çabalarına rağmen sınıfta davranış problemleri ortaya çıkabilir. Oliver vd. (2011) göre de problem davranışlarla sınıf yönetimi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

İlgili araştırmalar kısmındaki araştırma sonuçlarında da görüleceği üzere eğitimin her kademesinde farklı problem davranışlarla karşılaşılabilir. Öğrencilerin toplumla etkili işlev görmelerini etkileyen, sınıfta eğitsel çabalara engel olan, öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen, kendilerinin ya da akranlarının güvenliklerini tehlikeye sokan öğrenci davranışların tümü istenmeyen (problem) davranışlardır (Erbaş, 2002; Özdemir, 2007).

Problem davranışlar genel olarak farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Celep (2004), bu davranışları bireysel olanlar, arkadaşları ile ilgili olanlar ve öğretmenle ilgili olanlar şeklinde gruplamıştır. Örneğin öğrencilerin birbirlerini sınırlandırıcı hareketler yapmaları ya da hakaret etmeleri aralarında kavgaya neden olurken yüksek sesle konuşma ya da dersin akışını bölme daha çok öğretmenle ilgilidir (Atbaşı, 2016). Sınıf içinde görülen problem davranışlar uygun olmayan sınıf içi davranışlar ve kötü çalışma becerileri olarak da ikiye ayrılabilir (Ataman, 2003). Uygun olmayan sınıf içi davranışlar ise farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Örneğin Timuçin (2008) ders dışı etkinlikte bulunma davranışı kavramını tercih etmekte ve bunların dersin akışını bozan ses çıkarma, sıraya yatma, vurma, sallanma, sınıfta gezinme gibi farklı davranışları olduğunu ifade etmektedir. Alanyazında kaba davranış (uncivil behaviour) deyiminin de kullanıldığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin etkililik duygusunu zayıflatan ve öğretimi kesen saygısız ve yıkıcı davranışlara kaba davranış denilmektedir (Henderson, 2016).

İstenmeyen davranışlar arasında öğrencinin sınıfa alışkanlık halinde geç gelmesi, ödevlerini zamanında tamamlayamaması, yersiz konuşmalarla ya da gürültülerle

öğrencinin öğretmeninin ders işlemlerini kesmesi, söz almadan konuşma, kavga, ağız dalaşı, yerinden kalkarak sınıfta dolaşmak, sınıftaki etkinliklere katılmama, yaşına uygun olmayan bebeksi davranışlar gibi davranış problemleri sınıflarda sık karşılaşılan problem davranışlara örnek olarak verilebilir (Ataman, 2003; Atbaşı; 2016; Özyürek, 1998).

Öğrencilerin sınıf ortamında problem davranışlar sergilemeleri akademik başarılarını düşürmekte, sosyal ilişkilerini etkilemekte hem de sınıf ortamını ve ders akışını olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Atbaşı, 2016; Henderson, 2016; Oliver vd., 2011). Bir öğrencinin uygun olmayan davranışlarının azaltılması o öğrencinin öğrenmesinin artmasıyla her zaman ilişkili değildir. Ancak yıkıcı sınıf davranışları arkadaşlarının öğrenmesi üzerinde olumsuz yönde etkili olabilir (Watson vd., 2016).

Problem davranışların sınıf ortamında görülmesinin farklı nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenlerin kaynağı öğrenciden ya da öğretmen olabilmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin doğaları ve özellikleri nedeniyle ortaya çıkabilecek problem davranışlar ve bunların nedenlerine yukarıda kısaca değinilmiştir. Bu kısımda ise öğretmenlerden kaynaklanan nedenleri ele almakta fayda bulunmaktadır.

Sınıf içindeki en ufak konuşma dahi öğretmenlerin dikkatini dağıtabilmekte ve öğretmenler bu davranışa müdahale etme gereğini hissetmektedirler (Atıcı ve Merry, 2001). Bu süreçte öğretmenin ve sınıftaki öğrencilerin dikkati dağılabilir, eğitimde kesintiler meydana gelebilir. Oysa öğretmenler sınıflarındaki tüm öğrenciler için yüksek akademik standartlar sağlamakla yükümlüdürler (Evertson ve Neal, 2006). Çünkü problem davranışlar çoğunlukla sınıf içi problemlerle başa çıkma becerisi olmayan, farklı kişisel sorunlar yaşayan ve mesleki açıdan tükenmiş öğretmenlerin sınıfında daha fazla görülmektedir (Tümekaya, 2005).

Öğretmenler dersin akışını bozacak müdahaleci /tepkisel yöntemlerle derslerini planlama ve uygulamadan ziyade, önleyici stratejilerle sınıfı etkili bir biçimde yönetmeleri daha sağlıklı bir yaklaşımdır. Çünkü öğretmenlerin yanlış müdahaleleri sınıf atmosferini olumsuz şekilde etkileyecektir. Araştırmalara göre rekabet, düşmanlık ve uzaklaşma iklimine sahip sınıflar kaygı ve huzursuzluğa neden olmakta, olumlu bir sosyal iklimin öğrencilerin öz saygılarını ve akademik başarılarını arttırmaktadır (Tümekaya, 2005).

Sınıf ortamında karşılaşılabilecek problem davranışların öğretmenden kaynaklanan başka nedenleri de bulunmaktadır. Buna göre öğretmenler çocuğun davranışlarına uygun tepkiler vermiyorsa, uygun davranışı ödüllendirmiyorsa, ceza kullanıyorsa, uygun davranışlar için

bizzat kendisi model olmuyorsa; öğrenciler sınıf içerisinde nasıl davranılması gerektiğini öğrenemeyeceklerdir. Bu kapsamda öğretmen beklediği davranışı net bir şekilde tanımlamıyorsa, öğrencileri uygun olmayan davranışlar gösterdiklerinde eleştiriyor ya da azarlıyorsa ve uygun davranışlar gösterdiklerinde bunları pekiştirmiyorsa öğrenciler doğru ve uygun davranış kalıplarını kazanamayacaklardır (Ataman, 2003; Mursal, 2005).

Yukarıda da ele alındığı üzere öğretmenlerin öğrenciler hakkında gerçekçi beklentiler içerisinde olması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin yeteneklerine uygun olmayan yüksek beklenti içerisinde davranmaları öğrencileri yoğun baskı altına almalarına neden olabilecektir. Öğretmenlerin düşük beklentilere sahip olması ise öğrencilerin motivasyonlarını ve çalışma arzularını olumsuz şekilde etkileyebilecektir. Öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını da dikkate almak durumundadırlar. Tüm öğrencilerden benzer tepkiler beklemek doğru bir yaklaşım değildir (Ataman, 2003).

İstenmeyen davranışlar sergileyen öğrenciler çeşitli akademik ve davranışsal sorunlarda risk altındadırlar. Öğrenci okuldayken onun akademik açıklarını kapatacak ve uygun davranışlarını arttıracak müdahalelerin yapılması bu tür sorunların önüne geçilmesini sağlayabilir ve yoğun hizmet ihtiyacını azaltabilir (Watson vd., 2016). İstenmeyen davranışlarla baş etmenin de birçok farklı yöntemi ve modeli bulunmaktadır. Sınıf yönetimi ile ilgili yaklaşımlar kısmında bunlara kısmen değinilmiştir.

Öğrenmeyi olumlu düzeyde etkileyen sınıf yönetimi stratejileri öğretmen ve öğrencilerin akademik performansını arttırmak için sınıf çatışmalarını çözmeye yardımcı olabilir (Henderson, 2016). Buna göre öğrenci ya da öğretmen merkezli farklı müdahale stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir. Ancak alanyazında etkililiği ispatlanmış uygulamalı davranış analizi ya da olumlu davranışsal destek gibi bazı yöntemlerin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu kapsamda davranışçı yaklaşımların davranış değiştirmede dayandığı ilkelere kısaca değinmekte yarar bulunmaktadır. Buna göre (Aksoy, 2001; Ataman, 2003; Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2008; Özyürek, 1998);

- Problem davranışlar öğrenilmiş davranışlardır. Öğrencinin kendi deneyimleri ve uygulanan pekiştiricilerle, edimsel koşullarla ile öğrendiği davranışlardır.
- Davranışın ortaya çıkmasında, davranışın öncesinde ve sonrasında ortaya çıkanların dikkate alınması gerekir. Davranış oluşumundan önce ortaya çıkmasını etkileyen ve onun oluşumundan sonra onu takip eden bir sonuçla birlikte ele alınmak durumundadır. Hem davranışı başlatan hem de ondan çıkan sonuç aynı derecede önemlidir.
- Her ortamın davranış için kendine özgü uyarıcıları bulunduğundan bireyler farklı ortamlarda

farklı davranışlarda bulunabilirler. Sınıf ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi, sınıfta uygulanan öğretim süreçleri ve öğretim programı davranış probleminin oluş sıklığını belirleme açısından önemli rol oynarlar.

- Davranışı izleyen pekiştireçler, tekrar ortaya çıkmasını sağlar. Davranışı değiştirmede ve sınıfı denetlemede olumlu pekiştirme güçlü bir araçtır. Öğrenciler pekiştirilmeyen ya da cezalandırılan davranışları göstermekten kaçınma eğilimindedirler. Olumlu pekiştirme, davranış sonrasında bireyin hoşuna giden bir uyarana ya da durumla karşılaşması sonucunda, bu uyarana ya da olayın izlediği davranışın oluşum sıklığının artması sürecidir.
- Davranış ya pekiştireçlerin ortamdaki çekilmesi ya da hoşlanılmayan bir durumun ortama sokulması ile azalır. Davranışı kaçınılan bir olay izlerse pekiştireç uygulamaya son verilir ve kazanılan davranış söner.
- Davranış değiştirme sonuçlarının, çocuk için anlamlı olması gerekmektedir. Davranış üzerinde istenilen etkinin olabilmesi için, sonuçlarının çocuk için anlamlı olması gerekmektedir.
- Davranış değiştirme sürecine eğitsel olmayan etmenlerin müdahalesine dikkat etmek gerekmektedir. Davranış düzenleme teknikleri uygulanan öğrencilere, eğitsel olmayan terapi, ilaç v.b. ile sağaltım çalışmalarının uygulanması, davranışın denetlenmesine olumsuz yönde etki yapar.

İstenmeyen davranışlarla baş etmede bu ilkelere dikkat etmekte fayda bulunmaktadır. Bu kapsamda davranışın öncesinde ve sonrasında hangi faktörlerin etken olduğunu anlamanın yolu davranışının gözlenmesiyle mümkündür. Davranışın gözlenmesi sınıftaki öğretmen tarafından yapılabileceği gibi başka bir uzmandan ya da kamera kayıtlarından faydalanılabilir. Davranış gözlemleri ile hem davranışın oluş şekli, hem süresi hem de aralığı kayıt altına alınabilir (Ataman, 2000; Özyürek, 1998). Sınıf içindeki problem davranışların belirlenmesinde kullanılacak bir diğer yöntem de davranışın ölçülmesidir. Alanyazında bu amaç için geliştirilmiş birçok araç bulunmaktadır. Eğitimciler ve aileler bu araçları doldurarak öğrencinin problem davranışları hakkında dolaylı gözlem sonuçlarını ortaya çıkarabilirler.

Ataman'a (2003) göre sınıf içi davranışları geliştirme sistematik bir süreçtir. Ona göre sınıf kontrolüyle öğrencilerin bireyselliklerini dikkate almakla birlikte sınıfta nasıl davranılacağına yönelik kesin kural ve sınırlamaların belirlenmiş olduğu bir öğrenme ortamını yaratmak gerekmektedir. Bu ise öğrencilerle etkili iletişim becerilerine dayalı olumlu davranış değiştirme yaklaşımı ile mümkündür. Türnüklü'ye (2000) göre sınıf içinde problem davranışlarla baş etmede kullanılacak stratejiler üçe ayrılmaktadır. Buna göre problem davranışlar ortaya çıkmadan engelleme, davranışa doğrudan müdahale ve son olarak da tüm okulun bir davranış yönetim politikası oluşturması bu üç stratejiyi oluşturmaktadır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde olumlu davranışsal destek (ODD) yaklaşımı bu stratejiyi de içeren modern bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. ODD

yaklaşımı aşağıda daha ayrıntılı ele alınmasına karşın genel olarak öğrencilerin olumlu davranışlarına odaklanan bir yaklaşımdır. Bu nedenle öğrencilerin sergiledikleri uygun davranışların pekiştirilmesi esasına dayanmaktadır. Ataman'a (2003) göre ise bu pekiştireçler uygun davranışların ortaya çıkmasında etkili olan, uygulamacılarca benimsenen öğrencileri motive edecek pekiştireçler olmalıdır. Eğitim ortamlarından kullanılan pekiştireç türleri ise kısaca sosyal, etkinlik, maddi, yiyecek pekiştireçleridir. Bu pekiştireçler çocuğun yaşına, var olan performans düzeyine ve gereksinimlerine göre seçilip kullanılabilir. Örneğin okul öncesi çağıdaki ya da birinci sınıftaki bir çocuğa yiyecek pekiştireci etkili olabilirken ortaokuldaki bir öğrenciye dersten erken çıkma hakkı tanınması daha etkili bir pekiştireç olabilir.

Alanyazına göre sınıf ortamında olumlu davranışları sık sık pekiştiren öğretmenler sınıf yönetiminde daha az sorun yaşamaktadırlar (Sucuoğlu vd., 2009). Etkili sınıf yönetimi konusunda yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenin en önemli rolünün iyi düzenlenmiş ve planlanmış, olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamı yaratmak olduğu görülmüştür (Atbaşı, 2016; Sucuoğlu vd., 2004). Olumlu davranışların pekiştirilmesinin yanı sıra öğretmenlerin sınıfın işleyişine ilişkin olumlu davranışlara odaklanan kuralları da öğrencilere öğretmelerinin sınıf yönetimini desteklediği bilinmektedir. Sınıf içinde problem davranışların önlenmesinde etkili olan bir diğer düzenleme ise sınıfın fiziksel koşullarını uygun hale getirmektir. Sınıf içi trafiğin uygun olması ve olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulması oldukça yararlıdır. Öğretmenin bir maestro gibi sınıfı yönetmesi için uygun bir konumlandırma ve olumsuz davranışlar sergilemesi muhtemel olacak öğrencilere kolay ulaşabileceği bir düzenleme gerçekleştirmek problem davranışlarla baş etmede yararlı olabilecektir.

2.2.3. Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejileri

Alanyazına göre öğretmenlerin öğrencileri öğrenme etkinliklerine katması ve meşgul etmesi problem davranışların sayısını azaltmaktadır (Sucuoğlu vd., 2004). Kounin (1970) sınıf yönetimi alanında yaptığı öncül çalışmaların bulguları, etkili öğretmenlerin problem davranışlar ortaya çıkmadan önce önlemler aldığını ve bunu yapan öğretmenlerin sınıflarında daha az problem davranış görüldüğünü ortaya çıkarmıştır (aktaran Sucuoğlu vd., 2004). Kounin kendi araştırmalarının ardından sınıf yönetimi konusunda farkında olma (withitness), örtüşme (overlapping), işaret sürekliliği ve dersin hızı (signal continuity & momentum during lessons), grup yönetim ve ders anlatma tekniklerinin kullanımı

(group alerting & accountability) gibi ilkeler ortaya atmıştır. Buna göre öğretmenler sınıfta olan bitenlerden haberdar olmalı ve olanları kaçırmamalı, bir kişi ya da grupta ilgilenirken aynı anda diğerlerini izlemeli, iyi hazırlanmış ve uygun hızda seyreden bir derste öğrencilerin dikkatini sürdürebilmek için gereken işaretleri, grup yönetim ve ders anlatma tekniklerini kullanmalı, öğrencilere uygun materyaller kullanmalı ve güçlük derecesi farklı ödevler vermelidir (Akalin, 2012; Güner, 2010; Sucuoğlu vd., 2004; 2009). Kounin böylece önleyici sınıf yönetimi yaklaşımını ilk kez gündeme getiren araştırmacı olarak ön plana çıkmaktadır (Akalin, 2012; Güner, 2010). Kounin'in ardından konuyla ilgilenen araştırmacıların önleyici sınıf yönetimi konusunda yaptıkları çalışmalar sınıf yönetiminin tüm öğrencilerin akademik başarıları ve davranışları üzerinde etkili olan en önemli faktör olduğunu göstermiştir (Akalin, 2012; Güner, 2010; Sucuoğlu vd., 2004).

Öğretmenlerin sınıflarını etkili şekilde yönetebilmeleri için etkili yöntemlerden biri önleyici sınıf yönetimi yaklaşımıdır. Önleyici sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfta sorunlar ortaya çıkmadan önce önlemler alınmasını vurgulayarak, öğretmenin etkili öğretim tekniklerini kullanması yoluyla öğrencilerin derse katılımlarını arttırması ve böylece problem davranışlarının azaltılması anlayışını temel almaktadır (Akalin, 2012, s.122). Üstün yeteneklilerin davranış sorunları üzerine öncü çalışmalara yapan Delisle ve arkadaşları (1987) da üstün yetenekli öğrencilerin devam ettiği sınıflarda önleyici sınıf yönetimi uygulamalarının en etkili ve verimli yöntem olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu sınıf yönetimi stratejilerinden bazıları; öğretimsel amaçların, öğretim sürecinin, program içeriğinin ve çalışma sonucunda elde edilecek ürünlerin her bir öğrencinin bireysel öğrenme özellikleri temel alınarak planlanması ve özellikle özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini sınıfa ait hissetmelerini sağlayacak etkinliklerin uygulanmasıdır (Akalin, 2012). Bu etkinliklere örnek verilecek olursa; fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük programın hazırlanması ve uygulanması, öğretim yöntemi, olumlu davranışların fark edilmesi ve ödüllendirilmesi, sınıf kurallarının oluşturulması, öğretilmesi ve izlenmesi ve problem davranışlara uygun ve hızlı tepkiler verilmesi ön plana çıkmaktadır (Akalin, 2012; Sucuoğlu vd., 2009). Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencilere hangi ortamlarda nasıl davranmaları gerekiyorsa o davranışı öğretmeleri önleyici sınıf yönetiminin temel gerekliliklerindedir (Sucuoğlu vd., 2004). Çünkü sınıf yönetimi yaklaşımları öğretim boyutunu ihmal etmektedir. Oysa sınıf yönetimi öğretimsel bir durumdur ve öğretmenlerin uygun davranışları akademik becerilerde yaptığı gibi öğretmesi beklenmektedir (Sucuoğlu vd., 2004).

Ancak bu tez araştırması kapsamında önleyici sınıf yönetimi becerileri ile sınıf düzeyinde olumlu davranışsal destek (ODD) yaklaşımının birleştirildiği bir sınıf yönetimi yaklaşımı benimsenmiştir. Aslında önleyici sınıf yönetimi de temel olarak ODD'ye dayanmaktadır. Ancak sınıf düzeyinde ODD'de seçenek sunma, problem davranışa yönelik işlevsel iletişim öğretimi, kendini yönetme vb. teknikler de kullanılmaktadır.

2.2.4. Olumlu Davranışsal Destek

Alanyazında “Positive Behaviour Support” (PBS) adıyla bilinen ABD kökenli yaklaşım, Türkiye’de bazı araştırmacılarca “Olumlu Davranışsal Destek” şeklinde çevrilmiştir. Genel olarak tanımlanırsa ODD, problem davranışları önlemeye çalışan, olumlu davranışları arttırmaya ve güçlendirmeye çalışan ve sınıf yönetimi stratejileri üzerine yoğunlaşan bir yaklaşımdır (Atbaşı, 2016). Ayrıca ODD öğrencilerin hayat biçiminde değişiklikler sağlayarak uzun süre yaşam kalitesini arttırmaya, öğrencinin çevresi tarafından kabul edilmesine önem veren bir yaklaşımdır (Erbaş, 2005; Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2008).

Bu kapsamda ODD’de, çocuğun sosyal ve iletişim gelişimini desteklemek ve çocuğa yeni beceri öğretmek amaçlanmaktadır. ODD’de problem davranıştan bahsedilmez çünkü ODD doğrudan problem davranışlarla ilgilenmemektedir (Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2008). Alanyazındaki araştırmalara göre ODD çocuğu uygun davranışlar sergilemesi ve yeni beceriler geliştirmesi konusunda desteklediğinde, bu gelişmelerin sonucu olarak genel eğitim ortamlarında problem davranışlarda azalma ve ortadan kalkma görülmektedir (Atbaşı, 2016; Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2008; Fox, Dunlap & Cushing, 2002)

ODD normalleştirme ve kaynaştırma hareketinin de etkisiyle toplumsal açıdan önemli ve sorunlu davranışları değiştirmek için edimsel koşullama kuramı ilkelerini kullanan bir yaklaşım olan uygulamalı davranış analizi kaynağından ortaya çıkmıştır (Erbaş, 2005; Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2008). Uygulamalı davranış analizi öncül, davranış ve davranış sonrası uyaranlar, davranışa zemin hazırlayan uyaranlar ve uyaran kontrolü, süreklilik ve genelleme gibi kavramlarla ODD için kuramsal bir alt yapı sunmuş ve başlangıç noktası olmuştur (Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2008). Bu kapsamda ODD hem davranışa zemin hazırlayan olayların ortaya çıkmasını önlemek hem de varsa bu uyaranların etkisini azaltmak için uygulanmaktadır (Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2008).

ODD’nin bir diğer özelliği de genellikle tek bir davranış değiştirme tekniği kullanan programların aksine çoklu uygulamalar kullanmasıdır (Atbaşı, 2016). ODD davranışa

zemin hazırlayan öncülleri değiştirerek ya da ortadan kaldırarak problem davranışın ortaya çıkmasını engellemeye çalıştığından öğrenciye seçenek sunma, programda değişiklik yapma ve görevlerin zorluk derecesini ayarlama, problem davranışla aynı işlevi gören uygun davranışı öğretme, kendini yönetme becerisi kazandırma gibi stratejiler içermektedir (Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2008; Ruef vd., 2015). ODD’de uygun davranışların artırılması ve sürdürülmesi için olumlu pekiştirme kullanılmaktadır. Çünkü bu teknik uygun davranışları artırmada ve uygun olmayan davranışları azaltmada oldukça etkilidir (Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2008).

Yukarıda da ele alındığı üzere geleneksel davranış yönetimi uygulamalarında uzunca bir süre problem davranışın ardından ceza kullanılmıştır ve halen de bazı öğretmenlerce kullanılmaktadır. Ceza, problem davranışların oluşumunu kısa süreliğine ortadan kaldırırsa da kalıcı bir davranış değişikliğine yol açmamaktadır. Oysa ceza; korku, hoşlanmama ve intikam isteği ortaya çıkardığı için bunun yerine uygun davranışları ödüllendirmenin daha yararlı olduğu görüşü güç kazanmıştır (Sucuoğlu vd., 2004). Bu kapsamda alanyazın uzmanları özellikle kaynaştırma ortamlarında tepkisel ya da cezalandırıcı yöntemlerin yerine ılımlı ve önleyici yöntemlerin uygulanmasını önermektedirler (Erbaş, 2005; Sucuoğlu vd., 2009). Bu kapsamda ODD’nin başta aşırı yıkıcı davranış sergileyen öğrencilere ceza içeren tekniklerin kullanımına karşı geliştirilmiş önlemeye yönelik bir yaklaşım olduğunu belirtmekte fayda bulunmaktadır (Atbaşı, 2016).

Olumlu davranışsal destek uygulamaları okul düzeyinde, sınıf düzeyinde, hedef grup düzeyinde ve bireysel-yoğun düzeyde uygulanabilmektedir (Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2008; Newcomer, 2015). Bazı araştırmacılara göre de ODD üç temel düzeyden oluşmaktadır (Lane vd, 2007). Bu kapsamda birincil düzey okul çapındaki uygulamaları, ikincil düzey sınıf ve küçük grup stratejilerini ve son olarak da üçüncül düzeyde bireysel müdahaleleri içermektedir. Bu kapsamda birincil düzey olan okul düzeyinde ODD okullarda öğrencilerin akademik ve sosyal gereksinimlerini desteklemek için tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik devamlılığı olan bir müdahale programıdır (Atbaşı, 2016; Horner vd., 2004; Simonsen, Sugai & Negron, 2008). Özellikle ABD’de toplam 30 eyalette 6000’den fazla okulda kullanıldığı ve oldukça başarılı sonuçlar verdiği görülmektedir (Lane vd, 2007). Üçüncül düzey ise problem davranış sergileyen ve akademik başarısı düşük olup birincil ve ikincil müdahalelere rağmen istenen seviyeye gelememiş öğrenciler için bireyselleştirilmiş yoğun programlardan oluşmaktadır. Bu tez araştırması kapsamında ise ikincil düzey ODD’den daha fazla yararlanılmıştır.

İkincil düzey daha çok öğrenci veya öğrenci gruplarına yönelik müdahale programlarını içeren ve evrensel müdahale programının yeterli olmadığı durumlarda başvuru bir aşamadır (Atbaşı, 2016). Bu düzey benzer kazanım veya performans eksiklikleri sergileyen öğrenci grupları için sağlanacak hedef müdahaleleri içermektedir ve çoğunlukla sınıf düzeyinde uygulanmaktadır. Sınıf düzeyinde ODD uygulamaları sınıftaki her bir öğrencinin akademik başarısını etkileyen fiziksel ve çevresel koşullar, öğretim etkinlikleri, öğretim programı ve kullanılan araç-gereç vb. değişkenlerin tümü göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır. Bunların yanı sıra hedeflenen becerilere yönelik yönergelerin olması, öz-kontrol stratejilerini içermesi, olumlu davranışların pekiştirilmesi, hedeflenen davranışlar için düzenli performans geri bildirimlerinin sunulması ve akran öğretimi uygulanması gibi çeşitli stratejileri de içermektedir (Hawken ve Horner, 2003; Hawken vd., 2007; Horner vd., 2009; Lane vd., 2007). Bu nedenle başarılı eğitim ve öğretim etkinlikleri gerçekleştirmek için sınıf düzeyinde olumlu davranışsal destek uygulamaları oldukça yararlı ve gereklidir (Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2008). Ayrıca, ikincil müdahale uygulamalarının başarılı olması için beklenen öğrenci davranışlarıyla birlikte günlük sınıf rutinlerinin olumlu bir şekilde ve açıkça belirtilmesi, problem davranışların açıkça tanımlanması, sınıf kuralları konulması ve bu kurallara uyulmadığında sonuçların ne olacağının öğrencilere bildirilmesi, sınıf rutinlerinin ve uygun davranışların doğrudan öğretilmesi ve beklenen öğrenci davranışlarının düzenli bir şekilde pekiştirilmesi gerekmektedir (Atbaşı, 2016; Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2008).

Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri, eğitimleri ve uygun destek ve ortam sağlanmadığında yaşanabilecek olumsuzluklar yukarıda kısaca ele alınmıştır. Türkiye’de son dönemde sayısı hızla artan ve üstün yetenekli öğrenciler için açılan ayrı eğitim ortamlarında bu çocuklar için farklı uygulamaların gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Ankara’da üstün yetenekli öğrenciler için açılmış olan bir vakıf okulunda görüldüğü üzere bazı sınıflarda öğrencilerin yoğun problem davranışlar sergileyebildikleri anlaşılmaktadır. Bu kapsamda üstün yetenekli öğrencilerin buldukları sınıflarda onların öğretimsel uygulamalara katılımı, sosyal gelişimleri ve potansiyellerinin doğru bir şekilde artırılması için olumlu bir sınıf ortamının bulunması gereklidir. Üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri sınıflarda olumlu bir atmosfer oluşturmak ve davranışsal problemleri azaltma konusunda genel geçer bir model bulunamamaktadır. Sucuoğlu vd. (2009) göre birçok öğretmen çeşitli sınıf yönetimi stratejilerini bilmelerine rağmen başta özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda olmak üzere bunları öğretim sürecinde

kullanamamakta, özel gereksinimli öğrencilerin akademik gereksinimlerini karşılayamamaktadırlar.

2.3. İlgili Araştırmalar

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmaların yaklaşık bir asırlık bir geçmişi olduğu anlaşılmaktadır. Tez araştırması kapsamında ulusal ve uluslararası alanyazın incelenirken üstün yetenekli bireyler ve eğitimleri alanlarında birçok farklı konuda çalışma yapıldığı görülmüştür. Tez konusu ile alakalı çalışmaları bulmak için araştırmacı tarafından uluslararası indekslerde taranan dergiler ve yapılan lisansüstü çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalar arasından bir çalışma ilgili araştırmalar bölümü için ön plana çıkmaktadır. Dai, Swanson ve Cheng 'in 2011 yılında yaptığı bu araştırmanın, üstün yetenekliler alanında bilimsel araştırmalar yapan araştırmacılara büyük yarar sağladığı söylenebilir.

Dai vd., (2011)'nin *Üstün yeteneklilik ve üstün yetenekli eğitimi konusunda yapılmış araştırmaların durumu: 1998 - 2010 (Nisan) tarihleri arasında yapılmış amprik çalışmaların incelenmesi* isimli makalesinde üstün yeteneklilik, üstünlerin eğitimi ve yaratıcılık konularında 1234 amprik çalışmayı içerik analizi yöntemi ile inceledikleri görülmektedir. İnceleme sonucunda dört ana kategori tespit etmişlerdir. Bunlar yaratıcılık / yaratıcı yeteneklilik, başarı / başarısızlık, kimlik ve yetenek geliştirme kategorileridir. Araştırmacılar ilgili makaleleri *PsycINFO* veritabanından edindiklerini belirtmektedirler. Onlara göre üstün yeteneklilik ve üstün yeteneklilerin eğitimi terimleri ile arama yapıldığında 2859 makale olduğu görülmektedir. Ancak araştırmacılar kendi araştırma sınırları içerisinde bu rakamın yarısından biraz daha az makaleyi değerlendirmeye almışlardır. Bu kapsamda *Gifted Child Quarterly*, *High Ability Studies*, *Journal for the Education of the Gifted*, *Journal of Advanced Academics* ve *Roeper Review* gibi alanyazında bilinen dergileri taramışlardır. Araştırma sonuçlarına göre nicel araştırmalar nitel araştırmalara göre daha fazladır. Araştırmaların yaş ve okul dönemlerine göre dağılımlarına bakıldığında en çok ortaokul ve ergenlik dönemine ilişkin çalışmaların yapıldığı görülmektedir (248 makale), bunun ardından “ilköğretim / çocukluk” (140 makale) dönemine yönelik araştırmaların da yapıldığı görülmektedir. Kolej ve yetişkinlik dönemi ile ilgili çalışmaların ise (70 makale) daha az olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacıların en az ilgi gösterdikleri dönemin ise (32 makale) okul öncesi dönem olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca cinsiyete dayalı araştırmaların da oldukça fazla (145

makale) olduğu söylenebilir. Özellikle ABD’de yapılan çalışmalarda azınlıklar konusuna (121 makale) oldukça yüksek bir ilgi gösterilmektedir.

Dai vd., (2011)’ne göre üstün yeteneklilik konusunda araştırmaların oldukça farklı konularda yapıldığı anlaşılmaktadır. Araştırmalarda büyük oranda üstünlerin “eğitimsel hedefler ve çıktılar” (334) alt kategorisinin (başarı, kariyer gelişimi, öğrenci gereksinimleri, yetenek ve yetenek geliştirme vb. konularda) ve “eğitimsel uygulamalar” konularının (334) geniş yer bulduğu görülmektedir. Bu alt kategorileri ise 232 çalışma ile “psikolojik yapı” kategorisi takip etmektedir. Eğitimsel uygulamalar alt kategorisinde: Müfredat 14, Müfredat hızlandırma 22, Müfredat Sıkıştırma 2, Müfredat Zenginleştirme 23, Müfredat Gruplama 2, Tanı / Müdahale 68, Programlama 73, Program Değerlendirme 50, Öğretmen Algıları, İnançları ve Bilgi 76, Okul Ortamı 78, Değerlendirme 42, Ölçüm / Psikometri konularında 137 çalışmanın yayınlandığı anlaşılmaktadır. Dai vd., (2011)’nin yaptığı bu araştırmanın sonuçları üstün yetenekliler alanındaki uluslararası durumun anlaşılmasında açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Bu kapsamda Türkiye’deki çalışmaların da genel görünümüne bakmakta fayda bulunmaktadır.

Güçin ve Oruç (2015) Türkiye’de üstün yetenekliler ve üstün zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmaların ne düzeyde olduğunu belgesel tarama yöntemi ile saptamaya çalışmışlardır. Araştırmanın kapsamını, üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler ile ilgili yapılmış tüm tez, makale, bildiri, kitap ve internet kaynakları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, en çok çalışma bildiri alanında (546), en az çalışma ise doktora tezi alanında (36) yapılmıştır. Güçin ve Oruç (2015) ayrıca üstün yetenekliler ile ilgili 305 makale, 306 internet kaynağı, 131 yüksek lisans tezi, 125 kitap olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya göre lisansüstü tez ve makale çalışmalarının yaklaşık %80’i 2003 yılı sonrasında yazılmıştır. Bildirilerde de benzer bir görünüm vardır. Yazıldıkları üniversiteye bakıldığında en fazla yüksek lisans ve doktora tezleri İstanbul Üniversitesi bünyesinde çıkarılmıştır. En fazla çalışılan yüksek lisans tezleri, durum saptamayı konu alan tezler olurken, en fazla doktora tez çalışması; üstün yeteneklilerin eğitimi konu alan tezler olmuştur. Lisansüstü tezlerde ele alınan diğer konular ise üstün yeteneklilerin özellikleri, tanılama, zekâyı değerlendirme ve ilgili kurumlardır. Makaleler konu dağılımlarına göre incelendiğinde en fazla makale, durum saptamayla ilgili olurken en fazla bildiri, üstün yeteneklilerin eğitimi alanında olmuştur. Türkiye’deki üstün yetenekliler alanındaki çalışmaların fotoğrafını çeken bir başka çalışma da Özenç ve Özenç (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar üstün yetenekli öğrencilerle ilgili

yapılan lisansüstü tezleri incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) tez arşivinden elde edilen ve erişime açık olan 38 lisansüstü eğitim tezinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, genel olarak lisansüstü tezlerin özellikle de doktora tezlerinin sayısının az olduğu, tez sayılarının 2007 ve 2010 yılları arasında yoğunlaştığı ve kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla tez hazırladıkları görülmüştür. En fazla tezin sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde çıkarıldığı ve anabilim dallarında ise özel eğitim bölümünde az sayıda tez çıkarıldığı tespit edilmiştir.

Bu makale ve tez çalışmaları son 20 yılda alanın ilerlemesine önemli katkılar sağlamıştır. Doktora tez çalışması olan bu araştırmada ise üstün yetenekliler için açılmış olan ayrı bir eğitim kurumunda eylem araştırması yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin belirlenmesi ve tanınması, devam ettikleri okulun modeli ve işleyişi, öğrencilere uygulanan eğitim müfredatı, sınıf yönetimi ve programlar gibi konuların incelenmesi yarar sağlayabilir. Bu nedenle ilgili literatürden tez konusu ile ilgili belirlenen bazı çalışmalar ele alınarak aşağıda kısaca özetlenmiştir.

2.3.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

Üstün yetenekliler için oluşturulan eğitim modelleri ve bu bireylere yönelik hizmet veren kurumların incelendiği birçok güncel çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda ülke ya da bölge politikalarını incelerken bazı çalışmaların da daha yerel programlar üzerine odaklandığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Ziegler, Stoeger, Harder ve Balestrini (2013), Almanca konuşan Avrupa ülkelerinde üstün yeteneklilerin eğitimi, Weyringer (2013), Avusturya'da üstünlerin eğitimi, Phillipson, Phillipson ve Eyre (2011), Hong Kong'taki üstün yeteneklilerin eğitimi ve politikalarını incelemiştir. Üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda politika, hedef ve uygulamalarının değerlendirildiği birçok çalışma olduğu görülmektedir. Son yıllarda tanılama ve değerlendirme alanında da birçok çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır (Abrams, 1991; Harden, 2012; Swiatek ve Lupkowski-Shoplik, 2005) Müfredat ve program değerlendirme konusunda da alanyazında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Adler, 2008; Carper, 2002; Dai vd. 2011; Hill-Anderson, 2008; Miller, 2011).

Yukarıda olduğu gibi kıta ya da ülke boyutunda olan bu çalışmalara benzer çalışmaların ABD'deki çeşitli eyaletler ve bölgeler üzerine de yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Ross-Sisco'nun (2008) araştırmasında Kuzeydoğu Tennessee kamu okullarında üstün

yeteneklilere sunulan eğitim sistem ve programlarının incelediği görülmektedir. Araştırmacıya göre bazı bölgelerde üstün yeteneklilere yönelik programların olmadığı görülmüştür. Ayrıca okulların yeterince mali destek görmediklerini, öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitim konusunda da gereksinim belirttikleri görülmüştür.

ABD’de üstün yeteneklilerin eğitimi konusu Türkiye’den çok daha köklü ve oturmuş bir sisteme sahip olmasına rağmen araştırmacıların mevcut uygulama ve sorunları araştırma konusu yapmaları önemli bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstün yetenekli bireylere yönelik hizmet veren ayrı eğitim uygulamalarının da mevcut kaynaştırma uygulamalarının yaygınlığına rağmen güncelliğini sürdürdüğü söylenebilir. Bu kapsamda üstün yeteneklilere yönelik eğitim model ve uygulamalarının incelendiği birçok çalışma olduğu görülmektedir (Alston, 2011; Delcourt vd., 2007; Kulik & Kulik, 1982; 1992; Noll, 2012; Slavin, 1987; Stelk, 2007; Vaughn vd., 1991). Belirli bir bölge ya da okulu hedefleyen çalışmalar arasında ayrı eğitim uygulamaları dışındaki strateji ve modelleri inceleyen de birçok çalışma olduğu görülmektedir. Örneğin Bourgeois (2012) çalışmasında Terman ve ardından gelen Hollingworth’un çabalarına rağmen Kaliforniya’da henüz istenen düzeyde etkili bir eğitim imkânına ulaşamadığını belirtmiştir. Bu sebeple araştırmacı, karma araştırma yöntemleri kullanarak uygulanan programları incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ve idareciler farklılaştırılmış öğretimin önemine katıldıklarını belirtmişler. Katılımcılar öğretmenlerin yetenekli öğrencilere eğitim verebilmek için hazır olmadıklarını belirtmişlerdir. Buradan da anlaşılacağı üzere modern dünyada üstün yetenekliler alanında ilk sistemli bilimsel çalışmaların yapıldığı Kaliforniya da bile henüz istenen düzeyde bir eğitim modelinin gerçekleşmediği görülmektedir. Bu kapsamda araştırmacılar mevcut modelleri incelemeye devam etmektedirler (Bryant, 2011; Maguire, 2008; Taylor, 2007; Young, 2010).

Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim model ve stratejileri ile ilgili çalışmaları özetlemek gerekirse, üstün yetenekli öğrenciler için sunulan tüm özel eğitim uygulamaları olumlu akademik etkiler göstermektedir. Ancak en etkili özel eğitim uygulamalarının tam zamanlı gruplamalar ve uyarlanmış müfredat uygulamaları olduğu görülmektedir. Buna göre daha karmaşık bilgi ve beceriler sunulduğunda üstün yetenekli öğrencilerde daha büyük gelişme görülmektedir. Ancak üstün yetenekli öğrenciler için sunulan eğitimin farklı biçimleri üzerinde yapılan araştırmalar daha çok başarı üzerinde durmakta, bu uygulamaların sosyal-duygusal işlevleri daha az sıklıkla irdelenmektedir. Üstün yeteneklilere sunulan özel eğitim hizmetlerinin akademik başarı dışındaki alanlara etkisini

inceleyen çalışmaların da az sayıda olduğu görülmektedir. Bu hizmetlerin sosyal-duygusal işlevler üzerinde etkilerinin de sıklıkla rapor edilmediği ve kararsız olan sonuçlardan uygun bir sonuç elde edilmesinin güç olduğu anlaşılmaktadır (Rogers, 1991; Van der Meulen vd., 2014).

Uluslararası indekslerde taranan ve genellikle ABD merkezli olan çalışmaların birçok farklı konuyu içerdiği görülmektedir. Bu çalışmaların binleri bulması dünyada üstün yeteneklilere ilişkin ilginin boyutunu da gözler önüne sermektedir. Son yıllarda kısmi bir artış görülse de Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Türkiye’de üstün yeteneklilik alanında çalışan bilim insanlarının sayısı da oldukça sınırlıdır.

Üstün yetenekli bireylerin eğitimi konusunda Türkiye’de öncü çalışmaları başlatan kişi olarak Mitat Enç gösterilebilir. Türkiye’de özel eğitimin kurucusu olarak kabul edilen Mitat Enç, görme, işitme ve zihin engelliler gibi popüler yetersizlik türlerinin yanı sıra “Üstün Beyin Gücü” isimli telif eseriyle de Türkiye’de bu alanda öncü olmayı başarmış bir bilim insanıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda lisansüstü düzeyde yapılan ilk çalışma da Mitat Enç’in özel eğitim alanına kazandırdığı Ayşegül Ataman’a aittir. Ataman’ın “*Üstün Yetenekli Çocukların Eğitsel Sorunları: Ankara Fen Lisesinde Bir Araştırma*” isimli doktora çalışması 1976 yılında, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, üstün yetenekliler konusunda yapılmış ilk doktora tezi olarak Türk özel eğitim tarihine geçmiştir. Ataman’ın yaptığı bu boylamsal araştırma o yıllarda Amerikan Ford Vakfı’nın desteğiyle kurulmuş olan ilk Fen Lisesi’nin öğrenci seçme sistemi, müfredat ve stratejileri ile öğrencilerine yönelik çok boyutlu bir araştırma olmuştur. Ataman’ın ardından birkaç bilim insanı bu konuda çalışmalarını sürdürse de alandaki yayınların 2000’li yıllardan itibaren artış gösterdiği söylenebilir (Güçin & Oruç, 2015; Özenç & Özenç). Bu araştırmalar dünyadaki örneklerinde olduğu gibi çeşitli boyutlarda üstün yeteneklilere odaklanmış görünmektedir.

Çitil’in (2009) yılında yaptığı “*Cumhuriyet’in İlanından Günümüze Türkiye’de Özel Eğitim*” isimli çalışma da üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda tarihsel süreç genel olarak ele alınmış olsa da konu ile ilgili ilk derli toplu tarihsel çalışmanın Yeşilova (1997) tarafından yapıldığı görülmektedir. Yeşilova (1997) “*Üstün Yeteneklilik ve Türkiye’de Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi*” isimli kaynak taramaya dayalı yüksek lisans tez çalışması: Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilere eğitim-öğretim veren kurumları incelemeyi ve özel eğitimlerinin gerekliliğini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmanın

ardından Karabulut (2010) konunun tarihçesini daha kapsamlı bir biçimde ele almıştır. Türkiye’deki tarihsel gelişim dışında çalışmaların tanılama/belirleme (Alemdar, 2009; Dağlıoğlu, 2002; Suveren, 2006) ve üstün yeteneklilerin eğitim stratejileri (Darga, 2010; Hırça, 2013; Özgüler, 2009; Tekbaş, 2004) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bunların dışında mevcut işleyiş ve politikalar üzerinde de çalışmalar olduğu görülmektedir (Levent, 2013; Tantay, 2010). Bu kapsamda BİLSEM’lerle ilgili çalışmaların (Kazu & Şenol, 2011; Özkan, 2009; Şenol, 2011; Tantay, 2010; Yıldız, 2010) ön planda olduğu söylenebilir.

Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilere sunulan farklı uygulama modelleri de bulunmaktadır. Bu modellerden biri de Anadolu Üniversitesi tarafından sunulan (ÜYEP) Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli’dir. Aynı zamanda projenin yürütücüsü de olan Sak (2011) bir araştırmasında ÜYEP Modelinin genel yapısı ve modelin sosyal geçerliliği üzerine yapılan araştırmaları sunmuştur. Sak’a (2011) göre ÜYEP modeli; tanılama, müfredat, öğretim, değerlendirme, program ve öğretmen eğitimi olmak üzere altı bileşenden oluşmaktadır. Araştırma grubunu, ÜYEP tanılama sistemi ile matematik ve fen bilimleri alanlarında üstün yetenekli olarak tanılanan ve ÜYEP’e 1-5 yarıyıl devam eden toplam 84 altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf ilköğretim sınıfı öğrencisinin ÜYEP’in özelliklerini genel olarak “çok iyi” düzeyinde değerlendirdiklerini ve ÜYEP’in sosyal geçerliliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğu ortaya koymuştur.

Buraya kadar ele alınan araştırmalar genel olarak değerlendirilirse üstün yetenekli bireylerle ilgili birçok farklı konu ve alanda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak yukarıda da görüleceği üzere üstün yetenekli öğrencilerin davranış problemleri ya da üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri sınıflara yönelik bir sınıf yönetimi modelinin çok az çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bazı araştırmalar eğitim hayatlarında başarısız olan üstün yeteneklileri incelemekle beraber, birçok araştırmada da ise üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik özellikleri ele alınmıştır. Sınıf içindeki müfredat ve uyarlamalarla ilgili de birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak sınıf içerisinde problem davranış sergileyen üstün yetenekli öğrencilere ya da bunların öğretmenlerine yönelik yapılmış araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir.

2.3.2. Üstün Yeteneklilerin Sosyal-Duygusal Özellikleri İle İlgili Araştırmalar

Kuramsal çerçeve kısmında da ele alındığı üzere üstün yetenekli öğrencilerin birçok özelliği bulunmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin özellikleri konusunda yaklaşık yarım

asırdır alanyazında birçok çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmaların sayısının çok fazla olması nedeniyle ilgili araştırmalar kısmında yalnızca sosyal-duygusal özellikler ile ilgili çalışmalara kısaca değinilmiştir.

Bazı araştırmacılar üstün yetenekli öğrencilerin okula ve okulda işlenen konulara tutumlarını araştırmışlardır. Roger (1991), yetenek gruplarının üstün yetenekli öğrencilerin tutumlarını orta düzeyde etkilediğini belirtmiştir. Lou vd., (1996) sınıf içi gruplamaya dâhil öğrencilerin (konu, akranları ve okula yönelik) tutumları arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Özellikle ayrı sınıfa devam eden öğrencilerin işlenen konulara yönelik daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Olenchak (1990) ise zenginleştirme programına katılan öğrencilerin okula karşı tutumlarının daha olumlu olduğunu bulgulamıştır. Hızlandırmanın ise okula ve okul etkinliklerine yönelik tutumlar üzerinde çok az etkisi olduğu görülmektedir (Kulik & Kulik 1992). Homojen olarak oluşturulmuş tam zamanlı gruplamaya devam eden öğrencilerin ise işlenen konulara yönelik durumların orta düzeyde etkilendiği görülmüştür (Kulik & Kulik 1982, 1990). Genel olarak değerlendirildiğinde üstün yetenekli öğrenciler için sunulan tüm özel eğitim biçimleri öğrencilerin okula karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmektedir.

Delcourt vd. (2007), farklı özel eğitim uygulamalarının üstün yetenekli öğrenciler üzerindeki sosyal etkilerini değerlendirmişlerdir. Onlara göre üstün yetenekli öğrenciler için oluşturulmuş özel programlara devam eden ya da etmeyen çocuklar arasında sosyal açıdan bir fark bulunamamıştır. Rogers (2002) da üstün yetenekli öğrencilerin çok düzeyli sınıflarda (multilevel classes) öğrenim görmesinin onların sosyalleşmesinde (sosyal olgunluk, ders dışı etkinlikler, liderlik faaliyetleri, akran etkileşimi vb. sosyal becerilerde) hiçbir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Kulik ve Kulik (1992) de hızlandırmanın öğrencilerin popülerliğine hiçbir etkisinin olmadığını bulgulamışlardır. Rogers'a (2002) göre üstün yetenekli öğrencilerin üniversiteye erken kabullerinin de hiçbir sosyal etkisi bulunmamaktadır. Ancak okulu erken bitirmenin sosyalleşmeye etkisi orta düzeyde görülmüştür (Rogers 2002). Müfredat sıkıştırma ve konu hızlandırmasının da hiçbir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır (Rogers 2002). Sonuç olarak birkaç uygulama dışında üstün yetenekli öğrencilere sunulan eğitim biçimlerinin onların sosyal durumlarına etkisi bulunmamaktadır.

Bazı araştırmalarda da üstün yetenekli öğrencilere sunulan özel eğitimin benlik saygısı üzerindeki etkisine bakılmıştır (Bong & Skaalvik, 2003). Kulik ve Kulik (1992) yaptıkları

meta-analiz sonucuna göre çok düzeyli sınıflarda (multilevel classes) benlik saygısı yükselmektedir. Ancak bu etkiler çok küçük ve önemli düzeyde değildir. Lou vd., (1996) da yaptıkları meta-analiz çalışmasında sınıf içi gruplamanın öğrencilerin benlik saygısına önemli bir etkisi olmadığını bulgulamışlardır. Vaughn vd., (1991) ve Kulik ve Kulik (1992) gibi araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda zenginleştirme ve destek eğitim odasına çekme (pullout program) programının üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygısında çok küçük ve önemsiz bir meta-analitik olumlu etkisi bulunduğu ifade etmişlerdir. Tam zamanlı gruplama uygulamalarında (ayrı okul, ayrı sınıf) ise akademik benlik saygısında hafif bir azalma olduğu görülmektedir (Delcourt vd., 2007; Rogers 1991).

Delcourt vd. (2007), üstün yetenekli öğrenciler için farklı şekillerde sunulan özel eğitim uygulamalarını da karşılaştırmışlardır. Onlara göre ayrı sınıflara devam eden üstün yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde başarı göstermelerine rağmen akademik benlik saygıları çok düşüktür. Bu durum “büyük balık, küçük gölet etkisi” olarak adlandırılan (BFLPE: “big-fish-little-pond-effect”) şeklinde açıklanmaktadır (BFLPE: Marsh & Parker 1984; Marsh vd., 1995). BFLPE teorisi akademik benlik kavramı için küçük gölette büyük balık olmanın (normal çocuklar arasında üstün yetenekli olmak) büyük bir gölde küçük bir balık olmaktan (üstün yetenekli öğrenciler arasında üstün yetenekli olmak) daha iyi olduğu iddiasını taşımaktadır. Bu teoriye göre, üstün yetenekli bir çocuk homojen üstün yetenekli sınıfına yerleştirildiğinde akademik benlik saygısı azalacaktır. BFLPE’nin bir çok ülkede yaygın olduğu görülmektedir (Coleman ve Fults 1982; Zeidner ve Schleyer’i 1998, Marsh ve Hau 2003;. Marsh vd., 2004). Ancak buna karşı sürülen görüşlerden biri daha düşük akademik benlik saygısının mutlaka olumsuz olmadığıdır (Neihart 2007). Plucker vd. (2004), göre benlik saygısı düşmüş gibi görünse de alçakgönüllük şeklinde yeni bir form alarak aslında yüksek kalmaktadır. Sonuç olarak araştırmalar tam zamanlı gruplamalarda benlik saygısında küçük bir azalma olduğunu ortaya koysa da yetenek gruplarının üstün yetenekli öğrencilerin genel ve akademik benlik saygısı konusunda kararsız ve belirsiz bir etkisi olduğu görülmektedir.

Van der Meulen vd. (2013), 25 farklı ilkokuldaki 3-5. sınıflara devam eden 102 üstün yetenekli öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmanın amacı DWS (haftada bir gün okulu) uygulamasının üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal ve davranışsal problemleri, ebeveyn stresi, çocuğun benlik saygısı, okuldan hoşlanma durumu ve akademik başarıya etkisini belirlemektir. DWS destek eğitim odasına çekme (pullout program) uygulamasının bir formu olarak sunulmaktadır. Bu kapsamda öğrenciler normal

gelişim gösteren akranları ile aynı sınıfta öğrenim görmekteyken haftada bir gün destek eğitim sınıfına çekilerek çocuğa müfredat uyarlamaları ile zenginleştirme yapılmaktadır. Araştırmacılar 2,5 aylık uygulamadan önce ve sonra çeşitli ölçek ve anketlerle veriler toplamışlardır. Toplam grup analizleri sonucunda DWS'in çocukların benlik saygısı, okul ile ilgi yetkinlik ve davranışları konusunda küçük de olsa olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Eddles-Hirsch vd., (2012) yaptıkları fenomenolojik çalışmada üç farklı okuldan 27 üstün öğrencinin yaşam alanlarını (lifeworlds) incelemiştir. Sosyal ve duygusal müdahale sistemi kurulmuş olan okullarda farklılığın daha çok kabul edildiği görülmüştür. Araştırmaya göre üstün yetenekli öğrenciler için oluşturulmuş sınıfların her okulda farklı toplumsal bağlam türleri olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında uygulanan sosyal-duygusal gelişim programının her iki akademik ortama göre de sosyal bağlam oluşturmada güçlü etkileri olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan üstün öğrencilerin sosyal başa çıkma yöntemleri kullanmadan akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmayı başardıkları görülmüştür. Okul ortamında üstün yetenekli öğrencilere sağlanan sosyal ve duygusal destek ve geliştirme bu öğrencilere sunulan akademik destek kadar önemlidir.

Brachen ve Brown (2006) 45 üstün yetenekli ve herhangi bir tanısı olmayan 45 normal öğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada bu öğrencileri Klinik Davranış Değerlendirme Ölçeği ile öğretmenler ve idarecilere değerlendirmişlerdir. Araştırma kapsamında değerlendirilen üstün yetenekli öğrencilerin yeterli, yürücü işlev ve üstün yeteneklilik olmak üzere üç adaptif davranış kümesinde anlamlı derecede yüksek puan elde ettikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda anksiyete, depresyon, dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, otizm, zihinsel yetersizlik gibi klinik alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı derecede düşük bir derece aldığı görülmüştür. Sonuçlar üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha iyi bir davranışsal uyuma sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmacılar Klinik Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması sürecinin bir parçası olabileceğini de iddia etmişlerdir.

Metin ve Bencik-Kangal (2012) üstün yetenekli öğrencilerin benlik algılarını inceledikleri çalışmada 120 üstün yetenekli öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre örneklem grubundaki öğrencilerin genel benlik kavramı puan ortalaması 62.08 olarak bulunmuştur. Cinsiyetlere göre genel benlik kavramı puan ortalamaları arasındaki fark ve "mutluluk", "popülarite", "davranış, uyum ve konformite", "fiziksel görünüm", "zihinsel

ve okul durumu” alt faktörlerinden alınan puanların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yaşa (sınıf düzeyi) göre yapılan karşılaştırmalarda ise PHBK ölçeği ve alt faktör puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Kaya ve Ataman (2014) üstün yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini karşılaştırdıkları araştırmalarında 60 üstün yetenekli ve 77 olağan gelişim gösteren öğrenci ile çalışmışlardır. Her iki guruba da uygulanan Matson Sosyal Beceri Ölçeği sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencilerin sosyal beceri puan ortalamalarının normal gelişim gösteren öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kanlı (2011), yaptığı araştırmada üstün ve normal zihin düzeyinde performans gösteren ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma İstanbul Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü tarafından “Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi Projesinin” yürütüldüğü T.C. Beyazıt Ford - Otosan İlköğretim Okulu’nda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubuna adı geçen okulda 5., 6. ve 7. sınıfa devam etmekte olan üstün ve normal zihin düzeyinde performans gösteren toplam 129 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği”, “Çocuk Depresyon Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular zekâ düzeylerinin öğrencilerin depresyon, mükemmeliyetçilik ve sürekli kaygı düzeylerini etkilemediğini ortaya koymuştur.

Aydın ve Konyalıoğlu (2011) ergenlerin genel zekâ düzeyleri ile psikolojik semptom düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Yaptıkları araştırmanın çalışma grubu, üniversitede hazırlık eğitimi alan 18-21 yaş aralığında 73 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgiler For-mu, Raven’in İleri Matrisler Grup Zekâ Testi ve SCL-90-R Belirti Tarama Listesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, genel zekâ düzeyi ile bazı psikolojik semptom düzeyleri arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Genel psikolojik semptom düzeyi, somatizasyon, OKB, duyarlılık ve fobi ile genel zekâ düzeyi arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, genel zekâ düzeyi arttıkça belirtilen psikolojik semptom düzeyleri azalmakta, genel zekâ düzeyi azaldıkça semptom düzeyleri artmaktadır.

Saranlı ve Metin (2012) üstün yetenekli öğrencilerin uygun ortam ve ihtiyaçlarına yönelik destek sistemleri sağlanamadığında yaşayabilecekleri sosyal-duygusal sorunları ve bunlarla

ilgili yanlış inanışları ortaya koyarak, bu sorunların önüne geçilmesi için ailelerin ve eğitimcilerin farkındalığının artırılmasını amaçladıkları çalışmalarında öncelikle üstün yetenekli kavramı tanımlanmış ve üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarındaki farklılığın sebepleri açıklamışlardır. Üstün yetenekli öğrencilerin yaşadıkları sosyal-duygusal sorunların önemli kaynaklarından biri olarak görülen eş zamanlı olmayan gelişim konusuna değinilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerde görülebilen sosyal-duygusal sorunlardan olan sosyal izolasyon (dışlanma/yalnızlık), mükemmeliyetçilik, stres, depresyon ve intihar konuları, sebepleriyle ve ilgili araştırma sonuçlarıyla birlikte ele alınarak açıklanmıştır. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerde gözlenebilen bu sorunların önlenmesi için bazı çözüm önerilerinde bulunulmuştur

Sınıf içi uyarlamaların akademik etkilerinin çok düşük olduğu görülmekle birlikte üstün yetenekli öğrenciler için açılan ayrı okulların akademik etkilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu okullarda görülen düşük benlik saygısı ve zor görevler daha az tercih edilmelerinin bir nedeni olarak ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak değerlendirildiğinde, üstün yetenekli öğrenciler için sunulan öğretim modelleri öğrencilerin akademik başarılarını arttırabilmekte ve sosyal-duygusal gelişimlerini etkilemektedir. Ancak üstün yetenekli öğrenciler için uygun olan eğitimin şekli halen net değildir. Üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitimi üzerinde yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, eğitim modellerinin sosyal-duygusal etkileri üzerine hangi modelin daha net bir iyileştirme ya da azalma sağladığı bilinmemektedir. Ayrıca bazı alanyazın uzmanları üstün yetenekli öğrencilerle ilgili araştırmacıların daha çok akademik benlik kavranıma ve akademik başarıya odaklandığını bu araştırmaların ise daha çok lise ve dengi okullarda gerçekleştirildiğini söylemektedirler (Eddles-Hirsch vd., 2012). Bu nedenle eğitim modellerinin sosyal-duygusal etkileri üzerine daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır (Rogers ve 2002).

2.3.3. Sınıf Yönetimi ve Sınıfta Problem Davranışlarla İle İlgili Araştırmalar

Bu doktora tez araştırması üstün yetenekli öğrencilerin devam ettiği ayrı bir eğitim kurumunda uygulanacak bir sınıf yönetim modelini içerdiğinden alanyazındaki sınıf yönetimi araştırmalarına da değinmekte fayda bulunmaktadır. Diğer alanların aksine sınıf yönetimi ve sınıftaki problem davranışlarla ilgili araştırma sayısının çok fazla olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde sınıf yönetimi ile ilgili çalışmaların yirminci yüzyılın

başlarından itibaren başladığı ancak bu çalışmaların 1950'li yıllara kadar çok sınırlı olduğu görülmektedir (Sucuoğlu vd., 2009). Kuramsal çerçevede ele alındığı üzere yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren farklı sınıf yönetimi yaklaşımların doğduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'de de sınıf yönetimi 1990'lı yıllardan itibaren eğitim fakülterinde ders olarak okutulmaya başlanmış, bunu takiben yerli alanyazında ders kitapları ve araştırmaların sayıları artmaya başlamıştır (Sucuoğlu vd., 2009). Bu kapsamda Şentürk ve Oral (2008)'ın bulguları sınıf yönetimi alanının genel profilini vermektedir.

Şentürk ve Oral (2008), yaptıkları araştırmada Türkiye'de sınıf yönetimi alanında yapılan bazı araştırmaları incelemeye ve bu çalışmalardan elde edilen bulgu ve sonuçlardan hareketle sınıf yönetimi ile ilgili çeşitli öneriler geliştirmeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalar daha çok sınıf yönetiminin davranış düzenlemeleri ve insan ilişkileri boyutlarıyla ilgilidir. Fiziksel düzenlemeler, zamanın etkili kullanımı ve plan-program etkinlikleri boyutlarındaki araştırmaların çok az olduğu görülmektedir. Diğer taraftan sınıf yönetimi araştırmaları genellikle ilköğretim düzeyinde yoğunlaşmış, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde daha az yapılmıştır. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle davranış ve ilişki düzenlemeleri boyutlarında yoğunlaşmıştır. Türkiyede'ki sınıf yönetimi araştırmalarını özel eğitim alanında yapılanlar ve genel eğitim alanında yapılanlar şeklinde ikiye ayırmak mümkündür.

Alanyazın incelendiğinde problem davranışlar ve sınıf yönetimi ile ilgili araştırmaların çoğunlukla genel eğitim sınıflarında gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu araştırmalar başta İlköğretim kademesi olmak üzere eğitimin hemen her kademesinde gerçekleştirilmiş görülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde ilköğretim dışındaki eğitim kademelerindeki çalışmaların (Demir, 2013; Duman vd., 2004; Paliç & Keleş, 2011; Sağnak, 2008; Soydal, 2006;) oldukça az olduğu görülmektedir.

İlköğretim kademesindeki araştırmaların ise sınıf yönetimi ve problem davranışlarla baş etme konularında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmaların sayısı o kadar fazladır ki bu tez araştırması kapsamında burada hepsine değinmek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle araştırmalar genel bir şekilde ele alınmış ve yalnızca bazı araştırmalara değinilmiştir.

Türkiye'de başta ilköğretim kademesinde olmak üzere sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun betimsel çalışmalar olduğu, birçok farklı ilde

gerçekleştirildiği ve ilköğretimin özellikle ilk kademesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmaların büyük çoğunluğunda ise sınıf öğretmenleriyle çalışılmış ve öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır (Alkan, 2007; Atcı, 2004; Başar, 2011; Çetin, 2013; Danaoğlu, 2009; Ekici, 2004; Kazu, 2007; Keskin, 2002; Keyik, 2014; Kılıçoğlu, 2015; Mursal, 2005; Özen & Batu, 1999; Özgan vd., 2011; Sadık, 2000; Sayın, 2001; Şahin vd., 2011; Şahin, O., 2005; Tüknüklü & Yıldız , 2002; Yılmaz, 2011; N. Yılmaz, 2008; Yüksel, 2013). Bu araştırmaların yanısıra sınıf yönetimi hakkında hem öğretmen hem öğrenci görüşlerini inceleyen birçok araştırma olduğu görülmektedir (Ayar & Arslan, 2008; Başar, 2011; Mursal, 2005; Sadık & Doğanay, 2007; Yıldız, 2006). Bazı araştırmalar da öğretmen adaylarının sınıf yönetimi görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır (Çakmak, Kayabaşı & Ercan, 2008; Yüksel, 2013). Bunların yanısıra hem sınıf hem de farklı branş öğretmenleriyle de çalışılan araştırmalar olduğu görülmektedir (Danaoğlu, 2009; Turanlı, 2010). Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejileri farklı değişkenler (cinsiyet, kıdem, branş, tükenmişlik düzeyi vb.) ışığında inceleyen başka çalışmalar da bulunmaktadır (Karahancı, 2013; Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007; Korkut ve Babaoğlu, 2010; Özdemir, 2009; Sayın, 2001; Tümkaya, 2005). Ayrıca sınıf yönetimi ve davranış değerlendirme ile ilgili ölçek geliştiren çalışmalar (İlgar, 2007) ya da bilgilendirici derleme çalışmaların (Ataman, 2003) da yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda yapılan ve çoğunluğu oluşturan betimsel araştırmaların sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir. Tartışma ve sonuç kısmında bu araştırmalardan tez araştırmasının sonuçları ile ilgili olanlar ayrıca ele alınmıştır. Ancak burada birkaç araştırmaya değinmekte fayda bulunmaktadır.

Başar (2011), Uşak il merkezinden üç okulun yanısıra bir ilçe ve bir köy ilköğretim okulunda görev yapan toplam otuz öğretmen ile elli öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği doktora tez araştırmasında öğrenme-öğretme sürecinde örtük programın sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Başar'ın (2011) araştırması yöntem, içerik ve kapsam açısından dikkat çekicidir. Nitel olan araştırmada iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede örtük program tek durum olarak alınmıştır. Araştırmacı yöntem çeşitlemesini sağlayabilmek için “kamera ile gözlem”, “gözlem” ve “görüşme” yöntemleri, veri çeşitlemesi yapabilmek için de kamera ile gözlem yapılan sınıflar, öğretmen görüşme, öğrenci görüşme ve amaçlı örneklem

görüşmesi farklı veri olarak kullanmıştır.

Başar'ın (2011) araştırma sonuçlarına göre; sınıflarda en çok görülen sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları iletişime yönelik davranışlardır. Sınıf öğretmenlerinin iletişime yönelik sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler kendilerine yönelik istenmeyen öğrenci davranışlarını ve iletişime yönelik sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını da önemsememektedirler. Sınıf öğretmenleri sınıf içi problem davranışları yönetmede uyarı ve görmezden gelme yaklaşımını daha çok tercih etmektedirler. Ceza verme yöntemini pek kullanmamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimiyle ilgili karar alma ve kural belirlemede en çok yarı demokratik bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri kural belirlerken veya karar alırken en çok çevre faktörünü dikkate almaktadır. Sınıflarında alınan kararların kendilerine de danışılması öğrencilerde en çok değerli olma ve güven duygusunu hissettirmektedir. Sınıf öğretmenleri sınıflarında ortaya çıkan sınıf içi problem davranışları yönetebilmek için onarıcı yaklaşımı tercih ederken, kullanılan yöntemleri belirleyen en önemli faktör yine okulun çevresi olmuştur. Sınıf içi problem davranışları yönetmek için öğretmenler en çok profesyonel yardımı tercih etmektedir. Öğretmenlerin en çok önemsedikleri eşitlik, adalet, sevgi, saygı değerleridir. Öğrencilere göre sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının en önemli nedeni can sıkıntısıdır. Can sıkıntısının en önemli nedeni de öğretmenlerin monoton yöntemlerle ders işlemeleridir. Öğrenciler canları sıkıldığında en çok yanındaki arkadaşıyla sohbet etmektedir. Öğrenciler, can sıkıntısının giderilmesi için en çok etkinlik yapılmasını istemektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde yapılan etkinliklerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları engelleyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumlu olarak en çok etkinlik ve paylaşım etkilerken; olumsuz etkileyen en önemli etken öğretmenin ayrıştırıcı tutumudur. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede sınıf içi örtük programı doğru olarak uyguladıklarında başarılı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Başar'ın araştırması bu tez araştırmasının içeriği ve yöntemi ile ilgilidir. Ancak görüldüğü üzere Başar da yukarıda değinildiği gibi sadece betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Betimsel çalışmalar dışında sınıf yönetimi modellerinin etkililiğini ya da yeni oluşturulmuş modellerin etkisini belirleyen uygulamalı çalışmaların ise oldukça az olduğu görülmektedir (Aydoğan & Gündoğdu, 2015; Sadık, 2006). Bu araştırmalardan Sadık'ın (2006) yaptığı çalışma ilgi çekicidir.

Sadık (2006) yaptığı araştırma; öğrencilerin sınıf içinde istenmeyen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede kullanılan stratejiler hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri ile Güvengen (Atılğan) Disiplin Modelini temele alarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine nasıl bir etkisinin olduğunu, aynı okulda derinlemesine inceleyen nitel/durumsal bir çalışmadır. Sadık araştırmasında beş öğretmenle, 172 öğrenci ve yirmi öğrenci velisiyle çalışmıştır. Araştırmacı araştırmasının ikinci aşamasında beş öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen program uygulamış ve eğitim öncesi-sonrası sınıf gözlemleri yaparak öğretmen davranışlarını gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; Öğrencilerin davranışlarının sonuçlarından haberdar olduğu, ancak erkek öğrencilerin, davranışlarının diğerleri üzerindeki psikolojik etkilerinin farkında olmadığı görülmüştür. Öğretmenler, davranışın sınıf içinde gözlenme sıklığını öğrenci ve velilere daha yüksek algılamışlardır. Sınıf gözlemlerine göre, problem davranışların gözlenme sıklığı öğretmen ve öğrenci algılamalarından daha yüksek olmuştur. Veliler, problem davranışları öğretmen ve öğrencilere göre “en ciddi” algılayan grup olmuştur. Araştırmaya katılan gruplar problem davranışların nedenlerini öncelikle dışsal faktörlere bağlamış ve başkalarını suçlama yönünde tutum sergilemişlerdir. Öğretmenler, problem davranışlarla baş etme stratejilerini önleyici ve iyileştirici bir diğer ifadeyle olumlu algılamakta, öğrenciler ise öğretmenlerinin davranışlarının cezalandırıcı, korkutucu ve adaletsiz olduğunu düşünmektedir. Sınıf gözlemleri sırasında öğretmenlerin en yaygın kullandığı stratejiler sözlü uyarı (yüksek sesle bağırma), görmezden gelme, beden diliyle uyarı, azarlama ve gözdağı verme olmuştur. Öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme stratejilerinde eğitim sonrası en büyük değişiklik “görmezden gelme” stratejisinin kullanımında gerçekleşmiş, sorun davranışı “görmezden gelme”, %23.5 oranında daha az kullanılan bir strateji olmuştur. Eğitim sonrası sözel uyarıların içeriğinde ve ifadesinde önemli değişiklikler meydana gelmiş, bağırma, azarlama ve gözdağı verme, aşağılayıcı söz söyleme-alay etme ve zorla özendirme yöntemleri daha az kullanılmıştır. Olumlu yöntemleri uygulayabilen öğretmenlerin, kaçınılması gereken stratejileri de kullanmaya devam ettikleri gözlenmiştir. Sonuç olarak, davranış problemlerini azaltmak ve okullardaki düzeni arttırmak için var olan ve önerilen stratejilerin etkililikleri konusunda da araştırmalar yapılmasına, davranış yönetiminde ailelerin bilinçlendirilmesine, öğrenci ve velilere yönelik destekleyici programların koordine edilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Alanyazındaki uygulamalı çalışmalara Aydoğan ve Gündoğdu (2015)'nin çalışması bir

diğer örnek olarak verilebilir. Aydoğan ve Gündoğdu (2015) yaptıkları araştırmada istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltmak amacıyla oluşturdukları “sorumluluk programı”nın etkisine bakmışlardır. Araştırma 2012-2013 öğretim yılının II. yarısında Aydın İli Bozdoğan İlçesi'nin bir köy ilkokulunda yürütölmüştür. Öğrenci takip formları, öğretmen gözlemlerinden yararlanılarak belirlenen, problem davranış sergileyen dört öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Okul kültürüne uyum ve davranışlara ilişkin özellikler çokluğu sebebiyle "Sorumluluk almada problem davranışlar" üzerine yoğunlaşan çalışmada ders içi sorumluluk, ders dışı sorumluluk, dayanışma sorumlulukları ve aile içi sorumluluk olmak üzere dört alt boyuttan oluşan eylem planı hazırlanmış ve dört hafta uygulanmıştır. Her bir alt boyutta öğrencilere sorumluluklar verilmiş, ders dışı sorumluluklarda ise döngüsel bir sıra izlenmiştir. Tüm boyutlar için öğrenciler her gün, tüm ders saatlerinde ve olabildiğince ders aralarında araştırmacılarca takip edilmiştir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem ve görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analize başvurulmuştur. Aydoğan ve Gündoğdu (2015) yaptıkları araştırma sonucunda; öğrencilerin en çok istedikleri görevleri daha etkin yerine getirdikleri ve daha sorumlu davrandıkları, dolayısı ile verilen sorumluluğuun niteliğinin önemli olduğu; süreç öncesinde neredeyse hiç ödevini yapmayan bu öğrencilerin süreç boyunca hemen her gün ödevlerini yaptıkları; süreç boyunca mutlu oldukları ve en önemlisi sorumluluk konusuyla ilgili problem davranışlarında azalma olduğu; aynı zamanda sınıftaki diğer öğrencilerin de bu sürece olgun baktıkları, kıskanç davranmadıkları; ancak tüm bu olumlu sonuçlara rağmen, yine bu dört öğrencide temizlik alışkanlığı gibi bazı noktalarda değişme olmadığı da belirlenmiştir.

Sınıf yönetimi ve problem davranışlarla ilgili araştırmaların çoğunlukla genel eğitim ortamlarında gerçekteşirildiği görölmektedir. Ancak özel eğitim alanında gelen uzmanların hem kaynaştırma ortamlarında hem de ayrı eğitim ortamlarında yaptıkları çalışmaların da oldukça fazla olduğu söylenebilir.

Özel eğitim alanında gerçekteşirilen sınıf ve davranış yönetimi araştırmalarının ise çok daha çeşitli ortamlarda yürütöldüğu, içerik ve yönteme sahip olduğu görölmektedir. Bu araştırmaların da tamamına burada değinmek oldukça güçtür. Ancak birkaç çalışmayı kısaca ele almakta fayda bulunmaktadır.

Timuçin, (2008) tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama deseni kullandığı araştırmasında birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan

öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan doğrudan davranışsal danışmanlığın (DDD); öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmada ve öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada ve öğretmenlerin artırılan ödüllendirme davranışları ile öğrencilerin azaltılan davranışlarının sürmesi, genellenmesi ve kullanılışlılığındaki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD, her üç öğretmenin de betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmalarında etkilidir. DDD, her üç öğrencinin de ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azalmasında etkilidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, ipucu kâğıdı ve dönüt verilerek yapılan DDD'lüğün kullanılışlılığı hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Güneş (2008), 4-6 yaş arasındaki 330 zihin engelli öğrencilerin davranış sorunlarını incelemek için gerçekleştirdiği araştırmasında; en fazla davranış sorununu ağır düzeyde zihin engelli çocuklar göstermiştir. Ayrıca zihinsel engelin derecesine göre davranış sorunları artmaktadır. Gelişimsel geriliği olan öğrencilerde davranış sorunlarının önemi, türü, derecesi ve görülme oranları davranış bozuklukları ile benlik kavramı, mizaçları arasındaki ilişkiyi üzerinde önemle durmuşlardır. Davranış sorunları, ölçülmek istenen sorun davranışlara göre farklılaşmakla birlikte ayrıca engelli bireylerin engel türlerine, derecelerine ve bireylerin demografik özelliklerine göre de değişiklik gösterebilmektedir.

Güner (2011) kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlemeyi amaçladığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini ölçmek için araştırmacı tarafından çoktan seçmeli bir Sınıf Yönetimi Bilgi Testi hazırlanmıştır. Sınıf Yönetimi Bilgi Testi (SYBT), 4 ilde toplam 481 sınıf öğretmenine ulaştırılmış, SYBT ile birlikte verilen demografik bilgi formunu tam olarak dolduran 379 sınıf öğretmenin yanıt kâğıtları öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini betimlemek amacıyla analiz edilmiştir. Bulgulara göre, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin birbirine benzer ve sınırlı olduğu; öğretmenlerin yaş, deneyim ve mezun olunan bölüm gibi demografik özelliklerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri ile ilişkili, ancak cinsiyetin ilişkisiz olduğu belirlenmiştir.

Karaoğlu (2011), Başarıya İlk Adım (BİA) Erken Müdahale programının "Sınıf ve Ev

Modülü" ve sadece "Sınıf Modülü" uygulamalarının 5-6 yaş öğrencilerin problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisini araştırmıştır. Bu kapsamda İstanbul ilinde 10 ilköğretim ve bağımsız anaokullarındaki 5-6 yaş grubundaki toplam 24 anasınıfla çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; Başarıya İlk Adım programının Sınıf ve Ev Modülü birlikte uygulandığında problem davranışları ve dışsallaştırılmış problem davranışları kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşürdüğü sosyal beceri ve alt boyutlarından işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol becerilerini de anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir.

Ele alınan araştırmalarda görüldüğü üzere özel eğitim alanında gerçekleştirilen sınıf ve davranış yönetimi araştırmaların genellikle engelli öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarında gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Özel eğitim alanında yapılan araştırmaların genel eğitimde yapılanlardan en temel farkı uygulamalı araştırmaların daha fazla olmasıdır. Bu bağlamda özel eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmaların yöntem çeşitliliğinin daha çok olduğu söylenebilir. Son yıllarda sınırlı da olsa özel eğitim alanında kullanılan farklı yöntemlerden biri de eylem araştırmalarıdır. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim doktora programı kapsamında hazırlanan bu tez projesi problem davranış sergileyen öğrencilerin devam ettiği bir sınıf temel alınarak yapılmış bir eylem araştırmasıdır. Bu nedenle özel eğitim alanında gerçekleştirilen eylem araştırmalarına da kısaca değinmekte fayda bulunmaktadır.

Türkiye'deki özel eğitim alanında eylem araştırmaları çok yaygın olmamakla birlikte dünyada bu konuda önemli çalışmalar yapıldığı anlaşılmaktadır. Uzuner, (2005) "Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırmaları" isimli makalesinde çeşitli eylem araştırmalarından örnekler sunmuştur. Buna göre;

Schoen ve Nolen, (2004) eylem araştırması projesiyle altıncı sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin olumlu davranışlarının nasıl artırıldığını ve öğrencinin bilişsel, sosyal ve davranışsal olarak daha başarılı hale gelmesini betimlemişlerdir. Öğrencinin uygun olmayan davranışları sınıf gözlemleri yoluyla belirlenmiştir. Ek olarak, sosyal çalışmacı, özel eğitim öğretmeni ve öğrencinin kendisiyle görüşmelerle öğrenci hakkında daha derinlemesine bilgi edinmişlerdir. İlgili kaynakları tarayarak sosyal, bilişsel, davranışsal ve insancı kuramsal temellere dayalı uygulama planları belirlemişlerdir. Uygulamalar sırasında gözlemlere ve görüşmelere yer verilmiştir. Araştırmacılar uygulamalarını sistemli olarak gözden geçirdiklerinde ve analiz ettiklerinde eklektik kuramsal yaklaşıma dayalı uygulamanın öğrencinin olumlu davranışlarının artırılmasında olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Morton (2005) bir üniversite öğretim elemanı olarak alt sosyo-ekonomik bölgede bir okulda gönüllü iki öğretmene bir yıl boyunca kılavuzluk yapmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında katılımcı gözlemci olarak çeşitli veri toplamıştır. Gözlemler, belgeler ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği görüşmeler doğrultusunda her bir öğretmene sınıfının ve öğretmenin kendisinin gereksinimi olan konularda çeşitli teknikleri kullanarak yol göstermiştir. Bir kılavuz

olarak öğretmenlerle karşılıklı güvene dayanan, onların engellendikleri konuları anlamaya çalışan iletişim gerçekleştirmiştir. Kılavuz olarak araştırmacı bu sorunları cesaretle değiştirme gayreti göstermiştir. Her iki öğretmen değişim gösterse de bireysel olarak farklılıklar göze çarpmaktadır. Öğretmenlerden biri tüm kılavuzluk gayretlerine olumlu yanıtlar geliştirerek öğretiminde, sınıf kontrolünde, öğrencileriyle ve aileleriyle ilişkilerinde daha olumlu ve yapıcı olmaya yönelmiştir. Oysa diğer öğretmen önerileri uygulamaya ve yeni deneyimleri öğrenmeye direnç göstermiştir.

Burada ele alınan iki örnek bu tez araştırmasının yöntemi konusunda fikir sunmaktadır. Özellikle Morton (2005)'un araştırmasında görüldüğü üzere bir akademisyen eylem araştırması kullanarak öğretmenlere kılavuzluk yapmış ve sınıfta yaşanan sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olmuştur. Buradan da anlaşılacağı üzere akademisyenlerin eylem araştırması yapması ve alana destek sunması mümkündür. Son yıllarda Türkiye'de eylem araştırmalarının sayısı artmaya başlamıştır. Özel eğitim alanında ise son dönemde yapılmış iki doktora tez çalışması özel eğitim alanındaki eylem araştırmalarına örnek olarak sunulabilir. Buna göre; Gürgür'ün (2005) "Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği İle Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi" isimli doktora tez çalışması 2 kaynaştırma öğrencisinin olduğu 35 kişilik bir sınıfa ve bu sınıfın öğretmenlerine yönelik bir eylem araştırması desenlemiştir. Kesiktaş (2012) ise "Görme Yetersizliği Olan Küçük Çocuklarda Anne-Çocuk Etkileşimini Destekleyen Müdahale Örneği" doktora çalışmasında görme yetersizliği olan küçük çocuklarda anne-çocuk etkileşimini destekleyici bir çalışmayı aynı yöntemle yapmıştır.

2.3.4. Önleyici Sınıf Yönetimi ve Olumlu Davranışsal Destek Araştırmaları

Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili olmasa da sınıf yönetimi alanında hem ulusal hem de uluslararası alanyazında çok fazla çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak özel gereksinimli bireylerin devam ettiği sınıflardaki davranış müdahaleleri ve sınıf yönetimi konularında da sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu doktora tez araştırması ile ilgili olan kısım ise önleyici sınıf yönetimi araştırmalarıdır. Bu alanda ise Türkiye'de yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda bazı çalışmalar kısaca ele alınabilir.

Sucuoğlu, Ünsal & Özokçu (2004) ilköğretim okullarında kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmişlerdir. Çalışma grubunu bir özel ve bir devlet okulunda çalışan ve iki gruba ayrılan 59 öğretmen oluşturmuştur. Birinci grupta sınıflarında çok fazla problem davranış olduğu gözlenen ve bu davranışları öğrencilerin özelliklerine atfeden öğretmenler, ikinci grupta ise sınıfında daha az problem

davranış sergilenen ve bu davranışları çevresel uyarlamalarla kontrol edebilen öğretmenler yer almaktadır. Öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerileri öğretim ve öğretim için hazırlık alt becerilerinden oluşan Sınıf Yönetimi Becerileri Kontrol Listesi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda sınıfta daha fazla problem yaşayan öğretmenlerin öğretim alt ölçeği puanları ile toplam sınıf yönetimi puanları ortalamalarının diğer grubun puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Öğretime hazırlık alt ölçeğinde ise iki grubun puanları arasında fark yoktur. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi toplam puanları ile alt ölçek puanlarının öğretmenlerin eğitimine ve okul türüne göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırma bulguları ülkemizde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin problemler açısından tartışılmıştır.

Sucuoğlu, Demirtaşlı & Güner (2009) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan ilköğretim okulu birinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri, önleyici sınıf yönetimi bilgileri (sınıflarında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri) ile kaynaştırmaya tutumları ve öz yetkinlikleri arasındaki ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için öncelikle sınıf yönetimi bilgi testi geliştirilmiş, testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlandıktan sonra 201 sınıf öğretmenin bilgi testi, kaynaştırmaya yönelik görüşler ölçeği ile özyetkinlik ölçeğini doldurmaları sağlanmıştır. Testleri dolduran tüm öğretmenlerin sınıflarında, bir akademik derste, Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu kullanılarak gözlem yapılmış; böylece öğretmenlerin derste, öğretim sırasında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerinin yeterli olmadığı, kaynaştırma ortamlarında kullanılması gereken birçok sınıf yönetimi stratejisini kullanamadıkları, özellikle öğretimi uyarlama, özel gereksinimli öğrenciyi ödüllendirme, akran desteği sağlama gibi stratejileri kullanma konusunda güçlükleri olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile gözlem formundan aldıkları puanlar arasında düşük ve doğru yönde, kaynaştırmaya yönelik tutumlar ölçeği puanları arasında düşük ve ters yönde ve son olarak öz yetkinlik ölçeği puanları ile düşük ve doğru yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular Türkiye'deki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin problemler ile öğretmen yetiştirme programlarında yer alan sınıf yönetimi derslerinin içeriği çerçevesinde tartışılmıştır.

Güner, (2010) kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimlerini incelediği araştırmasında; öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi

düzelelerini ve Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri ve stratejileri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı ilk aşamada, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan 379 sınıf öğretmeninden, araştırmacı tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ile veri toplanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri, sınıf yönetim stratejileri ve onaylama/onaylamama davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubu, deney (n=21) ve kontrol (n=24) grubu olmak üzere ikiye ayrılan 45 öğretmenden oluşmaktadır. Deney grubu öğretmenlerine önleyici sınıf yönetimi stratejilerini içeren, günde iki saat olmak üzere, üç haftada toplam altı saat süren Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı (ÖSYEP) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere sunulan eğitim bilgi testinden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı artışa yol açmıştır. Buna karşın eğitim programı, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmamıştır.

Akalin (2012) ise öğretmenlere sınıf yönetimi stratejileri konusunda bilgilendirme ardından günlük olarak verilen performans geribildiriminin öğretmen ve öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü 2. ve 3. sınıf düzeyindeki sınıflarda çalışan üç öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki üç kaynaştırma öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi stratejileri (bireyselleştirme, geçişler ve ödüllendirme) üzerine bilgilendirme ardından sunulan günlük grafiksel ve sözel “performans geribildirimi”; bağımlı değişkenleri ise, öğretmen davranışları (hedef sınıf yönetimi stratejileri, önleyici sınıf yönetimi becerileri ve öğretmen özellikleri) ve öğrenci davranışlarıdır (öğrencilerin sınıf içi olumlu ve olumsuz davranışları ile akademik katılım davranışları). Araştırmanın sonucunda, performans geribildiriminin öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi stratejilerini uygulamaları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür.

Bu kısımda ele alınan dört araştırmanın özel eğitim alanına önemli katkılar getirdiği ve önleyici sınıf yönetimi alanında öncü çalışmalar olarak ön plana çıktıkları söylenebilir. Bu doktora tez araştırması kapsamında ise bu çalışmalardan fazlasıyla yararlanılmıştır. Ancak bu dört araştırmadan farklı olarak bu tez araştırması bir eylem araştırmasıdır. Bu kapsamda araştırmada bilgi verici danışmanlık ya da doğrudan öğretimin yanı sıra doğrudan davranışsal danışmanlık da kullanılmıştır. Doğrudan davranışsal danışmanlık alanında ise

yukarıda ele alınan Timuçin'in (2008) çalışması önemli bir çalışma olarak kabul edilebilir. Önleyici sınıf yönetimi yaklaşımı ile olumlu davranışsal destek uygulamaları birbirini destekleyen argümanlar sunmaktadır. Öyle ki kuramsal çerçevede de sunulduğu üzere ODD içerisinde yer alan birincil ve ikincil düzey müdahaleler önleyici sınıf yönetimi müdahaleleri olarak kabul edilebilir. Bu doktora tez araştırmasında da ODD temelli bir önleyici sınıf yönetimi yaklaşımı geliştirildiğinden ODD konusundaki araştırmalara da kısaca değinmekte fayda bulunmaktadır. Bu kapsamda kuramsal çerçevede de kısaca bahsedildiği üzere birçok araştırmacının konuyla ilgilendiği görülmektedir (Fox vd., 2002; Hawken vd., 2007; Horner vd., 2004; 2009; Newcomer, 2015; Ruef vd., 2015; Scott & Caron, 2005; Simonsen vd., 2008).

Scott ve Caron (2005) ABD' de bir ilkokulda, olumlu davranış desteği çalışmalarının problem davranışların önlenmesindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bir eylem araştırması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Kentucky' de alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve genellikle akademik başarısı düşük olan ve fazlasıyla disiplin cezası alan öğrencilerin devam ettiği bir okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ilk aşamada problem davranışların okul içerisinde nerede, hangi zamanlarda ve nasıl ortaya çıktığını belirlemiştir. Buna göre fiziksel zarar verme, kavga etme, tartışma gibi problem davranışların daha çok yemekhanede öğle yemeği zaman uzun kuyruklar oluştuğunda ortaya çıktığı, özellikle öğrencilerden kendi bölgelerindeki döktükleri yemekleri temizlemeleri istendiğinde tartışmaların büyüdüğü görülmüştür. Araştırmacı gönüllü olan okul personeline ODD temelli 8 saatlik bir eğitim vermiştir. Davranış sorunları belirlendikten sonra öğretmenlerden kısa toplantılarla beyin fırtınası yaparak çözüm üretmeye çalışmaları ve ortak bir karar varmaları istenmiştir. Toplantı sonrasında beklentilerle ilgili açık bir liste oluşturma, kuralları açık ve olumlu bir şekilde ifade etme, okulun başladığı günden itibaren bu kural ve beklentileri öğrencilere öğretme, öğle yemeği programını düzenleme vb. kararlar almışlardır. Öğrencilerden beklenen olumlu davranışları öğrencilere öğretme, yemekhanede öğrencilere model olacak öğretmenler belirlenmiş ve öğrencilerden uygun davranışlar sergileyenler pekiştirilmiştir. Bir yıl süren uygulama sonucunda problem davranışları nedeniyle okuldan uzaklaştırılan öğrenci sayısında azalma olmuş ve araştırma yapılan okul, olumlu davranış desteğini genişletme kararı almıştır.

Son yıllarda Türkiye'de de ODD temelli araştırmaların yapılmaya başlanmış olduğu görülmektedir. Erbaş ve Yücesoy-Özkan (2008) gelişimsel geriliği olan bireylerle ilgili

yaptıkları bir projede, (a) öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştığı problem davranışlar, bu davranış nedenleri ve bu davranışların azaltılmasında kullanılan teknikler, (b) olumlu davranışsal destek uygulamalarının ailelere ve öğretmenlere öğretilmesi için hazırlanan öğretim programının etkililiği, (c) bu uygulamanın aileler ve öğretmenler tarafından uygulandığında meydana gelen değişiklikler ve değişikliğin kalıcılığı, (d) bu uygulamaları gerçekleştiren kişilerin olumlu davranışsal destek programına ilişkin düşünceleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Buna göre ODD uygulamaları ailelere ve öğretmenlerin problem davranışlarla başetmelerinde olumlu etkiye sahiptir. Bu doktora tez araştırması kapsamında Erbaş'ın çalışmalarından fazlasıyla yararlanılmıştır.

ODD kapsamında ikincil düzey müdahaleler ile ilgili de farklı araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu kapsamda *başarıya ilk adım erken müdahale (First Step to Success) programı*, *Check Connect Expect'in (CCE) uygulaması*, *Check-In/Check-Out* gibi farklı davranış eğitim ve müdahale programlarının alanyazında kullanıldığı görülmektedir (Atbaşı, 2016). Atbaşı'nın (2016) aktardığına göre alanyazındaki araştırmalar başarıya ilk adım müdahale programın öğrencilerin problem davranışlarında azalma olurken sosyal becerilerinde artış sağladığı, problem davranış sergileyen öğrencilere sunulan Check-in/Check-out'un etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda Atbaşı'nın (2016) yoğun problem davranış sergileyen ve akademik başarıları düşük olan (risk grubundaki) öğrencilerin derse etkin katılım davranışları üzerinde, Check-in/Check-out'un etkisini ortaya koymaya çalıştığı araştırma Türkiye'deki ilk araştırmalardan biri olarak dikkat çekmektedir. Araştırma kapsamında ortaokula devam eden üç öğrencinin a) derse zamanında gelme davranışı, b) derse hazırlık becerileri c) dersi dinleme davranışları ve d) arkadaşlarına saygılı olma davranışları olumlu düzeyde geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerden ve öğrencilerden elde edilen bulgular ışığında üç öğrencinin de derse etkin katılım davranışlarında ilerleme gösterdikleri belirlenmiştir. Derse etkin katılım davranışı içerisinde ele alınan derse zamanında gelme, derse hazırlık becerilerini sergileme, dersi dinleme ve arkadaşlarına saygılı olma davranışlarında başlama düzeyine göre gözlenebilir düzeyde artış meydana gelmiştir. Ayrıca sosyal geçerlilik formları ve görüşmeler sonucunda program öncesi ve sonrası durumu betimleyen bulgulara programın etkililiğine ve verimliliğine dair bulgular sunulmuştur. Sosyal geçerlilik bulguları uygulanan programın etkili ve verimli olduğu yönünde görüş sunulmuştur. Çalışmanın sınırlılıkları ve ileriki çalışmalar için öneriler tartışılmıştır.

2.3.5. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranış ve Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar

Üstün yetenekli öğrencilerin davranış ve sınıf yönetimi ile ilgili araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Alanyazın uzmanlarının konuya yeterli önemi vermemelerinin sebebi bu öğrencilerin çok fazla sorun çıkaran çocuklar olmadığını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Kuramsal çerçevede de ele alındığı üzere birçok çalışma da bu düşünceyi destekleyen bulgular bulunmaktadır. Ancak yine yukarıda ele alındığı üzere üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri sınıflarda problem davranışlar sergilemeleri olasıdır. Çok sınırlı olmakla birlikte bu durumu da ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bu nedenle bu kısımda üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili davranış ve sınıf yönetimi araştırmalarından ulaşılabilenler ele alınmıştır.

Konu ile ilgili ulaşılabilen en eski kaynak Slifer'in (1987) doktora tez araştırmasıdır. Slifer araştırmasında ilkökul ve ortaokul çağındaki merkezi zenginleştirme sınıflarına devam eden üstün yetenekli öğrencilerin sınıf yönetimi için ihtiyaç duyulan yapılandırmaları değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırma kapsamında tek bir ders oturumunda sık sık tekrarlanan öğrenci davranışları gözlemlenmiştir. Bu gözlemler hem öğrencilerin öğretim faaliyetleri ile ilgili sınıf davranışlarını hem de öğretmenlerin davranış yönetimi stratejilerini anlamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre yetenekli zenginleştirme merkezindeki öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin beklenilenden daha fazla dikkatsiz ve yıkıcı davranışları olduğu konusunda hem fikirdirler. Araştırma kapsamında 6 farklı davranış yönetimi çalışması 6 farklı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf içindeki zamanlarının büyük kısmını verilen görev ya da faaliyetlerle geçirdikleri ancak bu faaliyetler arasında aralıklı da olsa davranışlarının değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Sınıfta davranış yönetimi müdahaleleri olmadığı zamanlarda ise bu öğrencilerin verilen görev ve faaliyetleri nadiren yaptıkları ve sınıfların genelinde de ılımlı bir bozulma gerçekleştiği görülmüştür. Yarı otomatik geri bildirim ve tepki kullanarak yapılan bir müdahale anında davranışsal geri bildirim ve gecikmeli olumlu pekiştirme kullanımının hem bireysel olarak öğrencilerde hem de tüm sınıflarda etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma kapsamında tek tek yapılan ya da grup müdahalelerinin yararlılıkları ve sınırlılıkları öğrencilerin sınıf davranışları, öğretmenlerin zamanı, algıları ve becerilerine ilişkin talep ve ihtiyaçları çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin dikkatlerini ve görevlere katılımı desteklemek ve şekillendirmek için

öğretmenlerin davranış yönetimi prosedürlerini öğrenmeye ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında kullanılan yöntemlerin üstün yetenekli öğrenciler için kullanılan öğretim ve disiplin modellerinin ampirik etkilerini değerlendirmek için genel bir model sunulmaktadır.

Slifer'a (1987) göre davranışsal müdahaleler ile ilgili objektif veriler çok azdır ve uygulamalı davranış analizinin tekniklerinin üstünlerde etkisi bulunmaktadır. Slifer davranışsal müdahalelerin üstünlerde kullanılması konusunda eğitimcilerin görüş birliği içinde olduklarını söylemektedir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin devam ettiği üstün yetenekliler sınıflarında davranış yönetiminin gerekliliği konusunun da altını çizmektedir. Bunun yanısıra üstünlerin sınıflarında kullanılacak davranış müdahaleleri ve davranış değerlendirme araçlarının gerekli olduğunu da iddia etmiştir. Bu araştırmayla aynı yıl yayınlanan bir makalede ise Delisle vd. (1987) üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışlarını önlemede yapılabilecekleri açıklayan bir çalışma yapmışlardır. Derleme şeklindeki bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve karşılaşılabilecek sınıf içi güçlüklerle ilgili araştırmacılar düşüncelerini ifade etmişlerdir. Ancak betimsel ya da deneysel bilgiler sunmamışlardır.

Hansen ve Feldhusen (1994) yaptıkları araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda eğitim alan ve almayan öğretmenlerin; kişilik ve mesleki özellikleri ve sınıf içi davranışlarının sınıf etkinlikleri yönlerinden farklı olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda daha önceden eğitim alan ve almamış olan 82 öğretmenle çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlere özel bir program eğitimi verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim sonrasında eğitim alan öğretmenlerin, eğitim almayan öğretmenlere göre daha fazla olumlu sınıf içi davranış özellikleri sergiledikleri görülmüştür. Eğitim almış öğretmenlerin, eğitim almamış öğretmenlerden, yaratıcılık ve esnek düşünebilme, materyal geliştirme ve uygulama, ders zamanını etkili ve verimli kullanma, öğrencilerin motivasyonunu sağlama, yetenek programları için öğrencileri yönlendirmeye destek sağlama, sınıf içi etkinliklerle ilgili konularda daha başarılı oldukları görülmüştür. Hansen ve Feldhusen'in araştırması konuyla dolaylı ilgili olup öğretmenlerin davranışlarına odaklanılan bir görünüm arz etmektedir.

Kurnaz, (2009) tarama modelinde yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında sahip oldukları görüş ve bilgileri tespit etmeye çalışmıştır. Bu kapsamda 68 öğretmenin yetenekli öğrencilere uygun öğretim etkinlikleri planlamaları

ve uygulayabilmelerine bakılmıştır. Araştırmacı, öğretmenlere görüşme esnasında “üstün yetenekli öğrencilerin sınıfın içi öğretim etkinliklerinde ve öğretim hayatlarında yaşadıkları olumsuzluklar hakkında neler düşünüyorsunuz” sorusunu yöneltmiştir. Buna göre öğretmenlerin %24’ü üstün yetenekli öğrencilerin sınıfta sıkıldıklarını, %21’i çok konuşuyor olmakla suçlandıklarını, %16’sı konuları sınıf içinde paylaşma imkânı bulamadıklarını ve yine %16’sı da öğrencilerin bir soruya yanlış cevap verdiklerinde yargılandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın diğer sonuçlarına bakıldığında ise; sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında sınıf içi eğitiminde kullanacakları öğretim etkinliklerini nasıl planlayacakları ve uygulayacakları, hangi yaklaşımlardan nasıl yararlanacakları konusunda yeterince bilgi sahibi değildir. Öğretmenlere göre normal sınıflar üstün yetenekli öğrencilerin gelişimine gerekli katkıyı sağlayamamakta ve eğitim ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencilere uygun öğretim etkinlikleri planlama ve uygulama açısından da yetersizdir. Ayrıca araştırmaya katılan tüm öğretmenler üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda düzenlenecek olan bir hizmet içi eğitime katılmak istediklerini ve buna büyük ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Yıldırım (2012) ise yaptığı üstün yetenekli öğrenciler ve normal düzeyde zekâyâ sahip öğrencilerin yaşam kalitelerini, sosyal, emosyonel, davranışsal, ruhsal sorun alanlarını ve aile işlevselliğini karşılaştırmıştır. Araştırma kapsamında 9-18 yaş arasında 49 üstün yetenekli öğrenci ve normal zekâyâ sahip kontrol grubunu oluşturan 56 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin normal düzeyde zekâyâ sahip çocuk ve ergenlere göre daha fazla dikkat eksikliği ve hareketlilik tanımladıkları; sosyal işlevselliğini daha düşük buldukları ve fiziksel sağlık durumlarını daha kötü algıladıkları; üstün yetenekli erkeklerin üstün yetenekli kızlara göre daha fazla depresif belirtilere sahip oldukları görülmüştür. Normal zekâyâ sahip erkek öğrencilerin ebeveynleri tarafından düşük okul işlevselliği gösterdikleri şeklinde algılandıkları; çalışmaya katılan erkeklerin kızlara göre, daha düşük sosyal işlevsellik ile daha yüksek akran ilişki sorunları gösterdikleri ve kızların erkeklere göre daha sosyal oldukları gözlenmiştir. Aile işlevselliği açısından değerlendirildiğinde üstün yetenekli öğrencilerin kontrol grubuna göre aile üyelerinin birbirlerine ilgi, bakım ve sevgiyi yeterli düzeyde gösterdikleri belirlenmiştir.

Çetinkaya, Maya-Çalışkan ve Güngör, (2012) ilköğretim birinci kademedeki öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinin ne gibi sınıf yönetimi sorunlarına yol

açtığıнын incelemiştir. Hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırma betimsel tarama modelidir. Araştırma kapsamında Sakarya İli'nden rastgele seçilen 123 ilköğretim birinci kademe öğrencisine Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi (Raven Standart Progressive Matrices Plus. RSPM) Testi uygulanıp 17 üstün yetenekli öğrenci tespit edilmiştir. Seçilen öğrencilere liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilen kapalı uçlu anket soruları uygulanarak nicel veriler toplanmıştır. Belirlenen liderlik özelliklerinin sınıf içinde ne gibi sorunlara neden olduğunu ortaya koyacak yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğrencilerin öğretmenlerinden nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf sorunlarının üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilikleri, kendi kararlarını ve çözümlerini üretmek istemeleri, içinde bulunduğu gurubu etkileme ve saygı kurallarına dikkat etmediklerinden kaynaklandığı görülmüştür.

Talas, Talas & Sönmez (2013) durum çalışmasına dayalı yaptıkları araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin okullarında yaşadığı problemlerin belirlemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Tokat Bilim Sanat Merkezinde eğitimlerine devam etmekte olan 6, 7 ve 8. sınıflarda örgün eğitime devam eden 15 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, üstün yeteneklilere göre öğretmenler kendilerine karşı ilgisizdir. Öğrencilere göre dersler sıkıcı, hızlı ve bir biri ile ilişkilendirilmeden işlenmektedir. Derslerde kullanılan materyaller yetersiz ve niteliği düşüktür. Öğrencilerden ikisi dışında diğerlerinin tamamı arkadaşlarıyla ilişkilerinin çok iyi düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. İki öğrenci ise ilgi alanlarının farklı olmasından dolayı iletişim problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir.

İnci (2014) yaptığı çalışmada ilköğretim kademelerinde eğitime devam eden üstün yetenekli öğrencilerin üstün performans alanlarından kaynaklanan özelliklerinin ne gibi sınıf yönetimi sorunlarına yol açtığıнын incelemeyi ve bunlara ilişkin çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Bu amaç çerçevesinde üstün yetenekli bireylerin genel zekâ düzeyleri ve üstün yetenek alanlarından kaynaklanan liderlik, mükemmeliyetçilik, yaratıcılık performanslarından dolayı ne gibi sosyal uyum problemi yaşadıkları ve bu uyum problemlerinden kaynaklı sınıf içi davranış problemlerinin belirlemeye de çalışmıştır. Karma yöntem kullanılan araştırmada İstanbul İlinden seçilen 127 üstün yetenekli öğrenci ve bunların öğretmenleri ile çalışılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı sonuçlarına değişkenler (yaratıcılık, mükemmeliyetçilik, yaratıcılık) arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Uygulanan kişisel formunda yer alan değişkenler arasında anlamlı fark görülmüştür. Bununla birlikte araştırmanın nicel kısmı

sonuçlarına göre sınıfta üstün yetenekli öğrencilerin otoriteye karşı gelme, grup halinde oynamama ve arkadaşlık kuramada 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 problem davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunlara yönelik olara da öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik ödül/ceza verme, problemin nedenlerini öğrenme, kurallar koyma, aileler ve rehberlik servisi ile görüşme, görmezden gelme, motive edivi etkinlikler vb gibi tedbirler aldıkları görülmüştür. Elde edilen sonuçlar tartışılarak gelecekte yapılacak araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Sezer, (2015) üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri olumsuz davranışlar ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalıştığı nitel araştırmasında Giresun Bilim ve Sanat Merkezine öğrenci gönderen 52 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin %7.7'si, üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili kurs ve seminerlere sıklıkla katıldıklarını; %19.2'si bazen katıldıklarını; %28.8'i nadiren katıldıklarını ve %44.3'ü ise hiç katılmadıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin %40.4'ü üstün yetenekli öğrencilerin sınıf ortamında sıklıkla; %30.8'i bazen; %25'i nadiren olumsuz davranışlar sergiledikleri şeklinde görüş belirtmektedir. Öğretmenlerin sadece %3.8'i, üstün yetenekli öğrencilerin sınıf ortamında hiç olumsuz davranış sergilemediği görüşündedir. Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar ilgisiz davranma ve öğrenme ortamını bozma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin sınıf ortamındaki olumsuz davranışlarını yönetmede başvurduğu yöntemler; destekleme ve yaptırım uygulama şeklindedir.

İlgili araştırmalar bölümünde ele alınan tüm çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve özellikleri ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça geniş bir alana yayıldığı ancak bu öğrencilerin eğitim ortamlarındaki davranışsal sorunları irdeleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu anlaşılmıştır. Hem genel eğitim hem de özel eğitim ortamlarında sınıf yönetimi ve problem davranışlarla baş etme konusunda da oldukça fazla çalışma gerçekleştirildiği fakat bu çalışmalarda da üstün yetenekli öğrencilerin yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Alanyazında yer alan önleyici sınıf yönetimi araştırmaları ve olumlu davranışsal destek araştırmalarında da üstün yetenekli öğrencilerle ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak tüm bu araştırmaların sonuçları dolaylı da olsa üstün yetenekli öğrenciler ve bu öğrencilerin

öğretmenleri ile ilgili bazı veriler sunmaktadır. Çünkü bu çocuklar eğitim sisteminin içerisinde bulunmakta ve tüm bu süreçlerden en az akranları kadar etkilenmektedirler. Üstün yetenekli öğrencilerin davranış ve sınıf yönetimi ile ilgili araştırmaların da sınırlı olması bu konunun hem uluslararası hem de ulusal alanyazında yeterince ilgiye sahip olamadığını göstermektedir. Eldeki sınırlı çalışmalar ise genellikle betimsel çalışmalardır. Burada da görüleceği üzere davranış problemleri olan üstün yetenekli öğrenciler, bu öğrencilerin devam ettiği sınıflar ve öğretmenlerine yönelik müdahale temelli araştırmalara yapılan taramalarda henüz rastlanamamıştır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, eylem araştırmalarının özelliklerine, bu araştırmanın aşamalarına, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli eylem araştırmasıdır. Eleştirel kuramdan temelini alan bu araştırma yaklaşımında amaç, sadece araştırılan kişilerin sahip oldukları anlamları ve davranışlarını anlamak değil aynı zamanda değiştirmektir (Ekiz, 2003). Ancak eylem araştırması doğası gereği içerisinde hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini kullanabilen bir modeldir (Klein, 2012; Costello, 2003). Bu kapsamda eylem araştırması konusunda kısaca bilgi vermekte fayda bulunmaktadır.

3.1.1. Eylem Araştırması

Eylem araştırması araştırmayı gerçekleştirenlerin bir problemi tanımlaması, bunu çözmek için bir şeyler yapması, yaptıklarının ne kadar başarılı olduğunu görmesi, eğer sonuçtan tatmin olmazlarsa yeniden denenmesi süreçlerini kapsayan ve araştırmacılara yaparak, yaşayarak öğrenmelerinde yardımcı olan bir araştırma modelidir (O'Brien, 2003).

Eylem araştırması açıklayıcı gücünü ve pratik yararını test etmek için psikoloji, felsefe, sosyoloji ve diğer sosyal bilimler alanının bilgilerini kullanan geniş bir yelpaze içerir (Somekh, 2006). Eylem araştırması, katılımcıların üzerinde çalışılan durumla ilgili derinlemesine yaptığı kritik ve pratik tecrübelerine dayanır, araştırmalara ve eyleme rehber olacak teori geliştirmeyi amaçlar (Köklü, 2001). Ancak bu araştırma modelinde araştırmacı sorunları çözmek için yaptığı uygulamaları incelemekte ve işbirliği temelli bir etkinlik içerisinde olmalıdır (Beyhan, 2013). Bu kapsamda eylem araştırması katılımcıların ve

araştırmacıların ortak olarak yürüttüğü çalışmalardır (Somekh, 2006).

Eylem araştırması bireylerin kendi mesleki uygulamaları hakkında bireylerin sorgulama ve eylemlerini içeren sistematik bir düşünme sürecidir (Costello, 2003). Johnson'a (2005) göre de eylem araştırmaları önceden planlanmış, düzenlenmiş ve başkalarıyla paylaşılan bir sorgulama türüdür. Bu sorgulama anlayışı küresel ve yerel düzeyde insan aktivitesini şekillendiren ve kısıtlayan faktörlerin daha geniş tarihi, siyasi ve ideolojik bağlamlarla irdelenmesini getirmektedir (Somekh, 2006). Eylem araştırmaları eylem ve eleştirel düşünmenin sırasıyla gerçekleştiği döngüsel bir süreçtir. Düşünme hem önceki eylemi kullanmak için hem de bir sonraki plan için kullanılır (Costello, 2003).

Karasar'a (2005) göre eylem araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirilmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Uzuner'e göre (2005), bazı sınıflamalara göre uygulamalı nitel araştırmalardan biri olan eylem araştırmaları eleştirel yansıtma ve sorgulama yoluyla yaşamın kalitesini artırmak için önceden planlanmış, düzenlenmiş ve işbirliğine dayalı sistematik incelemelerdir. Klein'e (2012) göre de eylem araştırması yalnızca bir araştırma yöntemi olmayıp aynı zamanda araştırmaya yön veren bir teori ve ilkeler dizisidir.

Buradaki tanımlamalardan anlaşılacağı üzere bu araştırma biçimi farklı alanlarda ortaya çıkan sorunlara çözüm bulmaya yarayan bir araştırma yaklaşımıdır ve birçok nedenle yapılabilir. Buna göre eylem araştırması öğretme-öğrenme ortamında öğretmen, araştırmacılar, yöneticiler ve okul danışmanları ya da katılımcılar tarafından okulların nasıl işlediği, öğretmenlerin nasıl öğretim yaptıkları ve öğrencilerin daha iyi nasıl öğrenebileceklerini gibi konularda kendi uygulamalarını incelemek ve birçok farklı konuyu ve durumu belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Mills, 2003). Mayring'e (2000) göre eylem araştırmalarının somut sosyal sorunlara doğrudan yaklaşma, araştırma sürecinde sonuçların uygulamaya dönüştürülmesi ve etkilenen taraflar arasında eşitlik olmak üzere üç temel hedefi bulunmaktadır (aktaran Klose-Karaaslan, 2014). Ayrıca araştırma sürecinde katılan herkesin uygulama anlayışlarını, bilgilerini ve eğitimi bir disiplin olarak geliştirmek eylem araştırmalarının diğer amaçları arasında gösterilebilir (Altricher vd., 2005'den aktaran Tanrıkılı, 2014).

Eylem araştırmaları başta eğitim alanında olmak üzere birçok farklı alanda kullanılmaya

başlayan bir yöntem olarak son dönemde ilgi çekmektedir (Kuzu, 2005). Son yıllarda öğretmen yetiştirme alanında hem lisans hem de yüksek lisans programlarında eylem araştırmalarının önem kazandığı görülmektedir (Klein, 2012). Ancak eylem araştırmaların özellikle tez araştırmalarına ve hizmet öncesi öğretmen eğitimine odaklandığı söylenebilir. Eylem araştırmalarının eğitim alanında kullanılmasının birçok yararı bulunmaktadır. Aksoy'a (2003, s.486) göre eylem araştırmalarının yararları şunlardır;

- Akademik ve sosyal programların iyileştirilmesini sağlar
- Bilginin paylaşılmasına yardımcı olur
- Eğitimcilerin yaptıkları işi ve temellerini anlamalarını ve güçlenmelerini sağlar
- Eğitimcilerin daha eleştirel ve yansıtıcı olmalarını sağlar
- Eğitimcilerin karar alma özelliklerini ve yeterlilik duygularını artırır
- Eğitimcilerde iyileşmeye karşı istek ve pozitif okul iklimi yaratır.
- Uygulamada karşılaşılan sorunların çözümünü sistemleştirir, okul ve sınıf içindeki iletişimi güçlendirir ve katılımcılar arasında ortak bir meslek kültürü yaratır.

Buradan da anlaşılacağı üzere eğitimsel eylem araştırmaları eğitim uygulamalarını geliştirmek, değerlendirmek ve daha sonra değiştirmek için yapılan bir anlama ve araştırma sürecidir (Costello, 2003).

Eylem araştırmaların başka yararları da bulunmaktadır. Buna göre eylem araştırmaları; eğitimsel değişime karşı kavrayışı artırır, sınıf dinamiği ile ilgili anlayışı geliştirir, öğretmenlerin öğretimi bir tür araştırma ya da deneyimsel bakış açısıyla görmelerine yardımcı olur, teorinin değerini artırır, teori bilgilendirmesi için bir yol sağlar ve araştırmayı aydınlatır, kuramsal ve uygulamalı araştırma arasındaki bağı güçlendirir, hangi metotların işe yaradığını belirler ve doğrular, ayrıca araştırma sonuçlarını öğretimde kullanma isteğini artırır (Klein, 2012; Tanrıku, 2014).

Eylem araştırmaları sorunun ne olduğunu incelemenin yanı sıra düşündüklerini gerçekleştirmede eğitimciler için uygun bir yoldur (Klein, 2012). Eylem araştırmaları başta öğretmenler ve yöneticiler olmak üzere okul çalışanlarının yaptıkları işi daha iyi anlamalarına yol gösterecek, uygulamada karşılaştıkları sorunları kendilerinin çözmesine yardımcı olacak bir araştırma yöntemi olarak ortaya çıkmıştır (Aksoy, 2003). Costello'ya (2003) göre eylem araştırmaları sınıf yönetimi araştırmalarında da kullanılmaktadır. Eylem araştırması, bireysel olarak sınıf bazında, birkaç sınıfa kapsayacak şekilde grup halinde ve okul çapında veya bölgesel nitelikte ise takım halinde yapılabilmektedir (Klose, 2014; Vatan, 2009). Klein'e (2012) göre eylem araştırmaları sadece öğretmenlerin uygulaması için kullanılan bir yöntem olduğu düşüncesi bir mittir. Eylem araştırmalarında lisansüstü öğrenciler de okul ve sınıflarda araştırmacı rolünü üstlenebilirler (s.5). Ayrıca

akademisyenlerce de bu yöntem kullanılmaktadır. Çünkü özellikle eğitim alanında bilimsel çalışma yapan ve öğretmen yetiştiren akademisyenler öğretme araştırmaları gerçekleştirmektedirler.

Eylem araştırmasını diğer araştırma türlerinden ayıran en önemli özelliği araştırmacıya esnek bir hareket alanı sağlamasıdır. Eylem araştırmaları tek bir yöntem yerine ayrı ayrı aşamaları kapsayan esnek döngülere sahip bir dizi araştırma ve eylemi bütünleştirir (Somekh, 2006). Buradan da anlaşılacağı üzere araştırma süreci içerisinde denenen uygulamalar etkili olmadığında araştırmacı yeni ya da farklı metotları süreç içerisinde kullanabilmektedir (Klein, 2012). Eylem araştırmasında yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikler günlük tutma, gözlem, goruşme, belgesel tarama, anket ve örnek olaydır (Aksoy, 2003). Eylem araştırmasında, ogretmen araştırmacılar yalnız çalışabileceği gibi diğer ogretmenlerle, ogrencilerle ve üniversitedeki araştırmacılar ile işbirliği yapabilirler. Eylem araştırmaları veri toplama ve analiz için birden fazla yöntem içerebilir. Bu kapsamda anketler ve goruşmeler gibi tekniklerden oluşan belirli bir kümenin bir araya gelmesi yöntemi oluşturmaktadır (Klein, 2012). Bu tür araştırmalarda deneysel desenler, sistematik gözlem, betimsel araştırma ve örnek olay çalışmaları içeren çeşitli yaklaşımların kullanıldığı ve derinlemesine goruşmeler, katılımcı gözlemler, örnek olaylar ve hikaye tarzı anlatımlara yer verilebilmektedir (Beyhan, 2013, s.72).

Eylem araştırmalarının belli başlı bazı özellikleri bulunmaktadır. Eylem araştırmalarının genel özellikleri şoyle sıralanabilir (Johnson, 2005; Schoen ve Nolen, 2004'den aktaran Uzuner, 2005):

1. Eylem araştırmaları sistematiktir: *Nasıl olsa ola gelir mantığı uymaz. Verileri belli bir özgürlükle toplamamıza, analiz etmemize ve sunmamıza rağmen sistematik bir bakış yaratmalıyız.*
2. Araştırmaya bir yanıtla başlanmaz: *Hiçbir araştırmaya ne bulacağımızı bilerek başlamayız. Araştırmacı mümkün olduğunca gözleyen ve belli bir yöntemin etkilerini çalışan kişidir. Örneğin, belli bir yöntemin ogrencileriniz üzerinde olumlu veya olumsuz etkilerini tam olarak anlamak istersiniz.*
- 3- Bir eylem araştırması karmaşık olmak zorunda değildir: *İyi düzenlenmiş, özlü olarak betimlenmiş veri her zaman için karmaşık ve kafa karıştırıcı veriye yeğlenir. Bazen bizim katmadığımız veri belki de en önemli veridir.*
- 4- Veri toplamaya başlamadan önce araştırma yeterince planlanmalıdır: *Planlı olmak, program hazırlamak sistematik araştırmayı izlenimcilige dayanan bakıştan ayırır. Ancak, planlar ve topladığınız verilerin turu araştırma sürecinde değişebilir.*
- 5- Araştırma projesinin uzunluğu çeşitli olabilir: *Araştırma sorusuna, sorunun özelliklerine, araştırma ortamınıza, veri toplama durumunuza göre değişir. Eylem araştırmaları basit ve*

resmi olmayandan ayrıntılı ve resmi olana doğru bir seyir gösterebilir.

6- Gözlemler düzenli olmalıdır: *Veri toplama tekniklerinden sadece biri olan gözlemler, düzenli ama uzun olmak zorunda değildir. Kısa bile olsa tutarlı ve önceden planlanmış olmalıdır.*

7- Eylem araştırması kuram içine gömük olabilir: *Sorunları ve bulgularınızı bir kuramla ilişkilendirmek araştırmanızı daha iyi anlamınızı sağlar. Çeşitli kuramların birlikte temel alındığı uygulamaların da incelenmesi söz konusu olabilir.*

8- Eylem araştırması nicel bir araştırma değildir: *Herhangi bir şeyi ispatlamak zorunda değilsiniz. En iyi şeyi belirlemek için birini diğerine karşılaştırmak durumunda değilsiniz. Araştırma deseninde kontrol grubu olmadığı gibi bağımlı ve bağımsız değişken ve denenceler de yoktur. Amaç anlamak ve çözüm bulmaya çalışmaktır.*

Bu özellikler genel olarak değerlendirildiğinde eylem araştırmalarının sorumluluk, işbirliği, özen, düşünme ve değişim boyutları olduğu görülmektedir (Vatan, 2009). Eylem araştırmaları sanıldığı kadar kolay değildir (Klein, 2012). Buna göre eylem araştırmalarında tüm süreçler zaman alabilmekte ve bu zamanın verimli kullanılabilmesi işbirliği ve sorumluluk getirmektedir. Eylem araştırması yapan araştırmacıların güçlü bir yorum becerisine sahip olmaları ve verileri özenle yorumlamaları gerekmektedir. Ayrıca yapılan çalışmaları başkalarının eleştirisine açık hale getirmekte ve değişime açık olmakta fayda vardır. Araştırma sürecinde araştırmanın içinde anlam oluşturacak yollar ve ilişkilerin bulunması için düşünce yoğunlaştırılmalıdır (Vatan, 2009).

Eylem araştırmaları pratik olması ve problem çözmeye vurgusu nedeniyle özellikle eğitimciler için cazip bir yaklaşımdır (Costello, 2003). Çünkü eylem araştırması katılımcılar için araştırma ve bunun uygulamaya yansımaları birleştirerek güçlü bir öğrenme süreci ortaya koymaktadır (Somekh, 2006). Bunların yanısıra eylem araştırmalarının daha birçok özelliği bulunmaktadır. Altrichter vd., (2005) göre bu özelliklerden bazıları şunlardır;

- Eylem araştırmalarının uygulandığı okulun eğitim değerlerine ve çalışma koşullarına uygun olması gerekmektedir. Aynı zamanda bu değerleri geliştirecek ve eğitim sistemine katkıda bulunmalıdır
- Eylem araştırması okulun eğitim değerlerine ve çalışma koşullarına uygun olmalıdır.
- Eylem araştırması repertuar sağlayan basit bir yöntemdir, araştırma ve uygulamayı geliştiren bir stratejidir. Az ama mantıklı sonuçlar sunar.
- Uygulamayı bozmayacak şekilde tasarlanan bir metottur. Bununla birlikte eylem araştırmasını ayıracak özel bir yöntem veya teknik yoktur. Bunun yerine yakın ilgi kurmak, ilişkilendirmek, eylemi karşılaştırma ve yansıtmak, yanlış görülen bilinçli ya da bilinçsiz davranışını geliştirmek ve birilerinin bilgisini geliştirmek olarak tanımlanır. (aktaran Tanrıkulu, 2014).

Eylem araştırmasının bu özellikleri farklı biçimlerde kullanılabilir. Bu nedenle alanyazında eylem araştırmasının çeşitli türleri olduğu görülmektedir. Bu kapsamda eylem araştırması türleri “ teknik / teknik işbirlikçi / bilimsel eylem araştırması”, “karşılıklı işbirliği / uygulama / tartışma odaklı eylem araştırması” ve “özgürleştirici / geliştirici / eleştirel eylem araştırması ” olarak üç grupta toplanabilir. Bu türler şu şekilde özetlenebilir (Beyhan, 2013; Vatan, 2009; Kılınç, 2014; Klose, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2005);

Teknik / bilimsel / işbirlikçi eylem araştırması: Bu yaklaşımda, daha önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeve içinde bir uygulamanın test edilmesi veya değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yaklaşım, uygulama sürecini betimlemeye çalışır. Kuramsal çerçeveye hâkim olan bir araştırmacı rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilerek uygulamaya yönelik bir değerlendirme yapılabilir. Uygulama sürecinde uygulayıcı ve araştırmacı arasında sıkı bir etkileşim vardır. Uygulamada karşılaşılan sorunlar araştırmacıya iletilir ve araştırmacı uzmanlığı dâhilinde çözüm yollarını uygulayıcıya aktarır. Uygulayıcı öneriler doğrultusunda uygulamaya devam eder. Bu yaklaşım, bilginin edinilmesinde pozitivist bir yaklaşımı benimsemektedir.

Karşılıklı işbirliği / uygulama/ tartışma odaklı eylem araştırması: Yorumcu bakış açısına sahip olan bu araştırmada araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek uygulamada ortaya çıkan olası sorun alanlarını, bu sorunlara neden olan olası etmenleri ve olası müdahale yollarını saptarlar. Yaklaşım, uygulamayı geliştirmeye yönelik olduğundan “uygulama odaklı eylem araştırması” olarak da bilinir. Bu yaklaşım “Teknik/bilimsel/işbirlikçi” yaklaşıma göre daha esnekler. Araştırmacı ve uygulayıcı arasındaki etkileşim araştırmanın seyrini değiştirebilir. Ancak, bu seyir değişikliği sistematik veri toplanmasını zorlaştırabilir.

Özgürleştirici / geliştirici / eleştirel eylem araştırması: Eleştirel bakış açısına sahip bu yaklaşımda uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırılması ve uygulayıcının kendi uygulamalarına karşı eleştirel bakış açısı kazanması amaçlanmıştır. Böylelikle, uygulayıcı kendi uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görecektir ve sürekli olarak bu süreç içinde kendi rolünü sorgulayacaktır. Aynı zamanda, uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme anlayışını geliştirebilecek ve uygulamada sık sık karşılaşılan sorunlara ilişkin rasyonel açıklamalar getirebilecektir.

Kılınç’a (2014) göre Berg’in yaptığı bu üçlü sınıflamaya uygulayıcının da eylem araştırması yapabileceğini dikkate alarak bir dördüncü tür eklenebilir. Uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu yaklaşımda araştırmacı uygulamayı sürdürürken aynı zamanda belirlediği soruna ilişkin veri toplamayı da başarabilmelidir. Eylem araştırmasının yukarıda ele alınan türleri dışında farklı sınıflandırmalar da yapıldığı görülmektedir. Örneğin O’Brien’a (2001) göre eylem araştırması; katılımcı eylem araştırması (participatory research), işbirlikçi araştırma (collaborative inquiry), özgürlükçü araştırma (emancipatory research), eylem öğrenme (action learning), bağlamsal eylem araştırması (contextual action research) gibi farklı kullanımları olduğu görülmektedir. Ayrıca Lewin’in geliştirdiği Uygulayıcı Merkezli Eylem Araştırması öğretimde tamamıyla yerel olmayan sosyal ve grup dinamiği gibi sorunların değil sınıfların, okulların ve diğer grupların sosyal dinamiğinin ve bu dinamiklerin bireyleri nasıl etkilediğinin incelendiği araştırma türüdür

(aktaran Aksoy, 2003, s.480). Ayrıca katılımcı eylem araştırması ve politik eylem araştırması olmak üzere iki başlıkta sınıflandırıldığı da görülmektedir (Klose, 2014; Kuzu, 2005).

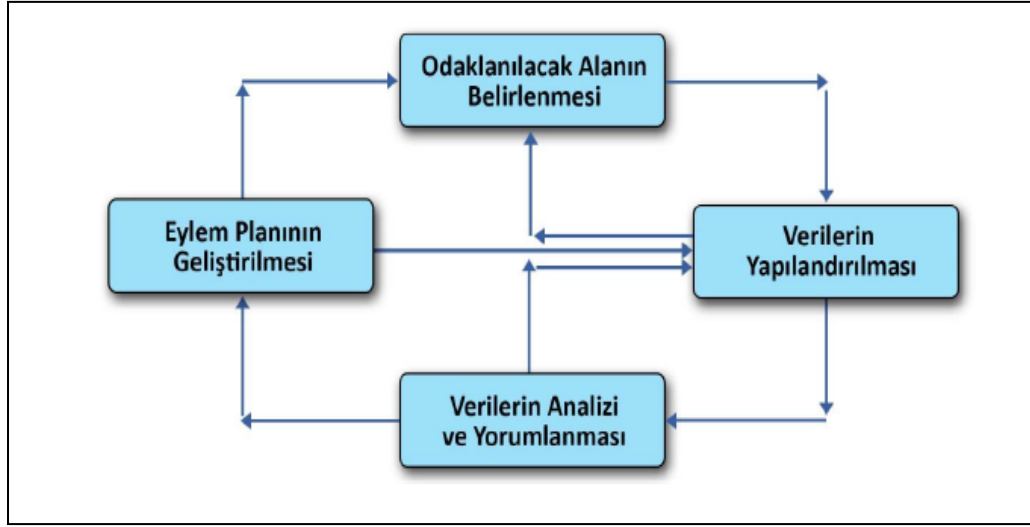
3.1.1.1. Eylem Araştırmalarının Uygulama Süreci ve Geçerliği

Eylem araştırmalarının uygulanma sürecinde çeşitli aşamalar uygulandığı görülmektedir. Alanyazında eylem araştırmaların aşamalarını üç, beş ya da dokuz aşama olarak ele alan farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir (Johnson, 2002; Mills, 2003; Köklü, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2005;). Örneğin Johnson'a göre eylem araştırması 9 aşamadan oluşmaktadır. Buna göre;

1. Problemin ya da araştırma konusunun tanımlanması
2. Problemin ya da araştırma konusunun kavramsal bir bağlamda ele alınması (alanyazın taraması)
3. Veri toplama sürecinin planlanması
4. Verilerin toplanması ve analizine başlanması
5. Veri toplama süreci sırasında gerekirse araştırma sorusu/ problemin değiştirilmesi
6. Verilerin analizi ve düzenlenmesi
7. Verilerin raporlaştırılması
8. Sonuçların ve önerilerin çıkarılması
9. Eylem planının oluşturulması

Bu aşamalar döngüsel ve değişken bir sisteme sahiptir. Çünkü eylem araştırması, tanılama – değişim – araştırma şeklinde devam eden dairesel bir süreçtir (Beyhan, 2013). Araştırma sürecinde yapılan sistemli toplantılarda süreç ile ilgili ilerlemeler ve sorunlar tartışılabilir ve gerektiği takdirde bazı aşamalar çıkarılabilir, değiştirilebilir ya da tekrarlanabilir (Klose, 2014; Kuzu, 2009).

Eylem araştırması ile ilgili aşamalardan en çok kabul edilen beşli sınıflandırma ele alınacak olursa problem alanının / odak konunun belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması, eylem planının oluşturulması ve eylem planının değerlendirilmesi şeklinde aşamaların olduğu görülecektir (Ekiz, 2003; Klein, 2012; Kuzu, 2005;). Bu aşamalar birbirini izlemekle birlikte bir döngü de ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan eylem araştırması eylem ve araştırmalardan değişim, gelişim, anlayış ve bilgi elde edilmesini sağlayan esnek helezonik bir süreçtir (Costello, 2003).



Şekil 1. Eylem araştırması döngüsü. Mills, G.E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd. ed.). Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Buradaki Mills'in (2003) beşli aşama döngüsü alanyazında birçok araştırmada kullanılmıştır. Bu kapsamda özel eğitim alanında gerçekleştirilen Gürgür'ün (2005) ve Kesiktaş'ın (2012) çalışmaları önemli örnekler olarak incelenebilir. Şekil 1'e görülen beşli aşama daha ayrıntılı olarak ele alınırsa (Kesiktaş, 2012, s.39-40);

1. *Problem alanının/odak konunun belirlenmesi aşaması:* Eylem araştırmasının bu ilk aşaması, araştırmacının uzmanlık alanında yer alan, merak ettiği ve bir değişim yaratmak istediği bir konuyu belirlemesi sürecidir. Araştırmanın konusu, bir sorunu belirlemek olabileceği gibi, bir öğretim yönteminin etkililiğini sınamak da olabilir. Bu aşamada araştırmacı düşüncelerini kuramsal bir temele oturtmak, bir diğer deyişle kuram ve uygulama arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla geniş alan yazın incelemesi yapmakta ancak alan yazın taraması tercihe göre ileri aşamalarda da gerçekleştirilebilmektedir. Problem alanının belirlenmesi aşamasında yapılan alan yazın incelemesinin, "Diğer araştırmacılar ilgilendiğim konuda neler söylüyorlar, bunlar benim uygulamalarım ile ne derece örtüşüyor, eğer öyle ise ya da değilse neden, ortamda bir değişiklik yapmaya gerek var mı, eğer varsa ne gibi bir değişiklik olmalı?" gibi sorulara yanıtlar sağlaması gerekmektedir.
2. *Verilerin toplanması:* Araştırmacı bu aşamada öncelikle verilerin hangi kaynaklardan, hangi tekniklerle, ne zaman ve ne sıklıkta toplanacağına dair sistemli bir plan yapmaktadır. Mills'e (2003) göre, bu noktada araştırmacının sorması gereken soru "Burada neler oluyor?" sorusudur. Bu sorudan yola çıkılarak, araştırmanın gücünü ortaya koyan üçgenleme (triangulation) yaklaşımı benimsenmelidir. Bir diğer deyişle, veriler en az iki kaynaktan toplanmalı ve bunlar bir arada değerlendirilerek yorumlanmalıdır.
3. *Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması:* Verilerin analiz edilmesi, süreçte o ana dek toplanan tüm verilerin bir araya getirilerek özetlenmesi, verilerin yorumlanması ise bu özetten yola çıkılarak bir sonraki adımın ne olması gerektiğinin ortaya konması olarak tanımlanmaktadır. Analiz aşamasında tüm verilerden anlamlı ve ortak kategoriler, temalar, örüntüler çıkarılmaya çalışılmaktadır.
4. *Eylem planının oluşturulması:* Eylem planı oluşturma aşamasında, araştırmacının kendisine "Elde ettiğim veriler ve tecrübelerimden yola çıkarak şimdi ne yapmalıyım?"

sorusunu sorduğu aşamadır. Genellikle bir ya da iki paragrafta yanıtlanan bu soruyla birlikte, araştırmacı ortamda bir değişim sağlamak için hangi müdahaleyi ya da yöntemi kullanması gerektiğini belirlemekte ve bu eylem planını uygulamaktadır (Johnson, 2002).

5. *Eylem planının değerlendirilmesi*: Eylem araştırmasının son aşaması olan değerlendirme aşamasında ise, eylemin yarattığı etkiler incelenmektedir. Eylemin istendik olan ve olmayan yönlerinin yansımalar yapılarak değerlendirildiği bu süreçte, gelecekte ne gibi adımların atılması gerektiği üzerinde çalışılmaktadır. Eylem araştırmasını diğer araştırma modellerinden ayıran temel özellikler arasında, eylem planını değerlendirme aşamasında yeni bir müdahaleye gereksinim duyulduğunda yeni esnek döngülere girilebilmesi ve sürecin sonlandırılmasına karar verilene dek bu şekilde devam edilebilmesidir.

Eylem araştırmalarının özellikleri ve süreçlerini ele aldıktan sonra üzerinde önemle durulması gereken bir başka boyut da geçerlik ve güvenilirlik durumudur. Yukarıda da değinildiği üzere eylem araştırmacıları çok farklı veri toplama yöntem ve teknikleri kullanabilmektedir. Bu kapsamda araştırmacılar görüşme, gözlem gibi yöntemler, günlük tutma, alan notları, doküman inceleme, ses ve video kaydı gibi birçok farklı veri toplama aracı kullanabilmektedirler. Eylem araştırmalarının diğer araştırma türlerinden önemli farklarından biri de elde edilen bulguların derinlemesine ve hikâye tarzı anlatımlarla sunulabilmesidir. Genel olarak söylenilebilir ki eylem araştırmalarında hem veri toplama sürecinde hem de verilerin analizinde nitel ve nicel veri toplama yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilmektedir (Costello, 2003; Klein, 2012). Bu kapsamda elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlikleri de hem genel araştırma yöntemlerince desteklenebilmekte hem de eylem araştırmasına has süreçlerle sağlanmaktadır.

Nicel araştırmalarda görülen iç geçerlilik, dış geçerlilik, güvenilirlik ve nesnellik gibi kıstaslar eylem araştırmalarına doğrudan uygulanmayabilir. Çünkü eylem araştırmaları yerel bazda gerçekleştirilir, verileri kendine özgüdür ve bağlamsaldır (Kuzu, 2005). Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenirliliğin belirlenmesinde inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik gibi kriterler bulunmaktadır. (Klein, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Durum biraz daha açık olarak ele alınırsa eylem araştırmalarında geçerlik, çoklu görüş açıları sağlandığında gerçekleşir (Klose, 2014; Köklü, 2001). Bu kapsamda eylem araştırmalarında inandırıcılığın sağlanması için araştırmacının elde ettiği bulguların gerçekliği, sonuçların benzer ortamdaki geçerliği, süreçlerin birbiriyle tutarlı olması, verilerin toplanması ve sonuçların ortaya konmasında nesnelliliğin sağlanması gerekmektedir (Türkkan, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Selanik-Ay, 2010). Kuzu'ya (2005, s.33) göre bir eylem araştırmasının inandırıcı olabilmesi için şu stratejilere başvurulabilir;

- Veri doyumu sağlayıncaya kadar uzun süreli olarak araştırma ortamında bulunma,
- Araştırmanın tipik karakteristiklerini tanımlayabilmek için ısrarlı gözlemler yapma,
- Görüşlerinin doğruluğunu sınavabilmek için uzman ve meslektaş görüşü alma,
- Verileri çeşitli veri kaynaklarından ve çeşitli yöntemler kullanarak toplayarak, çapraz olarak sınama (veri çeşitlemesi),
- Video ve ses kayıtları yapma, filmler, dokümanlar ve ham veriler elde etme,
- Çatışmalar ve tutarsızlıkların olmadığını göstermek için ortamdakilerin kontrolünü isteme ve
- Kaynakça yeterliliği sağlama.

Bu kriterlerden aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik) araştırma sonuçlarının açık ve anlaşılır bir biçimde paylaşılmasını ve okuyan herkesçe benzer şekilde anlaşılmasını ifade etmektedir (Türkkan, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Selanik-Ay, 2010). Bu kapsamda eylem araştırmalarında bağlamla ilgili ayrıntılı veri toplanmalı ve araştırma raporları zengin ve ayrıntılı olarak yazılmalıdır (Klein, 2012; Kuzu, 2005). Eylem araştırmasının güvenilmeye layık olması, araştırma verisinin tutarlılığı ile ilişkilidir. Tutarlık ise araştırma değişkenlerinin tutarlı bir biçimde ele alınmasına yöneliktir (Türkkan, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Selanik-Ay, 2010). Burada da diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi aynı ya da benzer ortam, yöntem ve içerikle başka araştırmacılar da çalıştığında benzer sonuçların alınabileceğinin gösterilmesi gerekmektedir. Kuzu'ya (2005) göre araştırmacı tutarlığı sağlamak için iki ya da daha fazla veri toplama tekniği kullanılmalı ya da verilerin kontrolünde bir gözlemci uzmandan yardım alınmalıdır. Böylece gözlemci orijinal kaynaklara ulaşarak süreci değerlendirebilir. Bahsi geçen son kriter olan onaylanabilirlik ise araştırmada varılan sonuçların verilerle sürekli birbirini desteklemesi, yansız ve objektif olması anlamına gelmektedir (Kuzu, 2005; Türkkan, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Selanik-Ay, 2010). Eylem araştırmasının güvenilirliği ise verilerin kendi aralarındaki tutarlılığı ve verilerin araştırmayı yapanlar ile araştırmayı okuyanlar için anlamlı oluşuyla sağlanır (Kuzu, 2005; s.34).

Sistematik bir süreç olan eylem araştırmasının geçerli ve güvenilir olabilmesi için yapılan uygulamaların sürekli olarak denetim altında tutulması gerekmektedir (Türkkan, 2008). İlgili uzmanlardan oluşan geçerlik komiteleri kurulur, bu komitelerin toplantıları yapılır ve bu toplantıdaki görüşmeler kayıt altına alınır.

3.2. Araştırma Aşamaları

Eylem araştırmasının tanımı, içeriği, özellikleri ve süreçleri hakkında genel bilgiler sunulduktan sonra bunlara dayanılarak bu tez araştırmasının aşamaları aşağıda sunulduğu biçimde gerçekleştirilmiştir.

3.2.1. Hazırlık Süreci

Problem durumunda ele alındığı üzere ortada sorunlu davranışların sıklıkla karşılaştığı bir sınıf bulunmaktadır. Ön görüşmeler ve bir ayda yapılan ön gözlemler göstermiştir ki öğretmenleri, idarecileri, öğrencileri ve aileleri zorlayan bir takım olaylar yaşanmaktadır. Özellikle öğretmenler bu sorunu nasıl çözeceklerini bilememektedirler. Bu kapsamda araştırmacı önleyici sınıf yönetimi ve olumlu davranış desteği temelli bazı uygulamaların bu sorunu çözmede etkili olabileceği savından hareketle soruna çözüm bulmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda çeşitli müdahaleler kullanarak bu soruna çözüm getirmek amaçlanmıştır.

Bu nedenle bu tez araştırmasında araştırmacı tarafından bilimsel araştırma kaynakları tekrar incelenmiş ve özel eğitim alanında benzer konularda yapılan çalışmalar analiz edilmiştir. Özel eğitim alanında eylem araştırmaları çok yaygın olmamakla birlikte dünyada bu konuda önemli çalışmalar yapıldığı anlaşılmaktadır. Uzuner, (2005) “*Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırmaları*” isimli makalesinde çeşitli eylem araştırmalarından örnekler sunmuştur. Bu örneklerden bir kısmı bu tez araştırmasının ilgili araştırmalar kısmında sunulmuştur. Bu çalışmalarda görüldüğü üzere bir okul, sınıf, aile ya da öğrencide davranış değiştirme ya da yeni bir beceri öğretimi gibi farklı konulardaki müdahaleleri içeren çok çeşitli eylem araştırmaları yapılmaktadır. Böylece yukarıda ele aldığımız birçok değişken içerisinde mevcut problemi çözmek açısından “eylem araştırması” yönteminin uygun bir seçenek olduğu kanaati oluşmuştur. Çünkü üstün yetenekli öğrencilerle ilgili sınıf yönetimi çalışmaları oldukça sınırlıdır. Araştırmacı planladığı müdahaleler işe yaramadığında ya da beklenen etkiyi göstermediğinde farklı müdahaleler deneme şansını kaybedebilir. Eylem araştırmalarında uygulama sürecinde yapılan müdahaleler yeterli olmadığında farklı müdahaleler belirlenebilmekte, farklı ölçme araçları kullanılabilir. Bu nedenle bu tez araştırması eylem araştırması yaklaşımıyla desenlenmiş ve süreç aşağıda sunulmuştur. Buna göre hazırlık sürecinde; problem alanının belirlenmesi, araştırma için okul ve MEB’ten izin alma, aile bilgilendirmesi, araştırmanın yeri ve zamanı, eylem planının geliştirilmesi sürecinde yapılanlar aşağıda açıklandığı biçimde gerçekleştirilmiştir.

3.2.2. Problem Alanının Belirlenmesi

Daha önceki dönemde doktora tez konusu olarak araştırmacı tarafından üstün yetenekli

öğrencilerin ailelerine yönelik “pozitif yaşam becerileri” konusunda uygulamalı bir araştırma yapılması planlanmıştır. Bu kapsamda üstün yetenekli öğrenciler için 2013 yılında Ankara’da bir vakıfça açılmış olan ilköğretim okulu olduğu öğrenilmiştir. 09.10.2014 tarihinde okul idarecileri ile görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmeye gitmeden araştırma ile ilgili kısa bir bilgi notu ve anket formu mail ortamında okul kurucusuna gönderilmiştir.

Okul kurucusu ile yapılan görüşmede *“aile eğitimi vermek istendiği söylemiş ve ailelerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla bir anket uygulamak istediğini”* belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü: 23.10.2014). Bu kapsamda araştırmacının önceden gönderdiği anket formunun kurucu tarafından *“onaylandığı ve beğenildiği”* araştırmacıya bildirilmiştir. Ancak okul idaresi ailelerin eğitim ihtiyaçları ile ilgili çok daha basit bir formu daha önce uyguladığından, araştırmacı anketini uygulamaktan vaz geçmiştir. Okul kurucusu *“ailelerin eğitim ihtiyaçları konusunda eldeki verilerin okul rehberlik servisinden elde edilebileceğini”* söylemiştir. Araştırmacı okul rehberlik servisinde çalışan psikolog ile görüşmüş ve anketinde ailelerin hangi alanlarda eğitim gereksinimi belirttiklerini birlikte incelemişlerdir. Bu kapsamda ailelerin çeşitli konularda gereksinim belirttikleri görülmüştür. Bu nedenle araştırmacı çalışmayı düşündüğü konularda ailelerin kısmen de olsa gereksinimleri olduğunu anlamıştır.

İncelemelerin ardından araştırmacı tekrar kurucu müdürle görüşmüştür. Kurucu müdür, *“birçok kişinin araştırma için kurumlarına başvurduğunu ve ailelerin biz deney aracı mıyız diye tepki verdiğini”* söylemiştir. *“Ama araştırmacının tez danışmanına saygı duyduğundan yardımcı olacağını”* belirtmiştir. Devamla *“araştırmacının okulda bir eğitim semineri vermesini ve seminere katılanlar arasından kendi araştırması için gönüllüleri kendisinin bulmasını”* istemiştir. Araştırmacı da bu teklifi kabul etmiştir (Araştırmacı Günlüğü: 23.10.2014).

Böylece araştırmacı seminer verip gönüllü bulma yolunu denemeye karar vermiştir. Ancak kurucu müdür, *“araştırmacının ailelere seminer vermeden önce personel ile tanışmasını ve onlara da bir seminer vererek ailelerin özellikleri ve şikâyetleri ile ilgili bilgi almasının daha iyi olacağını”* söylemiştir (Araştırmacı Günlüğü: 23.10.2014). Bunun üzerine kurucu müdürün önerileri; tez danışmanı ile görüşülmüş ve kabul edilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak okuldaki öğretmenlere “davranış değiştirme” konusunda bir seminer verilmesi kararlaştırılmıştır.

31.10.2014 tarihinde okulda çalışan tüm öğretmenlere yaklaşık iki saat süren davranış problemleri konulu bir seminer araştırmacı tarafından verilmiştir. Böylece araştırmacı okul çalışanları ile tanışma fırsatı da bulmuştur. Seminer esnasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıflarda karşılaştıkları problem davranışlardan bahsetmişler, bu konuda ciddi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı *“ilk defa üstün yetenekli öğrenciler için açılmış ayrı bir eğitim kurumunda bulunduğunu ve bu kadar problem davranış vakasının yaşanmasını şaşırtıcı”* bulduğunu öğretmenlerle paylaşmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 31.10.2014).

Araştırmacı seminer sonrası okul idaresi ve rehber öğretmenleri ile görüşmüştür. Okul çalışanları, bazı sınıflarda bazı öğrencilerin ciddi problem davranışlar sergilediğini ve bu konuda yardıma gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı okul idaresi ile tekrar görüşerek okulda kısa gözlemler yapma konusunda izin almıştır. Bu kapsamda araştırmacı 3-7 Kasım 2014 tarihleri arasında toplamda iki gün olmak üzere okul içerisinde serbest gözlemler yapmıştır. Bulgular kısmında ayrıntılı şekilde görüleceği üzere araştırmacının kişisel gözlemi ve deneyimleri öğretmenlerin şikâyetlerini doğrulamıştır. Bunun üzerine araştırmacı ilgili alanyazını tekrar taramıştır. Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler için ilkökul düzeyinde açılmış tek okul, araştırmacının gözlem yaptığı okuldur. Bu yüzden yerli alanyazında bu tip okullar ile ilgili araştırmalara rastlanmamıştır. Bunun üzerine araştırmacı danışmanı ile yüz yüze görüşerek durumu bildirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 08.11.2014).

Üstün yetenekliler alanında bir doktora tezi üretmek isteyen araştırmacı, okuldaki deneyimleri sonucunda yeni bir problem alanı belirlemiştir. Danışmanının da tavsiyesi ile hem mevcut soruna çözüm bulmak, hem de alanyazına yeni bir bilgi zemini oluşturma niyeti ile tez konusu yeniden belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı yine okul idaresi ile görüşerek çalışmayı planladığı yeni konuyu bildirmiştir. Okul idaresi de bu duruma çok sıcak bakmış ve araştırmacıyı *“her konuda destekleyeceklerini”* belirtmişlerdir (Araştırmacı Günlüğü, 13.11.2014). Bunun üzerine araştırmacı alanyazını tekrar incelemiş ve okulda genel gözlemler yapmaya devam etmiştir.

Genel gözlemler haftada bir ya da iki gün olmak üzere Kasım ayı boyunca sürdürülmüştür. Aynı süreçte üstün yetenekliler için açılmış ayrı okullarda sınıf yönetimi ve davranış değiştirme konusunda ilgili alanyazında neler olduğu da tekrar araştırılmıştır. İlk taramalarda bu konuda yapılmış çalışmaların neredeyse yok denecek kadar az olduğu

görülmüştür. Bunun üzerine araştırmacı üniversitedeki ilgili öğretim elemanları ile konuyu paylaşmış ve bu tip okullarda nasıl bir model uygulanması gerektiğini uzman görüşlerine göre de araştırmıştır. Ancak görüşülen uzmanlardan da hiçbiri üstün yetenekli öğrencilerde etkili olabilecek bir sınıf ya da davranış yönetimi modeli önerememişlerdir.

Alanyazın taramaları sonucunda dünyada üstün yetenekliler ile ilgili farklı eğitim modelleri olduğu ve böyle okullar için ortak kabule dayanan tek bir yaklaşımın olmadığı anlaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı, özel eğitim alanında sıklıkla kullanılan davranışsal yaklaşım temelli Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) yaklaşımını tekrar incelemiştir. Ancak UDA'nın içeriğinin üstün yetenekli öğrencilerin genel özellikleri nedeniyle davranış problemlerini çözmekte tam olarak etkili olamayacağı fikrine kapılmıştır. Bu kapsamda UDA'dan etkilenen ama daha farklı bir yaklaşım olan "Olumlu Davranışsal Destek" (ODD) modelinin engelli öğrencilerde olduğu kadar normal gelişim gösteren öğrencilerde de uygulandığı ve olumlu neticeler elde edildiği sonucuna ulaşmıştır. Olumlu davranışsal destek konusunda Türkiye'de tanınmış bir akademisyen olan Dilek Erbaş ile Gazi Üniversitesindeki bir konferansının ardından ayaküstü görüşülmüş ve bu yaklaşımın üstün yetenekli bireylerde de kullanılıp kullanılmayacağı kendisine sorulmuştur. İlgili akademisyen "*ODD'nin üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışlarında da etkili olabileceğini ve böyle bir çalışma yapılırsa bu çalışmanın kendisinin de ilgisini çekeceğini*" belirtmiştir. Bu kapsamda araştırmacı Erbaş'ın çalışmalarını incelemiş, Erbaş'ın bazı çalışmalarından çeşitli formları veri toplama aracı olarak kullanmıştır (bkz. veri toplama araçları kısmı). Ancak araştırmacının sınıf içi gözlemlerinde öğretmenlerin temel düzeyde sınıf yönetimi becerilerinde sınırlılıklar olduğu anlaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı ODD temelli ikincil düzey bir müdahalenin etkili olabileceğinden hareketle önleyici sınıf yönetimi konusunda çalışmaya karar vermiştir.

Araştırmacı araştırma kapsamını ve yöntemini netleştirmek için görüşme ve gözlemlere devam etmiştir. Araştırmacı Kasım ayında başladığı serbest gözlemlere ilgili yarıyılın tamamlandığı 23.01.2015 tarihine kadar haftada en az bir gün olmak üzere devam etmiştir. Araştırmacının bu süreçteki amacı okul iklimine alışmak, okulun yapısını ve işleyişini anlamaktır. Araştırmacı 09.02.2015 tarihinde başlayacak ikinci yarıyla kadar da hem alanyazın taramalarına devam etmiş hem de belirlediği problem durumu için gerekli olan yöntem ve araç gereçleri belirlemeye çalışmıştır. Bu süreçte yapılan bütün işlemler tez danışmanı ile paylaşılmıştır. Yine aynı süreçte tez önerisi yenilenmiş ve TİK üyelerine sunulmuştur. TİK üyelerinin de onaylamasıyla araştırmacı resmi izin prosedürlerine

başlamıştır.

Yukarıda da değinildiği üzere eylem araştırmalarında genellikle ilk olarak “problem alanının belirlenmesi” gerekmektedir. Özetle; üstün yetenekliler alanında farklı bir konuda çalışmak isteyen araştırmacı, bu amaç için gittiği okuldaki deneyimleri ve gözlemleri sonucunda yeni bir problem alanı belirlemiştir. Danışmanın da tavsiyesi ile hem mevcut soruna çözüm bulmak, hem de alanyazına yeni bir bilgi zemini oluşturma niyeti ile tez konusu yeniden belirlenmiştir. Böylece araştırmacı, üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine sunulan olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi uygulamalarının etkisini belirlemeye karar vermiştir.

3.2.3. Araştırma İçin Okul, MEB ve Ailelerden İzin Alma Süreci

Araştırma deseni, materyalleri ve veri toplama araçları hazırlandıktan sonra Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve araştırma izni 19.02.2015 tarihinde alınmıştır (Ek-16). Araştırma kapsamında yapılacak çalışmalar ile ilgili aileler okul idaresi tarafından bilgilendirilmiştir. Bu kapsamda tez çalışması için Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü’ne resmi yazı ile başvurulmuş ve haftada üç gün olmak üzere 3 ay boyunca uygulama izni alınmıştır.

3.2.4. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırma, Ankara’da üstün yetenekli öğrencilere hizmet veren bir vakıf okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda hazırlık süreci dâhil olmak üzere araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yaklaşık 3 aylık bir hazırlık sürecinin ardından araştırmanın temel süreci ikinci yarıyılın başından sonuna kadar sürdürülmüştür.

3.2.5. Eylem Planının Geliştirilmesi

Araştırmacı eylem planını eylem araştırmaları konusundaki ilgili alanyazını dikkate alarak geliştirmiştir. Bu kapsamda araştırmamızda genel olarak şu süreçler yer almıştır;

Tablo 1

Eylem Plâni İlk Taslağı

| Eylem Araştırması Aşaması | Uygulamalar |
|---|---|
| Problem alanının belirlenmesi | <ul style="list-style-type: none"> • Kişisel deneyimlerin değerlendirilmesi • Alanyazın taraması • Öğretmen ve idarecilerle ön görüşmeler yapılması • Sınıf ve okul ortamlarında ön gözlemler yapılması • Geçerlik toplantıları |
| Verilerin toplanması | <ul style="list-style-type: none"> • Okuldaki problem davranışların belirlenmesi için anket uygulanması ve görüşmeler yapılması • Müdahale çalışmasında yer alacak katılımcıların belirlenmesi • Kamera kayıtları ve görüşmeler yapılması • Geçerlik toplantıları |
| Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması | <ul style="list-style-type: none"> • Verilerin analiz edilmesi • Katılımcıların gereksinimlerinin belirlenmesi • Geçerlik toplantıları |
| Eylem planının oluşturulması ve uygulanması | <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcıların gereksinimleri doğrultusunda eylem planının oluşturulması • Eylem planının yürütülmesi • Uygulamalar süresince verilerin toplanması • Geçerlik toplantıları |
| Eylem planının değerlendirilmesi | <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcılarla süreci değerlendirme görüşmelerinin yapılması • Tüm verilerin tümevarımsal analiz yöntemiyle değerlendirilmesi |

Araştırma sürecinde; ilgili okuldaki 1-A sınıfındaki öğrenciler, bu sınıfta derse giren öğretmenler, gerektiğinde bu sınıftaki öğrencilerin velileri ile döngüsel olarak çalışmalar yapılmıştır. Ancak araştırmanın ilk odağı yoğun problem davranış sergileyen öğrenciler olmuştur. Öncelikle bu öğrenciler ile ilgili dosya incelemesi, öğretmen ve idareci görüşmeleri ve kamera kayıtları alınmış, genel olarak sorunlar analiz edilmiştir. İhtiyaca göre bu öğrencilerin öğretmenlerine eğitim verilmiş, sınıf içi düzenlemeler yapılmış ve öğretmenlere danışmanlık sunulmuştur. Özetle gözlem ve görüşmeler sonucunda ortaya çıkan gereksinimlere göre bir eylem planı geliştirilmiştir. Eylem planı uygulanırken de görüşme ve kayıt teknikleri kullanılarak sürekli veri toplanmış ve bu veriler değerlendirilmiştir. Araştırma sürecindeki ayrıntılı işlem basamakları aşağıda sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin ve öğrencilerin nasıl seçildiği, veri toplama araçlarının nasıl belirlendiği ve kullanıldığı, yapılan müdahaleler ve düzenlemelerin neler olduğu yöntem kısmında açıklanmaktadır.

3.2.6. Araştırma Ortamı

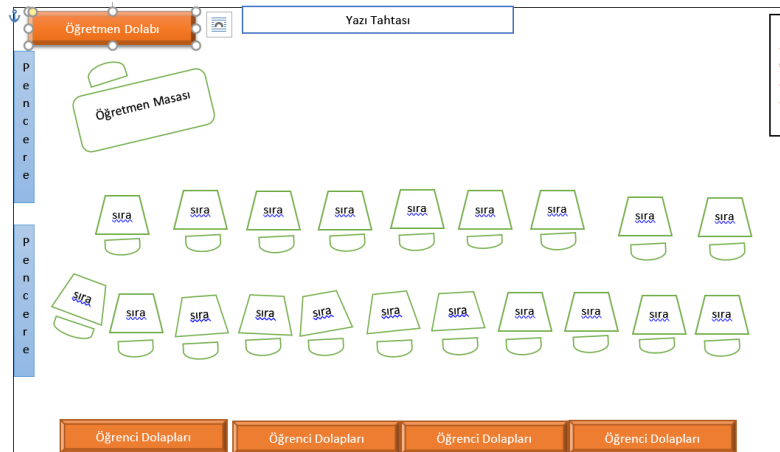
Bu kapsamda çalışma grubu ve katılımcı özellikleri, okul, sınıf, veli, öğrenci, öğretmen ve araştırma süreçlerine destek veren uzmanlar ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.2.6.1. Okul

Okul, Ankara ili Yenimahalle ilçesine bağlı bir vakıf okuludur. Bağımsız bir bina ve bahçeye sahip olan okul 4 katlıdır. Okulda okul öncesi, ilkokul ve ortaokul olmak üzere üç farklı kademede eğitim-öğretim sunulmaktadır. İlgili okulda birinci kademede üç 1. sınıf şubesi, bir 2. sınıf şubesi, bir 3. sınıf ve bir de 4. sınıflar için şube bulunmaktadır. Sınıf mevcutları ise 18-20 civarında değişmektedir. Okulda tam gün esaslı eğitim yapılmaktadır. 8 yıllık kesintisiz eğitim ile birlikte TEVİTÖL'ün orta kısmı kapanınca Türkiye'de ilk ve orta kısımda üstün yetenekli öğrencilere yönelik tam zamanlı gruplama uygulaması yalnızca ortaöğretim boyutunda kalmıştır. Bunun ardından 2013 yılında Ankara'da anaokulu, ilk ve orta kademede ilk kez bir vakıf ayrı okul açmıştır. Bu okul üstün ve özel yetenekli bireyleri özel değerlendirme yöntemleri ile tanıyarak, farklılaştırılmış eğitim programları ile destekleme, yaratıcılıklarını kullanarak bilgi, teknoloji, sanat ve sporda ulusal ve evrensel değerlere bağlı, insanlığın gelişimine katkı sağlayan geleceğin liderlerini, bilim adamlarını, sanatçıları ve sporcularını yetiştirme amacıyla kurulmuştur. Okulda Pazartesi – Cuma günleri arasında olmak üzere haftada beş gün boyunca, 08:40-16:50 saatleri arasında olmak üzere her gün toplam 9 ders işlenmektedir.

3.2.6.2. Sınıf

1-A sınıfı, okulun ikinci katında bulunmaktadır. Sınıfta 20 öğrenci öğrenim görmektedir. Sınıf düzeni şu şekildedir;



Şekil 2. Sınıf düzeni.

Sınıfta her öğrenci için ayrı bir sıra ve kişisel dolap mevcuttur. Ayrıca öğretmenlerin

kullanması için bir adet projeksiyon cihazı bulunmaktadır. 1-A sınıfında da dersler 08:40-16:50 arasında olmak üzere günde 9 saat ders görülmektedir. Bu derslerden bir kısmı genel ilkokul dersleri olmakla birlikte birçok farklı atölye dersi de sunulduğu görülmektedir. Bu kapsamda Matematik (haftada 4 saat), Türkçe (9 saat), Hayat Bilgisi (3 saat) ve Oyun/Etkinlik (2 saat) derslerine öğrencilerin kendi sınıf öğretmenleri girmektedir. Bunun dışında öğrenciler İngilizce (5 saat) ve İngilizce Speaking (2 saat) dersleriyle haftada 7 saat olmak üzere yabancı dil öğrenmektedirler. Öğrencilerin en fazla gördükleri ders alanlarından bir diğeri de spor dersleridir. Bu kapsamda Atletizm (1 saat), Jimnastik (1 saat), Taekwando (1 saat) ve Beden Eğitimi (2 saat) olma üzere dört farklı spor dersi haftada 5 saat olarak öğrencilere sunulmaktadır. Spor derslerinin tamamı okul içerisinde bulunan spor salonunda işlenmektedir. Ayrıca haftada biri teorik biri uygulama (piyano) olmak üzere iki saat Müzik, ve birer saatten iki farklı Görsel Sanatlar dersi öğrenciler tarafından alınmaktadır. Bu derslerin dışında Matematik Uygulama (1 saat), Bilim Uygulama (1 saat), Düşünme Becerileri (1 saat), Duygusal Gelişim (1 saat), Drama (1 saat) gibi farklı derslerin öğrencilere sunulduğu görülmektedir. Öğrenciler dönem içinde değişmek üzere dört farklı atölye dersi ve her sömestr birini almak üzere satranç ya da akıl oyunları derslerini alabilmektedirler. Sonuç olarak 1-A sınıfı öğrencileri haftada 45 saat ders görmekte ve 1-A'ya 21 farklı öğretmen derse girmektedir.

3.3. Çalışma Grubu ve Katılımcı Özellikleri

Araştırma kapsamında Ankara İli Yenimahalle İlçesine bağlı üstün yetenekli öğrenciler için açılmış bir vakıf okulunda ilk kademe birinci sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Okula öğrenci seçiminde ön görüşme, standartlaştırılmış IQ testleri ve son görüşme yapılarak öğrenci alınmaktadır. Araştırma kapsamında okulda öğrenim gören öğrencilerin tamamının üstün yetenekli olduğu varsayılmaktadır.

Gözlem sürecinde ve araştırmacı tarafından yapılan ön görüşmeler sonucunda davranış problemlerinin özellikle birinci kademe (ilkokul) yaygın olduğu anlaşılmıştır. Birinci kademe ise en fazla problem davranışın ilkokul birinci sınıflarda olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmacı gözlemlerini birinci sınıflara odaklamış ve her üç şubeyi de iki hafta boyunca izlemiştir. Bu ön gözlemler sonucunda A şubesinin en fazla müdahaleye gereksinim duyan sınıf olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Tez danışmanının görüş ve yönlendirmesiyle araştırmacı A sınıfına odaklanmış ve bir hafta daha bu sınıfı gözlemlemiştir.

Araştırma kapsamında yapılacak müdahalelerin anlaşılması amacıyla özellikle sınıfta ders dışı sorunlu davranış sergileyen öğrenciler seçilmiştir. Ancak tüm araştırma boyunca öğrencilerin davranışlarının gözlenmesi mümkün olmadığından geçerlik toplantıları sonucunda 4 öğrencinin izlenmesine karar verilmiştir.

Yukarıda da değinildiği üzere ilgili okulda yoğun problem davranışlar daha çok birinci sınıflardan 1-A sınıfında gerçekleşmektedir. Yaklaşık bir ay boyunca okulda yapılan ön gözlemlerde bu sınıftaki 5 öğrencide problem davranışlar olduğu görülmüştür. Problem davranışların birçoğu ders dışı davranışlardır ve bu davranışlar 4 öğrenci de daha fazla görülmüştür. Ancak bunlardan 3 öğrencide sınıf dışındaki farklı ortamlarda da (koridor, bahçe, spor salonu vb.) yıkıcı ve saldırgan davranışlar gözlenmiştir. Bu üç öğrenci sınıf içinde de hem saldırgan davranışlar hem de ders dışı davranışlar sergilemektedirler.

Ön gözlemlerde bu öğrencilerin bazı davranışları okul kaynaklı bazı davranışlarının ise aile kaynaklı olabileceği kanaati uyanmıştır. 1-A sınıfına 21 farklı öğretmen derse girmekte, öğrenciler okul içinde farklı sınıf ve mekânlarda çeşitli etkinlikler ve dersler görmektedir. Araştırma kapsamında gözlemlenen öğrenciler, bu öğrencilerin aileleri, çalışılan öğretmenler ve uzmanlar ile ilgili kısa bilgiler aşağıda yer almaktadır (öğrenciler ve öğretmenler için kod isim kullanılmıştır).

3.3.1. Öğrenciler

Araştırma kapsamında yapılan müdahalelerin etkisini belirlemek amacıyla öğretmen görüşmeleri ve araştırmacı gözlemleri sonucunda en fazla problem davranış sergileyen dört öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir.

1. Öğrenci: Rıza:

Rıza, 2007 doğumlu bir erkek çocuğudur. Herhangi bir süreğen hastalığı, yetersizliği ya da kullandığı ilaç bulunmayan Rıza, fiziksel açıdan normal görünümlü ve sağlıklı bir çocuktur. Rıza'nın konuşma becerilerinin iyi düzeyde olduğu ancak kendini ifade etme, çevresindekilerle sohbet etme konusunda istekli bir çocuk olmadığı görülmektedir.

Rıza okul tarafından WISC-R zekâ testi yapılarak kabul edilmiştir. Okuma hızı ve akıcılığı iyi düzeyde olan Rıza, yazmayı sevmemektedir. Resim çizme konusunda yaşlarıyla benzer düzeydedir. İki yıl piyano kursuna giden Rıza en çok matematik dersini sevmektedir. Kendinden iki yaş küçük bir kız kardeşi olan Rıza'nın kardeşiyle fazla kavga

etmediği ve genellikle iyi geçindiği ailesi tarafından söylenmiştir. Ailesine göre Rıza'nın arkadaşlarının canını acıtmak, söylenen görevleri yerine getirmemek, arkadaşlarıyla alay etmek, ağlamak ya da mızıldanmak, kavga etmek ve söylenenlere karşılık vermek gibi problem davranışları bulunmaktadır. Rıza'nın ders dışı davranış problemleri sergilediği ve saldırgan tutumları olduğu gözlenmiştir.

2. Öğrenci: Ümit

Ümit, 2007 doğumlu bir erkek öğrencidir. Herhangi bir süreğen hastalığı, yetersizliği bulunmayan Ümit, fiziksel açıdan normal görünümlü ve sağlıklı bir çocuktur. Ancak kullandığı ilaç bulunmaktadır (ritalin). Ümit saldırgan davranışlarından dolayı önceki dönemlerde de okul ortamlarında sorun yaşamıştır. Ailesi Ümit'i birçok uzman ve doktora götürmüş ve sonuç alamamıştır. Bu süreçte üstün yetenekli olduğu anlaşılan Ümit'e sakinleştirici ilaç başlanmıştır. Ümit'in konuşma becerilerinin iyi düzeyde olduğu ancak kendini ifade etme, çevresindekilerle sohbet etme konusunda istekli bir ocuk olmadığı görülmektedir.

Ümit okul tarafından WISC-R zekâ testi yapılarak kabul edilmiştir. Okuma hızı ve akıcılığı iyi düzeyde olan Ümit, ders dinlemeyi ve çalışmayı sevmemektedir. Resim izme konusunda yaşıtları ile benzer düzeydedir. Ümit tek çocuktur. Ümit'in ders dışı davranış problemleri sergilediği ve saldırgan tutumları olduğu gözlenmiştir.

3. Öğrenci: Mete

Mete, 2007 doğumlu bir erkek öğrencidir. Herhangi bir süreğen hastalığı, yetersizliği bulunmayan Mete, fiziksel açıdan normal görünümlü ve sağlıklı bir çocuktur. Ancak yaşıtlarına göre biraz kilolu görünmektedir. Mete'nin konuşma becerilerinin iyi düzeyde olduğu, kendini ifade etme, çevresindekilerle sohbet etme konusunda istekli bir ocuk olduğu görülmektedir. Ancak bazı zamanlarda kendi kendine konuştuğu ve olduğu yerde bedenini ya da kolunu sallamak gibi stereotip davranışları olduğu gözlenmiştir.

Mete okul tarafından WISC-R zekâ testi yapılarak kabul edilmiştir. Okuma hızı ve akıcılığı iyi düzeyde olan Mete, ders dinlemeyi ve çalışmayı sevmemektedir. Resim izme konusunda yaşıtları ile benzer düzeydedir. Mete'nin kendinden 7 yaş küçük bir kız kardeşi bulunmaktadır. Mete'nin ders dışı davranış problemleri sergilediği ve saldırgan tutumları olduğu gözlenmiştir.

4. Öğrenci: Yağız

Yağız, 2007 doğumlu bir erkek çocuğudur. Herhangi bir süreğen hastalığı, yetersizliği ya da kullandığı ilaç bulunmayan Yağız, fiziksel açıdan normal görünümlü ve sağlıklı bir çocuktur. Ancak çok hafif bir düzeyde işitme kaybı bulunmaktadır. Buna rağmen Yağız'ın konuşma becerilerinin iyi düzeyde olduğu ancak kendini ifade etme, çevresindekilerle sohbet etme konusunda istekli bir çocuk olmadığı ve bazen konuşurken bağırıldığı görülmektedir.

Yağız'a okul tarafından WISC-R zekâ testi uygulanmış ve piyano alanında özel yetenek testi yapılarak okula kabul edilmiştir. Okuma hızı ve akıcılığı iyi düzeyde olan Yağız, yazmayı sevmemektedir. Resim çizme konusunda yaşlılarıyla benzer düzeydedir. Yağız piyano konusunda çok yetenekli bir öğrencidir. Kendinden dört yaş küçük bir kız kardeşi olan Yağız'ın kardeşiyle fazla kavga etmediği ve genellikle iyi geçindiği ailesi tarafından söylenmiştir. Saldırgan davranışları olmayan Yağız'ın ders dışı problem davranışları olduğu gözlenmiştir.

3.3.2. Ebeveynler (Veliler)

Araştırmanın farklı boyutlardaki etkisini anlamak amacıyla gözlemlenen öğrencilerin aileleri ile de bazı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilgili ebeveynlerin özellikleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 2

Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

| | Rıza | | Ümit | | Metem | | Yağız | |
|---------------|-----------------------|--------|--------------------|----------|--------------|----------------|-----------------------|----------|
| | Anne | Baba | Anne | Baba | Anne | Baba | Anne | Baba |
| Yaş | 31-40 | 31-40 | 31-40 | 31-40 | 31-40 | 51 ve yukarısı | 31-40 | 31-40 |
| Medeni Durum | Evli | Evli | Evli | Evli | Evli | Evli | Evli | Evli |
| Eğitim Durumu | Lisans | Lisans | Önlisans | Lisans | Önlisans | Lisans | Lisans | Lisans |
| Meslek Durumu | Öğretmen | Subay | Evhanımı | Mühendis | Evhanımı | Memur | Evhanımı | Mühendis |
| Gelir Durumu | 6000 TL ve daha fazla | | 4500-6000 TL arası | | 4500-6000 TL | | 6000 TL ve daha fazla | |
| Çocuk Sayısı | 2 | | 1 | | 2 | | 2 | |

Tablo 2 incelendiğinde ebeveynlerin benzer bir profile sahip olduğu görülmektedir. Rıza'nın ebeveynlerinden anne eğitimci olduğu için sorunlu davranışlarla baş etme

konusunda kısmi bir eğitim almıştır. Ancak babası herhangi bir eğitim almamıştır. Ümit'in ebeveynleri sorunlu davranışlarla baş etme konusunda özel bir eğitim almışlardır. Yağız ve Mete'nin ebeveynleri ise sorunlu davranışlarla baş etme konusunda herhangi bir eğitim almamıştır.

3.3.3. Öğretmenler

Araştırmanın asıl hedef kitlesi öğretmenlerdir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin nasıl seçildiği ileride açıklanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri şöyledir.

1. Öğretmen: Yedigâr

Yedigâr öğretmen, 54 yaşında kadın sınıf öğretmenidir. Yedigâr öğretmen araştırma yapılan okulda bir yıldır çalışmaktadır. Yedigâr öğretmen 35 yıldır öğretmenlik yapmakta olup, uzun yıllar kamu okullarında çalışmış ve emekli olduktan sonra dört yıl başka bir özel okulda çalışmış ve ardından bu okulda göreve başlamıştır. Yedigâr öğretmen daha önce üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili bir tecrübeye sahip olmamıştır. Bu okula başladıktan sonra üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili bir buçuk aylık bir hizmet içi eğitim almıştır. Yedigâr öğretmen, eğitim enstitüsünde sınıf yönetimi ile ilgili ders almış, daha sonra da bir haftalık bir hizmetiçi eğitim görmüştür. Yedigâr öğretmen 1-A sınıfının iki sınıf öğretmeninden biridir. Yedigâr öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve araştırma sürecinde araştırmacı ile işbirliği yapacağına dair sözleşme imzalamıştır.

2. Öğretmen: Seda

Seda öğretmen, 24 yaşında kadın sınıf öğretmenidir. Seda öğretmen araştırma yapılan okulda bir yıldır çalışmaktadır. Seda öğretmen, sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olduktan sonra araştırma yapılan okulda göreve başlamıştır. Seda öğretmen daha önce üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili bir tecrübeye sahip olmamıştır. Bu okula başladıktan sonra üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili bir buçuk aylık bir hizmet içi eğitim almıştır. Seda öğretmen, üniversite sürecinde sınıf yönetimi konusunda ders almıştır. Seda öğretmen de 1-A sınıfının iki sınıf öğretmeninden biridir. Seda öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve araştırma sürecinde araştırmacı ile işbirliği yapacağına dair sözleşme imzalamıştır.

3. Öğretmen: Neslihan

Neslihan öğretmen, 24 yaşında kadın sınıf öğretmenidir. Neslihan öğretmen araştırma yapılan okulda bir yıldır çalışmaktadır. Neslihan öğretmen, sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olduktan sonra araştırma yapılan okulda göreve başlamıştır. Neslihan öğretmen daha önce üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili bir tecrübeye sahip olmamıştır. Bu okula başladıktan sonra üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili bir buçuk aylık bir hizmet içi eğitim almıştır. Neslihan öğretmen, üniversite sürecinde sınıf yönetimi konusunda ders almıştır. Neslihan öğretmen aslında 3. sınıfın tek şubesinin sınıf öğretmenidir ama bunun yanısıra 1. sınıf şubelerine ve 2. sınıflarda da derse girmektedir. Neslihan öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve araştırma sürecinde araştırmacı ile işbirliği yapacağına dair sözleşme imzalamıştır.

4. Öğretmen: Gülşah

Gülşah öğretmen, 25 yaşında kadın İngilizce öğretmenidir. Gülşah öğretmen araştırma yapılan okulda iki yıldır çalışmaktadır. Gülşah öğretmen, İngiliz Dili ve Edebiyatı lisans programından mezun olduktan sonra Ankara'da bir belediyede yetişkin kurslarında bir yıl çalışmış ve sonra araştırma yapılan okulda göreve başlamıştır. Burada ilk yıl anasınıfınlarında derse giren Gülşah öğretmen son bir yıldır da ilkökul kademesindeki 3. sınıflar hariç tüm şubelerin İngilizce dersine girmektedir. Gülşah öğretmen daha önce üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili bir tecrübeye sahip olmamıştır. Bu okula başladıktan sonra üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili bir buçuk aylık bir hizmet içi eğitim almıştır. Gülşah öğretmen, üniversite sürecinde sınıf yönetimi konusunda herhangi bir ders almamış ancak pedagojik formasyon aldığı dönemde bu konuda ders görmüştür. Gülşah öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve araştırma sürecinde araştırmacı ile işbirliği yapacağına dair sözleşme imzalamıştır.

3.4. Uzmanlar

Araştırma kapsamında hem tez izleme kurulu üyelerinden, hem de konu ile ilgili çalışmaları olan akademisyenlerden destek alınmıştır. Bazı eylem araştırmalarında geçerlik komitesi kurulduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda geçerlik komitesi üyeleri ile sıklıkla toplantılar yapıldığı ve bunların kayıt altına alındığı görülmektedir. Tez çalışmaları başlamadan önce belirlenen tez izleme kurulu üyelerinden biri dışındakiler Gazi

Üniversitesi'nde görev yaparken süreç içerisinde üniversiteden ayrılmışlardır. Bu nedenle tez izleme kurulu üyesi olan üç öğretim üyesinden biri, Eskişehir'de, biri Gaziantep'te ve danışman üye ise Lefke'de olduklarından haftalık ya da aylık dönemlerde sık toplantı yapma şansı olmamıştır. Bu nedenle araştırmacı TİK üyeleriyle iletişimini bireysel görüşmeler ya da e-posta üzerinden gerçekleştirmiştir. Ancak geçerlik komitesi yerine aşağıda bilgileri verilen üç öğretim elemanından oluşan bir danışma komitesi oluşturulmuştur. Böylece araştırmacı tezi ile ilgili süreçleri önce danışma komitesi ile görüşmüş, analizleri ve görselleri onlarla paylaşmış, onların görüş ve önerilerinin ardından TİK üyeleri ile de ayrıca görüşerek onların önerileri doğrultusunda çalışmalarını sürdürmüştür.

3.4.1. Tez İzleme Komitesi

Prof. Dr. Ayşegül Ataman (danışman), Prof. Dr. Uğur Sak ve Prof. Dr. Yaşar Özbay tez izleme komitesi üyeleridir.

3.4.2. Danışma Komitesi (Geçerlik Komitesi)

Doç. Dr. Mustafa Yıldız

Dr. Yıldız, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Dr. Yıldız sınıf öğretmenliği lisans dersleri yanı sıra lisansüstü düzeyde araştırma teknikleri dersi okutan bir akademisyendir.

Yrd. Doç. Dr. Salih Çakmak

Dr. Çakmak, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Dr. Çakmak lisans düzeyinde sınıf yönetimi dersleri vermektedir.

Dr. Tamer Karakoç

Dr. Karakoç, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim elemanı olarak çalışmaktadır. Dr. Karakoç lisans düzeyinde sınıf yönetimi ve uygulamalı davranış analizi dersleri vermektedir.

3.5. Araştırmacı Özellikleri ve Rolü

Eylem araştırmalarında araştırmacı uygulama sürecinde değişimi sağlamaktan doğrudan sorumlu olan kişi olduğundan araştırmacının nitelikleri, sınıfla olan ilişkisi de eylem araştırmalarında araştırmacının rolünü etkileyen değişkenlerdir (Selanik-Ay, 2010). Bu nedenle bu tez araştırmasının araştırmacısının özelliklerine değinmek gerekmektedir. Araştırmacı Dr. Mahmut Çitil 1981 doğumlu, evli ve iki çocuk babasıdır. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, zihin engellilerin eğitimi lisans programından mezun olmuştur. Daha sonra Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde eğitimin sosyal ve tarihi temelleri dalında yüksek lisansını tamamlamış ancak tezini özel eğitim üzerine yapmıştır. Araştırmacı özel eğitim alanındaki doktora başlamadan önce Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Sosyolojisi alanında bir doktora programına başlamış ve özel eğitim alanındaki doktora tez çalışmasını yaptığı sırada bu alandaki programı da tamamlayarak doktorasını bitirmiştir.

Araştırmacı 2009 yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak görev yapmaya başlamıştır. Göreve başladıktan sonra 3 yıl boyunca Prof. Dr. Ayşegül Ataman'ın üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda verdiği lisans ve lisansüstü derslere ders asistanlığı yapmıştır. Bu kapsamda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusuna yönelmiş ve bu konuda birçok bilimsel toplantı ve çalışmayı takip etmiştir. Araştırmacı lisans döneminde davranış değiştirme ve sınıf yönetimi gibi dersler almış, 2009 yılından bu yana da öğretmenlik uygulamalarında görev yapmıştır. Araştırmacı hem yüksek lisans hem de doktora dönemlerinde 48 lisansüstü ders almıştır. Bu derslerden dördü araştırma yöntem ve teknikleri üzerinedir.

Araştırma sürecinde araştırmacı birçok rol üstlenmiştir. Araştırmacı veri toplama araçlarını uyarlamış ya da geliştirmiş, uygulamış, sınıf gözlemleri yapmış, alan notları tutmuş, görüşmeler yapmış, video ve ses kayıtları almıştır. Araştırmacı üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik bir öğretim programı, eğitim materyali hazırlamış ve öğretmenlere hizmet içi eğitim sunmuştur. Araştırmacı tüm süreçler boyunca verilerin ve uygulamanın değerlendirmesinde de aktif rol oynamıştır. Araştırmanın ilk müdahaleler neticesinde yeni müdahalelere ihtiyaç duyulduğunu tespit eden araştırmacı öğretmenlere davranışsal danışmanlık yapmış, sınıf içinde model olmuş ve ipuçları sunmuştur. Ayrıca öğretmenlerle video modellenmiş görüşmelere yaparak geciktirilmiş dönüt sağlamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerle çalışan araştırmacı aynı zamanda araştırmanın uygulayıcısı rolünü taşımıştır.

Burada eylem araştırmasının ikinci kısmında kullanılan davranışsal danışmanlık sürecinden ne kast edildiğinin de açıklanmasında fayda bulunmaktadır. Alanyazına göre farklı davranışsal danışmanlık türleri bulunmaktadır (Timuçin, 2008). Ancak bu araştırmada araştırmacı doğrudan davranışsal danışmanlık türünü kullanmayı seçmiştir.

Doğrudan Davranışsal Danışmanlık: özel gereksinimli öğrencilerin problem davranış sergileyenlerin, sergilenen davranışların gerçekten problem davranışlar olup olmadığının, problem davranışların nedenlerinin, işlevlerinin ve sağaltım yönteminin belirlendiği ve belirlenen sağaltım yöntemine dayalı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan müdalelerin sınıf öğretmenleri tarafından sınıflarında uygulandığı ve uygulanmasına ilişkin araştırmacıdan dönüt aldıkları bir süreçtir (Timuçin, 2008).

3.6. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Ankara ilinde faaliyet gösteren ve üstün yetenekli öğrenciler için açılmış olan bir vakıf okulunda 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında toplanmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak doğrudan ve dolaylı ölçümleme araçları kullanılmıştır. Bu kapsamda kullanılan veri toplama araçları aşağıda sunulmaktadır. Bu araçlar tanıtılırken veri toplama süreçlerine de değinilmiştir.

3.6.1. Anketler / Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Araştırma kapsamında birçok anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Bu araçların özellikleri ve kullanım alanları aşağıda açıklanmıştır.

Öğrencilerin Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarını ve Öğretmenlerin Kullandıkları Davranış Değiştirme Yöntemleri Belirleme Formu

Araştırma kapsamında öğretmenlerin sınıf düzeyinde karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara yönelik uyguladıkları teknikleri belirlemek amacıyla anket formu uygulanmıştır. Bu kapsamda; EK-1: *Öğrencilerin Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarını ve Öğretmenlerin Kullandıkları Davranış Değiştirme Yöntemleri Belirleme Anketi – Öğretmene İlişkin Demografik Bilgiler Formu* –formlarını kullanılmıştır.

Anketin orijinali Dilek Erbaş tarafından hazırlanmıştır (Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2008). Anketin uygulanması kapsamında izin ve uyarılama hakkında uzman görüşü almak amacıyla Sayın Erbaş'a mail yoluyla ulaşılmıştır. Sayın Erbaş, maile hızla dönüş yapmış

ve kaynak göstermek şartıyla izin vermiştir. Bu kapsamda anket üzerinde yapılan küçük düzenlemeler de kendisine aktarılmış ve görüşü alınmıştır. Bunun dışında anket maddeleri ile ilgili danışma komitesinden sınıf yönetimi ve davranış konularında dersler okutan iki öğretim elamanından da uzman görüşü alınmıştır.

Bu anket, araştırmacı tarafından tüm öğretmenlere uygulanarak okulun problem davranışlar konusunda genel bir profilini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. Anket okul idaresinin desteği ile imza karşılığı öğretmenlere dağıtılmıştır.

Öğrencilerin Ailesi Yanında Gösterdiği Sorunlu Davranışlarını ve Ebeveynlerin Kullandıkları Davranış Değişirme Yöntemlerini Belirleme Formu

Araştırma kapsamında öğretmenlere eğitim verilse de etkiyi anlamak için öğrenci ve velilere olan etkinin de belirlenmesi için birinci aşamada kullanılan (Ek-1) anket formunun veli formu (Ek-2) oluşturulmuştur. Ayrıca müdahale öncesi aile görüşme formu (Ek-3) geliştirilmiştir. Bu formlar için de uzman görüşü alınmıştır.

1-A Sınıfı Öğrencilerin Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarını Belirleme Formu – Öntest-Sontest

Uygulama yapılacak sınıftaki problem davranış sergileyen öğrencileri ve bu öğrencilerin davranış türleri ve sıklıklarını belirlemek amacıyla ayrı bir forma ihtiyaç duyulduğundan yukarıda bahsi geçen anketin (Ek-1) ilk kısmında sıralanan davranışların olduğu kısa bir anket oluşturulmuştur (Ek-4). Bu form 1-A'nın dersine giren öğretmenlere dağıtılmıştır. Öğretmenlerden bu sınıfta kaç çocukta problem davranış olduğunu düşünüyorlarsa o kadar bu formdan doldurmaları istenmiştir. Burada 17 davranışta hangi öğrencilerin ve hangi öğretmenin dersinde hangi davranışları ne sıklıkla sergiledikleri anlaşılacak istenmiştir.

Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF)

Araştırmacı uygulama sınıfındaki öğrenci davranışlarını belirledikten sonra öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini gözlemlemeye başlamıştır. Bu kapsamda Bülbin Sucuoğlu vd., geliştirdiği “önleyici sınıf yönetimi gözlem formu”nun (Ek-5) gözlem verilerini kaydetmek için uygun olabileceği düşünülmüştür.

Bu formun ilk şekli Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004) tarafından sınıf öğretmenlerinin

sınıf yönetimlerinin değerlendirilmesi amacıyla 17 maddeden oluşan bir form halinde geliştirilmiştir. Form daha sonra özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimlerini değerlendirmek amacıyla Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar (2007) tarafından kaynaştırmaya ilişkin alan yazın taranarak genişletilmiştir. Böylece daha önce 17 maddeden oluşan gözlem formu, 13 alt ölçekte toplanan 86 maddeden oluşan ve heterojen sınıflar için sınıf yönetiminin tüm boyutlarını kapsayan bir forma dönüştürülmüştür (Güner, 2010).

Gözlem formunda yer alan 86 maddeden 73'ü öğretmenlerin kullandığı etkili stratejileri tanımlamakta ve bu stratejilerin gözlenmesi durumunda öğretmen her madde için bir (1), gözlenmemesi durumunda ise sıfır (0) puan almaktadır. Formda bulunan maddelerden 13'ü ise sınıf öğretmenlerinin kullandığı ancak uygun olmayan yönetim stratejilerini tanımlamakta ve bu maddeler tersten puanlanmaktadır. Bir başka deyişle öğretmen bu maddelerde ifade edilen stratejiyi kullanmıyorsa bir (1), kullanıyorsa sıfır (0) almaktadır. Dolayısıyla bir öğretmenin ÖSYGF'dan alabileceği en yüksek puan 86'dır (Sucuoğlu vd., 2007; Güner, 2010).

ÖSYGF'nun kapsam geçerliği: Geçerlik çalışması kapsamında ÖSYGF ve formun anahtarı sınıf yönetimi, ilköğretim, özel eğitim alanlarında çalışan 10 uzmana (hakeme) gönderilerek, uzmanlardan formda yer alan her maddeyi anlaşılabilirlik, amaca uygunluk ve dil açısından 5'li dereceleme ile değerlendirmeleri (5: çok uygun, 1: hiç uygun değil) ve araca ilişkin önerileri istenmiştir. Daha sonra formda yer alan her madde için, uzmanların verdikleri puanların ortalamaları, standart sapmaları ve değişim katsayıları hesaplanmıştır. Analizler sonucunda, öğretmen davranışlarını ifade eden maddelere verilen puanların homojen olduğu, standart sapmalarının 1'den küçük ve değişim katsayılarının ise %25'den az olduğu bulunmuş; bu nedenle araçtan hiçbir madde çıkarılmamıştır. Hakemlerin gözlem formunun maddeleri, içeriği ya da diline ilişkin önerileri de göz önüne alınmış; gerekli düzeltmeler yapılarak, 13 alt ölçek ve 86 maddeden oluşan ÖSYGF'na son şekli verilmiştir (Sucuoğlu vd., 2007; Güner, 2010). ÖSYGF'nun güvenilirliği: Sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan 91 sınıf öğretmeni bir ders saatinde, öğretim sürecinde gözlenerek sınıf yönetimine ilişkin toplanan veriler SPSS programına aktarılmış; aracın güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Gözlem formunun iç tutarlılığını incelemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. ÖSYGF'nun Cronbach alpha değeri 0,87 olarak bulunmuştur (Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner, 2008).

ÖSYGF kaynaştırma ortamları için geliştirilmiş olmasına rağmen gözlem yapılan sınıfa da uygun olduğu anlaşılmıştır. ODD temelli bir sisteme sahip olan form araştırmacının aradığı desteği büyük oranda içerdiğinden araştırmacı tarafından kullanılmasına karar verilmiştir. Bunun üzerine form tez danışmanı ile paylaşılmış ve alan uzmanlarından ve danışma komitesinden görüş alınarak bu sınıflarda da uygulanmasına karar verilmiştir. Form ile ilgili izin için Sayın Sucuoğlu'ndan tez danışmanı tarafından alınmıştır. Form, Sınıf Kuralları, Sınıfın İşleyişi ve Düzeni, Derse Başlama, Materyaller, Öğrenciyi İzleme / Katılımı Takip Etme, Öğretimi Bireyselleştirme, Yönerge Verme, Öğrencilerin Dikkatini Çekme ve Sürdürme, Geçişler, Olumlu Davranışları Ödüllendirme, Uygun Yardım Sağlama, Dersi Bitirme ve Problem Davranışlar başlıkları altında 86 maddeden oluşmaktadır. Sucuoğlu'na göre *“Bu form, sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Değerlendirici, bir ders süresince sınıfta gözlem yapacak ve formu, bu bir derslik gözlemi temel alarak dolduracaktır. Gözlem, yeni bir konunun öğretildiği bir akademik derste yapılmalı, derse giriş ziliyle başlamalı ve çıkış ziliyle birlikte sonlandırılmalıdır. Gözlemci, derse giriş zili çalmadan sınıfa girmeli ve çıkış ziliyle öğrencilerden sonra sınıftan çıkmalıdır”*. Araştırmacı formu yönergeye uygun şekilde uygulamıştır.

Sınıf Yönetimi Bilgi Testi

Araştırma kapsamında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri için kullanılacak form belirlendikten sonra bu konuda yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde “önleyici sınıf yönetimi” konusunun çalışıldığı iki doktora tezi olduğunu görülmüştür. Bunlardan Sayın Dr. Nevin Güner'in tezinde kaynaştırma öğretmenlerine eğitim verildiği görülmüştür. Bu kapsamda Dr. Güner tarafından “önleyici sınıf yönetimi ölçeği”ne dayalı olarak bir eğitim seti geliştirilmiş ve yine bu ölçeğe göre bir (öntest-sontest) sınıf yönetimi bilgi testi (EK-6) hazırlamıştır. Dr. Güner, araştırması kapsamında test ile ilgili kapsamlı bir geçerlik güvenirlik çalışması yapmıştır.

Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'ni inceleyen araştırmacı bu testin kendi araştırması için de uygun olduğu düşünmüş ve danışmanıyla konuyu görüşmüştür. Bu kapsamda Sayın Güner'den testin kullanımı ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Ancak Güner'den ya da başkasından eğitim içeriği için bir materyal istenmemiştir.

Öğretmen Eğitim Materyali (Sınıf Düzeyinde Olumlu Davranışsal Destek ve Önleyici Sınıf Yönetimi Öğretmen Eğitim Materyali)

Araştırmacı; ÖSYGF ve sınıf yönetimi bilgi testini temel alarak, okul ve sınıf gözlemlerini ve alanyazını dikkate alarak yeni bir “öğretmen eğitim materyali” (bkz. Ek-7) geliştirmiştir. Bu eğitim materyali ve bilgi testi ile ilgili olarak da yine alan uzmanlarından ve danışma komitesinden uygunluk görüşü almıştır.

Öğretmen eğitim materyali Sınıf Kuralları, Sınıfın İşleyişi ve Düzeni, Derse Başlama, Materyaller, Öğrenciyi İzleme / Katılımı Takip Etme, Öğretimi Bireyselleştirme, Yönerge Verme, Öğrencilerin Dikkatini Çekme ve Sürdürme, Geçişler, Olumlu Davranışları Ödüllendirme, Uygun Yardım Sağlama, Dersi Bitirme ve Problem Davranışlar başlıklarından oluşturulmuş 35 sayfalık bir metindir. Materyal içinde problem davranışlar başlığı altında; seçenek sunma, programda değişiklik yapma, zor görevleri/becerileri kolay göreve/becerilerin arasına yerleştirme, işlevsel iletişim öğretimi, kendini yönetme, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, karşıt davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve seyrek yapılan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi gibi ODD temelli davranışa müdahale teknikleri de açıklanmıştır. Materyal içinde her başlık altında “Ben üstün öğretmenim: destek örnekleri” adı altında açıklayıcı ve örneklendirici bilgiler sunulmuştur. Materyal öğretmenlere basılı olarak dağıtılmış, eğitim sürecinde de powerpoint sunu olarak öğretmenlere sunulmuştur. Ana eğitim materyaline ek olarak öğretmenlere ODD ve Pekiştirme ile ilgili iki ayrı okuma parçası daha sunulmuştur.

Eğitim Öncesi Öğretmen Görüşme Formu

Daha önce rastgele belirlenen ve izlenen 7 öğretmenle araştırmacı eğitim öncesi görüşme yapmak istemiştir. Ancak bu öğretmenlerden 4’ü görüşmeyi kabul etmiştir. Bu görüşmelerde de yine Dr. Erbaş’ın çalışmasında kullandığı formdan uyarlanmış bölümler (EK-8) ve öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Bu formlarda da uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda hem aile hem de öğretmen ön görüşmeleri ses kaydına alınmıştır.

Eğitim Değerlendirme Formu (Sosyal Geçerlilik)

Araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan eğitimin etkisi ve sosyal geçerliliğini anlamak amacıyla öğretmenler için “eğitim değerlendirme formu” (Ek-9) oluşturulmuştur. Bu form

alanyazındaki örneklerden yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve uzman görüşü alınarak uygulanmıştır.

Müdahale Öncesi Aile Görüşme Formu

Araştırma kapsamında velilerin okulla ve çocukları ile ilgili görüşlerini almak üzere yedi açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu olan “Müdahale Öncesi Aile Görüşme Formu” (Ek-3) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formdaki sorular velilere sözel olarak sorulmuş ve cevapları ses kaydı altına alınmıştır.

Müdahale Sonrası Aile Görüşme Formu

Araştırma kapsamında öğrencilerde sorunlu davranışların azalması ve olumlu davranışların artması beklenmektedir. Ancak araştırmacı tarafından gerçekleştirilen öğretmen ve öğrenci gözlemleri dışında sınıfta olumlu bir düzelme olup olmadığı veli ve öğretmen görüşlerine göre de değerlendirilmiştir. Bu nedenle araştırma tamamlandıktan sonra ailelerin görüş ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla ailelerle tekrar görüşülmüştür. Bu kapsamda “Müdahale Sonrası Aile Görüşme Formu” (Ek-10) araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu form müdahale öncesi aileden alınan bilgilerin değişip değişmediğini ve müdahale hakkında ailelerin görüşlerini öğrenmek amacıyla oluşturulmuş 9 açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Müdahale Sonrası Öğretmen Görüşme Formu

Araştırma tamamlandıktan sonra araştırmaya katılan öğretmenlerle bir görüşme daha gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlere “Eğitim Sonrası Öğretmen Görüşme Formu”, “Sosyal Geçerlik Formu” ve “Eylem Süreci Sosyal Geçerlik Formu” olmak üzere üç formdan oluşan “Müdahale Sonrası Öğretmen Görüşme Formu” (Ek-11) uygulanmıştır. Formlar araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü alınmıştır. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

Diğer Form ve Ölçekler

Araştırmacı gözlem sonuçları ve görüşmelerden elde edilen verileri desteklemek amacıyla farklı bir ölçek daha kullanmıştır. Bu ölçek Sucuoğlu ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği”dir (EK-12). İlgili ölçekte sosyal beceri, problem davranış ve akademik beceri alt boyutları yer almaktadır. Bu ölçeğin öğretmen formu

hedef sınıftaki tüm öğrenciler için sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Aynı ölçeği izleme oturumları zamanında da sınıf öğretmenine tekrar doldurarak aradaki farka bakılmıştır.

Araştırma sürecinde oldukça farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu kapsamda sınıftaki öğrenciler arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla sosyometri uygulamıştır. Bunun yanısıra öğrencileri pekiştirmede kullanılabilecek ödülleri belirlemek amacıyla da hem öğretmenler hem de veliler için oluşturulmuş ödül belirleme formu (Ek-13) uygulanmıştır.

Katılımcı öğretmenlere araştırmanın amacı, görüşmelerin gizliliği ve verilerin kimlerle paylaşılacağı konularında bilgi sunmak; katılımcının çalışmaya gönüllü katılımını ve ses kaydını kabul ettiğini belgelemek üzere bir sözleşme hazırlanmıştır (Ek-14). Bu sözleşme hem araştırmacı hem de katılımcı tarafından görüşme öncesinde karşılıklı imzalanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlere kendini değerlendirme formları da sunulmuştur. Öğretmenlerin kendini değerlendirme düzeyleri araştırmanın kapsamı dışındadır. Ancak bu form (Ek-15) öğretmenlere ipucu niteliğinde sunulmuştur.

3.6.2. Ayrıntılı Gözlem ve Video Kayıtları

Araştırma sürecinde en önemli veri toplama tekniği gözlem olmuştur. Araştırmanın ilk aşamasında gözlemler yapılırken hiçbir şekilde öğretmen ve öğrenciye müdahale edilmemiştir. Tüm gözlemler görüntü kayıt cihazıyla (yüksek çözünürlüklü akıllı telefon) kaydedilmiştir. Araştırma izni alınırken Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne görüntü kaydı alınacağı belirtilmiştir.

Araştırmanın her sürecinde görüntü kaydı almaya özen gösterilmiştir. Bu kapsamda 96.8 gigabyte (cigabayt) görüntü kaydı elde edilmiştir. Okulda tabletle eğitim verildiği için öğrencilerin tablet ve akıllı telefonlara alışkın oldukları gözlenmiştir. Yukarıda da değinildiği üzere sınıflara çok sayıda farklı öğretmen girmektedir. Okul rehberlik servisi de sık sık sınıflara gözlem amacıyla girmektedir. Araştırmacı okulda uygulamaya başladığı dönemde okul rehber öğretmeni ile sınıfları dolaşmış ve öğrencilerle tanışmıştır. Okul idaresi araştırmacıyı öğrencilere okul rehberlik servisinden biri olarak tanıtmıştır. Bu nedenle öğrenciler araştırmacının varlığından hiçbir şekilde rahatsız olmadıkları görülmüştür. Araştırmacı ilk gözlem sürecinde farklı sınıflarda en arka kısma oturarak akıllı telefonla çekim yapmıştır. Öğretmenler sınıfta yaptıkları etkinlikleri velilerle paylaştıkları için ve kendileri de sınıfta zaman zaman çekim yaptıkları için öğrenciler

araştırmacının elinde akıllı telefonun olmasını yadırgamamışlardır. Ancak araştırmacı bir başka sınıfta durumu netleştirmek için video kayıt cihazı (kamera) ile kayıt yapmayı denediğinde bazı öğrenciler tepki göstermişler ve teneffüste kameranın ayağını (tripod) kırmışlardır. Bu nedenle araştırmacı araştırma süresince gerçekleştirdiği bütün video kayıtları akıllı telefonla gerçekleştirmiştir.

3.6.3. Görüşme Ses Kayıtları

Araştırma öncesinde ve sonrasında aile ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin belli kısımları ses kaydı altına alınmıştır. Görüşmeleri kayıt etmek için de yine ses kayıt cihazı olarak Android işletim sistemine sahip ileri teknoloji ürünü bir akıllı telefon kullanılmıştır. Cihaz, ses kayıtlarını “MPEG-4 Ses (.m4a)” formatında yüksek kalitede kaydetmiştir. Ortalama bir ses kaydı 40 megabayt yer kaplamaktadır. Bu kapsamda yaklaşık 450 megabayt ses kaydedilmiştir. Ses kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Ses kayıtları ayrıca iki yüksek lisans öğrencisine deşifre ettirilmiş ve gözlemciler arası güvenirlik verileri doğrulanmıştır. Deşifreler kayıt başına ortalama 5 sayfa kaplamıştır (Microsoft Office Word Programında). Elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemiyle sınıflandırılmıştır.

3.6.4. Araştırmacı Günlüğü

Eylem araştırmalarında süreçte yaşanan sorun ve üzüm yöntemlerini kayıt altına almanın en etkili yöntemlerinden biri araştırmacının günlük tutmasıdır. Böylece araştırmacı yaşadığı önemli olay, durum ve görüşleri kayıt altına alabilmektedir. Araştırmacı, araştırmanın öncesinden sonuna kadar uygulama sürecini kayıt altına almak amacıyla bir “araştırma günlüğü” tutmuştur. Araştırmacı uygulama sürecinde tuttuğu notları her akşam bilgisayar ortamına geçirmiştir.

3.6.5. Karar Defteri

Eylem araştırmalarında önemli tekniklerden bir diğeri de karar defteri uygulamasıdır. Yukarıda da değinildiği üzere tez izleme komitesi yeleri şehir dışında olduğundan araştırmacı tez danışmanın onayıyla bir “danışma komitesi” kurmuş ve geçerlik toplantıları bu komite ile gerçekleştirilmiştir. Burada alınan kararlar ise danışmanın onayına sunulmuştur. Ayrıca tez izleme kurulu toplantılarında da yapılan uygulamalar paylaşılmış

ve üyelerin görüş ve önerileri dikkate alınmıştır. Geçerlik toplantılarında alınan kararlar bir belgeye geçirilmiş ve komite üyelerine imzalatılmıştır.

3.7. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sürecinde hem nitel hem de nicel veriler elde edilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan görüşme kayıtları deşifre edilerek görüşme formlarına işlenmiştir. Deşifrelerle ilgili gözlemciler arası güvenilirlik de gerçekleştirilmiştir. Formlar betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek ve sonuçlar betimsel ya da frekans yüzde şeklinde verilmiştir. Öntest-Sontest verilerinden parametrik olmayanlar da yine frekans, yüzde ve ortalama şeklinde analiz edilmiştir.

Video ve ses kayıtlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla tüm kayıtlar iki akademisyene daha izletilmiştir. Bu akademisyenler Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmakta ve yüksek lisans öğrenimi görmektedirler. Gözlemcilerin yaptığı analizlerin araştırmacının yaptığı gözlem sonuçları ile benzer sonuçlar verdiği görülmüştür.

3.7.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Yukarıda geniş şekilde ele alındığı üzere eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenilirliğin belirlenmesinde inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik gibi kriterler bulunmaktadır. Araştırmacı tüm süreç boyunca bu kriterlere sadık kalmaya çalışmıştır. Buna göre araştırmacı; inandırıcılık için araştırma sürecinde toplanan verilerin analizini haftalık ve düzenli olarak yapmıştır. Toplanan veriler ve yapılanlar hem danışma komitesiyle hem de gerektiğinde başka uzmanlarla paylaşılmış ve onların görüş ve önerileri dikkate alınmıştır. Araştırma verileri yukarıda da değinildiği üzere farklı veri toplama araçlarıyla, uzunca bir süre ve çok yönlü olarak toplanmış ve verilerin birbiriyle ilişkileri raporda tartışılmıştır. Araştırmanın transfer edilebilirliği (aktarılabirliğini) ve tutarlılığını sağlamak amacıyla anlam ve kavramların ortak bir biçimde anlaşılmasına özen gösterilmiş, araştırma sonuçları açık, anlaşılır ve ayrıntılı bir biçimde ifade edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları ya geçerlik güvenilirliği yapılmış araçlardan ya da uzman görüşüne dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş araçlarla toplanmış ve bu araçlar ayrıntılı bir şekilde tanıtılmıştır. Elde edilen veriler hem araştırmacı tarafından hem de gözlemciler tarafından kontrol

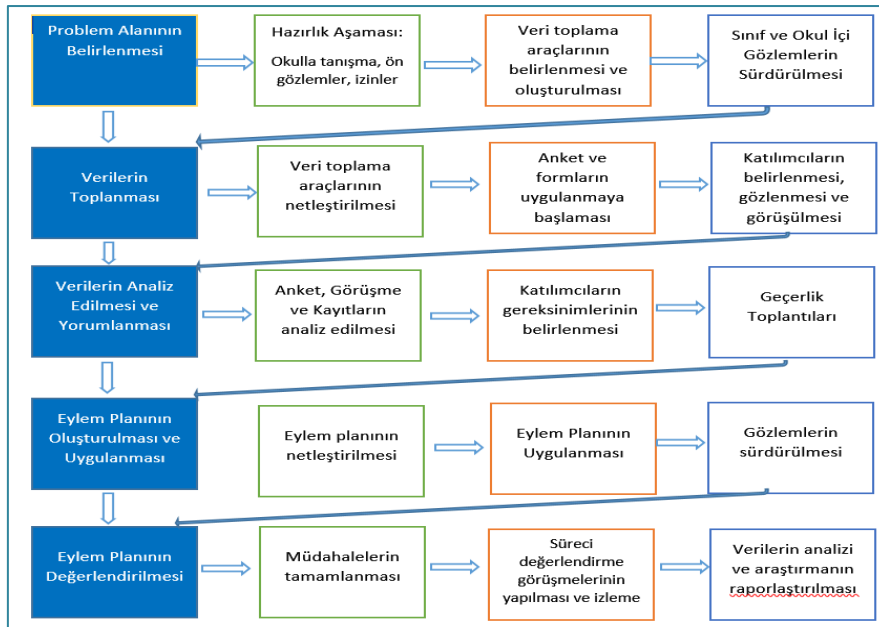
edilmiştir.

Ayrıca diğer araştırma yöntemlerinde kullanılan gözlemciler arası güvenilirlik çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın onaylanabilirlik kriterlerine uyması için uygulama sürecindeki her bir aşama mümkün olduğunca yansız ve objektif bir şekilde ve sırasıyla ele alınmış burada birbirini destekleyen verilerin açıklaması yapılmış ve sonuçlar elde edilen verilere dayanılarak açıklanmıştır.

Yukarıda da değinildiği üzere eylem araştırmalarında uygulamanın denetlenmesi ve desteklenmesi için geçerlik komiteleri kurulmaktadır. Yine yukarıda açıkladığı üzere bu araştırmada hem tez izleme kurulu üyeleri hem de araştırmacının danışmanının onayıyla kurduğu danışma komitesi geçerlik toplantılarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacı danışma komitesiyle haftalık olarak TİK üyeleriyle de mail ortamında ya da TİK toplantılarında görüşerek araştırma sürecinde görüş ve önerilerini almıştır.

3.8. Araştırmanın Uygulama Süreci

Yukarıda temel olarak sunulan eylem planı çerçevesinde araştırmanın uygulama süreci de beş ana aşamadan oluşmuştur. Bu aşamaların nasıl işlediğine dair akış şeması aşağıda yer Şekil-3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Akış Şeması.

3.8.1. Birinci Aşama: Problem Alanının Netleştirilmesi ve Verilerin Toplanması Süreci

3.8.1.1. Okuldaki Davranış Sorunlarının Belirlenmesi ile İlgili Bulgular

Yukarıda da bahsedildiği üzere araştırmacı 2014 yılının Ekim ayında başladığı araştırma sürecinin ön hazırlıklarına yaklaşık üç ay boyunca devam etmiştir. Tüm bu süre boyunca okul idaresi ve rehberlik servisi ile görüşmüş, okul çalışanlarıyla tanışmış, üstün yeteneklilerde görülen problem davranışlar ve bu davranışlar baş etme konusundaki alanyazını taramış, alan uzmanları ile görüşmüş, okul ve sınıf ortamlarında ön gözlemler gerçekleştirmiştir. Tüm bu süreçlerin ardından problem alanını, araştırma yöntemini ve veri toplama araçlarını kısmen de olsa belirlemiştir. Ancak araştırmacının problem alanını net bir şekilde belirlemesi için yaptığı ön gözlemlerin ardından daha kapsamlı ve derinlemesine gözlemler yapması ve okulda görülen problem davranışlar ile ilgili daha sağlıklı veriler toplaması gerekmiştir. Bu nedenle araştırmacı hazırlık sürecini tamamlayıp asıl uygulamalarına 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında başlayabilmiştir.

Araştırmacı öğretmenlerin sınıf düzeyinde karşılaştıkları problem davranışları belirlemek amacıyla anket formu uygulanmıştır. Bu kapsamda; *Öğrencilerin Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarını ve Öğretmenlerin Kullandıkları Davranış Değiştirme Yöntemleri Belirleme Anketi – Öğretmene İlişkin Demografik Bilgiler Formu* (bkz. Ek-1:) –formlarını kullanılmıştır.

Araştırmacı bu anketi okuldaki tüm öğretmenlere uygulamak istenmiştir. Böylece okulun davranış sorunları konusunda genel profili ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bundan önce araştırmacı tarafından okulda uygulamaya çalışılan formların öğretmenler tarafından dönüşü eksik ya da geç olduğu için araştırmacı 24.02.2015 tarihinde okul müdürü ile görüşmüş ve anketlerin imza karşılığı dağıtılmasını istemiştir. Okul müdürü bu isteği kabul etmiştir. Ancak formların dönüşü yaklaşık bir aylık bir süre almıştır (AG: 20.03.2015).

3.8.1.2. Çalışılacak Sınıfın, Problem Davranış Sergileyen Öğrencilerin Belirlenmesi Süreci

Araştırmacı anketleri (Ek-1) okul idaresine bıraktıktan sonra okul ve sınıf gözlemlerine devam etmiştir. Araştırmacı 24.02.2015 tarihinden itibaren yaptığı gözlemler ve görüşmeler (okul idaresi ve rehberlik servisi) sonucunda problem davranışların daha çok

ilkokul kademesinde ve birinci sınıflarda yaygın olduğunu belirlemiştir. Bu nedenle birinci sınıflar bir hafta süreyle gözlenmiş, okul idarecileri ve rehber öğretmenlerin de önerileri doğrultusunda bu sınıflardan biri hedef sınıf olarak belirlenmiştir. Araştırmacı bir hafta daha birinci sınıfları ve özellikle hedef sınıfı gözledikten sonra çalışılacak sınıf netleştirilmiştir. Araştırmacı danışma komitesi ile yaptığı 27.02.2015 tarihli geçerlik toplantısında o güne kadar yapmış olduğu gözlem ve görüşme sonuçlarını paylaşmış ve 1-A sınıfını çalışma sınıfı olarak seçme kararı onaylanmıştır.

Bu kapsamda 1-A sınıfı çalışma sınıfı olarak kesinlik kazanmıştır. Bunun ardından araştırmacı, yukarıdaki (birinci aşamada kullanılan Ek-1) anketin ilk kısmında sıralanan davranışların olduğu kısa bir anketi (*1-A Sınıfı Öğrencilerin Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarını Belirleme Formu – Öntest-Sontest EK-4*) 1-A'nın dersine giren tüm öğretmenlere dağıttırmiştir. Öğretmenlerden bu sınıfta “kaç çocukta” problem davranış varsa o kadar bu formdan doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı okulda bulunduğu süre içerisinde 6 öğretmene şahsen formları dağıtmış ancak her öğretmeni şahsen göremediği için diğerlerinin dağıtımını sınıf öğretmeninden (Yadigâr Öğretmen) istemiştir (AG: 03.03.2015). Bu formların dönüşü de yaklaşık iki hafta sürmüş ve yalnızca 10 öğretmen dönüş yapmıştır. Bu kapsamda 1-A sınıfında 10 öğretmenin problem davranışla karşılaştığı varsayılarak formlar analiz edilmiştir.

3.8.1.3. Çalışılacak Öğretmenlerin Belirlenmesi Süreci

Araştırmacı öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini gözlemlemeye başlamadan önce sınıfın ders programını incelemiştir. İncelemeler ve gözlemler sonucunda birinci sınıfların dersine toplamda 21 farklı öğretmenin girdiği anlaşılmıştır. Araştırmanın yapıldığı sınıfta ise iki sınıf öğretmeni aynı anda göreve yapmaktadır (Yadigâr ve Seda). Buna göre öğretmenlerin disiplin ve öğretme stilleri birbirinden çok farklıdır. Okul içerisinde genel bir davranış politikası da olmadığı görülmüştür. Okuldaki davranışsal uygulamalarda öğretmen ve idareciler arasında tutarlı bir müdahale sistemi olmadığı anlaşılmıştır. Bu kapsamda bir öğretmenin benimsediği yaklaşımın tam tersinin başka bir öğretmen tarafından sergilenebildiği görülmüştür (AG: 11.03.2015).

Okulun yapısı ve işleyişi birçok temel değişkeni ortaya çıkarmaktadır. Okul tam gün esaslı çalıştığından öğrenciler yaklaşık olarak sabah 8'den akşam 5'e kadar okulda bulunmaktadır (08.40-16-50). Bu kapsamda ilkokuldaki akademik derslerin yanısıra

birçok farklı alanda zenginleştirme uygulamaları sunulduğu görülmektedir. Bu yaklaşım okulun üstün yetenekli öğrencilerin farklı tecrübeler elde etmesini istemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Okuldaki program içeriği bu araştırmanın temel konusu olmamakla birlikte çok farklı disiplin ve alanlarda öğrencilere sunulan uygulamaların öğrencilerin davranışsal problemler yaşamasında etkisi olabileceği düşünülebilir. Bu kapsamda araştırmacının yaptığı gözlemlere göre öğrenciler her öğretmene farklı tepkiler vermektedir. Çünkü her öğretmen sınıf yönetimi ve davranışsal müdahale anlamında farklı tutumlar sergilemektedir. Bu durumun yaşanması doğal karşılanabilir. Ama bir önceki derste bir öğretmenin öğrencilere sunduğu bazı imtiyazlar bir sonraki derste başka biri tarafından ortadan kaldırıldığında gün boyu süren çeşitli problemler ortaya çıkabilmektedir (AG: 11.03.2015).

Araştırma sürecinde okul kurucuları ve idarecilerinin de ortak bir anlayış ve yaklaşım geliştirmek için çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. Bu kapsamda Ankara’da davranış ve sınıf yönetim konusunda uzman kişilerden hizmet içi eğitim almışlardır. Ancak bilgi düzeyinde alınan bu eğitimlerin öğretmenlerin bireysel davranış ve tutumlarını değiştirmede pek de başarılı olduğu söylenemez. Araştırmacıya göre temel sınıf yönetimi becerilerini sergilemeyen öğretmenlerin bireysel yoğun müdahaleleri içeren davranış eğitimlerinden faydalanmaları pek olası değildir. Bu nedenle araştırmacı sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin geliştirilmesinin sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltabileceği görüşünü taşımıştır. Tüm okulun çeşitli davranışsal problemleri olmasına karşın çalışma imkânları araştırmacının çalışma konusunu ve grubunu sınırlandırmasını gerektirmektedir. Bu nedenle araştırmacı yalnızca bir sınıfın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve problem davranışlara müdahaleleri konusuna odaklanmıştır. Diğer bir deyişle araştırmacının tüm okulda tüm değişkenleri kontrol etmesi pek mümkün değildir. Bu sebeple araştırmacı TİK üyeleri ve danışma komitesi üyelerinin onayı ile belli alanlarda (1-A sınıfı, 4 hedef öğrenci ve öğretmen vb.) çalışmasını yoğunlaştırmıştır.

Araştırmacı araştırmanın hazırlık aşamasında böyle bir okul ve sınıfta neler yapabileceği konusunda düşünürken ve davranışsal desteğe dayalı bir sınıf yönetimi programı ararken, Bülbin Sucuoğlu’nun geliştirdiği “önleyici sınıf yönetimi gözlem formunu”n (bkz. Ek-5) araştırması için uygun olacağına karar vermiştir. Bu form aslında kaynaştırma ortamları için geliştirilmiştir (bkz. Veri toplama araçları kısmı). Ancak araştırmacının gözlem ve tecrübeleri bu formda ele alınan becerilerin üstün yetenekli öğrencilerin devam ettiği

sınıflara da uygun olduğunu düşündürmüştür. Olumlu Davranışsal Destek (ODD) temelli bir sisteme sahip olan form, araştırmacının gereksinim duyduğu desteği içermektedir. Bu nedenle formu danışma komitesi üyeleri ile paylaşmış ve tartışmıştır. Alan uzmanlarından uygun olduğuna dair görüş aldıktan sonra öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını bu form üzerinden değerlendirmeye karar vermiş ve danışmanın da onayını almıştır (Geçerlik Toplantısı: 27.02.2015).

Tüm bu süreçlerin ardından araştırmacı yöntem olarak eylem araştırmasını seçmiş ve bu eylem araştırmasının 1-A sınıfında ve bu sınıfta derse giren öğretmenler üzerinde yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı kendi üniversitesinden aldığı resmi izinler Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri için verildiğinden yalnızca bu günlerde derse giren öğretmenleri gözleyebilmiş ve kamera kayıtlarını alınabilmiştir. Ayrıca Salı günleri öğle arasında denk gelen bir ders daha araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Böylece araştırmacı Mart ayından itibaren haftada dört gün okulda hazır bulunmuştur. Araştırmacı önleyici sınıf yönetimi konusunda çalışacağından çalışılacak öğretmenlerin 1-A sınıfında akademik dersler vermesi şartını araştırmanın sınırlılığı olarak belirlemiştir. Bu nedenle de araştırma kapsamında 4'ü asil 3'ü yedek olmak üzere 7 öğretmenin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin gözlenmesine karar verilmiştir. Bunun ardından araştırmacı 1-A sınıfında derse giren öğretmenleri gözlemlemeye ve dersleri kamera ile kayıt altına almaya başlamıştır (24.02.2015-20.03.2015)

Araştırmacı, araştırma için izinli olduğu günlerde sınıfta hazır bulunmuş ve bu günlerde derse giren 7 öğretmeni izlemeye başlamıştır. Araştırmacı yaptığı ön gözlemlerde genel olarak öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda 7 öğretmenin derslerini video kaydına almış ve analiz etmiştir.

Araştırmacı öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini analiz etmek amacıyla bahsi geçen ÖSYG (bkz. Ek-5) formunu kullanmıştır. Başlangıç düzeyi verilerini toplamak için alınan görüntü kayıtları her bir öğretmen için en az 3 ders saati boyunca (Mart ayının 2 ve 3. haftası) alınmış ve araştırmacı öğretmen davranışlarını ilgi forma görüntüleri izleyerek kodlamıştır. Bu derslerden düşünme becerileri, gökbilim ve matematik uygulama dersleri haftada birer saat işlendiği için iki ders saati gözlenebilmişlerdir. Sonuç olarak Yadigar, Seda ve Gülşah öğretmenler için üç ders saati, Neslihan öğretmen için ise iki ders saati yapılan gözlemlerden elde edilen ÖSYGF puanları üçe ya da ikiye bölünerek ortalamaları alınmış ve tablo 12'de sunulmuştur.

Araştırmacının bu kanaatlerinin oluşmasında video kayıtlarının yanı sıra kendisinin bizzat gözlemlediği ve tecrübe ettiği durumların önemli etkisi olmuştur. Araştırmacı hem yaptığı tüm gözlemlerde hem de öğretmenlerin başlama düzeyi verilerini aldığı kayıtlar sırasında çeşitli tespitler yapmıştır (Alan notları ve Araştırmacı Günlükleri 03.11.2014-20.03.2015). Bu tespitler bulgular kısmında geniş bir şekilde paylaşılmıştır.

Sınıftaki ön gözlemler sonucunda araştırmacının öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin artırılması gerektiği konusundaki fikri netleşmiş ve bundan hareketle öğretmenlere bir hizmet içi eğitim vermeye ve bu eğitimden beklenen sonuç alınmazsa farklı bir müdahale yapmaya karar vermiştir. Ancak öğretmen eğitimi ve diğer müdahalelerden önce eylem planını tam olarak netleştirmek istediğinden danışma komitesi üyeleri ve alan uzmanları ile görüşmüş ve onların da onayı alarak eylem planını oluşturmuştur (GT: 28.03.2015).

3.8.2. İkinci Aşama: Verilerin Toplanması, Analiz Edilmesi ve Yorumlanması Süreci

3.7.2.1. Öğretmen ve Velilerle Ön Görüşme Süreci

Yukarıda da belirtildiği üzere eylem araştırmalarında sonucu desteklemek için farklı kaynaklardan ve farklı araçlarla bilgi toplamak inandırıcılığı arttırmaktadır. Araştırmacı bu aşamada gözlemlerini gerçekleştirirken tezinin geçerliliğini arttırmak için daha başka neler yapabileceğini araştırmaya devam etmiş ve bu amaçla birçok akademisyen ile görüşmüştür. Araştırmacı, araştırmanın etkisini belirlemek amacıyla öğretmenlerdeki değişime odaklanmıştır. Ancak problem davranışı olan öğrencilerdeki değişimi de belirlemek istemiştir. Bu kapsamda ölçme ve değerlendirme konusunda çalışmaları olan Prof. Dr. Şener Büyüköztürk ile görüşmüştür. Sayın Büyüköztürk, öğretmenlere eğitim verilse de etkiyi anlamak için öğrenci ve velilerin de ele alınması gerektiğini söylemiştir (AG: 21.02.2015). Bu nedenle birinci aşamada kullanılan anket formu uyarlanarak yeni bir veli formu oluşturulmuştur (bkz. Ek-2). Ayrıca müdahale öncesi aile görüşme formu geliştirilmiştir (bkz. Ek-3). Bu kapsamda geliştirilen formlar da danışma komitesinden uzman görüşü alındıktan sonra danışman onayı ile uygulamaya koyulmuştur (27.02.2015). Bu aşamada belirlenen 4 öğrencinin aileleri ile görüşmeye karar verilmiştir.

Bu süreçte araştırmacı tez danışmanının onayıyla okul idaresine de yapılacak çalışma

hakkında bilgi vermek istenmiş ve toplantı talep edilmiştir. 13.03.2015 tarihinde gerçekleştirilen toplantıda kurucular, eğitim koordinatörü, okul müdürü ve okul rehber öğretmeni hazır bulunmuşlardır. Araştırmacı önce okulda yaptığı gözlemleri, 1-A sınıfındaki durumu, neler yapacağını ayrıntılı olarak anlatmıştır. Bu kapsamda belirlenen dört aile ile de görüşmek istediğini ifade etmiştir. Okul yönetimi bu isteği kabul etmiş ve destek olacaklarını söylemişlerdir. Araştırmacı 1-A'da yapacakları konusunda kendisine biraz hareket alanı bırakmalarını ve güvenmeleri gerektiğini, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri geliştirilirse sorunların azalacağını söylemiştir (AG: 13.03. 2015). Bu süreçten sonra araştırmacı aile ve öğretmenlerle ön görüşmelerine başlamıştır. Araştırmacı görüşmeler öncesinde ailelere araştırmasının amacını açıklamış, ses kaydı için izin istemiş, ses kayıtlarının yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağını ve analizler esnasında kod isimler kullanılacağını belirtmiştir.

Araştırmacı ilk olarak Ümit'in ailesi ile görüşmüştür. Sonra Rıza'nın ailesi ile görüşmüştür. Daha sonra da Mete ve Yağız'ın aileleri okula çağırılmıştır. Mete'nin babası ile görüşülürken, rehber öğretmen de görüşmeye katılmıştır. Görüşme içeriği okul ile ilgili ailenin bakış açısını içerdiğinden rehber öğretmenin orada olmaması gerekmektedir. Veli görüşme esnasında rehber öğretmenin varlığı nedeniyle açık konuşamamıştır. Oysa bu durum daha önce araştırmacı tarafından okul idaresi ile paylaşılmıştır. Ancak buna rağmen okul kurucularının iznine rağmen okul idaresinin rehber öğretmeni görüşmeye göndermesi görüşmenin geçerliliğini etkilemiştir. Aynı gün Yağız'ın annesi de görüşmeye gelmiş ve o görüşmeye de rehber öğretmen katılmak istemiştir. Araştırmacı rehber öğretmene yaptıklarının doğru olmadığını söylemiş, böylece rehber öğretmen veliye rahat olmasını söylemiş ve ortamdan ayrılmıştır. Mete'nin babası ile yapılan görüşme istenen şekilde gerçekleşmediği için araştırmacı Mete'deki değişimleri izlemiş ancak ailesi ile son görüşmeyi yapmaktan vaz geçmiştir. (AG: 03.04.2015)

Araştırmacı eylem planında öncelikle öğretmenlere önleyici sınıf yönetimi konusunda verilecek bir eğitimin sorunu çözeceğini düşünmüştür. Ancak eğitimden önce öğretmenlerden bazı bilgilerin alınması gerekmektedir. Araştırmacı bu kapsamda daha önce belirlediği 7 öğretmenle eğitim öncesi görüşme yapmak istemiştir. Ancak bu öğretmenlerden biri kurum dışından gelen bir akademisyendir ve yalnızca haftada birkaç ders için okula gelmektedir. ÖSYGF'ye göre en düşük puanlardan birini alan bu öğretmenin pedagojik formasyonu olmadığı ve bilim ile ilgili bir ders verdiği söylenebilir. Bu kapsamda destek alması gerektiği düşünülen bu öğretmen konumu ve çalışma şartları

gereği uygulamada işbirliği yapılacak öğretmenler arasından çıkarılmıştır. Bu yedi öğretmenden ÖSYGF'ye göre en düşük puan alan bir diğer öğretmen ise sayısal bir dersin öğretmenidir. Bu öğretmen ise uzun yıllar özel dersanelerde daha büyük öğrencilerle çalışmış eski bir öğretmendir. Araştırmacı bu öğretmenle de çalışmayı çok istemesine rağmen öğretmenin çalışma saatleri ve şartları uymadığı için bu öğretmen de araştırma dışında bırakılmıştır. Geriye kalan beş öğretmenle de görüşme için randevu ayarlanmış bir öğretmenin programı çok yoğun olduğu ve okul idaresince başka bir görev verildiği için ancak 4'ü ile görüşebilmiştir. Bu nedenle de başlama kayıtları alınmasına rağmen 3 öğretmen çalışma grubundan çıkarılmıştır. Böylece tüm araştırma boyunca yalnızca dört öğretmenle ilgili gözlem ve görüşme analizleri tez raporunda sunulmuştur.

Görüşmeler esnasında katılımcı öğretmenlere araştırmanın amaçlarından, süreçte gerçekleştirilecek eylem planından ve araştırma sonucunda beklenen çıktılardan bahsedilmiştir. Araştırmacı görüşme yaptığı tüm öğretmenlere görüşme esnasında elde ettiği bilgilerin yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağını, verilerin bilimsel amaçla analiz edileceğini ve öğretmenlerle ilgili bilgilerin kod isimler kullanılarak raporlaştırılacağını ifade etmiştir. Eylem araştırmasının doğası gereği öğretmenlerle uzun süreli bir işbirliğine ihtiyaç olduğu söylenmiştir. Araştırmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Görüşme yapılan dört öğretmen de araştırmaya gönüllü olmuş ve araştırmacının hazırladığı sözleşme metnini (bkz. Ek-14) tüm öğretmenler ve araştırmacı karşılıklı olarak imzalamıştır.

Görüşme esnasında araştırmacı görüşülen öğretmenlere okulda ya da sınıfta karşılaştıkları sorunlu davranışların neler olduğunu ve bu davranışlara nasıl müdahale ettiklerini, hangi teknikleri kullandıklarını, okulun ve sınıfın işleyişi, ODD temelli bazı teknikleri kullanma durumu ve bu teknikler hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bireysel özellikleri ile ilgili gerekli bilgiler yukarıda ele alınmıştır. Bunun dışında görüşme formunda bulunan ilgili sorularla ilgili elde edilen veriler bulgular kısmında sunulmuştur.

Yukarıda da belirtildiği üzere öğretmenlere sunulan eğitimin etkisini belirlemek amacıyla öğrencilerdeki davranış değişimlerinin de incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimine başlamadan önce öğrenci davranışlarının sıklığı ya da süresi de kayıt altına alınmıştır. Bu kapsamda 4 hedef öğrenci için 3 farklı akademik dersin görüntü kaydı incelenmiş ve her bir öğrencinin sorunlu davranış sıklığı ya da süresi bu üç dersin ortalaması alınarak belirlenmiştir. Bu kapsamda veri toplama aracı olarak kullanılan

formlardan, kamera kayıtlarındaki incelemelerden, araştırmacının kişisel gözlemlerinden, veli ve öğretmen görüşmelerinden seçilen ve birleştirilen 5 davranış kategorisinin olduğu yeni bir genel kayıt tablosu oluşturulmuş ve gözlem sonuçları bu tabloya işlenmiştir. Bulgular kısmında görüleceği üzere (bkz. Tablo-13) zarar verme davranışları ve diğer ders dışı davranışlar sayılabilir davranışlar olarak belirlenmiş, ses çıkarma ve konuşma, ders sırasında başka şeylerle uğraşma ve sınıfta gezinme davranışları ise sürekli davranış olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda sürekli davranışlarda tüm süre kaydı, sayılabilir davranışlarda ise süre kaydı tutulmuştur. Tüm süre kaydı ile incelenen davranışlarda 30'dakikalık ders süresi boyunca öğrencilerin hedef davranışları gözlemlenerek davranışların ders içerisinde görülme süreleri hesaplanmış her bir davranış ana kategoriler altında kümülatif yüzde olarak verilmiştir. Olay kaydı sürecinde ise 30 dakika boyunca hedef davranışların oluşum sıklığı görüntüler üzerinden sayılarak ana kategoriler altında kümülatif olarak işlenmiştir. 30 dakikalık gözlem sürelerinin belirlenmesinin nedeni dersin ilk ve son 5 dakikalarının gözlem dışı bırakılmasıdır.

3.8.3. Üçüncü Aşama: Eylem Planının Oluşturulması ve Uygulanması Süreci

3.8.3.1. Eğitim Programının Oluşturulması ve Sunulması Süreci

Araştırmacı yaptığı ön görüşme ve gözlemlerin neticesinde okulda ve sınıfta ciddi davranış sorunları olduğunu ve öğretmenlerin bu konuda ciddi bir desteğe gereksinim duydukları sonucuna ulaşmıştır. Bu konuda okul idaresi de aynı fikirdedir. Bu sorunların giderilmesi için birçok müdahalenin yapılması gerekmektedir. Ancak araştırmacının süresi ve imkânları bu müdahalelerin tamamını gerçekleştirmek için yeterli bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmacı eylem planını tasarlarırken genel anlamda sorunları azaltacak etkili bir sınıf modelinin işe yarayacağını düşünmüştür. Bu kapsamda ilk olarak öğretmenlere bir eğitim vermenin yararlı olacağını düşünmüştür.

Araştırmacı bu iddiasını desteklemek amacıyla alanyazını taramıştır. Bu süreçte Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yapılan iki doktora tezinde önleyici sınıf yönetimi çalışmalarının yapıldığı ve Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu'nun kullanıldığını görülmüştür. İlgili araştırmalar kısmında da değinildiği üzere bu araştırmalardan Dr. Güner'in tezinde kaynaştırma öğretmenlerine eğitim verildiği anlaşılmaktadır (Güner, 2010). Güner, bu eğitimde ÖSYGF'ye dayalı olarak bir eğitim seti geliştirmiş ve yine bu forma göre bir (öntest-sontest) sınıf yönetimi bilgi testi (bkz. Ek-6)

hazırlamıştır. Test ile ilgili kapsamlı bir geçerlik güvenirlik çalışması da yapmıştır. Araştırmacı testi incelediğinde bu testin kendi araştırması için de uygun olduğu düşünmüş ve Sayın Güner'den testi kullanmak için izin almıştır. Fakat araştırmacı ilgili akademisyen ya da başkasından eğitim içeriği için herhangi bir materyal istememiştir. Araştırmacı bu aşamada ÖSYGF (Ek-5) ve sınıf yönetimi bilgi testini (Ek-6) dikkate alarak ama okul ve sınıf gözlemleri ve alanyazını temel alarak yeni bir öğretmen eğitim materyali hazırlamıştır (bkz. Ek-7).

Böylece araştırmacı öğretmenlere hazırladığı eğitimi sunma aşamasına gelmiştir. Bu nedenle okul müdürü ile görüşmüş ve 8 saatlik bir eğitime gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Bu nedenle okulda her cumartesi verilen hizmetiçi eğitimlerin iki haftası araştırmacı için ayrılmıştır. Araştırmacı okul idaresinden konferans salonunu istemiş ama soğuk olduğu gerekçesiyle bu imkân sağlanamamıştır. Araştırmacı öncelikle birinci kademedeki öğretmenlerden 4'üne eğitim vermeyi planlamıştır. Bu sefer de okul idaresi eğitim içeriğini bildiğinden tüm öğretmenlerin bu eğitimi almasını istemiş araştırmacı da danışmanın onayıyla bu isteği kabul etmiştir. Okul idaresi de ilgili eğitimi ve tarihini öğretmenlere duyurmuştur. Araştırmacı eğitim öncesi ve sonrasında katılımcı tüm öğretmenlerden veri toplamış ancak tez raporunda yalnızca çalışma grubundaki öğretmenlerin verisini paylaşmıştır.

Araştırmacı 4 Nisan 2015 Cumartesi 09:00'da giriş kattaki sınıflardan birinde eğitime başlamıştır. Araştırmacı gözlemciler arası güvenirlik sağlamak amacıyla eğitimi kamera kaydına almıştır. Eğitimin birinci aşaması yaklaşık dört saat sürmüştür. Araştırmacı 1,5 saatte bir ara vermiştir. Araştırmacı eğitime başlamadan önce "sınıf yönetimi bilgi testi"ni öntest olarak öğretmenlere uygulamıştır. Ayrıca sosyal geçerliliği belirlemek amacıyla eğitim öncesi öğretmen beklenti formunu katılımcılara uygulamıştır. Araştırmacı tarafından eğitimlerde power point sunu kullanarak, düz anlatım ve soru cevap tekniğini kullanılmıştır. Araştırmacı öğretmenler için sunum dışında daha kapsamlı olan öğretmen eğitim materyalini (Ek-7) de öntestin ardından öğretmenlere dağıtmıştır. Materyal, sunum içeriğinden daha güçlü bir içeriğe ve destek etkinliklerine sahip bir materyaldir. Materyale ek olarak da okuma parçaları hazırlanmış ve öğretmenlere dağıtılmıştır. Öğretmenlerden bu materyali ve okuma parçalarını okumaları araştırmacı tarafından istenmiştir. Araştırmacı tarafından ön gözlemleri alınan yedi öğretmenden yedek olan ikisi 4 Nisan 2015 tarihinde yapılan eğitime gelmemişlerdir. Böylece araştırmacı iki yedek deneğin araştırmadan çıkarılması kesinlik kazanmıştır. Zaten araştırmacı böyle bir durumun

yaşanabileceğini önceden tahmin ettiği için yedi kişi seçmiştir. Araştırmacı ertesi hafta, 11 Nisan 2015'te de ikinci oturumu yapmayı planlamıştır. Bu esnada araştırmacı 6-10 Nisan 2015 tarihleri arasında da izleme gözlemleri yapmaya devam etmiştir. Sınıf öğretmenleri birinci oturumda araştırmacı tarafından anlatılan kısımlarda geçen bilgileri dikkate alarak sınıfta düzenlemelere başlamışlardır. Bu arada Ümit hastalanmış ve okula gelmemiştir. Araştırmacı kamera çekimleri almış ama sınıftaki değişimi Ümit olmadığı için tam olarak kestirmek mümkün olmamıştır. İlgili tabloda da görüleceği üzere eğitimin birinci oturumu sonrası alınan öğrenci gözlemlerinde Ümit ile ilgili veriler sunulamamıştır. Araştırmacıya göre sınıfta gözle görülür bazı düzelmeler vardır ama okul yönetimi ve sınıf öğretmeni Yedigâr öğretmen bu değişimi Ümit'in olmamasına bağlamışlardır. Araştırmacı son iki oturumu ise 18 Nisan 2015 tarihinde gerçekleştirmiştir. Oturumlar sona erdikten sonra araştırmacı tüm öğretmenlere son testi ve eğitim değerlendirme formunu (sosyal geçerlik formunu: bkz. Ek-9) uygulamıştır. Araştırmacı katılımcı dört öğretmenin son test puanlarının 80 ve üzerinde olmasını kriter olarak belirlemiştir.

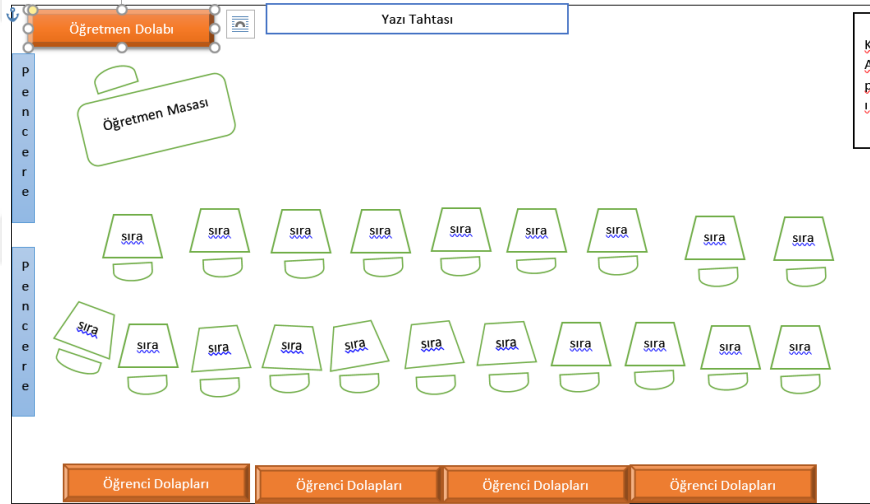
3.8.4. Dördüncü Aşama: Eylem Planının Değerlendirilmesi, Yeniden Oluşturulması ve Uygulanması Süreci

Bulgular kısmında ayrıntılı şekilde görüleceği üzere araştırmacı öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyindeki artışı tespit etmiş olsa da önceden belirlenen kriterlere uygun bir değişim olamamıştır. Araştırmacı eylem araştırması yapmasının avantajını bu kısımda kullanmak istemiştir. Daha önceden böyle bir durum yaşanırsa davranışsal danışmanlık uygulaması yapılabileceği danışma komitesinde görüşülmüş ve bu aşama için de ön hazırlıklar yapılmıştır (GT: 28.03.2015).

Araştırmacı bu aşamaya kadar olan çalışmalarını “danışma komitesi” ile yaptığı ilk toplantıda sunmuştur. Danışma komitesi üyeleri bilgi verici eğitimin tek başına öğretmen ve öğrencilerde istendik düzeyde davranış değişikliği gerçekleştiremeyeceğinden hareketle davranışsal danışmanlık uygulamalarının etkili olabileceğini tekrar belirtmişlerdir (GT:30.04.2015). Bu nedenle araştırmacı eylem araştırmasının ikinci kısmı olan davranışsal danışmanlık aşamasına başlamıştır. Bir sonraki kısımda da ele alındığı üzere bu aşamadan itibaren araştırmacı öncelikle sınıf içi düzenlemeler konusunda öğretmenlere destek sağlamıştır.

3.8.4.1. Sınıf İçi Düzenlemeler ve Davranışsal Destek Süreci

Araştırmacı sınıf içinde anında dönüt ve geciktirilmiş dönütleri uygulamadan önce sınıf içerisinde gerekli olan bazı düzenlemelere ihtiyaç olduğunu gözlemlemiştir. Bu kapsamda eğitim sonrası istendik davranış değişikliğine ulaşamayan araştırmacı öğretmenlerle bireysel görüşmeler yaparak sınıf içi düzenlemeler gerçekleştirilmesi konusunda öğretmenlere destek olmuştur. Sınıf öğretmenleri eğitim sonrasında sınıf trafiğini düzenlemiş, hedef öğrencilere daha kolay ulaşılacak bir düzen sağlamışlardır. Ancak sınıf düzeni yine de istenen düzeyde rahat ulaşım sağlayacak hale gelmediğinden araştırmacı sıraları öğrenci dolaplarına biraz daha yaklaştırarak geçişleri daha uygun hale getirmiştir. Yukarı kısımda da verildiği üzere sınıfın genel oturma düzeni aşağıda Şekil 4’de sunulmuştur.



Şekil 4. Sınıf düzeni

Sınıf öğretmenleri eğitim sonrasında daha önce sınıfta görülür bir yerde olmayan sınıf kurallarını tahtanın yanına asmışlardır. Ancak araştırmacı öğretmenlerin astığı kurallarla sınıfta öğrencilere uyguladıkları kuralların tutarsız olduğunu fark etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı denek öğretmenlerle görüşerek ortak bir sınıf kuralı belirlemeye çalışmıştır. Sınıf kuralları ODD temelli olarak öğrencilerin de görüşü alınarak yeniden belirlenmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri öğrencilerle görüşerek hem kendi beklentilerini açıklamışlar hem de öğrencilerin görüşlerini alarak sınıf kurallarını tekrar belirlemişlerdir. Araştırmacı sınıf kurallarını daha açık, net bir biçimde ifade edilmesinin sağlanmasında öğretmenlere yardımcı olmuştur. Öğrenciler için belirlenen sınıf kuralları öğrencilerin en

sevdiği çizgi film karakterleri ile birleştirilerek özel bir basımevinde bastırılmış ve sınıfa asılmıştır. Öğrenciler bu yeni afişi ve kuralları ilgiyle okumuşlardır. Afiş asıldıktan sonra öğretmenler, düzenlenmiş kuralları öğrencilere açıklamış ve tekrar tekrar hatırlatmışlardır. Öğrencilerin bu kurallar kısa sürede öğrendikleri görülmüştür. Belirlenen sınıf kuralları aşağıda Şekil 5'te görülmektedir.

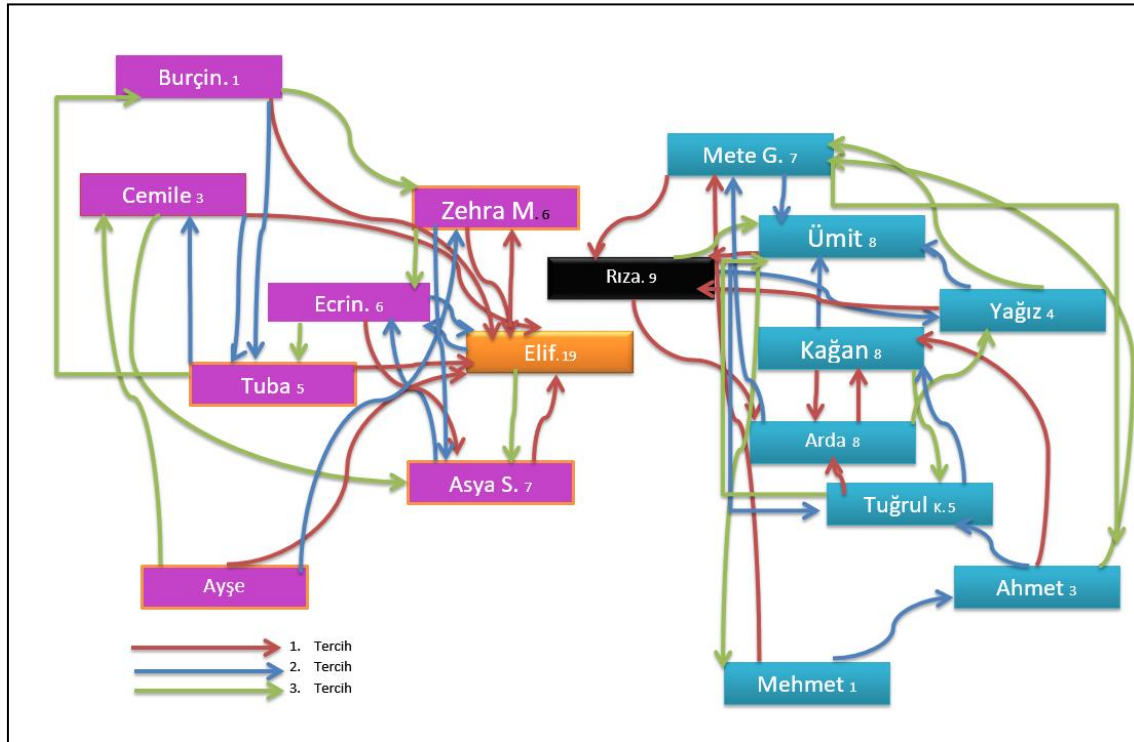


Şekil 5. Sınıf kuralları.

Sınıf kurallarının görünür hale getirilmesi ve katılımcı öğretmenler tarafından kullanılmaya başlanması öğretmenlerin farklı sınıf kuralları işletmelerinin önüne geçmiştir. Böylece öğrencilerin kurallar konusundaki kafa karışıklığı en azından dört öğretmenin dersinde ortadan kaldırılmıştır. Ayrıca sınıf kurallarını hatırlatma ile ilgili farklı yaklaşımların da terk edilmesi sağlanmıştır. Sınıf kurallarına uymayan bir öğrenci olduğunda onu uyarmaktan vaz geçilerek sınıf kurallarının dersin başında ve gerektiğinde tekrar öğretmen tarafından hatırlatılmasına karar verilmiştir. Öğretmenler bazen de sınıftan gönüllü bir öğrencinin bu kuralları hatırlatmalarına izin vermişlerdir. Araştırmacı eğer hedef

öğrencilerden gönüllü olan olursa onlara da söz hakkı vermeleri konusunda öğretmenleri uyarmıştır.

Araştırmacı sınıftaki öğrenciler arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla sosyometri uygulamıştır. Bu kapsamda öğrencilere sınıf içinde en çok tercih ettikleri arkadaşları sorulmuş ve birden üçe kadar sıralamaları istenmiştir. Yapılan sosyometri uygulamasının analizleri ardından ortaya çıkan sosyogram aşağıda sunulmuştur.



Şekil 6. Sınıf sosyogramı.

Sosyogram incelendiğinde ortaya çok ilginç bir sonuç çıkmaktadır. Buna göre sınıftaki erkekler ve kızlar iki ayrı grup şeklinde arkadaşlık kurmaktadır. Buna göre hiçbir kız öğrenci sınıftaki erkekleri tercih etmezken bu durum erkekler içinde de aynıdır. Kızlardan Elif 19 puanla en çok tercih edilen öğrenci olarak dikkat çekmektedir. Araştırmacının yaptığı gözlemlerde de anlaşıldığı üzere Elif sınıfta kızların lideri konumundadır. Aynı zamanda akademik olarak da başarılı olan Elif öğretmenler tarafından da fazlasıyla pekiştirilen bir öğrenci olarak dikkat çekmektedir. Kızlar arasında yalnızca Ayşe hiçbir öğrenci tarafından tercih edilmemiştir. Ancak Ayşe'nin de birinci tercih olarak Elif'i seçtiği anlaşılmaktadır. Erkekler arasında ise 9 puanla Rıza'nın öne çıktığı görülmektedir. Ancak erkekler arasında kızlardaki gibi tek bir kişinin yoğun ilgi çektiği

söylenemez. Rıza'yı 8'er puanla Ümit ve Kağan takip etmektedir. Mete de 7 puan almıştır. Hedef öğrencilerden Yağız ise 4 puan alarak biraz daha az tercih edilen bir öğrenci durumundadır. Genel gözlemlerde görüldüğü üzere Ümit daha çok yalnız oynayan bir çocuktur. Ancak sınıf içerisinde bir ağırlığı olduğu söylenebilir. Buna rağmen Rıza daha çok sınıf dışında aktif bir öğrencidir. Rıza'nın okulda popüler olmasının bir nedeni de bu aktifliğidir. Araştırma yalnızca sınıfa odaklandığından Rıza'nın sınıf dışında sergilediği problem davranışlar kapsam dışı bırakılmıştır. Ancak araştırmacının dış mekânlarda yaptığı gözlemlere dayanarak söylenebilir ki Rıza'nın sınıf dışında ciddi bir saldırganlık sorunu vardır. Sınıf içinde Ümit'in varlığı Rıza'nın sınıfa yönelik şiddet içeren davranışlarını etkilemiş olabilir. Rıza sınıfta Ümit'le hiçbir şekilde tartışmaya girmemektedir. Ümit'in de Rıza'dan uzak durmaya çalıştığı gözlenmiştir. Sosyogram'a bakılırsa Mete ikinci tercih olarak Ümit'i göstermiştir ancak Ümit ile Mete'nin pek de iyi geçindiği söylenemez. Araştırmanın bulguları dikkate alındığında sınıf içinde problem davranış sergileyen öğrencilerin hepsinin erkek olduğu görülecektir. İlginç bir şekilde kız öğrencilerin tamamında hiçbir problem davranış gözlenmemektedir. Kız öğrencilerin sınıf dışında da problem davranış sergilemedikleri anlaşılmıştır. Enteresan şekilde kız öğrenciler toplu bir şekilde hareket etmekte ve okulun sorun yaşanabilecek kısımlarından uzak durmaktadırlar. Teneffüs zili çaldıktan sonra topluca sınıfı terk edip kendilerince güvenli bir yerde oyun oynamakta, ders zili çalınca da gelip sıralarına oturmaktadırlar. Erkeklerin grup davranışları ise çok daha karmaşıktır. Bazı teneffüslerde okul bahçesine inip futbol oynarlarken bazı teneffüslerde ise sınıfta ya da sınıfın bulunduğu katta kalmaktadırlar. 1-A'nın erkekleri başka sınıflardan öğrencilerle de sıkça kavga etmektedirler. Özellikle teneffüs zamanlarında ve öğle aralarında bu kavgalara rastlandığı için nöbetçi öğretmenlerce 1-A sınıfı oldukça sorunlu bir sınıf olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin dışarıda yaşadıkları kavgalar bazen sınıfa da yansımaktadır. Teneffüste sinirini alamayan bazı öğrenciler ders esnasında da arkadaşlarına ya da öğretmenlerine zarar verici davranışlar sergileyebilmektedirler. Araştırmacı sosyogramdan özellikle sınıf içi oturma düzeni konusunda faydalanmıştır. Birbirleriyle sorun yaşayabilecek öğrencilerin birbirleriyle göz teması kurmamaları için özen gösterilmiştir. Aslında sınıf öğretmenleri de buna dikkat etmişlerdir. Ancak sınıf trafiğinin yoğun olması ve öğrencilerin öğretmenlere fark ettirmeden sıralarının konumunu ya da yerlerini değiştirmeleri çeşitli sorunlara yol açmıştır. Araştırmacı sosyometri sonuçlarını sosyogram ile öğretmenlerle paylaşmıştır. Sınıf içinde arkadaşlık ilişkilerinden kaynaklanan sorunları ortadan kaldırmak için

yukarıda da değinildiği üzere sınıf trafiğinin düzenlenmesini öğretmenlere önermiş ve destek olmuştur.

Araştırmacının yaptığı analizler sonucunda öğretmenlerin en zayıf oldukları alanlardan biri olumlu davranışların uygun şekilde pekiştirilmesidir. Öğretmenlerin yeterli düzeyde pekiştirme yapamamaları ve birbirlerinden farklı oranda ve sıklıkta pekiştirme kullanmaları da öğrenci davranışları etkilemektedir. Bu nedenle araştırmacı doğru pekiştireçleri belirlemek için sınıf genelinde bir tarama yapma yoluna gitmiştir. Bu kapsamda araştırmacı öğrencileri pekiştirmede kullanılabilecek ödülleri belirlemek amacıyla da öğrencilere ödül belirleme formu uygulamıştır. Öğrencilere uygulanan *ödül belirleme formundan* öğrencilerin büyük çoğunluğunun beğendiği yiyecek, içecek, nesne ve çizgi film karakterleri analiz edilmiştir. Kısaca değinmek gerekirse öğrencilerin en sevdiği etkinlik pekiştireçleri spor yapma / top oynama, müzik dinleme, AVM'lerdeki oyun alanlarına gitme, parka gitme, alışveriş yapma, kitap / dergi / gazete okuma, yemek yapma ya da yemek yapmaya yardım etme, doğada yürüyüş yapma, hayvanlara bakma ya da onlarla oynama, sinemaya gitme, pikniğe gitme, bilgisayarda oyun oynama ve tablette oyun oynamadır. Bu etkinliklerden erkek öğrencilerin daha çok top oynama, bilgisayar ve tabletle oyun oynamayı tercih ettikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin en çok tercih ettikleri nesne pekiştireçler ise oyuncak, bilgisayar/tablet, kitap, kalem ve çıkartmalardır. Öğrencilerin en fazla tercih ettikleri yiyecek pekiştireçler ise sırasıyla jelibon, meyve suyu, pasta/tatlı, çikolata, ayran, şeker/lolipop, meyve, sade süt, meyveli süt, cips, gazoz ve koladır. Araştırmacı sınıf kurallarının afişinde kullanmak için öğrencilere hangi çizgi filmleri izlemeyi sevdiğini de sormuştur. Öğrencilerin o dönemde popüler olan birçok farklı çizgi filmi tercih ettikleri görülmüştür. Ancak erkekler tarafından en çok tercih edilen çizgi filmler daha çok bilim kurgu formatında olan ve şiddet içeren çizgi filmlerdir. İlginç bir örnek verilecek olursa Küçük Prens ile ilgili oldukça kaliteli olan bir yapıyı yalnızca bir öğrenci tercih etmiştir. Öğrencilerin hangi oyunları oynamaktan hoşlandığını da soran araştırmacı öğrencilerin yine şiddet içeren oyunları daha fazla tercih ettiklerini bulgulamıştır. Ayrıca araştırmacı daha önce yaptığı aile görüşmelerinde hedef öğrencilerin hoşlandığı pekiştireçleri de belirlemiştir. Tüm bu sonuçlar da ayrıntılı bir biçimde katılımcı öğretmenlerle paylaşılmıştır.

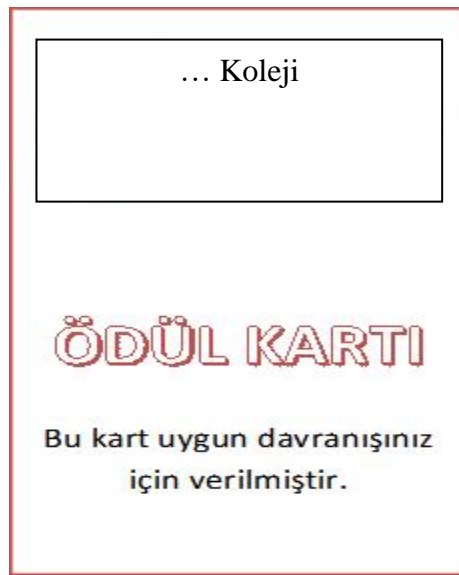
Önleyici sınıf yönetiminin temel özelliklerinden biri öğretimin bireyselleştirilmesidir. Araştırmacı hem ön gözlemlerde hem de aile görüşmelerinde bu durumun öğretmenlerce fazla dikkate alınmadığını belirlemiştir. Bunun üzerine denek öğretmenlerle tekrar

görülmüş derslerde kullanacakları etkinlikleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak şekilde hazırlamaları önerilmiştir. Bu kapsamda her ders için en az iki etkinlik yaptırılmaları istenmiştir. Yine önleyici sınıf yönetiminin temel özelliklerinden biri olan “yardım sağlama” kısmına özellikle dikkat etmeleri istenmiştir. Etkinlik öğrenci seviyesinin üstündeyse ya da öğrenci etkinliği anlamamışsa öğrenciye işlem basamaklarını açıklama, dönüt ve ipucu verme gibi yardım sağlamanın öğrencilerin sorunlu davranışlarının ortaya çıkmasını engelleyeceği açıklanmıştır. Bazı öğrenciler yardıma ihtiyacı olduğunda bunu öğretmenlerine söyleyememektedir. Bu kapsamda da yardıma ihtiyaç duyanların el kaldırarak yardım istemesi yeni bir sınıf kuralı olarak öğrencilere öğretilmiştir. Ayrıca etkinliği diğerlerinden önce bitiren öğrencilerin sınıf içinde sorunlu davranış sergilememesi için onlara “seçenek sunma” yöntemiyle kalan vakitlerini olumlu bir şekilde geçirmeleri sağlanmıştır.

Sınıf içinde materyallerin dağıtımını konusunda bazı durumlarda sorun yaşandığı gözlenmiştir. Öyleki öğretmen materyalleri dağıtırken sınıfın kontrolü kaybedebilmektedir. Bunu önlemek için de materyallerin dağıtımında öğrencilere sorumluluk verilmesinin karar verilmiştir. Zaten bunu uygulayan öğretmenler bulunmaktadır. Ancak hedef öğrencilerin bu sorumluluğu almaları için yeterince pekiştirme yapılmadığı görülmüştür. Öğretmenlere materyallerin dağıtılmasında sınıftan gönüllü istemelerini eğer hedef öğrencilerden biri istekli olursa bunu kaçırmamaları önerilmiştir. Materyaller dağıtılırken yapılacak etkinliği ya da konuyu ve işlem basamaklarını hatırlatmaları, bu esnada hedef öğrencilerle göz kontağı kurmaları, materyalleri dağıtan öğrencileri sözel olarak pekiştirmeleri, materyaller dağıtılırken uygun şekilde bekleyen öğrencileri de sözel olarak pekiştirmeleri istenmiştir. Ayrıca okula tablet getirildiği günlerde tabletler öğretmenler tarafından toplanıp yalnızca etkinlik esnasında öğretmenler tarafından dağıtılması ve etkinlikten sonra tekrar toplanarak öğrencilerin ulaşamayacağı bir yere konulması önerilmiştir. Öğretmenlere eğitimde anlatıldığı üzere derse başlama konusunda yapmaları gerekenleri atlamamaları hatırlatılmıştır. Derse başlama konusunda en çok sorun yaşayan İngilizce öğretmenin derse girince sınıfın kontrolünü sağlayana kadar Türkçe konuşması derse geçince İngilizce konuşmaya başlaması önerilmiştir. Çünkü araştırmacının gözlemlerine göre öğrenciler İngilizce uyarıları dikkate almamaktadırlar. Öğretmenlerin derse başlamadan önce öğrencilerin kendi sıralarında olup olmadığı ve sıralarının konumunun uygun şekilde durup durmadığını da kontrol etmeleri istenmiştir. Öğretmenlere özellikle hedef öğrencileri sürekli izlemeleri, bu öğrencilerin öncül davranışlarını anında fark etmelerinin önemi

tekrar tekrar hatırlatılmıştır. Problem davranış sergileme ihtimali hissedildiğinde hedef öğrencileri pekiştirecek uygun davranışları kaçırmamaları ve gerekirse yanlarına giderek yardım sağlama, seçenek sunma gibi teknikleri kullanmaktan çekinmemeleri söylenmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını her zaman hesaba katmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Öğretmenlerin dersi iyi planlamaları dersi zamanında ve uygun şekilde bitirmeye çalışmaları önerilmiştir. Bu kapsamda sınıfın arkasına da bir saat koydurulmuş ve öğretmenlerin bu saatten dersin süresini takip etmeleri istenmiştir. Ayrıca ders bitiminde bir başka etkinliğe geçilecekse (spor salonuna gitme, yemekhaneye gitme vb.) bu geçiş için yapılması gerekenler ve kuralların ders bitiminden önce öğrencilere hatırlatılması gerektiği belirtilmiştir. Tüm bu düzenlemelerin ardından öğrencilerdeki sorunlu davranışların daha da azaldığı gözlenmiştir. Ancak öğretmenlerin ödüllendirme ve problem davranışlara müdahale konusunda sıklıkla hata yaptıkları gözlenmiştir.

Araştırmacı sınıfta ODD temelli bir pekiştirme sistemi kullanmaya karar vermiştir. Bu kapsamda alanyazındaki uygulamaları incelemiş ve katılımcı öğretmenlerle paylaşmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme ardından ödül kartı sisteminin uygulanmasına karar verilmiştir. ODD ile ilgili alanyazında farklı değerler için farklı renklerde kartlar kullanıldığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin de görüşü dikkate alınarak sınıf için belirlenmiş yedi temel kural ve öğrencilerin diğer olumlu davranışlarını pekiştirmek için yalnızca tek tip bir ödül kartı kullanılmasına karar verilmiştir. Bunun ardından araştırmacı özel bir firmaya ödül kartını tasarlatmış ve 1000 adet bastırmıştır.



Şekil 7. Ödül kartı.

Ödül kartlarının nasıl kullanılacağına ilişkin de öğretmenlerle bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Buna göre bir pekiştirme tarifesi belirlenmiştir. Bu kapsamda 5 kart toplayan öğrenci isterse jelibon, lolipop ya da çokomel, 15 kart toplayan öğrenci isterse Ödül Belgesi, 30 kart toplayan öğrenci de hem ödül belgesi hem de istediği bir oyuncak kazanabilecektir. Pekiştirme tarifesi renkli bir karta bastırılmış ve sınıfa asılmıştır. Araştırmacı sınıfta öğretmenler için demo bir ders gerçekleştirmiş ve öğrencilere ödül kartları konusunda ayrıca bilgi vermiştir.

Ödül kartı uygulaması öğrencilerin çok fazla dikkatini çekmiştir. Bu uygulama ilk başlarda bazı sorunlara neden olmuştur. Bunun nedeni bazı öğrenciler gün içinde kartlarını kaybetmekte ve kartları kaybaldığı için ağlamaktadırlar. Bazı öğrencilerin de arkadaşlarının kartlarını onların haberi olmadan aldıkları görülmüştür. Bunun üzerine katılımcı öğretmenlerle görüşülmüş ve uygun davranışların ardından verilen bu kartlara verilen çocuğun isminin yazılması ve veren öğretmen tarafından imzalanmasına karar verilmiştir. Ayrıca sınıftaki öğretmen masasının çekmecesine bir liste koyulmuş ve belli aralıklarla öğrencilerin aldığı kart sayısı buraya işlenmiştir. Bunun ardından sınıf içerisinde kart kaybetme ya da çalınması durumları ortadan kalkmıştır.

Ön gözlemler ve aile görüşmelerinden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin pekiştirme konusunda sıkça hata yapmaları öğrenciler arasında soruna neden olmaktadır. Bu nedenle araştırmacı ödül kartlarının hangi davranışlar ardından nasıl verileceğine dair öğretmenlerle görüşmüş ve onlara model olmuştur. Öğretmenler bu kartları sınıfa topluca verebildikleri gibi öğrencilere bireysel olarak da verebilmişlerdir. Örneğin derste parmak kaldırarak konuşan öğrencilere birer kart verilebileceği gibi derste verilen etkinliği tamamlayan öğrencilere de ödül kartı verilebilmektedir. Ödül kartı dolaşıma girdiği andan itibaren tüm öğrencilerin davranışlarında gözle görülür bir iyileşme olduğu gözlenmiştir. Araştırmacı bu kartları özellikle hedef öğrencilerin kazanması için öğretmenleri tutumlu olmamalarını önermiştir. Hedef öğrenciler de bu kartları kazanmaya başladıklarını gördükçe davranışlarını kontrol etmeye başlamışlardır. Hedef öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak için olumlu davranışlarını pekiştirmeyi merkeze alan öğretmenler ve araştırmacılar bu öğrencilere daha fazla odaklanmışlardır. Bu kapsamda bu öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış ve uygun davranışlar sergilediklerinde ekstra kartlar kazanmalarının mümkün olduğu belirtilmiştir. Örneğin Rıza'nın sınıf dışında yaşadığı olaylar bazı durumlarda sınıfa yansiyabilmektedir. Bunu önlemek için sınıf öğretmenleri Rıza'ya öfke kontrolü eğitimi vermiş ve teneffüslerde uygun şekilde davranırsa ekstra kart

alacağını söylemişlerdir. Sınıf öğretmenleri her günün nöbetçi öğretmeni ile görüşmüş ve Rıza'nın davranışlarını izlemeleri istenmiştir. Rıza'nın kısa süre içerisinde sınıf dışındaki şiddet içeren davranışları azalmış ve derslere daha sakin olarak gelmeye başladığı gözlenmiştir. Ancak diğer hedef öğrenciler Rıza'ya verilen ekstra kartları bir şekilde öğrenmişler ve öğretmenlere gelip tepki göstermişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı “özel görev” diye bir kavram geliştirmiştir. Özel görev yalnızca sınıf öğretmenleri tarafından verilebilen bir görev türü olarak öğrencilere tanıtılmıştır. Bu özel görev sınıf kuralları ve etkinlik kuralları dışında fazladan yapılan olumlu davranışlara verilebilecektir. Her öğrenci isterse günde bir defa özel görev alabilecek ve bunun karşılığında ekstra ödül kartı kazanabilecektir. Bu kuralları kısa sürede öğrenen öğrenciler istedikleri takdirde gelip öğretmenlerden özel görev istemişlerdir. Örneğin sınıfta bir öğrenci özel görev istediğinde sınıfın düzenlenmesi, materyallerin dağıtılması, sınıf içerisinde hiç konuşmadığı bir öğrenciyle teneffüste oyun oynaması ya da yemekhanede dağıtım yardım etmesi gibi sosyal geçerliği olan görevlerin öğretmenler tarafından dağıtıldığı görülmüştür. Böylece ödül kartları önleyici sınıf yönetimi becerilerinden olumlu davranışları ödüllendirme ve problem davranışa uygun müdahale becerilerine yardımcı olacak güçlü bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır. Sınıf içerisinde ortak bir ödüllendirme sisteminin oluşturulmasıyla öğretmenler arasında uygulama farkları da en aza indirgenmiş duruma gelmiştir.

ODD uygulamalarının bazılarında ise ceza yerine yaptırım kullanıldığı görülmektedir (Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2008). Bu tez araştırmasının uygulama süreçlerinde ise kesinlikle ceza ya da yaptırım kullanılmamıştır. ODD içerisinde yer alan yaptırım şeklindeki görevler ise yalnızca öğrenci isterse özel görev olarak ödül kartı karşılığında verilmiştir. Bu boyutuyla bu araştırma diğer birçok ODD uygulamasından farklılaşmaktadır. Bunun nedeni ise ODD'nin ilk kez üstün yetenekli öğrencilerde kullanılması ve bu öğrencilere ceza ve yaptırım uygulamanın getirdiği çeşitli zorluklardan kaçınılmak istenmesidir.

3.8.4.2 Davranışsal Danışmanlık Süreci

Bu aşamadan itibaren araştırmacı Pazartesi, Salı ve Çarşamba ve Cuma günleri öğretmenlerin derslerine girip doğrudan öğretim modeliyle ders anında dönüt vererek ve model olarak önleyici sınıf yönetimi becerilerini artırma sürecine geçmiştir. Bu dönemde ödül kartları da öğretmenler tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Araştırmacı anında

dönüt ve model olma sürecini tüm öğretmenlerle sürdürmüştür. Tüm bu süreçte araştırmacı her dersin başında öğretmenlere ipucu kartları hazırlamış ve sunmuştur. Ayrıca ders esnasında anında dönütleri ders akışını bozmamak adına küçük kartlarla da öğretmenlerin dikkatine sunmuştur. Bu kapsamda ÖSYGF puanları 50'nin üstüne çıkan öğretmenlerle bu aşamayı sonlandırmıştır. Bu kapsamda Seda öğretmenin zaten eğitim sonrası 50'in üstünde puan aldığı bilinmektedir. Araştırmacı anında dönüt ve model olma aşamasını Seda öğretmenle yalnızca bir ders çalışmıştır. Neslihan öğretmen de eğitim sonrası 49 puan aldığından ona da bir ders aynı şekilde model olunmuştur. Ancak diğer öğretmenlerle ÖSYGF puanları 50'i geçene kadar süreç tekrar edilmiştir.

ÖSYGF puanları 50'nin üstüne çıkan öğretmenlere ise geciktirilmiş dönüt sistemine geçilmiştir. Bu kapsamda öğretmenler derslerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmacı dersi izlemiş ve kamera ile kayıt etmiştir. Ders esnasında öğretmenlerin hatalı ya da eksik davrandığı noktaları ve önemli dakikaları bir kâğıda not etmiştir. Ders sonunda uygun bir sınıf bularak öğretmene ders ile ilgili dönüt vermiştir. Bu görüşmeler genel olarak 15-30 dakika arasında değişmektedir. Geciktirilmiş dönüt aşamasında da ÖSYGF puanları 60'ın üstüne çıkan öğretmenlerle çalışma sonlandırılmıştır. Araştırmacı son kez öğretmenlerin performanslarını görmek üzere birer ders daha gözlem yapmıştır. Araştırmacı son gözlemin ardından ara vermiş ve haziran ayında birer derslik izleme çalışması gerçekleştirmiştir. Ayrıca hedef öğrenciler de danışmanlık süreci sonrasında 3'er ders saati, izleme sürecinde de birer ders saati gözlenmiş ve ders dışı davranışlarında azalma olup olmadığına da bakılmıştır.

3.8.5. Beşinci Aşama: Eylem Planının Değerlendirilmesi Süreci

3.8.5.1. Aile ve Öğretmen Son Görüşme Süreci

Eylem araştırmalarında elde edilen bulguların geçerliliği arttırmak için farklı kaynaklardan veri toplanması sıkça başvurulan bir durumdur. Bu kapsamda araştırmacı hedef öğrencilerin ailelerinden de araştırmanın etkisi hakkında veri toplamıştır. Yukarıda da görüldüğü üzere araştırmacı sınıfa müdahale etmeden önce ailelerle ön görüşme yapmış ve ailelerin okul, sınıf ve öğretmenler hakkındaki görüşlerini toplamıştır. Araştırmacı tüm eylemlerini sonlandırdığında ailelerin daha önce belirttikleri görüşlerin değişip değişmediğini, araştırma süreci hakkındaki izlenimlerini ve araştırmanın kendilerini ve çocuklarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla aileler ile son bir görüşme daha

yapmıştır. Bu kapsamda müdahale sonrası aile görüşmeleri hedef öğrencilerden Ümit, Rıza ve Yağız'ın aileleri ile gerçekleştirilebilmiştir. Araştırmacı Mete'nin ebeveyni ile ilgili durumu yukarıda belirtmiştir. Müdahale sonrası aile görüşmeleri okul yaz tatiline girdikten sonra gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Ümit'in ebeveynleri ile 04.07.2015 tarihinde, Yağız'ın ebeveynleri ile 06.07.2015 tarihinde ve Rıza'nın annesi ile 15.07.2015 tarihinde görüşülmüştür.

Bu görüşmelerde de müdahale sonrası aile görüşme formunu kullanılmıştır (bkz. Ek-10). Bu formdaki sorular müdahale öncesi aile görüşme formundaki sorularla aynı içeriğe sahiptir. Ancak bu formda araştırmacının yaptığı müdahale hakkında, müdahalenin kendilerine, öğretmenlerine ve çocuklarına etkisi hakkında ve benzer bir müdahale sürecinin ailelere de uygulanıp uygulanması hakkındaki aile görüşlerini öğrenmek için üç farklı soru daha bulunmaktadır. Bu kapsamda ailelerden edinilen son görüşme verileri bulgular kısmında ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Müdahale sonrasında öğretmenlerin hem eğitim hem de danışmanlık sürecinden nasıl yararlandıkları da anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından öğretmenlere müdahale sonrası görüşme formu ve danışmanlık süreci sosyal geçerlik formu öğretmenlere uygulanmıştır (bkz. Ek-11). Öğretmen son görüşmeleri de okulun son haftası ve okul tatile girdikten sonraki haftalarda gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Neslihan öğretmenle 25.06.2015 tarihinde, Yadigâr öğretmenle 29.06.2015 tarihinde, Gülşah öğretmenle ve Seda öğretmenle de 03.07.2015 tarihinde son görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda da görüldüğü üzere araştırmacı müdahalelere başlamadan önce öğretmenlerin sınıf içerisinde problem davranışlarla baş etmek için kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemeye çalışmıştır. Son görüşmede ise öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerin değişip değişmediğini ve bazı ODD temelli teknikler hakkındaki görüş ve uygulamalarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler de bulgularda ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Araştırma kapsamında yapılan tüm işlem basamakları ve bu basamakların gerçekleştirildiği tarihler aşağıda sunulmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3

Eylem Araştırması Ayrıntılı İşlem Süreci

| Eylem Araştırması Aşaması | Uygulamalar | Tarihi ve Süresi |
|---|--|------------------|
| Problem alanının belirlenmesi | Araştırma için uygulama okulu idarecilerinden randevu alınması | 09.10.2014 |
| | Okul idaresi ve rehberlik servisi ile ilk görüşme | 23.10.2014 |
| | Okul çalışanlarına seminer verme ve tanışma | 31.10.2014 |
| | Üstün yetenekli öğrencilerde problem davranışlarla baş etme ve alanyazın taraması | 31.10.2014 |
| | | 13.11.2014 |
| | Sınıf ve okul ortamlarında ön gözlemler yapılması | 03.11.2014 |
| | | 07.11.2014 |
| | Tez danışmanı ile görüşülüp yeni problem alanın belirlenmesi | 08.11.2014 |
| | Genel gözlemlere devam edilmesi | 10.11.2014 |
| | | 28.11.2014 |
| | Alan uzmanları ile görüşülerek üstün yeteneklilerin sınıf yönetimi ile ilgili yöntem önerilerinin belirlenmesi ve alanyazın taramalarının sürdürülmesi | 17.11.2014 |
| | | 28.11.2014 |
| | Genel gözlemlere devam edilmesi | 05.01.2015 |
| | | 23.01.2015 |
| Verilerin toplanması | Alanyazın taramalarında devam edilmesi, veri toplama araçlarının oluşturulması | 28.11.2014 |
| | | 09.02.2015 |
| | Yeni tez önerisinin hazırlanması ve TİK üyeleriyle görüşülmesi | 09.02.2015 |
| | | 18.02.2015 |
| | Araştırmacının bölüm başkanlığına araştırmanın uygulamasında gereken günlerde izinli olmasına ilişkin resmi başvurusu | 13.02.2015 |
| | Millî Eğitim Bakanlığında araştırma izninin çıkarılması | 19.02.2015 |
| | Veri toplama araçlarının güncellenmesi, netleştirilmesi ve kullanma izinlerin alınması | 19.02.2015 |
| | | 22.02.2015 |
| | Geçerlik Komitesinin (Danışma Komitesi) oluşturulması | 20.02.2015 |
| | Okuldaki problem davranışların belirlenmesi için anket uygulanması ve görüşmeler yapılması | 24.02.2015 |
| | Anketlerin araştırmacıya dönüşü | 20.03.2015 |
| | Müdahale çalışmasında yer alacak katılımcıların belirlenmesi | 24.02.2015 |
| | | 20.03.2015 |
| | Hedef sınıf için sorumlu davranış belirleme formunun öğretmenlere dağıtılması. | 03.03.2015 |
| Kamera kayıtları ile sınıf düzeyinde başlangıç verilerinin alınması | 24.02.2015 | |
| | 20.03.2015 | |
| Öğretmen ön görüşmelerinin yapılması | 03.03.2015 | |
| | 20.03.2015 | |
| Veli ön görüşmelerinin yapılması | 28.03.2015 | |
| | 03.04.2015 | |
| Geçerlik toplantısı | 27.02.2015 | |
| Anket verilerin analiz edilmesi | 26.03.2015 | |
| Video kayıtlarının analiz edilmesi | 24.02.2015 | |
| | 26.03.2015 | |
| Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması | Öğretmen ve veli görüşmelerinin analiz edilmesi | 24.02.2015 |
| | | 26.03.2015 |
| | Katılımcıların gereksinimlerinin belirlenmesi | 26.03.2015 |
| | Geçerlik toplantısı | 28.03.2015 |
| Eylem planının oluşturulması ve uygulanması | Katılımcıların gereksinimleri doğrultusunda eylem planının ve araçlarının oluşturulması | 28.03.2015 |
| | Eylem planının yürütülmesi: Öğretmen Eğitimi ve Gözlemlerin Sürdürülmesi | 28.03.2015 |
| | | 18.04.2015 |
| | Uygulamalar süresince verilerin toplanması | 04.04.2015 |
| | | 18.04.2015 |
| | 20.04.2015 | |
| | 29.04.2015 | |
| | 10.04.2015 | |
| Eylem planının değerlendirilmesi | Katılımcılarla süreci değerlendirme görüşmelerinin yapılması | 18.04.2015 |
| | | 24.04.2015 |
| | Tüm verilerin tümevarımsal analiz yöntemiyle değerlendirilmesi | 18.04.2015 |
| | | 29.04.2015 |
| | 30.04.2015 | |

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Birinci Aşama: Problem Alanının Netleştirilmesi ve Verilerin Toplanması

4.1.1. Okuldaki Davranış Sorunlarının Belirlenmesi ile İlgili Bulgular

Araştırmacı öğretmenlerin sınıf düzeyinde karşılaştıkları problem davranışları belirlemek amacıyla *Öğrencilerin Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarını ve Öğretmenlerin Kullandıkları Davranış Değiştirme Yöntemleri Belirleme Anketi – Öğretmene İlişkin Demografik Bilgiler Formu* (bkz. Ek-1:) – formlarını kullanılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler ve Davranış Eğitim Geçmişleri

| Özellikler | Kategoriler | f | % |
|------------------|--------------------------|----|------|
| Cinsiyet | Erkek | 2 | 8.6 |
| | Kadın | 21 | 91.4 |
| Yaş | 20-30 Yaş | 11 | 48 |
| | 31-40 Yaş | 4 | 17.3 |
| | 51 ve Üzeri | 8 | 34.7 |
| Eğitim | Lisans | 15 | 65.2 |
| | Yüksek Lisans | 4 | 17.3 |
| | Diğer | 3 | 13.5 |
| Uzmanlık Alanı | Sınıf Öğretmenliği | 7 | 30.7 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 1 | 4.3 |
| | Branş Öğretmenliği | 14 | 60 |
| Öğretmenlik Yılı | 1-3 | 11 | 48 |
| | 4-6 | 2 | 8.6 |
| | 10-12 | 1 | 4.3 |
| | 13-15 | 2 | 8.6 |
| | 16 ve üzeri | 7 | 30.7 |

Tablo-4 incelendiğinde anket formuna dolduran öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadın öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Katılımcı 23 öğretmenden 11'nin 20-30 yaş aralığında olduğu 8 öğretmenin ise 51 ve üzeri yaşlarda olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda özel okullarda sıklıkla rastlanan bir yaş dağılımının uygulama yapılan okulda da görüldüğü söylenebilir. Araştırmacının gözlemleri ve katılımcıların öğretmenlik süreleri de göz önüne alındığında okulda çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ya yeni mezun ya da emekli öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Beklenileceği üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunudur. Dört öğretmenin ise yüksek lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Tablo-4'te yer alan eğitim durumundaki “diğer” seçeneğini ise daha çok eski öğretmenlerin işaretlediği anlaşılmaktadır. Bu öğretmenler öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü gibi farklı öğretmen yetiştirme alanlarından mezun olmuşlardır. Katılımcı öğretmenlerden 14'ü branş öğretmeni iken 7'si sınıf öğretmeni ve biri de okul öncesi öğretmenidir.

Uygulama öncesi öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme konusunda hazırbulunuşluklarını anlamak amacıyla öğretmenlerin bu konuda aldıkları dersler, eğitimler ve bu konuda kendilerini yeterli görüp görmedikleri de belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Sorunlu Davranışlarla Baş Etme Konusunda Hazırbulunuşlukları

| Durum | Kategoriler | f | % |
|---|-------------|----|------|
| Üniversitede (öğretmenlik okulunda) sorunlu davranışlarla baş etme konusunda ders alma durumları | Evet | 16 | 60.3 |
| | Hayır | 7 | 30.7 |
| Üniversite dışında sorunlu davranışlarla baş etme konusunda eğitim alma durumları | Evet | 13 | 56.5 |
| | Hayır | 10 | 43.5 |
| Sorunlu Davranışlarla baş etme konusunda kendilerini yeterli görme düzeyleri | Evet | 6 | 26.5 |
| | Kısmen | 13 | 56.5 |
| | Hayır | 4 | 17.3 |
| Sorunlu Davranışlarla baş etme konusunda bir eğitim almak istiyorlar mı? | Evet | 19 | 80.7 |
| | Kısmen | 4 | 17.3 |
| | Hayır | - | - |

Tablo-5'e göre katılımcı öğretmenlerden 16'sı üniversitede bu konuda bir ders aldıklarını belirtirken 7 öğretmen bu konuda bir ders almadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının üniversite dışında bu konuda bir eğitim aldıklarını belirttikleri görülmektedir. Üniversite dışında sorunlu davranışlarla baş etme konusunda eğitim alan 13 öğretmenin bu eğitimleri hizmet içi eğitim şeklinde aldıkları anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerden ikisi daha önce çalıştığı kurumlarda hizmet içi eğitim almışken diğerlerinin tamamı mevcut

okullarında bu eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Bu eğitimi alan dört öğretmenin bir aylık bir süre ile eğitim aldıklarını belirttikleri görülürken, bir öğretmenin bir haftalık bir eğitim aldığı diğer öğretmenlerin ise yaklaşık üç saatlik eğitimler aldıkları anlaşılmaktadır. Problem davranışla baş etme konusunda kendini kısmen yeterli gören 13, yeterli gören 6 öğretmen olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerden yalnızca 4'ü bu konuda kendini yeterli görmemektedir. Ancak öğretmenlerin tamamına yakını sorunlu davranışla baş etme konusunda bir eğitim almak isteyebileceklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı öğretmenlerin okulda karşılaştıkları problem davranışlar, bu davranışların onlara göre nedenleri ve bu davranışlarla baş etme konusunda neler yaptıklarını da anlamaya çalışmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere belli başlıklardaki davranışları ne sıklıkla gördükleri sorulmuştur. Ancak ayrıca öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlu davranışları yaygınlık sırasına göre belirtmeleri ayrıca istenmiştir.

Tablo 6

Katılımcı Öğretmenlerin Okul Ortamında En Sık Karşılaştıkları Sorunlu Davranışlar (1-5. düzeylerde)

| Sorunlu Davranışlar | Yaygınlık Düzeyi | | | | | TOPLAM |
|--|------------------|--------|--------|----------|---------|--------|
| | Birinci | İkinci | Üçüncü | Dördüncü | Beşinci | |
| Arkadaşlarına fiziksel zarar verme / kavga etme/saldırganlık | 14 | 2 | 3 | 1 | - | 20 |
| Küfür etme / kötü söz söyleme | - | 2 | 3 | - | 3 | 8 |
| Çevresine (okul ve sınıf eşyalarına) fiziksel zarar verme | - | 1 | 2 | 2 | 1 | 6 |
| Yönergelere uymama / itiraz etme | 1 | 2 | 1 | 1 | - | 5 |
| Öğretmene vurma | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 4 |
| Ders akışını bozacak davranışlar sergileme | - | 2 | - | 1 | - | 3 |
| Ders dinlememe / başka şeyle ilgilenme | - | 1 | 1 | - | 1 | 3 |
| Alay etme | - | - | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Sınıfı terk etme ve sınıf dışında dolaşma | 1 | - | 1 | - | - | 2 |
| Koridorda koşma ve arkadaşlarına çarpma | - | 2 | - | - | - | 2 |
| Aşırı hareketlilik | 1 | - | - | - | - | 1 |
| Sınıf içinde dolaşma | 1 | - | - | - | - | 1 |
| Arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanma | - | 1 | - | - | - | 1 |
| Eşya fırlatma | - | 1 | - | - | - | 1 |
| Söz hakkı verilmeden, parmak kaldırmadan konuşma | - | 1 | - | - | - | 1 |
| Ders zili çalmasına rağmen sınıfa girmeme | - | - | 1 | 1 | - | 2 |
| Malzemeleri düzenli getirmeme | - | - | - | 1 | - | 1 |
| Yalan söyleme | - | - | - | 3 | - | 3 |
| Sınıfta sebepsiz yere gülme / bağırma | - | - | - | - | 1 | 1 |
| Toplam | | | 23 | | | |

Tablo-6 incelendiğinde tez uygulaması yapılan okulda anket uygulanan 23 kişiden oluşan katılımcıların 19 farklı sorunlu davranış belirttikleri anlaşılmıştır. Bu kapsamda en yaygın olarak gördükleri problem davranışların: arkadaşlarına fiziksel zarar verme / kavga etme / saldırganlık, küfür etme / kötü söz söyleme, çevresine (okul ve sınıf eşyalarına) fiziksel

zarar verme, yönergelere uymama / itiraz etme, öğretmene vurma, ders akışını bozacak davranışlar sergileme, ders dinlememe / başka şeyle ilgilenme, alay etme ve sınıfı terk etme ve sınıf dışında dolaşma” gibi davranışlar olduğu anlaşılmıştır. Bu davranışlardan en fazla rastlananların ise şiddet içeren davranışlar ve ders dışı davranışlar olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmacı anket ve görüşme formlarından elde ettiği verileri incelemiş ve okulda gözlem yapmaya devam etmiştir. Bu kapsamda hem sınıf içinde hem de okulun farklı alanlarında birçok farklı sorunlu davranış sergilendiğini gözlemlemiştir. Şiddet içeren davranışların daha çok koridor ve okul bahçesinde ortaya çıktığını gözlemlemiştir. Şiddet içeren davranışların ders esnasında ortaya çıkma oranının düşük olduğu bu tür sorunlu davranışların daha çok teneffüslerde ve öğle arasında yoğunlaştığı anlaşılmıştır. Araştırmacı ders akışını bozan problem davranışların ise hemen her derste ortaya çıkabildiğini gözlemlemiştir.

4.1.2. Problem Davranış Sergileyen Öğrencilerin ve Sınıfta Karşılaşılan Problem Davranışların Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmacı 24.02.2015 tarihinden itibaren yaptığı gözlemler ve görüşmeler (okul idaresi ve rehberlik servisi) sonucunda problem davranışların daha çok ilkökul kademesinde ve birinci sınıflarda yaygın olduğunu belirlemiştir. Bu nedenle birinci sınıflar bir hafta süreyle gözlenmiş, okul idarecileri ve rehber öğretmenlerin de önerileri doğrultusunda bu sınıflardan biri hedef sınıf olarak belirlenmiştir. Araştırmacı bir hafta daha birinci sınıfları ve özellikle hedef sınıfı gözledikten sonra çalışılacak sınıf netleştirilmiştir. Bu kapsamda 1-A sınıfı çalışma sınıfı olarak kesinlik kazanmıştır. Bunun ardından araştırmacı, yukarıdaki (birinci aşamada kullanılan Ek-1) anketin ilk kısmında sıralanan davranışların olduğu kısa bir anketi (*1-A Sınıfı Öğrencilerin Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarını Belirleme Formu – Öntest-Sontest EK-4*) 1-A'nın dersine giren tüm öğretmenlere dağıttırması ve yalnızca 10 öğretmen dönüş yapmıştır. Bu kapsamda 1-A sınıfında 10 öğretmenin problem davranışla karşılaştığı varsayılarak formlar analiz edilmiştir.

Tablo 7

1-A Sınıfı Öğrencilerin Sınıf İçi Problem Davranışları

| Öğrencilerin gösterdiği sorunlu davranışlar | Bölüm 1 | Bölüm 2 | | | |
|--|---------|-------------------------------------|------|------|-------|
| | | 10 farklı öğretilerde görülme oranı | | | |
| | | Ümit | Rıza | Mete | Yağız |
| 1. Arkadaşlarının canını acıtmak (vurmak, saçlarını yolmak vb.) | | 10 | 9 | 2 | 2 |
| 2. Yetişkinlerin canını acıtmak (vurmak, saçlarını yolmak vb.) | | 10 | 8 | 1 | 0 |
| 3. Kendi kendine zarar vermek (kendi elini ısırarak, kendi kafasına vurmaya vb.) | | 5 | 1 | 2 | 0 |
| 4. Eşyalara zarar vermek (mobilyaları kırmak, eşyaları atmaya vb.) | | 10 | 8 | 3 | 0 |
| 5. Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak (uyuklama, pencereden dışarıya bakma, gazete/magazin dergilerine bakma, tabletle oynama vb.) | | 10 | 8 | 5 | 1 |
| 6. Basmakalıp/tekrar eden davranışlar sergilemek (oturduğu yerde sallanmak, ellerini göz seviyesinde sürekli sallamak vb.) | | 3 | 0 | 6 | 0 |
| 7. Söylenenleri ve verilen görevleri yerine getirmemek | | 10 | 7 | 5 | 1 |
| 8. Arkadaşlarıyla alay etmek | | 9 | 9 | 5 | 2 |
| 9. Ağlamak ya da mızıldamak | | 9 | 7 | 4 | 1 |
| 10. Küfür etmek | | 8 | 7 | 4 | 1 |
| 11. Yalan söylemek | | 6 | 4 | 3 | 1 |
| 12. Hırsızlık yapmak | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13. Sınıftaki eşyaları ve oyuncakları arkadaşlarının ellerinden izinsiz çekip almak | | 8 | 5 | 5 | 1 |
| 14. Arkadaşlarıyla kavga etmek | | 6 | 8 | 7 | 2 |
| 15. İçme kapamıklık | | 0 | 2 | 0 | 0 |
| 16. Diğer insanlara izinsiz dokunmak | | 2 | 6 | 4 | 1 |
| 17. Söylenilenlere karşılık vermek | | 9 | 8 | 6 | 2 |
| | Toplam | 115 | 97 | 62 | 15 |

Tablo-7 incelendiğinde hangi öğrencilerin 17 davranışta ve 10 öğretmenin dersinde bu davranışları ne sıklıkla sergilediklerini anlaşılmaktadır. Araştırma yapıldığı sırada aslında 5 farklı öğrenci için öğretmenlerden dönüş yapılmıştır. Ancak araştırma sürecinde bu öğrencilerden biri okuldan ayrıldığı için o öğrenci ile ilgili veriler kapsam dışı bırakılmıştır. Bu kapsamda sınıfta bulunan öğrencilerin dörtte birinin çeşitli problem davranışlar sergilediği anlaşılmıştır. Bu öğrencilerden Ümit toplam 115 puanla (N<170) en fazla sorunlu davranış sergileyen öğrencidir. Ümit'in ardından ise 97 puanla Rıza, onun ardından ise 62 puanla Mete gelmektedir. Yağız'ın ise 15 puanla son sırada geldiği anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında 1-A sınıfında derse giren öğretmenler çok fazla davranış sorunuyla karşılaştıkları anlaşılmıştır.

Bu kadar çeşitli ve sık yoğunlukta davranış problemi yaşanmasında, okulun genel işleyişi, düzeni ve programı, veli profili ve öğretmen niteliği gibi temel faktörlerin etkisi olsa da araştırmacı kendi yaptığı gözlemler neticesinde asıl olarak bunun nedeninin sınıf yönetimi sorunu olduğunu düşünmüştür. Çünkü yukarıda bahsi geçen öğrencilere okul idaresi ve rehberlik servisinde doğrudan davranış müdahaleleri yapılmış, özellikle Ümit için dışarıdan uzman desteği sağlanmış, öğretmenlere araştırmacı da dâhil olmak üzere davranış

değiştirme konusunda uzman akademisyenlere hizmet içi eğitim verilmiş ama sonuç alınamamıştır. Araştırmacı uygulama sınıfında sorunlu davranış sergileyen öğrencilerin 10 öğretmenin genelinde sergiledikleri toplam sonucu belirledikten sonra her bir öğrencinin sergilediği sorunlu davranışların öğretmenlerin derslerine göre görülme sıklıklarını da incelemiştir. Buna ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 8

Ümit'in Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarının Öğretmenlere Göre Görülme Sıklığı

| Öğrencilerin gösterdiği sorunlu davranışlar | Hangi öğretmenlerin dersinde hangi sıklıkla bu davranışları göstermektedirler | | | | | | | | | Toplam |
|---|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|------------|
| | 1-2. öğretmen | 3. Öğretmen | 4. Öğretmen | 5. Öğretmen | 6. Öğretmen | 7. Öğretmen | 8. Öğretmen | 9. Öğretmen | 10. Öğretmen | |
| 1. Arkadaşlarının canını acıtmak (vurmak, saçlarını yolmak vb.) | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 40 |
| 2. Yetişkinlerin canını acıtmak (vurmak, saçlarını yolmak vb.) | 4 | 5 | 2 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 37 |
| 3. Kendi kendine zarar vermek (kendi elini ısırarak, kendi kafasına vurmak vb.) | - | - | - | 4 | 3 | 4 | 2 | - | 4 | 17 |
| 4. Eşyalara zarar vermek (mobilyaları kırmak, eşyaları atmak vb.) | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 39 |
| 5. Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak (uyuklama, pencereden dışarıyabakma, gazete/magazin dergilerine bakma, tabletle oynama vb.) | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 37 |
| 6. Basmakalıp/tekrar eden davranışlar sergilemek (oturduğu yerde sallanmak, ellerini göz seviyesinde sürekli sallamak vb.) | 4 | - | 2 | - | - | 2 | 2 | 5 | 4 | 19 |
| 7. Söylenenleri ve verilen görevleri yerine getirmemek | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 37 |
| 8. Arkadaşlarıyla alay etmek | 3 | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 35 |
| 9. Ağlamak ya da mızıldamak | 5 | 4 | - | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 37 |
| 10. Küfür etmek | 4 | 4 | 2 | 5 | 5 | 4 | 2 | 5 | 5 | 36 |
| 11. Yalan söylemek | 4 | - | - | 3 | 5 | 3 | 2 | 2 | 5 | 24 |
| 12. Hırsızlık yapmak | 2 | - | - | - | - | 2 | - | - | - | 4 |
| 13. Sınıftaki eşyaları ve oyuncakları arkadaşlarının ellerinden izinsiz çekip almak | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 2 | 4 | 33 |
| 14. Arkadaşlarıyla kavga etmek | 2 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 39 |
| 15. İçer kapanklık | - | - | - | 4 | - | - | - | 2 | - | 6 |
| 16. Diğer insanlara izinsiz dokunmak | 4 | 4 | 2 | 5 | 5 | 2 | 3 | 5 | 2 | 32 |
| 17. Söylenilenlere karşılık vermek | 3 | 4 | 2 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 36 |
| Toplam | 55 | 51 | 31 | 71 | 64 | 57 | 47 | 63 | 69 | 508 |

Hiç: 0 Nadiren: 2, Arasıra: 3, Sık: 4, Çok sık: 5

Tablo-8'de Ümit'in davranış skoru incelendiğinde 10 farklı öğretmenin dersinde toplam 508 puanlık (N<850) bir problem davranış skoru olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Ümit'in tüm derslerde benzer sorunlu davranış sergilediği anlaşılmaktadır. Ümit'in en

fazla problem davranışı ise beşinci, altıncı, dokuzuncu ve onuncu öğretmenlerin dersinde sergilediği anlaşılmıştır. Bu öğretmenlerden ikisi araştırma kapsamında işbirliği yapılmış olan iki öğretmendir.

Tablo 9

Rıza'nın Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarının Öğretmenlere Göre Görülme Sıklığı

| Öğrencilerin gösterdiği sorunlu davranışlar | Hangi öğretmenlerin dersinde hangi sıklıkla bu davranışları göstermektedirler | | | | | | | | | Toplam Öğretmen |
|--|---|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|---------------|-----------------|
| | 1-2. öğre tme n | 3. Öğr etme n | 4. Öğr etme n | 5. Öğr etme n | 6. Öğr etme n | 7. Öğret men | 8. Öğret men | 9. Öğre tmen | 10. Öğretm en | |
| 1. Arkadaşlarının canını acıtmak (vurmak, saçlarını yolmak vb.) | 4 | 5 | 3 | 5 | - | 3 | 4 | 5 | 5 | 34 |
| 2. Yetişkinlerin canını acıtmak (vurmak, saçlarını yolmak vb.) | 2 | 4 | 3 | 5 | - | 3 | 3 | 5 | 4 | 29 |
| 3. Kendi kendine zarar vermek (kendi elini ısırarak, kendi kafasına vurmak vb.) | - | 4 | 2 | 2 | - | 2 | 3 | - | 2 | 15 |
| 4. Eşyalara zarar vermek (mobilyaları kırmak, eşyaları atmak vb.) | 2 | 5 | 3 | 4 | - | 3 | 3 | 5 | 3 | 28 |
| 5. Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak (uyuklama, pencereden dışarıya bakma, gazete/mağazin dergilerine bakma, tabletle oynama vb.) | 3 | 5 | 3 | 4 | - | 4 | 4 | 3 | 4 | 30 |
| 6. Basmakalıp/tekrar eden davranışlar sergilemek (oturduğu yerde sallanmak, ellerini göz seviyesinde sürekli sallamak vb.) | - | 2 | 2 | - | - | 2 | 2 | 3 | 2 | 13 |
| 7. Söylenenleri ve verilen görevleri yerine getirmemek | 3 | 5 | 2 | 5 | - | 4 | 3 | 5 | 5 | 32 |
| 8. Arkadaşlarıyla alay etmek | 3 | 5 | 3 | 4 | - | 3 | 5 | 5 | 5 | 33 |
| 9. Ağlamak ya da mızıldamak | - | 3 | 2 | 4 | - | 3 | 4 | 5 | 3 | 24 |
| 10. Küfür etmek | 5 | 5 | 2 | 5 | - | 2 | 3 | 5 | 5 | 32 |
| 11. Yalan söylemek | 2 | 3 | - | 4 | - | 2 | 2 | - | 4 | 17 |
| 12. Hırsızlık yapmak | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 13. Sınıftaki eşyaları ve oyuncakları arkadaşlarının ellerinden izinsiz çekip almak | 2 | 4 | 2 | 4 | - | 3 | 2 | 5 | 2 | 24 |
| 14. Arkadaşlarıyla kavga etmek | 4 | 5 | 3 | 5 | - | 3 | - | 5 | 5 | 30 |
| 15. İçe kapanıklık | 1 | - | - | 3 | - | - | - | - | - | 4 |
| 16. Diğer insanlara izinsiz dokunmak | 2 | 4 | 3 | 5 | - | - | 4 | 5 | 2 | 25 |
| 17. Söylenilenlere karşılık vermek | 4 | 4 | 2 | 5 | - | 3 | 4 | 5 | 5 | 32 |
| Toplam | 37 | 63 | 35 | 64 | | 40 | 46 | 61 | 57 | 402 |

Hiç: 0 Nadiren: 2, Arasına: 3, Sık: 4, Çok sık: 5

Tablo-9 incelendiğinde, Rıza'nın davranış skoru incelendiğinde 10 farklı öğretmenin dersinde toplam 402 puanlık bir problem davranış skoru olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Rıza'nın birçok derste benzer sorunlu davranış sergilediği anlaşılmaktadır. Rıza'nın en fazla problem davranışı ise üçüncü, beşinci, dokuzuncu ve onuncu öğretmenlerin dersinde sergilediği anlaşılmıştır.

Tablo 10

Mete'nin Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarının Öğretmenlere Göre Görülme Sıklığı

| Öğrencilerin gösterdiği sorunlu davranışlar | Hangi öğretmenlerin dersinde hangi sıklıkla bu davranışları göstermektedirler | | | | | | | | | | toplam |
|--|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|---------------|-----|--------|
| | 1-2. öğretmen | 3. Öğr etme n | 4. Öğr etme n | 5. Öğr etme n | 6. Öğr etme n | 7. Öğr etme n | 8. Öğret men | 9. Öğret men | 10. Öğret men | | |
| 1. Arkadaşlarının canını acıtmak (vurmak, saçlarını yolmak vb.) | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | - | - | - | 15 | |
| 2. Yetişkinlerin canını acıtmak (vurmak, saçlarını yolmak vb) | - | 3 | 2 | 2 | - | - | - | - | - | 7 | |
| 3. Kendi kendine zarar vermek (kendi elini ısırarak, kendi kafasına vurmak vb.) | - | - | 2 | 3 | - | - | - | - | - | 5 | |
| 4. Eşyalara zarar vermek (mobilyaları kırmak, eşyaları atmak vb.) | - | 3 | 2 | 4 | - | 2 | - | - | - | 11 | |
| 5. Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak (uyuklama, pencereden dışarıya bakma, gazete/magazin dergilerine bakma, tabletle oynama vb.) | 2 | 4 | 3 | 5 | - | 3 | - | - | - | 17 | |
| 6. Basmakalıp/tekrar eden davranışlar sergilemek (oturduğu yerde sallanmak, ellerini göz seviyesinde sürekli sallamak vb.) | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | - | - | - | - | 23 | |
| 7. Söylenenleri ve verilen görevleri yerine getirmemek | - | 4 | 2 | 5 | 4 | 3 | - | - | - | 18 | |
| 8. Arkadaşlarıyla alay etmek | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | - | - | - | 19 | |
| 9. Ağlamak ya da mızıldamak | 2 | 4 | 2 | 5 | 4 | 2 | - | - | - | 19 | |
| 10. Küfür etmek | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | - | - | - | - | 15 | |
| 11. Yalan söylemek | - | - | - | 3 | 3 | 2 | - | - | - | 8 | |
| 12. Hırsızlık yapmak | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 13. Sınıftaki eşyaları ve oyuncakları arkadaşlarının ellerinden izinsiz çekip almak | - | 4 | 3 | 5 | 3 | 2 | - | - | - | 17 | |
| 14. Arkadaşlarıyla kavga etmek | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | - | - | - | 22 | |
| 15. İçme kapanıklık | - | - | 2 | 2 | - | - | - | - | - | 4 | |
| 16. Diğer insanlara izinsiz dokunmak | - | 3 | 3 | 4 | 2 | - | - | - | - | 12 | |
| 17. Söylenilenlere karşılık vermek | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 2 | - | - | - | 20 | |
| Toplam | 21 | 49 | 38 | 62 | 39 | 23 | | | | 232 | |

Hiç: 0 Nadiren: 2, Arasıra: 3, Sık:4, Çok sık:5

Tablo-10 incelendiğinde, Mete'nin 10 farklı öğretmenin dersinde toplam 232 puanlık bir problem davranış skoru olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Mete'nin 7 farklı öğretmenin dersinde sorunlu davranışlar sergilediği anlaşılmaktadır. Rıza'nın en fazla sorunlu davranışı ise beşinci öğretmenin dersinde sergilediği anlaşılmıştır.

Tablo 11

Yağız'ın Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarının Öğretmenlere Göre Görülme Sıklığı

| Öğrencilerin gösterdiği sorunlu davranışlar | Hangi öğretmenlerin dersinde hangi sıklıkla bu davranışları göstermektedirler | | | | | | | | | |
|--|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|---------------|---------|
| | 1-2. öğretmen | 3. Öğr etme n | 4. Öğr etme n | 5. Öğr etme n | 6. Öğr etme n | 7. Öğr etme n | 8. Öğret men | 9. Öğret men | 10. Öğret men | topla m |
| 1. Arkadaşlarının canını acıtmak (vurmak, saçlarını yolmak vb.) | - | - | - | - | - | - | - | 4 | 4 | 8 |
| 2. Yetişkinlerin canını acıtmak (vurmak, saçlarını yolmak vb) | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 | 2 |
| 3. Kendi kendine zarar vermek (kendi elini ısırarak, kendi kafasına vurmak vb.) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 4. Eşyalara zarar vermek (mobilyaları kırmak, eşyaları atmak vb.) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 5. Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak (uyuklama, pencereden dışarıya bakma, gazete/magazin dergilerine bakma, tabletle oynama vb.) | - | - | - | - | - | - | - | 2 | 3 | 5 |
| 6. Basmakalıp/tekrar eden davranışlar sergilemek (oturduğu yerde sallanmak, ellerini göz seviyesinde sürekli sallamak vb.) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 7. Söylenenleri ve verilen görevleri yerine getirmemek | - | - | - | - | - | - | - | 2 | 4 | 6 |
| 8. Arkadaşlarıyla alay etmek | - | - | - | - | - | - | - | 4 | 4 | 8 |
| 9. Ağlamak ya da mızıldamak | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 | 3 |
| 10. Küfür etmek | - | - | - | - | - | - | - | 5 | 5 | 10 |
| 11. Yalan söylemek | - | - | - | - | - | - | - | - | 4 | 4 |
| 12. Hırsızlık yapmak | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 13. Sınıftaki eşyaları ve oyuncakları arkadaşlarının ellerinden izinsiz çekip almak | - | - | - | - | - | - | - | 3 | - | 3 |
| 14. Arkadaşlarıyla kavga etmek | - | - | - | - | - | - | - | 5 | 5 | 10 |
| 15. İçme kapanıklık | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 16. Diğer insanlara izinsiz dokunmak | - | - | - | - | - | - | - | 5 | - | 5 |
| 17. Söylenilenlere karşılık vermek | - | - | - | - | - | - | - | 5 | 3 | 8 |
| Toplam | | | | | | | | 35 | 37 | 72 |

Hiç: 0 Nadiren: 2, Arasıra: 3, Sık:4, Çok sık:5

Tablo-11 incelendiğinde, Yağız'ın 10 farklı öğretmenin dersinde toplam 72 puanlık bir problem davranış skoru olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Yağız'ın yalnızca 2 farklı öğretmenin dersinde sorunlu davranışlar sergilediği anlaşılmaktadır. Yağız'ın en fazla sorunlu davranışı ise dokuzuncu ve onuncu öğretmenlerin dersinde sergilediği anlaşılmıştır.

Sorunlu davranışları hakkında geribildirim verilen dört öğrencinin ortak özellikleri erkek olmalarıdır. Bu öğrencilerden üçünün 5. öğretmenin derslerinde sorunlu davranışlarının yoğun şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu öğretmenin müzik öğretmeni olduğunun belirtilmesinde fayda bulunmaktadır. Müzik dersleri çoğunlukla piyano sınıfında işlenmektedir. Sınıfın yapısı, dersin işlenişi ve öğretmenlerin tutumunun bu durumu ortaya çıkarttığı söylenebilir. Ancak araştırmacı öğretmenlerden gelen geribildirimleri tek başına dikkate almak yerine kendi gözlemleriyle de durumu anlamaya çalışmıştır. Örnek verilecek olursa Rıza ile ilgili öğretmen dönütlerine bakıldığında altıncı öğretmenin Rıza ile ilgili herhangi bir sorunlu davranış belirtmediği görülmektedir. Oysa araştırmacı kendi yaptığı gözlemlerde öğretmenin bu konuda fazla iyimser olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uygulama yapılacak sınıf ve öğrenciler ile ilgili öğretmen görüşmeleri ve ön gözlemlerin ardından araştırmacı görüntü kayıtları olarak daha ayrıntılı gözlemlere başlamıştır.

4.1.3. Çalışılacak Öğretmenlerin Belirlenmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi ve Davranış Müdahalelerine İlişkin Bulgular

İncelemeler ve gözlemler sonucunda birinci sınıfların dersine toplamda 21 farklı öğretmenin girdiği anlaşılmıştır. Araştırmanın yapıldığı sınıfta ise iki sınıf öğretmeni aynı anda göreve yapmaktadır (Yadigâr ve Seda). Buna göre öğretmenlerin disiplin ve öğretme stilleri birbirinden çok farklıdır. Okul içerisinde genel bir davranış politikası da olmadığı görülmüştür. Okuldaki davranışsal uygulamalarda öğretmen ve idareciler arasında tutarlı bir müdahale sistemi olmadığı anlaşılmıştır. Bu kapsamda bir öğretmenin benimsediği yaklaşımın tam tersinin başka bir öğretmen tarafından sergilenebildiği görülmüştür (AG: 11.03.2015).

Okulun yapısı ve işleyişi birçok temel değişkeni ortaya çıkarmaktadır. Okul tam gün esaslı çalıştığından çocuklar yaklaşık olarak sabah 8'den akşam 5'e kadar okulda bulunmaktadır (08.40-16-50). Bu kapsamda ilkokuldaki akademik derslerin yanısıra birçok farklı alanda zenginleştirme uygulamaları sunulduğu görülmektedir. Bu yaklaşım okulun üstün yetenekli öğrencilere farklı tecrübeler elde etmesini istemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Okuldaki program içeriği araştırmamızın temel konusu olmamakla birlikte çok farklı disiplin ve alanlarda öğrencilere sunulan uygulamaların öğrencilerin davranışsal problemler yaşamasında etkisi olabileceği düşünülebilir. Bu kapsamda araştırmacının yaptığı gözlemlere göre öğrenciler her öğretmene farklı tepkiler vermektedir. Çünkü her öğretmen sınıf yönetimi ve davranışsal müdahale anlamında farklı

tutumlar sergilemektedir. Bu durumun yaşanması doğal karşılanabilir. Ama bir önceki derste bir öğretmenin öğrencilere sunduğu bazı imtiyazlar bir sonraki derste başka biri tarafından ortadan kaldırıldığında gün boyu süren çeşitli problemler ortaya çıkabilmektedir (AG: 11.03.2015). Araştırmacı yaptığı ön gözlemlerde genel olarak öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmacı öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini analiz etmek amacıyla ÖSYG (bkz. Ek-5) formunu kullanmıştır. Görüntü kayıtları her bir öğretmen için en az 3 ders saati boyunca (Mart ayının 2 ve 3. haftası) alınmış ve araştırmacı öğretmen davranışlarının görüntülerini izleyerek ilgili forma kodlamıştır. Sonuç olarak birinci, ikinci ve dördüncü öğretmenler için üç ders saati üçüncü öğretmen için ise iki ders saati yapılan gözlemlerden elde edilen ÖSYGF puanları üçe ya da ikiye bölünerek ortalamaları alınmış ve tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmenlerin Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Sonuçları

| Öğretmen | ÖSYGF Puanları (N<86 Puan) |
|----------------------------|----------------------------|
| Birinci Öğretmen (Yadigâr) | 17 |
| İkinci Öğretmen (Seda) | 26 |
| Üçüncü Öğretmen (Neslihan) | 19 |
| Dördüncü Öğretmen (Gülşah) | 11 |

Tablo-12’deki gözlem sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin oldukça düşük olduğu anlaşılmaktadır. En düşük puana sahip Gülşah öğretmen ise pedagojik formasyonu sonradan almış olmasına rağmen sınıf yönetimi becerileri oldukça düşüktür. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmelerin sınıf yönetimi düzeyleri beklenenin oldukça altındadır. Bu nedenle araştırmacı öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesinin sınıftaki istenmeye davranışları azaltacağı ve olumlu davranışları arttıracığını görüşünü güçlendirmiştir. Çünkü sınıf yönetiminin temel ilkelerinin bile uygulanmadığı bir sınıfta davranışsal müdahaleler gerçekleştirebilmek çok mümkün görünmemektedir.

Araştırmacının bu kanaatlerinin oluşmasında video kayıtlarının yanı sıra kendisinin bizzat gözlemlediği ve tecrübe ettiği durumların önemli etkisi olmuştur. Araştırmacı hem yaptığı tüm gözlemlerde hem de öğretmenlerin başlama düzeyi verilerini aldığı kayıtlar sırasında

çeşitli tespitler yapmıştır (Alan notları ve Araştırmacı Günlükleri 03.11.2014-20.03.2015). Bu tespitlerden bazıları şöyledir.

- Hem okul genelinde hem de sınıflarda ortak bir sınıf yönetimi anlayışı bulunmamaktadır. Her öğretmenin farklı bir öğretim ve yönetim yaklaşımı olması öğrencilerin sınıf içi kuralları ve işleyişi kavramalarını olumsuz yönde etkilemektedir.
- İlkokul birinci sınıfların tamamında iki sınıf öğretmeni birlikte görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin birbirleriyle tutarsız oldukları zamanlarda sınıf içi problem davranışlar artmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik farklı yaklaşımlara sahip olmaları öğrencilerin öğretmenlere göre davranışlarını çeşitlendirmektedir.
- Hedef sınıf olan 1-A'da da aynı durumlar yaşanmaktadır. Örneğin sınıfta sınıf kurallarının olduğu bir pano bulunmaktadır. Ancak hem Yedigâr öğretmen hem de Seda öğretmen dersleri işlerken farklı sınıf kuralları uygulamaktadırlar.
- 1-A sınıfındaki sınıf kuralları panosu öğrencilerin rahatlıkla görebileceği bir yere asılmamıştır. Yukarıda da değinildiği gibi asılan sınıf kuralları ile öğretmenlerin sınıf kuralları aynı değildir.
- 1-A sınıfında akademik derse giren diğer öğretmenler de farklı sınıf kuralları işletmeye çalışmaktadırlar.
- Öğretmenlerden bazıları dersin başlangıcında sınıf kurallarını söylerken (Seda ve Neslihan) diğerleri çoğu zaman sınıf kurallarını söylemeden derse başlamışlardır.
- Öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını sınıf kurallarını yeterli düzeyde ödüllendirmemiştir. Hatta Neslihan öğretmen derse başladığında sınıfı elmalar ve armutlar şeklinde ikiye ayırmakta, bu grupların üyelerinden herhangi biri istenmeyen bir davranış sergilerse tahtada grup adının yazıldığı alana bir çizik atmakta ve belli sayıda problem davranış sergilendiğinde o gruba ceza uygulamaktadır.
- Öğretmenler kurallara uymayanlara kuralları hatırlatma konusunda da farklı yaklaşımlar sergilemektedir. Örneğin bir öğretmen kural dışı davranış sergileyen bir öğrenci olduğunda kuralları kendisi hatırlatmakta, bir öğretmen kuralları problem davranış sergileyen öğrenciye hatırlatmakta, bir öğretmen sınıfta uygun davranışlar sergileyen bir öğrenciyi ayağa kaldırarak kuralları onun hatırlatmasını

istemektedir. Diğer öğretmenler ise hiç kural hatırlatmamaktadır. Neslihan ve Gülşah öğretmenler ise bazen öğrencilere kuralları hatırlatmak yerine kurallara uymadıklarında karşılaşılabilecekleri yaptırımları hatırlatmıştır.

- Ön gözlemler süresince 1-A sınıfında genellikle kargaşa olduğu, öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini bilmedikleri gözlenmiştir. Sınıfta 20 kişi olmasına rağmen sınıfın yeterli büyüklükte olmadığı, öğrenci sıralarının birbirine çok yakın olduğu, öğrencilerin sıraları sürekli iterek geçişleri kapattıkları ve doğal olarak sınıf trafiğinin yoğun olduğu alanların sıkışık olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle de özellikle şiddet içeren olaylar öğrenciler arasında yaşandığında öğretmenlerin olaya müdahale etmeleri gecikmiştir.
- Sınıfın fiziksel koşulları nedeniyle sınıftaki oturma düzeni öğretim yöntemine göre değiştirilmemektedir. Oysa üstün yetenekli öğrencilerin olduğu bir sınıfta farklı öğretim yöntemlerinin sergilenmesi beklenmektedir. Ancak bunun pek mümkün olmadığı görülmektedir.
- Öğretmenlerin derste kullanacağı araç gereçleri önceden hazırladıkları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin çok çeşitli araçlar kullandıklarını söylemek pek mümkün görünmemektedir. Öğretmenler çoğunlukla her ders için önceden seçilmiş bir ders kitabını, çalışma kâğıtlarını ve videoları ders aracı olarak kullanmaktadırlar.
- Materyallerin dağıtımı konusunda da öğretmenler farklı yaklaşımlar sergilemektedirler. Örneğin bazı öğretmenler materyalleri kendileri dağıtırken bazı öğretmenler de öğrencilerden gönüllü olanlara bu işi yaptırmaktadırlar. Öğretmenlerin materyallerde çeşitlilik sağlayamamaları bazen sorunlara yol açmaktadır. Örneğin çok basit ya da çok zor materyaller dağıttıklarında bazı öğrenciler bunu hemen yapıp sonra sıkıldıklarından problem davranışlar sergilemişlerdir. Bazı öğrenciler de materyaller çok zor olduğu için görevi tamamlayamamışlar ve buna tepki göstererek materyali yere fırlatmışlardır. Bazen de öğretmenlerin anlatılan konu ile ilgili seçtikleri videoları öğrenciler çok çocuksu ya da saçma bulduklarından izlemek istememişlerdir.
- Gözlemler esnasında araştırmacı tarafından fark edilen ilginç durumlardan biri de okul politikalarıyla ve eğitim alanındaki güncel tartışma konularından biri olan tablet kullanımı ile ilgilidir. Araştırma yapılan okulda tabletle eğitim verildiği iddia edilmektedir. Bu nedenle velilerden her bir öğrenci için tablet bilgisayar almaları

istenmiştir. Bu tabletler okula belli günlerde getirilmekte ve bazı öğretmenler derslerinde tabletler üzerinde de etkinlikler yapmaktadırlar. Ancak araştırmacının gözlemlerine göre okulda tabletin olduğu günlerde problem davranışlar daha fazla görülmektedir. Çünkü tabletlere okulun istediği yararlı yazılımlar yüklenebildiği gibi farklı oyun ve uygulamalar da yüklenebilmektedir. Öğrenciler bir şekilde bu uygulamaları kendi tabletlerine yüklemeyi başarmakta ve her fırsatta bunlarla oynamaktadırlar. Bazen kendilerinde olmayan bir oyunu oynamak için arkadaşlarının tabletlerini almakta başka bir öğrenci isteyince ya da bizzat tabletin sahibi istemesine rağmen vermeyebilmektedir. Bu yüzden sınıf içinde kavga çıkabilmektedir. Çoğunlukla teneffüste tablet oynayan çocuklar ders zili çaldığında da oynamaya devam etmektedir. Böyle durumlarda öğretmenlerin derse etkin bir şekilde başlaması güçleşmektedir. Zaten derse başlama ve sınıf kontrolü sağlamakta zorlanan öğretmenler üstüne bir de tabletleri kaldırmakla uğraşmaktadır.

- Eğitimde teknoloji kullanımının yararlarını ispatlayan birçok bilimsel araştırma bulunmaktadır. Ancak burada temel sorun bu teknolojilerin nasıl ve ne zaman kullanılacağına bilinmemesidir. Araştırma kapsamı dışında olan bu tartışmalar ve tabletin yararları bir tarafa bırakılırsa uygulama yapılan sınıfta tablet kullanımının türlü sorunlara yol açtığı görülmüştür. Yukarıda anlatılanlara ek olarak enteresan bir örnek verilebilir. Bir gün 1-A sınıfı öğrencilerinden birinin ders zili çalmasına rağmen tuvalete gitmek için izin istediği görülmüştür. Yedigâr öğretmen öğrenciye niye teneffüste gitmediği sormuş ancak hal ve hareketlerinden gerçekten çok sıkıştığı anlaşılan öğrenciye izin vermiştir. Öğrenci beklenen zamanda sınıfa dönmeyince öğretmen sınıfı bırakarak tuvalete öğrenciyi kontrol etmeye gitmiştir. Yaklaşık 10 dakika sonra ikisi birlikte sınıfa dönmüştür. Araştırmacı sınıfta varlığını hiçbir şekilde hissettirmemeye çalıştığından durumu teneffüste öğretmen sormuştur. Öğretmen öğrencinin tabletle oynamak için son iki teneffüsten tuvalete gitmediğini derste gelince de tuvalete yetiştiremeyip altına çiş kaçırdığını belirtmiştir. Öğretmen tüm bu süre zarfında sınıfı yalnız bırakmış ve öğrencinin üstünü değiştirmesine yardım etmiştir. Görüldüğü üzere problem davranışların ortaya çıkmadan önce önlenmesinin gereği bu örnekte de kendini göstermektedir.
- Öğretmenlerin derse başlarken öğrencilerin dikkatini derse çekme becerilerinin de yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu konuda özellikle İngilizce öğretmenin

güçlük yaşadığı gözlenmiştir. Öğretmen sınıfa girdiği andan itibaren İngilizce konuşarak dikkat çekmeye çalışmaktadır. Ancak öğrencilerin dikkatini derse vermesi her defasında gerekenden uzun bir zaman almıştır.

- Öğretmenlerin ders süresince öğrencileri sürekli olarak izleyebildiklerini söylemek de oldukça güçtür. Sınıf düzeninin dağınık yapısı öğretmenlerin sınıf içinde dolaşmalarını engellemekte, müdahale şanslarını azaltmaktadır. Sınıfta problem davranışlar sergileyen öğrencilerin birbirlerine uzak oturtuldukları görülmektedir. Özellikle yoğun problem davranış sergileyen Ümit'in öğretmen masasına yakın bir yere oturtulduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin zaman zaman sıralarını değiştirdikleri ve öğretmenlerin bunu fark etmekte geciktikleri gözlenmiştir. Öğretmenler bazen konuya ve anlatıma dalmakta ve problem davranışlar sergileyen öğrencilerin öncül davranışlarını kaçırmaktadırlar.
- Öğretmenlerin ders anlatırken öğrencilere sorular sordukları ancak geri bildirim vermede sınırlılıkları olduğu görülmüştür. Sınıfta problem davranışlar sergileyerek ders akışını bozan öğrencilere yönelik yaklaşımları da değişkenlik göstermektedir. Bazı öğretmenler sınıfın tamamına konsantre olurken bazı öğretmenlerin sınıf içinde yalnızca ya uygun davranışlar sergileyenlere ya da problem davranış sergileyen bir öğrenciye odaklandıkları görülmüştür. Böyle durumlarda hedefledikleri öğrencilerin derse katılımı artarken daha az ilgi gösterdikleri diğer öğrencilerde ders dışı problem davranışların arttığı gözlenmiştir.
- Ders esnasındaki bireysel çalışmalar sırasında öğrencilerin yaptıkları etkinliklerde yardıma ihtiyaç duydukları anlar olabilmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyan öğrencilere yardım sunma konusunda da sınırlılıkları olduğu gözlenmiştir. Yukarıda da değinildiği üzere materyalin ya da görevin zor, kolay, ilgi çekici olup olmaması öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Verilen etkinliği ya da görevi erken bitiren öğrenciler için alternatif etkinlikler sunulmasında sınırlılıklar olduğu görülmektedir. Verilen etkinlik öğrenci için zor olduğunda öğrencilerin yardım isteme becerilerinin beklenenden düşük olduğu, öğretmenlerin hedef öğrencilerle belli bir süre bireysel olarak ilgilenme, yardım sunma, model olma gibi destekleri sınırlı düzeyde sağladığı gözlenmiştir.
- 1-A sınıfı her ne kadar üstün yetenekli birinci sınıf öğrencilerinden oluşsa da bu öğrencilerin hem gelişimsel özellikleri hem de IQ düzeyleri arasında 20-30 puanlık

farklar olabilmektedir. Kuramsal çerçevede de belirtildiği üzere öğrencilerin genel özellikleri, ilgileri ve hazırbulunuşlukları birbirlerinden farklı olabildiği için homojen bir dağılımdan bahsetmek güçtür. Bu kapsamda sınıfta problem davranışlar sergileyen öğrencilerin gereksinimleri ve beklentilerinin yeterince dikkate alınmadığı, öğretimlerin bireyselleştirilmediği, programlarda yeterince değişiklik yapılmadığı, öğrencilere seçenek sunulmadığı, öğrencilerin sınıf içindeki karar alma süreçlerine dâhil edilmediği gözlenmiştir. Öğretmenler dersleri çoğunlukla düz anlatım yoluyla ve ortak bir müfredatla işlemektedirler. Örneğin İngilizce dersindeki bir gözlem esnasında Ümit “*ben konuyu zaten biliyorum dersi dinlemek istemiyorum*” deyip tabletle oynamaya başlamıştır. Araştırmacının zamanla anladığı üzere gerçekten de işlenen ders Ümit’in seviyesinin altındadır. Bu ve benzeri durumlar birçok ders için geçerli olmuştur.

- Öğrencilerin ders esnasında dikkatleri dağıldığında öğretmenlerin bu dikkati tekrar toplama konusunda da sorun yaşadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin dikkat çekme konusunda da birbirlerinden farklı yaklaşımlar sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenciler dersi kaynatmaya başladığında öğrencilere bağırırmaktadırlar. Bir öğretmenin ise öğrenciler dikkatlerini kendisine verene kadar sınıf içinde sessizce bekleyip öğrencilere imalı şekilde baktığı gözlenmiştir.
- Öğretmenlerin ders esnasında farklı özellik ve seviyede birden fazla etkinlik yapmaları öğrenmenin desteklenmesi bakımından önemlidir. Bu kapsamda özellik sınıf öğretmenlerinin birden fazla etkinlik yaptırmaya özen gösterdikleri anlaşılmıştır. Ancak etkinlik geçişleri esnasında sınıf kontrolünün kaybolduğu durumların birçok kez yaşandığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin bir etkinlikten diğerine geçişlerde tüm sınıfın hazır olmasını bekleme sürelerinin değişkenlik gösterdiği, geçiş yapılacak etkinliği yeterince açıklamadıkları, geçişin nasıl yapılacağını betimlemede sınırlılıkları olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin geçişler esnasında öğrencileri izleme ve davranışları fark etmede de sınırlılıkları olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin en zayıf oldukları alan ise uygun davranışların pekiştirilmesidir. Öğretmenlerin okul politikası gereğince yiyecek pekiştireçleri kullanmadıkları, sözel pekiştirmeyi de uygun şekilde gerçekleştirmedikleri anlaşılmıştır. Diğer

pekiştirme türlerini de ya hiç kullanmamakta ya da doğru şekilde sunamamaktadırlar. Özellikle başta problem davranışlar sergileyen öğrenciler olmak üzere öğrencilerin parmak kaldırma, dinleme, arkadaşıyla materyalini paylaşma, yerinde oturma, vb. sosyal davranışlarını yeterince ve yerinde pekiştiremedikleri gözlenmiştir. Hem okul çapında hem de sınıf düzeyinde ortak bir pekiştirme ve ödüllendirme sistemi olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ilk dönemde simgesel pekiştirme yapmaya çalışmışlar ancak başarılı olmadığı için vaz geçmişlerdir. Okul idaresi de uygun davranışları olan öğrenciler için her dönem sonunda bir ödül belgesi vermektedir. Ancak bu belgenin hangi kriterlerle verildiği belli değildir. Aile görüşmeleri kısmında da görüleceği üzere bu belgelerin verilmiş tarzı ve nedenleri öğretmenlerin bakış açısına göre değişmektedir. Araştırmacının yaptığı gözlemlerdeki en önemli tespitlerinden biri özellikle problem davranış sergileyen hedef öğrencilerin ödüllere ulaşmada büyük güçlükler yaşamalarıdır. Aile görüşmelerine göre de öğrenciler bu ödülleri elde edemediklerinde duruma üzülebilmekte, kendilerinin haksızlığa uğradıklarını düşünebilmekte ve uygun davranışlar sergilemeye çalışmaktan vaz geçebilmektedirler.

- Öğretmenlerin ders bitirme davranışları da beklenen düzeyin altındadır. Öğretmenler çoğu zaman etkinliği ya da dersi zamanında bitiremediklerinden ya öğrencileri zorla sınıfta tutmaktadırlar ya da öğrenciler zili duydukları an etkinliği terk edip dışarı koşmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin dersin genelini, görevlerin ya da ödevlerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme şansları ortadan kalkmaktadır. Gerçi öğretmenler neredeyse hiç ev ödevi vermemektedirler. Ödevler daha çok sınıf içi etkinlikler şeklinde sunulmaktadır. Ancak verilen ödev, görev ya da etkinliğin çoğu zaman kontrol edilmemesi öğrencilerin ciddiyetini olumsuz yönde etkilemektedir. Bazen öğretmenler görev ya da etkinlik sonunda sınıfın geneline ödül vereceklerini açıklamaktadırlar. Örneğin öğrencilerine çok sevdikleri bir çizgi filmi, etkinliği tamamladıklarında 10 dakika boyunca izlemeyi vaat eden bir öğretmenin dersin tamamını ilk 30 dakikada bitirecek şekilde işlemesi beklenir. Eğer öğretmen süreyi yetiştiremezse öğrenciler bu duruma tepki vermektedirler. Gözlemler süresince buna benzer durumlara birçok kez rastlanmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin güçlü hafızaları, adalet duygularının gelişmiş olması onlara verilen sözlerin tutulmasını zorunlu hale getirmektedir. Eğer öğretmen verdiği bir sözü tutmazsa bu öğrencilerde hayal kırıklığı, derse karşı isteksizlik ya da

istenmeyen başka davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Öğretmen vaat ettiği ödülü bir sonraki derste vermeye kalktığı anda ise derse başlama ve dersi uygun şekilde işleme süreçleri sekteye uğramaktadır.

- Öğretmenlerin sınıf için bir problem davranış sergilediğinde bunu genellikle geç fark ettikleri, problem davranış sergileyen öğrenciyi ya azarladıkları ya da yanlış şekilde görmezden geldikleri, öğrenciyle pazarlık yaptıkları, bazı durumlarda da öğrenciyi sınıf dışına gönderdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin problem davranışlar sergilediğinde öğrenciyi uygun davranışa yöneltmedikleri, sakin, çabuk ve uygun tepkiler vermede sınırlılıkları olduğu gözlenmiştir. Sınıf içinde problem davranışlara yönelik öğretmen davranışlarıyla ilgili burada anlatılanlara bir örnek verilebilir.
- Öğretmenlerin ÖSYGF için başlama düzeyi verilerini anlamak için kamera kayıtları yapılırken yaşanan olaylardan biri oldukça dikkat çekicidir. *15.03.2015 tarihinde Gülşah öğretmenin İngilizce dersi zili çalınca sınıfa girmiştir. Öğretmen sınıfa girdiğinde sınıf düzeninin dağılmış olduğu, öğrencilerin ders zilini çaldığını fark etmedikleri, Ümit, Rıza ve iki öğrencinin daha ayakta olduğu, diğer öğrencilerin sıralarında başka şeylerle ilgilendiği görülmektedir. Bu esnada Yedigâr öğretmen de sınıfta olup dolaplarda bir şey aramakta ve sırtı sınıfa dönük bir konumdadır. Gülşah öğretmen sınıfa girip doğrudan öğretmen masasına yönelmiş bu esnada “class, good afternoon” dediği görülmüştür. Öğretmen bunu yaparken sınıfa yan dönüktür. Kitaplarını masaya koyan öğretmen sınıf tahtasının ortasına kadar yürümüş ve “stand up” demiştir. Öğretmen bunları yaparken Ümit tahtanın önünden kendi sırasına kadar koşmuş ve sol arka tarafında bulunan Can’ın yan sırasının üstündeki pet şişeye sağ eliyle yumruk atmıştır. Bu arada Ümit’in sol kolunda alçı olduğu görülmektedir. Öğretmen tahtanın önüne geldiğinde başka bir öğrenci ayağa kalkarak ona elindeki bir origami kâğıdı göstermiştir. Gülşah öğretmen de hafifçe eğilip öğrenciyle ilgilenmeye başlamıştır. Yedigâr öğretmen de sınıfı arkadan dolaşıp kapıdan çıkarken Gülşah öğretmene bir şeyler söylemeye çalışmış ancak Gülşah öğretmen onu fark etmemiştir. Bu esnada Ümit’in yan sırasında oturan Can da ayakta ve yüzü öğretmene sırtı araştırmacı ve kameraya dönüktür. Ümit’in pet şişeye vurmasının ardından Can, Ümit’e tahminle jest ve mimikleriyle tepki göstermiştir. Bu sırada öğretmen yanındaki öğrencinin verdiği origami kâğıtla ilgilenmeyi sürdürmektedir. Daha dersin başlamasının 18.*

saniyesinde Ümit, sağ eliyle Can'a iki kere vurmaya çalışmış, fiziksel olarak Ümit'ten oldukça uzun olan Can kollarıyla onu engellemeye çalışırken Ümit'in darbeleri Can'ın sol koluna gelmiştir. Bunun ardından Ümit eline aldığı bir kurşun kalemi Can'ın koluna saplamaya çalışmış Can da mücadele etmeye devam etmiştir. Ümit üç-dört defa daha vurmaya çalışmış bunun karşılığında Can da bir defa ona vurmuştur. Dersin 34. saniyesidir ve tüm bunlar yaşanırken öğretmen sınıfın ortasında hiçbir şeyden habersiz beklemektedir. 35. saniyede Ümit mücadeleden vaz geçip sırasına oturmuştur. Bu esnada başka bir öğrenci tahtaya kalkmış ve kendi kararıyla tahtayı silmeye başlamıştır. Öğretmen o öğrencinin elinden silgiyi almış ve yerine oturmasını söylemiştir. Bu arada dersin başından beri öğretmenin tam önündeki sırada oturan Yağız kafasını sıraya dayamıştır. Öğretmen onu uyarırken Ümit, Can'a kızgın bir şekilde bakmaktadır. Can'ın yüzü kameraya dönük olmadığı için nasıl bir tepki verdiği anlaşılamamıştır. Ancak öğretmenin konumu ikisini de net bir şekilde görebilecek şekildedir. Dersin birinci dakikasını 5 saniye geçmiştir ve Ümit sırasından kalkarak Can'a doğru saldırıp küfretmiş ve üç kere sol eliyle vurmuştur. Öğretmen bunu anında fark etmiş ve “Ümit, Ümit” diye yüksek sesle uyarmıştır. Bunun ardından Ümit yerine oturmuştur. Öğretmen Ümit'in yanına gelmiş ve “geçmiş olsun ne oldu koluna” diye sormuştur. Öğretmenin burada kendince görmezden gelme davranışı sergilediği düşünülebilir. Bu esnada Can öğretmene “futbol topu eline çarptı öğretmenim” diye cevap vermiştir. Öğretmen hiçbir şey olmamış gibi Ümit'in yanından ayrılıp masasına dönerken Ümit de Can'a dönüp “çarpmadı” demiştir. Can “çarptı” Ümit “çarpmadı” diye tartışmaya başlamışlar, Ümit iyice sinirlenmiş ve tekrar Can'a saldırmıştır. Öğretmen de bu esnada ders kitaplarını raflardan almak için sınıfın arka tarafında geçmiştir ve yine sırtı bu iki öğrenciye dönüktür. Saldırılarında istediği sonucu alamayan Ümit, öğretmen masasına doğru yönelmiş ve orada bulunan boş bir sandalyeyi kendisinden beklenmeyecek bir çeviklikle yerinden kaldırıp Can'a doğru yönelmiştir. Sandalyeyi kaldırıp tam Can'a vuracağı sırada dersin birinci dakikasını 40 saniye geçmektedir. Araştırmacı gözlem ve kayıt sürecinde hiçbir şekilde sınıfa müdahil olmadığından bu ana kadar da olaylara karışmamıştır. Ancak öğretmenin durumu halen fark etmemiş olması ve olayın gerçekten şiddet boyutunun artması nedeniyle araştırmacı “Hocam, hocam” diyerek Gülşah öğretmeni uyarmıştır. Bu esnada sandalyeyi savuran Ümit'e karşı

Can zorlu bir mücadele vermektedir. Uyarının ardından Gülşah öğretmen arkasını dönmüş “Ümit, Ümit” diyerek Can’ın mücadelesine katkı vermiştir. Ümit sıraların öbür tarafından saldırdığı için Gülşah öğretmen sandalyeyi engelleme işini Can’a bırakıp Ümit’in yanına geçmiştir. Sonra Ümit’in elinden sandalyeyi kapıp yere bırakmıştır. Bu esnada tüm öğrenciler olayı izlemektedir. Öğretmen Ümit’e “benim de kolum kırık, şu an canımı acıtıyorsun” diye yüksek sesle bağırmıştır. Öğretmen Ümit’e bağırdığında Ümit sırasında ayakta beklemektedir. Öğretmen bir saniye sessiz kaldıktan sonra sandalyeyi sınıfın camının olduğu tarafa götürmüştür. Tabi ki Ümit bu esnada yine Can’a saldırmıştır. Öğretmen tekrar “Ümit” diye bağırarak olaya müdahale etmeye çalıştığında bu sefer Ümit ağlayarak ve bağırarak Gülşah öğretmene saldırmış, alçılı koluyla birkaç defa Gülşah öğretmenin koluna vurmuştur. Ümit hem saldırıp hem öğretmene hakaret ederken Gülşah öğretmen “dışarı çık” diye karşılık vermiş, sonra Ümit’in sol bileğinden yakalayarak onu sınıfın dışına doğru zorla çekmiştir. Ümit ile öğretmen dışarı çıktıklarında dersin ikinci dakikasını 15 saniye geçmektedir. Bu örnek olay iki farklı durumu ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki 2 dakika 15 saniyede gerçekleşen olaylar yukarıda ele alınan sınıf yönetimi becerilerinin birçoğunun ne kadar gerekli olduğunu ve yerinde kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. İkincisi ise 2 dakika 15 saniyede yaşananları anlatmak yaklaşık iki sayfa sürmektedir. Bu kapsamda araştırmacı yalnızca araştırmayla ilgili ve önemli gördüğü olaylardan bir kısmını betimlemek durumundadır. Eylem araştırmalarının hikâyeci bir anlatıma imkânı vermesi bu anlamda araştırmacı için önemli tercih sebeplerinden biri olmuştur. Çünkü 2 dakika 15 saniyede bile yaşananlar birçok şekilde irdelenebilir. Ancak özetle söylemek gerekirse Gülşah öğretmen derse başladığı andan itibaren yapması gereken birçok basit şeyi yapmadığı için daha dersin başında tüm dersi kaybetmiştir.

Tüm bu nedenlerle ve sınıftaki ön gözlemler sonucunda araştırmacı öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin arttırılması için bir eğitim programını hizmet içi eğitimle vermeye ve bu eğitimden beklenen sonuç alınmazsa farklı bir müdahale yapmaya karar vermiştir. Bu müdahalelerden önce de öğretmen ve öğrenci velileleri ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

4.2. İkinci Aşama: Verilerin Toplanması, Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

4.2.1. Öğretmen ve Velilerle Yapılan Ön Görüşmelere İlişkin Bulgular

Öğretmenlere yönelik yapılacak müdahalelerin etkisini anlamak için velilerle de görüşülmüştür. Bu nedenle birinci aşamada kullanılan anket formu uyarlanarak oluşturulan veli formu ve (bkz. Ek-2) ve müdahale öncesi aile görüşme formu 4 öğrencinin ailelerine uygulanmıştır. (bkz. Ek-3). Öğretmen ön görüşmeleri için de ön görüşme formu (bkz. Ek-8) uygulanmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular müdahale öncesi aile görüşmesi ve öğretmen görüşmesi şeklinde iki ayrı başlık altında aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.1. Müdahale Öncesi Aile Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmacı Ümit, Rıza, Mete ve Yağız'ın ebeveynleri ile ön görüşmeler gerçekleştirmiştir. Aile ön görüşmelerinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Ümit'in Aile Ön Görüşmesi: Ebeveynlere Göre Sorunlu Davranışların Belirlenmesi

Ebeveynlere göre Ümit'in arkadaşlarının ve yetişkinlerin canını acıtmak, ders çalışma sırasında başka şeylerle uğraşmak, ağlamak ya da mızıldanmak ve söylenenlere karşılık vermek gibi problem davranışları bulunmaktadır. Ebeveynlere göre Ümit'in sorunlu davranışlar göstermesi ile ilgili kendilerine sunulan muhtemel nedenler arasında "yetişkinlerin ilgisini çekmek", "istediklerini elde etmeye çalışması", "kendisine zor gelen ya da istemediği bir şeyi yapmaktan kaçınması", "istediği nesne ya da oyuncuğu elde etmeye çalışması" arkadaşlarının ilgisini çekmek" gibi nedenlere katıldıklarını söylemektedirler. Bunun yanı sıra bu davranışların çocuklarının kişiliğinin bir parçası, yaradılışından ve cinsiyetinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Ümit'in ebeveynleri Ümit sorunlu bir davranış sergilediğinde kullandıkları teknikleri, bu teknikleri kabul etme düzeyleri ve çocukları üzerindeki etkisi ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmektedirler (Aile Ön Görüşmesi: 28.03.2015);

- Uygun bir davranış sergilediğinde ödül vermeyi her gün kullanan ebeveynler, bu tekniği kesinlikle kabul edilebilir bulmakta ve bunun kendi çocuklarında etkili olduğunu belirtmişlerdir.
- Ümit'in ebeveynleri çocuğunun sorunlu davranışlarının azalması için her gün

Allah'a dua ettiklerini belirtmiştir. Bunu bir teknik olarak kabul etmeyen ebeveynler, bunun çocukta etkili olmadığını düşünmektedir.

- Çocuğu sorunlu davranış gösterdiğinde ona kızma/uyarma tekniğini her gün kullanan ebeveynler, bunun kabul edilebilir ancak etkili olmayan bir teknik olduğunu belirtmişlerdir.
- Çocuğu sorunlu davranış gösterdiğinde doktorun verdiği ilaçları her gün kullandıklarını belirten aile, bunun kabul edilebilir olmadığını ve çocuklarında etkili olmadığını belirtmişlerdir.
- Ebeveynler çocuklarının sorunlu davranışını görmezden gelirken olumlu davranışlarını ödüllendirme tekniğini her gün kullandıklarını, bu tekniğin kabul edilebilir bir teknik olduğunu ve çocukları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.
- Çocukları sorunlu bir davranış gösterdiğinde daha önce verdikleri bir ödülü geri alma tekniğini her hafta birkaç kez kullandıklarını, bu tekniğin kabul edilebilir ve çocukları üzerinde etkili bir teknik olduğunu belirtmişlerdir.
- Ebeveynler çocukları sorunlu bir davranış sergilediğinde eşlerine şikâyet etmeyi de kullandıklarını, bunun da kabul edilebilir ve etkili olduğunu belirtmişlerdir.
- Çocuğunu sorunlu bir davranış gösterir göstermez odadan çıkarma ya da boş bir odaya gönderme tekniğini her ay birkaç kez kullandıklarını belirten aile bu tekniği kabul edilebilir bir teknik ve bunun çocuklarında etkili olduğunu düşünmektedirler.
- Çocukları sorunlu davranış sergilediğinde çocuğa hafifçe vurma ya da kulağını çekme gibi tepkileri ayda birkaç kez yaptığını belirten ebeveynler, bunu kabul edilebilir bulmakta ve bunun çocuk üzerinde etkili olduğunu düşünmektedirler.
- Çocuğu sorunlu davranış gösterdiğinde çocuğun sorunlu davranışını görmezden gelme, çocuğu uzmana götürme, kolay görevleri zor görevlerin arasında yerleştirme gibi teknikleri hiç kullanmadıkları ve bunları kabul etmedikleri görülmektedir.

Ebeveynler kendi çocuklarında gördükleri sorunlu davranışları yukarıda belirtmişlerdir. Ancak aynı ebeveynlere okuldan kendilerine yansıyan sorunlu davranış olup olmadığı ve

olduysa bunun ne sıklıkla yaşandığı da sorulmuştur. Buna göre;

- Kendi kendine zarar vermek, basmakalıp davranışlar sergilemek, ağlamak ve mızıldamak, yalan söylemek, hırsızlık yapmak, diğer insanlara ait eşyaları ellerinden izinsiz çekip almak, diğer insanlara karşı seksüel davranışlarda bulunmak, söylenenlere karşılık vermek ve içe kapanıklık gibi sorunlu davranışların kendilerine hiç yansımadağını belirtmişlerdir.
- Arkadaşlarıyla alay etmek ise yılda birkaç kez kendilerine yansıdığını belirtmişlerdir.
- Eşyalara zarar vermek, söylenen ya da verilen görevleri yerine getirmemek, küfür etmek, gibi sorunlu davranışların ise haftada birkaç kez kendilerine yansıtıldığını belirtmişlerdir.
- Arkadaşlarının ve yetişkinlerin canını acıtmak, Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak, ağlamak ve mızıldanmak, arkadaşlarıyla kavga etmek, söylenenlere karşılık vermek, çiş kaçırmak gibi sorunlu davranışların ise her gün birkaç kez kendilerine yansıtıldığını belirtmişlerdir.

Rıza'nın Aile Ön Görüşmesi: Ailesine Göre Sorunlu Davranışların Belirlenmesi

Ebeveynlere göre Rıza'nın arkadaşlarının canını acıtmak, söylenen görevleri yerine getirmemek, arkadaşlarıyla alay etmek, ağlamak ya da mızıldanmak, kavga etmek ve söylenenlere karşılık vermek gibi problem davranışları bulunmaktadır. Ebeveynlere göre Rıza'nın sorunlu davranışlar göstermesi ile ilgili kendilerine sunulan muhtemel nedenler arasından “istediklerini elde etmeye çalışması”, “kendisine zor gelen ya da istemediği bir şeyi yapmaktan kaçınması”, “istediği nesne ya da oyuncuğı elde etmeye çalışması” gibi nedenlere katıldıklarını söylemektedirler. Bunun yanı sıra bu davranışların çocuklarının kişiliğinin bir parçası ve yaradılışından kaynaklandığını düşünmektedirler.

Rıza'nın ebeveynleri, Rıza'nın davranışlarının ilgi çekmek için olmadığını, psikolojik bir rahatsızlıktan kaynaklanmadığını, üstün yetenekli olmasıyla ilgisi olmadığını düşünmektedirler. Kendilerinin etkili disiplin teknikleri kullandıklarını düşünen ebeveynler çocuklarının ilgiden kaçınmadığını, kendilerini kızdırmaya çalışmadığını belirtmektedirler. Rıza'nın ebeveynleri Rıza sorunlu bir davranış sergilediğinde kullandıkları teknikleri, bu teknikleri kabul etme düzeyleri ve çocukları üzerindeki etkisi ile ilgili görüşlerini şöyle

ifade etmektedirler (Aile Ön Görüşmesi: 29.03.2015);

- Uygun bir davranış sergilediğinde ödül vermeyi her gün kullanan ebeveynler, bu tekniği kesinlikle kabul edilebilir bulmakta ve bunun kendi çocuklarında etkili olduğunu belirtmişlerdir.
- Rıza'nın annesi çocuğunun sorunlu davranışlarının azalması için her gün Allah'a dua ettiğini belirtmiştir. Bunu bir teknik olarak kabul eden anne, bunun çocuğunda etkili olduğunu düşünmektedir.
- Çocuğu sorunlu davranış gösterdiğinde ona kızma/uyarma tekniğini her gün kullanan ebeveynler, bunun etkili ve kabul edilebilir bir teknik olduğunu belirtmişlerdir.
- Çocuğunu sorunlu bir davranış gösterir göstermez odadan çıkarma ya da boş bir odaya gönderme tekniğini her ay birkaç kez kullandıklarını belirten aile bu tekniği kabul edilebilir bir teknik olarak belirtmemekte ve bunun çocuklarında etkili olmadığını düşünmektedirler. Çocukları sorunlu davranış sergilediğinde bunu görmezden gelme tekniğini de aynı sıklıkla yapmakta tekniğin etkisi hakkında aynı şekilde düşünmektedirler
- Çocukları sorunlu davranış gösterdiğinde daha önce verdikleri bir ödülü geri almayı her ay birkaç kez kullandıklarını belirten aile bu tekniği kabul edilebilir bir teknik olarak belirtmemekte ancak bunun çocuklarında etkili olduğunu düşünmektedirler.
- Çocuklarını her ay bir uzmana götürdüklerini belirten aile bunun çocukları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.
- Çocuğu sorunlu davranış gösterdiğinde doktorun verdiği ilaçları kullanma, eşine şikâyet etme, çocuğa şiddet uygulama, çocuğu hocaya okutma gibi teknikleri hiç kullanmadıkları ve bunları kabul etmedikleri görülmektedir. Ancak ailenin zor görevleri kolay görevler arasın yerleştirme tekniğini de kullanmadıkları ve bu tekniği de kabul edilebilir olarak görmedikleri anlaşılmaktadır. Aile seçenek sunma tekniğini de hiç kullanmadıklarını ancak bu tekniğin kabul edilebilir olduğunu ve çocukları üzerinde etkili olabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Aile görmezden gelme tekniğini kullandıklarını ancak bunu yaparken çocuğun olumlu davranışlarını ödüllendirmeyi hiç

kullanmadıklarını belirtmiştir. Ancak bunu kabul edilebilir ve etkili olarak nitelendirmişlerdir.

Ebeveynler okuldan kendilerine yansıyan sorunlu davranış olup olmadığı ve olduysa bunun ne sıklıkla yaşandığı soruna şu şekilde cevap vermişlerdir;

- Yetişkinlerin canını acıtmak, kendi kendine zarar vermek, basmakalıp davranışlar sergilemek, ağlamak ve mızıldamak, hırsızlık yapmak, diğer insanlara ait eşyaları ellerinden izinsiz çekip almak ve içe kapanıklık gibi sorunlu davranışların kendilerine hiç yansımadığını belirtmişlerdir.
- Eşyalara zarar vermek, yalan söylemek ve diğer insanlara seksüel davranışlarda bulunmak gibi sorunlu davranışların ise yılda birkaç kez kendilerine yansıdığını belirtmişlerdir.
- Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak, küfür etmek ve söylenenlere karşılık vermek gibi sorunlu davranışların ise ayda birkaç kez kendilerine yansıtıldığını belirtmişlerdir.
- Arkadaşlarının canını acıtmak, söylenen ve verilen görevleri yerine getirmemek, arkadaşlarıyla alay etmek, arkadaşlarıyla kavga etmek gibi sorunlu davranışların ise haftada birkaç kez kendilerine yansıtıldığını belirtmişlerdir.

Mete'nin Aile Ön Görüşmesi: Ailesine Göre Sorunlu Davranışların Belirlenmesi

Ebeveyne göre Mete'nin söylenen ve verilen görevleri yerine getirmemek, ağlamak ya da mızıldanmak ve söylenenlere karşılık vermek gibi 3 farklı problem davranışı bulunmaktadır.

Mete'nin ebeveyni Mete'nin problem davranışlar göstermesi ile ilgili kendilerine sunulan muhtemel nedenler arasından “yetişkinlerin ilgisini çekme istemesi”, “istediklerini elde etmeye çalışması”, “arkadaşlarının ilgisini çekmeye çalışması”, “istediği nesne ya da oyuncuğu elde etmek istemesi” ve “üstün yetenekli oldukları için bu davranışları sergilemesi” gibi nedenlere katıldığını ifade etmiştir.

Mete'nin ebeveyni Mete sorunlu bir davranış sergilediğinde eşiyile birlikte kullandıkları teknikleri, bu teknikleri kabul etme düzeyleri ve çocukları üzerindeki etkisi ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir (Aile Ön Görüşmesi: 03.04.2015);

- Uygun bir davranış sergilediğinde ödül vermeyi Mete'nin ebeveynleri her gün kullanmaktadırlar. Mete'nin ebeveyni bu tekniği kesinlikle kabul edilebilir bulduğunu ve bunun kendi çocuklarında etkili olduğunu belirtmiştir.
- Çocuğunun sorunlu bir davranış gösterir göstermez odadan çıkarma ya da boş bir odaya gönderme tekniğini her hafta birkaç kez kullandıklarını belirten ebeveyn bu tekniği kabul edilebilir bir teknik olarak belirtmekte ve bunun çocuklarında etkili olduğunu düşünmektedir.
- Çocuğu sorunlu davranış gösterdiğinde daha önce verdikleri bir ödülü geri almayı her hafta birkaç kez kullandıklarını belirten ebeveyn bu tekniği kabul edilebilir bir teknik olarak belirtmekte ve bunun çocuklarında etkili olduğunu düşünmektedir.
- Çocuğu sorunlu davranış gösterdiğinde ona kızma/uyarma tekniğini ve ona seçenek sunma tekniğini her ay birkaç kez kullanan ebeveyn, bunun etkili ve kabul edilebilir bir teknik olduğunu belirtmiştir.
- Mete'nin ebeveyninin ifadelerinden; çocuğunun sorunlu davranışlarının azalması için Allah'a dua etme, doktorun verdiği ilaçları kullanma, çocukları sorunlu davranış sergilediğinde eşine şikayet etme, çocuklarını bir uzmana götürme, çocuğu sorunlu davranış gösterdiğinde görmezden gelme, çocuğa şiddet uygulama, çocuğu hocaya okutma, görmezden gelip olumlu davranışlarını ödüllendirme, zor görevleri kolay görevler arasın yerleştirme, gibi teknikleri hiç kullanmadıkları ve bunları kabul etmedikleri anlaşılmaktadır.

Mete'nin babasına okuldan kendilerine yansıyan sorunlu davranış olup olmadığı ve olduysa bunun ne sıklıkla yaşandığı da sorulmuştur. Buna göre;

- Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak, söylenen ve verilen görevleri yerine getirmemek, ağlamak ya da mızıldanmak, hırsızlık yapmak, sınıfa girmemek gibi sorunlu davranışların yılda birkaç kez kendilerine yansıtıldığını belirtmişlerdir. Baba'ya göre basmakalıp tekrar edilen davranışlar sergileme davranışı okuldan hemen her hafta kendilerine yansıyan bir problem davranıştır.

Yağız'ın Aile Ön Görüşmesi: Ailesine Göre Sorunlu Davranışların Belirlenmesi

Ebeveyne göre Yağız'ın ders sırasında başka şeylerle uğraşmak, basmakalıp tekrar eden

davranışlarda bulunmak, söylenilen ve verilen görevleri yerine getirmemek, arkadaşlarıyla alay etmek, ağlamak ya da mızıldanmak, oyuncakları ve eşyaları arkadaşlarından izinsiz ellerinden çekip almak, arkadaşlarıyla kavga etmek, söylenilenlere karşılık vermek gibi 8 farklı problem davranışı bulunmaktadır.

Yağız'ın ebeveyni Yağız'ın sorunlu davranışlar göstermesi ile ilgili kendilerine sunulan muhtemel nedenler arasından “yetişkinlerin ilgisini çekme istemesi”, “istediklerini elde etmeye çalışması”, “kendisine zor gelen ya da istemediği bir şeyi yapmaktan kaçınması”, “arkadaşlarının ilgisini çekmeye çalışması” gibi nedenlere katıldığını söylemiştir.

Yağız'ın ebeveyni, çocuğunun davranışlarının psikolojik bir rahatsızlıktan kaynaklanmadığını, arkadaşlarının ilgisinden kaçmaya çalışmadığını, üstün yetenekli, erkek olmasıyla ilgisi olmadığını, yaradılışından kaynaklanmadığını düşünmektedir. Kendilerinin etkili disiplin teknikleri kullandıklarını düşünen ebeveyn; çocuklarının kendilerini kızdırmaya çalışmadığını belirtmiştir.

Yağız'ın ebeveyni, çocuğu sorunlu bir davranış sergilediğinde kullandıkları teknikleri, bu teknikleri kabul etme düzeyleri ve çocukları üzerindeki etkisi ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir (Aile Ön Görüşmesi: 03.04.2015);

- Uygun bir davranış sergilediğinde ödül vermeyi her gün kullanan ebeveyn, bu tekniği kesinlikle kabul edilebilir bulduğunu ve bunun kendi çocuğunda etkili olduğunu belirtmiştir.
- Çocuğunu sorunlu bir davranış gösterir göstermez odadan çıkarma ya da boş bir odaya gönderme tekniğini her gün birkaç kez kullandıklarını belirten ebeveyn; bu tekniği kabul edilebilir bir teknik olarak belirtmekte ve bunun çocuğunda etkili olduğunu düşünmektedir.
- Çocuğu sorunlu davranış gösterdiğinde daha önce verdikleri bir ödülü geri almayı her gün birkaç kez kullandıklarını belirten ebeveyn; bu tekniği kabul edilebilir bir teknik olarak belirtmekte ve bunun çocuğunda etkili olduğunu düşünmektedir.
- Yağız'ın annesi de çocuğunun sorunlu davranışlarının azalması için her gün Allah'a dua ettiğini belirtmiştir. Bunu bir teknik olarak kabul eden anne, bunun çocuğunda etkili olduğunu düşünmektedir.
- Çocuğu sorunlu bir davranış sergilediğinde, doktorun verdiği ilaçları her gün kullanan anne, bu tekniği kabul edilebilir görmekte ve çocuğunda etkili olduğunu

söylemektedir. Ancak Yağız davranış sorunları nedeniyle herhangi bir ilaç kullanmamaktadır. Anne burada kendi kullandığı ilaçlardan bahsetmektedir.

- Çocuğu sorunlu davranış gösterdiğinde ona kızma/uyarma tekniğini her gün kullanan ebeveyn, bunun etkili ve kabul edilebilir bir teknik olduğunu belirtmiştir.
- Çocukları sorunlu davranış sergilediğinde eşine her ay birkaç kez şikâyet ettiğini söyleyen ebeveyn, bu tekniği kabul edilebilir bulmamakta ve bunun çocuğu üzerinde etkisi olmadığını belirtmiştir.
- Çocuklarını her ay bir uzmana götürdüklerini belirten ebeveyn bunun çocukları üzerinde bir etkisinin olduğunu belirtmiş ancak bunu kabul edilebilir bir teknik olmadığını söylemiştir.
- Çocuğu sorunlu davranış gösterdiğinde görmezden gelme, çocuğa şiddet uygulama, çocuğu hocaya okutma, görmezden gelip olumlu davranışlarını ödüllendirme gibi teknikleri hiç kullanmadıkları ve bunları kabul etmedikleri görülmektedir.
- Ancak ailenin zor görevleri kolay görevler arasına yerleştirme tekniğini de kullanmadıkları ve bu tekniği de kabul edilebilir olarak görmedikleri anlaşılmaktadır. Ancak bu tekniğin çocukları üzerinde etkili olduğunu söylemektedirler. Aile seçenek sunma tekniğini de hiç kullanmadıklarını, bu tekniğin kabul edilebilir olmadığını ancak çocukları üzerinde etkili olabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Yağız'ın annesi çocuğu sorunlu davranış sergilediğinde ayrıca tehdit ettiğini ve sevdiği şeylerden mahrum bıraktığını belirtmiştir.

Yağız'ın ebeveynine okuldan kendilerine yansıyan sorunlu davranış olup olmadığı ve olduysa bunun ne sıklıkla yaşandığı da sorulmuştur. Buna göre ebeveyn;

- Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak, söylenen ve verilen görevleri yerine getirmemek, arkadaşlarıyla alay etmek, ağlamak ya da mızıldanmak, arkadaşlarıyla kavga etmek gibi sorunlu davranışların haftada birkaç kez kendilerine yansıtıldığını belirtmişlerdir. Anne ayrıca el şakaları ve tahrik etme gibi sorunlu davranışların da kendisine yansıdığını belirtmiştir.

Ailelere göre çocuklarının gösterdiği sorunlu davranışlarla öğretmenlerin bu çocuklar hakkında belirttikleri sorunlu davranışlar tam olarak örtüşmemektedir. Buna göre çocuklar

evde daha az problem davranış sergilemektedirler. Ayrıca velilerin çocukların problem davranışlarına müdahale konusunda kullanılabilecek bazı önemli teknikleri çok nadir kullandıkları anlaşılmaktadır. Bazı velilerin ise çocuklarının sorunlu davranışlarının ortadan kalkması için Allah'a dua ettikleri görülmektedir. Veliler çocukları üzerinde etkili olmasa da bazı teknikleri kullanmaya devam ettiklerini belirtmektedirler. Araştırmacı velilerle çalışmayacağı için bu konuda daha ayrıntılı bir gözlem yapma ihtiyacı duymamıştır. Ancak velilerin evde çocuklarına nasıl yaklaştığının anlaşılmasının çocukların okuldaki sorunlu davranışlarını anlamak için yararlı olacağı düşünülmüştür. Burada önemli olan çocuğun davranışlarını etkileyen öncüllerin aile boyutunun belirlenmesidir. Genel olarak değerlendirilecek olursa, katılımcı aileler çocuklarına iyi davrandıkları ve çocukların eğitimi, bakımı ve gelişimi konusunda destekleyici bir tutum içerisinde oldukları anlaşılmaktadır.

Çocukları Okulda Olumsuz Bir Davranış Sergilediğinde Okulun Yaklaşımı Hakkında Aile Görüşleri

Katılımcı ebeveynlere göre çocukları okulda sorunlu bir davranış sergilediğinde okul idaresi ebeveynleri arayıp durumu onlara bildirmektedir. Bazı olaylarda ise ebeveynleri görüşme amacıyla okula çağırılmaktadırlar. Bu görüşmelerde ise olayı ebeveynlere aktarmakta ve bu konuda çocuklarıyla ilgilenmelerini istemektedirler. Ancak ebeveynlere çocuklarının bu sorunu ile ilgili nasıl bir müdahalede bulunmaları gerektiğine dair açıklayıcı bir bilgi vermemektedirler.

Okul idaresinin bazen farklı yöntemler de denediği görülmektedir. Ümit'in ebeveynleri başlarından geçen bir olayı şöyle açıklamıştır “*Bir de bundan iki ay önce başka bir şey denediler. Umit'te problem bir davranış görüldüğü anda gelin okuldan alın dediler, biz o gün gittik okuldan aldık ertesi gün başka bir problem davranış olduğunda yine gelin alın dediler*”. Ebeveynler daha sonra bu isteğin sıklaşmasından endişe ettikleri için çocuğu okuldan almayı bıraktıklarını belirtmişlerdir. Yağız'ın annesi ise okulun çocuğu ile ilgili kendisine olumsuz bir şey yansıtmadığını, ancak diğer velilerin kendisini sıklıkla arayıp Yağız'ı şikâyet ettiklerini belirtmiştir. Anneye göre Yağız jest ve mimikleriyle arkadaşlarını rahatsız etmekte ve bu nedenle de arkadaşlarıyla kavga etmektedir. Anne böyle durumlarda velilerin kendi aralarında çözüm bulmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Çocukları Okulda Olumsuz Bir Davranış Sergilediğinde Öğretmenlerin Yaklaşımı Hakkında Aile Görüşleri

Katılımcı ebeveynlere göre öğretmenler; bireysel farklılıkları ve öğretmenlik stilleri nedeniyle farklı tepkiler vermektedirler. 1-A sınıfında bir hafta boyunca en fazla ders o sınıfın iki sınıf öğretmeni tarafından işlenmektedir. Uygulama sınıfındaki iki sınıf öğretmeninden biri Yedigâr Hanım diğer ise Seda hanımdır. Seda öğretmen velilere göre daha kuralcı ve sert bir öğretmen iken Yedigâr öğretmen ise daha sevecen ve naif bir öğretmen olarak adlandırılmıştır. Velilere göre bu iki farklı öğretmen ve diğer öğretmenler öğrencilere farklı şekillerde yaklaşmaktadırlar. Yağız'ın annesi de öğretmenlerin sınıfta olumsuz bir durum yaşandığında kendisine bilgi verdiklerinden bahsetmiştir. Rıza'nın babası çocuğunun bir gün okulda kavga ettiğini ve okul idaresinin kendisini çağırdığını belirtmiştir. Baba devamla *“ben de karşıdakinin ne yaptığını sordum öğretmen ve idareci birbirine baktı. -Hani esasında Yağız da aşağı değil- gibi bir cevap verdiler. Konu anlatıldı, ben ilgileneneğimi söyledim. Sonra öğretmenimize sorduğumda -hocam bir pekiştireç, sınıf içerisinde bir şey kullanıyor musunuz- dediğimde; -evet gülen suratlarımız var ama Rıza daha hiç almadı çünkü Rıza'da verecek bir tane bile olumlu davranış yok- dedi.”* şeklinde başından geçen bir durumu anlatmıştır. Mete'nin babası da öğretmenlerin oldukça yumuşak olduklarını ve kurallı olmadıklarını ifade etmiştir. Çocuğunun birkaç jimnastik dersinde olumsuz davranış sergilemesi nedeniyle dışarıya çıkarıldığını öğrendiğini belirtmiştir. Mete'nin babası bunun yerine öğretmenlerin daha farklı yaptırımlar yaptırmasının daha uygun olacağını belirtmiştir.

Ailelerin Sınıf Yönetimi ve Davranış Değiştirme Konusunda Öğretmenlerin Özellikleri Hakkında Görüşleri

Rıza'nın ebeveynleri öğretmenleri sınıf yönetimi ve davranış değiştirme konusunda yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Rıza'nın babası başından geçen bir olayı şöyle anlatmıştır; *“Ben bir gün okula psikologla görüşmeye gittiğimde Rıza'nın dışarıda olduğunu gördüm. Psikologla on dakika konuştuktan sonra aklıma geldi ve Rıza'ya derste değil misin sen, niye dışarıya çıktın şeklinde sorduğumda -bir arkadaşına bakmaya çıkmıştım- dedi. Olaydan haberim olmadığı için anlam veremedim daha sonra müzik öğretmeni ile konuşurken orada müzik öğretmeni genel olarak öğrenciler hakkında -ya bunlar çocuk, bazen arkanızı dönüyorsunuz bir bakıyorsunuz ki olay olmuş- şeklinde bir olayı anlattı daha sonra da benimle konuşurken Rıza'yı gördü. -Sen! dersi bırakıp gittin,*

ben sınıfla ilgilenmek zorunda kaldığım için seninle ilgilenemedim. Bir daha böyle yapmamalısın- şeklinde benim yanımda Rıza'ya bu şekilde söyledi". Ümit'in ebeveynleri de öğretmenlerin ya çok genç ve tecrübesiz ya da çok yaşlı olduklarını ve davranış değiştirme konusunda yeterli olmadıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Onlara göre öğretmenler sorunlu davranışlarla baş etme konusunda bilgi sahibi olsalar da bunu uygulamakta güçlük çekmektedirler. Ümit'in ebeveynleri öğretmenlerin sorunlu davranışlarla uğraşmaktan akademik öğretime vakit ayıramadıklarını iddia etmiştir. Bunun yanı sıra doğru müdahale yapamadıkları için öğrencilerle uygun iletişim kuramadıklarını düşünmektedirler. Ebeveynler çocukları Ümit'in "sınıf öğretmenlerine öğretmenim demediğini yalnızca öğretmen" dediğini ifade etmişlerdir. Yağız'ın annesi de öğretmenlerin bu konuda yetersiz olduklarını, çocukların disiplinsiz bir ortamda oldukları için her türlü davranışı sergilemeye hakları olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Yağız'ın annesi çocuğunda işitme kaybı olduğunu ve bu konuda öğretmenini defalarca uyarmasına rağmen öğretmenin bir düzenleme yapmadığını ve kendisine ısrarla "bu çocuk bağırarak konuşuyor" dediğini belirtmiştir. Mete'nin babası bazı öğretmenleri yetersiz bulduğunu, öğretmenlerin çok pozitif olduğunu ve biraz daha sert tedbirler alabileceklerini söylemiştir. Veliler genel olarak evde daha kurallı bir ortam olduğunu ve okuldaki kuralsız ortamın çocuklarının problem davranışlar sergilemesinde etkili olduğunu düşünmektedirler.

Okulun (idareci, öğretmen vb.) Çocukları İle Yeterince İlgilenip İlgilenmediğine Dair Aile Görüşleri

Yağız'ın annesi okulun çocuğuyla yeterince ilgilenmediğini düşünmektedir. Ona göre okula başlamadan önce piyanoda çok ileri seviye olan çocuğu, okula başladıktan sonra başlangıç seviyesine indirilmiştir. Anne bu durumu "okuma-yazma bilen bir çocuğun önüne alfabe koyarak A'dan başlatmakla aynı şey" olduğunu ifade etmiştir. Rıza'nın ebeveynleri de benzer durumu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yağız'ın annesi aynı durumun İngilizce dersinde de gerçekleştiğini belirtmiştir. Ona göre çocuk bu okula başladıktan sonra İngilizce bilgisi oldukça gerilemiştir. Anne, çocuğunun diğer derslerde de ne durumda olduğu konusunda yeterince bilgilendirilmediklerini ifade etmiştir. Rıza'nın babası da başlarından geçen bir olayı "Rıza bir gün servise binmek istememiş. Okuldan arıyorlar -çocuğunuz servise binmek istemiyor, sizi istiyor burada kaldı- diye. Eşim apar topar okula gidiyor. Hatta müdür de -bu davranış hiç hoş bir davranış değil, bu kabul

edilemez lütfen bu davranış hakkında çocuğunuzla evde konuşunuz- dedi” şeklinde anlatmıştır. Buradan da görüleceği üzere okul idaresi sorunlu davranış sergileyen çocukların velilerini okula çağırıp çocuklarını uyarılmalarını beklemektedir. Rıza'nın ebeveynleri çocuklarının okuldaki atölyeleri çok sevdiğini belirtmiştir. Ancak atölye sayısı sınırlı olduğu için öğrenciler bazen iki gruba ayrılmakta ve farklı atölyelere gitmektedirler. Böyle durumlarda iki grup bir sonraki dönemde atölye değiştirmektedir. Rıza'nın annesi çocuğunun ilk dönem gittiği “akıl oyunları” atölyesinin yerine ikinci dönem satranç atölyesine gitmesi gerektiğini ancak ikinci dönem de aynı atölyeye devam ettiğini anladıklarını söylemiştir. Bunun üzerine anne okul idaresi ile görüşmüş ve durumu bildirmiştir. Okul idaresi anne uyarınca durumu fark etmiş ve düzeltmiştir. Anne bu durumu okulun ilgisizliğine bağlamaktadır. Ümit'in babası ise okul idaresinin yaklaşımı konusunda şöyle düşünmektedir; “Ben okulun iyi niyetli olarak döneme başladığını, fakat problem davranışlı çocuklardan biraz yıldıklarını ve yorulduklarını bu nedenden dolayı da şu anda o istedikleri pozitif ilişkiyi kuramadıklarını düşünüyorum” demiştir. Ümit'in annesi de “bu yüzden okul idaresinin problem davranış sergileyen çocuklardan kurtulmaya çalıştıklarını” düşündüklerini ifade etmiştir. Bunun üzerine Ümit'in babası “Şu anda okulun bu tür şeyleri, bu çocukları asimile edelim, problem olmayan öğrencilerle hayatımıza devam edelim gibi bir noktaya geldiğini düşünüyoruz.” demiştir. Mete'nin babası ise okulun çocuğu ile yeterince ilgilendiğini bu yüzden çocuklarını ikinci yılda da bu okula kayıt ettirdiklerini ifade etmiştir.

Okulun Sorunlu Davranışlarla İlgili Sistemli Bir Uygulaması Olup Olmadığına Dair Aile Görüşleri

Yağız'ın annesi okulun sorunlu davranışlarla ilgili sistemli bir uygulaması olmadığını belirtmiştir. Okulda bir –ödül belgesi- sistemi olduğunu belirten anne, çocuğunun bu belgeyi kriterlere uymadığı için ilk dönem alamadığını belirtmiştir. Anne şöyle devam etmiştir “O gün çocuklara ödül belgesi dağıtılıyor ve arkadaşı Mete'ye ödül belgesi vermişler, çocuğum öğretmenine gitmiş –öğretmenim benim yaptığım yaramazlıkların aynısını Mete de yapıyor, ama siz ona ödül belgesi veriyorsunuz, bana neden vermiyorsunuz?- demiş. Bakın özgüvene bakın. Öğretmenin cevabı ne dersiniz, bakın! –derste ona bir soru verdim, çok güzel cevap verdi, o yüzden ona ödül belgesi verdim- böylece 7 yaşında bir çocuğu tatmin edemedim bana gönderdiler. Çocuğum aylarca bunu sorguladı”. Anne bu örneğin ardından öğretmenlerin hakkaniyetli davranmadıklarını

belirtmiştir.

Rıza'nın ebeveynleri okulun sorunlu davranışlar konusunda sistemli bir uygulamasının olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynler çocukları sorunlu davranış sergilediğinde okul çalışanlarının görüşmeye çağırıp uyarmak dışında bir şey yapmadıklarını ve bir keresinde çok daha anlaşılabilir bir durum yaşadıklarını belirtmişlerdir. Rıza'nın babası durumu şöyle anlatmıştır; *“dönem sonunda bir sonraki sene için kayıt yenilemeye gittiğimizde - çocuğumuzun bursunun askıya alındığını, Nisan ayında, iki ay sonra tekrar değerlendirileceğini, müteakiben karar verileceği- söylendi bize. Hiçbir şekilde açıklama yapılmadı”*.

Rıza'nın babasının yaşadığı olayın daha iyi anlaşılması için bazı açıklamalar yapmakta fayda bulunmaktadır. Buna göre uygulama yapılan okul bir vakıf okuludur ve öğrencileri ücretli olarak kabul etmektedir. Ancak öğrencinin IQ'suna göre yaptıkları indirim ise burs demektirler. Böylece aileler çocuklarını daha uygun ücretlere okula kayıt ettirebilmektedirler. Rıza okulda sorunlu davranışlar sergileyince, aile bursun kesilme tehlikesiyle karşı karşıya bırakılmıştır. Bu durum ailede ciddi bir moral bozukluğuna yol açmıştır. Ebeveynler çocuğun davranışlarının nasıl değerlendirileceğini bilemediği için oldukça kaygılanmışlardır. Çünkü okulun standart bir gözlem ve değerlendirme sistemi bulunmamaktadır. Rıza'nın annesi çocuğunun durumunu okul psikoloğuna sorduklarını ve psikoloğun -herhangi bir sorun yok- dediğini belirtmiştir. Psikoloğa okul idaresinin Rıza'nın bursunu kesmeyi düşündüğünü söylediklerinde ise psikolog bu durumdan haberdar olmadığını belirtmiştir. Böylece ebeveynlerin kafası iyice karışmış ve kaygıları artmıştır. Aynı durumu Ümit'in ebeveynleri de yaşamıştır. Mete'nin babası ise gördüğü kadarıyla okulun bir modeli olduğunu, kendi içlerinde halletmeye çalıştıklarını ve gerekli açıklamalarda bulduklarını belirtmiştir.

Çocuklarında Problem Davranış Gözleyen Velilerin Bu Davranışları Azaltmak Ya Da Ortadan Kaldırmak İçin Kullandıkları Diğer Teknikler

Yağız'ın annesi çocuğu okulda ödül belgesi alamadığı için evde kendisinin ödül belgesi verdiğini, her olumlu davranışa sticker yapıştırdıklarını söylemiştir. Anne'ye göre Yağız okulda evden daha fazla sorunlu davranış sergilemektedir. Rıza'nın ebeveynleri de çocuklarının evde ve kendi sosyal ortamlarında yoğun bir problem davranış sergilemediğini, sorunlu davranışların okulda görüldüğünü belirtmişlerdir. Ümit'in ailesi

de konu ve olaya göre farklı tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir. Ancak daha çok okuldan yansıyan davranışlara tepki verdiklerini açıklamışlardır. Görüşme sırasında Ümit'in babası "bazen çocuğuna şiddet de uyguladığını" belirtmiştir. Mete'nin babası ise çocuğunun problem davranışlarını ortadan kaldırmak için sözleşme imzaladıklarını bazen mola tekniğini kullandıklarını belirtmiştir.

Ailelerin Okul İle İlgili Diğer Görüş ve Önerileri

Araştırmacı görüşme esnasında, Yağız'ın annesinin Yadigar öğretmen hakkında söylediği bazı olumsuz ifadeleri duyunca öğretmenin bu konuda bir destek alması ya da özel bir eğitimden geçmesini destekleyip desteklemeyeceğini sormuştur. Anne de böyle bir desteğin öğretmen için iyi olacağı kanaatini paylaşmıştır. Rıza'nın annesi ise okulda bireyselleştirilmiş bir eğitim programının olmadığını, çocukların performanslarının dikkate alınmadığını, her çocuk için ortak bir müfredatın takip edildiğini, bu müfredatın da devlet okullarının çok gerisinde ilerlediğini belirtmiştir. Rıza'nın babası da okulun yaklaşımının tamamen eğitime yönelik olduğunu, okul idaresinin öğrencilere zengin bir eğitim vererek bir şeylerin olacağını düşündüklerini belirtmiştir.

Ümit'in ebeveynleri ise okul ile ilgili düşüncelerini ve beklentilerini şöyle açıklamışlardır; *"Bizim zaten okuldan beklentimiz ve şu anda anlamadığımız konu şudur: Ümit'in davranışsal problemleri olduğu okul tarafından sürekli bize şikâyet edilmektedir. Ancak bunların nasıl çözümlenebileceği, bunlarla ilgili okul ve ailenin birlikte ne gibi bir çaba harçayabileceği, öğretmenlerin bu problem davranışları okulda nasıl söndüreceği ile ilgili hiçbir bilgi, haber, izlenme, metot, yöntem, hiçbir şeyi açıklanmıyorlar. Zaten bizim en büyük iletişim kopukluğumuz bu. Okul sadece problem davranışları tespit ediyor diyor ki - oğlunuz bugün şunu yaptı, şunu yaptı, şunu yaptı-. Biz ne yapalım diyoruz, siz ne öneriyorsunuz diyoruz. -Siz eve gelince konuşun düzelsin- demek istiyorlar. Yani bizim elimizde sihirli bir değnek yok."* Ümit'in ebeveynleri ayrıca bu durumla ilgili profesyonel bir destek görmenin kendilerini çok mutlu edeceğini belirtmişlerdir.

Buraya kadar ele aldığımız durumlarda genellikle ailelerde okulla ilgili olumsuz bir algı oluştuğu anlaşılmaktadır. Aileler birçok eleştirilerinde de haklı görünmektedir. Ancak araştırmacı konuyu yansız olarak değerlendirmek mecburiyetindedir. Bu kapsamda okul idaresinin ve çalışanlarının ailelere ve öğrencilere yönelik davranışlarını araştırmacı da gözlemlemiştir. Araştırmacıya göre davranışsal sorunlara müdahale ve bu konuda ailelerle

işbirliği kurma konusunda bazı sorunların yaşandığı ve okulda bu durum için oluşturulmuş sistemli bir uygulama olmadığı anlaşılmıştır. Ancak burada yaşanan sorunların temelinde konu ile ilgili uzman olmayan bazı öğretmen ve idarecilerden yansıyan durumlar; kurumun tamamına genellenemez niteliktedir. Öyle ki üç-dört velinin görüşleri ile de bir kurumun tamamıyla anlaşılması mümkün değildir. Örneğin Rıza'nın babası şöyle bir durumdan bahsetmiştir; *“Şey olduktan sonra bize bu burs durumu yapıldıktan sonra ben tekrar okula gittim. Özellikle okulun kurucusu ile görüştim. Okulun kurucusu bana özellikle -sakin okuldaki davranışı eve karıştırmayın- siz hiçbir şekilde müdahil olmayın şeklinde konuştu.”* Bu açıdan bakıldığında okul kurucusu uygun bir pedagojik açıklama yapmıştır. Yani bilindiği üzere sorunlu bir davranış nerede çıkarsa orada müdahale edilmelidir. Okulda ortaya çıkan davranışların evde çözülmesi çok olası değildir. Okul kurucusunun bu duyarlılık ve donanımda olduğu ancak bazı çalışanların buna sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Zaten uygulama sürerken okul kurucuları idarede çeşitli değişikliklere gitmişler ve okula yeni bir müdür atamışlardır. Sonuçta okul içerisinde en uygun ve doğruyu bulma konusunda bir arayış olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul kurucusunun araştırmacının çalışmasını da desteklediğinin unutulmaması gerekmektedir.

Araştırmacı görüşme yaptığı velilere yapmayı planladığı uygulamadan kısaca bahsetmiş ve sınıfta öğretmenlerle işbirliği yapacağını belirtmiştir. Ailelerin bu konudaki düşüncelerini de ayrıca sormuştur. Görüşme yapılan aileler bir akademisyenin sınıfa ve okula destek olması fikrinin kendilerini memnun ettiğini belirtmişlerdir. Araştırmacı aile görüşmesi sırasında çocukların sevdiği ve hoşlandığı şeyleri de öğrenmek için farklı sorular sormuştur. Böylece öğrenciler için kullanılabilir pekiştireçleri de belirlemeyi amaçlamıştır. Örneğin Yağız'ın en çok hoşlandığı şeylerden biri annesinin mutlu olması ve övgüsünü kazanmaktır. Araştırmacı ailelerden edindiği bilgilerden daha sonra uygulama sırasında gerektiğince yararlanmışır.

Yapılan ön gözlemlerde öğrencilere sunulan pekiştireçlerin oranı ve sıklığı ile ilgili öğretmenlerin hatalı davrandıkları anlaşılmıştır. Bu sınıfta öğrencilerin pekiştireç alması zorlu bir çabayı gerektirmektedir. Uzun süre pekiştireç alamayan bir öğrenci ise belli bir süre sonra bunun için çaba sarf etmeyi bırakabilmektedir. Böyle durumlarda öğretmenler pekiştirme sistemini değiştirmektedirler. Bu sefer de birçok simgesel pekiştirme kazanmış olan diğer öğrencilerde bir hak kaybı ortaya çıkmaktadır. Aileler sınıf içi pekiştirme konusunda oldukça memnuniyetsiz görünmektedirler.

Üstün yetenekli öğrencilerle bu kadar uzun süre ilk kez çalışan araştırmacı bu öğrencilerdeki en bariz özelliklerden birinin adalet ve hak arayışı olduğunu fark etmiştir. Özellikle erkek öğrencilerde lider olma duygusunun ön planda olduğu görülmektedir. Beğenilme ve takdir edilme bu çocuklar için çok önemli bir pekiştirme alanını oluşturmaktadır. Okuldaki genel taramada da görüldüğü üzere arkadaşlarıyla alay etme davranışı bu öğrencilerde karşılaşılabilen sorunlu davranışlar arasında yer almaktadır. Bu alay etme davranışı ise daha çok başarılı olanın başarısız olanla alay etmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı bu duruma daha çok teneffüslerde ve okul bahçesinde yaptığı gözlemler esnasında rastlamıştır. Örneğin iki grup birbiriyle futbol maçı yaptığında kazananlar kaybedenlerle kötü söze varacak derecede alay edebilmektedirler. Bu özelliklerde çocukların olduğu bir okul ve sınıfta çok sistemli bir davranış müdahalesine gerek bulunmaktadır. Bu kapsamda okul çapında bir müdahalenin gerekli olduğu araştırmacı tarafından birçok kez dile getirilmiştir. Ancak mevcut yapı içerisinde bunun gerçekleştirilmesi araştırmacı için mümkün olmadığından araştırmacı uygulama sınıfına odaklanmıştır ve öğrencilerin özelliklerini dikkate alan bir müdahale konusunda hazırlanmıştır.

Aile görüşmelerinden ortaya çıkan önemli bir bulgu da sınıfta öğretimin bireyselleştirilmediği gerçeğidir. Bu durum araştırmacının gözlemleri ve aile görüşleri ışığında örneklendirilebilir. Bu kapsamda uygulama okulunda temel problemlerden birinin okuma-yazma durumu olduğu söylenebilir. Çünkü çocuklar üstün yetenekli olduğu için okul öncesi dönemde birçoğu okumayı öğrenmektedirler. Bazı çocukların okumaya ilgisi ise velileri tarafından -okulda sorun yaşar düşüncesiyle- engellenmektedir. Ancak çocuklar birinci sınıfa başlayınca öğretmenler okuma bilmeyen çocuklar için her şeyi baştan öğretmeye çalışmaktadırlar. Böylece okuma bilen çocuklar derste sıkılıp, sorunlu davranışlar sergileyebilmektedirler.

Yine veli görüşmelerinden ve ön gözlemlerden anlaşıldığı üzere çocukların tanılanması konusunda da sorun olduğu görülmektedir. Okul öğrenci kabulünde zekâ testi uygulamaktadır. Bu testi okul kendisi yapabildiği gibi dışarıda yapılmış testleri de kabul edebilmektedir. Yukarıda da değinildiği üzere test sonucundaki zekâ bölümü puanına göre de öğrencilere burs adı altında indirim yapılmaktadır. Bu kapsamda çocukların akademik becerileri arasında çok büyük farklar gözlenebilmektedir. Çocukların tanılanması sürecinde bir hata yapılmasa da çocuklar okula başladıktan sonra performans düzeylerinin uygun yöntem ve materyallerle belirlenip belirlenmediği de bir tartışma konusu olarak ortaya

çıkılmaktadır. Görüşme yapılan bazı aileler çocuklarının performanslarının yüksek olmasına rağmen bazı öğretmenlerin böyle düşünmediğini ve çocuklarını alt becerilerle yeniden eğitmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni ailelerin çocuklarını yeterince tanımadığına yorulabilir. Ancak Yağız'ın annesi kendisinin de müzik öğretmeni olduğu için öğretmenlerin çocuğu hakkında söylediklerinin inandırıcı olmadığını belirtmiştir. Bu durum araştırmacının gözlemleriyle de pekişmiştir. Öyle ki gözlem yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerdeki performans farkını gözetmeksizin ortak müfredat uygulamışlardır. Bu açıdan bakıldığında özel gereksinimli çocuklar için açılmış ayrı bir eğitim kurumunda öğretimin bireyselleştirilmesi beklenmektedir. Oysa araştırmacı sınıf içi uygulamalarda öğretimin bireyleştirildiği etkinliklere neredeyse hiç rastlamamıştır.

Ailelerin beyanları doğru varsayıldığında çocukların ev ve ailenin sosyal ortamlarında sorunlu davranış sergileme oranları çok düşüktür. Onlara göre sorunlu davranışlar okulda ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı araştırma kapsamında ailelerle ilgili bir müdahale yapmayı düşünmediğinden, çocukları ev ortamında gözlemlememiştir (Rıza hariç). Ancak çocukların okul ortamında ev ortamına nazaran daha özgür ve kuralsız olduğu fikrine daha yakın bir gözlem yapmıştır.

4.2.1.2. Müdahale Öncesi Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Görüşme esnasında araştırmacı görüşülen öğretmenlere okulda ya da sınıfta karşılaştıkları sorunlu davranışların neler olduğunu ve bu davranışlara nasıl müdahale ettiklerini, hangi teknikleri kullandıklarını, okulun ve sınıfın işleyişi, ODD temelli bazı teknikleri kullanma durumu ve bu teknikler hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bireysel özellikleri ile ilgili gerekli bilgiler yöntem kısmında açıklanmıştır. Bunun dışında görüşme formunda bulunan ilgili sorularla ilgili elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin daha önce problem davranışı olan öğrencilerle hiç çalışma durumları ve mevcut sınıflarında sıklıkla karşılaştıkları problem davranışlara ilişkin görüşleri

Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi yeni mezun olduğu için problem davranışı olan öğrencilerle daha önce hiç çalışmadıkları anlaşılmaktadır. Diğer iki öğretmenden Gülşah öğretmen daha önce yetişkinlerle çalışmış, önceki yıl ise araştırma yapılan okulun ana sınıfında çalışmıştır. Gülşah öğretmen daha önce davranış problemleri olan öğrencilerle hiç

karşılaşmamıştır. Yedigâr öğretmen ise uzun yıllar boyunca birçok öğrenci ile çalışmış ve meslek hayatı boyunca birçok problem davranış sergilen öğrencilerle çalışmıştır. Katılımcı öğretmenlere mevcut sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar sorulduğunda çeşitli cevaplar verdikleri görülmektedir.

Seda öğretmen sınıfında karşılaştığı problem davranışları “genel olarak kurallara uymamayla ilgili” olduğunu ifade etmiştir. Seda öğretmen bu davranışlara “*parmak kaldırmadan konuşmak, ders dışı masanın üzerindeki ya da etrafındaki eşyalarla ilgilenmek, derste ayağa kalkmak ve arkadaşlarını rahatsız etmek*” gibi davranışları örnek olarak vermiştir.

Neslihan öğretmen ise sınıflarda karşılaştıkları davranış problemlerinin başında bekleme sorunları olduğunu söylemiştir. Ona göre “*akıllarında çok fazla soru olduğu için, bir şeyleri çok hızlı düşündükleri için beklemeyi bilmiyorlar ya da beklemeye tahammülleri*” yoktur. Neslihan öğretmene göre de bu sorulara cevap bulmaya çalıştıkları sürece dersten kopabilmektedir. Sonuç olarak Neslihan öğretmene göre öğrencilerdeki merak duygusu derse ilgisizliği tetiklemektedir. Neslihan öğretmene göre “*aileler çocuklarının üstün yetenekli olduğunu düşündükten sonra bilişsel alana yükleniyorlar ve çoğunlukla bu alanda onları destekliyorlar. Öz bakım ve sosyal beceriler gibi alanları ihmal ediyorlar*” demiştir. Neslihan öğretmene bu ihmal nasıl oluyor diye sorulduğunda “*aileler çocuğum kursa gitsin, şuraya gitsin, buraya gitsin, şu etkinlik, bu etkinliğe gitsin şeklinde çocuğa bilgi yüklemesi yaparken çocuğu sürekli bir yerlere sürüklüyorlar. Çocuk bu sırada zaman yönetimini kazanamıyor, öz bakım becerisini kazanamıyor bütün bunları aile çocuğa kendisi yapıyor. Kendisi ayakkabısını giydiriyor, kendisi ayakkabısını bağlatıyor, eşyalarını çocuk toplayacağına aile topluyor*” şeklinde cevap vermiştir. Ona göre üçüncü sınıfta olup halen ayakkabısını bağlayamayan çocuklar bulunmaktadır.

Neslihan öğretmen girdiği sınıflarda birçok problem davranışla karşılaştığını ifade etmiştir. Girdiği sınıflardaki öğrencileri dinamik olarak sıfatlandıran Neslihan öğretmen; bu okula gelen öğrencilerin üçte ikisinin daha önce devam ettikleri okullarda da sorun yaşadıkları için bu okula geldiklerini söylemiştir. Ona göre bu çocuklar daha önce gittikleri okullarda dışlanmışlar ve bu okuldan da kovulacaklarını düşünmektedirler. Araştırmacı bu görüşü duyunca başka öğretmenlerin de benzer şeyler söylediğini, bu öğrencilerden anaokulu döneminde ya da ilkokula başlayınca beş-atı okul değiştirenler olduğunu söylediklerini Neslihan öğretmenle paylaşmıştır. Neslihan öğretmen ise bu bilgiyi onaylayarak kendi

sınıfında 7 okul değiştirmiş bir öğrencisi olduğunu, hatta o çocuğun bu okuldan da bir ara ayrılıp başka okula gittiğini daha sonra tekrar döndüğünü söylemiştir. Neslihan öğretmene göre öğrencilerin problem davranış sergilemelerinin nedenlerinden biri onların liderlik gösterme arzularından kaynaklanmaktadır. Neslihan öğretmen bu durumu “*bu öğrencilerin her birisi şöyle buldukları ortamda kendilerini lider göstermek istediklerinden dolayı ilginin başka bir yere dağıldığını hissettikleri anda ilgiyi kendilerine çekmek için farklı davranışlar gösteriyorlar. Özellikle ilgi çekmeye çalışıyorlar*” şeklinde açıklamıştır. Araştırmacı Neslihan öğretmene başka bir öğretmenin “*öğrencilerin problem davranışlarının temel nedeni olarak ana-baba tutumları olduğunu yani evde sürekli ilgi gördükleri için ve okulda o kadar ilgi görmedikleri için bu davranışları sergiliyorlar*” dediğini hatırlatarak “bu davranış sorunlarının gerçekten liderlikle arzusu ile mi ilgili” diye tekrar sormuştur. Neslihan öğretmen bu soruya “*onu yapan öğrencilerim de var zaten. Bazı öğrencilerde doğal liderlik ve karizmatik liderlikten çok ev içerisinde sürekli el üstünde tutuldukları için sınıfta da aynı şeyi görmek istiyorlar. Belki de hani, normal liderlik tanımlarının dışında başka bir başlık açmak gerekiyor. Aile içerisinde sürekli pohpohlanan öğrencilerin grup içerisinde de kendilerini göstermeye çalıştıkları bir liderlik durumu da olabilir. Bazı çocuklar da bu var ama bazı çocuklar aile içerisinde tamamen demokratik bir ortamda olmalarına rağmen okula geldiklerinde ya da akranlarının bulunduğu ortamlarda kendilerini göstermeye çalıştıkları için bazı problem davranışları sergiliyorlar*” şeklinde cevap vermiştir.

Yadigâr öğretmen üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerden daha farklı olduklarını, akademik olarak çok dolu olduklarını ve çok hareketli olduklarını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin bazılarının fazla içine kapanık, bazılarının fazlasıyla alıngan, bazılarının da gereğinden fazla cesur ve egolarının yüksek olduklarını belirtmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerle çalışmanın çok daha kolay olduğunu söyleyen Yadigâr öğretmen “*bugün çocuklarla çıkarmada eksileri bulmayla ilgili ders anlatırken birçok örnek yapmama rağmen yalnızca dört-beş öğrenci konuyu tam olarak kavrayabildi. Diğerleri ben biliyorum diye düşündükleri için kendi kafalarına göre yapmaya çalışıyorlar ve olmuyor*” diyerek öğrenme hızları yüksek olsa da bu öğrencilerin farklı özellikleri nedeniyle öğrenme sorunları yaşadığını anlatmıştır. Yadigâr öğretmen üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere nazaran problem davranışlarının biraz daha fazla olduğunu belirtmiş ve devamla “*çocuk oldukları için sergiledikleri, benim de kabul ettiğim olabilecek davranışları var. Bir de olamayacak şeyler var. İşte benim kabul*

etmediğim bunlar” demiştir.

Yadigâr öğretmen sınıfta “saldırganlık, küfür etme” etme gibi davranışlarla karşılaştığını “*öğrenci eğer ağzından kaçırırsa bunu duymazdan geldiğini ama anlamı bilerek küfür ettiğinde bunu tolare edemediğini*” ifade etmiştir. Ders dışı davranışların ise sınıflarında nadir görüldüğünü ve belli başlı bazı öğrencilerde olduğunu ifade eden Yadigâr öğretmen “*eğer derse ilgi çekip öğrencileri motive edebilirlerse ve dersi iyi işlerlerse bu davranışların da görülme sıklığının düştüğünü, bazen kendilerinin de dağıldığını böyle durumlarda da problem davranışların ortaya çıkabileceğini*” söylemiştir.

Gülşah öğretmen ise sınıf içinde karşılaştığı problem davranışları “*hareketli olmaları, hiperaktivite görüyorum, lider olmaları ve bu yüzden sınıf içinde aşırı rekabete dönüşüyor. Böylece birbirlerini tetikliyorlar. Aslında tek başına o çocuk bir problem değil. Bireysel çalıştığımızda hiçbir problem olmayan bu çocuklar aynı anda bir sınıfın içinde oldukları zaman birbirlerini çok tetikleri için davranış problemleri patlak veriyor. Bunun sonucunda birbirlerine bağırma, hakaret, küfür ve şiddet davranışları gösteriyorlar*” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcı Öğretmenlerin problem davranışlarla karşılaştıklarında bu davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak için kullandıkları tekniklere ilişkin görüşleri

Seda öğretmen problem davranışlara yaklaşımını “*Eğer etrafında herhangi birine zarar vermiyorsa bir süre bekleyip görmezden gelmeyi kullanıyorum. Bunu kullanırken de daha iyi yapan herhangi bir arkadaşını işte ona etkilesin diye bak aferin ona arkadaşımız ne kadar güzel oturuyor deyip örnek veriyorum bir süre sonra zaten davranış geçmesi bekleniyor*” şeklinde açıklamıştır. Seda öğretmen “*Bazen davranış öncesini gözlemleyip davranış daha ortaya çıkmadan müdahale ediyorum. Bunu genelde gözlemci olduğumda yapabiliyorum. Ders anlatırken hemen müdahale edemiyorum. Bazen davranış ortaya çıktıktan sonra müdahale etmek zorunda kalıyorum. Ama genel olarak öncesini gözlemlemeye çalışıyorum. Ders içinde öncesinde ve davranış ortaya çıktığında da müdahale ettiğim oluyor*” şeklinde görüşlerini açıklamaya devam etmiştir. Araştırmacı Seda öğretmene “*Sizce sınıfta bu öğrencilerin davranışlarını değiştirmede genel olarak en etkili teknik hangisi*” diye sorduğunda Seda öğretmen “*davranışçı yaklaşımdı sanırım*” şeklinde bir cevap vermiştir. Araştırmacı yaklaşım boyutunda değil de teknik olarak etkili

olan hakkında görüş istediğinde; Seda öğretmen *“ödül ceza yöntemi etkiliyor, Ama ceza yaptırımı yerine bir şeyden mahrum bırakma”* şeklinde teknikleri kullandığını ifade etmiştir. Araştırmacı bunu biraz açmasını isteyince *“Mesela bir video izlenecekse herkes izlerken onun videonun 2 dakikasını izlemesine izin vermiyorum bazen mesela eğer video izleme kurallarına uymadıysa”* şeklinde bir cevap vermiştir. Seda öğretmen bunun etkili bir teknik olduğunu düşündüğünü de eklemiştir.

Neslihan öğretmen sınıfta problem davranışla karşılaştıklarında yaptıklarını şu şekilde açıklamıştır: *“şöyle söyleyeyim hocam, her davranışa aynı şekilde yaklaşmamız mantıklı değil. Çünkü bazı dönemler de öğrencilerin problem davranışları farklı olabiliyor eğer sınıf içerisinde yüksek sesle bağırıp ağlıyorsa okul kuralları gereği çocuğu sınıf dışına çıkartamayacağımız için çocuğu sözel olarak uyarıyorum. Daha sonra rehber öğretmeni çağırabiliyoruz ama rehber öğretmeni çağırmadan öncede yapmamız gereken şeyler var. Çocuğa sınıf içerisindeki işleyişi bozduğunu, bunların burada yapılacak şeyler olmadığını, o yüzden kendisinin şuan susması gerektiğini, dersten çıkıldığında bazı şeylerin yapılması gerektiğini söylediğimiz zaman çocuk sakinleşmeye başlıyor, çünkü böyle öğrencilerim var. Ama bazı öğrencilerim özellikle dikkat çekmek için ders içerisinde istediği bir şey olmadığı zaman yâda hep ben diye düşündüklerinde problem davranış sergileyebiliyorlar. Bu öğrencilerin davranışlarında özellikle görmezden geldiğimiz zaman çocuk kendini derse motive ediyor ya da çocuk bu davranışı sergilediğinde bir süre yaklaşık 5 dakika ya da 7 dakika görmezden geldikten sonra çocuğun yanındaki arkadaşlarına dersle ilgili soru sorunca çocukta kendini derse motive etmeye başlıyor ve demek ki bu şekilde dikkat çekilmiyormuş başka şekilde dikkat çekiliyormuş deyip derse katılmaya başlıyor bu şekilde durumu kurtarmış oluyoruz.”*

Yadigâr öğretmen problem davranışları ortadan kaldırmak için *“duymazdan gelme, iyi şeyleri sürekli ön plana çıkarma (ne güzel oturuyorsun, ne kadar güzel dinliyorsun), ödüllendirme (afetin verme, yıldız verme)”* gibi teknikleri kullandıklarını belirtmiştir. Yadigâr öğretmen kısa bir dönem küçük şeker gibi yiyecek pekiştireçleri de kullandıklarını ancak okulda yiyecek verme yasak olduğu için bunu kullanmaktan vaz geçtiklerini söylemiştir. Araştırmacı en çok hangi tekniği kullandıklarını tekrar sorduğunda Yadigâr öğretmen olumlu pekiştirmeyi kast ederek *“afetin, çok güzel yaptın vb.”* şeyleri kullandıklarını ifade etmiştir. Yadigâr öğretmen kullandıkları tekniklerin akademik kavramlarını bilmediğini belirtmiştir.

Gülşah öğretmen sınıf içinde özellikle saldırgan davranışlar sergilendiğinde öğrencileri birlerinden uzaklaştırdığını, sonra alıp bireysel olarak tek tek konuştuğunu “*herkes birbirini sevmek zorunda değil ama birbirimize saygı duymak zorundayız, tepki vermemeliyiz, insanlar her zaman sevdiğimiz şeyleri söylemeyebilir, sevmediğimiz şeyleri de söyleyebilir, sevmediğimiz şeyleri duyduğumuzda onları duymamazlıktan gelebiliriz, kendimizi kontrol etmeliyiz*” şeklinde konuştuğunu belirtmiştir. Ona göre öğrencilerin en başta kendilerini kontrol etmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Öğrenciler derse ilgisini kaybettiğinde bir yarışma yaptığını ve rekabet ortamı oluşturduğunu, çünkü öğrencilerin yarışmayı ve rekabeti sevdiklerini, böylece öğrencilerin derse katılımlarının arttığını ifade etmiştir. Bunun dışında dans, oyun ve sanatsal etkinlikleri öğrencilerin derse ilgisini arttırmak için kullandığını belirtmiştir. Ancak kitabı yetiştirmek için son dönemde bunları fazla kullanmadığını söylemiştir.

Katılımcı öğretmenlerin problem davranışları azaltmak üzere kullanılan ODD temelli bazı yöntem ve teknikleri kullanım durumları ve bu teknikler hakkındaki görüşleri

Öğretmenlere beceri öğretimi ya da işlevsel iletişim öğretimi yöntemini kullanıp kullanmadıkları sorulduğunda Neslihan öğretmenin bunun ne anlama geldiğini bilmediği anlaşılmıştır. Neslihan öğretmen kavramı akademik olarak tanımadığı için soruya varsayımsal olarak cevap verdiğini ifade ederek “*çocuğun sosyal becerileri zayıflığında problem davranış sergilediğinde çocuğa nasıl davranması gerektiğini ya da nasıl davranmaması gerektiğini öğreten bir yaklaşım*” olarak algıladığını belirtmiştir. Araştırmacı yöntem hakkında açıklama yapmamış ve Neslihan öğretmene anladığı kadar açıklamasını istemiştir. Bunun ardından Neslihan öğretmen “*öğrencilerin hepsi farklı okullardan geldiği için birbirlerini tanımıyorlardı, birbirlerine nasıl yaklaşacaklarını bilmiyorlardı, bu nedenle öğrencilerin her birine arkadaşına şu şekilde yaklaşmalısın, bu şekilde selam vermelisin yönlendirmelerinde bulunmak zorunda kaldım. Sosyal becerisi yüksek olmasına rağmen çocuk bizim elimizde sıfırdı. Onları tekrar ilerletmek zorunda kaldık işlevsel iletişim öğretimini de kullanmış olduk. Hatta bazı öğrencilerimiz arkadaşlarını çok sevdiklerini onlarla iletişim kurmak istediklerinde onlara yaklaşmak istediler ama eşyalarını çalarak, onlara dokunarak, yanaklarını sıkarak ya da vurarak bunu yapacaklarını düşündüler. Onlara gidip bu şekilde yaklaşılır, bunları yapmalısın, bu şekilde davranmalısın birebir çocukla konuşup motive ettiğimiz de yada empati becerisini*

güçlendirmeye çalıştığımızda bu yaklaşımın ne kadar mantıklı olabileceğini ve işlevsel olacağını gördük.” şeklinde yaptıklarını ifade etmiştir.

Seda öğretmen ise *“problem davranışın yerine farklı bir davranış koymayı bir öğrencimizde mesela (Ümit’e) elini kaldırdığı anda kalemi eline tutuşturup başka bir şey yapmak için elini kaldırdığını biliyorum. Kalemi eline tutuşturup sen ne kadar güzel yazmışsın falan dediğim oldu. Önceden de harika yazmışsın eminim şimdi de harika yazacaksın. Öğrencimiz yazmaktan nefret eden bir öğrenci zaten. Mesela o davranışının yerine kalem tutmayı denedim. Mesela arkadaşlarına vurduğunu görmezden gelip diğer bir arkadaşıyla iyi bir ilişkisini gözlemleyip siz ne kadar güzel arkadaşsınız işte ne güzel arkadaşlık yapıyorsunuz dediğim oldu”* şeklinde yaptıklarını anlatmıştır. Yadigâr öğretmen işlevsel iletişim öğretimi yönteminin ne olduğunu bilmediğini söylemiştir.

Gülşah öğretmen işlevsel iletişim öğretiminden *“çocuğun sosyal olarak sorununu çözebilecek, toplumda kendini ifade edebilecek şekilde dili işlevsel olarak kullanabilmesi”* şeklinde bir şey olarak algılamıştır. Gülşah öğretmen sınıfta öğrencilere nasıl davranmaları gerektiğini çoğunlukla söylediğini ifade etmiştir. Bu konuda da kendisinin iyi olduğunu ifade etmiştir.

Neslihan öğretmen programda değişiklik yapma yöntemini de kavramsal olarak bilmediğini ifade etmiştir. Ancak sorudan anladığı kadarıyla *“işleyeceğim konunun çocuğun özelliğine göre sırasını, yerini ve öğretim tekniğini değiştirmek geliyor aklıma. Bunu da yaptığımı söyleyebilirim, niye söyleyebilirim çünkü eğer sınıfın motivasyonu düşükse ilerleyebileceğimi düşünmüyorsam yeni bir konuya geçmiyorum. Eski konu üzerinden örneklendirmelere devam ediyorum. Çünkü yeni konuya geçersen ders içinde öğrencilerde kopmalar artacağı için, 80 dakikalık ders sürecinde karşılaştığım problem davranış daha fazla artacak. Problem davranışları engelleyebilmek için programda değişiklik yapmak gerekiyor”* şeklinde cevap vermiştir.

Araştırmacı sınıf öğretmenlerinden biri olan Seda öğretmene *“problem davranışı azaltmak için programda değişiklik yapmayı kullanıyor musunuz?”* sorusunun yanısıra bu öğrencilerin farklı gelişim alanlarında ve derslerdeki var olan performans düzeylerini ve bireysel farklılıklarını bilip bilmediklerini de sormuştur. Çünkü Seda öğretmen, Gülşah ve Neslihan öğretmen gibi 1-A sınıfına dışarıdan gelen bir öğretmen olmayıp sınıfın asli öğretmenidir. Seda öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sınıfın seviyesini, hangi öğrencinin hangi alanlarda iyi olduğunu ya da eksik olduğunu genel olarak bildiğini

söylemiştir. Seda öğretmen derslerini planlarken kolaydan karmaşığa doğru bir planlama yaptığını da eklemiştir. Ancak sınıftaki öğretim sürecine ilişkin şunları belirtmiştir: *“Ama şöyle bir sıkıntımız var: dersi 2 öğretmen olarak yönettiğimiz için hani tek bir konuyu alıp belki tek başıma götürsem ya da bütün derslerde ben o derse girsem dersleri ilişkilendirerek aslında okulda aldığım eğitimde bu şekilde hani net bir hayat bilgisi değil net bir Türkçe değil bütün dersleri bir biriyle karma bir şekilde eğitim yapmayı düşünürdüm”*. Seda öğretmenin bu açıklaması sadeleştirilecek olursa öğretmenler sınıf içinde bağımsız bir şekilde öğretim yapma konusunda sorun yaşamaktadırlar. Bu kapsamda iki öğretmenin aynı sınıfta sınıf öğretmenliği yapması program farklılaştırmayı olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenler bireysel farklılıkları çok fazla dikkate almadan genel bir müfredatı takip etmektedirler. Seda öğretmen dersin kolay kısımlarında öğrencilerin sıkılabileceğini bildiğinden o kısımları hızlı geçtiğini çünkü öğrencilerin öğrenme hızlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Seda öğretmen derse başlamada önemli olanın derse girişte konuya dikkat çekme olduğunu ve devamla *“konu ne kadar basit olursa olsun sanki dünyanın en güzel konusunu anlatacaktım gibi yani onlar için o bilgiler çok faydalıymış gibi derse başladığım zaman kolayda olsa zorda olsa onu ayırt edip dersi dinliyorlar. Yani o farkı ayırt edebiliyorum.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Seda öğretmenin ön gözlemlerde de sınıf yönetimi puanlarının diğer katılımcılardan yüksek olduğunu hatırlatmakta fayda bulunmaktadır. Seda öğretmenin programda değişiklik yapmayı kullanmaya çalıştığı görülmüştür. Ona göre bu doğru kullanılırsa çok etkili bir tekniktir.

Yadigâr öğretmen okulda zenginleştirilmiş program kullanıldığını, öğretimleri çok fazla sesli ve görsel materyallerle desteklediklerini bu yüzden bireysel olarak program farklılaştırmayı çok fazla kullanmadıklarını ifade etmiştir. Çok sık olmamakla birlikte bazı derslerde öğrencilere etkinlikler arasından (Seda öğretmenin örneğiyle benzer bir şekilde isteyen şiir yazsın, isteyen resim çizsin vb. şekilde) seçenekler sunduklarını söylemiştir. Yadigâr öğretmene göre programda değişiklikler yapma öğrenciler için oldukça etkili bir yöntemdir.

Gülşah öğretmen İngilizce konusunda sınıftaki öğrencilerin arasında büyük düzeyde bir fark olmadığını, hepsinin aynı düzede başladığını, seviyelerinin harmanlanmış bir şekilde ilerlediğini söylemiştir. Gülşah öğretmen tek bir program ve kitapla tüm öğrencileri idare edebildiğini belirtmiştir. Bireysel olarak farklılıkları olanları genel olarak dikkate almadığını, ilk dönem akranlarından geride kalan bir öğrenciye ek ödevler vererek

arkadaşlarına yetiştirdiğini ifade etmiştir. Gülşah öğretmen programda değişiklikler yapmayı zenginleştirme olarak kabul ettiğini ve okuttuğu kitabı çok fazlasıyla zenginleştirdiğini, çok fazla etkinlik yaptığını ve bu teknikte kendisinin çok iyi olduğunu ifade etmiştir.

Neslihan öğretmen zor görevleri kolay görevlerin arasına yerleştirme tekniğini kullanmadığını ve bunun üstün yetenekli öğrencilerde etkili olmayacağını düşündüğünü ifade etmiştir. Ona göre önemli olan zor görevler için öğrencileri iyi motive etmektir. Seda öğretmen ise bu tekniği sıklıkla kullandığını devamlı *“çok üst düzey bir videoyu ya da daha el becerileri gerektiren etkinleri, genelde oyun etkinlikleri dersinde yapıyorum. Daha doğrusu her öğrencinin kendini sergileyebileceği etkinlikler. Yani ortaya çıkan ürünün iyiliği veya kalitesi falan benim için önemli değil. Ben o çocuğun seviyesini biliyorum. Kiminin daha iyi yapıp kimin daha alt seviyede yapacağını da biliyorum ama etkinlik öyle bir etkinlik olmalı ki çok iyi bir şeyde çıkmalı ortaya orta düzeyde bir şeyde çıkmalı ama hiç biri sıkılmamalı.”* şeklinde yaptıklarını açıklamıştır. Seda öğretmene göre doğru etkinlikler seçilmediğinde öğrencilerin davranış problemleri artmaktadır. Ona göre *“öğrenci ya çok zor olduğu için yapamayacağını düşünüp baştan bırakıyor ya da çok kolay olduğu için bırakıyordur”*

Yadigâr öğretmen öğretimi hep kolaydan zora doğru desenlediklerini, bunu başta matematik olmak üzere tüm derslerde yaptıklarını ve bunun etkili bir yöntem olduğunu düşündüğü ifade etmiştir. Gülşah öğretmen zor görevleri kolay görevlerin arasında yerleştirme tekniğini de sıklıkla kullandığını ve bunu yapmada da oldukça yeterli olduğunu söylemiştir.

Neslihan öğretmen seçenek verme ya da seçim yaptırma tekniğini *“bir etkinliği yapmak istemediğinde ya da bir durumla karşılaştığımızda çocuk kendine ket vurduğunda iletişim konusunda bize ket vurduğunda ya da kendini kapattığında seçenek sunuyorum. Yapmak istedikleri ve olabilecekler bunlar, ikisinden birini seçmelisin sana kalmış diyorum çocuk kendi seçimini yapıyor. Ama bunlar da geniş seçenekler değil daraltılmış, sınırlandırılmış seçenekler. İki şekilde de etkinliğe katılıyor. Ama problem davranışı ortadan kaldırmış oluyoruz”* şeklinde kullandığını açıklamıştır. Seda öğretmen ise seçenek sunmayı *“özel isimlerle ilgili bir konu anlattım diyelim ki, daha sonra onunla ilgili bir şiir, bir yazı yazmalarını istediğimde mesela isteyen yazı isteyen şiir ya da isteyen resim yapabilir diye ya da başka bir hayat bilgisi dersinde isteyen yazı isteyen şiir ya da isteyen resim yapabilir*

şeklinde” uyguladığını açıklamıştır. Seda öğretmen bu tekniğin doğru ve planlı şekilde uygulandığında sınıfta çok etkili olduğunu da belirtmiştir.

Yadigâr öğretmen seçenek sunma ve seçim yaptırma tekniğinden “şöyle davranırsan böyle olur” şeklinde bir anlam çıkardığını, bu kapsamda “ bu yazıyı erken bitirseniz, 10 dakikalık bir kısa filmimiz var onu izleyebilirsiniz, kim çok güzel yazarsa yıldız / gülen surat alacak” gibi seçenekler sunduklarını ve bunun da işe yarayan bir yöntem olarak düşündüğünü belirtmiştir. Gülşah öğretmen ise seçenek sunmayı “*mesela dersin sonunda bir ödül vereceğim, diyelim ki video izletecem, öğrencilere iki videodan birini seçmelerini istiyorum. Ama bu çocuklar kendi seçimlerinden de tatmin olmuyorlar, yetmiyor onlara seçtikleri. Daha fazlasını istedikleri zamanlar olabiliyor*” şeklinde açıklamıştır. Gülşah öğretmen seçenek sunmanın iyi bir şey olduğunu ama sorun çözme açısından bu tekniği çok etkili bulmadığını ifade etmiştir.

Problem davranışları azaltmak için kendini yönetme tekniğini kullanıyor musun sorusunda Neslihan öğretmen üstün yetenekli öğrencilerin bazılarının “*küçük dağları ben yarattım edasında*” olduklarını, bu öğrencilere “*sen bunu yapmalısın şeklinde kendini kontrol noktasında amaç vermeye çalışmak ya da motive etmeye çalışmak çok fazla etkili olmuyor*” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Ona göre üstün yetenekli öğrenciler “*çok fazla sekteye uğramalı, yanlış yaptığını*” görmelidir. Devamla “*öğrencilere tamamen başarısız olduklarını ya da yanlış yaptıklarını gösterdikten sonra sizin yaptığınız şeyler onlar için etkili olmaya başlıyor. Çocuk sonra tamam diyor ben öğretmenimi, annemi, babamı dinleyeceğim diyor*” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere Neslihan öğretmen kendini yönetme tekniğini öğretmenin öğrenciyi yönetmesi olarak algılamakta ya da uygulamaya çalışmaktadır.

Seda öğretmen ise kendini yönetme tekniğini bilmediğini bu yüzden bu tekniği hiç kullanmadığını belirtmiştir. Yadigâr öğretmen kendini yönetme tekniğini kendisi ile ilgili olarak algılamış ve bu tekniği hiç kullanmadığını ifade etmiştir. Gülşah öğretmen ise kendini yönetme tekniğini öfke kontrolü olarak algıladığını söylemiştir. Derse girdiğinde kuralları öğrencilere söylediğini, madem kuralları biliyorsunuz siz kendiniz bu kurallara uyabilirsiniz dediğini, eğer öğrenci yanlış bir davranış yaparsa –*şu an yaptığın bu davranış uygun mu? Kendin karar ver-* şeklinde konuştuğunu ve öğrencilerin kendi kendine düşünüp sorunu çözmesini beklediğini ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere yaptıkları çalışmalar sırasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Neslihan öğretmen diğer sınıflarda girdiği derslerde farklı teknikler kullanarak davranış problemleri ile rahatlıkla baş edebildiğini belirtmiştir. Kendi sınıfında karşılaştığı davranış problemlerinin genel nedeninin ise sınıfın dar olması ve bu sebeple sınıfta istediği oturma düzenini sağlayamaması olarak göstermiştir. Ona göre oturma düzenini doğru ayarlayamadığında sınıf içerisinde bazı çocuklar birbirini tetiklemektedir. Neslihan öğretmen sınıfta karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili ilginç bir neden daha öne sürmüştür. Ona göre *“okul politikası gereği ders ve müfredatların hızlı işlenmesi ve öğrencilere kısa zamanda çok şey vermeleri gerekiyor. Böylece ders içerisinde hızlı olma kaygısıyla dar etkinlikler kullanılıyor. Bu nedenle de öğrenciler dersten kopabiliyor ve bazı problem davranışlar ortaya çıkabiliyor”*dur. Buradan anlaşılacağı üzere Neslihan öğretmen sorun olarak sınıfların fiziksel yapısını ve okul sistemini göstermektedir. Seda öğretmen ise tüm öğretmenlerin ortak bir yaklaşım sergilememesini en önemli sorun olarak belirtmiştir

Yadigâr öğretmen okul yönetiminin her konuda kendilerine destek verdiğini ama velilerin her şeye çok karışmak istemelerini birinci sorun olarak göstermiştir. Velilerin her şeyi bildiğini, sınıfta olanları öğrencilerden ya da başka bir şekilde öğrendiklerini söylemiştir. Bazen öğrencilerden dayak yediğini söyleyen Yadigâr öğretmen; öğrencilerdeki problem davranışlar arttığında ve bunların üstesinden gelemediğinde kendini kötü hissettiğini, kendinde eksik aramaya başladığını ifade etmiştir.

Gülşah öğretmen 1-A sınıfından hareketle problem davranışlar sergileyen öğrencilerden birinin (Ümit’i kastediyor) okulda ikinci yılı olduğunu, bu öğrencide geçen yılda da problem davranışlar olduğunu ve halen kimsenin bu sorunu çözemediğini ama öğretmene *“al sen bunla uğraş, nasıl uğraşırsan uğraş”* şeklinde yaklaşıldığını düşünmektedir. Gülşah öğretmen *“Yeni başlayan ve problem davranışları zamanla düzeltilen çocuklar var ama iki yıldır bu okulda olup davranışları düzelmeyen çocuklar var ve bu durum bana komik geliyor. Bu çocuklarla daha önce çalışanlar oldu, uzman desteği aldılar ama hiçbir şekilde çözüm olmadı”* diyerek en büyük sorunun davranış problemleri çözülmediği halde halen okulda olan çocuklar olduğunu kast ettiği anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere kimlerden ne tür beklentileri olduğuna ilişkin görüşleri

Neslihan öğretmen sınıflar fiziksel olarak genişletilemeyeceği için öğrenci sayısının azaltılmasını beklemektedir. Ona göre atölye saatleri de sınıf öğretmenlerine verilirse öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini tam olarak gerçekleştirmeleri sağlanabilecektir. Çünkü öğrenciler farklı ortamlarda farklı şeyler gördükleri için sıkıntı çekmektedirler.

Seda öğretmen “*bütün öğretmenlerin, okul yönetiminin ve velilerin; problem davranış gösteren ya da göstermeyen öğrenciye aynı mesafede durması ve aynı şekilde davranmasını bekliyorum. Çünkü problem davranışla baş etme öyle bir şey ki, sen ne kadar uygularsan uygula, başka bir kişi gelip çok rahatlıkla bozabiliyor ve davranış eskisinden çok daha kötü geri dönüyor. Yani 2 ileri 3 geri gibi oluyor. Ve o yüzden herkesin istikrarlı bir şekilde olması gerek diye düşünüyorum*” şeklinde beklentilerini ifade etmiştir. Ona göre okulda problem davranışlarla mücadele etme konusunda ortak bir yaklaşım belirlenmemiştir.

Yadigâr öğretmen problem davranış gösteren bir öğrenciyle uğraşırken bir başka okul çalışanın gelip müdahale etmesini istemediğini söylemiş, devamla “*biliyorum son derece iyi niyetliler, öğrenci bana vurmasın diye bana yardım etmek istiyorlar ama kendim baş edebilirim*” demiştir. Başkalarının kendi müdahalelerine karışması istemeyen öğretmen “*mesela öğrenci ağlıyor, ben onu tuttum çekerek sınıfa götürmeye çalışıyorum, öğrenci sınıfa gelmemekte direniyor, başka bir öğretmen gelip –ay canım, ne oldu sana*” diye sarılması bence hiç doğru değil” şeklinde bir örnek vermiştir. Gülşah öğretmen ise herhangi bir beklenti belirtmemiştir.

Katılımcı Öğretmenlerin Sınıfta karşılaştıkları problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere hangi alanlarda eğitim ve desteğe gereksinim duyduklarına ilişkin görüşleri

Neslihan öğretmen, öğretmen lisesi mezunu olduğunu ve uzunca bir süredir davranış problemleri ile baş etme konusunda eğitim aldığını ama gördüğü şeylerin normal öğrenciler için olduğunu ifade etmiştir. Ona göre davranış problemi olan öğrenciler ya da üstün yetenekli öğrenciler için daha önce öğrendiği yöntem ve teknikler yeterli olmamıştır. Şimdiki okula başladıktan sonra bir alan uzmanından hizmet içi eğitim aldığını ve bu

eğitimden yararlandığını ifade etmiştir. Bu eğitimden sonra öğrencilere daha sakin yaklaştığını ve bağırmadığını belirtmiştir. Kendini davranış problemleriyle baş etme konusunda yeterli gören Neslihan öğretmen, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanabileceği yeni, uç, cazip yöntem ve teknikler öğrenmek istediğini söylemiştir. Neslihan öğretmen ayrıca *“davranış problemlerinin çözülmesi için neler yapılabilir bunları öğrenmek ve gerçek hayatta çözüm sunacak örnekler göstermek ve öğrenmek gerek”* diye düşündüğünü ve öğretmenlerin sınıflarda motivasyonu en fazla kıran noktanın davranış problemleri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sınıf yönetimi ve davranış problemleri ile baş etme konusunda bir eğitim verilirse katılmak isteyeceğini ifade etmiştir.

Seda öğretmen sınıf yönetimi ve davranış değiştirme konusunda ilk başlarda çok eksikliği olduğunu ama kendi çabalarıyla bu eksiklerini zamanla kapattığını ifade etmiştir. Ancak halen hatalar yaptığını ve yine de sınıf yönetimi ve problem davranışlarla baş etme konusunda bir eğitim olursa katılmak isteyeceğini ve bunun kendisine yararlı olacağını düşündüğünü söylemiştir. Yedigâr öğretmen de böyle bir sınıf için sınıf yönetimi ve davranış değiştirme konusunda desteğe ve eğitime gereksinim duyduğunu söylemiştir.

Gülşah öğretmen davranış değiştirme konusunda bir eğitim olursa alabileceğini ama sınıf yönetimi konusunda desteğe ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Gülşah öğretmen bu zamana kadar aldıkları hiçbir eğitimin sonuca ulaştırmadığını belirtmiş ve devamla *“çocuk şu davranışı yaptı, burda bunu yapmalısın gibi, genel ve teorik olarak değil pratikte neler yapılabileceğini anlatan, anında olay olduğu anda somut bir şekilde, bizim yaşadığımız sorunlar üzerinden çözüme gidilmesi”* şeklinde bir eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Gülşah öğretmen *“Bu zamana kadar katıldığımız eğitimler bize sadece teoriyi verdi. Biz o teoriyi öğrencilerin üzerinde uygulayamayabiliyoruz çünkü– bazı çocuklar var ki eşi benzeri yok, belki daha önce başkasının karşılaşmadığı çocuklar var-. Eğitimlerde örnek olaylar olmalı”* şeklinde beklentilerini açıklamıştır.

Öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullandıkları, problem davranışlara ilişkin farklı açıklamalar yaptıkları, ODD temelli yöntemleri ya az kullandıkları ya da bilmedikleri, problem davranışlarla mücadelede farklı sorunlar yaşadıkları ve farklı beklentileri olduğu görülmektedir. Ancak tüm öğretmenler sınıf yönetimi ve problem davranışlarla baş etme konusunda verilecek bir eğitime katılmak isteyeceklerini belirtmişlerdir. Yukarıda da açıklandığı üzere araştırmacı görüşmeleri tamamladıktan sonra öğretmenlere eylem planından bahsetmiş ve karşılıklı

olarak tüm öğretmenlerle işbirliği yapma kararı alınmıştır. Bu süreçler devam ederken araştırmacı daha önce belirlediği hedef öğrenciler ile ilgili müdahale öncesi nihai gözlemleri almaya devam etmiştir. Bu kapsamda öğrenciler ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

4.2.1.3. Müdahale Öncesi Öğrenci Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere sunulan müdahalelerin etkisini ortaya koyma amacıyla öğrencilerdeki davranış değişimlerini belirlemek için müdahale öncesi süreçte öğrenci davranışlarının sıklığı ya da süresi de kayıt altına alınmıştır. Bu kapsamda müdahale öncesi süreçte 4 hedef öğrenci için 3 farklı dersin görüntü kaydı incelenmiş ve her bir öğrencinin sorunlu davranış sıklığı ya da süresi bu üç dersin ortalaması alınarak belirlenmiştir. Bu kapsamda 5 davranış kategorisinin olduğu yeni bir genel kayıt tablosu oluşturulmuş ve gözlem sonuçları bu tabloya işlenmiştir. Aşağıda Tablo 13'te belirlenen davranış kategorilerine göre davranışların özelliği ve kayıt tekniği açıklanmıştır.

Tablo 13

Davranış Kategorilerine Göre Davranışların Özelliği ve Kayıt Tekniğinin Belirlenmesi

| Davranış Kategorisi | Davranışlar | Özelliği | Kayıt Tekniği |
|--|--|------------------|----------------|
| 1. Ses Çıkarma/konuşma | Diğer öğrencilerin kendisine bakmasına neden olacak şekilde kendi kendine gülme, kahkaha atma, kendi kendine konuşma, anlamsız sesler çıkarma, şarkı mırıldanma, etkinlikle ilgili olmayan konularda yanındaki, arkasındaki arkadaşlarıyla konuşma (<i>en az 5 saniye süreyle</i>) | SÜREKLİ DAVRANIŞ | TÜM SÜRE KAYDI |
| 2. Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak: | Uyuklama, pencereden dışarıya bakma, gazete/magazin dergilerine bakma, tabletle oynama, etkinlik dışı bir şeyle ilgilenme (<i>en az 30 saniye süreyle</i>) | SÜREKLİ DAVRANIŞ | TÜM SÜRE KAYDI |
| 3. Sınıfta gezinme | Ders sırasında öğrencinin ayakta beklemesi, ayakta vücudunu sağa sola, ileri geri hareket ettirme, ayağa kalkarak, öğretmen masasına, arkadaşlarının sırasına, sınıf dolabına sınıf kapısına doğru yürüme, sınıf kapısının önünde bekleme, sınıftan dışarı çıkıp dışarıda bekleme (<i>en az 30 saniye süreyle</i>) | SÜREKLİ DAVRANIŞ | TÜM SÜRE KAYDI |
| 4. Vurma / Zarar verme | Arkadaşlarına, öğretmenlerine vurmak, saçlarını çekmek, sıraya, masaya vurma, sınıf eşyalarına vurma, çizme, yırtma, kırmak, eşyaları atmak, ders materyallerini arkadaşlarının ellerinden izinsiz çekip almak | SAYILABİLİR | OLAY KAYDI |
| 5. Diğer problem davranışlar | Söz hakkı verilmeden öğretmenle konuşma, küfretme, hakaret etme, söylenenleri ve verilen görevleri yerine getirmemek | SAYILABİLİR | OLAY KAYDI |

Tablo-13 incelendiğinde araştırmacının beş ana kategoride davranışları sınıflandırdığı görölmektedir. Buna göre zarar verme davranışları ve diğer ders dışı davranışlar sayılabilir davranışlar olarak belirlenmiş, ses çıkarma ve konuşma, ders sırasında başka Şeylerle uğraşma ve sınıfta gezinme davranışları ise sürekli davranış olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda sürekli davranışlarda tüm süre kaydı, sayılabilir davranışlarda ise süre kaydı tutulmuştur. Tüm süre kaydı ile incelenen davranışlarda 30’ dakikalık ders süresi boyunca öğrencilerin hedef davranışları gözlemlenerek *davranışların ders içerisinde görülme süreleri* hesaplanmış her bir davranış ana kategoriler altında kümülatif yüzde olarak verilmiştir. Olay kaydı sürecinde ise 30 dakika boyunca hedef davranışların oluşum sıklığı görüntüler üzerinden sayılarak ana kategoriler altında kümülatif olarak işlenmiştir. 30 dakikalık gözlem sürelerinin belirlenmesinin nedeni dersin ilk ve son 5 dakikalarının gözlem dışı bırakılmasıdır. Buna göre araştırmacı tarafından yapılan ön gözlemlerde katılımcı öğretmenlerin derslerinde hedef öğrencilerin ortalama davranış sıklığı ve süresi aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin Yadigâr ğretmenin Derslerinde Sergiledikleri Sorunlu Davranışların Sıklığı ve Süresi

| ğrencilerin gösterdiği sorunlu davranışlar | | Davranış sıklığı ortalaması | | | |
|---|--|-----------------------------|-------|-------|-------|
| | | mit | Rıza | Mete | Yağız |
| Sürekli Davranışlar (S) | | | | | |
| 1. | Ses ıkarma/konuşma | 4 dk | 9 dk | 12 dk | 3 dk |
| 2. | Ders sırasında başka Şeylerle uğraşmak | 16 dk | 5 dk | 6 dk | 4 dk |
| 3. | Sınıfta gezinme | 6 dk | 1 dk | 2 dk | 2 dk |
| Toplam | | 26 dk | 15 dk | 20 dk | 9 dk |
| Sayılabilir Davranışlar (SA) | | | | | |
| 4. | Vurma / Zarar Verme | 7 | 1 | 2 | - |
| 5. | Diğer problem davranışlar | 7 | 8 | 6 | 1 |
| Toplam | | 14 | 9 | 8 | 1 |

Tablo-14 incelendiğinde Yadigâr ğretmenin derslerinde yapılan ön gözlemlerin ortalamasına göre önceden belirlenmiş 5 davranış kategorisinde hedef öğrencilerin sergilediği problem davranışların süresi ve sıklığı görülmektedir. Buna göre sürekli davranışlarda mit 26 dakika ile en fazla davranış problemi sergileyen öğrencidir. Ümit’i 20 dakika ile Mete, 15 dakika ile Rıza ve 9 dakika ile Yağız takip etmektedir. Sayılabilir davranışlar bakıldığında ise yine mit ders başına ortalama 14 problem davranış sıklığına

sahipken onun ardından 9 davranış sıklığı ile Rıza, 8 davranış sıklığı ile Mete ve 1 davranış sıklığı ile Yağız gelmektedir.

Tablo 15

Öğrencilerin Seda Öğretmenin Derslerinde Sergiledikleri Sorunlu Davranışların Sıklığı ve Süresi

| Öğrencilerin gösterdiği sorunlu davranışlar | | Davranış sıklığı ortalaması | | | |
|---|--|-----------------------------|------|-------|-------|
| | | Ümit | Rıza | Mete | Yağız |
| Sürekli Davranışlar (SÜ) | | | | | |
| 1. | Ses Çıkarma/konuşma | 3 dk | 7 dk | 8 dk | - |
| 2. | Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak | 12 dk | 2 dk | 3 dk | 1 dk |
| 3. | Sınıfta gezinme | 1 dk | - | 1 dk | - |
| Toplam | | 16 dk | 9 dk | 12 dk | 1 dk |
| Sayılabilir Davranışlar (SA) | | | | | |
| 4. | Vurma / Zarar Verme | 2 | - | - | - |
| 5. | Diğer problem davranışlar | 2 | 4 | 2 | - |
| Toplam | | 4 | 4 | 2 | - |

Tablo-15 incelendiğinde Seda öğretmenin derslerinde yapılan ön gözlemlerin ortalamasına göre sürekli davranışların sergilenme oranı Yadiğâr öğretmene düşük, davranış sergilenme oranlarına göre öğrenci sıralaması benzerdir. Sayılabilir davranışlarda ise Rıza ve Ümit'in dörder davranış sıklığı, Mete'nin 2 davranış sıklığı gösterdiği anlaşılmaktadır. Seda öğretmenin derslerinde Yağız'ın neredeyse hiç problem davranış sergilemediği söylenebilir.

Tablo 16

Öğrencilerin Neslihan Öğretmenin Derslerinde Sergiledikleri Sorunlu Davranışların Sıklığı ve Süresi

| Öğrencilerin gösterdiği sorunlu davranışlar | | Davranış sıklığı ortalaması | | | |
|---|--|-----------------------------|------|-------|-------|
| | | Ümit | Rıza | Mete | Yağız |
| Sürekli Davranışlar (SÜ) | | | | | |
| 1. | Ses Çıkarma/konuşma | 3 dk | 3 dk | 8 dk | 2 dk |
| 2. | Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak | 14 dk | 2 dk | 4 dk | 1 dk |
| 3. | Sınıfta gezinme | 2 dk | 1 dk | 1 dk | 1 dk |
| Toplam | | 19 dk | 6 dk | 13 dk | 4 dk |
| Sayılabilir Davranışlar (SA) | | | | | |
| 4. | Vurma / Zarar Verme | 5 | - | - | - |
| 5. | Diğer problem davranışlar | 6 | 6 | 3 | 1 |
| Toplam | | 11 | 6 | 3 | 1 |

Tablo-16 incelendiğinde Neslihan öğretmenin derslerinde yapılan ön gözlemlerin ortalamasına göre sürekli davranışların sergilenme oranı Ümit'te 19 dakika, Mete'de 13 dakika ve Yağız'da 4 dakikadır. Bu kapsamda Rıza'nın sergilediği sürekli davranış problemlerinin önceki iki öğretmene göre daha düşük olduğu görülmektedir. Sayılabilir davranışların sıklığına bakıldığında ise yine 11 davranışla Ümit'in başı çektiği, ardından 6 davranışla Rıza'nın, 3 davranışla Mete'nin ve 1 davranışla Yağız'ın geldiği görülmektedir.

Tablo 17

Öğrencilerin Gülşah Öğretmenin Derslerinde Sergiledikleri Sorunlu Davranışların Sıklığı ve Süresi

| Öğrencilerin gösterdiği sorunlu davranışlar | | Davranış sıklığı ortalaması | | | |
|---|--|-----------------------------|-------|-------|-------|
| | | Ümit | Rıza | Mete | Yağız |
| Sürekli Davranışlar (SÜ) | | | | | |
| 1. | Ses Çıkarma/konuşma | 3 dk | 8 dk | 10 dk | 2 dk |
| 2. | Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak | 13 dk | 4 dk | 3 dk | 5 dk |
| 3. | Sınıfta gezinme | 9 dk | 4 dk | 2 dk | 2 dk |
| Toplam | | 25 dk | 16 dk | 15 dk | 9 dk |
| Sayılabilir Davranışlar (SA) | | | | | |
| 4. | Vurma / Zarar Verme | 9 | 1 | 1 | - |
| 5. | Diğer problem davranışlar | 5 | 3 | 1 | 1 |
| Toplam | | 14 | 4 | 2 | 1 |

Tablo-17 incelendiğinde Gülşah öğretmenin derslerinde yapılan ön gözlemlerin ortalamasına göre sürekli davranışların sergilenme oranlarının dağılımı 25 dakika ile Ümit, 16 dakika ile Rıza, 15 dakika ile Mete ve 9 dakika ile Yağız'dadır. Bu kapsamda sürekli davranışların yoğunluğu bakımından Gülşah öğretmenin derslerinde daha fazla problem davranış sergilenmektedir. Sayılabilir davranışların sıklıklarına bakıldığında ise 14 davranış sıklığı ile Ümit önde gelmektedir.

Öğrenci davranışlarına ilişkin tablolar genel olarak incelendiğinde Yedigâr ve Gülşah öğretmenlerin derslerinde yoğun düzeyde problem davranış sergilendiği görülmektedir. Neslihan öğretmen ise derslerinde problem davranış görülme oranı bakımında üçüncü sırada gelmektedir. Dört öğretmen en az problem davranışla karşılaşan öğretmenin Seda öğretmen olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda araştırmacının yaptığı gözlemlerden elde ettikleri sonuçlar ile öğretmenlerin kendi değerlendirmelerinin tutarsız olduğu görülmüştür.

Ayrıca belirtmek gerekir ki Rıza ile ilgili öğretmen görüşmelerinde ortaya çıkan yüksek skor araştırmacının gözlemlerinde ortaya çıkmamıştır.

İleride daha ayrıntılı olarak görüleceği üzere öğretmenlerin ÖSYGF puanları ile öğrencilerin davranış sıklığı arasında ters bir orantı olduğu görülmektedir. Öyle ki ÖSYGF puanları yüksek olan öğretmenlerin derslerinde sorunlu öğrenci davranışları azalmaktadır. Bazı öğrencilerin bazı davranışlarının belli öğretmenlerde hiç ortaya çıkmazken belli öğretmenlerde sıklıkla ortaya çıktığı anlaşılmıştır.

4.3. Üçüncü Aşama: Eylem Planının Oluşturulması ve Uygulanması

4.3.1. Eğitim Programının Oluşturulması ve Sunulması Süreci

Araştırmacı yaptığı ön görüşme ve gözlemlerin neticesinde okulda ve sınıfta ciddi davranış sorunları olduğunu ve öğretmenlerin bu konuda ciddi bir desteğe gereksinim duydukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı bu aşamada ÖSYGF (Ek-5) ve sınıf yönetimi bilgi testini (bkz.Ek-6) dayalı olarak okul-sınıf gözlemleri ve alanyazını temel alarak yeni bir öğretmen eğitim materyali ve eğitim programı hazırlamış ve öğretmenlere sunmuştur (bkz. Ek-7). Araştırmacı eğitim öncesinde ve sonrasında sınıf yönetimi bilgi testini hem öntest hem de son test olarak uygulamıştır. Eğitim oturumları sona erdikten sonra araştırmacı tüm öğretmenlere eğitim değerlendirme formunu da (sosyal geçerlik formu: bkz. Ek-9) uygulamıştır. Bunlardan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.3.1.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Arttırılması Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmacı eğitimleri tamamladıktan sonra katılımcıların öntest ve sontest puanlarını analiz etmiştir. Araştırmacı katılımcı dört öğretmenin sontest puanlarının 80 ve üzerinde olmasını kriter olarak belirlemiştir. Buna göre araştırma kapsamında ele alınan öğretmenlerin öntest-sontest puanları şu şekildedir.

Tablo 18

Katılımcı Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Testi - Ön Test ve Son Test Puanları

| Öğretmen | Öntest | Sontest |
|-------------------|--------|---------|
| Yadigâr Öğretmen | 46 | 70 |
| Seda Öğretmen | 83 | 90 |
| Neslihan Öğretmen | 70 | 83 |
| Gülşah Öğretmen | 66 | 90 |

Tablo-18 incelendiğinde Seda öğretmenin öntest puanının araştırmacının belirlediği ön koşul için uygun olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen ön-test puanı yeterli olmasına rağmen son-teste de girmiş ve toplam puanını yedi puan arttırmıştır. Neslihan öğretmen ise son-test puanını 13 puan arttırarak araştırma için yeterli kritere ulaşmıştır. Gülşah öğretmen de ön-test puanı düşük olan öğretmenlerden biridir. Gülşah öğretmen son-testte toplam puanını 24 puan attırarak en yüksek gelişmeyi göstermiş ve araştırma kriterlerine ulaşmıştır. Yedigâr öğretmen de toplam puanını 24 puan arttırmış, ancak toplam puanı araştırma kriterine ulaşamamıştır. Böylece denek öğretmenlerin üçü istenen seviyede bilgi düzeyine ulaşmıştır. Ancak Yedigâr öğretmen'in 10 puanlık bir eksiği bulunmaktadır. Araştırmacı bu süreçte üç öğretmenle devam etmelidir. Ancak Yedigâr öğretmen uygulama sınıfının sınıf öğretmenidir. Bu nedenle çalışmada onun olmaması tezin uygulama sürecinde önemli bir sorun oluşturacaktır. Bu durum üzerine araştırmacı Yedigâr öğretmenin test kâğıtlarını incelemiş ve hatalı olduğu sorulardaki eksik bilgiyi tamamlaması için ona dönüt vermiştir. Öğretmen eğitiminde sonra yapılan bu görüşme neticesinde araştırmacı Yedigâr öğretmenin istediği (80 puan) kriterde olup olmadığını anlamak amacıyla sözel bir test yapmış ve öğretmenin eksiğini tamamladığını anlayınca uygulamaya devam etmiştir.

Öğretmenlerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları da aşağıda sunulmuştur.

Tablo 19

Eğitim Sonrası Öğretmen Görüşmesi Sonuçları – Sosyal Geçerlik

| Sorular | Kategoriler | f | % |
|--|-----------------------|---|-----|
| Üstün yetenekli öğrenciler için önleyici sınıf yönetimi ve davranışsal destek eğitimine katılmadan önce bu konuda kendini yeterli hissediyor muydunuz? | Kesinlikle Evet | 1 | 25 |
| | Evnet | 1 | 25 |
| | Kararsızım | - | - |
| | Hayır | 2 | 50 |
| Bu eğitime katıldığınız için memnun musunuz? | Kesinlikle Hayır | - | - |
| | Evnet, memnunum | 4 | 100 |
| | Kararsızım | - | - |
| Katıldığınız eğitim sınıf yönetimi ile ilgili gereksiniminizi ne ölçüde karşıladı? | Hayır, memnun değilim | - | - |
| | Karşıladı | 4 | 100 |
| | Kararsızım | - | - |
| Katıldığınız bu eğitimi aynı alanda çalışan diğer öğretmenlere de önerir misiniz? | Karşılamadı | - | - |
| | Evnet, öneririm | 4 | 100 |
| | Kararsızım | - | - |
| Bu eğitimde size sunulan bilgiler yeterli miydi? | Hayır, önermem | - | - |
| | Evnet | 4 | 100 |
| | Kısmen | - | - |
| Bu eğitimde edindiğiniz bilgilerin girdiğiniz sınıflardaki yönetiminize katkı sağlayacağına inanıyor musunuz? | Hayır | - | - |
| | Evnet, inanıyorum | 4 | 100 |
| | Kararsızım | - | - |
| | Hayır, inanmıyorum | - | - |

Tablo-19 incelendiğinde katılımcı dört öğretmenden 2'si eğitime başlamadan önce de önleyici sınıf yönetimi ve davranışsal destek konusunda kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Kendini yeterli hissetmeyen Neslihan öğretmen *“teorik olarak evet ama uygulama anlamında yeterli hissetmiyordum”* şeklinde bir cevap vermiştir.

Katılımcıların tamamına yakını bu eğitime katıldıkları için memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ancak kendini sınıf yönetiminde yeterli hisseden Yedigâr öğretmen *“Bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunmak için bu eğitimlere girdim ama yararlandığım çok şeyler de oldu”* şeklinde bir cevap vermiştir. Katılımcıların tamamı katıldıkları bu eğitimin sınıf yönetimi ile ilgili gereksinimlerini karşıladığını ifade etmiştir. Katılımcıların tamamı bu eğitimi aynı alanda çalışan diğer öğretmenlere de önermektedirler. Katılımcıların tamamı eğitimde sunulan bilgilerin yeterli olduğunu düşünmektedir. Yine katılımcıların tamamı edindikleri bilgilerin girdikleri sınıflardaki yönetimlerine katkı sağlayacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılara yukarıdaki soruların dışında 8 açık uçlu soru daha sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların anlatılan tekniklerden hangilerinden daha çok yararlandıklarını, eğitim seminerinin sunum biçimi, içeriği, eğitim materyalleri hakkındaki görüşleri, katıldıkları eğitimin beğendikleri ve beğenmedikleri yönleri, önerilerini ve varsa düşünce ve görüşlerini paylaşmaları istenmiştir.

Eğitim seminerinde anlatılan tekniklerin hangilerinden daha çok yararlandınız? sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar

Neslihan öğretmen *“ders içerisinde işimizi kolaylaştırmak için çocuğa seçenek sunmak daha mantıklıydı. Çocukla ilgili bireysel düzenlemeler yapmak sınıfın genelini etkileyeceği için çocuğun problem davranışlarını ortadan kaldırmak için daha etkili bir yöntemdi”* diyerek seçenek sunma tekniğinden yararlandığını ifade etmiştir. Yedigâr öğretmen ödüllendirme tekniğinden daha çok yararlandığını belirtmiştir. Gülşah öğretmen ise pekiştirme, seçenek sunma ve ortam düzenleme ile ilgili tekniklerden yararlandığını söylemiştir. Seda öğretmen ise anlatılan tekniklerin hepsinden yararlandığını çünkü hepsinin birbirini destekleyen teknikler olduğunu ve birinin bile eksik olmasının iyi olmayacağını belirtmiştir.

***Eğitim seminerinin sunusu ve içeriği hakkında neler düşünüyorsunuz?
sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar***

Neslihan ğretmen araştırmacıyı performans olarak iyi değerlendirdiğini ifade etmiş ancak “şu davranışların ardından şunu yapalım şeklinde daha somut örneklerle kompleks gitsek çok daha iyi olurdu” demiştir. Seda ğretmen eğitim seminerinin sunusu ve içeriğini akıcı bulmuş, Yedigâr ğretmen yeterliydi demiş ve Gülşah ğretmen ise “sıkıcı değildi ve eğlenceliydi” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

***Size sunulan eğitim materyali ve içeriği ve okuma parçaları hakkında
neler düşünüyorsunuz ve önerileriniz varsa neler? sorularına
katılımcıların verdiği cevaplar***

Neslihan ğretmen “bize verilen kitapçık slaytlardan daha kapsamlıydı ve problem davranış sergileyen öğrencilerle ilgili ve sınıf yönetimi ile ilgili öğretmene bilgiler verdiği için öğretmenlerin cep kitapçığı gibi yanlarında taşımaları gereken bir kaynak olarak düşünüyorum” şekline görüşünü bildirmiştir. Gülşah ğretmen de benzer şekilde “anlatılan şeyler daha kapsamlı bir şekilde sunulmuştu” şeklinde eğitim materyalini beğendiğini söylemiştir. Seda ğretmen eğitim materyalini iyi bulurken Yedigâr ğretmen yine “yeterliydi” şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlere ekstradan verilen okuma parçalarını da öğretmenlerin genel olarak beğendiklerini ve iyi olarak ifade ettikleri görülmüştür. Ancak Neslihan ğretmen “okuma parçaları aslında bizim alanımızdan çok özel eğitim alanının geneline yönelmiş gibiydi” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Katılımcı ğretmenler eğitim seminerinin sunusu ve içeriği ile ilgili önerilerin olmadığını belirtmişlerdir.

***Katıldığınız çalışmanın beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini birkaç
cümle ile açıklar mısınız ve eğitimin geneli ile ilgili varsa düşünce ve
nerileriniz nelerdir? sorularına katılımcıların verdiği cevaplar***

Neslihan ğretmen “stn yetenekli öğrencilerin problem davranışları üzerine yoğunlaşan bir eğitim olması beğendiğim ynd. Sınıf içindeki problem davranışları nasıl yönetebileceğimizi öğrendiğimiz için yararlı oldu” demiştir. Seda ğretmen ise “sınıfta birçok problem davranışı azaltacak şeyler öğrendik.” demiştir. Gülşah ğretmen ise eğitimi beğendiğini ve eğitimde verilen örneklerin iyi olduğunu ifade etmiştir. Yedigâr ğretmen de eğitimlerin özellikle davranış müdahaleleri ile kısmını çok beğendiğini

belirtmiş, devamla “*Hani derler ya insan kendini beğenmezse çatlar ölür. Kendimi çok iyi öğretmen zannediyordum. Öyle olduğumu düşünüyordum. Ama davranışlarla ilgili konuda ve özellikle Ümit konusunda yetersiz kaldım. Ümit’e ailesi baştan beri ilaçlarını düzgünce verseydi bu sorunlar daha az yaşanırdı diye düşünüyorum. Çünkü bu çocuk dönem dönem düzeliyordu dönem dönem bozuluyordu. Sizin aileyi ikna etmeniz etkili oldu*” şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

Neslihan öğretmen eğitim seminerinin beğenmediği yönlerinden biri olarak “*bazen bireysel problemler üzerinde çok duruldu. Tamam sorunlu çocuklarla çalışıyoruz ama bazen konu dışına çıkıldı*” şeklinde bir eleştiri yapmıştır. Seda öğretmen ise “*anlatılanlar, açıklamalar bazen benim fikirlerime çok ters olabiliyordu. Normalde benim yapmayacağım şeylerdi. Ama bu bilgiler bilimsel olarak kanıtlanmış bilgiler olduğu için yapmak zorunda kaldım. Ama yaptığım zamanda sonuçları gözlendi ve iyi olduğu ortaya çıktı*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Yedigâr ve Gülşah öğretmenler ise eğitim seminerinin beğenmedikleri bir yönünün olmadığını belirtmişlerdir. Neslihan öğretmen eğitim için “*etkinlikler zenginleştirilirse, problem davranışlar üzerinde daha çok durulursa daha iyi olur*” şeklinde bir öneri getirmiştir. Bunun dışındaki öğretmenlerin eğitim için herhangi bir önerisi bulunmamaktadır.

Eğitim semineri sonrası öğretmenlere uygulanan sosyal geçerlik formu genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların eğitimden genel olarak memnun kaldıkları ve eğitimin onlar için yararlı olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Öntest ve sontest puanları arasındaki farka da bakıldığında eğitimin neredeyse istenen düzeyde bir etki sağladığı düşünülebilir. Ancak araştırmanın alt problemlerinden biri olan eğitim seminerinin tam olarak etkili olabilmesi için artan öğretmen becerilerinin öğrencilerin davranışları üzerinde de etkili olması gerekmektedir. Önceden yapılan plana göre eğer eğitim seminer sonrası sonrasında yapılacak gözlemlerde öğrenci davranışları %70 oranında azalırsa araştırmacı eylem araştırmasını sonlandıracaktır. Eğer bu orana ulaşamazsa araştırmacı eylem araştırmasının ikinci aşamasına geçecek ve farklı bir müdahale uygulayacaktır.

Yukarıda da belirtildiği üzere araştırmacı öğretim programını iki ana oturum şeklinde iki farklı günde sunulacak şekilde desenlemiş ve eğitim seminerlerini bir hafta arayla Cumartesi günleri gerçekleştirmiştir. Bu nedenle hem aradaki hafta içi günlerde hem de eğitim seminerinden sonraki haftalarda araştırmacı sınıf gözlemlerini sürdürmüştür. Bu kapsamda önleyici sınıf yönetimi konusunda bilgi düzeyi artan bu öğretmenlerin bu bilgiyi

sınıflarda beceri olarak yansıtıp yansıtmadıklarına ve bunun öğrenciler üzerindeki etkisine bakılmıştır.

4.3.1.2. Öğretmen Eğitimi Sonrası Gözlemlere İlişkin Bulgular

Eylem planına göre araştırmacı eğitim verdikten sonra 4 öğretmeni iki hafta boyunca izleyerek, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin artıp artmadığına bakmıştır. Yani araştırmacı öğretmenlerdeki bilgi düzeyini arttırdıktan sonra bunun beceriye dönüşüp dönüşmediğini belirlemeye çalışmıştır. Bu kapsamda her öğretmenin görüntü kaydını izlemiş ve ÖSYGF formuna işlemiştir. Aşağıda görüleceği üzere gözlem haftaları boyunca öğretmenlerin ÖSYGF puanlarının arttığı görülmüştür. Bu aşamada araştırmacı bunun etkisini öğrenciler üzerinde görmek amacıyla aynı kayıtlarda daha önceden belirlenen 4 öğrencinin problem davranışlarındaki değişimleri de incelemiştir. Aşağıda daha ayrıntılı olarak sunulan öğretmen ve öğrenci gözlem sonuçları kısaca ele alınırsa öğretmenlerdeki değişim öğrencilere olumu yönde etkilemiştir. Ancak araştırmacı bu değişimin istendik düzeyde (%70 azalma) olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda araştırmacının yaşadığı ilginç bir olayı paylaşmakta fayda bulunmaktadır. Araştırmacı birinci eğitim oturumundan sonraki hafta sınıf gözlemleri yapmaya devam etmiştir. Bazen de koridordayken diğer sınıfları da kapıdan gözlemiştir. Bu esnada yaşadığı bir olay araştırmacıyı oldukça etkilemiştir. Araştırmacı olayı şöyle kaydetmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 06.04.2015);

Bir başka sınıfı izlerken, sorunlu öğrencilerden birine gözüm takıldı. Sınıf öğretmenlerinden Hakkı öğretmenin sınıfında sorunlu davranışlar sergileyen Veli isimli bir öğrenci vardı. Öğretmen tahtada işlem yaparken, Veli elinde pet şişe ile oynamaya başladı. Öğretmen dersin başından beri Veli ile çok az göz kontağı kurmuş ve onu derse katmak için çok az çaba sarf etmişti. Veli dersten sıkılıp önce masasını ve sırasını tahtaya ters şekilde çevirdi. Daha sonra çantasından çıkardığı pet şişenin kapağını açıp önce içer gibi yapıp sonra yan taraftaki arkadaşına doğru salları gibi yaptı. Bu davranışın ardından arkadaşı "Veli ne olur yapma" dedi. Veli, sudan biraz içti. Bir dakika sonra tekrar arkadaşına aynı şekilde pet şişeyi salladı. Arkadaşı yine aynı tepkiyi verdi. Öğretmen bu sırada tahtadaki anlatıma dalmıştı. Bir dakika sonra Veli, pet şişeyi bu sefer gerçekten arkadaşına doğru salladı ve arkadaşının defteri islandı. Defteri ıslanan öğrenci yüksek sesle ağlamaya başladı. Öğretmen sesle irkildi ve arkaya döndü. Öğrenciye ne olduğunu sordu. Öğrenci de Velinin defterine su döktüğünü söyledi. Öğretmen hışımla Veliye doğru yürüdü, elindeki pet şişeyi aldı, kapağı da alıp şişeyi kapattıktan sonra şişe ile Velinin kafasına vurdu. Ayrıca Veliye bağırarak, neden böyle bir şey yaptığını sordu. Bir daha yapmaması gerektiğini kızarak söyledi. Sonra da Veli'nin sırasını tahtaya doğru çevirip, onu yerine oturtmaya çalıştı. Bunun üzerine Veli de sınıfta yüksek sesle ağlamaya, tepinmeye ve öğretmenine tepki vermeye başladı.

Bunu görünce tam bir hayal kırıklığı yaşadım. Oysa bir önceki oturumda sınıfa hâkim olmaları gerektiğini, sorunlu öğrencileri sürekli izlemeleri gerektiğini, sınıf içinde düzenlemeler yapmaları gerektiği vb. şeyleri anlatmıştım. Ama gözümün önünde bir öğretmen bir öğrenciye şiddet uygulamıştı. Çok sinirim bozuldu. 1-A'nın sınıf öğretmenleri eğitimden nasiplemişti

ama diğ erleri hakkında aynı sı söyleyemiyordum. Durumu kimseyle paylaşmadım, sadece eğitim koordinatörüne böyle bir şey yaş andığını söyledim ama öğretmenin adının vermedim. Eğitim materyaline bu olayı vaka olarak yazdım ve sonraki eğitimde kullanmaya isim kullanmadan karar verdim.

Bilgi verici eğitim programları ya da seminerler katılımcıların bilgi düzeyini arttırabilmekte, belli konularda farkındalık yaratabilmektedir. Ancak Mevlana'nın dediğ i gibi "söylediklerin karşındakinin anladığı kadardır" sözünün bir tezahürü de burada yaşanmıştır. Burada anlatan ya da dinleyen arasında her iki taraftan da kaynaklanan sorunlar olmuş olabilir. Ancak her ne olursa olsun bilgi kişiyi yeniler ve sorunlarla baş etme konusunda güçlendirir. Vicdan sahibi olma ve insan sevgisi ise farklı bir bilgi kaynağıdır. Öğretmenler seçilirken ve yetiştirilirken bilimsel bilginin yanı sıra insan sevgisi ve vicdan sahibi olma duygusunun da bir şekilde bu bireylere kazandırılması gerekmektedir. Bu iddia belki de başka bir tartışmayı gerektirmektedir ve tez araştırmasının kapsamı dışındadır. Ancak araştırmacıyı burada ilgilendiren nokta Hakkı öğretmenin vicdan sahibi olması ve insan sevgisi değildir. Veli'nin kafasına su şişesi ile vurması ve ona bağırması Hakkı öğretmenin vicdanı ile ilgilidir. Araştırmacıya göre Hakkı öğretmen önleyici sınıf yönetimi tekniklerini doğru anlamış ve bunun beceriye dönüştürmüş olsa sınıfta yaşanan bu olayı daha olmadan önleyebilecektir.

Bu olay üzerine araştırmacı Hakkı öğretmenin de elde bulunan ön-test sonuçlarına bakmıştır ve puanının 30 olduğunu görmüştür. Bu puan tüm katılımcı öğretmenler arasında en düşük puandır. Eğitim sonrası Hakkı öğretmenin puanı 70 olmuştur. Kendisi araştırma kapsamı dışında olduğu için bir daha gözlenememiştir. Ancak daha sonra bir başka çocuğa şiddet uyguladığı anlaşıldığından okul idaresince görevine son vermiştir. Bu olay üzerine araştırmacı bilgi düzeyinde artışın öğretmenler için önemli bir durum olduğu fikrini korumuştur. Ancak öğretmenlerin bu bilgiyi beceriye dönüştürememesi tüm emekleri boşa çıkarmaktadır. Hakkı ve Yedigâr öğretmen gibi eski öğretmenlerin bilgi düzeyleri önleyici sınıf yönetimi düzeyinde genç öğretmenlere nazaran oldukça düşüktür. Bu durumun nedeni öğretmen okulunda iken bu tekniklerin öğretilmemiş olması, öğretmenlerin bunları unutmuş olması ya da uzun zaman sonunda kendi stillerini kalıplaştırmış olmaları olabilir. Araştırmacı da uygulama sürecinde yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere nazaran yeni bilgiye daha fazla direnç gösterdiklerini gözlemlemiştir.

Öğretmen eğitimi sonrası yapılan gözlemlere dayalı olarak katılımcı öğretmenlerin ÖSYGF sonuçları ve öğrencilerin davranış sıklığı aşağıda yer almaktadır.

Tablo 20

Öğretmenlerin Eğitim Öncesi ve Sonrası ÖSYGF puanları ve Öğrenci Davranış Sıklığı ve Sürelerindeki Değişim

| Öğretmen | Eğitim Öncesi ÖSYGF Ortalama (N<86) | Eğitim Birinci Oturum Sonrası ÖSYGF Puanı | | | | Eğitim Sonrası ÖSYGF Puanı | Eğitim Sonrası ÖSYGF Puanı | | | | | | | |
|-------------------|-------------------------------------|---|------|------|-------|----------------------------|----------------------------|------|------|-------|----|----|----|---|
| | | Ümit | Rıza | Mete | Yağız | | Ümit | Rıza | Mete | Yağız | | | | |
| Yadigâr Öğretmen | 17 | SÜ 26 | 15 | 20 | 9 | 24 | x 13 | 19 | 3 | 36 | 21 | 11 | 18 | 2 |
| | | SA 14 | 9 | 8 | 1 | | x 8 | 6 | - | | 11 | 8 | 5 | 1 |
| Seda Öğretmen | 26 | SÜ 16 | 9 | 12 | 1 | 35 | x 7 | 11 | 1 | 53 | 14 | 5 | 9 | - |
| | | SA 4 | 4 | 2 | - | | x 4 | 2 | - | | 4 | 3 | 1 | - |
| Neslihan Öğretmen | 19 | SÜ 19 | 6 | 13 | 4 | 29 | x 3 | 10 | 3 | 49 | 16 | 2 | 8 | 2 |
| | | SA 11 | 6 | 3 | 1 | | x 5 | 3 | 1 | | 8 | 2 | 3 | - |
| Gülşah Öğretmen | 11 | SÜ 25 | 16 | 15 | 9 | 17 | x 14 | 14 | 8 | 34 | 25 | 14 | 13 | 8 |
| | | SA 14 | 4 | 2 | 1 | | x 4 | 1 | 1 | | 12 | 2 | 1 | 1 |

SÜ: Sürekli Davranışlar (dakika cinsinden); SA: Sayılabilir Davranışlar (sıklık)

Tablo-20 incelendiğinde araştırmacının yaptığı ön gözlemler neticesinde ÖSYGF formundan yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin 17, 26, 19 ve 11 gibi puanlar aldıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi ile ilgili becerileri sınıf düzeyinde nasıl yansıttıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmacı yukarıda Tablo-18’de görüldüğü üzere daha önce katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini de ölçmüştür. Buna göre Yadigâr öğretmenin 46 puan olan bilgi düzeyine (N<100) rağmen ÖSYGF puanının 17 olduğu (N<86), Seda öğretmenin 83 puan olan bilgi düzeyine rağmen ÖSYGF puanının 26 olduğu, Neslihan öğretmenin 70 puanlık bilgi düzeyine rağmen ÖSYGF puanının 19 olduğu, Gülşah öğretmenin 66 puanlık bilgi düzeyine rağmen ÖSYGF puanının 11 olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ortaya temel bir sonuç çıkarmaktadır. Buna göre öğretmenlerin bilgi düzeyi arttıkça bunu sınıfta beceri olarak sergileme oranları da artmaktadır. Ancak bilgi düzeyi ne olursa olsun bunun beceri şeklinde sınıfta sergilenmesi bakımından arada anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yani bilgi düzeyinin yüksek olması öğretmenlerin bu bilgiyi sınıf düzeyinde istedik şekilde sergilemelerine neden olamamaktadır. Yukarıdaki bulgulardan örnek verilecek olursa bilgi düzeyi 83 puan olan Seda öğretmen, beklenen düzeyde bir bilgi düzeyi olmasına rağmen sınıf yönetimi becerileri 26 puanlık bir performans ortaya koymaktadır. Daha açık söylemek gerekirse bilgi düzeyi dörtte üç olan bir öğretmenin, beceri düzeyi dörtte bir civarlarında olabilmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere bir şeyi biliyor olmak onu yapabiliyor olmak anlamına gelmemektedir.

Tablo-20 incelenmeye devam edildiğinde eğitimin birinci oturumu sonrasında Yadigâr

öğretmenin ÖSYGF Puanı 7 puanlık bir artış göstermiş ve 17'den 24 puana yükselmiştir. Seda öğretmenin ÖSYGF Puanı 9 puanlık bir artış göstermiş ve 26'dan 35'e yükselmiştir. Neslihan öğretmenin ÖSYGF Puanı 10 puanlık bir artış göstermiş ve 19'dan 29'a yükselmiştir. Gülşah öğretmenin ÖSYGF Puanı ise 6 puan yükselerek 11'den 17'ye yükselmiştir. Burada önemle bahsedilmesi gereken bir durum bulunmaktadır. Araştırmacı eğitimin birinci oturumunda sınıf kuralları ve bunların öğretimi, sınıfın işleyiş ve düzenini sağlama, derse başlama, materyallerin kullanımı ve öğrenciyi izleme gibi ÖSYGF'nin toplam 37 maddesini içeren bilgileri katılımcılara sunmuştur. Bu bilgiler eğitim materyalinin yaklaşık olarak %40'ını oluşturmaktadır. Araştırmacı öğretimi bireyselleştirme, yönerge verme, öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme, geçişler, olumlu davranışları ödüllendirme, uygun yardım sağlama ve dersi bitirme gibi önleyici sınıf yönetimi becerilerini anlattığı ikinci oturumu tamamladıktan sonra yaptığı gözlemlerde öğretmenlerin ÖSYGF puanlarının daha da yükseldiğini görmüştür. Buna göre Yedigâr öğretmen 36, Seda öğretmen 53, Neslihan öğretmen 49 ve Gülşah öğretmen 34 puanlık ÖSYGF puanına ulaşmışlardır.

Tablo-20 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası ÖSYGF puanların değiştiği ve eğitim sonrası puanlarının arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin puanları arttıkça hedef öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların da kısmen de olsa azaldığı görülmektedir. Öğretmen eğitiminden sonra yapılan gözlemler sonucunda öğretmen ve öğrenci davranışlarındaki değişimlerin anlaşılması eğitim programının yararlı olduğunu ancak tek başına yeterli etkiye ulaşamadığını ortaya çıkarmıştır.

4.4. Dördüncü Aşama: Eylem Planının Değerlendirilmesi, Yeniden Oluşturulması ve Uygulanması

Araştırmacı öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyindeki artışı tespit etmiş olsa da bu önceden belirlenen kriterlere uygun bir değişim olamamıştır. Bu nedenle araştırmacı eylem araştırmasının ikinci kısmı olan davranışsal danışmanlık aşamasına başlamıştır. Yöntem kısmında da ele alındığı üzere bu aşamadan itibaren araştırmacı önce sınıf içi düzenlemeler konusunda öğretmenlere destek sağlamıştır. Bunun ardından öğretmenlerin derslerine girip doğrudan öğretim modeliyle ders anında dönüt vererek ve model olarak önleyici sınıf yönetimi becerilerini arttırma sürecine geçmiştir. Araştırmacı bu süreçleri uygulamış ve istenen düzeye ulaşan öğretmenlere geciktirilmiş dönüt uygulamasına geçmiştir. Tüm uygulamalar ardından beklenen performansı bağımsız düzeyde beklenen öğretmenlerle

davranışsal danışmanlık süreci sonlandırılmıştır. Araştırmacı Mayıs ayının 3. haftası tüm süreçleri tamamlamış ve tüm öğretmenler bağımsız olarak uygulama gerçekleştirmişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı bir hafta ara vermiş ve Haziran ayının ilk ve ikinci haftasında birer ders izleme gözlemi gerçekleştirmiştir.

4.4.1. Davranışsal Danışmanlık Sürecine İlişkin Bulgular

Sınıf içindeki bu düzenlemeler gerçekleştirildikten sonra araştırmacı öğretmenlere davranışsal danışmanlık yöntemiyle destek olmuştur. Yukarıda da ele alındığı üzere davranışsal danışmanlık süreci anında dönüt ve model olma, ipucu kartları ve kâğıtları sunma, geciktirilmiş dönüt sunma ve bağımsız uygulama aşamalarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda tüm eylem araştırması sürecinde öğretmenlerin ÖSYGF puanlarındaki değişim aşağıda sunulmuştur.

Tablo 21

Öğretmenlerin Eylem Sürecinde Elde Ettikleri ÖSYGF Puanları

| Öğretmen | ÖSYGF Puanları (0-86 Puan) | | | | |
|-------------------|----------------------------|-------------------------------|----------------|--|--------|
| | Eğitim Öncesi | Eğitim Birinci Oturum Sonrası | Eğitim Sonrası | Davranışsal Danışmanlık Müdahalesi Sonrası | İzleme |
| Yadigâr Öğretmen | 17 | 24 | 36 | 65 | 67 |
| Seda Öğretmen | 26 | 35 | 53 | 75 | 73 |
| Neslihan Öğretmen | 19 | 29 | 49 | 71 | 70 |
| Gülşah Öğretmen | 11 | 17 | 34 | 65 | 66 |

Tablo-21 incelendiğinde öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi düzeyleri zamanla artmıştır. Ancak artışlardaki oran eğitimden daha çok davranışsal danışmanlık sürecinde artmıştır. Buna göre öğretmenler tüm süreç sonunda yaklaşık 50 puanlık bir gelişme göstermişlerdir. Ancak öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerindeki bu artışın öğrenciler üzerindeki etkisine bakmak da gerekmektedir.

4.4.2.1. Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Öğrenci Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan müdahalelerin ardından hedef öğrencilerin ders dışı problem davranışlarında azalma olup olmadığına da bakılmıştır. Aşağıda görüleceği üzere davranışsal danışmanlık uygulaması ardından yapılan gözlemlerde ve izleme

gözlemlerinde hedef öğrencilerin sorunlu davranışlarında ciddi oranda bir düşüş olduğu görülmüştür.

Tablo 22

Davranışsal Danışmanlık Sürecinde ve İzleme Sürecinde Öğrencilerdeki Davranış Değişimi

| Öğretmen | Davranışsal Danışmanlık Müdahalesi Sonrası ÖSYGF Ortalama (N<86) | Ümit | Rıza | Mete | Yağız | İzleme ÖSYGF Puanı | Ümit | Rıza | Mete | Yağız | |
|-------------------|--|------|------|------|-------|--------------------|------|------|------|-------|---|
| Yadigâr Öğretmen | 65 | SÜ | 8 | - | 3 | - | 67 | 8 | - | 1 | - |
| | | SA | 2 | 2 | - | - | | - | 1 | - | - |
| Seda Öğretmen | 75 | SÜ | 3 | - | - | - | 73 | 2 | - | - | - |
| | | SA | 1 | 1 | - | - | | - | 1 | - | - |
| Neslihan Öğretmen | 71 | SÜ | 6 | - | 1 | 2 | 70 | 8 | - | - | 2 |
| | | SA | 2 | 1 | 3 | - | | 1 | 1 | - | - |
| Gülşah Öğretmen | 65 | SÜ | 12 | - | 2 | 2 | 66 | 10 | - | 1 | 2 |
| | | SA | 4 | 2 | 1 | - | | 1 | - | 1 | 1 |

Tablo-22 incelendiğinde eylem araştırması sonucunda öğretmenlerin ODD temelli önleyici sınıf yönetimi becerileri artmış ve öğrencilerdeki sorunlu davranışlar büyük oranda azalmıştır. Ümit dışındaki diğer üç çocukta neredeyse hiç sorunlu davranış gözlenmemiştir. Ancak Ümit'in daha önceki skoru oldukça fazla olduğundan son skor oldukça önemli bir durum olarak kabul edilmelidir. Ümit'in müdahale sonrası tam olarak ortadan kaldırılamayan problem davranışı ders sırasında başka şeylerle uğraşmaktır. Ancak sınıfta gezinme ve konuşma davranışları tamamen ortadan kalkmıştır. Ümit'in vurma davranışları da araştırmaya sonunda neredeyse hiç görülmemiştir. Ancak söz hakkı verilmeden konuşma ve söylenenleri yerine getirme davranışı az da olsa devam etmektedir. Rıza'nın ses çıkarma/konuşma, ders sırasında başka şeylerle ilgilenme ve sınıfta gezinme davranışları tamamen ortadan kaldırılmıştır. Ancak Rıza aşırı heyecanlı yapısı gereği söz hakkı verilmeden öğretmenle konuşma davranışı çok az da olsa sürdürmektedir. Mete'nin ise problem davranışlarının birçoğu ortadan kalkmasına rağmen kendi kendine konuşma ve söz hakkı verilmeden öğretmenle konuşma davranışı çok az da olsa devam etmektedir. Yağız zaten problem davranış oranı düşük olan bir öğrenci olmasına rağmen onun da problem davranışlarında önemli düzeyde bir azalma olmuştur. Yağız'ın çok nadir de olsa sınıfta uyuklama ve etkinlikle ilgili olmayan konularda etrafındakilerle konuşma davranışları sürmektedir.

4.5. Beşinci Aşama: Eylem Planının Değerlendirilmesi

4.5.1. Aile ve Öğretmen Son Görüşmelerine İlgili Bulgular

Araştırmacı tüm eylemlerini sonlandırdığında ailelerin daha önce belirttikleri görüşlerin değişip değişmediğini, araştırma süreci hakkındaki izlenimlerini ve araştırmanın kendilerini ve çocuklarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla aileler ile son bir görüşme daha yapmıştır. Bu görüşmede de müdahale sonrası aile görüşme formunu kullanılmıştır (bkz. Ek-10). Bu kapsamda ailelerden edinilen son görüşme bulguları aşağıda sunulmuştur.

4.5.1.1. Müdahale Sonrası Aile Görüşmesine İlişkin Bulgular

Müdahale sonrası aile görüşmeleri hedef öğrencilerden Ümit, Rıza ve Yağız'ın aileleri ile gerçekleştirilebilmiştir.

Çocukları Okulda Olumsuz Bir Davranış Sergilediğinde Okulun Yaklaşımı Hakkında Aile Görüşleri

Ailelere okulun son 1 ayında da çocuğunuz okulda olumsuz bir davranış sergilediğinde okulun yaklaşımı nasıl oldu, problem davranışlara asıl müdahale ettiler ve bunu size nasıl yansıtılar? soruları sorulmuştur. Ümit'in ailesine göre okuldan herhangi bir problem aileye yansıtılmamış ve okuldan son bir ayda hiçbir olumsuz geri dönüş olmamıştır. Araştırmacı Ümit'in ebeveynlerine -kendisinin araştırmaya başlamadan önceki durumu tekrar sorduğunda- Ümit'in annesi gülerek "iki günde bir, bugün kavga etti, bugün şöyle oldu" şeklinde okuldan haber geliyordu demiş, Ümit'in babası da okul idarecilerinin, öğretmenlerin o dönemde "çocuğunuzu okuldan alın" diye baskı yaptıklarını eklemiştir. Ama son bir ayda Ümit'in hem okulda hem de okul dışında herhangi bir problem davranış sergilemediğini belirtmişlerdir. Ümit'in babası "okul kendi içinde çözmeye başladı sanırım" demiştir. Araştırmacı ebeveynlere bu değişikliğin nedenin ne olabileceğini sorduğunda ebeveynler "sizinle olan çalışmalar ve sizin desteğinizle ilgili olduğunu düşünüyoruz" demişlerdir. Ebeveynlere göre okul artık daha yapıcı yaklaşmaktadır.

Yağız'ın annesi "öncesinde okulun kendi ödül belgesi diye bir sistemleri vardı. Yağız olumsuz davranışlar sergilemesinden dolayı ödül belgesi alamıyordu. Bu durum çocuğumuzda çok büyük bir hayal kırıklığına neden oluyordu, adalet ve güven duygusunu kaybetmişti. Son bir buçuk -iki ayda uygulanan sistemden sonra bir kere çocuğumuzun güven duygusu yerine geldi. Yeni sistemdeki ödül kartlarını alabilmek için davranışlarını

çok çok düzeltti” diyerek okuldaki iyileşmeden bahsetmiştir. Ona göre okuldan Yağız ile ilgili herhangi bir olumsuz durum yansıtılmamıştır.

Rıza'nın annesi de okuldan kendilerine hiçbir olumsuz durumun yansımadığını belirtmiştir. Daha önce okuldan çok fazla sorun yansıtıldığını, sıklıkla arandıklarını ve okula çağrıldıklarını belirten anne; araştırmacının müdahalesinden sonra okulun tavrının değiştiğini ve kendilerine bir şeyin yansımadığını ifade etmiştir. Evde de herhangi bir sorun yaşanmadığını belirtmiştir. Evde daha önce okula nazaran daha az olmasına rağmen son dönemde evde de hiç problem davranış görmediklerini söylemiştir. Rıza'nın annesi *“son aylarda hiç aranmadık, öğretmeni ile de konuştuğumuzda –gayet iyi, hiçbir sıkıntımız yok- dediler”* diyerek okulun yaklaşımı hakkındaki görüşlerini ifade etmiştir.

Çocukları Okulda Olumsuz Bir Davranış Sergilediğinde Öğretmenlerin Yaklaşımı Hakkında Aile Görüşleri

Yine son bir ayda çocuğunuz okulda olumsuz bir davranış sergilediğinde öğretmenlerin yaklaşımı nasıl oldu? sorusuna Ümit'in annesi daha önce öğretmenlerin *negatifleri görüp pozitifleri* görmediğini ama son dönemde çocuklarının *“anne öğretmenim artık beni seviyor”* dediğini, babası da Ümit'in başka bir öğretmen için *“öğretmenim beni çok öpüyor”* dediğini belirtmişlerdir. Öğrenci okul müdürünün de kendisini çok sevdiğini ailesiyle paylaşmıştır. Ümit'in ebeveynlerine göre daha önce Ümit'e çok ağır cezalar vermişlerdir. Bu cezalar sınıftan dışarı çıkarma, eğer sınıf dışarıda bir etkinlik yapıyorsa Ümit'i tek başına sınıfta bırakma, bahçeye gönderme vb. cezalardır. Tüm bu süreçlerde okul ve öğretmenlerle ilişkisi bozulan Ümit, babasına göre son dönemde okulla duygusal bağını daha iyi hale getirmiştir.

Yağız'ın annesi *“öğretmenlerimiz önceleri çok otoriter değillerdi ama ceza uyguluyorlardı. Bu cezalar sana belge vermiyorum şeklindeydi. Dolayısıyla çocuk –ben nasıl olsa hiçbir şekilde belge alamıyorum- deyip hareketlerine devam ediyordu. Ama çocuğumuz öğretmenler tarafından çok büyük bir olumsuz tavırla karşılaşmadı. Belge alamayacağını kabullendi. Kabullendiği için de çabalamadı”* demiştir. Ancak son bir ayda öğretmenlerin yaklaşımının olumlu şekilde değiştiğini ifade etmiştir.

Rıza'nın annesi *“öğretmenlerin son dönemde yaklaşımlarının daha iyi olduğunu, yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin – çok mutluymuz, derse katılımı daha iyi- diyorlar. Daha önce Rıza'nın derse katılımı ile ilgili sıkıntısı vardı. Muhtemelen söz vermiyorlardı. Bu yüzden*

de hırçınlaşıyordu. Ama son dönemde gayet iyiyiz” demiştir. Araştırmacı daha önce Rıza ile ilgili şiddet içeren davranış sorunlarının çok fazla gündemde olduğunu hatırlatınca, anne “ o zamanlar kötü hissediyorduk, çok doluyduk. Rıza ’nın bu davranışlarından dolayı bursunu keseceklerini söylemişlerdi, hatta çocuğu okuldan alma konusunda bize telkinde bulunuyorlardı” demiştir. Aile okulla yaptıkları son görüşme de ise başka idarecilerin –bir yanlışlık olmuş, böyle davranılmaz, böyle söylenmez- deyip kendilerinden özür dilediklerini ifade etmişlerdir. Böylece Rıza’nın bursu devam etmiştir.

Ailelerin Sınıf Yönetimi ve Davranış Değiştirme Konusunda Öğretmenlerin Özellikleri Hakkında Görüşleri

Ailelere okulun son bir ayını dikkate aldıklarında öğretmenlerin (Gülşah, Seda, Neslihan, Yedigâr) sınıf yönetimi ve davranış değiştirme konusunda yeterli buluyor musunuz? sorusu yöneltilmiştir. Ümit’in ailesi önceden sınıf yönetimi ve davranış değiştirme konusunda yeterli bulmadıkları öğretmenlerin artık daha iyi olduğunu düşünmektedirler. Çünkü aksi takdirde okul yönetiminden ya da kendi çocuklarından yaşanan olumsuzlukları öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Daha önceden yaşanan her olumsuzlukta okuldan telefon alan aile artık almadıklarını belirtmiştir. Yağız’ın annesi ise “*bu öğretmenlerin son bir ayda kesinlikle yeterli görüyoruz. Özellikle son bir ayda Yağız’ın öğretmenlerinden sevgiyle bahsetmeye başladığını gördük. Daha önce Yağız isim vererek, -falanca öğretmenimi sevmiyorum çünkü bize kötü davranıyor - diyordu. Ama son dönemde öğretmenlerinden olumlu bahsettiğini fark ettik”* demiştir. Rıza’nın annesi bahsi geçen öğretmenlerde bir şeylerin değiştiğini, daha iyi olduklarını düşündüğü ifade etmiştir.

Okulun (idareci, öğretmen vb.) Çocukları İle Yeterince İlgilenip İlgilenmediğine Dair Aile Görüşleri

Ümit’in ailesi eskiden çocukları okulda bir sorun çıkarttığında idarecilerin çok sert tepkiler verdiklerini ama son bir ayda çok daha sakin yaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Ümit’in babasına göre “*her dakika arayan okul gitti, yerine daha yapıcı, sorunları kendi içinde çözen bir okul, daha ılımlı bir yönetim geldi”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Yağız’ın annesi son bir aylık dönemde okulun çocuğuyla yeterince ilgilendiğini düşündüklerini ifade etmiştir. Rıza’nın annesi okulun çocukları ile yeterince ilgilendiğini düşündüğünü ifade etmiştir.

Okulun Sorunlu Davranışlarla İlgili Sistemli Bir Uygulaması Olup Olmadığına Dair Aile Görüşleri

Ümit'in ebeveynleri daha önce okulun davranış problemleriyle ilgili sistemli bir uygulaması olmadığını düşünmektedirler. Son dönemde ise araştırmacının sınıf içindeki uygulamaları ve sunduğu desteğin farkında olduklarını ama okul genelinde böyle bir değişim olup olmadığı konusunda bir fikir sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ümit'in annesi araştırmacıya şunları söylemiştir: *“Bizim sınıfımız, siz okula geldiğinizde okulun bir numaralı yaramaz sınıfıydı. Diğer sınıflar çok sakindi ve ders işleniyordu ama bizim sınıfta ders işlenmiyordu. Ama son dönemde bizim sınıfımızda çok rahat ders işlenir hale geldi ama diğer sınıflarda kopmalar başladı”* demiştir. Ümit'in babası da *“ bu güne kadar derse giren öğretmenler çocukların davranışlarının neden oluştuğunu hiç düşünmediler, hep sonuca baktılar. Örneğin –Ümit bu gün arkadaşına vurdu- vb. şekilde bize sürekli şikâyet ettiler. Bu çocuk niye vurdu, bu çocuğun vurmaması için ne yapabiliriz şeklinde bu güne kadar kimse bizimle görüşmedi, hep bize şikâyet ettiler, öğretmenleri ne zaman görsek ve selam versek –Ümit bu gün şunu yaptı, bunu yaptı- şeklinde yaklaştılar”* demiştir. Ebeveynlere göre okulun aileden ne beklediği net değildir. Ümit'in annesi önceki dönemlerde okul çalışanlarından birinin Ümit'in sergilediği bir problem davranışın ardından kendisini aradığını, akşam Ümit eve gelince ne yapalım diye okul çalışanına sorduklarında *“ bi ağzını arayın konuşursa konuşur, konuşmazsa yapacak bir şey yok”* dediğini belirtmiştir. Ümit'in babası da *“önceki dönemde öğretmenlerin de ne yapacakları konusunda bir fikirleri olmadığını, ailelere öneri yapabilecek bir alt yapıları bulunmadığı ancak araştırmacının uygulamaları ardından öğretmenlerin de artık velilere nasıl bir telkinde ya da öneride bulunabileceklerini anladıklarını”* düşündüğünü ifade etmiştir.

Yağız'ın annesine göre okulun daha önce sistemli bir uygulaması bulunmamaktadır ama son bir-buçuk iki ayda böyle bir uygulamanın olduğunu gördüklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra *“Olabildiğini de gördük olabileceğini de gördük. Biz bu sistemin devam ettirilmesini istiyoruz.”* demiştir. Rıza'nın annesi son zamanlarda okulun muhtemelen daha iyi olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Çünkü *“okulla son zamanlarda pek görüşmedik. Açıkçası okulun ne tür bir sistem uyguladığını bilmiyorum. Problem davranış olmayınca biz de okula çok fazla uğramadık. Önceden okulla ilişkilerimiz hep negatif ilişkiler üzerinde yürüyordu. Belli bir süre sonra okulun bu tarz yaklaşımları ortadan kalktığı için bu bizi de rahatlattı”* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Araştırmacının yaptığı müdahalenin kendileri ve çocuklarına etkisi hakkında aile görüşleri

Ümit'in babası araştırmacının okula geldiği zamana kadar okulun ceza anlayışını uyguladığını, araştırmacının uygulamasından sonra ceza yerine olumlu davranışların ardından ödül kazanabileceklerini öğrencilere göstererek durumun değiştiğini ifade etmiştir. Ümit'in annesi “*aslında sizin uyguladığınız ödül yönteminden dolayı, her akşam geldiğinde ilk önce çantasını açıp –anne bak bu gün şu kadar ödül kartı kazandım, şu kadar kazandıktan sonra ödül belgesi alacağım, sürpriz hediye alacağım- şeklinde bir heves vardı Ümit'te. Yarın gideceğim ve yine kart almak için elimden geleni yapacağım diyordu*” ifadeleriyle Ümit'teki değişimlerden bahsetmiştir. Ebeveynlere göre Ümit ödül kartı kazanmak için öğretmenlerle iletişimini de oldukça toparlamıştır. Ümit'in ailesine göre öğrenciler yeterince motive edilmemekte ve yeterince pekiştirilmemekte ve hatta zamanla özgüvenlerini de kaybetmektedirler. Ümit'in annesi verdiği bir örnekte “*okulun ilk dönemlerinden –matematikte çok iyiyim anne, ne gelirse yaparım- diyordu, okulun ilerleyen dönemlerinde –anne ben yapamam- diyordu. Sekiz ile beşi toplayamayacak hale gelmişti çocuğum, oysa daha önce üç-dört haneli sayıları kafadan toplayabilen bir çocuktur*” demiştir. Ebeveynler verdikleri başka örneklerle öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımlarının onlara ket vurduğunu ifade etmişlerdir. Ancak son bir ayda Ümit'in kendine güveninin tekrar geldiğini ifade etmişlerdir.

Ümit'in ebeveynleri çocukları ile ilgilenen birinin okulda olduğunu bilmelerinin son dönemde kendilerini çok rahatlattığını ayrıca “*sınıfta çocukların davranışlarının sebeplerini ve sorunların nasıl çözülebileceğini araştıran birinin etkisiyle ve desteğiyle, sınıf ve öğretmenler olumlu yönde değişti, bunun ardından çocuğa da bize de bir huzur geldi. Eskiden okuldan sinirli ve hırçın olarak eve dönen bir çocuk yerine daha sakin, arkadaşlarıyla eğlenmiş, daha sosyalleşmiş, üstündeki ağır stresi atmış bir çocuk haline geldi.*” diyerek araştırmanın kendilerine etkisini belirtmişlerdir. Ümit'in annesi ek olarak “*orada sadece bizim çocuğumuza değil diğer öğrencilere de etkisi büyüktü. Birbirleriyle iletişim kurmaya, arkadaşlık kurmaya başladılar. Çünkü birbirleriyle sürekli kavga hali ortadan kalktığı ve olumlu davranışlar hepsinde pekiştirildiği için çocuklar arkadaş olmaya, birbirleriyle iletişim kurmaya başladılar. Bunun çok faydasını gördük. Ümit'in hiç konuşmadığı bir sınıf arkadaşıyla –artık o benim kankam- şeklinde konuştuğunu duymaya başladım*” demiştir.

Yağız'ın annesi “sisteminizi az çok biliyoruz. Sisteminizin olumlu davranışlar üzerine olduğunu, bu davranışların pekiştirildiğini, öğrencilere ödül kartları kullanıldığını, çocuklar iyi motive edildiği zaman çocukların daha az olumsuz davranış sergilediğini gözlemledik. Bi kere bir ekip çalışması içerisine girdiklerini gözlemledik. Ödül kartını almak öğrenciler için çok önemli bir hale geldi. Bu sistemi getirdiğinizden dolayı teşekkür ediyoruz.” demiştir. Yağız'ın ebeveynleri “sınıf içindeki müdahalelerin ve çocuktaki değişimin kendi ev yaşantılarına da çok olumlu düzeyde etki ettiğini” belirtmişlerdir. Ebeveynlere göre daha önce okuldan şikâyet edilen davranışları evde ve sosyal çevresinde de sergileyen Yağız son dönemde okuldaki değişimin ardından olumsuz davranışları evde ve diğer ortamlarda da sergilememiştir. Yağız'ın babası “çocuk önceden hırçındı, kavgacı bir tipti. İkinci dönem sizin müdahalenin ardından çocuk kendini topladı. Çocuk ödül alabilmek için çaba sarf etti. Bunun ardından hareketlerinde olumlu düzeyde değişme oldu” demiştir. Yağız'ın annesi sadece ödül uygulaması değil diğer sınıf içi düzenlemeler de yapıldığını bunların da olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Ona göre Yağız'ın sorumluluk duygusu gelişmiş ve ders çalışma becerileri de artmıştır, Anne devamla “ biz bu sistemden sonra çocuğumuzda daha önce fark etmediğimiz bir şeyi fark ettik. Bizim çocuğumuz odaklandığı hedefe doğru gerçekten kurallara uyarak gidiyor” demiştir.

Rıza'nın annesi araştırmacının müdahalesi ile ilgili çocuğundan duyduklarını “anne Mahmut öğretmenimiz geldi bize kartlar verilmeye başlandı kart kazanmak için gizli görevler alıyorum, sorumluluklarımı yerine getiriyorum” dediğini belirtmiştir. Anneye göre ödül kartları çocuklar için mükemmel bir şeydir. Anne, Rızanın “Kartları biriktirdiğinde farklı ödüller kazanacağını ama ilkinde beş kart biriktirdikten sonra dayanamayıp bir lolipop aldığını ama daha sonra 30 kart biriktireceğini söylediğini” belirtmiştir. Anneye göre “Rıza sınıfta daha önce liderliğini ilan etmişti ve kendi kafasına göre takılıyordu. Ama okulda uyulması gereken kuralları, okulda nasıl davranılacağı, öğretmenlere karşı nasıl davranılacağı bilmiyordu ya da umursamıyordu. Müdahale sonrasında ise her şeyden çok Rıza artık konuşarak her şeyi anlatıyordu. Yani önceden okuldan geldikten sonra okulda neler yaşadığını pek anlatmazdı. Ama müdahaleden sonra –anne bugün okulda şunu şunu yaptık, şu kitabı okursak şunu yapabilir miyiz- diyordu ve biz artık sohbet etmeye başlamıştık. Daha önce bursu kesileceği için onu gelecek yıl başka bir okula verebileceğimizi söylediğimde çok üzülmüştü ama sonra kendine güveni arttı okuldan ayrılmayacağını biliyor ve okulu daha çok seviyor” demiştir. Rıza'nın annesi müdahalenin kendilerine etkisini ise “bi kere bizim zaten okulla ilgili çok endişelerimiz

vardı. Siz olayın içine girince biraz güvenimiz arttı ama ne olacağını bilmediğimiz için bekledik ve merakımız arttı. Sorunlar devam ediyordu ve sanki çözüm olmayacak gibi geliyordu. Biz dönem sonunda çocuğumuzu alacağız diye düşünüyorduk. Ama daha sonra bir şeylerin hakikaten değiştiğini gördük. Sonraları içimiz rahatladı. Daha önce hergün acaba Rıza bu gün neler yaptı diye düşünüyorduk, Rıza kapıdan girince –bu gün kime vurdun, ne yaramazlık yaptın- diye soruyorduk. Ama sizi müdahalenizin ardından çocuğumuzu okula her gün rahatlıkla gönderebiliyoruz. Bir şeylerin değişebileceğini gördük. Çocukların davranışlarının değişebileceğini, huy deyip kenara çekilmemek gerektiğini öğrendik” diyerek uygulamanın kendilerine etkisini belirtmiştir.

Müdahale programının sınıfa, okula ve öğretmenlere etkisi hakkında aile görüşleri

Ümit’in ebeveynlerine göre araştırmacının uyguladığı müdahale programının sınıfa ve öğretmenlere olumlu yönde etkisi olmuştur. Ümit’in babası “sınıfta uygulanan yeni pekiştirme sisteminin etkisiyle öğrencilerin olumlu davranış sergileme konusunda tatlı bir rekabete başladıklarını, -ben daha uslu duracağım, ben şunu daha iyi başaracağım- şeklinde olumlu davranışlara yöneldiklerini” ifade etmiştir. Böylece öğretmenler de çok daha olumlu bir ortamda eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edebilmişlerdir.

Yağız’ın annesi “çok olumlu oldu, öğretmenlerimizin yaklaşımı değişti. Çocuklarımızla daha birebir, daha adaletli ve daha problem çözme kabiliyeti ile yaklaştılar. Bu çok önemli bizim için. Bunun yanı sıra sınıf imajımız değişti. 1-A sınıfı hababam sınıfı gibi bir sınıfkken, şu an 1-A sınıfı başarılı ve uyumlu çocuklardan oluşan bir sınıf olarak gösteriliyor. Kendi gözlemlerimi söylüyorum diğer velilerin de bu konuda çok memnun olduklarını gördüm” demiştir.

Rıza’nın annesi araştırmacının uygulamalarının “böyle öğrencilere nasıl davranılacağı konusunda öğretmenlere yardımcı olduğunu ve işe yaradığını düşünüyorum, belki tam değil ama birebir olarak çocuklarla çalışma konusunda sorunla aştıklarını düşünüyorum” demiştir. Rıza’nın annesi “Özellikle sizin ilgilendiğiniz dört çocuk hep adları anılan çocuklardı. Rıza’yı okulda tanımayan yoktu herhalde. Ama sene sonunda 1-A’da artık gruplaşma yoktu, çocukların uyumu arttı, hepsi birbirleriyle bir şeyler paylaşmaya başladılar. Rıza’nın bir grubu vardı kendince, artık o da yok. Herkes herkesle konuşabiliyor. Daha önce kızları ayırmışlardı kendilerinden, kızlarla oynamıyorlardı. Sene

sonunda Rıza kız arkadaşlarından da bahsetmeye başladı. Bu esnada daha önce iyi olan diğer birinci sınıf şubelerinde de durumun iyi olmadığını duydum.” Demiştir. Rıza’nın annesi normal öğrencilerle çalışan öğretmenlerin üstünlerle çalışmanın daha kolay olduğunu düşünebileceklerini ve konuya akademik boyutuyla baktıkları görüşünü taşımaktadır. Ancak ona göre “üstün yetenekli çocuklarda uyum problemleri ortaya çıkabilmektedir.” Anneye göre öğretmenler uzun süre bu sorunla mücadele etmişle ama baş edememişlerdir. Anneye göre araştırmacının müdahalelerinin ardından özellikle sınıf öğretmenleri bu konuda kendilerini geliştirmiş ve daha doğru yaklaşım sergilemeye başlamışlardır.

Öğretmenlere sunulan eğitim ve danışmanlık sürecinin bir benzerini ailelere sunulması hakkındaki görüşleri

Ailelere öğretmenlere sunulan eğitim ve danışmanlık sürecinin bir benzerini ailelere sunulması sizce gerekli mi? sorusu da yöneltilmiştir. Ümit’in ebeveynleri araştırmacının yaptığı eğitim ve danışmanlık sürecinin hem ailelere hem de diğer okullara uygulanmasının yararlı olacağını düşünmektedirler. Yağız’ın annesi de benzeri bir sürecin aileler için çok iyi olabileceğini ve araştırmacıyla yaptıkları kısa görüşmelerde bile çocuklarına nasıl davranacakları konusunda bir şeyler öğrendiklerini söylemiştir. Yağız’ın ebeveynleri bunların bir eğitim şeklinde kendilerine sunulmasının iyi olacağını söylemişlerdir. Rıza’nın annesi de eğitim ve danışmanlık sürecinin aileler için de kesinlikle yararlı olacağını söylemiştir.

Tüm soruların ardından ailelere belirtmek istedikleri başka şeyler olup olmadığı sorulmuştur. Ümit’in ailesi “zor bir çocukları olduğunu, çocuklarının bu okulda daha önceleri çok ciddi davranışsal sorunlar yaşadığını, bazı okul çalışanlarının davranışsal sorunlara yaptıkları yanlış müdahaleler neticesiyle öğrencinin okula uyumunun iyice azaldığını, sorunlu davranışlarının daha da arttığını, bu süreçte okul öğrenciyle baş edemediği için ailenin çocuğu okuldan alması konusunda kendilerine baskı yaptığını, aile buna direnince bir sonraki yıl için okulun öğrencinin kaydını almadığını, tüm bu sorunlar yaşanırken araştırmacının desteklediği bir sınıf ortamında, doğru müdahalelerle bu psikolojideki bir çocuğun olumlu yönde bir değişim sağladığını” ifade etmişlerdir. Ümit’in babası ayrıca “okulun sadece son bir ayını değerlendirselerdi okul idaresi –biz hata yaptık, keşke Ümit’i okuldan atmasaydık- derlerdi” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Araştırmacı bu görüşlerini neye dayandırdıklarını sorduğunda Ümit’in annesi “bize gelen belgeler ışığında

konusuyoruz. Okulda yıl boyunca davranış belgeleri dolduruyorlar. Bu davranış belgelerinde Ümit'in davranışları genelde negatif ifadelerle bize gelirdi. Okuldan gelen en son gelen davranış belgesinde ise Ümit'in davranışları hepsi -çok iyi- şeklinde doldurulmuştu. Son ay -iyi davranışlarının artması nedeniyle seni kutlarız- şeklinde bir not düşülmüştü. Yıl boyunca sürekli olumsuz yansımalar görmüştük ve oğlumuz hiç onur belgesi alamamıştı. Bu son ay aldığımız davranış değerlendirme belgesini de olumlu değişmeyi ispatlamaktadır” demiştir. Aile araştırmacıya emekleri için çok teşekkür etmişlerdir. Ümit'in babası “artık bundan sonra Ümit ile ilgili öğretmenlere neler önerebileceğimizi, Ümit'e nasıl doğru yaklaşılacağını, yaşadığını ve görüldüğünü bildiğimiz bir hayat deneyimimiz var” demiştir.

Yağız'ın ebeveynleri “bu çalışmanın devamını diliyoruz. Bu çalışma hem çocuğumuzun okul yaşantısı hem de bizim aile yaşantımız üzerinde olumlu oldu. Biz sizin çabanızı birebir biliyoruz. Çabanız için size çok teşekkür ediyoruz” demişlerdir. Rıza'nın annesi araştırmacının ilk görüşmede kendilerine yaptığı bazı uyarıların çok işe yaradığını ifade etmiştir. Özellikle çocuğu yanlış pekiştirdiklerini öğrendiklerini belirtmiştir. Öyle ki müdahale öncesinde anne her gece çocuğu yanına alıp Allah'a –ben iyi çocuk olacağım- şeklinde dua ettirdiğini, araştırmacının -çocuğu pozitif davranışa yönlendirmek gerektiğini dua ederken bile çocuğa negatif bir etkide bulduklarını- söylemesinin daha sonra doğruluğunun ortaya çıktığını ifade etmiştir. Daha önce çok kaygılı ve üzgün olduklarını ama şimdi mutlu olduklarını belirtmiştir. Önceleri çok ümitli değildik ama sene sonunda çok şaşırдық.

Müdahale öncesi uygulanan öğrencilerin ailesi yanında gösterdiği sorunlu davranışlarını ve ebeveynlerin kullandıkları davranış değiştirme yöntemlerini belirleme formu (bkz. Ek-2) de tekrar üç aileye uygulanmıştır. Bu kapsamda ailelerin tamamı evde herhangi bir davranış problemi ile karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Ailelere göre son bir-birbuçuk ayda okuldan kendilerine herhangi bir olumsuz durumun yansımadağını da belirtmişlerdir.

4.5.1.2. Müdahale Sonrası Öğretmen Görüşmesine İlişkin Bulgular

Müdahale sonrasında öğretmenlerin hem eğitim hem de danışmanlık sürecinden nasıl yararlandıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından öğretmenlere müdahale sonrası görüşme formu ve danışmanlık süreci sosyal geçerlik formu öğretmenlere uygulanmıştır (bkz. Ek-11). Bu kapsamda öğretmenlerden edinilen son

görüşme bulguları aşağıda sunulmuştur.

Sınıfınızda problem davranışlarla karşılaştığınızda, bu davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak için hangi teknikleri kullanıyorsunuz? Sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar

Neslihan öğretmen seçenek sunma ve programda değişiklikler yapma tekniklerini daha çok kullandığını ama öğretimi bireyselleştirmenin en etkili yöntem olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Seda öğretmen ise müdahale sonrasında “*artık daha sakin yaklaşıyoruz. Problem davranışları önce görmezden geliyoruz şiddet içermediği sürece sonra öğrencinin olumlu davranışlarını hemen pekiştiriyoruz. Sürekli öğrencilerle iletişim halinde kalıyoruz*” demiştir. Seda öğretmen en çok ödüllendirmeyi kullandıklarını, bunun yanı sıra derse başlama davranışlarını çok önemseydiğini ve en çok beğendiği tekniklerin pekiştirme ve hatırlatmalar olduğunu ifade etmiştir. Yedigâr öğretmen ise seçenek sunma ve ödüllendirme davranışlarını daha çok yapmaya başladıklarını ve özellikle öğretimi bireyselleştirme ve yardım sunmanın öğrencilerde etkili olduğunu belirtmiştir. Gülşah öğretmen ise kuralları en başında sunduğunu, öğrenciler kurallara uyduğunda olumlu pekiştirme ve ödüllendirme kullandığını, öğrenci sıkıldığında çocuğa seçenek sunma yöntemlerini sunduğunu belirtmiştir. Gülşah öğretmen bu yöntemlerden en çok kural öğretimini etkili bulduğunu ifade etmiştir.

Problem davranışları azaltmak üzere öğrencilere beceri öğretimi, programlarda değişiklikler yapma yöntemi, zor görevleri kolay görevlerinin arasına yerleştirme tekniği, seçenek verme ya da seçim yaptırma tekniği, kendini yönetme tekniğini vb. teknikleri kullanıyor musunuz. Bu teknikleri kullanıyorsanız bunlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar

Neslihan öğretmen problem davranışları azaltma için yeni beceri öğretimini kullandığını ve bunun çok etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Neslihan öğretmen verdiği bir örnekte “*Matematik dersini çok seven bir çocuk matematik problemleri ile ilgili etkinliği hemen bitirip sınıfta gezmeye başlıyordu. Ben de ona akran öğretimi yapmayı öğrettim ve sınıf içine etkinliği yapamayan arkadaşlarına yardım etmeye başladı. Böylece problem büyük oranla azaldı*” demiştir. Seda öğretmen de aynı tekniği kullandığını ve çok etkili olduğunu belirtmiştir. Seda öğretmen beceri öğretimini ise “*çocuğa direk uyarı vermek yerine*

başkası üzerinden örnek verme (vekaleten pekiştirme)” şeklinde kazandırdığını söylemiştir. Seda öğretmen ayrıca zor görevleri verdiklerinde bire bir yardım sunma sağladıklarını ve öğrenciye yardım isteme becerisini öğrettiklerini belirtmiştir. Yedigâr öğretmen de bu yöntemi sıklıkla kullandıklarını ve önemli bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Yöntemi sınıf kurallarının kazandırılmasında kullandıklarını söylemiştir. Gülşah öğretmen de bu tekniği kullandığını ve etkili bir teknik olduğunu söylemiştir. O da bu beceriyi öğretirken uygun davranışları sergileyen öğrencileri pekiştirerek öğrettiğini söylemiştir.

Neslihan öğretmen programda değişiklikler yapma yöntemini 1-A da sınıf içinde çok fazla kullanmadığını ama kendi sınıfında kullandığını ve çok etkili bir yöntem olarak gördüğünü ifade etmiştir. Seda öğretmen de *“problem davranışlar video izlerken çıkmıyordu. Ara ara videoyu keserek soru soruyorduk”* örneği vererek programda değişiklikler yapma yöntemini kullandığını belirtmiştir. Yedigâr öğretmen ise *“etkinliklerle içerik zenginleştirdik. Daha önce konu anlatımını uzatıyorduk ya da video izletip arada durdurup soru soruyorduk. Bunun yerine çocukların meşgul olabilecekleri etkinlikleri hazırlamak daha uygun oluyordu.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Gülşah öğretmen de programda değişiklikler yapmayı kullandığını *“zaman zaman çocukların sıkıldığı ya da akademik olarak zorlaştığı zamanlarda kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri daha eğlenceli düzenlemeler”* yapmanın etkili olduğunu belirtmiştir.

Neslihan öğretmen zor görevleri kolay görevlerinin arasına yerleştirme tekniğini kullandığını belirtmiş devamla *“Çocuklar zor soruları gördükleri zaman vazgeçebiliyorlar. Ama gidip motive edince ve yardım sununca üstesinden gelebiliyorlar. Genelde önce kolay etkinliği sonra zor etkinliği sunuyorum.”* demiştir. Seda öğretmen bu tekniği kullandığını ve yukarıda verdiği örnekte olduğu gibi zor görevlerde öğrencilere yardım sunduklarını ifade etmiştir. Yedigâr öğretmen zor görevleri kolay görevlerinin arasına yerleştirmeye hep dikkat ettiklerini, örnekleri basitten verip biraz zorlaştırdıklarını ifade etmiştir. Yedigâr öğretmen devamla *“Ama önce biraz fazla zorlaştırıyormuşuz bunu anladım. Bu çocuklar üstün olduğu için anlar diye hâlbuki seviyelerinin çok üstünde kavramlar kullandığımı siz bana göstermişsiniz.”* şeklinde araştırmacıya yönelik görüşlerini ifade etmiştir. Gülşah öğretmen de ders anında onların ruhsal durumlarına göre motivasyonlarına göre değişiklik yapabildiğini belirtmiştir. Ancak Gülşah öğretmene göre zor görevleri kolaylaştırarak verme pek gerekli değildir çünkü bu çocuklar üstündür ama diğerlerinde iyilerdir.

Neslihan öğretmen seçenek sunma ya da seçim yaptırma tekniğini başta Ümit olmak üzere öğrencilere yönelik kullandığını ama bu tekniği etkili bir teknik olarak görmediğini belirtmiştir. Seda öğretmen ise seçenek sunma tekniğini kullandığını ve bunun çok etkili bir teknik olduğunu ifade etmiştir. Seda öğretmen devamla *“çocuk etkinliğini bitirdikten hemen sonra ya da etkinlik esnasında ona bu etkinlikle ilgili yazı yazabilir, şiir yazabilir, resim yapabilirsin gibi seçenekler sunuyorduk”* demiştir. Ona göre bu tekniği kullanmadan daha önce çocuğa öğretmenin yap dediği şeyleri yaptırmaya çalışmak problem davranışlara neden olmuştur. Yedigâr öğretmen de müdahale sonrası seçenek sunmayı çok kullandıklarını ve bunun çok etkili bir yöntem olduğu görüşünü paylaşmıştır. Yedigâr öğretmen devamla *“kaynakların kullanımı ile ilgili bir derste Ümit’in sıkıldığını fark ettim. Hemen yanına gittim istersen sen bize kaynakların daha etkili kullanımı ile ilgili hadi bir alet geliştir dedim ve önüne bir kâğıt bıraktım. Ümit daha sonra çok güzel bir robot resmi çizmişti”* diyerek bu tekniği nasıl kullandığını örneklemiştir. Yedigâr öğretmen etkinliklerden arta kalan zamanda öğrencilere bireysel olarak seçenek sunduğunu belirtmiştir. Gülşah öğretmen de seçim sunma tekniğini sıklıkla kullandığını söylemiştir ve devamla *“Çocuğa kendi seçimini yapma fırsatı verdiğinizde çocuk kendini değerli bir birey olarak hiss ediyor. Seçenek sunmada genellikle çoğunluk yöntemini kullandım. Yani sınıfın çoğunluğu neyi istiyorsa ona karar verildi. Demokratik olarak çoğunluğun istediğini yaptığım için o durumlarda pek sorun yaşamadım”* demiştir.

Ön görüşmelerde çok az kullanıldığı anlaşılan kendini yönetme tekniğinin müdahale sonrasında pek anlaşılmadığı ve uygulanmadığı görülmüştür. Neslihan öğretmen bu yöntemi kullandığını söylese de uygun bir örnek verememiştir. Seda öğretmen de bu yöntemi sınıf içinde kullanmadıklarını ama dışarıda bahçe davranışlarında kullandıklarını belirtmiştir. Yedigâr öğretmen de araştırmacının desteği ile Mete ve Rıza’da dışarıdaki davranışlarını düzenlemek için kendini yönetme tekniğini kullandıklarını belirtmiştir. Gülşah öğretmen de uyguladığını söylemiş ancak verdiği örneğin kendini yönetme ile pek ilgisi olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin tamamı problem davranışları azaltmak üzere etkinlik çizelgelerini ve hatırlatıcıları kullanmadıkları ancak önleyici sınıf yönetimi becerileri arasında bulunan derse başlama, dikkat çekme ve sürdürme becerileri içerisinde sözel hatırlatmaları sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

4.5.1.2. Danışmanlık Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri - Sosyal Geçerlik Bulguları

Katılımcı öğretmenlerin eğitim sonrası sınıfta yaptıkları düzenlemeler ve bu düzenlemelerin sınıfa ve eğitim-öğretime etkisi hakkında görüşleri

Bu konudaki öğretmen görüşlerine değinmeden önce sınıf içi düzenlemelerin özellikle de fiziksel düzenlemelerin birçoğunun araştırmacının danışmanlığında sınıfın doğrudan sınıf öğretmeni olan Seda ve Yedigâr öğretmenlerce gerçekleştirildiğini belirtmekte fayda bulunmaktadır. Bu süreçle ilgili Seda öğretmen “sınıfta sıraların ve bazı çocukların yerlerini değiştirdik. Sıraların arasında daha rahat dolaşabileceğimiz bir hale getirdik. Sınıf kurallarını daha görülebilir bir hale ve dikkat çekici hale getirdik ve astık. Daha önceki sınıf kurallarını çocukların göremeyeceği bir yere asmıştık.” diyerek yaptıkları düzenlemeleri açıklamıştır. Yedigâr öğretmen ise “sınıf düzeninde bir kargaşa vardı. Sınıfı istediğimiz şekilde düzenleyemiyorduk. Sizin de önerilerinizin ardından sınıfta daha düzgün bir atmosfer oluşturuldu. Ben de çok rahatsızdım o görüntüden. Ama bir türlü istediğim şekil olmuyordu” demiştir. Yedigâr öğretmen araştırmacıyı kastederek “siz de sınıftayken o sıraları düzeltmekte zorlanmıştınız. Ben de her gün her teneffüs o sıraları düzeltmekle uğraştım. Ama sonra düzelttik. Sonuçta sınıf düzeni daha iyi hale geldi. Katkılarınızla tabi” demiştir. Diğer iki öğretmen ise 1-A sınıfında daha çok kendi dersleri ile ilgili bazı düzenlemeler gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir. Bu kapsamda Neslihan öğretmen “yaptığım düzenlemelerin en başında öğrencilere seçenek sunma geliyor. Ama sınıf öğretmenleri sınıfta düzenleme yaptıkları için ben ekstra bir düzenleme yapmadım.” demiştir. Gülşah öğretmen ise “derslerim esnasında sınıf ortamını düzenlemeyle ilgili uygulamalar yaptım. Sınıf öğretmenleri ve sizin belirlediğiniz ve sınıfa astığınız kuralları ben de derslere girdiğimde pekiştirdim ve kuralların devamlılığını sağlamaya çalıştım.” demiştir.

Sınıf içi danışmanlık sürecinin model olma aşamasında ve sınıf içerisinde öğretmenlere sunulan anında dönütler hakkında öğretmenlerin görüşleri

Yukarıda da değinildiği üzere araştırmacı danışmanlık sürecinde önce öğretmenlere model olmuş, ardından ders esnasında öğretmenlere anında dönüt vermiştir. Araştırmacı yaptığı son görüşmede bu süreç hakkında da öğretmen görüşlerine önem vermiştir. Tüm görüşmeler esnasında fazlasıyla konuşkan olan ve farklı benzetmeler yaptığı görülen

Neslihan öğretmen bu süreçlerle ilgili de ilginç bir benzetme yapmıştır. Buna göre “*bir öğrencinin sınava çalışırken değil de sınav esnasında kopya çekerken öğrenmesi gibi ben de anında dönüt sürecinden çok faydalandım.*” demiştir. Neslihan öğretmen ayrıca “*Sınıf içerisinde bir öğrenci ile ilgilenirken yapmam gereken aşamaları untabiliyordum. Sizin sınıf içerisinde verdiğiniz tüyolar bunu engelledi. Ben de dersten çıktıktan sonra diğer derslerde bunu kullanmaya başladım*” demiştir.

Seda öğretmen de anında dönütlerin çok etkili ve yararlı olduğunu belirtmiştir. Seda öğretmen bunun yanı sıra “*Bizim sınıfta bazı derslere branş öğretmenleri de giriyordu ve öğretmenler arasındaki yaklaşım farkı çocuklarda davranış problemlerini arttırıyordu. Sizin yaptığınız model olma ve anında dönütler sayesinde öğretmenler arasında tutarlılık sağlanınca çocuklardaki problem davranış oranı düştü*” demiştir. Yedigâr öğretmen ise “*Anında dönüt aşaması güzeldi. Ben de toplantılarda hep onu diyordum. Başka akademisyenler geliyor bir tek öğrenci ile ilgili örneği bize anlatıyor gidiyor. Sonra biz sınıfla baş başa kalıyoruz ve bunlardan birkaç tane var. Biz o zaman ne yapacağımızı bilmiyoruz. Keşke gelseler de sınıfta bir uygulama yapsak diye toplantılarda idarecilerimize söylüyordum. Daha sonra sizin gelmenizin iyi olduğunu düşünüyorum*” demiştir. Yedigâr öğretmen anında dönütlerin kendilerine çok yararı olduğunu belirtmiş ve devamla “*Ben o dönütlerde şunu gördüm. Biz pekiştirmeyi az yapıyormuşuz. Aslında önce pekiştirmeyi yapıyorduk. Aa çok güzel, aferin diyorduk, omzuna, ensesine dokunuyorduk. Bütün bunları yapıyorduk. Ben daha önce çalıştığım okulda da böyle bir eğitim almıştım ama yetersizmiş. Sizin danışmanlık sürecinizin ardından hem sınıfı belli aralıklarla hem de hedef öğrencileri pekiştirme sürecimiz değişti. Ve bunun öğrenciler üzerinde olumlu etkisi çok oldu*” demiştir.

Gülşah öğretmen ise “*Anında dönüt vermeniz, o anki uygulamayı yani, doğru ya da yanlış yaptığımız şeyi düzenlememiz açısından güzel oluyordu. Bu süreçte siz öğretmen biz öğrenci modundaydık ve bir ders nasıl işlenmesi gerekiyorsa siz bize onları aktarıyordunuz. Bize farklı bakış açıları getirdiniz. En azından bize alternatif sundunuz.*” demiştir.

Ders öncesi öğretmenlere sunulana ipucu kartı (öğretmen kendini değerlendirme formu) ve ders esnasında öğretmenlere sunulan ipucu kağıdı hakkında öğretmen görüşleri

Neslihan öğretmen kendilerine verilen listenin (ipucu kartı) hatırlatıcı olduğunu belirtmiş ve devamla “ama ders içerisinde bunları atlayabiliyordum. Sizin ders esnasında verdiğiniz dönütler benim aklımdakileri pekiştiriyordu ve yaşayarak, uygulayarak öğrendiğim için akılda daha pratik şekilde kalıyordu” demiştir. Neslihan öğretmen ders esnasında kendilerine verilen ipucu kağıtlarının da yararlı olduğunu belirtmiştir. Seda öğretmen de “ipucu kartları çok yararlı oldu. Çünkü ders esnasında bazen yapmamız gerekenleri unutuyorduk. Sonra o kâğıda bakınca hatırlıyorduk.” demiştir. Gülşah öğretmen de ders öncesinde verilen ipucu kartının ve ders esnasında verilen ipuçlarının yararlı olduğunu ifade etmiştir. Gülşah öğretmen devamla “bildiğiniz şeylerin size sistematik şekilde sunulması (tekrar hatırlatılması,) sizin de hatırlamanızı gereken noktaları vurguladığı için yararlı oldu” demiştir.

Yadigâr öğretmen de ipucu kartının ve ders esnasında sunulan ipucu kâğıtlarının yararlı olduğunu söylemiştir. Yadigâr öğretmen ipucu kartını kast ederek “Bence her öğretmen onu sürekli yanında bulundurmalı. Önleyici sınıf yönetimi ile ilgili yapmamız gerekenleri yapıyoruz aslında ama dersin atmosferine kapıldığımız zaman ya da herhangi bir olumsuz davranış çıktığı zaman bazen ne yapacağımızı unutuyoruz” demiştir. Yadigâr öğretmen ders anlatırken içeriğe çok önem verdiğini ve anlatacağı konuya çok daldığını ifade etmiştir. Ona göre bunun iki nedeni bulunmaktadır. Bunun birinci nedeni olarak kendisinin geleneksel bir yapısı olmasını ikinci neden olarak da konu verilmeden önce etkinlik yapmanın çok anlamlı olduğunu düşünmemesidir. Yadigâr öğretmen devamla “Halen de düşünmüyorum. Tamam, sizinle çok güzel dersler yaptık beraber ama ben etkinliğe geçtiğimde hep geride eksiklikler kaldığını düşünüyordum” demiştir. Araştırmacı bu görüşün ardından Yadigâr öğretmene -ben programda değişiklikler yapmayı ve bir derste en az iki etkinlik yapmayı önermişim, öğrencilerin dikkat sürelerinin düşük olduğunu bildiğimiz halde 35-40 dakika boyunca konu anlatmanın öğrencilerde davranış problemleri ortaya çıkarabileceğini tartıştığımızı hatırlatıyorum- diye belirtince Yadigâr öğretmen “sıkılıyorlardı muhtemelen çocuklar sonuçta durmadan konuşan bir öğretmen. Siz çekim yapmaya başlayınca biz içeriği zenginleştirmeye başladık. 40 dakikayı doldurmaya çalıştık. Sizin varlığınız bizi etkiledi. Mahmut hoca çekim yaptığı için kusursuz olmaya çalıştık. Belki de kusur işledik. Biz sizden önce de etkinlikler yapıyorduk ama nerede

duracağımızı bilmiyorduk. Sizin eğitiminizden önce etkinlikler arası geçişlerde kural hatırlatma bunun süresini söyleme gibi geçiş stratejilerini az yapıyorduk. Onu sürekli yapmaya başladığımızda daha iyi oldu” demiştir.

Ders sonrası (rehberli uygulama aşaması: kamera kayıtlarının incelenmesi ve dersin değerlendirilmesi şeklinde yapılan) dönüt verilen oturumlar hakkında öğretmen görüşleri

Neslihan öğretmen ders sonrası verilen dönütler ile ilgili olarak “Sizin ders esnasında anında dönüt verdiğiniz süreçte ben neler yapmam gerektiğini çok iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Bir sonraki aşamada sizin ders esnasında ipucu kartları verdiğiniz dönemde ben sizin beni uyardığınız şeyi zaten yapmayı düşünüyordum. Daha sonra siz ders esnasında hiçbir dönüt vermediniz ve dersten sonra kamera kayıtlarını bana izlettiniz. Olumlu ve olumsuz durumları sizinle konuştuk. O süreç de benim gelişmeye yararlı oldu” demiştir. Seda öğretmen de ders sonrası verilen dönütlerin kendisi için çok yararlı olduğu ifade etmiştir. Yedigâr: ders sonrası görüşmelerin çok yararlı olduğunu belirtmiş ve devamla “Bu sonuçta bilimsel bir süreci ve siz sonunda bize bilimsel olarak dönüt veriyordunuz. Bunlar bizim için çok yararlı oldu” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Gülşah öğretmene verilen geciktirilmiş dönütler onun ders saatleri fazla olduğu (34 saat) için sosyal medya üzerinden görüşülerek sunulmuştur. Bunun üzerine Gülşah öğretmene göre de geciktirilmiş dönütler çok yararlı olmuştur. Gülşah öğretmen “insan ders anındayken aklında bir sürü şey oluyor. Kendinizi dışarıdan göremiyorsunuz. Uyguladığınız şeyi göremediğiniz zamanlar olabiliyor. Size dışarıdan bakan bir gözün olması güzel bir şey” demiştir.

Danışmanlık sürecinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini (ödüllendirme, problem davranışa müdahale vb.) arttırıp arttırmadığına ilişkin öğretmen görüşleri

Neslihan öğretmene göre danışmanlık süreci onun sınıf yönetimi becerilerini arttırmıştır. Neslihan öğretmen “öncelikle öğrenci ile pazarlık yapılmaması gerektiğini öğrendim. İkincisi ders esnasında problem davranış sergileyen bir öğrenciye tüm sınıfın önünde şunu yapmaman gerekiyor, bunu yapmaman gerekiyor demek yerine öğrencinin yanına gidip bireysel olarak konuşmanın daha etkili olduğunu gördüm. Ayrıca bir nokta daha var kurallar anlamında öğrenciye olumsuz değil de olumluyu söylediğiniz zaman öğrenciye

daha fazla getirisi olduğunu gördüm. Çünkü daha önce bunu yapmazsanız sonucunda bu olur dediğimiz zaman çocuklar daha çok olumsuzza yöneliyorlardı. Bunun yerine olumlu bir davranışı kastederek bunu yaparsanız sonucunda şunu kazabilirsiniz dediğimiz zaman çocuklar daha fazla motive oluyorlardı ve ders içerisinde odaklanmaları uzuyordu. Pekiştirme sistemi konusunda danışmanlık süreci becerilerimi çok arttırdı” demiştir.

Seda öğretmen de “ödüllendirmeyi daha önceden yapıyorduk ama yanlış yaptığımızı fark ettik. Sınıf yönetimi konusunda da tabiki faydalı olduğun düşünüyorum. Önceden çok zorlanırken sonlara doğru hiç zorlanmamaya başladık. Çünkü ne yapacağımızı biliyorduk. Elimde ipucu kartları vardı ve öğrencilerin problem davranışları azalmıştı” demiştir.

Yadigâr öğretmen de danışmanlık sürecinin kendisinin sınıf yönetimi becerilerini arttırdığı söylemiş ve devamla “Özellikle davranışa müdahale becerilerimi arttırdı. Ödüllendirmeyi zaten yapıyorduk. Ama gereğinden az yapıyorduk. Aslında daha çok yapmamız gerektiğini biliyorduk ama okulun belli kuralları olduğu için yapmadık. Okula yiyecek getirmek yasaktı. Sınıflarda yiyecek olursa fare, haşerat vb olur bir de zaten okulda yemek veriliyor diye okul yiyecek vermemizi yasaklıyordu. Sizin gelmenizin ardından bu kural delindi” demiştir. Araştırmacı bu esnada Yadigâr öğretmene - 35 yıllık tecrübenize dayanarak birinci sınıf öğrencilerine lolipop verme sizce etkili mi- diye sorduğunda, Yadigâr öğretmen “Olmaz olur mu, birinci sınıf öğretmenin dolabından şeker eksik olmaz. Biz bi şekilde bu kuralı deldik ve bunun yararını gördük. Gördük ama şundan endişeliyim, bazı veliler kendileri bile öğrencilere şeker vermezken biz çok fazla şeker verdik. İyi ki veliler bize bir şey demedi” şeklinde cevap vermiştir. Bunun üzerine araştırmacı -şeker konusunda seçenek sunduk diye biliyorum, kimisine jelibon, çikolata seçeneği sunduk, zaten küçük parçalar verdiniz, yani öyle aşırı doyuracak şekilde vermediniz diye hatırlıyorum- diye konuya açıklık getirmek isteyince Yadigâr öğretmen “Yok yok dediğiniz gibi oldu. Ama bazı veliler ve çocuklar o kadar titiz ki inanamazsınız. Yemekhanede çıkan hazır köftelere bile öğretmenim bunlar son derece zararlıymış diyenler var aralarında” demiştir. Araştırmacı -hocam sonuçta zorla ağızlarına koymadınız, öğrencilerden almak istemeyen varsa almadı. Hatırlarsanız Kağan ben şeker ya da çokomel yemiyorum dedi, Seda öğretmen de al istersen bir arkadaşına ver dedi. Çocuk onu yemek zorunda değil. Çünkü ben onu size sormuştum etik olarak. Onu da kayda geçirelim. Aileler sormuştuk alerjisi olan var mı diye. Yemesin diyen bir aile de yoktu- şeklinde görüşlerini dile getirince Yadigâr öğretmen “Sorduk elbette sorduk. Ama bazen bir gün içinde iki kere verdiğimiz oldu. Ben çocuklarımı ödüllendirmekten son derece mutluyum ama ancak şeyden veliden

bir tepki gelir mi diye korktum” demiştir. Araştırmacı -velilerden hiç tepki aldınız mı?- diye sorunca- Yadiğâr öğretmen “Yok velilerden olumsuz bir tepki almadık. Çocuklarda etkili oldu ama” şeklinde bir cevap vermiştir.

Gülşah öğretmen ise danışmanlık sürecinin sınıf yönetimi becerilerini arttırdığını söylemiş ve devamla *“problem davranışa müdahale konusunda belki hayatım boyunca göremeyeceğim vakalarla karşılaştım ve o durumlarda nasıl davranmam gerektiğini daha bilinçli bir şekilde oturtmuş oldum”* demiştir.

Danışmanlık sürecinin uygulanmasından sonra, sınıfta problem davranışlarına müdahale durumları ve bunların öğrencilerin davranışlarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri

Bir önceki soruda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerindeki değişimi genel olarak anlamak isteyen araştırmacı burada sürecin problem davranışla baş etmedeki etkisini öğretmen görüşlerine göre öğrenmek istemiştir. Bu kapsamda Neslihan öğretmen artık problem davranışları artık daha iyi kontrol ettiğine inandığını söylemiştir. Neslihan öğretmene göre *“benim gibi teorik anlamda dolu olup da uygulama anlamında sıkıntı çeken öğretmenler için gerçekten etkili olan bir süreçti. Stajlarda ya da derslerde göremediğimiz şeyleri bu şekilde çok daha rahat öğrenebiliyoruz. Bunun yanısıra yaptıklarımızı başkasının gözüyle görüp kendimizi çok daha iyi eleştirebiliyoruz”* demiştir. Ayrıca araştırmacının eleştiriye açık olması ve öğretmenlerin olumlu ve olumsuz yanlarını oldukça doğru bir şekilde eleştirdiği için araştırmacıya teşekkür etmiştir. Seda ve Yadiğâr öğretmenler de artık davranış problemleri ile daha rahat baş edebildiklerini belirtmişlerdir. Gülşah öğretmen de danışmanlık sürecinin kendisinin problem davranışlarla baş etme konusunda becerilerini arttırdığını ve halen kullandığını belirtmiş ve devamla *“Şimdi bir yaz okulunda çalışıyorum ve önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanıyorum. Öğretmen olarak en başta kurallarınızı belirlemek, kuralları en başta koymak kesinlikle çok işe yarıyor. Kurallara uyanları pekiştiriyorum, kimlere kurallar uyuyor kimler uymuyor onları gözlemlediğim farkındalar. Bende kahıcı etkisi oldu.”* demiştir.

Tüm öğretmenler danışmanlık çalışmasının, öğrencilerinin sınıfta sergilediği problem davranışını ortadan kaldırmaya hizmet ettiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Neslihan öğretmen *“Keşke bu süreci çocukların problem davranışları pekiştirilmeden önce, daha okulun başında yapsaydık çok daha güzel olurdu. Siz geldiğinizde problem davranışlar*

çocuklarda oturmuştu” demiştir.

Yadigâr öğretmen yukarıda bahsettiği şeyler dışında danışmanlık sürecinin sınıfta problem davranış sergileyen öğrencilere olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir. (Yadigâr öğretmen bu konuda verdiği bir örnekte “Rıza’da kendini yönetme kullandık. Nöbetçi öğretmenle de görüşerek dışarıda arkadaşlarıyla kurallara uygun oynar ve sınıfa dönerse kendisine saldıran biri olduğunda uygun tepki verirse ödül kartı alabileceği, kendini bu konuda yönetmesi gerektiği öğretili. Böylece dışarıdaki davranışları da düzenlenmiş oldu.” demiştir. Yadigâr öğretmene göre sınıf içi düzenlemeler sınıf dışına da tesir etmiştir. Yadigâr öğretmen ayrıca “öğrencilerin iletişim becerileri düşüktü. Ki bu birinci sınıftaki çocuklar için normaldir. Ailede her istediği olan çocuklar okulda da her istedikleri olsun istiyorlar. Lider olmaya çalışıyorlar. Bundan dolayı da sorun yaşıyorlar” demiştir.

Gülşah öğretmen ise önceden bazı öğrencilerde kurallara uymama ya da itaat etmeme gibi durumlar çıktığını belirmiş ve devamla “ama genel olarak baktığınızda bazı çocuklarda hiç kural olmadığı için o tarz davranışlar sergilediklerini gördüm. Kurallarınızı baştan belirlediğinizde kuralları öğrencilere hatırlattığınızda o çocukların kurallara uymaya eğilimli olduklarını gördük. Önemli değişimler oldu sınıfta” demiştir.

Danışmanlık sürecinin, öğretmenlere zaman yükü getirip getirmediğine ve öğretmenlerin danışmanlık sürecini başka öğretmenlerin yararlanması için önerme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Neslihan öğretmen danışmanlık sürecinin fazla zaman almadığını belirtmiş ve “dersten çıktıktan sonra şu öğrenci şunu yaptı deyip moralimizi bozmak yerine, sizinle konuşup yol almayı öğrendik. En azından ah vah etmek yerine çözüm önerisi getirmeyi öğrendik. Bu anlamda sorunların çözülebileceğini görerek kendimiz de deşarj olmayı öğrendik, psikolojik anlamda da zaman anlamında da artı getirilerinin olduğunu düşünüyorum. Çünkü artık bocalamayı bırakıp bir şeyler yapmaya başladık. Problemleri çözmek için uzun zaman harcamadığımız için bize artık çok daha fazla zaman kalmaya başladı.” demiştir. Seda öğretmen de bu sürecin kendisine kesinlikle ek yük getirmediği ifade etmiştir. Gülşah öğretmen ise “benim zamanımdan çalma durumu olmadı aksine iyi etkiledi” demiştir. Ancak Yadigâr öğretmen “bizim biraz zamanımızı aldı. Çünkü sizin geleceğiniz günler için daha fazla hazırlık yaptık. Bir de bayram vb sosyal etkinlikler ile ilgili zamanlarımızı aldı” demiştir.

Danışmanlık sürecini, başka öğretmenlerin yararlanması için önerir misiniz? sorusuna Neslihan öğretmen kesinlikle öneririm demiş ve “*üstün zekâlılar alanı farklı bir alan. Örneğin tecrübeli bir öğretmen daha önce birkaç öğrenciyle karşılaşmışken burada bir sınıf dolusu üstün zekâlı ile karşılaşıyorsunuz. Böylece öğretmen kendini bir kazanın ortasına düşmüş gibi hissediyor ve kazanda ne olduğunu kendi de bilmiyor. Aman deyip mücadeleyi bıraksa kurbağa hikâyesinde olduğu gibi kendisi pişip ölecek. Ama yavaş yavaş bir şeyleri çabalayarak götürse, kazandan kurtulabilecek. Sizin yaptığınız sistem de buydu*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer öğretmenler de bu süreci başka öğretmenler için önerdiklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak Yadigâr öğretmen araştırmacıya “Zaten sizden öğrendiklerimle diğer meslektaşlarıma önerilerde bulunuyorum” demiştir. Gülşah öğretmen ise “sadece üstün zekâlılara değil bütün öğretmenler danışmanlık sürecini almalı” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Eylem sürecinde gerçekleştirilen müdahalelerin yararına ilişkin öğretmen görüşleri

Genel olarak değerlendirdiğinizde, sadece doğrudan eğitim mi, doğrudan danışmanlık mı, yoksa ikisi bir arada mı daha yararlıdır? sorusuna tüm öğretmenlerin eğitim ve danışmanlık süreçlerinin bir arada olması gerektiği görüşünü paylaştıkları görülmektedir. Bunun nedeni olarak Seda öğretmen “*Çünkü bazen eğitimde edinilen bilgiler yoruma açık olabiliyor. Yanlış anlaşılabilir. Aynı zamanda nasıl uygulandığının gösterilmesi de çok daha iyi oldu.*” demiştir. Gülşah öğretmen ise “*sadece eğitim verildiğinde, bu bilgilere rağmen uygulamada eksik kaldığınız yönler olabiliyor. Ya da uyguladığınız bir tekniğini bilimsel olarak açıklamasını bilmemek de uygun olmayabilir. Bu nedenle ikisinin bir arada yürütülmesi daha güzel oldu*” demiştir.

Öğretmenlerin dönem boyunca yapılan tüm çalışmaları genel olarak değerlendirmeleri, kendilerinde ve sınıfta olan değişimler hakkındaki düşünceleri, çalışma sürecinin beğendikleri ve beğenmedikleri yönlerine ilişkin görüşleri

Araştırmacı danışmanlık sürecini de kapsayacak şekilde tüm dönem boyunca öğretmenlerin yapılan çalışmalar ile ilgili görüşlerini de öğrenmek istemiştir. Aslında yukarıdaki sorularda bu konuda da genel bir bakış açısı elde edebilmek mümkündür.

Ancak yine de araştırmacı tüm sürece ilişkin farklı sorular sormayı yararlı bulmuştur. Buna göre Neslihan öğretmen “*araştırmacının sınıf içerisindeki yönlendirmelerini çok beğendiğini, çünkü araştırmacı sınıf içinde yalnızca gözlem yaptığı dönemde nerede ne yapacağını düşündüğünden baskı altında hissettiğini, ancak araştırmacı sınıf içerisinde dönüt verdiği süreçte neyi nasıl yapması gerektiğini öğrendiğini ve rahatladığını*” belirtmiştir. Ayrıca araştırmacının yaptığı rehberliklerin sınıf içindeki problem davranışlarını azalttığını görmesinin Neslihan öğretmenin araştırmacıya karşı tutumunu “*olumlu yönde etkilediğini*” belirtmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacının tüm süreç boyunca çok uygun davrandığını ve hiçbir zaman kırııcı olmadığını söylemiştir. Ayrıca Neslihan öğretmen tüm çalışmaların öğrenciler üzerindeki etkisini “*öğrenciler sınıf içerisindeki problemler azaldığı için dersime karşı olumlu tutum geliştirmeye başladılar. Motivasyonları arttı. Öğrencilerin öğretmenlere güveni arttı. Sınıfta kendilerine söz verileceğini ve öğretmenlerin adaletli davranacağını gördüler*” şeklinde açıklamıştır.

Seda öğretmen ise tüm çalışmaları değerlendirdiğin de herhangi bir olumsuz yönünü görmediğini ifade etmiştir. Seda öğretmene göre “*ilk başlarda çocuklar ödöl için biraz itiş kakış oldu ama sonra oturdu. Çocuklardaki birçok problem davranışı büyük ölçüde aştığı. Bazıları kaldı ama çok az bir şekilde kaldı. Onlarda da çok azalma oldu. Eskisiyle kıyasladığımızda hedef öğrencilerde ve Ümit’te çok büyük değişmeler oldu. Hem kendilerini kontrol etmeyi öğrendiler hem de sosyal beceri anlamında büyük gelişme gösterdiler*” demiştir. Seda öğretmene göre çalışmanın beğermediği yönü yoktur ve en beğerdiği yönü hakkında ise “*bütün öğretmenlerle aynı anda ortak dili konuşabilmemiz en beğerdim yönü oldu. Ve birbirimizi daha iyi anlamaya başladık. Tabi ki bu da öğrencilere faydalı oldu ve aynı zamanda başarıyı getirdi*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Seda öğretmen çalışma sonunda “*öğrencilerin aralarındaki sosyal iletişim arttı. Birbirlerini anlamaya başladılar ve akademik başarıları da aynı oranda yükselmeye başladı. Saldırganlık, ders dışı davranışları azaldı*” diyerek çalışmanın öğrenciler üzerindeki etkilerine değinmiştir.

Gülşah öğretmen ise tüm süreci değerlendirdiğinde “*problem davranışlara yaklaşım ve yönetim yöntemlerimizde değeriklikler oldu. Kalıcı çözümler oldu bizim için. Bu çözümler benim için ve ileriki meslek hayatım için hep aklımda kalacak şeyler oldu*” demiştir. Gülşah öğretmen devamla “*uygulamada kesinlikle etkili ve verimli olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere pekiştirme, ödöl kartları çekerler sunuldu. Küçükük bir şeker bile problem davranışı ortadan kaldırmada ya da engellemede yardımcı olduğunu gördük.*

Sadece rahatsız edici olan tek bir nokta vardı. İnsan dersinde tek başına olmak istiyor. Sınıfta sizi izleyen bir göz olması biraz geriyordu. Ama sonrasında alıştık. İlk başlarda size alışana kadar geçen sürede ister istemez bir gerilme, tedirginlik oldu. Ama onun sonunda sadece orda izleyen üçüncü bir göz gibi oldunuz” demiştir.

Yadigâr öğretmen ise tüm çalışmanın çok yararlı olduğunu ve beğenmediği yönünün olmadığını belirtmiştir. Ancak Yadigâr öğretmen “*Ümit hariç diyorum yine de*” diyerek çalışmanın Ümit için beklenen etkiyi sağlamadığını iddia etmiştir. Tüm süreçte yaşananlar, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve araştırmacının genel gözlemleri ortaya ilginç bir durum koymaktadır. Buraya kadar bahsedilenler dikkate alındığında Yadigâr öğretmenin çalışma süresince elinden geleni yaptığı, kendini geliştirmek için çaba gösterdiği ancak değişime karşı gizli bir direnç gösterdiği söylenebilir. Yukarıda yiyecek pekiştirme ile ilgili araştırmacı ile arasında geçen konuşmalar da dikkate alındığında Yadigâr öğretmenin yaptıkları şeyler ile inandıkları şeyler arasında karmaşık bir düşünce içerisinde olduğu söylenebilir. Yadigâr öğretmen yukarıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere kendisinin çok iyi öğretmen olduğunu düşünmekte, yaşadığı problemleri çözemediği zamanlarda ise hayal kırıklığı yaşamaktadır. Süreç boyunca araştırmacının kendisine verdiği desteklerden fazlasıyla yararlandığını söylemesine rağmen Ümit ile ilgili ön yargılarından kurtulamadığı da başka bir gerçek olarak bu görüşüyle ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı Yadigâr öğretmenin Ümit ile ilgili değişimler karşısındaki görüşünü irdelemek istediğinden – hocam, Ümit ile ilgili videoları incelediğimde başlangıç düzeyi ile sonuç arasında çok fark var. Bunun hakkında ne düşünüyorsunuz- diye sorduğunda Yadigâr öğretmen “*ama işte ilaç aldığı dönem ve almadığı dönem var. Ümit’in ilaç aldığı dönemde almadığı dönemde de bazı davranışlarda belirgin fark var*” demiştir. Bunun üzerine araştırmacı -Ümit’in şiddet içeren davranışlarının da belli bir süre sonra azaldığını ve ilaç almadığı günler de yaptıkları çekimlerde ciddi bir düzelmeye var olduğunu- söyleyince Yadigâr öğretmen “*Tabi ki var. O ilaç onu belli bir süre frenliyor. Düzenli kullandığında bir ara kendini frenliyor. Ama inanın siz o anları görmediniz. O ilaçsız geldiği günler oldu. Daha girer girmez okula bir öğretmene saldırdı*” demiştir. Araştırmacı Yadigâr öğretmenin bahsettiği olayın hangi gün gerçekleştiğini ve olayın sınıf dışında olduğunu bildiğinden -ama hocam aynı gün sizinle bir çekimimiz vardı ve Ümit o gün sınıfta kimseye saldırmamıştı- demiştir. Bunun üzerine Yadigâr öğretmen bu sefer yine “*Evet yok. O gün olmadı*” diyerek araştırmacıyı onaylamıştır. Araştırmacı -hocam bendeki kamera kayıtlarına göre bu çocukta genel olarak olumlu gelişme var- dediğinde Yadigâr öğretmen “*tabi var canım.*

Bunu görmezden gelemeyiz.” demiştir. Araştırmacının ortaya koyduğu bilimsel bulguları duyunca fikri değişen Yadigâr öğretmenin bu tutumunun Ümit ile daha önce yaşadığı süreçlerle ilgisinin olabileceği düşünülebilir. Ya da Yadigâr öğretmen Ümit’in davranışlarındaki azalmayı yeterli bulmamakta ve tamamen ortadan kalkmasını beklemektedir. Araştırmacı bu durumu netleştirmek için Yadigâr öğretmene – Hocam bunu size ve diğer öğretmenlere de daha önce söyledim. Bizim buradaki amacımız sınıftaki total düzeni sağlayıp davranışların çıkmamasını sağlamak, bazı öğrencilerde bireysel müdahale gerekiyor. Ümit zaten böyle bir çocuk. Ama Ümit elinde sandalye ile sınıfta koşan bir çocuktur. O zaman da ilaç kullanıyordu. Ben sizin Ümit’le son derslerinizi hatırlıyorum, çocuğa bir etkinlik verip sonra yardım sunduğunuz zaman Ümit o etkinliği bitiriyordu, ilaçlı olup olmaması ya da o anki psikolojisi değildi, sınıf içinde yaptığınız çalışmalar Ümit’i etkinliklere epeyce kattı- demiştir. Yadigâr öğretmen ise “Niye biliyor musunuz o da ilaç almaya başladıktan sonra oldu. Belki hep ilaç veriyorlardı ama bi iyi bi kötü oluyordu çocuğun davranışları. O bence şundan kaynaklanıyordu diye düşünüyorum. Her gün biz onun olumlu davranışlarını pekiştirdikçe onun kendine güveni geldi ve ben iyiyim, yapabiliyorum demeye başladığı için her geçen gün biraz daha biraz daha düzelmeye başladı.” demiştir. Sadece bu son cümle bile Yadigâr öğretmenin düşüncelerindeki karmaşıklığı ortaya koymaktadır. Bunun üzerine araştırmacı -ilaç muhakkak etki sağlamıştır hocam ama sizin ders içindeki düzenlemeleriniz, Ümit’e yaklaşımınız Ümit’e epeyce bir etki yaptı- deyince Yadigâr öğretmen bu sefer “Ama hocam biz en başta da öyle davranıyorduk. Belki az pekiştiriyoorduk. Hocam diğer öğretmenlere de sorabilirsiniz. Biz Ümit düzelsin diye o kadar uğraştık ki anlatamam. Akşama kadar uğraşıp sonra akşama doğru Ümit bir şey yapınca ben ertesi günü okula gelmek istemiyordum. O kadar uğraşıyorum da niye ben sonuç alamıyorum diye kendimi sorguluyordum” demiştir. Bu cümleler de Yadigâr öğretmenin Ümit ile ilgili önceden kalan ön yargılarını ve yaşadığı hayal kırıklıklarını ortaya koymaktadır. Bunun üzerine araştırmacı -peki hocam son bir ay ne hissediyordunuz- diye sorunca Yadigâr öğretmen “son bir ay çok mutluydum. Çocuk her geçen gün pekiştirildikçe o mutlu oluyordu biz de mutlu oluyorduk.” demiştir. Araştırmacı -diğer hedef öğrenciler için ne düşündüğünü- sorduğunda Yadigâr öğretmen bu sefer de “onların farklı özellikleri var ve Ümit’ten etkileniyorlardı ve Ümit düzelince onlar da düzeldi. Ama onların da olumlu davranışlarını pekiştirdik. Özellikle ödül kartlarının tüm sınıfa etkisi oldu” demiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere Yadigâr öğretmen sınıfta yaşanan problem davranışların birçoğunu Ümit’e bağlamakta ve enterasan

şekilde Ümit düzelince diğerleri de düzeldi demektedir. Görüşme esnasında devam edegelen çelişkili ifadeler araştırmacının konuyu anlamasını zorlaştırmıştır. Bunun üzerine araştırmacı diğer öğrencilerle ilgili örnekler vererek -Mate'nin sınıf içinde sallanma ve kendi kendine konuşma davranışı, Rıza'nın bağırarak parmak kaldırma davranışı, öğretmene hakaret etme davranışı, Yağız'ın sınıftan kaçma, sıranın altında yatma davranışı vardı ve bu davranışların Ümit'le ne ilgisi olduğunu anlamıyorum- deyince Yedigâr öğretmen "*Etkisi oldu tabi*" demiştir. Burada kast ettiği eylem sürecinin bu öğrencilerdeki problem davranışları olumlu yönde etkilediğidir. Araştırmacı elde ettiği bulguları tarafsız bir şekilde sunmakla yükümlüdür. Araştırmacı eylem sürecinde ailelerden ve öğretmenlerden elde ettiği verileri de karşılıklı olarak değerlendirmelidir. Araştırmanın sonuç kısmında bu konuda yapılan tartışmalar görülecektir. Ancak burada ifade etmek gerekir ki Ümit'in ailesi doktorların verdiği ilaçları her gün kullandıklarını belirtmişlerdir. İlaç verdikleri ya da vermedikleri günler olabilir. Ancak bu durum ne araştırmacının ne de öğretmenlerin müdahale edebileceği bir durum değildir. Araştırmacı bağımsız değişken olarak kullandığı ODD temelli önleyici sınıf yönetimi ve davranışsal danışmanlık sürecinin öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkisine bakmıştır. Araştırmacının yaptığı gözlemler ve Yedigâr öğretmen de dâhil olmak üzere tüm öğretmenler bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Yedigâr öğretmenin bazı görüşlerindeki karmaşa kendisini bağlamaktadır.

Araştırmacı son görüşme kapsamında katılımcı öğretmenlere çalışma sonunda kendinizde gördüğünüz değişiklikler nelerdir, birkaç cümle ile açıklayabilir misiniz? diye başka bir soru daha sormuştur? Bu soruya Yedigâr öğretmen "*Bende bir şey olmasaydı siz ortaya çıkaramazdınız.*" şeklinde ilginç bir cevap vermiştir. Seda öğretmen ise bu soruya "*Kendi içimde yapmam gereken vardı ve bir de bilimsel olarak doğru olan vardı. Bir süre sonra bunların birbiriyle örtüştüğünü gördüm. Ve doğru olanı yaptıkça da sürecin çok hızlı, daha güzel ve benim için de öğrenciler için de daha iyi ilerlediğini gördüm ve bunları gördükçe de benim de motivasyonum arttı. Hani öğrenciler düzelince İş doyumum arttı*" şeklinde cevap vermiştir. Gülşah öğretmen ise artık davranış sorunları ile daha rahat baş edebildiğini ve sınıf yönetimi becerilerinin arttığını söylemiştir. Görüşmeler boyunca ilginç benzetme ve ifadeler kullandığı görülen Neslihan öğretmen ise bu soruya gülümseyerek "*Ben bu sınıfları yönetebiliyorum ya*" şeklinde sloganik bir cevap vermiştir.

Araştırmacı tüm öğretmen görüşmelerinin ardından çalışmayla ilgili yukarıda sorulanlar dışında düşünceleriniz varsa paylaşır mısınız? şeklinde ek bir soru daha sormuştur.

Neslihan son olarak “*ödül sistemi sınıfta çok etkili oldu. Sonra ödüle doydular ama uygun davranış sergilemeye devam ettiler*” demiş ve araştırmacıya verdiği destek için teşekkür etmiştir. Seda öğretmen de “*çok güzel bir süreçti. Hem benim için hem de öğrenciler için de. Bol bol ödül kazandılar. Özellikle ödül kartı süreci ve belli bir tarife koyulması çok iyi oldu. Benim aklıma hiç gelmemiştii böyle bişey. Çok iyi bir fikirdi o. bizim için kurtarıcı oldu. Çünkü çocuk sonuçta bir şey bekliyor. Gelecek yıl da bunu kullanmayı düşünüyoruz.*” demiş ve araştırmacıya katkıları için teşekkür etmiştir. Gülşah öğretmen ise “*bence verimli ve etkili geçen bir süreçti. İstendik davranışları sürecin sonunda oluşturduğumuzu düşünüyorum. Yabancı dil eğitimi zor, bunu üstünlerle yapmak da zordu ama sizinle çalışmaktan mutlu oldum. Desteğiniz için teşekkür ediyorum*” demiştir. Yadigâr öğretmende süreç içerisinde pekiştirme davranışlarının düzeldiğini ve seçenek sunmayı arttırdıklarını belirtmiştir. Ancak son olarak şunları eklemiştir: “*Bence bizim imajımız çok iyiydi. Ben hiçbir tepki görmemiştim. Algı düzeyinde değişti. 1-A ile ilgili hem öğretmenlerin hem de velilerin algısı değişti. Aslında o sınıfta hep ders yapılıyordu. Birimiz ders yaparken diğeri Ümit’in peşinde koşuyordu. O bizim imajımızı bozuyordu*”. Yadigâr öğretmenin son görüşme de son cümlelerinin de yine Ümit ile ilgili olması araştırmacının günlüğündeki notlarda şu şekilde geçmiştir: *Albert Einstein’ın dediği gibi “önyargıları parçalamak, atomu parçalamaktan zordur” Bu açıdan bakılırsa bu araştırma sonucunda gördüm ki öğretmenlerin davranışlarını değiştirmek ön yargılarını değiştirmekten çok daha kolaydır* (AG: 29.06.2015). Çünkü araştırmacı tüm süreç boyunca öğretmenlerin istendik düzeyde sınıf yönetimi becerileri sağlaması amacına ulaşmış ancak tecrübeli öğretmenin ön yargılarını istendik düzeyde değiştirememiştir. Aslında böyle bir amacı da olmamıştır. Davranışsal danışmanlık sürecine geçilmeden önce okul idaresi Ümit’in bir sonraki yıl için kaydını almayacağını ailelere bildirmiştir. Oysa bir ay daha bekleseler Ümit ile ilgili çok daha net karar verebileceklerdir. Okul idaresinin Ümit’i okuldan atma konusunda kesin kararlarının nereden kaynaklandığını ise araştırmacı öğrenememiştir. Araştırmacı Ümit’i 2015-2016 eğitim öğretim yılında da yeni başladığı okuldaki durumunu hem okulundan hem de ailesi vasıtasıyla takip etmiştir. Ümit bu okulda çok mutludur ve neredeyse hiç problem davranış sergilememektedir. Ancak buraya kadar ele alınan bulgular göstermektedir ki *öğrenemeyen çocuk yoktur öğretilmeyen çocuk vardır* düsturuna benzer bir şekilde sorun ne olursa olsun uygun müdahaleler yapıldığında bunların çözülebileceği bu araştırmada da bir kez daha ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın genel amacı; ayrı eğitim ortamında öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin sınıftaki ders dışı problem davranışlarını 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 belirlemektir. Eylem araştırması yaklaşımı ile yapılan bu çalışmada problem alanının belirlenmesi, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması, eylem planının oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmış ve bu sonuçlara dayanılarak uygulamacılar ve araştırmacılar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5. 1. Tartışma ve Sonuç

Eylem araştırmaları belirlenen bir problemin çözüme kavuşturulması için problemin tanımlanmasını, bunun için bir şeyler yapılmasını, araştırmayı gerçekleştirenin yaptıklarının ne kadar başarılı olduğunu görmesi, eğer sonuçtan tatmin olunmazsa yeniden denemesi süreçlerini kapsayan bir araştırma modelidir (O'Brien, 2003). Bu bağlamda araştırmacı problem alanı olarak üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışları belirlemiştir. Bu kapsamda Ankara'daki bir vakıf okulunda yaşanan problem davranışların ortadan kaldırılması için araştırmacı bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı problem alanını netleştirmek için yaklaşık üç aylık bir ön hazırlık gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda araştırmacı okul çalışanları ile görüşmüş, okul ve sınıf ortamlarında gözlemler yapmış, alan uzmanları ile görüşerek üstün yeteneklilerin sınıf yönetimi ile ilgili yöntem önerilerinin belirlemiş ve alanyazını taramıştır. Araştırmacı araştırma problemini, yöntemini ve veri toplama araçlarını belirledikten sonra okulda

görülen problem davranışları belirlemiştir. Bu kapsamda ilk olarak okulda çalışan öğretmenlere anket uygulanmış ve elde edilen sonuçlar bulgular kısmında paylaşılmıştır.

Okuldaki davranış sorunlarının belirlenmesi ile ilgili bulgular incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okul ortamında en yaygın olarak gördükleri problem davranışların: arkadaşlarına fiziksel zarar verme, kavga etme, saldırganlık, küfür etme, kötü söz söyleme, çevresine (okul ve sınıf eşyalarına) fiziksel zarar verme, yönergelere uymama, itiraz etme, öğretmene vurma, ders akışını bozacak davranışlar sergileme, ders dinlememe, başka şeyle ilgilenme, alay etme ve sınıfı terk etme ve sınıf dışında dolaşma gibi davranışlar olduğu anlaşılmıştır. Bu davranışlardan en fazla rastlananların ise şiddet içeren davranışlar ve ders dışı davranışlar olduğu anlaşılmaktadır.

Üstün yeteneklilerle doğrudan ilgili olmasa da alanyazında yapılan araştırmalarla bu araştırmada görülen problem davranışların örtüştüğü görülmektedir (Atcı, 2004; Çetin, 2013; Danaoğlu, 2009; Demir, 2013; Keskin, 2002; Sadık, 2000, 2006; Sayın, 2001; Şahin, O., 2005; Türnüklü & Yıldız, 2002; Yıldız, B., 2016). Sezer (2015) de yaptığı araştırmada öğretmenlerin %40.4'ü üstün yetenekli öğrencilerin sınıf ortamında sıklıkla; %30.8'i bazen; %25'i nadiren olumsuz davranışlar sergiledikleri şeklinde görüş belirtmektedir. Öğretmenlerin sadece %3.8'i üstün yetenekli öğrencilerin sınıf ortamında hiç olumsuz davranış sergilemediği görüşündedir. Buradan da anlaşılacağı üzere üstün yetenekli öğrenciler hem kaynaştırma ortamlarında hem de ayrı okullarda çeşitli problem davranışlar sergileyebilmektedirler.

Araştırmacı yaptığı gözlemler ve görüşmeler (okul idaresi ve rehberlik servisi) neticesinde problem davranışların daha çok ilkökul kademesinde ve birinci sınıflarda yaygın olduğunu belirlemiştir. Keyik'e (2014) göre de çeşitli nedenlerle meydana gelen bu davranışlar ilkökul birinci sınıflarda biraz daha sıklıkla görülmektedir.

Araştırmanın yapıldığı okuldaki sınıflardan ise 1-A şubesi en fazla davranış problemlerinin karşılaştığı sınıf olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda bu sınıfta derse giren öğretmenlere de bir anket uygulanmış ve elden edilen veriler bulgular kısmında ayrıntılı olarak paylaşılmıştır. Ancak kısaca belirtmek gerekirse öğretmen görüşlerine göre 1-A sınıfında bulunan öğrencilerin dörtte birinin çeşitli problem davranışlar sergilediği anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmacı ders akışını bozan problem davranışların ise hemen her derste ortaya çıkabildiğini gözlemlemiştir. Öğretmenlerden ve gözlemlerden elde edilen bulgular ışığında sınıf içinde davranış problemi sergileyen dört öğrenci araştırmanın çalışma

gruplarından biri olarak belirlenmiştir.

Sorunlu davranışları hakkında geribildirim verilen dört öğrencinin ortak özellikleri erkek olmalarıdır. Üstün yetenekli olsun ya da olmasın erkek öğrencilerde kız öğrencilere nazaran problem davranışların daha fazla görüldüğüne dair başka araştırmalar da bulunmaktadır. Başka araştırmalarda da yaşı küçük olan öğrencilerin yaşı büyük olan öğrencilerden daha fazla davranış problemi gösterdikleri ve erkeklerin davranış problemi gösterme oranlarının kızlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Miller, Koplewicz ve Klein, 1997'den aktaran Güneş, 2008). Bunun yanı sıra erkek öğrencilerin davranışlarının diğerleri üzerindeki psikolojik etkilerinin farkında olmadığını bulgulayan araştırmalar bulunmaktadır (Sadık, 2006; Sadık & Doğanay, 2007). Yıldırım (2012) da yaptığı araştırmada üstün yetenekli erkeklerin üstün yetenekli kızlara göre daha fazla depresif belirtilere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Böylece bu araştırma sonuçlarında da üstün yetenekli erkek öğrencilerde davranış problemlerinin kız öğrencilere nazaran daha fazla olması alanyazın sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında bu durumun nedenleri ayrıntılı olarak incelenmese de yapılan öğretmen görüşmelerine göre erkek çocuklarının yetiştiriliş biçimlerinin kız çocuklarınınkinden farklı olmasının bunun temel nedeni olduğu düşünülebilir. 1-A sınıfı özelinde ise kız öğrencilerin başkalarıyla sorun yaşamamak için tek bir lider etrafında toplu şekilde hareket ettikleri, kendilerini sorun yaşayacak ortamlardan uzak tuttukları, kurallara uydukları ve başkaları ile iyi geçindikleri gözlenmiştir. Erkek çocukların ise kızlarda olduğu gibi aralarında tek bir liderin olmadığı, rekabet ve çatışmanın daha fazla olduğu, kendi istek ve beklentilerine daha fazla önem verdikleri, daha hareketli oldukları, tepkilerini daha sert şekilde gösterdikleri görülmüştür. Bu durumlar sınıf içinde şiddet olaylarının yaşanmasını tetiklemektedir. Bu kapsamda tek bir sınıf üzerinden genelleme yapılması çok doğru olmamakla birlikte üstün yetenekli erkek çocuklarda yoğun problem davranışlar görülürken kız çocuklarında neredeyse hiç görülmemesinin sebepleri arasında Türk kültürünün erkek çocuğa yüklediği anlam ve yetiştirme biçiminin etkisinin olduğu söylenebilir. Ancak bu iddianın çok daha kapsamlı bir şekilde araştırılmasında fayda bulunmaktadır.

Uygulama sınıfı olan 1-A sınıfında öğrencilerde görülen problem davranışları belirme amacıyla uygulanan anket sonuçlarına göre bu öğrencilerden Ümit toplam 115 puanla ($N < 170$) en fazla sorunlu davranış sergileyen öğrencidir. Ümit'in ardından ise 97 puanla

Rıza, onun ardından ise 62 puanla Mete gelmektedir. Yağız'ın ise 15 puanla son sırada geldiği anlaşılmaktadır.

Bu öğrencilerden Ümit'in tüm öğretmenlerde, Rıza'nın dokuz farklı öğretmende, Mete'nin yedi farklı öğretmende ve Yağız'ın iki farklı öğretmende problem davranış sergilediği bildirilmiştir. Ancak araştırmacının yaptığı gözlem sonuçları ile öğretmenlerin beyanları arasında kısmi de olsa bir fark bulunmaktadır. Buna göre Yağız'ın, Mete'nin ve Rıza'nın kendi derslerinde problem davranış sergilemediğini belirten bazı öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bu durumun aksi görülmüştür. Bu durumun nedeni de öğretmenlerin yaşadıkları problemleri paylaşmak istememeleri olabilir. Araştırma yapılan okul bir vakıf okulu olsa da sonuçta özel sektör içerisinde yer almaktadır ve öğretmenler sözleşmeli olarak çalışmaktadırlar. Bu durum da öğretmenlerin yüksek bir performans sergileme kaygılarına neden olmuş olabilir. Bulgularda da görüldüğü üzere sınıf yönetim becerileri oldukça düşük olmasına rağmen bazı öğretmenler kendilerini oldukça iyi ve başarılı olarak değerlendirmektedirler. Bu kapsamda araştırmacının yaptığı bağımsız gözlemler çok daha gerçekçi sonuçlar ortaya koymuştur.

Uygulama yapılan okulda ve sınıfta bu kadar çeşitli, sık ve yoğun davranış problemi yaşanmasında, okulun genel işleyişi, düzeni ve programı, veli profili ve öğretmen niteliği gibi temel faktörlerin etkisi olsa da araştırmacı kendi yaptığı gözlemler neticesinde asıl olarak bunun nedeninin sınıf yönetimi sorunu olduğunu belirlemiştir. Çünkü bu tez araştırmasından önce yukarıda bahsi geçen öğrencilere okul idaresi ve rehberlik servisinde doğrudan davranış müdahaleleri yapılmış, özellikle Ümit için dışarıdan uzman desteği sağlanmış, öğretmenlere araştırmacı da dâhil olmak üzere davranış değiştirme konusunda uzman akademisyenlere hizmet içi eğitim verdirilmiş ama sonuç alınamamıştır. Bu nedenle araştırmacı öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini gözlemlemeye karar vermiştir. Çünkü öğrenci okuldayken onun akademik açıklarını kapatacak ve uygun davranışlarını arttıracak müdahalelerin yapılması bu tür sorunların önüne geçilmesini sağlayabilir ve yoğun hizmet ihtiyacını azaltabilir (Watson vd., 2016). Öğrenmeyi olumlu düzeyde etkileyen sınıf yönetimi stratejileri öğretmen ve öğrencilerin akademik performansını arttırmak için sınıf çatışmalarını çözmeye yardımcı olabilir (Henderson, 2016).

Araştırmacı öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini gözlemlemeye başlamadan önce sınıfın ders programını incelemiştir. Tam gün esaslı işleyen okulda akademik derslerin yanı sıra birçok farklı alanda zenginleştirme uygulamaları sunulduğu görülmüştür. Okuldaki

program içeriği bu araştırmanın temel konusu olmamakla birlikte çok farklı disiplin ve alanlarda öğrencilere sunulan uygulamaların öğrencilerin davranışsal problemler yaşamasında etkisi olabileceği düşünülmüştür. İncelemeler ve gözlemler sonucunda birinci sınıfların dersine toplamda 21 farklı öğretmenin girdiği anlaşılmıştır. Araştırmanın yapıldığı sınıfta ise iki sınıf öğretmeni aynı anda görev yapmaktadır (Yadigâr ve Seda). Buna göre öğretmenlerin disiplin ve öğretme stilleri birbirinden çok farklıdır. Okul içerisinde genel bir davranış politikası ve sistemli bir uygulamanın da olmadığı görülmüştür. Okuldaki davranışsal uygulamalarda öğretmen ve idareciler arasında tutarlı bir müdahalelerin yapılmadığı anlaşılmıştır. Bu kapsamda bir öğretmenin benimsediği yaklaşımın tam tersinin başka bir öğretmen tarafından sergilenebildiği görülmüştür. Bu durumun yaşanması doğal karşılanabilir. Ama bir önceki derste bir öğretmenin öğrencilere sunduğu bazı imtiyazlar bir sonraki derste başka biri tarafından ortadan kaldırıldığında gün boyu süren çeşitli problemler ortaya çıkabilmektedir. Araştırmacı bu gözlemlerini öğretmen ve aile görüşmelerinden elde ettiği verilerle de doğrulamıştır. Türkiye’de yapılan diğer sınıf yönetimi araştırmalarında da başka okullar ve öğretmenler için benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Atcı, 2004; Çetin, 2013; Danaoğlu, 2009; Demir, 2013; Keskin, 2002; Sadık, 2000, 2006; Sayın, 2001; Şahin, O., 2005; Türnüklü & Yıldız , 2002; Yıldız, B., 2016).

Araştırma sürecinde okul kurucuları ve idarecilerinin de ortak bir anlayış ve yaklaşım geliştirmek için çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. Bu kapsamda Ankara’da davranış ve sınıf yönetim konusunda uzman kişilerden hizmet içi eğitim almışlardır. Ancak bilgi düzeyinde alınan bu eğitimlerin öğretmenlerin bireysel davranış ve tutumlarını değiştirmede pek de başarılı olduğu söylenemez. Çünkü temel sınıf yönetimi becerilerini sergilemeyen öğretmenlerin bireysel yoğun müdahaleleri içeren davranış eğitimlerinden faydalanmaları pek olası değildir. Bu sebeple araştırmacı sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin geliştirilmesinin sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltabileceği iddiasını taşımıştır. Bu araştırma kapsamında Araştırmacı 1-A sınıfından, 4 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmacı, araştırma için izinli olduğu günlerde sınıfta hazır bulunmuş ve bu günlerde derse giren 4 öğretmeni izlemiştir. Araştırmacı öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini analiz etmek amacıyla ÖSYG formunu kullanmıştır. Araştırmacı yaptığı ön gözlemlerde genel olarak öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf yönetiminin temel ilkelerinin bile uygulanmadığı bir sınıfta davranışsal müdahaleler

gerçekleştirebilmek çok zor olabilir. Oliver vd. (2011) göre de problem davranışlarla sınıf yönetimi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bazı araştırmalar “sınıf yönetimine etkili öğrenme ortamını hazırlama ve sürdürme süreci olarak yaklaşarak öğrenci çalışmalarına rehberlik eden öğretmenlerin, disiplin ya da otorite figürü olarak kendi rollerine vurgu yapan öğretmenlerden daha başarılı olduklarını” göstermektedir (Brophy, 1988’den aktaran Sucuoğlu vd., 2009).

Sınıf yönetimi modellerinden bazıları zaman içinde popüler olmakla birlikte hangisinin daha üstün olduğu ortaya koyan kesin bir araştırma sonucu yoktur (Calloway, 1986’dan aktaran Aksoy, 2001). Alanyazın uzmanları tek bir yaklaşım yerine öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ortama göre farklı yaklaşımlar kullanılmasını gerektiğini önermektedirler (Aksoy, 2011). Buna göre ilkokullarda ya da liselerde farklı yaklaşımların kullanılması oldukça olağandır. Lasley (1986)’e göre ilköğretim düzeyindeki pek çok öğrenci için müdahaleci olmayan yaklaşımın uygun olmayacağını ileri sürmektedir. Ona göre, bu düzeydeki öğrencilerin çoğu doğru davranışı yanlış davranışa angaje olarak öğrenmektedir. Bu nedenle ilköğretim düzeyinde davranış değiştirme (behavior modification) ve kararlı disiplin (Canter Modeli) gibi modeller daha yararlı olabilmektedir. Ancak bu düzeyde görev yapan öğretmenler öğrencilere kendi davranışlarını kontrol etme sorumluluğu vermek açısından zaman zaman etkileşimsel yaklaşımı da kullanmalıdırlar (aktaran Aksoy, 2011). Bu nedenlerle araştırmacı öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesinin sınıftaki problem davranışları azaltacağı ve olumlu davranışları arttıracığı düşüncesinden hareketle bu yaklaşımı kullanmıştır.

Eylem araştırmalarında sonucu desteklemek için farklı kaynaklardan ve farklı araçlarla bilgi toplamak inandırıcılığı arttırmaktadır. Öğretmenlere sunulan eğitim ve danışmanlık süreci hakkında etkinin anlaşılmasını desteklemek için öğrenci velileri ile de görüşülmüştür. Buna göre ebeveynler kendi çocukları ile ilgili farklı davranışsal sorunlar yaşamakta ve bu sorunlara farklı müdahalelerde bulunmaktadır. Ailelerin belirttikleri çocuklarının problem davranışlarıyla okuldan kendilerine yansıyan problem davranışlar örtüşmektedir. Ancak ailelerin belirttiği okuldan yansıyan davranışlar ile öğretmenlerin bu öğrencilerde gördükleri problem davranışlar ile ilgili belirttikleri davranışlar tam olarak örtüşmemektedir. Buna göre çocuklar evde daha az problem davranış sergilemektedirler. Ayrıca velilerin çocukların problem davranışlarına müdahale konusunda kullanılabilecek bazı önemli teknikleri çok nadir kullandıkları anlaşılmaktadır. Bazı velilerin ise çocuklarının sorunlu davranışlarının ortadan kalkması için Allah’a dua ettikleri

görülmektedir. Veliler çocukları üzerinde etkili olmasa da bazı teknikleri kullanmaya devam ettiklerini belirtmektedirler. Genel olarak değerlendirilecek olursa, katılımcı ailelerin çocuklarına iyi davrandıkları ve çocukların eğitimi, bakımı ve gelişimi konusunda destekleyici ve ilgili bir tutum içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Ancak velilerin problem davranışlara yönelik uygun olmayan teknikleri de sıklıkla kullandıkları anlaşılmıştır.

Yapılan ön görüşmelere göre katılımcı öğretmenlerin daha önce problem davranışı olan öğrencilerle çalışma tecrübelerinin olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak çalışılan öğretmenlerin dörtte üçünün yeni mezun olması gösterilebilir. Tecrübeli olan öğretmen ise daha önce problem davranış sergileyen öğrencilerle çalışmış olsa da üstün yetenekli öğrencilerle ilgili herhangi bir tecrübesi olmamıştır. Katılımcı öğretmenler sınıfta daha çok parmak kaldırmadan konuşma, ders dışı masanın üzerindeki ya da etrafındaki eşyalarla ilgilenme, derste ayağa kalkma ve arkadaşlarını rahatsız etme, birbirlerine bağırma, hakaret etme, küfür etme, şiddet içeren problem davranışlar gördüklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin ise beklemeyi bilmeme, aşırı hareketli olma, hiperaktif olma, içe kapanık olma, alıngan olma, gereğinden fazla cesur olma, egolarının yüksek olması, kafalarına göre davranma, lider olma ve aşırı rekabetçi olma gibi özellikleri davranış problemi olarak tanımladıkları görülmüştür. Alanyazında yapılan birçok araştırmada da öğretmenlerin benzer problem davranışlarla karşılaştıklarını belirttikleri görülmektedir. Örneğin Özen ve Batu (1999) yaptıkları araştırmada; etrafı rahatsız ederek sınıfa girip çıkma, söz almadan konuşma ve izin almadan yerinden kalkma davranışının en sık gözlenen problem davranışlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri aşırı hareketli ya da hiperaktif olarak tanımlamaları da üzerinde durulması gereken bir durumdur. Bu kapsamda bu araştırmanın katılımcı öğretmenlerin bazılarının öğrencilerin üstün yeteneklilikten kaynaklanan heyecan ve hareketliliklerini aşırı hareket ya da hiperaktivite olarak algılamaları alanyazınla örtüşmektedir. Çünkü alanyazına göre üstün yeteneklilerin savunmasız olduğu bir diğer konu da duygusal, düşsel, bilişsel, hissel ve psikomotor aktivitelerden birkaçında yüksek düzeyde aşırı heyecan (telaş) sergilemeleridir (Porter 2005; Pfeiffer & Stocking 2000; Silverman 1994). Çünkü üstün yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde zihinsel ve fiziksel enerjileri vardır. Bu nedenle ilgilileri ve dikkatleri kimi zaman dağılabilir ve hareketli bir görünüme sahip olabilirler (Delisle vd., 1987). Öğretmenler ve veliler genellikle bu durumu rahatsız edici bulmaktadırlar. Bu nedenle

nadir de olsa bu çocuklar dikkat eksikliği ve hiperaktivite olarak yanlış bir şekilde etiketlenmekte ve bu öğrencilere ilaç tedavisi verilebilmektedir (Ataman, 2009; Dağlıoğlu, 2014; Webb vd., 2005). Bunun yanısıra çok fazla soru sormaları ve meraklı olmaları da bazen soruna neden olmaktadır (Özbay, 2013). Öyle ki bazı öğretmenler üstün yetenekli öğrencilerin bu meraklarından rahatsız olmakta ve bunu ders akışını bozan bir davranış olarak görebilmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler çevrelerinde olan bitenleri merak ettiklerinden, kafalarındaki sorulara yanıt bulmak için, zorluktan ve karmaşıklıktan hoşlandıkları için ve bir amaca ulaşmak için hareketli davranışlar sergilerler (Ataman, 2009). Oysa dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış öğrencilerin hareketliliği çoğu zaman bir amaç doğrultusunda gerçekleşmez (Dağlıoğlu, 2014). Ders esnasında başkalarının göremediği ilişkileri görebildiklerinden sadece bu konuyu tartışmak isteyip ders akışını bozabilirler. Öğretmenlerin ya da diğer kişilerin istekleri mantıksız ve önemsiz bularak reddedebilirler (Delisle vd., 1987). Başkalarını küçük düşürebilecek yersiz espriler yapabilir, boş işlerle gereğinden fazla ilgilenebilir, gereğinden fazla yenilikçi olabilirler (Ataman, 2009; Özbay, 2013). Bu durum da akran kabulünü ve yetişkinlerle iletişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle de içe kapanabilir ve alıngan bir tavır sergileyebilirler. Katılımcı öğretmenlerin karşılaştıklarını belirttikleri problem davranışları bu açıklamalar ışığında değerlendirmekte fayda bulunmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmada da alanyazına benzer şekilde öğretmenlerin problem davranışın ne olduğunu tanımlama konusunda ve üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini bilmede sınırlılıkları olduğu anlaşılmaktadır.

Aileler çocuklarının evde okuldan daha az problem davranış sergilediklerini iddia ederlerken katılımcı öğretmenlerden bazılarının çocukların problem davranışlarında ana-baba tutumlarını temel neden olarak gösterdikleri görülmüştür. Bir öğretmene göre aileler çocuklarının akademik gelişimlerini desteklemekte sosyal ve davranışsal gelişimlerini ihmal etmektedirler. Aileler ise kendilerinin daha kuralcı olduklarını öğretmenlerin daha esnek olduğunu ve çocukları serbest bıraktıklarını iddia etmektedirler. Görüşmelerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde problem davranışlarla baş etme açısından öğretmenlerin ve ailelerin birbirlerinden farklı yaklaşımları olduğu ve birbirlerini suçlayıcı ifadeler kullandıkları görülmüştür. Alanyazında da öğretmenler ve ailelerin davranış problemlerini algılamada farklı görüşleri olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Sadık'ın (2006) araştırmasında da katılan gruplar problem davranışların nedenlerini öncelikle dışsal faktörlere bağlamış ve başkalarını suçlama yönünde tutum

sergilemişlerdir. Ayrıca öğretmenler, davranışın sınıf içinde gözlenme sıklığını öğrenci ve velilere daha yüksek algılamışlardır. Bu kapsamda bu tez araştırmanın bulguları ile Sadık'ın bulguları birbirini desteklemektedir. Ancak bu tez araştırması normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde yapılan diğer araştırmalarından farklı bir bulguya sahiptir. Örneğin Sayın'ın (2001) araştırmasında sınıf öğretmenleri problem davranışların ortaya çıkmasında etkili olan başlıca nedenleri; aile içi geçimsizlik, anlaşmazlık ve kavgalar, anne-babanın boşanmış olması, televizyondaki şiddet içerikli programların etkisi, ailenin çocuğa karşı ilgisizliği, öğretmen-veli arasındaki iletişimsizlik ve öğretmenin olumlu davranışları ödüllendirmemesi olarak belirtmişlerdir. Demir (2013) de yaptığı araştırmada öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları disiplinsiz davranışların ilk üç nedeni, ailelerin çocuklarının eğitime olan ilgisizliği, televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarında sergilenen şiddet olaylarının etkisi, ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışlar olarak bulunmuştur. Alanyazındaki araştırmaların bulgularına göre normal gelişim gösteren öğrencilerin öğretmenlerinin bahsettikleri aile ilgisizliği üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinde ailelerini aşırı ilgisi şeklinde tam tersi bir sorun ve neden olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca belirtmek gerekir ki üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri kendi öğrencilerinin ailelerinde boşanma, geçimsizlik, kavga ya da televizyonda şiddet içerikli programların etkisinden bahsetmemişlerdir. Burada temel fark üstün yetenekli çocuğa sahip aileler diğer ailelere nazaran çocuklarına ve eğitime daha fazla ilgi göstermektedir. Ancak alanyazındaki araştırma bulgularından öğretmen-veli arasındaki iletişimsizlik ve öğretmenin olumlu davranışları ödüllendirmemesi gibi bulgular bu tez araştırmasında da elde edilmiştir.

Bazı öğretmenlere göre çocuklar sınıf içinde bir arada olduklarında problem davranış sergileme açısından birbirlerini tetiklemektedirler. Öğretmenlere göre okulda karşılaşılan davranış problemlerinin nedenlerinden bir diğeri de bu öğrencilerin liderlik özellikleridir. Onlara göre evde ya da başka ortamlarda istedikleri yapılan öğrenciler kendileri gibi olan başka öğrencilerle karşılaştıklarında sorun yaşayabilmektedirler. Araştırmacı yaptığı gözlemlerde bu iddianın kısmen de olsa doğru olduğunu görmüştür. Aileler çocuklarının evde daha az problem davranış sergilediklerini söylerken bu faktörü göz ardı etmiş olabilirler. Çünkü ailelerin yapısına bakıldığında tek ya da iki çocuklu aileler oldukları, iki çocuklu ailelerde ise çocuklar arasında yaş farkı olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler kendi çekirdek aile ortamlarından kendileri gibi çocukların olduğu ayrı bir eğitim ortamına geldiklerinde çeşitli sorunlar yaşaması muhtemeldir. Üstün yetenekli

öğrencilerin liderlik özellikleri nedeniyle çeşitli sorunlar yaşayabileceği alanyazında da üzerine durulan bir konudur. Buna göre üstün yetenekli öğrenciler liderlik arzuları nedeniyle aşırı derecede otoriter olabilirler ve başkalarının fikirlerine yeterince önem vermeyebilirler (Özbay, 2013). Üstün yetenekli öğrenciler en doğru düşüncenin kendilerinininki olduğunu düşünebilir ve diğer kişilerin düşüncelerini kabullenemeyebilirler (Çetinkaya vd., 2012; Markusic, 2012). Bu kapsamda ayrı eğitim ortamında olsun ya olmasın üstün yetenekli öğrencilerin bahsi geçen özelliklerinin bu tez araştırmasında da akranları ve öğretmenleriyle iletişimlerini olumsuz yönde etkileyebildiği görülmüştür.

Alanyazındaki birçok araştırma üstün yetenekli öğrencilerin güçlü ve üstün bir kişilik yapısına sahip olduklarını ve akranlarına nazaran daha az psikolojik sorunlar geliştirdiklerini göstermektedir (Baker, 1995; Barnett & Fiscella 1985; Eccles vd., 1989; Gust-Brey & Cross, 1999; Kelly & Colangelo 1984; Neihart 2002; Parker 1996, Reynolds & Bradley 1983; Seeley, 1984'den aktaran Van der Meulen vd., 2014). Bazı araştırmalar ise üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik olarak daha fazla savunmasız olduklarını bulgulamışlardır (Freeman 1994; Czeschlik & Rost 1994; Garner 1991; Kwan 1992; May 1990; Coleman & Cross 2014; Roedell, 1984; Renzulli 1981; Whitmore 1980'den aktaran Van der Meulen vd., 2014). Araştırmalar genel olarak değerlendirilirse bir taraftan bakıldığında, üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri nedeniyle var olan özel güçleri onları daha dirençli hale getirirken, diğer yandan bu öğrencilerin özel ihtiyaçları ve karakteristik özellikleri onları sosyal ve duygusal sorunlara karşı daha savunmasız bir hale getirebilmektedir (Pfeiffer & Stocking 2000; Webb vd., 2005). Bu tez araştırmasında da görülmüştür ki üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri dikkate alınmadığında ve uygun müdahaleler yapılmadığında çeşitli sorunlar yaşayabilmektedirler. Ancak bu araştırmanın ortaya koyduğu temel fark bu sorunların öğrencilerin özelliklerinden daha çok onlara uygun olmayan bir şekilde sağlanan ortam, destek ve müdahalelerden kaynaklanmaktadır.

Bu kısımda belirtmek gerekir ki alandaki bazı araştırmacılar ayrı eğitim okul ve programlarının üstün yetenekli öğrencilerin tümü için en uygun ve olumlu eğitim ortamı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Marsh, 2005; Marsh & Craven, 2006; Marsh & Hau, 2003, 2004). Ayrı eğitim ortamlarının rekabetçi bir ortama sahip olmasının akademik benlik kavramı ve sosyal karşılaştırma süreçleri bakımından olumsuz etkilerinin olduğu da birçok çalışma ile ortaya konmuştur (Goetz, Prekel, Zeidner, & Schleyer, 2008; Marsh & Hau, 2003). Örneğin Marsh ve Hau'nun (2003) 26 farklı eyalette 100.000 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırma bulgularına göre ayrı eğitim ortamlarında öğrenim gören üstün

yetenekli öğrencilerin normal sınıflarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla akademik benlik kavramlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Delcourt vd. (2007), üstün yetenekli öğrenciler için farklı şekillerde sunulan özel eğitim uygulamalarını karşılaştırmışlardır. Onlara göre ayrı sınıflara devam eden üstün yetenekli öğrenciler yüksek düzeyde başarı göstermelerine rağmen akademik benlik saygıları çok düşüktür. Bu durum “büyük balık, küçük gölet etkisi” olarak adlandırılarak (BFLPE: “big-fish-little-pond-effect”) açıklanmaktadır. Yani daha önceki aile ortamında ya da normal gelişim gösteren çocuklar arasında ön planda olan üstün yetenekli öğrenciler ayrı bir eğitim ortamında geldiklerinde sıradan olmak durumundadırlar ve onlar için bu kolay kabul edilebilir bir durum değildir. Buna rağmen ayrı eğitim okul ve uygulamalarının o kadar da olumsuz olmadığını iddia eden araştırmacılar bulunmaktadır. Bu iddiayı savunanlara göre özel eğitim ortamlarındaki akademik benlik kavramındaki düşüşün mutlaka olumsuz bir durum olmayıp öğrencileri gelecekte karşılaşılabilecekleri rekabetçi ortamlara hazırlama olarak görülmelidir (Eddles-Hirsch vd., 2012; McCoach & Siegle, 2003; Rogers, 2007). Bazı araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrenciler için açılmış ayrı okullarda üstün yetenekli öğrencilerin farklılıklarının kabul edilmesi, onların akranları tarafından alay edilme korkusu olmadan akademik zorluklarla baş etmeleri için özgür bir ortam sağlamaktadır. (Coleman, 2001; Cross, vd., 2003). Ancak bu tez araştırmasının sonuçları üstün yetenekli öğrencilerin ayrı eğitim ortamında farklılıklarının öğretmenlerce çok da istenen düzeyde kabul edilmediğini ve akranları tarafından alay edilme korkusunu fazlasıyla yaşadıklarını, zorluklarla baş etme konusunda pek de özgür bir ortamın olmadığını ortaya koymuştur.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen ilginç bir bulgu da bir öğretmenin araştırma yapılan okula gelen öğrencilerin üçte ikisinin daha önce devam ettikleri okullarda da sorun yaşadıkları için bu okula geldiklerini söylemesidir. Öğretmenin bu iddiasını okul rehberlik servisine de soran araştırmacı üçte iki gibi bir oran olmasa da farklı okullardan uyum problemi nedeniyle ayrılan birçok çocuğun okula kabul edildiğini öğrenmiştir. Bu durum Ankara özelinde üstün yetenekli bazı öğrencilerin uyum problemleri yaşadığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda araştırma yapılan okul başka okullardan dışlanan bu öğrencileri kabul etmektedir. Bu öğrenciler de daha önce yaşadıkları uyum sorunlarını bu okulda da sürdürmektedirler. Okulda davranış problemlerine sıkça rastlanmasının sebeplerinden biri bu durum olabilir. Oysa üstün yetenekli öğrencilerin duygusal özellikleri konusunda tartışma olsa da bu öğrencilerin akranlarına nazaran daha uyumlu olmaları beklenmektedir (Callard-Szulgit, 2010) . Bu çocuklar problem davranışlar sergilediğinde

insanlar buna çok şaşırılmaktadır (Markusic, 2012). Ancak sonuç itibarıyla bu öğrenciler de çocuktur ve bunların da problem davranışlar sergilemeleri olağandır. Bazı öğrencilerin neden bu kadar fazla okul değiştirdiğinin de üzerinde durulmasında fayda bulunmaktadır. Bu öğrencilerin üstün yetenekli olarak tanılanmaları kendilerinin ya da yakınlarının onlardan yanlış, haksız ve yüksek başarı beklentisine girmelerine neden olabilir (Ataman, 2014; Dağlıoğlu, 2014). Ancak bazı çocuklar bu beklenen başarıyı elde edemezler. Böylece öğrencilerde sarsılmış bir yetenek ve başarısızlık duygusu oluşabilmektedir (Freeman 1994; Webb 1993). Böyle durumlarda üstün yetenekli öğrenciler üzerlerindeki baskıyı azaltmak için üstün olmadıklarını öğretmenlerine, ebeveynlerine ve akranlarına ispatlama çabasına girebilirler (Delisle vd., 1987). Üstün yetenekli öğrencilerin başarısız olmasında motivasyon düşüklüğü, mükemmeliyetçilik, aşırı düşünme, aşırı kendine güven, aşırı sınav kaygısı, dağınıklık veya üstün yetenekliliğe eşlik eden başka sorunlar olabilir (Özbay, 2013). Öğrencilerin burada bahsedilen ya da başka nedenlerle okul değiştirmek durumunda kaldıkları söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde öğretmenlerin karşılaştıkları problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak için kullandıkları teknikler de belirlenmeye çalışılmıştır. Yukarıda da bahsedildiği üzere araştırmacının gözlemleri ile öğretmen görüşmeleri öğretmenlerin birbirlerinden farklı teknikleri kullandıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kullandıkları teknikleri ifade ediş biçimlerinin uygun kavramsal çerçeve içinde olmadığı, kullandıkları tekniklerin çeşitli olmadığı ve bazı öğretmenlerin alanyazında etkililiği ispatlanmamış (azarlama, dersten çıkarma vb.) ya da fazla önerilmeyen (sözel uyarı, ceza kullanımı vb.) teknikler kullandıkları görülmüştür. Alanyazında da benzer sonuçların alındığı birçok araştırma olduğu görülmektedir (Alkan, 2007; Başar, 2011; Danaoğlu, 2009; Karahancı, 2013; Kazu, 2007; Keskin, 2002; Keyik, 2014; Kılıçoğlu, 2015; O'Leary vd., 1990; Sadık & Doğanay, 2007; Turanlı, 2010; Yıldız, B., 2006; Yılmaz, N., 2008). Buna göre araştırma sürecinde öğretmenlerin sınıf yönetim tarzları ve davranışları diğer araştırmalarda da diğer öğretmenlerle benzer şekilde görülmüştür. Sonuçta bu araştırmanın konusu üstün yeteneklilerle ve öğretmenleri ile ilgili olsa da bu öğretmenler sıradan öğretmenlerdir ve diğer öğretmenlere benzemeleri gayet normaldir. Sucuoğlu vd., (2009) göre öğretmenler problem davranışları genel olarak cezalandırma, uyarı ya da ortam dışı bırakma gibi davranış sonrası yöntemler (Batu, Özen, 1997) ya da rehber öğretmenle ve anne baba ile görüşerek (Sucuoğlu vd., 2004) kontrol etmeye çalışmaktadırlar. Özellikle anne-baba ile görüşme ya da rehber öğretmene

durumu yansıtmanın uygulama yapılan sınıfta da sıkça karşılaşılan bir öğretmen davranışı olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum hem aile görüşmelerinde aileler tarafından hem de araştırmacının gözlemleri ile de belirginleşmiştir.

Araştırmacının görüşme ve gözlemlerden edindiği önemli bir sonuç da öğretmenlerin kullandıkları bazı teknikleri (ödüllendirme, pekiştirme, problem davranışlara müdahale vb.) de doğru ve yeterli düzeyde uygulayamamalarıdır. Örneğin görmezden gelme tekniğini kullanırken sınıfta olan birçok şeyi görmemeyi ya da görememeyi sağlayan bir sonuçla karşılaşılabilir. Alanyazına göre sınıf ortamında olumlu davranışları sık sık pekiştiren öğretmenler sınıf yönetiminde daha az sorun yaşamaktadırlar (Sucuoğlu vd., 2009). Ektili sınıf yönetimi konusunda yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenin en önemli rolünün iyi düzenlenmiş ve planlanmış, olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamı yaratmak olduğu görülmüştür (Atbaşı, 2016; Sucuoğlu vd., 2004). Bu nedenlerle bu tez araştırması kapsamında gerçekleştirilen müdahalelerin öğretmenlerin sınıf içi yanlış davranışlarını azalttığı ve önleyici bir sınıf yönetimi becerilerini arttırmasının etkili bir sınıf yönetimine yol açtığı söylenebilir.

Öğretmenlerin araştırma öncesinde beceri öğretimi ya da işlevsel iletişim öğretimi, programda değişiklik yapma yöntemi, zor görevleri kolay görevlerin arasına yerleştirme seçenek verme ya da seçim yaptırma ve kendini yönetme gibi olumlu davranışsal destek yöntemlerini genellikle bilmedikleri ya da eksik ya da yanlış uyguladıkları görülmüştür. Ön görüşmelerde bu yöntemlerle ilgili öğretmenlerin verdiği örnekler bunu ispatlar niteliktedir. Ancak hem görüşmelerden hem de gözlemlerden elde edilen ilginç bir bulgu daha bulunmaktadır. Buna göre öğretmenler öğrencilerin farklı gelişim alanlarında ve derslerdeki var olan performans düzeylerini ve bireysel farklılıklarını yeterince bilmemektedirler. Kurnaz da (2009) yaptığı araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını üstün yetenekli öğrencilere uygun öğretim etkinlikleri planlama ve uygulama açısından yetersiz olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretimi bireyselleştirme ile program zenginleştirmeyi ya aynı şey sandıkları ya da zenginleştirmenin diğerini içerdiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin akademik performansları ile ilgili ayrıntılı bir değerlendirme yapılmadığı, derslerin sınıf düzeyinde işlendiği, bireysel ilgi ve ihtiyaçların dikkate alınmadığı görülmektedir. Aile ön görüşmelerinde bazı aileler bu durumu belirtmişlerdir. Öğretmenler zenginleştirmeyi sınıfın geneline yönelik içerik ve çeşitlenmesi şeklinde kullanmaktadır. Örneğin İngilizce öğretmeni görüşme esnasında “kitabımı

zenginleştirdim” gibi bir ifade kullanmıştır. Yani öğretmenler öğrencilere sunacakları dersi basitten karmaşığa doğru bir şekilde desenlediklerinde herkesi dikkate aldıklarını düşünmektedirler. Bu kapsamda öğrencilerin bireysel performans düzeylerini, ilgilerini ve isteklerini çok az dikkate almaktadırlar. Öğrencilere seçenek sunma ya da seçim yaptırmayı ise ya hiç kullanmamakta ya da bunu da yeterli düzeyde kullanmamaktadırlar. Seçim yaptıran öğretmenlerin ise sınıfa toplu olarak seçim yaptırdıkları görülmüştür. Müdahaleler sonrasında öğretmenlerin bu davranışlarının düzeldiği görülmüştür.

Üstün yetenekli öğrencilerde eş zamanlı olmayan gelişim sonucu zihinsel olarak okuma yazmaya hazır olsalar da ince motor becerileri bunu gerçekleştirmeyi engelleyebilir. Örneğin bu öğrencilerin el yazısı beklenen düzeyden çok daha kötü olabilir. Çünkü üstün yetenekli öğrenciler el yazısını yavaş, yorucu ve gereksiz olarak görebilirler (Ataman, 2009). Böyle durumlarda ise yazı yazmayı reddedip öğretmenlerine ve ailelerin karşı gelebilirler. Sonuç olarak bir grup olarak üstün yetenekli öğrenciler, bilişsel yetenekleri ve eğitim ortamları arasında sık sık uyumsuzluk yaşamaktan muzdarip olabilirler. (Van der Meulen vd., 2014). Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin yaşadıkları duygusal ve davranışsal problemlerin en önemli sonuçlarından biri başarısızlıktır (Reis ve Renzulli 2004; Whitmore 1986). Bu nedenle de öğretmenlerin öğretimi bireyselleştirmemeleri bu öğrencilerde çeşitli sorunlara neden olabilmektedir. Bu tez araştırmasının sonucunda yapılan müdahalelerinin ardından öğretmenlerin öğretimi bireyselleştirme ve zenginleştirme süreçlerine daha fazla özen gösterdikleri ve bu durumun öğrencilere olumlu şekilde yansıdığı görülmüştür.

Katılımcı öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere yaptıkları çalışmalar sırasında karşılaştıkları sorunları; sınıfların küçük ve dar olması, okulun müfredat ve kurallarının getirdiği sınırlamalar, tüm öğretmenlerin ortak bir yaklaşım sergilememeleri ve velilerin her şeye çok karışmak istemeleri olarak göstermişlerdir. Bir öğretmen de sorun olarak yapılan müdahalelere rağmen davranış sorunlarını çözilemeyen öğrencilerin halen okulda tutulmalarını göstermiştir. Son iddiayı dile getiren öğretmenin pedagojik yaklaşımının pek de istenen düzeyde olmadığı kolaylıkla anlaşılmaktadır. Bunun dışında öğretmenlerin belirttikleri sorunlar araştırmacının gözlemleri ile de tutarlıdır. Okulun sınıfları aslında 10’ar kişilik sınıflar için uygundur. Ancak tahminen okul fazla rağbet gördüğünden ya da başka bir nedenle ilkökul kademesindeki sınıflarda öğrenci sayıları yaklaşık 20 öğrenci civarındadır. Bu durum da öğrencilerin sıkışık oturmasına neden olmakta ve öğretmenlerin farklı oturma düzenleri

oluşturmasına engel olmaktadır. Okulda yiyecek pekiştireci kullanmanın yasak olması da öğretmenleri etkileyebilmektedir. Ayrıca birçok okulda olduğu gibi burada da öğretmenlerde bir müfredat yetiştirme telaşı olduğu anlaşılmıştır. Araştırma süresince üstün yetenekli öğrencilerin velilerinin çocuklarının eğitimi ile fazlasıyla ilgili olduğu görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin velilerin her şeye karıştığına dair görüşlerini doğrulayacak bir tecrübe araştırmacı tarafından yaşanmasa da velilerin aşırı ilgisinin öğretmenleri rahatsız ettiği bir gerçektir. Yukarıda bahsi geçen sorunlardan biri olarak da öğretmenlerin ortak bir yaklaşım sergilememeleri sorunu da hem öğretmenlerce, hem ailelerce hem de araştırmacının kendi gözlemleriyle ortaya konmuş bir diğer önemli bulgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler bu sorunları gidermek için çeşitli beklentilere sahiptirler. Buna göre bir öğretmen sınıf mevcutlarının düşürülmesini, sınıf öğretmenlerinin ders saatlerinin arttırılmasını beklemektedir. Diğer öğretmenler ise öğretmen tüm okul çalışanlarının problem davranış sergileyen öğrenciye aynı ve istikrarlı şekilde davranmasını beklemektedirler. Katılımcı öğretmenlerin biri hariç tamamı sınıf yönetimi ve sınıfta karşılaştıkları problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere verilecek eğitim ve desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Slifer'in (1987) yaptığı bir araştırma sonucunda da üstün yetenekli öğrencilerin dikkatlerini ve görevlere katılımı desteklemek ve şekillendirmek için öğretmenlerin davranış yönetimi prosedürlerini öğrenmeye ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre teorik düzeyde verilen hizmet içi eğitimler tek başına yeterli olmamaktadır. Öğretmen görüşmelerinden anlaşıldığı üzere karşılaştıkları problem davranışlarına doğrudan etki edecek pratik bilgilere gereksinim duymaktadırlar. Sınıf yönetimi konusunda kendisini yeterli gören İngilizce öğretmeni ise yapılan ön gözlemlerde dört öğretmen arasından sınıf yönetimi becerileri en düşük olan öğretmendir.

Öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullandıkları, problem davranışlara ilişkin farklı açıklamalar yaptıkları, ODD temelli yöntemleri ya az kullandıkları ya da bilmedikleri, problem davranışlarla mücadelede farklı sorunlar yaşadıkları ve farklı beklentileri olduğu görülmektedir. Ancak tüm öğretmenler sınıf yönetimi ve problem davranışlarla baş etme konusunda verilecek bir eğitime katılmak isteyeceklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı her ne kadar öğretmen görüşmelerinden elde ettiği sonuçları dikkate alsada yukarıda bahsedilen bazı nedenlerden dolayı durumu kendi gözlemleri ile de ortaya koymanın yararlı olacağını düşünmüştür.

Çünkü araştırmacıya göre öğretmenlerin kendileri ve sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede sergiledikleri sınıf yönetimi anlayışlarının tam olarak gerçekleri yansıtmamaktadır. Araştırmacının bu kanaatlerinin oluşmasında video kayıtlarının yanı sıra kendisinin bizzat gözlemlediği ve tecrübe ettiği durumların önemli etkisi olmuştur. Araştırmacı hem yaptığı tüm gözlemlerde hem de öğretmenlerin başlama düzeyi verilerini aldığı kayıtlar sırasında çeşitli tespitler yapmıştır.

Araştırmacın yaptığı ön gözlemlerin analizleri ve alan notlarının ışığında söylenebilir ki hem okul genelinde hem de sınıflarda ortak bir sınıf yönetimi anlayışı bulunmamaktadır. Her öğretmenin farklı bir öğretim ve yönetim yaklaşımı olması öğrencilerin sınıf içi kuralları ve işleyişi kavramalarını olumsuz yönde etkilemektedir. İlkokul birinci sınıfların tamamında iki sınıf öğretmeni birlikte görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin birbirleriyle tutarsız oldukları zamanlarda sınıf içi problem davranışlar artmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik farklı yaklaşımlara sahip olmaları öğrencilerin öğretmenlere göre davranışlarını çeşitlendirmektedir. Hedef sınıf olan 1-A'da da aynı durumlar yaşanmaktadır. Örneğin sınıfta sınıf kurallarının olduğu bir pano bulunmaktadır. Ancak hem Yedigâr öğretmen hem de Seda öğretmen dersleri işlerken farklı sınıf kuralları uygulamaktadırlar. 1-A sınıftaki sınıf kuralları panosu öğrencilerin rahatlıkla görebileceği bir yere asılmamıştır. Yukarıda da değinildiği gibi asılan sınıf kuralları ile öğretmenlerin sınıf kuralları aynı değildir. 1-A sınıfta akademik derse giren diğer öğretmenler de farklı sınıf kuralları işletmeye çalışmaktadırlar. Öğretmenlerden bazıları dersin başlangıcında sınıf kurallarını söylerken (Seda ve Neslihan) diğerleri çoğu zaman sınıf kurallarını söylemeden derse başlamışlardır.

Üstün yetenekli öğrenciler için oluşturulmuş sınıflarda sınıf yönetimi ve davranış kontrolü genellikle zordur. Çünkü öğrenciler birbirleri ile belli fikirleri tartışabilmekte, farklı projeler peşinde koşabilmekte ve farklı etkinlikler için sınıfı terk edebilmektedirler (Dill, 2012). Bu sınıflarda çalışan öğretmenler, öğrencilerden iyi davranışlar sergilemelerini bekleyebilirler. Ancak öğretmenlerin önemle hatırlamaları gereken üstün yetenekli öğrencilerin de diğer çocuklar gibi yönergelere, rehberliğe ve kurallara ihtiyaç duyduğudur (Dill, 2012). Bu nedenle üstün yetenekliler öğretmenleri bu öğrencilerle ilk tanıştıklarında beklentilerini açıkça ifade etmeli ve uygun sınıf kurallarını öğrencilerin istek ve özelliklerine göre birlikte belirlemelidir. Bu kapsamda araştırma sürecinde bu gerekliliklerin öğretmenler tarafından giderilmesi sağlanmış ve bunlar öğrencileri olumlu şekilde etkilemiştir.

Üstün yetenekli öğrenciler katı kurallara uymaktan da hoşlanmayabilirler. Eğer bu çocuklar kurallara uymaya zorlanırlarsa kendini diğer öğrencilere karşı hırçın davranma ve öfkelenme şeklinde yansıtabilir (Ataman, 2009). Kurallar konusundaki ısrar sürdürülürse üstün yetenekli öğrenciler erken yaşta yalan söylemeyi ve çalmayı öğrenebilirler. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilere her zaman adil ve saygılı davranmak çok önemlidir (Ataman, 2009). Yukarıda ele alınan birçok özelliğin ışığında söylenebilir ki üstün yetenekli öğrencilerin kurallara uymasını sağlamak için bu kuralların gerçekten mantıklı ve adil olduğunun onlara ispatlanması gerekmektedir. (Atbaşı, 2016; Sucuoğlu vd., 2004). Olumlu davranışların pekiştirilmesinin yanı sıra öğretmenlerin sınıfın işleyişine ilişkin olumlu davranışlara odaklanan kuralları da öğrencilere öğretmelerinin sınıf yönetimini desteklediği bilinmektedir. Araştırmanın başlama evresinde öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını sınıf kurallarını yeterli düzeyde ödüllendirmediği görülmüştür. Öğretmenler kurallara uymayanlara kuralları hatırlatma konusunda da farklı yaklaşımlar sergilemektedir. Hatta bir öğretmenin derse başladığında sınıfı elmalar ve armutlar şeklinde ikiye ayırmakta, bu grupların üyelerinden herhangi biri istenmeyen bir davranış sergilerse tahtada grup adının yazıldığı alana bir çizik atmakta ve belli sayıda problem davranış sergilendiğinde o gruba ceza uygulamaktadır. Öğretmenler dersin akışını bozacak müdahaleci /tepkisel yöntemlerle derslerini planlama ve uygulamadan ziyade, önleyici stratejilerle sınıfı etkili bir biçimde yönetmeleri daha sağlıklı bir yaklaşımdır. Çünkü öğretmenlerin yanlış müdahaleleri sınıf atmosferini olumsuz şekilde etkileyecektir. Araştırmalara göre rekabet, düşmanlık ve uzaklaşma iklimine sahip sınıflar kaygı ve huzursuzluğa neden olmakta, olumlu bir sosyal iklimin öğrencilerin öz saygılarını ve akademik başarılarını arttırmaktadır (Tümkaya, 2005). Yukarıda da ele alındığı üzere geleneksel davranış yönetimi uygulamalarında uzunca bir süre problem davranışın ardından ceza kullanılmıştır ve halen de bazı öğretmenlerce kullanılmaktadır. Ceza, problem davranışların oluşumunu kısa süreliğine ortadan kaldırırsa da kalıcı bir davranış değişikliğine yol açmamaktadır. Oysa ceza korku, hoşlanmama ve intikam isteği ortaya çıkardığı için bunun yerine uygun davranışları ödüllendirmenin daha yararlı olduğu görüşü güç kazanmıştır (Sucuoğlu vd., 2004). Bu kapsamda ODD'nin başta aşırı yıkıcı davranış sergileyen öğrencilere ceza içeren tekniklerin kullanımına karşı geliştirilmiş önlemeye yönelik bir yaklaşım olduğunu belirtmekte fayda bulunmaktadır (Atbaşı, 2016). Bu tez araştırması sürecinde ise ceza hiç kullanılmamış ve öğretmenlerin uygun ödüllendirme becerileri arttırılmıştır. Bunun sonucu olarak da öğrencilerdeki problem davranışlar

azalmıştır.

Sınıf içinde problem davranışların önlenmesinde etkili olan bir diğer düzenleme ise sınıfın fiziksel koşullarını uygun hale getirmektir. Sınıf içi trafiğin uygun olması ve olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulması oldukça yararlıdır. Öğretmenin bir maestro gibi sınıfı yönetmesi için uygun bir konumlandırma ve olumsuz davranışlar sergilemesi muhtemel olacak öğrencilere kolay ulaşabileceği bir düzenleme gerçekleştirmek problem davranışlarla baş etmede yararlı olabilecektir. Ön gözlemler süresince 1-A sınıfında genellikle kargaşa olduğu, öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini bilmedikleri gözlenmiştir. Sınıfta 20 kişi olmasına rağmen sınıfın yeterli büyüklükte olmadığı, öğrenci sıralarının birbirine çok yakın olduğu, öğrencilerin sıraları sürekli iterek geçişleri kapattıkları ve doğal olarak sınıf trafiğinin yoğun olduğu alanların sıkışık olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle de özellikle şiddet içeren olaylar öğrenciler arasında yaşandığında öğretmenlerin olaya müdahale etmeleri gecikmiştir. Araştırma sürecinde yapılan sınıf içi düzenlemeler neticesinde sınıftaki karmaşa azalmış ve bu durum da öğrenci davranışlarına olumlu şekilde etki göstermiştir.

Sınıf yönetiminin büyük bir parçası olan sınıf ortamı öğrencileri başarı için teşvik de edebilir, onları hataya da sürükleyebilir. Sınıf ortamı sınıf yönetiminden biraz farklıdır ve daha çok öğrencilerin sınıfta nasıl hissettiği ile ilgilidir. Sınıf yönetimi prosedürler, rutinler ve beklentilere odaklanırken, sınıf ortamı öğrencilerin akranları arasında nasıl hissettiğine ve öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişkiye odaklanır (Stepanek, 2000). Bu nedenle öğretmenlerin sınıfta olumlu davranışları teşvik etmesi daha güvenli bir sınıf ortamı oluşmasına yardım edecektir. Çünkü olumlu bir öğrenme ortamı hem akademik başarıyı hem de öğrencilerin sosyal-duygusal durumlarını olumlu önde etkilemektedir (Stepanek, 2000). Öğretmen ve öğrenciler arasında yeterli düzeyde bir saygı ortamı oluşturulması sınıf ortamı için çok önemlidir ve bu durum sınıf yönetiminin temelini oluşturmaktadır. (Brooks, 2007). Alanyazındaki bu bilgiler ışığında bu tez araştırması kapsamında yapılan düzenlemeler olumlu ve güvenli bir sınıf atmosferi ortaya koymuş ve alanyazınla tutarlı olarak öğrenciler üzerinde olumlu bir etki sağlamıştır.

Ön gözlemlerde görüldüğü üzere sınıfın fiziksel koşulları nedeniyle sınıftaki oturma düzeni öğretim yöntemine göre değiştirilmemektedir. Oysa üstün yetenekli öğrencilerin olduğu bir sınıfta farklı öğretim yöntemlerinin sergilenmesi beklenmektedir. Ancak bunun 1-A sınıfında pek mümkün olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin derste çok çeşitli araçlar

kullandıklarını söylemek de pek mümkün görünmemektedir. Öğretmenler çoğunlukla her ders için önceden seçilmiş bir ders kitabını, çalışma kâğıtlarını ve videoları ders aracı olarak kullanmaktadırlar. Oysa tekrarlayan görevleri sürdürmemek üstün yetenekli öğrencilerin sınıfta sergiledikleri sorunlardan biridir. (Markusic, 2012). Üstün yetenekli öğrenciler tek düze etkinliklerden ve rutin ödevlerden çabuk sıkılabilirler (Montgomery, 2003; Sezer, 2015). Bu nedenle etkinliği tamamlamak istemeyip ilgisini başka bir alana yöneltebilirler. Böyle durumlarda bu öğrenciler öğretmenler tarafından derse karşı ilgisiz, olumsuz ve problemlili öğrenci olarak algılanabilirler (Özbay, 2013). Bu tez araştırması kapsamında yapılan müdahalelerin ardından öğretmenlerin derste farklı araç-gereçler kullanmaya başladıkları, tekrarlayan ve sıkıcı görevler yerine seçenek sunma tekniği ile farklı etkinlikler ve görevler vererek öğrencilerin problem davranış sergilemelerini önledikleri görülmüştür.

Ön gözlemlerde görüldüğü üzere materyallerin dağıtımını konusunda da öğretmenler farklı yaklaşımlar sergilemektedirler. Örneğin bazı öğretmenler materyalleri kendileri dağıtırken bazı öğretmenler de öğrencilerden gönüllü olanlara bu işi yaptırmaktadırlar. Öğretmenlerin materyallerde çeşitlilik sağlayamamaları bazen sorunlara yol açmaktadır. Örneğin çok basit ya da çok zor materyaller dağıttıklarında bazı öğrenciler bunu hemen yapıp sonra sıkıldıklarından problem davranışlar sergilemişlerdir. Bazı öğrenciler de materyaller çok zor olduğu için görevi tamamlayamamışlar ve buna tepki göstererek materyali yere fırlatmışlardır. Bazen de öğretmenlerin anlatılan konu ile ilgili seçtikleri videoları öğrenciler çok çocuksu ya da saçma bulduklarından izlemek istememişlerdir. Bu tez araştırmasında yapılan müdahalelerin ardından öğretmenlerin etkinliklerin zorluk derecelerini daha iyi ayarladıkları, zorlanan öğrencilere yardım sunma gibi bireysel müdahaleleri daha fazla gerçekleştirdikleri, problem davranış sergileyen öğrencilere daha fazla ilgi gösterdikleri ve onlara da sınıf içinde görev, söz hakkı ve sorumluluk vererek problem davranışların oluşum sıklığını azalttıkları görülmüştür.

Gözlemler esnasında araştırmacı tarafından fark edilen ilginç durumlardan biri de okul politikalarıyla ve eğitim alanındaki güncel tartışma konularından biri olan tablet kullanımı ile ilgilidir. Araştırma yapılan okulda tabletli eğitim verildiği iddia edilmektedir. Bu nedenle velilerden her bir öğrenci için tablet bilgisayar almaları istenmiştir. Bu tabletler okula belli günlerde getirilmekte ve bazı öğretmenler derslerinde tabletler üzerinde de etkinlikler yapmaktadırlar. Ancak araştırmacının gözlemlerine göre okulda tabletin olduğu günlerde problem davranışlar daha fazla görülmektedir. Çünkü tabletlere okulun istediği

yararlı yazılımlar yüklenebildiği gibi farklı oyun ve uygulamalar da yüklenebilmektedir. Öğrenciler bir şekilde bu uygulamaları kendi tabletlerine yüklemeyi başarmakta ve her fırsatta bunlarla oynamaktadırlar. Bazen kendilerinde olmayan bir oyunu oynamak için arkadaşlarının tabletlerini almakta başka bir öğrenci isteyince ya da bizzat tabletin sahibi istemesine rağmen vermeyebilmektedir. Bu yüzden sınıf içinde kavga çıkabilmektedir. Çoğunlukla teneffüste tablet oynayan çocuklar ders zili çaldığında da oynamaya devam etmektedir. Böyle durumlarda öğretmenlerin derse etkin bir şekilde başlaması güçleşmektedir. Zaten derse başlama ve sınıf kontrolü sağlamakta zorlanan öğretmenler üstüne bir de tabletleri kaldırmakla uğraşmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımının yararlarını ispatlayan birçok bilimsel araştırma bulunmaktadır. Ancak burada temel sorun bu teknolojilerin nasıl ve ne zaman kullanılacağına bilinmemesidir. Araştırma kapsamı dışında olan bu tartışmalar ve tabletin yararları bir tarafa bırakılırsa uygulama yapılan sınıfta tablet kullanımının türlü sorunlara yol açtığı görülmüştür. Bu kapsamda tablet kullanımı ile ilgili yapılan önleyici düzenlemelerin de bu nedenle ortaya çıkan problem davranışların çıkma olasılığını azalttığı görülmüştür.

Ön gözlemlerde öğretmenlerin derse başlarken öğrencilerin dikkatini derse çekme becerilerinin de yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu konuda özellikle İngilizce öğretmenin güçlük yaşadığı gözlenmiştir. Öğretmen sınıfa girdiği andan itibaren İngilizce konuşarak dikkat çekmeye çalışmaktadır. Ancak öğrencilerin dikkatini derse vermesi her defasında gerekenden uzun bir zaman almıştır. Öğretmenlerin ders süresince öğrencileri sürekli olarak izleyebildiklerini söylemek de oldukça güçtür. Sınıf düzeninin dağınık yapısı öğretmenlerin sınıf içinde dolaşmalarını engellemekte, müdahale şanslarını azaltmaktadır. Sınıfta problem davranışlar sergileyen öğrencilerin birbirlerine uzak oturtuldukları görülmektedir. Özellikle yoğun problem davranış sergileyen Ümit'in öğretmen masasına yakın bir yere oturtulduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin zaman zaman sıralarını değiştirdikleri ve öğretmenlerin bunu fark etmekte geciktikleri gözlenmiştir. Öğretmenler bazen konuya ve anlatıma dalmakta ve problem davranışlar sergileyen öğrencilerin öncül davranışlarını kaçırmaktadırlar. Kounin (1970) ise öğretmenlerin özel öğretim yöntemleri ile sınıf iklimini etkilerse ve bu durum öğrencilerin görev tamamlama isteklerini etkileyeceğini iddia etmektedir. Örneğin, öğretmen öğrencilerden oluşan küçük gruplarla anında ilgilenirse, öğrencilerin bireysel soru ve sorunlarına cevap verebilir ve özellikle öğrencilerin öğrenme etkinliklerini sürdürmelerini sağlayabilir. Böylece sınıf işleyişi daha sorunsuz ve verimli olur. (Delisle vd., 1987) Kounin'in sınıf yönetiminde etkin bir araç

olarak tespit ettiği bir diğer öğretmen özelliği ise farkındalıktır. Kounin etkili sınıf yöneticilerinin sınıflarında ne olduğunu bildiğini ve öğrencilerine bunu iletmeyi başarabildiklerini keşfetmiştir. Öğretmenlerin başının ardında da gözlerinin olması öğrencilerin sorunlu davranış girişimleri ve daha sonra meydana gelecek davranışların farkında olmasını engelleyecektir (Delisle vd., 1987). Bu bilgiler ışığında bu tez araştırması sürecinde öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin artması neticesinde öğretmenlerin dikkat çekme ve sürdürme, sınıf içinde olan olayları fark etme ve anında müdahale etme becerilerine yansımıştır. Böylece öğrencilerin problem davranış sergileme oranları düşmüştür.

Öğretmenlerin ders anlatırken öğrencilere sorular sordukları ancak geri bildirim vermede sınırlılıkları olduğu da ön gözlemlerde görülmüştür. Sınıfta problem davranışlar sergileyerek ders akışını bozan öğrencilere yönelik yaklaşımları da değişkenlik göstermektedir. Bazı öğretmenler sınıfın tamamına konsantre olurken bazı öğretmenlerin sınıf içinde yalnızca ya uygun davranışlar sergileyenlere ya da problem davranış sergileyen bir öğrenciye odaklandıkları görülmüştür. Böyle durumlarda hedefledikleri öğrencilerin derse katılımı artarken daha az ilgi gösterdikleri diğer öğrencilerde ders dışı problem davranışların arttığı gözlenmiştir. Bu tez araştırmasında yapılan müdahalelerin ardından öğretmenlerin ortak bir yaklaşım sergilemeleri ve öğrencilerin geneline yönelik olumlu bir dönüt verme ve pekiştirme kullanmaları sağlanmıştır. Bu değişimler de öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Ders esnasındaki bireysel çalışmalar sırasında öğrencilerin yaptıkları etkinliklerde yardıma ihtiyaç duydukları anlar olabilmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyan öğrencilere yardım sunma konusunda yapılan ön gözlemlerde de sınırlılıkları olduğu gözlenmiştir. Yukarıda da değinildiği üzere materyalin ya da görevin zor, kolay, ilgi çekici olup olmaması öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Verilen etkinliği ya da görevi erken bitiren öğrenciler için alternatif etkinlikler sunulmasında sınırlılıklar olduğu görülmektedir. Verilen etkinlik öğrenci için zor olduğunda öğrencilerin yardım isteme becerilerinin beklenenden düşük olduğu, öğretmenlerin hedef öğrencilerle belli bir süre bireysel olarak ilgilenme, yardım sunma, model olma gibi destekleri sınırlı düzeyde sağladığı gözlenmiştir. Bu kapsamda da tez araştırması sürecinde öğretmenlere kazandırılan beceriler bu sorunları büyük oranda ortadan kaldırmıştır.

Ön gözlemlerde öğretmenlerin ders esnasında farklı özellik ve seviyede birden fazla

etkinlik yapmaları öğrenmenin desteklenmesi bakımından önemlidir. Bu kapsamda özellikle sınıf öğretmenlerinin birden fazla etkinlik yaptırmaya özen gösterdikleri anlaşılmıştır. Ancak etkinlik geçişleri esnasında sınıf kontrolünün kaybolduğu durumların birçok kez yaşandığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin bir etkinlikten diğerine geçişlerde tüm sınıfın hazır olmasını bekleme sürelerinin değişkenlik gösterdiği, geçiş yapılacak etkinliği yeterince açıklamadıkları, geçişin nasıl yapılacağını betimlemede sınırlılıkları olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin geçişler esnasında öğrencileri izleme ve davranışları fark etmede de sınırlılıkları olduğu görülmüştür. Alanyazına göre öğretmenlerin öğrencileri öğrenme etkinliklerine katması ve meşgul etmesi problem davranışların sayısını azaltmaktadır (Sucuoğlu vd., 2004). Kounin (1970) sınıf yönetimi alanında yaptığı öncü çalışmaların bulguları, etkili öğretmenlerin problem davranışlar ortaya çıkmadan önce önlemler aldığını ve bunu yapan öğretmenlerin sınıflarında daha az problem davranış görüldüğünü ortaya çıkarmıştır (aktaran Sucuoğlu vd., 2004). Bu kapsamda tez araştırması sürecinde öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin artmasının ardından etkinlikler arası geçişte yaşanan problem davranışlar da önemli ölçüde azalmıştır.

Müdahale öncesi gözlemlerde öğretmenlerin en zayıf oldukları alan ise uygun davranışların pekiştirilmesidir. Öğretmenlerin okul politikası gereğince yiyecek pekiştireçleri kullanmadıkları, sözel pekiştirmeyi de uygun şekilde gerçekleştirmedikleri anlaşılmıştır. Diğer pekiştirme türlerini de ya hiç kullanmamakta ya da doğru şekilde sunamamaktadırlar. Özellikle başta problem davranışlar sergileyen öğrenciler olmak üzere öğrencilerin parmak kaldırma, dinleme, arkadaşıyla materyalini paylaşma, yerinde oturma, vb. sosyal davranışlarını yeterince ve yerinde pekiştiremedikleri gözlenmiştir. Hem okul çapında hem de sınıf düzeyinde ortak bir pekiştirme ve ödüllendirme sistemi olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ilk dönemde simgesel pekiştirme yapmaya çalışmışlar ancak başarılı olmadığı için vaz geçmişlerdir. Okul idaresi de uygun davranışları olan öğrenciler için her dönem sonunda bir ödül belgesi vermektedir. Ancak bu belgenin hangi kriterlerle verildiği belli değildir. Aile görüşmeleri kısmında da görüleceği üzere bu belgelerin veriliş tarzı ve nedenleri öğretmenlerin bakış açısına göre değişmektedir. Araştırmacının yaptığı gözlemlerdeki en önemli tespitlerinden biri özellikle problem davranış sergileyen hedef öğrencilerin ödüllere ulaşmada büyük güçlükler yaşamalarıdır. Öğrenciler bu ödülleri elde edemediklerinde duruma üzülebilmekte, kendilerinin haksızlığa uğradıklarını düşünebilmekte ve uygun davranışlar sergilemeye çalışmaktan vaz geçebilmektedirler. Purkey ve Novak (1984, s.51)'a göre öğretmenlerin tutum, davranış ve

beklentileri öğrencilerin akademik ve duygusal yaşamlarına doğrudan bir etkiye sahiptir: Öğretmenler tatsız mizah, alay ve saygısızca öğrencilere yaklaşırsa öğrencilerin aynı şekilde öğretmene tepki vermesi şaşırtıcı olamaz. Öğrenciler öğretmenlerine onların kendilerine davrandığı gibi davranmaya çalışırlar (Delisle vd., 1987). Bu tez araştırması kapsamında yapılan düzenleme ve müdahalelerin ardından öğretmenlerin ortak bir pekiştirme tarifesi kullanması ve ödüllendirmeleri daha adil ve ulaşılabilir şekilde yapmaları sağlanmıştır. Bu durum da öğrencilerin olumlu davranış sergileme çabalarını arttırmış ve problem davranışlarını azaltmıştır.

Müdahale öncesi gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin ders bitirme davranışları da beklenen düzeyin altındadır. Öğretmenler çoğu zaman etkinliği ya da dersi zamanında bitiremediklerinden ya öğrencileri zorla sınıfta tutmaktadırlar ya da öğrenciler zili duydukları an etkinliği terk edip dışarı koşmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin dersin genelinin, görevlerin ya da ödevlerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme şansları ortadan kalkmaktadır. Gerçi öğretmenler neredeyse hiç ev ödevi vermemektedirler. Ödevler daha çok sınıf içi etkinlikler şeklinde sunulmaktadır. Ancak verilen ödev, görev ya da etkinliğin çoğu zaman kontrol edilmemesi öğrencilerin ciddiyetini olumsuz yönde etkilemektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin güçlü hafızaları, adalet duygularının gelişmiş olması onlara verilen sözlerin tutulmasını zorunlu hale getirmektedir. Eğer öğretmen verdiği bir sözü tutmazsa bu öğrencilerde hayal kırıklığı, derse karşı isteksizlik ya da istenmeyen başka davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Öğretmen vaat ettiği ödülü bir sonraki derste vermeye kalktığında ise derse başlama ve dersi uygun şekilde işleme süreçleri sekteye uğramaktadır. Bu tez araştırması kapsamında öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin artmasıyla öğretmenlerin ders bitirme, ödevleri kontrol etme, öğrencilere verdikleri sözleri gerçekleştirme davranışları da olumlu yönde gelişmiştir. Böylece bu nedenlerden kaynaklanan problem davranışlar büyük oranda azalmıştır.

Ön gözlemlerde öğretmenlerin sınıf için bir istenmeyen davranış sergilendiğinde bunu genellikle geç fark ettikleri, problem davranış sergileyen öğrenciyi ya azarladıkları ya da yanlış şekilde görmezden geldikleri, öğrenciyle pazarlık yaptıkları, bazı durumlarda da öğrenciyi sınıf dışına gönderdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin problem davranışlar sergilendiğinde öğrenciyi uygun davranışa yönlendirmedikleri, sakin, çabuk ve uygun tepkiler vermede sınırlılıkları olduğu gözlenmiştir. Sınıf ortamında karşılaşılabilecek problem davranışların öğretmenden kaynaklanan başka nedenleri de bulunmaktadır. Buna göre

öğretmenler çocuğun davranışlarına uygun tepkiler vermiyorsa, uygun davranışı ödüllendirmiyorsa, ceza kullanıyorsa, uygun davranışlar için bizzat kendisi model olmuyorsa çocuklar sınıf içerisinde nasıl davranılması gerektiğini öğrenemeyeceklerdir. Bu kapsamda öğretmen beklediği davranışı net bir şekilde tanımlamıyorsa, öğrencileri uygun olmayan davranışlar gösterdiklerinde eleştiriyor ya da azarlıyorsa ve uygun davranışlar gösterdiklerinde bunları pekiştirmiyorsa çocuklar doğru ve uygun davranış kalıplarını kazanamayacaklardır (Mursal, 2005; Ataman, 2003). Bu tez araştırması kapsamında yapılan müdahalelerin ardından öğretmenlerin problem davranışlara müdahale konusundaki becerileri de olumlu şekilde artmıştır.

Buraya kadar araştırma öncesinde öğretmenlerin sergiledikleri yanlış ve eksik sınıf yönetim becerilerinin belirlenmesi ve bunları ortadan kaldıracak müdahalelerin etkileri tartışılmıştır. Bu kısımdan itibaren ise müdahale sürecinde elde edilen bulguların tartışılmasında fayda bulunmaktadır.

Bu tez araştırmasının bulgular kısmında da belirtildiği üzere araştırmacı önce öğretmenlere önleyici sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim vermeye ve bu eğitimden beklenen sonuç alınmazsa farklı bir müdahale yapmaya karar vermiştir. Delisle vd., (1987) göre önleyici disiplin fikri biz öğretmenlerin üstün yeteneklilerde karşılaşılan sorunları gidermek için en etkili ve verimli yöntemdir. Etkili bir rehberlik yapabilmek için öğrenme yeteneği olağanüstü olan bireyler başarmak için de motive edilmelidir. Öğretmenler ne zaman; düşük çaba, sık sergilenen problem davranış, olumsuz tutumlar ve akran ilişkilerinde zorluk görürlerse okul deneyimlerinin dinamiklerini analiz etmelidirler. Sonuç olarak, üstün yetenekli öğrencilerin disiplin sorunlarını önlemek için öğretmenler uygun müfredat oluşturmalı, öğrencilerin yetenek seviyelerine göre öğretim sunmalı ve öğrencilerin yapıcı bir katılımı sağlayan öğretim stilleri uygulamalıdır.

Araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan eğitim ve davranışsal danışmanlığın etkisini belirlemek amacıyla öğrencilerdeki davranış değişimleri de incelenmiştir. Bu nedenle öğretmen eğitimine başlamadan önce öğrenci davranışlarının sıklığı ya da süresi de kayıt altına alınmıştır. Böylece daha önce kullanılan anketlerden ve yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle araştırmacının gözlemleri birleştirilmiş ve öğrencilerde karşılaşılan probleme davranışlar netleştirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlar beş ana kategoride davranışları sınıflandırılmıştır. Buna göre zarar verme davranışları ve diğer ders dışı davranışlar sayılabilir davranışlar olarak belirlenmiş, ses

çıkarma ve konuşma, ders sırasında başka şeylerle uğraşma ve sınıfta gezinme davranışları ise sürekli davranış olarak belirlenmiştir.

Sürekli davranışlar içerisinde yer alan üç kategoriden ilkinde 4 hedef öğrencide görülen Ses Çıkarma/konuşma: Diğer öğrencilerin kendisine bakmasına neden olacak şekilde kendi kendine gülme, kakhaha atma, kendi kendine konuşma, anlamsız sesler çıkarma, şarkı mırıldanma, etkinlik ile ilgili olmayan konularda yanındaki, arkasındaki arkadaşlarıyla konuşma davranışlarıdır. Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak kategorisinde görülen davranışlar uyuklama, pencereden dışarıya bakma, gazete/magazin dergilerine bakma, tabletle oynama, etkinlik dışı bir şeyle ilgilenme davranışlarıdır. Sınıfta gezinme kategorisinde görülen davranışlar ise ders sırasında öğrencinin ayakta beklemesi, ayakta vücudunu sağa sola, ileri geri hareket ettirme, ayağa kalkarak, öğretmen masasına, arkadaşlarının sırasına, sınıf dolabına sınıf kapısına doğru yürüme, sınıf kapısının önünde bekleme, sınıftan dışarı çıkıp dışarıda bekleme davranışlarıdır. Sayılabilir davranışlar içinde bulunan iki kategoriden ilki olan Vurma / Zarar verme kategorisindeki davranışlar arkadaşlarına, öğretmenlerine vurmaya, saçlarını çekmeye, sıraya, masaya vurma, sınıf eşyalarına vurma, çizme, yırtma, kırmaya, eşyaları atmaya, ders materyallerini arkadaşlarının ellerinden izinsiz çekip almaya davranışlarıdır. Diğer problem davranışlar kategorisinde ise söz hakkı verilmeden öğretmenle konuşma, küfretme, hakaret etme, söylenenleri ve verilen görevleri yerine getirmeme davranışları bulunmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun bir eğitim ortamının oluşturulmaması ve başta öğrenme ihtiyacı olmak üzere gereksinimlerinin giderilmemesi bu öğrencilerin sınıflarda problem davranışlar sergilemelerine de neden olabilmektedir (Davaslıgil & Leana, 2004; Delisle vd., 1987; Sezer, 2015). Üstün yetenekli öğrencilerin sergileyebilecekleri sınıf ortamını bozan davranışlar; aldığı görevi tamamlayamama, dağınıklık, dikkatsiz çalışma, zayıf organizasyon becerisi, düşük güdülenme, sonuçlarını düşünmeden hareket etme, anlamsız taşkınlıklar yapma, görevlerini yerine getirmemek için mazeret üretme, gergin ve agresif bir yapı, tepkisel davranışlar sergileme, başkalarının ihtiyaç ve isteklerine kayıtsız kalma, içine kapanık görüntü şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Ataman, 2014; Sezer, 2015.) Bu kapsamda bu tez araştırmasının bulguları ile alanyazında üstün yetenekli öğrencilerde karşılaşılabileceği belirtilen problem davranışların benzer olduğu görülmektedir. Alanyazında normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarla bu araştırmada görülen problem davranışların da örtüştüğü görülmektedir (Atcı, 2004; Danaoğlu, 2009; Demir, 2013; Keskin, 2002; Sadık, 2000, 2006; Sayın, 2001;

Şahin, O., 2005; Türnüklü & Yıldız, 2002; Yıldız, B., 2016). Yani sınıf ortamında karşılaşılan problem davranış şekilleri üstün olsun ya da olmasın her öğrencide benzer şekilde görülebilmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin otorite ile çatışma ve kendilerine bir şeylerin dayatılmasından hoşlanmamaları da davranışsal sorunlara neden olabilmektedir (Delisle vd., 1987; Özbay, 2013). Üstün yetenekli bazı çocuklar problemleri öğretmenin istediği şekilde çözmeyp kendi yöntemini uygulayabilmektedir. Bunun sonucu olarak öğretmenler, çocuğun kendisini tehdit ettiğini, saygısız davrandığını, otoriteyi kabul etmediğini düşünebilir. Öğrenciler de bireysel ilgilerine karşı çıkıldığını ve baskı ile karşılaştıklarını hissedebilirler (Sezer, 2015). Böyle durumlar da öğrenci ve öğretmen arasında çatışmaya neden olabilir (Özbay, 2013). Bu tez araştırması kapsamında alanyazınla tutarlı olarak benzer sorunların yaşandığı görülmüştür.

Yukarıda da ele alındığı üzere üstün yetenekli öğrenciler aşırı duyarlı oldukları için gelecek, aile, başkaları ile ilişkiler gibi konularda korku ve kaygı yaşayabilirler. (Özbay, 2013) Ölüm, hastalık, hamilelik, düşük yapma, iş bulamama, arkadaş bulamama, yalnız kalma, sevilmeme ve zihinsel yetersizliği olma gibi korkuları olabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin genellikle dünyanın durumu ve sorunları ile ilgili oldukları ve bunları çözenin kendi sorumlulukları olduğunu düşündükleri gözlenmektedir. Bu genç bir kişi üzerinde büyük bir yük olabilir ve onun bu yüksek hedeflere ulaşamaması, bu büyük sorunları çözememesi onda hayal kırıklığına ve depresyona yol açabilmektedir (Pfeiffer & Stocking, 2000). Üstün yetenekli öğrencilerin bu yüksek duyarlılığı, onları sosyal yaşantıdan bir miktar uzaklaştırabilir ve hatta kendilerinde yanlış bir şey olduğunu bile düşünebilirler. Bu kapsamda bu tez araştırmasında burada bahsi geçen korku ve kaygıların en azından birinci sınıf öğrencilerinde pek de karşılaşılmadığını söylemekte fayda bulunmaktadır. Bu araştırmada gözlenen öğrencilerde sorunları çözememe durumu hayal kırıklığına ya da depresyona yol açmaktan ziyade tepkisel davranışlar şeklinde ortaya çıkmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler ve gözlemlere göre öğrenciler hayal kırıklığını daha çok adaletsiz uygulamalarla karşılaştıkça göstermektedirler. Yine yapılan bu tez araştırması sonucuna göre kuramsal çerçevede bahsedilenin aksine üstün yetenekli öğrencilerin günlük aktivitelerde bazen sakar, dikkatsiz ve yavaş olabildiğine dair bir bulgu elde edilememiştir. Özbay (2013)'a göre bu çocuklar bazı zamanlarda hayallere dalıp dikkatleri dağılabilir. Böyle durumlarda da öğrencilerle ilgili yüksek beklenti içinde olan öğretmen ve veliler çocuğa istenmedik tepkiler verebilmekte bunun karşılığı olarak da

öğrencilerde problem davranışlar görülebilmektedir. Bu araştırma sonucunda da benzer durumların yaşandığı söylenebilir ancak bu durum hayallere dalmaktan daha çok derse ilgisiz kalmaktan kaynaklanmaktadır.

Alanyazına göre üstün yetenekli öğrencilerdeki ahlaki duyarlılık daha fazla eleştiri ve akran reddi görmesine neden olabilmekte bu durum da duygusal ve davranışsal sorunlara neden olabilmektedir (Webb 1993). Böyle durumlarda kendini tam olarak ifade edemeyen, ihtiyaç ve idealleri engellenen üstün yetenekli öğrencilerin tepkisel depresyona girme ihtimalleri vardır (Aydın & Konyalıoğlu, 2011; Cross, 2011; Slifer, 1987). Böyle olumsuzluklar yaşayan üstün yetenekli öğrenciler ise olağan gelişim gösteren öğrencilere göre daha güçlü engellenmişlik, dışlanmışlık, hayal kırıklığı hissetmekte ve tepkiler verebilmektedirler (Freeman 1994; Webb, 2002). Bu tez araştırmasında öğrencilerin derse ilgisiz kalmalarının nedenlerinin daha çok öğrencilerin kendini tam olarak ifade edememesi, ihtiyaç ve isteklerinin engellenmesi ya da karşılanmaması şeklinde ortaya çıktığı söylenebilir. Alanyazına göre bu durumun oluşmasıyla içe kapanma, öfke, sıkıntı, iletişimsizlik, motivasyon düşüklüğü, iştahsızlık, daha çok uyku sorunları, hiç bir şeyden memnun olmama ve okuldan ayrılma gibi olumsuzluklar yaşanabilmektedir. (Fonseca, 2011; Gallagher vd., 1997; Plucker & McIntyre 1996; Özbay, 2013; Webb vd., 2005). Bu tez araştırmasının sonuçlarına göre içe kapanma iştahsızlık, uyku sorunları gibi sonuçlar görülme de diğerlerinin ortaya çıkabildiği gözlenmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yüksek beklentilerin farklı sonuçları da olabilmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler gelişim alanlarındaki uyumsuz durumdan dolayı güçlü zihinsel gösteriler yapabilirken parmak emmek, ayakkabısını bağlayamamak gibi çevrelerce kabul edilmeyen veya şaşırtıcı bulunan davranışlar sergileyebilirler. Bu tez araştırmasında yapılan gözlemlere göre de üstün yetenekli öğrencilerde benzer durumlar görülmektedir. Böyle durumlarda aileler ya da öğretmenler çocuğa tepki koyarak onu cezalandırmaya çalışabilirler (Ataman, 2014). Haksız verilen bir ceza ise adalet duygusu yüksek olan bu öğrencilerde farklı sonuç ve sorunlara yol açabilecektir. Bu tez araştırmasının sonuçlarına göre de haksız yere verilen cezalar aynı şekilde öğrencileri etkilemektedir. Çetinkaya vd., (2012) ilköğretim birinci kademedeki öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinin ne gibi sınıf yönetimi sorunlarına yol açtığına incelemişlerdir. Araştırma sonucunda sınıf sorunlarının üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilikleri, kendi kararlarını ve çözümlerini üretmek istemeleri, içinde bulunduğu gurubu etkileme ve saygı kurallarına dikkat etmediklerinden kaynaklandığı görülmüştür. Bu kapsamda bu tez

araştırmasının sonuçları mükemmeliyetçilik dışında Çetinkaya vd., (2012)'nin bulgularını desteklemektedir. Üstün yetenekli öğrencilerde görülen mükemmeliyetçilik özelliği yanlış yapma korkusu ve yanlış yapmaktan takıntılı bir şekilde kaçınma davranışı doğurabilir (Callard-Szulgit, 2010). Üstün yetenekli öğrenciler kendileri için gerçek olamayacak kadar yüksek beklentiler oluşturabilmektedirler. Bu yüzden belki de %15-20'si akademik kariyerlerinde ve sonraki hayatlarında mükemmeliyetçilik nedeniyle bir noktada önemli ölçüde engellenmiş olabilirler (Webb 1993). Bu tez araştırması kapsamında yapılan gözlemlerde öğrencilerin problem davranış sergilemelerinin nedeni mükemmeliyetçilik özelliklerinden daha çok liderlik özelliklerinin, ilgi çekme, grubu etkileme ve iletişim becerilerinin eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Davranış problemlerinin nedenleri üstün yetenekli öğrenciler arasında değişiklik gösterebilir. Bandura'ya (1977) göre çevre koşulları davranışları pekiştirebilmektedir. Bu bakış açısına göre üstün yetenekli çocuğun kişiliği kural dışı davranışlarının nedeni değildir. Fakat çocuğun sınıf ortamında sergilediği davranışlar onun davranış repertuarından çıkan mantıksal tepkilerdir. Örneğin bir öğrenci ders esnasında görevini tamamladığında sıkılabilir ve ne yapabileceğini düşünebilir. Böylece öğretmenin ilgisini çekebilecek bir şey bulmaya çalışabilir (Delisle vd., 1987). Üstün yetenekli öğrenciler öğretmenlerine sorun çıkarmak için yaramazlık yapmazlar. Daha doğrusu bu problem davranışlar tamamladıkları görevin ardından daha fazla ödül almayı ve bazı kişisel ihtiyaçları karşılamak amacıyla sergilenmektedir (Delisle vd., 1987, s.32). Bu kapsamda bu araştırmanın sonuçları Delisle vd.'nin görüşlerini desteklemektedir.

Üstün yetenekli öğrenci öğrencilerin davranış problemleri konusunda Türkiye'de ender yapılmış çalışmalardan bir diğeri olan İnci (2014)'nin çalışmasında ise sınıfta üstün 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 problem davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda bu tez araştırmasının bulguları ile İnci'nin bulguları birbirini desteklemektedir. Ancak grup halinde oynamama davranışının üstün yetenekli birinci sınıf öğrencileri arasında görülmediğinin belirtilmesi gerekmektedir.

Araştırma kapsamında hedef öğrencilerde görülen bu davranışlar çalışma yapılan öğretmenlerin derslerinde görülme sıklığı ve sürelerine göre analiz edilmiş ve bulgular kısmında ayrıntılı olarak sunulmuştur. Öğrenci davranışlarına ilişkin müdahale öncesi bulgular genel olarak incelendiğinde Yedigâr ve Gülşah öğretmenlerin derslerinde yoğun düzeyde problem davranış sergilendiği görülmektedir. Neslihan öğretmen ise derslerinde problem davranış görülme oranı bakımında üçüncü sırada gelmektedir. Dört öğretmen arasında en az problem davranışla karşılaşan öğretmenin Seda öğretmen olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda araştırmacının yaptığı gözlemlerden elde ettikleri sonuçlar ile öğretmenlerin kendi değerlendirmelerinin tutarsız olduğu görülmüştür. Ayrıca belirtmek gerekir ki Rıza ile ilgili öğretmen görüşmelerinde ortaya çıkan yüksek skor araştırmacının gözlemlerinde ortaya çıkmamıştır.

Öğretmenlerin ÖSYGF puanları ile öğrencilerin davranış sıklığı arasında ters bir orantı olduğu görülmektedir. Öyle ki ÖSYGF puanları yüksek olan öğretmenlerin derslerinde sorunlu öğrenci davranışları azalmaktadır. Bazı öğrencilerin bazı davranışlarının belli öğretmenlerde hiç ortaya çıkmazken belli öğretmenlerde sıklıkla ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Bunun nedeni olarak da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerindeki farklılık gösterilebilir.

Bu tez araştırması kapsamında öğrencilerde görülen problem davranışlar tartışıldıktan sonra araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan öğretim programı ve davranışsal danışmanlık süreci ile ilgili bulguların tartışılmasında fayda bulunmaktadır. Bu kapsamda eğitim sonrası yapılan sosyal geçerlik görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre katılımcı dört öğretmenden ikisi eğitime başlamadan önce de önleyici sınıf yönetimi ve davranışsal destek konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirttikleri anlaşılmaktadır. Burada önemle belirtmek gerekir ki ÖSYGF puanı yüksek olan öğretmenler kendilerini yeterli görmezken düşük olanlar yeterli görmüşlerdir. Buna karşın aileler göre öğretmenler önleyici sınıf yönetimi ve davranış problemleri ile baş etme konusunda yetersizdirler. Örneğin katılımcı öğretmenlerden biri ailelerin kendisini beğendiğini düşündüğünü ve kimsenin kendisine olumsuz bir şey söylemediğini belirtmiştir. Ancak aile görüşmelerinde en çok eleştiri alan öğretmen de bu öğretmendir.

Öğretmenlerin tamamı eğitime katıldıkları için memnun olduklarını, eğitimin sınıf yönetimiyle ilgili gereksinimlerini karşıladığını, eğitimde sunulan bilgilerin yeterli olduğunu, bu eğitimde edindikleri bilgilerin girdikleri sınıflardaki sınıf yönetimlerine katkı

sağlayacağını düşündüklerini ve bu eğitimi aynı alanda çalışan diğer öğretmenlere de önerdiklerini belirtmişlerdir. Hansen ve Feldhusen (1994) de üstün yetenekliler konusunda eğitim almış öğretmenlerin, eğitim almamış öğretmenlerden, yaratıcılık ve esnek düşünebilme, materyal geliştirme ve uygulama, ders zamanını etkili ve verimli kullanma, öğrencilerin motivasyonunu sağlama, yetenek programları için öğrencileri yönlendirmeye destek sağlama, sınıf içi etkinliklerle ilgili konularda daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu kapsamda üstün yetenekliler konusunda eğitim almanın öğretmen başarısını arttırdığı alanyazınla tutarlı şekilde ortaya konmuştur.

Öğretmenler eğitimde anlatılan tekniklerden en çok seçenek sunma, öğretimin bireyselleştirilmesi, uygun davranışların ödüllendirilmesi ve ortam düzenlemesi ile ilgili tekniklerde daha fazla yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitimin içeriğini, materyallerini ve sunum biçimi genel olarak yeterli buldukları görülmüştür. Özellikle öğretmenlere sunulan eğitim materyalleri kullanışlı ve yararlı bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere sunulan öğretim programı sonrası uygulanan sosyal geçerlik formu genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların eğitimden genel olarak eğitimden memnun kaldıkları ve eğitimin onlar için yararlı olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Öntest ve sontest puanları arasındaki farka da bakıldığında eğitimin neredeyse istenen düzeyde bir etki sağladığı düşünülebilir. Katılımcı dört öğretmen istenen düzeyde bilgi seviyesine ulaştıktan sonra hem öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini hem de öğrencilerdeki davranış değişimlerini tekrar gözlemlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci gözlem sonuçları kısaca ele alınırsa öğretmenlerdeki değişim öğrencilere olumlu yönde etkilemiştir. Ancak araştırmacı bu değişimin istendik düzeyde (%70 azalma) olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmacı bilgi düzeyinde artışın öğretmenler için önemli bir durum olduğu fikrini korumuştur. Ancak öğretmenlerin bu bilgiyi beceriye dönüştürememesi tüm emekleri boşa çıkarmaktadır. Bulgular kısmında örneklendirildiği üzere meslekte tecrübeli (30 yıl üstü) öğretmenlerin bilgi düzeyleri önleyici sınıf yönetimi düzeyinde genç öğretmenlere nazaran oldukça düşüktür. Bu durumun nedeni öğretmenlik okulunda iken bu tekniklerin öğretilmemiş olması, öğretmenlerin bunları unutmuş olması ya da uzun zaman sonunda kendi stillerini kalıplaştırmış olmaları olabilir. Araştırmacı da uygulama sürecinde yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere nazaran yeni bilgiye daha fazla direnç gösterdiklerini gözlemlenmiştir. Alanyazındaki bazı araştırmalara göre de mesleki kıdem arttıkça sınıf

yönetimi becerileri düşmektedir (Korkut & Babaoğlan, 2010; Özgan vd., 2011; Tümkaya, 2005; Yılmaz, K., 2011). Örneğin Sayın (2001) 30 yaş altındaki öğretmenlerin de önleyici ve iyileştirici disiplin yöntemlerini diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha sık kullandıkları sonuçları elde etmiştir.

Öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası ÖSYGF puanları ve öğrenci davranış sıklığı ve sürelerindeki değişimle ele alındığında Yadigâr öğretmenin 46 puan olan bilgi düzeyine (N<100) rağmen ÖSYGF puanının (N<86) 17 olduğu, Seda öğretmenin 83 puan olan bilgi düzeyine rağmen ÖSYGF puanınının 26 olduğu, Neslihan öğretmenin 70 puanlık bilgi düzeyine rağmen ÖSYGF puanınının 19 olduğu, Gülşah öğretmenin 66 puanlık bilgi düzeyine rağmen ÖSYGF puanınının 11 olduğu anlaşılmaktadır. Güner'in (2011) araştırmasında kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin birbirine benzer ve sınırlı olduğu görülmüştür. Bu kapsamda bu tez araştırmasında öğretmenlerin bilgi düzeyi ile ilgili elde edilen bulgular alanyazındaki sınırlı çalışmalarla tutarlıdır. Ancak bu durum ortaya temel bir sonuç çıkarmaktadır. Buna göre öğretmenlerin bilgi düzeyi arttıkça bunu sınıfta beceri olarak sergileme oranları da artmaktadır. Ancak bilgi düzeyi ne olursa olsun bunun beceri şeklinde sınıfta sergilenmesi bakımından arada anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yani bilgi düzeyinin yüksek olması öğretmenlerin bu bilgiyi sınıf düzeyinde istendik şekilde sergilemelerine neden olamamaktadır. Yukarıdaki bulgulardan örnek verilecek olursa bilgi düzeyi 83 puan olan Seda öğretmen, beklenen düzeyde bir bilgi düzeyi olmasına rağmen sınıf yönetimi becerileri 26 puanlık bir performans ortaya koymaktadır. Daha açık söylemek gerekirse bilgi düzeyi dörtte üç olan bir öğretmenin, beceri düzeyi dörtte bir civarlarında olabilmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere bir şeyi biliyor olmak onu yapabiliyor olmak anlamına gelmemektedir. Güner'in (2010) araştırma sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir. Ona göre öğretmenlere sunulan eğitim bilgi testinden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı artışa yol açmış ancak eğitim programı, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmamıştır (Güner, 2010). Sucuoğlu, Demirtaşlı & Güner (2009) Bunun yanısıra öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile gözlem formundan aldıkları puanlar arasında düşük ve doğru yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Verilen eğitimin birinci oturumu sonrasında Yadigâr öğretmenin ÖSYGF Puanı 7 puanlık bir artış göstermiş ve 17'den 24 puana yükselmiştir. Seda öğretmenin ÖSYGF Puanı 9 puanlık bir artış göstermiş ve 26'dan 35'e yükselmiştir. Neslihan öğretmenin ÖSYGF

Puanı 10 puanlık bir artış göstermiş ve 19'dan 29'a yükselmiştir. Gülşah öğretmenin ÖSYGF Puanı ise 6 puan yükselerek 11'den 17'ye yükselmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası ÖSYGF puanların değiştiği ve eğitim sonrası puanlarının arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin puanları arttıkça hedef öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların da kısmen de olsa azaldığı görülmektedir. Öğretmen eğitiminden sonra yapılan gözlemler sonucunda öğretmen ve öğrenci davranışlarındaki değişimlerin anlaşılması eğitim programının yararlı olduğunu ancak tek başına yeterli etkiye ulaşamadığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyindeki artışı tespit etmiş olsa da bu önceden belirlenen kriterlere uygun bir değişim olamamıştır.

Bu aşamadan itibaren araştırmacı öğretmenlerin derslerine girip doğrudan öğretim modeliyle ders anında dönüt vererek ve model olarak ve ardından rehberli uygulamalar yaparak önleyici sınıf yönetimini becerilerini artırma sürecine geçmiştir. Öğretmenlerden model olma aşamasında istenen düzeye gelenlere geciktirilmiş dönüt verilmiştir. Bu aşamada da istenen düzeye ulaşan öğretmenlere bağımsız uygulama yaptırılmıştır. Araştırma kapsamında davranışsal danışmanlık sürecine geçildiğinde sınıf içinde çeşitli düzenlemeler yapılmış, öğretmenlerle görüşmeler yapılarak önemli noktalar üzerinde tartışılmış, ödül kartına dayalı ortak bir pekiştirme sistemi sağlanmıştır. Bu süreçte yapılan tüm düzenlemeler bulgular kısmında ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Sınıf içindeki bu düzenlemeler gerçekleştirildikten sonra araştırmacı öğretmenlere anında dönüt ve model olma yöntemiyle destek olmuştur. ÖSYGF puanları 50'nin üstüne çıkan öğretmenlere ise geciktirilmiş dönüt sistemine geçilmiştir. Bu kapsamda öğretmenler derslerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Geciktirilmiş dönüt aşamasında da ÖSYGF puanları 60'ın üstüne çıkan öğretmenlerle çalışma sonlandırılmıştır. Araştırmacı son kez öğretmenlerin performanslarını görmek üzere birer ders daha gözlem yapmıştır. Araştırmacı son gözlemin ardından ara vermiş ve haziran ayında birer derslik izleme çalışması gerçekleştirmiştir. Buna göre öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi düzeyleri zamanla artmıştır. Ancak önemle belirtmek gerekir ki artışlardaki oran eğitim sürecinden daha çok davranışsal danışmanlık sürecinde artmıştır. Buna göre öğretmenler tüm süreç sonunda yaklaşık 50 puanlık bir gelişme göstermişlerdir.

Bulgular kısmında ayrıntılı olarak görüleceği eylem araştırması sonucunda öğretmenlerin ODD temelli önleyici sınıf yönetimi becerileri artmış ve öğrencilerdeki sorunlu davranışlar

büyük oranda azalmıştır. Ümit dışındaki diğer üç çocukta neredeyse hiç sorunlu davranış gözlenmemiştir. Ancak Ümit'in daha önceki skoru oldukça fazla olduğundan son skor oldukça önemli bir durum olarak kabul edilebilir. Ümit'in müdahale sonrası tam olarak ortadan kaldırılamayan problem davranışı ders sırasından başka şeylerle uğraşmaktır. Ancak sınıfta gezinme ve konuşma davranışları tamamen ortadan kalkmıştır. Ümit'in vurma davranışları da neredeyse hiç görülmemiştir. Ancak söz hakkı verilmeden konuşma ve söylenenleri yerine getirme davranışı az da olsa devam etmektedir. Rıza'nın ses çıkarma/konuşma, ders sırasında başka şeylerle ilgilenme ve sınıfta gezinme davranışları tamamen ortadan kaldırılmıştır. Ancak Rıza aşırı heyecanlı yapısı gereği söz hakkı verilmeden öğretmenle konuşma davranışı çok az da olsa sürdürmektedir. Mete'nin ise problem davranışlarının birçoğu ortadan kalkmasına rağmen kendi kendine konuşma ve söz hakkı verilmeden öğretmenle konuşma davranışı çok az da olsa devam etmektedir. Yağız zaten problem davranış oranı düşük olan bir öğrenci olmasına rağmen onun da problem davranışlarında önemli düzeyde bir azalma olmuştur. Yağız'ın çok nadir de olsa sınıfta uyuklama ve etkinlikle ilgili olmayan konularda etrafındakilerle konuşma davranışları sürmüştür.

Yukarıda da bahsedildiği üzere araştırmacı sınıfa müdahale etmeden önce ailelerle ön görüşme yapmış ve ailelerin okul, sınıf ve öğretmenler hakkındaki görüşlerini toplamıştır. Araştırmacı tüm eylemlerini sonlandırdığında ailelerin daha önce belirttikleri görüşlerin değişip değişmediğini, araştırma süreci hakkındaki izlenimlerini ve araştırmanın kendilerini ve çocuklarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla aileler ile son bir görüşme daha yapmıştır. Bu kapsamda ailelerin tamamı evde herhangi bir davranış problemi ile karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Ailelere göre son bir-birbuçuk ayda okuldan kendilerine herhangi bir olumsuz durumun yansımadağını da belirtmişlerdir. Aile görüşmelerine göre müdahale öncesi dönemde hedef öğrenciler okulda problem davranış sergilendiğinde okul çalışanları; ebeveynleri arayıp durumu onlara bildirmekte, ebeveynleri görüşme amacıyla okula çağırarak, bu görüşmelerde yaşanan olayı ebeveynlere aktarmakta ve bu konuda çocuklarıyla ilgilenmelerini istemektedirler. Ancak ebeveynlere çocuklarının bu sorunu ile ilgili nasıl bir müdahalede bulunmaları gerektiğine dair açıklayıcı bir bilgi vermemektedirler. Müdahale sonrası görüşmede ise aileler okulun son bir ayı dikkate alındığında okul çalışanlarının kendilerine herhangi bir problem yansıtmadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlere göre okul artık daha yapıcı yaklaşmaktadır. Ailelere göre öğretmenlerin yaklaşımların değişmesiyle birlikte öğrencilerin okula ve

sınıfa uyumları ve kendilerine güvenleri artmıştır. Aile görüşmelerine göre müdahale öncesi dönemde öğretmenler öğrencilere farklı tarzlarda yaklaşmaktadırlar. Bazı veliler öğretmenlerin oldukça yumuşak olduklarını ve kurallı olmadıklarını söylerken bazı veliler de öğretmenlerin öğrencilere olumsuz yönde yaklaştığını, yeterli düzeyde ilgi ve sevgi göstermediklerini haksız yere ceza uyguladıklarını belirtmişlerdir. Müdahale sonrasında ise aileler öğretmenlerin daha sevecen ve ilgili davranmaya başladıklarını ve yaklaşımlarının olumlu şekilde değiştiğini ifade etmişlerdir. Müdahale öncesi dönemde öğretmenleri sınıf yönetimi ve davranış değiştirme konusunda yeterli bulmayan aileler müdahale sonrasında öğretmenlerin daha iyi ve yeterli olduğunu düşünmektedirler. Müdahale öncesi dönemde okulun (idareci, öğretmen vb.) çocuklarıyla yeterince ilgilenmediğini düşünen ailelerin bu görüşü de değişmiştir. Ailelere göre müdahale sonrasında okul çalışanları sorunlara çok daha sakin yaklaşmakta ve öğrencilerle yeterince ilgilenmektedirler. Müdahale öncesi dönemde problem davranışlarla ilgili okulun sistemli bir müdahalesi olmadığını düşünen ailelerin bu görüşü de kısmen değişmiştir. Öyle ki aileler araştırmacının yaptığı müdahalelerin yalnızca kendi sınıfları için olduğunu bilmektedirler. Ancak daha önce okulda verilen ödül belgesi vb. uygulamalardan şikâyetçi olan ailelerin artık bu konuyu çok fazla sorun etmedikleri görülmüştür. Araştırmacının yaptığı müdahalenin kendileri ve çocuklarına etkisi hakkında aile görüşleri değerlendirildiğinde ailelerin sınıfta ceza uygulamalarının kalkmasının ve yalnızca olumlu davranışlara odaklanılmasının kendilerini memnun ettiğini belirtmişlerdir.

Yukarıda da ele alındığı üzere geleneksel davranış yönetimi uygulamalarında uzunca bir süre problem davranışın ardından ceza kullanılmıştır ve halen de bazı öğretmenlerce kullanılmaktadır. Ceza, problem davranışların oluşumunu kısa süreliğine ortadan kaldırırsa da kalıcı bir davranış değişikliğine yol açmamaktadır. Oysa ceza korku, hoşlanmama ve intikam isteği ortaya çıkardığı için bunun yerine uygun davranışları ödüllendirmenin daha yararlı olduğu görüşü güç kazanmıştır (Sucuoğlu vd., 2004). Bu kapsamda alanyazın uzmanları özellikle kaynaştırma ortamlarında tepkisel ya da cezalandırıcı yöntemlerin yerine ılımlı ve önleyici yöntemlerin uygulanmasını önermektedirler (Erbaş, 2005; Sucuoğlu vd., 2009). Bu kapsamda ODD'nin başta aşırı yıkıcı davranış sergileyen öğrencilere ceza içeren tekniklerin kullanımına karşı geliştirilmiş önlemeye yönelik bir yaklaşım olduğunu belirtmekte fayda bulunmaktadır (Atbaşı, 2016). Bu tez araştırmasında da hiç ceza kullanmadan yapılan ODD temelli müdahalelerin öğrencilerde etkili olduğu görülmüştür.

Jones'a (1983) göre birçok öğretmen üstün yetenekli öğrencilerin alanında sınıf yönetimi konusunda beceriksizdir ve kullandıkları yöntemlerin etkisi konusunda açıklama yapamamaktadırlar. Jones (1983) öğrencilerde ödül kullanmanın dışsal etkisinin etkisinin içsel motivasyona etkisi konusunda tartışma olduğunu söylemiştir (aktaran Slifer, 1987). Bazı araştırmalara göre yüksek motivasyonlu bir çocuk dışsal ödüller empoze edilip geri çekildikten sonra daha az motive hale gelebilir. Jencks ve Peck (1976) göre anında pekiştireç kullanımı öğrencileri hızlı motive etmek için oldukça uygun bir temel gerçektir ancak yeni kavramları öğrenme ya da yüksek düzey problem çözme faaliyetlerinde daha az tercih edilmelidir (Slifer, 1987). Jones (1983) göre üstün yetenekli öğrencilerin bağımsızlık, sorumluluk, yaratıcılık ve motivasyonlarını kolaylaştırmak isteyen öğretmenlerin görevler ve başarı puanları için ödül ve ceza kullanımını çok az yapmalarını önermektedir. Öğretmenler bunun yerine hem geleneksel sınıf yönetimi tekniklerini (edinimi kolaylaştırmak ve eğlenceli-özgür bir ortamın güvenliğini sağlamak için) hem de onların sorumluluk, bağımsızlık ve yaratıcılıklarını teşvik edecek adaletli ve uygun bir uyarıcı müfredat kullanmaları gerekmektedir (Slifer, 1987). Bu kapsamda bu tez araştırmasında ödüllendirmenin yoğun bir biçimde kullanılması alanyazındaki bazı görüşlerle çelişiyor gibi görünebilir. Ancak tez raporu boyunca görüleceği üzere araştırmacının yaptığı müdahaleler yalnızca ödül ya da ceza gibi tek nedenli bir içeriğe sahip değildir. Yapılan müdahaleler önleyici bir temele oturmakta ve öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını dikkate almaktadır. Bu kapsamda öğrencilere sorumluluk veren, seçenek sunan, onları motive eden ve öğrencilerin olumlu taraflarına odaklanan adil ve esnek bir yaklaşım kullanıldığının belirtilmesinde fayda bulunmaktadır.

Bu tez araştırmasında görüşülen aileler; daha önce çok büyük bir sorun olarak görülen durumların müdahale sonrasında değişebileceğinin anlaşılmasının kendilerinin ve çocuklarının özgüvenlerini arttırdığını belirtmişlerdir. Hatta bir veli çocuğunun sınıfta düzelen davranışlarının evde ve sosyal çevresinde de olumlu şekilde değiştiğini ifade etmiştir. Bu bilgiler son dönemde popülerliği artan pozitif psikoloji alanının bir iddiasını da desteklemektedir. Alanın kurucularından Martin Seligman konumacı olarak katıldığı bir TED konferansında insanların zayıf tarafları kadar pozitif tarafları ile de ilgilenmek gerektiğini ve olumlu yanlara odaklanıldığında insanların diğer taraflarının da düzelebileceğini belirtmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin olumlu davranışlarının pekiştirilmesinin ve artırılmasının diğer alanlardaki sorunlara da bir etkisi olabileceği söylenebilir. Bu araştırma için bu söylem çok güçlü bir zemine oturmasa da aile görüşleri

bunu çağrıştırarak izlenimler sunmaktadır.

Tüm müdahale programının sınıfa, okula ve öğretmenlere etkisi hakkında aile görüşleri değerlendirildiğinde ise ailelerin; uygulanan müdahale programının sınıfa ve öğretmenlere olumlu yönde etkisi olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ailelere göre daha önce çok kötü bir imajı olan 1-A sınıfı artık okulda örnek bir sınıf olarak dikkat çekmektedir. Ailelere göre araştırmacının müdahalelerinin ardından özellikle sınıf öğretmenleri bu konuda kendilerini geliştirmiş ve daha doğru yaklaşım sergilemeye başlamışlardır. Ayrıca araştırmacının yaptığı eğitim ve danışmanlık sürecinin hem ailelere hem de diğer okullara uygulanmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir. Aileler doğrudan kendilerine bir eğitim ve danışmanlık verilmesi önceden kaygılı ve üzgün olduklarını süreç ilerledikçe rahatladıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda bu tez araştırması kapsamında yapılan müdahalelerin ailelere olumlu etki sağladığı görülmektedir.

Müdahale sonrasında öğretmenlerin hem eğitim hem de danışmanlık sürecinden nasıl yararlandıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından öğretmenlere müdahale sonrası görüşme formu ve danışmanlık süreci sosyal geçerlik formu öğretmenlere uygulanmıştır. Müdahale sonrası yapılan öğretmen görüşmelerinde öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak için kullandıkları teknikler değerlendirildiğinde öğretmenlerin müdahale öncesi dönemden farklı teknikler kullanmaya başladıkları görülmektedir. Müdahale öncesinde kullandıkları teknikleri kavramsal olarak ifade ediş biçimlerinde bile sınırlılıklar olan öğretmenlerin müdahale sonrasında hangi tekniği nasıl ifade edeceklerini bildikleri anlaşılmaktadır. Daha önce kullandıkları bazı teknikleri ise doğru ve yeterli düzeyde uygulayamayan öğretmenlerin müdahale sonrasında bu sorunları giderdiklerini belirtmişlerdir. Sucuoğlu vd. (2009) göre birçok öğretmen çeşitli sınıf yönetimi stratejilerini bilmelerine rağmen başta özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda olmak üzere bunları öğretim sürecinde kullanamamakta, özel gereksinimli öğrencilerin akademik gereksinimlerini karşılayamamaktadırlar.

Müdahale öncesinde ODD temelli bazı teknikleri ya bilmedikleri ya da eksik ve yanlış kullandıkları görülen öğretmenlerin bu konuda da olumlu yönde bir değişim sergiledikleri anlaşılmaktadır. Müdahalelerin ardından öğretmenlerin seçenek sunma, beceri, kural öğretimi ve programda değişiklikler yapma tekniklerini daha fazla tercih ettikleri, ödüllendirme ve problem davranışlara müdahale konusunda kendilerini olumlu yönde

geliştirdikleri ve bu tekniklerin etkisine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir. ODD yöntem ve tekniklerinden kendini yönetme dışındaki diğer teknikler öğretmenlerin uygun bir şekilde kullandıkları görülmüştür.

Bu kapsamda araştırmacı gözlemleri de öğretmenlerin öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını daha fazla dikkate aldıklarını, öğretimi bireyselleştirme becerilerinin geliştiğini, öğrencilerle iletişim ve uyumlarının arttığını gözlemlemiştir. ODD’de, çocuğun sosyal ve iletişim gelişimini desteklemek ve çocuğa yeni beceri öğretmek amaçlanmaktadır. ODD’de problem davranıştan bahsedilmez çünkü ODD doğrudan problem davranışlarla ilgilenmemektedir (Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2008). Alanyazındaki araştırmalara göre ODD çocuğu uygun davranışlar sergilemesi ve yeni beceriler geliştirmesi konusunda desteklediğinde, bu gelişmelerin sonucu olarak genel eğitim ortamlarında problem davranışları azaltma ve ortadan kalkma görülmektedir (Atbaşı, 2016; Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2008; Fox vd., 2002; Hawken vd., 2007; Horner vd., 2004; 2009; Newcomer, 2015; Ruef vd., 2015; Scott & Caron, 2005; Simonsen vd., 2008). Bu kapsamda bu araştırmanın sonuçlarına göre ODD temelli yöntemlerin üstün yetenekli birinci sınıf öğrencileri ve öğretmenleri üzerinde de etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonunda yapılan görüşmelerde öğretmenlerin araştırma öncesi dönemde karşılaştıkları problem davranışların büyük çoğunluğunun ortadan kalktığını kalan davranışların da büyük oranda azaldığını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca Öğretmenlerin problem davranışları tanımlama biçimlerinde de olumlu yönde bir gelişme olduğu yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin davranışlarının nedenlerine ilişkin müdahale öncesi görüşmelerde değindikleri nedenlere de müdahale sonrası görüşmelere değinmedikleri görülmüştür.

Müdahale sonrasında öğretmenlerin daha önceden değindikleri sorunlara hiç değinmedikleri ve çözüm odaklı, uygun ve ortak bir pedagojik yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin daha önceki söylemlerinden anlaşılan aileler ile ilgili ön yargılarını da müdahale sonrası görüşmelerde dillendirmedikleri görülmektedir.

Ailelerin de müdahale sonrası görüşmelerde öğretmenler ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Daha önceden kendine çok güvenen bazı öğretmenlerin müdahale sonrasındaki görüşmelerde yaptıkları hataları fark ettikleri ve kendileri ile ilgili daha gerçekçi bakış açılarına ulaştıkları söylenebilir. Eğitim sürecinin ardından öğretmenlerin sınıf içinde uygun düzenlemeler gerçekleştirmeye başladıkları görülmüştür.

Yukarıda da değinildiği üzere araştırmacı danışmanlık sürecinde önce öğretmenlere model olmuş, ardından ders esnasında öğretmenlere anında dönüt vermiştir. Araştırmacı yaptığı son görüşmede bu süreç hakkında da öğretmen görüşlerine önem vermiştir. Öğretmenler ders esnasında kendilerine model olunması ve anında dönüt sağlanmasının kendilerine en fazla yararı olan süreç olarak belirtmişlerdir. Ders öncesi öğretmenlere sunulan ipucu kartı (öğretmen kendini değerlendirme formu) ve ders esnasında öğretmenlere sunulan ipucu kağıdlarının da davranış ve sınıf yönetimi becerilerini arttırdığını belirtmişlerdir

Öğretmenler geciktirilmiş dönüt ve rehberli uygulamaların da davranış ve sınıf yönetimi becerilerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Akalın (2012) yaptığı araştırma sonucunda da, performans geribildiriminin öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi stratejilerini uygulamaları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür. Bu kapsamda bu tez araştırmasının bu bulgusu da alanyazınla tutarlıdır.

Öğretmenlere göre danışmanlık sürecinin ardından daha önce eksik ya da yanlış yaptıkları uygulamalardan vaz geçmişler ve sınıf yönetimi becerileri artmıştır. Alanyazında çok fazla karşılaşılmasa da davranışsal danışmanlığın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini arttırdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Örnek verilecek olursa Timuçin, (2008) araştırma sonuçlarına göre; birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan davranışsal danışmanlığın her üç öğretmenin de betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını arttırmalarında, her üç öğrencinin de ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azalmasında etkili olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, ipucu kâğıdı ve dönüt verilerek yapılan danışmanlığın kullanılabilirliği hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu kapsamda bu araştırmanın sonuçları alanyazınla davranışsal danışmanlığın olumlu etkisi bakımından da alanyazınla tutarlı sonuç vermiştir.

Öğretmenler sınıf içinde ortaya çıkabilen problem davranışlara müdahale konusunda da danışmanlık sürecinin kendilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Bir öğretmen dışında tüm öğretmenlerin danışmanlık sürecinin zaman açısından kendilerine yük olmadığını ve tüm öğretmenlerin bunu başka öğretmenlere de önerdikleri görülmektedir. Tüm öğretmenlerin eğitim ve danışmanlık süreçlerinin bir arada olması gerektiği görüşünü paylaştıkları görülmektedir. Öğretmenler araştırma süreci boyunca araştırmacının kendilerine uygun şekilde davrandığını, araştırma süreci boyunca yapılan çalışmaları

beğendikleri ve bunlardan yararlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler tüm süreci değerlendirdikleri zaman kendilerinde önemli değişimler olduğunu gördüklerini belirtmişlerdir.

Bulgular kısmında ayrıntılı şekilde ele alındığı üzere dört öğretmen arasından mesleki çalışma yılı ve yaşı diğerlerinden oldukça fazla olan katılımcı öğretmenin sınıf yönetimi becerileri gelişse de bakış açısının istenen düzeyde değişmediği gözlenmiştir. Kazu'ya (2007) göre de 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin disiplin uygulamaları konusunda eski (geleneksel) disiplin anlayışına daha yatkın olmalarının etkisi bulunmaktadır. Alanyazına göre mesleki kıdem arttıkça sınıf içi disiplin anlayışı, sınıf yönetimi becerileri ve yaklaşımları beklenen düzeyden daha geriye düşmektedir (Korkut & Babaoğlu, 2010; Özgan vd.,2011; Tümkaya, 2005; Yılmaz, K., 2011). Örneğin Yılmaz, K., (2011)'ye göre başıboş sınıf yönetimi tarzları branş, eğitim durumu ve kıdeme göre değişmektedir.

Müdahaleler sonrası önleyici sınıf yönetimi becerileri nerdeyse dört katına çıkan bu öğretmenin “Bende bir şey olmasaydı siz ortaya çıkaramazdınız” şeklinde ilginç bir görüş ifade etmiştir. Araştırmacı tüm süreç boyunca öğretmenlerin istedik düzeyde sınıf yönetimi becerileri sağlaması amacına ulaşmış ancak tecrübeli öğretmenin ön yargılarını istedik düzeyde değiştirememiştir. Öğretmen sınıf içinde en fazla davranış problemleri sergileyen bir öğrencideki değişimleri görmüş olsa da buna inanmamakta ısrar etmiştir. Öğrencinin değişmeyeceğine olan inancı o kadar yüksektir ki bunun gerçekleşmesi öğretmende ciddi bir kafa karışıklığına neden olmuştur. Sonuç olarak şöyle denilebilir ki değişimi sağlamak ve gerçeği göstermek bile bazen insanların inançlarını değiştirmeye yetmemektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile ilgili olabilir. Alanyazındaki bazı araştırmalarda da benzer nedenler ileri sürülmüştür. Buna göre sınıf içindeki en ufak konuşma dahi öğretmenlerin dikkatini dağıtabilmekte ve öğretmenler bu davranışa müdahale etme gereğini hissetmektedirler (Atıcı ve Merry, 2001). Bu süreçte öğretmenin ve sınıftaki öğrencilerin dikkati dağılabilir, eğitimde kesintiler meydana gelebilir. Oysa öğretmenler sınıflarındaki tüm öğrenciler için yüksek akademik standartlar sağlamakla yükümlüdürler (Evertson ve Neal, 2006). Çünkü problem davranışlar çoğunlukla sınıf içi problemlerle başa çıkma becerisi olmayan, farklı kişisel sorunlar yaşayan ve mesleki açıdan tükenmiş öğretmenlerin sınıfında daha fazla görülmektedir (Tümkaya, 2005). Bu kapsamda benzer özellikleri olan bir öğretmenin olumlu yönde değişmesini sağlamak oldukça yüksek bir çabayı gerektirmektedir. Ancak katılımcı

öğretmenlerin bazı konularda eksikleri ve farklı bakış açıları olsa da bu tez araştırması kapsamında yapılan müdahaleler sonucunda istene düzeye ulaştıklarını tekrar belirtmekte fayda bulunmaktadır.

Araştırmanın özellikle danışmanlık sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen ve ödül kartı kullanılarak oluşturulan pekiştirme tarifeli ödüllendirme sistemi öğretmenlerin ve ailelerin en beğendiği uygulama olarak ön plana çıkmaktadır. Soydal da (2006) yaptığı araştırmada öğrencilerin en çok pekiştirme boyutundaki davranışlardan etkilendiği sonucu bulunmuştur. Yukarıda da birçok kez değinildiği üzere öğrencilerin olumlu yanlarına odaklanmak için ödüllendirmenin oldukça etkili bir yöntem olduğu bu araştırma sonucunda desteklenmiştir.

Eylem araştırması sürecinde aileler ve okul çalışanları ile yapılan ön görüşmelerde ailelerin okulun davranış problemlerine müdahaleleri ile ilgili olumsuz bir algısı olduğu, öğretmenlerin de problem davranışların ortaya çıkmasında kısmen de olsa aileleri suçladıkları görülmüştür. Bu kapsamda araştırma öncesinde davranışsal sorunlara müdahale ve bu konuda ailelerle işbirliği kurma konusunda bazı sorunların yaşandığı ve okulda bu durum için oluşturulmuş sistemli bir uygulama olmadığı anlaşılmıştır. Ancak burada yaşanan sorunların temelinde konu ile ilgili uzman olmayan bazı öğretmen ve idarecilerden yansıyan durumlar; kurumun tamamına genellenemez niteliktedir. Bu tez araştırması sonucunda öğretmenler ve ailelerin birbirleri hakkında suçlayıcı ya da olumsuz ifadeler kullanmaktan vaz geçtikleri anlaşılmıştır. Bu durum da araştırmanın her iki tarafa da olumlu bir etkisi olduğunu ispatlamaktadır. Araştırmacı sonraki bir yıllık süre içinde okul idarecileri ile yapılan görüşmeler ve okulun bilimsel çalışmalar ışığında yeni bir sistem kurduğunu ve çok daha az sorun yaşadıklarını öğrenmiştir. Bu kapsamda bilimsel çalışmaların sonuçlarından yararlanmanın eğitim ortamlarına etkisinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak;

Üstün yetenekli öğrenciler için açılmış okullardaki sınıflarda da çeşitli ve yoğun davranış problemleri olabileceği görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin problem davranışları arttırmak ya da kaldırmak için hangi teknikleri kullandıkları önemlidir. Eksik ya da yanlış şekilde uygulanan yöntemler, öğretmenler arasında sergilenen tutarsız yaklaşımların bu öğrencilerin problem davranışlarını ortadan kaldırmak bir yana arttırdığı söylenebilir.

Bu araştırma sürecinde öğretmenlerin problem davranışlar ile ilgili yaşadıkları güçlükler ve sorunlar belirlenmiş, öğretmenlerin beklentileri ve ihtiyaçlarının karşılanmasına çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi programını uygulamada gerekli olan bilgi ve deneyimi kazandırmak için hazırlanan *öğretim programı* öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini arttırmakta etkilidir. Ancak bu etki sınıftaki davranış problemlerini azaltma konusunda yetersiz olabilmektedir. Öğretmenlere olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi programını uygulamada gerekli olan bilgi ve deneyimi kazandırmak için sunulan *davranışsal danışmanlık* etkilidir. Davranış danışmanlık öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini öğretim programından daha fazla arttırmıştır. Ayrıca davranışsal danışmanlık süreci sonunda artan öğretmen becerilerinin öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırma ortaya koymuştur ki öğretmenlere teorik düzeyde verilen eğitim onların bilgi düzeyini arttırsa da beceri düzeylerini yeterince arttırmamaktadır. Öğretmenlerin beceri düzeyini arttırmak için uygulamalı eğitimlerin öğretmenlere sunulması ve öğretmenlere gereksinim duydukları bilginin anında ve yerinde sağlanması oldukça etkili bir yöntemdir. Uygulanan müdahalelerin sosyal geçerliliği değerlendirildiğinde ise hem ailelerin hem de öğretmenlerin görüşleri müdahalelerin olumlu ve yararlı olduğu yönündedir. Ailelerin uygulama öncesinde okula, sınıfa ve öğretmenlere bakışı araştırma sonunda olumlu yönde değişmiştir. Aileler çocuklarındaki gelişmeleri hem okul düzeyinde hem de kendi ortamlarında gözlediklerini ve bu durumdan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ise hem araştırma sürecine hem araştırmanın kendilerine etkisi konusunda olumlu görüşler ifade ettikleri, daha çözüm odaklı ve uygun şekilde sınıf ve davranış yönetimi gerçekleştirdikleri görülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

- Üstün yetenekli öğrencilerin davranış sorunları ve bu öğrencilerin devam ettiği sınıfların yönetimi konularının eğitim politikalarının ve programlarının içerisine alınması yararlı olacaktır. Özellikle lisans programlarında üstün yetenekli öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranış problemleriyle baş etme konusundaki içeriğin güçlendirilmesinde fayda bulunmaktadır.
- Ayrıca eğitim fakültelerinde özellikle de ilköğretim birinci kademeye öğretmen

yetiştiren programlarda üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili mümkünse zorunlu ya da seçmeli derslerin artırılmasında fayda bulunmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlik programlarında sınıf yönetimi ve davranış değiştirme gibi derslerin içerisinde üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili olarak yapılması gerekenlere de yer verilmesinde yarar bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencileri gözlemlemesi ya bu öğrencilerle staj yapması olanaklarının da artırılmasında fayda bulunmaktadır.

- Öğretmen yetiştirmede teorik derslerin uygulamalı derslerden çok fazla olduğu görülmektedir. Aynı durum hizmet içi eğitimlerde de geçerlidir. Bu araştırma ortaya koymuştur ki öğretmenlere teorik düzeyde verilen eğitim onların bilgi düzeyini arttırsa da beceri düzeylerini yeterince arttırmamaktadır. Bu nedenle hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde öğretmenlerin uygulamalı eğitim almalarında fayda bulunmaktadır.
- Üstün yetenekli öğrencilere hizmet versin ya da vermesin tüm öğretmenlerin bir şekilde bu öğrencilerle karşılaşma ihtimali olduğundan başta MEB olmak üzere eğitimle ilgili tüm kurumların öğretmenlerin farkındalık düzeyini ve becerilerini arttıracak düzenlemeler yapmasında fayda bulunmaktadır.
- Davranışsal danışmanlık uygulamalarının olumlu etkisinin görüldüğü bu araştırma dikkate alınırrsa hem genel hem de özel eğitim okullarında ehil insanlardan seçilecek özel eğitim danışmanlarının istihdam edilmesinin eğitimin birçok boyutunda yaşanan sorunlara çözüm sağlayacağı söylenebilir.
- Ailelerin üstün yetenekli çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmeleri için güçlendirilmesini sağlayacak eğitimler, danışmanlık süreçleri ailelere sunulabilir.
- Bu eylem araştırması sonucunda ortaya çıkan müdahale yaklaşımı üstün yetenekli öğrencilerin devam ettiği ayrı okul ve sınıflarda kullanılabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Alanyazın incelemelerinden görüldüğü üzere Türkiye’de üstün yetenekliler alanının genelinde ve üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal problemleri üzerinde sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirmiştir. Bu nedenle bu alandaki öğretim elemanı yetiştirme programlarının, lisansüstü programların sayısının artırılmasında, yarar

bulunmaktadır. Ayrıca mevcut özel eğitim programlarında lisansüstü çalışma yapan araştırmacıların üstün yetenekliler alanında çalışma yapmaları teşvik edilmelidir.

- Bu araştırma Türkiye’de nadir rastlanan bir ayrı okulda gerçekleştirildiği için üstün yetenekli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarındaki sergiledikleri davranışsal problemler araştırılabilir. Bunun yanı sıra kaynaştırma ortamlarındaki üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerin bu çocuklar ilgili yaşadıkları davranış ve sınıf yönetimi sorunları belirlenebilir, bu öğretmenlere de benzer bir şekilde eğitim ve danışmanlık desteği sağlanarak bunun etkisine bakılabilir. Aynı araştırmalar BİLSEM’lerde de gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma ilkökul kademesinde birinci sınıflarda, tek bir sınıfta, dört öğrenci ve dört öğretmenle gerçekleştirilmesi araştırmanın önemli bir sınırlılığıdır. Bu nedenle daha fazla sınıfta, daha fazla öğrenci ve öğretmenle ve de farklı eğitim kademelerinde benzer çalışmalar yapılarak bunların etkisine bakılabilir. Bu araştırmada izleme verileri kısa süre sonra toplandığından ve genelleme verileri alınamadığından yapılan uygulamanın farklı sınıf ve kademelerdeki etkisi ve sürekliliğine bakılmasında fayda bulunmaktadır. Ayrıca sadece Ankara gibi bir il yerine farklı şehirlerde ya da ülke genelinde araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Aynı yöntem hem üstün yetenekli öğrencilerde hem de normal gelişim gösteren öğrencilerde ve bunların öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilerek karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Ayrıca deney ve kontrol gruplu deneysel desenler de kullanılarak araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri problem davranışları değiştirmeye odaklandığından sınıf dışı ortamlarda da karşılaşılan problem davranışlarla baş etme konusundaki etkilerine bakılabilir.
- Türkiye’de olumlu davranışsal destek temelli okul çapında uygulamaların ve araştırmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda araştırmacılar farklı eğitim tür ve kademelerinde okul çapında ODD temelli uygulamaların etkisine bakabilirler.
- Bu araştırmada olumlu davranışsal destek temelli yöntemler ve önleyici sınıf yönetimi kullanıldığında öğrencilerdeki davranış değişikliklerindeki değişimi ortaya

konmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimde kullanılabilecek farklı yöntem ve Axelrod modeli, Canter (Assertive: Güvengen) modeli, Gordon modeli, Ginott modeli, Glasser modeli ve Dreikurs modeli gibi sınıf yönetimi yaklaşımlarının etkisi de araştırılabilir.

- Araştırma sonuçlarından anlaşıldığı üzere ebeveynler kendi çocukları ile ilgili farklı davranışsal sorunlar yaşamakta ve bu sorunlara farklı müdahalelerde bulunmaktadır. Araştırmacı velilerle çalışmayacağı için bu konuda daha ayrıntılı bir gözlem yapma ihtiyacı duymamıştır. Ancak ebeveynlerin evde çocuklarına nasıl yaklaştığının anlaşılmasının öğrencilerin okuldaki sorunlu davranışlarını anlamak için yararlı olabilir. Bu nedenle üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlere göre çocuklarında karşılaştıkları problem davranışların neler olduğu ve ebeveynlerin bu davranışlara nasıl müdahale ettiğini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada ailelerin katılımı sınırlı düzeyde tutulmuştur. Ailelerin üstün yetenekli çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmeleri için güçlendirilmesini sağlayacak eğitimler, danışmanlık süreçleri ailelere sunulabilir ve bunların etkisi araştırılabilir.
- Sonuç olarak değerlendirildiğinde, üstün yetenekli öğrenciler için sunulan öğretim modelleri öğrencilerin akademik başarılarını arttırabilmekte ve sosyal-duygusal gelişimlerini etkilemektedir. Ancak üstün yetenekli öğrenciler için uygun olan eğitimin şekli halen net değildir. Üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitimi üzerinde yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, eğitim modellerinin sosyal-duygusal etkileri üzerine hangi modelin daha net bir iyileştirme ya da azalma sağladığı bilinmemektedir. Ayrıca alanyazın uzmanların üstün yetenekli öğrencilerle ilgili araştırmacıların daha çok akademik benlik kavranıma ve akademik başarıya odaklandığını bu araştırmaların ise daha çok lise ve dengi okullarda gerçekleştirildiğini söylemektedirler. Bu nedenle eğitim modellerinin sosyal-duygusal etkileri üzerine daha fazla araştırma yapılması önerilebilir.
- Türkiye’de başta ilköğretim kademesinde olmak üzere sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun betimsel çalışmalar olduğu, birçok farklı ilde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmaların büyük çoğunluğunda ise sınıf öğretmenleriyle çalışılmış ve öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları

problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle farklı araştırma modellerinin ve yöntemlerinin kullanıldığı, özellikle de uygulamalı araştırmalar yapılması yararlı olacaktır.



KAYNAKLAR

- Abrams, L. J. (1991). *The identification of gifted students: a multifaceted assessment approach*. Doctoral Dissertation. Temple University Graduate Board, Philadelphia.
- Adler, T. (2008). *A study of the programs and services for intellectually gifted students in Northeast Tennessee public school*. Doctoral Dissertation. The faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University, Tennessee.
- Ağaoğlu, E. (2002). *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular*. Zeki Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi*. içinde (s.1-14) Ankara: Pegem.
- Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf için davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akar, İ. (2010). *İlköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akarsu, F. (2004a). *Üstün yetenekliler*. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). *Üstün Yetenekli Çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s.127 –154). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Akarsu, F. (2004b). *Üstün yetenekli çocukların ailelerinin sorunları*. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler*

- kitabı içinde (s.447 –459). İstanbul: Çocuk Vakfı.*
- Akçamete, A. G. (Ed.). (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* (3.Baskı) Ankara: Kök.
- Akkan, E. (2010). *Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- 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, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.). *Üstün Yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde (s. 169 – 194). İstanbul: Çocuk Vakfı.*
- Aksoy, N. (2001). Sınıf Yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 9-20.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 474-489.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim tarihi.* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: PegemA.
- Alhusaini, A. A. & Maker, C. J. (2011). Öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde açık uçlu problem çözme yaklaşımının kullanım alanları: Analitik bir inceleme. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-43.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü. Gazi Orta Öğretmen ve Eğitim Enstitüsü (1926–1980).* Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Alemdar, M. (2009). *Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ebeveyn, öğretmen ve uzman görüşlerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet.* Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Alston, A. (2011). *Having our say: Thoughts, perspectives, and perceptions of graduates of Satellite East Junior High School for the gifted and talented*. Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University, Columbia.
- Ambrose, D., & Cross, T. L. (2009). *Morality, ethics, and gifted minds*. New York, NY: Springer.
- Arslan, H. (2004). Sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (2. Baskı) içinde (s.25-41). Ankara: Öğreti.
- Atabay-Karakuş, N. (2000). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ataman, A. (1973). Cumhuriyet döneminde üstün yetenekli çocukların yetiştirilmesine ilişkin yasal olanaklar. *50.Yıla Armağan* içinde (s. 175-186) (Ayşe Gül Güzel adıyla). Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 36
- Ataman, A. (1984). *Ankara ili resmi şehir ilkokullarındaki üstün yetenekli çocukların fiziksel gelişim özelliklerinin değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi No: 132.
- Ataman, A. (1998). *Üstün zekâlılar için ilköğretimde bir model*. Cumhuriyet'in 75. Yılında İlköğretim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Ataman, A.(2000a). Aileler ve öğretmenler üstün zekâlı çocuklara nasıl yardımcı olabilir. *Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, (s.123-134) Ankara: MEB, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Ataman, A. (2000b). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.171-191). Ankara: Nobel.
- Ataman, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3). <http://www.tebd.gazi.edu.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ataman, A. (2004a). Aileler ve öğretmenler üstün zekâlı çocuklara nasıl yardımcı olabilir? M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 467 – 480). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Ataman, A. (2004b). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. M.R. Şirin, A.

- Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 155 – 168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2004c). Üstün zekâlı çocuklara yardımcı olmak. *Çocuk Çocuk Dergisi*. <http://www.turkiyeustunzekalilarokulu.com> sayfasından erişilmiştir.
- Ataman, A. (2007). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s.172-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel Gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (7.Baskı) Ankara: Gündüz.
- Ataman, A. (Ed.). (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Ankara: Vize.
- Ataman, A. (2016). *Üstün zekâlı çocuklara ana-babaları ve öğretmenleri nasıl yardımcı olabilir*. <http://www.turkiyeustunzekalilarokulu.com> sayfasından erişilmiştir.
- Ataman, A. (2016). *Üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocuk ile yaşamak*. <http://turkiyeustunzekalilarokulu.com> sayfasından erişilmiştir.
- Ataman, A. B. (2008). *Üstün Yetenekli çocuklarda aile ortamının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul BİLSEM örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ataş, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öğrenci seçme ve yerleştirme sınavına ait verileri ile baskın zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atbaş, Z. (2016). Sınıf içi davranışların düzenlenmesinde sınıf genelinde olumlu davranış desteği programı: check-in/check-out uygulaması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. *Henüz basılmamış olan tez raporu araştırmacından elden alınmıştır*.
- Atcı, A. (2004). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin sınıf içi problem davranışlara yönelik müdahalelerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Atıcı, M. & Merry, R. (2001). Misbehavior in British and Turkish primary classrooms. *Pastoral Care in Education*, 19 (2), 32-39.
- Atik-Yılmaz, Ş. (2007). *İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilere uygulanan öğretim*

- yöntemlerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avcı, A. (2005). *Anne-Babaların üstün yetenekli çocuklarını farkındalıklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayar, A. R. & Arslan R. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin “sınıf yönetimi performansının” araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 335-344.
- Aydın, O. ve Konyalıoğlu, P. (2011). 18-21 yaş grubu bireylerin genel zekâ düzeyleri ile psi-kolojik semptom düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 77-103.
- Aydoğan, R., & Gündoğdu, K. (2015). İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan bir sorumluluk programının yansımaları: Bir eylem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 1061-1088.
- Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically talented students. *Gifted Child Quarterly*, 39 (4), 218–223.
- Bakioğlu, A. & Levent F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde türkiye için öneriler. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-44,
- Baltacı, R. (2013). Üstün zekâyı yeteneğe dönüştürmek: Gelişimsel bir teori olarak ayrımsal üstün zekâ ve yetenek modeli. *Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-20.
- Bangel, N. J., Moon, S.M. & Capobianco B. M. (2010) Preservice teachers’ perceptions and experiences in a gifted education training model. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 209-221.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnes-Akın A. E. (2010). *Understanding the lived experience of gifted middle school students who chose to attend a new school-within-a-school gifted magnet program located on a highly at-risk campus*. Doctoral Dissertation, Texas A&M University, Texas.
- Barnett, L., & Fiscella, J. (1985). A child by any other name: A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29 (2), 61–66.

- Barutçu, G. (2010). *Rehberlik araştırma merkezleri tarafından yapılan tanılama ve yönlendirmenin normal zekâ kapasitesi tanısı alan öğrenciler açısından sonuçları; Fatsa örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program (Uşak ili örneği)*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başlantı, U. (2002). *Gifted underachievers and factors affecting underachievement*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baykal, R. (2011) Aile bireyleri arasında cinsiyete dayalı zekâ düzeyi algıları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 44-60.
- Bektaş, M. (2007). *Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bencik S. & Metin, N. (2006). Mükemmelliyetçilik ve üstün yetenekliler. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-105.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 65 – 89.
- Biçer, G. (1999). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren on-oniki yaş grubundaki çocuklarda denetim odağının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bildiren, A. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin incelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 10-21.
- Bildiren, A. & Uzun, M. (2007). Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik bir tanılama yönteminin kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 31-39.
- Bilgili, A., E. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu.: Sosyal sorumluluk yaklaşımı. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 12, 59-74.

- BİLSEM Yönergesi (2007). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi: 12.02.2007 tarihinde B.08.0. ÖRG.0.20.03.05/760 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Yönergesi.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1–40.
- Borland, J. H. (2005) Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 1–19). New York: Cambridge University Press.
- Borland, J. H. (Ed.). (2003). *Rethinking gifted education*. Teachers College Press.
- Bourgeois J. L. (2012). *Implementation of gifted and talented education programs in Urban elementary schools in California: Do perceptions coincide with outcomes?*. Doctoral Dissertation, Claremont Graduate University, California.
- Bourgeois B. (2011). *Gifted student underachievement in high school: A grounded theory*. Doctoral Dissertation, Oral Roberts University Graduate School Of Education, Tulsa, Oklahoma.
- Brachen, A. B. & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24 (2), 112-122.
- Brennan, D. J. D. (2008). *The practicum experience: Supporting teacher implementation of gifted and talented curriculum and instruction standards*. Doctoral Dissertation, University of Northern Colorado, Greeley, Colorado.
- Brophy, J.E. (1996). Teaching problem students. New York, NY: The Guilford Press.
- Bryant C. D. (2011). *High school principals' attitudes toward and perceptions of gifted students and gifted programs*. Doctoral Dissertation, Graduate School University of Arkansas, Little Rock.
- Burak-Ergin M. M. (1995). *Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarına ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Callahan, C. M. (2011). The "Multiples" of Howard Gardner, Joseph Renzulli, and Robert Sternberg. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 300-301.
- Callard-Szulgit, R. D. (2010). *Parenting and teaching the gifted*. R&L Education.
- Cannaday, J. B (2006). *Teachers Perceptions of gifted and talented certification in a*

- Southern California school district*. Doctoral Dissertation, Capella University, Minneapolis, Minnesota.
- Carper, A. (2002). *Bright students in a Wasteland: The at-risk gifted a qualitative study of fourteen gifted dropouts*. Doctoral Dissertation, Graduate Faculty of North Carolina State University, Raleigh, North Carolina.
- Celep, C. (2004), *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı.
- Chae, Y. (2009) *Gifted and general high school students' perceptions of classroom quality in Korea and the United States*. Doctoral Dissertation, Purdue University West Lafayette, Indiana.
- Chan, D. W. (2005). Family environment and talent development of chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 49 (3), 211-221.
- Cheung, H. Y. & Fai Hui S. K. (2011). Competencies and characteristics for teaching gifted students: A comparative study of Beijing and Hong Kong teachers. *Gifted Child Quarterly*, 55 (2), 139-148.
- Christian, T. (2008). *A statewide evaluation of gifted education in Missouri*. Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School University of Missouri.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa City, IA: The University of Iowa.
- Coleman, L. J. (2001). A rag quilt: Social relationships among students in a special high school. *Gifted Child Quarterly*, 45 (3), 164–173.
- Coleman, L. J. (2005). *Nurturing talents in high school. Life in the fast lane*. New York, NY: Teachers College Press.
- Coleman, L. J., & Cross, T. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5-17.
- Coleman, J. M., & Fults, B. A. (1982). Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*, 26 (3), 116–120.
- Costello, P. J. M. (2003). *Action research*. London: Continuum Press,
- Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children*. Prufrock Press, Inc.

- Cross, T. L., Stewart, R. A., & Coleman, L. (2003). Phenomenology and its implications for gifted studies research: Investigating the Lebenswelt of academically gifted students attending a primary magnet school. *Journal for the Education of the Gifted*, 26 (3), 201-220.
- Cutts, N. E., & Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi* (Çev. İ. Ersevimi). İstanbul: Özgür. (orijinal basım yılı: 1957)
- Cürebal, F. (2004). *Gifted students attitudes towards science and classroom environment based on gender and grade level*. Master's Thesis, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Czeschlik, T., & Rost, D. H. (1994). Socio-emotional adjustment in elementary school boys and girls: Does giftedness make a difference? *Roeper Review*, 16 (4), 294-297.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y. & Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 35(1), 53-64.
- Çağlar, D. (2004) Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili.(Haz.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (s.111–125). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Çatalbaş, A. S. (1998). *Üstün yetenekli öğrencilerin yetkinlik beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 255-269.
- Çetinkaya, Ç. ve Döner, İ. (2012). Türkiye’de üstün yeteneklilere tanınan hakların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 7-20.
- Çetinkaya, Ç; Maya Çalışkan, İ., & Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (24), 7-29.
- Çikrikçi, Ö. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algılarının yaşam doyumunu yordama gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin ilanından günümüze türkiye 'de özel eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çitil, M. (2012). Eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirme. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde*. Ankara: Vize.
- Çitil, M. (2013). *Yasalar ve Özel Eğitim*. (2. Baskı). Ankara: Vize.
- Danaoğlu, G. (2009). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim 5. Sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dağlıoğlu H., E. (2002). *Anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar arasında matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlıoğlu H., E. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri. *Milli Eğitim*, 39(186), 72-85.
- Dağlıoğlu, H. E. (2014). Erken çocuklukta üstün zekâ/üstün yetenek. Ayşegül Ataman (Ed.), *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler içinde* (s. 46-81). Ankara: Vize.
- Dağlıoğlu H., E. & Alemdar M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 849-860.
- Dai, D. Y. & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly* 57(3), 151-168.
- Dai, D. Y., Swanson, J. A. & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010 (April) *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 126-138.
- Darga, H. (2010) *Brigance K&1 Screen II İle İlköğretim 1. sınıfta saptanan üstün yetenekli çocuklara ve sınıf arkadaşlarına uygulanan zenginleştirme programının çoklu zekâ alanlarındaki performans düzeylerini arttırmaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davashgil, Ü. (2004a). Üstün çocuklara sahip ailelerin eğitimi. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler*

- kitabı içinde (s. 461 – 467). İstanbul: Çocuk Vakfı.*
- Davaslıgil, Ü. (2004b). Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelere bazı öneriler. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde (s. 211 – 218). İstanbul: Çocuk Vakfı.*
- Davaslıgil, Ü., & Leana, M. Z. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 85-100.*
- Davie, J. L. (2012). *Giftedness and underachievement: A comparison of student groups.* Doctoral Dissertation, The Graduate School Of The University Of Minnesota
- Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 359-381.
- Delisle, J.R., Whitmore, J.R., & Ambrose, R.P. (1987). Preventing discipline problems with gifted students. *Teaching Exceptional Children*. 19.4 (1987): 32. tcx.sagepub.com sayfasından erişilmiştir.
- Delisle, J., & Lewis, B. A. (2003). *The survival guide for teachers of gifted kids: How to plan, manage, and evaluate programs for gifted youth K–12.* Free Spirit Publishing.
- Demir, F. (2013). *Ortaokullarda öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve bu davranışların sebepleri (Batman ili merkez ilçesi örneği).* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demirel, Ş. (2008). *Abraham Tannenbaum'un üstün yetenek sınıflandırmasına giren örnek yetenek türlerinin toplumsal değeri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Devittie, A. A. (2007). *Programs and services for grade K-12 identified talented and gifted students in oregon: A descriptive study.* Doctoral Dissertation, George Fox University, Oregon.
- Dill, M. (2012). Classroom behavior management for gifted and talented programs. <http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/38463-classroom-behavior-management-for-gifted-students/> sayfasından erişilmiştir.
- Distin, K. (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals.* Jessica Kingsley Publishers.

- Doğan, İ. (2010) *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri*. Ankara: Nobel.
- Doğan, M., Tekcan, N. & Cürebal F. (2004). Üstün ve özel yetenekli öğrencilere yönelik bir okul modeli: TEVİTÖL. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Haz.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Bildiriler Kitabı* içinde (s.101 –106). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Donerlson, E. R. (2008) *Elementary school teachers' attitudes and beliefs toward teaching gifted students in heterogeneous classrooms*. Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis, Minnesota.
- Donovan, M. S., & Cross, C. T. (Eds.). (2002). *Minority students in special and gifted education*. National Academies Press.
- Duman, T, Gelişli, Y. ve Çetin, Ş. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin sınıfta disiplin sağlama yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 281-292.
- Dvorak, M. J. (2007). *Gifted education teachers: knowledge, skills, and dispositions in thought and action*. Doctoral Dissertation, University of Kansas, Kansas City.
- Eakin, J. R. (2007). *How regular classroom teachers view the teaching of gifted students*. Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis, Minnesota.
- Eccles, A. L., Bauman, E., & Rotenberg, K. J. (1989). Peer acceptance and self-esteem in gifted children. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(4), 401–409.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, w., McCormick, J., and Rogers K (2012). Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students. social and emotional dimensions of giftedness. *Roeper Review*, 34, 53–62. DOI: 10.1080/02783193.2012.627554
- Ekici. G. (2004) İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(131), 50-60.
- Ekinci, A. (2002). *İlköğretim okullarının üstün yetenekli çocukların eğitimine elverişlilik düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı.
- Emmer, E.T. & Gerwels, M.C. (2005) Establishing classroom management for cooperative

- learning. *Annual meeting of the american educational research association, Montreal, Canada Bildirisi*, Nisan 2005. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 490 457).
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112.
- Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü* . Ankara: Gündüz.. (İlk Baskı: 1979: Üstün Beyin Gücü. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi).
- Enç, M. (2004). Özel eğitimin tarihçesi. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s.15 –35). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Erbaş, D. (2002) Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 41-50.
- Erbaş, D. (2005). Olumlu davranışsal destek. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-18.
- Erbaş, D. & Yücesoy-Özkan, Ş. (2008). *Problem davranışların azaltılmasında aileler ve öğretmenler tarafından uygulanan olumlu davranışsal destek programının etkileri ve bu programa ilişkin aile ve öğretmen görüşleri*. TUBİTAK Kariyer Projesi. Proje No: 104K061
- Erol, B. (2004). *Üstün yeteneklerde duygusal zekâ ile benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Erdoğan-Camcı, S. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilim insanlarına yönelik algıları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 13-37.
- Erişti, D. (2012) Üstün yetenekli öğrencilerin görsel anlatımlarında geleceğin dünyasına ve teknolojisine ilişkin algıları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 102-117.
- Ehrlich, V. (1989). *Gifted Children. A guide for parents and Teachers*. Trillium.
- Evertson, C. M., & Neal, K. W. (2006). Looking into learning-centered classrooms: Implications for classroom management. Working Paper. *National Education Association Research Department*.
- Feldhusen, J. (1989). Program models for gifted education. In J. Feldhusen, J. Van Tassel-

- Baska, & K. Seeley (Eds.), Excellence in educating the gifted (pp. 103-122). Denver, CO: Love.
- Feldhusen, H.J. (1993). Individualized teaching of the gifted in regular classrooms. In C.J. Maker (Ed.), Critical issues in gifted education, vol 3: *Programs for the gifted in regular classrooms* (pp. 263-273). Austin TX
- Fetterman, D. M. (1988). *Excellence & equity. A qualitatively different perspective on gifted and talented education*. New York: State University of New York.
- Fields, D. & Rees, E. (2009). *Congratulations ... you're gifted*. Youth Specialities.
- Fiscus E. D, & C., J. Mandell (2002) *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* BEP. (2. Baskı) (G. Akçemete, H., G. Şenel ve E. Tekin Çev.). Ankara: Özel.
- Florida Department of Education (1999) *Facilitator's guide positive behavioral support*. www.apbs.org/files/pbswhole.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Fonseca, C. (2011). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Prufrock Press Inc, Texas.
- Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 149-157.
- Ford, D. Y. (2003) Two other wrongs don't make a right: Sacrificing the needs of diverse students does not solve gifted education's unresolved problems. *Journal for the Education of the Gifted* 26(4), 283-291.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485.
- Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 180–197.
- Frost, D. S. (2011) *The international baccalaureate diploma program and gifted learners: A comparative study of success*. Doctoral Dissertation, Tift College of Education at Mercer University, Macon, Georgia.
- Gallagher, J., Harradine, C., & Coleman, M. (1997). Challenge or boredom: Gifted students' view on their schooling. *Roeper Review*, 19(3), 132–136.

- Gallagher, J., Weiss, P., Oglesby, K., & Thomas, T. (1983). *The status of gifted and talented education: United States survey of needs, practices, and policies*. Los Angeles: Leadership Training Institute.
- Gardner, H. (2010). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı*. (E.Kılıç, Çev.). İstanbul: Alfa
- Garner, D. (1991). Eating disorders in the gifted adolescent. In M. Bierely & J. L. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent* (pp. 50–64). New York: Teachers College.
- Gates, J. C. (2011). *Total school cluster grouping model: An investigation of student achievement and identification and teachers' classroom practices*. Doctoral Dissertation, Purdue University, Indiana.
- Geake, J. G., & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217–231.
- Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu (27 NİSAN 2012) Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu. <http://turkiyeustunzekalilarokulu.com> sayfasından erişilmiştir.
- Goetz, T., Preckel, F., Zeidneer, M., & Schleyer, E. (2008). Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety, Stress and Coping*, 21(2), 185–198.
- Gökdere, M. & Küçük, M. (2003). Zihinsel alanda üstün yetenekli öğrencilerin fen eğitimindeki durumları: Bilim sanat merkezleri örnekleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 101-124.
- Gross, M. U. (2004). *Exceptionally gifted children*. (Second Edition). Routledge.
- Grant, B. (2002). Justifying gifted education: A critique of needs claims and a proposal. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(4), 359-374.
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404–429.
- Grossman, H. (2004), *Classroom behaviour management for diverse and inclusive schools*, New York: Rowman & Littlefield.

- Guilbault, K. (2009). *Academic acceleration in florida elementary schools: A Survey of attitudes, policies, and practices*. Doctoral Dissertation, College of Education at the University of Central Florida, Orlando, Florida.
- Gust-Brey, K., & Cross, T. (1999). An examination of the literature based on the suicidal behaviors of gifted students. *Roepers Review*, 22(1), 28–35.
- Gündüz, H. B. (2004). Eğitim okul ve sınıf yönetimi. Ş. Erçetin & Ç.Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.3-32). Ankara: Asil.
- Güner, N., (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 691-708.
- Güneş, G. (2008). *4-6 yaş zihin engelli çocukların davranış sorunlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Gürgür, H. (2005) *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıflarında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürsel, O. (2010) Özel eğitimde değerlendirme. H. İ. Diken (Ed.) (2. baskı) *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim içinde*. Ankara: PegemA.
- Güçin, G. & Oruç Ş. (2015). Türkiye’de üstün yetenekliler ve üstün zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 113-135.
- Hannell, G., (2007). *The Teacher’s guide to intervention and inclusive education. 1000+ strategies to help all students succeed!*, Peytral.
- Hansen, J. B. & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Harden, J. C. (2012) *A Comparison of a gifted education program among eighth grade gifted students at a Georgia junior high school*. Doctoral Dissertation, Liberty Universty: Lynchburg, VA.

- Hawken, L. H., & Horner, R. H. (2003). Evaluation of a targeted group intervention within a school-wide system of behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 12(3), 225-240.
- Hawken, L. S., MacLeod, K. S., & Rawlings, L. (2007). Effects of the behavior education program (BEP) on office discipline referrals of elementary school students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 94-101.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Elsevier.
- Hertzog, N. B. (2008). *Early childhood gifted education*. Prufrock Inc..
- Hırça, N. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin yaz bilim kampı deneyimleri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 22-30.
- Hill-Anderson, B. G. (2008) *A K-12 Gifted program evaluation and the evaluator-district-university gifted program evaluation model*. Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School of Saint Louis University.
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly* 2011 55: 250 0016986211418107.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*.
<http://pbi.sagepub.com/content/early/2009/02/19/1098300709332067.short>
sayfasından erişilmiştir.
- Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., & Boland, J. B. (2004). The school-wide evaluation tool (SET) a research instrument for assessing school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 3-12.
- Howley, A., Howley, C. B. & Pendervis, E. D. (1986) *Teaching gifted children. Principles*

and strategies. Boston/Toronto: Library of Congress Cataloging.

İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

İspir-Akkuş, O. Ay, Z. S. & Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162), 235-245.

Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel “different”. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78–82.

Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*.(2. Basım). Boston: Pearson Education.

Jolly, J., Treffinger, D., Inman, T., & Smutny, J. (2011). *Parenting gifted children*. Prufrock Press Inc.

Kahyaoglu, M. & Pesen, A. (2013) Üstün yetenekli öğrencilerin fen ve teknolojiye yönelik tutumları, öğrenme ve motivasyon stilleri arasındaki ilişki. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3,(1), 38-49.

Kamiya, A. & Reiman, A. (1987). *Curriculum activities for gifted and motivated elementary students*. New York: Parker Publishing Company.

Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 103-121.

Kaplan, N. S. (2009). Myth 9: There is a single curriculum for the gifted. *Gifted Child Quarterly* 53(4), 257-258.

Karabulut, R. (2010). *Türkiye’de üstün yetenekliler eğitiminin tarihi süreci*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127 – 144.

- Karahancı, E. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin düşük düzeyde istenmeyen davranışlarına yönelik tepkilerinin nitel bir analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (15. Baskı) Ankara: Nobel.
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Karnes, F., & Bean, S. (2009). *Methods and materials for teaching the gifted*. (Third Edition) Prufrock Inc.
- Kaya, N. G. & Ataman, A. (2014). Normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması. VII. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Kayabaşı, Y. & Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 149-170.
- Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlarının önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Millî Eğitim Dergisi*, 175(2007), 57-66.
- Kazu, İ. Y. & Şenol, C. (2011). Bilim ve sanat merkezlerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*. 10 (19), 1-24.
- Kelly, K. R., & Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general and special students. *Exceptional Children*, 50, 551–554.
- Kern, S. (2012). *Perceived effectiveness of curriculum for gifted middle school adolescents in a regular education classroom*. Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis, Minnesota.

- Kerr, B. (Ed.). (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (Vol. 1). Sage.
- Kesiktaş, A. D. (2012). *Görme yetersizliği olan küçük çocuklarda anne-çocuk etkileşimini destekleyen müdahale örneği*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Keskin, M. A. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları başatma yolları (Ankara ili Altındağ ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keyik, H. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- KHK (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Kabul Tarihi : 6/6/1997 , Resmî Gazete : 23011
- Kılıç, C. (2010). *Enderun mektebi örneğinde günümüz üstün yetenekli çocukların eğitiminin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıçoğlu, C. (2015). *Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin başedebilme yöntem ve teknikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- Kitano, M.K. & Kirby, D. F. (1986) *Gifted education, A comprehensive view*. Boston/Toronto: Library of Congress Cataloging.
- Klein, B. S. (2007). *Raising gifted kids: Everything you need to know to help your exceptional child thrive*. AMACOM Div American Mgmt Assn.
- Klein, S. R. (2012). *Action research methods: Plain and simple*. New York: Palgrave Macmillan.
- Klose-Karaaslan, E. (2014). Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede görsel kültür eğitimine yönelik bir eylem araştırması. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(26), 146-156.
- Koshy, V. & Pinheiro-Torres, C. (2013). 'Are we being de-gifted, Miss?' Primary school

- gifted and talented co-ordinators' responses to the Gifted and Talented Education Policy in England. *British Educational Research Journal*, 39(6),953–978. DOI: 10.1002/berj.3021
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması – öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1-2), 35-43.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kömek, E. (2012). *Bilim Sanat merkezlerinde bilim etkinliklerinden faydalanan üstün zekâlı öğrencilerin bilim okuryazarlığının analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. E. & M.R. Şirin (Haz.). (2004a). *Üstün yetenekli çocuklar kongre tutanağı ve kararlar kitabı*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: *Çocuk Vakfı Yayınları*: 71
- Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. E. & M.R. Şirin (Haz.). (2004d). *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi İstanbul: *Çocuk Vakfı Yayınları*: 64, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi : 2
- Kulik, C. L. C., & Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A metaanalysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415–428.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1984). Effects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, 54(3), 409–426.
- Kulik, C. L. C., & Kulik, J. A. (1990). Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 60(2), 265–299.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73–77.
- Kurnaz, A. (2009). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin görüş ve uygulamaları. *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi*, Eskişehir. tuzyeksav.org.tr sayfasından erişilmiştir.
- Kuzu, A. (2005). Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması.

Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kwan, P. C. F. (1992). On a pedestal: Effects of intellectual giftedness and some implications for programmed planning. *Educational Psychology*, 12(1), 37–62.
- Lane, K. L., Parks, R. J., Kalberg, J. R., & Carter, E. W. (2007). Systematic screening at the middle school level: Score reliability and validity of the students risk screening scale. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(4), 209-222.
- Lane, L. K., Capizzi, M. A., Fisher, M., & Ennis, P. R. (2012). Secondary prevention efforts at the middle school level: An application of the behavior education program. *Education and Treatment of Children*, 35(1), 51-90.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2012). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin de Bulunduğu Sınıflarda Bibliyoterapi Kullanımı: Model Önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 118-136.
- Leana, M. Z. (2005). *Üstün zekâlı ve normal çocuklarda yönetsel fonksiyonlar: Londra Kulesi testi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Leana –Taşçılar, M.Z., ve Kanlı, E. (2014). Üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 1-20.
- Lehtihalme, S. L. (2009). *The effect of parenting choices on the academic success of gifted high school students*. Doctoral Dissertation, California Lutheran University.
- Levent, F. (2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı: Ana baba ve öğretmenler için*. Çocuk Vakfı Yayınları. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi. İstanbul.
- Levent, F. (2013). *Üstün yetenekli çocukları anlamak*. Ankara: Nobel.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline, *Social Psychology of Education*, 3(3), 155–171.
- Lindsey C. D. (2012) *An investigation of the combined assessments used as entrance criteria for a gifted english middle school program*. Doctoral Dissertation, Graduate faculty of the University of New Orleans.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J., Chambers, B., Poulsen, C., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4),

423–458.

- Macintyre, C. (2008). *Gifted and talented children 4-11: Understanding and supporting their development*. Routledge.
- Maguire, K.G. (2008). *Gifted education: In-class differentiation and acceleration in Pennsylvania schools*. Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University.
- Maltby, F. (1984) *Gifted children and teachers in the primary school*. Routledge Falmer, The Falmer.
- Markusic, M. (2012). Unusual Behaviors of Gifted Students <http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/49993-disciplining-bad-behavior-in-gifted-children/> sayfasından erişilmiştir.
- Marsh, H. W. (2005). Big-fish–little-pond effect on academic self-concept. *German Journal of Educational Psychology*, 19, 119–127.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R. G., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32(2), 285–319.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-fish–little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364–376.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal–external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 56–67.
- Marsh, H. W., Hau, K., & Craven, R. (2004). The big-fish–little-pond effect stands up to scrutiny. *American Psychologist*, 59, 269–271.
- Marsh, H. W., & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a

- relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?
Journal of Personality and Social Psychology, 47(1), 213–231.
- Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31–41.
- May, K. M. (1990). A developmental view of a gifted child's social and emotional adjustment. *Roeper Review*, 17(2), 105–109.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, 25(2), 61–65.
- McLoughlin, J., A. & R., B. Lewis (2005) *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlenmesi* (Dördüncü Basım) (F Gencer, Çev. Teknik Editör A. Ataman.) Ankara: Gündüz.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). *Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2009-2013*. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (1991). *I. Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Tebliğler Dergisi, Şubat 2007/2593
- MEB. (2010). *Üstün zekâlıların/yeteneklilerin eğitim çalışmaları*, Ankara: MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Metin, N. & Bencik-Kangal, S. (2012). Bilim sanat merkezlerine devam eden 12–14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37, (163), 3-16.
- Miller, S. A. (2011). *Designing a middle school gifted education program of excellence using current gifted programming models*. Doctoral Dissertation, Education Faculty of Lindenwood University.
- Mills G. E. (2003). *Action research a guide for the teacher researcher* (2nd. ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Mohamed, A., Maker, C. J. & Lubart, T. (2012) *Çocuklarda Alana Özgü Yaratıcılığın Araştırılması: Sözel Olmayan Bir Yaratıcı Üretkenlik Testi ile Yaratıcı Problem*

- Çözme Etkinlikleri Arasındaki İlişki. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 84-101.
- Montgomery, D. (2003). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*. David Fulton.
- Moore, E. J. (2009). Teacher Perceptions of Academic Giftedness in Elementary Classrooms: A Study of Metaphors. Doctoral Dissertation, Graduate School of the University of Cincinnati.
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted*, 4(3), 11–15.
- Mursal, E. (2005). *İlköğretim 1. kademe 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar göstermesine neden olan öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roepers Review*, 22(1), 10-17.
- Neihart, M. (2002). Delinquency and gifted children. In M. Neihart, S. M. Reis, S. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 103–112). Waco, TX: Prufrock Press.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330–341.
- NAGC. (2006). What is Gifted? <http://www.nagc.org/index.aspx?id=574> sayfasından erişilmiştir.
- Newcomer, L. (2015) Universal positive behavior support for the classroom. University of Missouri www.pbis.org sayfasından erişilmiştir.
- Noll, L. J. B. (2012) *Iowa educators' perceptions on talented and gifted alternative education high school students*. Doctoral Dissertation, School of Graduate Studies Western Illinois University.
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. R. Richardson (Editör). *Theory and Practice of Action Research*. <http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.html> sayfasından erişilmiştir.

- O'Connor, J. (2010) Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child, *Children & Society*, DOI: 10.1111/j.1099-0860.2010.00341.x (National Children's Bureau & Blackwell Publishing).
- O'Leary, S. G., Sanderson, W., Rosen, L. A. & Taylor, S. A. (1990). A survey of classroom management practices. *Journal of School Psychology*. 28(3), 257-269.
- Ogurlu, Ü. (2012). *Liderlik becerileri geliştirme programının üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Olenchak, F. R. (1990). School change through gifted education: Effects on elementary students' attitudes toward learning. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(1), 66-78.
- Oliver, R. Reschly, D., & Wehby, J., (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Review*, 4,155.http://www.csc.edu/campuslife/studentconduct/pdf/Oliver_Classroom_Management_Review.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Olszewski-Kubilius, P. (2003). Do we change gifted children to fit gifted programs, or do we change gifted programs to fit gifted children?. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(4), 304-313.
- Osgood, J . K. (1985). *Educational attitudes and perceptions of school and home environments that differentiate laboroty school gifted students from public school gifted students and gifted students from average students*. Doctoral Dissertation, University of Illionis at Urbana-Champaign.
- Osin, L., & Lesgold, A. (1996). A proposal for the reengineering of the educational system. *Review Of Educational Research*, 66(4), 621-656.
- Öğretme, M. (2001). *The effect of differentiated physics instution on 9th grade gifted learners*. Master's Thesis, Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öpengin, E. (2011). *Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencelerin çeşitli alguları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal

Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. PDF kitap. ISBN: 978-605-4628-54-4

- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. & Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617- 635
- Özgüler, N. (2009). *7-12 Yaş arası üstün yetenekli çocukların eğitimi ve bir yöntem önerisi (İstanbul İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyürek, M.(1998), *Sınıfta Davranış Değiştirme*. Ankara: Karatepe.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). T.C. Resmi Gazete 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı
- Özen, A. & Batu, S. (1999). Sınıf öğretmenlerinin sınıf kontrolüne yönelik sorunlarının ve gereksinim duydukları destek hizmet türlerinin belirlenmesi. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri.*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi 1076.
- Özdemir, İ. E. (2007). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 221-246). Ankara: Asil.
- Özdemir, T. (2009). *İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özenç, M. & Özenç, E.G. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 13-28.
- Özkan, D. (2009). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre bilim ve sanat merkezlerinin örgütsel etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, N. (2009). *Üstün zekâlı-üstün yetenekli çocukların eğitiminde okulun, öğretmenin ve ailenin yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Özyaprak, M. (2012) Üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin görsel-uzamsal yeteneklerinin düzeylerinin karşılaştırılması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*,

2(2), 137-153.

- Paliç, G., & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 199-220.
- Palladino, C. (2008). *Teachers' perspectives on educating the gifted learner within the regular education classroom*. Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis, Minnesota.
- Parker, W. (1996). Psychological adjustment in mathematically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 154–157.
- Peairs, K. F. (2010). *The Social World of Gifted Adolescents: Sociometric Status, Friendship and Social Network Centrality*. Doctoral Dissertation, Department of Psychology and Neuroscience Duke University.
- Peters S.J. & Gates J. C. (2010) The teacher observation form: Revisions and updates. *Gifted Child Quarterly* 54(3), 179-188.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280–282.
- Pfeiffer S. I. & Petscher Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales--Preschool/ kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83–93.
- Phillipson S. N., Phillipson S. & Eyre, D. M. (2011). Being gifted in Hong Kong : An examination of the region's policy for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 235-249.
- Plucker, J. A., & McIntyre, J. (1996). Academic survivability in high-potential middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 40(1), 7–14.
- Plucker, J. A., Robinson, N. M., Greenspon, T. S., Feldhusen, J. F., McCoach, D. B., & Subotnik, R. F. (2004). It's not how the pond makes you feel, but rather how high you can jump. *American Psychologist*, 59, 268–269.
- Plucker, J.A. (2012). Positively influencing gifted education policy. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 221-223.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for parents and teachers* (2nd ed.).

Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.

- Porter, K. S. (2013). *Finding the gifted child's voice in the public elementary school setting: A phenomenological exploration*. Doctoral Dissertation, Doctor of Education in Educational Leadership: Curriculum and Instruction Portland State University
- Rand, L., M. (2005) *Perceived factors influencing academic underachievement of gifted students at a magnet high school for the gifted: A case study of the interactions of personal characteristics and school structures*. Doctoral Dissertation, Virginia Commonwealth University: Richmond, Virginia
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119–130.
- Renzulli, J. S. (1981). Identifying key features in programs for the gifted. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (pp. 214–219). New York: Irvington.
- Renzulli, J. S., Smith, L. A., & Reis, S. M. (1982). Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students. *The Elementary School Journal*, 82(3), 185–194.
- Reynolds, C. R., & Bradley, M. (1983). Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels. *School Psychology Review*, 12, 190–194.
- Ricca, J. (1983). *Curricular implications of learning style differences between gifted and non-gifted students*. Doctoral Dissertation, Faculty of Educational Studies of the State University of New York.
- Robinson, W., & Campbell, J. (2010). *Effective teaching in gifted education: Using a whole school approach*. Routledge.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127–130.
- Roedell, W. C. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young children. In J. R. Whitmore (Ed.), *Intellectual giftedness in young children: Recognition and*

- development* (pp. 17–29). New York: The Haworth Inc.
- Robinson, N. M. (2003a). Two wrongs and two rights: Reason and responsibility. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(4), 321-328.
- Robinson, N. M. (2003b). Two wrongs do not make a right: Sacrificing the needs of gifted students does not solve society's unsolved problems. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(4), 251-273.
- Roda, A. (2013). *Where their children belong: parents' perceptions of the boundaries separating "gifted" and "non-gifted" educational programs*. Doctoral Dissertation, Columbia University Graduate School of Arts and Sciences.
- Rogers, K. B. (1991). The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner (RBDM 9102). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Rogers, B. K. (2002) *Re-Forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child*. Scottsdale AZ: Great Potential.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382–396.
- Rogers, K. B., & Kimpston, R. D. (1992). Acceleration: What we do vs. what we know. *Educational Leadership*, 50(2), 58–61.
- Ross-Sisco, K. A. (2008). Gifted education in Northeast Tennessee public schools: A descriptive study. Doctoral Dissertation, Department of Educational Leadership and Policy Analysis East Tennessee State University.
- Ruef, M.B., Higgins, C., Glaeser, B., J., C., & Patnode, M., (2015) *Positive behavioral support: Strategies for teachers*. <http://digitalcommons.calpoly.edu/> sayfasından erişilmiştir.
- Sabatino-Buldo, S. (2009). *Practice vs. theory and policy: A study of student identification for gifted placement*. Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim birinci aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme*

stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sadık, F. & Doğanay, A. (2007). Sınıf içi istenmeyen davranışlarla ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 539-560.

Sağnak, M. (2008). İlköğretim okullarında ve liselerde görevli öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 342-352

Sak, U. (2010a). *Üstün zekâlılar (özellikleri, tanılanmaları eğitimleri)*. Ankara: Maya Akademi

Sak, U. (2010b). Üstün Zekâlı Öğrenciler. H. İ. Diken (Ed.). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde (2. Baskı) Ankara: PegemA.

Sak, U. & Demirel, Ş. (2011). Yetenek hiyerarşisi: Üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-76.

Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 213-229.

Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal- duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1),139-163.

Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Scott, T. M., & Caron, D. B. (2005). Conceptualizing functional behavior assessment as prevention practice within positive behavior support systems. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 13-20.

Seeley, K. R. (1984). Perspective on adolescent giftedness and delinquency. *Journal for the Education of the Gifted*, 8(1), 59–72.

Selanik-Ay, T. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarından yararlanma: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, Eskişehir.

- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içinde olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 317-333.
- Silverman, L. K. (1993). Social development, leadership, and gender issues. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*, (s. 291 – 327). Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roepers Review*, 17(2), 110–115.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Journal of Education*, 72(3-4), 36–58.
- Simonsen, B., Sugai, G., & Negron, M. (2008). School wide positive behavior supports: Primary systems and practices. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 32-40.
- Shaunessy, E. (2005). *Questioning strategies for teaching the gifted*. Prufrock Press Inc..
- Shaunessy, E. (2007). Implications for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 119-135.
- Shavinina, L. V. (Ed.). (2009). *International handbook on giftedness*. New York, NY: Springer.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: Best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293–336.
- Slifer, K. J. (1987). *The application of classroom management strategies to the behavior of intellectually gifted students attending exceptional education classes*. Doctoral Dissertation, Florida State University, College of Arts and Science, Florida.
- Smith, C. (2005). *Teaching gifted and talented pupils in the primary school: a practical guide*. SAGE.
- Smith, C. (Ed.). (2006). *Including the gifted and talented: Making inclusion work for more able learners*. Routledge.
- Smith B. R. (2011) *Gifted students' perceptions of high school transition*. Doctoral Dissertation, Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia

- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Open University Press
- Song, K-W. (2001). Attitudes of American and Korean early childhood educators regarding programs for gifted/talented young children. Doctoral Dissertation, University of North Texas.
- Sontay, G. (2013). *Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Souza, D. (2003). *How the Gifted Brain Learns*. California: Corwin Press
- Soydal, G. (2006). Ortaöğretimde olumlu öğretmen davranışlarının öğrenci başarısına etkisine ilişkin öğrenci görüşleri (Konya ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stelk, W. L. (2007). *The state gifted education in Nebraska*. Doctoral Dissertation, Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska.
- Stepanek, J. (1999). *The Inclusive classroom meeting the needs of gifted students: Differentiating mathematics and science instruction*. It's Just Good Teaching Series. Northwest Regional Educational Laboratory. <http://eric.ed.gov/?id=ED444306> sayfasından erişilmiştir.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Stevens, M. (2009). *Challenging the gifted child: An open approach to working with advanced young readers*. Jessica Kingsley Publishers.
- Sutherland, M. (Ed.). (2005). *Gifted and talented in the early years: Practical activities for children aged 3 to 6*. Paul Chapman Publishing.
- Suveren, S. (2006). *Anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sucuoğlu, B., (2006). Etkili kaynaştırma uygulamaları, Ekinoks, Ankara.

- Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E., & Güner, N. (2008). Assessing classroom management of the inclusive classrooms. Teacher Education and special education in changing times: Personel preparation and classroom intervention. *TED Conference*, November 5-8, 2008, Dallas, USA.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., & Sazak-Pınar, E. (2007). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmen sınıf yönetiminin değerlendirilmesi*. TÜBİTAK Destekli Araştırma Projesi, Proje No: 106K/ 127-105
- Sucuoğlu, B., Demirtaşlı, N., & Güner, N. (2009). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi (2008-2009) TÜBİTAK Destekli Araştırma Projesi, Proje No: 108K-183
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Swiatek, M. A. (2007). The talent search model: Past, present, and future. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 320-329.
- Swiatek, M. A. & Lupkowski-Shoplik, A. (2005). An evaluation of the elementary student talent search by families and schools. *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 247-259.
- Şahin, A. E., Erdoğan, Ö., Uçuş, Ş. & Bakkaloğlu, N. (2011). Öğretmenlerin sınıf yönetiminin düzen oluşturma boyutuna ilişkin uygulamaları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 45-58
- Şahin, F. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programının etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, F. (2014). Üstün zekâlı/üstün yeteneklilerin tanılanması. A. Ataman (Ed.), *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler içinde* (s.29-40). Ankara: Vize.
- Şahin, O. (2005). *Bolu merkez ilçe ilköğretim okulları 1. kademe 5. sınıf öğrencilerinin gösterdikleri istenmeyen davranışların görülme derecesi, bu davranışlara karşı öğretmenlerin kullandıkları çözüm stratejilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Şahin, S. (2009). Özel eğitimin tarihçesi. *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ataman, A. (Ed.) Ankara: Gündüz.
- Şenol, C. (2011) *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şentürk, H. & Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Autumn-2008 V.7 N.26 www.esosder.org. Sayfasından erişilmiştir.
- Talas, S., Talas, Y. & Sönmez, A. (2013). Bilim sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin okullarında yaşadıkları problemler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 42-50.
- Talepesand, S. (2013). Algılanan sınıf motivasyon düzeyinin başarı davranışları üzerindeki etkisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3 (1), 2-12.
- Tantay, Ş. (2010). *Özel veya üstün yetenekli çocuklara eğitim veren okul ve merkezlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrikulu, F. (2014). *Medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergileriyle zenginleştirilmiş türkçe dersinin etkililiği: bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tarhan, H. (2005). *Üstün yetenekli öğrencilerde fizik eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, M. L. (2007) *The effects of ability grouping on gifted and academically advanced students in rural schools*. Doctoral Dissertation, Tennessee State University.
- Tassel-Baska J. V. (2013). The World of Cross-Cultural Research: Insights for Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted* 36: 6-18.
- Tassel-Baska J. V. & Johnsen S. K. (2007) Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st Century. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205
- Taşdemir-Mısırlı, Ö. (2003) *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki*

ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Tekbaş, D. (2004). *Kaynaştırma ortamında üstün zekâlı çocuğa uygulanan zenginleştirme programı hakkında örnek olay incelemesi ve programın etkililiğine ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tertemiz, N. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Ed.) *Sınıf yönetimi* içinde Ankara: Nobel.

Thomerson, G. C. (2010). *Who is she? A case study of a teacher of gifted learners*. Doctoral Dissertation, College of Education University of South Carolina.

Thomson, M. (2006). *Supporting gifted and talented pupils in the secondary school*. SAGE.

TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi) (2012). *Üstün Yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu*. (S. Sayısı: 427)

TDK (Türk Dil Kurumu) (2016). *Güncel Sözlük*. http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&view=gts sayfasından erişilmiştir.

Timuçin, E. U. (2008). *Doğrudan davranışsal danışmanlığın birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmadaki etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Tomlinson, C.A., (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. http://www.principals.in/uploads/pdf/educational_theory/Differentiated_Classroom.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tortop, H. S. (2012). *Olağanüstü üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde radikal*

hızlandırma ve Türkiye'nin durumu. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. Journal of Higher Education and Science*, 2(2), 106-113.

Tucson Unified School District (2016). *Gifted and talented education. parent handbook*. <http://www.eminencecy.com/english/annousment/12.%20%20K12/Handbook%20Gifted%20and%20Talented.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Tunncliffe, C. (2010). *Teaching able, gifted and talented children: Strategies, activities & resources*. Sage Publications.

Turanlı, A. S. (2010). Sınıf yönetimi ve öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algıları arasındaki ilişki (Kayseri Merkez İlçe Örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 188, 144-157

Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(4), 549-568.

Türkkan, B. (2008). *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Türnüklü, A. (2000). Sınıf içi davranış yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (21), 141-152.

Türnüklü, A. & Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri II. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 284, 22-27.

Uzun, M. (2004) *Üstün yetenekli çocuklar el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 66, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi : 4

Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.

Üstün Yetenekli Çocuklar Politika Önerileri Komisyonu Ön Raporu (2004). I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi İstanbul: *Çocuk Vakfı Yayınları: 68*, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi : 6

Üstün Yetenekli Çocuklar Politika ve Strateji Belirleme Raporu (2004).. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi İstanbul: *Çocuk Vakfı Yayınları: 70*, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi : 8 2004

Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespit Komisyonu Raporu (2004). I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 67, I. Türkiye

Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi : 5 2004

Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal kongresi (2009). *Yeni Açılımlar/25-27 Mart 2009 Özet Kitabı*. Anadolu Üniversitesi Kongre Merkezi, Eskişehir.

Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu (2004). I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Valadez, A. M. (2012). *A multi-site case study investigating teacher perspectives of standards based reform and gifted students*. Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg, Virginia.

Van Tassel-Baska, J. (2000). Theory and research on curriculum development for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Moynks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 345–365). New York: Elsevier.

Van Tassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*; 44(3), 211–217.

Van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014). The pullout program day a week school for gifted children: effects on social–emotional and academic functioning. *In Child & Youth Care Forum* (Vol. 43, No. 3, pp. 287-314). Springer US.

Vatan, F. (2009). *Hemşirelerde liderlik geliştirmede formal mentorluk programı: Eylem araştırması*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Vaughn, V., Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Meta-analysis and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 92–98.

Walker, Y. S. (2002). *The survival guide for parents of gifted kids*. Free Spirit Publishing Inc. Minneapolis, US

Wallace, T. A. (1989) *The effects of enrichment on gifted students: A quantitative synthesis*. Doctoral Dissertation, University of Illinois, Chicago.

Watson, T. L., Skinner, C. H., Skinner, A. L., Cazzell, S., Aspiranti, K. B., Moore, T., & Coleman, M. (2016). Preventing disruptive behavior via classroom management validating the color wheel system in kindergarten classrooms. *Behavior modification*, 40(4), 518-540.

- Webb, J. T. (1993). Nurturing social–emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Moñks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525–538). Oxford, England: Pergamon Press.
- Webb, J. T. (2002). *Existential depression in gifted individuals*. Great potential 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. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Weinstein, C. S. (1996). *Secondary classroom management: Lessons from research and practice*, New York: McGraw Hill.
- Weyringer, S. (2013.) Gifted education in Austria. *Journal for the Education of the Gifted* 36: 365 DOI: 10.1177/0162353213494502
- Wilks, R. (1996). Classroom management in primary schools: A review of the literature. *Behavior Change*, 13(1), 20-32.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Whitmore, J. R. (1986). Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly*, 30(2), 66–69.
- Winsler, A., Karkhanis D. G., Kim Y. K., & Levitt J. (2013). Being black, male, and gifted in Miami: Prevalence and predictors of placement in elementary school gifted education programs. *Urban Review*, 45(4), 416-447.
- Wright A. S. (2009). *An analysis of measures used for the assessment of "giftedness" in intermediate and middle school children*. Doctoral Dissertation, Fairleigh Dickinson University, New Jersey.
- Yakmacı-Güzel, B. (2002). *Üstün yeteneklilerin belirlenmesinde yardımcı yeni bir yaklaşım: Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları*. Doktora Tezi. İstanbul

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yeşilova, H. (1997). *Üstün yeteneklilik ve Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncüyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Yıldırım, F. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İzmir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Basım)*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, B. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarda kullandıkları önleyici yaklaşımlar ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldız, H. (2010) *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170.
- Yılmaz, M. ve Çaylak, B. (2009). Bilim Sanat Merkezinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına sağladığı katkılara ilişkin velilerin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 369-383.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-38.
- Young M. H. (2010). *Identified gifted student and parent perspectives: Gifted and talented education in public schools*. Doctoral Dissertation, The faculty of the School of Education La Sierra University, Riverside, California.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, G. (1990). *Üstün yetenekli öğrencilerin yetenek, ilgi ve meslek değer algıları ile*

rehberlik hizmetleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yürük, A. (2003). *İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik saygılarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1998). The Big-Fish–Little-Pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 305–329.

Ziegler, A., Stoeger, H. & Vialle W. (2012) Giftedness and gifted education : The Need for a Paradigm Change. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 194-197.

Ziegler, A., Stoeger, H., Harder & Balestrini, D. P. (2013). Gifted Education in German-Speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted* 36: 384 DOI: 10.1177/0162353213492247

Yararlanılan İnternet Kaynakları:

<http://orgm.meb.gov.tr/>

www.uyep.anadolu.edu.tr

mebk12.meb.gov.tr/meb_iys.../49/.../17044854_aileye_oneriler.pdf

www.vsa.zh.ch/dam/.../tuerkisch_begabtenfoerderung.pdf

<http://www.beyazit.k12.tr>

www.istanbul.edu.tr

www.tevitok12.tr

http://www.ted.com/talks/lang/tr/martin_seligman_on_the_state_of_psychology.html

EKLER



EK 1. Öğrencilerin Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarını ve Öğretmenlerin Kullandıkları Davranış Değişirme Yöntemlerini Belirleme Formu

ÖĞRETMENE İLİŞKİN DEMOGRAFİK BİLGİLER FORMU

Yönerge: Lütfen her bir soruyu dikkatlice okuyunuz ve her bir soru için, uygun cevabı çarpı (X) işareti kullanarak işaretleyiniz ya da bırakılan boşluğa uygun cevabı yazınız.

1. Cinsiyetiniz

Bayan Bay

2. Yaşınız

20-30 31-40
 41-50 51 ve yukarısı

3. Eğitim Durumunuz: (Lütfen mezun olduğunuz okulun ve programın adını yazarmısınız?)

Önlisans Yüksek lisans
 Lisans Doktora
 Diğer (Belirtiniz) _____

Mezun olduğunuz Üniversite/Okul:

Mezun olduğunuz Program/lar:

4. Uzmanlık alanınız (Uygun olanları işaretleyiniz).

Özel eğitim öğretmenliği
 Sınıf öğretmenliği
 Okul öncesi eğitimi öğretmenliği
 Diğer (Belirtiniz) _____

5. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz belirtiniz

1-3 4-6
 7-9 10-12
 13-15 16 ve daha fazla

6. Şu anda kaçınıcı sınıfın/sınıfların dersine girmektesiniz?

Bu anketin orijinali Prof. Dr. Dilek Erbaş tarafından geliştirilmiştir. Anketin devamı için araştırmacıya ulaşınız mahmutcitol@hotmail.com

AÇIKLAMA

Sayın Meslektaşım,

Bu çalışma, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları sorunlu davranışları ve bu davranışları ortadan kaldırmak ya da azaltmak için kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

- Bu anketi doldurmak yaklaşık 10 dakikanızı alacaktır.
- Verdiğiniz cevapların tümü gizli kalacaktır.
- Bu ankette soruların yanlış ya da doğru cevabı yoktur. Bu nedenle lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız ve gerçek düşüncelerinizi belirten seçeneği daire içine alarak ya da çarpı (X) kullanarak işaretleyiniz. Ayrıca, yöneltilen sorulara vereceğiniz içten yanıtlarla, öğrencileriniz için uygun eğitim ortamları hazırlamamız mümkün olacaktır.
- Sayfanın yanındaki ve altındaki boşluklara yorumlarınızı yazarak, cevaplarınızı genişletebilirsiniz.
- Gösterdiğiniz ilgiden ve katkıdan dolayı teşekkür ederim.
- Herhangi bir sorunuz olursa mahmutcitol@hotmail.com adresinden ya da 0532..... numaradan bana ulaşabilirsiniz

Arş. Gör. Mahmut Çitil

Gazi Üniversitesi

Gazi Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

EK 2. Öğrencilerin Ailesi Yanında Gösterdiği Sorunlu Davranışlarını ve Ebeveynlerin Kullandıkları Davranış Değişirme Yöntemlerini Belirleme Formu

AÇIKLAMA

Sayın Veli,

Bu çalışma, çocuklarınızda gözlediğiniz sorunlu davranışları ve bu davranışları ortadan kaldırmak ya da azaltmak için kullandığınız yöntemleri belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

- Bu anketi doldurmak yaklaşık 30 dakikanızı alacaktır.
- Verdiğiniz cevapların tümü gizli kalacaktır.
- Bu ankette soruların yanlış ya da doğru cevabı yoktur. Bu nedenle lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız ve gerçek düşüncelerinizi belirten seçeneği daire içine alarak ya da çarpı (X) kullanarak işaretleyiniz. Ayrıca, yöneltilen sorulara vereceğiniz içten yanıtlarla, çocuklarınız için uygun eğitim ortamları hazırlamamız mümkün olacaktır.
- Sayfanın yanındaki ve altındaki boşluklara yorumlarınızı yazarak, cevaplarınızı genişletebilirsiniz.
- Gösterdiğiniz ilgiden ve katkıdan dolayı teşekkür ederim.
- Herhangi bir sorunuz olursa mahmutcitol@hotmail.com adresinden ya da 0532..... numaradan bana ulaşabilirsiniz

Arş. Gör. Mahmut Çitil
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü

Bu anketin orijinali Prof. Dr. Dilek Erbaş tarafından geliştirilmiştir.

Bölüm A. Bu bölümde çocuğunuzda en sık karşılaştığınız sorunlu davranışları ve bu davranışların altında yatan nedenlere ilişkin görüşlerinizi öğrenmek istiyoruz.

- I. Çocuğunuzda en sık karşılaştığınız, sorunlu davranışlar hangileridir? Aşağıdaki listede yer almayan ancak çocuğunuzda gözlediğiniz davranışları lütfen noktalı yerlere yazınız.

İLK ÖNCE, Bölüm 1’de yer alan her bir sorunlu davranışı çocuğunuzda gözlüyorsanız Bölüm 2’de yer alan uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

| Bölüm 1 | | Bölüm 2 | |
|--|---|----------------|--------------|
| Çocukların gösterdiği sorunlu davranışlar | | EVET | HAYIR |
| 18. | Arkadaşlarının, kardeş/lerinin canını acıtmak (vurmak, saçlarını yolmak vb.) | () | () |
| 19. | Yetişkinlerin canını acıtmak (vurmak, saçlarını yolmak vb.) | () | () |
| 20. | Kendi kendine zarar vermek (kendi elini ısırarak, kendi kafasına vurmak vb.) | () | () |
| 21. | Eşyalara zarar vermek (mobilyaları kırmak, eşyaları atmak vb.) | () | () |
| 22. | Ders çalışma sırasında başka şeylerle uğraşmak (uyuklama, pencereden dışarıya bakma, televizyon, gazete/magazin dergilerine bakma, tabletle oynama vb.) | () | () |
| 23. | Basmakalıp/tekrar eden davranışlar sergilemek (oturduğu yerde sallanmak, ellerini göz seviyesinde sürekli sallamak vb.) | () | () |
| 24. | Söylenenleri ve verilen görevleri yerine getirmemek | () | () |
| 25. | Arkadaşlarıyla alay etmek | () | () |
| 26. | Ağlamak ya da mızıldamak | () | () |
| 27. | Küfür etmek | () | () |
| 28. | Yalan söylemek | () | () |

| | | | |
|-----|--|-----|-----|
| 29. | Hırsızlık yapmak | () | () |
| 30. | Diğer insanlara (kardeşlerine ya da arkadaşlarına) ait oyuncakları arkadaşlarının ellerinden izinsiz çekip almak | () | () |
| 31. | Arkadaşlarıyla kavga etmek | () | () |
| 32. | İçe kapanıklık | () | () |
| 33. | Diğer insanlara karşı seksüel davranışlarda bulunmak | () | () |
| 34. | Söylenilenlere karşılık vermek | () | () |
| 35. | Diğer (Belirtiniz)..... | () | () |
| 36. | Diğer (Belirtiniz)..... | () | () |

Anketin devamı için araştırmacıya ulaşınız mahmutcitol@hotmail.com

EK 3. Müdahale Öncesi Aile Görüşme Formu

SORULAR

Size;

1. Çocuğunuz okulda olumsuz bir davranış sergilediğinde okulun yaklaşımı nasıl oluyor?
(Nasıl müdahale ediyorlar? Size nasıl yansıtıyorlar? Başınızdadan geçen bir olay varsa kısaca anlatabilir misiniz?)
2. Çocuğunuz okulda olumsuz bir davranış sergilediğinde öğretmenlerin yaklaşımı nasıl oluyor?
3. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve davranış değiştirme konusunda yeterli buluyor musunuz? Burada çalışan öğretmenlerin davranış konusunda güçlü/zayıf yanları neler?
4. Okulun (idareci, öğretmen vb.) çocuğunuzla yeterince ilgilendiğini düşünüyor musunuz?
5. Size göre okulun böyle durumlara yönelik sistemli bir uygulaması var mı? Okulun nasıl yaklaşması, neler yapması gerekir?
6. Çocuğunuzda problem davranış gözlediğinizde, bu davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak için hangi teknikleri kullanıyorsunuz? Bu tekniği nasıl kullandığınıza ilişkin bir örnek verir misiniz?
7. Belirtmek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 4. 1-A Sınıfı Öğrencilerinin Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarını Belirleme Formu- Öntest-Sontest

Öğrencinin Adı Soyadı:

Formu Dolduran Adı Soyadı:

Tarih:/...../2015

Bölüm A. Başlangıçta, çalıştığınız öğrencileri ve bu öğrencilerin sorunlu davranışlarının altında yatan nedenlere ilişkin görüşleriniz sorulmaktadır.

I. Aşağıda sıralanan davranışların sınıfınızda hangi düzeyde meydana geldiğini belirtiniz. Aşağıdaki listede yer almayan ancak sınıfınızda meydana gelen davranışları lütfen noktalı yerlere yazınız. *İLK ÖNCE, her bir sorunlu davranışın hangi sıklıkta ortaya çıktığını Bölüm 2’de yer alan uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. *DAHA SONRA, Bölüm 1 de yer alan sorunlu davranışlardan sizi en fazla endişelendiren davranışları Bölüm 3’de yer alan uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

| Bölüm 1 | | Bölüm 2 | | | | | Bölüm 3 |
|---|---|---|-------------------------|---------------------------|-----------------------|-------------------------------|--|
| Öğrencilerin gösterdiği sorunlu davranışlar | | Aşağıda sıralanan davranışları öğrenci hangi sıklıkla göstermektedir? | | | | | Öğrencinin, sizi en fazla endişelendiren davranışını çarpı işareti (X) kullanarak aşağıdaki uygun boşluğa işaretleyiniz. |
| | | Hiç | Nadiren Ayda birkaç kez | Arasıra Haftada birkaçkez | Sık Günde 1 ile 5 kez | Çok sık Günde 10 Kezden fazla | |
| 1. | Arkadaşlarının canını acıtmak (vurmak, saçlarını yolmak vb.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 2. | Yetişkinlerin canını acıtmak (vurmak, saçlarını yolmak vb) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 3. | Kendi kendine zarar vermek (kendi elini ısırarak, kendi kafasına vurmak vb.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 4. | Eşyalara zarar vermek (mobilyaları kırmak, eşyaları atmak vb.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 5. | Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak (uyuklama, pencereden dışarıya bakma, gazete/magazin dergilerine bakma, tabletle oynama vb.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 6. | Basmakalıp/tekrar eden davranışlar sergilemek (oturduğu yerde sallanmak, ellerini göz seviyesinde sürekli sallamak vb.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 7. | Söylenenleri ve verilen görevleri yerine getirmemek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 8. | Arkadaşlarıyla alay etmek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 9. | Ağlamak ya da mızıldamak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 10. | Küfür etmek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 11. | Yalan söylemek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 12. | Hırsızlık yapmak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 13. | Sınıftaki eşyaları ve oyuncakları arkadaşlarının ellerinden izinsiz çekip almak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 14. | Arkadaşlarıyla kavga etmek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 15. | İçe kapanıklık | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 16. | Diğer insanlara izinsiz dokunmak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 17. | Söylenilenlere karşılık vermek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 18. | Diğer (Belirtiniz)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 19. | Diğer (Belirtiniz)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |

EK 5. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF)

Sınıf:

Gözlem

Tarihi:

Öğretmen:

Gözlemci:

Yönerge: Bu form, sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Değerlendirici, bir ders süresince sınıfta gözlem yapacak ve formu, bu bir derslik gözlemi temel alarak dolduracaktır. Gözlem, **yeni bir konunun öğretildiği** bir akademik derste yapılmalı, **derse giriş** ziliyle başlamalı ve **çıkış ziliyle** birlikte sonlandırılmalıdır. Gözlemci, derse giriş zili çalmadan sınıfa girmeli ve çıkış ziliyle öğrencilerden sonra sınıftan çıkmalıdır.

Form doldurulmadan önce formun anahtarında yer alan **her maddeye ilişkin açıklamalar** dikkatle okunmalı, öğretmenin sınıf yönetimi stratejileri **bu açıklamalar doğrultusunda** değerlendirilmelidir. Gözlemci, her başlık altında yer alan tüm maddeleri dikkatle okuyarak, maddelerdeki ifadeler, gözlenen öğretmen için uygunsa, madde nosunun önündeki parantez içine **X** işareti koymalıdır.

Teşekkür ederiz.

Sınıf Kuralları

1. Sınıf kuralları asılmıştır.

Evet Hayır

Yanıtınız “Evet” ise A ve B’ deki, “Hayır” ise sadece B’ deki alt maddeleri değerlendiriniz

A.Sınıf Kuralları

2. Sınıf kuralları tüm öğrencilerin görebileceği bir yere asılmıştır.
3. Sınıf kuralları öğrencilerin görebileceği büyüklükte harflerle yazılmıştır.
4. Sınıf kuralları resimlendirilmiştir.
5. Sınıf kuralları olumlu cümlelerle ifade edilmiştir.
6. Sınıf kurallarının sayısı en fazla 7 tanedir.

B.Kuralların Öğretimi

7. Öğretmen uyulacak kuralları söylemiştir.
8. Öğretmen kurallara uyanları genellikle ödüllendirmiştir.

Formun devamı için Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu'na ulaşınız.

EK 6. Sınıf Yönetimi Bilgi Testi

Değerli Öğretmenler;

Bu test çoktan seçmeli türde 30 sorudan oluşmaktadır. Testi, sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve deneyimlerinize dayanarak yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen her soruyu dikkatli bir şekilde okuyunuz sorular üzerinde doğru yanıtın şikkını işaretleyiniz. Testin süresi 25 dakikadır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

1. Ders sırasında öğrencilerinizden bazıları genellikle derse katılmıyor ve gürültü yapıyorlarsa aşağıdakilerden hangisini düşünürsünüz?

- A) Birbirlerinden etkilendiklerini ve bu nedenle ayrı yerlere oturtulmaları gerektiğini
- B) Ev ortamında sorunları olduğunu ve aileleri ile görüşülmesi gerektiğini
- C) Kendilerinden beklenen davranışları ve tarafımdan izlendiklerini bilmediklerini
- D) Derslere karşı ilgisiz ya da akademik olarak yetersiz olduklarını

2. Başarılı bir sınıf yönetiminin en temel kuralı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Öğrencilerin kişisel geçmişlerini öğrenmek
- B) Sınıfta her an neler olduğundan haberdar olmak
- C) Öğrencilerle arkadaşça ilişkiler geliştirmek
- D) Ailelerle iletişim içinde olmak ve işbirliği yapmak

3. Öğrencilerin istedik davranışlarını arttırmak için aşağıdakilerden hangisinin yapılması en çok etkilidir?

- A) Öğretmenlerin uygun davranışları öğretmesi ve bu davranışların yapılıp yapılmadığını takip etmesi
- B) Rehber Öğretmen'in tüm öğrencilere yönelik kişilik gelişimini destekleyecek çalışmalar yapması
- C) Okul idaresi tarafından öğrenciler için sosyal faaliyetler planlanması, okul panolarında uyarıcı yazılar yazılması
- D) Ailelerin çocuklarıyla iletişimlerini geliştirmek için bilgilendirici veli toplantıları yapılması

4. Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi (sorun davranış sergileyen) olan bir öğretmen bu öğrenciyle ilgili aşağıdakilerden hangisini yapmalıdır?

- A) Ders sırasında gerekli durumlarda öğrenciye yardım etmelidir
- B) Akademik kapasitesini belirleyebilmek için zekâ testi sonucunu öğrenmelidir
- C) Dersin hızını özel gereksinimli öğrencinin öğrenme hızına göre ayarlamalıdır
- D) Diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmasını önlemek için arka sıralara oturtmalıdır

5. Derse başlarken aşağıdakilerden hangisinin yapılması öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlar?

- A) Bir önceki ders saatinde işlenen konu ile ilgili sorular sormak
- B) Konunun içeriğini ve önceki konularla bağlantısını söylemek
- C) Öğrencilerin teneffüs havasından çıkmaları için süre tanımak
- D) Öğrencilerin yarım kalmış çalışmalarını tamamlamalarına fırsat vermek

Bu testin orijinali Dr. Nevin Güner-Yıldız tarafından geliştirilmiştir. Devamı için araştırmacıya ulaşınız.

EK 7. Sınıf Düzeyinde Olumlu Davranışsal Destek ve Önleyici Sınıf Yönetimi

ÖĞRETMEN EĞİTİM MATERYALİ

Giriş

Sınıflar, eğitim ve öğretimin gerçekleştiği temel ortamlardır. Öğretmen ve öğrenciler bu temel ortamlarda iletişim kurmakta, etkileşimlerini arttırmaktadır. Söz konusu bu ortamda yaşanan durumlarda öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini de geliştirmesini mecbur kılmaktadır. Sınıf yönetimi ise gelişmekte olan bir beceridir.

Sınıf yönetimi, eğitim-öğretim sürecinde kullanılacak birçok kavram, araç ve tekniğin birlikte işe koşulmasını gerektiren disiplinler arası bir uygulama alanıdır (Akalin, 2012). Öğretmenlerin, öğrenmede kritik rol oynayan öğrenci, mekân, zaman ve materyalleri organize edebileceği unsurların tümünü ifade eder. Bu yönetim, bütün sınıf etkinliklerini, öğrenci katılımını ve işbirliğini geliştiren ve üretken bir çalışma ortamı oluşturulmasını içermektedir.

Sanford ve Emmer (1988) sınıf yönetimini sadece sınıftaki süregelen olaylara ve davranış yönetimine dikkat edilmesini değil aynı zamanda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında nasıl davranacaklarına ve bu uygulamaları nasıl örgütleyeceklerine de dikkat edilmesini gerektiğini, bu anlamda öğretmenin sınıf yönetimi etkinliklerinin, hedeflerin ve dersin içeriğinin tümüyle ilişkili olduğunu belirtir. Etkili bir sınıf yönetimi için, öğretmen, eğitim ortamını düzenlemenin yanı sıra program içeriklerinin ve amaçlarının belirlenmesinde de öğrenci beklenti ve görüşlerine uygun davranmalıdır (Aydın, 2005).

Öğretmenlerin sorumlulukları arasında yer alan sınıf yönetimi becerisi, etkili eğitim ve öğretim ortamları oluşturmak için, öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Lewis, 1999). Sınıf yönetimi; ders materyallerinin yerleştirilmesi, derslerin süresinin belirlenmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrencilerin derslere katılımının ve kurallara uymalarının sağlanması ve akademik etkinliklerin hazırlanması olarak da tanımlanabilir (Brophy, 1996). Bu öğelerin tamamı dikkate alındığında, sınıf yönetiminin, öğretmen otoritesinin sınıfa hâkimiyetinden daha fazlasını ifade ettiği görülmektedir (Salend, 2011). Sınıf yönetimi denildiğinde birinci koşul, etkili eğitim-öğretimi sağlama amacıyla öğrenmeyi teşvik eden ve özel gereksinimleri olan öğrencilerin de katılımı ile öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayan sağlıklı ortamlar yaratmaktır

(Weinstein, 1996).

İyi yönetilen bir sınıfta, öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayrıldığı ve öğrenciler ders etkinliklerine daha aktif olarak katıldıkları için öğrenci başarısı artmaktadır (Wilks, 1996). İyi yönetilen sınıfın bazı özellikleri;

1. Öğrenciler, kendi çalışmalarına içten katılmalıdır.
2. Öğrenciler kendilerinden ne beklenildiğini bilirler ve genellikle başarılıdırlar.
3. Sınıf ruhu iş odaklı ancak rahat ve keyifli olmalı.

Dolayısıyla, öğrenci-merkezli bir sınıf ruhunun önemi vurgulanmaktadır. Sınıf yönetimi, verimli bir eğitim ortamının oluşması için, öğrencilerin nasıl ve kimlerle birlikte oturacağı, derslerin saatlerinin nasıl ayarlanacağı, materyallerin nasıl düzenleneceği ve her öğrencinin katılımını nasıl sağlanacağı gibi pek çok önemli kararı içerir (Emmer ve Gerwels, 2005).

Öğretmenlerin ders nitelikli yürütme odaklı, dersin akışını bozacak müdahaleci yöntemlerle derslerini planlama ve uygulama çabalarına rağmen sınıfta davranış problemleri ortaya çıkabilir. Sınıf içindeki en ufak konuşma dahi öğretmenlerin dikkatini dağıtabilmekte ve öğretmenler bu davranışa müdahale etme gereğini hissetmektedirler (Atıcı ve Merry, 2001). Bu süreçte öğretmenin ve sınıftaki öğrencilerin dikkati dağılabilir, eğitimde kesintiler meydana gelebilir oysa öğretmenler sınıflarındaki tüm öğrenciler için yüksek akademik standartlar sağlamakla yükümlüdürler (Evertson ve Neal, 2006) ve etkili bir sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencileri için yüksek akademik standartlar sağlamanın ön koşulu olarak görülebilir. Dolayısıyla öğretmenler dersin akışını bozacak müdahaleci /tepkisel yöntemlerle derslerini planlama ve uygulamadan ziyade, önleyici stratejilerle sınıfı etkili bir biçimde yönetebilirler.

Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejileri

Öğretmenlerin sınıflarını etkili şekilde yönetebilmeleri için önleyici sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olmaları gerekmektedir. Önleyici sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfta sorunlar ortaya çıkmadan önce önlemler alınmasını vurgulayarak, öğretmenin etkili öğretim tekniklerini kullanması yoluyla öğrencilerin derse katılımlarını arttırması ve böylece istenmeyen davranışlarının azaltılması anlayışını temel almaktadır (Akalin, 2012)

Bu sınıf yönetimi stratejilerinden bazıları; öğretimsel amaçların, öğretim

sürecinin, program içeriğinin ve çalışma sonucunda elde edilecek ürünlerin her bir öğrencinin bireysel öğrenme özellikleri temel alınarak planlanması ve özellikle engelli öğrencilerin kendilerini sınıfa ait hissetmelerini sağlayacak etkinliklerin uygulanmasıdır (Akalın, 2012). Bu etkinliklere örnek verilecek olursa; fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük programın hazırlanması ve uygulanması, öğretim yöntemi, olumlu davranışların fark edilmesi ve ödüllendirilmesi, sınıf kurallarının oluşturulması, öğretilmesi ve izlenmesi ve problem davranışlara uygun ve hızlı tepkiler verilmesi ön plana çıkmaktadır (Akalın, 2012).

Ancak çalışmamız kapsamında önleyici sınıf yönetimi becerileri ile sınıf düzeyinde olumlu davranışsal destek (ODD) yaklaşımının birleştirildiği bir sınıf yönetim modeli benimsenmiştir. Aslında önleyici sınıf yönetimi de temel olarak ODD'ye dayanmaktadır. Ancak sınıf düzeyinde ODD'de seçenek sunma, problem davranışa yönelik işlevsel iletişim öğretimi, kendini yönetme vb. teknikler de kullanılmaktadır.

Bu kapsamda aşağıdaki başlıklar altında sınıf yönetimi içeriği oluşturulmuştur.

1. Sınıf Kuralları ve Öğretimi
 - a. Sınıf Kuralları
 - b. Sınıf Kurallarının Öğretimi
2. Sınıfın Genel İşleyişi ve Düzeni
3. Derse Başlama
 - a. Derse başlama
 - b. Dikkat çekme
4. Materyaller
5. Öğrenciyi İzleme / Katılımı Takip Etme
6. Öğretimi Bireyselleştirme
 - a. Uygun yardım
 - b. Uyarlamalar
 - c. Öğrenme fırsatı
7. Yönerge Verme
8. Öğrencilerin Dikkatini Çekme ve Sürdürme
9. Geçişler
10. Olumlu Davranışları Ödüllendirme
11. Dersi Bitirme
12. Problem Davranışlar
 - a. Seçenek Sunma
 - b. Programda değişiklik yapma
 - c. Zor görevleri/Becerileri kolay göreve/becerilerin arasına yerleştirme
 - d. İşlevsel iletişim öğretimi
 - e. Kendini yönetme

- f. Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi
- g. Karşıt davranışların ayrımlı pekiştirilmesi
- h. Seyrek yapılan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi

1. SINIF KURALLARI VE ÖĞRETİMİ

Kurallar etkili sınıf yönetiminin temelidir. Öğrencilerin kuralları bilmesi ve nasıl uyacaklarının farkında olmaları ile uygun davranış sergileme arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır. Sınıf kuralları henüz sınıf ortamında spesifik davranışı teşvik etmeli, uyarlanmış okul çapındaki beklentileri desteklemeli ve yansıtmalıdır (Newcomer, 2015).

Materyalin devamı için araştırmacıya ulaşınız mahmutcitol@hotmail.com

EK 8. Müdahale Öncesi Öğretmen Görüşme Formu

Sorular

1. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? (yaşınız, mesleğiniz, eğitiminiz, mesleki deneyiminiz, hangi okuldan mezunsunuz, hangi okulda çalışıyorsunuz, çalıştığınız öğrenci grubunun özelliklerinden (üstün yetenekli, üstün zekâlı, aşırı hareketli vb) kısaca bahseder misiniz?

.....

2. Problem davranışı olan öğrencilerle hiç çalıştınız mı? Sınıfınızda sıklıkla karşılaştığınız problem davranışlar hakkında bize bilgi verir misiniz?

.....

3. Sınıfınızda problem davranışlarla karşılaştığınızda, bu davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak için hangi teknikleri kullanıyorsunuz?

.....

4. Problem davranışları azaltmak üzere öğrencilere beceri öğretimi, programlarda değişiklikler yapma yöntemi, zor görevleri kolay görevlerinin arasına yerleştirme tekniği, seçenek verme ya da seçim yaptırma tekniği, kendini yönetme tekniğini vb. teknikleri kullanıyor musunuz. Bu teknikleri kullanıyorsanız bunlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

.....

5. Sınıfınızda karşılaştığınız problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere yaptığınız çalışmalar sırasında ne tür sorunlarla karşılaştığınızı bizimle paylaşır mısınız?

.....

6. Sınıfınızda karşılaştığınız problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere kimlerden ne tür beklentileriniz olduğunu bizimle paylaşır mısınız?

.....

7. Sınıfınızda karşılaştığınız problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere hangi alanlarda eğitim ve desteğe gereksinim duymaktasınız?

.....

.....

EK 9. Eğitim Değerlendirme Formu

(Sosyal Geçerlik Formu)

Tarih:

Branşınız:

Katıldığınız eğitim oturumunu dikkate alarak lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız.:

| Soru | Cevap |
|---|---|
| 1. Üstün yetenekli öğrenciler için önleyici sınıf yönetimi eğitimine katılmadan önce bu konuda kendini yeterli hissediyor muydunuz? | <input type="checkbox"/> Kesinlikle Evet <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Kararsızım <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> Kesinlikle Hayır |
| 2. Bu eğitimlere katıldığınız için memnun musunuz? | <input type="checkbox"/> Evet, memnunum <input type="checkbox"/> Kararsızım <input type="checkbox"/> Hayır, memnun değilim |
| 3. Katıldığınız eğitimler sınıf yönetimi ile ilgili gereksiniminizi ne ölçüde karşıladı? | <input type="checkbox"/> Tümüyle karşıladı <input type="checkbox"/> Kararsızım <input type="checkbox"/> Hiç karşılamadı |
| 4. Katıldığınız bu eğitimi aynı alanda çalışan diğer öğretmenlere de önerir misiniz? | <input type="checkbox"/> Evet, öneririm <input type="checkbox"/> Kararsızım <input type="checkbox"/> Hayır, önermem |
| 5. Bu eğitimlerde size sunulan bilgiler yeterli miydi? | <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Kararsızım <input type="checkbox"/> Hayır |
| 6. Bu eğitimlerde edindiğiniz bilgilerin girdiğiniz sınıflardaki yönetiminize katkı sağladığına inanıyor musunuz? | <input type="checkbox"/> Evet, inanıyorum <input type="checkbox"/> Kararsızım <input type="checkbox"/> Hayır, inanmıyorum |
| 7. Eğitim seminerinde anlatılan tekniklerin hangilerinden daha çok yararlandınız? Nedenini açıklarmısınız? | |
| 8. Eğitim seminerinin sunum biçimi ve içeriği hakkında neler düşünüyorsunuz? | |
| 9. Size sunulan eğitim materyali ve içeriği hakkında neler düşünüyorsunuz? | |
| 10. Size sunulan okuma parçaları hakkında neler düşünüyorsunuz? | |
| 11. Katıldığınız çalışmanın beğendiğiniz yönlerini birkaç cümle ile açıklar mısınız? | |
| 12. Katıldığınız çalışmanın beğenmediğiniz yönlerini birkaç cümle ile açıklar mısınız? | |
| 13. Eğitim için önerileriz varsa yazar mısınız? | |
| 14. Eğitim için yukarıda sorulanlar dışında eklemek istediğiniz soru, düşünce ya da başka öneri varsa yazar mısınız? | |

EK 10. Müdahale Sonrası Aile Görüşme Formu

SORULAR

Sizce; SON BİR AY

1. Son 1 ayda çocuğunuz okulda olumsuz bir davranış sergilediğinde okulun yaklaşımı nasıl oldu?
(Nasıl müdahale ettiler? Size nasıl yansıtılar? Başınızdaki geçen bir olay varsa kısaca anlatabilir misiniz?)
2. Çocuğunuz okulda olumsuz bir davranış sergilediğinde öğretmenlerin yaklaşımı nasıl oldu? (Son 1 ay)
3. Son bir ayda öğretmenlerin sınıf yönetimi ve davranış değiştirme konusunda yeterli buluyor musunuz?
4. Okulun (idareci, öğretmen vb.) çocuğunuzla yeterince ilgilendiğini düşünüyor musunuz? (Son 1 ay)
5. Size göre okulun böyle durumlara yönelik sistemli bir uygulaması var mı?
6. Bizim müdahalemiz hakkında neler biliyorsunuz? Çocuğunuza etkileri neler oldu? Size etkileri neler oldu?
7. Size göre bu müdahale programının sınıfa, okula ve öğretmenlere etkisi ne oldu?
8. Öğretmenlere sunduğumuz eğitim ve danışmanlık sürecinin bir benzerini ailelere sunulması sizce gerekli mi?
9. Belirtmek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 11. Müdahale Sonrası Öğretmen Görüşme Formu

Sorular

1. Sınıfınızda problem davranışlarla karşılaştığınızda, bu davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak için hangi teknikleri kullanıyorsunuz? Bu tekniği nasıl kullandığınıza ilişkin bir örnek verir misiniz?

.....
.....

2. Problem davranışları azaltmak üzere öğrencilere beceri öğretimi, programlarda değişiklikler yapma yöntemi, zor görevleri kolay görevlerinin arasına yerleştirme tekniği, seçenek verme ya da seçim yaptırma tekniği, kendini yönetme tekniğini vb. teknikleri kullanıyor musunuz. Bu teknikleri kullanıyorsanız bunlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir

.....
.....

Eylem Süreci Sosyal Geçerlik Formu

| Soru | |
|------|---|
| 1. | Eğitim sonrası sınıfınızda ne tür düzenlemeler yaptınız? Bunun sınıfa ve eğitim-öğretime etkisi ne oldu? |
| 2. | Danışmanlık sürecinde (model olma aşaması) sınıf içerisinde size sunulan anında dönüt aşaması hakkında ne düşünüyorsunuz? |
| 3. | Ders öncesi size sunulana ipucu kartı (öğretmen kendini değerlendirme formu) size yararlı oldu mu? Önleyici sınıf yönetimi için size yazılı bir ipucu kağıdı vermek uygun oldu mu? |
| 4. | Ders sonrası (rehberli uygulama) (kamera kayıtlarının incelenmesi ve dersin değerlendirilmesi şeklinde yapılan) dönüt verilen oturumlar size yararlı oldu mu? Neler düşünüyorsunuz? |
| 5. | Danışmanlık çalışmasının, sınıf yönetimi becerilerinizi arttırdığını düşünüyor musunuz? Arttırdıysa hangi alanlarda arttırdı? (ödüllendirme, problem davranışa müdahale vb.) |
| 6. | Danışmanlık sürecinin uygulanmasından sonra, sınıfta problem davranışları daha iyi kontrol edebileceğinizi düşünüyor musunuz? |
| 7. | Danışmanlık çalışmasının, öğrencinizin sınıfta sergilediği problem davranışını ortadan kaldırmaya hizmet ettiğini düşünüyor musunuz? İzlediğimiz yaklaşımların öğrencilerin problem davranışlarındaki etkisi sizce ne oldu? |
| 8. | Danışmanlık sürecinin, öğretmenin fazla zamanını aldığını düşünüyor musunuz? |
| 9. | Danışmanlık sürecini, başka öğretmenlerin yararlanması için önerir misiniz? |
| 10. | Genel olarak değerlendirdiğinizde, sadece doğrudan eğitim mi, doğrudan danışmanlık mı, yoksa ikisi bir arada mı daha yararlıdır? Neler söyleyebilirsiniz? |
| 11. | Dönem boyunca yaptığımız tüm çalışmaları değerlendirdiğinizde, sizde ve sınıfınızda değişimler oldu mu? Çalışmamızın sizdeki olumlu ya da olumsuz katkıları, etkileri neler? |
| 12. | Çalışmanın en beğendiğiniz yönünü birkaç cümle ile açıklar mısınız? |
| 13. | Çalışmanın en beğenmediğiniz yönünü birkaç cümle ile açıklar mısınız? |
| 14. | Çalışma sonunda kendinizde gördüğünüz değişiklikler nelerdir birkaç cümle ile açıklar mısınız? |
| 15. | Çalışma sonunda öğrencilerinizde gördüğünüz değişiklikler nelerdir birkaç cümle ile açıklar mısınız? |
| 16. | Çalışmayla ilgili yukarıda sorulanlar dışında düşünceleriniz varsa paylaşır mısınız? |

**EK 12. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen Formu: İlköğretim Düzeyi
(Anasınıfı – 6. Sınıflar)**

SOSYAL BECERİ ANKETİ

Frank M. Gresham ve Stephen N. Elliot

Yönerge:

Bu anket, bir öğrencinin belli sosyal becerileri hangi sıklıkta sergilediğini ve bu becerilerin sınıfınızda başarılı olmak için bu becerilerin ne kadar önemli olduğunu ölçmek için hazırlanmıştır. Formu doldururken problem davranışların ve akademik başarının da derecelendirilmesi gerekmektedir. Öncelikle öğrenciniz ve sizinle ilgili bilgileri yazınız.

Anketin devamı için Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu'na ulaşınız.

EK 13. Pekiştireç Belirleme Formu

Öğrencinin Adı, Soyadı:

Tarih:

Formu Dolduran Adı, Soyadı:

Bu form; öğrenci velilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğrencinin pekiştirilmesi için etkili olabilecek muhtemel ödülleri (pekiştireçleri) bulabilmek için geliştirilmiştir. Bu nedenle aşağıda açıklamalara yer verilmiştir.

Sayın Veli, lütfen çocuğunuz ilgili olarak aşağıdaki soruların cevaplarını boşluklara yazınız.

| Sorular | Yanıtlar |
|--|--|
| En çok neleri yapmaktan hoşlanır? | () TV izleme () Alışveriş yapma () Hayvanlara bakma () Pikniğe gitme / Doğa yürüyüşü () Müzik dinleme () Masal dinleme () Yemek yapma () oyun parkına gitme () Sinemaya gitme () Telefonla konuşma () bilgisayarda / Tablette oyun oynama () Kitap/dergi/gazete okuma () Spor yapma/top oynama ()Diğer..... |
| En çok hangi arkadaşlarıyla bir arada olmaktan hoşlanır? | ..... ..... ..... |
| Ev içinde kendi kendine yaptığı işler nelerdir? | ..... ..... ..... |
| Onu sevindirdiğini gözlediğiniz şeyler nelerdir? | ..... ..... ..... |
| Sizden neler yapmanızı ister? | ..... ..... ..... |
| Kullanmaktan hoşlandığı belirli araç gereçler var | () Kalem () Oyuncak () Kitap () Resim () Çıkartma () Bilgisayar /Tablet ()Diğer..... |

| | |
|--|--|
| mı? Nesne ödülü olarak neyi tercih eder. | |
| En çok sevdiği yiyecek ve içecekler? | () Çikolata () Cips () Pasta () Şeker () Jelibon () Meyve () Meyve Suyu () Kola () Gazoz () Ayran () Diğer..... |
| En çok sevdiği sözel ödüller nelerdir? | () Aferin () Çok güzel () Bunu yaptığma çok sevindim () Diğer..... |
| En çok sevdiği sözsüz ifadeler nelerdir? | () Gülümseme () Alkışlama () Kucaklama () Sırtını Sıvazlama () Diğer..... |
| En çok ne hakkında konuşmak ister? | ..... ..... ..... |
| Kendi, kendine ya da yakın çevresindekilerle oynadığı veya oynamak istediği oyunlar nelerdir? | ..... ..... ..... |
| Neler olduğunda kendisini mutlu hisseder? | ..... ..... ..... |
| Çocuğunuzla ilgili sizin eklemek istediğiniz etkili ödüller (pekiştireçler) varsa lütfen yana yazınız: | ..... ..... ..... |

Formu Doldurduğunuz için Teşekkür Ederim.

PEKİŞTİREÇ BELİRLEME FORMU

Öğrencinin Adı, Soyadı:

Tarih:

Formu Dolduran Adı, Soyadı:

Bu form; Sınıf öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğrencinin pekiştirilmesi için etkili olabilecek muhtemel ödülleri (pekiştireçleri) bulabilmek için geliştirilmiştir. Bu nedenle aşağıda açıklamalara yer verilmiştir.

Sayın Öğretmenim, lütfen öğrencinizle ilgili olarak aşağıdaki soruların cevaplarını boşluklara yazınız.

| Sorular | Yanıtlar |
|--|---|
| En çok neleri yapmaktan hoşlanır? | () TV izleme () Alışveriş yapma () Hayvanlara bakma () Pikniğe gitme / Doğa yürüyüşü () Müzik dinleme () Masal dinleme () Yemek yapma () oyun parkına gitme () Sinemaya gitme () Telefonla konuşma () bilgisayarda / Tablette oyun oynama () Kitap/dergi/gazete okuma () Spor yapma/top oynama () Diğer..... |
| En çok hangi arkadaşlarıyla bir arada olmaktan hoşlanır? | ..... ..... ..... |
| Sınıf içinde kendi kendine yaptığı işler nelerdir? | ..... ..... ..... |
| Onu sevindirdiğini gözlediğiniz şeyler nelerdir? | ..... ..... ..... |
| Sizden neler yapmanızı ister? | ..... ..... ..... |
| Kullanmaktan hoşlandığı belirli | () Kalem () Oyuncak () Kitap () Resim () Çıkartma () Bilgisayar /Tablet () Diğer..... |

| | |
|---|--|
| araç gereçler var mı? Nesne ödülü olarak neyi tercih eder. | |
| En çok sevdiği yiyecek ve içecekler? | () Çikolata () Cips () Pasta () Şeker () Jelibon () Meyve () Meyve Suyu () Kola () Gazoz () Ayran () Diğer..... |
| En çok sevdiği sözel ödüller nelerdir? | () Aferin () Çok güzel () Bunu yaptığına çok sevindim () Diğer..... |
| En çok sevdiği sözsüz ifadeler nelerdir? | () Gülümseme () Alkışlama () Kucaklama () Sırtını Sıvazlama () Diğer..... |
| En çok ne hakkında konuşmak ister? | ..... ..... ..... |
| Kendi, kendine ya da yakın çevresindekilerle oynadığı veya oynamak istediği oyunlar nelerdir? | ..... ..... ..... |
| Neler olduğunda kendisini mutlu hisseder? | ..... ..... ..... |
| Öğrencinizle ilgili sizin eklemek istediğiniz etkili ödüller (pekiştireçler) varsa lütfen yana yazınız: | ..... ..... ..... |

Formu Doldurduğunuz için Teşekkür Ederim

EK 14. Öğretmen Sözleşmesi

SÖZLEŞME

Bu sözleşme Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bilim Dalı “Üstün Yetenekli Öğrencilere Sunulan Olumlu Davranışsal Destek Temelli Problem Davranışları Önleyici Sınıf Yönetimi Uygulamaları” konulu doktora tez çalışmasına katılım konusunda katılımcıların onayı almak üzere araştırmacı Mahmut Çitil ile katılımcılar arasında imzalanan sözleşmedir.

Bu çalışmanın amacı, problem davranışların azaltmak ve ortadan kaldırmak için önleyici sınıf yönetimini kazandırmak üzere hazırlanan uygulamaların etkililiğini belirlemektir. Aşağıda sıralanan maddeleri okuyup, ekte sunulan çalışma takvimine uymayı ve Mahmut Çitil’in yürüttüğü araştırma projesine katılmayı kabul ediyorum. Proje çalışanları aşağıdaki sıralanan noktalara uymayı taahhüt ediyoruz.

1. Mahmut Çitil benimle periyodik çalışmalar yapacağını ve sınıfıma önceden belirlenen zamanlarda girip hedef öğrenci ile çalışırken kamera kayıtları alacağını anlamış bulunmaktayım.
2. Çalışma sırasında çalışma ile ilgili olarak herhangi bir konuda soru sorduğumda bu soruların yanıtlanacağını anlamış bulunmaktayım.
3. Bu çalışmanın bende ve öğrencilerimde herhangi bir psikolojik, fiziksel soruna yol açmayacağını anlamış bulunmaktayım.
4. Çalışmanın herhangi bir evresinde, çalışmadan çekilme hakkım olduğunu bilmekteyim.
5. Çalışmadan elde edilen verilerin gizlilik esasına dayalı olarak rapor edileceğini; diğer bir deyişle, ismimin hiçbir yerde kullanılmayacağını anlamış bulunmaktayım.
6. Çalışma süresince değişiklikler olması durumunda, bu değişikliklere ilişkin bilgilendirileceğime ve değişikliklerle ilgili onayımın alınacağını anlamış bulunmaktayım.

Mahmut Çitil
İmza

Katılımcı Adı-Soyadı
İmza

EK 15. Öğretmen Kendini Değerlendirme Formu

Öğretmen Adı Soyadı:

Tarih:

| | |
|--|---|
| 1. Sınıf kuralları uyguladım Sınıfa kuralları hatırlattım. Gerektiğinde açıkladım. Sınıfta kurallara uyanları pekiştirdim. | Evet 10.. 9.. 8.. 7.. 6.. 5.. 4.. 3.. 2.. 1.. 0 Hayır |
| 2. Sınıfın işleyişi ve düzenini sağladım. Öğrencilere kolay ulaştım. Araç-gereçlerim hazır. Oturma düzeni öğretim yöntemine uydundu. Oturma düzeni öğretim materyaline uydundu | Evet 10.. 9.. 8.. 7.. 6.. 5.. 4.. 3.. 2.. 1.. 0 Hayır |
| 3. Derse uygun şekilde başladım Tüm öğrencilerin dikkatini derse çektim. Dersin adını, konuyu ve kısaca içeriği söyledim. Konuyu önceki konularla ilişkilendirdim. Öğrencilere hangi defter, kitap ya da araçları çıkaracaklarını söyledim. Tüm öğrencilerin hazır olmalarını bekledim | Evet 10.. 9.. 8.. 7.. 6.. 5.. 4.. 3.. 2.. 1.. 0 Hayır |
| 4. Materyaller uygun şekilde kullandım. Kullandığım materyaller dersin içeriğine ve/veya konusuna uygundu. Kullandığım materyaller sınıftaki tüm öğrencilerin özelliklerine uygundu. Hazırladığım materyalleri bütün gerekli durumlarda uygun şekilde kullandım. Materyalleri kullanarak ders anlatırken, tüm öğrencilerin materyalleri görmelerini, anlatılanları izleyebilmelerini ve gerekli durumlarda materyalleri kullanmalarını sağladım. | Evet 10.. 9.. 8.. 7.. 6.. 5.. 4.. 3.. 2.. 1.. 0 Hayır |
| 5. Öğrenciyi İzleme/Katılımı Takip Etmeyi sağladım Ders süresince/ders anlatırken; sınıftaki tüm öğrencileri sürekli izledim, öğrencilere konuyla ilgili sorular sordum, öğrencilere gerekli geribildirimleri verdim, ders süresince özel gereksinimli öğrenciyi de izledim, ona sorular sordum ve/veya onunla göz teması kurarak ders anlattım. | Evet 10.. 9.. 8.. 7.. 6.. 5.. 4.. 3.. 2.. 1.. 0 Hayır |
| 6. Öğretimi Bireyselleştirdim Kısa süreli de olsa özel gereksinimli öğrenciyle, en az 2-3 dakika, bireysel olarak çalıştım. Özel gereksinimli öğrencinin bir arkadaşından yardım almasını sağladım. Özel gereksinimli öğrenci verilen görevi yapamadığı zaman ona model oldum / yardım ettim. Dersin içeriğinde özel gereksinimli öğrenciye uygun değişiklik (ler) yaptım. Özel gereksinimli öğrencinin derse aktif katılımını sağladım. Özel gereksinimli öğrenciye öğrenme fırsatları verdim | Evet 10.. 9.. 8.. 7.. 6.. 5.. 4.. 3.. 2.. 1.. 0 Hayır |
| 7. Yönergeleri uygun şekilde verdim Öğrencilerin çoğu yönergelerimi anladı. Yönerge verirken, açık/anlaşılır ifadeler kullandım. Özel gereksinimli öğrenciye de dahil olmak üzere gereksinim duyan tüm öğrencilere verdiğim yönergeyi/yönergeleri tekrarladım; onların yönergeleri anlamalarını sağladım | Evet 10.. 9.. 8.. 7.. 6.. 5.. 4.. 3.. 2.. 1.. 0 Hayır |
| 8. Öğrencilerin Dikkatini Çektim ve Sürdürdüm. Ders esnasında; soru sorarak ya da "Buraya bakın." vb. gibi ifadeler kullanarak öğrencilerin dikkatlerini sürdürdüm. Öğrencilerin dikkatini kullandığım materyale/ders aracına çektim. Özel gereksinimli öğrencinin/öğrencilerin de dikkatini soru sorarak,"Buraya bakın." diyerek, adını söyleyerek ya da kullandığı materyali göstererek sürdürdüm | Evet 10.. 9.. 8.. 7.. 6.. 5.. 4.. 3.. 2.. 1.. 0 Hayır |
| 9. Geçişleri uygun şekilde gerçekleştirdim. Derste aynı öğretimsel amaca yönelik en az iki etkinlik yaptırдыm: bir etkinlikten diğer etkinliğe geçerken tüm sınıfın geçiş için hazır olmasını bekledim, geçiş yapılacak etkinliğin adını söyledim, geçişin nasıl yapılacağını söyledim/gösterdim /prova yaptırдыm. Geçişlerde sınıftaki tüm öğrencileri izledim. Özel gereksinimli öğrenci de dahil tüm öğrencilerin bir | Evet 10.. 9.. 8.. 7.. 6.. 5.. 4.. 3.. 2.. 1.. 0 Hayır |

| | |
|---|--|
| sonraki etkinliğe zamanında geçmesini sağladım. Geçişler genellikle sorunsuz oldu. | |
| <p>10. Olumlu Davranışları Ödüllendirdim</p> <p>Derste genellikle öğrencilerin en az 2-3 olumlu davranışını fark ettim ve ödüllendirdim. Öğrencilerin yaşına ve düzeyine uygun ödüller kullandım._Öğrencileri ödüllendirirken; ödülün ne olduğunu, ödülü kime verdiğimi._ödüllendirdiğim davranışın ne olduğunu genellikle söyledim. Öğrencilerin sorulara yanıt verme, derse katılım, verilen iş üzerinde çalışma, vb. en az 2 akademik davranışını ödüllendirdim. Öğrencilerin parmak kaldırma, dinleme, arkadaşlarıyla materyalini paylaşma, yerinde oturma vb. en az iki sosyal davranışını ödüllendirdim. Özel gereksinimli öğrenci/öğrencilerin, derste en az 1 ya da 2 sosyal ya da akademik davranışını ödüllendirdim.</p> | <p>Evet 10.. 9.. 8..</p> <p>7.. 6.. 5.. 4.. 3.. 2..</p> <p>1.. 0 Hayır</p> |
| <p>11. Genellikle gereksinim duyan öğrencilere uygun Yardım Sağladım</p> <p>Öğrencinin/öğrencilerin zorlandığı becerinin nasıl yapılacağını /sorunun nasıl çözüleceğini onlara anlattım. Yapamadıkları beceri için öğrenciye/öğrencilere model oldum. Öğrenci istenen beceri sergilediği zaman onu onayladım</p> | <p>Evet 10.. 9.. 8..</p> <p>7.. 6.. 5.. 4.. 3.. 2..</p> <p>1.. 0 Hayır</p> |
| <p>12. Dersi uygun şekilde bitirdim</p> <p>Dersin sonunda; dersi ya da işlediğim konuyu özetledim, dersin ya da konunun anlaşılıp anlaşılmadığını bir kaç soru sorarak değerlendirdim, konuyla ilgili ödevleri söylemiş, tahtaya yazdım ya da öğrencilerin defterlerine yazdırdım, ödevlerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol ettim, özel gereksinimli öğrencinin ödevlerini alıp almadığını/yazıp yazmadığını kontrol ettim. Bir sonraki derste ya da ertesi gün neler yapacaklarını söyledim. Dersi planladığım zamanda bitirdim.</p> | <p>Evet 10.. 9.. 8..</p> <p>7.. 6.. 5.. 4.. 3.. 2..</p> <p>1.. 0 Hayır</p> |
| <p>13. Problem Davranışlara uygun şekilde müdahale ettim.</p> <p>Herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, genellikle problem davranışı fark ettim. Herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem davranış sergileyen öğrenciyi/öğrencileri olumlu bir davranışa yönlendirdim. Problem davranışa sakin, çabuk ve uygun bir tepki vererek derse devam ettim.</p> | <p>Evet 10.. 9.. 8..</p> <p>7.. 6.. 5.. 4.. 3.. 2..</p> <p>1.. 0 Hayır</p> |



GAZİ GELECEKTİR..