



**ORTAOKUL DÖNEMİNDEKİ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
SOSYAL YETERLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ:
EYLEM ARAŞTIRMASI**

Doktora Tezi

Esratur DÜLGER

Eskişehir 2025

ORTAOKUL DÖNEMİNDEKİ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL
YETERLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: EYLEM ARAŞTIRMASI

Esranur DÜLGER

DOKTORA TEZİ

Özel Yeteneklilerin Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Sezgin VURAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ocak 2025

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ORTAOKUL DÖNEMİNDEKİ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL YETERLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: EYLEM ARAŞTIRMASI

Esranur DÜLGER

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Yetenekliler Eğitimi Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ocak, 2025

Danışman: Prof. Dr. Sezgin VURAN

Üstün yetenekli bireylerin bazı sosyal yeterlik sorunları yaşadıkları bilinmektedir. Bu sosyal yeterlik sorunlarının bir bölümü de öz-düzenleme becerilerinin eksikliği nedeniyle. Bu araştırmada ortaokul dönemindeki üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları ve olmadıkları sosyal yeterlikler belirlenerek, elde edilen veriler doğrultusunda okullarında onlara öz düzenleme becerilerinin öğretilmesi yoluyla sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bir ortaokulda destek eğitim sınıfına katılan dokuz üstün yetenekli ergen araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Bu katılımcılardan üçü odak öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde öz-düzenleme becerilerinin öğretimi için eylem planları yapılmış uygulanmış ve her ders içinde toplanan veriler sürekli analiz edilerek yeni alınan kararlar ile eylem planları düzenlenerek uygulandığından araştırmanın deseni eylem araştırmasıdır. Ortaokula devam eden üstün yetenekli öğrencilere yirmi oturumluk öz düzenleme ile ilişkili sosyal yeterliği geliştirme programı uygulanmış ve programın öğrencilere nasıl katkı sağladığı incelenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterliklerini geliştirmek amacıyla oluşturulan programın tasarımı aşamasında öz düzenleme ile ilişkili sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Programın uygulama sürecinde, öz düzenleme becerilerinde gelişim gereksinimi olduğu belirlenen katılımcı odak öğrencilerin, sınıf içinde ders düzenini aksatacak davranışlarda bulundukları, arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadıkları ve beklenmedik düşük başarı sergiledikleri ortaya konulmuştur. Programın uygulanmasının ardından öğrencilerin duygularını düzenleme ve iletişim becerilerinde iyileşmenin olduğu, okul ve sınıf içerisinde daha az problem davranış sergiledikleri belirlenmiştir. Katılımcı odak öğrencilerin ebeveynlerinin ise çocuklarına dair beklentilerinin değiştiği ve sosyal beceri öğretiminde yaptıkları hataları fark ettikleri bulguları elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Üstün yetenekli öğrenciler, Sosyal yeterlik geliştirme programı, Öz düzenleme becerileri, Eylem araştırması.*

ABSTRACT

DEVELOPING SOCIAL COMPETENCIES OF GIFTED STUDENTS IN SECONDARY SCHOOL: ACTION RESEARCH

Esranur DÜLGER

Department of Special Education

Gifted Education Programme

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, January 2025

Advisor: Prof. Dr. Sezgin VURAN

It is known that gifted individuals experience some social competence problems. Some of these social competence problems are due to the lack of self-regulation skills. In this study, it was aimed to determine the social competences that gifted students in secondary school have and do not have, and to develop their social competences by teaching them self-regulation skills in their schools in line with the data obtained. Nine gifted students attending a support education class in a secondary school constitute the participants of the study. Three of these participants were determined as focus students. During the research process, action plans were made and implemented for teaching self-regulation skills, and since the data collected in each lesson were continuously analyzed and action plans were organized and implemented with new decisions taken, the research design was action research. A twenty-session self-regulation-related social competence development program was implemented for gifted students attending secondary school and how the program contributed to the students was examined. It was determined that the social competences related to self-regulation should be developed during the design phase of the program created to develop the social competences of gifted students. During the implementation process of the program, it was revealed that the participant focus students who were determined to need development in their self-regulation skills exhibited behaviors that disrupted the lesson order in the classroom, had problems in friendships and exhibited unexpected low success. After the implementation of the program, it was determined that there was an improvement in the students' emotional regulation and communication skills, and they exhibited less problem behavior in school and in the classroom. It was found that the parents of the participant focus students' expectations for their children changed and they realized the mistakes they made in teaching social skills.

Key Words: *Gifted students, Social competence development program, Self-regulation skills, Action research.*

21.01.2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Esranur DÜLGER

TEŞEKKÜR

Ev arkadaşlarımın evde olmadığı bir hafta sonu dışarı hiç çıkmadan, kimseyle görüşmeden geçirdiğim ikinci günün ardından kendimi ‘canlı bir yayın akışı’ açmaya çalışırken bulmuştum. Hareket eden bir sistemin içinde durmak gibiydi çünkü o an sosyal bir halde olmamak benim için. Anne adayı olarak başladığım doktora eğitimime, bir bebeğin beslenmesine dair okuduğum makalede insan yavrusunun dokunulmaya, bağlanmaya ve sosyal desteğe olan ihtiyacını açıklayan sonuçları öğrendiğimde, çalışmak istediğim konuya ilişkin merakım iyice perçinlenmişti. İnsanın sosyal bir varlık olması ve sosyal yeterliği benim için artık daha fazla bilgi edinmekten çok keyif aldığım bir alana dönüştü. Bu alanda duayen hocalardan biri olan sayın hocam Prof. Dr. Sezgin VURAN ile çalışmış olmaksa en büyük şanslarımdan biriydi. Deneyimi, bilgisi her konuşmamızda zihnimde açtığı kapılar için kendisine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Lisans üstü eğitimim boyunca pek çok şey öğrendiğim, bir bilim insanı nasıl olmalı sorusuna en iyi yanıt olabilecek değerli hocam sayın Prof. Dr. Uğur SAK’a teşekkürlerimi sunarım. Her daim beni güler yüzü ve içtenliğiyle karşılayan, bu çalışmanın daha iyi olması için elinden geleni yapan sayın hocam Prof. Dr. Meral GÜVEN’e katkılarından dolayı teşekkür ederim. Tez savunma jürimde yer alarak önerileriyle araştırmamı zenginleştiren sayın hocalarım Doç. Dr. Şule GÜÇYETER ve Doç. Dr. Ahmet KURNAZ’a teşekkürlerimi sunarım.

Hem hocam, hem ablam, hem yol göstericim olarak yanımda olan, bu süreçte bana kattığı her şey için müteşekkir olduğum Doç. Dr. Bilge BAL SEZEREL’e; kendimizi ararken bulduğum, arkadaşlığıyla ve samimiyetiyle her zaman yanımda olan Arş. Gör. Dr. Selin BOZBEY ESMEROĞLU’na çok teşekkür ederim. Gündüzlerimize, gecelerimize, zamansızlığımıza; anlattıklarımıza, anlatmadıklarımıza, anlaşılmalarmıza; iki silindir arasında döndürülen mevsimlerde hiç değişmeyen o iki açık pencere önünde tüm varlığıyla var olma çabama katkılarıyla, desteğiyle, dostluğuyla oda arkadaşım (ya da belki uçan ada arkadaşım) Arş. Gör. Naciye Ece ÜNAL’a sonsuz teşekkürlerimle... İçi boşalan kavramları yeniden doldurmamda aracı olan, yoldaşlığını ve temiz kalbini bu süreçte her daim hissettiren, yaptığımız sohbetlerle en güzel anılarımda yer bulan arkadaşım Arş. Gör. Dr. Mevlüt CIRIK’a sonsuz teşekkürlerimle. Artık kilometrelerce uzağımda olsa da her konuştuğumuzda sanki dün yeni görüşmüşüz gibi hissettiren, ‘düzenleme’ denince ilk akla gelen isim sevgili arkadaşım Dr. Öğretim Üyesi Hatice Kübra KOÇAK’a varlığı için teşekkür ederim. “Herkes kendi patolojisini çalışır” der Adler. Benim zamanı düzenlemedeki eksikliğim hiç bitmeyecek bir zamanda yaşadığım yanılgıma neden olur ve pek çok kez keşkeleri çıkarır karşıma. Keşke daha fazla vakit geçirseydim ve dostluklarına dair daha fazla anı

biriktirebilseydim dediğim Arş. Gör. Dr. Mustafa ÇAKMAK, Arş. Gör. Dr. Zülal ÇAKMAK, Arş. Gör. Simla ŞAHİN ve Arş. Gör. Dr. Ramazan BEKAR’a çok teşekkür ederim.

Gençliğimin en güzel anılarında, sert rüzgarlarda, ılık baharlarda ve güneşli sabahlarda, tüm döngünün her mevsiminde yanımda olan canım dostlarım Aslı KESEN ve Sibel ERBİL’e sonsuz teşekkürler...

Uygulama sürecimde çalışmaktan keyif aldığım ve fazlasıyla bağlandığım öğrencilerime, bana yüreklerini açan değerli annelerine, güler yüzleri ve iş birlikleri için öğretmenlerimize çok teşekkür ederim.

Tüm zorlukların ve sorunların onların yakınındayken kapının gerisinde kaldığı, yakınımda olmadıkları zamanlarda telefonun ucunda güven veren sesleriyle her zaman benimle olduklarını hissettiren, yaşamdaki en büyük servetim canım annem ve babam, annem ve babamın bana en güzel hediyeleri olan canım kardeşlerim ve ailemize yeni dahil olan İrem’e varlıkları ve hissettirdikleri eşsiz güven için sonsuz teşekkür ederim.

Belki birbirinden ilgisiz üç kelimeyi söylediğimde bile ne anlatmak istediğimi anlayan, hayatla aramda bir şifre çözücü olan ve anlamlandırma çabamda başı çeken canım eşime varlığı, desteği ve hayal ortaklığı için sonsuz teşekkür ederim. Tam o yokuştan çıkarken kurduğumuz hayallerin yokuşu çıkarken zorlandığımızın aksine yokuş aşağı bizi bulması umudumla... Büyümesine şahitlik ederken bana pek çok şey öğreten, oynadığımız oyunlara gizil olarak yerleştirmeye çalıştığım sosyal becerileri hemen fark edip “Gerçek oyun oynayalım.” diyerek beni düzenleyen ve bunu tüm hayatıma yayan canım oğluma, sayıların sonsuzluğu kadar teşekkürü bir borç bilirim. Teşekkür kısmında tez çalışmam dolayısıyla senden çaldığım vakitler için bir özür yerine teşekkür etmek isterim. Sayende anne olma deneyimimde, bu yolda diğer kimliklerin de en az annelik kadar önemli olduğunu ve bir vefa borcu yerine, kendini insanın yansımasının daha fazla altının çizilmesi gerektiğini öğrendim. O yüzden tez yazım sürecimde başka bir kimlikte var olurken keyif duyabilmeme aracı olduğun için teşekkürler canım Noyan’ım.

Her bahar yeniden canlanan doğaya, masmavi göğe ve yaşamın güzelliğine dair içimde ölmeyen inanca sonsuz teşekkürler...

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Tanımlar	6
2. ALAN YAZIN.....	7
2.1. Üstün Yetenek Nedir?.....	7
2.1.1. Üstün yeteneği açıklayan kuramlar	9
2.1.2. Üstün yetenekli ergenlerin özellikleri	13
2.1.3. Üstün yetenekli ergenlerin yaşadığı sosyal ve duygusal sorunlar	15
2.2. Sosyal Yeterlik.....	22

2.2.1. Ergenlik döneminde sosyal yeterlik	25
2.2.2. Üstün yetenekli ergenlerde sosyal yeterlik	27
2.2.3. Sosyal yeterliğin bir bileşeni: Öz düzenleme	30
2.3. Öz Düzenleme Becerisini Geliştirme Programları	37
2.3.1. Üstün yetenekli bireylerde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi	39
2.3.2. Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde üst düzey düşünme süreçlerinin kullanılması	42
2.3.3. Öğretim programı geliştirme süreci	45
3. YÖNTEM	47
3.1. Araştırma Deseni	47
3.2. Katılımcılar	49
3.2.1. Oktay	50
3.2.2. Ferhat	50
3.2.3. Erman	51
3.2.4. Üstün yetenekli diğer gönüllü öğrenciler	51
3.3. Paydaşlar	52
3.3.1. Araştırmacı	53
3.3.2. Ebeveynler	53
3.3.3. Öğretmenler	54
3.3.4. Okul yöneticisi ve rehber öğretmen	54
3.3.5. Alan uzmanları	55
3.4. Araştırmanın Aşamaları	55
3.4.1. Eylem planının hazırlanması	55
3.4.2. Bilgi toplama ve hazırlık süreci	56
3.4.3. Odak alanın belirlenmesi	59
3.4.4. Araştırmanın yürütüldüğü okul	60
3.5. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterlikleri Geliştirme Programı'nın Hazırlanması	61

3.5.1. Tasarlama süreci	61
3.5.2. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın kazanımların oluşturulması	64
3.5.3. Üstün yetenekli öğrenciler için öz düzenleme becerilerini geliştirici kazanımların oluşturulması	68
3.5.4. Programın pilot uygulaması süreci.....	70
3.5.5. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterlikleri Geliştirme Programı'nın uygulanması	71
3.5.6. Programın değerlendirilmesi.....	75
3.6. Verilerin Toplanması.....	76
3.6.1. Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASIS).....	76
3.6.2. Yapılandırılmamış gözlem.....	77
3.6.3. Görüşmeler.....	78
3.6.4. Öğrenci etkinlik ürünleri.....	80
3.6.5. Araştırmacı günlüğü	81
3.6.6. Geçerlik komitesi verileri	81
3.7. Verilerin Analizi.....	81
3.8. Araştırmanın İnanırcılığı.....	82
4. BULGULAR.....	83
4.1. Tasarı Aşaması: Bilgi Toplama ve Hazırlık Süreci.....	84
4.1.1. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterliğine ilişkin bulgular	84
4.2. Uygulama Aşaması: Programın Uygulanmasına İlişkin Bulgular	92
4.2.1. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın uygulanması ..	93
4.2.2. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın oturumlarının gerçekleştirilmesi	94
4.2.3. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın modüler yapısı	109

4.2.4. Öz Düzenleme ile ilişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı uygulama sürecine ilişkin bulgular	114
4.3. Değerlendirme Aşaması: Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı Uygulama Sonrasına İlişkin Bulgular	119
4.3.1. Değişim temasına ilişkin bulgular	119
4.3.2. Gelişim temasına ilişkin bulgular	121
4.3.3. Öz Düzenleme ile İlişki Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın değerlendirilmesine ilişkin bulgular	122
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	126
5.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Yeterliği ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler	126
5.2. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın Uygulanması	132
5.3. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın Değerlendirilmesi	138
5.4. Sonuç	144
5.5. Öneriler	145
5.5.1. Uygulamaya ilişkin öneriler	145
5.5.2. Araştırmalara yönelik öneriler	145
KAYNAKÇA.....	146
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Katılımcıların özellikleri	50
Tablo 3.2. Odak öğrencilerin ebeveynlerinin bilgileri	54
Tablo 3.3. Araştırmada izlenen süreçler.....	56
Tablo 3.4. Kazanım havuzunda yer alan kazanımlar	66
Tablo 3.5. Öz düzenleme kazanım havuzunda yer alan kazanımlar	69
Tablo 3.6. Öz düzenleme ile ilişkili sosyal yeterliği geliştirme programı uygulama süreci	73
Tablo 3.7. Araştırma sürecinde veri toplama tekniklerinin kullanımı.....	76
Tablo 3.8. Video kayıt ile gerçekleştirilen gözlemler.....	77
Tablo 3.9. Yarı yapılandırılmış görüşme süreci.....	78
Tablo 4.1. Üstün yetenekli ergenlerin sosyal yeterliğine ve desteklenmesi gereken becerilerine ilişkin bulgular.....	84
Tablo 4.2. Ders planı şablonu.....	94
Tablo 4.3. Duyguları tanımlama ve yönetme becerilerine ilişkin ebeveyn eylem planı	99
Tablo 4.4. İletişim ve empati becerilerine ilişkin ebeveyn eylem planı.....	101
Tablo 4.5. İletişim ve empati becerilerine ilişkin yansıtma günlüğü	103
Tablo 4.6. Karar verme ve problem çözme becerilerine ilişkin ebeveyn eylem planı	106
Tablo 4.7. Karar verme ve problem çözme becerilerine ilişkin yansıtma günlüğü.....	107
Tablo 4.8. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın içeriği.....	111
Tablo 4.9. Program uygulama sürecinde elde edilen bulgular.....	114

Tablo 4.10.	Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı
sonrası bulgular	119



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1.	Piggot- Irve'nin sarmal eylem planı döngüsü	49
Şekil 3.2.	Sınıf ortamının görünüşü	61
Şekil 3.3.	Ders planlarının oluşturulma süreci.....	73
Şekil 4.1.	Araştırma süreci akışı.....	83
Şekil 4.2.	Bilgi toplama ve hazırlık aşamasında elde edilen bulguların özet.....	91
Şekil 4.3.	Program geliştirme sürecinin döngüsü	92
Şekil 4.4.	Duyguları Tanımlama ve Yönetme Becerileri Modülü.....	113
Şekil 4.5.	Empati ve İletişim Becerileri Modülü.....	113
Şekil 4.6.	Karar Verme Becerileri Modülü.....	114
Şekil 4.7.	Programın uygulama sürecinde elde edilen bulguların genel bir özet.....	118
Şekil 4.8.	Program uygulaması sonrası elde edilen bulguların özet.....	125

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 4.1.	Ebeveyn bilgilendirme davetiyesi.....	93
Görsel 4.2.	Öğrencilerin sınıf içindeki durumu	98
Görsel 4.3.	Endişe ipleri etkinliği örnekleri.....	98
Görsel 4.4.	Odak öğrencilerin oluşturduğu duygu sözlüğü.....	99
Görsel 4.5.	İletişimde sen dili ve ben dilinin kullanıma ilişkin etkinlik örnekleri.....	101
Görsel 4.6.	Gözüm sen ol etkinliği örneği.....	103
Görsel 4.7.	Problem termometresi etkinliği.....	105
Görsel 4.8.	Problem çarkı etkinliği.....	105
Görsel 4.9.	Kolaj etkinlik örnekleri.....	108
Görsel 4.10.	Sınıf ortamından alınan görüntüler.....	109
Görsel 4.11.	Program değerlendirme pisti.....	123
Görsel 4.12.	Erman'ın program değerlendirme pisti.....	124
Görsel 4.13.	Ferhat'ın program değerlendirme pisti.....	124

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ÜYEP : Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

BİLSEM : Bilim ve Sanat Merkezleri

ASİS : Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği

BDT : Bilişsel Davranışçı Terapi



1. GİRİŞ

1.1. Sorun

Üstün yeteneği açıklayan kuramlardan, özellikle zekânın tek boyutluluğuna vurgu yapan muhafazakâr kuramlardan sonra bile üstün yeteneklilik; akademik başarı, yaratıcılık ve olağanüstü performans ile eş değer tutulmakta ve bilişsel olmayan süreçlerin göz ardı edildiği görülmektedir. Üstün yeteneklilere dair araştırmaların öncüsü olan Terman'ın (1947), gerçekleştirdiği boylamsal çalışmada üstün yetenekli bireyler, normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılmış ve yaşam doyumu, psikolojik dayanıklılık ve uyum gibi konularda daha yüksek puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Leta Hollingworth (1942), üstün yeteneklilik ile sosyal duygusal gelişim arasındaki ilişkiye dikkat çekmiş ve bu yönde araştırmalar gerçekleştirmiştir. Hollingworth, üstün yetenekli bireylerin gelişimini normal gelişim gösterenlerle karşılaştırmak yerine, sistematik olarak üstün yetenekli çocukların alt gruplarını birbirleriyle karşılaştırmıştır. Elde ettiği bulgular sonucunda; çok yüksek bilişsel yeteneğe sahip bireyler ile yüksek bilişsel yeteneğe sahip bireyler arasında sosyal uyum farklılıkları olduğunu bulmuştur. Son derece yüksek bilişsel yeteneğe sahip üstün yetenekli gençlerin sosyal gelişimde ve uyumda önemli eksiklikler yaşadığı sonucuna ulaşmıştır (Perham ve Holly, 2012). Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal özelliklerini çalışan araştırmacılar arasında öncülerden bir olan Hollingworth'un (1942), Optimum Zekâ Hipotezi'ne göre üstün yetenekli bireylerin zekâ düzeyi arttıkça sosyal duygusal sorunları gösterme ihtimali de artmaktadır (Sak, 2014).

Çağdaş zekâ kuramlarının bilişsel olmayan süreçleri de üstün yetenek yapısına dahil etmesi ve üstün yetenekli bireylere uygulanan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar, üstün yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal gelişim alanında da desteklenmeye ihtiyaç duydukları görüşünün ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Üstün yetenekli bireylerin gerek sınıf ortamında gerekse sosyal yaşantılarında aşırı uyarılma, mükemmeliyetçilik, içe dönüklük, adalet duygusu, ileri kelime bilgisi ve mizah anlayışları gibi akranlarından farklılık gösteren özellikleri, birçok farklı alanda sorun yaşamalarına neden olmaktadır (Yoo ve Moon, 2006). Amerika Birleşik Devletleri'nde 1981 yılında Dallas Egbert adında üstün yetenekli bir lise öğrencisinin intihar etmesinin ardından, üstün yetenekli bireylerin psikolojik zorluk yaşayabilecekleri ve sorunlara karşı dayanıklılık gösteremeyebilecekleri konusu tekrar gündeme gelmiştir (Neihart, 1999). Üstün yetenekli olmanın, sosyal duygusal açıdan uyum sağlamayı kolaylaştırabileceği gibi problem yaratabilecek bir durum olabildiği de zamanla kabul görmeye başlamıştır.

Üstün yetenekli bireylerin kişilerarası ilişkilerdeki becerilerini normal gelişim gösteren bireylerin becerileriyle karşılaştıran deneysel araştırmalar çelişkili sonuçlar üretmiştir. Araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde; iki grubun kişilerarası beceriler arasında bir fark olmadığı sonucuna varan araştırmaların yanı sıra üstün yetenekli bireylerin kişilerarası beceriler geliştirmesinde avantajlı olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu bulguların yanı sıra üstün yetenekli bireylerin sosyal beceri gelişiminde eksiklikler olduğunu tespit eden sonuçlar da mevcuttur. Mevcut sonuçları, riske karşı dayanıklılık kavramsallaştırması şeklinde sınıflamak mümkündür (Neihart, 2002). Üstün yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal gelişim alanında daha uyumlu veya daha güçlü olduklarına dair araştırma bulguları doğrultusunda; *Dayanıklılık Hipotezi*, (Neihart 2002; Van der Bruggen vd., 2014) daha kırılgan ve hassas olduklarını savunan; *Risk Hipotezi* (Coleman ve Cross 2014; Roedell, 1984) adında iki temel görüş olduğu görülmektedir.

Üstün yetenekli bireyler yaşlılarından daha hızlı gelişim göstermelerinden dolayı normal gelişen bireylere göre baş etmekte zorlanacakları yoğun duygular deneyimleyebilmektedirler. Öyle ki bu duyguları çoğu zaman yönetmekte zorlanabilmektedirler (Karateke, 2016). Sosyal ilişkileri düzenlemeye yardımcı olan sosyal beceri eğitiminin mutluluğu artırarak, yaşam kalitesini de artırdığı bilinmektedir. Sosyal beceri eğitimi sosyal yeterliğin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir ve sonrasında sosyal beceri eksikliğine bağlı olarak ortaya çıkabilecek sorunları önlemeyi amaçlamaktadır (Sergin ve Giverts, 2003).

Sosyal yeterlik üstün yetenekli bireylerde kendini iki farklı şekilde göstermektedir. İlki, yoğun duygusal deneyim dolayısıyla uygun duygusal tepkiyi gösterememek, diğeri de gösterilecek sosyal ya da duygusal tepkinin daha önce davranış repertuarında olmamasıdır (Semrud-Clikeman, 2007). Sosyal beceri eğitimi programları sosyal yeterliğin geliştirilmesinde en iyi araçlardan biridir (Avcıoğlu, 2007). Sosyal yeterliğin geliştirilmesine temel oluşturan ve öğrenmeye farklı açılardan bakan çeşitli öğrenme kuramları bulunmaktadır. Yaygın olarak kullanılan kuramlardan bazıları Davranışçı Kuram, Bilgiyi İşleme Kuramı ve Sosyal Bilişsel Kuramdır (Elliot vd., 2001). Sosyal beceri programları incelendiğinde sıklıkla özel gereksinimli (otizm ve zihin yetersizliği) ya da normal gelişim gösteren bireylerin gelişim özelliklerine uygun öğrenme kuramları temel alınarak sosyal beceri öğretim programların oluşturulduğu görülmektedir.

Sosyal beceri eğitim etkinlikleri ya da programlar sadece o grubun ihtiyaçları temelinde şekillendirilebilir (Bacanlı, 2008). Bir öğretim programında yer alan bireylerin

özelliklerine göre program yapılandırıldığında verimliliğinin ve etkinin arttığı görülmektedir. Öyle ki üstün yetenekli bireylerin problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi gelişmiş bilişsel becerilerinin öğretim programları içerisinde yer alması programın etkililiğini arttırabilir.

Sosyal becerileri kazanmak, bu bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanmak ve zamanla üst düzey düşünme becerilerinin de geliştirilmesine katkı sağlamak birçok farklı araştırma yöntemi arasından eylem araştırmasının doğasına uygun uygulamalar gerektirmektedir. Öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılabilir nitelikte olmasına yönelik derinlemesine araştırmalar yapılmalıdır. Çünkü bu becerilerin kazandırılması, süreç içerisinde zaman ve emek isteyen bir uğraştır. Üstün yetenekli bireylerin sosyal yeterliklerinin geliştirilmesinde kişilik, bilişsel ve sosyal ve duygusal özellikler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini işe koştan bir sürecin olması gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal beceriye sahip olmak becerinin her durumda kullanıldığı ya da doğru kullanıldığı anlamına gelmeyebilmektedir. Üst düzey düşünme becerilerin desteklenmesinin sosyal becerilerin farklı durumlarda doğru kullanılmasına da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Mevcut sosyal beceri programlarının üstün yetenekli bireylerin özelliklerini ve gereksinimlerini yeterince karşılamadığı görülmektedir. Sosyal beceri programlarının tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli (Orta-ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Geliştirilen Sosyal Beceri Öğretim Programları; MEB, 2018) öğrencilerin özellikleri temel alınarak yapılandırılmıştır. Üstün yetenekli bireylerin farklılaşan sosyal ve duygusal gelişimini göz önünde bulundurarak oluşturulan programların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Mevcut programlar içerisinde öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan programların ise sosyal yeterliği geliştirmekten ziyade öz düzenlemeli öğrenme becerilerine (Bilim ve Sanat Merkezleri Öz Düzenleme Psikoeğitim Programı; MEB, 2022) katkı sağlamayı hedeflediği görülmektedir. Üstün yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeye yönelik oluşturulan programların (Bilim ve Sanat Merkezleri Duygu Gelişimini Destekleme Psikoeğitim Programı; MEB, 2022) ise duyguları düzenleme boyutuyla sınırlı olduğu diğer sosyal yeterlik alanlarını kapsamadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca üstün yetenekli bireylerin sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla alan yazında gerçekleştirilen eğitimlerin sonuçlarının deneysel araştırmalarla gerçekleştirildiği, süreçten çok sonuca odaklanıldığı görülmektedir. Süreçte karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara nasıl müdahale edildiği de önemli veriler sunabilmektedir. Tüm

bu gereksinimlerden yola çıkarak bu çalışmada; ortaokul dönemindeki üstün yetenekli öğrencilerde sosyal yeterliğin geliştirilmesi için Öz Düzenleme ile ilişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın geliştirilmesi hedeflenmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyacı olan sosyal becerileri belirlemek ve bu doğrultuda öğrencilerin sosyal yeterliklerini geliştirmek için Öz Düzenleme ile ilişkili Sosyal Yeterlikleri Geliştirilme Programı'nın tasarlanması ve uygulanması sürecinin öğrencilere katkısının ortaya konulmasıdır. Bu amaca bağlı olarak tasar, uygulama ve değerlendirme aşamalarında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Tasarı aşamasında;

1. Ortaokul dönemi üstün yetenekli öğrencilerin yaşadığı sosyal yetersizlikler nelerdir ve hangi becerilerin desteklenmesine ihtiyaç duymaktadırlar?
2. Üstün yetenekli öğrencilerin gelişimine uygun bir öğretim programının tasarı sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir ve bu sorunlara ne tür yollarla çözüm bulunabilir?

Uygulama aşamasında;

1. Ortaokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik sosyal yeterliği geliştirme programı nasıl yapılmalıdır?
2. Öz Düzenleme ile ilişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı ortaokul dönemindeki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?
3. Öz Düzenleme ile ilişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir ve bu sorunlara ne tür yollarla çözüm bulunabilir?

Değerlendirme aşamasında;

1. Katılımcıların ve paydaşların üstün yetenekli öğrencilere uygulanan Öz Düzenleme ile ilişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'na yönelik uygulama sonrası görüşleri nelerdir?
 - a) Öğrencilerin Öz Düzenleme ile ilişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'na yönelik uygulama sonrası görüşleri nelerdir?

b) Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme sürecine ilişkin uygulama sonrası ebeveynlerin görüşleri nelerdir?

c) Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme sürecine ilişkin uygulama sonrası öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Öğrencilerin sosyal beceri düzeyi arttıkça problem davranışlarının azaldığı alanyazında sıklıkla vurgulanan bir durumdur (Özbey, 2010). Üstün yetenekli bireylerin farklı seyreden gelişim özellikleri sebebiyle, ihtiyaç duydukları sosyal ve duygusal desteğin sağlanması önemli bir konudur. Üstün yetenekli bireylerin yaşadıkları sosyal ve duygusal sorunlar incelendiğinde içsel ve dışsal etmenlerin merkezinde öz düzenleme becerisinin etkili olduğu düşünülmektedir. Sosyal gelişim ile öz düzenlemenin gelişimi bir bütün içerisinde ilerlemektedir (Kopp, 1982). Özellikle ergenlik döneminde öz düzenlemenin koruyucu faktörlere katkı sağladığı ve böylece psikolojik dayanıklılığı artırdığı görülmektedir (Wills vd., 2011). Üstün yetenekli bireylerin öz düzenleme becerilerini geliştirilerek sosyal yeterliğinin artırılması sosyal uyumları için önemli olabilmektedir. Destek sağlayıcı ve geliştirici sosyal beceri eğitim programı yapılandırılırken üstün yetenekli bireylerin sahip olduğu üst düzey düşünme becerilerinin de göz ardı edilmemesi gereklidir. Lipman (2003) çocukların düşünmeyi öğrenmesinin öncelikle toplumdaki sosyal sistemlerin yürümesi için hayati olduğunu vurgulamaktadır. Ancak Türkiye’de bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde ortaokul dönemindeki üstün yetenekli öğrencileri kapsayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca ortaokul döneminde üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterliğinin geliştirilmesini inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda süreçte edinilen becerilerin değerlendirilmesine dair verilerin toplanmadığı ve yalnızca etkililik çalışmalarının gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın Türkiye’de ortaokul döneminde üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterliğinin geliştirilmesinin eylem araştırması ile incelenmesi sebebiyle yapılan ilk çalışmalar arasında yer alması açısından alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca alan yazında üstün yetenekli bireylerin sosyal yeterliğini geliştirmeyi amaçlayan programların içeriğinde aile bilgilendirme seminerleri yer alsa da oturumlarda aile katılımlı program uygulamalarına rastlanmamıştır. Bu araştırma süreçte üstün yetenekli öğrencilerin doğal ortamlarına

ebeveynin katılımın sağlanması aracılığıyla ebeveynlerde de değişim yarattığı için alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırmada uygulamaya katılan öğrenci ve özellikle annelerin programa devamlarının sağlanmasında sınırlılıklar yaşanmıştır.
- 2) Bu araştırmada sosyal beceri öğretimi okulda oturumların düzenlendiği sınıf ile sınırlıdır.
- 3) Sosyal yeterliği geliştirme programının uzun vadedeki etkilerinin değerlendirilebilmesi için yaz tatili ve dönem değişikliği nedeniyle izleme verileri toplanamamıştır.

1.5. Tanımlar

Sosyal Yeterlik: Toplum içinde gerekli olan sosyal becerilerin birey tarafından toplumun beklentilerini karşılayacak düzeyde yerine getirilme sürecidir (McFall, 1982).

Sosyal Beceri: Bireylerin sosyal görevlerde yetkin bir şekilde işlev görmesini sağlayan, başkalarıyla etkileşimleri içeren öğrenilmiş davranışlardır (Cook, vd., 2008).

Üstün yetenek: Toplum için takdir edilen ve değer atfedilen, belirli bir alanda ileri düzeyde başarı gösterme ve performans sergileme kapasitesidir (Sak, 2010).

Öz düzenleme: Bireyin sahip olduğu duygu, düşünce, inanç ve sisteme dayalı olarak düşüncelerini ve davranışlarını hem kontrol etmesi hem de düzenleyebilmesidir (Zimmerman, 2008).

2. ALAN YAZIN

2.1. Üstün Yetenek Nedir?

Zekanın yapısı, doğası ve ölçümüne olan ilgi, modern psikoloji alanı kadar eskidir. Zekanın doğası ve yapısı açıklanırken farklı pek çok bağlamdan faydalanılmış ve kavramsal açıklamalar oluşturulmuştur. Bu kavramlar oluşturulurken ampirik olarak temellendirilenler (Spearman, 1927) ve bilimsel literatürün bir sentezine dayandığı öne sürülenler (Gardner, 1983) gibi çeşitli yöntemler kullanılmıştır (Mendaglio, 2014). Psikolojik araştırma geleneğinde kavramlar açıklanırken, tümevarımsal ve tümdengelimli yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Tümevarımsal yaklaşım, incelemeye ayrıntılardan başlayarak ilerlemekte ve idiyografik yapıda bulunmaktadır. Öte yandan tümdengelimli yaklaşım ise evrensel varsayımlardan başlamakta ve nomotetik bir yapıda bulunmaktadır (Allport, 1937). Nomotetik kavramlar homojenliği vurgulamakta, belli sınırlar çizmekte ve dışlayıcı özellik sergilemektedir. İdiyografik kavramlar ise kapsayıcı ve çeşitliliği olağan gören bir yapıda yer almaktadır (Treffinger ve Renzulli, 1986). Üstün yeteneğin kavramsallaştırılmamasının başlangıcı nomotetik bir yaklaşımla oluşturulmuştur (IQ standartlarını kullanarak üstün yetenekli bireylerin belirlenmesi; Terman, (1925)). Çalışmaların başlangıcında zekâ düzeyindeki yüksek puanlar üstün zekâ olarak kavramsallaştırılmıştır. Sonrasında ise kavramsallaştırma giderek daha idiyografik yapıya evrilmiştir (Üstün yetenekliliğin çeşitli ampirik belirtilerinin kabul edilmesi; Witty, 1958)). Üstün yeteneğe yönelik nomotetik yaklaşım soyuta ve idiyografik yaklaşımlar ise ampirik sonuçlara dayanmaktadır (Holton, 1981). Zekanın çok boyutlu yapısını ortaya koyan çalışmalar sonrasında üstün zekâ kavramı yerine üstün yetenek kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Dai, 2018). Bu çalışmada da değişen paradigmlar doğrultusunda üstün zekâ yerine üstün yetenek kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

Üstün yetenek tanımları incelendiğinde geçmişinin Platon'a kadar dayandığı görülmektedir. Ancak modern psikoloji ile tanımlamalar sistematik bir şekilde ilerlemiş ve gelişim kaydetmiştir. Öncüleri arasında Galton, Binet, Terman ve Hollingworth gibi isimler yer almaktadır. Terman (1925) ve Hollingworth (1924, 1942), üstün yeteneğin yüksek IQ performansında ortaya çıktığını savunmuşlardır. Üstün yetenekte üstün zihin performansı sergilemenin yanı sıra akranlarından önemli ölçüde farklılaşan düşünme stilleri, sosyal ve duygusal özellikler, farklılaşan eğitim ihtiyaçları ve benzersiz gelişimsel özelliklerin varlığına dikkat çekerek, üst düzey genel zekâ performansının çekirdeği olarak bu özellikleri de kabul etmenin gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu anlayış, Avrupa'da

gelişim psikolojisi alanında çalışmaları olan Dabrowski'nin kuramının ardından daha etkili hale gelmiştir (Dai, 2018). Böylece üstün yeteneğin bir zekâ testinde yüksek performans sergilemekle eş değer olmaktan çıkarılarak çok bileşenli bir yapı olarak açıklanması gerekliliği oluşmuştur.

Marland Raporu'na (1972) göre üstün yetenek; zihinsel, akademik, yaratıcı-üretken, liderlik, sanat ya da psikomotor olmak üzere farklı altı alanda gerçekleşebilen; bu alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyele veya başarıya sahip olma olarak tanımlanmaktadır. 21. yüzyıla doğru üstün yetenek tanımlarının kapsamının daha da genişlediği görülmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri Millî Eğitim Bakanlığı'nın kabul ettiği tanımda, akranlarına göre olağanüstü başarı ya da potansiyel sergileyen çocuk üstün yetenekli olarak kabul edilmiştir. Üstün yetenekli bireylerin bilişsel, yaratıcı ve sanatsal alanlarda akranlarıyla kıyaslandığında yüksek performans gösterdikleri, liderlik yeteneklerine sahip oldukları ya da akademik alanlarda sıra dışı başarılar sergiledikleri belirtilmiştir. Bu zamana kadar yapılan tanımlara göre daha kapsamlı bir tanım sunan Amerika Birleşik Devletleri Üstün Yetenekli Çocuklar Ulusal Konseyi, üstün yetenekli çocuğu “herhangi bir alanda sıra dışı performans gösteren ya da sıra dışı potansiyele sahip çocuk” olarak tanımlamıştır. Columbus Grubu (1991) olarak bilinen bir araştırmacı topluluğu yalnızca bilişsel özellikler temel alınarak yapılan tanımlamaların sınırlı olduğunu ifade ederek, içsel deneyimler ve gelişimsel özellikleri kapsayan yeni bir tanım önermiştir. Bu tanımda üstün yetenek; üst düzey bilişsel yetenekler ve duyguların yoğun birleşimi ile sıra dışı deneyimler yaratan eş zamanlı olmayan gelişim olarak ifade edilmiştir.

Dünya genelinde zekâ ve yetenek kavramlarının çok boyutluluğa geçilmesi ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) üstün yetenek kavramına bakışının da değiştiği görülmektedir (Sak vd., 2015). 1991 yılında I. Özel Eğitim Konseyinde üstün yetenekli kavramı kullanılmış ve üstün yetenekli bireyler “genel ve/veya üstün yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği alanın uzmanları tarafından belirlenmiş kişiler” olarak tanımlanmıştır (MEB, 1991). Bu tanım, tanının alan uzmanları tarafından verilebileceğine ve üstün yeteneğin belirli performans alanlarında sergilenebileceğine dikkat çekilmiş, ancak bu alanların neler olduğu net bir şekilde ifade edilmemiştir (Camcı-Erdoğan ve Güçyeter, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) ise üstün yetenekli bireyi, akranlarına göre daha hızlı öğrenen, akademik beceriler, liderlik, sanat, yaratıcılık özellikleri

bakımından akranlarından önde olan, farklı ilgi alanlarında bağımsız çalışmayı seven ve yüksek performansa sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır.

Üstün yeteneğin kavramsallaştırılma sürecini göz önünde bulundurduğumuzda Dai ve Chen (2013), paradigma değişimlerini üç aşamada sınıflandırmışlardır. Bu aşamalar: Yetenekli Çocuk Paradigması, Yetenek Geliştirme Paradigması ve Farklılaştırma Paradigması'dır. Yetenekli Çocuk Paradigması'nda üstün yetenekli çocukların benzersiz sosyal ve duygusal ihtiyaçları olan ayrı bireyler olduğu, diğer çocuklardan farklı eğitim gereksinimlerinin olduğu belirtilmektedir. Ayrıca "bir kez üstün yetenekli olarak tanımlanmanın yeterli olduğu" görüşünün var olduğu, yüksek IQ'ya sahip olmanın veya üstün yetenekli etiketiyle birlikte gelen benzersiz deneyimlerin yetişkinlik boyunca devam ettiği düşünülmektedir. Yetenek Geliştirme Paradigması'nda ise; yeteneğin geliştiği ve giderek farklılaştığı, alana özgü yeteneğin; motivasyonun ve diğer psikososyal becerilerin önemli rolüne ve yetenek geliştirme süreci boyunca teknik ve sosyal desteğe (mentörlük ve psikososyal müdahaleler gibi) odaklanılmaktadır. Son olarak Farklılaştırma Paradigması'nda ise; bireysel ihtiyaçların tespit edilmesi ve bu ihtiyaçların giderilmesine odaklanılmaktadır. Üstün yeteneğin tanımlanmasının yıllar içindeki değişimi değerlendirildiğinde, yüksek bilişsel potansiyelin yanı sıra bilişsel olmayan öğelere, sosyal ve duygusal farklılığa ve bireysel farklılaşmalara vurgu yapıldığı görülmektedir. Üstün yeteneğe bakış açısındaki değişim üstün yetenek kuramlarını da etkilemektedir. Üstün yetenek kuramları; üstün yetenekli bireylerin özellikleri üzerine kurulmaktadır (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015). Kuramlarda üstün yetenek kavramının çok boyutlu bir yapıda ele alınması, eğitsel ihtiyaçları ve eğitim programlarının şekillenmesinde önemli bir etkiye sahiptir.

2.1.1. Üstün yeteneği açıklayan kuramlar

Psikoloji bilimi, insanın zihin süreçlerindeki evrensel yapıyı anlamaya çalışırken, tamamlayıcı bileşen olan bireysel farklılıkları ve tipik gelişim sergilemeyenleri de araştırmaktadır. Gelişim yetersizliği, psikopatoloji ve duygusal bozuklukların incelenmesi gibi, üstün yeteneğe dair yapılan araştırmalar da bu gelenekte yer almaktadır. Psikologlar bu tür bireyleri yalnızca kendi terimleriyle anlamlandırmak adına değil, aynı zamanda atipik olanın anlaşılmasının tipik olana ışık tutabileceği düşüncesiyle de incelemektedirler (Winner, 2000). Yeteneğin sosyal bir yapı olması, tanımlanmasının zamanla değişmesine ve dönüşmesine neden olmaktadır. Üstün yeteneği açıklayan çeşitli kavramları ve kuramları incelediğimizde aynı kuramların bile zaman içinde düzenlendiğini görmek mümkündür (Cross ve Olszewski-Kubilius, 2021; Sternberg ve

Ambrose, 2021). Ayrıca kuramlar incelendiğinde yetenek gelişiminde psikososyal faktörlerin rolünü ve önemini anlamanın, bilişsel faktörlerin rolünü anlamakla ve araştırmakla aynı hızda ilerlemediği görülmektedir (Ritchotte vd., 2014). Üstün yeteneği açıklayan kuramlardan özellikle bilişsel olmayan becerileri ele alan yapılar incelendiğinde Gagne'nin oluşturduğu “Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı” ile başlanabilir.

Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı'nda Gagne (2005), üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarını ayrı yapılar olarak ele almaktadır. Bu kurama göre, doğuştan gelen bir özellik olarak değerlendirilen zekâ; zihin, yaratıcı, sosyal ve duyuşsal ve duyuşsal-motor kategorilerine ayrılmaktadır. Üstün yetenek ise Gagne'ye göre üstün zekânın uygulanmasıyla bağlantılı olup bireyin hayatında edindiği tecrübe ile şekillenmektedir. Kuramda ayrıca gelişim süreci; içsel ve dışsal faktörler, doğal yetenek, şans, öğrenme-uygulama gibi katalizörler de dikkate alınmaktadır. Kuramın üstün zekâ bileşeni bireylerin biyolojik temellere dayanan yeteneklerini kapsamaktadır. Kuram yıllar içerisinde çeşitli düzenlemeler yapılarak son haline ulaşmıştır. Gagne (2020), entelektüel, sosyal, yaratıcı ve psikomotor beceriler için kas ve ince motor yetenekleri kapsayan doğal yetenek alanının varlığını ifade etmektedir. Bahsi geçen bu yetenekleri doğal yetenekler olarak tanımlamaktadır. Örneğin okuma ve yazmayı öğrenmek, sanatsal alanlarda özgün eserler ortaya koymak, sosyal yeterliğin gelişmiş olması doğal yetenek olarak sınıflandırılmaktadır (Sak, 2014). Kuram üstün yeteneğin gelişmesi için üstün zekânın gerekli olduğunu ifade etmektedir. Üstün zekânın kuramın merkezinde olduğunu söylemek mümkündür (Gagne, 1985).

Bir diğer kuram olan Yıldız Modeli'nde Tannenbaum, zekâ üzerinde etkili olan beş bileşeni vurgulamaktadır. Bu bileşenler; genel yetenek, seçici özel yetenek, şans, bireysel nitelikler ve çevresel etkilerdir. Her bileşen, durağan ve dinamik alt faktörleri içermektedir. Durağanlık; çevre ve zamanın etkisiyle şekillenirken, dinamik faktörler davranışları etkileyen tüm olayları kapsamaktadır. Tannenbaum Gagne'ye karşı çıkarak üstün yeteneğin bir potansiyel olamayacağını, üstün yeteneğin en önemli göstergesinin ürün ortaya konulması olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla üstün yetenek yaştan etkisiyle ve deneyimlerle ancak yetişkinlikte ortaya çıkabilmektedir (Tannenbaum, 2003). Yıldız Modeli, üstün yetenek kavramını yalnızca akademik başarı ya da belirli bir alanda üst düzey performans olarak sınırlandırmamaktadır. Üstün yetenek kavramını daha geniş bakış açısıyla ele alan model, bu kavramı farklı bir boyuta taşımaktadır. Bunun

yanı sıra model, alana özgü yetenek sonucu ortaya çıkan üstün yetenek ile geleneksel olarak kabul edilen zekâ arasında farklılık olduğuna dikkat çekmektedir (Miller, 2012).

Sternberg ve Zhang'ın (1995) Beşgen Modeli'nde üstün yetenekli olmanın beş ölçüt gerektiğini savunmuşlardır. Modele göre bir çocuğun üstün yetenekli olarak tanılanma sürecinde IQ puanının kullanılması yetersiz kalmaktadır (Bildiren, 2018). Beşgen şeklinde oluşturulan modelde şeklin her bir kenarı bir ölçütü belirtmektedir. Bu ölçütler; sıra dışılık, enderlik, üretkenlik, kanıtlanabilirlik ve değerdir. Bireyin bilişsel işlevlerde ileri seviyede olması sıra dışılık; çok nadir görülen yetenek düzeyi enderlik, belirli bir alanda çok ileri düzeyde performans sergileme üretkenlik; bireyin üstünlüğünü onaylayan somut veriler (ödülleri gibi) kanıtlanabilirlik ve becerileri toplum için anlamlı ve yararlı olduğu için toplum tarafından değerli görülmesi de değer bileşeni olarak tanımlanmaktadır. Sternberg ve Zhang (1995) beş ölçütün tümünü karşılayan kişilerin üstün yetenekli olarak tanılanması gerektiği ifade etmektedirler.

Renzulli (1978) üstün yetenek için zekanın tek başına yeterli olmadığı, göreve bağlılık ve yaratıcılık gibi iki ölçütün daha gerekli olduğu görüşünü öne sürmüştür. Renzulli zekâ ile ilgili yaptığı çalışmaların sonucunda Üçlü Halka Kuramı'nı oluşturmuştur. Üç Halka Kuramı'nda Renzulli, kişilik ve çevresel faktörleri kaz ayağı ile sembolize ederek zekâ olarak tanımlamış ve aynı zamanda zekanın ortalamanın üzerinde performans sergileme, özgün davranış sergileme ya da özgün ürün ortaya çıkarma ve motivasyon öğelerinin her birinin birbiriyle olan etkileşiminde ortaya çıktığını savunmaktadır (Callahan, 2009). Bu kuram üstün yeteneği açıklarken akademik olarak başarılı olmama durumunda dahi belli bir alanda yeterli motivasyon, yetenek ve yaratıcılığa sahip olunması durumunu göz önünde bulundurmaktadır. Örneğin Mozart'ı ele aldığımızda müzik alanında olağanüstü ürünleriyle bilinmekte, akademik başarısı göz önünde bulundurulmamaktadır. Ancak sahip olduğu göreve bağlılık, alana özgü yetenek ve yaratıcılığı üstün yetenekli olarak tanımlanması için yeterli bulunmaktadır (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015).

Bir diğer kuram olan Başarılı Zekâ Kuramı'nda ise Sternberg bireyin yaşadığı çevreye uyum göstermesi, ihtiyacına göre bulunduğu çevreyi değiştirmesi ya da çevreyi değiştirme ve seçme eylemlerini zekânın bir göstergesi olarak ele almıştır. Bu kuramda zekânın bileşenleri; analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve pratik düşünmedir. Analiz etme, değerlendirme ve eleştirme yetenekleri, analitik düşünme ile ilişkilidir. Daha önce hiç karşılaşılmamış, insanlar tarafından fark edilmemiş sorunlara karşı düşünce üretme, yaratıcılık, icat etme ve keşfetme yetenekleri yaratıcı düşünme ile açıklanmaktadır. Pratik

düşünme ise günlük veya somut problemler karşısında düşünce ve davranışların şekillendirilmesinde rol oynamaktadır. Kurama göre üstün yetenekli bireyler bahsedilen üç alanın hepsinde ileri düzeyde başarı sergileyebilecekleri gibi, değişen düzeylerde bu üç bileşenin çeşitli kombinasyonlarında başarı sergileyebilmektedirler (Sternberg vd, 2001).

Sternberg (2003), Başarılı Zekâ Kuramı ve Gelişen Uzmanlık Teorisine dayanarak Üstün Yetenekliliğin WICS (**W**isdom, **I**ntelligence, **C**reativity, **S**ynthesized) Modeli adını verdiği daha kapsamlı bir kuram geliştirmiştir. Sternberg, WICS'de bilgelik, zekâ ve yaratıcılığı yetenekli bir birey yaratmak için sentezlenmesi gereken bileşenler olarak görmektedir. Modelde zekâ, "başarılı zekâ" veya analitik, yaratıcı ve pratik yeteneklerin bir kombinasyonu ile ortama uyum sağlamak, şekillendirmek ve seçmek için güçlü yönlerden yararlanarak ve zayıflıkları telafi ederek yaşam hedeflerine ulaşma yeteneği olarak kavramsallaştırılmıştır (Sternberg ve Grigorenko, 2003). Yapılan tanım IQ'dan çok daha geniş bir zekâ kavramsallaştırmasını içermektedir. Başarılı zekâ teorisinin üç bileşenini içermekte ancak bu yetenekleri, bireylerin yaşam hedeflerine ulaşmalarını sağlayan öz farkındalık ve öz düzenleme gibi kişisel alandaki becerilerle birleştirmektedir. WICS modelinde üstün yetenekli birey, topluma katkıda bulunan ve etkili liderlik yapan kişi olarak tanımlanmaktadır. WICS modelinde üstün yetenekliliğin son bileşeni bilgelik olarak kavramsallaştırılmıştır. Sternberg üstün yeteneğin sadece bilişsel bir özellik olmadığını, ortak iyiliği geliştirmek için kendi çıkarlarını başkalarının çıkarlarıyla dengeleme durumu olduğunu ifade etmektedir. Üstün yetenekli bireyleri, yeteneklerini başkalarının refahını artırmak ve toplumu iyileştirmek için kullanan bilge liderler olarak tanımlamaktadır.

Dabrowski'nin (1996), aşırı uyarılma alanları teorisi, üstün yetenekli bireylerin hem bilişsel hem duygusal özelliklerinin anlaşılması için kapsamlı bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Dabrowski zekâyı günlük yaşamda ikincil bir role indirgemektedir. Zekâyı, bireylerin amaç ve hedeflerine ulaşmak için kullandıkları bir araç olarak değerlendirmektedir (Mendaglio, 2014). Bu teoriye göre, üstün yetenekli bireyler beş farklı alanda yüksek duyarlılığa sahip olabilmektedirler. Bu alanlar; psikomotor aşırı uyarılma, duyuşsal aşırı uyarılma, duygusal aşırı uyarılma, zihinsel aşırı uyarılma ve hayali aşırı uyarılma'dır. Psikomotor aşırı uyarılmada gözlenen davranışlar yüksek enerji seviyeleri, hareket ihtiyacı, fiziksel aktivitelere duyulan ilgi olarak açıklanmaktadır. Duyuşsal aşırı uyarılmada ise yoğun duygusal deneyimler, estetik duyarlılık, çevresel detaylara karşı aşırı farkındalık olarak belirtilmektedir. Duyuşsal aşırı uyarılma alanında

derin ve yoğun duygusal deneyimler, empati, karmaşık duygusal tepkiler sergilenebilmektedir. Duyusal aşırı uyarılda duyu organlarında var olan aşırı uyarılma, güzel nesnelere, müziğe, şekillere, renklere ilişkin güçlü duyular, ilgi odağı olma isteği gibi uyarılmalar yer almaktadır. Duyusal uyarılara karşı artan duyarlılık, bireysel deneyimleri daha zengin ve anlamlı kılabilir (Piechowski, 1999). Bu olağandışı uyarılmalar, yaşamdan keyif alma ve memnuniyet oluşturan deneyimlere sebep olurken bazı durumlarda gerilime neden olan ve ortamdaki ayrılma isteğini uyandıran ani tepkisel durumlara da neden olabilmektedir (Probst ve Piechowski, 2012).

Zihinsel aşırı uyarılda yoğun düşünme süreçleri, analitik düşünme, sorgulayıcı ve meraklı zihin özellikleri görülmektedir. Hayali aşırı uyarılma ise zengin hayal gücü, yaratıcı düşünme, fantastik düşünceler ve hayaller olarak ifade edilmektedir. Kurama göre üstün yetenekli bireyler genellikle bu beş aşırı uyarılma alanının bir veya birkaçında yüksek duyarlılıklar göstermektedirler. Örneğin, bu bireyler yüksek enerji seviyeleri ve fiziksel aktivitelerde üstün performans sergileyebilirler (psikomotor aşırı uyarılma) ya da yoğun duygusal tepkiler ve empati yetenekleri ile dikkat çekebilirler (duyusal aşırı uyarılma). Aynı zamanda, yaratıcı düşünme ve zengin hayal gücü ile öne çıkan bireyler de (hayali aşırı uyarılma) üstün yetenekli olarak değerlendirilebilmektedir. Mendaglio (2014), Dabrowski'nin kuramında zekanın tahtından indirildiğini belirtirken, zekanın en düşük gelişim seviyesinde dürtüler ve ihtiyaçların ne yapılacağını belirlemede etkisinin varlığından bahsedilirken; zekanın en yüksek gelişim seviyelerinde ise duygular ve değerlerin belirleyici olduğunu ifade etmektedir.

2.1.2. Üstün yetenekli ergenlerin özellikleri

Ergenlik dönemini; biyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan gelişme ve olgunlaşmanın yaşandığı yetişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlamak mümkündür (Ocakçı, 2015). Bu dönemde çocukluk özelliklerinden uzaklaşmakta ve yetişkin özellikleri kazanılmaya başlanmaktadır (Steinberg vd., 2007). Ergenlik, bireyin modern kültürde kendini tanımlama zorluğuyla baş etmek zorunda kaldığı bir dönemdir. Bu süreçte biyolojik yetenekler, kişisel deneyimler ve kültürel bağlam, bireyin özgün varoluşuna anlam ve süreklilik kazandırmak üzere bir araya gelmektedir (Erikson, 1950). Erikson'un kuramına göre ergenlik döneminde başarılması gereken gelişimsel görev; kimlik edinimine karşı rol karmaşasıdır. Bu dönemde kimlik ediniminin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu süreçte ergen 'Ben kimim?', 'Hangi davranışlarımla kabul görürüm?' gibi sorulara cevap arama çabasıdadır (Kulaksızoğlu, 2011). Ergenlik dönemindeki bireyler statü veya saygınlıkla ilişkili olası tehditleri işaret eden sosyal ipuçlarına daha fazla dikkat

etmektedirler. Bu artan dikkat beraberinde statü veya saygınlık hakkındaki geri bildirimlere daha fazla tepki göstermelerine sebep olabilmektedir. Ayrıca statü ve saygınlıkla ilişkili kabul gören davranışları gözlemleyerek sosyal öğrenme deneyimlerinde güdülenme artışı yaşamaktadırlar (Yeager, 2017).

Üstün yetenekli ergenler bu dönemde bilişsel gelişimlerinin dinamik olduğu bir dönemden geçmektedirler, bu durum da onların dünyayı daha karmaşık bir şekilde algılamalarına sebep olmaktadır (Keating, 2004). Lovecky (2000), üstün yetenekli ergenlerin yaşamın anlamı, sosyal ilişkilerin yaşamdaki yeri ve kim olduklarına dair sorgulamaları anlamlandırma çabalarının yoğunluğuna vurgu yapmaktadır. Ergenlikte meydana gelen kimlik bunalımı, üstün yetenekli bireylerde yaşlılarıyla kendilerini karşılaştırmalarıyla daha karmaşık bir hale gelebilmektedir. Üstün yetenekli ergenler genel olarak yaşlılarından farklılaştıklarını bu dönemde daha fazla ayırt edebilmektedirler (Bildiren, 2018). Üstün yetenekli bireyler ergenlik döneminde başa çıkma veya kamufle olma gibi kişilerarası zorluklar deneyimleyebilmektedirler (Cross vd.,1995). Moon ve Dixon (2021) ergenliği kimlik gelişimi ve ilişki kurmanın kritik olduğu dönem olarak tanımlamıştır. Ergenler kimliklerini sosyal deneyimler aracılığıyla inşa ederler. Ergenlik döneminde belirgin şekilde sergilenen davranışları; eleştiriye duyarlılık, utanma duygusunun yoğun yaşanması, suçlama ve mükemmeliyetçilik olarak ifade etmek mümkündür (Damian, vd. 2013).

Üstün yetenekli ergenlerin sergiledikleri başarılı performans ebeveynleri ve öğretmenlerinin yüksek beklenti oluşturmalarına sebep olabilmektedir. Üstün yetenekli ergenler bu yüksek beklentilerin farkına vardıklarında etraflarındakilerin kimliklerini etkilemesine ve hatta oluşturmalarına izin verebilmektedirler. Mükemmeliyetçilik, özgüven eksikliği, ilişki kurmada yaşanan zorluklar ve sosyal izolasyon gibi sosyal ve duygusal sorunlarla başa çıkmak yerine, üstün yetenekli ergenler etraflarındakilerin beklentilerine göre davranabilmektedirler. Bu durum genel olarak kimlik oluşumunda sorun yaratmaktadır (Pratt, 2009). Dabrowski'nin aşırı duyarlık alanları teorisi kapsamında kimlik oluşumu distonik ve sistonik sonuçların bir kombinasyonu ile oluşmaktadır. **Distonik**, bir bireyin içsel çatışmalar ve tutarsızlıklar yaşadığı durumları ifade ederken, **Sistonik** ise, bireyin dengeli, uyumlu ve içsel bir bütünlük halinde hissettiği durumları ifade etmektedir (Waterman, 1993). Distonik sonuçlar kimlik oluşumu üzerinde olumsuz bir etkiye sahipken, sistonik sonuçlar kimlik oluşumunu olumlu etkilemektedir. Sağlıklı bir kimlik oluşabilmesi için sistonik sonuçların distonik sonuçlardan daha fazla olması gereklidir. İyi bir iş yaptığınız için bir akranınızdan tebrik

almak veya bir öğretmeninizden ödül almak sistonik sonuca örnektir. Sistonik sonuçlar yaratmak ve sürdürmek istediğimiz deneyimlerdir. Bu durumlar olumlu sosyal deneyimler olarak ifade edilebilir. Distonik bir sonuç ise olumsuz bir deneyimdir. Bir akranınızdan veya öğretmeninizden hakaret veya aşağılayıcı sözler duymak distonik deneyime örnektir. Bunlar kaçınmak veya sınırlamak istediğimiz deneyimlerdir (Waterman, 1993). Üstün yetenekli ergenlerin farklı gelişimleri sebebiyle maruz kalabilecekleri olumsuz sosyal deneyimler kişilik yapılanmasında kritik bir dönem olan ergenlik döneminde kimlik oluşumunu olumsuz etkileyebilmektedir.

2.1.3. Üstün yetenekli ergenlerin yaşadığı sosyal ve duygusal sorunlar

Sosyal ve duygusal gelişim bir bütün olarak ele alınsa da aralarında farklılıklar bulunmaktadır. Sosyal gelişim sürecinde birey toplumun bir parçası olmayı öğrenmektedir. Bu gelişim bağlamında birey kendine ‘Başkalarından ne bekliyorum?’ sorusunu yöneltir. Duygusal gelişim ise içsel bir deneyimdir. Bu süreçte ise birey ‘Ben kimim? Sınırlarım ne?’ gibi sorulara yanıt bulmaya çalışmaktadır. Bu sorulara verilen yanıtlar bireyin ilişkilerde kendisini tanımlamasına aracılık etmektedir. Drent ve van Gerven (2012), sosyal gelişimde arkadaşlık ilişkileri, kişiler arası güven ve bireyler arası bağlar gelişirken; duygusal gelişimde duyguların yönetilmesi ve öz farkındalık gibi becerilerin geliştiğini ifade etmektedir (Akt. Erol, 2015). Sosyal ve duygusal ihtiyaçlar, bireyin yaşadığı ortama sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmesi için gerekli tüm durumları kapsamaktadır. Bu ihtiyaçlar, bireyin kendi içindeki ve kişiler arasındaki iyi olma durumunu ve başarısını tanımlamakla birlikte, kişinin kendini ve diğerlerini anlamasını ve duygularını düzenleyerek uygun biçimde ifade edebilmesini içermektedir (Neihart, 2006).

Üstün yetenekli ergenlerin akranlarından farklı seyreden gelişimleri, onların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının da farklılaşmasına sebep olmaktadır. Her ne kadar üstün yetenekli olmanın olumsuz özellikleri barındırmayacağı düşünülse de bu genel kanının tam aksine üstün yetenekli bireyler sahip oldukları yüksek potansiyelin doğurduğu olumsuzluklarla mücadele etmek zorunda kalabilmektedirler (Saranlı ve Metin, 2012). Amerikan Ulusal Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC) tarafından yayınlanan sosyal ve duygusal konularla ilgili bir kitapta Robinson (2003), tarafından ifade edildiği gibi, bu gençlerin sahip oldukları üstün yetenekler, onların herhangi bir içsel kırılma yaşamadığı anlamına gelmemektedir. Aksine, ihtiyaçlarının çoğu zaman göz ardı edilmesi ve karşılanmaması, öngörülebilir olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Üstün yetenekli bireyler ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerinin karşılanmasına bağlı olarak sosyal

becerileri gelişmiş ve gelişmemiş bireyler şeklinde sınıflandırılabilir. Sosyal becerileri gelişmiş üstün yetenekli bireylerin sosyal ortamlarda olumlu etkileşimler kurduğu, iş birliği içerisinde olabildiği ve çevresindekilerle empati yapabildiği görülebilirken, sosyal becerileri zayıf olan üstün yetenekli bireylerde problem çözme ve öğrenme motivasyonu düşüklüğü, problem davranış sergileme ve yüksek kaygı düzeyi gibi durumlar görülebilmektedir (Dağlıoğlu, 2015).

Duygusal ve davranışsal sorunlar genellikle içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları olarak iki alana ayrılmaktadır. Dışsallaştırma sorunları; fiziksel ve sözel saldırganlık, öfke kontrolünde zorluklar ve meydan okumayı içerebilen davranışları "dışa vurma" olarak tanımlanmaktadır. İçselleştirme sorunları ise; depresyon, anksiyete, utangaçlık, sosyal anksiyete, üzüntü ve korku gibi durumları içermektedir. Alan yazında sıklıkla dışsallaştırma davranışlarına odaklanıldığı, içselleştirme sorunlarının genellikle göz ardı edildiği görülmektedir (Christensen vd. 2007). Üstün yetenekli bireylerin temel sosyal ve duygusal gereksinimleri içsel ve dışsal etmenlerden dolayı farklılaşabilmektedir. Üstün yetenekli bireylerin kişilik özellikleri mükemmeliyetçilik, aşırı uyarılma ve eş zamanlı olmayan gelişim gibi içsel etmenleri içermektedir. Dışsal etmenler, sosyal etkileşimlerinde daha uyumsuz algılanmalarının bir sonucu olarak dışlanma ve yalnızlık sorunlarını beraberinde getirmektedir (Cross ve Cross, 2015).

Üstün yetenekli ergenlerin yaşadığı sosyal ve duygusal sorunları içsel ve dışsal etmenler olarak ele aldığımızda; içsel etmenler farklılaşan duygusal gelişimlerinin sonucu niteliğindedir. Bu duygusal farklılıklardan biri de kendinden ve diğerlerinden yüksek beklentiler içeren mükemmeliyetçilik özelliğidir (Clark, 2015). Mükemmeliyetçilik, aşırı yüksek veya gerçekçi olmayan beklentiler sonucunda ve yüksek seviyede eleştirel değerlendirmelerin beraberinde getirdiği kusursuzluk için çabalamaya sebep olan çok boyutlu bir kişilik özelliğidir (Flett ve Hewitt, 2002). Mükemmeliyetçilik üstün yetenekli bireylerin en önemli kişisel özelliklerinden biri olabildiğinden baş edilmesi kolay olmayan sorunlara neden olabilmektedir (Klein, 2006).

Mükemmeliyetçilik olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik olarak ikiye ayrılmaktadır. Olumlu mükemmeliyetçilikte, birey sahip olduğu potansiyeli en üst düzeyde ortaya çıkarabilmek için kaygı yaşamaktadır. Olumsuz mükemmeliyetçilikte ise birey hep en yüksek başarıyı hedeflemekte ve hataya tolerans gösterememektedir (Adelson, 2007). Olumlu mükemmeliyetçilikte güçlü yönleri ve görevleri doğru yapmak odak noktasıyken, olumsuz mükemmeliyetçilikte zayıflıklara ve yanlış yapmaktan kaçınmaya odaklanılmaktadır (Adler, 2000). Olumsuz mükemmeliyetçilik üstün yetenek

tanısıyla birlikte ebeveyn ve öğretmenlerin çocuktan her alanda üstün performans beklentisi sonucu oluşan bir durumdur. Şayet üstün yetenekli bireyin çoklu potansiyeli yoksa, yalnızca yetenekli olduğu alanda yüksek performans sergileyebilmektedir. Ancak öğretmenler ve ebeveynler öğrencinin bütün alanlarda en iyisini yapmasını beklemektedirler. Bu başarı baskısı üstün yetenekli bireylerde kendilerinden beklenenleri karşılama adına olumsuz mükemmeliyetçiliğin gelişmesine sebep olmaktadır (Öpengin ve Tokmak, 2021).

Schuler (2000), ortaokul düzeyindeki 112 üstün yetenekli ergenin mükemmeliyetçilik düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların %87,5'inin yüksek mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olduğu, %58'inin olumlu mükemmeliyetçilik özellikleri sergilediği, %29,2'nin ise olumsuz mükemmeliyetçilik eğiliminin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçları olumlu mükemmeliyetçiliğe sahip ergenlerin en iyi sonuca ulaşmayı hedeflediğini; olumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip ergenlerin ise başarısızlık yaşama olasılığı dolayısıyla yüksek kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Bu sonuç üstün yetenekli ergenlerin olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimlerinin daha yüksek olduğu görüşünü desteklemektedir. Mükemmeliyetçiliğin hem olumlu hem de olumsuz türlerinin var olmasına rağmen, üstün yetenekli ergenlerin duygusal iyi oluşu üzerinde olumsuz etkilerine daha fazla odaklanıldığı görülmektedir. Bu nedenle, mükemmeliyetçiliğin olumsuz bir kişilik özelliği olduğu ve üstün yetenekli ergenlerin başarılı bir şekilde işlevsellik göstermesini engelleyebileceği düşüncesi giderek yaygınlaşmaktadır (Schuler, 2000). Dixon ve meslektaşlarının (2004), üstün yetenekli ergenlerin mükemmeliyetçilik türleri ve psikolojik sağlamlık, uyum ve başa çıkma becerilerini inceledikleri araştırmalarının sonucunda olumsuz mükemmeliyetçi sergileyenlerin olumlu ve mükemmeliyetçi olmayanlara göre daha az uyumlu, baş etme stratejisine sahip ve psikolojik sağlamlık sergilediğine ulaşmışlardır.

Hewitt ve Flett (1991) mükemmeliyetçiliği kişilerarası boyutları içerecek biçimde kendine dönük, diğer bireylere dönük ve sosyal düzene dönük mükemmeliyetçilik olarak üçe ayırmışlardır. Kendine dönük mükemmeliyetçilik, kişisel olarak aşırı yüksek standartlar, güçlü bir mükemmel olma arzusu, gerçek benlik ve ideal benlik arasında uyumsuzluğu içermektedir. Diğer bireylere dönük mükemmeliyetçilik, diğerlerinin yapabilirliklerine ilişkin inançlar ve beklentileri içermekte; diğerlerini suçlama, güven eksikliği ve diğerlerine karşı olumsuz duyguları içerisinde barındırmaktadır. Sosyal düzene dönük mükemmeliyetçilik ise önem verilen kişilere yönelik gerçekçi olmayan

standartlar oluşturularak birey üzerinde mükemmel olması için baskı yapılmasını kapsamaktadır. Bu boyutların her biri uyumsuz davranış, kişilik bozuklukları veya psikopatolojik semptomlarla ilişkilendirilmektedir (Hewitt, vd.,1992; Hewitt, vd.,1994).

Mükemmeliyetçilik özelliği üstün yetenekli bireyler için stres kaynağına dönüşebilmektedir. Okulda başarılı olmak, nitelikli arkadaşlıklar kurmak ve sürdürmek veya ebeveynlerin ve öğretmenlerin beklentilerini yönetmek gibi çeşitli durumlar strese neden olabilmektedir (Dixon vd., 2001). Stresin bazı durumlarda olumlu etkileri mevcuttur. Örneğin önemli bir sınava, sunuma veya spor etkinliğine hazırlanmak için enerji sağlayabilmektedir. Ancak stres düzeyinin fazla olması baş edilmesi güç bir mücadele yaratabilmektedir (Simpson ve Adams, 2015). Gaesser (2018), üstün yetenekli bireylerin günlük deneyimlerinde kaygıya sebep olacak birçok stres faktörünün var olduğunu ifade etmektedir. En başarılı öğrenciler en iyi performansı göstermek isteyebilmekte ve bu durum onları bir sınavdan önce akranlarından daha kaygılı hale getirebilmektedir. Kaygının yanı sıra üstün yetenekli ergenlerin sergileyebildiği bir diğer davranış bir görev karşısında aşırı heyecanlanmadır. Mofield ve Peters (2015), üstün yetenekli ergenlerde aşırı heyecanlanma ile olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik boyutları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında aşırı heyecanlanmaların mükemmeliyetçilik için ne ölçüde öngörücü değişkenler olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Bulgular, özellikle duygusal aşırı heyecanlanmalar ile mükemmeliyetçilik boyutları arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda özellikle aşırı heyecanlanmaların kişiyi daha yüksek seviyelere ulaşmaya ve mükemmeliyetçilikle ilişkili olumsuz dinamikleri (örneğin suçluluk, utanç ve kendini eleştirme) devreye soktuğunu göstermiştir. Çalışma ayrıca artan hassasiyetler, duygusal yoğunluk ve mükemmeliyetçilik gibi duygusal kırılganlıklar arasında ilişki olduğunu desteklemektedir. Özellikle ergenlik döneminde sosyal ve duygusal sorunlarla yaşayan ergenlerin kişilerarası çatışmalara karşı daha hassas olmaları, daha kolay stres yaşamalarına neden olmaktadır (Neihart, 1999).

Bu görüşün aksine yaşı ilerlemesiyle stresle baş etme becerilerinin geliştiğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Williams ve McGillicuddy-De Lisi (2000), yaptıkları araştırmada yaşça daha büyük üstün yetenekli ergenlerin ön ergenlik döneminde olanlara göre stresi azaltmak için daha çeşitli başa çıkma stratejileri kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma sonucunda araştırmacılar ilerleyen yaşı bilişsel olgunlaşma ve yaşam deneyimlerinin artmasına sebep olduğunu ve stresli bir durumda etkili seçimler yapma yeteneğinin geliştiğini bildirmişlerdir. Üstün yetenekli ergenlerde

stres düzeyine etkisi incelenen bir diğer değişken ise cinsiyettir. Martin ve meslektaşları (2010), gerçekleştirdikleri meta analiz çalışması sonucunda üstün yetenekli olan ve yetenekli olmayan erkeklerin kaygı düzeylerinde farklılaşma olmadığını, ancak üstün yetenekli kızların daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kitano ve Lewis (2005), yaptıkları araştırma sonucunda yüksek bilişsel yeteneğin problem çözme ve sorunlarla başa çıkmada koruyucu bir faktör olarak işlev gördüğünü belirtmektedirler. Heberlin (2015), deneysel çalışmalar üstün yetenekli ergenlerin daha az stres yaşadıkları ve stresle baş etmede daha başarılı oldukları sonuçlarında ulaşsa da nitel çalışmalar ve klinik gözlemlerin üstün yetenekli bireylerin mükemmeliyetçi eğilimleri, yüksek hassasiyetleri, yaşadıkları sosyal zorluklar ve dış baskılar nedeniyle daha yüksek stres seviyeleri yaşayabildiğini gösterdiğini ifade etmektedir. Üst düzey bilişsel yetenekler; olağan dışı düşünme, analitik ve eleştirel düşünme, kendine yönelik yüksek ve gerçekçi olmayan hedefler belirleme ve gerçekleşmeme durumunda ise hayal kırıklığı ve öfke gibi sonuçlara sebep olabilmektedir.

İçsel etmenler arasında yer alan bir başka öge ise eş zamanlı olmayan gelişimdir. Üstün yetenekli bireylerin bilişsel gelişiminin akranlarına kıyasla hızlı olmasının yanında ileri gelişimin karşılığı olan üst yaş becerilerinin bütün gelişimsel beklentilerini karşılayamayabilmektedirler. Hollingworth gerçekleştirdiği çalışmalar sonucunda üstün yetenekli bireylerin duygusal gelişim alanlarının diğer gelişim alanlarından farklı gelişebileceğini ve bu durumun çocuklar için uyum sorunları yaratabileceğini ifade ederek, eş zamanlı olmayan gelişim kavramını ortaya atmıştır (Davis vd., 2011). Üstün yetenekli bireylerde eş zamanlı olmayan gelişim tanılanmaları, eğitimleri ve sosyal ve duygusal gelişimlerinde sorunlara sebep olabilmektedir. Bu sorunlardan ilki daha az gelişmiş becerilerine odaklanması sebebiyle üstün yetenekli olduklarının fark edilmemesi olabilmektedir. Bir diğer sorun daha az gelişmiş becerilerin çevresindeki yetişkinler tarafından daha önemli görülmesi sonucunda üstün yetenek gösterdiği alanların göz ardı edilmesine neden olabilmektedir. Ortaya çıkabilecek üçüncü sorun ise üstün performans sergiledikleri alanların ön planda olması sebebiyle desteklenmesi gereken alanlara erken müdahalede bulunulmamasıdır (Silverman, 2002).

Goers (2011), eş zamanlı olmayan gelişimi anlatırken erken doğmuş bir bebek metaforunu kullanmaktadır. Henüz beslenmek ve soğuğa karşı korunmak için sahip olması gereken özelliklere erişmeden dış dünyayla karşı karşıya kaldığını ifade etmektedir. Böyle bir durumda bebeğin hayatta kalmasını destekleyecek ek hizmetlerin sunulması gerekliliğini dile getirmektedir. Ayrıca bu koruyucu hizmetlerin yalnızca

bebeğin dış dünyaya uyum sürecinde yapılacağını ve bir bağımlılığa neden olmayacağını vurgulamaktadır (Akt. Kaya, 2018). Bu örnekte belirtildiği gibi üstün yetenekli bireylerin her alanda aynı hızda ilerlemeyen gelişimlerinin farkında olmak ve güçlendirmek önemlidir. Gelişimin eş zamanlı olmaması, benlik algısının zarar görmesine sebep olabilmektedir. Örneğin fen bilimleri alanında akranlarından ileri düzeyde performans sergileyen ve gelişim gösteren bir ergen, beden eğitimi derslerinde fiziksel yetersizliği nedeniyle bazı hareketleri gerektiği gibi yapamaması, özgüvenini zedeleyebilmekte, benlik saygısını olumsuz etkileyebilmektedir (Sak, 2014). Üstün yetenekli ergenler için sosyal deneyimler daha zor algılanabilmektedir. Bu duruma gerekçe olarak karşılaştıkları problemleri daha şiddetli algılamaları sunulabilir (Webb vd., 2007).

Erken çocukluk itibarıyla deneyimlenen bu algılama biçimi, olumsuzlukları değiştiremeyeceklerine karşı güçlü inanç geliştirmelerine neden olabilmektedir. Dolayısıyla küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başlayan bu inanç ergenliğin varoluşsal sancıları sebebiyle depresyona neden olabilmektedir. Üst düzey bilişsel becerileri sebebiyle üstün yetenekli öğrenciler etraflarındaki dünyayı akranlarından daha yüksek bir bilişsel düzeyde anlama yeteneğine sahiptirler. Ancak, buradan elde ettikleri bilgiyle başa çıkmak için gereken duygusal yeterliğe ve deneyime sahip değildirler. Üstün yetenekli öğrenciler, zekâ düzeyi bakımından akranlarından ileri düzeyde olmalarına rağmen duygusal olarak akranlarıyla aynı düzeyde olabilmektedirler. Bu durum, bir sorunu entelektüel olarak anlayabilen ancak duygusal olarak onunla başa çıkamayan yetenekli çocuklar sorununa yol açmaktadır. Bu sorun çocukların yoğun hayal kırıklığı yaşamalarına sebep olmakta ve genellikle “duygusal” olarak tanımlanmalarına neden olmaktadır (McHugh, 2006).

Dabrowski'nin Aşırı Duyarlık Alanları Teorisi'nde de üstün yetenekli bireylerin aşırı psikomotor, duyuşsal, duygusal, zihinsel ve hayal gücü aşırı duyarlıklarının olduğundan söz etmiştik, üstün yetenekli bireyler sahip oldukları bilişsel karmaşıklık ve duygusal hassasiyet sonucu bu süreçleri diğer bireylerden çok daha yoğun ve farklı şekilde deneyimleyebilmektedirler (Coleman ve Cross, 2014). Dabrowski sınıf ortamında öğretmenlerin çocukların sessiz ve saygılı davranmasını beklediklerini belirtmektedir. Ancak bu gergin ve sessiz atmosferde, bazı öğrenciler yerlerinde kıpırdandıklarını, bazılarının ise beklentilere uygun davrandığını ancak öğretmenin anlattıklarına dikkat etmediklerini belirtmektedir. Dabrowski sınıf ortamındaki bu durumu yorumlarken kısıtlamanın dayatılması duygusal gerginliğe neden olduğunu ve bu gerginlikten kaçınmak için yetenekli bireylerin bazı davranışlar sergileyebildiklerini dile

getirmektedir. Oturdukları yerde kıpırdanan öğrencilerin gerginliklerini fiziksel olarak serbest bıraktıklarını; öğretmeni dinler gibi olan hayalperest öğrencilerin ise gerginliklerinden hayal dünyası aracılığıyla kaçındıklarını belirtmektedir (Tiseo, 2007). Piechowski (1999), aşırı uyarılmanın yeteneği beslediği, zenginleştirdiği, güçlendirdiği ve artırdığını ancak duygusal ve entelektüel iç görüyü yoğunlaştırabildiği, mükemmeliyetçiliğe, gerçekçi olmayan beklentilere ve sosyal sorunlar yaşanmasına neden olabildiğini belirtmektedir. Foncesa (2011), üstün yetenekli bireylerin yaşadıkları sosyal ve duygusal sorunların kaynağının aşırı uyarılma alanlarıyla ilişkili olduğunu iddia etmektedir. Üstün yetenekli bireylerin aşırı uyarılmasının bilinmemesi durumunda olumsuz etiketlemeler gerçekleştirilebilmektedir. Örneğin zihinsel aşırı duyarlılığa sahip bir üstün yetenekli öğrencinin sürekli konuşma isteği öğretmenleri tarafından dersi sabote etmek amacıyla sergilenen problem davranış olarak adlandırılabilir. Rinn'e göre (2009) öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin aşırı uyarılmalarını kontrol altına alabilecekleri önlemler bulunmaktadır. Örneğin fiziksel ya da hayal güçlerini kullanacak etkinlikler yaptırmak, aşırı uyarılma alanlarına ilişkin sınıf arkadaşlarını bilgilendirmek ve üstün yetenekli öğrenciye kendini kontrol edebilme gibi baş etme stratejileri öğretme uygulamaları önerilmektedir (Leana-Taşçılar, 2018).

Üstün yetenekli ergenlerin sorun yaşamalarına neden olan dışsal etmenlere baktığımızda, farklı olmalarının yanlış ya da sorunlu algılanmaları nedeniyle zorbalığa maruz kalmaları, yalnızlaştırılmaları ya da kendilerini bulundukları çevreden uzaklaştırarak izole ettikleri gibi durumlar yaşandığını söylemek mümkündür (Helt, 2008). Peterson ve Ray (2006), 432 üstün yetenekli öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda katılımcıların %67'sinin zorbalığa maruz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Akranlarından gelişimsel anlamda ilerde olmaları, onların etiketlenmesine ve kabul edilmemelerine sebep olan en önemli faktörler olarak görülmektedir (Webb ve diğ., 2007). Bayar (2018) 142 üstün yetenekli ergen ile gerçekleştirdiği çalışma sonucunda zorbalığa maruz kalan üstün yetenekli öğrencilerin; kıskançlık, yanlış anlaşılma, kendini yeterince ifade edememe ve yalnızlık gibi sebeplerden dolayı zorbalığa maruz kaldıklarını bildirdiklerini ifade etmektedir. Ayrıca üstün yetenekli ergenlerin küçük yaşlardan itibaren akranlarından çok farklı ilgi alanlarına sahip olmaları dolayısıyla akranlarıyla aynı oyunları oynamamalarına dolayısıyla iletişim becerilerinin gelişiminin olumsuz etkilenebildiğinden söz edilmektedir (Boland ve Gross, 2007).

Kendilerinin yalnız oldukları ve arkadaş edinemediklerine ilişkin geliştirdikleri güçlü inanç, onların sosyal etkileşimlerden kaçınmalarına ve sosyal anksiyete

geliştirmelerine neden olabilmektedir. Üştün yetenekli bireylerin akranlarından ileri gelişim göstermeleri bu öğrencilerin arkadaş grubuna alınmamasına, sosyal olarak kabul edilmemesine ve var olan özelliklerinden dolayı akranları tarafından yalnız bırakılmalarına neden olabilmektedir (Perham ve Holly, 2012). Ayrıca bu bireyler kendi yeteneklerine uygun bireyleri arkadaş olarak seçmelerinden dolayı ilişki geliştirmekte zorlanmaktadır (Kline ve Meckstroth, 1985). Üştün yetenekli bireylerin okul uyumunda karşılaştıkları zorluklar, sosyal yeterliliklerinin sergilenmesini zorlaştırmaktadır (Almukhambetova ve Hernandez Torrano, 2020). Winner (2000), başka bir bakış açısıyla, üstün yetenekli bireylerin yalnızlıklarını, başkalarından daha çok kendi başlarına olmaktan zevk almalarını sağlayan zengin iç dünyalarının bir sonucu olarak açıklamaktadır.

Neihert (1999), üstün yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal gelişimi için üç ana risk faktörü olduğunu vurgulamaktadır. Bu risklerden ilki; akranlarıyla karşılaştırıldığında akademik ilerlemelerinden kaynaklanan ve onları farklı gösteren sosyal ve duygusal sorunlar, ikincisi; bazı üstün yetenekli bireylerin deneyimlediği ortak psikolojik kırılganlık alanları (örneğin mükemmeliyetçilik ve başarısızlık) ve son olarak üstün yetenekli bireylerin iki kere farklı olarak tanılanmalarıdır. Çocukluktan ergenliğe geçişte, duygusal ihtiyaçlar daha önemli hale gelmektedir. (Strip vd., 2000). Yaşanan bu duygusal karmaşı üstün yetenekli ergenlerin kendilerini istenmeyen kişi olarak algılamalarına neden olabilmektedir. Bu durum üstün yetenekliliklere psikososyal açıdan zarar verebilecek sonuçlar doğurabilmektedir. Silverman, (1993), üstün yetenekli ergenlerin var olan üst düzey özelliklerinden dolayı yalnızlık yaşadıklarını, bu yalnızlık sebebiyle acı verici deneyimlere katlandıklarını ve kendi idealleriyle mevcut toplum yapısına uyum sağlama zorunluluğundan dolayı çelişki yaşadıklarını ileri sürmektedir.

2.2. Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik, kişinin çevresiyle uygun biçimde etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan sosyal becerilere sahip olma ve gerekli ortamlarda bu becerileri kullanabilme yeteneği şeklinde tanımlanabilir (Vuran, 2007). Sosyal yeterlik, bir bireyin beklenen bağlamla uyumlu çeşitli davranış biçimlerini seçebilmesini ve ayrıca farklı durumlarda ve zamanda diğer bireylerle olumlu ilişkiler sürdürebilmesini sağlayan sosyal bir durumdur (Hutchby ve Ellis, 2005). Sosyal yeterlik, bireyin belirli bir durumda kendini diğer bireylerin yerine koyabilmesi, etkileşim deneyimlerinden ders çıkarabilmesi ve sosyal öğrenme deneyimini farklı durumlara uygulayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Clikeman, 2007). Sosyal yeterliliğin, bireyin sosyal bağlamıyla ilişkili

davranış eğilimini etkili yollarla öngörebilen bilişsel (bilgi), bilişsel olmayan yetenek (tutum) ve becerilerini kullanabilme yeteneği olduğunu söylemek mümkündür (Suhariadi vd., 2015).

Clikeman (2007), sosyal yeterliğin duygu farkındalığı sözsüz iletişim öğeleriyle diğer insanların duygularını anlama yeteneği, duygu dilini kullanma yeteneği, empati, duygusal baskıyla başa çıkma, birinin duygu durumunu iletebildiğinde iyi bir ilişkinin yaratılacağını anlama yeteneği ve aynı zamanda kendi duygusunu ifade etmedeki uygunlukla sağlandığını ifade etmektedir. Cavell ve meslektaşları (2003), sosyal yeterliği; sosyal uyum, sosyal performans ve sosyal beceriyi kapsayan üç bileşenli, hiyerarşik bir yapı olarak ifade etmektedir. Sosyal uyum hiyerarşik yapının en üstünde yer almaktadır. Sosyal uyum, bir bireyin sosyal hedefi ve bağlamıyla uyumlu uygun davranışı seçebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal uyum gösterebilen bireyler ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ve genel olarak insanların beklentilerini karşılayabilmektedirler. Bu aşamaya ulaşabilen bireylerin sosyal sorun yaşamadıkları belirtilmektedir. Ancak sosyal uyumu gerçekleştirmede zorluk yaşayan bireylerin arkadaşları tarafından reddedildikleri veya dışlandıkları görülmektedir. Bir diğer bileşen olan sosyal performans ise, bireyin sosyal bağlam ve durumunda ne kadar iyi davranabildiğine yansımaktadır. Sosyal performans bireyin etkileşim kurma biçimi ve sosyal etkileşiminde etkili bir stil seçme yeteneği ile sergilenmektedir. Hiyerarşideki son yapı sosyal beceri ise öğrencinin sosyal durumundaki özel yeteneği olarak ifade edilmektedir. Sosyal beceri, öğrencinin karşılaştığı bir duruma uygun tepki verebilmesinde ortaya çıkmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarının net ayrımının yapılmadığı ve birbirleri yerine kullanılabildiği görülmektedir. Birbirleriyle ilişkili olan bu iki kavramın aslında birbirinden bağımsız yapılar olduğunu söylemek mümkündür (Merrel ve Gimpell, 1998). Spitzberg (2003), sosyal yeterlik ve sosyal beceriler arasındaki ayrımı yaparken; sosyal yeterliği, sosyal etkileşim, kişilerarası iletişim gibi sosyal becerileri kapsayan çatı bir kavram olarak ifade etmektedir. Ayrıca sosyal becerilerin, hedefe yönelik davranışlar olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Sosyal beceriler, sosyal yeterliğin bir boyutu olduğu gibi ayrıca gözlenebilen ve ölçülebilen tarafını da oluşturmaktadır (Denham vd., 2009). Gresham'a (2016), göre sosyal beceri, toplumun bireye yüklediği sosyal sorumluluk ve rollerin başarılı bir şekilde yerine getirilebilme durumudur. Sosyal yeterliğin geliştirilmesi amacıyla bireylere sosyal becerilerin öğretilmesi önerilmekte ancak yalnızca sosyal becerilerin öğretimi sosyal

yeterliğin gelişmesi için yeterli olmamaktadır. Bireyler edindikleri sosyal becerileri sergilemekte zorlanabilmektedirler. Ortaya çıkan bu durum sosyal yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Zirpoli ve Melloy, 1997). Özetle, sosyal yeterlik, çevreyle uygun şekilde etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan sosyal becerilere sahip olma ve gerekli ortamlarda bu becerileri kullanabilme yetisi olarak tanımlanabilir (Vuran, 2007).

Sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarının ortak bir tanımda birleşmesi kişilik, zekâ, dil, algı, değerlendirme, tutum ve davranış-çevre etkileşimi gibi bir dizi başka psikolojik yapıya ve temel insan özelliklerine yoğun bir şekilde dayanması gibi sebeplerle zorlaşmaktadır (Merrell ve Gimpel, 2014). Tanımlardaki bu farklılaşmalar sosyal becerilerin boyutlarının da farklı sınıflandırılmasına sebep olmaktadır. Bireyin sosyal hayata uyumunda ve kendisini toplumun bir üyesi olarak kabul etmesinde vazgeçilmez olan sosyal becerileri, Akkök (1996), altı ana başlık altında ele almaktadır:

1. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri
2. Grupla bir işi yapma ve yürütme becerileri
3. Duygulara yönelik beceriler
4. Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler
5. Stres durumuyla başa çıkma becerileri
6. Plan yapma ve problem çözme becerileri olarak belirtilmektedir.

Canderalla ve Merrell (1997), sosyal becerileri ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için sosyal beceri ile ilgili çalışmaları meta-analiz yöntemiyle değerlendirerek sosyal becerinin boyutlarını beş kategoride toplamışlardır. Bu kategoriler;

1. Akranlarla ilişkili beceriler,
2. Akademik beceriler,
3. Kendini kontrol etme/ kendini yönetme becerileri:
4. Uyum becerileri ve
5. Atılganlık becerileridir.

Michelson ve arkadaşları (1983), yapılan sosyal beceri tanımlarından yola çıkarak hepsinde ortak olan yedi noktayı şöyle ifade etmişlerdir:

1. Sözel ve sözel olmayan davranışlardan oluşur.
2. Bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşur.
3. Bireyin etkili ve uygun bir şekilde etkileşimi başlatmasını, sürdürmesini ve etkileşime tepki vermesini sağlar.
4. Öğrenme yoluyla kazanılır.

5. Bireyin yaşımdan, cinsiyetinden, konumundan ve bulunduğu çevrenin koşullarından etkilenir.
6. Sosyal pekiştireçlerle etkililiğı artar.
7. Sosyal becerilerdeki eksiklikler yapılan değlendirmelerle belirlenebilir ve bu eksiklikler eğitimle giderilebilir.

Sosyal beceri kavramının tanımlarındaki ortak noktalar göz önünde bulundurulduğunda sosyal becerilerin öğretilabilir bir beceri olduğu görölmektedir. Çocuklar ve ergenler günlük yaşantının her anında çok çeşitli zorlayıcı sosyal durumlarla başa çıkmak zorunda kalmaktadırlar. Sosyal sorunların başarılı bir şekilde yönetilmesi, karmaşık bir sosyal beceri repertuarı ve kişilerarası sorun çözme kapasitesi gerektirmektedir (Spence, 2003). Gresham (1988), bireylerde görölen sosyal beceri yetersizliklerini; bireylerin beceri yetersizliğı, performans yetersizliğı, kendini kontrol yetersizliğı ve beceriyi ortaya koyma yetersizliğı şeklinde sınıflandırmaktadır.

Okullar öğrencilerin akranlarıyla birlikte vakit geçirmelerini sağlayan ve iş birliğı yaparak sosyal yeterliğin geliştirmesini sağlayan fırsatlar oluşturmaktadır. Sosyal ortamlarda uyumun sağlanmaması durumunda da çeşitli sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Sosyal yeterlik destekleyici birçok sosyal faktörden etkilenmektedir. Ayrıca sosyal desteğin üstün yetenekli bireylerin sosyal yeterliliğini geliştirmede etkili olmaktadır (Suhariadi vd., 2015). Sosyal destek; bireye bilişsel ve duygusal işlevi olan ve bireyin davranışı üzerinde etkili olabilen sosyal kaynaklarla etkileşim yoluyla verilen destek olarak tanımlanmaktadır. Sosyal destek sunulması, yapıcı sosyal davranış geliştirme işlevi görmekte böylece çeşitli sosyal bağlamlarda sosyal ilişkiler iyileştirilebilme özelliğı bulunmaktadır (Cohen, 1988). Pek çok değışimin meydana geldiğı bir geçiş süreci olarak kabul edilen ergenlik döneminde (Tamar, 2005), ergenin gerçekleştirmesi beklenen en önemli görevlerden biri ortaya çıkan bu değışimlere sağlıklı uyum sağlayabilmesidir. Sosyal yeterliğin geliştirilmesinde ergenlere sunulan sosyal destek uyum sorunlarının giderilmesine yardımcı olabilmektedir. Robinson (2002), öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterliklerinin gelişimini desteklemede ve bu öğrencilerin yaşamlarında başarıyı yakalamalarında büyük rol oynadığını belirtmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin sosyal yeterliğin geliştirilmesinde sosyal destek aracı olduğu yorumunu yapmak mümkündür.

2.2.1. Ergenlik döneminde sosyal yeterlik

Ortaokul dönemi gelişim dönemi olarak ergenliğin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Ergenlik; fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında önemli

değişikliklerin yaşandığı bir dönemdir. Bu değişiklikler ergenlerde yeni bir kimlik duygusunun oluşmasına neden olmakta ve oluşan bireysel kimliği geliştirmek amacıyla sosyal ilişkileri güçlendirmeye yönlendirmektedir (Landry vd. 2009). Ergenlik, bireylerin yeni sosyal hiyerarşilerde yer alması ve akranlarıyla müzakere etmeyi, uzlaşmayı ve çatışma çözmeyi öğrenmesiyle giderek daha zorlayıcı sosyal etkileşimleri içermektedir (Brown ve Larson, 2009). Abdullayeva (2018), ergenlerde sosyal zekânın gelişiminde çevresel faktörlerin etkisini değerlendirdiği çalışmasında ergenlerin sosyal zekâsının gelişmesinde ailenin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Akran ilişkileri ve özellikle geliştirdikleri yakın arkadaşlıklar, ergenlerin hayatlarında giderek etki gücü yüksek bir yer edinmeye başlamaktadır (Berber ve Wasson, 2015). Ergenlikteki sosyal yeterlik, akran ilişkilerinin içeriğinin farklılaşması nedeniyle karmaşık bir yapıya dönüşmektedir. Bu içeriği hem arkadaşlıkları hem de karşı cinsle ilişkileri kapsayan yakın ilişkilerin oluşumu, daha fazla kendini açma ve duygusal kırılganlık da dahil olmak üzere ilişkilere öncekinden daha derin bir bağlılık, ilişki ağı içinde işlev edinme ve yakın ilişkilerin, grup içi etkileşimlerin ve daha geniş sosyal ağın düzenlenmesi şeklinde sınıflandırmak mümkündür (Sroufe, 2001). Ergenlerin gelişim özellikleri ve akran gruplarının hayatlarındaki önemli yeri sebebiyle, sosyal kabullerinin azalması onları diğer yaş gruplarından daha savunmasız hale getirebilmektedir (Epstein vd., 2000).

Ergenlik döneminde sosyal ve duygusal gelişim bağlamında içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları yaşanabilmektedir. İçselleştirme sorunlarına örnek olarak; kaygı, depresif özellikler sergileme ve ön planda olmaktan kaçınma gibi davranışlar gösterilebilir. Kurallara aykırı davranma, olumsuz duyguları yönetmede zorluk, saldırgan davranışlar sergileme ve kendine zarar verme gibi davranışlar ise dışsallaştırma problemlerine örneklerdir. Bu davranışların yanı sıra dikkati sürdürmekte zorlanma ve dürtüsellik gibi dikkatin düzenlenmesiyle ilişkili sorunlar da gözlenebilmektedir (Yazıcı ve Söylemez, 2021). Ergenlik döneminde duyguların yönetilmesi ve düzenlenmesi, olumlu sosyal gelişimi sağlamak için önemli beceriler olarak ifade edilmektedir (Morrish vd., 2018).

Ergenlik döneminde sosyal etkileşimler, ergenlerin kendi bakış açılarının yanı sıra başkalarının bakış açılarını da dikkate almaları ve sahip oldukları deneyim doğrultusunda tepki vermelerini gerektirdiğinden çözülmesi gereken bir soruna dönüşebilmektedir. Bu karmaşıklıkla baş etmede başkalarının beklentilerini algılama ve bunlara uygun yanıt verme becerilerine sahip olmak önem arz etmektedir (Tomasello vd.,1993). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda ergenlik döneminde sosyal becerilere sahip olmak ve bu

becerileri etkili bir şekilde sergileyebilmek sosyal yeterlik için önemlidir. Ayrıca bu dönem, çocukluk döneminde karşılanması beklenmeyen bireysel sorumlulukların yerine getirilmesinin gerektiği ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesinin hedeflendiği gelişim dönemidir (Hummel ve Gross, 2001).

Sağlıklı sosyal ilişkilerin gerçekleşmediği ve gerekli sosyal becerilerin kazanılmadığı durumlarda, zaten bocalama evresi olan ergenlik döneminde kimliğin yapılandırılmasında zorlanılmakta ve çevresindekilerle çatışma yaşanabilmektedir (Ersoy ve Deniz, 2016). Çoğu ergen değişen sosyal iklime iyi uyum sağlayabilse de bazı ergenler sosyal yeterlik konusunda zorluk yaşayabilmektedir. Sosyal yeterlik, sosyal etkileşimde bir başkasını anlama ve önceki deneyimlerden öğrenilen bilgiyi değişen sosyal duruma uygulama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Semrud-Clikeman, 2007). Bir kriz dönemi olarak ele alınabilecek ergenlik döneminde yaşanan sosyal yetersizlikler yaşam boyu devam eden düşük eğitim düzeyi, istihdam durumu, suç işleme ve psikopatoloji geliştirme (örn. madde bağımlılığı, depresyon, anksiyete) gibi olumsuz sonuç riskini artırabilmektedir (Mikami vd., 2017).

2.2.2. Üstün yetenekli ergenlerde sosyal yeterlik

Ergenlik dönemi birçok alanda farklı özelliklere sahip üstün yetenekliler için ayrı bir önem arz etmektedir (Clark, 2013). Üstün yetenekli bireyler, çeşitli güçlü yönlerle sahip olmanın yanı sıra, sosyal yeterliliği kavramakta zorluk çekebilmektedirler (Clikeman, 2007). Üstün yetenekli bireylerin sosyal kabullerini inceleyen Akkan (2012); üstün yetenekli bireylerin giriştikleri eylemi mükemmel hale getirme arzuları, var olan zengin ilgi alanları sebebiyle çeşitli arkadaş gruplarına gereksinim duymaları, yaşça büyük kişilerle arkadaş olma isteği gibi özelliklere sahip olmaları dolayısıyla yer aldıkları ortamlarda sosyal sorunlar yaşadıkları ve dışlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Deneyimlenen bu sosyal izolasyon sonucunda üstün yetenekli bireylerin ilişki kurabilecekleri uygun akran ortamları olmadığından sosyal becerilerinde yetersizlikler görülebilmektedir (Simpson ve Adams, 2015). Alan yazında üstün yetenekli bireylerin sosyal becerileri ve kabullerinin incelendiği çeşitli araştırmalar mevcuttur.

Silverman (1993), üstün yetenekli bireyleri; daha az sosyal yetersizlik sergileyen, kendilerini karşısındakinin yerine koyabilen, farklı fikirlere tahammül gösterebilen, çevresinde olup biten olumsuzlukları çabucak fark edebilen ve algıladıkları sorunlara fazlasıyla duyarlılık gösteren, yaşlılarıyla karşılaştırıldığında daha yaratıcı bireyler olarak tanımlamaktadır. Lehman ve Erdwins (2004), üstün yetenekli 16 ergenden oluşan bir grubu, tipik gelişim gösteren bir grup ergenle karşılaştırmışlardır. Sosyal ve duygusal

uyumun göstergesini değerlendirirken; değer ve sosyal tutumların değerlendirildiği kişilik testleri kullanılmıştır. Üstün yetenekli bireylerin, daha iyi sosyal becerilere sahip oldukları ve başkalarıyla daha uyumlu etkileşim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Shechtman ve Silektor (2012), 5. ile 12. sınıflar arasında 974 üstün yetenekli ergenle gerçekleştirdikleri çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin empati, ihtiyaç karşılama, akademik benlik kavramı ve duygusal kaygı ölçümlerinde yetenekli olmayan akranlarından daha yüksek puanlar alma eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Lee ve arkadaşlarının (2012), 1526 üstün yetenekli ergenle gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin aynı yaştaki yetenekli olmayan akranlarına göre insanlarla ilişki başlatma, oluşturma ve sürdürme yetenekleri hakkında daha olumlu algılara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçları Silverman'ın üstün yetenek tanımındaki özelliklerle örtüşmektedir.

Üstün yetenekli bireylerin daha uyumlu olduklarını ortaya çıkaran araştırmaların aksine; akranlarının düşüncelerine çok daha az duyarlı, yer aldıkları sosyal ortama uyum sağlamakta zorlanan ve akranları tarafından dışlanan bireyler olduklarını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Yun, vd., 2011). Helt (2008), araştırmasında okul başarısı çok yüksek olan çocukların sınıf arkadaşları ve ders dışı diğer sosyal ortamlarda yalnızlaştığı ve dışlandığını bulgulamıştır. Chan (2003), araştırmasında 259 üstün yetenekli ergene, Duygusal Zekâ Ölçeği ve Sosyal Başa Çıkma Anketi uygulayarak ergenlerin duygusal zekâları ve sosyal başa çıkma stratejilerini değerlendirmiştir. Öğrencilerin en yüksek puanı Sosyal Beceriler ve Duyguların Öz Yönetimi, ardından Empati ve Duyguların Kullanımı alanlarında aldığı bulunmuştur. Üstün yeteneğin beraberinde getirdiği olumsuzluklarla başa etmede; akran kabulüne değer verme, aktivitelere katılım, kaçınmaya çalışma, üstün yetenekli olduğunu reddetme, uyumu ödüllendirme ve popülerliği göz ardı etme gibi stratejiler kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Peairs çalışmasının sonucunda (2010), reddedilmenin olumsuz etkilerinin üstün yetenekli öğrenciler için üstün yetenek tanısı almayan akranlarına kıyasla daha belirgin olduğunu bulmuştur.

Üstün yetenekli bireylerin ilgi alanları ve yetenekleri ile aynı yaştaki akranlarının ilgi alanları ve yetenekleri arasındaki farklılaşma, bu ilgi alanları ve yeteneklere yönelme ile sosyal gruba kabul edilme arzuları arasında kalmalarına sebep olabilmektedir. Dahası, üstün yetenekli bireyler ilgi alanlarına başkalarının benzer anlayış veya ilgi göstermemelerini reddedilme olarak yorumlayabilmektedirler (Lee vd., 2012). Gross (1993), üstün yetenekli bireylerin akran gruplarının beklentilerini karşılamak ve uyuma

değer veren akran kültürüne uygun davranmak ve takdir edilmek için davranışlarını sürekli olarak izlediklerini belirtmektedir. Sonuç olarak, üstün yetenekli bireyler yeteneklerini maskeleyebilmekte ve sosyal olarak kabul gören alternatif kimlikler geliştirebilmektedirler. Araştırma bulguları üstün yetenekli ergenlerin akran gruplarında yer edinebilmek adına uyumlu davranışlar sergilediğini ve sosyal kabul konusunda fazla duyarlı davranabildiklerini göstermektedir.

Üstün yetenekli bireylerin genellikle tipik gelişen yaşlılarıyla ilişkilerinde grubun dışında ve yalnız kaldıklarına dair görüşlerin mevcut olmasının yanı sıra, benzer özellikler gösteren akranlarıyla vakit geçirdiklerinde tam aksine; çok uyumlu ve daha gelişmiş sosyal beceriler sergilediklerine ilişkin görüşler de mevcuttur. Wright'ın (1990), normal gelişim gösteren bireyler ve üstün yetenekli akranlarının sosyal katılım becerilerinin karşılaştırıldığı araştırmasında; çalışmaya dahil olan bütün üstün yetenekli öğrencilerin mümkün olan en yüksek iletişimi kurmak için çabaladıkları, tek başına gerçekleştirilecek eylemlerde dahi arkadaşlarıyla iş birliği yapmak istedikleri ve boş zamanlarda da beraber oynamayı tercih ettiklerini kaydetmiştir. Araştırmanın sonuçları üstün yetenekli bireylerin kendileri gibi üstün yetenekli yaşlılarıyla bir arada olmaları halinde sosyal yeterlik açısından daha iyi davranışlar sergileyip ve yalnızlaşma ve dışlanma riskinin az olabileceği sonuçlarıyla benzerdir. Üstün yetenekli öğrenciler, sınıf içerisinde sergiledikleri yeteneklerin diğer arkadaşları tarafından fark edilmesi sebebiyle hedef olarak gösterilebilmektedirler (Bayrak Dengiz ve Yılmaz, 2015).

Wright ve Leroux'un (1997), destek eğitim sınıfında eğitim alan yirmi beş üstün yetenekli ergenle öz benlik algıları ve sosyal yeterliklerini inceledikleri araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin üstün yetenekli akranlarıyla birlikte olmaktan hoşlandıklarını ve farklı olarak algılandıklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Colangelo ve Kelly (1983), üstün yetenekli ergenlerin üstün yetenekli olarak etiketlenmek konusunda olumlu tutuma sahip olmalarına rağmen, öğretmenlerinin ve üstün yetenekli olmayan akranlarının kendileri hakkında olumsuz görüşlere sahip olduğunu algıladıklarını ifade etmektedir. Freeman (2006), çocuklukta üstün yetenekli olarak etiketlenmenin, akademik başarıyla ilişkili daha büyük sosyal beklentiler ve baskı nedeniyle daha büyük duygusal zorluklara yol açabileceğini savunmaktadır. Farklı özelliklere sahip olmaları sınıf arkadaşları ya da yer aldıkları diğer sosyal ortamlarda olumsuz olarak nitelendirilebilmektedir. Örneğin arkadaşları ya da aile bireyleri tarafından bilmişlik taslayan, ukala, patron olarak etiketlenebilmektedirler (Schuler, 2013).

Üstün yetenekli ergenlerin sosyal yeterliklerine dair çakılmalarda sosyal sorunlarla baş etme şekilleri de incelenen bir diğer araştırma konusudur. Swiatek (2001) gerçekleştirdiği çalışmasında 9 ile 12. sınıfta eğitim alan 211 Üstün yetenekli ergene kullandıkları baş etme stratejilerini değerlendirmek için Sosyal Başa Çıkma Anketi'ni (SCQ) uygulamışlardır. Çalışma sonucunda kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla üstün yetenekliliği reddetme ve yüksek aktivite seviyelerini sürdürme olasılığının olduğunu, erkeklerin ise kızlardan daha fazla mizah kullanma olasılığının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Rinn ve meslektaşları (2011), üstün yetenekli ergenlerin algılanan sosyal destekleri ve çok boyutlu benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını 217 üstün yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Kendini Tanıma Anketi II (Self Description Questionnaire II), algılanan sosyal destek kaynakları ise Çocuk ve Ergen Sosyal Destek Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, algılanan sosyal destek kaynaklarına veya eksikliğine göre üstün yetenekli ergenler için üç farklı grup ortaya konmuştur. Bu gruplar okul dışından destek alanlar, akranlarından değil yetişkinlerden destek alanlar ve okul ile ilgili desteklerden etkilenmeyen ancak arkadaşlarından en çok destek görenler olarak belirtilmiştir.

Araştırma sonuçları üstün yetenekli bireylerin sosyal yeterlikleri konusunda iki farklı görüş sunmaktadır. Üstün yetenekli olarak tanınmak beraberinde etiketlenme sorununu ortaya çıkarabilmektedir. Üstün yetenekli çocukların gelişim düzeylerine uygun eğitim almamaları da çeşitli sosyal ve duygusal sorunlara zemin hazırlayabilmekte ve sınıf içerisinde davranış sorunları olarak ortaya çıkabilmektedir. Bunun aksine farklılaştırılmış eğitim imkanına sahip üstün yetenekli bireylerde ise grubun homojen ya da heterojen olmasından kaynaklı akademik benlik algısına dair farklı duygusal sorunlar yaşayabildikleri görülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal olarak desteklenmeye ihtiyaç duyabilecekleri ortaya çıkmaktadır.

2.2.3. Sosyal yeterliğin bir bileşeni: Öz düzenleme

Bireysel ve toplumsal faktörlerden etkilenen çok boyutlu bir yapıya sahip olan sosyal yeterlik çeşitli alanlarda pek çok beceri ve davranışla ilişki içerisinde. Sosyal yeterliğin bileşenlerini; sosyal değerlerin benimsenmesi, kişisel kimlik duygusunun geliştirilmesi, kişilerarası becerilerin edinilmesi, planlama yapılabilmesi, kültürel yeterliliğin geliştirilmesi ve öz düzenleme şeklinde sınıflandırmak mümkündür (Kostelnik vd., 2014). Öz düzenleme becerisinin sosyal ilişkileri geliştirmesinde iki yönlü yapısı bulunmaktadır. Bireyin sahip olduğu öz düzenleme becerisi ve sosyal ilişkide bulunan çevre (ebeveyn, akran/arkadaş vb.) etkileşim içerisinde. Bu görüş Sosyal

Öğrenme Kuramı'nda yer alan çevreyi etkilerken çevreden de etkilenme ilkesine dayanmaktadır. Farley ve Kim Spoon (2014), öz düzenleme üzerinde akran grubunun etkisini değerlendirirken, bireyin bir grupta yer alma isteğinin bile onun kendini düzenlemesini gerektirdiğini ifade etmektedir. Böylece sosyal çevrenin öz düzenlemeye olan etkisine dikkat çekilmektedir. Bir diğer açıdan öz düzenlemedeki yetersizlikler olumlu davranışları azaltmakta, yıkıcı davranışların artmasına sebep olabilmektedir. McClelland ve meslektaşları (2000), düşük düzeyde davranışsal öz düzenleme becerisi sergileyen öğrencilerin akran reddine maruz kaldıkları ve daha düşük akademik başarı gösterdiklerini bulgulamıştır. Sonuç olarak öz düzenleme becerilerin gelişmiş olması sosyal ilişkileri geliştirmekte ve sosyal ilişkiler üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır.

Öz düzenleme, birey için doğal olan ve doğuştan gelen eğilimlerini ya da davranışlarını kontrol edebilme, içinde yaşanılan çevre tarafından belirlenen normlara ve kurallara uyum sağlayabilme kapasitesi diğer bir deyişle sonucu elde etmek için benliğin tepkilerini değiştirebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Bauer ve Baumeister, 2011). Tüm canlılar yaşamlarının başlangıcından itibaren uyumlanmaya çalıştıkları çevrede hayatlarını sürdürebilecekleri en iyi düzeye ulaşma gayreti içerisindeyler. Bu uyumlanma sürecinde hayvanlardan farklı olarak insanlarda deneyimler de işe koşulmaktadır. Deneyimler aracılığıyla öğrenmenin sağlanabildiği bu koşullarda, gerekli uyaranların sunulması, uygun destek ve rehberliğin oluşturulmasıyla öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi mümkündür (Bronson, 2019). Moilanen (2007), öz düzenlemeyi “Öz düzenleme, kişisel olarak ilgili hedeflere ulaşma çabasıyla, içsel ipuçlarından, çevresel uyaranlardan ve başkalarından gelen geri bildirimlerden gelen yönlendirmelere yanıt olarak kişinin davranışını, dikkatini, duygularını ve bilişsel stratejilerini esnek bir şekilde harekete geçirme, izleme, engelleme, sebat etme ve uyarılma yeteneğidir” şeklinde tanımlamaktadır. Kopp (1982), öz düzenleme becerileri gelişirken nörofizyolojik evre, duyu motor evre, kontrol evre, öz kontrol ve öz düzenleme olmak üzere beş evrede sürecin gerçekleştiğini ifade etmektedir. Öz kontrol becerileri çocuğun çevresine uyum sağlaması, isteklerini erteleyebilmesi ve sosyal beklentilere uygun davranabilmesi gibi becerileri kapsamaktadır. Kopp (1982), gelişim ilerledikçe bireylerin değişime uyum sağlayabilme açısından daha esnek hale geldiğini ve bu evrede öz kontrolün içselleştirilmesiyle öz düzenleme becerilerinin geliştiğini belirtmektedir (McClelland, vd., 2014). Çok boyutlu bir yapıya sahip olan öz düzenleme biliş, üstbiliş, karar verme, problem çözme, motivasyon ve kendini yönetme gibi karmaşık ve üst düzey süreçlerden meydana gelmektedir (Boekaerts ve Corno, 2005). Öz düzenlemenin

tanımları, öncelikli olarak uyum ve itaat gibi dışsal davranışların kontrolüne odaklanandan, dikkat kontrolü, izlenen düşünme, problem çözme ve bağımsız öğrenme gibi bilişsel sistemlerin kontrolüne daha fazla odaklanana doğru bir gelişim izlemiştir (Jahromi ve Stifter, 2008). Bu gelişim sürecinde; davranışçı kuram, bilişsel gelişim kuramı, sosyal bilişsel kuram ve psikoanalitik kuram ve bilişsel davranışçı kuram gibi kuramlar öz düzenlemeyi kavramsal olarak açıklamaktadır.

Davranışçı kuram açısından öz düzenleme, bireylerin çevresel uyarıcılara nasıl yanıt verdiğini anlamının yanı sıra, kendi içsel motivasyonlarını nasıl etkili bir şekilde kullanabileceklerini de keşfetmelerine olanak tanır. Bu süreç, bireylerin hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırır ve kişisel gelişimleri için önemli bir araçtır. Kurama göre davranış sonucunda ortaya çıkan pekiştirme ve ceza davranışı şekillendirmektedir (Bronson, 2019). Kendini kontrol, daha büyük ama daha gecikmeli pekiştireçleri seçme yeteneği olarak tanımlanır. Etkili kontrol, pekiştireç elde etmek için gereken davranış stratejilerini kullanabilme yeteneğini de içerir (Bronson, 2000). Bilişsel gelişim kuramının öncülerinden Piaget (1952), bireyin dış ortama uyum sağlayabilmesi için zihinsel bir öz düzenleme sürecinin var olduğunu ve zihinsel yapıların veya "şemaların" gelen bilgileri özümlediğini, bireyin bilişsel gelişiminin belirli aşamalara göre değiştiğini ifade etmektedir. Heider (1958) ise, bireylerin geleceği tahmin etmek ve davranışlarını kontrol edebilmek için olayların nedenlerini anlamaya çalıştıklarına dikkat çekmektedir (Bronson, 2019). Bu gelişmeler ışığında bireylerin sosyal kavramlar veya kişiler hakkında düzenlenen bilgileri içeren bilişsel yapılar olan "sosyal şemalara" sahip olduğu görüşünü benimseyen Sosyal Bilişsel yaklaşım ile öz düzenleme kavramsallaştırılmıştır. Öz düzenleme sürecinde sosyal ve kültürel çevrenin önemi vurgulanmıştır.

Sosyal bilişsel yaklaşım ile öz düzenlemeyi ele alan Bandura'ya göre insanlar davranışlarını yalnızca dışsal pekiştireç ve cezalarla kontrol etmemektedirler. Davranışları düzenlemede içsel bir süreç bulunmaktadır. Birey davranışını düzenlerken çevresindekilerin davranışlarını ve kendi yaşantısını gözlemektedir. Bunun sonucunda davranışlarına kriterler belirlemektedir. Eğer davranışı kriterlere uygunsa davranışa devam etmekte, davranışı uygun değilse davranışını yeniden düzenlemektedir (Bronson, 2000). Freud'un Psikoanalitik kuramına göre, kişilik gelişiminde id, ego ve süper ego olmak üzere üç temel yapı bulunmaktadır. Öz düzenleme ise bu yapıların birbirleriyle olan ilişkilerinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İd, bireyin temel dürtüleri ve istekleri ile ilişki içerisindedir. Ego, bu dürtüleri düzenleme ve yönlendirme işlevini üstlenmektedir. Süper ego ise bireye toplumsal kuralları hatırlatan içsel bir

mekanizmadır. Bu bakış açısına göre, öz düzenleme, bireyin İd'den kaynaklanan isteklerini ego aracılığıyla kontrol edebilmesi ve süper ego aracılığıyla toplumsal kurallara uygun şekilde hareket edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bronson, 2000).

Alan yazında öz düzenleme kavramını farklı kuramlar tarafından çeşitli bağlamlarda ele alındığı gibi bileşenlerinin de farklı şekillerde açıklandığı görülmektedir. Ancak alan yazında öz düzenlemenin duygu, dikkati ve davranışı düzenleme bileşenlerinden oluştuğu üzerinde fikir birliği bulunmaktadır (Jahromi ve Stifter, 2008).

Duygu düzenleme: İnsanlar ilk doğduklarında çevreleriyle duyguları aracılığıyla iletişim kurmaya başlamaktadırlar. Duygu düzenleme bireyin yaşadığı duyguyu fark edip tanıması, bu duyguyu kontrol etmesi olarak açıklanmaktadır. Özellikle duyguların yoğun yaşandığı süreçlerde bireylerin duygularını kontrol edebilmesi zorlaşmaktadır (Atmaca, 2023).

Gross, (2015), duygu düzenlemeyi üç aşamalı bir süreçle duygusal durumların değiştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu süreçler; tanımlama, seçme ve uygulama olarak ifade edilmektedir. Tanımlama aşamasında, duyguların düzenleme gerektirecek kadar olumlu ya da olumsuz olduğu değerlendirilir. Seçme aşamasında, olası duygu düzenleme stratejileri gözden geçirilir ve mevcut kaynaklara göre strateji tespit edilir. Son olarak uygulama aşamasında, bağlamsal etkiler göz önünde bulundurularak seçilen stratejinin uygunluğu değerlendirilir. Bu üç süreç doğrusal bir gelişim göstermese de duygu düzenleme sürecinin her üç aşamasında da gelişme gözlemlenmektedir. Örneğin, tanımlama aşaması için kritik olan duygusal farklılaşma çocukluktan ergenliğe doğru azalmakta, daha sonra ergenlik boyunca tekrar artarak ve yetişkinlikte sabitlenmektedir (Nook vd., 2018). Bilişsel yeniden değerlendirme gibi bilişsel olarak zorlayıcı stratejilerin otomatik olarak kullanımının artması ve yetkin bir şekilde uygulanması geç çocukluktan yetişkinliğe doğru doğrusal bir grafikte artmaktadır (McRae vd., 2012).

Cohen ve arkadaşlarının (2016), genç ergenler (13-17 yaş) ergenler (18-21 yaş) ve yetişkinlere (22-25 yaş) olumlu, olumsuz ve nötr yüzlere tepkilerin incelendiği bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda genç ergenlerin olumlu yüzlere daha büyük tepki gösterdiğini bulmuşlardır. Aynı zamanda olumsuz ve nötr yüzlere verilen tepkilerin engelleyici kontrolünde genç ergen grubunda en düşük, daha büyük ergen grubunda orta ve yetişkin grubunda en yüksek tepkilerin verildiği görülmüştür. Ayrıca nötr yüzlere verilen tepkideki engelleme genç ergenlerde yetişkinlere göre yavaşladığı bulunmuştur. Kimlik oluşturma ve kabul görme isteğinin en yoğun yaşandığı ergenlik döneminde olumlu deneyim isteği araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Duygu düzenlemeyi yalnızca duyguların kontrol edilmesi olarak tanımlamak kavramın eksik açıklanmasına neden olacaktır. Aynı zamanda sosyal ilişkilerde gerektiği kadar duyguyu yansıtabilme veya saklama gibi durumları da kapsamaktadır (Walden ve Smith, 1997). Bireyin bir durum karşısında kötü hissetmesine sebep olan duygusal deneyimi rahatsızlık duymayacağı hale getirmesi duygu düzenlemesi olarak açıklanmaktadır. Birey yaşadığı durum karşısında duygulardan etkilenme düzeyini azaltabilmekte, artırabilmekte ya da var olan etkiyi devam ettirebilmektedir. Öncelikle duygunun fark edilmesi sonrasında o duygu ile baş edebilmek için yeniden düzenleme sürecine neden olmaktadır (Leahy vd., 2011).

Duygu düzenleme, bireyin duygularının farkına varması, kabul etmesi, olumsuz duygular hissettiğinde dürtüsel davranışları kontrol edebilmesi ve hedeflenen davranışı sergileyebilme, duruma göre uygun duygusal tepkileri yönetebilme yeteneklerini içeren çok boyutlu bir yapıdır. Bu yeteneklerden herhangi birinin veya hiçbirinin sergilememesi durumunda duygu düzenlemede yetersizlik olduğu düşünülmektedir (Gratz ve Roemer, 2004). Duygu düzenlemesinde yetersizlik durumunda duyguların düzenlenmesine dair strateji kullanımı önerilmektedir. Gross ve Thompson (2007), duygu düzenleme stratejilerini beş kategorili bir yapı olarak ifade etmektedir. Bu stratejiler duygunun oluşma sürecine etki zamanına göre birbirinden farklılaşmaktadır. Durum seçme ve durum değiştirme, gelişmesi beklenen duyguyu değiştirmek için duygunun oluşacağı şartları düzenlemeye yönelik stratejileri içermektedir. Şartların düzenlenememesi durumunda birey olaya yönelteceği dikkat düzeyini veya olaya yüklediği anlamda değişiklikler yapmaktadır. Bu durumların hiçbirinin gerçekleşmediği süreçlerde ise duygunun ortaya çıkardığı fizyolojik ve davranışsal tepkiler değiştirilebilmektedir.

Duygu düzenleme stratejileri incelendiğinde; yeniden değer biçme, bastırma ve üzerinde sürekli düşünme alan yazında sıklıkla kullanılan stratejilerdendir. Yeniden değer biçme stratejisinde (Gross ve John, 2003), olası negatif duygu henüz oluşmadan, dikkati yoğunlaştırma, uyarının yeniden değerlendirilmesi ve bilişsel değişim gibi aşamalarla duygu düzenlenmektedir. Bastırma stratejisinde, tepki merkezli bir duygu düzenlemesi yapılarak, duygu oluşumundan başlanarak duygusal tepki verme sürecine kadar duygu temelli davranışların ortaya çıkmasının engellenmesine çalışılmaktadır. Üzerinde sürekli düşünme stratejisinde, olumsuz duygunun sürekli düşünülmesi ve bunun sonucunda davranışın oluşumu söz konusudur. Bu stratejinin kullanımı bireyin çözüm üretmeye dikkatini vermesine engel olabildiğinden öğrenmeyi olumsuz etkilediğine dair eleştirilmektedir (Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia, 2013).

Dikkati düzenleme: Öz düzenleme becerisinin bir diğer boyutu da dikkatin düzenlenmesidir. Dikkat, tüm davranışları organize eden bir yapıdır. Örneğin bilgiyi edinmek, uyarıları seçmek, bir işi sürdürmek ve tamamlamak gibi becerileri kapsamaktadır (Bennett vd., 1998). Nijokiktjen (1988), dikkatin istemli ve istemsiz dikkat olarak ikiye ayrıldığını ifade etmektedir. İstemsiz dikkat kişinin bir çabası olmaksızın çevrede var olan uyarıların algı sürecine girmesi olarak açıklanmaktadır. İstemli dikkat ise bir şey üzerinde dikkati yoğunlaştırma olarak ifade edilmektedir.

Dikkati düzenleme, karmaşık uyarıları organize edebilme, bilgiyi koruyarak daha sonraki eylemleri planlayabilmek için dikkatin yapılan işe çevrilmesi ya da odaklanması olarak tanımlanmaktadır (Smith-Donald vd., 2007). Dikkatin bileşenleri incelendiğinde; diğer uyarıları dışarıda bırakarak ilgilenilen uyarının seçilmesi seçici dikkat, aynı iş üzerinde dikkatin devam ettirilmesi sürdürülen dikkat ve eş zamanlı olarak pek çok uyarana odaklanabilme ise bölünmüş dikkat olarak açıklanmaktadır (Commodari, 2012). Dikkat, çeldirici etkiler ve amaca yönelik işlemde genel olarak sınırlı dikkat kaynakları ile mücadele ettiğinden, öz düzenlemenin ana “savaş meydanlarından” birisi olarak kabul edilmektedir (Kane vd., 2001). Dikkatin seçilen uyarana odaklanması ve istendiğinde yön değiştirmesi gibi üst düzey dikkat becerileri çaba gerektiren kontrol olarak tanımlanmaktadır. Çaba gerektiren kontrol; planlama, hataları tespit etme ve davranışı seçme ile ilgili bilgileri içermesinin yanı sıra dikkatin ve davranışın istendik şekilde engellenmesi, harekete geçirilmesi veya değiştirilmesi gibi becerileri de kapsamaktadır (Eisenberg vd., 2007).

Davranış düzenleme: Öz düzenlemenin son boyutu ise davranış düzenlemedir. Davranışın düzenlenebilmesi için bireyin ön koşul bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler dikkati düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini kapsamaktadır. Davranış düzenleme becerileri bireyin sosyal kurallara uyum sağlama becerilerini de desteklemektedir (Baumeister ve ark., 2007). Davranış düzenlemede uyum ve dürtü kontrolü, başkalarıyla etkili iletişim kurabilme, sıra bekleme, davranışı gerçekleştirmeden önce olası sonuçlarını düşünme ve planlama gibi süreçler gerçekleştirilmektedir (Smith-Donald vd., 2007). Kopp (1982), mevcut durumun gereklerine göre davranma, dilsel ve motor davranışların sıklığını ve düzeyini bulunduğu çevreye göre ayarlama, amaca ulaşabilmek için amaca hizmet etmeyen davranışları erteleme, dışarıdan uyarıya gerek kalmadan uygun davranışları sergileme gibi beceriler davranış düzenleme olarak ifade etmektedir.

Öz düzenlemenin yaşa göre nasıl geliştiği incelenen konular arasında yer almaktadır. Gelişim psikolojisinde öz düzenleme araştırmaları temel olarak çocuklara odaklanırken, sosyal psikolojideki öz düzenleme araştırmaları genç yetişkinlere odaklanmıştır (Farley ve Kim Spoon 2014). Kopp (1982), bilişsel gelişimin ilerlemesiyle birlikte çocuğun önceki olayları hatırlayabildiğini ve bunun sonucunda davranışlarını düzenleyebildiğini ifade etmektedir. Barkley (1997), zaman anlayışının öz düzenlemenin temel bir unsuru olduğunu öne sürmektedir. Ergenlik dönemindeki bireyler hem yakın hem de uzak geleceklere dair plan yapabilmekte veya bunlara hazırlık yapabilirken, çocuklar zamansal olarak yakın zamandaki olan olaylarla sınırlı kalmaktadırlar. Ergenlikte gerçekleşen değişimler kısa ve uzun dönemli zaman planlaması arasında ayrım yapmayı önemli hale getirmektedir. Ergenlik döneminde uzun vadeli hedeflere ulaşmak için eylemlerin ve duyguların kısa vadeli bağlamda düzenlenebileceği ifade edilmektedir (Demetriou, 2000).

Ergenlik döneminde öz düzenleme becerileri daha gelişmiş düzeyde seyretmektedir. Örneğin bir ergen arkadaşlarıyla dışarı çıkmak isterken ebeveynlerinin sınava çalışma söylemleri üzerine, kendi arzuları ile ebeveynlerinin arzuları arasındaki gerginlik karşısında kendini sakinleştirebilmekte (duygu düzenleme), dikkatini sınav hazırlığına odaklayabilmekte (dikkat düzenleme) ve cep telefonunu kapatarak uyaranlardan kaçınmak için fiziksel stratejiler (davranışsal düzenleme) kullanabilmektedir (Moilanen, 2005). Green ve meslektaşları (1994), 6-12 yaş aralığındaki çocuklarla yürüttükleri kesitsel bir çalışma sonucunda, daha büyük çocukların soyut düşünme ve planlama yeteneği gibi bilişsel gelişmeler nedeniyle daha etkili öz düzenleme stratejileri sergilediği sonucuna ulaşmışlardır.

İnsanlar yeni düşünceler üretebilme yetenekleri sayesinde, olumsuz düşüncelerinin yerine olumlu düşünceler oluşturarak, dış ortamdaki olaylara etki edemeseler dahi iç süreçlerini değiştirebilmektedirler. Öz düzenleme becerisi bu dönüşüm sürecinde etkin bir role sahiptir. Geleceğe dair amaç oluşturmak ve eylemleri planlamak öz düzenleme becerilerini gerektirmektedir. Öz düzenleme becerileri sonucunda bireyler uygun olmayan bir davranış sergilediklerinin farkına vararak kendilerine tepki gösterebilmekte, gerekli düzenlemeleri yapabilmektedirler. Deneyimleri sonucunda duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini değerlendirebilmekte yaptıkları analiz sonraki düşünce ve davranışlarını şekillendirebilmektedirler (Usher ve Schunk, 2018). Duyguları düzenlemede yetişkin rehberliği önemli bir yere sahiptir. Duyguların düzenlenmesi davranışın düzenlenmesine de aracılık etmektedir. Bu sebeple sosyal beceriler içerisinde

yer alan öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde yetişkin rehberliğinde sunulan sosyal beceri öğretim programları becerinin gelişimine ciddi katkı sağlayabilmektedir.

2.3. Öz Düzenleme Becerisini Geliştirme Programları

Sosyal beceriler bilişsel ve duyuşsal alanlarda değiştirilebilir davranış unsurlarını kapsamaktadır. Birey toplumda kabul gören davranışı gözlemlemekte ve izlediği durumu çözümleyip, örnek alıp, canlandırmakta ve gerekli ortamlarda bu öğrenmeye uygun davranmaktadır. Sosyal yetersizlik yaşayan bireylerin, psikolojik ve sosyal alanlarda yaşamlarının ileriki dönemlerinde sorun yaşama olasılıkları daha yüksek olabilmektedir. Bireyin kendisi ve çevresi için sorun yaratabilecek saldırganlık, suça yatkınlık, okul ve iş yaşantısında başarısızlık gibi davranışlar örnek olarak verilebilir (Stanley vd., 2009). Bu sebeple sosyal yetersizliği bulunan bireylere sosyal yeterliklerinin gelişmesini sağlayacak sosyal beceri eğitimlerinin sunulması önemlidir.

Sosyal beceri eğitim programlarında yaşamı başarılı bir şekilde sürdürmeye aracılık eden; hissedilen duyguyu ifade edebilme, sosyal ilişkileri başlatma, sürdürme, bitirme, sosyal sorunları çözebilme, yaşadığı gelişim süreçlerine uyumlanabilme, düşünerek eyleme geçme, kim olduğunun farkına varabilme ve başkalarıyla olumlu etkileşim halinde olabilme gibi becerilerin kalıcı olarak öğretilmesi amaçlanmaktadır (Elias vd., 2000). Sosyal yeterliği artmış bir çocuk sınıf içerisinde karşılaştığı sorunlara çözüm bulabilen, yaşadığı olumsuz duyguları çevresine ve kendine zarar vermeden çözüme ulaştırabilen, iş birliği gereken durumlarda fikirlerini ifade edebilen ve görüşlerini savunabilen, yardım isteyen ve yardım talebine karşılık veren bireylerdir (Campbell ve Sperstein, 1994). Sosyal ortamda başarılı olmayı sağlayan bu tür sosyal yeterlik göstergesi olan davranışlar ancak iyi organize edilmiş planlı bir program ile edinilebilmektedir. Okul programlarında sosyal beceri öğretimi ve sosyal yeterlikleri geliştirici etkinlikler ihmal edilmemelidir. Yalnızca akademik becerilere odaklanan programlar sosyal yeterliği gözden kaçırabilirler. Sosyal beceri eğitim programı oluşturulurken, var olan sorunlar ve eğitim gerçekleştirilecek kişilerin gereksinimleri temel alınmalıdır. Bunun yanı sıra sosyal beceri eğitim programında gelişim düzeyi ve ilgi alanları sonucu oluşabilecek bireysel farklılıklar gözden kaçırılmamalı ve kazandırılması hedeflenen beceriler bireylere ve/veya gruba göre düzenlenmelidir (Brodeski ve Hembrough, 2007).

Sosyal beceri eğitim programlarının, katılımcılara kazandırmayı hedeflediği ortak grup amaçları bulunmaktadır. Programların yapısı belli bir zaman diliminde bir konuyu etkin bir biçimde sunmak ve beceri kazandırma prensibi üzerine yapılanmaktadır. Eğitim

sürecinde ortalama 6-20 oturum yer almakta, uygulama zamanı gelişim dönemlerine göre farklılık gösterebilmektedir. Eğitim süreleri küçük yaş grubu için 30 ile 45 dakika arasında değişirken, ergenler için 45 ile 60 dakika arasında olabilmektedir. (Çivitçi, 2018). Eğitim programlarının uygulanmasında genel olarak haftada bir kez oturum gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak grubun ihtiyaçları ve özellikleri doğrultusunda uygulama sıklığında değişiklik yapılabilir (Denham ve Brown, 2010). Sosyal yeterliğin geliştirilmesi amacıyla oluşturulan öğretim uygulamalarının etkili ve verimli olabilmesi adına güçlü öğrenme kuramlarına dayanması önemlidir. Sosyal yeterliğin geliştirilmesinde temel alınan ve öğrenmeyi farklı açılardan ele alan öğrenme kuramlarına örnek olarak; Davranışçı Kuram, Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bilişsel Kuram verilebilir (Elliot, vd. 2001). Sosyal beceri eğitimi bilişsel yeniden yapılandırma ve maruz kalma gibi başka tekniklerle de birleştirilebilmektedir (Heimberg, 2002). Sosyal beceri eğitiminin kaygıyı azaltmaya yönelik faydası bilişsel süreçlerin işe dahil edilmesiyle artmaktadır. Araştırmalar bilişsel tekniklerin kullanımının ergenlerin sosyal kaygı düzeyi üzerinde olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir (Kearney, 2005).

Ergenlerin sosyal yeterliğini geliştirmek için tasarlanmış çeşitli programlar mevcuttur. Bu programlara örnek olarak ‘Çocuklar ve Ergenler İçin Dayanıklılık Oluşturma Programı (Resilience Builder Program For Children And Adolescents)’ verilebilir. Alvord ve meslektaşlarının (2011), geliştirdikleri bilişsel davranışçı temelli psikolojik sağlamlık programı özsaygı, öz-denetim, başa çıkma stratejilerinin kullanımını arttırmak amacıyla oluşturulmuştur. Grup faaliyetleri katılımcıların psikolojik sağlamlıkla ilişkili koruyucu faktörler geliştirmesine yardımcı olmak için geliştirilmiştir. Her oturum, öz farkındalığı, esnek düşünmeyi ve sosyal yeterliği geliştirmek amacıyla yirmi dört etkinlikten (Ev ödevi, topluluk gezileri, gevşeme egzersizleri) oluşmaktadır. Öz düzenleme becerilerini geliştirme amacıyla; kas gevşetme, görselleştirme ve nefes alma gibi gevşeme teknikleri ile kullanılmaktadır.

Ergenlerin psikolojik sağlamlıklarını artırma ve ergen depresyonunu önlemek amaçlı programlardan bir diğeri ise ‘Beceri Geliştirici Ergen Programı’dır (Resourceful Adolescent Program (RAP)). Shochet ve arkadaşları (1997), tarafından geliştirilen birey, aile ve okul olmak üzere koruyucu faktörler gibi üç ana unsuru içine alan program, okul temelli olup 12-16 yaş arası ergenlere yönelik hazırlanmıştır. Her oturumda davranışsal ve kişiler arası yaklaşımların bütünleştirilmesi hedeflenerek mevcut güçlerin ve kaynakların tanınması, öz denetim ve öz düzenleme becerileri, bilişsel yeniden yapılandırma, problem çözme modeli, empati gibi becerilerin geliştirilmesi

amaçlanmaktadır. RAP ile psikolojik sağlamlığı geliştirmeye yönelik müdahaleler sonucunda programın ergenlerde depresyon semptomlarını önlediği sonucuna ulaşılmıştır. Masten ve Reed (2002), tarafından geliştirilen Penn Psikolojik Sağlamlık Programı okul temellidir ve ergenlere yönelik programlardan bir diğeridir. Güçlü ilişkiler, problem çözme, iyimserlik, özyeterlik, duygusal farkındalık, öz düzenleme, empati ve esneklik programda kazandırılmaya çalışılan temel becerilerdir. Rol oynama, grup aktiviteleri, olumlu davranışın kazanılması için pekiştirme gibi teknikler kullanıldığı program on sekiz oturumdan oluşmaktadır.

Sosyal yeterliği desteklemek için geliştirilen ARKADAŞLAR (FRIENDS) Programı, 1990 yılında Avustralya'da Dr. Paula Barrett tarafından tasarlanmıştır. Dünya Sağlık Örgütü ve Ulusal Kanıta Dayalı Programlar tarafından olumlu değerlendirilen, çocuklarda ve ergenlerde psikolojik dayanıklılığı geliştirmeyi amaçlayan, kaygı ve depresyonu önlemeyi ve sosyal becerileri artırmayı amaçlayan bir müdahale programıdır. Program, yaş gruplarına göre dört seviyeden oluşmaktadır. 4-7 yaş aralığında (Eğlenceli ARKADAŞLAR), 8-11 yaş aralığı için (Ömür boyu ARKADAŞLAR), 12-17 yaş aralığı için (Genç ARKADAŞLARIM) ve 18 yaşından itibaren (Güçlü Değil Sert) düzeylerini içermektedir. Her düzeyin aynı Bilişsel Davranışçı Terapi, Pozitif Psikoloji ve Nörobilim teorileri temel alınarak geliştirilmiştir (Garcia, vd., 2019). ARKADAŞLAR Programına katılımının ardından yapılan çalışmalarda katılımcıların anksiyete ve depresyon semptomlarında azalmalar ve sosyal-duygusal becerilerinde, dayanıklılıklarında ve öz saygılarında artışlar bulgulanmıştır (Ahlen vd., 2012; Anticich vd., 2013; Gallegos-Guajardo vd., 2015; Rodgers ve Dunsmuir, 2015; Stallard vd., 2005). Sosyal yeterliği geliştirmeyi ve psikolojik dayanıklılığı artırmayı amaçlayan müdahale programlarının sistematik bir şekilde yapılandırılması halinde işlevsel olduğu görülmektedir. Bu sebeple gereksinimleri karşılamak için kuramsal alt yapısı iyi kurgulanmış olması ve uygulama yapılacak bireylerin özelliklerinin göz önünde bulundurulması programların katkısını artırabilmektedir.

2.3.1. Üstün yetenekli bireylerde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi

Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal analizi için tercih edilen değerlendirmelerden biri, sosyal becerilerin ve sosyal yeterliklerinin incelenmesidir. Sosyal beceri eğitimi üstün yetenekli çocukların duygularını kontrol etme becerilerini desteklemekte, akran kabulünü ve sosyal etkinliklere katılımını artırmaktadır (Chan, 2003). Birçok sosyal ve duygusal öğrenme programının ortak noktası problem davranışları önleme ve bu yolla sosyal yeterliği geliştirmektir. Sosyal ve duygusal

öğrenme programlarının öncelikli amacı okul ve yaşam başarılarını desteklemek için öz farkındalık ve kendini ifade becerilerini geliştirmektir. Olumlu ilişkiler başlatmak ve sürdürmek için farkındalık oluşturma yanında kişiler arası becerilerin etkin kullanımı, karar verme becerileri, sorumluluğun geliştirilmesi en çok tercih edilen konular arasında yer almaktadır (Flay vd., 2005). Yule ve arkadaşlarının (2019), psikolojik sağlamlığı etkileyen koruyucu faktörleri meta-analiz yöntemiyle inceledikleri çalışmada, öz düzenleme becerisi gelişmiş ergenlerin yaşamları üzerinde kontrol sahibi olduklarını düşündüklerinden, zorluklarla daha kolay baş edebildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bilgiler sonucunda üstün yeteneklilerin sosyal ve duygusal olarak desteklenmesinde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Üstün yetenekli bireylerin sosyal yeterliklerinin geliştirilmesine dair araştırmalar incelendiğinde; ilk çalışmanın Leta Hollingworth (1939), tarafından geliştirilen "Duygusal Eğitim" adında bir öğretim programı olduğu görülmektedir. Programın öğrencilerin başarıları ve kendilerini gerçekleştirmeleri üzerine olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Harris, 1992). Ardından Davey (1988), gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında; üstün yetenekli çocuklar için 'Ekolojik Model' adında bir program geliştirerek modelin etkililiğini incelemiş ve program uygulanan grubun daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur. Chagas-Ferreira ve arkadaşları (2019), 128 üstün yetenekli ergene 'Yetenekli Gençler için Sosyal Beceri Geliştirme Programı' uygulamıştır. Programın içerisinde yer alan beceriler; iletişim, empati, duyguların uygun ifade edilmesi, özdenetim ve kişilerarası çatışmaların çözümü gibi becerilerdir. Oturumlar yüz dakika sürmüş ve program 13 hafta boyunca uygulanmıştır. Program sonucunda ergenlerin kendilerini izleme becerilerinin geliştiği ve grup etkileşimlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gereksinimlerinin karşılanması konusunda; duygusal zekâyı geliştirici yöntemler (Ciarrochi, vd., 2002, Köksal, 2007), rehberlik modelleri ve karakter eğitimi gibi çalışmaların da yapıldığı görülmektedir.

Alan yazında üstün yeteneklilerin sosyal ve duygusal gelişim alanında desteklenmesinde sıklıkla kullanılan yöntemlerden bir diğeri de Bibliyoterapidir. Bibliyoterapi okuma materyalleri kullanılarak bireyin duygu veya davranışında değişim yaratma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Berns, 2004). Bibliyoterapi çocuklarda karakter eğitimi, duygusal problemler, davranışsal sorunlar, zorbalık, duygu düzenleme ve kaygı yönetimi gibi alanlarda etkili sonuçlar ortaya koymaktadır (Furner, 2017). Halsted (2002), bibliyoterapi yöntemiyle bireylerin özdeşleşme, arınma, içgörü ve genelleştirme olmak üzere dört süreçten geçtiğini ifade etmektedir. Yiğit-Tekel'in (2021),

6. ve 7. sınıf düzeyinde 24 üstün yetenekli ergenle gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda, sekiz haftalık bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programına katılan öğrenciler ile programa katılmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mükemmeliyetçilik üstün yetenekli bireylerde üzerinde en çok çalışılan sosyal ve duygusal sorunlardan biridir. Pohlman'ın (2020), üstün yetenekli ergenlere öz farkındalıklarını artırmak ve başkalarının beklentilerine, baskılara ve mükemmeliyetçiliğin olumsuz yönleriyle başa çıkma becerilerini geliştirmek amacıyla 'Mükemmel Dengeyi Arama Müfredatı' uygulamıştır. Araştırma sonucunda olumsuz mükemmeliyetçiliğin tamamen giderilmediği ancak olumsuz mükemmeliyetçiliğin bazı boyutlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz mükemmeliyetçilik ile baş etme sürecinde ayrıca psikoeğitim, eleştirel düşünceyi geliştirme, bilişsel davranışçı teknikler, yetenek ve beklentiler arasındaki farklılığın ortaya çıkarılması, sosyal beceri eğitimi, aile ve öğretmenlerin müdahale sürecinde yer alması gibi teknikler faydalı olabilmektedir (Schell, 2006).

Rule ve Montgomery (2013), üstün yeteneklilerde karikatür kullanımının mükemmeliyetçilikle baş etmede etkili bir araç olabileceğini ifade etmektedirler. Karikatür yorumlama ve üretimini, öğrencilerin kavramları daha derin bir şekilde anlamalarına ve daha üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarına yardımcı olabilecek bir yöntem olarak belirtmektedirler. Ayrıca sosyal ve duygusal sorunlarla baş etme stratejisi olarak kullandıkları araçlardan biri olan mizah aracılığıyla motive olabilecekleri bir öğretim tekniği olduğunu ifade etmektedirler. Ders içeriğiyle ilişkili mizahi karikatürleri analiz etmek, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren motive edici bir öğretim tekniğidir (Berk, 2002). Karikatür oluşturmak, öğrencilerin fikirlerini sentezlediği, yaratıcı bağlantılar kurarak ve kelime oyunlarını, benzetmeleri keşfetmek için ileri düzey düşünme seviyelerini kullanmalarını sağlamaktadır (Rule ve Montgomery, 2013).

Üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan eğitim programları incelendiğine bu becerilerin genel olarak sosyal yeterlik boyutu altında değil, öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi amacıyla çalışıldığı görülmektedir (Efklides, 2019; Mooij, 2008; Stoeger ve Ziegler, 2005). Öz düzenleme örtüşen terminolojiye rağmen öz düzenlemeli öğrenmeden farklılaşmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (2022), üstün yetenekli ergenlerin akademik becerilerini geliştirmek amacıyla kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmelerine katkı sağlayan bir psikoeğitim programı

hazırlamıştır. Ziegler ve meslektaşlarının (2012), öz düzenleme modeli döngüsü temel alınarak hazırlanan program yedi oturumdan oluşmaktadır. Öz düzenleme kavramı daha geniş bir kapsamda bulunmakta ve üstün yetenekliliğin genişletilmiş, daha çağdaş anlayışına katkı sağlamaktadır (Oppong, vd., 2019). Araştırmalar incelendiğinde üstün yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal gelişimi için geliştirilen programların küçük gruplara uygulandığı görülmektedir. Özellikle öz düzenleme becerilerini geliştirmek için uygulanan eğitimlerin de kendi öğrenmesini sağlayan bireyler üzerine kurgulandığı dikkat çekmektedir.

2.3.2. Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde üst düzey düşünme süreçlerinin kullanılması

Davranışçı kuram temel alınarak oluşturulan sosyal beceri öğretim programlarında göz teması kurma, beden dilini kullanma, sosyal mesafeyi ayarlama gibi beceriler etkili bir şekilde kazandırılabilir. Bu beceriler üst düzey sosyal becerilere ön koşul niteliği taşımaktadır. Daha karmaşık sosyal beceriler üzerinde çalışırken; bilişsel yeniden yapılandırma, duygu düzenleme becerilerini geliştirme, problem çözme eğitimi ve koşula bağlı pekiştirme gibi bilişsel ya da bilişsel-davranışsal tekniklerin kullanımı sosyal davranıştaki değişimi daha köklü ve kalıcı hale getirmektedir (Spence, 2003). Brookhart ve Nitko (2011), üst düzey düşünmenin öğretilen bilgilerin uygulamanın ötesinde daha ileri bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Üst düzey düşünmeyi, önceden edinilen bilgilerle farklı disiplinlerdeki durumlar arasındaki karmaşık ilişkileri anlama ve yorumlama becerisi olarak açıklamaktadır.

Sokratik sorgulama yöntemi ile üst düzey düşünmenin geçmişi Sokrates'e kadar dayanmaktadır. Üst düzey düşünme temel olarak Bloom'un taksonomisi ile türeyen bir düşünme sürecidir. Taksonominin güncellenmiş hali ile analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi süreçler üst düzey düşünmenin süreçleri olarak belirtilmektedir. Üst düzey düşünme becerileri; öğrenme deneyiminin gerçekleşmesinin farkında olarak, süreci organize etme, çözüm yolları üretip içerisinden en etkili olana karar verebilme, hataların farkına vararak yenileyebilme, çözüm yollarının işlevselliğini değerlendirebilme, sonuç doğrultusunda gerekli ise işe yarayacak yeni stratejiler oluşturma gibi yeterlikleri içermektedir (Doğanay, 2007). Üst düzey düşünme becerilerine örnek olarak; yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, üst bilişsel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi becerileri sunmak mümkündür. Bu beceriler özellikle üstün yetenekli bireylere beceri öğretiminde sıklıkla tercih edilmektedir. Sosyal yeterliklerin geliştirilmesinde ise üst

düzy düşünme becerilerini işe koşan okuma çemberi, yaratıcı drama, bilişsel-davranışçı teknikler ve çocuklarla felsefe gibi uygulamalara yer verildiği görölmektedir.

Drama eğitimi uzun süredir kullanılan geleneksel yöntemlerden farklılaşarak bireyin, bilgi ve hatırlama düzeylerini temel alan eğitim ile belirlenen sınırlar dahilinde deneyim kazanan; bilgiyi edinme sürecinde pasif kalan öğrencinin aktif konuma geçmesini sağlamaktadır. Bu nedenle drama, çocukların gereksinim duydukları yaratıcılık becerilerini destekleyen işlevsel bir teknik ve yaratıcı birey yetiştirmeyi sağlayan bir eğitim alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Güven, 2003). Eğitimde drama etkinliklerini süreçte işe koşmak, çocukların öğrenme deneyimlerinde aktif rol oynamalarını sağlamaktadır. Böylelikle çocuklar süreç içerisinde merak duyma, merakını giderecek yanıtlar arama ve ulaştığı sonuçları değerlendirme gibi becerilere sahip olabilmektedirler. Bu becerileri de üst düzey düşünme süreçleri içerisinde yer alan becerilerdir. Yaratıcı drama; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarının hepsini kapsayıcı özelliğiyle, bireylerin çeşitlilik gösteren ilgi ve yetenek alanlarına temas eden etkili bir eğitim yöntemidir. (Bozdoğan, 2003). Yaratıcı drama sosyal becerilerin kazandırılmasında da kullanılan yöntemlerden biridir.

Çiçek ve arkadaşları (2017), yaratıcı dramanın üstün yetenekli öğrencilere sosyal becerileri kazandırmadaki etkililiğini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışma için gerekli olan verilerin toplanmasında, Akçamete ve Avcıoğlu (2005), tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) (7-12 yaş) öğretmen formu kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere yedi haftalık sosyal becerileri geliştirici yaratıcı drama oturumları uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin Temel Sosyal Beceriler (TSB), İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri (İBSB), Duygusal Beceriler (DB), Grupla Bir İş Yürütme Becerileri (GBYB), Konuşma Becerileri (KB) ve Etkileşim Becerilerini (EB) kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lipman ve meslektaşları (1980), okul yaşantıları ile okul dışı yaşantıların uyumsuz olması ve çocukların merakını beslemeyen ve ilgisini çekmeyen süreçte sıkılmalarına sebep olan öğrenme deneyimlerinin sunulmasının eğitimdeki en büyük sorunlar olduğunu ifade etmektedirler. Böyle bir eğitim ortamı çocukların bir hedefi olmadan gün boyu sınıflarında yer alan, yaşantılarıyla ilişkilendiremedikleri bilgilere boğulmalarına; kendilerini sıkışmış ve çaresiz hissetmelerine sebep olmaktadır. Oysa eğitimin amacı;

merak duyduğu alanlara temas etmeli ve ona öğrenme sürecinde rehberlik sunan var olan bilgileriyle anlamlı bağlantılar oluşturmaya fırsat tanıyan “etkili düşünme”yi gerçekleştirmek olmalıdır. Kuçuradi’ye (2006), Lipman ve arkadaşlarının önerdiği bu öğrenme deneyimlerinin felsefe ile sağlanabileceğine dikkat çekmektedir. Ancak bu bağlantı sağlandığında bireyler sorun çözebilir hale gelmektedirler.

Eğitim süreci incelendiğinde bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesine olanak sağlayan becerilerin öğretiminin yeterince gerçekleştirilmediği görülmektedir. Bu sebeple öğrenciler yaşamda karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmekte yetersiz kalabilmektedirler (Direk, 2008). Çocuklar için Felsefe’yi öne süren Lipman (2003), çocuklar için felsefe eğitiminin, çocukların düşünme yeteneklerini artırmayı sağlamak için okullarda kullanılabilecek bir eğitim yaklaşımı olduğunu ifade etmektedir. Çocuklar için Felsefe yaklaşımı, felsefi diyalog kullanılarak çocuklarda yansıtıcı ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu yaklaşım, grup ile çalışılan ortamlarda fikirlerin paylaşılmasına imkân tanıdığından grupta yer alan bireylerin düşünme tarzının zenginleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Yaklaşımı oluştururken Lipman’ın çocuklarda gelişmesini istediği beceriler; sorgulayıcı düşünme, ortaya bir yargı koyabilme, bu yargıyı savunabilme şeklinde ifade edilmektedir (Vansieleghem ve Kennedy, 2011).

Çocuklar için Felsefe yaklaşımı ile çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin de desteklenebileceği görüşü mevcuttur. Naraghi ve arkadaşları (2013), gerçekleştirdikleri araştırmada, Çocuklar için Felsefe yaklaşımının 5. sınıf öğrencilerinin sosyal gelişimi üzerindeki etkisi incelemişlerdir. Öğrencilere 12 hafta süren bir program uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundan Vineland Sosyal Olgunluk ölçeği ile ön test ve son test verileri toplanmıştır. Bulgular sonucunda, uygulanan programın, çocukların sosyal gelişimi içerisinde yer alan; sosyalleşme ve öz yönlendirme gibi boyutları üzerinde önemli etkileri olduğu ortaya konmuştur.

Daha karmaşık sosyal becerilerin öğretilmesinde önerilen yöntemlerden bir diğeri ise bilişsel davranışsal tekniklerden faydalanılmasıdır. Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) yaklaşımı, psikolojik sorunların; işlevsel olmayan düşünce örüntülerinden veya olumlu-uygun davranışsal baş etme stratejilerinin yoksunluğundan kaynaklandığını öne süren bir sağıltım aracıdır. Bu yöntemde bilişsel yanlılığı veya çarpıtmaları azaltıp etkili baş etme stratejileri ve problem çözme becerileri yapılandırmak hedeflenmektedir (O’Connor ve Creswell, 2005). BDT bireylerin düşünce ve duygularını fark etmesine aracı olarak çeşitli beceriler geliştirmeyi hedeflemektedir. Durumların, düşüncelerin ve davranışların

duyguları nasıl etkilediği belirlenip, işlevsiz düşünceler ve davranışlar değiştirilerek duyguların değişmesi hedeflenmektedir (Beck ve Dozois, 2014; Cully ve Teten, 2008). Meichenbaum (1977), öğrencilerin dikkat ve duygu düzenleme sorunlarıyla baş edebilmeleri için bilişsel-davranışsal teknikleri önermiştir. Özellikle, bu yöntem aracılığıyla dikkati yönlendirme ve sürdürme, duygusal uyarılma veya değerlendirme kaygısını düzenleme ve zorluklarla başa çıkma yollarına odaklanmıştır. Öğrencilere, kaygı ve çarpık algıların fizyolojik etkilerinin azalması amacıyla öğrenme süreçlerini etkili hale getirebilecek teknikler geliştirmelerinin gerekliliğini ifade etmektedir. Meichenbaum'un araştırmasında, öğrencilere "Bu problemi çözemem" gibi olumsuz düşünceler yerine "Bu sorunu farklı hangi yollarla yapabilirim?" gibi üretken öz sorgulamalarla duygularını değiştirebileceği sonucuna ulaşmıştır. Mercan ve Yavuzer (2017), bilişsel- davranışçı yaklaşımla geliştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışma sonucunda bilişsel-davranışçı yaklaşım teknikleri uygulanarak gerçekleştirilen sosyal beceri eğitiminin sosyal kaygıyı azalttığı bulunmuştur.

Bilişsel tekniklerin kullanımında yaş ve bilişsel gelişim düzeyi etkili sonuçlar elde edebilmek için önem arz etmektedir. Durlak ve arkadaşları (1991), yaş düzeyine göre Bilişsel Davranışçı Terapinin etkisinin değişimini incelemişlerdir. Araştırmacılar 13 yaş altındaki çocuklara uygulanan 64 BDT araştırmasının meta analiz yöntemi ile etkililiklerini değerlendirmişlerdir. Çalışmalar; çocukların yaş düzeyine göre 5-7, 7-11 ve 11-13 olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Analizler kapsamında BDT'nin bütün yaş gruplarında etkili olduğu ancak soyut işlemler dönemindeki (11-13 yaş) çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalarda etki büyüklüğünün iki kat daha büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekli ergenlerin gelişmiş soyut düşünebilme yetenekleri ve yaş aralığı dolayısıyla sosyal beceri öğretiminde BDT tercih edilebilecek yöntemlerden birisidir.

2.3.3. Öğretim programı geliştirme süreci

Sosyal beceri öğretiminin, akran ilişkilerinde yetersizlik gösteren çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde bir araç olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Webster-Stratton, 1999). Sosyal beceri öğretim programları oluşturulurken Davranışçı Kuram, Sosyal Öğrenme Kuramı, Bilişsel Kuram gibi çeşitli öğrenme kuramlarının temel alındığı program geliştirme modelleri bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilere gereksinim duydukları sosyal becerilerin öğretimini amaçlayan bu çalışmada program geliştirme sürecinde Taba'nın tümevarımsal program geliştirme modeli temel alınmıştır.

Hilda Taba (1962) program geliştirme sürecinin özelden genele doğru ilerlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Taba'nın modeline göre öğretmen sürecin merkezinde yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin genel bir öğretim programının tasarısından ziyade kendi okullarındaki öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda üniteler tasarlayarak sürece başlamaları gerekliliğini vurgulamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Taba, program geliştirme sürecini öğrenme-öğretme ünitelerinin tasarlanmasıyla başlayan tümevarımsal bir yapılanma içinde ele alınması gerektiğini belirtmektedir (Lunenburg, 2011). Gordon ve meslektaşları (2019), Taba'nın tümevarımsal modelinin içeriğini belirlenen gelişim düzeyi ve konuya ilişkin öğrenme ünitelerinin oluşturulması ile başladığını, pilot uygulama ile ünitelerin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesinin ardından gerekli düzenlemelerin yapılmasıyla programın yapısının ve sırasının oluştuğunu ifade etmektedir.

Taba'nın tümevarımsal modelinde sırasıyla; ihtiyaçların belirlenmesi (program uygulanacak öğrencilerin ihtiyaçları belirlenmektedir), hedeflerin belirlenmesi (tespit edilen ihtiyaçlara yönelik hedefler oluşturulur), içerik seçimi (hedefler doğrultusunda programın konusu belirlenmektedir), içeriğin düzenlenmesi (öğrencilerin gelişim düzeyi, ilgi alanları ve yeterlikleri göz önünde bulundurularak içeriğin bileşenleri düzenlenir), öğrenme yaşantılarının seçimi (öğrencilerin içeriği kazanmalarını sağlayan çeşitlendirilmiş öğretim yöntemleri belirlenir), öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi (içeriğe ve hedef öğrencilere uygun öğretimler seçilir) ve değerlendirme ve değerlendirme araçlarının belirlenmesi (hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilir) aşamalarından oluşmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Taba'nın modeline göre öğrenme üniteleri tasarlanıp uygulanmasının ardından yeni düzenlemeler gerçekleştirilmektedir. Düzenlemelerin ardından yeni üniteler geliştirilmekte ve programın yapısı bu şekilde yapılandırılmaktadır (Gordon vd., 2019). Bu araştırmanın program geliştirme sürecinde de önce ortaokul dönemindeki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterlikleri belirlenmiş ve geliştirilmesi gereken becerilerine yönelik hedefler oluşturulmuştur. Ardından öğrencilerin ilgi alanları ve gereksinimleri temel alınarak öğrenme yaşantıları oluşturulmuştur. Programın tüm oturumlarının tamamlanmasının ardından hedeflere ne denli ulaşıldığı değerlendirilmiştir.

3. YÖNTEM

Genel amacı ortaokul dönemindeki üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyacı olan sosyal becerileri belirlemek ve bu doğrultuda öğrencilerin sosyal yeterliklerini geliştirmek için Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterlikleri Geliştirilme Programı'nın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinin öğrencilere katkısının ortaya konulması olan eylem araştırmasının bu bölümünde; araştırma deseni, katılımcılar ve paydaşlar, eylem planının hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın inandırıcılığına yer verilmiştir.

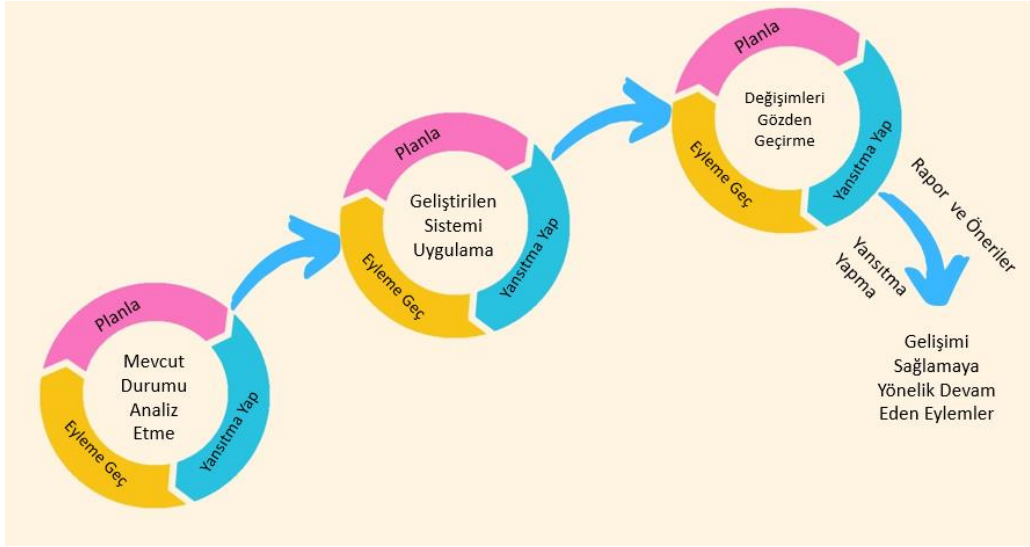
3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterliğin bir bileşeni olan öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğretim programını tasarlama, uygulama ve değerlendirme sürecinin incelenmesi amacıyla eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Stringer (2008), eylem araştırmasını; mevcut olan bir sorunun tanımlanmasında bir gruba katkı sağlayan, sorunun anlaşılmasını sağlayan ve çözüme ulaştıran araştırma yöntemi olarak ifade etmektedir. O'Brien (2003), "yaparak öğrenmek" olarak tanımladığı eylem araştırması sürecini; sorunun tanımlanması, çözüm için bir eyleme geçilmesi, çabalarının başarısının değerlendirilmesi ve sonuçtan tatmin olunmaması durumunda yeniden denenmesi olarak ifade etmektedir. Ellioti (1991), eylem araştırmasını sosyal durumda var olan eylemin kalitesini artırmayı hedefleyen sosyal durum çalışması olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Uzuner (2005), uygulamalı nitel araştırmalardan biri olarak sınıflandırılan eylem araştırmasını; sorgulama ve eleştirel olarak yansıtma yoluyla koşulları iyileştirmek için önceden tasarlanmış ve iş birliği esas olan sistematik incelemeler olarak tanımlamaktadır. Johnson (2015), ise “eylemlerin özelliklerini anlamak ve iyileştirmek için mevcut sınıf veya okul işleyişini çalışma süreci” olarak tanımlamıştır.

Eylem araştırması, okullarda yer alan öğretmen, müdür ve danışmanlar gibi paydaşlar kanalıyla öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha iyi hale getirmek için bilgi toplamak amacıyla gerçekleştirilen sistematik bir araştırmadır (Mills, 2003). Diğer bilimsel araştırma yöntemlerinden ayrılan özellikleriyle eylem araştırmaları; sınıfta var olan sorunları çözüme ulaştırmak için daha gözlemci ve bireyin düşüncelerine daha fazla yer veren bir yaklaşım olup, kendini değerlendirme, değişiklikleri süreç içerisinde devamlı değerlendirme, hedefleri gerçekleştirecek uygulamalar oluşturma özelliklerini içermektedir (Cohen ve Manion, 1994).

Eylem araştırmasının amacının; anlamak ve çözüm bulma çabası olduğu görülmektedir. Eylem araştırmaları çözüme ulaştırılması gereken durumun ne olduğunu değerlendirmesinin yanı sıra çözümleri eyleme geçirmekte eğitimcilere fırsat sunmaktadır (Klein, 2012). Program geliştirme, öğretim gerçekleştirilene kadar yürütülen ve öğretim gerçekleşince sonlanan bir süreç değildir. Temel olarak öğretim sürecinde devamlı değerlendirme ve iyileştirme yapılmasını gerektirmektedir. Schwab (1983), eğitim programının öğrenme ve öğretme sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin etkileşimi ile oluştuğunu belirtmektedir. Program geliştirme sürecinde yer alan programın tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, iyileştirilmesi ve yenilenmesi gibi süreçler ardışık değil eş zamanlı gerçekleştiğinden ayrımların net bir şekilde yapılmasının zor olduğu düşünülmektedir (Saban, 2021). Eylem araştırması önceki aşamalara geri dönme imkânı sunan bir yapıda olduğundan gerekli görülen durumlarda süreçte yer alan aşamaların çıkarılması veya yerinin değiştirilmesini mümkün kılmaktadır (Kuzu, 2009). Eylem araştırması; uygulayıcıların kendi pratiklerini değerlendirmesi ve iyileştirmesi için yararlıdır.

Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duydukları sosyal becerileri belirlemek ve sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi için bir program tasarlama ve uygulama gerekliliği doğal sosyal ortamlarda veri toplamanın, verileri hemen analiz ederek, paydaşların ve alan uzmanların görüşleriyle destekleyerek araştırmanın amacına ulaşabileceği düşüncesi bu araştırmanın eylem araştırması olarak tasarlanmasını gerekli kılmıştır. Sosyal beceri öğretiminin etkililiğini inceleyen deneysel araştırmalar sonucunda, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurulabilmektedir ancak bu konuda zaman gerektiren çalışmaların yapılması kaynak kaybına sebep olabilmektedir. Ancak eylem araştırması, gerçek ortamlarda var olan çeşitli yetersizliklerin ortaya çıkmasına aracılık ettiğinden sorunların çözülmesine olanak sağlamaktadır. Gerçekleştirilen çalışmada; süreçte becerilere nasıl müdahale edildiği ve müdahale sırasında ortaya çıkan sorunların incelenmesi amaçlandığından eylem araştırması bu verilerin elde edilmesine imkân sağlayacaktır. Bu çalışmada Piggot-Irve'nin önerdiği Sarmal Eylem Planı Döngüsü kullanılmıştır (Piggot-Irvine, 2006). Döngüde izlenen süreçlerde yapılan çalışmalar Şekil 3.1'de gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Piggot- Irve'nin sarmal eylem planı döngüsü

Araştırmanın mevcut durumu analiz etme aşamasında üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterlikleri ve geliştirilmesi gereken becerileri tespit edilmiştir. Geliştirilmesi hedeflenen becerilerin saptanmasının ardından bu becerileri geliştirmeye yönelik program tasarısı oluşturulmuştur. Döngünün ikinci kısmında tasarlanan programın uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde elde edilen veriler eş zamanlı olarak analiz edilerek programın içeriği belirlenmiş ve etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Son aşamada ise programın uygulanmasının ardından katılımcılarla ve paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerle programa ilişkin değerlendirme süreci gerçekleştirilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Çalışma kapsamında araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen kriterlere uygun kişiler, nesneler veya durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2020). Çalışmada katılımcılar için belirlenen ölçütler; üstün yetenekli tanısı almak ve ortaokulda eğitime devam ediyor olmaktır. Bu ölçütleri karşılayan öğrencileri tespit etmek için Anadolu Üniversitesi bünyesinde yer alan Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin (ÜYEP), Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü ile protokol imzaladığı ortaokul sınıflarındaki öğrencilere zekâ ölçeği uygulanmış ve velilerin izni dâhilinde bu öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Uygulama öncesi Oktay, Ferhat, Ali, Aslan ve Melis kod isimli öğrenciler sosyal yeterlikleri geliştirilmesi gereken odak öğrenciler olarak öğretmenler tarafından aday gösterilmiştir. Ali okul değişikliği yaptığı için programa dahil olmamıştır. Aslan ve Melis ise okul sonrası farklılaştırma etkinliklerine katılmadıklarından programa katılmak istememişlerdir. Uygulama sürecine geçildiğinde sosyal yeterliklerinin

geliştirilmesi gerekli bulunan Erman odak öğrencilere dahil edilmiştir. Programın uygulama sürecinde Oktay, Ferhat ve Erman kod isimli öğrenciler odak öğrenci olarak belirlenmiştir. 20 haftalık program sürecinde her hafta derse sürekli katılım sağlayan Yaren, Elif, Esmâ, Alp, Çağrı ve Çetin ise çalışmanın gönüllü katılımcılarını oluşturmaktadır. Tablo 3.1’de katılımcılara dair bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.1. *Katılımcıların özellikleri*

Katılımcı no	Kod isim	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Katılımcı Durumu
K1	Oktay	Erkek	6	Odak
K2	Ferhat	Erkek	6	Odak
K3	Erman	Erkek	6	Odak
K4	Esmâ	Kız	5	Gönüllü
K5	Alp	Erkek	5	Gönüllü
K6	Çağrı	Erkek	6	Gönüllü
K7	Çetin	Erkek	6	Gönüllü
K8	Yaren	Kız	6	Gönüllü
K9	Elif	Kız	6	Gönüllü

3.2.1. Oktay

Oktay 12 yaşında 6. Sınıf öğrencisidir. Oktay okulda ÜYEP birimi aracılığıyla uygulanan ASIS değerlendirmesi sonucunda destek eğitim sınıfına kabul edilmiştir. Görsel potansiyeli çok ileri düzey gelişim gösteren Oktay, özellikle sözel derslerde sıkılmakta ve sınıfın düzenini bozan davranışlar sergilemektedir. Oktay’ın öğretmenleri derslerde genel olarak başka şeylerle ilgilendiği ve bağlama uygun olmayan sorular yönelttiğini belirtmişlerdir. Annesi ile gerçekleştirilen görüşmede sayılara erken çocukluk döneminden itibaren yoğun ilgi duyduğu ifade edilmiştir. Annesi oğlunun duygularını ifade etmede zorlandığını ve yaşadığı sosyal sorunları onunla paylaşmadığını belirtmiştir. Yapılan görüşmede annesi özellikle ev ortamında Oktay’ın iki kız kardeşine üstünlük tasladığını ve kendini onlardan ayrıcalıklı gördüğünü belirtmiştir. Bu davranışı okul ortamındaki kız öğrencilere de genellediğini söylemiştir.

3.2.2. Ferhat

Ferhat 13 yaşında 6. sınıf öğrencisidir. Ferhat okulda ÜYEP birimi aracılığıyla uygulanan ASIS değerlendirmesi sonucunda destek eğitim sınıfına kabul edilmiştir. Görsel potansiyeli çok ileri düzey gelişim gösteren Ferhat ayrıca resim çizme konusunda yeteneklidir. Ferhat’ın öğretmenleri derslerde genel olarak resim çizdiğini ve dersi takip etmekte zorlandığını belirtmişlerdir. Öğretmenleri, akranları ile ilişki kurmakta

zorlandığını ve genel olarak yalnız olduğunu bildirmişlerdir. Annesi ile gerçekleştirilen görüşmede görsel becerilerde ve bu alanla ilgili etkinliklerde çok iyi performans sergilediği ifade edilmiştir. Annesi oğlunun dikkatini sürdürmede zorlandığını ve dalgın olduğunu belirtmiştir. Ayrıca annesi sosyal ilişkilerinde kendi ile ortak ilgi alanlarına sahip çocuklarla çok derin ilişki kurabildiğini ifade etmiştir.

3.2.3. Erman

Erman 11 yaşında 6. sınıf öğrencisidir. Erman erken çocukluk döneminde üstün yetenekli olarak tanılanmıştır. Okulda ÜYEP birimi aracılığıyla uygulanan ASIS değerlendirmesi sonucunda destek eğitim sınıfına kabul edilmiştir. Okula bir yıl erken başlayan Erman sınıf arkadaşlarından bir yaş küçüktür. Görsel potansiyeli çok ileri düzey gelişim gösteren Erman ayrıca piyano çalmaktadır. Erman'ın öğretmenleri derslerde dersin akışını bozan davranışlar sergilediğini ve dikkatini sürdürmekte zorlandığını belirtmişlerdir. Öğretmenleri akran ilişkilerini değerlendirirken genelde yanında başka arkadaşlarının bulunduğunu ancak bu arkadaşlarının sürekli değiştiğini bildirmişlerdir. Annesi ile gerçekleştirilen görüşmede bilişim ve fen bilimleri alanında yüksek ilgisini olduğu ifade edilmiştir. Annesi oğlunun zamanı düzenlemede ve bir göreve başlama ve sürdürmede zorlandığını belirtmiştir. Ayrıca annesi yakın ilişkiler kurmakta zorlandığını ve yalnız kalmayı tercih ettiğini ifade etmiştir.

3.2.4. Üstün yetenekli diğer gönüllü öğrenciler

Programın içeriği ve geliştirmesi hedeflenen beceriler velilere bildirilmiş sonrasında veli onam formları velilere ulaştırılmıştır (Ek-4A). Veli izinlerinin alınmasının ardından program uygulamalarına başlanmıştır. Öğretim programına her hafta yaklaşık on beş öğrenci dahil olmuştur. Ancak araştırmanın katılımcılarından gönüllü öğrenciler 20 haftalık programa sürekli katılım sağlayan altı öğrenci olarak belirlenmiştir. Bu öğrenciler üstün yetenekli olarak tanılanmış ve sınıf ortamında öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda olumsuz davranış sergilemedikleri belirtilen öğrencilerdir. Öğrencilerden biri erkek biri kız olmak üzere ikisi beşinci sınıf öğrencisi, ikisi erkek ikisi kız olmak üzere dördü altıncı sınıf öğrencileridir. Esma 5. Sınıfın ilk döneminde okulda yaşadığı sorunlar dolayısıyla okul değiştirmiş ve ikinci dönem bu okula kaydı gerçekleştirilmiştir. Öğretmenleri sınıf içinde derslere ilgili, başarılı ve uyumlu bir öğrenci olduğunu belirtmiştir. Annesi ile gerçekleşen görüşmelerde ise mükemmeliyetçi özellikler sergilediği ve duygusal olarak çok hassas olduğu belirtilmiştir. Beşinci sınıf öğrencilerinden Alp ile ilgili öğretmenleri olumlu özellikler sergileyen bir öğrenci olarak bahsetmişlerdir. Annesi çok kırılgan olduğunu ve başarı kaygısı bulunduğunu

belirtmiştir. Katılımcılardan bir diğeri 6. sınıf öğrencisi Çağrı için öğretmenleri derslerde ilgili ve katılımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Annesi ile gerçekleşen görüşmeler sonucunda sıklıkla insanları kırmamak için hayır diyemediği ve uyumlu olduğu belirtilmiştir. Çetin'i öğretmenleri dersi dinlerken kâğıt katlama sanatını çok sevdiği için onunla ilgilenebildiği ancak sorulan sorulara yanıt verdiği söylenmiş ve uyumlu olarak tanımlamıştır. Annesi ise genel olarak duygularını ifade etmediğini ve yalnız kalmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Yaren için öğretmenleri olumlu özellikler bildirmişlerdir. Annesi ise kızının hassas ve içe dönük kişilik özelliğine sahip olduğunu ifade etmiştir. Son katılımcı Elif için öğretmenleri derslerde genel olarak sessiz olduğunu ancak söz hakkı verildiğinde konuşmayı tercih ettiğini ifade etmişlerdir. Annesi ile gerçekleştirilen görüşmede kızının sakin bir yapıda olduğunu ve isteklerini belirtmede çekingen davrandığı için endişeli olduğunu ifade etmiştir.

3.3. Paydaşlar

Araştırma sürecinde araştırmacı tasarı aşamasında katılımcı gözlemci rolünü üstlenmiştir. Bu aşamada öğrencileri ders ortamında gözlemiş ve odak alanı belirlemeyi amaçlamıştır. Uygulama aşamasında ise öğretmen rolünü üstlenmiştir. Öz düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın uygulandığı oturumlarda öğrencilere hedeflenen sosyal becerileri öğretmiştir. Program sürecinde bazı oturumlara ebeveynler de katılmıştır. Ebeveynler bu süreçte öğrencilerle birlikte planlanan etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca programın uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde ebeveynlerin görüşleri alınmıştır. Programın bir diğer paydaşını ise öğretmenler oluşturmaktadır. Paydaş öğretmenlerin belirlenmesinde odak öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve hem destek eğitim sınıfında hem de örgün öğretimde derslerine girmeleri göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerden öğrencilerin sosyal yeterliğine dair görüşleri alınmıştır. Programın uygulama süreci ve sonrasında görüşleri değerlendirilmiştir. Ayrıca okul yönetimi veli onamlarının alınması, toplantıların gerçekleştirilmesi ve programın uygulanması sürecindeki rolleri ile bu araştırmanın paydaşlarıdır. Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi ve akran ilişkilerine ilişkin bilgi sahibi olması sebebiyle bir paydaş olduğu düşünülen rehber öğretmenin programın uygulanması ve sonrasında görüşlerine yer verilmiştir. Son olarak alan uzmanları araştırmanın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde paydaş olmuşlardır. Bu bölümde araştırmacı, ebeveynler, öğretmenler, okul yönetimi ve rehber öğretmen ve alan uzmanlarına dair bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Araştırmacı

Araştırmacı lisans eğitimini 2010 yılında İstanbul Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekalılar Öğretmenliği'nde tamamlamıştır. Mezun olduktan sonra özel bir kurumda sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2015 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Anabilim dalında lisans üstü eğitimine ve aynı zamanda araştırma görevlisi olarak görev yapmaya başlamıştır. ÜYEP'te karakter eğitimi ve felsefe derslerinde öğretmenlik yapmıştır. Araştırmacının alışma alanları içerisinde üstün yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal gelişimi, problem davranış ve sosyal yeterlik gibi konular yer almaktadır. Araştırmanın tasarı aşamasında ÜYEP derslerinde öğrencileri gözlemiş, öğrencilerin okuldaki ve ÜYEP'teki öğretmenleriyle sosyal yeterliklerine ilişkin görüşmeler gerçekleştirmiştir. Uygulama sürecinde ise öğretici rolünü üstlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerle, ebeveynlerle ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Ayrıca kazandırmayı hedeflediği becerilerin okul dışı ortamlarda genellenebilmesi adına ebeveynlere sistematik olarak önerilerde bulunmuştur. Sosyal yeterlikleri geliştirme programının kazanımlarının oluşturulması ve etkinliklerin üretilmesi sürecinde yer almıştır. Programın uygulanmasının ardından paydaşlar ve katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirmiştir.

3.3.2. Ebeveynler

Araştırmanın yürütölmesi sürecinde ebeveynler hem katılımcı hem de paydaş rolünü üstlenmişlerdir. Çocuklarının sosyal yeterliklerine dair görüşleri alınmıştır. Araştırmanın odak öğrencileri olan Oktay'ın annesi Zehra Hanım, Ferhat'ın annesi Songül Hanım ve Erman'ın annesi Funda Hanım ile uygulama başlangıcı uygulama süreci ve uygulama sonrası görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Programa katılan gönüllü öğrencilerin ebeveynleriyle ise sadece uygulama sonrası görüşölümüştür. Zehra Hanım bir üniversitede okutman olarak çalışmaktadır. Eşinden ayrı iki kızı ve oğlu ile yaşamaktadır. Ferhat'ın annesi Songül Hanım yabancı uyrukludur ancak on dört yıldır Türkiye'de yaşamaktadır. Grafik tasarımcısı olarak çalışmakta ve bir kızı ve bir oğlu bulunmaktadır. Erman'ın annesi Funda Hanım gıda mühendisliği lisans bölümünden mezun olmuş fakat çalışmamaktadır. Araştırma sürecinde yüksek lisansını yapmakta olan Funda Hanım'ın iki oğlu vardır. İki oğlunun da üstün yetenekli tanısı bulunmaktadır. Çalışmanın gönüllü katılımcılarının ebeveynlerinden olan Ema'nın annesi Meltem Hanım eşiyle birlikte esnafılık yapmaktadır. Meltem Hanım'ın bir kızı ve bir oğlu bulunmaktadır. Çağrı'nın annesi Rabia Hanım'ın bir de Çağrı'dan küçük kız kardeşi vardır. Sosyal sorumluluk projelerinde yer almakta ve dernek başkanlığı bulunmaktadır. etin'in annesi Leman

Hanım ikisi erkek biri kız olmak üzere üç çocuk annesidir ve hemşire olarak çalışmaktadır. Yaren'in annesi Zahide Hanım bir orta okulda İngilizce öğretmeni olarak çalışmakta ve Yaren'den büyük bir kızı daha bulunmaktadır. Elif'in annesi Nalan Hanım özel sektörde çalışmaktadır. Elif'ten büyük bir kızı daha bulunmaktadır. Odak öğrencilerinin ebeveynlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. *Odak öğrencilerin ebeveynlerinin bilgileri*

Annenin Adı	Çocuğunun Adı	Mesleği
Zehra Hanım	Oktay	Okutman
Songül Hanım	Ferhat	Ev hanımı
Funda Hanım	Erman	Grafik tasarımcı

3.3.3. Öğretmenler

Araştırma sürecinde öğrencilerin sosyal yeterliklerine dair bilgi edinmek amacıyla okuldaki öğretmenlerle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler matematik Türkçe, fen bilimleri, müzik, İngilizce, sosyal bilimler ve bilişim teknolojileri öğretmenleridir. Paydaşlar belirlenirken özellikle sınıf öğretmeni ve hem destek eğitim sınıfında hem de normal eğitim sınıflarında gözlem şansı bulunan öğretmenlerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özellikle odak öğrencilerin beşinci sınıfta da derslerine giren, o öğrencileri daha iyi tanıyan öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir.

3.3.4. Okul yöneticisi ve rehber öğretmen

Araştırmanın paydaşlarından olan okul yönetimi programın tasarımı sürecinde araştırmacının gözlemlerini yapabilmesi için gerekli koşulların oluşturulmasını sağlamıştır. Programın uygulanma sürecinde veli onam formunun alınması, kamera kayıtlarının gerçekleşmesi, görüşmelerin yapılması ve oturumların gerçekleşmesinde derslik temini için tüm olanakları oluşturmuştur. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda özellikle odak öğrencilerle ilgili bilgi edinmek amacıyla öğrencilerin bulunduğu sınıfla ilgilenen iki rehber öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Rehber öğretmen Efsun Hanım 14 yıldır bu mesleği yapmakta, bu okulda ise 12 yıldır çalışmaktadır. Bu okulda görev yapana kadar üstün yetenekli öğrencilerle çalışmamıştır. Bir diğer rehber öğretmen Şeyma Hanım ise dört senedir rehber öğretmen olarak çalışmakta araştırmanın yapıldığı yıl okulda çalışmaya yeni başlamıştır. Öncesinde ise Türkiye'nin güneydoğu illerinden birinde öğretmenlik yaptığını bildirmiştir. Bu okulda görev yapana kadar üstün yetenekli öğrencilere dair bir deneyimi olmadığını belirtmiştir.

3.3.5. Alan uzmanları

Araştırma sürecinde tez izleme kurulu üyelerinden ve alan uzmanlarından oluşan geçerlik komitesi üyelerinden destek alınmıştır. Araştırma sürecinde 2021 Mayıs ile 2024 Temmuz tarihleri arasında altı ayda bir tez izleme komitesi gerçekleştirilmiştir. Tez izleme komitesinde sosyal yeterlikler, nitel araştırma konusunda deneyimi olan araştırma danışmanı; üstün yeteneklilerin eğitimi alanında deneyimi olan öğretim üyesi ve program geliştirme alanında deneyimi olan öğretim üyesi olmak üzere üç komite üyesi yer almıştır. Ayrıca sosyal yeterlik geliştirme programının tasarısı, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde görüşleri alınmak üzere bir sosyal yeterlik uzmanı, bir program geliştirme uzmanı ve üstün yetenekli bireylerde rehberlik uzmanı olacak şekilde oluşturulan geçerlik komitesiyle toplantılar gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesi üyeleri ile yapılan toplantılar kayıt altına alınmıştır. Geçerlik komitesi toplantıları haricinde üyelerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesinde yer alan program geliştirme uzmanı programın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde katkı sağlamıştır. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim için yöntem ve teknik önerilerinde bulunmuştur. Üstün yetenekli bireylerde rehberlik uzmanı ders etkinliklerinin üstün yeteneklilere uygunluğu, görüşme soruları ve veri analizi süreçlerinde katkı sağlamıştır. Geçerlik komitesi üyelerinden araştırmacı danışmanı en sık görüşülen kişi olmuştur. Video kayıtlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi, kazanımların seçilmesi ve ders planlarının oluşturulması, sosyal beceri öğreticisi rolü üstlenen araştırmacıya öğretim tekniklerine dair bilgi vermesi, programın tasarlanması, oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde araştırmaya katkı sağlamıştır. Ayrıca araştırmacının gelişimini izleyerek araştırmacı ve öğretmen rollerine dair geri bildirimlerde bulunmuştur.

3.4. Araştırmanın Aşamaları

3.4.1. Eylem planının hazırlanması

Araştırmacı eylem planını oluştururken eylem araştırmalarına yönelik alan yazını inceleyerek ve alan yazını dikkate alarak planlamıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı doğrultusunda üstün yetenekli ergenlerin öz düzenleme ile ilişkili sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi konulu bu araştırmada izlenen süreçler Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3. Araştırmada izlenen süreçler

Eylem Araştırması Aşaması	Uygulamalar
Odak sosyal yeterlik alanının belirlenmesi	• Alanyazın incelemesi • Öğretmen ve velilerle ön görüşmeler yapılması • Sınıf ve okul ortamlarında ön gözlemler yapılması • Geçerlik toplantıları
Verilerin toplanması	• Programda yer alacak katılımcıların belirlenmesi • Odak öğrencilerin belirlenmesi • Öğrencilerin sosyal yeterliklerinin belirlenmesi • Derslerin görüntülü kaydı ile arşivlenmesi ve görüşmeler yapılması • Araştırmacı günlüğünün oluşturulması • Geçerlik toplantıları
Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması	• Verilerin analiz edilmesi • Katılımcıların ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması • Geçerlik toplantıları
Eylem planının oluşturulması ve uygulanması	• Katılımcıların ihtiyaçlarına yönelik sosyal beceri öğretim programının oluşturulması • Eylem planının gerçekleştirilmesi • Uygulamalar boyunca verilerin toplanması • Geçerlik toplantıları
Eylem planının değerlendirilmesi	• Paydaşlarla sürece dair değerlendirmelerinin yapılması • Elde edilen tüm verilerin makro analizlerinin yapılması

Araştırmacı, okul yönetimi, öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler ve alan uzmanları ile iş birliği içinde yürütülen bu araştırma paydaşların ve araştırmacının çeşitli kazanımlar edinmesine katkı sağlanmıştır. Odak alanın belirlenmesi ve program tasarısının hazırlanması on sekiz ay sürmüştür. Programın ilk uygulaması beş hafta sürmüştür. Uygulama öncesi gözlem süreci, öz düzenleme ile ilişkili sosyal yeterlikleri geliştirme programının uygulanması ve programın değerlendirilmesi ile araştırma süreci toplam yirmi sekiz hafta sürmüştür.

3.4.2. Bilgi toplama ve hazırlık süreci

Üstün yetenekli bireylerin sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla tasarlanan bu araştırmada ilk olarak okula başlangıç dönemi olan birinci sınıfta eğitim gören üstün yetenekli çocukların sosyal yeterliğinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. İlk çocukluk yıllarında uygulanan sosyal beceri öğretim programları, daha sonraki dönemlerde ortaya çıkabilecek sosyal problemleri önleme açısından önemli rol oynamaktadır (Roche-Decker, 2004). ÜYEP'in Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerçekleştirdiği protokoller ile iş birliği içerisinde çalıştığı ilk okullardan birinden gelen talep üzerine, problem davranış sergileyen üstün yetenekli bir öğrenci ile çalışmaya başlanmıştır. Ancak öğretmen ve ebeveynlerin araştırmacı ile iş birliği yapmaması sebebiyle süreçte tez izleme komitesi

üyelerince çalışmanın ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır (Tez Komitesi kararları, 16.12.2022).

Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK desteğiyle Anadolu Üniversitesi Üstün yeteneklilerin Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı tarafından 2007 yılında Üstün Yetenekliler Eğitim Programı olarak kurulan 2014 yılında Üstün Yetenekliler Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'ne (ÜYEP) dönüştürülmüştür. Üstün yetenekli öğrenciler beşinci sınıfın güz döneminde tanılanmakta ve orta okul öğrenimleri boyunca farklılaştırılmış programla onlara eğitim sunulmaktadır. ÜYEP her güz dönemi sonunda matematik ve fen bilimleri alanında üstün yetenekli beşinci sınıf ortaokul öğrencilerini değerlendirmekte, sınava giren öğrenciler arasından ilk yirmi sekiz öğrenci programa kabul edilmektedir. Öğrenciler ortaokul eğitimleri süresince güz, bahar ve yaz dönemlerinde okul programlarına ek olarak farklılaştırılmış eğitim almaktadırlar.

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde dokuz yıldır yaz okullarında öğretmenlik yapmakta ve ayrıca araştırmacı olarak çalışmaktadır. Araştırmacı ÜYEP öğretmenleri ile yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmelerde ve öğrencilerin gözlemlendiği yaz okulu derslerinde, öğrencilerin bazılarının özellikle plan yapma, karar verme, duygularını kontrol etme gibi sosyal becerilerde yetersizlik sergilediklerine dair görüşler oluşmuştur. Bu sebeple hem uzun haftalar sürecek sosyal yeterlikleri geliştirme programının uygulanabilmesi hem de öğretmenlerin böyle bir ihtiyacının var olduğunu belirtmesi üzerine ÜYEP'te eğitim alan üstün yetenekli ergenlerde sosyal yeterliklerin geliştirilmesine karar verilmiştir.

Öğrencilerin ÜYEP'e kabulünün ardından beşinci sınıfın bahar döneminde henüz programa yeni başlarken istenmeyen davranışların azaltılması ve istenen davranışların artırılması amacıyla öğrencilerin sosyal yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan bir program geliştirilmesi kararlaştırılmıştır. Programa kabul edilen öğrencilerin ebeveynlerine bilgi verilmiş, programa başladıkları bahar dönemi boyunca araştırmacı tarafından gözlemler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ÜYEP öğretmenleri ve öğrencilerin okullarında derse giren öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilerek öğrencilerin yaşadıkları sosyal yetersizliklerin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Bu gözlemler ve görüşmelerden elde edilen verilerle öğrencilerin duygu düzenleme, dikkati düzenleme ve davranış düzenleme süreçlerinde sınıf içi ve sınıf dışı akran gruplarında sorunlar yaşadıkları ortaya konmuştur. Bu beceriler sosyal yeterliğin bileşenlerinden biri olan öz düzenleme becerileri içerisinde yer almaktadır. Üstün

yetenekli ergenlerde sosyal yeterliğin geliştirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada alan yazında taraması bölümünde belirtildiği gibi olumsuz duygularla baş edebilme, öncelik belirleyebilme, karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ebeveynleri aranarak altıncı sınıfın başlangıcında güz döneminde programa başlanacağı bildirilmiş, ebeveynler geliştirilmesi hedeflenen becerilerden haberdar edilmiştir. Ancak öğrencilerin bazılarının hem şehir dışından gelmeleri hem de hafta sonu okul sonrası yoğun programlara dâhil olmaları sebebiyle derslere katılım ve devamlılıkta sorunlar yaşanmıştır.

Bu sorunun çözümüne yönelik geçerlik komitesi toplantısı gerçekleştirilmiştir. Toplantı sonunda derslerdeki içerikten haberdar olmaları ve çocuklarının sınıf ortamında sosyal becerilerini gözlemleme fırsatı oluşturabilmek adına aile katılımlı dersler programa dahil edilmiştir. Ebeveynler kendilerinin de katılımı ile gerçekleştirilen çalışmaları çok faydalı bulduklarını belirtmelerine rağmen öğrencilerin istikrarlı bir şekilde programa katılımları sağlanamamıştır. Pilot uygulamaları ÜYEP öğrencileri ile gerçekleştirilen Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın asıl uygulamalarının başka bir okulda yapılmasına karar verilmiştir (Geçerlik komitesi kararları, 20.10.2023).

ÜYEP protokol okullarının birinden sosyal becerilerle ilgili farklılaştırılmış bir eğitim talebi gelmiştir. Okul yönetimine ÜYEP'te uygulanmak üzere hazırlanan sosyal beceri programının içeriği açıklanmış ve bu programın öğrencileri için uygunluğu sorgulanmıştır. Okul müdürü, rehber öğretmen ve ÜYEP koordinatör öğretmeni içerikten memnun kalmış ve okullarında sosyal yeterliklerinin desteklenmesi gerektiğini düşündükleri öğrencilerin bulunduğunu söylemişlerdir. Geçerlik komitesi üyelerinin kararıyla programın belirtilen ortaokulda yapılmasına karar verilmiştir (Geçerlik komitesi kararları, 27.10.2023). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda üstün yetenekli olarak tanılanmış öğrenciler içerisinde derse katılımı az olan ya da derste istenmeyen davranış sergileyen beş öğrenci ismi belirtilmiştir. Öğrencilerden ikisinin dersin akışını bozdukları ders öğretmenleri tarafından bildirilmiş ve rehberlik öğretmenleri de sınıf arkadaşlarının sıklıkla bu öğrencileri şikâyet için okul rehberlik servisine geldiklerini söyleyerek öğretmenlerin görüşlerini güçlendirmişlerdir. Üstün yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin isimleri ve sınıfları araştırmacı ile paylaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemlemek için ders saatlerinde gözlemler, akran ilişkilerini incelemek içinse öğle araları ve ders araları gibi serbest zamanlarda, öğrenciler dört hafta boyunca haftada altı saat olacak şekilde araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

3.4.3. Odak alanın belirlenmesi

Öğretmenlerinin sosyal yeterliklerinin geliştirilmesinin gerekli olduğunu düşündüğü beş öğrenci okul ortamında gözlenmiştir. Öğrencilerden ikisinin sınıf içinde ders akışını bozan davranışlar sergilediği görülmüştür. Üç öğrencinin ise derse aktif katılmadığı, ders esnasında başka şeylerle ilgilendiği gözlenmiştir. Öğrencilerin taslak programda oluşturulan becerilerden öz düzenleme becerileri içerisinde yer alan duygunun düzenlenmesi, dikkatin düzenlenmesi ve davranışın düzenlenmesinde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu beceriler incelendiğinde, duyguların düzenlenebilmesi için duyguları tanımlayabilme ve nitelendirme, olumsuz uyarılmayı azaltma, kızgınlığı öfke patlaması yaşamadan ifade etme, yoğun hissedilen duygulara tahammül edebilme, uyarıcı sonucu oluşan tepkinin kontrol edilmesi gibi becerileri kapsamaktadır (Smith-Donald vd., 2007). Dikkatin düzenlenmesi; dikkati sürdürme, dikkati dağıtan ve yaptığı işle ilgisi olmayan uyarıcıları görmezden gelebilme, hedefe yönelik eylem için hazır olma, tamamlanması gereken bir görev boyunca dikkati yönetebilme gibi becerileri içermektedir (Harris vd., 2007). Son olarak davranışın düzenlenmesi ile ilgili beceriler; davranışları gerçekleştirirmeden önce düşünme, planlama, dürtüsel davranışlardan kaçınma, yaşanan olumsuz duyguların üstesinden gelme, tepkileri kontrol edebilme, sıranın ona gelmesini bekleyebilme gibi durumları kapsamaktadır (Bodrova ve Leong, 2017).

Belirlenen öğrencilerin sergiledikleri davranışlar incelendiğinde; Alper kod isimli öğrencinin derse aktif katılmama, ders esnasında başka şeylerle ilgilenme, ders esnasında arkadaşıyla konuşma, ders akışını bozma (arkadaşlarını güldürmeye çalışma, sorulan sorulara ilgisiz yanıt üretme, vb.) gibi davranışlar sergilediği görülmüştür. Ferhat kod isimli öğrencinin davranışları incelendiğinde ders esnasında başka şeyle ilgilenme (resim çizme), derse aktif katılmama, söz hakkı aldıktan sonra konuşmasını sonlandırmada zorlanma, başarısızlık durumuna karşı kaygı geliştirme ve ders aralarında genellikle yalnız kalma gibi davranışlar sergilediği gözlenmiştir. Oktay kod isimli öğrencinin davranışları incelendiğinde; derse aktif katılmama, ders esnasında başka şeylerle ilgilenme, ders esnasında arkadaşıyla konuşma, öğretmenlerin sözünü kesme, arkadaşlarını güldürmeye çalışma, görevleri yerine getirmeme ve ödevlerini ve sorumluluklarını yerine getirmede zorlanma gibi davranışlar sergilediği gözlenmiştir. Bir diğer öğrenci olan Eser kod isimli öğrencinin derse aktif katılmama, ders esnasında başka şeylerle ilgilenme, ders esnasında arkadaşıyla konuşma gibi davranışlar sergilediği görülmüştür. Melis kod isimli öğrencinin derse aktif katılmama, ders esnasında başka

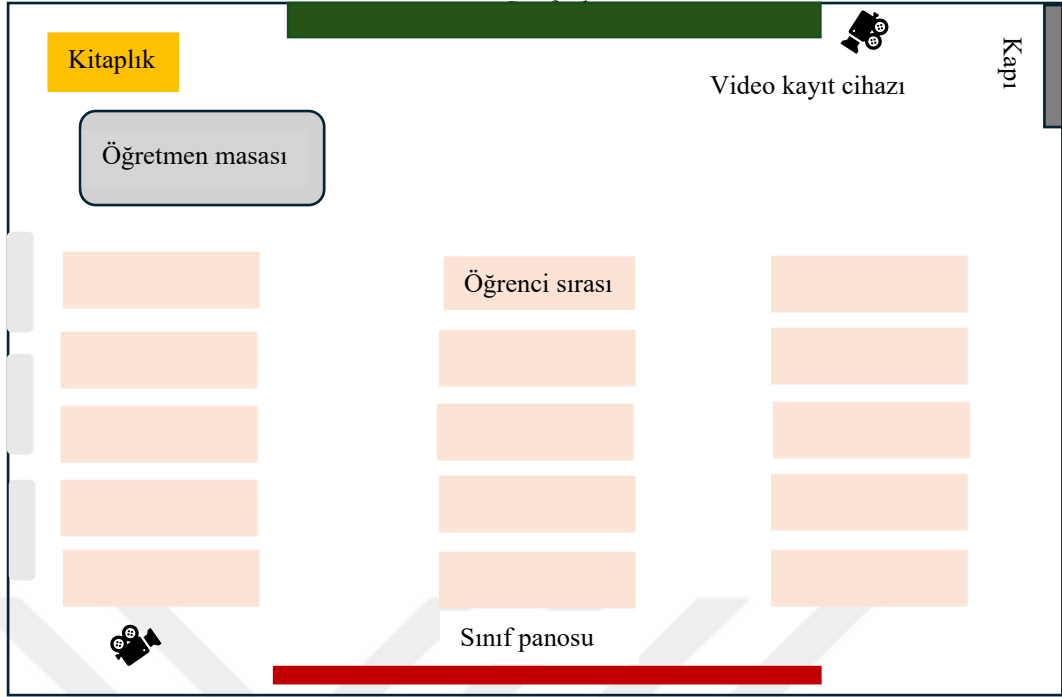
şeylerle ilgilenme ve ders esnasında arkadaşıyla konuşma gibi davranışlar sergilediği görülmüştür.

Öğrencilerin sergiledikleri davranışlar göz önünde bulundurulduğunda; dikkatin, duygunun ve davranışın düzenlenmesi becerilerinin geliştirilmesine gereksinim duydukları görülmektedir. Öğretmenlerin özellikle sınıf içinde istenmeyen davranış sergilediklerini belirttikleri öğrencilerin davranışları analiz edildiğinde, alan yazında üstün yetenekli öğrencilerin yaşadıkları sosyal ve duygusal sorunlar ile örtüştüğü görülmektedir. Dört haftalık gözlemler ve görüşmeler sonucunda sosyal yeterlik kapsamında odak beceri olarak öz düzenleme becerileri üzerine çalışılmasına tez izleme komitesi tarafından karar verilmiştir (Geçerlik komitesi kararları, 12.12.2023).

3.4.4. Araştırmanın yürütüldüğü okul

Araştırma Eskişehir ili merkezinde, Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi ile protokolü bulunan bir orta okulda gerçekleştirilmiştir. Bu ortaokul hafta içi 09:00-15:20 arasındaki saatlerde eğitim-öğretim veren Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir kurumdur. Okulda öğretmenlerin beşinci sınıf öğrencilerini tanımaları adına güz dönemi boyunca gözlemlene süresi için zaman tanınmaktadır. Bahar döneminin başlangıcında öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik farklılaştırma eğitimi için aday gösterme formu sonucunda aday gösterdiği öğrencilere Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) uygulanmaktadır. Üstün yetenekli olarak tanılanan öğrenciler okul ders saatlerinin sonrasında pazartesi, salı, çarşamba ve perşembe günlerinde destek eğitim sınıflarında farklılaştırılmış eğitim almaktadır.

Okulda toplam 1081 öğrenci bulunmakta bu öğrencilerden 61'i üstün yetenekli olarak tanılanmıştır. Okulda 60 öğretmen görev yapmakta ve 26 derslik bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin destek eğitimleri için özel bir sınıf oluşturulmamıştır. Okul sonrasında diğer öğrenciler okuldan ayrıldığından kullanılmayan sınıflardan birinde destek eğitim dersleri yürütülmektedir. Program uygulamaları da bu dersliklerden birinde gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda odak öğrencilerin etiketlenmemesi ve benlik algılarının olumsuz etkilenmemesi adına katılımcı odak öğrencilerin yanı sıra programa katılım sağlayan gönüllü öğrencilere de program uygulanmıştır. Ayrıca sosyal beceri öğretiminin problem davranışı önlemede kullanılan bir yöntem olması ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlaması dolayısıyla gönüllü öğrenciler de programda yer almıştır. Program uygulamasının gerçekleştirildiği sınıfın düzenini gösteren şekil Şekil 3.2'de yer almaktadır.



Şekil 3.2. Sınıf ortamının görünüşü

3.5. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterlikleri Geliştirme Programı'nın Hazırlanması

Program geliştirme; tespit edilen gereksinimlerden yola çıkarak, belirlenen konu alanına ilişkin yeterliklerin bireylere kazandırılması amacıyla, öğretim içeriğinin ve süreçte uygulanacak yaklaşım, teknik, etkinlik ve öğretim materyallerini geliştirmeyi kapsayan düzenlemelerin yürütülmesidir (Erişti, 2007). Demirel (2011), program geliştirme sürecinde; hedef, içerik, eğitim durumlarının belirlenmesi ve değerlendirme aşamalarının izlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Saban (2021) program geliştirme sürecinin doğrusal bir yapıda olmadığını, bağlama özgü, sürekli gelişim halinde olması ve uygulama temelli olması gerekliliğini ifade ederek program geliştirme sürecinde eylem araştırması sürecinin izlenmesini önermektedir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlemlerin ardından odak alan öz düzenleme becerileri olarak belirlenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilere Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı tasarlama sürecinde ergenlik dönemi sosyal ve duygusal gelişim, üstün yetenekli ergenlerin sosyal yeterliği ve üstün yetenekli ergenlerde sosyal yeterliği geliştirici programlar incelenmiştir. Program hazırlama süreci tasarlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içermektedir.

3.5.1. Tasarlama süreci

Beceri öğretimi ancak planlı şekilde yapılandırıldığı ve sistematik olarak uygulandığında bireylere beceri kazandırabilmektedir. Öğretimin niteliğinin

artırılabilmesi amacıyla ilk olarak program tasarısının oluşturulması gerekmektedir (Gökalp, 2020). Print (2020), program tasarısını; programın amacı, içeriği, öğrenme-öğretme sürecini ve değerlendirmesini sistematik olarak düzenleme süreci olarak tanımlamaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterliklerini geliştirmeyi hedefleyen programın amacı gereksinim duyulan sosyal becerilerin öğretimini gerçekleştirmektir. Program tasarısı sürecinde farklı ülkelerde uygulanan sosyal beceri öğretim programları incelenmiştir. Ardından ulusal ve uluslararası sosyal beceri öğretim programları üzerine yapılan akademik çalışmalar değerlendirilmiştir. Bilgi toplama ve hazırlık sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilerin dikkati sürdürme, organizasyon, sorumlulukları yerine getirme, duyguları düzenleme ve iletişim becerilerinde desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. Canderalla ve Merrell (1997) sosyal becerileri ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için sosyal beceri ile ilgili çalışmaları meta analiz yöntemiyle değerlendirmiş ve sosyal beceri boyutlarını; akranlarla ilişkili beceriler, akademik beceriler, kendini kontrol etme/ kendini yönetme becerileri, uyum becerileri ve atılganlık becerileri olarak sınıflandırmıştır. Bu çalışmada üstün yetenekli ergenlerin gereksinimleri doğrultusunda akranlarla ilişkili beceriler, kendini kontrol etme becerileri ve uyum becerileri boyutlarında yer alan beceriler seçilmiştir.

Öğretim programında yer alan beceriler birbiriyle ilişki içerisinde olan ve birbirini tamamlayan şekilde yapılandırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin üstün yetenekli olmaları sebebiyle gelişim özellikleri, yaşadıkları sorunlar ve kullanılabilir beceriler temel alınarak programın hedefleri oluşturulmuştur. Program taslağı üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterlikleri ve farklılaşan bireysel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Programın yapısı modüler yapıda yer almaktadır. Modülleri, bir yapı içerisinde bulunan ve kendi başına hareket edebilen bağımsız bölümler olarak tanımlamak mümkündür (Şahan, 2023). Programda yer alan her modül birbiriyle ilişkili becerileri kapsamına rağmen ayrı şekilde uygulanabilme özelliğine sahiptir. Öğrencilerin sosyal becerileri deneyimleyerek sosyal yeterliliklerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Program tasarısında öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını temel alan öğrenci merkezli bir tasarım yaklaşımı benimsenmiştir. Ayrıca öğrenme ortamlarının öğrenciye yeni öğrendiklerinin pekiştirilmesi için fırsatlar sunması önemli bir bileşen olarak benimsenmiştir.

Sosyal ve duygusal öğrenme programlarının ortak noktası problem davranışları önleme ve bu yolla sosyal yeterliği geliştirmektir. Sosyal ve duygusal öğrenme

programları birincil olarak okul ve yaşam başarılarını desteklemek için öz farkındalık, kendini ifade etme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek için farkındalık oluşturma yanında, kişiler arası becerilerin etkin kullanılması, karar verme becerileri ve sorumluluk davranışının geliştirilmesinin en çok tercih edilen konular olduğu görülmektedir. Sosyal ve duygusal öğrenme programlarının iyi planlanmış ve yönetilmiş olmaları, kültürel olarak kabul görmeleri ve yeni öğrenilen becerilerin genellenebilirliğine olanak sunmaları başarıya ulaşmalarını sağlamaktadır (Flay, vd., 2005).

Üstün yetenekli birey kendini diğer kişilerden farklı görebilmekte, akranlarıyla ilişki kurmakta zorlanabilmekte, düşük benlik saygısına bağlı olarak kendini farklı hissedebilmektedir. Bu farklılık algısı, birçok sosyal duygusal sorun yaşanmasına neden olabilmektedir (Morawska ve Sanders, 2009). Akçamete ve Avcıoğlu (2005) sosyal etkileşim için gerekli olan sosyal becerilerin doğal olarak öğrenilebildiği gibi yeterli becerilerin gösterilmediği durumlarda sistematik, yapılandırılmış bir yaklaşım sınırları içerisinde öğretilbileceğini belirtmektedir.

Sosyal beceri eğitimleri bir gruba özgü olarak o grubun sosyal becerilerinin geliştirilmesi amacıyla tasarlanabileceği gibi herhangi bir gruba özgü olmadan, uygulanacak birçok grubun ihtiyaçlarına cevap verecek içerikte de geliştirilebilmektedir. Ancak özel gereksinimli öğrencilere uygulanacak sosyal beceri öğretim programlarının o bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir (Bacanlı, 2008). Betts (1985), üstün yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için geliştirilen öğretim programlarında yer verilmesi gereken becerileri şu şekilde ifade etmiştir:

1. Kendini fark etme, anlama ve kabul etme
2. Başkalarının duygularını fark etme, anlama ve kabul etme
3. Kişilerarası beceriler;
 - a) iletişim becerileri
 - b) tartışma becerileri
 - c) çatışma azaltma becerileri
4. İş birliği ve etkileşim becerileri
5. Yaratıcılık;
 - (a) yaratıcı düşünme ve problem çözme
 - (b) rahatlama ve görsel imgeleme
6. Üstün yetenekli olmanın getirdiği sorunlar

7. Yeteneklerini geliştirici ortamlar ve insanlar

Van Tassel-Baska (2009), üstün yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal alanlarını geliştirirken bazı kriterlerin sağlanması gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu kriterlerden ilki öğrencilerin; akademik, yaratıcılık, liderlik özelliklerine ve gelişim düzeylerine dikkat edilmesidir. İkincisi; üstün yetenekli bireylerin akademik ve duygusal özellikleri ve öğrenme ihtiyaçları tespit edilmelidir. Ardından öğrenme ortamları ve sosyal etkileşim olanakları düzenlenerek kişilerarası ilişkileri geliştirilmelidir. Dördüncü olarak bağımsızlığı, iş birliğini ve olumlu akran ilişkilerini geliştirmek için bireysel ve grup etkinliklerine aktif katılımı teşvik eden öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Beşinci olarak üstün yetenekli bireylerde kişisel ve sosyal sorunları ele alarak sosyal etkileşim ve zor durumlarla başa çıkma becerileri geliştirilmelidir. Son olarak üstün yetenekli bireylerin ailelerinin ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması gerekliliğini ifade etmektedir. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı hazırlanırken kriterlerin karşılanması adına uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak alan yazında üstün yetenekli ergenlerin sosyal yeterlikleri ve geliştirilmesine dair araştırmalar incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal yeterliklerinin belirlenmesi için veri çeşitlemesi amacıyla gözlemler ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Derslerde kullanılan yöntemler ve içerik ebeveynlerden ve öğretmenlerden edinilen, öğrencilerin ilgi alanları ve yeteneklilerine uygun seçilmiştir. Örneğin öğrencilerin deneylere ilgisi olduğu belirtildiğinden ders içeriklerinde konuyla ilgili sosyal deneylere yer verilmiştir. Öğrencilerin ilgi alanlarından fen bilimleri ile ilişkili olması amacıyla duygulara ilişkin beceriler öğretilirken duygularla ilgili hormonlar, beyinde duyguların işlendiği bölümler gibi içeriklere yer verilmiştir. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi Programı tasarısı üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterlikleri ve farklılaşan bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Tasarı aşamasında üstün yetenekli öğrenciler dört haftalık süreçte gözlenmiş, öğretmenleri ve velileri ile görüşmeler gerçekleştirilerek gereksinimleri belirlenmiştir. Ayrıca bu gereksinimleri karşılamaya yönelik geliştirilen programlar, programlarda yer alan kazanımlar ve kullanılan yöntem ve teknikler incelenmiştir.

3.5.2. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın kazanımların oluşturulması

İçeriğin oluşturulması aşamasında alan yazında söz edilen becerilerin gelişimini hedefleyen sosyal beceri öğretim programları incelenmiş ve becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemler değerlendirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde

oluşturulan sosyal beceri öğretim programları ve sınıf rehberlik programı içerisinde yer alan beceriler eğitim programları uzman öğretim üyesi ile incelenmiştir. İncelenen beceriler içerisinde sosyal beceri öğretim programı içerisinde yer alan beceriler temel beceriler olduğundan (Teşekkür etme, selam verme, yardım isteme vb.) sınıf rehberlik programında yer alan becerilerin program hedeflerinde kullanılmasına karar verilmiştir (Geçerlik komitesi kararı, 21.03.2023).

Sınıf rehberlik programı içerisinde yer alan becerilerin ölçülebilir olması amacıyla kazanımlarda yer alan “kabul eder, fark eder, bilir” ifadeleri yerine “açıklar, örneklendirir, uygular” gibi ifadeler kullanılmıştır (Tez izleme komitesi kararı, 07.07.2023). Kazanımların belirlenmesinin ardından bir kazanım havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda kazanım havuzundan beceri seçilmesine ve gerekli görülmesi durumunda yeni kazanımların eklenebileceğine tez izleme komitesinde karar verilmiştir (Tez izleme komitesi kararı, 07.07.2023).

Programda yer verilen hedef davranışlar günlük yaşamda birey ve toplum için önemli ve geçerli davranışlar olarak belirlenmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanmış olan Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı’nın felsefi temelleri, pragmatist felsefenin eğitime uygulanması olarak ele alınan ilerlemecilik eğitim felsefesiyle yapılandırılmıştır. Çünkü programda öğrenci gereksinimlerini merkeze alan ve öğrenci için işlevsel değeri olan bilgi, beceri ve tutumlar öğretilmektedir. Gutek’e (2001) göre, ilerlemeci eğitim bireyin doğal gelişimine katkı sağlayan, öğrencilerin yaratıcılığını, kendini ifade etme becerilerini geliştiren ve ilgileri doğrultusunda gerçek yaşamla bağlantı kurmasına aracılık edecek şekilde yapılandırılmalıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı’nda, alan taraması ve gereksinimlerin belirlenmesinin ardından öz düzenleme becerileri üzerine yoğunlaşmıştır. Öz düzenleme; duygularını kontrol edebilme, düzenleyebilme ve ifade edebilme, davranışlarını ve isteklerini erteleyebilme ve bastırabilme, sosyal kurallara göre davranışlarını düzenleyebilme, hedefe uygun uyarıcıya yoğunlaşma ve dikkatini yaptığı iş boyunca devam ettirebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bronson, 2000).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Rehberlik Programı kazanımları incelenmiş ve öz düzenlemeyle ilişkili; akademik ve sosyal duygusal olmak üzere iki temel gelişim alanındaki kazanımlar seçilmiştir. Akademik gelişim kapsamında öğrencilerin okula aidiyet geliştirmeleri, akademik gelişimleri ile ilgili öz değerlendirme yaparak gelişimlerini destekleyebilecek planlamalar yapabilmeleri, eğitsel başarıya götürecek

kendilerine uygun öğrenme stillerini ve stratejilerini, zaman yönetimi becerilerini geliştirmeleri önemli görülmüştür. Sosyal ve duygusal gelişim alanında; duygularını anlamalarına, tanımlarına, ifade etmelerine ve yönetmelerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda, benlik farkındalığı kazanma, duyguları anlama ve yönetme, sorumlu karar verme, kişisel güvenliğini sağlama ve kişilerarası iletişim becerileri gibi sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeleri önemli görülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik dersi kazanımlarından orta okul kazanımları incelenerek, araştırma kapsamında öz düzenleme becerisi ile ilişkili kazanımlar belirlenmiştir. Sosyal becerilerin bileşenlerinden; duyguları tanıma anlama ve ifade etme, ilişki geliştirme, arkadaşlık becerileri ve planlama öğrenme kazanımları seçilmiştir. Belirlenen kazanımların üstün yeteneklilere uygun hale getirilmesi adına Bloom taksonomisinde yer alan üst düzey düşünme süreçlerine göre kazanımlar farklılaştırılmıştır. Program tasarısında sınıf düzeylerine göre kazanım havuzu oluşturulmuştur. Kazanım havuzunda sınıf rehberlik programından seçilen kazanımlar ve yapılan değişiklikler (değişikler koyu renk yazımla gösterilmiştir) Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Kazanım havuzunda yer alan kazanımlar

Kazanımlar	Sınıf Düzeyi	Gelişim Alanı	Yeterlik
Sınıf kurallarının oluşturulmasına katkı sağlar.	5	Akademik	Okula ve okulun kurallarına uyum
Okul ve sınıf kurallarına uyulmadığında ortaya çıkabilecek sonuçları tartışır.	5	Akademik	Okula ve okulun çevresine uyum
Okul ve sınıf kurallarına uyar. Okul ve sınıf kurallarına uygun davranır.	5	Akademik	Okula ve okulun çevresine uyum
Okul hazırlığına ilişkin sorumluluklarını üstlenir. Okul hazırlığına ilişkin sorumluluklarını yerine getirir.	5	Akademik	Okula ve okulun çevresine uyum
Akademik gelişimi için amaçlar oluşturur. Akademik gelişimi için oluşturduğu amaçları ifade eder.	5	Akademik	Okula ve okulun çevresine uyum
Sahip olduğu karakter güçlerini kullanır. Sahip olduğu güçlü karakter özelliklerini yaşamında uygular.	5	Sosyal-Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
İyi bir dinleyici olur. İyi bir dinleyicinin sahip olması gereken özellikleri sergiler.	5	Sosyal-Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
Beden dilinin iletişimdeki önemini fark eder. Beden dilinin iletişimde önemli olduğunu ifade eder.	5	Sosyal-Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
Geleceği hayal ederek yaşam amaçları oluşturur. Gelecekte ulaşmak istediği yaşam amaçlarını açıklar.	5	Sosyal-Duygusal	Karar verme

Tablo 3.4. (Devamı) Kazanım havuzunda yer alan kazanımlar

Arkadaşlık ilişkilerini sürdürme konusunda yapabileceklerini bilir. Arkadaşlık ilişkilerini sürdürmek için kendi sorumluluklarını ifade eder.	5	Sosyal-Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
Değişen duygu durumlarını fark eder. Farklı olaylar karşısında duygu durumlarının değişebileceğini ifade eder.	5	Sosyal-Duygusal	Duyguları Anlama ve Yönetme
Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamak için etkili dinleme stratejilerini kullanır.	5	Sosyal-Duygusal	Duyguları Anlama ve Yönetme
Durum ve olaylar karşısında kişilerin kendisinden farklı bakış açılarının neden kaynaklanabileceğine dair çıkarımlarını bildirir.	5	Sosyal-Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
Çatışma ve anlaşmazlıkların yaşamın bir parçası olduğunu fark eder. Çatışma ve anlaşmazlıkların iletişimde olağan olduğunu ifade eder.	5	Sosyal-Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
Başkasının bakış açısının kendi bakış açısından farklı olabileceğini kabul eder. Olayları değerlendirmede farklı bakış açıları olabileceğini belirtir.	5	Sosyal-Duygusal	Benlik Farkındalığı
Karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar.	5	Sosyal-Duygusal	Karar Verme
Davranışlarının kendisine ve çevresine etkilerini fark eder. Davranışlarının kendisini ve çevresini üzerindeki etkilerini açıklar.	6	Sosyal-Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
Kendini tanımlayan özelliklerin değişebilir olduğunu fark eder. Kendini tanımlarken değişen özelliklerini tartışır.	6	Sosyal-Duygusal	Benlik Farkındalığı
Durum ve olayların bireylerin duygusuna etkisini fark eder. Durum ve olayların bireylerin duygularını etkilediğini ifade eder.	6	Sosyal-Duygusal	Benlik Farkındalığı
Takım çalışmalarının kişisel gelişimine etkilerini fark eder. İş birliği içinde çalışmanın kendisine sağladığı katkıları yorumlar.	6	Sosyal-Duygusal	Benlik Farkındalığı
Sınıf tartışmalarında dinleyici ve katılımcı rolü üstlenir.	6	Sosyal-Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
İnsanların farklı karakter güçlerine sahip olmasının kişiler arası ilişkilere zenginlik katacağını bilir. İnsanların farklı kişilik özelliklerine sahip olmasının ilişkileri zenginleştireceğini ifade eder.	6	Sosyal-Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
Zorbalık ve türlerini bilir. Zorbalık ve türlerini örneklendirir.	7	Sosyal-Duygusal	Kişisel Güvenliği Sağlama
Zorbalıkla baş etme yollarını kullanır.	7	Sosyal-Duygusal	Kişisel Güvenliği Sağlama

Tablo 3.4. (Devamı) Kazanım havuzunda yer alan kazanımlar

Sahip olduğu karakter güçlerini geliştirmek için çaba gösterir. Sahip olduğu olumlu özellikleri geliştirmek için çabalaması gerektiğini ifade eder.	7	Sosyal-Duygusal	Benlik Farkındalığı
Sosyal ipuçlarını yorumlayarak uygun tepkiler verir.	7	Sosyal-Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
Baskı altında serinkanlı davranışlar sergiler. Baskı altında hissetmesine neden olan durumlarda duygularını düzenleyerek uygun davranışlar sergiler.	7	Sosyal-Duygusal	Duyguları Anlama ve Yönetme
Karar verme basamaklarını açıklar. Karar verme sürecinde izlediği basamakları açıklar.	7	Sosyal-Duygusal	Karar Verme
Akran baskısıyla baş etmede uygun yolları kullanır.	8	Sosyal-Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
İhtiyaç duyduğunda yardım arar. İhtiyaç duyduğunda yardım talep eder.	8	Sosyal-Duygusal	Kişiler Arası Beceriler

3.5.3. Üstün yetenekli öğrenciler için öz düzenleme becerilerini geliştirici kazanımların oluşturulması

Üstün yetenekli ergenlerin sosyal yeterliğini geliştirmeyi amaçlayan Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı, sosyal becerileri kazandırmayı hedeflerken özellikle öz düzenleme becerilerine odaklanılmıştır. Öz düzenleme becerilerinin duyguları, dikkati ve davranışları düzenleme bileşenleri bulunmaktadır. İncelenen MEB rehberlik dersi programında öz düzenleme becerilerine yönelik sınırlı kazanım olduğu görülmüştür. Alan yazın taraması ve yapılan gözlemler sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterliğini geliştirmek amacıyla özellikle gereksinim duydukları duygu, davranış ve dikkati düzenleme becerilerine yönelik yeni kazanımlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kazanımlar tez izleme komitesinde incelenmiş ve kazanım havuzuna dahil edilmesine karar verilmiştir (Tez izleme komitesi kararı, 10.01.2023). Öz düzenleme becerileri kazanımlarının yer aldığı öz düzenleme kazanım listesi tablo 3.5'te gösterilmektedir.

Tablo 3.5. Öz düzenleme kazanım havuzunda yer alan kazanımlar

Kazanımlar	Gelişim Alanı	Yeterlik
Yapacağı işleri önceliğine göre sıraya koyar.	Davranış Düzenleme	Planlama
Yapacağı bir işin ne kadar süreceğine dair tahminini ifade eder.	Davranış Düzenleme	Planlama
Sorumluluklarını ertelemenin olası sonuçlarını belirtir.	Davranış Düzenleme	Davranışın gerçekleştirmeden önce düşünülmesi
Planladığı durumlarda değişiklik yapması gerektiğinde yeni yol haritası oluşturur.	Davranış Düzenleme	Planlama
Problem çözerken başvurduğu yolları açıklar.	Davranış Düzenleme	Davranışın gerçekleştirmeden önce düşünülmesi
İşlerini kolaylaştırmak için kişisel özelliklerine uygun stratejileri belirler.	Davranış Düzenleme	Planlama
Öğrenme sürecinde deneyimlediği başarısızlıkların üstesinden gelmek için farklı çözüm yolları dener.	Davranış Düzenleme	Hayal kırıklıklarının üstesinden gelme
Güçlü ve desteklenmesi gereken özelliklerini tespit eder.	Davranış Düzenleme	Üst bilişsel farkındalık
Duyguların uygun olan ve olmayan ifade etme biçimlerini ayırt eder.	Duygu Düzenleme	- Kızgınlığı öfkeyle patlamaksınız ifade etme, - Negatif uyarılmayı hafifletme, - Yoğun duygulara tahammül gösterme, - Uyarana verilen tepkinin kontrol edilmesi
Duyguların; beden diliyle, davranışlar ve yaşanan olaylarla ilişkisini kurar.	Duygu Düzenleme	Duyguları tanımlama ve nitelendirme
Yeni durumlar ve değişimler sonucunda duygularında gerçekleşen değişimi ifade eder	Duygu Düzenleme	Duyguları tanımlama ve nitelendirme
Baskı altında sakin davranışlar sergiler.	Duygu Düzenleme	Yoğun duygulara tahammül gösterme
Akran baskısıyla baş emede uygun yolları kullanır.	Duygu Düzenleme	-Kızgınlığı öfkeyle patlamaksınız ifade etme, -Negatif uyarılmayı hafifletme, -Yoğun duygulara tahammül gösterme, -Uyarana verilen tepkinin kontrol edilmesi
Yoğun duygular yaşamasına sebep olan durumların neler olduğunu ifade eder.	Duygu Düzenleme	Uyarana verilen tepkinin kontrol edilmesi

Tablo 3.5. (Devamı) Öz düzenleme kazanım havuzunda yer alan kazanımlar

Başladığı işi bitirene kadar sürdürme kararlılığı sergiler.	Dikkati Düzenleme	Çaba Gerektiren Kontrol
İlgisini çekmeyen konularda da görevi tamamlamak için sabır gösterir.	Dikkati Düzenleme	Çaba Gerektiren Kontrol
Çalışma esnasında ilgisini çeken başka uyaranlara karşı bölünmeden çalışmasını sürdürür.	Dikkati Düzenleme	Çaba Gerektiren Kontrol
Çalışma esnasında dikkatini dağıtan bir uyaran sonrasında işine geri döner.	Dikkati Düzenleme	Çaba Gerektiren Kontrol

Programın içeriğinin oluşturulmasının ardından öğrenme-öğretme süreci için üstün yetenekli öğrenciler sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemler incelenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilere beceri öğretiminde üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulduğu görülmektedir. Bu sebeple programın hedeflerinin öğretiminde yaratıcı drama, bilişsel davranışçı teknikler, çocuklar için felsefe ve üst bilişsel yöntemlere süreçte yer verilmesine karar verilmiştir (Tez izleme komitesi kararı, 07.06.2023).

3.5.4. Programın pilot uygulaması süreci

Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın içeriğinin oluşturulmasının ardından 2023-2024 güz dönemi başlangıcında ÜYEP velilerine telefonla ulaşarak Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Programı'nın içeriğine, dersin başlangıç tarihi ve yerine dair bilgi verilmiştir. Program uygulamasına 17.09.2023 tarihinde başlanmıştır. İlk derste öğrencilerle tanışma oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu derste on dört öğrenci yer almış ve gerçekleştirilen tanışma etkinliklerin ardından ders tamamlanmıştır. Sonraki hafta derse katılımı azalma olduğu görülmüştür. Ebeveynlerle iletişime geçilmiş ve programda becerilerin öğretimi için katılımın önemi vurgulanmıştır. Bir sonraki hafta gerçekleşen oturumda daha az sayıda öğrenci katılımı gerçekleştiğinde uygulamanın aksamasına ilişkin kaygılardan ötürü geçerlik komitesinde katılımın artması için neler yapılabileceği tartışılmıştır. Ebeveynlerin süreçte kazandırılması hedeflenen becerilerden haberdar olmasının motivasyonu artıracağı belirtilmiş ve 08.10.2023 tarihinde gerçekleşecek olan oturumun aile etkileşimli olarak planlanmasına karar verilmiştir (Geçerlik komitesi kararı, 29.09.2023). Her ebeveyn için özel olarak hazırlanan bilgilendirme davetiyesi ebeveynlere iletilmiştir. Aile etkileşimli oturuma altı öğrenci ve ebeveynleri katılmıştır. Oturumun faydalı olduğunu belirtmelerine karşın

yoğun akademik destek takvimini gerekçe göstererek sonraki oturumlara katılamayacaklarını bildirmişlerdir.

Katılımcıların Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'na katılım sağlamayacaklarını bildirmeleri üzerinde hedeflenen becerilerin ÜYEP öğretim programında yer alan kazanımlara yerleştirilmesine geçerlik komitesi tarafından karar verilmiştir (Geçerlik komitesi kararı, 10.10.2023). Kazanımların programa dahil edilme sürecine ilişkin çalışmalar devam ederken ÜYEP ile Milli Eğitim Müdürlüğü arasında protokol imzalanan ortaokullardan birinden sosyal yeterliği geliştirme programına gereksinim duyduklarına ilişkin bilgi edinilmiştir. Bilgilendirme sonrasında okul yönetimi ve ÜYEP koordinatör öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiş ve programın içeriğine ilişkin bilgi verilmiştir. Okul yönetimi programı uygun bulmuş ve uygulamanın başlaması için onay vermiştir. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın uygulamalarının ihtiyaç duyan okulda yapılmasına karar verilmiştir. Program uygulama sürecinde devamsızlık sorununu engelleyebilmek adına oturumların ÜYEP ile protokolü bulunan okulda üstün yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış eğitim sunan okul sonrası destek eğitim sınıfı uygulamalarının içerisinde yer almasına karar verilmiştir. Ayrıca ebeveynleri program içeriğinden haberdar etmek amacıyla ebeveynlere yönelik bilgilendirme semineri yapılması kararlaştırılmıştır. ÜYEP öğrencileriyle gerçekleştirilen program uygulamalarında yer alan aile etkileşimli derslerin oturumlarda yer almasına karar verilmiştir. Sosyal beceri öğretim programının asıl uygulamaları olarak başlanan ÜYEP öğrencileriyle gerçekleştirilen program uygulamasının pilot uygulama olarak kabul edilmiş ve böylece uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara önlem olarak programın iyileştirilmesine yönelik eyleme geçilmiştir (Geçerlik komitesi kararı, 04.12.2023).

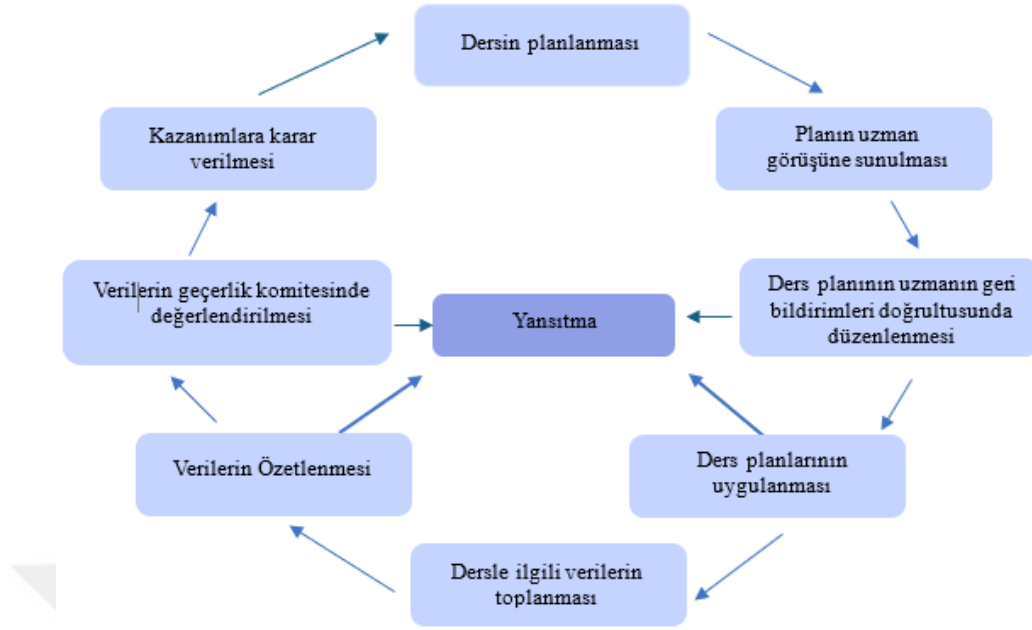
3.5.5. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterlikleri Geliştirme Programı'nın uygulanması

Programın tasarlanması sürecinde ÜYEP ile protokolü olan ortaokulda destek eğitim sınıfına katılan öğrencilerin velileriyle haberleşme ortamına (WhatsApp grubu) araştırmacı dâhil olmuş ve uygulayacağı programın içeriğinden bahsederek velileri ders öncesi bilgilendirici seminere davet etmiştir. Gerçekleştirilen seminerde üstün yetenekli ergenlerin sosyal ve duygusal gelişimine dair bilgilendirici bir sunum yapılmıştır (Ek-3, Veli Bilgilendirme Sunumu). Bu sorunlarla baş etmede sosyal yeterliği geliştirme programlarının önemi ve tasarlanan programın içeriği aktarılmıştır. Araştırmacı programa katılımın gönüllülüğe dayalı olduğunu ve süreçte iş birliği içinde programın

yürütüleceğini bildirmiştir. Uygulama sürecinde bazı oturumların aile katımlı gerçekleştirileceği ve planlamanın haberleşme grubundan duyurulacağı bildirilmiştir. Ardından programa katılım için velilere onam formu dağıtılmış (Ek-4, Veli Onam Formu) ve beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin izin belgeleri alınarak programın katılımcıları belirlenmiştir.

Öğrencilerle tanışma oturumu gerçekleştirilmiş ve öğrenciler programın içeriğinden haberdar edilmiştir. Bir sonraki hafta öğrencilerin ve ebeveynlerinin yer aldığı aile etkileşimli oturum gerçekleştirilmiştir. Aile etkileşimli oturumda duyguların tanımlanması ve ifade edilmesine ilişkin etkinlikler yer almıştır. Sonraki oturum için duyguların tanımlanması ve işlevi konulu ders planı hazırlanmıştır. Bir önceki oturumdan sağlanan bilgiler doğrultusunda kazanım havuzundan kazanımlar seçilmiş ve ders planı oluşturulmuştur. Dersin planı araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve geçerlik komitesi üyelerinin onayıyla öğrencilere uygulanmıştır.

Dersler video kayıt cihazıyla kaydedilmiş, her ders sonrası video analizi araştırmacı ve araştırmanın danışmanı ile gerçekleştirilmiştir. Video kayıtları incelenirken araştırmacının ders esnasında kullandığı tekniklerin uygunluğu, sınıf yönetimi ve sosyal becerileri öğretici rol modelliğine dair değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerin sosyal yeterliklerine dair değerlendirmelerde; sınıf düzeni, derse katılım, belirlenen kurallara uyma, ders içi etkileşim göz önünde bulundurularak kazanım havuzundan bir sonraki oturumun kazanımları seçilmiş ve araştırmacı tarafından ders planı oluşturulmuştur. Ders planları oluşturulurken etkinlik üretiminde sosyal beceri etkinlikleri, psikolojik sağlık etkinlikleri ve çocuklar için felsefe etkinlikleri üstün yetenekli ergenlere göre farklılaştırılarak uygulanmıştır. Oluşturulan ders planları araştırma danışmanı tarafından ders öncesi incelenerek gerekli geri bildirimler yapılmış, kazanımlara uygun etkinlikler belirlenmiştir. Ders planlarının oluşturulma süreci Şekil 3.3'te gösterilmektedir.



Şekil 3.3. Ders planlarının oluşturulma süreci

Gerçekleştirilen her oturumun ardından araştırmacı ve danışmanı bir araya gelmişlerdir. İhtiyaç duyulduğunda geçerlik komitesi üyeleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ders planları ve etkinliklere dair görüşleri alınmıştır. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programının 20 oturumluk ders planlarının oluşturulması ve uygulanması sürecinde Şekil 3.3'te belirtilen yol izlenmiştir. Gerçekleştirilen 20 oturumluk derslere ilişkin bilgiler tablo 3.6'da gösterilmektedir.

Tablo 3.6. Öz düzenleme ile ilişkili sosyal yeterliği geliştirme programı uygulama süreci

Oturum	Tarih	Ders İçeriği	Katılımcılar	Etkinlikler
1	06.12.2023	Ben kimim?	Çocuklar	Nesneler ve ben, Sayısız ben, Doğru sorular
2	11.12.2023	Kendimi ne kadar tanıyorum	Çocuklar ve Ebeveynler	Bu kimin eli? Telepati kartları, Çiz tamamla
3	19.12.2023	Duyguların tanımlanması	Çocuklar	Aklımda kalan duygumu etkileyen mi?, Duygu zarı
4	25.12.2023	Duyguların ifade edilmesi	Çocuklar	Duygu sözlüğü, Endişe İpleri, Duygu baloncukları
5	03.01.2035	Duyguların işlevi	Çocuklar ve Ebeveynler	Bu duygum ne işe yarar? Kaç-son-savaş, Dönüşen renkler

Tablo 3.6. (Devamı) Öz düzenleme ile ilişkili sosyal yeterliği geliştirme programı uygulama süreci

6	20.02.2024	Duygu yönetme stratejileri	Çocuklar	Kendi sözlüğünü oluştur, Düşün ve söyle, Filtreler devrede, Sen dili ve ben dili
7	28.02.2024	İletişim becerileri	Çocuklar	Kontrol potası, Altı şapkayı da takalım, Sen olsaydın?
8	04.03.2024	Sosyal ilişkiler, Akran zorbalığı	Çocuklar	Kontrol çemberi, Hissettiğimde beynimde neler oluyor, Sabit yüz deneyi, Yalnız kalabilir miyiz?
9	12.03.2024	Dinleme becerileri	Çocuklar	Yanlış nerede? Dinlememe ne engel?
10	20.03.2024	Etkili iletişim becerileri	Çocuklar ve ebeveynler	Gözlerimin içine bak, Döylediklerime odaklan, Alışverişimi takip et, Benim gözüm sen ol
11	25.03.2024	Sosyal sorun çözme becerileri	Çocuklar ve ebeveynler	Hikayeme eşlik et, Büyük resmi tamamla, İş birliği kulesi, Sonunda ne kalmalı?
12	02.04.2024	Problem çözme stratejileri	Çocuklar	İpi Çöz, Hayvanlar ne yapıyor? Problem çözme modelleri
13	15.04.2024	Problem çözme becerileri	Çocuklar	Alet çantası, Kovadan taşanlar
14	24.04.2024	Planlama becerileri	Çocuklar	Problem çarkı, Pizzanın hikayesi, Kaos soruları
15	02.05.2024	Önceliklendirme becerileri	Çocuklar	Şimdi ne olacak? Hangisi kalsın? Parti başlasın
16	09.05.2024	Sıraya koyma becerileri	Çocuklar	Bir bütünün parçasıyız, Hikayeyi sen oluştur, Grubuna anlat
17	16.05.2024		Çocuklar ve ebeveynler	Fred'i Kurtaralım, Problem Çözümü Animasyon Videosu, Problem nedir? Akıl Haritası ile Problem

Tablo 3.6. (Devamı) Öz düzenleme ile ilişkili sosyal yeterliği geliştirme programı uygulama süreci

18	22.05.2024	Dikkatin kontrolü	Çocuklar	Dinle ve dans et, Sayıların gücü, Meyvelerle eşleşmeler
19	27.05.2024	Dikkatin düzenlenmesi	Çocuklar	Bu sürede bitir, Orkestranın parçası, Marshmelow deneyi, Direksiyon bende
20	03.06.2024	Kendimizi değerlendirelim	Çocuklar ve ebeveynler	Koşu pisti, Başlarken ve bitirirken ben, Bu süreçte ne oldu?

Program duyguları tanımlama ve yönetme becerileri, iletişim ve empati becerileri ve karar verme becerileri olmak üzere toplam üç modülden oluşmaktadır. Her modülde gerçekleştirilen oturumlarda kazandırılması hedeflenen temel beceriler oturum temasını oluşturmaktadır. Tamamlanan her modülün ardından öğrencilerin öğretilen becerileri ders dışı ortamlarda da genelleyeabilmeleri için ebeveynlere haberleşme grubundan öneriler iletilmiştir. Her modülde en az bir kez olmak üzere aile etkileşimli oturumlar gerçekleştirilmiştir. Kazanımlara uygun geliştirilen etkinlikleri ebeveynler de yapmıştır.

3.5.6. Programın değerlendirilmesi

Aile etkileşimli oturumların ardından oturumun değerlendirilmesi amacıyla ebeveynlere yansıtma günlükleri yollanmıştır. Oturumlarda sokratik sorgulama, buluş yöntemi, yaratıcı drama, altı şapkalı düşünme tekniği ve çocuklar için felsefe yöntemi gibi yöntemler kullanılmıştır. Oturumlar yaklaşık 60 dakikadan oluşmaktadır ve haftada bir gün okul sonrası üstün yetenekli ergenlerle bir araya gelinmiştir. Son oturumda bir koşu pisti materyali hazırlanmış ve katılımcılara koşucu görselleri verilerek programın ilk dersinde ve son dersinde kendilerini nerede gördüklerine dair konumlandırma yapmaları istenmiştir. Ayrıca çeşitli dergilerin görsellerini kullanarak ilk dersteki ve son dersteki durumlarını kolaj çalışması ile görselleştirmeleri istenmiştir. Programda oluşturulan kazanım havuzundan seçilen kazanımlar ve kazanımlara uygun hazırlanan etkinlikleri içeren programın içeriği ve programın modüler yapısı bulgulara ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla farklı veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları üstün yetenekli ergenlerdir. Üstün yetenek tanısı almak için zekâ testleri değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının zekâ değerlendirmeleri ASİS kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Programın oluşturulması ve geliştirilmesi sürecinde ise yapılandırılmamış gözlem, görüşmeler, ders video kayıtları, öğrenci etkinlik ürünleri, ebeveyn yansıtma günlükleri ve araştırmacı günlüğü gibi nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Tablo 3.7’de araştırma sürecinde kullanılan veri toplama teknikleri gösterilmektedir.

Tablo 3.7. *Araştırma sürecinde veri toplama tekniklerinin kullanımı*

Eylem Süreci	Gözlem	Görüşme	Video Kayıtları	Belgeler	Araştırmacı Günlüğü
Bilgi toplama-hazırlık süreci	X	X			X
Uygulama Süreci	X	X	X	X	X
Uygulama sonrası değerlendirme süreci	X	X		X	

3.6.1. Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASIS)

Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi için Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASIS) kullanılmıştır. ASİS 4-12 yaş düzeyinde bulunan çocukların zekâ düzeyini değerlendirmek için geliştirilmiş Türkiye’nin ilk yerli zekâ ölçeğidir (Sak vd., 2016). ASİS’in alt testleri oluşturulurken temel alınan zekâ kuramı Cattell-Horn-Carroll zekâ kuramıdır. Alt testlerin geliştirilmesinde ayrıca Baddeley’in bellek modeli ve Luria’nın işleme temelli nöropsikolojik modeli kullanılmıştır. ASİS Genel Zekâ Endeksi (GIQ), Sözel Potansiyel Endeksi (SPE), Görsel Potansiyel Endeksi (GPE), Bellek Kapasite Endeksi (BKE) bileşenlerinden oluşmaktadır. Genel Zekâ Endeksi (GIQ); ASİS’i oluşturan yedi alt testten alınan puanlar norm grubuyla karşılaştırılmakta ve genel zihin kapasitesi hakkında bilgi vermektedir. ASİS’in geçerlik ve güvenirlik çalışmaları incelendiğinde; güvenirlik kapsamında iç tutarlılık güvenirliği, puanlayıcılar arası güvenirlik ve tekrar test güvenirliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir. ASİS’in geçerlilik kapsamında içerik geçerliliği, ölçüt geçerliliği, yapı geçerliliği, sosyal geçerlilik ve yanıt süreçlerine ilişkin geçerlilik çalışmaları tamamlanmıştır (Sak vd., 2016).

3.6.2. Yapılandırılmamış gözlem

Nitel araştırma yaklaşımının en önemli veri toplama tekniklerinden biri olan gözlem, “insan davranışlarını doğal ortamında incelemeyi amaçlayan bir veri toplama aracıdır” (Ekiz, 2017). Gözlem verilerini toplama aşamasından önce ebeveynlere gözlem sürecinde kamera kaydıyla elde edilen kayıtların gizli tutulacağı söylenerek izin alınmıştır (Ek-4B). Ancak öğrencilerle tanışma oturumu ve aile etkileşimli ilk oturumda güven ilişkisinin oluşması adına kayıt alınmamıştır.

Çalışma sürecinde araştırmacı, araştırmacı öğretmen rolünü üstlenmiştir. Yani araştırmacı, öğretme-öğrenme sürecine odaklanarak, sınıf içerisinde gerçekleşen olaylar ve etkileşimler hakkında daha detaylı bilgi toplaması için uygulama sürecini kamera ile kayıt altına almıştır. Araştırma kapsamında kamera kayıtlarının kullanılmasının öncelikli hedefi programın içeriğinde yer alacak sosyal becerileri belirlemektir. Bir diğer amaç ise; sosyal becerilerin öğretimi sırasında becerileri gerçek yaşamla ilişkilendirme sürecinde ortaya çıkan sözlü ve sözlü olmayan verilerin bir kayba uğramadan kaydedilmesidir. Ayrıca bu kayıtların başka araştırmacılar tarafından da izlenmesi ulaşılan sonuçların genellenebilirliğini artırmaktadır. Tablo 3.8’de video kayıt ile gerçekleştirilen gözlemler gösterilmektedir.

Tablo 3.8. Video kayıt ile gerçekleştirilen gözlemler

Gözlem Numarası	Süre	Tarih	Gözlem Amacı
1	47.18’	25.12.2023	İçerik tespiti, Değerlendirme
2	56.45’	03.01.2035	İçerik tespiti, Değerlendirme
3	58.56’	20.02.2024	İçerik tespiti, Değerlendirme
4	59.45’	28.02.2024	İçerik tespiti, Değerlendirme
5	61.02’	04.03.2024	İçerik tespiti, Değerlendirme
6	59.23’	12.03.2924	İçerik tespiti, Değerlendirme
7	58.59’	20.03.2024	İçerik tespiti, Değerlendirme
8	59.55’	25.03.2024	İçerik tespiti, Değerlendirme
9	58.45’	02.04.2024	İçerik tespiti, Değerlendirme
10	62.98’	15.04.2024	İçerik tespiti, Değerlendirme
11	58.45’	24.04.2024	İçerik tespiti, Değerlendirme
12	57.58’	02.05.2024	İçerik tespiti, Değerlendirme
13	58.33’	09.05.2024	İçerik tespiti, Değerlendirme

Tablo 3.8. (Devamı) *Video kayıt ile gerçekleştirilen gözlemler*

14	57.24'	16.05.2024	İçerik tespiti, Değerlendirme
15	59.53'	22.05.2024	İçerik tespiti, Değerlendirme
16	60.00'	27.05.2024	İçerik tespiti, Değerlendirme
17	65.23'	03.06.2024	İçerik tespiti, Değerlendirme

3.6.3. Görüşmeler

Araştırmacının araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılarının görüşlerini öğrenmek maksadıyla sorular oluşturması ve bu sorulara aldığı yanıtlar sonucunda kelimelerden anlamlar çıkarmaya çalıştığı bir nitel veri toplama sürecidir (Glesne, 2011). Soruların esnekliğine göre isimlendirilen görüşme türlerinden bu araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.6.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Araştırma sürecinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılan veri toplama tekniklerinden bir diğeridir. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği önceden hazırlanmış sorular doğrultusunda görüşmeciye düzenli ve yöntemli karşılaştırılabilir bilgi sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu teknikte, görüşme soruları görüşme öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanmakta fakat görüşme anında katılımcılara esneklik sunmaktadır (Ekiz, 2017). Bu araştırma kapsamında mevcut durum ve problemin belirlenmesi aşamasında ders öğretmenlerinden öğrencilerin sosyal beceri eksikleriyle ilgili derinlemesine bilgi toplamak amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılarla ve paydaşlarla araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Ek-5, EK-6, Ek-7). Yapılan tüm görüşmelerde veri kaybının yaşanmaması için ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, görüşmeler sonucu elde edilen veri araştırmacı tarafından dinlenerek yazıya dökülüp veri analizleri yapılmıştır. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler Tablo 3.9'da yer almaktadır.

Tablo 3.9. *Yarı yapılandırılmış görüşme süreci*

Görüşme Süreci		
Bilgi Toplama ve Hazırlık Sürecinde Gerçekleşen Görüşmeler		
Görüşme Gerçekleştirilen Kişi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Rehber Öğretmen	21.03.2023	48.43'
İngilizce Öğretmeni	21.03.2023	13.25'
Türkçe Öğretmeni	21.03.2023	15.27'

Tablo 3.9. (Devamı) Yarı yapılandırılmış görüşme süreci

Görüşme Süreci		
Bilgi Toplama ve Hazırlık Sürecinde Gerçekleşen Görüşmeler		
Görüşme Gerçekleştirilen Kişi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
ÜYEP Matematik Öğretmeni	20.03.2023	18,35'
ÜYEP Fizik Öğretmeni	02.06.2023	22.30'
ÜYEP Kimya Öğretmeni	02.06.2023	25.49'
Uygulama Başlangıcında Gerçekleşen Görüşmeler		
Görüşme Gerçekleştirilen Kişi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
İngilizce Öğretmeni	16.02.2024	8.43'
Türkçe Öğretmeni	16.02.2024	5.32'
Matematik Öğretmeni	16.02.2024	16.45'
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	23.02.2024	9.50'
Müzik Öğretmeni	23.02.2024	4.30'
Oktay'ın annesi	15.02.2024	61.08'
Ferhat'ın annesi	20.02.2024	25.41'
Erman'ın annesi	22.02.2024	31.49'
Uygulama Sürecinde Gerçekleşen Görüşmeler		
Görüşme Gerçekleştirilen Kişi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Fen Bilgisi Öğretmeni	03.04.2024	12.42'
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	26.04.2024	17.56'
Rehber Öğretmen	29.03.2024	18.51'
Rehber Öğretmen	02.04.2024	21.16'
Oktay'ın annesi	04.04.2024	32.28'
Ferhat'ın annesi	15.04.2024	27.45'
Erman'ın annesi	05.04.2024	21.32'
Oktay	16.04.2024	17.05'
Ferhat	03.04.2024	47,12'
Erman	09.04.2024	26.44'
Uygulama Sonrası Gerçekleşen Görüşmeler		
Görüşme Gerçekleştirilen Kişi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Türkçe Öğretmeni	28.02.2024	5.32'
Fen Bilgisi Öğretmeni	28.04.2024	6.44'
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	26.04.2024	7.11'
İngilizce Öğretmeni	26.06.2024	9.44'
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	28.06.2024	9.27'
Rehber Öğretmen	28.06.2024	05.03'
Oktay'ın annesi	29.06.2024	31.04'
Ferhat'ın annesi	03.07.2024	22.25'

Tablo 3.9. (Devamı) Yarı yapılandırılmış görüşme süreci

Uygulama Sonrası Gerçekleşen Görüşmeler		
Görüşme Gerçekleştirilen Kişi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Erman'ın annesi	26.06.2024	14.45'
Oktaç	12.06.2024	18.22'
Ferhat	14.06.2024	17.48'
Erman	14.06.2024	14.02'
Yaren	13.06.2024	16.26'
Elif	14.06.2024	10.05'
Esmâ	12.06.2024	25.17'
Alp	12.06.2024	17.52'
Çağrı	13.06.2024	11.25'
Çetin	02.07.2024	14.08'
Yaren'in Annesi	28.06.2024	15.06'
Elif'in Annesi	03.04.2024	12.03'
Esmâ'nın Annesi	27.06.2024	15.20'
Çağrı'nın Annesi	03.07.2024	16.40
Çetin'in Annesi	02.07.2024	18.03'

3.6.3.2. Yapılandırılmamış görüşmeler

Görüşmenin bir plan doğrultusunda yapılmadığı ancak sohbetten ayrılan en önemli özelliğinin de bilgi edinmeyi amaçlayan bir yönünün bulunduğu görüşme türüdür (Akkuş, 2019). Öğrencilerle ders başlangıcında ya da velilerle programa dair yapılan telefon görüşmeleri, mesajlaşmalar ve sohbetler bu araştırmada kullanılan yapılandırılmamış görüşmelere örnek olarak sunulabilir.

3.6.4. Öğrenci etkinlik ürünleri

Nitel araştırmalarda belgeler, araştırmacının araştırma sorularına cevap bulabilmek için ve katılımcılar hakkında bilgi edinmek adına topladığı resmi kayıtlar olarak ifade edilmektedir (Johnson, 2015). Öğrencilerin görüşlerinin sorulduğu ve sosyal yeterliklerini değerlendirmelerini hedefleyen etkinlik örnekleri program boyunca arşivlenmiştir. Etkinlik ürünlerine bulgular bölümünde yer verilmiştir. Araştırma süresince öğrencilerin kendilerini ifade etme biçimleri, verdikleri yanıtlar incelenerek gelişimlerini gösteren veri olarak kullanılmıştır. Ayrıca aile etkileşimli oturumlar sonrası ebeveynlerin oluşturduğu yansıtma günlükleri de arşivlenerek analiz sürecinde kullanılmıştır.

3.6.5. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü araştırmanın tüm süreçlerinde araştırmacının gözlemlerini ve görüşlerini kaydetmek amacıyla oluşturduğu bir defterdir. Araştırmacı günlüğü, araştırmanın süreç boyunca edinilen bilgiyi sıralı bir şekilde bir araya getirmeye yardımcı olan çok önemli bir veri kaynağıdır (Johnson, 2015). Araştırma sürecinin başından sonuna kadar elde edilen verilerin ve kodların analiz edilmesi sürecine destek olan araştırmacı günlüğü, araştırmacıyı süreç boyunca analiz etme imkânı sağlayarak süreci daha şeffaf hale getirmesine ve netleştirmesine yardımcı olmaktadır (Çelik vd., 2020). Araştırmacı katılımcılarla gerçekleştireceği tüm görüşmeler ve uygulama sürecinde araştırma akışını aktardığı bir günlük oluşturmuştur. Araştırmacı günlüğü örnek sayfası EK-8’de yer almaktadır. Günlük yoluyla elde edilen veriler diğer veri toplama teknikleriyle elde edilen verileri doğrulama amacı için de kullanılmaktadır.

3.6.6. Geçerlik komitesi verileri

Geçerlik komitesi değerlendirme toplantılarında, komite üyelerinin sosyal beceri öğretim programına yönelik görüş ve önerileri not alınmış ve görüşme sonunda alınan kararlar raporlanmıştır. Geçerlik komitesinin her bir oturuma yönelik görüş ve önerileri bir sonraki oturumun içeriğini oluşturmada temel oluşturmıştır. Ayrıca eylem araştırmasının doğası gereği karşılaşılan zorlukların çözümü için toplantılar gerçekleştirilmiştir. Alınan kararlar doğrultusunda eylem planında değişikliğe gidilmiştir. Gerçekleştirilen yansımalarla değişikliğin işe yarayan bir çözüm olup olmadığı izlenmiş ve araştırma sürecine devam edilmiştir. Süreçte geçerlik komitesi ile gerçekleştirilen her toplantı kayıt altına alınmış ve veri analizinde bu verilerden faydalanılmıştır. Geçerlik komitesi kararlarının araştırmaya yansımalarına bulgulara yer verilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırma sorularını ortaya çıkarmak için kullanılan veri analizi, elde edilen verinin anlamını açıklığa kavuşturma sürecidir (Merriam, 2013). Eylem araştırmalarında veri analizi süreci veri toplama süreci ile başlamakta, eylemin uygulanması ile devam eden ve veri toplama sürecinin ardından tamamlanmaktadır (Mertler, 2014). Üstün yetenekli ergenlere öz düzenleme becerilerinin desteklenmesini incelendiği bu eylem araştırmasından elde edilen tüm nitel veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Veri analizinin süreç boyunca gerçekleşmesi uygulanan eylem planlarının sorunu çözmedeki işlevini ve sonraki eylemlerin planlanmasında alınan kararları temellendirmesinde fikir vermektedir (Johnson, 2005). Araştırmanın verileri toplanırken elde edilen veriler sıradaki aşamanın işleyebilmesi için bir diğer yandan analiz edilmiştir. Mikro düzeyde

yapılan bu analizlerle her uygulamadan sonra kazandırılmak istenen becerilerin ne derece kazandırıldığı ve süreçte yaşanan sorunların ne olduğu tespit edilerek bir sonraki aşamada yapılması gerekenlerle ilgili bilgi sağlanmıştır. Mikro analizler süreç boyunca yapılırken, uygulama sürecinin sonlanmasıyla araştırma tamamlandıktan sonra elde edilen tüm veriler mikro analizlerde dikkate alınarak yeniden analiz edilmiştir. Verilerin analizinde MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Tüm veriler toplu şekilde analiz edilerek temalar, alt temalar ve kategoriler ve ile bunlar arasındaki ilişkiler belirlenerek bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın bilgi toplama ve hazırlık sürecinde iki tema, altı alt tema ve 27 kategoriye; programın uygulama sürecinde iki tema, dört alt tema ve 14 kategoriye; program uygulaması sonrasında ise iki tema, dört alt tema ve on iki kategoriye ulaşılmıştır. Tema, alt tema ve kategorilere bulgulara ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

3.8. Araştırmanın İnanırlılığı

Araştırmacı; inandırıcılığı sağlamak için araştırma sürecinde toplanan verilerin analizini düzenli olarak haftalık gerçekleştirmiştir. Özellikle derslere ilişkin görüntü kayıtları araştırma danışmanı tarafından da izlenmiş araştırmacının bu dersler konusundaki analizleri gözden geçirilmiş ve teyit edilmiştir. Araştırma verileri farklı veri toplama araçlarıyla, yirmi haftalık bir uygulamayla ve çeşitli veri toplama araçları kullanarak toplanmış ve verilerin birbiriyle ilişkileri raporda tartışılmıştır. Araştırmanın onaylanabilirlik kriterlerini karşılayabilmesi amacıyla uygulama sürecindeki her bir adım objektif ve tarafsız bakış açısıyla ve izlenen sıra takip edilerek birbiriyle tutarlı verilerin açıklaması sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlar verilere dayandırılarak raporlaştırılmıştır. Araştırmanın uygulamasının değerlendirilmesi ve desteklenmesi için geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Bu araştırmada tez izleme kurulu üyeleri ve araştırmacının danışmanının onayıyla oluşturulan danışma komitesi tarafından geçerlik toplantılarını gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli ergenlere yönelik geliştirilen Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın öğrencilerin sosyal becerilerini nasıl geliştirebileceği, uygulamada karşılaşılabilecek sorunların neler olabileceği ve bu sorunları gidermede hangi becerilerin kazandırılabilmesinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, eylem araştırmasının gerekleri yerine getirilerek üstün yetenekli ergenlerin sosyal yeterliklerini geliştirmek amacıyla oluşturulacak programın tasarlanması aşamasında üstün yetenekli ergenlerin öz düzenleme ile ilişkili sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Programın uygulama sürecinde, öz düzenleme becerilerinde gelişim gereksinimi olduğu belirlenen katılımcı odak öğrencilerin, sınıf içinde ders düzenini aksatacak davranışlarda bulundukları, arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadıkları ve beklenmedik düşük başarı sergiledikleri ortaya konulmuştur. Programın uygulanmasının ardından öğrencilerin duygularını düzenleme ve iletişim becerilerinde iyileşmenin olduğu, okul ve sınıf içerisinde daha az problem davranış sergiledikleri izlenimi edinilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ebeveynlerin ise çocuklarına dair beklentilerinin değiştiği ve sosyal beceri öğretiminde yaptıkları hataları fark ettikleri şeklinde özetlenebilecek bulgular elde edilmiştir. Programın tasarlanması, programın uygulanması ve program sonrası aşamalarında katılımcılar (öğrenciler ve ebeveynleri), ve paydaşlardan (branş öğretmenleri, okul yöneticileri) toplanan veri analizlerinden elde edilen bulguların ayrıntıları araştırma soruları temel alınarak oluşturulan temalar çerçevesinde aşağıda sunulmuştur. Araştırma sürecinde gerçekleşen döngü Şekil 4.1'de yer almaktadır.



Şekil 4.1 Araştırma süreci akışı

4.1. Tasarı Aşaması: Bilgi Toplama ve Hazırlık Süreci

4.1.1. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterliğine ilişkin bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterliğine ve hangi becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyduklarına ilişkin ÜYEP öğrencilerinin öğretmenleri, bu öğrencilerin okullarında eğitim veren sınıf öğretmenleri, ÜYEP öğrencilerinin rehber öğretmenleri, asıl uygulamanın gerçekleştirildiği okuldaki öğretmenleri ve odak öğrencilerin ebeveynleri ile gerçekleştirilen görüşmeler ve araştırmacının gözlem notlarından elde edilen verilerin analizi ile konulan ortaya bulgulara Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. *Üstün yetenekli ergenlerin sosyal yeterliğine ve desteklenmesi gereken becerilerine ilişkin bulgular*

Tema	Alt Tema	Kategori
Problem Davranış	Dikkati sürdürmede zorluk	- Başka şeyle ilgilenme - Odaklanma sorunu - Dinlememe - Çevresini engelleme - Tekrardan sıkılma - Bağlam dışı sorular - Dikkat çekme isteği
	Organizasyon	- Okul sırası kullanımı - Görevleri önceliklendirme - Zaman yönetimi - Günlük yaşam becerileri
	Sorumlulukları yerine getirmeme	- Ödev yapmama - Materyal unutma - Görevleri erteleme - Derse geç kalma
Arkadaşlık İlişkileri	Duyguları Düzenleme	- Öfkeyi kontrol edememe - Kontrolsüz tepkiler - Başarı kaygısı - Duygusal hassasiyet
	İletişim sorunları	- Filtresiz konuşma - Farklılaşan ilgi alanları - Sosyal mesajları alamama
	Kabul görme	- Zorbalık - Derin olmayan ilişkiler - Yalnızlık - Maskeleme - Aile beklentileri

Tablo 4.1’den de görülebileceği gibi sosyal yeterliklerine ve ihtiyaç duyulan sosyal becerilere ilişkin belirlenen iki tema, altı alt tema ve 27 kategoriye ilişki bulguların ayrıntıları aşağıda yer almaktadır.

4.1.1.1. Problem davranış temasına ilişkin bulgular

Üstün yetenekli ergenlerin sosyal yeterliğini ortaya çıkarmayı amaçlayan görüşmeler ve gözlem notlarının analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan *Problem Davranış* teması altında dikkati sürdürmede zorluk, organizasyon ve sorumlulukları yerine getirmeme olmak üzere üç alt tema yer almıştır.

4.1.1.1.1. Dikkati sürdürmede zorluğa ilişkin bulgular

Dikkati sürdürmede zorluk alt temasının altında başka şeyle ilgilenme, odaklanma sorunu, dinlememe, çevresini engelleme, tekrardan sıkılma, bağlam dışı sorular ve dikkat çekme isteği yer almaktadır. Paydaşlardan ÜYEP kimya öğretmeni **başka şeyle ilgilenme** kategorisi için “*Kimisi işte kitap okuyor, test çözüyor ya da arka sıralara geçiyor. Bazen telefonla ilgilendiklerini de gördüm.*” örneğini vermiştir. Dikkati sürdürmedeki zorluklardan bir diğeri **odaklanma sorunu** için odak öğrencilerden Oktay’ına annesi Zehra Hanım “*Bir keresinde tiyatroya götürdüm mesela. Anlatımlı bir tiyatroydu. Küçük prensi anlatıyorlardı. Bir de birinci sırada yer almıştım. Rezil oldum. Hiç durmadı. Sürekli hareket ediyor. Kalkıp yürümeye başladı bilmem ne. Gören de şey zannediyor. Özel çocuk ama farklı bir çocuk. Öyle davranıyor çünkü.*” **Dinlememe** kategorisi için ÜYEP fizik öğretmeni “*Soru soruyorlar, cevabını dinlemiyorlar. İşte ona pas atıldığında, sen de burada şu konuyu araştırırsan, önümüzdeki hafta konuşabiliriz dediğimizde onu dinlemediğini veya dinlese bile not almadığını, dolayısıyla bir sonraki hafta (araştırmasının) olmadığını görüyoruz.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılardan sosyal bilgiler öğretmeni **çevresini engelleme** için “*Ders ilgisini çekmiyorsa o sınıfın ilgisini çekmeye çalışıyor. Sınıfın düzenini ciddi bir şekilde bozuyor.*” açıklamasında bulunmuştur. Paydaşlardan matematik öğretmeni **tekrardan sıkılma** davranışını açıklarken “*Özel yetenekli öğrenciler biz sınıfın geneline göre anlattığımız temelden aldığımız veya basitten başladığımız için tabi bazen sıkılabiliyorlar doğal olarak. Daha zor üst seviye istiyorlar.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. **Bağlam dışı sorular** sorma kategorisi için İngilizce öğretmeni “*Bugün mesela şimdi bir dersim vardı, onlardan çıktım. On bir Eylül’e takmış, 11 Eylül saldırılarını çizmiş. Yani derste başka bir şeyden bahsediyoruz. Ben bu konuyu anlatmaya çalışıyorum. Diyor ki 11 Eylül şöyle, oradan bana soruyor. Hocam işte ırkçılığın İngilizcesi şu mu?*” şeklinde görüşlerini ifade

etmiştir. Fen bilgisi öğretmeni **dikkat çekme isteğine** yönelik görüşlerini “Yerlere yatar, yuvarlanır, tahtayı üstüyle siler. Böyle değişik değişik. Bence dikkat çekmek için gibi geliyor bana ama çözemedik. Sürekli böyle bugün yine istediğin gibi yap oğlum dedim. Yat, sürün, yuvarlan. Böyle değişik şeyler var onda.” olarak belirtmiştir.

4.1.1.1.2. Organizasyona ilişkin bulgular

Üstün yetenekli ergenlerin problem davranışlarına ilişkin alt temalardan bir diğeri organizasyondur. Organizasyon alt temasının içerisinde okul sırasını kullanma, görevleri önceliklendirme, zaman yönetimi ve günlük yaşam becerileri yer almaktadır. Paydaşlardan rehber öğretmen **okul sırasını kullanmaya** dair ‘*Hareket anlamında da sırasında elini kolunu bir yerlere koyarak hem sıra arkadaşına hem de öğretmenlerine rahatsız edecek şeyler yapabiliyorlar. Çok rahat davranıyormuş yani. Bu anlamda eşyalarını falan dağıtıyor vesaire gibi. Sıra arkadaşları genelde bu anlamda sıkıntı yaşıyorlar.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. **Görevleri önceliklendirme** kategorisine ilişkin matematik öğretmeni “*Bence ben canım ne istiyorsa onu yapabilirim şeyinde bir öğrenci. Ben matematik yapıyorum, 40 dakika beni dinleyip, katılmak, öğrenmesi gerektiği değil de ben bunlar yapmaktan hoşlanıyorum, bunları yaparım düşüncesinde bir çocuk olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Erman’ın annesi Funda Hanım **zaman yönetimi** kategorisine dair “*Eve geliyor mesela. Beşten saat yediye sekize kadar işte televizyon izliyor, Legolarıyla oynuyor, laf da yetiştiriyor. Bütün ders haricindeki her şeyi yapıyor. Sorumluluk diyeyim daha doğrusu. Sonra saat işte sekiz oluyor falan işte benim şeyim vardı. Mesela dün akşam yatıyor. Yatarken şey diyor, saat dokuz buçuk falandı, diyor ki benim sure ezberlemem gerekiyor.*” ifadesini kullanmıştır. Son kategori olan **günlük yaşam becerilerine** ilişkin 09.11.2023 tarihinde Türkçe dersine ilişkin gözlem notlarında Türkçe öğretmenin Oktay’a ilişkin söylemleri şu şekilde kaydedilmiştir “*Oktay eşyaların yerde geçmemizi engelliyor. Üzerinden atlamamız gerekir geçebilmek için!*”

4.1.1.1.3. Sorumluluklarını yerine getirmemeye ilişkin bulgular

Üstün yetenekli ergenlerin problem davranışlarına ilişkin alt temalardan sonuncusu ise sorumlulukları yerine getirmemedir. Sorumlulukları yerine getirmeme alt temasının içerisinde ödev yapmama, materyal unutma, görevleri erteleme ve derse geç kalma yer almaktadır. Paydaşlardan ÜYEP’li öğrencilerin rehber öğretmeni **ödevleri yapmama** kategorisine ilişkin görüşlerini “*Çocuklar bir kere okulu önemsemiyordu. Bizim için okuldan ziyade okul dışındaki DENEYYAP’ımız, ÜYEP’imiz, BİLSEM’imiz. Mesela*

okulun derslerini hiç ödev mödev yapmazlar. Okulun şeyleri çok önemli değil anne için. Okula anne önem vermiyor, çocuk da önem vermiyor.” şeklinde ifade ederek ödev yapmama nedenini ebeveynlerin okulu önemsememesine bağlamıştır. Matematik öğretmeni **materyal unutmama** için görüşlerini ‘*Yani bu açıdan sorumluluğu gerçekten olmayan bir öğrenci. Ders kitabı getirmeme, defter getirmeme, kalemi olmama ya da olsa da açık bırakma zaten devamını getirmeme.*’ olarak bildirmiştir. Katılımcılardan Ferhat’ın annesi Songül Hanım **görevleri erteleme** konusundaki görüşlerini “*Dedim, resimlerini teslim ettin mi hocana? Not girdi mi öğretmenin? Yok dedi, ben gittim görüşmeye. Dedim, sakın deme ki bana gelecek hafta derslerden kaçtın diye, beni salı günü alın. Salı günü çünkü 6 tane matematik var ya, onu sevmiyor. Güldü böyle bıyık altı. Dedim, onu düşündüğünü biliyorum. Sakın!*” şeklinde ifade etmiştir. Paydaşlardan fen bilgisi öğretmeni **derse geç kalma** ile ilgili olarak bir öğrenciden siz ederken görüşlerini “*Zaten sabahları geç gelme sıkıntısı var hala devam ediyor. Annesi de zor uğraşıyorum diyor, evden çıkmıyor bir türlü diyor okula sabah gelirken. O da geldiğinde sürekli kardeşim yüzünden diyerek yalan uyduruyor.*” şeklinde dile getirmiştir.

4.1.1.2. Arkadaşlık ilişkisi temasına ilişkin bulgular

Üstün yetenekli ergenlerin sosyal yeterlikleri ve geliştirilmesi gereken becerilerine yönelik gerçekleştirilen görüşmelerden ve gözlem notlarından edilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan Arkadaşlık İlişkisi teması altında duyguları düzenleme, iletişim sorunları ve kabul görme olmak üzere üç alt tema yer almıştır.

4.1.1.2.1. Duyguları düzenlemeye ilişkin bulgular

Duyguları düzenleme alt temasına ilişkin katılımcıların görüşleri ve gözlem notları incelendiğinde öfkeyi kontrol edememe, kontrolsüz tepkiler, başarı kaygısı ve duygusal hassasiyet kategorileri ortaya çıkmıştır. Paydaşlardan matematik öğretmenin **öfkeyi kontrol edememe** konusundaki görüşlerini “*Hani biraz davranışlarından dolayı, biraz böyle hemen her şeye sinirlenmesinden dolayı. Arkadaşlar da ona çok iyi davranmadılar derken kötü davranmadılar. Ama ne bileyim, biraz böyle şaka yollu, şey yollu, espri yollu şeylerle yaklaştılar. O da onlara tabii ters tepki gösterdi.*” şeklinde ifade etmiştir. İngilizce öğretmeni **kontROLSÜZ tepki** için “*Akran zorbalığına gelemiyor belki de haklı olarak. Ama bunun ifade edişi, yöntemi farklı. Başkaları buna üstünlük kursun istemiyor. Belki sürekli bu yüzden savunma geliştiriyor. Ama bunda şiddete dökmesi ya da fiziksel ya da sözlü olarak tepki vermesi çok doğru olmuyor.*” diyerek görüşlerini bildirmiştir. Erman’ın annesi Funda Hanım **başarı kaygısına** ilişkin görüşlerini “*Psikolog Hanım da*

onu söyledi. Biraz dedi kaygı da ben gördüm açıkçası dedi. Kaygılı gördüm ... ben onu dedi. Kaygının sebebi ben olabilirim çünkü ben sürekli onu uyarıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Paydaşlardan sosyal bilgiler öğretmeni **duygusal hassasiyet** için görüşlerini bildirirken “Arkadaşlarına gerçekten baskı uygulayan çocuklar var. Ferhat da bunlardan nasibini almıştır. Yani böyle ben bilirim sen bilemezsin, ha ha bunu nasıl bilemezsin falan tarzı yaklaşan çocuklar vardı. Ferhat'a da bunlar yapıldı. Evet biraz hassas bir çocuk zaten.” ifadesinde bulunmuştur.

4.1.1.2.2. İletişim sorunlarına ilişkin bulgular

İletişim sorunları alt temasına ilişkin katılımcıların görüşleri ve gözlem notları incelendiğinde filtresiz konuşma, farklılaşan ilgi alanları ve sosyal mesajları alamama kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Paydaşlardan Zehra Hanım **filtresiz konuşma** için görüşlerini “Benim oğlumun eksi olarak gördüğüm bir şey bazen pat diye böyle uygunsuz bir kırıncı bir şey söyleyebiliyor. Aslında çok duygusal bir çocuk da karşıdakini incitmek istiyorsa nereden inciteceğini biliyor. Zekasını kötüye kullanabiliyor. Bunun farkında.” şeklinde ifade etmiştir. İngilizce öğretmeni **farklılaşan ilgi alanları** için “Geçen yıl dönem sonunda mesela bizim kutu oyunu günümüz vardı. Çok güzel kutu oyunu getirmişti ama oynayacak bir grup bulamadı. Biz ikimiz Scrabble oynadık. Scrabble'ı tabii kimse de oynamak istemediği için. Onun getirdiği kutu oyunlarını hiç kimse oynamak istemedi. Biz Scrabble'ı ikimiz oynadık.” ifadesiyle öğrencisine arkadaş bulamadığı için arkadaşlık yaptığını ifade etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenin **sosyal mesajları alamama** kategorisine ilişkin görüşlerini “Sıkıntısı şu, yaptığı şeyler kabul edilebilir gibi şeyler değiller. Emir Turan'ın, bunun farkına varamıyor. Arkadaş kazanmak için bir şeyler yapıyor fakat o yaptığı şeylerle daha çok şey kaybediyor. Yani hiç uğraşmasa belki daha iyi bir konumda olur.” olarak dile getirmiştir.

4.1.1.2.3. Kabul görmeye ilişkin bulgular

Kabul görme alt temasına ilişkin katılımcıların görüşleri ve gözlem notları incelendiğinde zorbalık, derin olmayan ilişkiler, yalnızlık, maskeleye ve aile beklentileri kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Rehber öğretmen **zorbalık** deneyimlerine ilişkin görüşlerini açıklarken “Özellikle bu sene başından beri sürekli farklı arkadaşlarıyla hem o zorbalığa maruz kalıyor dışlanma anlamında hem de o da arkadaşlarına tepki vereyim derken daha üst perdeden bir tepki verdiği için sıkıntı yaşıyabiliyor.” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Erman'ın annesi Funda Hanım **derin olmayan ilişkiler** için görüşlerini “Arkadaş ilişkilerinde aslında çok yakın arkadaşı hiç

olmadı. Yani çok çok böyle dostum dediği. Kardeşiyle kıyasladığım zaman daha bana asosyal gibi geliyor. Ama var yani bir şey muhakkak belki az ama var.” şeklinde ifade etmiştir. İngilizce öğretmeni **yalnızlık**la ilgili görüşlerini “Dışlanan bir çocuk. Arkadaş edinmekte geçen yıldan beri çok zorlanıyor. Bir iki arkadaşı var. Onlarla böyle de bir fırtınalı bir ilişkisi var. Bir zıtlasma şeklinde. Ama genel olarak diğer sınıfın... Atıyorum sınıf 38 kişiye 36'sı tarafından çok şey yapılmayabilir (kabul edilmeyebilir).” olarak ifade etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni **maskeleme** hakkındaki görüşlerini ifade ederken “Bence kendini daha bastırarak geçirdi bu sene. O yönünü daha bastırdı, rahatsız olduğunu düşünüyorum. Yani 5. sınıfta daha popülerdi. O konuşmasıyla işte arkadaşları ona daha eğlenceli yaklaşıyor falan gibi düşünüyordu. Yani o konuşma şeklini değiştirmeye çalıştı. Arkadaş ortamında böyle öz güvenle kalkıp o konuşmaları ney yapmıyordu mesela şakalaşmaları yoktu.” açıklamasıyla bir kabul görme sorunu ve çabasından söz etmiştir. ÜYEP’li öğrencilerin rehber öğretmeni **aile beklentilerine** ilişkin görüşlerini “Bunları yaparsam ailem tarafından takdir ediliyorum. Bunları yapmam ailemin çok hoşuna gidiyor. Özellikle ailesine kanıtlama şeyi var. Ve takdir gördüğünde, ailesi tarafından iyi bir şeyler duyduğunda da çok ciddi etkileniyorlar. Kendini gösterme çabasında, görülmek istiyor.” olarak ifade etmiştir.

Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda bu bulgulardan farklı olarak çocuklarının erken çocukluk itibarıyla olumsuz öğretmen deneyimleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üstün yeteneğin beraberinde getirdiği özelliklerden haberdar olmadıklarını ve dolayısıyla olumsuz özellikleri *sorunlu davranış* olarak etiketlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tutumlarının sınıfta yer alan diğer öğrencileri de olumsuz etkilediğini ve çocuklarının yalnızlaşmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Yaşanan bu olumsuzlukların çocuklarında olumsuz benlik algısına sebep olduğunu ve kendilerini yetersiz hissetmeleriyle sonuçlandığını bildirmişlerdir. Ebeveynler daha bilgili öğretmenlerle daha olumlu sosyal beceri gelişimi inşa edilebileceğini ancak onların deneyimlerinin sosyal yeterliği olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Zehra Hanım olumsuz öğretmenlik deneyimlerine dair görüşlerini “Özel okulda burslu okudu. Yani maddi açıdan onunla aynı düzeyde olmayan aile çocukları ile birlikte olduğu için bence orada büyük bir sorun yaşadı. Dördüncü sınıfın sonuna kadar öğretmeniyle anlaşılamadı. Öğretmeninde de var. Öğretmeni gençti. Bu gibi çocuklarla nasıl konuşması gerektiğini bilmiyordu. Öğretmeni de baktım ego tatmini uyguladı bu

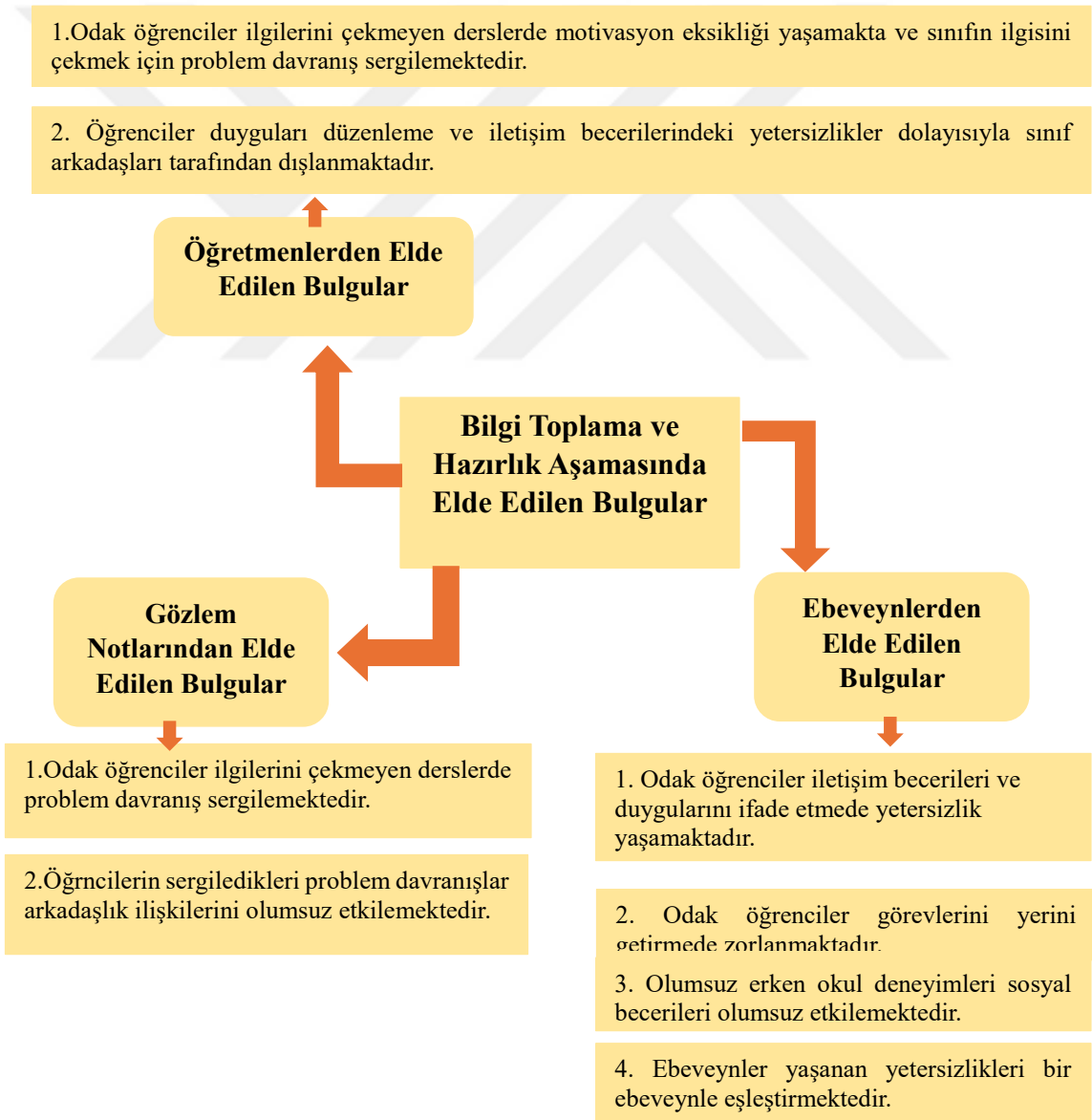
çocukta.” şeklinde çocuğunun yaşadığı sosyal yeterlik sorunlarının neden kaynaklandığını açıklamaya çalışmıştır.

Funda Hanım Erman’ın ilk okul sürecine bir yıl erken başladığını ve öğretmenlerin onun farklılığını hazır bulunuşluğunun olamamasıyla ilişkilendirdiğini belirtmiştir. İlkokul sürecinde dört öğretmen değişikliği yaşadığını ifade etmiştir. Hem bu olumsuz deneyimlerin hem de sıklıkla öğretmen değişiminin öz düzenleme becerilerine olumsuz etkide bulunduğunu bildirmiştir. Funda Hanım Erman’ın olumsuz okul deneyimlerine ilişkin görüşlerini *“Öğretmenler olumsuzlukları gördü Erman hep bunlara maruz kaldı. O yüzden çok küçükken çok öz güvenli bir çocuktu ama gittikçe onun ... düştüğünü gördüm. Hep bu işte öğretmen tutumlarından da kaynaklı. Çünkü öğretmen tutumuna göre gruplaşmalar da olabiliyor. Çocuklar da direkt etiketlenbiliyorlar sonrasında.”* şeklinde ifade etmiştir.

Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen son bulgu ise çocuklarının yaşadıkları yetersizlik durumunu bir ebeveynle eşleştirmeleridir. Songül Hanım kendisinin de dikkatini düzenlemekte zorlandığını ve artık bu durumu bir ‘süper güç’ olarak gördüğünü belirtmiştir. Bu durumla yaşamayı öğrendiğini ve oğlunun da bunu zamanla öğreneceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Songül Hanım bu durumu *‘Ben bu yaşımda dikkat bozukluğu sahibi olduğumu öğrendim. Psikiyatrla konuştuktan sonra iyice anladım ki aslında Ferhat’ta beni delice kızdıran bütün şeyler benim yaşadığım şeyler. Kendimle baş etmeyi bırak, bir de Ferhat var. Bu konuda sıkıntı çekiyoruz.’* cümleleriyle soya çekim etkiden söz etmiştir. Tek ebeveyn olan bir başka anne sıkıntılı bir evlilik geçmişi olduğunu ve çocuklarının da bu olumsuzluklara şahitlik ettiğini belirtmiştir. Çocuklarının tüm ihtiyaçlarını yalnız başına karşılamak zorunda kalan bu anne onların daha fazla olumsuz etkilenmelerini istemediği için yaşadığı olumsuzlukları paylaşmadığını ifade etmektedir. Duyguları ifade etme ve düzenleme konusunda iyi bir örnek olmadığı konusunda kendini eleştirirken *“Ben kızdığım zaman odaya giderim kapıyı kapatırım görmesin diye beni. Yani sakinleşirken, üzülürken. Ben bunu yapmıyorum. Hatta tam tersi, büyük ihtimalle benden örnek alıyor.”* şeklinde deneyimini belirtmiştir. Funda Hanım ise oğlu Erman’ın özelliklerinin babasına benzediğini ifade ederken *“Biraz şundan da kaynaklı olabilir. Erman babaya çok benziyor. Babamızın da hiçbir şekilde bir dostu arkadaşı yok. Oturup sizinle konuşur gider ondan sonra onu devam ettirmez. Derin ilişkilere girme konusunda babada da yok artık. Genetik mi ya da*

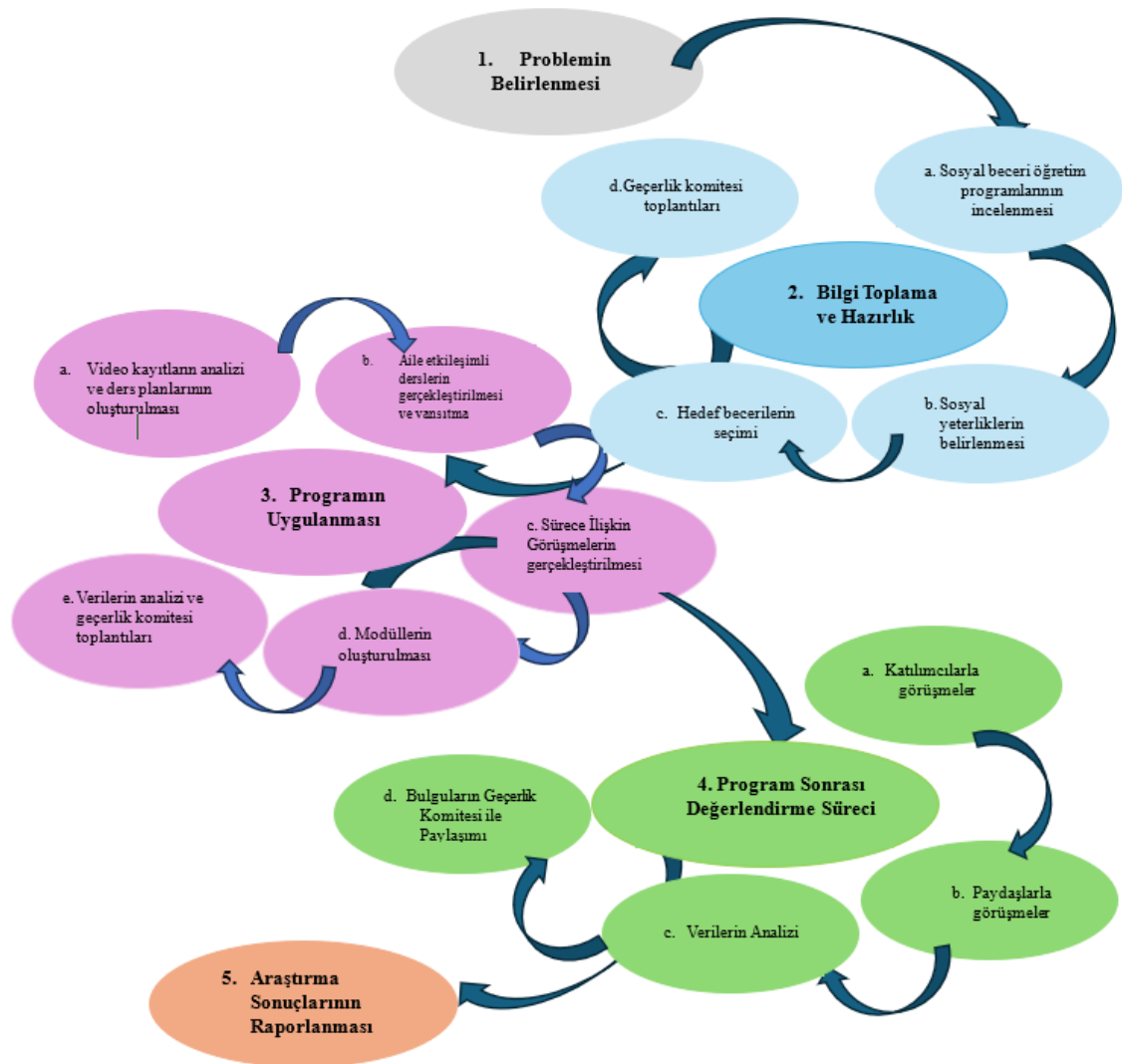
kendiliği olan bir şey mi bilmiyorum ama o derin ilişkiye girme yok.” açıklamasında bulunmuştur.

Üstün yetenekli ergenlerin sosyal yeterlikleri ve desteklenmesi gereken sosyal becerilerine ilişkin elde edilen verilerin analizinde dikkati sürdürme, organizasyon, sorumlulukları yerine getirme ve duyguları düzenleme, iletişim becerilerinde desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. Desteklenmesine gereksinim duyulan beceriler öz düzenleme ile ilişkili beceriler olduğundan geçerlik komitesi kararıyla üstün yetenekli ergenlerin Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliğini Geliştirme Programı tasarısı hazırlanmasına karar verilmiştir (Geçerlik komitesi kararı, 07.06.2023). Bilgi toplama ve hazırlık aşamasında elde edilen bulguların genel bir özeti Şekil 4.2’de gösterilmektedir.



Şekil 4.2. Bilgi toplama ve hazırlık aşamasında elde edilen bulguların özeti

Bulguların bu bölümünde bilgi toplama ve hazırlık sürecinde elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen sosyal yeterliği geliştirme programının tasarlanma sürecinde yer alan aşamaları ve tasarı sonrası programın uygulama sürecinde elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Eylem araştırması temel alınarak oluşturulan program geliştirme sürecinin döngüsü Şekil 4.3'te yer almaktadır.



Şekil 4.3. *Program geliştirme sürecinin döngüsü*

4.2.1. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın uygulanması

Geçerlik komitesi kararı ve okul yönetimi onayı sonrasında ÜYEP ile protokolü bulunan orta okulda eğitim alan üstün yetenekli ergenlerle Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın uygulanmasına başlanmıştır. Öğrencilerin okul sonrasında eğitim aldıkları destek eğitim sınıfında ilk oturum 06.12.2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda öğrencilerle tanışılmış ve öğrenciler programının hedeflerinden haberdar edilmiştir. Oturum sonrasında öğrencilere programa katılım ve aile izin belgeleri dağıtılmıştır. Programın gönüllülüğe dayandığı belirtilmiştir. Aile izin belgeleri gelen öğrencilerin ebeveynlerine, ebeveynler ve okul öğretmenleri haberleşme grubundan ulaşılmış ve 11.12.2023 günü planlanan ebeveyn bilgilendirme davetiyesi iletilmiştir. Ebeveyn bilgilendirme davetiyesi Görsel 4.1'de yer almaktadır.



Görsel 4.1. Ebeveyn bilgilendirme davetiyesi

Bilgilendirme seminerinde araştırmacının sunumuyla ebeveynlere üstün yetenekli ergenlerin sosyal ve duygusal gelişimleri ve yaşadıkları sorunlara dair bilgilendirme sunumu gerçekleştirilmiştir. Deneyimlenen sorunların azaltılması ve sosyal uyumlarının güçlendirilmesi amacıyla geliştirilen programın hedefleri açıklanmıştır. Sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi ve özellikle öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan program kapsamında içerikte hangi becerilerin yer alacağı belirtilmiştir. Ebeveynlerin okul dışı sosyal ortamlarda hedeflenen becerileri nasıl destekleyeceğine ilişkin her beceri öğretimi sonrasında bir eylem planı paylaşılacağı bildirilmiştir. Becerilerin geliştirilmesinde aile desteğinin önemi vurgulanmış ve oturumlardan

bazılarının aile etkileşimli gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Bilgilendirme semineri ardından öğrencilerle gerçekleştirilen oturuma ebeveynler de dahil edilmiş ve aile etkileşimli ilk oturum gerçekleştirilmiştir.

4.2.2. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın oturumlarının gerçekleştirilmesi

Öğrencilerle gerçekleştirilen tanışma oturumu ve aile etkileşimli oturum sonrasında elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin duygularını ifade etme becerilerinin geliştirilmesine gereksinim duydukları görülmüştür. İlk iki oturumda katılımcıların kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri ve araştırmacıya güvenin oluşabilmesi adına kamera kaydı alınmamıştır. 19.12.2023 tarihinde öğrencilerle duyguların tanımlanmasını amaçlayan oturum gerçekleştirilmiştir. Oturumda hedeflenen beceriler ve gerçekleştirilen etkinliklerin yer aldığı ders planı şablonu Tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Ders planı şablonu

Oturum 1		
Sosyal Beceri Öğretimi	Öğrenme Alanı: Duyguların Tanımlanması	Hedef Kitle: 5-6 ve 7. Sınıf üstün yetenekli Öğrenciler
BÖLÜM-1		
Hedef	Duyguları anlama ve ifade etme Duyguların işlevini anlama Duyguların bireylere göre farklılaşabileceğini fark etme Duygu- düşünce- davranış arasındaki ilişkiyi öğrenme	
Hedef Davranışlar	1. Değişen durumlarla birlikte duygularının da değişebildiğini ifade eder. 2. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamak için etkili dinleme stratejilerini kullanır. 3. Duyguların insan yaşamındaki işlevini ifade eder. 4. Yeni durumlar ve değişimlerle ilgili duygularını ifade eder. 5. Durum ve olayların duygularına etkisi olduğunu belirtir. 6. Başkalarının bakış açısının kendi bakış açısından farklı olabileceğini ifade eder. 7. Durum ve olaylar karşısında kişilerin kendisinden farklı bakış açılarının nedenlerinin neler olabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Sokratik sorgulama Yönlendirilmiş keşif	
Öğretim Materyalleri	Power point sunusu	
BÖLÜM-2		
Dikkati Çekme	Sınıfta bir anda yüksek bir ses kaynağı kısa süreliğine açılır. Bir öğrencinin bilinçli olarak sınıfta o esnada kulaklıkla yüksek sesle müzik dinlemesini ister.	
Güdüleme	Duyguların isimlendirilmesi ve olayların duygularımıza etkisinden bahsedileceği öğrencilere söylenir.	

Tablo 4.2. (Devamı) Ders planı şablonu

Gözden Geçirme ve Derse Geçiş	Öğretmen öğrencilere bağırdığında hissettikleri duygunun ne olduğunu sorar. Öğrencilerin yanıtlarını dinler. Ardından kulaklıkla müzik dinleyen öğrencinin o anda ne hissettiğini sorar. Öğrencinin yanıtları muhtemelen diğer arkadaşlarından farklılaşacaktır. Öğretmen bu farklılığın neden kaynaklandığını öğrencilerine sorar.
Uygulama	Öğretmen tahtaya duygularla ilgili bir illüstrasyon yansıtır. Öğrencilere bunun ne anlattığına dair tahmin yürütmelerini ister. Ardından duyguların neler olduğu ve ne işe yaradıklarına dair bilgilendirici içerik ekrana yansıtılır. Duyguların işlevlerinin neler olduğuna dair fikir yürütmeleri istenir. Ardından duyguların hayatımızda neden olduklarına dair bilgilendirme yapılır. -Öğrencilere çeşitli durumlarda hangi duyguları hissedecekleri sorulur. Örneğin: - Eğitim hayatınıza yön verecek bir sınava girmeden önce ne hissedersiniz? - Çok sevdiğiniz bir müzik grubunun konserine gitmek istediniz fakat biletlerin tükendiğini öğrendiniz. En yakın arkadaşınızın sizin için de bilet aldığını öğrendiniz ne hissedersiniz? - Tüm dönem boyunca uğraşıp tamamladığınız proje ödevinizin kardeşiniz oyun oynarken zarar gördüğünü öğrendiniz. Bu durumda ne hissedersiniz? Öğrencilerin yanıtları dinlenir. Özellikle farklılaşan yanıtlarda duyguların çeşitlenmesinin sebebinin ne olabileceği tartışılır. -Duygu zarı oyunu oynanır. Öğrenciler çeşitli duygu ifadelerinin yer aldığı zarı atarlar ve bir keseden seçtikleri cümleleri o duyguyla okurlar. Arkadaşlarının hangi duyguyla söylediğini tahmin etmeleri istenir. - Duygularla ilişkili uyarıcı olarak 'Alike' kısa filmi izletilir. Filmden yola çıkarak şu sorular öğrencilere yöneltilir: -Neden renk değiştirdiler? Üzgün hissetmekle ilgiliydi. Okulun ne kadar kötü olduğuyla ilgiliydi, gibi yanıtlar beklenir. - Mutlu/üzgün/kızgın olmanın ne anlama geldiği hakkında fikirler üretilir. Tartışma: Bu tür fikirler, duygu kavramının daha iyi anlaşılması için özellikle faydalı olacaktır. Duygu olmayan fakat duygu olarak belirtilen kavramların neden duygu olmadığı tartışılır (peki o zaman neden bir duygu değil...). Kriter Geliştirme: Tartışma noktalarına dayanarak, nelerin duygu olarak sayılacağı, nelerin sayılmayacağı ve neye göre karar veremeyeceğimize dair bir liste oluşturulur. Gözden Geçirme ve Yansıtma: Bir duygunun ne olduğu hakkındaki fikrimiz değişti mi? Sorusu öğrencilere yöneltilir. - Öğrencilere enstrümantal müzikler açılır. Gözleri kapalı şekilde dinlemeleri ve bu müziğe eşlik eden bir durumu zihinlerinde canlandırmaları istenir. Ardından hissettikleri duygu ve durumu resmetmeleri için beş dakika süre verilir. Çizilen resimlerin çeşitliliğinden ve duyguların farklılaşmasının neden olabileceğine dair fikir yürütmeleri istenir. Ardından öğretmen öğrencilere: - Siz fikrinizi belirtirken sınıf arkadaşlarınızdan biri bu fikrin çok saçma olduğunu söylese ne hissedersiniz? Öğrencilerin yanıtları dinlenir. Öğretmen öğrencileri dinledikten sonra düşünce ve duygularını çerçevelemeleri için yardımcı olur.

Tablo 4.2. (Devamı) Ders planı şablonu

	Ardından: - Senaryoda biraz değişiklik yapalım. Ahmet'in Mehmet'e sizin duyamayacağınız şekilde fikrinize "Saçmalıyor." dediğini düşünün. Bu durumda ne hissedersiniz. Öğretmen yanıtları aldıktan sonra: - O zaman duygularımıza yalnızca birinin söyledikleri tek başına yol açmamaktadır. Arkadaşınız sizin saçmaladığınızı sizin duymadığınız şekilde söylediğinde duyduğunuzdaki hisleriniz oluşmuyor. O zaman olayın olması dışında sizin bundan etkilenmeniz için ne olması da gerekmektedir? - Öğrencilerden duymak, fark etmek, algılamak, anlamak gibi yanıtlar elde edilmeye çalışılır. - Öğretmen ardından sınıf içinde 10 kişinin fikrine aynı anda saçma olduğu söylene sizce herkes aynı şeyi aynı derecede mi hisseder? - O zaman herkesin aynı olayı yaşamasına rağmen aynı şeyi anlamasına rağmen duygu ve davranış değişebilir. Peki sizce bu farklılığın sebebi ne olabilir? Sorusu öğrencilere iletilir ve tartışmaları istenir. - Öğrencilerin yanıtları dinlendikten sonra duygularımızı etkileyen üçüncü etkenin değerlendirmelerimiz ve yorumlarımız (bakış açımız) olduğu sonucuna ulaşmaları istenir. Tüm bu etkenler power point sunumunda gösterilir. - Ardından Otomatik Düşünceler ve Düşünce hataları öğrencilere sunu ile açıklanır. - Derse başlarken sorulan durumlardaki Otomatik Düşüncelerini ve Düşünce Hatalarını ortaya çıkarmaları sağlanır. - Sınavda başarısızlıkla karşılaşılması durumu ele alınarak Yönlendirilmiş Keşif yöntemi kullanılır. Öğrencilerden gelecek: "Artık uğraşmaya gerek yok, hiçbir zaman bu sınavı geçemem." Yanıtı üzerinde devam edilir. • Sorun dinlenerek soruna dair düşüncenin-inancın derinlemesine yansıtılması sağlanır. • Konuya dair bilgi ve veriler gündeme getirilerek uygun sorularla, yeni bilgi ve veriler farkındalık alanına getirilir. • Sokratik sorularla ortaya çıkan yeni bilgi özetlenir • Yeni inancın sorunu oluşturan eski sorunla bağlantılı inançla karşılaştırılarak, eski inancın yeni bilgi ışığında yeniden değerlendirilmesi istenir.
--	---

Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Becerileri Geliştirme Programı'nın uygulanması sürecinde veli izinleri alınmış derslerde video kayıtları oluşturularak öğrencilerin gereksinimleri ve gelişimlerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. İlk iki oturumda katılımcıların kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri ve araştırmacıya güvenin oluşabilmesi adına kamera kaydı alınmamıştı. Dersin ilk video kaydı 19.12.2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Her oturum sonrası video kayıtları geçerlik komitesi ile

incelenmiş ve şu kriterler göz önünde bulundurularak değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir:

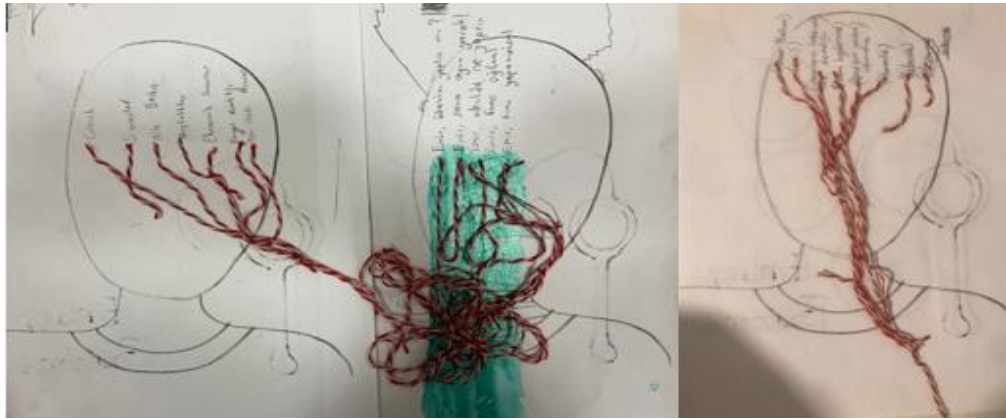
1. Öğrenciler hangi becerilerin geliştirilmesine gereksinim duymaktadır?
2. Öğreticinin sınıf yönetimini iyileştirmesi için neler önerilebilir?
3. Öğrenciler belirlenen kurallara hangi düzeyde uymaktadır?
4. Öğrencilerin derse katılımı nasıldır?
5. Kazanımlara uygun hazırlanan etkinlikler istendik davranış değişimini sağlamakta mıdır?
6. Etkinliklerde kullanılan öğretim yöntem ve stratejileri uygun mudur?
7. Bir sonraki oturum için hangi beceriler seçilmelidir?
8. Öğreticinin gelişimi nasıldır?

Oturumun ilk video kaydı 19.12.2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Sınıfı iki açıdan görebilmesi için öğrencilerin önüne ve sınıfın en arkasına iki kamera yerleştirilmiştir. Kamera kaydının ilk günlerinde öğrenciler kameraya el sallama, önünde durma ve kameranın direkt açısından kaçınma gibi davranışlar sergilemişlerdir. Öğrencilerin sosyal yeterliğini tespit etmede bir veri kaynağı olarak kullanılan kayıtlardan öğrencilerin söz hakkı almadan konuşma eğiliminde oldukları görülmüştür. Geçerlik komitesi ile gerçekleştirilen görüşmede bir sonraki oturumda öğrenciler söz hakkı isteme ve dinlerken yapılması gerekenlere ilişkin net kurallar hakkında bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin başkası söz hakkı aldığında söylenenleri dinleme ve söz hakkı alındığında sözlerini sonlandırmada sorun yaşadıkları fark edildiğinden her soruda bir yanıt hakkı gibi kurallar belirlenmiştir. Kayıt dökümlerinde sınıf düzeninin sağlanmasında önlemler alınması gerektiği görülmüş, eşyaların dağınık bir şekilde olmaması ve odak öğrencilerin oturma düzeninde öğretici ile kolay iletişim kurabileceği yerlere oturması konusunda düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Odak öğrencilerden Oktay'ın cam kenarında oturması durumunda dışarıyı izleyerek dikkatinin dağıldığının fark edilmesi üzerine orta sıralardan birinde oturmasına dair önlem alınmıştır. Oturumda öğrencilerin sınıf içindeki durumunu gösteren fotoğraf görsel 4.2'de yer almaktadır.



Görsel 4.2 Öğrencilerin sınıf içindeki durumu

Bir sonraki oturumlarda kuralların net bir şekilde belirlenmesi ve çevre ile ilgili düzenlemelerin gerçekleştirilmesinin ardından özellikle odak öğrencilerin normal sınıflarındaki derslere kıyasla oturumdaki etkinliklere aktif şekilde katıldıkları görülmüştür. Öğrenciler oturumlarda kendilerini rahatça ifade etmeye başlamış ve yaşadıkları sorunları dile getirerek deneyimledikleri olumsuzlukları paylaşmaya başlamışlardır. Oturumlar esnasında öğrencilerin etkinliklerde ele aldığı sorunlar ve öz değerlendirmeler de uygulama süresince analiz edilmiştir. Öğrenciler duyguları anlamlandırma ve kontrol etme etkinliklerinde özellikle yaşadıkları sorunlara atıfta bulunmuş ve o durumlarda duygularını kontrol etmekte zorlandıklarını bildirmişlerdir. Görsel 4.3'te öğrencilerin endişelerini somutlaştırmak için gerçekleştirilen etkinlikte okuldaki olumsuz ilişkiler, ev içi ilişkiler ve zaman yönetimiyle ilişkili endişelerine yer vermişlerdir.



Görsel 4.3. Endişe ipleri etkinliği örnekleri

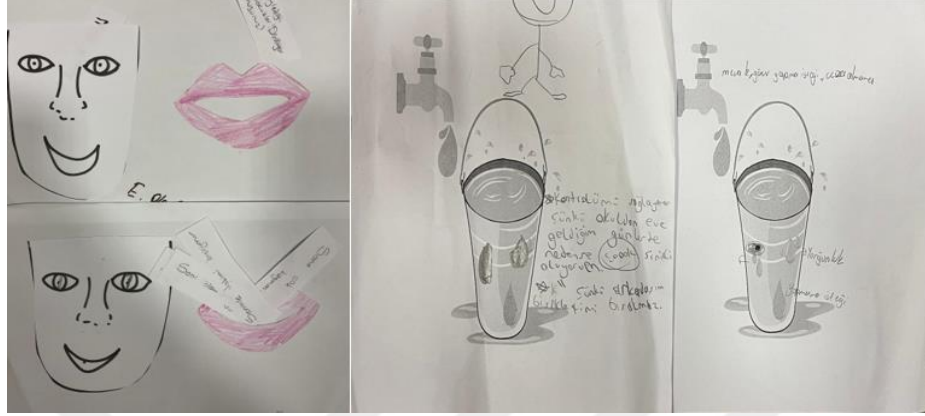
Oturumlarda yapılan paylaşımlar ve öğrencilerin etkinlik ürünlerinde verdikleri yanıtlar doğrultusunda desteklenmesi gereken beceriler ortaya konularak sonraki haftalarda kazandırılması gereken beceriler tespit edilmiştir. Duyguları tanıma ve

Tablo 4.3. (Devamı) Duyguları tanımlama ve yönetme becerilerine ilişkin ebeveyn eylem planı

Okul dışı ortamlar için öneriler
-Çocuklarınızın duygularını tanımasında rol model aldıkları ebeveynlerinin, duygularını uygun şekilde ifade etmesi önemlidir. Bu sebeple siz de duygularınızı ifade edebilirsiniz. -Ebeveyn olarak kendi duygularınızın sorumluluğunu alabilirsiniz. Çocuğunuzla bir sorun yaşadığınızda çocuğunuzun davranışının sizdeki etkisini belirtebilirsiniz. ‘Beni çok üzüyorsun’ demek yerine ‘Bağırarak konuşman beni üzüyor’ ya da ‘beni sinir ediyorsun’ demek yerine ‘Böyle davrandığında kızıyorum’ gibi ifadeler kullanabilirsiniz. Bu durumda çocuğunuz da duygularından dolayı karşısındakini suçlamak yerine duygularının sorumluluğunu alabilecektir. Bu sayede duygularını uygun şekilde ifade edebilecektir. -Beraber izlediğiniz bir filmde ya da yaşadığınız olayda hissettiklerinizi paylaşarak çocuğunuza da ne hissettiğini sorabilirsiniz. -Gün içinde deneyimlediğiniz yoğun hissettiğiniz duygularla ilgili akşam hep birlikte sohbet edebilirsiniz. -Bildirdiği olumlu ve olumsuz duygular hakkında sohbet edebilirsiniz. -Yalnızca sevinç, mutluluk, şaşkınlık gibi olumlu duyguların kabul edilebilir duygular olduğunu değil öfke, kıskançlık gibi duyguların da doğal ve yararlı duygular olduğunu sizler de bu duyguları deneyimlediğinizi göstererek model olabilirsiniz. Sizinle girdiği bir çatışmada size karşı düşüncelerini belirttiğinde ‘Anne babaya karşı gelinmez’ gibi cümleler yerine ‘Şu an istemediğin bir şeyi ifade etmen uygun bir davranış ancak bunu belirtme yöntemi düzenlemelisin. Sinirlenmiş görünüyorsun, önce sakinleşmen için bir şeyler yapalım.’ gibi önerilerle sakinleşmesi için yardımcı olabilirsiniz. -Bedende en çok hissedilen ve tepki gösterme isteği uyandıran duygulardan biri öfkedir. Öfkenin bastırılması değil, uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Nefes egzersizleri, sevdiği bir anı düşünmek, ortamın değiştirilmesi, yastık yumruklamak gibi davranışlarla öfke duygusunun düzenlenmesine yardımcı olunabilir. -Bulunduğunuz sosyal ortamlarda insanlara ilişkin fark ettiğiniz duygularla ilgili çocuğunuzla sohbet edebilirsiniz. Örneğin markette sıra beklerken önüne geçilen birinin hangi duyguları hissettiğine dair tahminlerde bulunabilirsiniz. -Çocuğunuzun deneyimlediği duygularda örneğin ‘Şimdi bunda ağlayacak ne var?’ şeklinde dediğinizde duygusunun yanlış olduğunu düşüncektir. Olumsuz duygu deneyimlemenin yanlış olmadığını anlamasına yardımcı olmak gerekir. Deneyimlediği olumsuz duygularını ifade etmesi ancak uygun davranışlarla duygularını ortaya koyması için desteklenmelidir. -Olumlu duyguları gibi olumsuz duygularını da uygun şekilde ifade etmesinde destekleyici olabilirsiniz. Çocuğunuzun hissettiği duygunun kabul görmesi, onun da başkalarının duygularını anlamasına, kabul etmesine ve uygun tepkiler vermesine yardımcı olacaktır. Olumsuz duygusunu kabul etmek uygun olmayan tepkiyi de kabul etmek anlamına gelmemelidir. Örneğin çocuğunuzun çok kızdığı bir anda elindekileri yere fırlatması durumunda ‘Çok sinirlenmişsin, kızdığını anlayabiliyorum’ diyerek duygusunu kabul ettiğinizi belirtebilirsiniz. Ancak davranışının uygun olmadığını belirtmeniz gerekmektedir. -Deneyimlediği olumsuz duyguları uygun bir şekilde ifade ettiği her durumda çocuğunuzun pekiştirebilirsiniz. Takdir edilen davranışlar pekiştirildiğinde devamlılığı sağlanabilmektedir. -Duygularınızın ifade edilmesinde düşünce ve duygularınızı ayırt ederek ifade edin. Örneğin çocuğunuzun zaman yönetimine dair bir sorun yaşandığında ‘Diğer işlerimi yaparken yeterince vakit bulamayacağımı düşünüyorum ve bu durum beni sinirlendiriyor.’ gibi ifadelerle duygu ve düşüncelerin birbirinden farklı olduğunu günlük yaşantınızda da dile getirebilirsiniz.

Tüm odak öğrenciler ve gönüllü öğrencilerin çoğu arkadaşlarıyla iletişimde sorun yaşadıklarını ve zorbalığa maruz kaldıklarını örnekleyen ifadelerde bulunmuşlardır. Sonraki oturumlarda iletişim ve empati becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinlikler geliştirilmiştir. İletişim becerileri ile ilişkili etkinliklerde öğrencilerin sorunlar karşısında duygularını ifade ederken düzenlemede desteklenmeye ihtiyaç duydukları gerektiği görülmüştür. Öfkelenediklerinde söylediklerini kontrol edebilmeleri ve çatışma çözümünü

sağlayabilmeleri için sen dili ve ben dili kullanımı, altı şapkalı düşünme tekniği ile sosyal sorun çözme gibi etkinlikler yapılmıştır. İletişim becerileri kapsamında yapılan etkinlik örnekleri Görsel 4.5’te yer almaktadır.



Görsel 4.5 İletişimde sen dili ve ben dilinin kullanıma ilişkin etkinlik örnekleri

İletişim ve empati becerilerini geliştirmeyi hedefleyen oturumların ardından ebeveynlere öğrencilerin becerileri sosyal ortamlarda genelleyebilmelerine yönelik önerilerin yer aldığı eylem planı iletilmiştir. İletişim ve empati becerilerine ilişkin ebeveyn eylem planı şablonu Tablo 4.4’te yer almaktadır.

Tablo 4.4. İletişim ve empati becerilerine ilişkin ebeveyn eylem planı

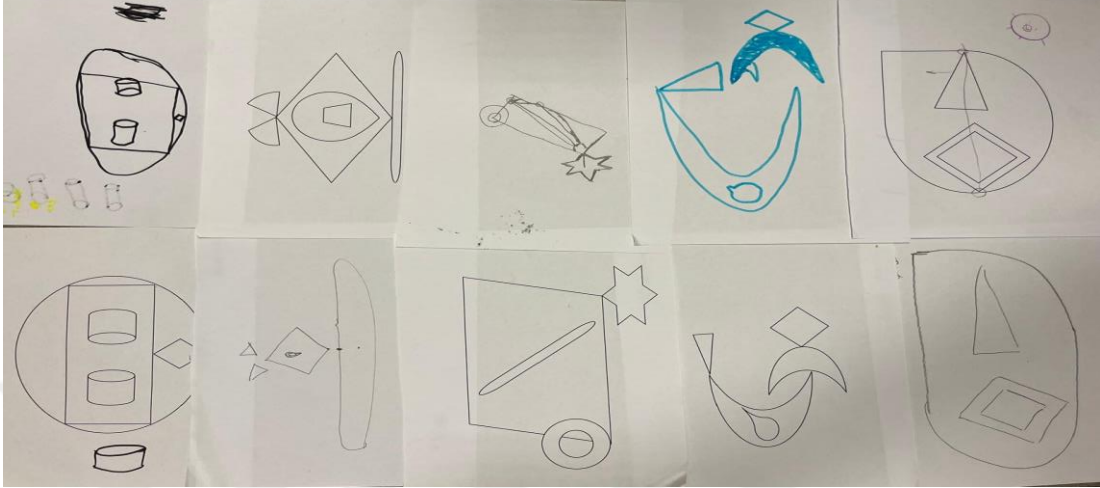
Temel Davranış	Modülün İçeriği
• Etkili iletişim için göz teması ve etkin dinlemenin önemini ifade eder. • Dinleme esnasında dikkatini karşısındakine odaklar. • İletişime engel olan durumları tanımlar. • İletişimde ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkları yapıcı bir dille çözer. • Karşıt bir görüş geliştirdiğinde düşüncelerini uygun bir dille aktarır. • Kendi düşünceleriyle çatışan farklı görüşleri etkin bir şekilde dinler.	Birini dinlerken karşımızdakinin yüzüne bakmak onu dinlediğimizi gösteren önemli işaretlerden biridir. Dinlemek, karşılıklı mesaj alışverişinin gerçekleşmesi için önemli bir sosyal beceridir. Dinleyen kişi yaptığı eylemi durdurmakta ya da en aza indirmektedir. Dinleyici dinleme esnasında sergilediği davranış ile anlatan kişinin davranışını şekillendirmektedir (Thomas, 2004). Eksik bir dinleme sıklıkla olumsuz bir iletişimle sonuçlanmaktadır. Dinleme becerisi sosyal becerilerde olduğu kadar akademik becerilerde de önemli bir yere sahiptir. Öğretmeni dinleyebilmek, yönergeleri takip edebilmek akademik başarıyı beraberinde getirmektedir. İletişimde önemli bir diğer unsur ise soru sorma becerisidir. Herhangi bir durumu daha iyi anlayabilmek ya da anlaşıldığından emin olmak amacıyla soru sorulmaktadır. Soru sormak anlama çabasının bir ürünüdür. Soru türlerini açık uçlu ve kapalı uçlu ve açık uçlu soru türleri oluşturmaktadır. Açık uçlu sorular “Sence arkadaşlık ne demek?” gibi kişinin belli bir konuya dair en geniş anlamdaki duygu, düşünce ve görüşlerinin ortaya çıkmasına aracılık etmektedir. Kapalı uçlu sorular bir duruma ilişkin en dar anlamda kesin cevaba yönelmektedir. “Arkadaşlarınla sorun yaşıyor musun?” sorusuna ‘evet’ ve ‘hayır’ cevabı gibi kapalı yanıtlar verilebilmektedir. Açık uçlu sorular ise durumu anlama çabamızın belirgin hale gelmesidir. Örneğin yukardaki soruya ‘hayır’ yanıtının gelmesi üzerine “Bu sorunlara sebep olan durumlar ne sence?” sorusu, yanıtı açmaya yönelik bir sorudur. Açık uçlu sorular iletişimin etkili bir şekilde devam etmesinde önemli bir yere sahiptir. Kapalı uçlu soruların sıklıkla olması iletişimin durmasına sebep olabilmektedir. Özellikle deneyimlenen zorluklarda açık uçlu sorular duyguları ortaya çıkarmaya yönelik olduğundan işlevsel olabilmektedir.

Tablo 4.4. (Devamı) İletişim ve empati becerilerine ilişkin ebeveyn eylem planı

Okul dışı ortamlar için öneriler
-Çocuğunuz size bir şey anlatırken o an yaptığınız işe ara verip, bedeninizi ona doğru çevirerek ve kendi konuşmanızı erteleyerek anlattıklarını dinleyebilirsiniz. -Onun sizi dinlerken gerçekleştirdiği iugun eylemleri takdir edebilirsiniz. “Beni dinlemek için telegonunu bıraktın, başını kaldırdın ” gibi geri bildirimlerde bulunabilirsiniz. -Bir sorun yaşadığınızda dinlemenin bir sorunu çözmedeki önemini vurgulayabilirsiniz. -Onun anlattığı bir olayda anlattıklarını özetleyerek dikkatli bir şekilde dinlediğinizi gösterebilirsiniz. -Çocuğunuzun size yönelttiği her soruyu yanıtlamaya çalışabilirsiniz. Sorduğu soruları yargılamadan uygun şekilde açıklamaya çalıştığınızda atılganlık becerilerini destekleyecektir. Böylece hakkını aramak istediğinde isteğini ve fikrini uygun bir şekilde ifade etmesi kolaylaşacaktır. -Çocuğunuzla iletişim kurarken açıcı sorularla onu anlamaya çalışabilirsiniz. Örneğin “Arkadaşımla bugün kavgaya ettik” dediğinde “Öğretmenine söyledin mi?” demek yerine “Neden anlaşmazlık yaşadınız?” gibi açıcı sorular sorarak çocuğunuzun kendini ifade etmesini kolaylaştırabilirsiniz. -Çocuğunuzdan bir şey istediğinizde doğrudan söylemeyi tercih edebilirsiniz. Örneğin “Odanı toplar mısın?” demek yerine “Odanı toplama zamanı geldi.” Daha açık bir ifade olacaktır. -Yönergelerinizi ifade ederken mümkün olduğunca onunla göz teması kurabileceğiniz ve karşılıklı olduğunuz durumları tercih edebilirsiniz. Başka bir odadan bağırarak bir şey söylemek ya da istemek faydalı bir yöntem olmayacaktır. -Yönergelerinizin uygulanıp uygulanmadığını takip edebilirsiniz. Söylediğiniz yönergenin uygulanıp uygulanmadığının takip edilmemesi, çocuğunuz yönergeye uymasının gerekli olmadığını düşünmesine neden olabilmektedir. -Çocuğunuzun talepleri ile sizin var olan endişelerinizi ortak bir çözümde buluşturmaya çalışın. Örneğin çocuğunuz tatlı yemek istediğinde, siz sağlığına dair endişenizi dile getirirken “Yemekten önce tğketmen sağlıklı olmaz sonrasında nir miktar yiyebilirsin” gibi sorunun çözümünde ortak yolu bulabilirsiniz. -Ebeveynler kendi aralarında yaşadıkları sorunlar sonrası uzlaşarak da çocuklarına model olmaktadır. Örneğin evdeki sorumluluk paylaşımında sorun yaşandığında; kararları birlikte alıp, öncelik belirleyerek görev paylaşımı yapabilirsiniz. Böylece deneyimlenen iletişim sorununun çözümü konusunda yol gösterici olabilirsiniz. -Çocuklarınızın arkadaşlarıyla çatışma yaşamaları durumunda çözüm bulan kişinin siz olmamasına gayret gösterebilirsiniz. Onlara uzlaşabilmeleri için fırsat vermeli ve çözüm için zaman tanıyabilirsiniz. -Çocuğunuzun sizin isteklerinizi reddetmesine olanak tanıyın. Sizinle deneyimlemediği bir beceriyi başkasıyla deneyimlemesi zorlaşacaktır. Zaman zaman sizin istediklerinizi kabul etmediğinde bu davranışı genellemesi kolaylaşacaktır. Bir teklifin her zaman kabul edilmesi gerektiğine dair düşüncesinin oluşmasına engel olacaktır. -Çocuğunuzun tanımlarken “hep söz dinler, sözümünden hiç çıkmaz, hiç karşı gelmez” gibi ifadelerden kaçınmaya çaba gösterebilirsiniz. Bu şekilde yapılan tanımlamalar çocuğunuzun kabul görmek için böyle davranması gerektiği gibi bir algıya kapılmasına neden olabilmektedir. Bu algı gerçek görüşlerini ifade etmekten kaçınmasına sebep olabilmektedir. -Düşüncelerin uygun bir şekilde karşıdakini kırmadan söylenmesi iletişimde önemli bir yere sahiptir. Bu tür iletişime örnek teşkil eden söylemlerde bulunarak çocuğunuza rol model olabilirsiniz.

İletişim ve empati becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen otumlardan ikisi aile etkileşimli olarak gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri “Gözüm Sen Ol” etkinliğinde ebeveyn ve çocukların sırt sırta olacak şekilde oturmaları istenmiştir. Katılımcılara şekiller dağıtılmış ve birinin anlatıcı diğerinin ise şekli çizmesi istenmiştir. Şekli görmeden anlatıcının ifadelerini çizen kişinin çizim işlemi bittikten sonra şekilleri karşılaştırmaları istenmiştir. Sonrasında anlatıcı ve çizici rollerini

değişimleri ve çizimlerinin hangisinin aslına daha benzer olduğunu tartışmaları istenmiştir. Bu oturumda gerçekleştirilen etkinliğin fotoğrafı Görsel 4.6’da yer almaktadır.



Görsel 4.6. Gözüm sen ol etkinliği örneği

Aile etkileşimli oturum sonrasında ebeveynlere oturumdaki deneyimlerini değerlendirmeye yönelik yansıtma günlüğü iletilmiştir. İletişim ve empati becerilerine ilişkin yansıtma günlüğü şablonu Tablo 4.5’te yer almaktadır.

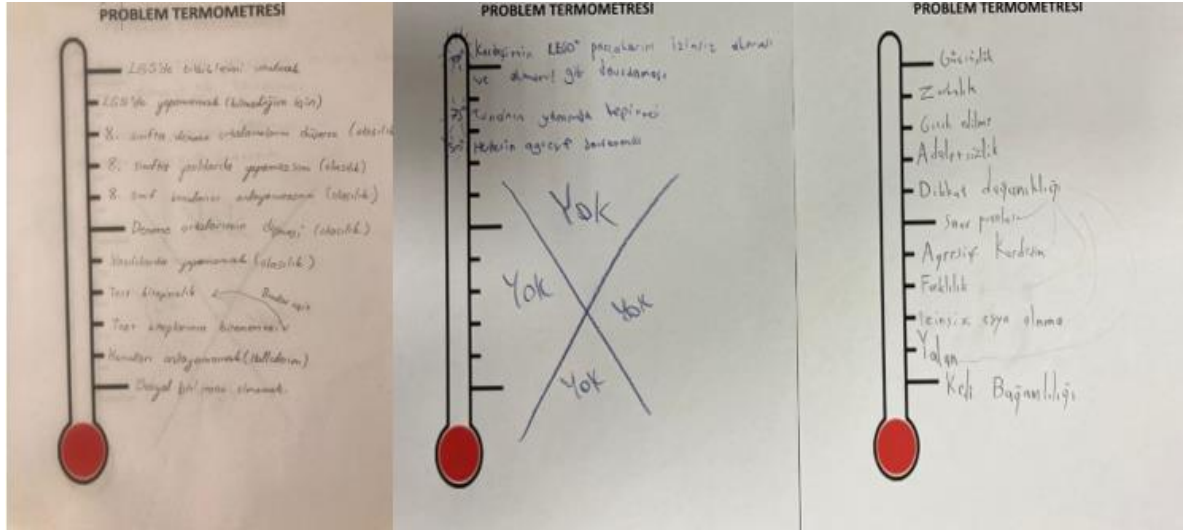
Tablo 4.5. İletişim ve empati becerilerine ilişkin yansıtma günlüğü

 YANSITMA GÜNLÜĞÜ	
Dersin Kazanımları 1. İletişim kurarken dikkatini karşındaki kişiye yöneltir. 2. İyi bir dinleyici olur. 3. Konuşmak için sırasını bekler. 4. Söylenenleri dinlerken aklında tutabilmek için çaba göstererek kontrolü sağlar. 5. Dinlerken söylenenleri aklında tutmak için kendi stratejisini geliştirir. 6. Durumu ifade ederken uygun betimlemeler yapar. 7. Beden dilinin iletişimdeki önemini fark eder. 8. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamak için etkili dinleme stratejilerini kullanır. 9. Etkili iletişimi engelleyen unsurları tanımlar	Dersteki Etkinlikler 1. Göz kontağı ve dikkati yöneltme 2. Etkili dinleme becerileri 3. Kendimizi ifade etme 4. İletişim engellerini kaldırma
ETKİNLİKLER	KAZANIMLAR
Gözlerimin İçine Bak	1. İletişim kurarken dikkatini karşındaki kişiye yöneltir. 2. Konuşmak için sırasını bekler. 3. Beden dilinin iletişimdeki önemini fark eder.

Tablo 4.5. (Devamı) İletişim ve empati becerilerine ilişkin yansıtma günlüğü

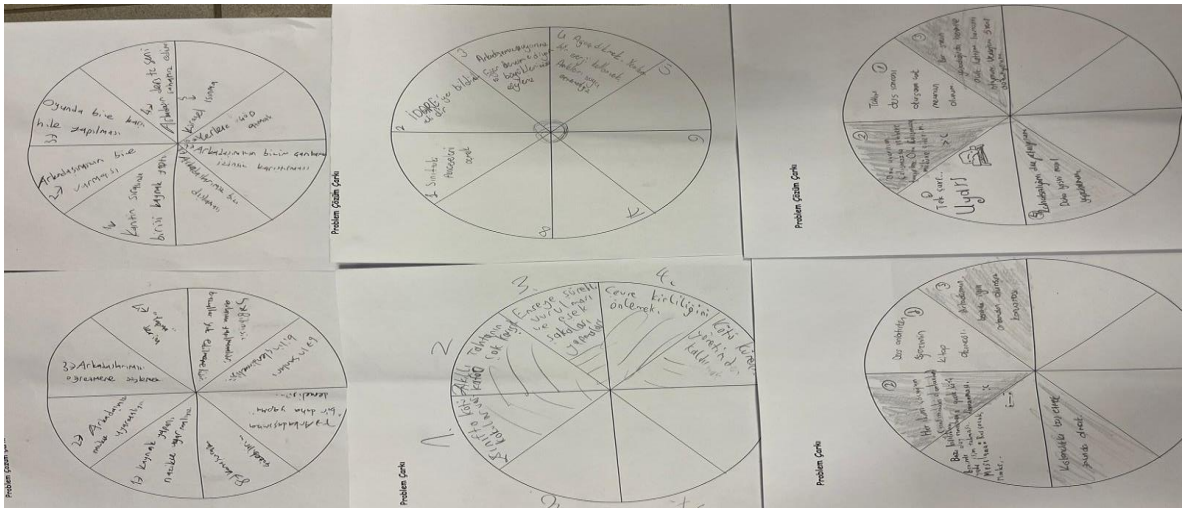
Söylediklerime Odaklan	1. Söylenenleri dinlerken aklında tutabilmek için çaba gerektiren kontrolü sağlar. 2. İyi bir dinleyici olur. 3. Etkili iletişimi engelleyen unsurları tanımlar.
Alışverişi Takip Et	1. İyi bir dinleyici olur. 2. Konuşmak için sırasını bekler. 3. Söylenenleri dinlerken aklında tutabilmek için çaba gerektiren kontrolü sağlar. 4. Dinlerken aklında tutmak için kendi stratejisini geliştirir.
Gözüm Sen Ol	1. İletişim kurarken dikkatini karşısındaki kişiye yöneltir. 2. İyi bir dinleyici olur. 3. Konuşmak için sırasını bekler. 4. Söylenenleri dinlerken aklında tutabilmek için çaba gerektiren kontrolü sağlar. 5. Dinlerken aklında tutmak için kendi stratejisini geliştirir. 6. Durumu ifade ederken uygun betimlemeler yapar.
Sevgili ebeveynlerimiz dünkü etkinliğimizde belirtilen kazanımlara yönelik etkinliklerimizi gerçekleştirdik. Dersin tümünü değerlendirdiğinizde aşağıdaki soruları yanıtlamanız. Dersin Değerlendirilmesi: 1. Ders esnasında ya da dersten sonra dersin kazanımlarına yönelik; a. kendinizde fark ettikleriniz nelerdir? b. çocuğunuzda fark ettikleriniz nelerdir? c. çocuğunuzla iletişiminize dair fark ettikleriniz nelerdir? 2. Kendinizin ve çocuğunuzun iletişim becerilerini nasıl değerlendirirsiniz? 3. Dersin genel değerlendirmesini yapar mısınız? (Dersin işleniş, önceden düşünmediğiniz ama sorgulamanıza neden olan durumlar, çocuklarınızın sosyal ilişkileri vb.)	

İletişim ve empati becerileri oturumlarında öğrencilerin yaşadığı sorunlara ilişkin örnek olarak sosyal problem çözmede yaşanan sorunları verdikleri görülmüştür. Yaşanan sorunlarda ve günlük yaşantılarında karar vermede zorlandıklarına dair etkinlik ürünleri ve yorumları yapmışlardır. Oturumların sonraki süreçlerinde problem çözme ve karar verme becerilerine ilişkin beceriler seçilmiştir. Öğrencilerin deneyimledikleri problemleri tespit etmeyi amaçlayan etkinliklerden Erman ev içi sorunları ve sınıf arkadaşlarıyla deneyimlediği sorunları aktarmıştır. Ferhat ise arkadaşlık ilişkileri ve zorbalık deneyimlerinin onun için önemli bir sorun olduğunu belirtmiştir. Oktay sınıfta kabul görmek için yapmak zorunda kaldıklarını anlatmıştır. Gönüllü öğrencilerin bu etkinlikte başarısız olmayı, sınavı kazanamamayı ve anlaşılılmayı problem olarak belirttikleri görülmüştür. Görsel 4.7’de öğrencilerin problem termometresi etkinliğiyle ilgili görsel yer almaktadır.



Görsel 4.7. Problem termometresi etkinliği

Öğrencilerin karşılaştıkları sorunları nasıl çözdüklerini tespit etmek amacıyla problem çarkı etkinliği uygulanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için yeni problem çözme stratejileri öğrenmeye gereksinim duydukları görülmüştür. Problem çarkı etkinliğini içeren etkinlik örnekleri Görsel 4.8’de yer almaktadır.



Görsel 4.8. Problem çarkı etkinliği

Karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen oturumların ardından ebeveynlere öğrencilerin becerileri sosyal ortamlarda genelleylebilmelerine yönelik önerilerin yer aldığı eylem planı iletilmiştir. Karar verme ve problem çözme becerilerine ilişkin ebeveyn eylem planı şablonu Tablo 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Karar verme ve problem çözme becerilerine ilişkin ebeveyn eylem planı

Temel Davranış	Modülün İçeriği
• Karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar. • Amaçlarına ulaşmak için bir eylem planı hazırlar. • Karar verme sürecinde alternatif düşünceler geliştirmenin önemini açıklar. • Zamanını ihtiyaçları ve sorumlulukları çerçevesinde planlar. • Karar verme basamaklarını açıklar. • Karar verme basamaklarını kullanır. • Kriz durumlarında risk değerlendirmesi yapar. • Olumsuz sonuçları azaltacak önleyici çalışmalarda bulunur.	Hayatta küçüklükten büyüklükte pek çok problem yaşanabilmektedir. Yaşam doyumu karşılaşılan problemlerin nasıl çözüldüğünden etkilenmektedir. Bu sebeple problem çözme becerilerinin desteklenmesi önemlidir. Problem çözme süreci bilişsel, duyuşsal ve davranışsal adımları içermektedir. Kişi deneyimlediği sorunla ilgili düşünerek, izlenecek adımlara karar vererek, mevcut imkanları kullanarak bir çözüme ulaşmayı hedeflemektedir. Örneğin bir çatışma yaşandığında karar vermeyi kolaylaştıran, çeşitli çözüm yollarının farkında olmak ve çözüm yollarının olumlu ve olumsuz sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda en uygun yolun seçilmesi önemli bir sosyal beceridir. Problem çözme becerilerinin desteklenmesi yaşamda karşılaşılan sorunlarla baş etmeyi kolaylaştırmakta, analitik düşünme becerisine katkı sağlamaktadır. Birçok araştırma problem çözme becerilerinde yetersizlik yaşayan bireylerin depresyon ve kaygı bozukluğu deneyimleme oranının arttığını göstermektedir (Allen, 2017; Ronksley-Pavia, vd. 2019). Karşılaşılan sorunların çözümsüz olduğunun düşünülmesi durumunda çabuk pes etme ve vazgeçme gibi davranışlar sergilenmektedir. Bu çarpık düşünce baş edilebilir sorunların çözüm bulmamasına neden olabilmektedir. Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi deneyimlenen sorunlara çözüm için çaba göstermeye dolayısıyla daha güçlü bir psikolojik sağlamlığa katkı sağlamaktadır. Bu kazanımlar iş birliği yapma ve iletişim becerilerinin gelişmesine etki etmektedir. Bireylerin problem çözme becerilerinin gelişmesi sosyal uyumlarını arttırmakta ve benlik algılarının olumlu olmasını sağlamaktadır. Problem çözümünde işe koşulan diğer alt beceriler de; önceliklendirme, planlama ve planı değerlendirmedir. Zaman kavramı insanın kontrol edemediği olguların başında gelmektedir. İnsan ancak zamanın kontrol edebildiği bölümünde etkin olabilmektedir. Zamanı planlarken öncelikleri sıralaya koyabilmek kendine güven duymayı, uygulama motivasyonunu ve uygulama sürecinde kararlı olma süreçlerini gerektirmektedir.
Okul dışı ortamlar için öneriler	
-Çocuklarınızın karşılaştıkları problemlere çözüm sunmak yerine kendilerinin çözüm bulmalarına olanak oluşturabilirsiniz. -Çocuğunuz bir sorun için sizden yardım talep ettiğinde “Sence bu sorunla ilgili neler yapılabilir? Haydi beraber düşünelim.” gibi cümlelerle onları da çözüm sürecine dahil edebilirsiniz. -Sınıfta ya da okulda yaşanan bir sorunda değiştirilemeyen durumlarda duygu ve düşüncelerini yeniden çerçeveleyebilmeleri için neler yapabileceğini karşılıklı konuşabilirsiniz. -Zamanınızı ve yapmanız gereken işleri planlamak için ajanda, pano, hatırlatıcı notlar ve yazı tahtası gibi yöntemler kullanarak çocuğunuzun planlamada neler yapabileceğine ilişkin örnekleri görmesini ve örnek almasını sağlayabilirsiniz. -Çocuğunuz bir plan yaptığında tamamladığı aşamalarda olumlu pekiştiricilerinizi sunabilir ve davranışın devamlılığını sağlayabilirsiniz. Gerçekleştiremediklerine dair fikirlerini ifade etmesini sağlayabilirsiniz. Ayrıca planlama yaparken gerçekçi beklentiler oluşturması için destek olabilirsiniz. -Güne başlarken gün içinde yapmayı planladıklarını çocuğunuzla paylaşabilirsiniz. Günün planlamanız ona da nasıl bir yol izlemesi gerektiğine dair yol haritası olabilir. -Gün içinde evden çıkarken neler yapılacağını bilgisini çocuğunuzla paylaşabilirsiniz. Onun gün içinde yapılmasını isteklerini de önceden öğrenerek planlarınızı beraber oluşturabilirsiniz.	

Karar verme ve problem çözme becerilerine ilişkin oturumlardan ikisi, ebeveyn etkileşimli olarak gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin katıldıkları derste problem çözmeye

yönelik etkinliklerden biri “Fred’i Kurtaralım” etkinliğidir. Bu etkinlikte var olan sorunu çözmeye yönelik strateji geliştirmeleri istenmiştir. Problem çözme becerilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Aile etkileşimli oturum sonrasında, ebeveynlere oturumdaki deneyimlerini değerlendirmeye yönelik yansıtma günlüğü iletilmiştir. Karar verme ve problem çözme becerilerine ilişkin yansıtma günlüğü şablonu Tablo 4.7’de yer almaktadır.

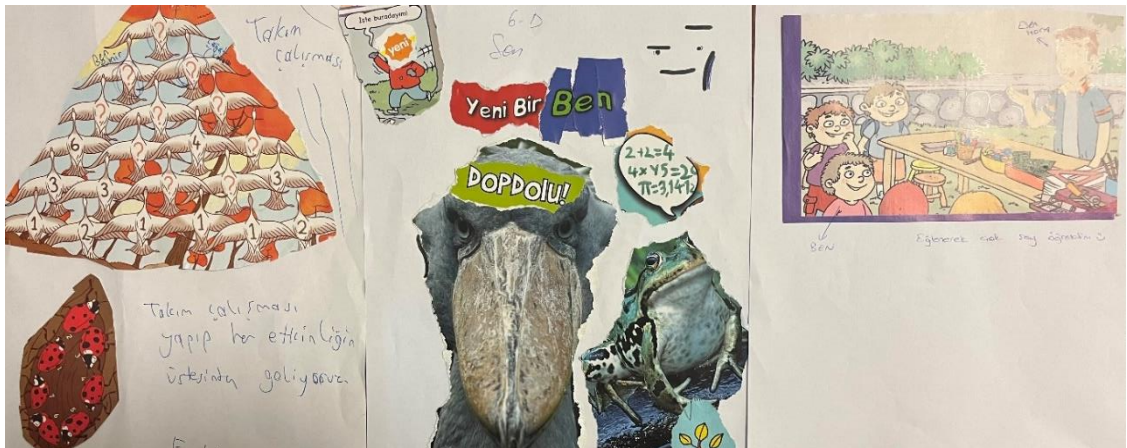
Tablo 4.7. Karar verme ve problem çözme becerilerine ilişkin yansıtma günlüğü

 YANSITMA GÜNLÜĞÜ	
Dersin Kazanımları 1. Karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar. 2. Amaçlarına ulaşmak için bir eylem planı hazırlar. 3. Karar verme sürecinde alternatif düşünceler geliştirmenin önemini açıklar. 4. Zamanını ihtiyaçları ve sorumlulukları çerçevesinde planlar. 5. Karar verme basamaklarını açıklar. 6. Karar verme basamaklarını kullanır. 7. Kriz durumlarında risk değerlendirmesi yapar. 8. Olumsuz sonuçları azaltacak önleyici çalışmalarda bulunur.	Derste Etkinlikler 1. Fred’i Kurtaralım 2. Problem Çözümü Animasyon Videosu 3. Problem nedir? 4. Akıl Haritası ile Problem Çözümü
ETKİNLİKLER	KAZANIMLAR
Fred’i Kurtaralım	1. Amaçlarına ulaşmak için bir eylem planı hazırlar. 2. Karar verme sürecinde alternatif düşünceler geliştirmenin önemini açıklar. 3. Zamanını ihtiyaçları ve sorumlulukları çerçevesinde planlar. 4. Karar verme basamaklarını açıklar. 5. Karar verme basamaklarını kullanır. 6. Kriz durumlarında risk değerlendirmesi yapar.
Problem Çözümü Animasyon Videosu	1. Karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar. 2. Amaçlarına ulaşmak için bir eylem planı hazırlar. 3. Karar verme sürecinde alternatif düşünceler geliştirmenin önemini açıklar. 4. Karar verme basamaklarını açıklar. 5. Kriz durumlarında risk değerlendirmesi yapar. 6. Olumsuz sonuçları azaltacak önleyici çalışmalarda bulunur.

Tablo 4.7. (Devamı) Karar verme ve problem çözme becerilerine ilişkin yansıtma günlüğü

Problem nedir?	1. Amaçlarına ulaşmak için bir eylem planı hazırlar. 2. Karar verme sürecinde alternatif düşünceler geliştirmenin önemini açıklar. 3. Zamanını ihtiyaçları ve sorumlulukları çerçevesinde planlar.
Akıl Haritası ile Problem	1. Karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar. 2. Karar verme basamaklarını açıklar. 3. Karar verme basamaklarını kullanır.
Sevgili velilerimiz çünkü etkinliğimizde belirtilen kazanımlara yönelik etkinliklerimizi gerçekleştirdik. Dersin tümünü değerlendirdiğinizde aşağıdaki soruları yanıtlamanız. Dersin Değerlendirilmesi: 1. Ders esnasında ya da dersten sonra problem çözme becerilerine yönelik; - kendinizde fark ettikleriniz nelerdir? - çocuğunuzda fark ettikleriniz nelerdir? 2. Sorun çözme ve çatışma çözümüne dair çocuğunuzun ve sizin becerilerinizi nasıl değerlendirirsiniz? 3. Ders anlatıcısı olarak benim karşılaştığım sorunlar nelerdi? Çözüm bulmak için neler denedim? 4. Dersin genel değerlendirmesini yapar mısınız? (Dersin işlenişi, önceden düşünmediğiniz ama sorgulamanıza neden olan durumlar, çocuklarınızın sosyal ilişkileri vb.)	

Duyguları tanımlama ve yönetme becerileri, iletişim ve empati becerileri ve karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen on dokuz oturumun ardından son oturum aile etkileşimli olarak sürecin değerlendirmesine ilişkin etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda katılımcılara süreçteki değişimleri dergilerdeki görsellerden kolaj oluşturarak anlatmaları istenmiştir. Katılımcılardan odak öğrencilerin oluşturdukları etkinlik ürünleri Görsel 4.9’da yer almaktadır.



Görsel 4.9. Kolaj etkinlik örnekleri

Süreç boyunca araştırmacı danışmanı araştırmacının sosyal beceri öğreticisi rolünü değerlendirerek hangi durumlarda hangi yöntemin kullanılması gerektiği, var olan

sorunların nasıl çözülebileceğine dair geri bildirimlerde bulunarak öğretimin niteliğinin artırılması amaçlanmıştır. Araştırmacı süreç boyunca izlenerek kaydettiği gelişimi değerlendirmiştir. Sınıf ortamından alınan görüntülerde dersin ilk zamanlarından görüntüler ilk sırada sonrasında alınan görüntüler ise Görsel 4.10'da yer almaktadır.



Görsel 4.10. Sınıf ortamından alınan görüntüler

Video kayıtları ve etkinlik ürünlerinin değerlendirilmesi sonucunda:

1. Öğrenciler duygularını yönetme, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde desteğe ihtiyaç duydukları,
2. Öğrencilerin derse katılımında artış gerçekleştiği
3. Öğrencilerin kurallara uyumunda iyileşme görüldüğü
4. Öğreticinin sınıf yönetimi ve sosyal beceri öğretiminde gelişme kaydettiği görülmüştür.

Öz Düzenleme ile ilişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın yirmi oturumunun tamamlanmasının ardından elde edilen veriler ve analizleri sonucunda programın modüler yapısı aşağıdaki gibi şekillenmiştir.

4.2.3. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın modüler yapısı

Program uygulama sürecinde ilk oturumlarda öğrencilerin duyguları tanıma ve yönetme becerilerine ilişkin gereksinimleri olduğu ortaya çıkmıştır. Sonrasında duyguları yönetme becerilerindeki eksikler dolayısıyla iletişim sorunları yaşadıkları görülmüş ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sosyal sorunları çözme ve karar verme becerilerinde desteklenmeye ihtiyaçları olduğu

görölmüş ve bu becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yirmi oturumdan oluşan süreç aşağıda belirtildiğı şekilde gerçekleştirilmiştir:

DUYGULARI TANIMLAMA VE YÖNETME MODÖLÖ

1. Oturum: Ben kimim?
2. Oturum: Kendimi ne kadar tanıyorum?
3. Oturum: Duyguların tanımlanması
4. Oturum: Duyguların ifade edilmesi
5. Oturum: Duyguların işlevi
6. Oturum: Duygu yönetme stratejileri

EMPATİ VE İLETİŞİM BECERİLERİ MODÖLÖ

7. Oturum: İletişim becerileri
8. Oturum: Sosyal ilişkiler
9. Oturum: Sen dili ve ben dili
10. Oturum: Dinleme becerileri
11. Oturum: Etkili iletişim becerileri
12. Oturum: Sosyal sorun çözme beceriler

KARAR VERME BECERİLERİ MODÖLÖ

13. Oturum: Problem çözme stratejileri
14. Oturum: Planlama becerileri
15. Oturum: Önceliklendirme becerileri
16. Oturum: Sıraya koyma becerileri
17. Oturum: Karar verme becerileri
18. Oturum: Dikkatin kontrolü
19. Oturum: Dikkatin düzenlenmesi
20. Oturum: Kendimizi değerlendirelim

Program uygulaması sürecinde gerçekleşen oturumlarda mevcut kazanımlar ve yapılan etkinliklerin yer aldığı program içeriğı Tablo 4.8’de gösterilmektedir.

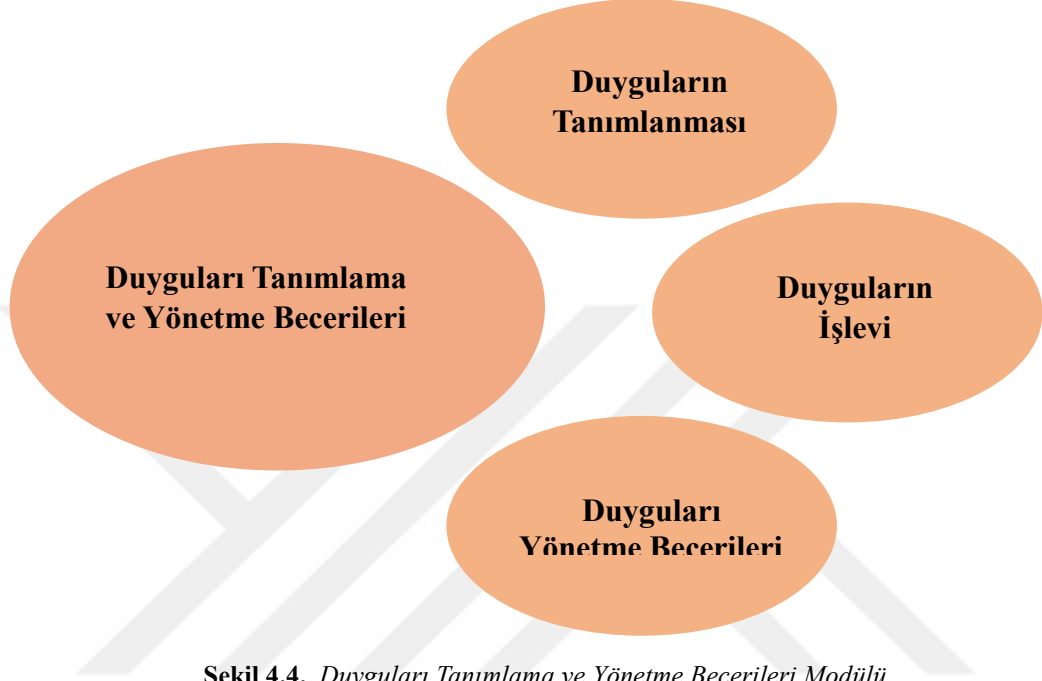
Tablo 4.8. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın içeriği

MODÜL 1: DUYGULARI TANIMLAMA ve YÖNETME BECERİLERİ		
TEMALAR	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER
Duyguların Tanımlanması	Duygularını tanıır.	Nesneler ve Ben Duygu Zarı Endişe İpleri
	Durum ve olayların bireylerin duygularını etkilediğini ifade eder.	Telepati Kartları Duygu Sözlüğü
	Değişen durumlarla birlikte duygularının da değişebildiğini ifade eder.	Bu kimin eli? Çiz Tamamla
	Aynı durumda kişilerin duygularının farklı olabileceği çıkarımında bulunur.	Dönüşen Renkler
Duyguların İşlevi	Duyguların insan yaşamındaki işlevini ifade eder.	Bu duygum ne işe yarar? Kaç-Don-Savaş
	Sahip olduğu güçlü karakter özelliklerini yaşamında uygular.	Aklımda kalan duygumu etkileyen mi?
Duyguları Yönetme Becerileri	Duyguların uygun olan ve olmayan ifade etme biçimlerini ayırt eder.	Filtreler Devrede Düşün ve Söyle
	Baskı altında hissetmesine neden olan durumlarda duygularını düzenleyerek uygun davranışlar sergiler.	Güneş Gözlüğüm
	Akran baskısıyla baş etmede uygun yolları kullanır.	Stresi Kullanma Klavuzu
	Yoğun duygular yaşamasına sebep olan durumların neler olduğunu ifade eder.	Duygu Baloncuğu
MODÜL 2: EMPATİ VE İLETİŞİM BECERİLERİ		
TEMALAR	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER
Empati Becerileri	Arkadaşlık ilişkilerini sürdürmek için kendi sorumluluklarını ifade eder.	Kontrol Potası Altı şapkayı Sen Tak
	Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamak için etkili dinleme stratejilerini kullanır.	Hikayeme Eşlik Et
	Durum ve olaylar karşısında kişilerin kendisinden farklı bakış açılarının neden kaynaklanabileceğine dair çıkarımlarını bildirir.	Yalnız Kalabilir miyiz?
	Olayları değerlendirmede farklı bakış açıları olabileceğini belirtir.	Ağaç Olsam, Köklerim Ne?
İletişim Becerileri	İyi bir dinleyicinin sahip olması gereken özellikleri sergiler.	Alışverişimi Takip Et
	Etkili iletişim için göz teması ve etkin dinlemenin önemini ifade eder.	Gözlerimin İçine Bak

Tablo 4.8. (Devamı) Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın içeriği

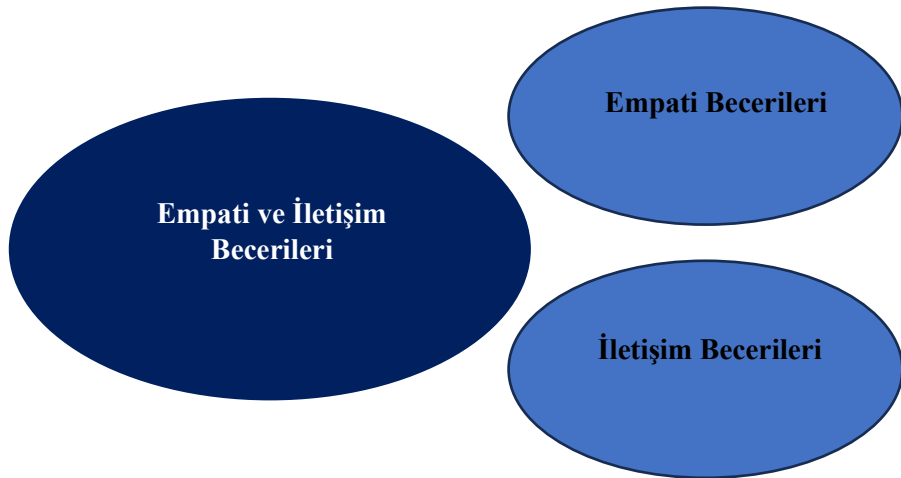
İletişim Becerileri	Dinleme esnasında dikkatini karşısındakine odaklar.	Söylediklerime Odaklan Benim Gözüm Sen Ol
	Beden dilinin iletişimde önemli olduğunu ifade eder.	Dinlememi Ne Sağlar?
	Çatışma ve anlaşmazlıkların iletişimde olağan olduğunu ifade eder.	Hemfikir miyiz?
	Davranışlarının kendisini ve çevresini üzerindeki etkilerini açıklar.	Kontrol Çemberim
	İletişime engel olan durumları tanımlar.	Doğrusu Ne Olmalı?
	Sınıf tartışmalarında dinleyici ve katılımcı rolü üstlenir.	Alışverişimi Takip Et
	Zorbalık türlerini açıklar.	Altı Şapkayı da Takalım
	Zorbalıkla baş etme stratejilerini kullanır.	Sen Dili ve Ben Dili
MODÜL 3: KARAR VERME BECERİLERİ		
TEMALAR	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER
Önceliklendirme Becerileri	Karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar.	Hikayeyi Sen Oluştur
	Karar verme sürecinde alternatif düşünceler geliştirmenin önemini açıklar.	Grubuna Anlat
	Karar verme sürecinde izlediği basamakları açıklar.	Pizzanın Hikayesi Hangisi Kalsın
	Yapacağı işleri önceliğine göre sıraya koyar.	Parti Şimdi Başlasın
TEMALAR	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER
Problem Çözme Becerileri	İş birliği içinde çalışmanın kendisine sağladığı katkıları yorumlar.	Bir Bütünün Parçasıyız İpi Çöz
	Planladığı durumlarda değişiklik yapması gerektiğinde yeni yol haritası oluşturur.	Fred'i Kurtaralım
	Problem çözerken kullandığı stratejileri açıklar.	Akıl Haritası ile Problem
	İşlerini kolaylaştırmak için kişisel özelliklerine uygun stratejileri belirler.	Problem Çarkı
	Öğrenme sürecinde deneyimlediği başarısızlıkların üstesinden gelmek için farklı çözüm yolları dener.	Direksiyon Bende
	Güçlü ve desteklenmesi gereken özelliklerini tespit eder.	Kovadan Taşanlar Alet Çantası

Program ilk modülü olan Duyguları Tanımlama ve Yönetme Becerileri Modül yapısı Şekil 4.4’te yer almaktadır.



Şekil 4.4. *Duyguları Tanımlama ve Yönetme Becerileri Modülü*

Duyguların tanımlanması, işlevi ve düzenlenmesi kazanımlarını içeren modülün ardından uygulanan Empati ve İletişim becerileri Modülü yapısı Şekil 4.5’te yer almaktadır.



Şekil 4.5. *Empati ve İletişim Becerileri Modülü*

Programın yapısında yer alan son modül ise Karar Verme Becerileri Modülüdür. Modül yapısı Şekil 4.6’da yer almaktadır.



Şekil 4.6. Karar Verme Becerileri Modülü

4.2.4. Öz Düzenleme ile ilişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı uygulama sürecine ilişkin bulgular

Üstün yetenekli ergenlerin sosyal yeterliğini ve desteklenmesi gereken becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı’nın uygulama sürecinde programın nasıl yapılanması gerektiği ve karşılaşılan zorluklara ne tür çözümler bulunabileceğine ilişkin araştırma sorularına dair bulgulara yer verilmiştir. Programın uygulama sürecinde uygulamanın iyileştirilmesi adına öğretmenler, ebeveynler ve odak öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca oturumlarda oluşturulan video kayıtları, öğrenci etkinlik ürünleri ve ebeveyn yansıtma günlüğünden elde edilen veriler analiz sürecine dahil edilmiştir. Görüşmelerden, video kayıtları ve etkinlik ürünlerinden elde edilen verilerin analizi ile ortaya konulan bulgulara Tablo 4.9’da yer verilmiştir.

4.9. Program uygulama sürecinde elde edilen bulgular

Tema	Alt Tema	Kategori
Gereksinimler	Farklılaştırma	• Motivasyon
		• Beklenmedik düşük başarı
		• Destek eğitim sınıfındaki farklılık
		• İlgili alanının etkisi

Tablo 4.9. (Devamı) Program uygulama sürecinde elde edilen bulgular

Değişim	Güçlendirme	• Sosyal sorun çözme becerileri • Psikolojik dayanıklılık • Etiketlenme • Öğretmen desteği • Farklılıklara duyarlılık
	Farkındalık	• Kabul Etme • Sorgulama • Yol Haritası
	Uyumlanma	• Çatışmadan kaçınma • Değişim çabası

Tablo 4.9’da da görüldüğü üzere program uygulama sürecinde iki tema, dört alt tema ve 14 kategoriye ilişkin bulguların ayrıntıları aşağıda yer almaktadır.

4.2.4.1. Gereksinimler temasına ilişkin bulgular

Üstün yetenekli ergenlere uygulanan Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı’nın uygulanması sürecinde görüşmeler, video kayıtları ve öğrenci etkinlik ürünlerinin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan *Gereksinimler* teması altında farklılaştırma ve güçlendirme olmak üzere iki alt tema yer almıştır.

4.2.4.1.1. Farklılaştırmaya ilişkin bulgular

Farklılaştırma alt temasının altında motivasyon, beklenmedik düşük başarı, destek eğitim sınıfındaki farklılık, ilgi alanının etkisi yer almaktadır. Paydaşlardan sosyal bilgiler öğretmenin **motivasyon** kategorisine ilişkin görüşlerini “*Mesela ben üstün yetenekli olduğumu öğrendiğimde çok şaşırdım. Mesela normal ders kazanımlarıyla çok alakası olan bir çocuk değil. Dersi dinlemez, derste hep başka şeylerle ilgilenir. Ondan sonra şeydir, uyur, geç kalır. Böyle ne bileyim hani sınıfta en silik öğrencilerden biridir aslında. Yani özel yetenekli olduğumu öğrendiğimde şaşırmıştım.*” Paydaşlardan İngilizce öğretmeni **beklenmedik düşük başarı** hakkındaki görüşlerini “*ÜYEP’lik bir şey ben hiç görmedim. Resim çiziyor, resim çok güzel ama diğer akademik anlamda çok büyük bir başarı hiç görmedim. Deneme sınavlarında, normal ders notlarında. Daha önceki yıllarda çok ÜYEP’li öğrencim oldu. Çocukta ışığı görürsünüz. Performansa*

*dönüştürmüyor potansiyelini.” şeklinde belirtmiştir. Rehber öğretmen **destek eğitim sınıfındaki farklılık** kategorisine ilişkin görüşlerini “ÜYEP sınıfıyla ilgili ben hiç şikâyet almadım. Yani oradaki arkadaş ekibiyle ya da sınıfta ya da öğretmenlerle alakalı olarak daha hiç bu zamana kadar bir olumsuz dönüş almadım.” şeklinde ifade etmiştir. Paydaşlardan fen bilgisi öğretmeni **ilgi alanının** etkisi kategorisi için görüşlerini “Yani üçü de ikisinde de çok ilgili zaten. Yani hem fen dersinde hem de ÜYEP dersinde de zaten muhteşem üçlü. Üçü de hep ÜYEP dersini hiç kaçırmadan geliyorlar. Başka öğrenciler mesela ÜYEP derslerini bıraktılar ama onların üçü de geliyor kadrolu.” şeklinde ifade etmiştir.*

4.2.4.1.2. Güçlendirmeye ilişkin bulgular

Güçlendirme alt temasının altında sosyal sorun çözme becerileri, psikolojik dayanıklılık, etiketlenme, öğretmen desteği ve farklılıklara duyarlılık yer almaktadır. Paydaşlardan rehber öğretmen **sosyal sorun çözme becerileri** kategorisine ilişkin görüşlerini “*Mesela bir şeyleri anlatırken zaten konuşmasından siz de fark ediyorsunuzdur. Hani böyle çok sesinin tonunu ayarlayamama, işte o duygu kontrolünü çok gerçekleştiremem durumlarını çok yaşıyor. Ve bazen arkadaşlarıyla olan o problemlerini çözerken de bu tavrı sergilediği için bazen antipatik hale geliyor sanki.*” şeklinde dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni **psikolojik dayanıklılık** kategorisine ilişkin görüşlerini “*Ferhat buna çok içlerim ama. Çünkü çok daha izole duruyor bence. Yani diğerlerinden uzak duruyor. Ama hak etmediğini düşünüyor belki de. Yani ona yapıları hak etmediği için de çok zoruna gidiyor. Ama diyorum ya hep kendi başına takıldığı için. Kendi kendine yazıyor, çiziyor, boyuyor, oynuyor.*” şeklinde belirtmiştir. **Etiketleme** için fen bilgisi öğretmeni görüşlerini “*Ben bunları 2-3 hafta önce Sazova'daki bilim merkezine götürdüm. Orada kendi aralarındaki (kızların) konuşmalarını duyuyorum. Zaten hep böyle gruptan ayrı oturuyor falan. Kızlar da konuşuyorlar. ‘ÜYEP’li ya ondan böyle oldu’ falan böyle bir şeyler konuşuyorlar. Çok onlardan farklı olduğunu algıladılar sanırım. O yüzden böyle sürtüşmeler mi yaşanıyor artık tam sebebini bilmiyorum ama var yani onun etkisi.*” şeklinde ifade etmiştir. **Öğretmen desteği** kategorisi için odak öğrencilerden biri görüşlerini “*Ondan sonra tüm altı kişi müdüre gönderdiler. Beni de aldılar. Feda Hoca dedi ki ben de kaşınıyordum. Ben Hoca'ya böyle bir baktım. Ve kafamdan böyle bir fikir geçti. Hoca ben nasıl kaşınıyordum ya? Benim üstüme sırayı koydular.*” şeklinde ifade ederek öğretmen desteğine duyduğu ihtiyacı belirtmiştir. Katılımcılardan Songül Hanım **farklılıklara**

duyarlılık kategorisine ilişkin görüşlerini “*Arkadaşlığa çok naif bir biçimde inandığı için, diğer çocuklar bir değişiklik yapınca, gereksiz hareketlerde bulununca, çok rahatsız oluyor. Çünkü kendisi böyle şeyler yapmaz. Kendisi arkadaşını zora uğratmaz, kandırmaz, alay konusu etmez. Birileri yapınca, daha çok çocukça yaklaşıncı, çok rahatsız olur.*” şeklinde ifade ederek oğlunun diğer çocuklardan farklılaşan algılarına diğer çocukların aynı duyarlılıkla yaklaşmadığını belirtmiştir.

4.2.4.2. Değişim temasına ilişkin bulgular

Üstün yetenekli ergenlere uygulanan Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı’nın uygulanması sürecinde görüşmeler, video kayıtları ve öğrenci etkinlik ürünlerinin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan *Değişim* teması altında farkındalık ve uyumlanma olmak üzere iki alt tema yer almıştır.

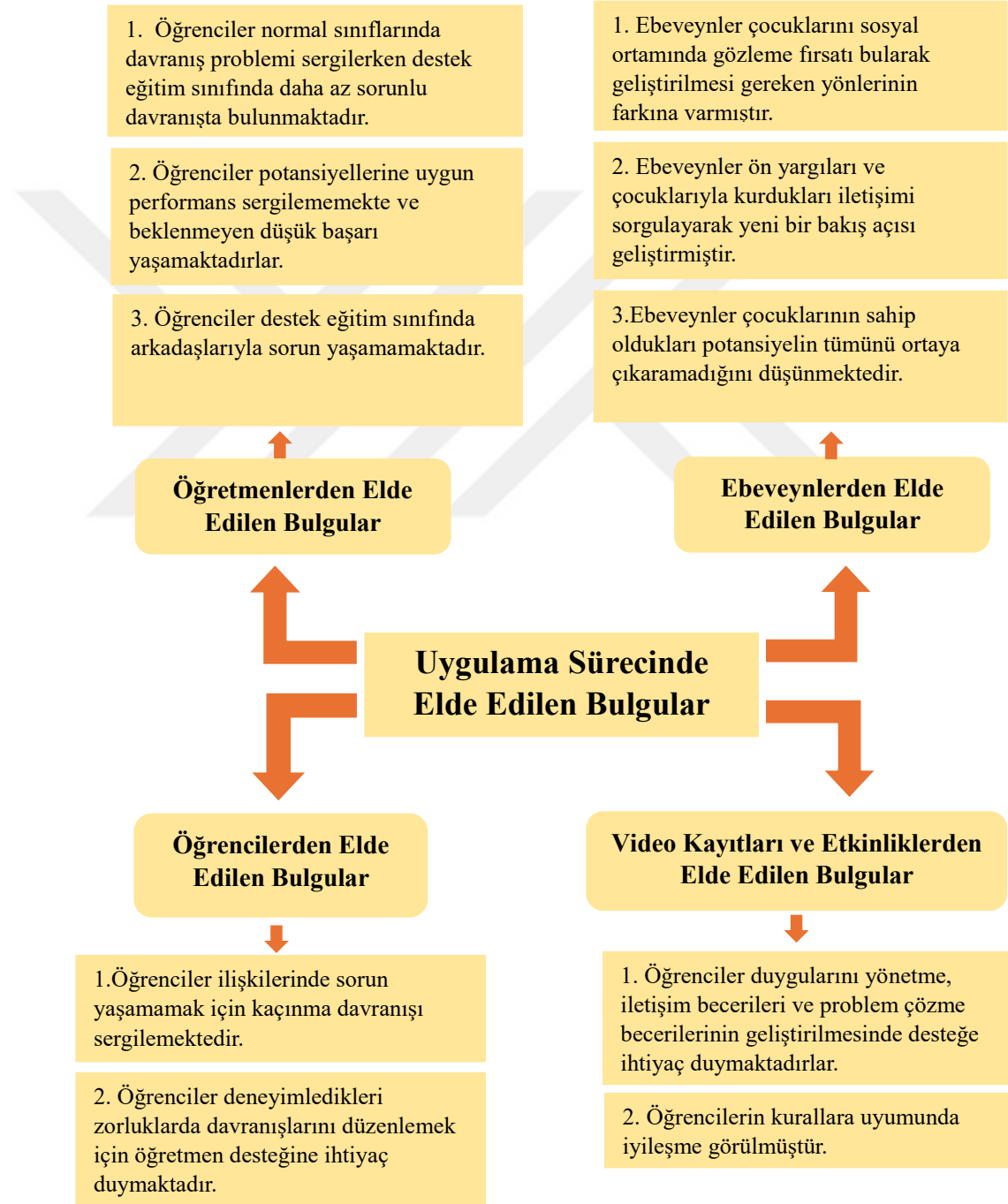
4.2.4.2.1. Farkındalığa ilişkin bulgular

Farkındalık alt temasının altında kabul etme, sorgulama ve yol haritası yer almaktadır. **Kabul etme** kategorisine ilişkin İngilizce öğretmeni görüşlerini “*Böyle ara ara onun şeyleri oluyor, bir şeylere takılıyor. Onunla ilgili sorular soruyor. Aslında olay sabotaj etmek için değil. Yani iyi niyetli olduğunu biliyorum. Durumu beni çok rahatsız etmiyor. Ben onu öyle kabul ettiğim için.*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Erman’ın annesi Funda Hanım **sorgulama** kategorisine ilişkin görüşlerini “*Kendime dair sorgulamalar yaşıyorum sanırım. Çocuğumla ilgili de bir şeyleri daha iyi anlamamı sağlıyor dersler bence. Oğlum da kendi gibi çocuklarla beraber ve problemler hep ortak bir iletişimle alakalı ya da ne bileyim sosyal becerilerle alakalı falan, kendi gibi onların da sıkıntı yaşayabildiğini daha net görmüş oluyor gibi görüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Ferhat’ın annesi Songül Hanım **yol haritası** kategorisi için görüşlerini “*Fikirlerini toparlayıp daha düzgün bir şekilde sunması gerekiyor. Bunun için daha çok okuması gerek. Bunun için daha çok sohbet etmemiz gerek. Orada (aile etkileşimli oturumlarda) hemen diyorum ki demek ki buna da yetişemedim. Böyle bir iş alanı oluşuyor kafamda. Ama daha çok hani başarı ya da başarısızlık kriteri olarak değil de yapılması gerekenlerin habercisi gibi.*” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.4.2.2. Uyumlanmaya ilişkin bulgular

Uyumlanma alt temasının çatışmadan kaçınma ve değişim çabası yer almaktadır. **Kaçınma** kategorisine ilişkin sosyal bilgiler öğretmeni görüşlerini “*Öğretmenleriyle daha rahat iletişim halinde. Arkadaşlarıyla olan iletişimine göre öğretmenleriyle daha fazla rahat konuşabiliyor bence. Arkadaşlarıyla zorbalıkla mücadele etmek yerine,*

onlarla birebir iletişim kurmak yerine, onlarla iletişimini kesip diğer tarafta öğretmenlerle iletişim kurmayı tercih etmiş olabilir.” Paydaşlardan İngilizce öğretmeni **değişim çabası** kategorisine ilişkin görüşlerini “*Karşılıklı konuştuk. Ondan sonra ben öğretmenim bundan sonra daha dikkatli olacağım, böyle şeyler yapmayacağım. İşte hani kendimin farkında olacağım gibi şeyler söyledi.*” şeklinde ifade etmiştir. Programın uygulama sürecinde elde edilen bulguların genel bir özeti Şekil 4.7’de yer almaktadır.



Şekil 4.7. Programın uygulama sürecinde elde edilen bulguların genel bir özeti

4.3. Değerlendirme Aşaması: Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı Uygulama Sonrasına İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli ergenlerin sosyal yeterliğini ve desteklenmesi gereken becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın uygulamasının sonrasında öğretmenler, ebeveynler ve odak öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veri analizi ile ortaya konulan bulgulara Tablo 4.10'da yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı sonrası bulgular

Tema	Alt Tema	Kategori
Değişim	Okula uyum	• Öğretmenlerin şikayetlerinin azalması
		• Anlaşmazlıkların azalması
		• Yardım talebi
	Ebeveynlerin tutumu	• Beklentilerin değişimi • Etkili iletişim kurma çabası • Sorunların nedenlerini anlamlandırma • Yalnız olmadıklarının farkına varma
Gelişim	Akademik Beceriler	• Derse katılım • Dikkat süresinin uzaması
	Sosyal ilişkiler	• İletişim becerilerinde gelişim
		• Duygu düzenleme becerilerinde gelişim • Ev içi ilişkilerde gelişim

Tablo 4.10'dan da görülebileceği gibi Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın uygulanmasının ardından gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda iki tema, dört alt tema ve 12 kategoriye ilişkin bulguların ayrıntıları aşağıda yer almaktadır.

4.3.1. Değişim temasına ilişkin bulgular

Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı uygulaması sonrası görüşmelerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan *Değişim* teması altında okula uyum ve ebeveynlerin tutumu olmak üzere iki alt tema yer almıştır.

4.3.1.1. Okula uyuma ilişkin bulgular

Okula uyum alt temasının altında öğretmenlerin şikayetlerinin azalması, anlaşmazlıkların azalması ve yardım talebi yer almaktadır. Paydaşlardan bilişim teknolojileri öğretmeni **öğretmen şikayetlerinin azalması** kategorisine ilişkin görüşlerini “Geçen sene 5. sınıfta daha böyle problemli davranışları vardı. Bu sene bence kendini o konuda kırdı diye düşünüyorum. Daha düzeldi. Daha böyle hani sınıfa uyum sağlıyor. Adapte oluyor, derse adapte oluyor. Öğretmenin isteklerine daha bir şey yapabiliyor, karşılık veriyor. Bence bu yıl daha iyiydi geçen seneye göre. Hatta şaşırtıcı derecede iyiydi diyebilirim.” şeklinde ifade etmiştir. **Anlaşmazlıkların azalması** hakkındaki görüşlerini İngilizce öğretmeni “İşte saçma sapan bir hareket yapıp, sonra arkadaşları ona güldüğünde ve dalga geçtiğinde gelip bana şikâyet ediyorlardı. Sonra ağlıyor, gelip bana söylüyor. İşte benimle dalga geçtiler. Ondan sonrasında dediğim gibi bu son iki ay falan okulun son iki ay böyle şikayetler almadık.” şeklinde ifade etmiştir. Rehber öğretmen **yardım talebi** kategorisine ilişkin görüşlerini “Yardım isteme konusunda mesela bizlerden daha şeydi böyle geri planda duruyordu. Hani o kapıyı araladık, o bağımızı güçlendirdik. Böyle olunca da hani başta anlatamadığı şeyleri daha rahatlıkla gelip anlatmaya başladık.” Şeklinde ifade etmiştir.

4.3.1.2. Ebeveynlerin tutumuna ilişkin bulgular

Ebeveynlerin tutumu alt temasının altında beklentilerin değişimi, etkili iletişim kurma çabası, sorunların nedenlerini anlamlandırma ve yalnız olmadıklarının farkına varma yer almaktadır. Katılımcılardan Erman’ın annesi Funda Hanım **beklentilerin değişimi** kategorisine ilişkin görüşlerini “Biraz daha anlayışla karşılamaya başladım Erman’ı daha iyi algıladığımı düşünüyorum. Benim için biraz daha açtı Erman’ı. Eskiden Erman zaten böyle falan kafamda olan bir şey vardı. Onu biraz daha ayırıştırarak işte hani sorduğunuz sorularla yaptığımız etkinliklerle aslında böyle de olmayabilir. Aslında şundan dolayı böyle deyip daha iyi onu anlamam için zemin oluşturduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Katılımcılardan Oktay’ın annesi Zehra Hanım **etkili iletişim kurma çabasına** yönelik görüşlerini “Ben çocuğuma anlatırken o şeye kapılıp hızlı hızlı anlatmaya çalışıyordum ama mesela çocuğum hızlı davranan bir çocuk değil. Yani ona tane tane detaylı bir şekilde veya işte onun anlayacağı şekilde değil de ben anlatayım da bitsin gibi davranırdım. Sonra fark ettim ki ben hep acele ettiğimden kaçırıyorum detayları.” şeklinde belirtmiştir. Katılımcılardan Ferhat’ın annesi Songül Hanım **nedenleri anlamlandırma** hakkındaki görüşlerini “Kendi tarzında

olan çocuklarla rahat bir ortamda bunu yapmasına olanak tanıdı. Ki bu gruptaki çocuklar için en mühim bu zaten. Çünkü bir şekilde iletişim kurmakta zorluk çekseler de onlar iletişim kurmakta zorluğu aslında değil, böyle sıradan kafadaki çocuklarla zorluğu çekiyorlar. Kendi kafasında çocuğu buldu mu hiçbir sıkıntı yok.” şeklinde ifade etmiştir. Funda Hanım **yalnız olmadıklarının farkına varma** hakkındaki görüşlerini “Kendim gibi olan insanların yanında olmak benim için önemliydi. Hem de o diğer çocukları da görüyor olmak. Onun gibi başka çocuklar da görünce ha dedim tamam demek ki hani oluyormuş böyle bir şey. O anlar içimi çok rahatlattı.” şeklinde ifade etmiştir.

4.3.2. Gelişim temasına ilişkin bulgular

Öz Düzenleme ile ilişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı uygulaması sonrası görüşmelerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan *Değişim* teması altında akademik beceriler ve sosyal ilişkiler olmak üzere iki alt tema yer almıştır.

4.3.2.1. Akademik becerilere ilişkin bulgular

Akademik beceriler alt temasının altında derse katılım ve dikkat süresinin uzaması yer almaktadır. Paydaşlardan Türkçe öğretmeni **derse katılım** kategorisine ilişkin görüşlerini “*Oktay ve Ferhat da olumlu yönde ilerledik kesinlikle. Böyle derste de ilgileri arttı. Yani o benim çok hoşuma gitti. Bir şeyler yazmaya çalışıyordu benim hani anlattıklarım, yazdıklarım da. Ben hiç böyle beklemiyordum inanın. Bu yıl iyi geçti. Yani birinci döneme göre bile çok fark etti. Yani bilmiyorum sanki bir **sihirli değnek değdi çocuklara.***” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Paydaşlardan fen bilgisi öğretmeni **dikkat süresinin uzaması** hakkındaki görüşlerini “*Erman çok güzel dinliyor. O, bu ÜYEP’liyim diye biraz da şey oldu, böyle motive oldu. Ona o anlamda çok işe yaradı. Son zamanlara doğru daha da böyle aktifti.*” şeklinde dile getirmiştir.

4.3.2.2. Sosyal ilişkilere ilişkin bulgular

Akademik beceriler alt temasının altında iletişim becerilerinde gelişim, duygu düzenleme becerilerinde gelişim ve ev içi ilişkilerde gelişim yer almaktadır. Paydaşlardan rehber öğretmen **iletişim becerilerinde gelişim** hakkındaki görüşlerini “*Oyun oynarlarken bir gözlemleme şansım olmuştu onları. Böyle hani orada o yaptıkları çalışmalardan nasıl keyif aldıklarını, nasıl mutlu olduklarını. Kendi aralarındaki o iletişim çok hoşuma gitmişti. Beni de dahil etmişlerdi oyuna. Küçük bir yarışma yapmıştık. Böyle esprili, güzel. Böyle çok keyif aldıklarını görünce ben de çok mutlu oldum. Yani hani şey istekli ve hevesliydim açıkçası.*” şeklinde ifade etmiş ve odak öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişiminin ilişkilerine olumlu yansıdığını belirtmiştir.

Katılımcılardan Oktay ise iletişim becerilerindeki gelişimi “*Bazı şeyleri kendim çözmeyi öğrendim. Diyelim ki birisi bana laf ettiğinde bir şey yapamazdım ama artık çok fazla söz bildiğim için yani söz tarzım geliştiği için onlara iyi şeyler söyleyebiliyorum.*” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Katılımcılardan Ferhat **duygu düzenleme becerilerinde gelişim** hakkındaki görüşlerini “Ben artık kendi sinirimi durdurabiliyorum. Duygularımı daha iyi tanıyorum. Nasıl yapacağımı, nasıl bir şey (tepki) koyacağımı artık daha iyi biliyorum. İnsanları daha saygılı şekilde dinliyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Erman ise duygu kontrolüne ilişkin görüşlerini “*Etkinliklerde duygu yönetimi hakkında neler yapabiliriz tartışmaları hoşuma gitmişti. Mesela öfkelendiğim zaman çok kontrol edemiyordum. Duygularımı daha farklı kontrol edebiliyorum artık.*” şeklinde ifade etmiştir. Funda Hanım **ev içi ilişkilerde gelişim** hakkındaki görüşlerini “*Günlük hayatımızda biraz daha duygularını anlatır hale geldi. Bir şeye kızdığında neden kızdığını. Daha öfke yapıyordu ondan belki de paylaşmadığı duyguyu ya da sıkılıyordu öfkeleniyordu neden olduğunu bilmiyordu. Şu anda gayet net bir şekilde bana da bunu anlatabiliyor. Ya da ben bir şey hissettiğimde sen anne işte atıyorum tezinle alakalı sıkıntın var ya bundan dolayı bence böylesin.*” şeklinde ifade etmiştir. Songül Hanım ev içindeki iletişim becerilerindeki gelişimi açıklarken “*Sonra bakıyorum aralarında konuşurken aralarında uyguluyorlar. Ya da dışarıya doğru uyguluyorlar. Demek ki boşuna değil.*” ifadesinde bulunmuştur.

4.3.3. Öz Düzenleme ile İlişki Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı’nın değerlendirilmesine ilişkin bulgular

Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı’nın uygulanmasının ardından program sürecine katılan öğrenciler ve ebeveynlerle programın değerlendirilmesine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Program sürecinde sunulan kazanımların, etkinliklerin ve yöntemlerin uygunluğunu değerlendirmelerini amaçlayan sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların programa dair görüşlerinden beş temel bulguya ulaşılmıştır:

1. Program kazanımları, etkinlikleri ve kullanılan yöntemler programın amacıyla uyumludur.
2. Program hem çocuklar hem de ebeveynlerde öz düzenleme becerilerinde gelişime aracılık etmiştir.
3. Sosyal beceri öğretimini gerçekleştiren araştırmacı program süresince kazandırmayı hedeflediği becerilere uygun davranmıştır.

4. Program ebeveynlerin daha fazla katılım sağladığı şekilde planlanmalıdır.
5. Program öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını destekleyecek bireyselleştirmeleri yaparak uygulanmalıdır.

Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı uygulaması sonrasında katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme sonucunda etkinlikleri keyifle yaptıklarını ve programda yer alan uygulamaların kazanımlarını, etkinlikleri ve kullanılan yöntemleri programın amacıyla uygun olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenciler diğer derslerden ve etkinliklerden farklı olduğunu vurgulamış ve daha az sayıda öğrenci olduğu için fikirlerini ifade edebilme fırsatını yakaladıklarını belirtmişlerdir. Ferhat seçilen becerilerin karmaşıktırılabilceği önerisi yapmış ve ebeveyn etkileşimli derslerin artırılmasını önermiştir. Erman grup dinamiğinin iyi olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Katılımcılar sosyal beceri öğreticisi rolünde olan araştırmacının ders anlatımını ve süreç boyunca sergilediği davranışları kazandırmayı hedeflediği becerilere uygun olarak değerlendirmişlerdir.

Ebeveynler özellikle ergenliğin beraberinde getirdikleri sorunla baş etmede yardımcı olabilmesi adına program uygulamalarının devam etmesi isteğini belirtmişlerdir. Ebeveynler yapılan uygulamanın büyük bir ihtiyacı karşıladığına vurgu yaparak gerçekleşen etkinliklerde sosyal destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin memnuniyetlerini bildirdiği görüşmelerde Songül Hanım malzeme temini konusunda ve Türkçe videoların kullanımının düzenlenmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Programın son dersinde katılımcıların süreci değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme etkinlik üzerinde kendilerini değerlendirerek gerçekleştirilmiştir. Program uygulamasını bir koşu maratonuna benzeterek kendilerinin başlangıçtaki ve uygulamam sonundaki yerlerini konumlandırmaları istenmiştir. Program değerlendirme pisti Görsel 4.11’de yer almaktadır.



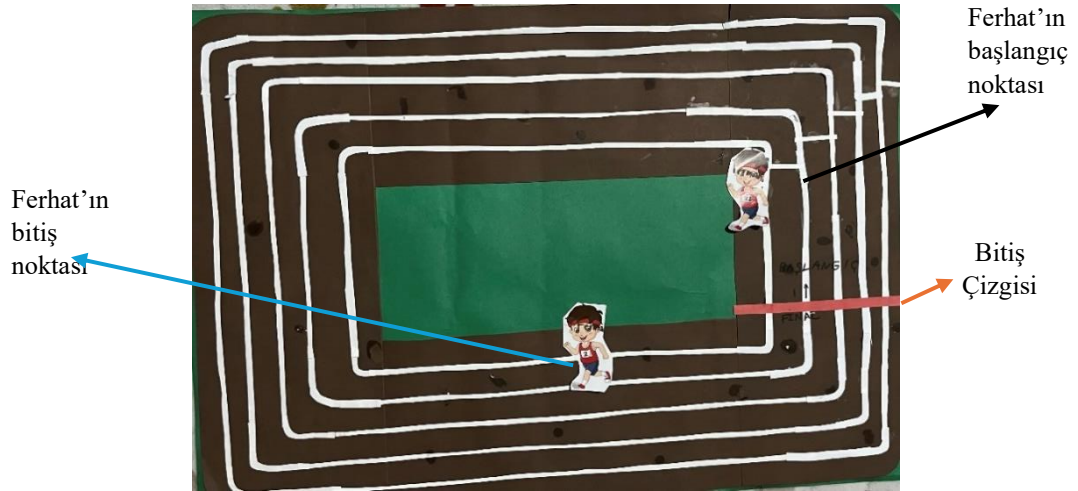
Görsel 4.11. Program değerlendirme pisti

Odak öğrencilerden Oktay son oturumda yer almamıştır. Bir diğer odak öğrenci Erman kendini değerlendirdiği koşu pistinde derse başlangıçtaki konumunu başlangıç çizgisi ile bitiş çizgisinin tam orta noktasında konumlandırmıştır. Son derste ise kendini bitiş çizgisine ulaşmış olarak konumlandırmıştır. Odak öğrencilerden Erman'ın değerlendirme pistinde kendini başlangıç ve bitiş dersinde konumlandırma değerlendirmesi Görsel 4.12'de yer almaktadır.



Görsel 4.12. Erman'ın program değerlendirme pisti

Ferhat kendini değerlendirdiği koşu pistinde derse başlangıçtaki konumunu tam olarak başlangıç çizgisinde konumlandırmıştır. Son derste ise kendini bitiş çizgisine yakın olarak konumlandırmıştır. Odak öğrencilerden Ferhat'ın değerlendirme pistinde kendini başlangıç ve bitiş dersinde konumlandırma değerlendirmesi Görsel 4.13'te yer almaktadır.



Görsel 4.13. Ferhat'ın program değerlendirme pisti

Program uygulanması sonrasında değerlendirme sürecinde elde edilen bulguların özeti Şekil 4.8’de yer almaktadır.



Şekil 4.8. Değerlendirme sürecinde elde edilen bulguların özeti

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın genel amacı üstün yetenekli ergenlerin ihtiyacı olan sosyal becerileri belirlemek ve bu doğrultuda öğrencilerin sosyal yeterliklerin geliştirmek için Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterlikleri Geliştirme Programı'nın geliştirilmesi ve uygulanması sürecinin üstün yetenekli ergenlere katkılarının ortaya konulmasıdır. Tartışma bölümünde öncelikle bilgi toplama ve hazırlık sürecinde ulaşılan bulgular, ikinci kısmında programın uygulanma süreci ve sonrasında ise programın değerlendirilmesine ilişkin bulgular tartışılacaktır.

5.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Yeterliği ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler

Üstün yetenekli olmanın kişi için koruyucu bir faktör mü yoksa bir risk durumu mu olduğu zekâ alanında yapılan çalışmaların başlangıcına kadar dayanmaktadır (Berndt, vd. 1982; Eysenck, 1995; Parker ve Mills, 1996; Reynolds ve Bradley, 1983). Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları üst düzey bilişsel beceriler sebebiyle yaşamda karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma konusunda daha başarılı oldukları görüşünün yanı sıra daha hassas ve kırılgan olduklarını savunan bir görüş de bulunmaktadır. Bu görüşün destekçileri yetenekli bireylerin özellikle ergenlik ve yetişkinlik döneminde sosyal ve duygusal sorunlar açısından daha fazla risk altında olduğunu ifade etmektedirler (Neihart, 1999). Üstün yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal gelişim alanında daha uyumlu veya daha güçlü olduklarına dair araştırma bulguları doğrultusunda; Dayanıklılık Hipotezi, (Neihart 2002; Van der Bruggen vd., 2014) daha kırılgan ve hassas olduklarını savunan; Risk Hipotezi (Coleman & Cross 2014; Roedell, 1984) adında iki temel görüş olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında üstün yetenekli ergenlerin sosyal yeterlikleri ve geliştirilmesi gereken becerilere ilişkin öğretmen görüşmeleri, ebeveyn görüşmeleri ve gözlemler sonucu üstün yetenekli ergenlerin sınıf içerisinde çeşitli problem davranışlar sergiledikleri ve arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadıkları bulgularına ulaşılmış ve risk hipoteziyle uyumlu sonuçlar elde edilmiştir. Üstün yetenekli ergenlerin yaşadığı sorunlar sadece davranışsal değil, aynı zamanda duygusal boyuta da sahiptir. Bu nedenle, Achenbach'ın sınıflandırması bu sorunları daha iyi anlamak ve ele almak için bir çerçeve sunmaktadır.

Achenbach yaptığı (1966) sınıflandırmada farklı özelliklere sahip duygusal ve davranış sorunları 'içe vurum ve dışa vurum bozuklukları' şeklinde adlandırılmaktadır. Dışa vurum bozuklukları kişinin çevresiyle deneyimlediği çatışmaya, içe vurum

bozuklukları ise kişinin kendisiyle deneyimlediği çatışmaya vurgu yapmaktadır. Kaygı, stres bozukluğu ve depresyon gibi durumlar içe vurum bozuklukları içerisinde yer alırken; kurallara uygun davranmama, saldırgan davranışlar dışa vurum bozuklukları sınıflandırmasında bulunmaktadır. İçe vurum ve dışa vurum sınıflandırmasının dışında kalan düşünceye dair sorunlar ve dikkat sorunları ise duygusal ve davranışsal sorunlar olarak sınıflandırılmaktadır (Achenbach ve Rescorla, 2010). Bulguların sınıflandırması göz önünde bulundurulduğunda üstün yetenekli ergenlerin kurallara uymama, saldırgan davranışlar sergileme gibi davranışları dışa vurum bozuklukları; arkadaşlık ilişkileri sınıflandırmasında deneyimledikleri duyguları yönetme zorlukları ise içe vurum bozuklukları; dikkat sorunları ise duygusal ve davranışsal sorunlar içerisinde yer almaktadır.

Araştırmanın katılımcılarının sergiledikleri problem davranışlar; dikkati sürdürmede zorluk yaşama, organizasyon sorunları ve sorumlulukları yerine getirmeme olarak sınıflandırılmıştır. Dikkati sürdürmede yaşanan zorluklar sınıflandırmasında başka şeyle ilgilenme, odaklanma sorunu, dinlememe, çevresini engelleme, tekrardan sıkılma, bağlam dışı sorular ve dikkat çekme isteği gibi davranışlar yer almaktadır. Sergilenen bu davranışlar katılımcıların ilgi duymadıkları ya da bilişsel zorluk içermeyen derslerde daha fazla görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde bilişsel ve fiziksel enerjiye sahip olmaları dikkatlerini sürdürmekte zorlanmalarına ve aşırı hareketli olarak tanımlanmalarına sebep olabilmektedir (Delisle vd., 1987). Sahip oldukları aşırı duyarlılık sebebiyle ilgileri ve dikkatleri hızlı dağılabilmektedir (Porter 2005; Pfeiffer ve Stocking 2000). Derin merak duyguları sebebiyle çok fazla soru sorabilmektedirler (Özbay, 2013). Bilgiyi işlemede olağan dışı kapasitelerinin olması, kesintiye uğramanın sebep olduğu kırgınlık, rutinlerden nefret etmeleriyle sonuçlanabilmektedir (Aubry vd., 2021). Ayrıca yüksek düzeyde ayırt etme becerileri, duyuları yoluyla çevreden alınan fazla uyarının dikkatin birçok ilgi alanına bölünmesine neden olabilmektedir (Gere vd., 2009). Sınıf ortamında üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerdeki bu farklılaşmaların olumsuz özellikler olarak tanımlanması ve bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayan gerekli önlemlerin alınmaması problem davranış sergilemelerine neden olabilmektedir (Delisle ve Whitmore, 1987; Bracken ve Brown, 2006; Eklund vd., 2015). Sahip oldukları benzer özellikler nedeniyle çalışmanın katılımcıları da sınıf ortamlarında benzer problem davranışlar sergilemişlerdir.

Çalışmanın katılımcılarının eğitim aldıkları sınıflarda tipik gelişim sergileyen öğrencilerin öğrenme hızları göz önünde bulundurularak eğitim sunulmaktadır. İçeriğin zorlayıcı olmayışının ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin ilgi alanları ve yeteneklerine uygun bireyselleştirmeyi ve/veya farklılaştırmayı yapmamlarının öğrencilerin bu davranışları sergilemelerine sebep olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerden biri katılımcılarla ilgili *“Kafa çok başka bir yerde, çok fazla ders bölüyor, alakasız bir şeyler. Zannediyor ki herkes o anda onu dinliyor. Yani bunu bilerek yapmıyor. Şimdi bazı çocuklar vardır, bilerek dersi böler. Aslında olay sabote etmek değil. Yani iyi niyetli olduğunu biliyorum. Ama... Bunu kontrol edemiyor elinde olmadan yapıyor onu bence sesli düşünüyor. Belki sadece o sınıfın içinde ikimizin olduğunu düşünüyor.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarından haberdar oldukları ancak bu farklılıkların sebep olduğu davranışları azaltmak için düzenleme yapmadıklarını söylemek mümkündür. Öğrencilerin yetenekli oldukları derslerde bahsedilen problem davranışları daha az gösterdikleri görülmüştür. Genel eğitim sınıflarında eğitim alan üstün yetenekli öğrenciler öğretim programlarının onların performans düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun olmaması sebebiyle uyum, beklenmedik başarısızlık ve ilgisizlik sorunları yaşayabilmektedirler (Gross, 1999). Dolayısıyla öğretimde farklılaştırmanın yapılmasının öğrencilerin problem davranışlarını azaltabileceği söylenebilir.

Katılımcıların sınıfta sergiledikleri bir diğer problem davranış grubu ise okul sırası kullanımı, görevleri önceliklendirme, zaman yönetimi, günlük yaşam becerilerini içeren organizasyon sorunlarıdır. Bu beceriler alan yazında “yönetici işlevler” kapsamında yer almaktadır. Cooper-Kahn ve Dietzel (2008), yönetici işlevleri, kontrol ve öz düzenlemeyi içeren nörolojik temelli beceriler olarak ifade etmektedirler. Yönetici işlev becerileri karar verme, organizasyon, problem çözme, bilişsel esneklik ve çalışma belleği gibi becerileri içermektedir (Schneider, Schumann- Hengsteler ve Sodian, 2014). Alan yazında yönetici işlevler, öz düzenleme ve duygu düzenlemenin zekâ düzeyi ve başarı gibi kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir (Best, vd., 2011; Finders ve ark. 2021). Yönetici işlevler, öz düzenleme becerilerinin zekâ düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Yavuz ve Yüksel (2021), Bilim ve Sanat Merkezi’nde eğitim alan üstün yetenekli ergenlerle üstün yetenek tanısı olmayan ergenlerin yönetici işlevler ve öz düzenleme becerilerini karşılaştırmışlar ve üstün yetenekli olmanın duygu düzenleme güçlüklerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma

sonucunda her iki grup için yönetici işlevler ve duygu düzenleme güçlükleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cuartas ve arkadaşlarının (2022) araştırmalarında ise yönetici işlevler ve engelleyici kontrol arasındaki ilişkiye odaklanılmış ve bu iki becerinin öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Alan yazında yer alan çalışmalar (Butt, 2010; Toplu, 2013) organizasyon ve düzenleme becerileri gelişmiş bireylerin daha az duygusal ve davranışsal sorun yaşadığını ortaya koymaktadır. Alandaki araştırma sonuçlarıyla tutarlı olan bu çalışma bulgularında da öğrencilerin yaşadığı organizasyon sorunlarının hem kendi öğrenmelerini hem de sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Örneğin odak öğrencilerden Erman'ın annesi yapılan görüşmede Erman'a ilişkin görüşlerini “*Genelde düzensizlik yani hem kafasında var o düzensizlik bana göre hem de işte şeyinde var. Mesela ... sırasında. Geçen sene özellikle çok söyledi sınıf öğretmeni. Düzensizlik uyarıyorum falan. Bu kitabını kaldır kullanmıyorsan diğerini koy vesaire gibi. En çok bununla alakalı öğretmenlerinden genelde zaten duyuyorum*” şeklinde ifade etmiştir. Üstün yetenekli ergenlerin organizasyon becerilerindeki yetersizlikler problem davranış sergilemelerine ve sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumsuzluklar yaşamalarına sebep olmaktadır. Dolayısıyla üstün yetenekli ergenlerin organizasyon becerilerinin geliştirilmesine gereksinim duyduklarını söylemek mümkündür.

Katılımcıların sınıfta sergiledikleri problem davranış sınıflandırmasından sonuncusu, ödev yapmama, materyal unutma, görevleri erteleme ve derse geç kalma gibi sorumlulukları yerine getirmeme sorunlarıdır. Bu sorunlar, aslında disiplin kavramıyla yakından ilişkilidir. Kendini kontrol etme becerilerine sahip olma olarak tanımlanan disiplinde bireylerin sorumluluklarını bilmesi ve görevlerini yerine getirmesi beklenir (Webb vd., 1994). Bu noktada, öz kontrol becerisinin önemi ön plana çıkmaktadır. Muammar'ın (2015), yaptığı bir çalışma, üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarısında zekâdan çok öz kontrolün etkili olduğunu göstermiştir. Öz kontrol, bireylerin zamanlarını önemli buldukları veya değer verdikleri alanlara işlevsel bir şekilde düzenlemelerini sağlayan yaşam dengesiyle de bağlantılıdır (Gröpel ve Kuhl, 2006; Kuhnle vd., 2010). Üstün yetenekli ergenler için bu yaşam alanlarını okul, sosyal ilişkiler ve beden/sağlık (fiziksel sağlık için gerçekleştirilen eylemler) olarak sınıflandırabiliriz.

Kuhnle ve meslektaşlarının (2011), öz kontrol becerisinin akademik başarı ve yaşam dengesine etkisini inceledikleri araştırma, öz kontrol becerileri gelişmiş ergenlerin

sadece okulda değil, hayatlarının farklı alanlarını koordine etmede de daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, bu çalışmada da öğrencilerin disiplin ve öz kontrol becerilerinde yaşadıkları zorlukların ev yaşantılarını ve okul başarılarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerden birinin "*Ödevlerini yapmıyor, şunu getirmiyor, bunu getirmiyor. Hadi beni şaşırt bir şeyler yap, bir şeyler getir falan diyordum. Sonra yavaş yavaş getirmeye başladı.*" şeklindeki ifadesi bu durumu örneklendirmektedir.

Ayrıca öğretmenler, bu davranışların derse katılımı ve ders takibini de olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir. Öğrencilerin ödevlerini takip etmemeleri ve zamanında teslim etmemeleri gibi düzensizlikler, özellikle öğretmen beklentilerinin daha fazla olduğu ve öğrencilerin denetiminin ilköğretim yıllarına göre daha sınırlı olduğu ortaokul döneminde düşük not almalarına ve akademik başarısızlığa neden olabilmektedir (Minskoff ve Allsopp, 2002). Öğretmen ve ebeveyn görüşmeleri sonucunda ulaşılan bir diğer bulgu da öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemelerinin akademik başarılarını olumsuz etkileyebildiğidir. Dolayısıyla üstün yetenekli bireylerin öz kontrol becerilerinin ve disiplinlerinin geliştirilmesinde desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Üstün yetenekli ergenlerin sosyal yeterlikleri ve geliştirilmesi gereken becerilerinin belirlenmesi sürecinde ulaşılan bir diğer bulgu da arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar yaşıyor olmalarıdır. Üstün yetenekli bireylerin erken çocukluk itibarıyla akranları ile kurdukları iletişimde yetenek ve ilgi alanlarındaki farklılıklar sebebiyle zorlandıkları görülmektedir (Freeman, 2001; Preckel vd., 2008). Masden ve arkadaşlarının (2015) üstün yetenekli ergenlerin arkadaşlık kalitesini çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir çalışmada bu bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre arkadaşlarından daha fazla beklenti içerisinde oldukları ve kurulan yakınlığın niteliğine değer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Odak öğrencilerden biri arkadaşlığı tanımlarken "*Bana göre arkadaş... Arkadaşını zor zamanlarda bırakmayan... Ona destek veren... Her zaman yanında olmayacak ama yanında onu seven bir insan olmalı bence.*" şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Bu görüş alan yazında üstün yetenekli bireylerin arkadaşlığa yükledikleri anlamda derinlik beklentileriyle örtüşmektedir. Bu sebeple arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan sorunların katılımcıların beklentilerinin karşılanmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu çalışmanın katılımcılarının arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan sorunlar duyguları düzenleme, iletişim sorunları ve kabul görme şeklinde sınıflandırılmıştır. Alan yazında arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan sorunların iletişim sorunları, duyguları anlamlandırma ya

da ifade etmedeki zorluklardan kaynaklandığı görülmektedir (Uşaklı, 2006). Bu sorun kaynaklarına ek olarak bu araştırmada üstün yetenekli ergenlerin sahip oldukları farklı özellikler sebebiyle kabul görme kaynaklı da sorun yaşadıkları görülmektedir. Üstün yetenekli ergenlerin duygularını akranlarına göre daha yoğun yaşamaları, haksızlık ve adaletsizlik durumlarına hassasiyet göstermeleri (Koşir vd., 2016) ya da yeteneklerinin akranları tarafından kıskanılması akran gruplarına kabulü zorlaştırabilmektedir (Freeman, 2001; Helt, 2008; Verschueren vd., 2019). Hatta üstün yetenekli bireylerin akademik ve bilişsel yeteneklerindeki farklılıklar akranları tarafından zorbalık görmelerine neden olabilmektedir (Allen, 2020). Oğurlu (2015), gerçekleştirdiği çalışmada üstün yetenekli olma ile sosyal dışlanma arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akranları tarafından kabul edilmenin ve bir gruba ait olmanın daha önemli hale geldiği ergenlik döneminde (Santrock, 2012), zorbalığa maruz kalmak kişinin utanç duymasına (Gilbert ve Irons, 2009) ve kendilerini izole etmelerine sebep olabilmektedir (Wu vd., 2021). Bu çalışmada da öğretmenler ve ebeveynler, katılımcıların zorbalığa maruz kaldıklarını ve yalnızlık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Fakat deneyimlenen bu süreçler öğretmenler ve ebeveynleri tarafından farklı şekilde ele alınmıştır. Ebeveynler çocuklarının arkadaşlık ilişkilerinde derinleşemedikleri için ve anlaşılmadıklarından bu durumu yaşadıklarını belirtirken, öğretmenler öğrencilerinin normal kabul edilemeyecek davranışlar sergilediklerini ve doğal olarak arkadaşlarının onlarla arkadaşlık kurmayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Bu durumu öğretmenlerin ve ebeveynlerin farklı şekillerde ele almasının sebebi olarak ebeveynlerin üstün yetenekli bireylerin farklılıklarına daha duyarlı olduğunu ve sahip oldukları özelliklere ilişkin bilgi sahibi olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Davranışçı kuram açısından değerlendirildiğinde problem davranışın iki işlevi bulunmaktadır. Skinner (1953), *Bilim ve İnsan Davranışı* adlı temel eserinde davranışların sonucunda uygulanan olumlu ve olumsuz pekiştirmenin bireylerin istediklerini elde etmek ya da istemediklerinden kaçma ya da kaçınma davranışı göstermelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Problem davranışın işlevlerinden ilki, elde etmedir. Kurama göre bireyin hedeflediği durumu nesne ya da ilgi elde etmek için problem davranış sergilediği ifade edilmektedir. Yapılan bu araştırmada üstün yetenekli ergenlerin elde etmek istediği durumun ilgi olduğunu söylemek mümkündür. Bir diğer problem davranış işlevi ise kaçma ve kaçınmadır. Katılımcıların sergiledikleri davranışlar göz önünde bulundurulduğunda bilişsel olarak kolay görevlerden kaçmak için belirlenen

problem davranışları sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde problem davranışın önlenmesinde yalnızca konuşarak sorunu çözmeye çabalarının olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin yararlanılabilecek tekniklere ilişkin bilgi sahibi olmamaları problem davranışı azaltmada kullanılan önleme tekniklerini uygulamamalarına ve davranışın devam etmesine neden olabilmektedir. Öğretmenlerin bilgi eksiklerinin giderilmesi adına iş başında uygulamalı hizmet-içi eğitim hizmetleri sunulmasının bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

Çeşitli araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri, bilişsel durumlarını düzenleme, dış uyaranlardan etkilenme ve çeşitli aktivite türlerinde denge kurma konusunda yetersizlik yaşadıkları bulgusuna rastlanmıştır (Augustine ve Stifter, 2019; Wirthwein vd., 2019). Bu öğrencilerin sahip oldukları duygusal hassasiyet ve mükemmeliyetçilik; zamanı planlamada zorluk yaşamalarına ve amaçlarına ulaşmak için izlenen adımlarda planlara uyamama gibi davranışlar sergilemelerine sebep olabilmektedir. Üstün yetenekli ergenlerin bu davranışları sonucu maruz kaldıkları tepkiler kişilik gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Savenkov vd., 2018). Bu araştırmada da katılımcıların sınıf içinde yaşadıkları olumsuz deneyimlerin arkadaşlık ilişkilerini de olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu öğrencilerin problem davranışlarının azalması ve sosyal gelişimlerinin olumsuz etkilenmemesi adına bir iyileştirmeye gereksinim duydukları görülmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda, araştırmanın bilgi toplama ve hazırlık sürecinde, katılımcıların öz düzenleme becerileriyle ilişkili sosyal yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Bailey ve Jones'a göre (2019), öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri gibi daha karmaşık becerilerin geç çocuklukta ve ergenlikte, erken ve orta çocukluktan daha hızlı edinildiğini belirtmektedir. Tüm bu veriler ışığında hem yaş dönemi hem de gereksinimleri dolayısıyla Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bir sonraki bölümde uygulama süreci ve uygulama sonrasına ilişkin bulgular tartışılmıştır.

5.2. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nın Uygulanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda bilgi toplama ve hazırlık sürecinde üstün yetenekli ergenlerin gereksinimleri doğrultusunda Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı'nda duyguların tanımlanması ve yönetilmesi, iletişim ve empati becerilerinin ve karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir öğretim

programını oluşturulmuştur. Bu süreçte üstün yetenekli ergenlerin gereksinimleri ve programın katılımcıları olan odak öğrenciler ve ebeveynlere katkıları tartışılmıştır.

Üstün yeteneklilerin sosyal ve duygusal gereksinimlerini karşılamak adına sıklıkla akademik içerikli programlar uygulanmaktadır. Yaz programları gibi kısa sürede uygulanan programlarda ise kişiler arası ilişkileri kapsayan sosyal becerilerin edinimi hedeflenmektedir. Programlarda yer alan etkinliklerde öğrencilerin doğal ortamlarında kişiler arası becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Programların içeriği incelendiğinde kendini yönetme, öz değerlendirme ve uygun davranışların artırılmasını amaçlayan becerilere yer verildiği görülmektedir (Barnette, 1989). Alan yazında yer alan sosyal yeterliği geliştirme programlarının içerikleriyle araştırmada geliştirilen programın içeriği uyumludur. Üstün yetenekli bireyler her ne kadar heterojen bir grup olarak belirtilse de yaşadıkları zorlukların ve sosyal ihtiyaçlarının benzer olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Veri toplama ve veri analizinin eş zamanlı olarak gerçekleştirildiği bu araştırmada üstün yetenekli ergenlerin ihtiyaç duydukları sosyal beceri öğretim programının içeriği oluşturulurken öğretmen, öğrenci ve ebeveyn görüşmeleri, video kayıtları ve öğrencilerin etkinlik ürünlerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu süreçte katılımcıların öğretimin farklılaştırılmasına ve yaşadıkları sosyal ve duygusal sorunların giderilmesinde desteğe ihtiyaç duydukları bulgularına ulaşılmıştır. Amerikan Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği'nin yaptığı bir araştırmada okul ortamında üstün yetenekli çocukların mutlu ve sağlıklı olabilmeleri için gerekenler incelendiğinde sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilmek için en az üç farklı akademik koşul olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunlar;

- a) benzer ilgi ve yeteneklere sahip bireylerle aynı ortamda bulunma ve çalışma fırsatı,
- b) içinde bulunduğu normal sınıf koşullarında uygun seviyede zorlanma ve
- c) esnek bir müfredatla çalışabilmeleridir (Neihart, 2006).

Gerçekleştirilen araştırmanın bulguları, bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Katılımcıların ÜYEP destek eğitim sınıflarında daha az sorunlu davranış sergiledikleri ve sosyal ilişkilerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Wright'ın (1990), üstün yetenekli tanısı olan ve olmayan öğrencilerin sosyal katılım becerilerini karşılaştırdığı araştırmasında; üstün yetenekli katılımcıların hepsinin mümkün olduğunca üstün yeteneklilerle bir arada olmaya, birlikte oynamaya ve tek başına yapılacak aktivitelerde bile grup oluşturmaya çalıştıkları bulunmuştur. Bu sonuçlar, üstün yetenekli bireylerin

kendileri gibi tanılanan yaşıtlarıyla bir arada olduklarında sosyal davranışlar gösterip katılım gösterebilecekleri ve sosyal dışlanma riskinin azalacağı görüşünü desteklemektedir. Üstün yetenekli öğrenciler, genel öğretim programı kapsamında öğrenim gördüklerinde ilgisizlik, başarısızlık, sıkılma ve endişe gibi sorunlar yaşayabilirler (Hoekman, vd.,1999). Bu sebeple üstün yetenekli bireylere yönelik hızlandırma, gruplama ve ayırıştırma gibi çeşitli farklılaştırma stratejileri kullanılmalıdır (Bildiren, 2018).

Olenchak (1990), gerçekleştirdiği çalışmasında farklılaştırma programına katılan öğrencilerin okula karşı tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı öğrencilerden biri okula ilişkin görüşlerini açıklarken *“Şimdi bende 365 tane kalp var. Güç, enerji. Her okula gittiğimde benden bir tane enerji atılır. Her hafta sonu da bir günü bir tane enerji geri geliyor. Tatil bu şeyin daha fazlasını yapıyor. İki kat daha fazla veriyor. İki günden sonra ise iki kat daha fazla güç veriyor.”* söylemiyle okulda yaşadığı olumsuz arkadaş deneyimlerinin onu okuldan uzaklaştırdığını belirtmiştir. Katılımcılar kendileri gibi bireylerle daha az iletişim sorunu deneyimlemektedirler. Bu sebeple üstün yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerin yer aldığı farklılaştırma programlarında bulunmalarının sosyal destek ve arkadaşlık tatmini açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Van der Meulen ve meslektaşları (2014), 89 üstün yetenekli öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmada, sınıftan çekme ile uygulanan farklılaştırma programına katılımın öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlarına, ebeveynlerin stres düzeyine, öğrencilerin okula ilişkin tutumları ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, farklılaştırma programının sosyal ve duygusal sorunların azalmasına ve öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada uygulanan programın uygulanması sürecinde öğrenciler bazı oturumlarda deneyimledikleri zorbalık ve yalnızlaştırma sorunlarını dile getirmişlerdir. Ayrıca odak öğrenciler her ne kadar ÜYEP destek eğitim sınıflarında üstün yetenekli akranları olsa da gerçekleşen oturumlar sayesinde birbirlerini daha iyi tanıdıklarını ve programın yeni arkadaşlıklar kurmalarına aracılık ettiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla farklılaştırma uygulamalarının yalnızca akademik içerikle sınırlı kalmaması ve öğrencilerin deneyimlerini paylaşarak sosyal desteklerini artıracak ortamların oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Cüceloğlu (2002), etkili bir iletişimin kurulabilmesi için bireylerinin kendine özgü özellikleri ile değerli olduğuna inanması, iletişim kurduğu kişiyi koşulsuz kabul etmesi,

kendisini olduğu gibi ortaya çıkarabilmesi, duygu, düşünce ve davranışlarının uyum içinde olması ve iletişim kurduğu kişilerle empati yapabilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Akt. Oğurlu ve Yaman, 2010). Araştırmanın katılımcılarından Ferhat arkadaşlarıyla ilişkisini tanımlarken “*Tamam ben evet anlıyorum zaten bu arada pek hoşlanılmıyorum burada. Bana pek saygı duyulmuyor. Saygı duyulacak bir okul bulmak istiyorum. Ama başka okullar da görüyorum. Oradaki çocuklar biraz daha şiddetli. Onlarla aynı okulda olmayı hiç istemiyorum. Yani onlar daha şiddetli çocuklar. Daha acımasız.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenler de yapılan görüşmelerde sınıf arkadaşlarından ziyade öğretmenleriyle daha iyi iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Üstün yetenekli bireyler kendilerinden yaşça büyüklerle iletişim kurmayı tercih etmektedirler (Webb, vd. 2007). Araştırma bulgularından biri de üstün yetenekli ergenlerin arkadaşlarıyla kuramadıkları ilişkileri öğretmenleriyle kuruyor olmalarıdır. Arkadaşları tarafından tuhaf bulunmaları ve sahip oldukları bilgi donanımı bakımından öğretmenlerle sohbetin daha tatmin edici olması alan yazında yer alan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

Okullar tipik gelişim sergileyen, gelişim geriliği bulunan ve üstün yetenekli öğrencilerin bir arada bulunduğu ortamlardır. Bu kurumlarda gelişim özellikleri farklılık gösteren öğrencilerin gelişim alanlarını pek çok yönden desteklemek ve onlara rehberlik etmek eğitimin en önemli amaçlarından birisidir. Bu destek aracılığıyla bireyin hem okulda hem de sosyal yaşantısında önemli becerileri sergileyebilmelerine katkı sağlamak hedeflenmektedir (Karataş ve Tagay, 2021). Sosyal beceriler de bu becerilerin en önemlileri arasında yer almaktadır. Quinn ve meslektaşları (1999), sosyal becerilerin öğretilmesine ilişkin yapılan araştırmaları meta-analiz yöntemiyle inceledikleri çalışmalarının sonucunda genel sosyal becerileri geliştirmeye yönelik programlardan ziyade özelleştirilmiş sosyal becerileri desteklemeyi amaçlayan eğitim müdahalelerinin daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırma kapsamında da sosyal yeterlik alanları daraltılarak özellikle öz düzenleme becerileri ile ilişkili sosyal becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Gerçekleştirilen çalışmanın bulgularından bir diğeri ise üstün yetenekli ergenlerin beklenmedik düşük başarı sergilemeleridir. Hem öğretmenleri hem de ebeveynleri potansiyellerini tam olarak ortaya çıkaramadıklarını düşünmektedirler. Üstün yetenekli başarısız öğrenciler okulda potansiyel yeteneklerine göre performans göstermeyen öğrencilerdir (Albaili, 2003). Pintrich ve DeGroot (1990), gerçekleştirdikleri çalışmada

8.sınıf fen sınıfı ve 7. sınıf İngilizce sınıfında eğitim gören 173 öğrencinin öz düzenleme becerileriyle akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Akademik başarının en güçlü üç yordayıcısından birisinin öz düzenleme becerileri olduğu sonucunda ulaşmışlardır. Duckworth ve Seligman (2005), orta okul öğrencilerinin ebeveyn, öğretmen ve öz bildirim derecelendirmeleriyle değerlendirdikleri öz düzenleme becerilerinin, hazı erteleme görevlerinde sergiledikleri performans başarısına ek olarak akademik başarıyı yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öz düzenleme becerilerindeki yetersizliklerin sahip olunan potansiyelin performansa dönüşmemesine ket vuran bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Checa ve arkadaşlarının (2008), 69 ergenle gerçekleştirdikleri çalışmada sosyal ve akademik yeterlilikte nörobilişsel ve öz düzenleme sistemlerindeki bireysel farklılıkların rolünü incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öz düzenleme becerilerindeki bireysel farklılıkların, okulda öğrenme ve sosyal uyum süreçlerini anlamada merkezi bir rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçları hem öğrenmede hem de sosyal uyumda öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin başarıyı arttırdığını göstermektedir. Keith ve meslektaşları (1993), bütün öğrenci gruplarında başarılı öğrencilerin benzer aile profillerine sahip olduğunu ifade etmektedirler. Başarılı öğrencilerin ailelerinde, aile bireylerinin sorumluluklarının ve rollerinin belirlenmiş olduğunu belirtilmektedir. Ayrıca aile içindeki ilişkilerin de iyi tanımlanmış özellik sergilediği belirtilmektedir. Katılımcıların ebeveynleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde, çocuklarının sorumluluklarını üstlendiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla katılımcıların görevleri üstlenmede sorumluluk almama motivasyonları öğrenilmiş bir davranış olarak yorumlanabilir. Bu sebeple ebeveynlerin rol paylaşımı konusunda bilgi eksikliği olduğunu söylemek mümkündür. Ailenin öğrencilerin hem akademik başarılarında hem de sosyal yeterliklerindeki yeri çok önemlidir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin üstün yetenekli çocuğa sahip olma konusunda desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. Öğretmenlerin de üstün yeteneklilerin özellikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları dolayısıyla alan uzmanlarının uygulamaya yönelik eğitimler sunmasının bu ihtiyacı gidermede etkili olacağı düşünülmektedir.

Dangel ve Walker (1991), üstün yetenekli çocukların ailelerinin gereksinimlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada ailelerin çocuklarını desteklemede en çok ihtiyaç duydukları konuların çocuklarının motivasyonunu sağlama (40%), sosyal gelişimi güçlendirecek aktivitelerde bulunma (33%) ve okul çalışmalarına katkı sağlayacak

öğrenme etkinlikleri geliştirme (28%) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirel-Dingeç ve meslektaşlarının (2023), Türkiye’deki üstün yetenekli çocukların ailelerinin ihtiyaçlarını inceledikleri araştırma sonucunda velilerin çocuklarıyla ilişkilerinde kendilerini yetersiz hissettikleri, öz düzenlemeyle ilgili sorunlar yaşadıkları ve nasıl rehberlik yapacaklarını bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada da ebeveynler benzer ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. Özellikle ebeveynler, aile etkileşimli derslerde bulunmalarının farkındalıklarını arttırdığını ve beklentilerini değiştirdiğini belirtmişlerdir. Alan yazında sosyal beceri öğretiminde ailenin de otumlarda yer aldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu araştırma en önemli farklılıklarından biri ebeveyn-çocuk otumlarına yer verilmesidir. Bu otumlar bir araştırmacının rehberliğinde ebeveynlerin çocuklarını doğal ortamlarında izleme fırsatı yakalamaları, çocuklarına ilişkin geliştirilmesi gereken becerileri belirleme olanağı sunmuştur. “Öğrenilmiş davranış” olarak tanımlanan sosyal becerilerin kazandırılması sürecinde kişinin etkileşime geçtiği ilk öğrenme alanı aile ortamıdır. Bu sebeple bireyin sosyal beceri edinimini etkileyen faktörlerin en önemli yapı taşlarından birinin aile olduğu söylenebilir. Erken çocukluk dönemi itibarıyla çocuk ebeveynlerini dikkatle gözlemlemekte, gördüklerini taklit etmekte, yeni model üretmekte ve ürettiği model pekiştirilirse davranışı tekrar etmektedir. Dolayısıyla aile, bireyin tüm yaşantısında birçok becerinin şekillendirildiği doğal sosyal bir ortam olma özelliği taşımaktadır. Ebeveynler yer aldıkları otumlarda sosyal yeterliğine dair değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu süreçte kendi yaptıkları hataları ve çocuklarına sundukları yanlış modelleri tespit edebilme fırsatı yakalamışlardır. Dolayısıyla araştırma sürecinde davranışların okul dışı ortamlarda genellenebilmesi adına ebeveynlerde bu farkındalığın oluşması önemlidir.

Üstün yetenekli bireyler ve aile ilişkileri alan yazında önemli bir yere sahiptir. Üstün yetenekli bireylerin aile dinamikleri karşılıklı olarak birbirinden etkilenmektedir. Üstün yetenekli olmanın beraberinde getirdiği kendine özgü özellikler sebebiyle diğer ailelerden farklı bir etkileşim ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunları deneyimleyen ailelere destek sunmak amacıyla hem aile hem de üstün yetenekliliğin nasıl anlamlandırıldığını beraber ele alabilecek yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır (Öztabak, 2018). Üstün yetenekli bireylerin ebeveynleri tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerden farklı sorunlar yaşayabilmektedirler. Ebeveynlerin ve yakın çevrelerinde bulunanların eğitim seviyesinin düşük olması, çevrenin üstün yeteneğe ilişkin bilgisinin olmaması sebebiyle tahammülsüz tavırları, ebeveynlerin sergiledikleri yanlış tutumlar, sorunlarla baş etme

becerilerindeki yetersizlikler, uzman desteği alma konusunda yaşanan güçlükler tıpkı üstün yetenekli çocuklarının deneyimledikleri gibi ebeveynlerin de çaresiz ve sahipsiz hissetmelerine sebep olabilmektedir (Akarsu, 2004). Schilling ve arkadaşlarının (2006) üstün yetenekli ergen ebeveynleriyle tipik gelişim sergileyen ergen ebeveynlerinin çocuklarını değerlendirmelerine ilişkin gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda üstün yetenekli ergenlerin ebeveynlerinin çocuklarını yetenekli olmayan ergenlerin ebeveynlerinden daha sorunlu görmedikleri fakat yeteneklilerin lehine farklı buldukları göstermiştir. Araştırmanın katılımcılarının ebeveynlerinin görüşleri bu araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir. Araştırma sonucunda ebeveynler oturumların hem kendileri hem de çocukları için “farklılığın onlara özgü olmadığı”nı anlamalarını sağladığını ve bu durumun onları rahatlattığını belirtmişlerdir. İki çalışma arasındaki farka neden olarak bu çalışmanın katılımcılarının ebeveynlerinin çocuklarının okullarında ve sosyal yaşantılarında yaşadıkları sorunların algılarını olumsuz etkilemiş olduğu düşünülebilir.

5.3. Öz Düzenleme ile İlişkili Sosyal Yeterliği Geliştirme Programı’nın Değerlendirilmesi

Programın uygulanması sonrası öğrenci, ebeveyn ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğrencilerin duygularını düzenleme ve iletişim becerilerinde iyileşmeler olduğu bildirilmiştir. Duygu düzenlemesi, “içsel duygu durumlarının (hem olumlu hem de olumsuz) ve duyguyla ilişkili fizyolojik süreçlerin oluşumunu, süresini ve yoğunluğunu düzenleme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Morris vd., 2017). Ergenlik döneminde gerçekleşen biyolojik ve psikolojik değişimler duyguların daha yoğun deneyimlenmesine sebep olabilmektedir. Duygusal yoğunluk ve değişkenliğin yoğunlaşmasının bu dönemde ilk kez karşılaşılan yetişkinliğe geçiş sorunlarıyla yüzleşmek durumunda kalmaktan kaynaklandığı düşünülmektedir (Larson ve Ham, 1993). Nörogörüntüleme çalışmaları, ergenlerin yetişkinlere kıyasla duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı sırasında amigdala aktivitesinde artış ve prefrontal korteks aktivitesinde azalma gösterdiğini ve bunun da duygu düzenlemede daha düşük etkililikle sonuçlandığını göstermektedir (Stephanou vd., 2016). Ancak ergenlik döneminde duygu düzenleme stratejilerinin öğretiminin daha verimli gerçekleşebileceği bilişsel ve sosyal yeterliğe sahip olduğu ifade edilmektedir (Gross, 2015). Beynin duygularla ilişkili bölümünün yetişkinlere göre daha duyarlı ve aktif olması ergenlerde duygusal hassasiyete sebep olurken diğer yandan öğrenmeye, sosyal bağlar geliştirmeye ve amaç oluşturmaya

katkı sağladığı belirtilmektedir (Van der Cruysen, vd., 2019). Bütün bu bilgiler ışığında ergenlik döneminde bireylerin karşılaştıkları duygusal sorunlarla baş edebilmeleri için işlevsel duygu düzenleme becerilerini öğrenmelerinin sorun çözme becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

Alan yazında ergenlik döneminde duygu düzenlemenin desteklenmesi için çeşitli sosyal ve duygusal öğretim programlarının uygulandığı görülmektedir. Bu sosyal beceri öğretim programlarından biri de PATHS'dir (Alternatif Düşünme Stratejilerini Teşvik Etme). Davranış Sorunları Önleme Araştırma Grubu'ndan Bierman ve arkadaşlarının (2010) gerçekleştirdikleri üç yıllık boylamsal çalışmada Fast Track PATHS (Alternatif Düşünme Stratejilerini Teşvik Etme) sosyal beceri öğretim programının ve öğretmen danışmanlığının öğrencilerin problem davranış düzeyi ve ders içi davranışlarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Program uygulaması sonrasında saldırganlık davranışlarında azalma olduğu ve sosyal ilişkilerin ve akademik katılımın arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulguları söz edilen araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Ancak Davranış Sorunları Önleme Araştırma Grubu'nun gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen eğitimleri gerçekleştirilerek davranışın sınıflarda genellenmesinin ve kalıcılığının artırıldığı belirtilmektedir. Ancak bu çalışmada okul süresince uygulanan program oturumları ve aile eğitimiyle sınırlı kaldığından geliştirilmesi hedeflenen becerilerin genellenmesinde sınırlılıklar mevcuttur. Dolayısıyla daha kalıcı ve etkili davranış değiştirme süreci için programlara öğretmen eğitimlerinin de dahil edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Alan yazında gelişim dönemine uygun duygu düzenleme stratejilerin seçimini inceleyen çalışmalar (Sivers ve Moreira, 2019; Theurel ve Gentaz, 2018) duygu düzenleme stratejilerinden yeniden düzenleme stratejilerinin ergenlik döneminde daha etkili olduğunu göstermektedir. Amiri ve meslektaşları (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada üstün yetenekli lise öğrencilerine Bilişsel-Davranışçı temellere dayanan 10 oturumluk farkındalık terapisi uygulaması sunmuşlardır. Araştırmanın sonucunda farkındalık terapisinin düşünceler, duygular ve bilinçli davranış gibi tekniklerin kullanılmasıyla birlikte uygulanmasının kaygı ve duygu düzenlemesini olumlu etkilediği bulunmuştur. Mevcut araştırmada da Bilişsel-Davranışçı teknikler kullanılmış ve öğrencilerin bilişsel çarpıtmalarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu sebeple katılımcıların duygu düzenleme becerilerindeki iyileşmede hem yaş dönemine hem de özelliklerine uygun yöntemlerin kullanılmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Clark (2013), arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan sorunlarla baş etmekte zorluk yaşayan üstün yetenekli bireylerin, uyum sağlamak için üç kalıp davranıştan birini seçme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Bunlardan ilki geri çekilmedir. Kendilerini gruptan soyutlayarak geri çekilebilmektedirler. Bir diğer davranış kalıbı ise sınıfın soytarısı olabilmeleridir. Kabul edilmek ve olumlu ilgi çekmek için aşırı davranış sergileyebilmektedirler. Bu tür davranışlar, öğretmenlerin ve akran grubunun bu tür girişimleri uygunsuz görmesi veya üstün yetenekli bireylerin “sorunlu” olarak etiketlenmesi noktasına kadar taşınabilmektedir. Son olarak, üstün yetenekli bireyler potansiyellerini gizleyerek, herkes gibi görünmek için cevapları bilmiyormuş gibi davranarak uyum sağlamaya çalışabilmektedirler. Bu uyum davranışı yeteneklerin gelişimine ket vurduğu için işlev kaybına neden olabilmekte ve "başarısız" olarak adlandırılabilirler. Yapılan çalışma sürecinde katılımcı öğrencilerin her üç davranış kalıbında yer alan davranışları sergiledikleri görülmüştür. Program uygulaması sonrasında ulaşılan bir diğer bulgu katılımcıların iletişim becerilerinde iyileşme yaşandığıdır. İletişim sorunlarının kaynaklarından birinin duygu düzenlemede yaşanan zorluklar olduğu düşünüldüğünde, duygu düzenlemesinde sağlanan gelişimin iletişim becerilerine katkısı beklenen bir durumdur. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenciler kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini ve arkadaşlarına daha saygılı davrandıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın bulgularından bir diğeri ise ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu iletişimde düzenlemelerde bulunmalarıdır. Çocuklarının duygularını daha iyi anladıklarını ifade etmişler ve etkili iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Berona ve arkadaşları (2023) ergenlik döneminde annelerin çocuklarının duygularını destekleyici tepkilerde bulunmasının öfke ve üzüntü duygularının düzenlemesini artırdığını bildirmiştir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin kendi olumsuz duygularını düzenleme biçimi, ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Genel olarak, araştırmalar hem ebeveynlerin hem de ergenlerin duygu düzenlemelerinin birbirini etkilediğini ve ergenin sosyal ilişkilerinde aktif rolü bulunduğunu göstermektedir (Morris vd., 2017). Morris ve arkadaşları (2007) ailenin çocukların duygu düzenlemesi ve uyumu üzerindeki etkisine ilişkin üç bileşenli bir model önermişlerdir. Modele göre, ebeveynler çocukların duygu düzenlemesini üç mekanizma aracılığıyla etkilemektedir. Bunlardan ilki; çocukların ebeveynlerin duygu düzenlemesini gözlemlemesi (modelleme, sosyal referans, duygu bulaşması), diğeri; duyguyla ilgili

ebeveynlik uygulamaları (duygu koçluğu, duygulara tepkiler) ve sonuncusu ise ailenin duygusal iklimi (bağlanma, ebeveynlik tarzı, duygusal ifade, aile ilişkileri) olarak ifade edilmektedir. Program oturumları sonrasında ebeveynler kendi duygu düzenleme ve iletişim becerilerindeki eksikliklerini fark ederek davranışlarını değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin kendilerini düzenlemesinde, duyguyla ilgili ebeveynlik uygulamalarında ve çocuklarıyla kurdukları iletişimde değişim olması sebebiyle katılımcıların bu becerilerinin gelişimine katkı sağladıkları düşünülmektedir.

Arslan (2015) üstün yetenekli ergenlerle gerçekleştirdiği kötü muameleye maruz kalma ile duygusal ve davranışsal sorunlar arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma sonucunda psikolojik kötü muamelenin dayanıklılık ve öz saygıyla negatif, davranışsal sorunlar ve duygusal sorunlarla pozitif korelasyona sahip olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen bu çalışmamın katılımcıların da arkadaşları tarafından olumsuz olarak algılanmasının okula karşı tutumu olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu sebeple öğrencilerin sınıf ortamında istenen davranışları sergilememeleri düşük motivasyonlarıyla ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin duygu düzenleme ve iletişim becerilerinde görülen iyileşme problem davranış sergilemelerini engellemiş olabilir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin derse katılımının da arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin derse katılımın artmasında akademik benlik algısındaki artış ve ilgi alanlarına uygun yöntem kullanmanın etkili olduğunu bildirmişlerdir. Akademik benlik algısındaki değişimi ifade ederken bir öğretmen *“Erman çok güzel dinliyor. O, bu ÜYEP’liyim diye biraz da şey oldu, böyle motive oldu. Ona o anlamda çok işe yaradı. Son zamanlara doğru daha da ... aktifti.”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Destek eğitim sınıfına dahil olmanın öğrencinin derse katılımını artırdığını belirtmiştir. Başka bir öğretmen *“Özellikle ... drama, Türkçe’deki dramanın çok fazla etkisi var. Çok çok güzel, harika bir çocuk. O yönde onun ilerlemesi gerekli. Yani dramada ... müthiş çocuk. Yani tam bir tiyatrocı var karşımızda. Öyle diyebilirim. Bir de dersimle bağlantılı oldukça drama. Belki de ondan da dersime ilgi gösterdi.”* şeklinde görüşlerini ifade ederken öğrencilerin ilgi duydukları yöntemlerin derste kullanılmasının derse katılımı artırdığını belirtmiştir. Katılımcılardan Erman için Bilişim Teknolojileri öğretmeni ise çok başarılı ve ilgili olmasına rağmen son zamanlarda sınıfın iklimine uyduğundan derse katılımının azaldığını ve davranış problemi sergilediğini belirtmiştir. Erman’ın arkadaşları tarafından kabul görme isteğinin olduğu görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin tamamı tarafından dile getirilmiştir. Dolayısıyla öğrencinin arkadaşlarının onayını almak ve onlar tarafından

dışlanmamak için bu tür davranışları sergileyebildiği düşünülebilir. Bu durumun yanı sıra uygulanan sosyal yeterliği geliştirme programının becerilerin genellenmesinde yetersiz kaldığı da düşünülebilir. Royer ve arkadaşlarının (1999) alan yazını incelediklerinde sosyal beceri öğretim programlarında geliştirilen becerilerin genellenmediği sonucunu değerlendirmişlerdir. Becerilerin sınıf ortamında genellenmesini artırmak amacıyla öğretmen eğitimi ile gerçekleştirdikleri sosyal yeterliği geliştirme programında, oturumlarda gelişmesini hedefledikleri davranışların öğretmenler tarafından sınıf ortamında pekiştirilmesini sağlamışlardır. Diğer pek çok sosyal beceri öğretim programında olmayan bu eklemeye rağmen becerilerin genellenmediği ve problem davranışların devam ettiğini bulmuşlardır. Bu duruma gerekçe olarak eğitim ortamı olarak okuldan daha fazlasının sürece dahil edilmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Etkili bir sosyal beceri müdahalesinin ancak çoklu değerlendirme, çoklu müdahale, çoklu ortam ve çoklu sonuç ölçümlerine dayanarak gerçekleşebileceğini bildirmişlerdir. Bu araştırmada öğretimin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı kalmasının becerilerin genellenmesini zorlaştırabildiğini söylemek mümkündür.

Program değerlendirmesine ilişkin bulgulara bakıldığında program kazanımları, etkinlikleri ve kullanılan yöntemler programın amacıyla uyumlu olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Program hem çocuklar hem de ebeveynlerde gelişmeye aracılık etmiştir. Ebeveynler tarafından çocuklarının özelliklerini daha iyi anladıkları ve beklentilerini değiştirdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca sosyal beceri öğretimi sürecinde araştırmacının kullandığı öğretim tekniklerini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Sosyal beceri öğretimini gerçekleştiren araştırmacının program süresince kazandırmayı hedeflediği becerilere uygun davrandığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında hedeflediği becerilerin öğretiminde araştırmacının rol model olarak amaçlanan becerilerin öğretime katkı sağladığı söylenebilir. Program ebeveynlerin daha fazla katılım sağladığı şekilde planlanması katılımcılar tarafından önerilmiştir. Böylece ebeveyn öğrenmesinin gelişeceği ve davranışların genellenebilmesinin artacağı düşünülmektedir. Oturumlara katılan anneler bu etkinliklerde babaların da bulunması gerektiğini dile getirmişlerdir. Babaların çocuklarıyla çatışma yaşayabildiklerini bu sebeple onların da bilgi düzeylerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Program değerlendirmesine ilişkin son bulgu ise programın öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını destekleyecek bireyselleştirmeler yaparak uygulanmasıdır. Çalışma kapsamında odak öğrencilerin benzer yetersizliklerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Farklılaşan gereksinimlerin özel olarak değerlendirilmesi ve öğrencilerle bireysel çalışmalar gerçekleştirilmesinin sosyal yeterliği geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca program değerlendirmesi amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerde kültürel kodların değerlendirmeyi etkilediği görülmüştür. Katılımcılardan yabancı uyruklu ebeveynin eksiklikleri dile getirirken daha objektif olduğu ve beklentilerini açıkça ifade ettiği görülmüştür. Bu ebeveynin program uygulamasına ilişkin eleştirileri ders içeriğinde kullanılan videoların Türkçe alt yazılı olduğudur. Öğrencilerin bilgiyi daha kolay işlemleyebileceği Türkçe konuşulan materyallere yer verilmesinin daha faydalı olabileceği önerisinde bulunmuştur. Ayrıca oturumlarda katılımcı sayısı okul yönetiminin planlaması dolayısıyla değişkenlik gösterdiğinden araştırmacı bazı oturumlarda katılımcı sayısından az malzeme getirebilmiştir. Bu sorunun çözümüne yönelik ders öncesinde bant, makas ve yapıştırıcı gibi malzemelerin oturma getirilmesinin istenmesiyle etkinliklerde zaman kaybının önlenebileceğini ifade etmiştir. Ebeveynler arasındaki bu farklılığın kültürlerin farklılaşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türk kültüründe eleştirmenin yargılamayla eş tutulması algısı dolayısıyla görüşlerin açıkça ifade edilmediği tahmin edilmektedir. Ayrıca yabancı uyruklu ebeveynin eleştiri kültürüne daha hâkim olduğu ve gelişim için yapılabilecek eylemleri sorguladığı düşünülmektedir. Mevcut sosyal beceri öğretim programları incelendiğinde üstün yetenekli bireyleri, özellikle de duygu değişimi ve akran kabulünün en önemli olduğu dönemlerden biri olan ergenlik dönemini kapsayan programların sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Üstün yetenekli bireylerin gelişim dönemlerindeki farklılaşmayı önemseyerek hazırlanacak programlar hem öğrenciler hem de ebeveynleri tarafından en çok ihtiyaç duydukları eğitsel sorun olarak ifade edilmiştir. Bu sebeple kimlik gelişimin şekillendiği ve sosyal ve duygusal sorunlara karşı daha hassas olunabildiği ergenlik döneminde ebeveyn desteğinin sürecin sağlıklı tamamlanabilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.

Programa gönüllü olarak katılan üstün yetenekli öğrenciler ve ebeveynleri oturumların öğrencilerin duygu düzenleme ve iletişim becerilerinde gelişime katkı sağladığını belirtmişlerdir. Odak öğrencilerden farklı olarak gönüllü öğrenciler problem çözme becerilerinde de iyileşmeler olduğunu ifade etmişlerdir. Önceliklendirme, karar verme gibi becerilerinin oturumlarda sunulan etkinlikler aracılığıyla geliştiğini bildirmişlerdir. Gönüllü olarak oturumlara katılan ve öğretmenlerinin gözlemleriyle öz düzenleme yetersizliğine bağlı problem davranış sergilemedikleri belirtilen,

öğrencilerdeki bu değişime öz düzenleme becerilerinin katılımcı odak öğrencilere göre daha iyi olmasının etken olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla üstün yetenekli öğrencilerde öz düzenleme becerilerinin problem davranış sergilemede ve sosyal yeterlikte merkezi bir rolü olduğu düşünülmektedir. Gönüllü katılımcıların ebeveynleriyle gerçekleştirilen görüşmelerde çocuklarının kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiğini ve kendilerinin de iletişim kurarken eskisinden daha fazla empati kurduklarını bildirmişlerdir.

5.4. Sonuç

Bir seyahate çıkmak için uçağa bindiğimizi hayal edelim. Koltuğumuza doğru ilerlerken çok yakınımızda küçük bir bebeğe sahip bir ailenin bizimle yolculuk yaptığını fark ettiğimizi düşünelim. Ulaşım aracından ayrılma şansımızın olmadığı bu yolculukta aklımıza ilk gelecek olan düşünce seyahatimizin zor geçebileceği olacaktır. Şimdi bir de henüz yolculuk başlamadan ağlamaya başlayan bebeği ve ebeveynleri yerine kendimizi koyalım. Bebeğin iletişim kurmakta ağlamaktan başka bir yolu olmadığını göz ardı etmemeliyiz. Ebeveynlerinin bir önceki gecedan yorgun olduklarını ve diğer yolcuları rahatsız etmenin mahcubiyetini hissettiğini de var sayalım. Sizce bu yolculuk bizim için mi yoksa onlar için mi daha zorlayıcı olacaktır? Üstün yetenekli olmayı ve üstün yetenekli birinin ebeveyni olmayı bu örneğe benzetebileceğimizi düşünüyorum. Gelişimlerinin farklı olması ve beraberinde getirdiği güçlüklerle yaşamak zorunda olmak hem onların gereksinimlerinin giderilmesiyle hem de çevrelerindeki bireylerin daha fazla bilgiye ve anlayışa sahip olmasıyla kolaylaşabilecektir. Üstün yeteneklilerin çevrelerinde bulunan akranlarının, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin sorunların çözümüne ilişkin gönüllü olmaları, onları bu konuda motive edecek eylemlere geçilmesi önemli olacaktır. Yalnızca soruna odaklanmak, bu sorunda sosyal çevrenin rolünü göz ardı etmek sorunun kaynaklarından uzaklaşmamıza ve çözümlerinde yetersizlik yaşamamıza sebep olacaktır. Üstün yetenekli bireylerin sosyal yeterliklerini geliştirme çabasının yanında sosyalleştikleri kişilerde de bir değişim yaratmadıkça farklı sonuçlar beklemenin gerçekçi olmadığı düşüncesindeyim. Bu çalışmada ben annelerini işe dahil edebildim. Ancak bu kadar çok değişkene aynı anda etkide bulunmanın ve değişim sağlamanın hayli zor olduğunun farkındayım. Bu sebeple üstün yetenekli ergenlerin bilişsel düzeylerine daha uygun yeniden değerlendirmelerini sağlayabilecek bilişsel-davranışçı ve üst bilişsel yöntemlerin işe koşulduğu ve psikolojik dayanıklılıklarını artıracak uygulamaların sayısı ve niteliğinin artması gerektiğini düşünüyorum.

5.5. Öneriler

5.5.1. Uygulamaya ilişkin öneriler

1. Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve öğretimde farklılaştırma bilgileri öğretmenlerin bilgi eksikleri dolayısıyla yalnızca özel eğitim öğretmenliği öğretim programında değil eğitim fakültelerindeki tüm bölümlere eklenmelidir.
2. Üstün yetenekliler öğretmenlerinin bilgi eksikliklerini gidermek için uzmanlar okullarda MEB seminer eğitim dönemlerinde öğretmenlere rehberlik edebilir ve sorun çözümünde paydaş olabilir.
3. Üstün yetenekli bireylerin farklılaşan sosyal beceri gereksinimleri doğrultusunda sosyal yetersizlik yaşayan öğrenciler için bireyselleştirilmiş sosyal beceri öğretim programları uygulanabilir.
4. Üstün yetenekli ergenlerin sosyal yeterliklerinin geliştirilmesinde sınıf çaplı ve okul çaplı sosyal beceri öğretimleri gerçekleştirilebilir.
5. Üstün yetenekli öğrencilerin ailelerine yönelik eğitimlerin didaktik yöntemler yerine ailenin sürece dahil olduğu uygulamalar gerçekleştirilebilir.
6. Üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen eğitimlerde öğretmen ve aile iş birlikli çalışmalar gerçekleştirilebilir.
7. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik akademik farklılaştırmaların yanı sıra sosyal duygusal ihtiyaçlara yönelik farklılaştırma uygulamaları gerçekleştirilebilir.

5.5.2. Araştırmalara yönelik öneriler

1. Üstün yeteneklilerin öz düzenleme ile ilişkili sosyal yeterliğini değerlendiren ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.
2. Davranışların kalıcılığını ve becerilerin genellenmesini arttırmak amacıyla daha uzun süreli eğitimler gerçekleştirilen araştırmalar tasarlanabilir.
3. Babaların katılım sağladığı sosyal yeterliği geliştirme programları yapılabilir.
4. Sosyal beceri öğretim programlarında sosyal yeterlikte önemli bir yeri olan öz düzenleme becerilerine odaklanan çalışmalar farklı gelişim düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilebilir.
5. Öğretmenlerin geliştirilmesi hedeflenen becerileri sınıf ortamında pekiştirdiği iş birlikçi sosyal yeterliği geliştirme programları geliştirilebilir.
6. Üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme becerilerini değerlendiren ölçekler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdullayeva, L. (2018). Ergenlerde Sosyal Zekanın Gelişiminde Çevresel Faktörler. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 5(14), 234-247.
- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: a factor-analytic study. *Psychological Monographs: general and applied*, 80(7), 1.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2010). *Multicultural supplement to the Manual for the ASEBA preschool forms and profiles*. Burlington: University of Vermont Research Center for Children, Youth, and Families.
- Adelson, J. L. (2007). A “perfect” case study: Perfectionism in academically talented fourth graders. *Gifted Child Today*, 30(4), 14-20.
- Adler, A. (2000). *Eğitimi Zor Çocukların Psikolojisi* (Çev: Türkeli, Y.). İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim.
- Ahlen, J., Hursti, T., Tanner, L., Tokay, Z., & Ghaderi, A. (2018). Prevention of anxiety and depression in Swedish school children: a cluster-randomized effectiveness study. *Prevention science*, 19, 147-158.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekli çocukların ailelerinin sorunları. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili. *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 447 –459). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Akçamete, G., ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61-77.
- Akkan, H. (2012). *Üstün zekalı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi*. Ankara: MEB. Yayınları
- Akkuş, A. (2019). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. (6. Bakı). Ankara: Seçkin kitapevi.

- Albaili, M. A. (2003). Motivational goal orientations of intellectually gifted achieving and underachieving students in the United Arab Emirates. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(2), 107-120.
- Allen Jr, W. T. (2020). *Early adolescent gifted and talented students and their experience with bullying*. Doctoral dissertation thesis. ABD, Logan: Utah State University.
- Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted students' adjustment and underachievement in university: An exploration from the self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Oxford: Holt.
- Alvord, M. K., Zucker, B., & Grados, J. J. (2011). *Resilience Builder Program for children and adolescents: Enhancing social competence and self-regulation—A cognitive-behavioral group approach*. Champaign: Research Press.
- Amiri, F., Viskarami, H. A., & Sepahvandi, M. A. (2019). Effectiveness of mindfulness therapy on anxiety and emotion regulation of first-grade high school gifted students. *Empowering Exceptional Children*, 10(2), 137-148.
- Anticich, S. A., Barrett, P. M., Silverman, W., Lacherez, P., & Gillies, R. (2013). The prevention of childhood anxiety and promotion of resilience among preschool-aged children: A universal school based trial. *Advances in school mental health promotion*, 6(2), 93-121.
- Arslan, G. (2015). *Ergenlikte algılanan duygusal istismar ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Atmaca, B. (2023). *Okul öncesi durumsal öz düzenleme programı (prsis) çerçevesinde gerçekleştirilen online eğitimin okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeye dair bilgi, inanç ve becerilerine etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi, sosyal bilimler enstitüsü.
- Aubry, A., Gonthier, C., & Bourdin, B. (2021). Explaining the high working memory capacity of gifted children: Contributions of processing skills and executive control. *Acta psychologica*, 218, 103358.

- Augustine, M. E., & Stifter, C. A. (2019). Children's behavioral self-regulation and conscience: Roles of child temperament, parenting, and parenting context. *Journal of applied developmental psychology*, 63, 54-64.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 93-103.
- Bacanlı, H. (2008). Sosyal beceri eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Barkley R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford.
- Barnette, E. L. (1989). A program to meet the emotional and social needs of gifted and talented adolescents. *Journal of Counseling & Development*, 67(9), 525-528.
- Beck, A. T., & Dozois, D. J. (2014). Cognitive theory and therapy: Past, present and future. (Ed.) *Psychiatry: Past, present, and prospect* içinde Oxford: Oxford University Press.
- Bennett, T., Raymond, M., Malia, K., Bewick, K. & Linton, B. (1998). Rehabilitation of attention and concentration deficits following brain injury. *The Journal Cognitive Rehabilitation*, 6, (8-9).
- Berk, R. A. (2002). *Humor as an instructional defibrillator: Evidence-based techniques in teaching and assessment*. Sterling, VA: Stylus.
- Berns, C. F. (2004). Bibliotherapy: Using Books to Help Bereaved Children. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 48(4), 321-336.
- Berona, J., Sroka, A. W., Gelardi, K. L., Guyer, A. E., Hipwell, A. E., & Keenan, K. (2023). Maternal socialization of emotion and the development of emotion regulation in early adolescent girls. *Emotion*, 23(3), 872-878.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and individual differences*, 21(4), 327-336.
- Bailey, R., & Jones, S. M. (2019). An integrated model of regulation for applied settings. *Clinical child and family psychology review*, 22, 2-23.

- Barber, C., & Wasson, J. W. (2015). A comparison of adolescents' friendship networks by advanced coursework participation status. *Gifted Child Quarterly*, 59(1), 23-37.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The Strength Model of Self-Control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351-355.
- Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 64-82.
- Bayar, S. (2018). Zorbalığa maruz kalan özel yetenekli öğrencilerin zorbalık algıları. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Extending self-regulated learning to include self-regulated emotion strategies. *Motivation and Emotion*, 37, 558-573.
- Betts, G. T. (1985). The autonomous learner model: For the gifted and talented. Greeley, CO: ALPS Publishing
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 156-168.
- Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2019). Tools of the mind: The Vygotskian-based early childhood program. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 17(3), 223-237.
- Boland, C. M., and Gross, M. U. M. (2007). Counseling highly gifted children and adolescents. S. Mendaglio and J. S. Peterson (Ed.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* içinde (s. 153- 199). TX: Prufrock Press.
- Bozdoğan, Z. (2003). *Okulda rehberlik etkinlikleri ve yaratıcı drama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Berndt, D. J., Kaiser, C. F. & Van Aalst, F. (1982). Depression and self-actualization in gifted adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 38(1), 142-150.
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational assessment*, 24(2), 112-122.
- Brodeski, J., and Hembrough, M. E. (2007). *Improving Social Skills in Young Children*. Chicago: Saint Xavier University Press.
- Bronson M.B. (2019). Self-regulation in early childhood nature and nurture (Çev: E. Sezgin & M. Kır Yiğit). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2011). Strategies for constructing assessments of higher-order thinking skills. *Assessment of Higher Order Thinking Skills*, 1, 327-59.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds), *Handbook of adolescent psychology* içinde (s. 74–103). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., ve Demiel, F. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Callahan, C. M. (2009). Renzulli's three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Editörler), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* içinde (s. 97-112). New York: Routledge.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School psychology review*, 26(2), 264-278.
- Camcı-Erdoğan, S. C., & Güçyeter, Ş. (2019). Öğretmen adaylarının üstün zekâ ve üstün yetenek metaforları. *İlköğretim Online*, 1307-1325.
- Campbell, P. ve Sperstein, G.N. (1994). *Improving social competence*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

- Cuartas, J., Hanno, E., Lesaux, N. K., & Jones, S. M. (2022). Executive function, self-regulation skills, behaviors, and socioeconomic status in early childhood. *Plos one*, 17(11), e0277013.
- Cavell, T.A., Meehan, B.T., & Fiala, S.E. (2003). Assessing Social Competence in Children and Adolescents. C.R. Reynolds & R.W. Kamphaus (Ed.) *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children: Personality, Behavior, and Context* içinde (s. 433 – 454). New York: Guildford Press.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of youth and Adolescence*, 32, 409-418.
- Chagas-Ferreira, J. F., Vilarinho-Rezende, D., Prado, R. M., & de Lima, R. R. (2019). Social Skills Development Program for Talented Youth: A Program and Multiple Experiences. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35,1-9.
- Checa, P., Rodríguez-Bailón, R., & Rueda, M. R. (2008). Neurocognitive and temperamental systems of self-regulation and early adolescents' social and academic outcomes. *Mind, Brain, and Education*, 2(4), 177-187.
- Christensen, L., Young, K. R., & Marchant, M. (2007). Behavioral intervention planning: Increasing appropriate behavior of a socially withdrawn student. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 81-103.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., and Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personal Individual Differences.*, 32(2), 197-209.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: developing the potential of children at school and at home*. (8th ed.). Boston, MA:Pearson.
- Clikeman, M.S. (2007). *Social Competence in Children*. USA: Springer Science and Business Media
- Cohen, S. (1988). Psychosocial models of the tole of social support in the etiology of physical desease. *Health Psychology*, 7(3), 269-297.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.

- Coleman, L. J., and Cross, T. L. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5-17.
- Cohen, A. O., Breiner, K., Steinberg, L., Bonnie, R. J., Scott, E. S., Taylor-Thompson, K., ... & Casey, B. J. (2016). When is an adolescent an adult? Assessing cognitive control in emotional and nonemotional contexts. *Psychological Science*, 27(4), 549-562.
- Columbus Group (1991). Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. Columbus, Ohio.
- Colangelo, N., & Kelly, K. R. (1983). A study of student, parent, and teacher attitudes toward gifted programs and gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 27(3), 107-110.
- Commodari, E. (2012). Attention skills and risk of developing learning difficulties. *Current Psychology*, 31, 17-34.
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131-144.
- Cooper-Kahn, J., & Dietzel, L. (2008). *Late, lost and unprepared: A parent's guide to helping children with executive functioning*. Woodbine House.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roeper Review*, 17(3), 181-185.
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of counseling & development*, 93(2), 163-172.
- Cross, T. L., & Olszewski-Kubilius, P. (2021). *Conceptual frameworks for giftedness and talent development: Enduring theories and comprehensive models in gifted education*. Routledge.
- Cully, J. A., & Teten, A. L. (2008). *A therapist's guide to brief cognitive behavioral therapy*. Houston.

- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- Çiçek, D., Baydık, B., & Okvuran, A. (2017). The efficacy of creative drama for highly gifted students to improve their social skills. In *International Congress Of Eurasian Social Sciences (ICOESS) Özel Sayısı*.
- Çivitci, A. (2018). *Grup psikoeğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Dabrowski, K. (1996). Theory of positive disintegration. *International Journal of Psychosomatics*, 7(1), 24-31.
- Dağlıoğlu, E. (2015). Erken çocuklukta üstün yetenek. F, Şahin (Ed.), *Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi içinde* (s. 75-92). Pegem Akademi.
- Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: Paradigms and paradoxes. *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*, 1-14.
- 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.
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. (2013). On the development of perfectionism in adolescence: Perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 55(6), 688-693.
- Dangel, H. L., & Walker, J. J. (1991). An assessment of the needs of parents of gifted students for parent education programs. *Roeper Review*, 14(1), 40-41.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., and Siegle, D. (2011). *Education of the gifted*. Boston: Pearson.
- Delisle, J. R., Whitmore, J. R., & Ambrose, R. P. (1987). Preventing discipline problems with gifted students. *Teaching Exceptional Children*, 19(4), 32.
- Demetriou, A. (2000). Organization and development of selfunderstanding and self-regulation. Zeidner M (Ed.) *Handbook of self-regulation içinde* (s. 209–251). San Diego, CA: Academic Press.

- Demirel Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Demirel Dineç, Ş., Bayar, S., Kılıçarslan, S., Tamul, Ö. F., & Ünal, N. E., (2023). Needs of Families with gifted children in Türkiye. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 20(3), 279-287.
- Dengiz, N. A., & Yilmaz, D. (2015). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklarda algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 243-261.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(1), 37-52.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Direk, N. (2008). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık
- Dixon, F. A., Cross, T. L., & Adams, C. M. (2001). Psychological characteristics of academically gifted students in a residential setting: A cluster analysis. *Psychology in the Schools*, 38, 433–445.
- Dixon, F. A., Lapsley, D. K., & Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95-106.
- Doğanay, A. (2007). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. Doğanay, A. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 279-331, 2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944.
- Durlak, J. A., Fuhrman, T., & Lampman, C. (1991). Effectiveness of cognitive-behavior therapy for maladapting children: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 110(2), 204.
- Efklides, A. (2019). Gifted students and self-regulated learning: The MASRL model and its implications for SRL. *High Ability Studies*, 30(1-2), 79-102.

- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 287–306). New York, NY: Guilford.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 197.
- Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (2000). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. *Adolescence*, 35(137), 221.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1-2), 19-32.
- Epstein, J. A., Griffin, K. W., & Botvin, G. J. (2000). Competence skills help deter smoking among inner city adolescents. *Tobacco Control*, 9(1), 33-39.
- Erikson, E. H. (1950). Growth and crises of the "healthy personality." M. J. E. Senn (Ed.), *Symposium on the healthy personality* içinde (s. 91–146). Josiah Macy, Jr. Foundation.
- Erişti, B. (2007). Öğretim durumlarının planlanması. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. H. F. Odabaşı (Ed.,) içinde (s. 51-70). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Erol, F. (2015). Üstün zekalı ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, E. and Deniz, M. E. (2016). Psychometric properties of the gifted students' coping with anger and decision making skills scale. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 121-128.
- Eysenck, H.J. (1995). *Genius*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Farley, J. P., & Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of adolescence*, 37(4), 433-440.
- Finders, J. K., McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Rothwell, D. W., & Hatfield, B. E. (2021). Explaining achievement gaps in kindergarten and third grade: The role of self-regulation and executive function skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 72-85.
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., ... & Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention science*, 6, 151-175.
- Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. G. L. Flett & P. L. Hewitt (Ed.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* içinde (s. 5-13). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fonseca, C. (2011). *101 success secrets for gifted kids: The ultimate handbook*. Sourcebooks, Inc.
- Freeman, J. (2001). Giftedness, responsibility and schools. *Gifted Education International*, 15(2), 141-150.
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 384-403.
- Furner, J. M. (2017). Helping All Students Become Einstein's Using Bibliotherapy When Teaching Mathematics to Prepare Students for a STEM World. *Pedagogical Research*, 2(1), 1-11.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112.
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of Giftedness* içinde (s. 98-119). New York: Cambridge University Press.

- Gagné, F. (2020). *Differentiating giftedness from talent: The DMGT perspective on talent development*. Routledge.
- Gaesser, A. H. (2018). Befriending anxiety to reach potential: Strategies to empower our gifted youth. *Gifted child today*, 41(4), 186-195.
- Garcia, L. M. R., Toni, C. G. D. S., Batista, A. P., & Zeggio, L. (2019). Evaluation of the Effectiveness of the Fun FRIENDS Program. *Trends in Psychology*, 27(4), 925-941.
- Gere, D. R., Capps, S. C., Mitchell, D. W., & Grubbs, E. (2009). Sensory sensitivities of gifted children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 288-295.
- Gilbert, P., & Irons, C. (2009). Shame, self-criticism, and self-compassion in adolescence. *Adolescent emotional development and the emergence of depressive disorders*, 1, 195-214.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Gordon, W. R. , Taylor R. & Oliva, P. E. (2019). *Developing the curriculum*. New York: Pearson.
- Gökalp, M. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26, 41-54.
- Gresham, F. M. (1988). Best practices in social skills training. Thomas, A. Grimes, J. (Ed.). *Best practices in school psychology içinde* (31-41). Washington: National Association of School Psychologist.
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-332.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. Routledge.

- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roper Rewiew*, 21, 207-14.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Gross, J., & Thompson, R. A. (2007). Conceptual foundations for the field. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation içinde* (s. 3-24). Guilford.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26.
- Gröpel, P., & Kuhl, J. (2006). Having time for life activities: Life balance and self-regulation. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 14(2), 54-63.
- Guajardo, J. G., Romero, N. A. R., Langley, A., & Guinea, D. V. (2015). Selective prevention for anxiety and resilience promotion: Outcomes of an anxiety prevention and resilience program with girls at risk. *Pensando Psicología*, 11(18), 11-23.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitimin Felsefi ve İdeolojik Temelleri* (Çev: N. Kale), Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güven, İ. (2003). Drama Öğrenme-Öğretme. *Çocukta Yaratıcılık ve Drama*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.
- Haberlin, S. (2015). Don't stress: What do we really know about teaching gifted children to cope with stress and anxiety?. *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 146-151.
- Halsted, J. W. (2002). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Harris, C. R. (1992). The fruits of early intervention: The Hollingworth group today. *Advanced Development*, 4, 91-104.
- Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F., & Burns, B. M. (2007). Characterizing preschool children's attention regulation in parent-child interactions: The roles of effortful

- control and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 25-39.
- Heimberg, R. G. (2002). Cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder: current status and future directions. *Biological psychiatry*, 51(1), 101-108.
- Helt, CA. (2008). *The role of IQ and gender in the social-emotional functioning of adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. University of Northern Colorado.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology*, 60(3), 456.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Turnbull, W. (1992). Perfectionism and Multiphasic Personality Inventory (MMPI) indices of personality disorder. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14, 323–335.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Weber, C. (1994). Dimensions of perfectionism and suicide ideation. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 439–460.
- Hoekman, K., McCormick, J., & Gross, M. U. (1999). The optimal context for gifted students: A preliminary exploration of motivational and affective considerations. *Gifted Child Quarterly*, 43(3), 170-193.
- Holton, G. (1981). Thematic presuppositions and the direction of scientific advance. In A. F. Heath (Ed.), *Scientific Explanation* (pp. 1–27). Clarendon Press.
- Hummel, R. M., & Gross, A. M. (2001). Socially anxious children: An observational study of parent-child interaction. *Child & family behavior therapy*, 23(3), 19-40.
- Hutchby, I. and Ellis, J.M. (2005). *Children and Social Competence; Arenas of Action*. The Taylor and Francis E – Library.
- Jahromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*. 54(1), 125-150.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. Boston: Pearson Education.

- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev: Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kane, M. J., Bleckley, M. K., Conway, A. R., & Engle, R. W. (2001). A controlled-attention view of working-memory capacity. *Journal of experimental psychology: General*, 130(2), 169.
- Karabey, B., & Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin bazı zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 86-107.
- Karateke, B., (2016). *Üstün yetenek potansiyeli olan çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş, Z., & Tagay, Ö. (2021). Exploring the effects of social skills psycho-education program developed for gifted middle school students on students' social skills. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(61), 177-198.
- Kaya, F. (2018). Özel yetenekli çocuklarda asenkron gelişim. Eds. Sak, U. *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi* içinde (s. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Kearney, C. A. (2005). The treatment of social anxiety and social phobia in youths. *Social anxiety and social phobia in youth: Characteristics, assessment, and psychological treatment*. ABD: Springer.
- Keating, D. (2004). Cognitive and brain development. R. Lerner & L. Steinberg (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* içinde (2nd ed). Wiley.
- Keith, T. Z., Troutman, G. C., Trivette, P. S., Keith, P. B., Bickley, P. G., Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School psychology review*, 22 (3), 474-496.
- Kitano, M. K., & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper review*, 27(4), 200-205.

- Kline, B. E., & Meckstroth, E. A. (1985). Understanding and encouraging the exceptionally gifted. *Roeper Review*, 8(1), 24-30
- Klein, B. S. (2006). *Raising gifted kids: Everything you need to know to help your exceptional child thrive*. Washington: Amazon.
- Klein, S. R. (2012). *Action research methods: Plain and simple*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148.
- Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A., Rupiper, M. L., and Gregory, K. (2014). *Guiding children's social development and learning* (7.baskı). Illinois: Wadsworth.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Doktora tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuçuradi, İ. (2006). Felsefe nedir acaba. B. Çotuksöken ve S. İyi (Editörler), *Kimin için felsefe?* içinde (s. 115-123). İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Kuhnle, C., Hofer, M., & Kilian, B. (2010). The relationship of value orientations, self-control, frequency of school-leisure conflicts, and life-balance in adolescence. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 251-255.
- Kuhnle, C., Hofer, M., & Kilian, B. (2011). The relationship of self-control, procrastination, motivational interference and regret with school grades and life balance. *Diskurs Kindheits-und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 6(1), 9-10.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitapevi.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.

- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2009). New directions in evaluating social problem solving in childhood: Early precursors and links to adolescent social competence. In C. Lewis & J. I. M. Carpendale (Eds.), *Social interaction and the development of executive function. New Directions in Child and Adolescent Development*, 123, 51–68.
- Larson, R., & Ham, M. (1993). Stress and "storm and stress" in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental psychology*, 29(1), 130.
- Leahy, R. L., Tirsch, D., & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide*. Guilford press.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojisine genel bakış. Leana-Taşçılar, M. Z. (Ed.), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi* içinde (1-30). (2. Baskı) Ankara: Nobel akademi.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.
- Lehman, E. B., & Erdwins, C. J. (2004). The Social and Emotional Adjustment of Young, Intellectually Gifted Children. S. M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students* içinde (s. 1-8). California: Corwin Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Lipman, M., Sharp, M. A. and Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lovecky, D. V. (2000). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. L. K. Silverman (Ed.). *Counseling the Gifted & Talented*. Denver. İçinde Love Publishing Company.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling*, 2(1), 1-8.

- Marland, S. P. (1972). *Education of the Gifted and Talented Volume 1: Report to the Congress of the United States*. Washington: Government Printing Office.
- 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.
- Masden, C. A., Leung, O. N., Shore, B. M., Schneider, B. H., & Udvari, S. J. (2015). Social-perspective coordination and gifted adolescents' friendship quality. *High Ability Studies*, 26(1), 3-38.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. (2002). Resilience in development. C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds), *Handbook of positive psychology* içinde (s. 74-88). Oxford: Oxford University Press.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at-risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.
- McClelland, M. M., Geldhof, J., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2014). Development and self-regulation. W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Ed.), *Theory and Method: Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. içinde New Jersey: Wiley.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4 (1), 1-33.
- McHugh, M. (2006). Governor's schools: Fostering the social and emotional well-being of gifted and talented students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(3), 178-186.
- McRae, K., Gross, J. J., Weber, J., Robertson, E. R., Sokol-Hessner, P., Ray, R. D., ... & Ochsner, K. N. (2012). The development of emotion regulation: an fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults. *Social cognitive and affective neuroscience*, 7(1), 11-22.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification*. New York: Plenum.

- Mendaglio, S. (2014). Dabrowski on Intelligence: Dethroning a Venerable Construct. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 2(1), 15-21.
- Mercan, Ç. S. ve Yavuzer, H. (2007). Bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1187-1202.
- Merrel, K. W. & Gimpell, G. A. (1998). Social skills of children and adolescents. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mertler A. C. (2014). Action research improving schools and empowering educators. (4. baskı). UK: Sage Publications.
- Michelson, L., Mannarino, A. P., Marchione, K. E., Stern, M., Figueroa, J., & Beck, S. (1983). A comparative outcome study of behavioral social-skills training, interpersonal-problem-solving and non-directive control treatments with child psychiatric outpatients. *Behaviour Research and Therapy*, 21(5), 545-556.
- Mikami, A., Smit, S., & Khalis, A. (2017). Social Skills Training and ADHD—What Works? *Current Psychiatry Report*, 19(93),1–9.
- Miller, A. L. (2012). Conceptualizations of creativity: Comparing theories and models of giftedness, *Roeper Review*, 34(2), 94-103, DOI: 10.1080/02783193.2012.660683
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1991). *Üstün yetenekli çocukların eğitimi raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Millî Eğitim Bakanlığı: Ankara.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için sosyal beceriler dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2022). *Bilim ve sanat merkezleri öz düzenleme psikoeğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2022). *Bilim ve sanat merkezleri duygu gelişimini destekleme psikoeğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Mills, G. E. (2003). *Action research a guide for the teacher researcher* (2. baskı). New Jersey: Pearson Education.
- Minskoff, E.H., & Allsopp, D.H. (2002). Academic Success Strategies for Adolescents with Learning Disabilities and ADHD.
- Mofield, E. L., & Parker Peters, M. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427.
- Moilanen, K. L. (2005). *Parenting and self-regulation in adolescence: Associations with adolescent behavior*. The University of Nebraska-Lincoln.
- Moilanen, K.L. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 835–848
- Mooij, T. (2008). Education and self-regulation of learning for gifted pupils: Systemic design and development. *Research Papers in Education*, 23(1), 1-19.
- Moon, S. M., & Dixon, F. A. (2021). Conceptions of giftedness in adolescence. Moon, S. M., & Dixon, F. A (Ed.). *The handbook of secondary gifted education* içinde (s. 5-34). Routledge.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.

- Morris, A. A., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233–238
- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1543–1564.
- Muammar, O. M. (2015). Intelligence and Self-Control Predict Academic Performance of Gifted and Non-gifted Students. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 5(1), 67-81.
- Naraghi, M. S., Ghobadiyan, M., Naderi, E. A., & Shariatmadari, A. (2013). Philosophy for children (P4C) program and social growth. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(5), 398-406.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?. *Roeper Review*, 22, 10–17.
- Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. In Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M., (Ed.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* içinde (s. 113-122). TX: Prufrock Press Books.
- Neihart, M. (2006). Services that meet social and emotional needs of gifted children. H. Purcell & R. D. Eckert (Editörler), *Designing services and programs for high ability learners: A guidebook for gifted education* içinde (s. 112-124). California: Corwin Press.
- Njiokiktjien, C. (1988). Pediatric behavioural neurology, Vol. 1: Clinical principles. Suyi Publicaties.
- Nook, E. C., Sasse, S. F., Lambert, H. K., McLaughlin, K. A., & Somerville, L. H. (2018). The nonlinear development of emotion differentiation: Granular emotional experience is low in adolescence. *Psychological science*, 29(8), 1346-1357.
- O'Brien, R. (2003). An overview of the methodological approach of action research. R. Richardson (Ed.) *Theory and Practice of Action Research*.

- Ocakçı, A. F. (2015). Ergenlik dönemi özellikleri. A. F. Ocakçı & F. Üstüner Top. (Ed.) *Yetişkinliğe bir adım kala ergen sağlığı* içinde (s.1-7). İstanbul: Nobel yayınları.
- O'Connor, T., & Creswell, C. (2005). Cognitive behavioural therapy in developmental perspective. *Cognitive behaviour therapy for children and families*, 2, 25-47.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 213-223.
- Oğurlu, Ü. (2015). Ostracism among gifted adolescents: A preliminary study in Turkey. *Educational Process: International Journal (EDUPIJ)*, 4(1-2), 18-30.
- 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.
- Oppong, E., Shore, B. M., & Muis, K. R. (2019). Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Implications for theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 63(2), 102-119.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (2018). *Curriculum: Foundations, principlers and issues*. Boston: Pearson.
- Öpengin, E., & Tokmak, F. (2021). Özel yeteneklilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi. (Eds.) Sak, U. Ve Melekoğlu, A. M. *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde (s. 219-237). Ankara: Pegem Akademi.
- Özel yeteneklilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi. *Pegem Atıf İndeksi*, 215-234.
- Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. *Ankara: TC Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını*. PDF kitap.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 9-18.
- Öztabak, M. Ü. (2018). Özel/Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Yönelik Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 79-106.

- Parker, W. & Mills, C.J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-199.
- Peairs, K. F. (2011). *The social world of gifted adolescents: Sociometric status, friendship and social network centrality*. Doctoral dissertation thesis. Carolina: Duke University.
- Perham, Holly J. (2012). Interpersonal Skills of Gifted Students: Risk versus Resilience. Unpublished doctoral dissertation. ABD: University of Arizona State University.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted child quarterly*, 50(2), 148-168.
- Piechowski, M. M. (1999). Overexcitabilities. M. A. Runco & S. R. Pritzker (Ed.), *Encyclopedia of Creativity* içinde (s. 325-334). San Diego, CA: Academic Press
- Piggot-Irvine, E. (2006). Establishing criteria for effective professional development and use in evaluating an action research based programme. *Journal of in-Service Education*, 32(4), 477-496.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pohlman, P. (2020). *Growth to healthy perfectionism: an investigation of perfectionist tendencies with gifted and talented adolescents*. Honors thesis. Murray State University.
- Porter, L. (2005). *Young Gifted Children: Meeting Their Needs*. Research in Practice Series. 12(3). Publications Section, Early Childhood Australia, Australia: Watson, ACT.
- Pratt, M. W. (2009). Looping to meet the needs of gied children. *Principal*, 88(5), 22–24.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93.
- Preckel, F., Zeidner, M., Goetz, T., & Schleyer, E. J. (2008). Female ‘big fish’ swimming against the tide: The ‘big-fish-little-pond effect’ and gender-ratio in special gifted classes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 78-96.

- Probst, B., & Piechowski, M. (2012). Overexcitabilities and temperament. *Handbook for counselors serving students with gifts and talents*, 443-460.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180.
- 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.
- Rinn, A. N., Reynolds, M. J. ve McQueen K. S. (2011). Perceived social support and the self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(3). 367-396.
- Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The validity of the achievement orientation model for gifted middle school students: An exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 58, 183–198.
- Robinson, E. L. (2002). What is the school psychologist's role in gifted education?. *Gifted Child Today*, 25(4), 34-37.
- Robinson, N. M. (2003). 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.
- Rocha-Decker, M.S. (2004). *The Development and Validation of The Proactive Assesment of Social Skill for Preschool Children*. Unpublished doctoral dissertation. The College of Education and the School of Universty of Oregon. Proquest Information and Learning Company.
- Rodgers, A., & Dunsmuir, S. (2015). A controlled evaluation of the 'FRIENDS for Life' emotional resiliency programme on overall anxiety levels, anxiety subtype levels and school adjustment. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(1), 13-19.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities og highly gifted children. *Roeper Review*. 6, 127-130.

- Royer, É., Desbiens, N., Bitadeau, I., Maltais, N., & Gagnon, M. (1999). The impact of a social skills training program for adolescents with behavioural difficulties. *Emotional and behavioural difficulties*, 4(2), 4-10.
- Rule, A. C., & Montgomery, S. E. (2013). Using cartoons to teach about perfectionism: Supporting gifted students' social-emotional development. *Gifted child today*, 36(4), 254-262.
- Saban, A. (2021). Curriculum Development through Action Research: A Model Proposal for Practitioners, Eylem arastirmasi araciligiyla program gelistirme: Uygulayicilar için bir model önerisi. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 299-354.
- Sak, U. (2010). Üstün zekâlı öğrenciler. H. İ. Diken (Ed.). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (4. baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U., Bal-Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2015). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Gürbüz, S. D. (2015). Gifted and Talented Education in Turkey: Critics and Prospects/Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Elestirel Bir Değerlendirmesi. *Talent*, 5(2), 110.
- Savenkov, A., Karpova, S. I., & Sukhova, E. I. (2018). Model of development of children's giftedness in the Russian education system. *Psychology (Savannah, Ga.)*, 55(2), 74-84.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Saranlı, A. G., and Metin, N. (2012). Üstün Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Sosyal-Duygusal Sorunlar. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 139-164.

- Schell, C. (2006). *Overcome by perfection: A treatment manual for children with perfectionism*. Doctoral dissertation thesis. Athabasca University-University of Calgary-University of Lethbridge.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R., & Rost, D. H. (2006). Families with gifted adolescents. *Educational Psychology*, 26(1), 19-32.
- Schneider, W., Schumann-Hengsteler, R., & Sodian, B. (2014). *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind*. Psychology Press.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183–197.
- Schuler, P. A. (2013). Gifted students and Lyme disease: What educators, counselors, and parents need to know. *Gifted Child Today*, 36(1), 35-46.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum inquiry*, 13(3), 239-265.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). Social competence in children who are gifted and talented. In (Eds. Margaret Semrud-Clikeman), *Social competence in children* (pp. 149-163). Springer.
- Sergin, C., and Giverts, M. (2003). Methods of social skills training and developments. In (Eds. John O. Greene and Brant R. Burlison), *Handbook of communication and social interaction skills* içinde (pp. 135-175). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silverman, L. K. (1993). Social development, leadership, and gender issues. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* içinde (pp. 291 – 327). Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. Moon (Ed.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* içinde (s. 31-37). Waco, TX: Prufrock Press.

- Silvers, J. A., & Moreira, J. F. G. (2019). Capacity and tendency: A neuroscientific framework for the study of emotion regulation. *Neuroscience letters*, 693, 35-39.
- Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34, 63-72.
- Shochet, I. M., Holland, D., & Whitefield, K. (1997). Resourceful adolescent program: Group leader's manual.
- Simpson, J., & Adams, M. G. (2015). *Understanding gifted adolescents: Accepting the exceptional*. Lexington Books.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2005). Evaluation of an Elementary Classroom Self-Regulated Learning Program for Gifted Mathematics Underachievers. *International Education Journal*, 6(2), 261-271.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and adolescent mental health*, 8(2), 84-96.
- Spitzberg, B.H. (2003). Methods of interpersonal skill assessment. In J.O. Greene and B.R. Burleson (Eds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* içinde (s. 93-134), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Sroufe, L. A. (2001). From infant attachment to promotion of adolescent autonomy: Prospective, longitudinal data on the role of parents in development. In *Parenting and the Child's World* (pp. 187-202). Psychology Press.
- Suhariadi, F., Suminar, D. R., & Sugiarti, R. (2015). Literature study social competence of gifted intelligent students. *Asian Journal of Education and e-Learning (ISSN: 2321-2454)*, 3(04).

- Stanley, B., Brown, G., Brent, D. A., Wells, K., Poling, K., Curry, J., ... & Hughes, J. (2009). Cognitive-behavioral therapy for suicide prevention (CBT-SP): treatment model, feasibility, and acceptability. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(10), 1005-1013.
- Stephanou, K., Davey, C. G., Kerestes, R., Whittle, S., Pujol, J., Yücel, M., ... & Harrison, B. J. (2016). Brain functional correlates of emotion regulation across adolescence and young adulthood. *Human Brain Mapping*, 37(1), 7-19.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). The pentagonal implicit theory of Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 39(1), 5-14.
- Sternberg, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14, 109–137.
- Sternberg, R. J., Castejón, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J., & Grigorenko, E. L. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in three international samples: An empirical test of the triarchic theory of intelligence. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(1), 1.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2003). *The psychology of abilities, competencies, and expertise*. Cambridge University Press.
- Sternberg, B. J., Kaplan, K. A., & Borck, J. E. (2007). Enhancing adolescent literacy achievement through integration of technology in the classroom. *Reading Research Quarterly*, 42(3), 416-420.
- Sternberg, R. J., & Ambrose, D. (2021). *Conceptions of giftedness and talent*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Stringer, E. (2008). *Action research in education*. New Jersey: Pearson.
- Strip, C. A., Whitney, C. S., and Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. AZ: Great Potential Press.
- Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and adolescence*, 30(1), 19-39.

- Şahan, H. H. (2023). Eğitim programının içerik boyutu. M. Güven ve S. Aslan (Ed.), *Çağdaş gelişimler ışığında eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (218-238). Ankara: Pegem Akademi.
- Taba, H. (1962). Curriculum development: theory and practice. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* içinde (s. 45-59). Boston: Allyn and Bacon.
- Tamar, M. (2005). Gençlikte değişim ve süreklilik. 1. Baskı. Ankara: Çelikkol Yayıncılık.
- Theurel, A., & Gentaz, E. (2018). The regulation of emotions in adolescents: Age differences and emotion-specific patterns. *PloS one*, 13(6), e0195501.
- Tieso, C. L. (2007). Overexcitabilities: A new way to think about talent?, *Roeper Review*, 29:4, 232-239.
- Tomasello, M., Kruger, A.C., and Ratner, H.H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495–552.
- Toplu, e. (2013). *Üstün yetenekli ergenlerde görülen mükemmeliyetçi tutumlar ve problem çözme becerilerinin psikolojik iyilik hali ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Treffinger, D. J., & Renzulli, J. S. (1986). Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. *Roeper Review*, 8(3), 150-154.
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds), *Handbook of self-regulation of learning and performance* içinde (s. 23-37). Routledge.
- Uşaklı, H. (2006). *Drama Temelli Grup Rehberliğinin İlköğretim V. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri, Atılabilirlik Düzeyi ve Benlik-Saygısına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.

- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford Jr, R. B., & Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(1), 54-64.
- 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. *Child & Youth Care Forum*. 43, 287-314.
- Van der Cruisen, R., Peters, S., Zoetendaal, K. P., Pfeifer, J. H., & Crone, E. A. (2019). Direct and reflected self-concept show increasing similarity across adolescence: a functional neuroimaging study. *Neuropsychologia*, 129, 407-417.
- Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children—after Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182.
- Van Tassel-Baska, J., Cross, T. L., & Olenchak, F. R. (2021). *Social-emotional curriculum with gifted and talented students*. Routledge.
- Verschueren, K., Lavrijsen, J., Weyns, T., Ramos, A., & De Fraine, B. (2019). Social acceptance of high-ability youth: Multiple perspectives and contextual influences. *New directions for child and adolescent development*, 2019(168), 27-46.
- Vuran, S. (2007). *Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi (Developing social competence)*, S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma (Inclusion at Elementary Level)*, içinde (s. 221-242). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Walden, T. A., & Smith, M. C. (1997). Emotion regulation. *Motivation and emotion*.
- Waterman, A. S. (1993). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Ed.), *Adolescent identity formation: Advances in adolescent development* içinde (s. 50–72). Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Webb, J., Gore, J., Amend, E., and Devries, A. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of clinical child psychology*, 28(1), 25-43.
- Wills, T. A., Pokhrel, P., Morehouse, E., & Fenster, B. (2011). Behavioral and emotional regulation and adolescent substance use problems: a test of moderation effects in a dual-process model. *Psychology of addictive behaviors*, 25(2), 279.
- Williams, K., & McGillicuddy-De Lisi, A. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 537-549.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159–169.
- Winner, E. (2000). Giftedness: Current theory and research. *Current directions in psychological science*, 9(5), 153-156.
- Wright, P. B., & Leroux, J. A. (1997). The Self-concept of gifted adolescents in a congregated program. *Gifted Child Quarterly*, 41, 83–94.
- Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences*, 73, 16-29.
- Wright, L. (1990). The social and nonsocial behaviours of precocious preschoolers during free play. *Roeper Review*, 12(4), 268-274.
- Wu, N., Hou, Y., Zeng, Q., Cai, H., & You, J. (2021). Bullying experiences and nonsuicidal self-injury among Chinese adolescents: a longitudinal moderated mediation model. *Journal of youth and adolescence*, 50(4), 753-766.
- Yavuz, O., & Yüksel, M. Y. (2021). The mediating role of emotion regulation in the relationship between executive functions and self-regulations of gifted and nongifted students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9(2), 139-149.

- Yazıcı, E. N., & Söylemez, Y. (2021). Ebeveyn Niteliği, Evlilik Uyumu ve Aile İşlevselliğinin Ergenlerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkileri: İlişkisel Bir Çalışma. *Turkiye Klinikleri Journal of Forensic Medicine and Forensic Sciences*, 18(2), 145-154.
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The future of children*, 27(1), 73-94.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit-Tekel, K. (2021). *Bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programının özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yoo, J. E., ve Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52-61.
- Yule, K., Houston, J., & Grych, J. (2019). Resilience in children exposed to violence: A meta-analysis of protective factors across ecological contexts. *Clinical child and family psychology review*, 22, 406-431.
- Yun, K., Chung, D., Jang, B., Kim, J. H., & Jeong, J. (2011). Mathematically gifted adolescents have deficiencies in social valuation and mentalization. *PloS one*, 6(4), e18224.
- Ziegler, A., Stoeger, H., Vialle, W., & Wimmer, B. (2012). Diagnosis of self-regulated learning profiles. *Australasian Journal of Gifted Education*, 21(2), 62-74.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.
- Zirpoli, T. J., & Melloy, J. K. (1997). Behavior management. *Application for teachers and parents*. (7th edition). New York: Pearson.

EKLER

EK-1. Etik Kurul Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 17.11.2021		Protokol No: 216403		Tarih: 24.12.2021	
					
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ					
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması				
KONU:	Eğitim Bilimleri				
BAŞLIK:	Erken Çocukluk Dönemi Özel Yetenekli Bireylere Sosyal Beceri Öğretimine İlişkin Bir Eylem Araştırması				
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Sezgin VURAN				
TEZ YAZARI:	Esranur DÜLGER				
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-				
KARAR:	Olumlu				

EK-2. Milli Eğitim Müdürlüğü ve Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırma Merkezi
Protokolü

7

**ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
ÜSTÜN YETENEKLİLER EĞİTİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ
İLE TEPEBAŞI İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARASINDA EĞİTİMDE
İŞ BİRLİĞİ PROTOKOLÜ**

AMAÇ

Madde 1 (Değişik: 30.04.2015). Bu protokolün amacı; Eskişehir ili sınırları içerisinde yer alan Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda uygulamaya konulan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi projesinin yürütülmesinde, taraflar arasında iş birliği esaslarını düzenlemektedir.

KAPSAM

Madde 2.

DAYANAK

Madde 3. Bu protokol, 12.01.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 90.02.2012 tarihli ve 28199 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa dayanılarak hazırlanmıştır.

TANIMLAR

Madde 4. Bu protokolde adı geçen;

Bakanlık	: Milli Eğitim Bakanlığı'nı,
Üniversite	: Anadolu Üniversitesi'ni,
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nü,
Merkez	: Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'ni.
Proje Okulu	
Proje	

TARAFLAR

Madde 5. (Değişik: 30.04.2015). Bu Protokolün tarafları, Anadolu Üniversitesi (Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) ve Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'dür.

EK-3. Veli Bilgilendirme Sunumu

ÜSTÜN YETENEKLİ ERGENLERİN SOSYAL YETERLİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Araş. Gör. Esranur DÜLGER
Anadolu Üniversitesi



Problem Durum: Sosyal beceri öğretimi

Sosyal yeterlik...



- Kolay iletişim kurabilen
- Huzurlu
- Başarılı
- Özgüvenli
- Girişken
- İşbirlikçi
- Empati kurabilen
- Önyargılı
- Yalnız
- Hırslı
- Kavgacı
- Akranları tarafından dışlanan
- Akademik anlamda başarısız

Problem Durum: Özel yetenekliler

Özel yeteneklilerin yaşadığı sosyal ve duygusal sorunlar;



İÇSEL ETMENLER
Mükemmeliyetçilik
Stres
Eş zamanlı olmayan gelişim
Açık duyarlılık
Girişim faktörü

DIŞSEL ETMENLER
Yalnızlık
Dışlanma

Problem Durum: Özel yetenekliler

Özel yetenekli bireylerin sosyal uyum becerileri;

RİSK HİPOTEZİ



DAYANIKLILIK HİPOTEZİ

Sosyal beceri öğretimi

- Sosyal ilişkileri düzenlemeye yardımcı olan her türlü sosyal beceri eğitiminin mutluluğu artırarak, yaşam kalitesini de artırdığı ifade edilmektedir (Sargin & Giverto, 2003).
- Özboy (2010), yaptığı çalışmada; **sosyal beceri düzeyi** arttıkça problem davranış düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.



Üstün Yetenekliler

Özel yetenek; insanlık için temel değeri olan ve iyi tanımlanmış yetenek alanlarında sahip olunan olağanüstü potansiyel veya kapasitedir.

Özel yetenekli bireyler;
Duyguları tanıma ve ifade etmede daha hızlı gelişim sergilediklerinden:

- Duyguları daha yoğun hissetme,
- Bilişsel süreçlerindeki derinlik sebebiyle;
- Derin düşünme
- Yeni durumlar karşısında kaygılanma



Ergenlik Döneminde Sosyal Yeterlik

- Üstün yetenekli ergenler bu dönemde bilişsel gelişimlerinin dinamik olduğu bir dönemden geçmektedirler, bu durum da onların dünyayı daha karmaşık bir şekilde algılamalarına sebep olmaktadır (Keating, 2004).
- Üstün yetenekli bireyler ergenlik döneminde başa çıkma veya kamufle olma gibi kişilerarası zorluklar deneyimleyebilmektedirler (Cross vd.,1995).



Sosyal Beceri Öğretimi

- Çocukların sosyal açıdan yetersiz düzeyde olması onlarda iletişim ve davranış bozukluklarının ortaya çıkmasına sebep olurken;
 - Uyku düzensizliği,
 - Akademik başarısızlık,
 - Şiddete yönelme ve
 - Bağımlılık yapan zararlı maddelere yönelme gibi durumlarla da sonuçlanabilmektedir (Ersanlı, 2012).
- Burke'e (2002) göre sosyal yetersizlikten kaynaklanan olumsuz sosyal davranışların sonraki zamanlarda alışkanlık haline gelebildiği ve ileriki yaşlarda bu olumsuz davranışların daha ciddi boyutlara ulaşması söz konusu olabilmektedir.



EK-4A. Veli Onam Formu

Veli İzin Belgesi

Sayın Veli,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülen "Özel Yetenekli Ergenlerin Sosyal Yeterliğinin Geliştirilmesi: Eylem Araştırması" adlı tez çalışması kapsamında velisi olduğunuz adlı öğrenci ile bir çalışma yapmak istiyorum. Yapılacak olan çalışmada sosyal beceri yetersizliği olan özel yetenekli bireylerin sosyal becerilerinin desteklenmesi için bir öğretim programı oluşturulacaktır. Araştırma sürecinde katılımcı olarak belirlenen öğrencinize yönelik görüş ve düşünceleriniz bizim için aydınlatıcı olacaktır. Ayrıca çalışma süresince hazırlanacak içeriklere katılımınız ve bu sürece yönelik düşünce ve önerileriniz de büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırmanın gerçekleştirilebilmesi adına katkılarınıza ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Öğrenciye ve size ait hiçbir bilgi, araştırmacılar dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Çalışmada elde edilen veri yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bireyin sosyal becerileri destekleyici öğretim programı neticesinde sosyal yetersizliklerinin giderilmesi hedeflenmektedir. Böylelikle sürdürülebilir etkileri olan bir çalışmanın gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Lütfen araştırmaya katılmak konusundaki tercihinize göre aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyiniz ve ilgili alanlara adınız ve soyadınızla birlikte imzanızı atmayı unutmayınız.

- Bu çalışmada yer almayı;

Kabul ediyorum ☐

Kabul etmiyorum ☐

- Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını

Kabul ediyorum ☐

Kabul etmiyorum ☐

Ad/ Soyad:

Tarih/İmza:

Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak yöneltebilirsiniz.

Saygılarımla,

Araştırmacı: Esranur DÜLGER

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özel Yetenekliler Eğitimi ABD.

e-posta

EK-4B. Video Kayıt Veli İzin Formu

Değerli Ebeveyn;

“Özel yetenekli ergenlerin sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi” konulu öğretim programının yürütülmesi amacıyla sizin değerli fikirlerinize ve bilgilerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma sürecinde belirlenen becerilerin gelişiminin takibi için ders sırasında fotoğraf/video gibi görsel araçlardan yararlanılması, herhangi bir veri kaybının önüne geçebilmek ve hedeflenen becerilerin kazanımını saptamak amacıyla işlevsel olacaktır. Hem ders sırasında edinilen bilgiler hem de fotoğraf ve videolar ile kayıt altına alınan bilgiler, sadece araştırma sürecinde kullanılacaktır. Kişisel bilgiler ve elde edilen verilerin gizliliği konusunda gerekli hassasiyet gösterilerek, bilgiler uygun görüldüğü takdirde kodlanacaktır. Planlama süreci boyunca elde edilen bilgiler araştırmacılar dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu araştırma için gerekli görünen süreçlere katılıp katılmamak tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırmadan istediğiniz an çekilebilir, verilerin ve bilgilerin yok edilmesini isteyebilirsiniz. Değerli görüşleriniz ve katkılarınız için teşekkür ederiz. Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırma sürecinin nitelikli şekilde planlanması için fotoğraf-video kayıtlarının oluşturulmasını kabul ediyorum.

Ebeveyn:

Tarih:

İmza:

Akademik Danışman: Prof. Dr. Sezgin VURAN

Tarih:

İmza:

Araştırmacı: Arş. Gör. Esranur DÜLGER

Tarih:

İmza:

Lütfen iki nüsha imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız, diğerini araştırmacıya veriniz.

Araştırmacı Bilgileri:

Adı Soyadı: Esranur DÜLGER

EK-5A. Birinci Döngü Öğretmen Görüşme Soruları

- 1) Kendinizi tanıtır mısınız?
- 2) Sınıfınızı tanıtır mısınız?
- 3) Sınıf içerisinde herhangi bir problem yaşıyor musunuz?
- 4) Problemin ana sebebinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?
- 5) Çözmek için neler yapıyorsunuz?
- 6) Üstün yetenekli öğrencilerin sınıftaki durumlarıyla ilgili neler söylersiniz?
- 7) Öğrencinin ilgi alanları ve yeteneğiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?
- 8) Öğrencinizin arkadaşlarıyla olan etkileşimini nasıl değerlendirirsiniz?
- 9) Bu öğrencinizin sınıfa, okula, arkadaşlarına, ailesine yönelik bir sorun yaşadığını gözlemlediniz mi?
- 10) Öğrencinizde sosyal yeterliğini nasıl değerlendirirsiniz?
- 11) Sosyal becerilerini desteklemek için neler yaptınız? Nasıl sonuçlar elde ettiniz?
- 12) Bu öğrencinizin ailesi ile görüşme gerçekleştirdiniz mi?
- 13) Görüşmenin içeriği ne hakkındaydı?
- 14) Aile ile eğer ortak bir sorun tespit edildiyse çözüm için iş birliği yaptınız mı?
 - Neler yaptınız?
 - Nasıl sonuçlar elde ettiniz?

EK-5B. İkinci Döngü Öğretmen Görüşme Soruları

- 1) Üstün yetenekli öğrencinizin sınıftaki durumunu nasıl değerlendirirsiniz?
- 2) Derse katılımı ve akademik başarısına ilişkin neler söylersiniz?
- 3) Arkadaşlık ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?
- 4) Arkadaşlarıyla yaşadığı sorunlar olabiliyor mu?
 - Bu sorunlarda ne gibi eylemlerde bulunuyor?
 - Sorun çözümüne ilişkin becerilerini nasıl değerlendirirsiniz?
- 5) Sınıf içinde dikkat becerilerine ilişkin neler söylersiniz?
- 6) Öğrencinizin duygu düzenleme becerilerine ilişkin neler söylersiniz?
- 7) Öğrencinizin davranışlarını dönem başından itibaren nasıl değerlendirirsiniz?

EK-5C. Üçüncü Döngü Öğretmen Görüşme Soruları

- 1) Öğrencinizin bir yıllık sürecini değerlendirdiğinizde neler söylersiniz?
- 2) Derse katılımıyla ilgili neler söylersiniz?
- 3) Arkadaşlık ilişkilerinde bir değişim olduğunu düşünüyor musunuz?
- 4) Öğrencide herhangi bir değişim gözlemliyor musunuz?
- 5) Sizce öğrencinin sosyal yeterliğinde bir farklılaşma yaşandı mı?



EK-6A. Birinci Döngü Ebeveyn Görüşme Soruları

- 1) Kendinizi tanıtır mısınız?
- 2) Çocuğunuzun üstün yetenekli olduğunu nasıl öğrendiniz?
- 3) Erken çocukluk itibarıyla çocuğunuzla ilgili neler söyleyebilirsiniz?
 - Kişilik özellikleriyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?
 - Duygusal özellikleriyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?
 - Sosyal ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?
- 4) Okul ve sosyal ortamdaki arkadaş ilişkileriyle ilgili neler söylersiniz?
- 5) Çocuğunuzla iletişiminiz hakkında bilgi verebilir misiniz?
- 6) Çocuğunuzun sosyal uyumuna dair düşünceleriniz nelerdir?
- 7) Çocuğunuzun sosyal yetersizliği olduğunu düşünüyor musunuz?
- 8) Bu yetersizlikler onun ve sizin hayatınızda ne gibi sorunlara sebep olmakta?
- 9) Çocuğunuzun sosyal becerilerini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
- 10) Çocuğunuz arkadaşları ile olan iletişimi hakkında sizinle konuşuyor mu?
- 11) Çocuğunuz öğretmenleri ile olan iletişimi hakkında sizinle konuşuyor mu?
- 12) Öğretmenleri okul yaşantısına ilişkin neler söylüyorlar?

EK-6B. İkinci Döngü Ebeveyn Görüşme Soruları

- 1) Bir süredir bir sosyal beceri öğretim programı gerçekleştiriyoruz biliyorsunuz ki. Öncelikle genel olarak bu programla ilgili görüşlerinizi merak ediyorum. Neler söyleyebilirsiniz?
- 2) Çocuğunuzu sınıf ortamında gördüğünüzde sosyal becerilerine ilişkin neler düşünüyorsunuz?
- 3) Oturumlarda hem katılımcı hem de ebeveynsiniz genel olarak siz kendinizi nasıl konumlandırıyorsunuz?
- 4) Etkinlikleri yaparken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
- 5) Sosyal beceri öğretiminde kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 6) Uygun olmayan bir davranış gördüğünüzde nasıl tepkiler veriyorsunuz?
- 7) Programda kazandırılması hedeflenen becerileri gerekli buluyor musunuz?
- 8) Sizce başka hangi beceriler yer almalı?
- 9) Oturumlarda desteklenen becerilerin okul dışı ortamlarda sergilenmesine ilişkin neler söylersiniz?
- 10) Çocuğunuz programla ilgili görüşlerini paylaşıyor mu?
 - Neler söylüyor?
 - Kendi sosyal yeterliğine ilişkin değerlendirmeleri oluyor mu?
 - Yeni bir beceri edindiğini belirtiyor mu?

EK-6C. Üçüncü Döngü Ebeveyn Görüşme Soruları

- 1) Sosyal beceri öğretim programı dersleri sizin açınızdan nasıl geçti?
- 2) Sizce çocuğunuz nu programla ilgili neler düşünüyor?
- 3) Oturumdaki etkinlikler hoşunuza gitti mi?
 - Etkinliklerden en çok hoşunuza gidenler hangileri oldu?
 - Bu etkinlikleri neden çok sevdiniz?
- 4) Hoşlanmadığınız etkinlikler oldu mu?
 - Bu etkinliklerden hoşunuza gitmeyenler hangileri oldu?
 - Bu etkinlikler neden hoşunuza gitmedi?
- 5) Programda yaptığımız etkinlikler size yeni bir şey öğretti mi? Öğrettiyse neler?
- 6) Sizce çocuğunuz programdan yeni beceriler öğrendi mi? Öğrendiyse örnekendirir misiniz?
- 7) Program uygulamaları günlük yaşamınızı ve ilişkilerinizi etkiledi mi? Nasıl?
- 8) Önceden çocuğunuzla etkileşimli bir etkinliğe katılmış mıydınız?
 - Katıldıysanız deneyiminizi karşılaştırır mısınız?
- 9) Aile etkileşimli oturum deneyimlerinle ilgili neler söylemek istersiniz?
- 10) Bu etkinlikler sizce başka ne türlü gerçekleşebilirdi? Bu konudaki görüş ve önerileriniz nelerdir?
- 11) Sosyal beceri öğretim etkinliklerinin devam etmesini ister misiniz? Neden?
- 12) Programın içeriğini beraber tasarlayacak olsak içeriği ve süreci nasıl yapılandırmak istersiniz?
- 13) Öğretici olarak beni değerlendirecek olsan neler söylerdiniz?

EK-7A. İkinci Döngü Öğrenci Görüşme Soruları

1) Kendini tanıtır mısın?

- Kendini üç kelimeyle anlatacak olsan neleri seçerdin?

2) Diğer insanlarla ilişkilerini nasıl tanımlarsın?

3) Arkadaşlık ilişkilerini nasıl tanımlarsın?

- İlişki başlatma ve durdurma becerilerini nasıl değerlendirirsin?
- Atılganlık becerilerini nasıl değerlendirirsin?
- Saldırgan davranışlarla ve dürtülerle baş etme becerilerini nasıl değerlendirirsin?

4) İlişkilerinde yaşadığın zorluklar var mı?

Evetse;

- Bu zorlukları açıklar mısın?
- Zorluk yaşamamanın nedeni sence ne olabilir?
- Zorluklarda senin neden olduğun durumlar sence var mı? Açıklar mısın?
- Bu zorluklar sonucunda neler hissediyorsun?

Hayırsa;

- Sence hangi becerilere sahip olman zorluk yaşamana engel oluyor?

5) Duygularını düzenleme becerilerini nasıl değerlendirirsin?

6) İlişkide ortaya çıkan çatışmaları çözmeye çalışıyor musun?

- Çözüm için neler yapıyorsun?
- Çözmediğin durumlarda ne hissediyorsun?

7) Yaşadığın olumsuz duygularla baş etmek için desteğe ihtiyaç duyuyor musun?

- Çevreni nasıl düzenlemek isterdin?
- Kendince sence nasıl düzenlemeler yapabilirsin?

EK-7B. Üçüncü Döngü Öğrenci Görüşme Soruları

Öğrenci Görüşme Soruları:

- 1) Sosyal beceri öğretim programı dersleri senin açıdan nasıl geçti?
- 2) Oturumdaki etkinlikler hoşuna gitti mi?
 - Etkinliklerden en çok hoşuna gidenler hangileri oldu?
 - Bu etkinlikleri neden çok sevdin?
- 3) Hoşlanmadığın etkinlikler oldu mu?
 - Bu etkinliklerden hoşuna gitmeyenler hangileri oldu?
 - Bu etkinlikler neden hoşuna gitmedi?
- 4) En çok hangi konuyu sevdin? Neden?
- 5) En çok sevdiğin tartışma hangisiydi? Neden?
- 6) Programda yaptığımız etkinlikler sana yeni bir şey öğretti mi? Öğrettiyse neler?
- 7) Program uygulamaları günlük yaşamını etkiledi mi? Nasıl?
- 8) İlk gün oturumda bu etkinliklerin amacını ve neden sizlerle çalışma yaptığımı söylediğimde nasıl hissetmiştin?
- 9) O ilk dersteki sen ve süreç sonundaki sen Örneklendirir misin?
- 10) Birlikte gerçekleştirmiş olduğumuz etkinlikleri, diğer derslerdeki uygulamalar ile karşılaştırdığın zaman neler söyleyebilirsin?
- 11) Bu etkinlikler sence başka ne türlü gerçekleşebilirdi? Bu konudaki görüş ve önerilerin nelerdir?
- 12) Sosyal beceri öğretim etkinliklerinin devam etmesini ister misin? Neden?
- 13) Öğretici olarak beni değerlendirecek olsan neler söyledin?

13.06.2024/Perşembe

Program değerlendirme dersinin ardından velilerle kahve içme için bir görüşme talebinde bulundum. Araştırma sürecinde gerçekten her biriyle yaptığım görüşmelerde o kadar samimi ve desteğe ihtiyaç duyar durumdaydılar ki araştırma sürecini artık tamamladığım için zlmeye başladığımı söyleyebilirim. Odak Ğrencilerimde Ferhat ve Oktay’ın anneleri Songül Hanım ve Zehra Hanım son zamanlarındaki yoğunluk dolayısıyla görüşmeye gelemeyeceklerini bildirdiler. Zehra Hanım ve Oktay son oturumumuza da dahil olmamıştı. Aslında Osman’ın dahil olmasını rica ettim ancak annesi olmadan katılmak istemediğini söyledi. O sebeple ben de ısrar edemedim. Bu görüşmede olmasını isterdim çünkü fark ettiğim kadarıyla ses kayıt cihazını kapattığımda ebeveynler daha fazla bilgi verme eğilimindeler. Kendilerine dair, çocuklarına dair daha rahat oluyorlar böyle zamanlarda. Bu görüşmede de ses kayıt cihazı yoktu ve gerçekten ebeveynler deneyimlerini anlatırken pek çok şeyi paylaştılar. Genel olarak çocuklarının olumsuz sosyal ve duygusal deneyimlerinden bahsettiler. Erken ocukluk itibariyle onları sosyalleştirmek için ne kadar çok çabaladıklarını, arkadaşlık kurmaları için sürekli aracı olduklarından bahsettiler. Açıkçası bu durum çocukları nasıl hissettirmiştir diye düşündüm sürekli onlar anlatırken. Görüşmeler boyunca oğlunun arkadaşsızlığından yakınan Funda Hanım Erman’ın geçen gün yaşadığı bir olayı paylaştı. Erman okul sonrası annesiyle konuşurken mutlu bir şekilde “Anne biliyor musun? Arkadaşlarım beni bugün futbol oynamak için kabul etti.” Dediğini belirtti. Funda Hanım da bu duruma çok sevindiğini ve “Yaa çok sevindi. Hangi konumda oynadın peki ne oldun?” diye sorduğunda oğlunun hala mutlu bir şekilde “Kale direği oldum.” dediğini belirtti. Bu cevabı hiçbirimiz beklemiyorduk. Haliyle hepimiz güldük. Funda Hanım “Aslında ağlanacak halimize gülüyoruz. İşin garibi zgn de değildi. Gayet mutlu bir şekilde bunu anlattı hatta bana bunu mutluluğunu paylaşmak için anlattı.” dedi. Gerçekten de yleydi. Bu yanıt aslında tüm sürecin bir hikayesiydi sanki. Bu durumda Erman’ın yaptığı yeniden yapılandırma mıydı? Bu onun durumu ele alışındaki farklılaşmayı mı gösteriyordu acaba? Ebeveynler sohbet ederken zihnimde bir sürü soru dönüyordu. Ebeveynlerin genel isteği aslında anlaşılmaktı. Hem arkadaşlarının hem de Ğretmenlerinin çocuklarını daha iyi

anlamaları için eğitimlere gereksinim olduğundan bahsettiler. Hatta bazen rehberlik öğretmenlerinin bile üstün yetenekli bireylere destek konusunda sınırlı bilgiye sahip olduğunu söylediler. Gerçekten yapılması gereken ne çok şey vardı. Ancak kendilerini dinleyen anlamaya çalışan birilerinin var olduğunu görmenin onları ne denli mutlu hissettiğinden bahsettiler. Sanırım benim için en güzel sonuçlardan biri de buydu. Birilerinin hayatına dokunmuş olmak.



EK-9A. Duyguları tanımlama ve Yönetme Modülüne ilişkin Ders Planı

BÖLÜM-1		
Ders Adı: Sosyal Beceri Öğretimi	Öğrenme Alanı: Etkili İletişim Becerileri	Hedef Kitle: 6 ve 7. Sınıf üstün yetenekli öğrenciler
BÖLÜM-2		
Hedef	Nezaket ifadelerini uygun yerde kullanma Başkalarını takdir etme	
Hedef Davranışlar	1. Arkadaşlık ilişkilerini sürdürme konusunda yapabileceklerini bilir. 2. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamak için etkili dinleme stratejilerini kullanır. 3. Çatışmanın ve anlaşmazlıkların yaşamın bir parçası olduğunu fark eder. 4. Çatışma çözme becerilerini kullanır. 5. Başarılı olduğu durumlar için kendini takdir eder. 6. Davranışlarının kendisine ve çevresine etkilerini fark eder. 7. Arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı sorunları yapıcı yollarla çözer. 8. Sosyal ipuçlarını yorumlayarak uygun tepkiler verir. 9. Zorbalıkla baş etme yollarını kullanır. 10. Baskı altında serinkanlı davranışlar sergiler. 11. Stresle baş etmede uygun yöntemler kullanır. 12. Akran baskısıyla baş etmede uygun yolları kullanır. 13. Sahip olduğu karakter güçlerini zorluklar karşısında kullanmayı bilir. 14. Stres yaratan kaynakları fark eder.	

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap yöntemi Beyin fırtınası İş birliğine dayalı öğrenme
Öğretim Materyalleri	A3 kağıtları Renkli post itler Kalem
BÖLÜM-3	
Dikkati Çekme	Öğrencilerden ekrana yansıtılan görüntüyü yorumlamaları istenir.
Güdüleme	Bir önceki dersin hatırlatması yapılarak bu derste duyguların tanımlanması ve ifade edilmesinde sağlıklı iletişim için yapılabilecekleri öğreneceklerini söyler.
Gözden Geçirme ve Derse Geçiş	Bir önceki derste empati ile ilgili yaptıkları çalışmada empati yaparken insanların yaptığı hatalardan bahseder. Bu derste doğru iletişim için önce duygularını tanımlama, adlandırma ardından saldırgan olmayan ifadelerle rahatsızlığın ifade edilme yöntemlerinden bahsedilir.
Uygulama	Öğretmen tahtaya iletişim ile ilgili bir illüstrasyon yansıtır. Öğrencilere bunun ne anlattığına dair tahmin yürütmelerini ister. Ardından duyguların çeşitliliği ve adlandırılmasından bahsedilir. Bazı hislerinse tam karşılığını tanımlanmış duygularla yapmayabildiğimiz ve bunun da iletişimi zorlaştırabileceği ifade edilir. Tiffany Watt Smith'in Duygular Sözlüğü kitabından alıntılanmış yeni duygu tanımlamaları ve isimlendirmeleri öğrencilerle paylaşılır. Bu duyguları deneyimleyip deneyimlemedikleri sorulur. Ardından öğrencilere henüz tanımlanmamış ama hissettikleri duygularla grup çalışmasıyla duygu sözlüğü oluşturmaları istenir. Öğrencilere çalışmalarını bitirmek için yeterli süre verilir. Ardından tanımladıkları yeni duyguları ve isimlendirmeleri sınıfla paylaşmaları istenir. -Ardından öğrencilere bir video izletilir. Videoyu izlemeden önce videodaki karakterleri bir durum ve duyguyla eşleştirmeleri istenir. Videoyu izlerken not alabilecekleri belirtilir. Video sonlandıktan sonra öğrencilerin karakter eşleştirmelerini paylaşmaları ve

	neden o duygu ve durumu seçtiklerini açıklamaları istenir. - Duyguların ifade edilmesinde uygun yöntemlerin neler olduğu öğrencilere sorulur. Sonrasında ben dili ve sen dilinin ne olduğu öğrencilere sorulur. Ben dili kullanımında cümleler oluşturulurken hangi bileşenlerle iletişimin kurulduğu açıklanır. Ben dili ile iletişime örnek cümleler incelenir. Sen dili ile kurulmuş cümlelerin ben diline dönüştürülmesi öğrencilerle gerçekleştirilir. - Ben dilini kullanmak için öğrencilerle bir oyun oynanacağı ifade edilir. Ben dili iletişime uygun kendileriyle ilgili tuhaf özelliklerden iki tane, bir tane de onların özelliklerini yansıtmayan cümle yazmaları istenir. Cümleleri paylaşımları ve ben diline uygun olup olmadığının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi sağlanır. Sonrasında bu cümlelerden hangisinin o öğrenciye ait olmadığı tahmin edilmeye çalışılır. Yanlış cümle tespit etmeye çalışılırken neden o cümlenin seçildiği, o kişiye ait olmadığını düşündürdüğü öğrencilere sorulur. - İletişimde ben dilinin işlevi açıklanır. Duygunun, durumun ve beklenen davranışın belirtilmesi dolayısıyla etkili iletişime aracılık ettiği vurgulanır.
Değerlendirme	Sen dili ve ben dili ile iletişimin farklarını karşılaştırmaları istenir.

EK-9B. İletişim ve Empati Becerileri Modülüne İlişkin Ders Planı

BÖLÜM-1		
Ders Adı: Sosyal Beceri Öğretimi	Öğrenme Alanı: Yalnızlık ve sosyallik	Hedef Kitle: 6 ve 7. Sınıf üstün yetenekli öğrenciler
BÖLÜM-2		
Hedef	Kendini sınıfın, okulun, ailenin ve sosyal çevrenin bir parçası olarak tanımlar.	
Hedef Davranış lar	1. Bir gruba (sınıf, okul, aile ve sosyal çevre gibi) ait olmanın önemini ifade eder. 2. Ait olduğu grupların (sınıf, okul, aile ve sosyal çevre gibi) kimliği üzerindeki etkisini değerlendirir. 3. Okul içindeki ve dışındaki eğitsel ve sosyal etkinliklere katılmanın gelişimine katkılarını değerlendirir. 4. Sahip olduğu güçlü karakter özelliklerini yaşamında uygular. 5. Arkadaşlık ilişkilerini sürdürme konusunda yapabileceklerini söyler.	
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap yöntemi Beyin fırtınası İş birliğine dayalı öğrenme Sokratik sorgulama	
Öğretim Materyalleri	A3 kağıtları Renkli kalemler Yap boz parçaları	

BÖLÜM-3

Dikkati Çekme	 Öğrencilerden ekrana yansıtılan görüntüyü yorumlamaları istenir. Görüntüde bir topluluk renkli bir şekilde resmedilmiş ve resmin diğer tarafında yalnızlığı simgeleyen siyahla çizilmiş iki insan bulunmaktadır. Öğrencilerden yalnızlık ve diğer insanlarla birlikte yaşamaya dair yanıtlar beklenir.
Güdüleme	Bir önceki dersin hatırlatması yapılarak bu derste birey olarak insanlara ihtiyaç duyduğumuz ve sosyal desteğin hayatımızdaki önemine dair etkinlikler yapılacağı öğrencilerle paylaşılır.
Gözden Geçirme ve Derse Geçiş	Öğrencilere sınıfın boş yerlerine gelmeleri istenir ve ardından şu yönerge verilir. “Şimdi sizlerden bir mahalle hayal etmenizi istiyorum. Bu mahallede yaşayan kişileri düşünerek her birinizin ortaya gelmesini ve bu rolü canlandırmasını istiyorum. Önce fikir alışverişi yapalım, bir mahallede kimler bulunabilir?”

Uygulama	-Öğrencilerin yanıtları dinlendikten sonra; Evet mahallede, çocuklar, nine, dede, mahalle sakini, bakkal, kasap, temizlik görevlisi, berber, bekçi, vb. gibi kişiler olabilir. Şimdi herkesin mahalleden bir kişi seçmesini ve ortaya gelip o mahalledeki rolünü canlandırmasını istiyorum.” denir ve öğrencinin o rolü canlandırmaları istenir. - Sonra sınıfın görülebilir bir yerine bir halka konur ve isteyenlerin o halkanın içine girerek; - İçinde bulunduğun halkayı bir yapboz gibi düşün... Sen de bu yapbozun parçalarından birisin. • Bu dairede nasıl bir boşluğu dolduruyorsun/bu dairedeki rolün ne? • Bu daireyi hangi açılardan tamamlıyorsun? Sorusunu yanıtlamaları istenir. -Öğrencilerin yorumları bittikten sonra insanların sosyal ihtiyaçları üzerine tartışmak üzere ifadesiz yüz deneyi izletilir. https://www.youtube.com/watch?v=daNfaqDRkIs&t=65s&ab_channel=Dr.UmutK%C4%B1sa Bu videonun ardından bebeğin annesi tarafından sevildiğinin ve kabul görmesinin onun için neden önemli olduğuna dair fikirlerini belirtmeleri istenir. -Ardından öğrencilere şimdi gözlerinizi kapatmanızı istiyorum. Derin bir nefes alın ve rahat hissettiğiniz bir pozisyon alın. • Çevrenizdeki ve toplumdaki tanıdığınız bütün insanları hayal etmeye çalışın (10 saniye beklenir). • Kendinizi ait hissettiğiniz, varlıklarının size güç verdiği, onlarla birlikte olmaktan mutlu olduğunuz insanlar ya da grupları düşünün (üyelerin hayal etmeleri için süre verilir). • Bu insanlar kimler, bu grup neresi? Zihninize gelenleri fark etmeye çalışın. (Üyelerin gözleri kapalıyken devam edilir) • Düşünmeye ve hayal etmeye devam edin, bu grupların yaşamınızda nasıl bir önemi var? • Onların varlığı yaşamınıza nasıl bir katkı sunuyor? • O grupta olmak, o grubun bir parçası olmak size nasıl hissettiriyor? • Bu ilişkiler size hangi yönlerden iyi geliyor?
--	--

	Öğrencilerin düşünme süresi tamamlandıktan sonra gözlerini açmaları istenir. - Ardından öğrencilere şu cümleler söylenir. “Ağaçlar gücünü ve besinini köklerinden alır. Toprak altındaki kökleri ve göğe uzanan dalları ile diğer ağaçlarla bağlantı halinde sosyal bir ağ içinde yaşarlar. Ağaçların köklerinin ucundaki sinir hücrelerine benzer yollarla elektrik sinyalleri ilettikleri kanıtlanmıştır. Ağaçlar arasında gidip gelen elektrik sinyalleri bir iletişim yoludur. Toprak altındaki mikroorganizmalar aracılığıyla karşılıklı besin alışverişinde bulunurlar. Kuruyan bir ağaç gövdesi genç ağaçlara besin kaynağıdır. Uzmanlar, ölü ağaçların orman yaşam alanından çıkarılmaması gerektiğini söylerler. Uzun yıllardır gövdesinde biriktirdiği kıymetli besinleri kabuğunda depolamıştır. Aynı bizler gibi köklerinden ve birbirlerinden güç alırlar. Hatta birbirlerine tehlikeyi bile haber verdikleri iddia edilir. Ağaçların aralarındaki dayanışma ile diğer canlılara ev sahipliği yapan ve yaşayan kocaman bir ormanı oluştururlar. Aynı bizler gibi ağaçlar sosyal birer varlıktır.” - Üyelere boş bir A4 kâğıt, renkli kalem ve boyalar verilir. Öğrencilere şu yönerge verilir: “Haydi şimdi kendinizi bir ağaç olarak hayal edin. • Güç aldığınız, toprağa sıkı sıkı tutunduğunuz köklerinizi neler temsil ediyor olabilir? • Etrafınızdaki diğer ağaçlarla iletişiminizi nasıl sağlıyorsunuz? • Kimleri besliyor, kimlerden besleniyorsunuz? • Kimlere karşı sorumlusunuz? • Kimler tarafından korunuyorsunuz? • Etrafınızdaki neleri koruyorsunuz? • Nasıl bir ağaçsınız? Kocaman bir ormandaki tek bir ağaç mısınız? Yoksa şehirde tek başına bir ağaç mı?” - Öğrencilerin yönergedeki soruları düşünerek kendi ağaçlarını çizmeleri istenir. Her sorunun yanıtını düşündüklerini temsil eden bir sembol, yazı veya çizimi çizdikleri ağacın etrafına eklemeleri istenir. - Çizimler tamamlandıktan sonra görevi akşamları ayı aydınlatmak ve bu yüzden yalnız yaşamak zorunda olan Baboon videosu izletilir. https://www.youtube.com/watch?v=BC6d0-UsbEI&ab_channel=PenroseTeach - Video izlendikten sonra öğrencilere;
--	--

	• Babun sizce nasıl hissediyor? • Hiçbir şey söylemediği halde nasıl hissettiğini nasıl bilebilirsiniz? • Yalnız olmakla yalnız kalmak arasında bir fark var mı? • Yalnızlık her zaman olumsuz mudur? • Yalnız hissettiğimizde her zaman üzgün mü hissederiz? • Neden hayatımızda başkalarına ihtiyacımız var? • Başkalarına yardım eden çok önemli bir iş yapmak için mutluluğunuzu feda etmeye değer mi? Öğrencilerin yanıtları dinlendikten sonra ‘Kim olduğunu bul’ etkinliğine geçilir. -Bu etkinlik için öğrencilerin ebeveynlerinden dersin öncesinde çocuklarının kişilik ve fiziksel özelliklerini içeren bir dörtlük yazmaları istenmiştir. Öğrenciler bu dörtlüğü okuyup, hangi öğrenciyi anlattığını bulmaya çalışır ve her doğru yanıtın arkasından kişinin ismiyle eşleşen bir yap boz parçasını tahtaya yapıştırmaları istenir. Öğrenciler bu dörtlüklerin kime ait olduğunu doğru bildiklerinde sırayla tahtaya yapıştıracakları parçalarla etkinliğin sonunda ortaya bir resim çıkmaktadır.
Değerlendirme	Dersin sonunda öğrencilere sosyal varlık olarak insanın başkalarına ihtiyaç duymasına dair fikirleri sorulur. Yalnız başına bir yaşamın mümkün olup olmadığı sorulur. Öğrencilere ben çemberi ödevi verilir.

EK-9C. Karar Verme Becerileri Modülüne İlişkin Ders Planı

BÖLÜM-1		
Ders Adı: Sosyal Beceri Öğretimi	Öğrenme Alanı: Etkili İletişim Becerileri	Hedef Kitle: 6 ve 7. Sınıf üstün yetenekli Öğrenciler
BÖLÜM-2		
Hedef	Karar verme becerilerini geliştirme	
Hedef Davranışlar	1. Amaçlarına ulaşmak için bir eylem planı hazırlar. 2. Karar verme sürecinde alternatif düşünceler geliştirmenin önemini açıklar. 3. Zamanını ihtiyaçları ve sorumlulukları çerçevesinde planlar. 4. Karar verme basamaklarını açıklar. 5. Karar verme basamaklarını kullanır. 6. Kriz durumlarında risk değerlendirmesi yapar.	
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap yöntemi Beyin fırtınası İş birliğine dayalı öğrenme	
Öğretim Materyalleri	Pet bardak, lastik, ip Puzzle parçaları Hikâye kitabı görselleri	
BÖLÜM-3		
Dikkati Çekme	Öğretici katılımcılara “Bugün bir arkadaşımın doğum günü ama yarına yetiştirmem gereken bir işim de var. Arkadaşım kutlamaya katılmazsam çok üzülür. Sizce ne yapmalıyım?” diye sorar.	
Güdüleme	Biz bu derste kendimizi ifade etme, iletişim engellerini kaldırma, iş birliği ve ortak karar alma ile ilgili etkinlikler yapacağız denir.	
Uygulama	Bir önceki derste grup liderinin ailelere verdiği ödevi değerlendirmeleri istenir. Etkinlik esnasında neler yaşandığı ve kendilerini doğru soru sorma becerisi açısından değerlendirmeleri istenir.	

	• Ardın sınıf dörder ya da beşer kişilik gruplara ayrılır. Lego ve janga parçaları dağıtılır. Gruplardan bir gözcü seçip öğretmen masasında oluşturulmuş kuleye bakıp, dönüp kuleyi grup arkadaşlarına anlatması istenir. Verilen sürede gözcünün kulenin aynısını inşa ettirmesi beklenir. Çalışma tamamlandıktan sonra her grubun oluşturduğu kuleler aslıyla karşılaştırılır ve grupların çalışmalarını değerlendirmeleri için; - Çalışmanızı nasıl değerlendiriyorsunuz? - Süreçte herhangi bir zorluk yaşadınız mı? - Zorluk yaşadıysanız baş etmek için ne gibi bir çözüm ürettiniz? - Anlatıcının betimlemeleri anlaşılır mıydı? • Katılımcıların dörder kişilik gruplar oluşturmaları istenir. Gruplar oluşturulurken dört çocuk, dört ebeveyn, iki çocuk ve iki kendi ebeveyni olmayan yetişkin olacak şekilde planlanır. Önlerine konulan pet bardakları dokunmadan, lastiğe geçirilmiş dört ipin her birinden bir katılımcı tutarak pet bardaklardan kule yapmaları istenir. Grupların görevi başarılı şekilde tamamlamalarının ardından nasıl stratejiler izledikleri ve ekip çalışmasında nasıl bir iletişim dili ile sorunu çözdüklerini paylaşımları istenir. Grup yapılarındaki farklılaşmanın görevi tamamlamadaki etkileri üzerine fikirlerini belirtmeleri istenir. • İki ebeveyn ve iki çocuktan oluşan dörder kişilik gruplar oluşturulur. Grup üyelerinin batmış bir gemiden kurtulup bir kayıkta olduklarını düşünmeleri istenir. Kayıklarında; yiyecek, içecek, can simidi, kalın kıyafetler, kayık kürekleri, işaret fişeği, harita-pusula gibi yön bulma malzemeleri, ilaç ve tıbbi malzemeler bulunmaktadır. Bu malzemeler ve kayıktakiler çok ağır geldiğinden ortak karar alarak üçünü atmaları gerekmektedir. Grupça bu üç şeyin ne olduğuna karar vermeleri istenir. Gruplara yaklaşık beş dakika süre verilir.
--	---

Karara ulaştıktan sonra seçimlerini ve karar verme süreçlerini paylaşmaları istenir.

- Katılımcılar dört gruba bölünür. Yaklaşık rllı parçadan oluşan dört yap-boz parçasının hepsinin parçaları karışık bir şekilde ğretmen masasına yayılır. Her gruptan bir kişi gelerek kendi yap-bozu için bir parçayı alması istenir. Her grup yesi sırayla gelerek uygun parçayı alır ve grubuna geri döner. Yap bozlar tamamlandıktan sonra grup üyelerinden en hızlı tamamlayandan başlanarak hangi stratejilerle ilerlediklerini, yaşadıkları sorunları bu sorunları çözmek için neler yaptıklarını paylaşmaları istenir.
- Katılımcıların beş gruba ayrılması istenir. Her gruba bir hikye kitabının yazısız görselleri dağınık bir şekilde dağıtılır. Bu görselleri bir bütün oluşturacak şekilde sıralamaları ve hikye oluşturmaları istenir. Hikayelerini paylaşmak isteyenler katılımcılara oluşturdukları hikayeleri anlatır. Anlatıcı gruba;
 - Karar verme sürecinde nasıl yollar izlediniz?
 - Bu etkinliğin sizin için zor kısmı var mıydı?
 - Karar verme sürecinizi etkileyen unsurlar neydi soruları yöneltir.



Değerlendirme	Dersin sonunda dinleme, kendimizi ifade etme, iletişim engellerini kaldırma, iş birliği ve ortak karar alma ile ilgili etkinlikleri değerlendirmeleri ve deneyimlerini paylaşımları için söz hakkı verilir. Ödev: Karar vermek zorunda kaldığınız durumlar yaşandı mı? Eyleme geçerken neleri düşündünüz?
----------------------	--



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Esranur DÜLGER

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2006-2010, Lisans, İstanbul Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği
- 2015-2018, Yüksek lisans, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekâlılar Eğitimi Programı
- 2018- 2025, Doktora, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yeteneklilerin Eğitimi Anabilim Dalı
- 2010-2012, Sınıf öğretmeni, Türk Eğitim Derneği Samsun Koleji
- 2013-2014, Araştırma Görevlisi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekâlılar Eğitimi Anabilim Dalı
- 2015-2025, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri:

Projelerde yaptığı görevler

- Sak, U. (Yürütücü), Ayas, M.B. (Araştırmacı), Öpengin, E. (Araştırmacı), Kirişçi, N. (Araştırmacı), Avcı-Doğan, G. (Araştırmacı), Demirel, Ş. (Araştırmacı), Tamul, Ö.F. (Araştırmacı), Bal-Sezerel, B. (Araştırmacı), Özdemir, N.N. (Araştırmacı), Sözel, H.K. (Araştırmacı), Duy, B. (Araştırmacı), Özyaprak, M. (Araştırmacı), Güçyeter, Ş. (Araştırmacı), **Dülger, E.** (Araştırmacı). Proje IQ: Türkiye'nin İlk Yerli Zekâ Ölçeğini Geliştirme, Standardizasyon ve Norm Çalışması, Yükseköğretim kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, 08/05/2015- 29/09/2017.
- Sak, U. (Yürütücü), Genç, A. (Araştırmacı), Sertel, B. (Araştırmacı), Arslan, D. (Araştırmacı), Bahçe, D. (Araştırmacı), **Dülger, E.**

(Araştırmacı), Köprü, F. (Araştırmacı), Davis, G. (Araştırmacı), Yılmaz, G. (Araştırmacı), Görünü, H. (Araştırmacı), Cırık, M. (Araştırmacı), Ünal, E. (Araştırmacı), Sıkıcıkoğlu, N. (Araştırmacı), Bayar, S. (Araştırmacı), Kılıçarslan, S. (Araştırmacı), Bozbey Esmeroğlu, S. (Araştırmacı), Demir, S. (Araştırmacı), Tamul, Ö. F. (Araştırmacı), Koçak, H. K. (Araştırmacı), Karabacak, F. (Araştırmacı), Ayas, M. B. (Araştırmacı), Şahin, M. D. (Araştırmacı), Bal Sezerel, B. (Araştırmacı), Öpengin, E. (Araştırmacı), Yıldırım Hoş, H. (Araştırmacı), Ateşgöz, N. N. (Araştırmacı), Kirişçi, N. (Araştırmacı), Demirel Dinceç, Ş. (Araştırmacı), Atakaya, M. A. (Araştırmacı). Proje ASİS 2: Türkiye'nin İlk Yerli Zekâ Ölçeğı ASİS'in İkinci Sürümünün Standardizasyon Çalışması, Yükseköğretim kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, 09/02/2024 – Devam ediyor.

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

- Sak, U., Sezerel-Bal, B., **Dülger, E.**, Sozel, H.K., Ayas, M.B. (2019). Validity of the Anadolu-Sak Intelligence Scale in the identification of gifted students. Psychological Test and Assessment Modeling. 61 (3), 263-283.

Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

- Dülger, E. (2023). Üst biliş becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejiler. Bal Sezerel, B. ve Ateşgöz, N. N. (Ed.), *Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme stratejileri* içinde (s. 182-202). Ankara: Anı Yayıncılık.

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

- **Dülger, E.**, Tamul, Ö.F. and Sözel, H.K. (2016). Peer relationships of the gifted students. 13th The International Conference on: Excellence, Creativity, and Innovation in Basic & Higher Education'da sunulan bildiri. Hırvatistan: Rijeka.
- Sözel, H.K., **Dülger, E.** and Tamul Ö. F. (2016). A comparative study on teachers self efficacy. 13th The International Conference on: Excellence,

Creativity, and Innovation in Basic & Higher Education’da sunulan bildiri. Hırvatistan: Rijeka.

- Tamul, Ö.F. Sözel, H.K. and **Dülger, E.**, (2016) Teachers belief in giftedness. 13th The International Conference on: Excellence, Creativity, and Innovation in Basic & Higher Education’da sunulan bildiri. Hırvatistan: Rijeka.
- **Dülger, E.** (2017). Normal sınıflarda öğretmenlerin üstün zekâlı çocuklara dair farkındalığının incelenmesi. 26th International Conference on Educational Sciences’da sunulan bildiri. Türkiye: Antalya.
- **Dülger, E.** (2017). Üstün zekâlı bireyler ve sosyal-duygusal sorunları. 26th International Conference on Educational Sciences’da sunulan bildiri. Türkiye: Antalya.
- **Dülger, E.** (2017). Zekâ ölçeklerinde ölçüt geçerliği çalışmalarının incelenmesi. IV. International Eurasian Educational Research Congress’de sunulan bildiri. Türkiye: Pamukkale Üniversitesi.
- **Dülger, E.** (2018). Türkiye’de geçmişten günümüze özel yetenekli bireylerin eğitiminin dayandığı eğitim felsefesi. The Tenth International Congress of Educational Research’de sunulan sözlü bildiri. Türkiye: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- **Dülger, E.** (2018). Özel yetenekli bireylerde felsefe eğitimi. The Tenth International Congress of Educational Research’de sunulan sözlü bildiri. Türkiye: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- **Dülger, E.** and Ünal, N. E. (2023). Özel Yetenekli Öğrencilerin Problem Davranışlarını Azaltmada Farklılaştırılmış Olumlu Davranışsal Destek Temelli Uygulamalar: Bir Eylem Araştırması Örneği. International education congress 2023’te sunulan sözlü bildiri. Türkiye: Ankara Üniversitesi.

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

- Ünal, N. E. ve **Dülger, E.** (2023). Özel yetenekli ergenlerin toplumsal değişime yönelik istek ve eylemleri. Ulusal 8. Üstün

Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri. Türkiye: Gazi Üniversitesi.

- Ünal, N. E., **Dülger, E.** ve Köprü, F. (2024). Özel yetenekli öğrencilerin yılmazlık ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ulusal 9. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri. Türkiye: Anadolu Üniversitesi.
- **Dülger, E.** (2024). Okul öncesi sosyal beceri öğretim programının özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. Ulusal 9. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri. Türkiye: Anadolu Üniversitesi.

