



**Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Uyum
Problemlerinin İncelenmesi**

Doktora Tezi

Saadet BAYAR

Eskişehir 2025

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL UYUM PROBLEMLERİNİN
İNCELENMESİ**

Saadet BAYAR

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Özel Yetenekliler Eğitimi Programı

Danışman: Doç. Dr. Bilge BAL SEZEREL

İkinci Danışman: Prof. Dr. Baki DUY

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eylül 2025

Eskişehir

Bu tez çalışması BAP komisyonunca kabul edilen 2111E215 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Saadet BAYAR'ın 'Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Uyum Problemlerinin İncelenmesi' başlıklı tezi 16 Temmuz 2025 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin 37. Maddesi uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Yetenekliler Eğitimi Programı'nda, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Bilge BAL SEZEREL	
Üye	: Prof. Dr. Uğur SAK	
Üye	: Prof. Dr. Elvan GÜNEL	
Üye	: Doç. Dr. Sezen CAMCI	
Üye	: Doç. Dr. Şule GÜÇYETER	

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL UYUM PROBLEMLERİNİN İNCELENMESİ

Saadet BAYAR

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Yetenekliler Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eylül, 2025

Danışman: Doç. Dr. Bilge BAL SEZEREL

İkinci Danışman: Baki DUY

Çalışma kapsamında okulda sosyal uyum problemi yaşayan özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyum problemi yaşama nedenlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma deseni iç içe geçmiş çoklu durum belirlenmiştir. Katılımcılar özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası bulunan bir devlet okuluna devam eden ikinci sınıf öğrencileridir. Katılımcı belirlemede Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan kimdir bu formu kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıları belirleme sürecinde destek eğitim odasında ve sınıflarında gözlem yapılmıştır. Gözlem sonrasında belirlenen altı katılımcı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcılar hem kendi sınıflarında hem de destek eğitim odasında sosyal uyum problemi yaşayan öğrencilerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların birincil çevresine ulaşmak için katılımcıların kendisi, anne ve babaları, sınıf öğretmenleri ve destek eğitim odası öğretmenleri ile görüşülmüştür. Veriler uzman grubu ile analiz edilmiştir. Analizde analitik eylemler dizisi temel alınmıştır. Bulgularda katılımcıların okula yönelik sosyal uyum problemi yaşama nedenleri okul, aile ve bireysel nedenler olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır. Bireysel nedenler arkadaşlık kurma becerisinde yetersizlik, zorbalığa maruz kalma, zorbaca davranma, lider olma isteği, rekabet ve yalnızlık olarak belirlenmiştir. Aile kaynaklı nedenler ebeveyn tutumu, aşırı sorumluluk yükleme, özel yetenek tanısının getirdiği kaygı, yoğun program oluşturma, eğitime aile katılımının az olması, güvenli bağlanmada problem yaşamadır. Okul kaynaklı nedenler ise eğitim ortamı yetersizliği ve öğretmen tutumu olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Özel yetenek, Sosyal uyum, Sosyal uyum problemi, Üstün zekâ, Destek eğitim odası

ABSTRACT

INVESTIGATION OF SOCIAL ADAPTATION PROBLEMS OF GIFTED STUDENTS

Saadet BAYAR

Department of Special Education

Gifted Education Program

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, September, 2025

Advisor: Bilge BAL SEZEREL

Second Advisor: Baki DUY

The main purpose of the study is to reveal the sources of social adaptation problems of gifted students they experience at school. The study used a nested multiple case design. The participants of the study are comprised of second-grade students attending a public school with resource room for gifted pupils. As data collection tools, observations and semi-structured interview form were used. The Walker-McConnell Social Competence and School Adjustment Scale and a sociometric form created by the researcher were used to identify the participants. Potential participants were identified based on scale results and sociograms obtained from the sociometry application. The participants are the gifted pupils who experience social adaptation problems in both their own classrooms and the resource room. Additionally, observations were made in the resource room and in the classrooms to determine the participants. The study had been conducted with six participants who were identified following these observations. To reach the participants' primary environment, interviews were conducted with the participants, their parents, their classroom teachers, and the resource room teachers. The data were analyzed with the help of an analysis group of experts. The analytical actions sequence method was taken as the basis for the analysis. Findings obtained from the analyses categorized the sources of social adjustment difficulties the gifted students experience at school under three headings: school-related, family-related, and individual sources. The individual sources were identified as inability to make friendships, exposure to and engagement in bullying behaviors, desire to be a leader, competition and loneliness. Family-related sources are categorized as parental attitudes, imposing excessive responsibility, anxiety caused by being identified as gifted, maintaining an intensive program, low family participation in education, and insecure attachment problems. School-related sources were determined as inadequate educational environment and teacher attitude.

Keywords: Gifted, Social adaptation, Social adaptation problem, Resource room

TEŞEKKÜR

Sevgili danışmanım, süreç boyunca benden desteğini esirgemeyen canım hocam Doç. Dr. Bilge BAL SEZEREL. Bu süreçte elimi hiç bırakmadığınız ve bana olan inancınız için çok teşekkür ederim. Bilge Hocam'ın ilk doktora öğrencisi olmanın mutluluğu da benim için ayrı bir onur. Süreçte desteğini hissettiren, yol gösteren ve yardımcı olan danışmanım değerli hocam Prof. Dr. Baki DUY'a teşekkür ederim. Yüksek lisans sürecinden itibaren bugünlere gelmemizde bize ışık olan, öğrencisi olmaktan onur duyduğum Prof. Dr. Uğur SAK hocama desteği ve süreçte yanımda olduğu için teşekkür ederim. Lisans sürecimden itibaren yanımda olan değerli hocalarım Doç. Dr. Sezen CAMCI ve Doç. Dr. Şule GÜÇYETER varlığınız ve sevginiz benim için çok kıymetli, tüm süreçte bana olan inancınız ve desteğiniz için teşekkür ederim. Prof. Dr. Elvan GÜNEL hocam, hayatımda yeriniz çok farklı, desteğiniz, bize açtığınız yollar ve yeni fikirler benim hayatımın dönüm noktalarından oldu. Öğrenciniz olmanın onurunu yaşıyorum. Yanımda olduğunuz ve hayatıma yeni yollar açtığınız için çok teşekkür ederim. Tüm hocalarımla iyi ki yollarımız kesişmiş, bana olan destekleri ve süreçteki katkıları bu tezin oluşmasında oldukça etkili. Onların desteklerinin benim akademik anlamda daha sağlam adımlar atmamda her daim itici bir güç olacağına inanıyorum. Bu yolu yürürken ÜYEP ekibinin bir parçası olmaktan mutluluk duydum. Tüm ÜYEP ekibine teşekkür ederim. Tezin ortaya çıkmasında bana güvenip bu çalışmanın bir parçası olan tüm katılımcılarıma, ailelerine, öğretmenlerine ve okul yönetimine teşekkür ederim.

Bu süreç yalnız yürümek için oldukça zor. Bu nedenle beni her zaman destekleyen arkadaşlarımla varlığı benim için mutluluk ve güç kaynağı oldu. Adaşım, oda arkadaşım, farklı bakış açılarını ve fikirlerini hep çok sevdiğim, onunla çalışmaktan çokça keyif aldığım canım arkadaşım Saadet KILIÇARSLAN. İyi ki varsın bana olan desteğin benim için paha biçilemez. Yanımda olduğun ve bana olan katkıların için çok teşekkür ederim. Hayatıma dokunuşuyla dünyanın daha da aydınlanmasını sağlayan, her daim desteğini hissettiğim canım arkadaşım, lisans sürecimden bu yana tuttuğumuz ellerimiz hiç ayrılmasın canım Büşra SERTEL. Varlığın hediye, yanımda olduğun için çok teşekkür ederim. Bu sürecin başından itibaren ne yapsam yan yana durduğum, yolu yürürken her engeli beraber aştığım canım arkadaşım Deniz ARSLAN. İyi ki varsın yol boyunca olan desteğin çok kıymetliydi. Yol uzun daha bitmedi Deniz ☺. Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk TAMUL ne zaman destek istesem hemen orada olan değerli arkadaşım süreçteki tüm desteğin için teşekkür ederim. Sizinle çalışmak beraber yol yürümek, büyümek, öğrenmek, çalışmak çok güzel şimdiden gelecek için de teşekkür ederim. Canım dostlarım, bir telefonla güç verenlerim. Dr. Öğr. Üyesi Sedef ŞİŞMANOĞLU dil okulundan itibaren bana yaptığın ablalık, kardeşlik, yol göstericilik için teşekkür ederim. Seninle

yoldaş olmanın keyfini yaşıyorum iyi ki hayatımdasın Sedef. Bir diğer dostum, çok kıymetlim Fatma Uzun senin kalbimdeki yerini anlatmak için kelimeler yetersiz kalıyor iyi ki varsın kardeşim. Lisans sürecimin kıymetlileri benim canım dostlarım Melike Şule YILDIZ, Enise Gönül, Yasemin GÜL sizinle dost olmak çok güzel iyi ki varsınız. Banum, 14 yaşında başlayan yolculuğumuz sonsuza uzansın, liseden beri yanımdasın. Belki de beni en çok tanıyorsun iyi ki varsın Banu KESGİN ÇAPACI iyi ki dostumsun. Bir kuzen düşünün ama kuzenden çok abla olsun. Ebru BAYAR hem öğretmenim hem idolüm hem ablam oldun. Desteğin çok kıymetli. Ne yapsam yanımda olduğunu bilmek güç kaynağı iyi varsın ablacım.

En kıymetlilerim canım ailem. Canım babam Alaittin BAYAR senin kızın olmaktan onur duyuyorum, attığım her adımda desteğin olmazsa eksik kalırdım. Biricik annem Güllü BAYAR, kıymetlim, tatlı kadın sen dünyada birinin sahip olabileceği en güzel hediyesin. Ağabeyim, biriciğim Akın BAYAR en eğlenceli anlarımın ortağı, sırtımdaki elin hiç ayrılmasın, sen ağabey kelimesinin karşılığısın. Ablam Ayşe BAYAR hayatıma ne kıymetli ne güzel şeyler getirdin. Yanımda olduğun ve gerçek bir abla olduğun için teşekkür ederim. Dünyalara değişmeyeceğim iki güzel hediyem Alp Arda ve Alparslan. Sizi ne kadar sevsem yetmiyor gibi hissediyorum. Can şenliklerim siz geldiğiniz ve dünya daha anlamlı oldu.

Daha nice kıymetli yol arkadaşı biriktirdim. Bu süreçte birçok kişiyle tanışıp çokça şey öğrendim. Daha öğrenecek çok şey var hayatıma dokunan herkese çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Canım aileme...

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 programıyla 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 sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Saadet BAYAR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Sorun.....	1
1.2 Amaç	5
1.3 Önem.....	5
1.4 Teorik Çerçeve	8
1.5 Varsayımlar.....	11
1.6 Sınırlılıklar	11
1.7 Tanımlar	11
2 Alanyazın.....	12
2.1 Özel Yetenekli Öğrenciler ve Sosyal Uyum.....	12
2.2 Sosyal Uyum Problemlerinin Nedenleri	14
2.2.1 Aile kaynaklı nedenler	14
2.2.2 Okul kaynaklı nedenler	15
2.2.3 Birey kaynaklı nedenler	17
2.2.3.1 Etiket etkisi	18
2.2.3.2 Motivasyon.....	19
2.2.3.3 Beklenenden düşük başarı	19
2.2.3.4 Asenkronize gelişim	20
2.2.3.5 Mükemmeliyetçilik.....	20

2.2.3.6 Arkadaşlık ilişkileri	22
2.2.3.7 Yalnızlık	23
2.2.3.8 Depresyon	24
2.2.3.9 Zorbalık	25
3 YÖNTEM.....	27
3.1 Araştırma Deseni	27
3.2 Araştırma Ortamı.....	28
3.3 Katılımcılar	29
3.3.1 Katılımcı belirleme süreci	29
3.3.2 Katılımcı profilleri	32
3.4 Veri Toplama Süreci	44
3.4.1 Gözlem	44
3.4.2 Görüşme	45
3.5 Veri Analizi Süreci.....	46
3.6 İnanırcılık.....	49
3.7 Araştırma Etiği	51
3.8 Araştırmacının Rolü.....	52
4 BULGULAR	54
4.1 Deniz	54
4.1.1 Bireysel nedenler	54
4.1.2 Aile kaynaklı nedenler	58
4.2 Tuna	62
4.2.1 Bireysel nedenler	62
4.2.2 Aile kaynaklı nedenler	65
4.3 Barlas	66
4.3.1 Bireysel nedenler	66
4.3.2 Aile kaynaklı nedenler	68
4.4 Alp70	
4.4.1 Bireysel nedenler	70
4.4.2 Aile kaynaklı nedenler	73
4.5 Berk.....	76
4.5.1 Bireysel nedenler	76
4.5.2 Aile kaynaklı nedenler	77

4.6 Hande.....	79
4.6.1 Bireysel nedenler	80
4.6.2 Aile kaynaklı nedenler	84
4.7 Okul Kaynaklı Nedenler	86
4.7.1 Eğitim ortamı yetersizliği	86
4.7.2 Öğretmen Tutumu	89
5 SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	91
5.1 Tartışma	91
5.1.1 Sosyal uyum probleminin bireysel nedenleri	91
5.1.2 Sosyal uyum probleminin aile kaynaklı nedenleri.....	96
5.1.3 Sosyal uyum probleminin okul kaynaklı nedenleri	98
5.2 Sonuç.....	102
5.3 Öneriler.....	103
5.3.1 Araştırmaya yönelik öneriler	103
5.3.2 Uygulamaya yönelik öneriler	104
KAYNAKÇA	105
EKLER.....	
Ek-1 Öğrenci İçin Gönüllü Katılım Formu.....	
Ek-2 Veli İzin Belgesi	
Ek-3 Veli İçin Gönüllü Katılım Formu.....	
Ek-4 Öğretmen İçin Gönüllü Katılım Formu	
Ek-5 Millî Eğitim Bakanlığı İzni	
Ek-6 Etik Kurul Belgesi	
Ek-7 Öğrenci Görüşme Soruları	
Ek-8 Öğretmen Görüşme Soruları.....	
EK-9 Veli Görüşme Soruları	
Ek-10 Gözlem Formu	
Ek-11 Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)	
Ek-12 WMC-SYOUÖ-Ölçek Kullanım izni	
Ek-13 “Kimdir Bu?” Formu-Örnek Sorular	
Ek-14 MAXQDA Kodlar ve Belgeler Ekran Görüntüsü	
Ek-15 Analiz Örneği-1.....	

Ek-16 Analiz Örneği 2	
ÖZ GEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1 Görüşme Süreleri	48
Tablo 4.1 Katılımcıların sosyal uyum problemi gösterme nedenleri	94



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1 Bronfenbrenner’ın Ekolojik Kuramı	10
Şekil 3.1 Durum Çalışması Süreci-Doğrusal ama tekrarlayan bir süreç	29
Şekil 3.2 X sınıfı kimdir bu uygulaması “ <i>sınıfın en çok sevileni kimdir</i> ” sorusu sosyogramı	35
Şekil 3.3 Deniz’in gözlem sürecinde sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar	36
Şekil 3.4 X sınıfı kimdir bu uygulaması “ <i>başkaları hakkında olumsuz konuşan kişi</i> ” sosyogramı	37
Şekil 3.5 Tuna’nın gözlem sürecinde sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar	38
Şekil 3.6 X sınıfı kimdir bu uygulaması “en çok oyun oynamak istenilen kişi” sorusu sosyogramı	49
Şekil 3.7 Barlas’ın gözlem sürecinde sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar	40
Şekil 3.8 Y sınıfı kimdir bu uygulaması “ <i>oyunları en fazla bozan kişi</i> ” sorusu sosyogramı.....	41
Şekil 3.9 Alp’in gözlem sürecinde sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar	42
Şekil 3.10 Y sınıfı kimdir bu uygulaması “ <i>oyunları en fazla bozan kişi</i> ” sorusu sosyogramı.....	43
Şekil 3.11 Berk’in gözlem sürecinde sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar.....	44
Şekil 3.12 Z sınıfı kimdir bu uygulaması “ <i>oyun oynamaktan keyif alınan kişi</i> ” sosyogramı	45
Şekil 3.13 Hande’nin gözlem sürecinde sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar	46
Şekil 3.14 Veri Analiz Süreci	50

KISALTMALAR DİZİNİ

ASİS	: Anadolu Sak Zekâ Ölçeği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÜYEP	: Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi



1 GİRİŞ

1.1 Sorun

İnsanlar yaşamları boyunca çok sayıda etkileşim kurarlar. Bu etkileşimler bireyin bilişsel gelişiminin yanı sıra sosyal-duygusal gelişimini de etkiler ve bireyin hayatında önemli izler bırakabilir. Kişilerin çevresi ile etkileşimini açıklayan kavramlardan biri sosyal uyumdur. Bireylerin doğduğu andan itibaren çevreyle etkileşim kurma ve kendi ihtiyaçlarını karşılamayı öğrenmeleri, değişen koşullarda ya da karşılaştıkları problemlerde nasıl davranması gerektiğini fark etmeleri sosyal uyumun yaşamsal rolüne dair bir göstergedir (Mousa ve El-Desoki, 2000). Bulunulan çevreye uyum sağlama ve uyum adına davranışlarında değişim gösterme kimi zaman hayatta başarılı olmak ile eşdeğer görülmektedir (Reddy vd., 2011). Bu bakış açısına göre bireyin uyumla ilgili yaşayacağı bir sorun hayati öneme sahip olabilir. Sosyal uyum bireyin çevresine ya da topluma dair aidiyet duygusu geliştirmesinde önemli bir unsurdur. Öyle ki bireyin benlik algısı hatta kimlik oluşumu bile sosyal uyumdan etkilenir.

Alanyazında sosyal uyum iki boyutta ele alınmaktadır. İlki bireyin içsel süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu görüşe göre sosyal uyum bireyin doğasında vardır. Başka bir ifadeyle, birey içsel olarak sosyal uyum sağlar. Bir diğer görüş ise sosyal uyumu dışarıdan gelen bir etki olarak açıklar. Birey bulunduğu ortama göre davranışını şekillendirebilir. Bunu çevresinden tepki almaktan kaçınmak, eleştirileri önlemek ya da gruba olan aidiyetini arttırmak için yapar (Cialdini ve Goldstein, 2004). Gill (2014) de sosyal uyumu iki farklı şekilde değerlendirmektedir. Bunlardan ilkinde sosyal uyum başarı olarak değerlendirilir. Bu değerlendirmede bireylerin eğitim ortamı, iş ortamı ya da sosyal etkinlik ortamlarında sergilediği performans dikkate alınmaktadır. İkinci değerlendirme sosyal uyumun süreç olarak değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmede bireyin yaşamı boyunca sergilediği uyum davranışları ele alınmaktadır. İki değerlendirme türünde de bireyin uyumu bulunduğu ortamdaki baskı ve taleplerden etkilenmektedir. Bazı durumlarda ortamın gerektirdiği talepler birbiriyle çelişebilir. Bu durumun yaratacağı karmaşa sonucunda birey benliğine ya da kişilik özelliklerine ters düşecek davranışlar sergileyebilir. Bu noktada bireyin yaşadığı durumu fark edebilmesi, kendini ya da bulunduğu ortamı düzenleyebilmesi çevresinden alacağı destekle kolaylaşabilir.

Bireyin olumlu bir sosyal uyum süreci yaşamasının sosyal hayatına da olumlu anlamda etki yapması beklenir. Olumlu bir ortamda karşılaştığı sorunlarla baş edebilmesi ve

psikolojik olarak daha sağlıklı ve sağlam bir duruş göstermesi kolaylaşacaktır (Wilburn ve Smith, 2005). Bireyin kendisine ve çevresine yönelik olumlu bakış açısı geliştirmesinde çevresiyle kurduğu sosyal ilişkileri belirleyici rol oynamaktadır. Örneğin birey sadece kişilik özellikleri, başarısı, fiziksel özellikleri gibi nedenlerle yalnız bırakılma, dışlanma, akran reddi gibi olumsuz durumlarla karşılaşabilir. Bu durum bireyin kendisine olan bakışını olumsuz yönde etkileyebilir ve kaygı, korku gibi durumlar yaşamasına neden olabilir (Nansel vd., 2001).

Özellikle sosyal kabulün ve sosyal uyumun ilk tecrübe edildiği dönem olan çocukluk dönemindeki olası bir sosyal uyum problemi bireyin hayatını şekillendirebilir. Çünkü sosyalleşme bu dönemde başlar. Çocukluk döneminde bireyin gelişiminde aile, arkadaşlık ilişkileri, ebeveynler ile kurulan bağlanma tarzı, oyunlar, kardeş sayısı, ekonomik ve kültürel çevre bu uyumu etkileyici unsurlar arasında yer almaktadır. Bu dönemde çocuk sosyal ya da asosyal davranışları bir arada gösterir, kendi bağımsızlığını kazanmaya başlar, çevresiyle etkileşime girmeyi dener, çevresinde olan biten pek çok durumu sorgular ve buna yönelik sorular sorar, ailesi dışındaki insanlarla iletişime girer, öfke, rekabet, arkadaşlık, sevilme arzusu gibi duyguları tanımaya başlar (Santrock, 2015). Böyle bir dönemde bireyin ailesinin ve bulunduğu ortamdaki kişilerin tutumu bireyin dengeli bir sosyal yaşantı kurmasında belirleyicidir (Gerrig ve Zimbardo, 2012). Bu dönemde benlik kavramı gelişmeye başlar. Harter'a (2012) göre artan psikolojik farkındalık, kendilerini ve başkalarını anlama, duygularını tanıma ve ifade etme, ahlaki duygular geliştirme ve cinsiyete dair rollere bürünme ya da rolleri sorgulama bu dönemde kendini göstermektedir. Birey için her şeyin çok hızlı geliştiği zaman diliminde birey hem kendi fiziksel değişimlerine uyum sağlamaya hem de her an çevresinde olup biteni anlamlandırmaya çalışmaktadır (Santrock, 2015). Bilişsel ve duygusal değerlendirmeler, davranışları şekillendirmede kritik bir rol oynayarak bireylerin çeşitli durumlara uyum sağlamasına olanak tanır ancak, tüm bireyler bu tür uyum sağlama konusunda aynı kapasiteye sahip değildir (Kağıtçıbaşı, 2013). Bireyin bu dönemdeki deneyimleri diğer gelişim dönemlerini de etkilemektedir. Sosyal uyum problemleri hatta psikolojik problemlerin pek çoğunun altında bu dönemdeki deneyimler ve duygular yer almaktadır (Yavuzer, 2002).

Bireyler hem doğuştan gelen özellikleri hem de içinde bulundukları gelişimsel ortam ve süreçlerin özellikleri nedeniyle sosyal zorluklarla karşılaşabilirler. Ayırt edici özellikleri

çoğu zaman başkaları tarafından farklı olarak algılanan özel yetenekli öğrenciler de benzer zorluklarla karşılaşmaktadır. Alanyazın, özel yetenekli öğrencilerle ilgili iki baskın bakış açısını vurgulamaktadır. Birinci bakış açısı, özel yetenekli öğrencilerin tipik olarak güçlü sosyal uyum sergilediklerini ve karşılaştıkları zorlukları çözme kapasitesine sahip olduklarını öne sürer (Baker, 1996; Scholwinski ve Reynolds, 1985). Bu görüşe göre gelişmiş analitik beceriler, durumları çoklu bakış açısıyla değerlendirme yeteneği, alternatif çözümler üretme, yaratıcı ve yenilikçi yaklaşım sergileme gibi özellikleri özel yetenekli bireyler için problem çözmeyi kolaylaştırmaktadır. İkinci bakış açısı özel yetenekli bireylerin akranlarına kıyasla daha büyük sosyal uyum zorlukları yaşadığını ileri sürmektedir. Buna göre özel yetenekli bireylerin bilişsel gelişimlerinin ileride olması onları kişiler arası çatışmalara karşı daha hassas hale getirmektedir (Kaya, 2021). Kaygı düzeylerinin artması, mükemmeliyetçi eğilimler sergileme, stresin artması ve diğerlerinden farklı hissetme duygusunun belirginleşmesi gibi faktörler bu hassaslığa neden olmaktadır (Daniels ve Piechowski, 2009; Virgolim, 2021). Özel yetenekli bireylerin sosyal uyum düzeylerinin en iyi gözlemlenebileceği ortamlardan biri okuldur. Çünkü bu ortamda özel yetenekli bireyler kendileri ile benzer özellikler gösteren kişilerin yanı sıra farklı gelişimsel özelliklere sahip kişilerle bir araya gelirler. Bu anlamda toplumun küçük bir örneklemini içine dahil oldukları ve burada uyumu deneyimledikleri ifade edilebilir.

Okul yalnızca yapılandırılmış eğitim programlarının sunulduğu akademik bir ortam değildir. Okul ortamında öğrenciler hayatlarının önemli bir bölümünü geçirir ve yaşam deneyimleri kazanırlar. Aynı zamanda okul bireylerin yoğun akran etkileşimlerine girdiği sosyal bir alan olarak da hizmet eder. Okula başlama, rutinlere alışma, arkadaşlıklar kurma ve öğrenme süreçlerine dâhil olma gibi temel deneyimleri kapsayan bu evredeki olumlu bir başlangıç, bireyin yaşamında etkili olabilir. Bu bağlamda sosyal uyum bireylerin akranlarıyla olan ilişkilerinden öğretmen ve öğrenci etkileşimine, okula yönelik aidiyet duygusundan okul kurallarına olan uyuma kadar rol üstlenebilir. Örneğin Wang ve Degol'e (2016) göre, okul ikliminin kalitesi öğrencilerin sosyal uyumunda belirleyici olabilir. Onlara göre destekleyici ve güven veren bir okul ortamında öğrencilerin hem akademik başarıları hem de sosyal duygusal gelişimleri olumlu etkilenmektedir. Olumsuz okul ortamı ise dışlanma, kaygı ve düşük motivasyonla ilişkilendirilmektedir (Allen vd., 2024; Yılmaz vd., 2024).

Öğrencinin okuluna karşı geliştirdiği tutum eğitim deneyimlerini de şekillendirebilir. Bu tutumun oluşmasında etkili unsurlardan biri öğretmen öğrenci ilişkisidir. Destekleyici okul ortamının yanı sıra öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin de olumlu olması öğrencinin derse katılımını ve başarısını arttırmaktadır (Roorda vd., 2011). Oluşturulan okul ortamındaki öğretmen desteği öğrenci katılımını ve başarısını artırmanın yanı sıra olumsuz ya da riskli davranışlara karşı önleyici bir rol oynamaktadır (Cornell vd., 2016; Roorda vd., 2018).

Santrock'a (2015) göre, akran ilişkilerinde yaşanan olumsuz deneyimler genellikle okul ortamına da yansır. Örneğin, dışlandığını hisseden ya da özellikleri akranları tarafından kabul edilmeyen bir öğrenci okula gitmeye direnç gösterebilir (Borders vd., 2014; Robinson vd., 2007). Böylesi bir ötekileştirme, bu tür öğrencilerin okul ortamında istenmeyen kişiler olarak etiketlenmesine neden olabilir. Okuldaki olumsuz durumlarla başa çıkamayan bir öğrenci, aile ortamında ya da okul dışındaki daha geniş sosyal bağlamlarda problemlili davranışlar sergileyebilir. Akran reddi, öğretmenlerle çatışma ya da okula karşı olumsuz tutum geliştirme gibi etkenler, içe kapanma ve depresyon hatta daha ciddi vakalarda intihar eğilimine kadar değişen psikolojik ve psikopatolojik sorunlara yol açabilir (Davis vd., 2011; Neihart, 1999).

Sosyal uyum ve okulu ele alan meta analiz çalışmalarında öğrencilerin okula yönelik sosyal uyumunun iyi olduğu durumlarda problem davranış gösterme riskinin azaldığını belirlenmiştir (Rose vd., 2024; Schachner vd.,2016; Schachner vd., 2019). Ayrıca okullarda sosyal uyumu hedef alan öğrenme programlarının kalıcı etkileri olduğu belirlenmiştir (Durlak vd., 2011). Dolayısıyla uygun düzenlemelerin yapıldığı destekleyici bir okul ortamının sosyal uyumu artırıcı etkisi olduğu ifade edilebilir. Çünkü okullarda uygulanan program bireyin okul ortamına uyumunu belirlemede kritik bir rol oynamaktadır (Robinson vd., 2007). Ancak çoğu öğretim programı tipik gelişimsel özelliklere sahip öğrenciler için tasarlanmıştır (Rimm, 1994). Bu nedenle, öğrencilerin anlaşıldıklarını, değer gördüklerini ve kendilerini ifade etme yetkisine sahip olduklarını hissettikleri destekleyici bir ortam yaratmak, sosyal uyumu teşvik etmek için önemlidir. Kendilerini izole edilmiş, yanlış anlaşılmış ya da dışlanmış hisseden öğrenciler için eğitimciler, aileler ve akranlar arasındaki etkili iş birliği sadece mevcut zorlukları ele almakla kalmaz, aynı zamanda potansiyel sorunların ortaya çıkmasını da önleyebilir. Böyle bir ortamın yaratılması bireylerin yaşadıkları sorunlarının ana nedenlerinin

belirlenmesi ile gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda çalışmada özel yetenekli öğrencilerin okula yönelik sosyal uyum problemi yaşama nedenleri ele alınmaktadır.

1.2 Amaç

Çalışmada okula yönelik sosyal uyum problemi yaşayan özel yetenekli öğrencilerin bu durumu yaşama nedenlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada şu sorulara yanıtlar aranmıştır;

- 1) Özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı okula yönelik sosyal uyum problemlerinin nedenleri nelerdir?
- 2) Özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı okula yönelik sosyal uyum problemlerinde bireysel özellikler nasıl etkilidir?
- 3) Özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı okula yönelik sosyal uyum problemlerinde çevre nasıl etkilidir?

1.3 Önem

Alanyazında özel yetenekli öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, belirli konu alanlarında yığılmaların olduğu görülmektedir. Ayvacı ve Bebek (2019) Türkiye’de özel yetenekli bireylere yönelik yapılan çalışmaları incelemiş ve yapılan çalışmalarda bu bireylerin bireysel özellikleri, uygulanan program ve modeller, öğretmenlerine yönelik çalışmalar, eğitimlerine dair etkinlikler ve uygulamalar temalı konuların sıklıkla ele alındığını belirlemişlerdir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları, yaşayabilecekleri problem durumları gibi alanlara dair görece sınırlı sayıda çalışma yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Dai vd. (2011) tarafından yapılan bir araştırmada da 1234 makale incelenmiş ve araştırmaların yaratıcılık-özel yeteneklilik, başarı-başarısızlık, tanılama ve yetenek gelişimi temaları üzerine odaklandığı belirlenmiştir. 2011-2021 yılları arasında özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik yapılan çalışmaların ele alındığı bir başka çalışmada da tanılama, STEM, başarı-başarısızlık ve yaratıcılık gibi konuların yoğun çalışıldığı sosyal duygusal gelişim, akran ilişkileri, kültürel çeşitlilik gibi konuların ise sınırlı kaldığı belirlenmiştir (Baccassino ve Pinnelli, 2023). Hem ulusal hem de uluslararası alan yazında sosyal duygusal sorunlara yönelik çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durumun temel nedenlerinden biri sosyal-duygusal gelişimin oldukça geniş bir alanı kapsamamasından kaynaklanabilir.

İlkokul dönemi ise bireylerin hem akademik hem de sosyal duygusal beceriler kazandığı önemli bir gelişim dönemdir. Bu dönemde yaşanan sosyal uyum problemleri sadece bireyin öğrenme sürecini değil akranlarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerini, okula yönelik tutumunu, benlik algısını hatta başarı düzeyini etkileyebilir. Alanyazın okula yönelik olumlu tutumun uyum problemlerini azalttığına değinmektedir (Allen vd., 2018). Bu nedenle sosyal uyuma yönelik erken yaşlarda oluşturulan farkındalık ve uygun ortam bireylerin gelecekteki eğitim yaşamının yanı sıra sosyal yaşamında etkili rol oynayabilir. Çalışmada ilkokula devam eden özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyum problemlerinin ele alınmasının temel nedenlerinden biri erken döneme yönelik farkındalığın oluşturulmasıdır.

Sosyal-duygusal gelişim alanlarını etkileyen herhangi bir problem durumunun bireylerin akademik başarısından, benlik algısına kadar birçok alanda etkisi bulunmaktadır. Örneğin akran çatışmaları, öğretmen öğrenci iletişimindeki problem, destekleyici sınıf ortamının oluşturulmaması, davranışsal problemlere yönelik düzenlemelerin yapılmaması sosyal uyum problemlerin ortaya çıkmasında etkilidir (Ladd vd., 2008). İlkokul dönemindeki yaşanan sosyal uyuma yönelik problem durumları akademik başarısızlığın yanı sıra uzun vadede psikososyal riskler barındırır (Chan vd., 2010). Bireyin ruh sağlığı üzerindeki etkileri ele alan boylamsal çalışmalara göre sosyal uyuma yönelik problem yaşayan bireylerin ilerleyen süreçlerde kaygı ve davranış problemleri, depresyon gibi problemlerle karşılaşabileceği belirtilmektedir (Wentzel, 2017). Dolayısıyla sosyal uyumun sadece bireysel olarak değil bağlamsal olarak da ele alınması gerekir.

Çalışmada bu problem durumlarından sosyal uyum problemi ele alınmış ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyum problemlerinin nedenleri araştırılmıştır. Sosyal uyum problemi tek başına bir durum olarak değerlendirilmemelidir. Birçok durumun ya da faktörün bir araya gelmesi sonucu oluşan bireysel bir tepkidir. Ayrıca bireyin içsel özelliklerinin toplumla uyuşmaması sonucu da ortaya çıkabilir. Alanyazında özel yetenekli bireylerin sosyal uyumlarına yönelik iki farklı bakış açısı yer almaktadır. Bu bakış açılarından ilki özel yetenekli bireylerin sosyal uyum problemi yaşamadığı (Terman, 1925) yönündedir. Bir diğer görüş ise özel yetenekli bireylerin sosyal uyum problemi yaşayabileceğini öne sürmektedir (Hollingworth, 1942). Çalışmalarda ise özel yetenekli bireyler ve normal gelişim gösteren bireylerin uyum durumlarının karşılaştırıldığı görülmektedir (Lopez ve Sotillo, 2009; Shectman ve Silector, 2012). Ancak uyum problemlerinin nedenlerine

yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Demir ve Konik, 2023; Neihart, 2002; Yılmaz, 2015). Çalışma alan yazının bu sınırlı noktasına değinmektedir. Çalışmada özel yetenekli bireylerin sosyal uyum problemi gösterme nedenleri incelenmektedir.

Çalışmada özel yetenekli bireylerin sosyal uyumu okul bağlamında değerlendirilmektedir. Özel yetenekli bireyler için de okul sunduğu ortam ve akademik düzenlemeleri ile sosyal uyumu etkilemektedir. Bu konuyu ele alan çalışmalara göre özel yetenekli bireylerin sosyal uyumu iyi sayılabilecek düzeyde olduğu, akranlarıyla benzer özellikler gösterdiği hatta normal gelişim gösteren bireylere göre daha iyi olduklarını belirten sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Carter vd., 2025; Reis ve Renzulli, 2004; Saß vd., 2025; Şenol vd.,2023; Yüreğilli Göksu vd., 2024). Ancak çalışmalarda sosyal uyum problem yaşayan bireylerin detaylı şekilde ele alınmadığı görülmüştür. Özel yetenekli bireylerin normal gelişim gösteren bireylere göre sosyal uyum durumlarının farklılaşabilmektedir. Farklılaşma nedenlerinin de öz yeterlik, motivasyon gibi bireysel alanlarda olduğu belirtilmiştir (Wirthwein vd., 2019). Örneğin mükemmeliyetçiliğin “kaygılı” boyutunun tüm özel yetenekli bireyler için bir farklılaşma nedeni olarak genelleştirilemeyeceği ancak bireylerin kendilerine yüksek standart koyma durumunun sosyal uyumda etkili olabileceği meta analiz bulguları ile desteklenmektedir (Stricker vd., 2020). Ayrıca okula yönelik aidiyet durumunun sosyal uyumda etkili olabileceği belirtilmektedir. Bir diğer meta analiz çalışmanın sonucuna göre de oluşturulan okul ortamı, okul politikaları, sınıf içi uygulamaların sosyal uyum üzerinde etkili olabileceği belirlenmiştir (Allen vd., 2018). Çalışma özel yetenekli bireylerin sınıf ortamının yanı sıra destek eğitim odasını da ele almaktadır. Bireylerin okul ortamı detaylı şekilde gözlemlenmiştir. Bu anlamda çalışma okul ortamında yer alan içeriklerinin değerlendirilmesi bakımından da özgün değere sahiptir. Özellikle katılımcıların sadece kendi sınıflarında değil destek eğitim odasında da sosyal uyum problemi göstermeleri bir katılımcı belirleme kriteri olarak belirlenmiştir. Bireylerin homojen yetenek gruplamasının yapıldığı ortamlarda eğitim almalarının akademik başarıyı arttıracığı (Preckel vd., 2017) belirtilmektedir. Ancak bu ortamda da devam eden sosyal uyum problemlerinin de değerlendirilmesi gerekir. Böylelikle okul ortamı hem homojen hem de heterojen ortamda sağlanan içerik bakımından değerlendirilebilir.

Çalışmada ilköğretim dönemindeki öğrenciler katılımcı olarak belirlenmiştir. İlkokul yılları, çocukların sosyal-duygusal becerileri, öz düzenleme kapasiteleri ve psikolojik

sağlamlıklarının gelişimi için kritik bir dönemdir. Bu dönemde edinilen deneyimler, ileriki yaşamda hem akademik hem de sosyal uyumu öngörmektedir (Masten ve Gewirtz, 2006). Bu açıdan olası problem durumlarının fark edilmesi, buna dair bir algının oluşturulabilmesi açısından çalışmanın bir başvuru kaynağı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim çalışmada öğrenciler belirlenirken tek bir kaynaktan değil birden çok kaynakla detaylı ve derinlemesine değerlendirmeler yapılmıştır.

Çalışma teorik çerçevesi gereği bireylerin birincil çevresi (okul, arkadaş ve aileleri) ve bu çevre ile olan etkileşimleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak ilkökul dönemindeki özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyum problemi yaşama nedenlerini durum çalışması çerçevesinde ele alınmaktadır. Çalışma kapsamında elde edilen bulguların öğretmenlere, okul psikolojik danışmanlarına, eğitim politikalarına yön verebileceği düşünülmektedir. Böylelikle araştırma sınıf içi destekleyici stratejilerin oluşturulmasında etkili olabilir ve bireylerin sadece akademik başarısına odaklanmayan diğer gelişim alanlarını da destekleyen içeriklerin hazırlanmasına da zemin hazırlayabilir. Dolayısıyla çalışmanın özel yetenekli bireyler için sosyal uyum problemlerinin belirlenebilmesi, problemlere dair çözümün oluşturulabilmesi ya da önlemlerin alınabilmesi bakımından etkili olacağı düşünülmektedir.

1.4 Teorik Çerçeve

Sosyal uyum bireyin çevresi ile olan ilişkisini kapsamaktadır. Çalışmada bireyin çevresi ile ilişkisini ele alan Bronfenbrenner'in (1994) geliştirmiş olduğu Ekolojik Sistemler Kuramı esas alınmıştır. Kuramda bireyin gelişim süreci çevresini oluşturan ilişkiler sistemi içerisinde değerlendirilir. Bu süreçte etkili olan çevre katmanlara ayrılmıştır. Herhangi bir katmandaki değişim ya da çatışma diğer katmanlara da yansır bu da gelişim sürecini etkiler. Bronfenbrenner kuramını beş katmanlı şekilde ifade etmiştir. Bu katmanlar sırasıyla mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemdir (Stern, Barbarin ve Cassidy, 2021).

Mikrosistem, bireyin etkileşim içinde olduğu en yakın ve ilk katmandır. Birey bu katmandaki yapılarla doğrudan ilişki içerisinde. Bu katmanda okul, aile, öğretmen, akraba, arkadaş gibi kişiler yer almaktadır. Buradaki ilişki diğer katmanlara göre en güçlü ilişki olarak değerlendirilebilir. Katmandaki yapılarla çift yönlü etkileşim söz konusudur, birey ailesinden ya da arkadaşlarından etkilenebildiği gibi onları da etkileyebilir. Mezosistemde aile-arkadaş, aile-öğretmen, arkadaş-aile gibi etkileşimler yer almaktadır.

Üçüncü katman ekzosistem olarak ifade edilmektedir. Bu katmandaki yapılar bireyle değil bireyin yakın çevresi ile etkileşim halindedir. Birey ve katmandaki yapıların birebir etkileşimi ya da bireyin herhangi bir aktif rolü olmasa da kişisel gelişimine etkisi vardır. Örneğin bulunulan ülkenin adalet sistemi, ailenin arkadaşları, ailedeki kişilerin meslekleri gibi unsurlar bu katmanda yer alır. Dördüncü katman makrosistem olarak ifade edilmektedir. Bu katman toplumsal yapıyı kapsar. Örneğin toplumsal değerler, kültür, din, ırk gibi unsurlar bu katmanda yer alır. Beşinci ve son katman bireyin bulunduğu çevreyi boylamsal olarak kapsayan kronosistemdir. Yaşanılan süre içerisinde gerçekleşen tüm değişimler burada yer alır. Değişimler ise doğrudan bireyin yaşadığı olayların yer aldığı normatif değişimler ve birey dışında yer alan değişimleri ele alan normatif olmayan değişimler olarak sınıflandırılmaktadır. Örneğin bireyin okula başlaması normatif bir değişim iken hastalık gibi durumlar normatif olmayan değişimler olarak ele alınır (Bronfenbrenner, 1994).

Kuramın çocuk gelişimini ve sosyal uyum süreçlerini bireysel nedenlerin yanı sıra çok boyutlu bir şekilde değerlendirmesi (Bronfenbrenner, 1979) çalışmada kuramın teorik çerçeve olarak belirlenmesinin temel nedenidir. Kuram sosyal uyumun nedenlerini anlamak bakımından güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Kurama göre mikrosistemde bireylerin günlük yaşamındaki doğrudan etkileşimlerin yer aldığı ortamlar bulunur. Aile sınıf ortamı, öğretmen öğrenci ilişkisi, akranlarla olan ilişkiler sosyal uyum üzerinde etkilidir. Örneğin destekleyici sınıf ortamı, öğretmen tutumu okula olan bağlılığı ve aidiyeti arttırarak sosyal uyum sorunlarını azaltmaktadır (Wang ve Degol, 2016). Olumsuz sınıf ortamı, akranlarla ilişkilerdeki problemleri zorbalık, öğretmenin ilgisizliği gibi etkileşimler ise sosyal uyum problemlerinin ortaya çıkmasında etkili olabilir (Oğurlu ve Sarıçam, 2018). Bu doğrultuda çalışmada katılımcıların birincil çevrelerine ulaşmak hedeflenmiştir. Okul ortamındaki sosyal uyum problemlerinin belirlenmesi amaçlandığından bu ortamdaki arkadaşları, öğretmenlerinin yanı sıra çalışmanın hassasiyeti göz önünde bulundurulmuş ve bireylerin uzun süreli gözlem yeri olan okul ortamı dahil edilmiştir. Dolayısıyla katılımcı grubunun ve veri toplanılacak alanlar teorik çerçeveye göre belirlenmiştir.

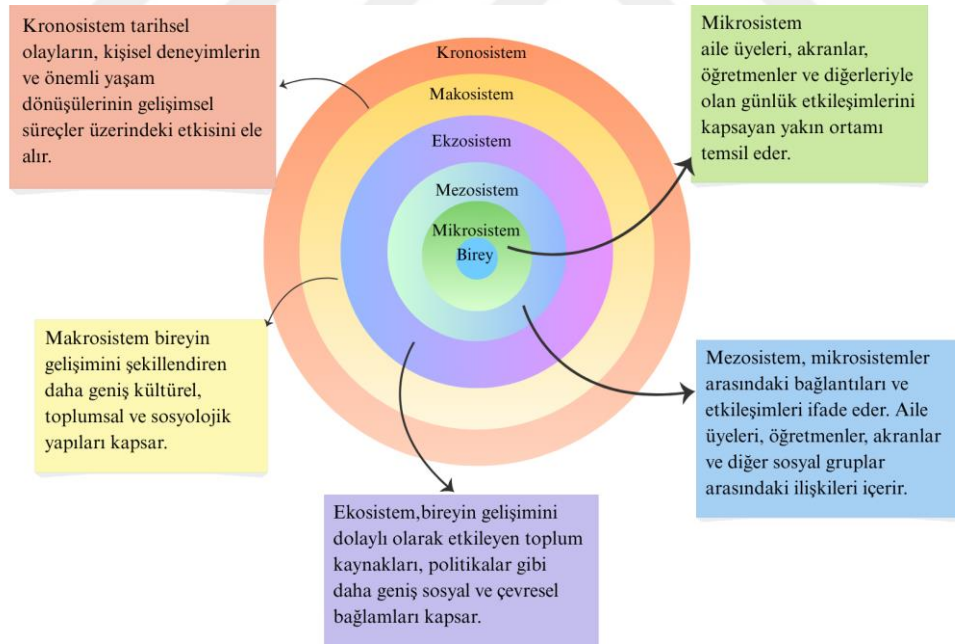
Kurama göre bir diğer düzey mezosistemler düzeyidir. Bu düzey mikrosistemler arasındaki karşılıklı ilişkileri kapsamaktadır. Örneğin okul ile aile arasındaki ilişki burada yer almaktadır. Öğretmen ile aile arasındaki iletişim sosyal uyumda etkili olabilir.

Ebeveynlerin eğitim sürecindeki katılımı öğrencilerin sınıf ortamında daha olumlu deneyimler elde etmesini sağlayabilir (Hill ve Tyson, 2009). Bu anlamda mezosistemdeki ilişkiler sosyal uyumun şekillenmesinde etkilidir. Çalışmada mikrosistemler arasındaki ilişki de dikkate alınmış ve bulguların oluşumundan sonucun elde edilmesine kadar etkili olmuştur.

Kuram sosyal uyum problemlerine geniş çerçevede yaklaşılmasına olanak sağlaması, sorunu tek bir unsura indirgmeden farklı etkileşimlerin olabileceğini belirtmesi çalışma için önemlidir. Kuram araştırmacının araştırmaya olan bakış açısını da yansıtmaktadır. Bu nedenle çalışmada sadece özel yetenekli bireylerin sosyal uyum problemleri ele alınmamış, sosyal uyum problemlerinin gerçekleşme nedenleri geniş bir çerçevede değerlendirilmiştir. Bulgu ve sonuçlar kurama ve alan yazına uygun şekilde birey, aile ve okul kaynaklı nedenler olarak sunulmuştur.

Şekil 1.1

Bronfenbrenner'in Ekolojik Kuramı (Stern, Barbarin ve Cassidy, 2021)



Çalışmada katılımcıların bulunduğu sosyal ortam ile uyumu ele alınmaktadır. Ekolojik Sistemler Kuramında da belirtildiği üzere, bireyin çift yönlü etkileşimde olduğu mikrosistemde birey ve çevresi birbirinin davranışlarını şekillendirebilir. Bireyin uyumu birincil çevresiyle yaşadığı etkileşimi ile doğrudan ilgilidir. Bu nedenle çalışmaya mikrosistem içerisinde olan birincil çevre anne, baba ve öğretmenler dahil edilerek

mezosistemde yer alan etkileşimleri incelenmiştir. Katılımcıların sosyal uyum problemi yaşama nedenleri mikrosistem ve mezosistem bağlamında birey, aile ve okul kaynaklı nedenler üzerinden ele alınmıştır.

1.5 Varsayımlar

- Veri toplama sürecinde yapılan görüşmelerde katılımcıların samimi, güvenilir ve yansız yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
- Gözlem süreçlerinde katılımcıların araştırma sonuçlarını etkilemeyecek şekilde doğal davrandıkları varsayılmaktadır.
- Katılımcıların özel yetenek tanısının doğru olduğu varsayılmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

- Çalışma özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası bulunan Eskişehir’deki bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir.
- Çalışma hem heterojen sınıf ortamında hem de destek eğitim odasında öğrenim gören 2. sınıfa devam eden özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.
- Çalışma dört erkek iki kız olmak üzere toplamda 6 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.
- Çalışmaya dahil edilen katılımcılar hem sınıf ortamında hem de destek eğitim odasında sosyal uyum problemi gösteren öğrencilerdir.

1.7 Tanımlar

Özel yetenekli öğrenci: Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] 2007 yılında yayınlanan Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesine göre zekâ, yaratıcılık, liderlik, sanat ya da özel akademik alanlarda akranlarına göre üst düzeyde olduğu uzmanlarca tanılanan kişilerdir.

Uyum: Bireyin çevresel taleplerle başa çıkabilmek için davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini esnek biçimde düzenlemesidir (Lazarus ve Folkman, 1984).

Sosyal Uyum: Bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve kendisini özgün bir biçimde ifade edebilmesidir (Yavuzer, 2002).

2 ALANYAZIN

2.1 Özel Yetenekli Öğrenciler ve Sosyal Uyum

Terman'ın (1925,1947, 1959) özel yetenekli bireyler üzerine yapılan araştırmalara temel olan boylamsal çalışması özel yetenekliliği bilişsel gelişimin yanı sıra arkadaşlık ilişkileri, karakteristik özellikler, sosyal uyum gibi birçok açıdan ele almıştır. Terman'ın (1925) çalışmasına göre özel yetenekli bireyler genellikle önemli sosyal-duygusal zorluklarla karşılaşmamakta ve daha az uyum güçlüğü yaşamaktadırlar. Buna karşılık, Hollingworth (1942) “optimal zekâ” kavramını ortaya atmış ve sosyal uyumun belirli bir IQ aralığında (125-155) en başarılı olduğunu öne sürmüştür. Bu durum, her biri farklı bulgularla desteklenen iki zıt bakış açısının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Örneğin, Roedell (1986), özel yeteneklilik düzeyi arttıkça sosyal-duygusal sorunların ortaya çıkma olasılığının da arttığını rapor etmiştir. Öte yandan, Grossberg ve Cornell (1988), zekâ ve uyum arasında pozitif bir ilişki bulmuş ve özel yetenekli çocukların üstün zekâlı olmalarından ziyade, akranlarıyla aynı nedenlerden (aile, birey ve okulla ilgili etmenler) dolayı zorluklarla karşılaştıklarını ileri sürmüştür.

Görüşlerdeki farklılık ele alınan uyum boyutundan kaynaklanabilir. Gill'in (2014) belirttiği üzere uyum başarı ve süreç uyumu olarak değerlendirilebilir. Özel yetenekli bireylerin sosyal uyumu üzerine yapılan çalışmalarda genellikle bu bireylerin uyumları normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılarak başarı boyutuna odaklanılmaktadır (Lopez ve Sotillo, 2009; Neihart vd, 2004; Parker 1996; Shectman ve Silector, 2012; Vialle vd., 2007). Süreç uyumu ise bireyin taleplerle başa çıkma becerisini, bilişsel değerlendirme ve stres yönetimi gibi unsurları da içermelidir (Lazarus, 1961). Sowa vd. (1994) de özel yetenekli bireylerin sosyal uyumu üzerine yaptıkları bir çalışmada, bu bireylerin çevrelerine uyum sağlamalarını değerlendirmek için daha fazla süreç uyumuna bakılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Bir başka çalışmada ise sosyal uyum başarısının bir ölçütü olarak incelenmiş ve normal gelişim gösteren bireylerle özel yetenekli akranları karşılaştırmış ve özel yetenekli bireylerin akranlarına göre daha az olumsuz davranış sergiledikleri, kendilerinden yaşça büyük bireylerle olumlu ilişkiler kurmaya daha meyilli oldukları belirlenmiştir (Lehman ve Edwins, 1981). Benzer çalışmalar da bu bulguları desteklemiştir (Howard-Hamilton ve Franks, 1995; Nail ve Evans, 1997). Vialle vd. (2007) gerçekleştirdiği boylamsal çalışmada özel yetenekli bireylerin daha uyumlu ve daha az davranış problemi gösteren

kişiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sayler ve Brookshire (1993) çalışmalarında özel yetenekli bireylerin normal gelişim gösteren bireylere göre daha az sosyal problemler yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Lopez ve Sotillo (2009) ise çalışmalarında normal gelişim gösteren bireyler ve özel yetenekli bireylerin sosyal uyumları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde başka bir çalışmada özel yetenekli bireyler ve diğer bireylerin yaşadıkları sosyal-duygusal zorluklar ele alınmış sonuç olarak normal gelişim gösteren bireylerle aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (Sheckman ve Silector, 2012). Neihart ise (2002) özel yetenekli bireylerin en az diğer gruplar kadar iyi uyum sağlayabildiğini belirtmiştir. Bu çalışmalar ele alındığında çalışmaların her iki grubun karşılaştırılmasından öteye gidemediği görülmektedir. Bu nedenle sosyal uyum problemlerinin nedenlerinin anlaşılmasına yönelik çalışmalara olan ihtiyaç öne çıkmaktadır. Örneğin, özel yetenekli bireylerin sosyal uyumu etiketleme (Becker, 1963; Cornel, 1989), sosyal yeterlilik (Dauber ve Benbow, 1990; McCallister vd., 1996) ve benlik algısı (Neihart, 1999) gibi faktörlerden etkilenebilir.

Alanyazın özel yetenekli bireylerin sosyal uyumlarında karşılaştıkları zorlukları tanımlamaktadır. Bunlar arasında okul ortamından sıkılma, okulda mutsuzluk, akranlarla sınırlı etkileşim, etiketlenme, asenkron gelişim, mükemmeliyetçilik (hem bireysel hem de aile kaynaklı), varoluşsal kaygı ve farklı olma hissi yer almaktadır (Demir ve Konik, 2023; Neihart, 2002; Yılmaz, 2015). Özel yetenekli bireylerin normal gelişim gösteren bireylere göre daha fazla stres yaşamalarının (Kaur, 2017) ve daha hassas olmalarının (Davis vd., 2011) sosyal uyum problemi yaşamalarında etkili olduğu belirtilmektedir. Bireyin karşılaştığı durumlara yönelik sergilediği problem çözme becerilerindeki iyilik de sosyal uyumunu etkilemektedir (Şenol vd, 2023). Zekânın bireyin yaşamında önemli bir kişisel faktör olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra bireyin içinde bulunduğu çevrenin de bireyin sosyal uyumunda önemli bir rolü vardır. Reis ve Renzulli (2004) uyum sorununun bireyin düşünme hızına yanıt vermeyen ortamlar, destekleyici olmayan sosyal çevre, okul ve ev ortamı nedeniyle ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle bireyin kendine özgü özelliklerinin yanı sıra aile, okul, akranlar ve öğretmenler gibi dış etkiler de sosyal-duygusal gelişimin temel belirleyicileridir. Bu belirleyiciler Bronfenbrenner'in ekolojik kuramında yer alan mikrosistem ve mezosistemi işaret

etmektedir. Birey çevresinin onun üzerindeki oluşturduğu etki nedeni ile uyum problemi yaşayabilir (Lynn Mulvey vd. 2017, Romera vd. 2016).

2.2 Sosyal Uyum Problemlerinin Nedenleri

2.2.1 Aile kaynaklı nedenler

Aile, bireylerin dünyayla karşılaştıkları, temel ihtiyaçlarını karşıladıkları ve öz farkındalıklarını geliştirdikleri ilk ortamdır. Ailenin benimsediği tutum ve roller bireyin özelliklerini önemli ölçüde etkiler. Örneğin, anlayış, kabul, teşvik ve destek ile karakterize edilen bir aile ortamında yetişen çocuğun olumlu sosyal ve duygusal özellikler geliştirme olasılığı daha yüksektir (Santrock, 2015). Aile kültürü, yaşam koşulları, ebeveyn rolleri, sosyoekonomik durum, aile büyüklüğü ve ebeveynlerin eğitim geçmişi gibi çeşitli faktörler bireyin gelişimini şekillendirmede önemli rol oynar. Yanlış yönlendirme, ihmal, kasıtlı ya da kasıtsız motivasyon kaybı ya da çocuk için uygun bir ortam yaratılmaması gibi bu alanların herhangi birinde yaşanan zorluklar, bireyin toplumdaki yerini belirleme çabalarına yönelik sosyal engeller olarak ortaya çıkabilir (Gerrig ve Zimbardo, 2012).

Olszewski-Kubilus vd. (2014) 1500'den fazla özel yetenekli birey ve aileleriyle yaptıkları bir çalışmada yüksek düzeyde sosyal yeterliğe sahip özel yetenekli bireylerin ailelerini daha olumlu değerlendirdikleri, destekleyici ve saygılı aile ortamının özel yetenekli bireylerin akran ilişkileri üzerinde etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca ebeveynin çocuğuna olan gözlemi ve farkındalığı önemlidir. Özel yetenekli çocukların ebeveynleriyle gerçekleştirilen bir çalışmada, katılımcıların %36'sı çocuklarının yalnız kalma ya da bir yetişkinle iletişim kurmayı tercih etme, zorbalığa uğrama, diğer çocuklar tarafından sevilme gibi sosyal uyum problemlerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir (Pilarinos ve Solomon, 2017). Ebeveynin farkındalığı problemin belirlenmesinde de önemlidir. 11 yıl süren bir araştırmada özel yetenekli bireylerin olumsuz yaşam deneyimlerine sahip olsalar bile akademik başarılarının devam edebildiği belirlenmiştir (Peterson vd., 2009). Böylesi durumlarda özellikle ebeveynin başarı odaklı bir sosyal uyum algısı varsa yaşanan problemin fark edilmesi zorlaşabilir. Kendi beklentilerini çocuklarına yansıtmak, bilerek ya da bilmeyerek onları istenmeyen eylemlere zorlamak gibi ebeveyn tutumları, beklentileri ve davranışları bireyin iyi oluş hali için zorluklar yaratabilir (Santrock, 2015). Bu bağlamda bireyin gelişiminde ve yaşadığı zorlukların niteliğinde belirleyici olan faktörlerden biri de ebeveyn tutumlarıdır.

2.2.1.1 Ebeveyn Tutumu

Psikoloji alanyazınında ebeveyn tutumları genellikle üç temel başlık altında incelenmektedir. Bunlar demokratik, otoriter ve izin verici tutumlardır (Guarderas vd., 2025). Demokratik tutum, sevgi ve sınırların dengelendiği, çocuğun duygularına değer verilen ve onlara rehberlik eden bir yaklaşımı içermektedir. Bu tutumla büyüyen çocuklar hem özgüven hem de sosyal sorumluluk duygusu geliştirerek çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurma eğilimindedir. Otoriter tutum ise aşırı disiplin, mutlak itaat beklentisi ve düşük düzeyde duygusal destek ile karakterizedir. Bu yaklaşımda çocuk, cezaya dayalı kurallar altında büyürken, bağımlı, içe kapanık ya da itaatsiz davranışlar geliştirebilir. İzin verici tutumda ise ebeveyn, çocuğa sınırlamalar koymaktan kaçınır sevgi yoğun olsa da yönlendirme eksiktir. Bu durum, çocuğun kurallara uyum sağlamakta zorlanmasına ve toplumsal normlara karşı duyarsızlık geliştirmesine neden olabilir. Özellikle demokratik ebeveyn tutumu bireyin sosyal uyumunu olumlu yönde etkilerken; otoriter ve izin verici tutumlar ise sosyal uyum sorunlarıyla yakından ilişkidir (Baumrind, 1966; Guo, 2022; Maccoby ve Martin, 1983).

2.2.2 Okul kaynaklı nedenler

Aile yaşamının ardından öğrenciler, öğretmenlerin ve akranların önemli ve uzun vadeli bir sosyal bağlam oluşturduğu okul ortamında çeşitli etkileşimlere ve deneyimlere girerler. Bu etkileşimler, tıpkı ailenin etkisi gibi, bireyin hayatını şekillendirmede önemli bir rol oynar (Eccles ve Roeser, 2011). Örneğin okulun yapısı ve işleyişi ile bireyin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış bir eğitim ortamının sağlanması, bireyin kendisini keşfetmesini kolaylaştırmak için kritik öneme sahiptir (Pianta vd.,2012; Wang ve Eccles, 2013).

Önyargıları, farklılıklara karşı hoşgörüler, eğitim düzeyleri ve sınıftaki öğrencilere karşı davranışları da dâhil olmak üzere öğretmenlerin tutumları, bireyin deneyiminin önemli belirleyicileridir (Jordan vd., 2009; Florian ve Black-Hawkins, 2011). Özellikle farklı öğrenme gereksinimlerine sahip öğrenciler için öğretmen inançları ve sınıf içi yaklaşımlar, öğrencinin katılımı ve aidiyet duygusu üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Diğer yandan, okul ortamındaki en kalabalık sosyal grup olan akranlar, bireyin kabulü ve sosyal uyumunda önemli bir etmendir. Akran ilişkileri, öğrencinin sosyal gelişimi ve okul bağlılığı açısından belirleyici bir rol oynar (Wentzel, 2005; Rubin vd.,2006). Birçok durumda, sosyal uyumla ilgili zorluklar, bu üç etmeni içeren hedefe yönelik değişiklikler

ve müdahaleler yoluyla ele alınabilir. Öğretmenlerin beklentileri, bireylere biçilen roller, akranları tarafından algılanmaları, özel yetenekliliğin kabul edilmesi ve okul ortamında özel yetenekli bireyler için özel programların ya da ortamların bulunması, sosyal uyum zorluklarının çözümünde etkilidir (Freeman, 2005; Neihart, 1999; Santrock, 2015). Gallagher (1976) de bu noktalara değinmiş ve özel yetenekli öğrenciler için okul ortamında yapılacak program içeriklerinin okuldaki diğer paydaşlar tarafından olumsuz karşılanabileceğini belirtmiştir. Hatta özel yetenekli öğrenciler için gerçekleştirilecek müdahalelerin bazı durumlarda toplum tarafından bencil bir çaba ve sosyal uyumsuzluk olarak değerlendirilebileceği (Gross, 2002) belirtilmektedir. Bu tür algılar, içinde bulunulan toplumun ya da sosyal çevrenin, özel yetenekli bireylere dair tutumlarını ve bakış açısını yansıtmaktadır. Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik yapılan destekleyici müdahaleler, çevresel önyargılar nedeniyle yanlış anlaşılma riski taşıyabilir (Gross, 2004). Grake ve Gross (2008) çalışmalarında, özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim verilen öğretmenlerin eğitim sonrasında bu öğrencilere karşı olumlu bakış açısı geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Kosir vd. (2015) çalışmalarında ise öğretmenlerin olumsuz davranışlar gösteren öğrencileri belirlerken normal gelişim gösteren öğrencileri aday gösterdikleri, özel yetenekli öğrencileri aday göstermedikleri görülmüştür. Her iki bakış açısı da özel yetenekli öğrenciler için toplumsal baskının oluşabileceğini göstermektedir. Bu tür durumlar dolaylı da olsa sosyal uyum üzerinde etkilidir. Oluşan toplumsal baskı özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyum problemi göstermelerinde etkili olabilir.

Bireyin okul ortamının ele alındığı bir araştırmada, sosyal desteğin bireylerin akranlarıyla kurdukları ilişkilere olumlu yansımalarının olduğu belirlenmiştir. (Eddles-Hirsch vd., 2012). Bununla birlikte, bireyin sosyal ilişkilerinin biçimlenmesinde yalnızca sosyal destek değil, eğitimsel uygulamaların doğrudan etkisi de önemli bir belirleyicidir. Örneğin, Hoogeveen vd. (2012) çalışmalarında, özel yetenekli bireyler için eğitim ortamının farklılaştırılması ele alınmış ve hızlandırmanın bireylerin sosyal gelişimi üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda hızlandırma yapılan ve yapılmayan gruplar arasında küçük farklılıkların olduğu, ancak uzun vadede hızlandırmanın bireyler üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Neihart (2007), hızlandırmanın özel yetenekli bireyler üzerinde olumlu sosyal-duygusal etkileri olduğunu belirtmiştir. Toplam 22 çalışmanın ele alındığı bir sistematik derlemede de hızlandırma alan ve almayan özel yetenekli bireylerin sosyal duygusal gelişimleri arasındaki

farkların oldukça küçük düzeyde ya da anlamlı olmadığı belirlenmiştir (Schuur, vd. 2020). Yine eğitim ortamının ele alındığı bir çalışmada, özel yetenekli bireylerin yetersiz eğitim nedeniyle hayal kırıklığı yaşasalar da olumlu akran ilişkileri yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Marsili vd.,2023).

2.2.2.1 Öğretmen tutumu

Öğretmenin tutumu, öğrencilerine karşı sergilediği anlayış, hoşgörü, destekleyicilik, özerklik tanıma ve kapsayıcı davranış biçimleriyle şekillenir (Cornelius-White, 2007). Bu tutumların öğrenci üzerindeki etkisi sadece akademik başarı ile sınırlı kalmamakta, aynı zamanda sosyal beceri gelişimi ve akran ilişkileri üzerinde de doğrudan yansımaları olmaktadır (Roorda vd., 2011). Özellikle düşük sosyal beceriye sahip öğrenciler için öğretmenin şefkatli ve anlayışlı yaklaşımı, izolasyonu azaltan önemli bir faktör olmaktadır (Buyse vd., 2009). Buna karşın otoriter, cezalandırıcı ya da katı öğretmen tutumları, öğrencilerin sosyal çekingenlik geliştirmelerine, akranlarıyla sağlıklı iletişim kuramamalarına neden olabilir (Pianta, 1999). Bu durum, özellikle sosyal açıdan kırılgan gruplardaki öğrencilerin dışlanma riskini artırır. Olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin okula yönelik motivasyonunu da düşürmektedir (Hamre ve Pianta, 2001). Güvenli öğretmen-öğrenci ilişkileri öğrencilerin davranış problemlerini azaltmakta ve akademik başarılarını artırmaktadır (Granot, 2014). Destekleyici ve anlayışlı bir ortamın eksikliği ise öğrencilerin motivasyonunu ve sosyal uyumunu olumsuz etkilemektedir (Reis ve Renzulli, 2021). Öğretmenlerin kabul edici tutumlarının olduğu bir ortam ise hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin uyumunu ve sınıf ortamını olumlu yönde etkilemektedir (Gama vd., 2017).

2.2.3 Birey kaynaklı nedenler

Bireyin kendine özgü özellikleri, sosyal uyumda önemli bir rol oynar. Özellikle asenkron gelişim, ileri bilişsel yetenekler, mükemmeliyetçilik, kaygı, stres, güçlü liderlik arzusu ve bireyin duygusal durumu, özel yetenekli bireylerin sosyal uyumunu etkileyen başlıca faktörler arasında yer alır (Silverman, 1997; Neihart, 2002). Ayrıca, sosyal ilişkiler kurmada yaşanan zorluklar, akranlar tarafından dışlanma, akran baskısı, depresyon, kaygı bozuklukları, rekabetten kaçınma ve kendini keşfetme mücadelesi gibi durumlar da özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyum süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Davis vd., 2011).

Bireyin sosyal uyumunu etkileyen durumlar değerlendirildiğinde, bu konuların bireyin psikolojik iyi oluşlarıyla yakından bağlantılı olduğu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, bireylerin karşılaştığı sosyal-duygusal zorlukların ele alınması, psikolojik danışma ve rehberlik desteğinin yanı sıra durumun ortaya çıkış nedenlerinin de araştırılmasını gerektirir. Aşağıda sosyal uyum problemlerine neden olan birey kaynaklı nedenler arasında öne çıkan etmenler açıklanmıştır.

2.2.3.1 Etiket etkisi

Gallagher (1958), özel yetenekli bireylerin arkadaşlık seçiminde zekâ düzeyinin bir ölçüt olarak yer almadığını belirtmiştir. Ancak özel yetenekli bireylerin arkadaş olarak seçilmesinde özel yetenek etiketi etkili olabilmektedir. Etiket getirdiği stres bireyin sosyal ilişkilerinde farklı stratejiler kurmasına neden olmaktadır (Foust ve Brooker, 2007). Hatta bir çalışmada özel yetenekli bireylerin bu etiketi bir sosyal engel olarak değerlendirdikleri (Coleman ve Cross, 1988) sonucuna ulaşılmıştır. Akran ilişkilerinde yaşanabilecek bir olumsuzluk sosyal uyum problemini de beraberinde getirmektedir. Rost ve Czeschlik (1994) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal uyumlarının, normal gelişim gösteren yaşlılarına kıyasla en az onlar kadar iyi olduğunu, ancak etiketlemenin bu uyumu olumsuz etkileyebileceğini göstermiştir.

Etiketlin özel yetenekli bireyler üzerindeki etkisi, eğitimciler ve araştırmacılar arasında tartışmaların odak noktası olmuştur. Bazıları etiketlemenin benlik algısını olumlu yönde etkileyebileceğini savunurken (Moulton vd., 1998), diğerleri yüksek beklentilerden kaynaklanan psikolojik baskı gibi potansiyel dezavantajlarının altını çizmektedir (Clark, 2002). Özel yetenekli ergenleri kapsayan bir çalışma, yaş arttıkça “özel yetenekli” etiketinin kabulünün azaldığını ortaya koymuştur (Robinson, 1990). Benzer şekilde, özel yetenekli ergenlerin etiketlenme algılarını inceleyen bir başka çalışmada, bireylerin etiket nedeniyle çevrelerindeki kişilerden bilinçli olarak olumsuz muamele gördükleri ortaya çıkmıştır (Cross vd., 1993). Stephens (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, üstün zekâlı etiketi taşıyan öğrencilerin, akranları tarafından dışlanmaya ve kalıplaşmış yargılara maruz kalmaya daha yatkın oldukları görülmüştür. Özetle, "özel yetenekli" etiketi, bireyin benlik algısı ve sosyal ilişkileri üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabilmektedir; bu nedenle, etiketlemenin bireysel ve sosyal boyutları dikkatle değerlendirilmelidir.

2.2.3.2 Motivasyon

Özel yetenekli bireyler genellikle yüksek akademik başarı ve motivasyon ile karakterize edilirler (Siegle ve McCoach, 2005). Ancak alanyazındaki bulgular tutarsızdır. Bazı çalışmalar özel yetenekli öğrencilerin akranlarına kıyasla daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğunu bildirirken (Gottfried ve Gottfried, 1996; Vallerand vd., 1994), diğerleri bu grupta daha düşük motivasyon düzeylerine işaret etmektedir (Altun ve Yazıcı, 2014; Fleith, 2016). Sonuç olarak, özel yetenekli bireylerin doğuştan daha yüksek motivasyona sahip olduğu varsayımı evrensel olarak desteklenmemektedir. Motivasyon, benlik kavramı, değer sistemleri, aile dinamikleri, okul ortamı ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gibi çeşitli etmenlerden etkilenmektedir (Leana-Taşçılar, 2017).

2.2.3.3 Beklenenden düşük başarı

Sosyal Bilişsel Kurama göre (Bandura, 1986), bireyin akademik başarısı ve sosyal davranışları karşılıklı etkileşim içerisindedir. Bir bireyin gerçek başarısı ile beklenen başarı düzeyi arasındaki uyumsuzluk beklenenden düşük başarı olarak tanımlanmaktadır (Colangelo vd., 1993). Bu olgu, okula yönelik düşük motivasyon, sosyal ilişkilerdeki zorluklar, zayıf benlik algısı ve akademik görevlere katılma konusundaki isteksizlik gibi çeşitli etmenlerden kaynaklanabilir (Rimm, 1997). Düşük akademik başarı gösteren öğrencilerin akran ilişkilerinde daha fazla çatışma yaşadığını ve öğretmenleriyle daha az pozitif etkileşimde bulunduğunu ortaya koymaktadır (Caprara et al., 2000). Beklenenden düşük başarıya sahip öğrencilerin, sahip oldukları bilişsel potansiyele rağmen başarısız olmaları onların çevresi tarafından daha fazla "isteksiz" ya da "uyumsuz" olarak etiketlenmelerine neden olabilmektedir. Wentzel'in (1991) çalışması, akademik olarak başarılı öğrencilerin akranları tarafından daha fazla kabul gördüğünü, başarısız öğrencilerin ise sosyal izolasyon yaşadığını göstermektedir. Dahası öğrenciler çeşitli eğitim aşamalarında farklı başarısızlık örüntüleri sergileyebilirler. Başarısızlık ilkokulda fark edilmezken, ergenlik döneminde genellikle daha belirgin hale gelebilir ve bu durum okuldan ayrılmaya kadar varabilen sonuçlara neden olabilir (Camcı-Erdoğan ve Leana-Taşçılar 2014). Erken tanı ve müdahale olası zorlukların azaltılmasında ve bireyin akademik ve kişisel gelişiminin desteklenmesinde çok önemli bir rol oynayabilir. Wentzel ve Caldwell (1997), öğretmen desteğinin, özellikle düşük başarı gösteren öğrencilerin sosyal uyumu üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur.

2.2.3.4 Asenkronize gelişim

Eşzamanlı olmayan gelişim ya da asenkronize gelişim, bir bireyin gelişim alanlarının tipik gelişim süreci boyunca eşit olmayan bir şekilde ilerlemesini ifade eder. Bu dengesizlik genellikle sosyal ve duygusal farklılıklara neden olur ve bireyin kendini gerçekleştirmesini desteklemek için özel müfredat ve psikolojik danışmanlık gerektirir (Columbus Group, 1991). Özellikle özel yetenekli bireyler kronolojik yaşlarına göre ileri bilişsel gelişim gösterebilirken, duygusal gelişimleri genellikle geride kalır. Terrassier (1985) bu eşitsizliklerin altını çizerek ve bunların olumsuz etkilerini “asenkrone” olarak tanımlar. Terrassier bireyin kavrayabileceği entelektüel kavramlara duygusal olarak hazırlıksız olduğu durumları içsel eşzamansızlık olarak değerlendirirken bireyin yaşlılarından davranışsal farklılıkların sosyal dışlanmaya yol açtığı durumları ise sosyal eşzamansızlık olarak ele almaktadır. Özel yetenekli çocuklar çoğu zaman yaşlılarından farklı düşünen ve hisseden bireyler olarak sosyal ortamlarda yalnızlık hissi yaşayabilirler (Gross, 2002). Bu bireyler akranlarıyla ortak ilgi alanları oluşturmada zorlanır, iletişim kurma biçimleri daha soyut ve kavramsal olabilir. Bu farklılık, akranlar tarafından “gariplik” olarak algılanabilir ve birey sosyal dışlanma riskiyle karşı karşıya kalabilir. Freeman (2013), eş zamansız gelişim gösteren çocukların akran etkileşimlerinden kaçındığını ve bu kaçınmanın, zamanla sosyal becerilerde kısıtlılığa ve yalnızlaşmaya dönüştüğünü bildirmiştir.

2.2.3.5 Mükemmeliyetçilik

Bir hedef doğrultusunda en yüksek standartlara ulaşma arzusu olarak tanımlanan mükemmeliyetçilik, psikolojide genellikle beklentiler karşılanmadığında yetersizlik duygularını ortaya çıkarabilen bir olgu olarak algılanmaktadır (Greenspoon, 2000). Araştırmalar, özel yetenekli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde mükemmeliyetçilik sergileme eğiliminde olduklarını (Baker, 1996) ve mükemmeliyetçiliğin genellikle strese bir tepki olarak ortaya çıktığını göstermektedir (Bireley ve Genshaft, 1991).

Mükemmeliyetçilik, bireyin kendine ve çevresine yönelik yüksek beklentiler taşıdığı, hataya karşı düşük tolerans gösterdiği bir kişilik eğilimidir. Hewitt ve Flett (1991) mükemmeliyetçiliği üç temel boyutta incelemiştir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, bireyin kendi içsel standartlarını ulaşılması güç bir noktaya taşınması ve yalnızca kusursuzlukla tatmin olmasıdır. Bu bireyler genellikle başarıyla özdeşleştirilir, ancak

başarısızlık durumunda yoğun öz eleştiri ve suçluluk yaşarlar. Başkaları tarafından yüklenen mükemmeliyetçilik, bireyin çevresindeki insanlar tarafından sürekli olarak değerlendirildiğine, eleştirildiğine ve ondan her zaman kusursuz davranışlar beklendiğine dair bir inanç geliştirmesidir. Bu inanç sistemi, sosyal ortamlarda performans kaygısına, sosyal değerlendirme korkusuna ve sosyal kaçınmaya yol açar. Özellikle bu boyut, sosyal uyumu en çok tehdit eden mükemmeliyetçilik türüdür. Son olarak, yönelimli mükemmeliyetçilik ise bireyin başkalarından da kendi standartlarına göre kusursuzluk beklemeyle ilgilidir. Bu durum, kişilerarası ilişkilerde beklenti çatışmalarına ve ilişkisel gerilimlere neden olabilir. Tüm bu boyutlar, sosyal uyumun farklı yönleriyle kesişir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik bireyin kendini sürekli yetersiz hissetmesine; başkaları tarafından yüklenen mükemmeliyetçilik sosyal ortamlardan geri çekilmeye; yönelimli mükemmeliyetçilik ise empati eksikliğine ve kişilerarası mesafeye yol açabilir. Dolayısıyla mükemmeliyetçiliğin her boyutu, sosyal bağların kurulması ve sürdürülmesi açısından risk etmeni oluşturur.

Chang (2006), üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği bir çalışmada, başkaları tarafından yüklenen mükemmeliyetçilik ile yalnızlık düzeyleri arasında pozitif korelasyon bulmuştur. Bu bireylerin, sosyal etkileşimlerde sürekli değerlendirildiklerine inandıkları ve bu nedenle ilişkilerden kaçındıkları tespit edilmiştir. Mükemmeliyetçilik genellikle gerçekçi olmayan öz beklentiler gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilse de akranların ya da ebeveynlerin etkisi gibi dış etmenlerden de kaynaklanabilir (Berlin, 2009). Bazı durumlarda özel yetenekli bireyler başarıları sayesinde oluşan arkadaşlıklarını sürdürmek için yüksek başarı seviyelerini korumak zorunda hissedebilirler (Webb vd., 2007). Silverman (2007) özel yetenekli bireylerde mükemmeliyetçiliğin, mükemmellik gibi soyut kavramları anlama yeteneklerinin yüksek olmasından, eş zamanlı olmayan gelişimsel özelliklerinden, kendilerinden yaşça büyük bireylerle ilişki kurma eğilimlerinden, başarısızlıktan kaçınma konusunda erken dönem deneyimlerinden ve zorlu görevleri tercih etmelerinden kaynaklandığını öne sürmektedir. Önemli etkisi göz önüne alındığında, mükemmeliyetçilik, özel yetenekli bir bireyin hayatının hem akademik hem de sosyal boyutları üzerindeki potansiyel etkileri nedeniyle dikkatli bir şekilde değerlendirilmelidir (Neumeister, 2017). Mükemmeliyetçiliği yönetmeyi amaçlayan müdahaleler, başarı ve kişisel iyi oluş için dengeli bir yaklaşımı teşvik ederken altta yatan nedenleri ele almalıdır.

2.2.3.6 Arkadaşlık ilişkileri

Arkadaşlık ilişkileri, bireyin sosyal uyumunda ve sosyal beceriler edinmesinde önemli etmenlerdir. Akran kabulü ve olumlu ilişkilerin geliştirilmesi hayati bir rol oynadığından bu durum özellikle ergenlik döneminde önemlidir. Öyle ki sosyal dışlanma deneyimleri ya da yetersiz ilişkiler, depresyon, stres, öfke ve akademik başarısızlık risklerinin artması da dâhil olmak üzere çeşitli alanlarda bireyi olumsuz etkileyebilir (Benner, 2011; Dishion ve Tipsord, 2011; Voulgaridou ve Kokkinos, 2023). Baumeister ve Leary'nin (1995) “aidiyet kuramı” da bireyin sosyal uyumunun, anlamlı ve sürekli sosyal bağlar kurma ihtiyacından beslendiğini ortaya koyar. Akran gruplarına dâhil olamayan bireyler, sosyal dışlanma, yalnızlık ve uyum problemleriyle karşılaşabilirler.

Gelişimsel özellikleri genellikle akranlarından farklı olan özel yetenekli bireylerle ilgili olarak, arkadaşlıklarının niteliği konusunda görüşler çeşitlilik göstermektedir. Bazı araştırmalar özel yetenekli bireylerin akranlarına göre daha yüksek düzeyde sosyal yeterlilik ve sosyal gelişim gösterdiklerini öne sürmektedir (Hallahan ve Kaufmann, 2003; Neihart, 2007; Robinson, 2008). Örneğin 1526 özel yetenekli ergenin yer aldığı bir çalışmada, özel yetenekli bireylerin ilişki başlatma, oluşturma, ilişkiyi sürdürmeye dair genellikle olumlu algıları olduğu belirlenmiştir (Lee vd., 2012). Bununla birlikte diğer araştırmalar, özel yetenekli bireylerin sosyal zorluklar yaşayabileceğini (Moon, 2009; Peterson vd., 2009) ya da bu tür sorunların yaygınlığının akranlarından önemli ölçüde farklı olmadığını göstermektedir (Gür vd., 2016; Howley, 1995).

Alanyazındaki tutarsızlıklara rağmen, özel yetenekli bireylerin akran grupları içerisinde sıklıkla aidiyet eksikliği hissettikleri yaygın bir gözlemdir (Webb, 1994). Örneğin Masden vd. (2015), özel yetenekli bireylerin bilişsel ihtiyaçlarını karşılayan arkadaşlıklar aramaya meyilli olduklarını ve normal gelişim gösteren bireylere kıyasla fazla sayıda akranla bağlantı kurma olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ancak aynı çalışma, özel yetenekli bireylerin arkadaşlık kurma sürecinde yüksek kaygı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bukowski vd. (1993), arkadaşlıkların kalitesinin sosyal uyum üzerinde belirleyici olduğunu göstermiştir. Güçlü arkadaşlık bağları, bireyde benlik değeri ve aidiyet duygusunu artırarak, sosyal etkileşimlerde daha fazla açıklık ve güven duygusu yaratır. Zayıf ya da yüzeysel ilişkiler ise sosyal geri çekilme ile ilişkilidir. Ladd, Kochenderfer ve Coleman (1997), akranları tarafından kabul edilen çocukların sosyal uyumlarının daha yüksek olduğunu, dışlanan çocukların ise hem akademik hem

davranışsal olarak risk altında olduğunu ortaya koymuştur. Akran kabulü, sosyal becerilerin gelişimini destekleyerek bireyin grup içinde aktif rol almasını sağlamaktadır. Bu tür durumlar depresyon, stres, akademik performansta düşüş, zorbalık ve yalnızlık gibi çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu nedenle, destekleyici sosyal ortamları teşvik ederek ve özel yetenekli bireyler için hem duygusal iyi oluşu hem de sosyal uyumu teşvik eden müdahaleler sağlayarak bu zorlukları ele almak önemlidir.

2.2.3.7 Yalnızlık

Yalnızlık, bireyin sosyal ilişkilerindeki yoksunluk ya da eksiklik olarak tanımlanmaktadır (Klein, 1980; Young, 1982). Bireyin sosyal ilişkilerinde yetersiz kaldığı ya da bu ilişkilerde arzuladığı derinlik ve anlamın karşılanmadığını hissettiği öznel bir deneyim olarak da ifade edilmektedir (Perlman ve Peplau, 1982). Birey kalabalık bir ortamda bile kendisini yalnız hissedebilir (Cacioppo ve Hawkey, 2009). Yalnızlık, karmaşık ve son derece kişisel bir deneyim olarak kabul edilir ayrıca genellikle sosyal ilişkilerdeki zorluklardan kaynaklanır ve tipik olarak acı verici ve üzücü bir durum olarak nitelendirilir (Peplau ve Perlman, 1982). Moustakas (2016) yalnızlığı çok boyutlu olarak kavramsallaştırmakta ve varoluşsal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Yalnızlığın, bireylerin öz farkındalık geliştirmelerini ve başkalarıyla olan ilişkilerini daha derinlemesine anlamalarını sağladığını, bunun da yaratıcılığı teşvik etmede önemli bir rol oynayabilecek bir süreç olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde Knafo (2012) da yalnızlığı, genellikle kişisel deneyimler ya da koşullar nedeniyle bireylerin kasıtlı olarak sosyal ortamlardan çekildiği bir durum olarak tanımlamaktadır. Bazı durumlarda bireyler sosyal etkileşimlere girmek yerine yalnızlığı aktif olarak seçebilirken, diğer durumlarda kendilerini istemeden izole edilmiş bulabilirler. Yalnızlık, sosyal ilişkilere dair olumsuz algılar, utangaçlık, yetersiz sosyal beceriler, reddedilme korkusu, bağlantı kurma fırsatlarının sınırlı olması ya da başkaları tarafından olumsuz algılanma gibi çeşitli etmenlerden kaynaklanabilir (Michela vd., 1982). Özel yetenekli bireyler arasında yalnızlık genellikle sosyal ilişkilerdeki olumsuz deneyimlerle bağlantılıdır (Tatlı ve Atalan Ergin, 2023). Örneğin özel yetenekli bireyler, gelişmiş bilişsel ve duygusal kapasiteleri nedeniyle kendilerini diğerlerinden temelde farklı olarak algılayabilir ve bu da erken yaşlardan itibaren sosyal kopukluk duygularına neden olabilir (Hebert, 2011).

Araştırmalar, özel yetenekli bireyler arasında yalnızlık ve sosyal soyutlanmanın vurgulamaktadır. Örneğin Gross (2004), sosyal çevrelerine uyum sağlamada

karşılaştıkları zorlukların özel yetenekli bireylerin yalnızlık ve izolasyon yaşamalarına neden olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Peterson vd. (2009), özel yetenekli bireylerin okul ortamlarındaki olumsuz deneyimlerini araştırmış ve sosyal izolasyon, yalnızlık ve depresyon, intihar düşüncesi, akademik zorluklar ve gergin akran ilişkileri gibi ilgili zorlukları ortak sorunlar olarak tanımlamıştır. Bu bulgular, destekleyici sosyal ortamları teşvik ederek, sosyal becerilerini geliştirerek ve eğitim ve toplum ortamlarında kapsayıcılığı teşvik ederek özel yetenekli bireylerde yalnızlığı ele almanın önemini vurgulamaktadır.

2.2.3.8 Depresyon

Olumsuz deneyimlerin bireyler üzerindeki etkisi genellikle kişisel duyarlılıklarına ve koşulların ciddiyetine bağlı olarak değişir (Belsky ve Pluess, 2009; Ellis ve Boyce, 2011). Bu bağlamda, bazı araştırmacılar özel yetenekli bireylerde depresyon olasılığına karşı çıkarken (Kanlı, 2011; Reis ve Renzulli, 2004), bazıları da karşılaştıkları zorluklar nedeniyle özel yetenekli bireylerin depresyona karşı daha savunmasız olabileceğini öne sürmektedir (Kaiser ve Berndt, 1985). Bir başka bakış açısında ise özel yetenekli bireylerin sosyal ve küresel konulara karşı artan hassasiyetlerinin onları depresif duygulara yatkın hale getirebileceğini vurgulamaktadır (Webb vd., 1994).

Özellikle olumsuz akran ilişkileri depresyonla güçlü bir şekilde ilişkilidir. Araştırmalar, akran desteğinden yoksun olan ya da reddedilen bireylerin depresyon geliştirme riskinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Conley ve Rudolf, 2009; Vernberg, 1990). Ayrıca depresyonun etkileri zorbalık yapma, zorbalığa maruz kalma, aynı anda hem zorba hem de kurban olarak hareket etme ve siber zorbalığa maruz kalma gibi davranışlarda kendini göstermektedir (Wang vd., 2011).

Bu bağlamda, depresyon hem olumsuz deneyimlerin bir sonucu hem de daha olumsuz sonuçlara katkıda bulunan bir etmen olarak anlaşılmalıdır. Bu ilişkinin çift yönlü doğasını kabul etmek bireylerin ruh sağlığını desteklemeye yönelik etkili müdahaleler geliştirmek için kritik öneme sahiptir (Elmer ve Stadtfeld, 2020). Özel yetenekli bireylerin doğuştan depresyona daha yatkın ya da yatkın olmadıkları şeklinde bir genelleme yapmak doğru bir yaklaşım olmayabilir. Bunun yerine, bireyin yaşadığı deneyimlere ve sosyal çevresindeki etkileşimlerine odaklanılmalıdır. Bu bağlamda, arkadaşlık ilişkileri önemli rol oynar; çünkü bireyin akranlarıyla kurduğu bağlar, duygusal iyi oluşunu ve genel yaşam kalitesini önemli ölçüde etkiler.

2.2.3.9 Zorbalık

Zorbalık, taraflar arasında güç dengesizliğinin olduğu durumlarda dezavantajlı bir bireye yönelik sistematik, kasıtlı ve tekrarlayan olumsuz davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Garcia ve Margallo, 2014; Olweus, 2004; Rigby, 2011). Bu güç dengesizliği fiziksel, otoriter ya da psikolojik üstünlük olarak ortaya çıkabilir. Böyle bir dengesizlik olmadığında ve her iki taraf da eşit derecede etkilendiğinde, aralarındaki olumsuz etkileşimler ya da çatışmalar zorbalıktan ziyade akran çatışması olarak sınıflandırılır (Kaufman-Goldstein, 2013).

Zorbalık, fiziksel, sözel, duygusal, ilişkisel, cinsel, madde odaklı ve siber zorbalık gibi çeşitli biçimlerde kategorize edilebilir (McGrath, 2007). Özellikle, siber zorbalık bağlamında, davranışın zorbalık olarak kabul edilmesi için tekrarlama kriteri gerekli değildir (Corcoran vd., 2015). Bu istisna, zararlı eylemlerin daha uzun süre devam ettiği, geri döndürülmesinin zor olduğu ve hızla yayıldığı çevrimiçi ortamlardaki uzun süreli etkisinden kaynaklanmaktadır (Willard, 2007). Zorbalığın ortaya çıkması, zorbalık davranışını gözlemlemek ya da öğrenmek, aile ilişkilerinde fiziksel ya da duygusal şiddete maruz kalmak, saldırganlığa yatkınlık ya da kurbanın bu tür bir muameleyi hak ettiğinin algılanması gibi çeşitli etmenlerden kaynaklanabilir (Olweus, 2004). Zorbalık mağdurları genellikle sessiz, özgüven eksikliği olan, yalnız, sosyal olarak izole edilmiş, kendini ifade etmekte zorlanan, farklı olarak algılanan ya da benzersiz özelliklere sahip olarak tanımlanmaktadır (Rigby, 2011; Olweus, 2004). Özel yetenekli bireyler arasında zorbalık üzerine yapılan araştırmalar farklı bulgular sunmaktadır. Bazı çalışmalar özel yetenekli bireylerin sıkça zorbalığa maruz kaldığını öne sürerken (Peterson ve Ray, 2006; Jumper, 2009), diğerleri akranlarıyla karşılaştırılabilir oranlarda mağduriyet yaşamadıklarını belirtmektedir (Estel vd., 2009; Peters ve Bain, 2011; Ryoo vd., 2017). Buna ek olarak, bazı çalışmalar özel yetenekli öğrencileri çeşitli özel eğitim grupları ve akranları arasında en az zorbalığa maruz kalanlar olarak tanımlamaktadır (Estell vd., 2009). Bu sonuçlar, özel yetenekli bireylerin daha fazla ya da daha az mağduriyet yaşadıklarına dair genelleme yapmanın yanlış olacağını göstermektedir. Bununla birlikte bazı araştırmacılar, özel yetenekli öğrencilerin akranlarının yanlış algıları, sosyal ilişkilerdeki zorluklar ve yetenekleri nedeniyle sıklıkla hedef alındıklarına dikkat çekmektedirler (Peterson ve Ray, 2006; Phillips ve Lindsay, 2007; Matthews ve Foster, 2005).

Sosyal uyumun birçok değişkenden etkilenen çatı kavram olması nedeniyle alanyazında özel yetenekli bireyler ve sosyal uyum üzerine yapılan çalışmaların çok boyutlu ve kapsayıcı olduğu görülmektedir. Buna göre, bireyin sosyal uyumunu kolaylaştıran etmenler arasında bireyin olumlu benlik algısı, öz yeterliği, dayanaklılığı, akademik başarı, destekleyici aile ortamı gibi unsurlar bulunmaktadır (Azpiazu, 2025; Basharpoor, 2022; Schuur vd., 2020). Dolayısıyla bireyin karşılaştığı durumlara verdiği tepkinin ya da bireyin duruma bakış açısının da sosyal uyum üzerinde etkisi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bir problem durumunun üzülmesi için durumu ortaya çıkaran nedenlerin bilinmesi gereklidir. Alan yazında özel yetenekli bireylerin sosyal uyum problemi göstermelerini inceleyen çalışmaların sayısı sınırlıdır. Mevcut araştırmalarda da sosyal uyum problemlerine dair bulgulara çıkarımlarla ulaşıldığı görülmektedir. Ancak zel yetenekli bireylerin sosyal uyum problemi yaşamalarına neden olan temel dinamiklerin belirlenmesi, bu durumun hem etkili bir biçimde ele alınması hem de önlenmesinde ya da müdahale edilmesinde önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, çalışma özel yetenekli bireylerin yaşadığı sosyal uyum problemlerinin altında yatan nedenleri belirlemeyi amaçlamaktadır.

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama yöntemleri, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ayrıca araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için yapılan uygulamalardan söz edilmiştir.

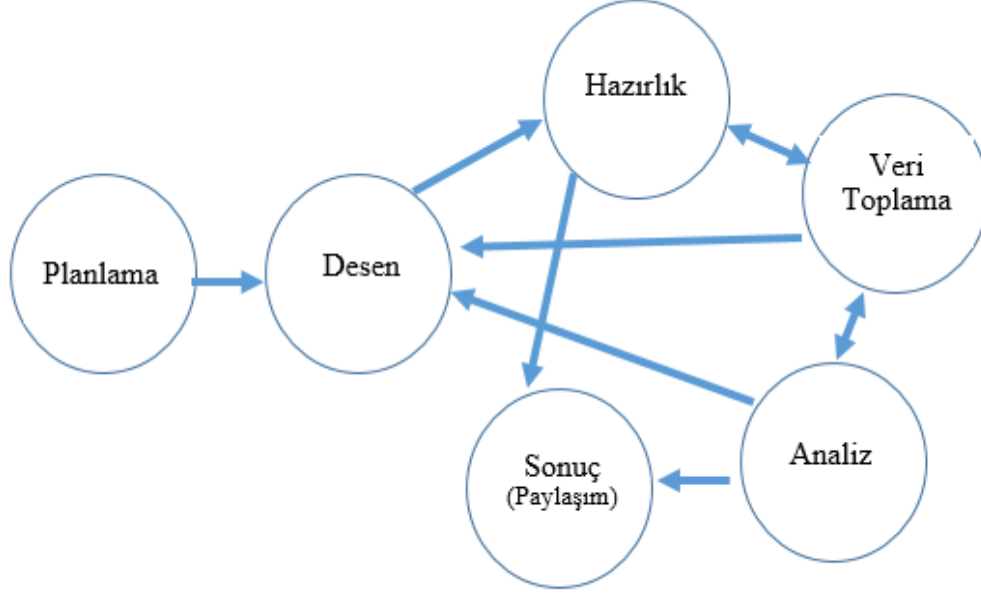
3.1 Araştırma Deseni

Çalışmada, ilkokul döneminde okullarında sosyal uyum problemi yaşayan özel yetenekli öğrencilerin bu durumu yaşamalarında rol oynayabilecek olası nedenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle belirlenen durumun nedenlerinin derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla durum çalışması deseni benimsenmiştir.

Belirlenen bir durumun birden fazla kaynak kullanılarak derinlemesine incelenmesini içeren durum çalışmasında (Creswell, 2013; McMillan, 2004; Merriam, 2013) incelenen durum güncel ve sınırları net olmayan bir yapıya sahiptir (Yin, 2009). Alanyazında durum çalışması için farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada ise Yin'in (2009) durum çalışması tanımı ve sınıflandırması esas alınmıştır. Bu kapsamda çalışma keşfedici-iç içe geçmiş çoklu durum çalışması olarak desenlenmiştir. Keşfedici durum çalışmaları temelde “ne” sorusuna cevap aranan bir desendir (Yin, 1994). Bu desende ilk olarak araştırılan olgu keşfedilir. Durumun ne olduğunun betimlenmesinin ardından ilerleyen araştırmalar için öneri oluşturulur. İç içe geçmiş çoklu durum ifadesiyle ise birden fazla durumun incelendiği belirtilmektedir. Başka bir ifade ile belirlenen durum için birden fazla analiz birimi bulunmaktadır. İlkokul dönemindeki özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyum problemi gösterme nedenlerinin belirlenmesi, çalışmanın keşfedici kısmını karşılamaktadır. Araştırma öğrencilerin hem kendi sınıflarında hem de destek eğitim odasında aynı durumu göstermeleri ve çalışmaya birincil çevrelerinin (anne, baba, öğretmen) dâhil edilmesi bakımından iç içe geçmiş çoklu durum olarak sınıflandırılmaktadır. Çalışmada durumun derinlemesine incelenebilmesi için Yin'in (2018) durum çalışması aşamaları dikkate alınmıştır.

Şekil 3.1.

Durum Çalışması Süreci-Doğrusal ama tekrarlayan bir süreç (Yin, 2018)



Yin'e (2018) göre planlama aşamasında belirlenen durumun ne olduğu tanımlanır ve durum çalışması yapıp yapılmayacağı hakkında karar verilir. Desen aşamasında durum çalışmasının tekli, çoklu, bütüncül ya da gömülü bir durum olup olmadığı hakkında karar verilir. Araştırmanın deseni belirlenir. Hazırlık aşamasında vaka çalışması için araştırmacı araştırma yeteneklerini geliştirmeye odaklanır. Katılımcıların korunması için izinlerin alınması, nihai durumların belirlenmesi ve pilot durum çalışmasının gerçekleştirilmesi bu süreçte yer alır. Veri toplama aşamasında ele alınan durumla ilgili farklı kaynaklara ulaşmaya çalışılır. Kapsamlı bir verinin oluşması için üçgenlemeye gidilir. Veri toplama aşamasında yeterli kaynağa ulaşılmadığı düşünülüyorsa hazırlık aşamasına geri dönülebilir ve düzenleme gerçekleştirilebilir. Analiz aşamasında bir analiz stratejisi oluşturulur. Buna göre veri analizi gerçekleştirilir. Analiz ve veri toplama aşaması eş zamanlı devam etmektedir. Bu aşamalarda bir önceki aşamaya geri dönülerek düzenleme yapılabilir. Sonuç aşamasında ise elde edilen bulguların paylaşımı gerçekleştirilir.

3.2 Araştırma Ortamı

Çalışma, özel yetenekli bireylere yönelik destek eğitim odası bulunan bir devlet okulunda yürütülmüştür (okulun adı bilimsel etik kurallarına uygunluk nedeni ile anonim

bırakılmıştır). Çalışmanın gerçekleştiği okul ile Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÜYEP) arasında yürürlükte olan bir iş birliği protokolü bulunmaktadır. Bu protokol kapsamında okulda öğrenim gören tüm öğrencilerin zekâ değerlendirmeleri ÜYEP tarafından yapılmakta ve sonuçlar okul yönetimiyle paylaşılmaktadır. Tanılama sonuçlarına göre özel yetenekli olduğu belirlenen öğrenciler, haftanın bir günü destek eğitim odasında özel olarak planlanan farklılaştırılmış bir eğitim programına katılmaktadır. Bu program öğrencilerin ilgi ve yetenek düzeylerine uygun olarak yapılandırılmıştır. Destek eğitim odasında eğitim veren öğretmen özel yetenekli bireylere yönelik hizmet içi eğitimin yanı sıra alan uzmanlarından eğitim almış bir öğretmendir. Okuldaki tüm sınıf öğretmenleri de özel yetenekli bireyler hakkında bilgi sahibidir. Çalışmanın gerçekleştiği dönemde destek eğitim odasında 2. sınıf düzeyinde 13 özel yetenekli öğrenci yer almaktadır. Okulda 2. ve 4. sınıf öğrencileri sabah ve 1. ve 3. sınıf öğrencileri ise öğleden sonra eğitim almaktadır. Her sınıf seviyesinden 8 ya da 9 şube bulunmaktadır. Sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 30-33 arasındadır.

3.3 Katılımcılar

3.3.1 Katılımcı belirleme süreci

Katılımcı belirleme süreci araştırma ortamı olarak belirlenen okulun müdür yardımcısı tarafından 2. sınıf öğrencilerinin sosyal uyum problemi yaşadıklarının belirtilmesi ile başlamıştır. Yaşanılan durumun daha iyi anlaşılabilmesi için müdür yardımcısı ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmede müdür yardımcısı yaşadıkları durumu “*Uyum anlamında sorunlar yaşıyoruz, bu durum öğrencilerin davranışlarına da yansıyor. Derslerdeki tavırlarından arkadaşlarına olan tavırlarına kadar problemler var. Geçen yıldan beri bu sınıfla uğraşıyoruz. Sınıfın hepsi değil ama yedi sekiz tane öğrencide sorun yaşıyoruz.*” ifadesi ile açıklamıştır.

Katılımcı belirleme ölçütü olarak bireylerin sadece sınıflarında değil destek eğitim odasında da sosyal uyum problemi göstermesi olarak belirlenmiştir. Bu nedenle çalışma katılımcı olarak belirlenen kişilerin hem kendi sınıflarında hem de destek eğitim odasında gerçekleştirilmiştir.

Katılımcı belirleme aşamasında üç farklı uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk olarak destek eğitim odasında eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin bulunduğu beş sınıfta “kimdir bu” uygulaması yapılmıştır. Ardından bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden ve destek eğitim

odası öğretmeninden, her bir öğrenci için Walker-McConnel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda sosyal uyum problemi yaşadığı düşünülen sekiz öğrenci belirlenmiş ve bu öğrenciler hakkında hem sınıf hem de destek eğitim odasında sistematik gözlemler yapılmıştır. Gözlem süreci sonucunda nihai katılımcılar belirlenmiştir. Çalışmanın teorik çerçevesi gereği katılımcıların birincil çevresini (ebeveynler, öğretmen ve arkadaşlar) ve bu çevredeki kişilerin etkileşimlerini belirlemek hedeflenmiştir. Kimdir bu uygulaması ile katılımcıların arkadaşlarına ulaşılmıştır. Araştırılan konunun hassaslığı nedeniyle arkadaşlarıyla katılımcılara yönelik direkt görüşmeler gerçekleştirilmemiş araştırmacının oluşturduğu kimdir bu formu ile bilgi edinilmiştir. Ayrıca katılımcıların hem sınıf hem destek eğitim odasındaki etkileşimleri gözlemlenmiştir. Görüşmeler yoluyla ise katılımcıların kendi düşüncelerinin yanı sıra öğretmenleri ve arkadaşlarının da görüş ve düşünceleri hakkında bilgi edinilmiştir.

1. Aşama- Kimdir Bu Uygulaması

Kimdir bu uygulaması için alanyazındaki sosyal uyum ölçekleri ve tezler (Akkaya vd., 2008; Aydoğdu ve Gürsoy, 2020; Güven ve Işık, 2006; Işık, 2007; Sezgin ve Akman, 2014; Uz Baş, 2003) ölçüt alınarak 30 soruluk bir form oluşturulmuştur. Form geliştirme aşamasında ilk olarak yedi alan uzmanına hazırlanan form gönderilmiştir. Bu uzmanlardan dördü rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında, üçü özel yetenekliler eğitimi alanında uzman kişilerdir. Uzman dönütlerinin ardından diğer maddelerle aynı içeriğe sahip olduğu düşünülen dört madde çıkarılmış formdaki madde sayısı 26 madde olarak belirlenmiştir (bkz. EK13) Formun son hali farklı bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Yapılan kimdir bu uygulaması için beş sınıftaki tüm öğrencilerden, öğrencilerin velilerinden ve sınıf öğretmenlerinden, okul yönetiminden ve destek eğitim odası öğretmeninden izin alınmıştır. Uygulama sonrasında 13 özel yetenekli öğrencinin sekizinin sosyal uyum problemleri gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2. Aşama- Ölçek Uygulaması

Beş sınıfta gerçekleştirilen kimdir bu uygulaması sonrasında her bir madde tek tek analiz edilmiş ve sosyogramlar oluşturulmuştur. Ardından 13 öğrenci için öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve destek eğitim odası öğretmeni Walker-McConnel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği (bkz. EK12) uygulamasını gerçekleştirmiştir.

Walker ve McConnel (1995) tarafından gerçekleştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Uz Baş (2003) tarafından yapılmıştır. Walker-McConnel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeğinin uygulanması için öğretmenlerin öğrencileri en az altı hafta gözlemlemiş olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin her biri öğretmenleri tarafından en az bir yıl boyunca gözlemlenmiştir. Ölçek 43 maddeden oluşan beşli likert tipi bir yapıya sahiptir. Ölçek üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar akran ilişkilerine duyarlılık, empati, iş birliği, kendini kontrol edebilme gibi davranışların puanlandığı, öğretmen tercihli sosyal davranış (18 madde); serbest oyun zamanlarındaki akran dinamiklerini ve çocuğun sosyal ilişkilerini yöneten davranış biçimlerinin saptanması amacıyla öğretmen tarafından puanlandırılan akran tercihli sosyal davranış (19 madde) ve çocukların eğitim ortamında göstermeleri beklenen davranışların puanlandığı okula uyum davranışı (9 madde) alt ölçekleridir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .97'dir (Aysan ve Uz Baş, 2004). Bu çalışmada belirlenen Cronbach Alfa iç tutarlık kat sayısı ise .85 olarak belirlenmiştir.

Öğretmenler tarafından doldurulan ölçek uygulaması sonrasında sekiz öğrencinin okula uyumda problem yaşadıkları belirlenmiştir. Ölçek sonuçları ile kimdir bu uygulaması sonuçları karşılaştırıldığında bu sekiz öğrenci için benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Belirlenen sekiz öğrenci üç farklı sınıfta yer almaktadır. Bu öğrenciler ile çalışmanın gerçekleştirilmesi için öğrencilerden, öğretmenlerinden ve ailelerinden izin alınmıştır (bkz. EK1, EK2, EK3, EK4).

3. Aşama-Gözlem

Sekiz öğrenci belirlendikten sonra bu öğrencilerin sınıflarında ve destek eğitim odasında gözlem yapılmıştır (bkz. EK10). Bu gözlem sürecinde araştırmacı sınıfın en arkasına konumlanmıştır. Araştırmacı bulunduğu noktadan öğrencilerin tamamını net olarak görmektedir. Araştırmacı sınıfa sınıf öğretmeni tarafından stajyer öğretmen olarak tanıtılmıştır. Bu aşamada araştırmacı katılımcılar ile iletişime geçmemiştir. Araştırmacının süreci en doğal halinde gözlemleyebilmesi amacı ile bu şekilde bir tutum benimsenmiştir. Gözlem süreci sonrasında araştırmacı katılımcılara kendisini yeniden tanıtmıştır.

Birinci haftada gözlemler sonrasında iki öğrencinin uzman desteği gerektirecek problemleri olabileceği gözlemlenmiştir. Belirtilen problem durumlarından kişilerin gizliliğini korumak amacıyla çalışmada bahsedilmemiştir. Bu nedenle iki öğrencinin

ebeveyni ile tekrar iletişime geçilmiştir. Ebeveynler daha önce sorulmasına rağmen çocuklarının yaşadıkları problemleri belirtmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden her ikisi de psikolojik destek almaktadır. Bir öğrencinin obsesif kompulsif bozukluğa sahip olabileceği şüphesi ile destek almakta olduğu, diğer öğrencinin ise yaşadığı özel bir durum nedeniyle destek aldığı ve bu sürecin kendisinde ağır etkileri olduğu öğrenilmiştir. Bu nedenle iki öğrenci çalışmadan çıkarılmış ve sınıf sayısı beşten üçe (X, y ve Z sınıfları) düşmüştür.

Çalışma altı öğrenci ile devam etmiştir. Araştırmacı her gözlem sonrasında elde ettiği verilerin yazılı dökümünü gerçekleştirilmiş ve analize hazır hale getirmiştir. Araştırmacı gözlem verilerini üç kişiden oluşan uzman grubu ile gözlem verilerini analiz etmiştir. Her iki haftada bir uzman grubu bir araya gelmiş ve analiz üzerinde çalışmışlardır.

Gözlemler eğitim öğretim yılı birinci dönem ara tatilinin hemen ardından toplam yedi hafta boyunca üç sınıf ve bir destek eğitim odasında toplam yedi hafta boyunca gözlem gerçekleştirilmiştir. Yedi hafta sonunda analiz uzman grubunun da ortak kararı ile verilerin tekrar ettiği ve doyuma ulaştığı belirlenmiştir. Bu nedenle gözlem sürecinin bitirilmesine karar verilmiştir. Gözlemler hem ders sürecinde hem de teneffüs sürecinde devam etmiştir. Öğrencilerin programında yer alan her derste gözlem gerçekleştirilmiştir.

Gözlemler toplamda 5010 dakikalık bir süreyi kapsamıştır.

- Destek eğitim odasında toplamda 990 dakika, 20 ders ve 19 teneffüs gözlemi gerçekleştirilmiştir.
- X sınıfında toplamda 1390 dakika gözlem, 28 ders, 27 teneffüs gözlemi gerçekleştirilmiştir.
- Y sınıfında toplamda 1340 dakika gözlem, 27 ders, 26 teneffüs gözlemi gerçekleştirilmiştir.
- Z sınıfında toplamda 1290 dakika gözlem, 26 ders, 25 teneffüs gözlemi gerçekleştirilmiştir.

3.3.2 Katılımcı profilleri

Katılımcıların özel yetenekli olarak belirlenme süreci, Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÜYEP) tarafından 2021–2022 eğitim-öğretim yılı içinde yürütülen tanılama çalışmaları kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, öğrenciler bireysel olarak uygulanan Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) ile

3.3.2.1 *Deniz*

Şekil 3.2

Walker-McConnel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği sonuçlarında Deniz'in boş zamanlarını uygun değerlendirme, yapıcı tepki verme, eleştirileri kabul etme, akranlarıyla uzun süre oyunu devam ettirme, kızgınlığını uygun şekilde ifade etme, kendi isteğinin olmamasını kabul etme, teneffüsleri uygun şekilde değerlendirme maddelerinde ölçek sınıflandırmasına göre orta düzeyde uyumsuzluk sergilediği belirlenmiştir.

Deniz'in gözlem analizlerinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gözlem sürecinde Deniz'in hem kendi sınıfında hem de destek eğitim odasında aynı olumsuz davranışları sergilediği belirlenmiştir. Gözlem sürecinde Deniz'in arkadaşlarıyla olan iletişimde sürekliliğin olmadığı, teneffüslerde yalnız kaldığı, derste sorulan sorulara cevap verirken çekingen davranışlar sergilediği, istediği bir şey olmadığında ağlayarak kendi istediğini yaptırmaya çalıştığı, sınıf oyunlarına arkadaşları tarafından dahil edilmediği, kendisini ifade edemediği zamanlarda öfkeli hareketler gösterdiği ve bağırarak, ders anlatım sürecinde dersle ilgili olmayan sorular sorarak öğretmenin sözünü sıkça kestiği, sınıfta belirlenen kurallara uymadığı, etkinlik sürecinde kendisi etkinlik yapmadığı zamanlarda başka kişileri rahatsız ettiği, arkadaşları ona kızdığında “şaka yaptım” diyerek kendisini açıklamaya çalıştığı, grup etkinliklerine kendi kararını kabul ettirmeye çalıştığı kabul edilmediğinde etkinliğe dahil olmadığı ya da etkinliği bozmaya çalıştığı, öğretmeni ya da arkadaşları tarafından uyarıldığında uyarıya uymadığı ya da ağladığı gözlemlenmiştir. Deniz'in sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar Şekil 3.3'te verilmiştir.

Şekil 3.3

Deniz'in gözlem sürecinde sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar

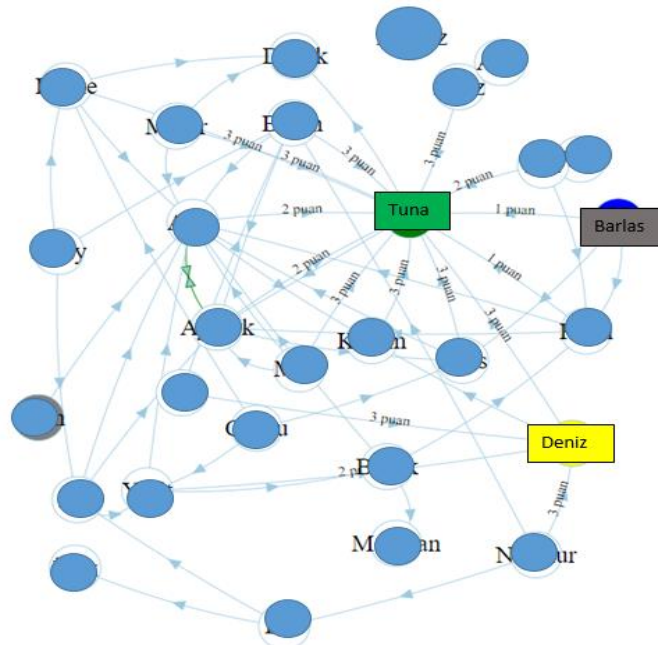


3.3.2.2 Tuna

Tuna ilkökul ikinci sınıfa devam eden sekiz yaşında bir erkek öğrencidir. Tuna'nın sınıfında uygulanan kimdir bu uygulaması sonucuna göre, Tuna “en az oyun oynanan”, “en fazla oyunbozan”, “arkadaşları ile alay eden”, “öğretmeni ile iyi anlaşılamayan”, “sık kavga eden”, “davranışlarından rahatsız olunan”, “başkaları hakkında olumsuz konuşan”, “fazla sinirlenen”, “doğruları söylemeyen” kişiler arasında başta yer aldığı belirlenmiştir. X sınıfındaki kimdir bu uygulamasından örnek bir sosyogram Şekil 3.4’te verilmiştir. Şekil 3.4’te görüleceği üzere başkaları hakkında olumsuz konuşma sorusuna en fazla verilen yanıtlardan biri Tuna olmuştur.

Şekil 3.4

X sınıfı kimdir bu uygulaması “başkaları hakkında olumsuz konuşan kişi” sorusu sosyogramı

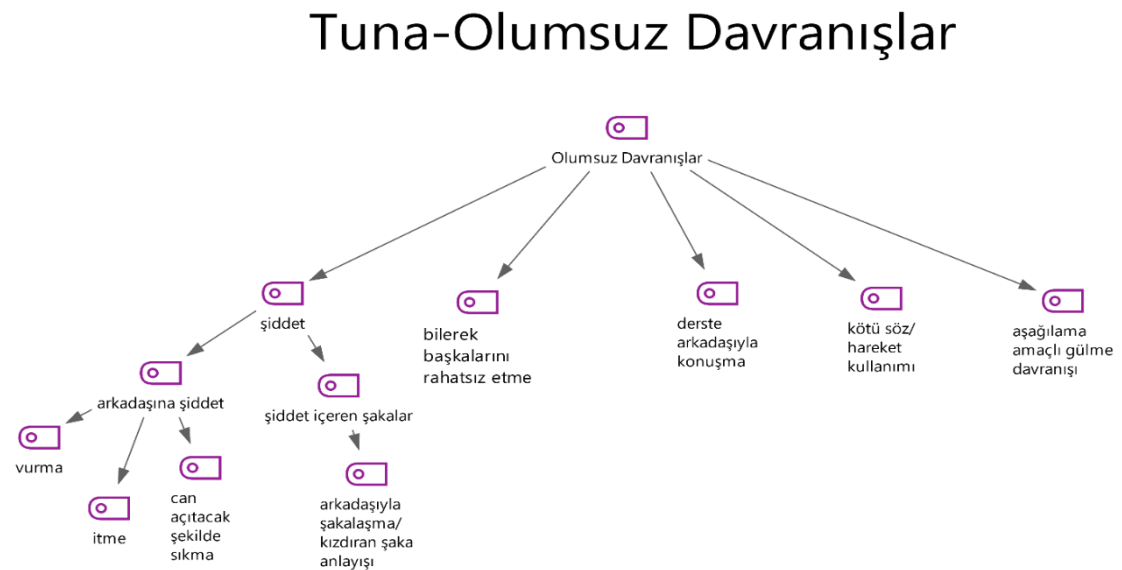


Walker-McConnel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği sonuçlarında Tuna'nın akranlarıyla etkileşim kurabilmek için farklı aktivitelerde bulunma, boş zamanını uygun değerlendirme, akranlarıyla uzun uzadıya konuşma, diğerlerinin ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma, kızgınlığını uygun şekilde ifade etme, diğerlerinin saldırgan davranışlarıyla baş etme, akranlarıyla uygun fiziksel temas kurma, öfkesini kontrol etme, kendi isteğinin olmamasını kabul etme, teneffüsleri uygun şekilde değerlendirme maddelerinde ölçek sınıflandırmasına göre orta düzeyde uyumsuzluk sergilediği belirlenmiştir.

Tuna'nın gözlem analizlerinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gözlem sürecinde Tuna'nın hem kendi sınıfında hem de destek eğitim odasında aynı olumsuz davranışları sergilediği belirlenmiştir. Gözlem sürecinde Tuna'nın saldırgan dil kullanma arkadaşlarını aşağılama, şiddette başvurma gibi davranışlara sıkça başvurduğu görülmüştür. Tuna, arkadaşları kendi istediğini yapmadığında bağırarak ya da küfrederek kendi istediğini yaptırmaya çalışmaktadır. Öğretmenlerinin ya da arkadaşlarının uyarılarını dikkate almamakta hatta bu uyarılarla dalga geçmektedir. Teneffüs sonrası sınıfa geç gelmekte ya da ders sürecinde öğretmeninden izin almadan sınıftan çıkmaktadır. Arkadaşlarının fiziksel özellikleri üzerinden incitici şakalar yapmaktadır. Arkadaşlarıyla tartışmaya girdiğinde vurma, itme, cimcikleme gibi davranışlarda bulunmaktadır. Bu davranışları nedeniyle öğretmene şikâyet edildiğinde ise bu davranışları yapmadığını beyan etmekte ve arkadaşları hakkında olumsuz konuşmalarda bulunmaktadır. Grup çalışmalarında gruba dâhil olmayı reddetmekte kendi başına etkinliği tamamlamak istemektedir. Sınıf öğretmeninin uyarılarını genelde duymazdan gelme davranışı göstermekte ancak destek eğitim odası öğretmeninin uyarılarına kısmen uyduğu görülmektedir. Tuna'nın sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar Şekil 3.5'te verilmiştir.

Şekil 3.5

Tuna'nın gözlem sürecinde sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar

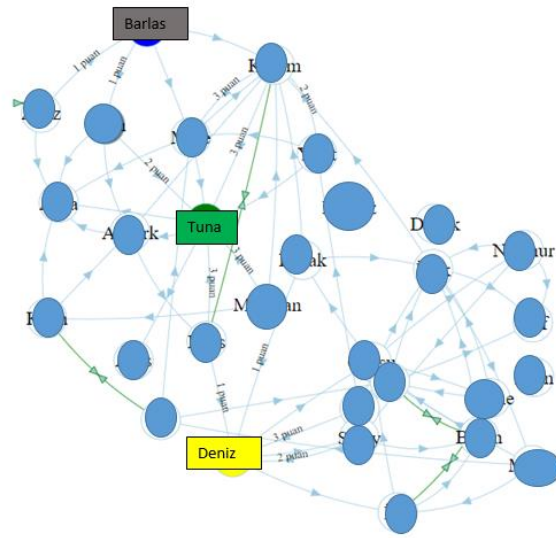


3.3.2.3 Barlas

Barlas ilkokul ikinci sınıfa devam eden sekiz yaşında bir erkek öğrencidir. Barlas'ın sınıfında uygulanan kimdir bu uygulaması sonucuna göre, Barlas “en az oyun oynanan” kişiler arasında başta yer almaktadır. “En çok sevilen”, “en çok oyun oynamak istenilen”, “oyun oynamaktan keyif alınan”, “öğretmenle iyi anlaşılan”, “arkadaş olmak”, “birlikte ders çalışmak”, okul dışında görüşülmek” ve “birlikte oturmak istenilen” kişiler arasında Barlas yer almamaktadır. X sınıfındaki kimdir bu uygulamasından örnek bir sosyogram Şekil 3.6’da verilmiştir. Şekil 3.6 da görüleceği üzere en çok oyun oynamak istenilen kişi sorusuna Barlas yanıtı hiçbir sınıf arkadaşı tarafından verilmemiştir.

Şekil 3.6

X sınıfı kimdir bu uygulaması “en çok oyun oynamak istenilen kişi” sorusu sosyogramı



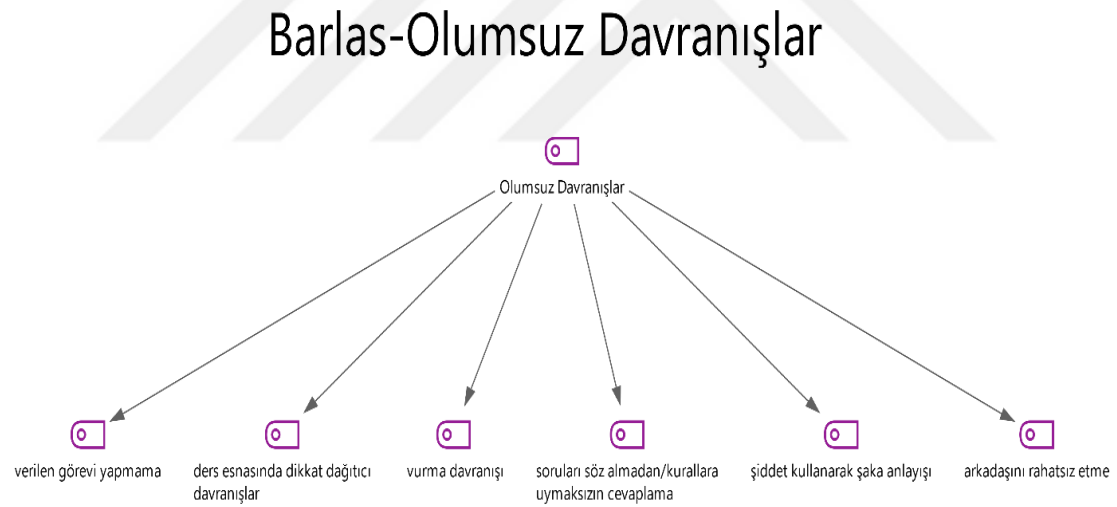
Walker-McConnel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği sonuçlarında Barlas'ın boş zamanlarını uygun değerlendirme, akranlarıyla etkileşim kurma, akranlarının neşesine ortak olma, yapıcı eleştirileri kabul etme, kızgınlığını uygun ifade etme, grup etkinliklerinde iş birliği yapma, teneffüsleri değerlendirme, akranlarını oyuna davet etme, aktivitelerde liderlik rolü üstlenme maddelerinde ölçek sınıflandırmasına göre orta düzeyde uyumsuzluk sergilediği belirlenmiştir.

Barlas'a yönelik gerçekleştirilen gözlem analizlerinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gözlem sürecinde Barlas'ın hem kendi sınıfında hem destek eğitim odasında aynı

olumsuz davranışları sergilediği belirlenmiştir. Gözlem sürecinde Barlas'ın sınıfın en arkasında tek başına oturduğu, sınıfta yer değişimi yapıldığında yanına hiçbir arkadaşının gelmek istemediği, teneffüslerde tek başına kaldığı, arkadaşlarının oyununa dahil olmak istediğinde arkadaşları tarafından reddedildiği gözlemlenmiştir. Barlas'ın arkadaşlarına oranla fiziksel üstünlüğe sahip olduğu zamanlarda arkadaşları üzerinde bu farkı kullandığı, fiziksel gücü ile diğer kişileri hareketsiz bırakarak kendi istediği şeyleri yapmaya zorladığı belirlenmiştir. Öğretmeni tarafından uyarıldığında bu uyarıları görmezden geldiği, ders sürecinde kendi kendine konuşmalar gerçekleştirdiği, ders sürecinde ve teneffüslerde her fırsatta yemek yediği, arkadaşlarının yemeklerini de izinsiz olarak alıp yediği görülmüştür. Barlas'ın sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar Şekil 3.7'de verilmiştir.

Şekil 3.7

Barlas'ın gözlem sürecinde sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar



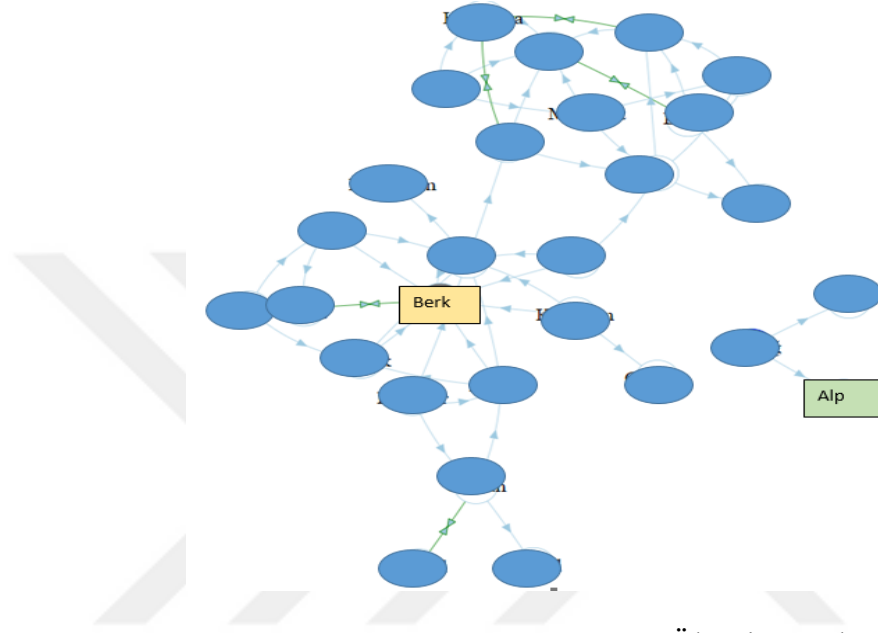
3.3.2.4 Alp

Alp ilkokul ikinci sınıfa devam eden sekiz yaşında bir erkek öğrencidir. Alp'in sınıfında uygulanan kimdir bu uygulaması sonucuna göre, “en az oyun oynanan kişi”, “fazla sinirli olan kişi” sorularında Alp başlarda yer almaktadır. Ayrıca “en çok sevilen kişi”, “oyun oynamaktan keyif alınan kişi”, “okul dışında görüşülmek istenilen kişi”, “birlikte oturmak istenilen kişi”, “arkadaş olmak istenilen kişi” gibi sorularda Alp arkadaşları tarafından nadiren tercih edilmiştir. Alp'in yer aldığı Y sınıfındaki kimdir bu uygulamasından örnek

bir sosyogram Şekil 3.8’de verilmiştir. Şekilde Alp’in oyun oynamaktan keyif alınan kişi sorusunda yalnızca bir kişi tarafından tercih edildiği görülmektedir.

Şekil 3.8

B sınıfı kimdir bu uygulaması “oyun oynamaktan keyif alınan kişi” sorusu sosyogramı



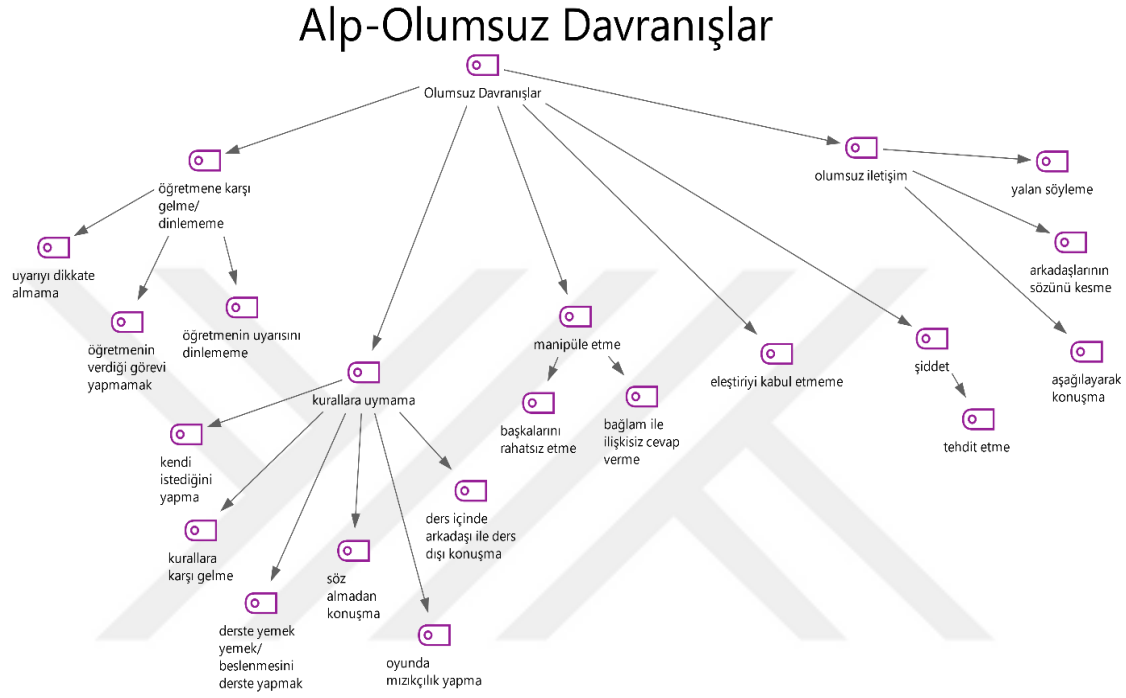
Walker-McConnel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği sonuçlarında neredeyse bütün maddelerde ölçek sınıflandırmasına göre orta düzeyde uyumsuzluk sergilediği belirlenmiştir. Alp’in gözlem analizlerinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Gözlem sürecinde Alp’in hem kendi sınıfında hem destek eğitim odasında aynı olumsuz davranışları sergilediği belirlenmiştir. Gözlem sürecinde Alp’in başkaları ile nadiren iletişim kurduğu görülmüştür. Sınıfta Alp iletişim kurma çabasına girdiğinde bile arkadaşları tarafından görmezden gelinmektedir. Teneffüslerde tek başına kalan Alp, arkadaşlarının oyunlarına dâhil olmamakta nadiren dâhil olmayı istediğinde de arkadaşları tarafından reddedilmektedir. Alp’in öğretmenin verdiği hiçbir ödevi tam olarak yapmadığı, ders sırasında etkinlikleri takip etmediği, öğretmeni tarafından uyarıldığında bu uyarılara uymadığı, sorulan sorulara cevap vermediği gözlemlenmiştir. Alp ders sürecinde sıklıkla sıranın altına inerek saklanmakta ya da yemek yemektedir. Öğretmeni sıranın altından çıkması için uyardığında ise pencereden dışarıyı izlemektedir. Sınıfta iletişim kurmaya çalıştığı kişiler onu dinlemediğinde arkadaşlarını aşağılamakta ve argo söz kullanmaktadır. Öğretmeni ya da arkadaşları tarafından uyarıldığında kimi

zaman sessiz kalmakta kimi zaman ağlamaktadır. Alp'in sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar Şekil 3.9'da verilmiştir.

Şekil 3.9

Alp'in gözlem sürecinde sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar

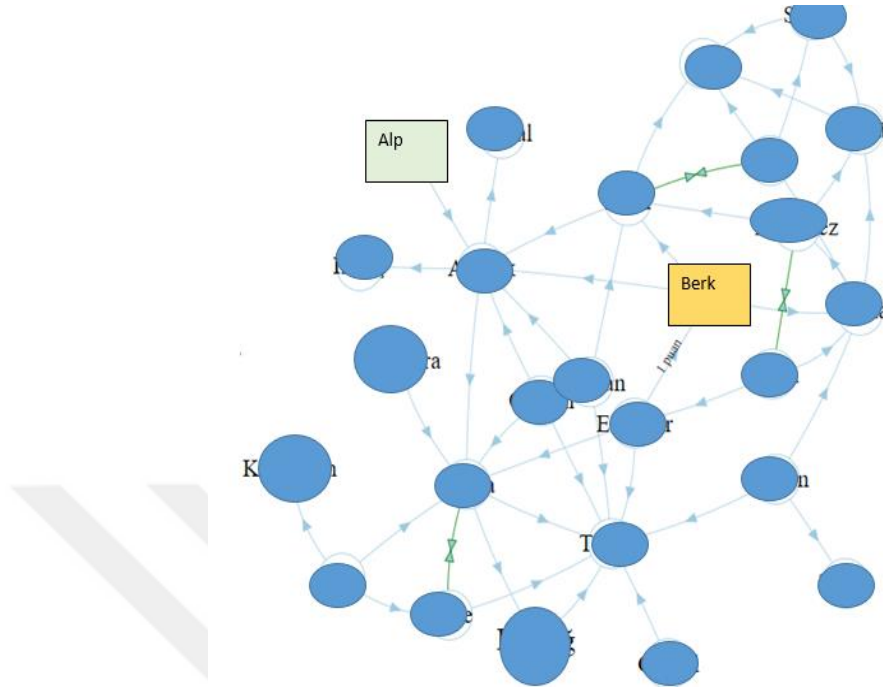


3.3.2.5 Berk

Berk ilkokul ikinci sınıfa devam eden sekiz yaşında bir erkek öğrencidir. Berk'in sınıfında uygulanan kimdir bu uygulaması sonucuna göre, “en az oyun oynanan kişi”, “fazla sinirli olan kişi”, “arkadaş olmak istenmeyen kişi”, “arkadaşlarıyla alay eden kişi” ve “dersi dinlemeyen kişi” sorularında Berk başlarda yer almaktadır. Ayrıca “en çok sevilen kişi”, “arkadaş olmak istenilen kişi” gibi sorularda Berk arkadaşları tarafından tercih edilmemiştir. Berk'in yer aldığı Y sınıfında gerçekleştirilen kimdir bu uygulamasından örnek bir sosyogram Şekil 3.10'da verilmiştir. Şekilde arkadaş olmak istenilen kişi sorusuna Berk cevabının yalnızca bir kişi tarafından verildiği görülmektedir

Şekil 3.10

B sınıfı kimdir bu uygulaması “arkadaş olunmak istenilen kişi” sorusu sosyogramı

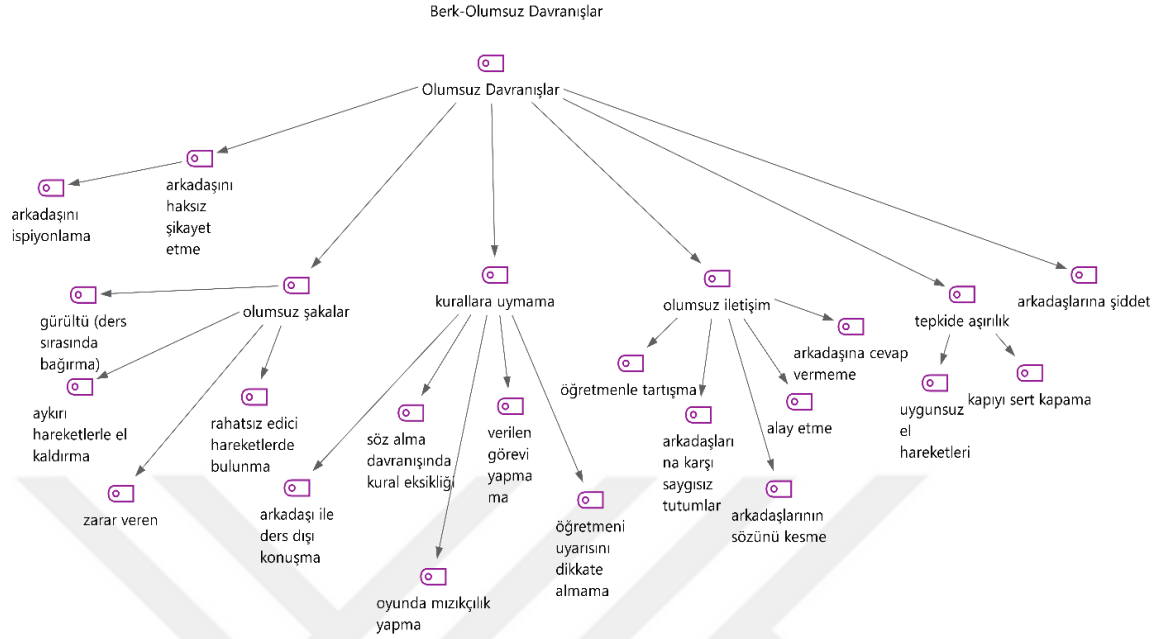


Walker-McConnel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği sonuçlarında Berk’in kızgınlığını uygun şekilde ifade etme, akranlarından gelen yapıcı eleştirileri öfkelenmeden kabul etme, diğerlerinin saldırgan davranışlarıyla uygun şekilde baş etme, diğerleri konuşurken dinleme, öfkesini kontrol etme, kendi isteğinin olmaması durumunda öfkelenme maddelerinde ölçek sınıflandırmasına göre orta düzeyde uyumsuzluk sergilediği belirlenmiştir.

Berk’in gözlem analizlerinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gözlem sürecinde Berk’in hem kendi sınıfında hem de destek eğitim odasında aynı olumsuz davranışları sergilediği belirlenmiştir. Gözlem sürecinde Berk’in sınıf kurallarına öğretmenleri ve arkadaşlarından uyarı almasına rağmen uymadığı görülmüştür. Söz almadan konuşma, söz hakkı başkasına verilmesine rağmen sorulan sorunun cevabını söyleme, ders sırasında izin almadan sınıf dışına çıkma, sınıf kapısını sertçe çarpma gibi davranışlarını tekrarlayan şekilde yaptığı gözlemlenmiştir. Arkadaşlarıyla olan iletişimde şiddet öğeleri kullandığı, incitici “şakalar” yaptığı, konuşmaları sırasında arkadaşlarıyla alay ettiği, etkinliklerde kendi istedikleri olmadığında öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla tartışmaya girdiği, teneffüs sırasında sınıftan koşarak çıktığı ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşim kurmadığı görülmüştür. Berk’in sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar Şekil 3.11’de verilmiştir.

Şekil 3.11

Berk'in gözlem sürecinde sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar



3.3.2.6 Hande

Hande ilkokul ikinci sınıfa devam eden sekiz yaşında bir kız öğrencidir. Hande'nin sınıfında uygulanan kimdir bu uygulaması sonucuna göre, Hande “en çok sevilen”, “arkadaş olmak istenilen” gibi olumlu maddelerin hiçbirinde arkadaşları tarafından tercih edilmemiştir. Bunun yanı sıra “davranışlarından rahatsız olunan”, “arkadaş olmak istenmeyen”, “arkadaşlarının anlaşılamadığı”, “fazla sinirli” ve “oyunbozan kişiler” arasında başlarda yer almaktadır. Hande'nin yer aldığı Z sınıfında gerçekleştirilen kimdir bu uygulamasından örnek bir sosyogram Şekil 3.12’de verilmiştir. Şekilde oyun oynamaktan keyif alınan kişi sorusuna sınıftaki hiçbir arkadaşının Hande yanıtını vermediği görülmektedir.

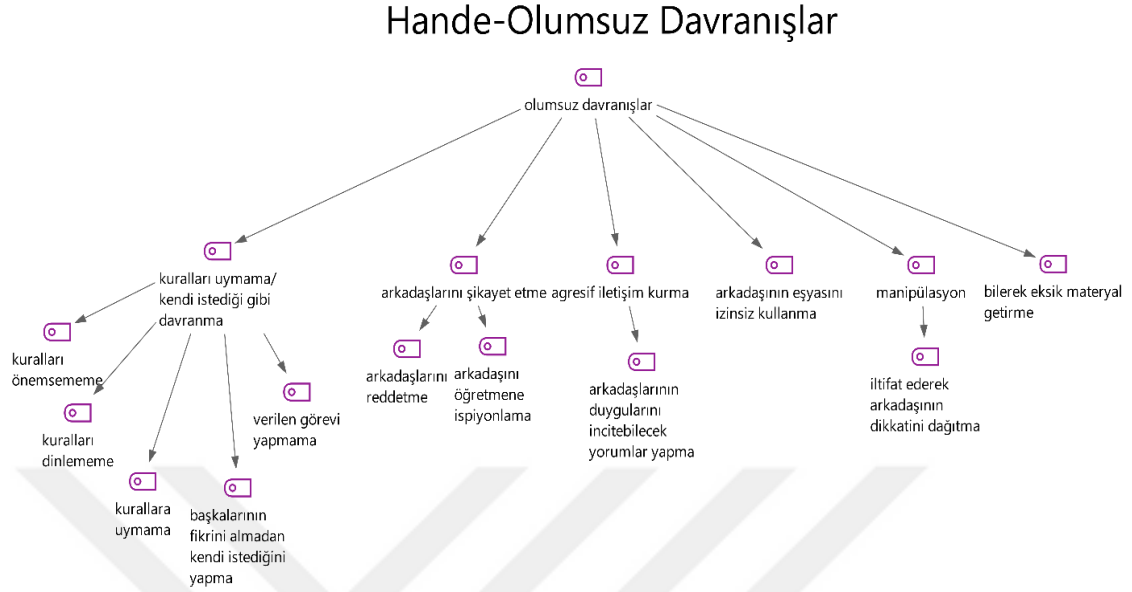
Z sınıfı kimdir bu uygulaması “oyun oynamaktan keyif alınan kişi” sorusu sosyogramı



Hande'nin gözlem analizlerinde de kimdir bu uygulama sonuçları ve ölçek sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gözlem sürecinde Hande'nin hem kendi sınıfında hem de destek eğitim odasında aynı olumsuz davranışları sergilediği belirlenmiştir. Gözlem sürecinde Hande'nin sınıfta arkadaşlarıyla sınırlı etkileşim kurduğu, teneffüs sürecinde yalnız olduğu, öğretmeni tarafından dışarıda arkadaşlarına katılması söylendiğinde arkadaşlarının yanına gitmeyip tek başına dolaştığı gözlemlenmiştir. Arkadaşları onunla iletişim kurmaya çalıştığında kırıncı ifadeler kullandığı, öfkeli bir dille cevap verdiği görülmüştür. Ayrıca kendisi bir iletişim kurma çabasına girdiğinde arkadaşlarının genellikle tek kelimelik cevaplar verdiği ya da konuşmadan yanından uzaklaştığı gözlemlenmiştir. Sınıf içi etkinliklerde herkesin tek hakkının olduğu durumlarda etkinliği erken bitirdiği için öğretmeni tarafından Hande'ye birden fazla etkinliğe katılma hakkı verilmektedir. Buna rağmen Hande'nin öğretmenine itiraz ettiği ve diğer arkadaşlarının etkinliğine dahil olmaya çalıştığı görülmüştür. Hande'nin sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar Şekil 3.13'te verilmiştir.

Şekil 3.13

Hande'nin gözlem sürecinde sınıfta sergilediği olumsuz davranışlar



3.4 Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci katılımcı belirlenmesiyle birlikte başlamıştır. Katılımcılara hem kendi sınıflarında hem de destek eğitim odasında kimdir bu formu (bkz. EK13) uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonuçlarının analiz süreci yaklaşık iki ay sürmüştür. Ardından sınıf ve destek eğitim odası öğretmenlerinden Walker-McConnel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Belirlenen katılımcılar için gözlem aşamasına geçilmiştir. Nihai katılımcıların belirlenmesinin ardından veri toplama süreci gözlem ve görüşmelerle devam etmiştir.

3.4.1 Gözlem

Katılımcı gözlemleri, öğrencilerin kendi sınıflarında ve destek eğitim odası sınıfında yapılmıştır. Gözlem süreci hem ders sırasında hem de teneffüs sırasında devam etmiştir. Üç sınıf ve bir destek eğitim odasında toplamda 5010 dakikalık gözlem yapılmıştır. Her gözlem sonrasında detaylı gözlem dökümleri hazırlanmıştır. Üç uzmanın yer aldığı analiz grubu ile dökümler paylaşılmıştır. Gözlem süreciyle eş zamanlı yürütülen analizler sonucunda uzmanların verilerin doyuma ulaştığına karar vermesiyle gözlemlere son verilmiştir. Gözlem süreci üç ay sürmüştür (bkz. EK10).

3.4.2 Görüşme

Görüşmeler katılımcılar, katılımcıların ebeveynleri sınıf öğretmenleri ve destek eğitim odası öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir (bkz. EK7, EK8, Ek9). Görüşme süreçleri çalışmaya dahil olan herkes için uygun zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılarla üç görüşme ve bir teyit görüşmesi yapılmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler, katılımcıların okulu tarafından tahsis edilen bir odada gerçekleştirilmiştir. Bu oda dışarıdaki sesleri geçirmeyecek ve içerideki konuşmaların başkaları tarafından duyulmasını engelleyecek şekilde bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin ebeveynleri görüşme günü ve saatine ilişkin olarak önceden bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin derslerinin aksamaması için görüşmeler ders saatleri dışında olacak şekilde planlanmıştır.

Ebeveynlerle görüşmeler, araştırmacının bulunduğu kurumda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler mesai saatleri nedeniyle, akşam saatlerinde ya da öğle aralarında gelebileceklerini belirttikleri için her ebeveyne uygun saat aralıkları belirlenerek planlama yapılmıştır. İki aile ise araştırmacının bulunduğu kuruma uzak olduklarını belirtmiş ve bu nedenle görüşmeler ailelerin uygun gördüğü ortamlarda yapılmıştır. Bu görüşmeler, sessiz ve aileye yönelik bilgi paylaşımında gizliliği sağlayacak uygun ortamlarda gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerle derslerinin olmadığı zaman diliminde kendi okullarında yönetim tarafından tahsis edilen bir odada görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreçlerinde ortamın sessiz olması, başkaları tarafından konuşmaların duyulmaması ve katılımcı gizliliğinin korunması için azami özen gösterilmiştir. Tüm katılımcılardan etik kurallar çerçevesinde bilgilendirilmiş onam alınmış ve görüşmeler ses kaydıyla kaydedilmiştir. Ses kaydı yalnızca araştırmacı tarafından dinlenmiştir. Görüşme dökümleri her görüşme sonrasında araştırmacı tarafından görüşme dökümleri gerçekleştirilmiş ve analizler uzman grubu ile paylaşılmıştır. Görüşmelerin analizi eş zamanlı yürütülmüştür. Görüşme süreci toplamda 2005 dakika sürmüştür. Bu süreç yaklaşık beş ayı kapsamıştır. Tablo 3.1’de görüşme sürelerine yer verilmiştir.

Tablo 3.1*Görüşme Süreleri*

Kişi	Birinci Görüşme Süresi	İkinci Görüşme Süresi	Üçüncü Görüşme Süresi	Teyit Görüşmesi Süresi	Toplam Görüşme Süresi
Deniz	24 dk	13 dk	15 dk	5 dk	57 dk
Deniz'in Annesi	42 dk	35 dk	13 dk	7 dk	97 dk
Deniz'in Babası	39 dk	18 dk	12 dk	10 dk	79 dk
Deniz'in Sınıf Öğretmeni	34 dk	22 dk	18 dk	8 dk	82 dk
Tuna	14 dk	9 dk	7 dk	4 dk	34 dk
Tuna'nın Annesi	55 dk	38 dk	25 dk	7 dk	125 dk
Tuna'nın Babası	36 dk	25 dk	22 dk	6 dk	89 dk
Tuna'nın Sınıf Öğretmeni	35 dk	18 dk	20 dk	8 dk	81 dk
Barlas	15 dk	11 dk	9 dk	4 dk	39 dk
Barlas'ın Annesi	28 dk	15 dk	16 dk	8 dk	67 dk
Barlas'ın Babası	51 dk	23 dk	10 dk	6 dk	90 dk
Barlas'ın Sınıf Öğretmeni	15 dk	8 dk	12 dk	10 dk	45 dk
Alp	15 dk	10 dk	10 dk	5 dk	40 dk
Alp'in Annesi	32 dk	21 dk	13 dk	11 dk	77 dk
Alp'in Babası	22 dk	13 dk	8 dk	7 dk	50 dk
Alp'in Sınıf Öğretmeni	44 dk	18 dk	21 dk	10 dk	93 dk
Berk	17 dk	8 dk	9 dk	4 dk	38 dk
Berk'in Annesi	75 dk	28 dk	23 dk	11 dk	137 dk
Berk'in Babası	33 dk	13 dk	17 dk	12 dk	75 dk
Berk'in Sınıf Öğretmeni	45 dk	22 dk	13 dk	15 dk	95 dk
Hande	21 dk	15 dk	19 dk	9 dk	64 dk
Hande'nin Annesi	37 dk	18 dk	22 dk	15 dk	92 dk
Hande'nin Babası	54 dk	26 dk	25 dk	11 dk	116 dk
Hande'nin Sınıf Öğretmeni	39 dk	20 dk	15 dk	13 dk	87 dk
Destek Eğitim Odası Öğretmeni	66 dk	40 dk	37 dk	25 dk	168 dk

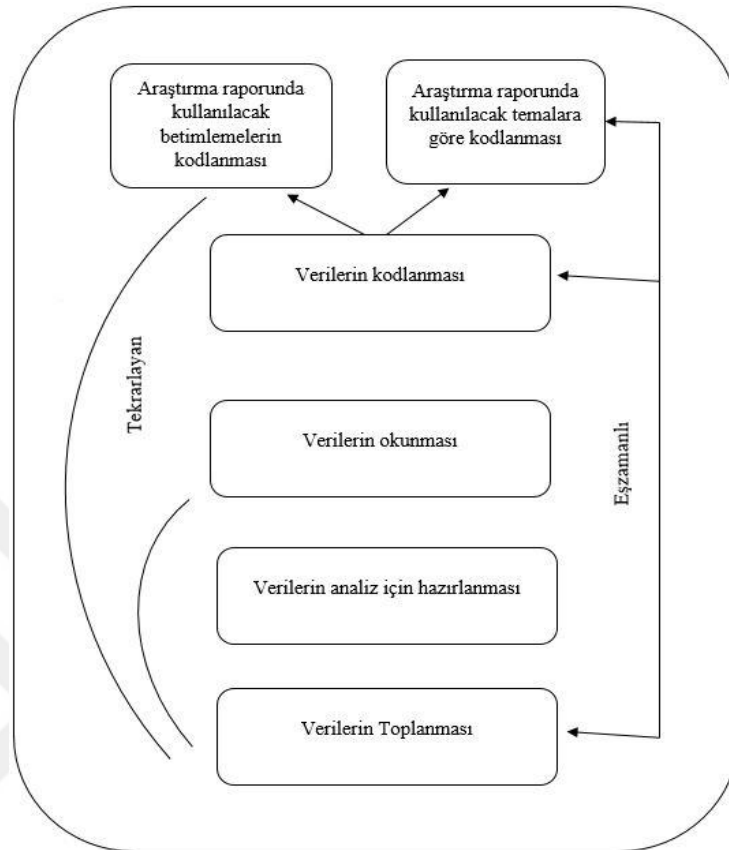
3.5 Veri Analizi Süreci

Nitel araştırmalarda veri analizi sürecinde veriler organize edilir, birimlere ayrılır, kodlanır, sentezlenir ve veriler arasındaki örüntüler aranır (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu süreç sonunda analiz edilen veriler, araştırma sorularına yanıt sağlayacak bulgular hâlinde yapılandırılır. Alanyazında nitel veri analizi için formüller önerilse de temelde analiz için

bir formül bulunmamaktadır. Bu nedenle analiz için izlenen yol ve elde edilen sonuç her araştırmacı için farklılaşabilir (Patton, 2002). Sürecin daha sistematik ve planlı şekilde yönetilmesi için alanyazında öneriler bulunmaktadır. Bu çalışmanın veri analizinde Miles ve diğerlerinin (2014) analitik eylemler dizisi temel alınmıştır. Analitik eylemler dizisinde ilk olarak verilere dair tutulan alan notları kodlanır. İkinci adımda bu notlar üzerinde gerekli görülen yerler işaretlenir. Ardından elde edilen verilerdeki benzeşen ifadeler, örüntüler belirlenir, durumu etkileyen unsurlar ve temalar, temalar arasındaki benzerlik ve farklılıklar sınıflandırılır. Dördüncü adımda bu sınıflandırma doğrultusunda bir sonraki veri toplama süreci planlanır. Beşinci adımda veriler arasındaki kapsayıcı genellemeler genişletilir ve son olarak elde edilen genellemeler bir kuram ya da yapı biçiminde sunulur.

Analizde analitik eylemler dizisinin yanı sıra Creswell'in önerdiği analiz süreci de kullanılmıştır. Tümevarımsal bir yapı olarak ifade edilen bu analiz sürecinde veri toplama ve analiz süreci eş zamanlı olarak yürütülür (Creswell, 2013). Bu süreç veri tekrar edene kadar devam eder. Veri analiz süreci Şekil 3.14'te verilmiştir.

Veri Analiz Süreci (Creswell, 2013)



Çalışmada veri toplama ve analiz süreci eş zamanlı olarak ilerlemiştir. Veriler araştırmacı tarafından toplandıktan ve dökümü yapıldıktan sonra analiz uzman grubu ve araştırmacı tarafından birlikte analiz edilmiştir. Analiz grubunda nitel veri analizine hâkim, nitel araştırma deneyimi olan ve özel yetenek alanında alan uzmanlığı bulunan kişiler yer almaktadır. Gruptaki iki üye bilim uzmanı, bir üye ise doktor unvanına sahiptir. Analizler her gözlem ve görüşme sonrası analiz grubu ve araştırmacı tarafından analiz gerçekleştirilmiştir.

Analizdeki ilk süreç kodlama ile başlamıştır. Kodlama bir analiz türüdür ve verileri sınıflandırmak için kullanılır (Miles vd., 2014). Kodlama süreci analiz grubu tarafından bireysel olarak yapılmış, ardından grup bir araya gelerek kod birliğine varmışlardır. Kod birliği sonrasında diğer gözlem ve görüşme için içerikler belirlenmiştir. Ancak sadece kodlama ile iyi bir analize ulaşılamayacağından (Maxwell, 2018) kod sonrası temalandırma ve temalardan yola çıkarak bulgulara ulaşarak analiz devam ettirilmiştir. Analizlerde nitel araştırmaların veri analizinde kullanılan MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Analiz grubu ve araştırmacı analizleri bireysel olarak gerçekleştirmiştir.

Veri analizi sırasında verilerin tekrarlayıcı olduğu konusunda uzman grubuyla görüş birliğine varılmasının ardından veri toplama aşaması sonlandırılmıştır.

Veri toplama sürecinin ardından teyit görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu süreç sonrasında raporlaştırma aşamasına geçilmiştir. Raporlaştırma sürecinde Merriam'ın (2013) önerileri dikkate alınmıştır. Buna göre kod ve temaların oluşturulmasında belirlenen kategoriler araştırma amacına uygun, kapsamlı, verilerle uyumlu, kavramsal açıdan uygun olmalıdır. Belirtilen kapsamlarda gerçekleştirilen analiz örneği Ek 14'te verilmiştir.

3.6 İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi, belirli ölçütlerin karşılanmasına bağlıdır. Süreçte elde edilen verilerdeki yanlılığın önlenmesi ve bulguların doğru şekilde yorumlanabilmesi için üçgenleme, üye kontrolü ve dış denetim (Patton, 2002) gerçekleştirilmiştir. Üçgenleme ile araştırma sürecinde farklı veri kaynaklarından yararlanarak doğru ve tutarlı verilere ulaşmak hedeflenir (Creswell, 2013). Bu kapsamda çalışmada katılımcı belirleme sürecinden itibaren farklı kaynaklar üzerinden veri elde edilmiştir. Walker-McConnel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği ile öğretmenlerin katılımcılara yönelik bakış açılarına dair bilgi edinilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan kimdir bu uygulama formu ile katılımcıların hem kendi sınıflarında hem de destek eğitim odasında arkadaşları tarafından nasıl değerlendirildiklerine dair sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcıların okula yönelik sosyal uyumları hakkında detaylı bilgi edinmek amacıyla öğrenciler destek eğitim odasında, sınıflarında ve teneffüslerde gözlemlenmiştir. Katılımcıların kendileri, anne ve babaları, sınıf ve destek eğitim odası öğretmenleri ile yapılan görüşmelerle de öğrenciler hakkında ayrıntılı bilgi edinilmiştir.

Üye kontrolü aşamasında, araştırmacı elde ettiği sonuçlara yönelik hazırladığı raporu katılımcılarla paylaşır. Burada amaç analiz sonucu ulaşılan tema ve sonuçların doğruluğunun kontrolüdür. Elde edilen veriler ve analizlere dair hazırlanan sonuç katılımcılarla paylaşılmış ve görüşme süreçlerinin ardından gerçekleştirilen teyit görüşmeleriyle teyit alınmıştır. Dış denetimde ise araştırmacı dışında bir başka araştırmacı tarafından çalışma gözden geçirilir. Bu çalışmada veri analizi sürecinde araştırmacı dışında üç uzman daha veri analizini gerçekleştirmiştir. Uzmanlarla birlikte kod birliği süreci sonrasında tema ve bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ve analiz uzman grubunda yer almayan bir başka alan uzmanıyla daha paylaşılmıştır. Bu uzman

tarafından analiz ve bulgular gözden geçirilmiş ve araştırma soruları ve bulgular arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

İnandırıcılık için Guba ve Lincoln (1982) de belirli ölçütlerin sağlanması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Onlara göre bu ölçütler inanırılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirliktir. İnanırılık ölçütünde araştırmacının katılımcılarla uzun süreli etkileşimde olması, elde edilen verilerin katılımcılar tarafından da teyit edilmesi ve süreçte uzman incelemesi yapılması gerekmektedir (Holloway ve Wheeler, 1996). Bu çalışmada, çeşitli veri kaynaklarının kullanılması, analiz sürecine birden fazla uzmanın katılması ve katılımcı teyitlerinin alınması ile inanırılık ölçütü sağlanmıştır. Güvenilebilirlik ölçütünde yanlış algının önüne geçmek ve daha doğru sonuçların elde edilmesi için çeşitleme kullanılır (Stake, 1995). Çeşitleme, farklı veri kaynaklarından bilgi edinmenin yanı sıra elde edilen verilerin karşılaştırılması olarak da değerlendirilebilir (Atkins ve Wallace, 2012). Çeşitleme veri kaynaklı, yöntem, araştırmacı ve teori olarak dört farklı şekilde gerçekleştirilebilir. (Streubert ve Carpenter, 2011). Bu çalışmada veriler birden fazla kaynaktan elde edilmiş ve çeşitleme veri kaynaklı olarak yapılmıştır.

Onaylanabilirlik ölçütü sürecin başından sonuna kadar uzman denetlenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle süreç detaylı şekilde açıklanmış, bulgulara ulaşma aşamasına değin elde edilen bilgiler açıkça ortaya konmalıdır (Streubert ve Carpenter, 2011). Bu süreçte çalışmanın onaylanabilirlik ölçütünün sağlanması için ham verilere ulaşılması, veri analizinin gerçekleştirilmesi, analiz sonrasında bulgulara ulaşılması gerekir. Ayrıca analiz süreci, araştırmanın amacı, veri toplama araçları da detaylı olarak anlatılmalıdır (Holloway ve Wheeler, 1996). Çalışmada araştırmanın başından itibaren gerçekleştirilen tüm süreç detaylı olarak açıklanmıştır.

Bir diğer ölçüt olan aktarılabilirlik ile katılımcı deneyiminin ayrıntılı şekilde sunulması ve böylelikle okuyucunun kendi deneyimleri ile katılımcıların deneyimlerini kıyaslayabilmesi ifade edilmektedir. Bu nedenle katılımcı belirleme süreci, katılımcı profilleri ve araştırma ortamları detaylı şekilde verilmelidir (Sharts-Hopko, 2002).

Çalışmada tüm kurumlardan, katılımcılardan, ebeveynlerden ve öğretmenlerden izin alınmıştır. Çalışma süreci ve amacı ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Ayrıca yazılı izin verseler dahi çalışmadan istedikleri anda çekilebilecekleri bilgisi de verilmiştir. Her görüşme sonrasında katılımcılara dökümlerden çıkarılmasını istedikleri bir ifadenin olup olmadığı sorulmuş ve çıkarılması istenilen ifadeler çalışmaya dahil edilmemiştir.

Çalışmada katılımcı profillerinde kullanılan isimler katılımcıların gerçek ismi değildir. Bu isimler kod isim olarak belirlenmiş ve okumada akıcılığın sağlanabilmesi amacıyla verilmiştir. Hiçbir isim katılımcının kendi ismi ile benzeşmemektedir. Çalışmada katılımcıların okul ve sınıf bilgileri paylaşılmamıştır. Hiçbir katılımcı bir diğer katılımcı ile aynı anda görüşmeye alınmamıştır. Katılımcılar diğer katılımcıların kim olduğuna dair bilgiye sahip değildirler. Katılımcı gizliliğinin sağlanması, kişisel bilgilerin ve mahremiyetin korunmasına çalışma boyunca ve sonrasında azami özen gösterilmiştir.

3.7 Araştırma Etiği

Glesne (2015) araştırma etiğini dürüstlük, gizlilik, sorumluluk ve adil paylaşım başlıkları ile açıklamaktadır. Araştırmacı katılımcılara dürüst olmalı araştırma amacını katılımcılara açıklamalı ve sözlü izinle yazılı olarak da izin almalıdır. Çalışmada sürece dâhil olan herkese araştırma amacı açıklanmıştır. Katılımcıların 18 yaşından küçük olması nedeniyle hem kendilerinden hem de ebeveynlerinden izin alınmıştır. Ayrıca görüşme sürecine dâhil olan ebeveynler ve öğretmenlerden de yazılı ve sözlü izinler alınmıştır. İzin belgeleri örnekleri ekler (bkz. EK1-Ek4) kısmında yer almaktadır. Süreçte katılımcıların izni olsa dahi çalışmadan istedikleri zaman ayrılacakları sözlü ve yazılı olarak belirtilmiştir. Katılımcıların ders süreçlerine dikkat edilmiş, araştırma süresi boyunca öğrencilerin ders süreçlerinde herhangi bir görüşme gerçekleştirilmemiştir. Gözlem süreçlerinde de dersi etkileyebilecek davranışlardan kaçınılmıştır. Ayrıca görüşme içeriklerinde katılımcılara yönelik hassas olabilecek konulara değinmekten kaçınılmış, katılımcılara sorulacak sorular için de görüşme öncesinde ailelerinden izin alınmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların kendilerini rahatsız, kaygılı veya üzgün hissetmeleri halinde görüşmenin derhal sonlandırılacağı ve okul rehber öğretmeniyle iş birliği yapılacağı ailelere bildirilmiştir. Araştırma Birleşmiş Milletler [UN] Genel Kurulu'nda 1989 yılında kabul edilen Çocuk Hakları Dair Sözleşmede belirtilen “çocuğun üstün yararı” ilkesi çerçevesinde yürütülmüştür. Bu ilke bağlamında koruma, katılım, gelişim, eşitlik ve gizliliğe dikkat edilmiştir.

Araştırma sürecinde ve sonrasında katılımcılardan elde edilen tüm verilerin gizliliği önemlidir. Bu çalışmada da katılımcıların gizliliğine dikkat edilmiş ve katılımcılara bu yönde bilgi verilmiştir. Süreçte araştırmacının elde ettiği verileri ve süreç boyunca yaşanan tüm durumları açıkça belirtmesi gerekmektedir. Verilerin güvenliğini sağlama ve süreci etik kurallara uygun yürütme sorumluluğu araştırmacıya aittir. Bu çalışmada

araştırmacı sorumluluklarının farkında olarak süreci şeffaf bir şekilde katılımcılarla paylaşmıştır. Adil paylaşım ilkesi doğrultusunda, katılımcıların çalışmaya ayırdıkları zaman ve çabalarının karşılığını almaları gerekmektedir. Bu kapsamda süreç sonrasında aile ve öğretmenlere rapor sunulacaktır. Ayrıca hem aile hem de öğretmenler için alan uzmanlarından oluşan bir ekiple bir eğitim sürecinin gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

3.8 Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, özel yetenekliler eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Lisans eğitiminden itibaren özel yetenekliler alanına yönelik çalışmalar yapmıştır. Ayrıca rehberlik ve psikolojik danışmanlık yan dal sertifikasına sahiptir. Yüksek lisans sürecinde de özel yetenekli öğrencilerin zorbalık algıları üzerine çalışma gerçekleştirmiştir. Özel yetenekli bireylerin ebeveynleri ile çalışmalar yapmıştır. Araştırmacının ilgi alanı özel yetenekli bireylerin sosyal duygusal gelişimleridir. Lisans eğitimi sürecinde aldığı “çocuk suçluluğu” dersinin ilgi alanının şekillenmesinde etkisi olmuştur.

Çalışmada araştırmacı, katılımcıların belirlenmesi aşamasından çalışmanın sonuna kadar araştırmanın merkezinde yer almıştır. Araştırmacı bu çalışmada yer almayan, farklı okullarda öğrenim gören ve sosyal uyum problemi gösteren dört özel yetenekli ikinci sınıf öğrencisi ve ebeveynleri ile pilot bir çalışma yapmıştır. Pilot çalışmanın ardından velilerle yapılan görüşmelerde, çalışmanın velilerde olumlu etki bıraktığı ve okula da olumlu yansıdığı belirlenmiştir. Sonrasında daha kapsamlı ve detaylı şekilde planlamalar yapılarak bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Katılımcı belirlenme sürecinde kullanılan kimdir bu formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formun yorumlanması sürecinde araştırmacı ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından bir bilim uzmanı yer almıştır. Gözlem süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırmacı sabahları okul gözlemine gitmiş öğleden sonra ise gerçekleştirilen gözlemin dökümünü gerçekleştirmiştir. Veri analizi uzman grubu ile belirlenen gün ve saatlerde toplantıların planlanmasını da araştırmacı yapmıştır.

Görüşme soruları araştırmacı tarafından alanyazın taraması sonrasında oluşturulmuştur. Araştırmacı bu sorular için uzman görüşü almıştır. Görüşme süreçlerinin planlanması, dökümü, analiz grubuyla toplantı süreçlerinin oluşturulması ve bir sonraki görüşme sorularının planlanması da araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşaması öncesinde araştırmacı, kendi ön yargılarına dair araştırmacı günlüğüne aldığı

notları veri analizi sonrasında veri analizi uzman grubu ile paylaşmış ve kendi analizlerinde bu ön yargıların etkili olup olmadığına dair analiz uzman grubunun görüşünü almıştır. Aynı şekilde veri analizi uzman grubundan da analiz öncesinde çalışmaya dair ön yargılarını yazmaları istenmiş ve ön yargıların analiz üzerinde etkisi olup olmadığıyla ilgili görüş alınmıştır. Böylece verilerden saf ve yansız sonuçların elde edilmesi hedeflenmiş ve gerçekleştirilmiştir.

Çalışma sonrasında ebeveyn ve öğretmenlere yönelik planlanan eğitim içeriklerinin, uzman grubunun ve eğitim süreçlerinin planlaması da araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.



4 BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve soruları doğrultusunda yapılan veri analizi sonucunda ulaşılan bulgular sunulmaktadır. Veri analizleri sonucunda sosyal uyum problemleriyle ilişkili üç temel kategori ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularında üç başlık öne çıkmaktadır. İlk olarak katılımcıların sosyal uyum problemi göstermelerinde etkili olan bireysel nedenlere yer verilmiştir. İkinci olarak bireyin birincil çevresinin en yakın üyeleri olan ailesinin sosyal uyuma olan etkisi ele alınmıştır. Üçüncü olarak ise bireyin öğretmenleri, okul ortamı ve sınıf arkadaşlarının sosyal uyum problemi üzerindeki etkileri okul kaynaklı nedenler başlığı altında değerlendirilmiştir. Bireysel nedenler ve aile kaynaklı nedenler her katılımcı özelinde ayrı ayrı sunulmuştur. Okul kaynaklı nedenler ise ortak temalarda birleştiği için tek bir başlık altında ele alınmıştır.

4.1 Deniz

Deniz'in okula yönelik sosyal uyum problemi yaşamasındaki bireysel nedenler arkadaşlarıyla iletişimde sorun yaşama, zorbalığa maruz kalma ve zorbaca davranışlar gösterme, lider olma isteği ve rekabet olarak belirlenmiştir. Aile kaynaklı nedenlerin ise ebeveyn tutumu, aşırı sorumluluk, etiket etkisi ve yoğun program oluşturma olduğu araştırma sürecinde ortaya çıkmıştır.

4.1.1 Bireysel nedenler

Arkadaşlık kurma becerisinde yetersizlik

Gözlem sürecinde Deniz'in hem kendi sınıfında hem de destek eğitim odasında arkadaşları ile olan iletişimde sürekliliğin olmadığı görülmüştür. Deniz arkadaşlarıyla olan iletişimde kimi zaman çok sert ifadeler, emir kipleri kullanırken, kimi zaman arkadaşlarına yönelik yetişkin ifadeleri (annem, çocuğum gibi) kullandığı gözlemlenmiştir. Teneffüslerde Deniz pencere kenarına geçerek yemek yemekte ya da kitap okumaktadır. Arkadaşları onunla konuşmak istediklerinde dinlememekte, kendi istediklerini söylemektedir. Kendisinin bir fikri olduğunda ve arkadaşları onu dinlemediğinde bağırarak, ağlamakta ya da sırasına geçip öfkeli tepkiler vermektedir. Bu süreçte onunla iletişim kurmak isteyen kişilere olumsuz ifadeler kullanmakta ve onları kendinden uzaklaştırmaktadır. Ders sürecinde kendisinden önce soru çözen ya da söz alan kişilere karşı mırıldanır şekilde “öfkeli” cümleler yöneltmektedir. Arkadaşları bu konuda kendisini uyardığında ise “şaka” yaptığını belirtmektedir.

Sınıf öğretmeni Deniz'in arkadaşlarıyla “geçinmek” bakımından sorunlar yaşadığını, “en ufak şeyleri büyüttüğünü” ve “fazla içselleştirdiğini” dile getirmektedir. Destek eğitim odası öğretmeni Deniz'in büyüklerle daha iyi iletişim kurduğunu, akranlarına karşı ise “ablası” gibi davrandığını belirtmiştir.

Aslında çok merhametli, çok sevgi dolu böyle yani çok özel ve güzel bir çocuk yaşına göre çok olgun bir çocuk. Ama kendisini doğru ifade edemiyor. Bundan dolayı da yalnız olduğunu düşünüyorum X ile iyi anlaştı X sessiz sedasız yani şey olduğu için Deniz de baskın olduğu için onunla güzel bir iletişim kurabilir ve ablası modunda bir iletişim kuruyor arkadaşlarına...Korumacı yönlendirici yani X'den çok daha olgun bir şekilde yaklaşıyor.

Destek eğitim odası öğretmeni Deniz'in sınıftaki kişilerle konuşurken yanlış anlaşılmalara yaşanabildiğini Deniz'in bu yüzden daha çok öğretmenleri ya da büyükleri ile konuşmayı tercih ettiğini de ifade etmiştir. Destek eğitim odası öğretmenine göre bu yanlış anlaşılmaların bir örneği Deniz'in akranları tarafından “bencil” olarak anlaşılmasıdır.

Deniz'in annesi ise Deniz'in arkadaşları ile olan iletişimini gözlemleme imkânı bulduğunu belirtmiştir. Ona göre arkadaşlık ilişkilerinde Deniz “hayatına herkesi sokmayan”, “çok duygusal”, “fazla empatik” “arkadaşlarıyla yaşadığı sorunlara başkası karışınca kızan”, “herkesle iyi anlaşılan ama az arkadaş olan”, arkadaşları ile sorunlarını çok “derin” yaşayan biridir. Arkadaşlarının bazen onu anlamadığını düşündüğünü belirtmiştir. Annesine göre Deniz “öğretmenlerini arkadaş yapmak” istemektedir. Ayrıca öğretmenleri ile daha rahat iletişim kurduğunu da belirtmektedir. Babası ise Deniz'in “çok arkadaş edinen” biri olduğunu ama onlarla yaşadığı bir sorunda “çabuk vazgeçen” ve “hassas” bir tavır sergilediğini ifade etmiştir. Ayrıca Deniz'in büyüklerle daha iyi arkadaşlık kurduğunu, çok fazla kişiyle iyi iletişim kurabildiğini, arkadaşlarıyla bazen küsebildiğini, heyecanlı ve duygusal bir çocuk olduğunu, başarısızlık anında duygusallaştığını ve “hemen” ağladığını dile getirmiştir.

Deniz arkadaşlık ilişkilerine yönelik ilk tanışmada “gerilse” de “iletişimi başlatan” kişinin kendisi olduğunu belirtmektedir. Kurallara karşı çok hassas olduğunu arkadaşları aynı hassasiyeti göstermediğinde onlara kızdığını, öğretmenin de ceza vermesini istediğini ama sınıf öğretmenin çok “sakin” olduğu ve onlara “kıyamadığı” için cezaları uygulamadığını ifade etmiştir. Arkadaşlarını bu tür durumlarda uyarınca ona “laf soktuklarını”, bu durumun onu çok “sinir ettiği” için öfkелendiğini belirtmektedir. Öfkелendiği anlarda arkadaşları onunla konuşunca daha da öfkелendiğini dile getirmiştir. Deniz çok konuşkan olduğunu o konuşurken arkadaşları dinlemediğinde çok sinirlense

de başkasıyla konuşmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bazen arkadaşlarının çok “gereksiz” konuştukları için onları dinlemediğini de eklemiştir.

Hem sınıf öğretmeni hem de destek eğitim odası öğretmenine göre Deniz’in arkadaşları ile olan iletişimde sorun yaratan durumlardan bir diğeri onun “aşırı sevilme isteği”dir. Sınıf öğretmeni diğer arkadaşlarından “istediği ilgiyi görmeyince” öğretmenin yanına geldiğini, destek istediğini ve sevgi sözcükleri kullandığını belirtmektedir. Arkadaşlarıyla olan ilişkisinde de aynı süreci gözlemlediğini ifade etmektedir. Sınıf öğretmeni Deniz’in sınıf arkadaşlarını bazen yorabildiğini, çok fazla “sevilmek” istediğini, arkadaşlarının bunu dile getirmesini istediğini buna karşın Deniz’in sınıfta yakın arkadaş olmadığını belirtmiştir. Destek eğitim odası öğretmenine göre Deniz’in “en çok sevilmesi gereken kişi olma” düşüncesinin arkadaşları tarafından olumlu karşılanmaması ve “aşırı duygusal tepkileri” arkadaşlarının ondan uzak durmasına neden olmaktadır. Sınıf öğretmeni de destek eğitim odası öğretmeniyle benzer ifadeleri kullanmakta ve Deniz’in bu isteğinin arkadaşları tarafından olumsuz olarak karşılandığını belirtmektedir. Gözlem süreçlerinde de Deniz’in arkadaşlarına “en çok beni seviyorsun değil mi?” ve öğretmenlerine yönelik “öğretmenin sınıftaki en sevdiğiniz öğrenciniz benim değil mi?” ifadelerini tekrarlayan şekilde kullandığı gözlemlenmiştir. Sınıfta kendisinin dinlenmediğini düşündüğü bir durum karşısında “neden beni sevmiyorsunuz?” gibi sorular sorduğu da görülmüştür. Deniz ile yapılan görüşmelerde arkadaşlarıyla olan ilişkilerine yönelik olan sorulara “en çok beni sevsinler istiyorum, beni sevmediklerinde üzülüyorum çünkü ben onları seviyorum” şeklinde cevap vermiştir. Annesi de “sevilmek onun için çok önemli” ifadesinin yanı sıra Deniz’in ilgi görmeyi sevdiğini, bazen ilgi görmek için “farklı” davranışlarda bulunduğunu, duygusal biri olduğunu, en sevilen en popüler kişi olmayı istediğini belirtmiştir. “Deniz sınıfın en popülerleri olacak, en sevileni olacak, en iyisi olacak hep böyle, yoksa hayat biter” cümlesi ile sevilme isteğinin Deniz üzerindeki etkisine değinmiştir. Ayrıca öğretmeni ile yaşadığı bir olayda öğretmenine “beni herkesten çok sevmeniz için ne yapmam lazım” gibi ifadeleri olduğunu belirtmiştir. Bu gibi düşünceleri nedeniyle arkadaşlarının Deniz’e karşı olumsuz davranabildiğini de eklemiştir. Annesi Deniz’in bu düşüncesinin bazen onun yanlış çıkarımlar yapmasına neden olduğunu ifade etmektedir.

Sevgi onun için aşırı önemli. Aşırı. Arkadaş, sevgi söyleme, gerçek bir arkadaş sevgisi de çok şey önemli işte mesela bugün işte oturduk, isim hatırlamıyorum. Şu anda da makas almış galiba Denizden (gerçek makas). Bana aşık oldu beni çok seviyor zaten aşık olunacak kızım

bütün yani erkek arkadaşlarının hepsinin ona hani normal erkek arkadaş değil de hep aşk olarak nitelendiriyor ama aşk değil biliyor kendisi de. Öyle söylemek ona iyi hissettiriyor bence.

Zorbalığa Maruz Kalma ve Zorbaca Davranışlar Gösterme

Deniz hem zorbaca davranışlara maruz kalmakta hem de zorbaca davranışlar göstermektedir. Bu zorbaca davranışlar daha çok duygusal boyutta gerçekleşmektedir. Gözlem süreçlerinde Deniz'in sınıf arkadaşları tarafından görmezden gelinme, dışlanma, yalnız bırakılma, dalga geçilme, hakkında olumsuz ifadelerin kullanılması gibi zorbaca davranışlara maruz kaldığı belirlenmiştir. Deniz'in annesinin aktardığı bazı özel olaylarda Deniz'e arkadaşları tarafından ağır şakalar yapıldığını, hatta bir kısmının da Deniz'in canının acımasına sebep olabilecek sonuçlara neden olabileceğini belirtmiştir. Deniz'in arkadaşları tarafından kıskanıldığını ve bu kıskançlığın Deniz için zarar verici boyutları olduğunu belirtmiştir. Deniz ise arkadaşlarının ona “laf sokmalarından bıktığını”, çünkü kendisinin karşılık vermediğini ve bunun daha “can acıtıcı” olduğunu dile getirmektedir.

Destek eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni Deniz'in arkadaşları tarafından yalnız bırakıldığını belirtmektedirler. Sınıf öğretmenine göre zaman zaman kendisi de yalnız kalmayı tercih ediyor olsa da genel olarak arkadaşları tarafından yalnız bırakılmaktadır. Destek eğitim odası öğretmeni Deniz'in “dışlanan” bir öğrenci olduğunu belirtmekte ve “çok sevilen bir çocuk değil bence” ifadesiyle bu dışlanmanın nedenini açıklamaktadır. Ayrıca destek eğitim odası öğretmenine göre arkadaşları Deniz'in fikrine önem verseler de onunla çalışmak istemediklerini, arkadaşları tarafından sevilmediğini ve yalnız bırakıldığını belirtmektedir. Bunun nedeni ise Deniz'in “kendisini doğru ifade edememesine” bağlamaktadır. Deniz'in babası kızının diğer arkadaşları tarafından kıskanıldığını ve “ötekileştirmeye çalışıyorlar ...diğer çocuklar hani Deniz gibi hem olmaya çalışıp hem de onu uzaklaştırmaya çalışıyorlar” ifadesiyle yalnız bırakılmaya çalışıldığına değinmektedir. Annesi ise Deniz'in yalnız kalsa da kendisi için bir çözüm yolu bulabileceğini düşündüğünü ifade etmektedir. Ayrıca Deniz'in bazı arkadaşlarıyla rekabet içinde olduğunu bu tür durumların “kıskanma değil de özenme” kaynaklı gerçekleşmiş olabileceğini düşündüğünü belirtmiştir.

Deniz'in zorbaca davranışlara maruz kaldığı kadar zorbaca davranışlar sergilediği de gözlenmiştir. Özellikle kendisini iyi ifade edemediği zamanlarda kullandığı öfke ifadelerini “şaka” olarak belirtmektedir ancak bunların başkasını incitebilecek türde

ifadeler olduğu dikkat çekmektedir. Kendi isteği kabul edilmediği zamanlarda ağlayarak ya da zorla kendi istediği şeyi yaptırmaya çalışmakta bunun için öğretmenin yanına giderek olayı büyütecek ya da arkadaşlarını suçlayacak ifadeler kullanmaktadır. Sınıf öğretmeni Deniz'in bazen "agresif tutumlar" sergilediğini, uç noktalarda olmasa da orta seviyede "sinirli davranışları" olduğunu belirtmiştir. Destek eğitim odası öğretmeni de Deniz'in "öfkeli davranışlar" gösterdiğini ifade etmiştir.

Lider olma isteği/ Rekabet

Gözlem sürecinde Deniz'in sınıfta yapılacak etkinliklerde önde olma isteği dikkat çekmiştir. Bir etkinlik sırasında öğretmen görevi verdiği anda Deniz, arkadaşlarını dinlemeden planlama yapmaktadır. Herkesin buna uymasını beklemektedir. Arkadaşları onun fikirlerini dinlese de plana uymamayı tercih etmekte ya da kendi liderlerini seçmektedirler. Benzer şekilde, öğretmenin sorduğu soruları da Deniz ilk cevaplayan olmak için çaba göstermekte, cevabı erken bulamadığı zaman etrafındaki kişilerden destek almaya çalışmaktadır. Ancak bu isteğinin genellikle reddedildiği gözlemlenmiştir. Destek eğitim odasında ise bu durum daha da göze çarpmaktadır. Bir konu üzerinde fikirler sunulduğuunda Deniz kendi fikri ile kıyaslama yapmakta ve kendi fikrinin daha iyi olduğunu savunmaktadır. Annesi bu durumun Deniz'in "mükemmeliyetçi" yapısından kaynaklı olduğunu düşündüğünü, Deniz'in "her zaman bir numara olmak için" çabaladığını belirtmektedir. Babası ise Deniz'in diğer arkadaşlarından daha farklı düşünceleri olduğu için "arkadaşlarının bu düşünceleri kabul etmekte zorlandıklarını" belirtmiştir. Sınıf öğretmeni ise bu durumun sadece ders sürecinde değil oyunlarda da olduğuuna değinmiş "oyun oynarken bile yok şöyle olsun yok böyle olsun artık ciddi şekilde uyardım" ifadesiyle bu durumdan kaynaklı olarak Deniz'i uyarmak zorunda kaldığını ifade etmiştir. Destek eğitim odası öğretmeni de Deniz'in arkadaşlarıyla olan rekabetine ve etkinliklerdeki liderlik isteğinin yeterince gerçekleşmemesine değinmiştir. Ona göre, Deniz'in liderliğinin devamlılığının olmamasının nedeni "arkadaşlarıyla olan ilişkisindeki olumsuzluk" ve "diğerlerinin de kendince orijinal fikirleri" olmasıdır. Ayrıca Deniz'in liderlik isteğinin olumsuz yansımalarına dair "burada böyleyse kendi sınıfında daha yoğun yaşıanıyordur" ifadesini kullanmıştır.

4.1.2 Aile kaynaklı nedenler

Deniz'in ailesinin çocuklarının okulda yaşadığı durumu tam olarak bilmediği görülmüştür. Aile ile yapılan görüşmelerde çocuklarının okulda sosyal uyum problemi

yaşadığını düşünmedikleri belirlenmiştir. Aile ile geçirilen zamanın azlığı da paylaşımın olmamasında etkili olabileceği ortaya çıkmıştır. Çünkü ailenin Deniz için oldukça yoğun bir program oluşturması ve bu yoğun program sürecinde Deniz sosyal ilişkilerden uzaklaşmakta olduğu belirlenmiştir. Bir diğer durum Deniz'in ailesindeki ebeveyn tutumlarındaki tutarsızlıktır. Deniz aile ortamında yaratılan bu karmaşayı okula ve davranışlarına yansıtmaktadır. Ayrıca ailenin Deniz'e yönelik yüksek beklentileri ve Deniz'in üstlendiği sorumluluklar onun okul ortamındaki davranışlarını da etkiler düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ebeveyn tutumu

Görüşme sürecinde Deniz'in ebeveynlerinin ortak bir tutuma sahip olmadığı belirlenmiştir. Deniz'in annesi izin verici ebeveyn tutumuna yakın davranışlar sergilerken, babası ise otoriter tutuma yönelik davranışlar sergilemekte olduğu belirlenmiştir. Deniz annesiyle iletişim kurmanın daha kolay olduğunu, bu nedenle eğer anlatmak istediği bir şey varsa annesine anlattığını belirtmiştir. Babasıyla konuşmaya “çekindiğini”, bu yüzden annesiyle paylaşım yapmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Babası “babasından zeki” bir kızı olduğunu, kendisinin yapamadığı şeyleri çocuğunun yapmasını istediğini, ona yeterince imkân sağlamak için çalıştığını dile getirmiştir. “Bir şeyden korkmasını istemiyorum. Benden de korkmasın. Bu da bizim aramızdaki kendi sözümüz, hiçbir şeyden korkmayın. Benden korkuyor bazen ama korku derken hani annesinden babasından birinin otoritesi olmalı” ifadesiyle Deniz üzerindeki otorite figürünün kendisi olduğunu belirtmiştir. Kendisinin yasak koymadığını, ancak dedikleri yapılmayınca kızabildiğini, bazen öfkelenip sesini yükselttiğini ancak böyle durumlarda kızının kendisini ya da durumu açıklamasını ve ona karşılık vermesini de sevdiğini ifade etmiştir.

Deniz'in annesi Deniz ile kendisinin daha fazla iletişimde olduğunu ama Deniz'in daha fazla babasını memnun etmeye çalıştığını belirtmektedir. Annesine göre Deniz babasını “model” almaktadır. Bu nedenle “zoru başarma derdinde” olduğunu çünkü “babasını memnun etmeye” çalıştığını belirtmektedir. Deniz ile olan ilişkisinde onu kısıtlayıcı bir yaklaşımı olmadığını, “o ne isterse” yapmaya çalıştığını ifade etmektedir. Deniz'in kendisiyle iletişiminin çok güzel olduğunu ama ona yeterince zaman ayırmakta zorlandığını düşündüğünü de eklemiştir. Babası ise Deniz ile kendisinden çok Deniz'in annesinin ilgilendiğini, kendisinin daha fazla “imkân oluşturma” için çabaladığına değinmiştir.

Öğretmeleri de ailedeki bu ortamın Deniz'in davranışlarına yansıdığını ifade etmişlerdir. Destek eğitim odası öğretmeni "Deniz'in korumacı bir baba rolü" üstlendiğini, ailedeki herkesi çokça düşündüğünü ve hepsini "idare etmeye çalıştığına dair bir izlenim" yarattığını belirtmiştir. Deniz'in yapısındaki hassaslık ve arkadaşlık ilişkilerindeki baskınlık isteğinin de aile kaynaklı olabileceğini düşündüğünü eklemiştir. Sınıf öğretmeni de aile içinde hissettiklerinin "sınıfa yansıdığını" belirtmektedir.

Aşırı sorumluluk

Görüşmeler sonucunda Deniz'in aile içinde, bir yetişkinin üstlenebileceği düzeyde duygusal sorumluluklar aldığı (örneğin kardeşiyle aşırı ilgilenme) belirlenmiştir. Bu durum hem sınıf hem de destek eğitim odası öğretmeni tarafından da desteklenmiştir. Her iki öğretmen de Deniz'in mizacının da buna yatkın olduğunu ve arkadaşlarına da bu şekilde davranabildiğini belirtmiştir. Babası Deniz'in bu davranışlarının farkında olduklarını ancak "Deniz'e bir şey demememize rağmen yapıyor" ifadesiyle de Deniz'in bu sorumluluğu kendisinin almaya çalıştığını belirtmektedir. Annesi "bazen biz demeden bakmışsınız Deniz yapmış, hani ona şunu yap bunu yap falan demiyoruz ama içinden geliyor ve şey sanki ne yapıyorsa işte o mükemmel olmalı öyle bir düşüncesi var. Bunu aşamadık" ifadesiyle Deniz'in sorumluluğu kendisinin yarattığına değinmektedir. Gözlemlerinde de Deniz'in arkadaşları ile olan tartışma ve küsme süreçlerine rastlanmıştır. Deniz'in konuşmak için çaba gösterdiği ancak gerçekleşmediğinde ağladığı ve öfkeli davranışlar sergilediği görülmüştür. Ayrıca kendisi ile ilgili olmayan başka bir durumda da aynı davranışları göstermiştir. Bunun üzerine Deniz ile yapılan görüşmelerde bu olay sorulmuş Deniz "küserse hani o değil de onu ben düşünüyorum düşünmek istemiyorum çünkü haklıyım bunu o da biliyor ondan konuşmak istiyorum ama onlar anlamıyor." ifadesiyle hislerine değinmiştir. Bu olay ebeveynlere de anlatılmış ebeveynler de evde de benzer şekilde davrandığını belirtmiştir. Annesi "evde de mesela bir şey oluyor o bunu çözmek zorundaymış gibi" ifadesiyle de Deniz'in kendisinden istenmese bile sorumluluk aldığını belirtmiştir. Deniz'in annesinin dile getirdiği bir olayda Deniz'in okulda da fazladan sorumluk aldığı görülmektedir.

Deniz'in mesela ondan sonra okula bir çocuk başladı. Sonra kadının biri ismimi veli grubuna yazdı. Deniz'in annesiyle görüşebilir miyim? Diye ay eyvah dedim. Ne olacak? Bir şey oldu hemen benim numaramı verdim dedi ki, sizi bize Allah gönderdi. Deniz de bahsetmişti. Yeni bir kız geldi. Anne ne yapmalıyım dedi. Ben de dedim. Senin gibi tenefüslerde ağlıyor olabilir. Bence sen ona yardımcı ol. Hem belki çok iyi bir kızdır. Siz arkadaş olursunuz diye

birazcık yönlendirdim onu o da onun elini tutmuş. Tuvalette ağlarken yakalamış sarılmış gel ağlama bak bunları ben de yaşadım gel ben sana simit alayım gel ben sana şeker vereyim, filan hediye hediye yapmış, mektup yazdılar, resim gönderdiler birbirlerini çizdiği şekilleri filan sonra annesi bana meğerse beni teşekkür etmek için aramıştı ne güzel bir çocuk yetiştirmişsiniz ki kızım ilk günler çok ağlamıştı. Şimdi ağlamıyor, Deniz ona çok destek oluyormuş falan dedi.

Tüm bu bulgular, Deniz’in, aile içinde üstlendiği duygusal sorumlulukların etkisiyle okul ortamında da benzer bir “koruyucu” rol üstlendiğini; bu durumun ise hem yaşatlarıyla kurduğu ilişkilerde hem de duygusal tepkilerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Tanının Getirdiği Kaygı

Aileyle yapılan görüşmelerde, ebeveynler kızlarının “istediği gibi bir hayat” sürmesini arzuladıkları ifade etmişler. Ancak ebeveynlerin diğer ifadelerinde, Deniz’e yönelik yüksek beklentilerini ortaya çıkaran ifadeleri bulunmaktadır. Annesi Deniz’in “zaten başından beri farklı bir çocuk” olduğunu bildiğini ifade etmiştir. Deniz’in özel yetenekli olduğunu daha önceden fark ettiklerini, ancak “tedirgin” oldukları için tanıyı geciktirdiklerini belirtmiştir. Bu durumu ise “testten kaçınmak şöyle oldu... çünkü zaten çekeceğiz de zorluk çekiyoruz da. Üzerine düşersek de devamlı düşemeyiz, belki ya da tam tersi olur diye” ifadeleriyle açıklamıştır. Babası “bazen benden çok fazla şey istiyor...ben yetemiyorum ona” ifadesiyle yaşadığı hisse değinmiştir.

Annesi de tanı öncesinde kızının özel yetenekli olduğunu düşündüğünü, sonucu zaten beklediğini belirtmiştir. Geç de olsa tanılama için başvurdularında da beklentisinin “üstün zekâ” olduğunu ifade etmiştir. Tanılama sonrası annesi Deniz’e sonucu söylediğini “üstün yetenekli öğrenciymişsin istediğin kadar çok güzel şeyler yapabiliymişsin. Einstein’ın hayatını çok merak ediyordu, okuyordu falan onun gibi çok güzel icatlar bulabilirsin. Çok iyi ülkemiz için çok iyi bir öğrenci, evlat, birey olabilirsin ama çalışman gerekiyor. Öğretmeninin verdiği ödevleri yapmazsan gerilersin dedim” ifadeleriyle dile getirmektedir. Baba ise “ben şunu yapmayın dediğim zaman onu yapıp da benim yapabilcek diye düşündüğüm şeyi yapmazsa o benim için daha büyük bir şey oluyor. He kızıyor muyum? Kızıyorum.” ifadeleriyle bu beklenti karşılanmadığında yaşadığı hisse değinmiştir.

Yoğun program oluşturma

Deniz okul dışında birçok kurs ve etkinliğe katılmaktadır. Ailesi, bu etkinliklerin Deniz'in isteği doğrultusunda şekillendiğini belirtmektedir. Babasının “mesela bugün piyanoya mı gitmek istiyorum dedi, gönderiyoruz bir şekilde, ayarlıyoruz”, annesinin “kendisi diyor şuna gidicem diye, bazılarına devam etmedi ama” ifadelerinde de görüldüğü üzere, aile Deniz'i istediği şeyi yapması için desteklemektedir. Deniz ile yapılan görüşmelerde Deniz'in “çok şey yapmak istiyorum bazen zaman olmuyor ama” ifadesinde de bu istek görülmektedir. Deniz'in bu isteklerine yönelik doğru bir planlama yapamadıklarını belirten annesi ise Deniz'in bazen çok yorulduğunu ama o istediği için ne yapmaları gerektiği hakkında kararsız kaldıklarını belirtmiştir.

Ailenin Deniz'e yönelik yüksek beklentileri ve tanı sonrasında artan yönlendirmeleri, Deniz'in başarı baskısı hissetmesine neden olabilir. Ayrıca yoğun program, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini sınırlayabilecek bir etki yaratmakta; ailelerin bu dengeyi sağlama konusunda kararsızlık yaşadığı anlaşılmaktadır.

4.2 Tuna

Tuna'nın okula yönelik sosyal uyum problemi yaşamasındaki bireysel nedenler arkadaşlarıyla iletişimde sorun yaşama, lider olma isteği olarak belirlenmiştir. Aile kaynaklı nedenler ise ebeveyn tutumu, okul ortamına dair yeterli paylaşımın olmaması, yüksek beklenti ve yoğun program oluşturma araştırma sürecinde ortaya çıkmıştır.

4.2.1 Bireysel nedenler

Arkadaşlık kurma becerisinde yetersizlik

Arkadaşlık ilişkilerine yönelik olarak Tuna'nın annesi Tuna'nın “sinirli” bir yapıya sahip olduğunu, arkadaşları ile yaşayacağı olumsuz bir durumda “ittirme”, “eli ile vurma”, “küfretme” gibi davranışlarda bulunduğunu belirtmektedir. Ancak bu davranışları gerçekten onu “sinir eden” bir durum varsa yaptığını da vurgulamaktadır. Çünkü annesine göre Tuna'nın “yaramaz diye adı çıktığı” için başkalarının onu yanlış değerlendirdiğini düşünmektedir. Arkadaşlarıyla olan ilişkisinde Tuna sinirlendiği zaman annesine göre Tuna haklıdır. Annesi bu düşüncesini ise şu şekilde ifade etmektedir:

Tuna çok sinirleniyor evet ama bakıyorum Tuna haklı haksızsa Tuna orada gülüyordur... Sürekli kızdırıyorlar ve Tuna da bir susuyor iki susuyor, en sonunda üçüncüde ya dediğim gibi böyle ağzının argo kelimeler artık şeyler çıkıyor küfürler diyeyim artık ya da vurmaya

girişimi. Tuna da öyle bir huyu var. Ya ittirmedi ya eliyle vurma falan bu tarzda Tuna da bu var zaten Tuna'nın...Yani eskiden ben de Tuna'yı suçluyordum... Çünkü diğerlerine bazen laf anlatamıyorum diyemiyorum susun artık çocuğumu kızdırmayın. Ama artık değiştim çünkü benim oğlum daha önemli...Tuna da çok sinirli. Bunu da kendini ifade edemediği için evet ister istemez sinirlenip ya vurmaya kalkar ya da küfür diyeyim artık böyle onun üstüne gidiyorlar. Ya bu büyük bir ihtimal diyorum ki eğitim ailede başlıyor ama ben bu eğitimi diyorum sadece evimdeyken olmuyor.

Babası ise arkadaşları ile olan ilişkisine dair kendisinin çok fazla bilgisi olmadığını çünkü Tuna'nın kendisi ile bu tarz paylaşımları yapmayı sevmediğini belirtmiştir. Babasının gözlemlerine göre Tuna'nın başta çekingen tavırları olsa da sonrasında kendisini rahat hissettiğini, istemediği durumlarla karşılaşınca öfkelenildiğini, “sinirli bir adam” olduğunu bunun da başkalarınca olumlu karşılanmayacağını düşündüğünü belirtmiştir. Tuna'nın bazen karşılaştığı davranışları yanlış yorumlaması nedeniyle sinirlendiğini de eklemiştir.

Tuna şimdi çok güzel bir şey yapar ya biz güleriz mesela ya diye ona sinirlenir ya oğlum biz buna güldük ama hoşumuza gittiği için güldük. Sen aslında bu da güzel bir şey yaptın. Biz kendimizden yani bir büyüğün yapabileceği bir espri yapıyorsun. Biz ona gülüyoruz ama ona sinirleniyor. Siz bana güldünüz, ciddiye almadığınızı düşünüyorum gibi şeyler aslında. Yani oğlumdan ben bir 15 yaşındaki çocuğun yapacağı espriyi ağzından duyuyorum. Tabii biz yetişkinlerde hemen şey olur ne yaparsan. Abi dediğimiz zaman siz bana niye güldünüz? Hemen gider odasına kapıyı vurur. Bu halleri de var kapıyı vurur. Aynen öyle. Sanki 18 yaşındaki çocukla uğraşıyorsun.

Sınıf öğretmeni Tuna'nın çok hareketli, çok konuşan, baskıcı biri olduğunu belirterek, sınıfta arkadaşları ile olan durumları bazen büyütebildiğini, arkadaşlarına çabuk sinirlendiğini, bazen arkadaşları tarafından “geçimsiz” olarak algılandığını belirtmiştir. Öğretmeni “Tuna bir şeyi yapmak istiyorsa ama arkadaşları katılmıyorsa gürültü başlar. Onun yanında olacak kişileri bulmaya çalışır. Ne istiyorsa o olacak yani ama o da olmuyor tabi. Olmadığında da kavga çıkabiliyor, müdahale de etsem unutmaz sonrasında gider kavgasını eder” ifadesiyle Tuna'nın arkadaşları ile olan ilişkisindeki öfkeli tutumunun zaman geçse bile devam edebildiğine değinmektedir. Destek eğitim odası öğretmeni ise Tuna'nın sinirlendiği zamanlarda zarar verebildiğini, kötü sözler kullandığını belirterek “zarar vermesi ya da bağırması hani böyle kötü davranmadığı sürece sevilen, kabul edilen bir çocuk, ama bu tarz davranışları olduğu zaman çocuklar uzaklaşıyor. Hem seviyor hem sevmiyorlar yani arada kalıyor, o yüzden arkadaşlık için tercih edilmiyor” ifadeleriyle Tuna'nın arkadaşlarıyla olan ilişkisine değinmiştir. Tuna ise okuldaki arkadaşlıklarını değerlendirirken sınıftaki kişilerin bazen “gereksiz şakalar” yaptıklarını ve kendisinin

“şaka sevmediğini”, böyle durumlarda “sinirlendiğini” belirtmiştir. Arkadaşlarının onu “anlamadığını” ne kadar anlatsa da “anlamamaya devam ettiklerini” ifade etmektedir. Kendisinin “sinirli yapısının” arkadaşlarının da farkında olduğunu, buna rağmen üstüne geldiklerini düşünmektedir. Herhangi bir sorun yaşadığında “kimsenin karışmasını istemediğini”, biri karışınca “daha çok sinirlendiğini” de belirtmiştir.

Gözlem süreçlerinde de benzer durumların yaşandığı görülmüştür. Tuna’nın arkadaşlarıyla olan iletişim sürecinde bir anda sakinlikten öfkeye geçebildiği gözlemlenmiştir. Sınıfta yanına çok fazla kişinin gelmediği o başkalarıyla konuşmak istediğinde kendisine tek kelimelik cevaplar verildiği, arkadaşlarından bir şeyler istediğinde ise iletişim kurmadan istediği şeyi onlardan aldığı görülmüştür. Tenefüslerde aktif bir öğrenci olsa da sınıf arkadaşları ile vakit geçirmek yerine diğer sınıflarda okuyan ve kendisiyle benzer özellikteki kişileri tercih ettiği gözlemlenmiştir.

Lider olma isteği

Tuna’ya dair gerçekleştirilen gözlem sürecinde, Tuna’nın hem sınıfta hem de destek eğitim odasında özellikle grup etkinliklerinde aktif bir rol üstlendiği görülmüştür. Destek eğitim odasında yanındaki kişilerin fikirlerini alırken, sınıfta ise kendi fikirlerini kabul ettirmeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Bu eğilim, sadece derslerde değil tenefüslerde oynanan oyunlara da yansımıştır.

Sınıf öğretmeni Tuna’nın, “arkadaşları istediklerini yapmadığında durumu büyüttüğünü” ifade etmiştir. Destek eğitim odası öğretmeni ise Tuna’nın arkadaşlarınca “biraz aykırı” bulunduğunu, bu nedenle zaman zaman kendi fikirlerini dayatmaya çalıştığını ve bu durumun çatışmaya neden olabildiğini aktarmıştır. “Oyunlarda da oluyor, itiraz ediyor, bazen kavga ediyor. 1-2 kere vurma davranışı da olmuştu. Arkadaşlarıyla mesela teneffüse çıkarken normal, dönüşte kavga ederek dönebiliyor” ifadesini de eklemiştir. Tuna ise arkadaşlarının onun fikirlerini dinlemediklerinde “sinirlendiğini” dile getirmiştir.

Annesi Tuna’nın bildiğini paylaşmayı sevdiğini, sınıfta daha fazla söz almak istediğini öğretmeni “zaten biliyor” diye söz hakkı vermediğinde üzüldüğünü ifade etmiştir. Ancak gözlem süreçlerinde, öğretmenin Tuna’ya yeterince söz hakkı vermediği ya da Tuna’nın bu nedenle üzüldüğü bir duruma rastlanmamıştır. Aksine Tuna’nın cevapları söz almadan ya da arkadaşlarının sözlerini keserek verdiği gözlemlenmiştir. Annesinin “lider ruhlu” olarak belirttiği Tuna’nın “ben biliyorum, ben yaparım” havasında olduğunu da

eklemektedir. Babası “arkadaşlarına öncülük olayı çok fazladır. Genellikle bir ortamda onun dediği şeyler yapılacak onun dışında ya sıkılır ya sinirlenir yani böyle bir yapısı var” ifadeleriyle Tuna’ya dair düşüncelerini dile getirmektedir. Ayrıca Tuna’nın bu “öncülük” isteğinde “rekabetin” etkili olduğunu bu durumun onun “mizacından” kaynaklandığını düşündüğünü belirtmektedir.

4.2.2 Aile kaynaklı nedenler

Tuna’nın ailesi çocuklarının okulda yaşadığı sosyal ve duygusal zorluklara dair yeterli bilgiye sahip olmadığı ve bu durumun aile ile yapılan görüşmelerde çocuklarının okulda sosyal uyum problemi yaşadığını düşünmedikleri ile ilişkili olduğu araştırmanın bulgularından biridir. Tuna’nın ailesiyle okula dair paylaşım yapmadığı ve bu nedenle ailenin okula yönelik bilgileri sınırlı olduğu araştırma sürecinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca aile ile geçirilen zamanın azlığı da paylaşımın olmamasında etkili olabilir. Bir diğer durum Tuna’nın ailesindeki ebeveyn tutumudur. Tuna aile ortamında yaratılan izin verici tutumu okula yansıtmakta ve okulda da kendi isteklerinin öncül olarak yapılmasını beklemektedir. Bu tutumun, Tuna’nın okul ortamına dair gerçekçi beklentiler geliştirmesini zorlaştırdığı bulunmuştur.

Ebeveyn Tutumu

Görüşmelerde Tuna’nın ailesinin Tuna’ya karşı ortak bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Tuna’nın hem annesi hem de babası izin verici tutuma dair davranışlar sergilemektedir. Tuna ailesinin hayal ettiği gibi bir aile olduğunu çünkü “istediği şeyleri yaptıklarını” belirtmiştir. Tuna ailesiyle olan ilişkisinde de sinirlendiğini “sinirleniyorum ama sinirim geçmiyor ne yapıyorlarsa inadına yapıyorlar bazen” ifadesiyle belirtmiştir. Bu duruma örnek vermesi istendiğinde ise konu hakkında “daha fazla konuşmak istemediğini” ifade etmiştir. Tuna’dan ailesini tanıtmayı istendiğinde ise “iyidirler” yanıtını vermiştir. Ayrıca Tuna’nın annesine göre Tuna “annem babam bana bir şey demez ben onların gururuyum” şeklinde bir düşünceye sahiptir.

Sınıf öğretmeni Tuna’nın eğitim sürecinde daha fazla annesinin görev aldığını düşündüğünü belirtmektedir. Aileyle sık görüşüğünü belirten öğretmen Tuna’nın sınıftaki olumsuz davranışlarını evde de gösterdiğini öğrendiğini ifade etmiştir. Ona göre bu davranışların hem okulda hem de ailede görülmesinin sebebi “ailesinin bu destekleyici” davranışlarıdır.

Eğitime Aile Katılımının Az Olması

Tuna'nın her iki ebeveyni de Tuna'nın okulda yaşadığı durumlara yönelik sonradan haberleri olduğunu ya da hiç öğrenmediklerini belirtmektedir. Tuna'nın bu konuda yaşadıklarını “kendine sakladıklarını”, bir sorun olsa bile “çözme vakitleri olmadığını” belirtmişlerdir. Tuna'nın annesi Tuna'nın yaşadığı olumsuz durumları “genelde öğretmen söylüyor ben de yapmış olabilir diyorum. Öğretmen de hatta beni tebrik etti hani benim çocuğum yapmaz demiyorsunuz diye ama nasıl diyeyim çocuk bu” olarak açıklamaktadır.

Tuna'nın annesi çocuğunun “öfkeli” davranışlarının farkında olduğunu ama bunları tepki olarak yaptığını düşündüğünü belirtmektedir. Annesi çocuğunu önceliğine aldığını, etrafındaki kişilerin söylemlerini artık dikkate almadığını ifade etmektedir. Ayrıca annesi Tuna'nın yaşadığı durumlara yönelik suçluluk hissettiğini bazen onu yeterince iyi yetiştiremediğini düşündüğünü belirtmektedir. Çünkü Tuna'nın kendisi ile olumsuz durumları paylaşmadığını düşünmediğini, Tuna'nın ebeveynlerine karşı “siz beni anlamıyorsunuz” ifadesini sıkça kullandığını belirtmektedir.

Tuna'nın babası da Tuna'nın okula dair kendisiyle paylaşım yapmadığını söylemekte, okulda yaşanan olumsuz durumları “biz karşı taraftan duyarız. Ondan sonra uyarırız Tuna'yı” ifadesiyle geç öğrendiklerini belirtmektedir. Tuna da onu üzen şeyleri paylaşmayı sevmediğini, “kendim yaşamayı tercih ederim” söylemiyle anne ve babasının düşüncelerini desteklemektedir.

4.3 Barlas

Barlas'ın okula yönelik sosyal uyum problemi yaşamasındaki bireysel nedenler; arkadaşlarıyla iletişimde sorun yaşama, zorbalığa maruz kalma ve zorbaca davranma olarak belirlenmiştir. Aile kaynaklı nedenlerin ise ebeveyn tutumu, aileyle okul hakkında yeterli paylaşımda bulunmama olduğu araştırma sürecinde ortaya çıkmıştır.

4.3.1 Bireysel nedenler

Arkadaşlık kurma becerisinde yetersizlik

Arkadaşlık ilişkilerine dair Barlas'ın annesi Barlas'ın çok “seçici” olduğunu, “doğru kişilerle arkadaşlık” kurduğunu, “iyi gözlemci” olduğunu ancak okuldaki yakın arkadaşının kim olabileceği hakkında bir bilgisi olmadığını belirtmiştir. Barlas'ın “çok olgun bir çocuk” olduğunu, “en ufak bir şeyi bile konuşup anlaştıklarını”, Barlas'a herhangi bir konuda ne yapması gerektiğini güzelce açıkladıklarını ve Barlas'ın onları

anladığını ama nasıl hareket etmesi gerektiğine kendisinin karar verdiğini, verdiği kararında doğru olduğunu ifade etmektedir. Barlas ile kendisinin hiç sorun yaşamadığını başkalarının da yaşayacağını düşünmediğini eğer bir sorun oluyorsa bunu başlatanın Barlas olduğunu düşünmediğini belirtmiştir.

Barlas'ın babası Barlas'ın arkadaşlık ilişkilerine dair “insanlarla ilişkilerinde onu seziyorum biraz pasif kalıyor bazen ya da bazen işte ne bileyim karşındaki insanlar buna kaba kuvvet uyguladığında vesairede tepki vermekte gecikiyor” ifadelerini kullanmıştır. Buna rağmen yakın arkadaşları olduğunu düşündüğünü ama “ayarsız” tepkilerinin arkadaşlarının dikkatini çekmiş olabileceğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni Barlas'ı “sessiz”, “olgun”, “kurallara uyan” ve “problem çıkarmayan” bir çocuk olarak ifade etmektedir. Ona göre Barlas “fazla hassasiyet” göstermekte, “geçimsiz” olabilmektedir. Barlas'ın arkadaşlarıyla olan iletişimde fazla kuralcı olduğunu “bir kural belirledi mi kendi dediğim olsun gibi bir yapısı var” ve istediğinin olmadığı durumlarda kendisini uzaklaştırdığını ifade etmektedir. Barlas'ın hareketli etkinliklerden uzak kaldığını, daha çok sakin etkinlikler yaptığını ve hareketli etkinliklere katılmadığını da eklemektedir. Destek eğitim odası öğretmeni de Barlas'ın “aslında sevilen bir çocuk” olduğunu buna karşın yine de “yalnız” olduğunu belirtmiştir. Barlas'ın “çok iletişimde olmak istemediğini” belirten öğretmeni “Bazen bakıyorsunuz arkadaşça çok muhtaç, bazen de bakıyorsunuz kendi dünyasında mutlu gerçekten arkadaşça ihtiyacı var mı anlayamıyorum” sözleri ile Barlas'ın arkadaşlık ilişkisine yönelik düşüncelerini ifade etmiştir.

Gözlem analizlerinde de bu ikircikli durum göze çarpmıştır. Bazı günlerde Barlas arkadaşlarıyla yoğun şekilde iletişim kurma çabası gösterirken bazen ona yaklaşmaya çalışan kişileri duymazdan gelerek, sorulara cevap vermeyerek ya da fiziksel olarak müdahalelerle kendinden uzaklaştırdığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Barlas'ın teneffüslerde genelde tek başına kaldığı arkadaşları onu oyuna ya da etkinliğe çağırdığında ise bunu reddettiği ya da duymazdan geldiği görülmüştür.

Zorbalığa Maruz Kalma ve Zorbaca Davranma

Annesi bazı arkadaşlarının Barlas'a “fiziksel temasları” olduğunu belirtmiştir. Bu duruma Barlas'ın “sessiz” bir yapıya sahip olması ve diğer kişiler tarafından “kıskanılmasının” neden olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca annesine göre Barlas “vurmayı tercih etmeyen bir çocuktur” ve başkaları Barlas'ı incitmiş ve ona vurmuşlardır. Babası “Bazen bir duruma

tepki verirken aynı duruma bazen sessiz kalır neden diye sorduğumda tepki versem karşımdakine ne olacağından (fiziksel acıdan söz ediyor) korkuyorum diyor” ifadesiyle Barlas’ın karşılaştığı durumlar karşısında ne yapacağını bilemediğini dile getirmiştir. Ayrıca “karşısındaki insanlar biraz fazla sert olabiliyor bazen bu onu biraz kırıyor, kırılğan yani üzülüyor”, “biri ona bir şey yaptığında donuyor” ifadeleri ile yaşanan durumların Barlas üzerindeki etkisine değinmiştir.

Destek eğitim odası öğretmeni “fiziksel üstünlüğü var böyle arkadaşlarını kol altına alma işte sarılma ya da böyle eliyle oynama, saçıyla oynama gibi davranışları var. Hani çok zarar verme amaçlı yapıyor mu bilmiyorum ama belki de kendini göstermeye çalışıyor” ifadesiyle Barlas’ın arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlarına değinmiştir. Sınıf öğretmeni Barlas’ın “genel anlamda kavgacı bir tip olmadığını”, genelde diğerlerinin onunla uğraştığını Barlas’ın karşılık vermediğini belirtmektedir. Özellikle sınıftaki bazı arkadaşlarının fiziksel özellikleri nedeniyle sürekli onu hedef aldıklarını “sen bu sınıftan değilsin, niye kendi sınıfında değilsin” gibi ifadelerle “dalga geçtiklerini” ifade etmiştir. Barlas ise yaşadığı bu durumlar karşısında öfkelenildiğini “zaten çok kolay sinirlenen birisiyimdir...İnsanlar bazen bana böyle gıcık gıcık şeyler yapınca bana bir içgüdü geliyor (olumsuz ifade; hadlerini bildirime anlamında bir sözcüğe yer veriyor)” diyerek yaşadığı durumlar karşısındaki öfkesinin boyutuna değinmiştir. Barlas’a göre o “haksızlığa” uğramaktadır bu durumu “önce onlar geliyor sonra bir vurdum mu Barlas suçlu oluyor yok ya” olarak açıklamaktadır. Ayrıca yaşadığı olumsuz durumları öğretmeni ile paylaşmadığını “kendi işimi kendim hallederim gerekirse kavga da ederim” ifadesiyle de zorba davranışlara başvurduğunu belirtmiştir.

Gözlem süreçlerinde de yukarıda belirtilen durumların tamamı ile karşılaşmıştır. Örneğin Barlas sessiz bir şekilde sırasında otururken sınıf arkadaşları yanına gelmekte onu incitebilecek ifadeler kullanmaktadır, Barlas bir süre sessiz kalsa da sonrasında tepki vermekte ve arkadaşlarının üstlerine yürümekte, bedensel üstünlüğünü kullanarak onları hareketsiz bırakmaktadır. Bu davranışlar hem destek eğitim odasında hem de kendi sınıfında gözlemlenmiştir.

4.3.2 Aile kaynaklı nedenler

Aile ile yapılan görüşmelerde çocuklarının okulda sosyal uyum problemi yaşadığını düşünmedikleri belirlenmiştir. Barlas’ın ailesiyle okula dair paylaşım yapmadığı bu nedenle ailenin okula yönelik bilgilerinin sınırlı olduğu çalışmanın bulgularından biridir.

Bu durumun ortaya çıkmasında aile ile geçirilen zamanın az olmasının da etkili olduğu görülmüştür. Bir diğer durum ise Barlas'ın ailesindeki ebeveyn tutumu olduğu belirlenmiştir. Buna göre Barlas'ın aile ortamında yaratılan tutumu okula yansıttığı ve okulda da kendi isteklerinin öncül olarak yapılmasını beklediği bulunmuştur. Bu durumun gerçekçi bir okul ortamı beklentisinden Barlas'ı uzaklaştırdığı araştırma sürecinde ortaya çıkmıştır.

Ebeveyn Tutumu

Barlas'ın annesi evlerinde yaşanan olumsuz durumlar üzerine konuştuklarını ve çözüm odaklı olduklarını belirtmiştir. Annesi ev ortamını şu şekilde ifade etmektedir:

Bizim evimizde ne küfür olur ne yüksek ses olur, yeri geldi mi ses yükselir Barlas'a karşıda aynı şekilde ama bilir niçin sesin yükseldiğini ve üzülür de. Sonrasında niçin bana bağırdın ama annecim üzülüyorum diye mesela mutlaka onun da oturur konuşmasını açıklamasını yaparız.

Annesi “tamamen Barlas'ın üstüne odaklanmış bir şekilde gidiyor hayat” ifadesiyle Barlas odaklı planlamalar yaptığına değinmiştir. Uyku saatlerini bile Barlas'a göre ayarladığını belirten anne Barlas ile yeterince zaman geçiremediği için üzüldüğünü belirtmektedir. Barlas'ın bazen bazı şeyleri yapmak istemediğini ama mantığını açıklayınca yaptığını ifade etmiştir.

Babası ise Barlas'ı “enteresan” biri olarak ifade etmiş, onun kendi hayal gücünde istediği şeylere ulaşana kadar bazen “zorlayıcı” olabildiğini hatta “inat seviyesine” geldiğini belirtmiştir. “Yani bunu böyle yapacağız istemiyorum dediğinde kesinlikle olmaz ortalığı karıştırır” ifadesiyle Barlas'ın evdeki hakimiyetine değinmiştir. “Dikte ediyor dediğini yaptırmaya çalışıyor bu noktada hep “başarılı” olduğunu ifade etmiştir. Babasına göre Barlas evdeki rutinlerine çok bağlıdır ve diğer herkesin de bu rutinlerine uymasını sağlamaktadır.

Eğitime Aile Katılımının Az Olması

Babası Barlas'ın okul ilişkilerine dair fazla bilgisi olmadığını, okula dair bir soru sorduğunda oğlunun yalnızca tek kelimelik cevaplarla durumu geçiştirdiğini belirtmiştir. Annesi ise Barlas'ın okul hakkında konuşmaktan hoşlanmadığını, okula yönelik bilgileri başkalarından öğrendiğini şu şekilde ifade etmektedir:

Bence okulu konuşmaktan hoşlanmıyor yok yani asla.... Ona bir şey sorsam okul nasıl gitti işte seni bugün ne mutlu etti vesaire cevap iyi... yani böyle hani ben sınıftaki velilerle bir

araya geliyoruz onlardan duyuyorum öyle mi falan diyorum. Mesela siz kaç hafta okula gelmişsiniz hiç haberim olmadı asla demez.

Barlas ile yapılan görüşmelerde ailesi ile okula yönelik paylaşımı hakkında sorular sorulmuş Barlas bu soruyu da “kendi işimi kendim yaparım” olarak yanıtlamıştır. Ayrıca Barlas’a göre ailesi “bilmesi gerekenleri” zaten bilmektedir. Neden bu şekilde bir tutumu tercih ettiği sorulduğunda da “ailemle başka şeyler yapmayı seviyorum” cevabını vermiştir.

4.4 Alp

Alp’in okula yönelik sosyal uyum problemi yaşamasındaki bireysel nedenler arkadaşlarıyla iletişimde sorun yaşama ve lider olma isteği olarak belirlenmiştir. Aile kaynaklı nedenler ise ebeveyn tutumu, okul ortamına dair yeterli paylaşımın olmaması, yüksek beklenti ve yoğun program oluşturma olduğu araştırma sürecinde ortaya çıkmıştır.

4.4.1 Bireysel nedenler

Arkadaşlık kurma becerisinde yetersizlik

Arkadaşlık ilişkilerine yönelik olarak annesi Alp’in “duygusal bir çocuk değil ama empati yeteneği yüksek” bir çocuk olarak belirtmiş ve arkadaşlarıyla olan iletişimde “gerçekçi” olduğuna değinmiştir. Annesine göre Alp, arkadaşlarıyla olan iletişimi “kendisi isterse kuran” biridir. Gerçekçi yapısının da ilişkilerine yansıdığına değinmiştir. Ayrıca anneye göre Alp, arkadaşları tarafından anlaşıldığını düşünmediği için problem yaşamaktadır.

Sosyal anlamda ya şöyle sorun yaşadım sorun derken örneğin şimdi arkadaşları futbol oynamak istiyor. Alp futbol konusunda yeteneksiz. Şimdi bununla ilgili bir problem yaşıyor. Ya bu kadar problem de yaşasın. Yani ben diyorum ki seninle bak futbol oynadı. Belki o kart ilgisi de hani arkadaşlarının da ilgisi vardı tabi yani. Çünkü şöyle oluyor mesela o zaman da bir şey söylüyor ya da işte bir şey anlatıyor beni anlamıyorlar diyor. Mesela küçükken de şöyle oluyor, parka çıkartıp orada arkadaş edinsin istiyoruz , parkta ne yaparsın oynarsın yani. Bizimki 10 dakika sonra geri döner. Anne beni anlamıyorlar diye öyle bir şey vardı ve sen kalkıp da çocuğa uzaydan bahsedersen anlamaz yani şey yani anlamasın da yani bu. Okulda da bence böyle.

Babası ise Alp’in “girişken” bir yapıya sahip olmadığını, kurduğu ilişkilerde “fazla inatçı” olduğunu belirtmiştir. Babası Alp’in arkadaşları ile olan ilişkilerine yönelik “çok uyumsuz da demiyor diyemiyorum. Çok uyumlu da diyemem” ifadesini kullanmıştır. Ayrıca Alp’in “sorun çıkartan bir tip” olmadığını, “ama mutlu olmadığı ortamlarda direkt

söyleyen, işte karşısındakini kıracaktı, rezil edecekmiş. Yani onları düşünmeyen böyle bir karakteri” olduğunu ifade etmiştir. Alp’in sınıf öğretmeni Alp’i “ağır başlı” olarak tanımlamakta, yakın arkadaşı olmadığını, sınıfta yalnız durduğunu, başkalarıyla iletişime yalnızca “işine gelirse” geçtiğini belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenin “Alp’e göre yakın arkadaşı X, ama X’e göre yakın arkadaşının Alp olduğunu asla düşünmüyorum” ifadesi dikkat çekicidir. Destek eğitim odası öğretmeni ise Alp’in “yalnız olduğunu” bu durumu arkadaşlarıyla olan iletişiminin etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir:

İletişimi neredeyse yok gibi bir şey... Yani sürekli bir dışlıyorlar... Bir oyuna başladığı zaman mutlaka tartışarak sorun yaşayarak geliyor işte ben kazanmıştım falan... Kimse onunla oynamayı tercih etmiyor o da tek başına oynamayı tercih ediyor... Evet, yalnız diyebilir miyiz? Evet diyebiliriz. Evet, tercihte değil sanki pek hani yalnızlık mesela Handedeki yalnızlık biraz tercih gibi Hande kendisi öyle olmasını istiyor. Hande çok iletişim kurmak istemiyor ama Alp aslında iletişim kurmak istiyor ama doğru yolu bilmiyor. Nasıl iletişim kuracağını bilmiyor onu öğrenirse belki.

Destek eğitim odası öğretmenine göre bu durumun “esas nedeni” Alp’in “fazla olumsuz düşünen” biri olması, “bağırarak kendini ifade etmeye çalışması” ve “arkadaşlarıyla etkileşim kurma çabasının olmaması”dır. Alp’in “bu davranışlarını törpülemesi halinde” arkadaşları ile “çok iyi” anlaşabileceğini düşündüğünü belirtmiştir.

Gözlem süreçlerinde de benzer durumlar gözlenmiştir. Alp’in teneffüs ve ders sürecinde yalnız kalması, biriyle iletişim kurmak istediğinde sessiz bir tonda konuşması, birisi onunla konuşmak istediğinde tepki vermemesi, arkadaşları onu dinlemediğinde ağlamaya başlaması ve öğretmenine sürekli olarak arkadaşlarını onunla konuşmadıklarını belirterek şikâyet etmesi gibi durumlarla karşılaşmıştır.

Zorbaca davranışlara maruz kalma/yalnız bırakılma

Gözlem sürecinde Alp’in sınıfta bir oyuna dahil olmak istediğinde, arkadaşları tarafından dinlenmediği, oyuna başlangıçta dahil edilse bile süreç içerisinde oyuna etkin katılım yapmasına arkadaşlarının izin vermediği görülmüştür. Ayrıca Alp’e arkadaşlarının olumsuz ifadeler kullandıkları, sınıftaki herhangi bir sorunda ilk suçladıkları kişilerden birinin Alp olduğu gözlemlenmiştir. Gözlem sürecinde arkadaşlarının sınıfta yaşanan bir olay için Alp’i suçlandığı, bu suçlamanın ebeveynlere kadar anlatıldığı, hatta sınıf ortamında olay aydınlatılmak istendiğinde Alp’i kışkırtıcı cümleler kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu kışkırtıcı ifadeler karşısında Alp ağlayınca, arkadaşları onu “suçlu

olduğu için ağlamakta” olduğunu iddia etmişlerdir. Öğretmenle yapılan görüşmelerde bu durum sorulmuş, Alp’in bahsedilen durumla bir ilgisi olmadığı ama arkadaşlarının ona bazen böyle davranabildiği öğrenilmiştir. Alp ile yapılan görüşmede sınıf arkadaşı ile yaşadığı bir başka olaya değinmiştir. Bu olayın kendisini etkilediğini belirtmektedir.

S: Okulda herhangi bir arkadaşınla sorun yaşadığın oldu mu?

A: Hı hı.

S: Ne yaşadın anlatır mısın?

A: Hmm evet.

S: Ne oldu?

A: O çocuk şey. Bazen şey (sessizlik).. biz kavga ettik şey (sessizlik)

S: Kavga mı ettiniz?

A: Kavga ettik ama saldırdı.

S: Sana mı saldırdı?

A: Ama çocuk şey saldırdığını falan bilmiyor bence (gözleri dolunca başka soruya geçildi.)

Alp’in anlattığı bu durum öğretmenine sorulmuştur. Öğretmeni olayın “yanlış anlaşılma kaynaklı” olduğunu, sonrasında kendisinin de müdahale ettiğini belirtmiştir. Aile ile yapılan görüşmelerde olaya dair detaylı bilgi elde edilmiştir. Ailesi de bu durumun Alp’i üzdüğüne ve etkilediğine değinmiştir. Alp ile yapılan görüşmelerde dikkat çekici durumlardan biri de Alp’in arkadaşları ile olan ilişkisine yönelik farklı bilgiler vermesidir. Teneffüste ne yaptığı sorulduğunda Alp, “genelde dışarıda koşturuyoruz” cevabını vermiştir. Ancak gözlem sürecinde Alp’in sadece bir kere arkadaşlarıyla dışarıda koşturduğu görülmüştür.

Lider olma isteği/ Rekabet

Destek eğitim odası öğretmenine göre Alp, arkadaşlarının daha fazla “dikkatini çekmek” ve bir görev varsa onda “lider olmak adına” hayali şeyleri gerçek gibi anlatmaktadır.

Bence hayal dünyasında olan şeyleri de gerçek sanıyor hocam yani yapmadığı şeyleri mesela. Üretmediği bir projeyi üretmiş gibi anlatabiliyor. Bana hep sürekli bana bir şeyler anlatıyor. Annesine soruyorum diyorum ki böyle bir şey varmış var, siz gönderir misiniz? Hani bakalım yok hocam öyle bir şey. Onun düşündüğü bir şeydir diyor. Derste de olur. Yalan söylemek demek istemiyorum ama bu biraz yalan gibi böyle hani yapmadığım bir şeyi varmış gibi ya da işte bizim evin arka bahçesinde böyle bir şey gördüm, böyle bir şey yok aslında aynen yani bu da ilk kuş meselesi vardı sınıfta. Kuşları gözlemlediğini dede dedemin bir oda kadar

kuşu var diyor 1000 tane falan kuşu falan gibi şeylerden bahsediyor abartılı evet. Yani hayal dünyasıyla gerçeği karıştırıyor gibi biraz hani olabilir. Hayal dünyasında kişilere inanıyor. Biraz da böyle dediğinde arkadaşlarının onu daha çok dinleyeceğine inanıyor bence.

Sınıf öğretmeni de Alp'in arkadaşları ile olan ilişkilerinde daha fazla “önde olmak” istediğini, oyunu ya da etkinliği “yönlendiren kişi” olmak istediğini bu olmayınca üzüldüğünü ifade etmiştir. Ona göre Alp, “söz sahibi olmak istiyor ama arkadaşları da kabul etmeyince mecbur kenara çekiliyor. Susuyor gibi yapıyor ama alttan alta arkadaşlarının dikkatini çekmeye çalışıyor”dur. Alp arkadaşları ile olan şeylerde genelde birinci ve önde olmak istediğini, ama olmadığını, “bazen de yeniliriz ama birazcık üzülürüz yani genelde üzülüyorum” ifadesiyle dile getirmektedir. Annesine göre ise Alp “eğer bir şey dikkatini çok çektiyse... sonuna kadar gider” ve bu süreçte diğerlerinin de “benzer şekilde yaklaşmasını ister.” Onun bu özelliği diğerleri tarafından “yeterince anlaşılmamış olabilir.”

4.4.2 Aile kaynaklı nedenler

Alp'in ebeveynleri onun okulda yaşadıklarına dair yeterli bilgiye sahip olmadığı çünkü Alp ailesiyle okula dair paylaşım yapmadığı araştırmanın bulgularından biridir. Bir diğer durum ise Alp'in ailesindeki ebeveyn tutumudur. Alp'in ebeveynlerinin otoriter tutumu onun üzerinde etkili olduğu ve bu durum okul hayatına da yansıdığı araştırma sürecinde ortaya çıkmıştır. Örneğin Alp iş birliği gerektiren çalışmalarda arkadaşlarına otoriter tutum ve ifadelerle yaklaşmakta olduğu ve bu tutumunun arkadaşlarının tepkisini çektiği gözlemlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin Alp için oluşturdukları yoğun programında Alp'in sosyal ilişkileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Ebeveyn Tutumu

Alp'in ailesiyle ve Alp ile yapılan görüşmeler sonrasında anne ve babasının otoriter tutuma yakın davranışlar gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle annesinin otoriter tutumu daha baskın olduğu görülmüştür. Bu durum annesi ile paylaşıldığında, kendisi de bunu onaylamaktadır. Babası Alp'in çocukluğundan beri olan davranışlarından ve onun akranlarına göre daha “olgun” olmasından kaynaklı alışkanlıkları olduğuna değinmiştir. Bu tutumlarının Alp'i etkilediğinin farkında olduklarını, hatta kendilerine yönelik öz eleştiri yaptıklarına değinmiştir.

Yaştlarına göre daha olgun bir çocuk, yani onu biz akranlarıyla beraber olmadığı sürece pek anlamıyoruz ama akranlarıyla birleştiği zaman onun farklı olduğunu daha iyi

hissedebiliyoruz. Biz sürekli ona alıştığımız için onun bazı yaptığı şeyler bize 8 yaşında olmasına rağmen daha 8 yaşındakiymiş gibi gelmiyor. Yani daha yani şöyle anlatayım, abi olsun yok, biz onu öyle bir alıştırdı ki hani biz öyle bir alıştırdı kendini şu anda bazı yaptığı hareketler çocuksu geliyor, kızıyoruz. Bazen öyle biri, bazen de kendimize özeleştiriyoruz. Niye kızıyoruz? Neticede 8 yaşında diye biraz büyüme çocuktan kaynaklı yani bizde işte dolu dolu böyle yaşatlarının üstünde bir performans gösterdiği için normal zamanlarda onun için şu anda biraz şey yapıyoruz. Yani bazen haksızlık yapıyordu açıkçası. İşte çocuk olmasına rağmen çocuk gibi davranma gibilerinden böyle eleştiride bulunuyoruz 11 bunları da o alıştırdı. Birazda ondan kaynaklı diyorum.

Alp'in annesi “baskıcı” bir tip ve “kuralcı” bir kişi olduğunu, “benim katı kurallarım var, ama ben böyle olması gerektiğini düşündüğüm için ondan böyle hareket ediyorum. Yani bugün bana dönüşü nasıl olur onunla ilgili fikrim yok, ama şu an için böyleyiz sağlıklı olduğunu düşündüğüm için böyle yapıyorum” olarak ifade etmektedir. Anne kendisini “evdeki dominant karakter” olarak tanıtmaktadır. Anne “kurallar benden çıkar diğerleri uygular... Alp biliyorum bundan biraz rahat ama böyle olması gerektiğini düşünüyorum” ifadeleriyle kendini açıklamaktadır. Ayrıca Alp'in okulda da kurallara uymakta sorun çekeceğini düşünmediğini, “benimkine uyuyorsa zaten uyar çocuk oralar kolay” olarak ifade etmektedir.

Gözlemlerde ise annesinin belirttiğinin aksine Alp'in okul ve sınıf kurallarını zorlayıcı davranışlarda bulunduğu belirlenmiştir. Alp'in arkadaşlarının sözünü kesmesi, öğretmenini dinlememesi, dersi sabote etmesi, okul eşyalarına zarar vermesi, sınıfa kapıyı hızla çarparak girmesi, arkadaşlarının eşyalarını saklaması, ödevlerini yapmadan okula gelmesi örnek olarak verilebilir.

Yoğun program oluşturma

Annesi Alp'in okul dışı programlara yönelik olarak önce onun fikrini alarak bir planlama oluşturduklarını, ama planlama sürecinde belirli kuralları olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca anne, Alp'in bu kurslara gitme sebebini hem iş hayatlarındaki yoğunluk kaynaklı hem de Alp için “daha iyi bir fırsat olacağını” düşündüğü için hazırladıklarını belirtmektedir.

Yani ben Alp'i herhangi bir şey için zorlamıyorum, sadece ona söyleyeyim, şey bir şeye başlıyorsa bunun biri ikisi olmaz yani bir şeye başlıyorsun işte bir gideyim, bir gitmeyeyim mevzubahis değil. Ona göre karar ver başlıyorsan hep gideceksin. Hep gitmek istemiyorsan başlamayacaksın diye. O da bunu bildiği için sıkıntı çıkartmıyor.

Babası Alp ile geçirdikleri süre kısa olsa da mutlaka ona zaman ayırdıklarına değinmiştir. Bu süreci “Alp akademik olarak en iyi şekilde desteklemek için” planladıklarını, annesinin süreçle çok ilgili olduğunu, iki üç yaşından itibaren Alp’i akademik olarak desteklemek için özellikle annesinin çok fazla çaba gösterdiğini belirtmiştir. Destek eğitim odası öğretmeni ise Alp’in programına yönelik aslında Alp’in ailesiyle “daha fazla zaman geçirmek” istediğini, “nadir” de olsa bunu dile getirdiğini ve bu durumun Alp’i “üzdüğünü” düşündüğünü dile getirmektedir. Sınıf öğretmeni ise Alp’in yorulsa da gittiği yerlerde bir sorun yaşamadığını düşündüğünü belirtmiştir.

Eğitime Aile Katılımının Az Olması

Babası Alp’in okul hakkında fazla konuşmadığını, okula dair bilgileri Alp’ten başka kişilerden öğrenebildiklerini şu şekilde ifade etmektedir.

Alp şöyle bir şey okuluyla ilgili hiçbir şey anlatmıyor, hiçbir şey anlatmıyor. Yani bazı arkadaşların yani Alp’in okulda ne yaptığını Eşim Alp’in arkadaşının annelerinden öğreniyor. Aynen hiçbir şey anlatmıyor yani valla ne yaptınız işte yaptık. Bugün işte sabah toplantı varmıştı. X Branş öğretmeni biraz herhalde diğer veliler X Branş öğretmeninden şikayetçiymiş. Yani çok bağıryormuş herhalde onu söylemiş oğlum böyle bir şey oldu mu diyor olmadı diyor mesela yani hani okulla ilgili kendi oyun ve dersle ilgili hiçbir şey anlatmıyor genelde. Yani öyle bir şeyi var, yapısı var yani. Hem ilişkileriyle işte arkadaşlarıyla olan ilişkilerini. Bu ikinci haftası anlatmıyor mesela ne oynadığını yaptığıyla ilgili ilk böyle işte şunu yaptı, aynı öyle içinde yaşıyor işte şunu yaptık, bunu yaptık. Şöyle bunu böyle olduğunu anlatmıyor mesela.

Annesi de babasıyla benzer şekilde Alp’in kendisine okulla ilgili bir paylaşımda bulunmadığını, Alp’in bir paylaşımda bulunması için önce bunu istemesi gerektiğini, “Alp eve geldiğinde arkadaşlarımla bunu konuştum. Öğretmenim bana böyle söyledi falan gibi iletişimlerini anlatıyor mu? Yok anlatmaz, Alp hiçbir şekilde sadece yani şöyle mesela benim bana bir şey anlatmaz, her gün anlatmaz. Anlatacağını anlatmak istediği zaman anlatır” şeklinde dile getirmiştir.

Anne ve babanın Alp’in okul yaşantısına yönelik kısıtlı bilgileri olduğu gözlem süreci sonrasında yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından da deneyimlenmiştir. Örneğin görüşmelerde anne ve baba Alp’in ödevlerini yaparak okula geldiğini belirtmişlerdir ancak gözlem süreci boyunca Alp’in sınıftaki hiçbir ödevini tamamen bitirmediği destek eğitim odasında ise bazı ödevleri eksik yaptığı gözlemlenmiştir.

4.5 Berk

Berk'in okula yönelik sosyal uyum problemi yaşamasındaki bireysel nedenler arkadaşlarıyla iletişimde sorun yaşama ve lider olma isteği olarak belirlenmiştir. Aile kaynaklı nedenler ise ebeveyn tutumu, kaygı ve ailesi ile güvenli bağlanmada problem yaşaması olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

4.5.1 Bireysel nedenler

Arkadaşlık kurma becerisinde yetersizlik

Annesine göre Berk'in "ilk etapta iletişime kapalı bir yapısı" vardır. Bu nedenle annesinin Berk'in arkadaşlık edinme sürecine müdahaleleri de olmuştur. Buna rağmen Berk'in ilk süreci atlattıktan sonra iletişim kurmayı seven biri olduğunu belirtmiştir. Babasına göre ise Berk'in arkadaşları olsa da "yalnız kalma korkusu" olduğunu ifade etmiştir. Anne ve babaya göre Berk okulunda arkadaşlarıyla herhangi bir problem yaşamamaktadır çünkü onlara göre Berk "arkadaşlarını seven", "onlarla iyi anlaşılan" bir çocuktur.

Berk ise sınıftaki erkeklerle anlaşabildiğini, kızlarla ise anlaşamadığını belirtmiştir. Nedeni sorulduğunda ise "hepsi gıcık" ifadesini kullanmıştır. Erkeklerle ise kavga etme gibi sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Berk, fiziksel kavgaların yanı sıra olumsuz ifadelerle de karşılaştığını belirtmektedir.

Kavga ediyorduk, çok kavga ettim ya beni dinlemiyorlar, bana bulaşıyorlar bana bulaşmayın falan dedim. Yok durmuyorlar. Sonra da işte güvenlik falan geldi güvenlik X abla diye biri vardı sanki oydu. Sonra gittik ***** (küfür) götürdü bizi. Müdür yardımcısına falan gittik ama olmadı bir şey. Bazen oluyor işte bulaşmasalar bulaşmam ben de zaten... Bazen hakaret şeyler oluyor. Beni sinir ediyor...Karşılık vermiyorum da sinir oluyorum derin bir nefes alıyorum...Kimseye demiyorum ben zaten sınıf öğretmenime dese o gerektiğini yapar ama demiyorum.

Sınıf öğretmeni Berk'i "dikkat çekme" çabası olan biri olarak tanıtmaktadır. Berk'in arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde "yüzeysel" bir iletişim kurduğunu belirtmektedir. Arkadaşları ile olan olumsuz durumlarda ise "bağırarak", "hakaret ederek üste çıkma çabası" olduğunu dile getirmektedir. Destek eğitim odası öğretmeni Berk'in ilişkilerinde fazlaca "ben merkezci" ve "ısrarcı" olduğunu, arkadaşlarını dinlemediğini ve bazen "öfkeli" davranışlar sergilediğini belirtmektedir. Ayrıca Berk'in arkadaşlık ilişkilerinin iyi olduğunu düşünmemektedir. Bu durumun diğer öğrencilere "fırsat vermemesi" nedeniyle gerçekleştiğini ifade etmektedir. Öğretmen "arkadaşlık ilişkilerinin çok iyi

olduğunu düşünmüyorum hocam yani bu işte. O da sürekli benim dediğim olsun ben bilirim şeyinde olduğu için ya da ben yapayım. Her şeyi kendi yapmak istiyor, diğerlerine fırsat vermiyor asla” ifadesiyle bu düşüncesini dile getirmektedir.

Gözlem sürecinde Berk’in sınıf arkadaşlarıyla şiddet içerikli oyunlar oynadığı, bu oyunun genelde Berk tarafından başlatıldığı, arkadaşlarının fiziksel görünümelerini küçümseyici kelimeler kullandığı, aşağılama amaçlı arkadaşlarına yönelik lakap kullandığı görülmüştür. Öyle ki görüşme sürecinde dahi arkadaşlarından ya da yaşadığı olaylardan bahsederken Berk küfür ve argo kelimeler kullanmıştır.

Lider olma isteği/ Rekabet

Sınıf öğretmeni Berk’in arkadaşlıklarını “rekabet odaklı” kurduğunu belirtmektedir. Ayrıca “teneffüslerde falan herkesi sürükleyebilen bir öğrenci. Oyun kurar. Zil çaldı mı kafasında bir şey vardır. Koşar. Arkadaşlarına onu takip etmelerini söyler. Onun dediklerini yapmayanları ya da başka fikir sunanları oyuna almaz, kendi dediğini yaptırmaya çalışır” ifadesiyle de Berk’in lider olma isteğine vurgu yapmaktadır. Destek eğitim odası öğretmeni ise Berk’in arkadaşlarına “baskı” kurduğunu, kendi dediği ya da istediği şeylerin yapılmasını istediğini ifade etmektedir.

Özellikle grup çalışmalarında hep sorun yaşıyoruz hocam yani benim dediğim olsun, evet, evet, benim fikrim, en iyisi bu bunu yapacağız. Böyle dayatması var. Şöyle liderlik mi gösteriyor diyelim ya da mı lider olmaya mı çalışıyor, lider olmaya çalışıyor ve fikirlerinin herkesten daha üstün olduğunu düşünüyor bence. Hani onun fikirleri kimsede yok gibi düşünüyor, başkalarından bir şey öğrenmeye çok açık değil. Ben bilirim şeyi var.

Gözlem süreçlerinde Berk’in liderlik gerektiren herhangi bir durumda başkalarının liderliğini kabul etmekte zorlandığı, lider kendisi olmadığı durumlarda ondan istenilen görevleri yapmadığı gözlemlenmiştir. Sınıftaki diğer kişilerle olan fikir çatışmalarında öfkeli bir tutum sergilemektedir. Bu süreçte arkadaşlarını ittirdiği, olumsuz ya da argo ifadeler kullandığı, karşısındaki kişi ona öfkeli olduğunda “şaka” yaptığını ifade ettiği görülmüştür.

4.5.2 Aile kaynaklı nedenler

Ebeveyn Tutumu

Görüşmeler sonrasında Berk’in ebeveynlerinin izin verici tutuma yakın davranışlarla Berk’e yaklaştıkları belirlenmiştir. Annesi bir taşınma süreci yaşadıklarını, bu süreçte

sosyal çevrelerinin değiştiğini, birbirlerine daha bağlı hale geldiklerini belirtmiştir. Annesi bu bir aradalığın “fazla bir bağlılık getirdiğini”, çocuklarına karşı fazla “korumacı” davrandığını ifade etmiştir. Ona göre bu korumacı tavır çocuklarının “dışarıya fazla temkinli yaklaşımlarına” neden olmuştur.

Belki hani bizde biraz korumacı, bir aileyiz, bir de çocuklar hani farklı... 1-2 saat hani bırakırsın çocuk, hani nasıl iletişim kurabilecek mi? Ay işte büyüklerle şey öyle bir durum olmadı. Çocuklar tamamen birebir bizimle olduğu için biz de birazcık hani. Herhalde daha koruyucu koruma iç güdüsüyle biraz daha hani şey mi oldu, bir hata mı yaptık? Bazı yerlerde evet yaptık yaptık diye düşünüyorum ki. Çünkü çocuklar hani istedikleri halde yapamıyorlar. Bazı şeyleri herhalde biz birazcık da öyle çok hani korumacı davrandık, ondan kaynaklanıyor diye düşünüyorum artık bilmiyorum tabii. Tabii çözüm yani o işte yani yavaş yavaş bunu aşacak zaten.

Babası da evde oluşturulan bu korumacı ortama değinmiş ve yaratılan ortamı bir “atalardan gelen miras” olarak değerlendirmiştir. Evde bazı kurallar olsa da bu kuralların çok katı olmadığını, çocuklarının da bu sınırları zorlamadığını belirtmektedir. Babası Berk ile fazla zaman geçiremese de ona göre kendisini ayarlamaya çalıştığını ifade etmektedir. Ayrıca onu “daha iyi anlamaya çalıştığını”, “baskıcı bir ebeveyn” olmak istemediği için bu şekilde davrandığını belirtmiştir.

Berk aslında öğrenmeye okumaya çok meraklı bilgisayar oyunu da çok seviyor. Sabah kalkıyor, biz onu salıyoruz tablete bakıyor tabi bazen zaman geliyor dersine geçmesi içinde sıkıntı yaşıyoruz tabi tableti hani bırakalım falan diye. Derse geçmesi sorun ama kendi yapıyor biz de kontrollü olsun istiyoruz mecbur sık sık kontrol ediyoruz.

Kaygı/ Güvenli Bağlanmada Problem Yaşama

Annesi Berk’in ilkokula başlama sürecinde uzun bir süre boyunca Berk ile birlikte okula gittiğini ifade etmiştir. Annesi Berk’in okula alışması için zaman zaman sınıfta beklediğini, onun arkadaş edinme sürecinde zorlandığını, bu nedenle Berk’in sınıfında ona yardımcı olmak için oyun arkadaşlarını belirlediğini ifade etmiştir.

Baktım olmuyor iş tamamen bize düşüyor artık e bu sefer ben artık Berk’le babası da sürekli ilgilenemiyor. İlk oyun arkadaşlarını kurdum. Ben ona sürekli teneffüste işte çocuklarla, diğer çocuklarla Berk’i kaynaştırıcı oyun grupları kurdum. Gerçekten artık çocuklar tabii çocuklar artık her teneffüs benim etrafımı sarıyor, birlikte oynuyor, hep beraber oynayalım. Bu sefer oyun grubunu kurunca biraz daha iletişim daha kolay olmaya başladı.

Ayrıca annesi “yeni ortamlara zor alıştığını”, ilk süreçlerde yanında tanıdığı kimse yoksa “hırçınlaştığını”, “arkadaşlıkları sevdiğini” ama arkadaş bulmakta zorlandığını belirtmiştir.

Şu an hani şu an bir sıkıntımız yok okula alışmakla ilgili. Ama yeni bir ortamda yine devam ediyor. İşte İngilizce kursuna başladı. Orada da şey işte siz giderseniz sizi bulamazsam. İşte çıkışta sizi göremezsem kaygıları. Kaygılar var, biraz geçmişten şeye ya yüzme kursuna yazdırdık ilk birkaç gün gitti. Sonra yok gitmek istemedi. Artık ikna edemedik onda ama İngilizcede kararlı. Şimdi devam ediyor ilk girdiği ortamda çok bir iletişim kurmasında şey olur. Henüz anlamadım. Hadi biz de ısrarla işte hani daha çok sosyalleştirmeye çalışıyoruz ama yeni ortamlara bakalım, onu da aşacağız diye düşünüyoruz.

Babası ise Berk’in “yalnızlıktan korktuğunu” bu yüzden arkadaş edinme çabasında olduğunu ifade etmiştir. Babasına göre Berk ilişkilerinde “güvene” dair sorunlar yaşamakta ve bunu arkadaşlık ilişkilerine yansıtmakta onlarla “derin bağlar” kuramamaktadır.

Bizim için çocuklar sosyal uymuyor bence. Ama genel anlamda sosyal uyum ne demek bu sosyal uyum bence büyükler için öncelikle çevresinde yani iletişim kurduğu insanlarla iyi bir vakit geçirmesi, yeni girdiği bir ortamdan kısa sürede kapsamlı sohbet ediyorlar hani. Çünkü kaynaşp ıı iyi şeyler paylaşması kısa sürede mi bence bu sosyal olur ama bu biz mesela bizim çocuklarımız nasıl? Sosyal mi benim çocuklarım 3-5 kişilik bir grupla etkileşime geçti en fazla. Onun dışına da çıkmak istemiyor. Biz eşimle öyle değiliz aslında geniş bir çevremiz var çok arkadaşımız var onlarla işte gelip gidelim, birlikte etkinlik yapalım, tatile gidelim gibi bir bir şey. Belki (mesleği) olduğumuzdan mütevellit, çünkü bir dosyayı kapatıyoruz, bir dosyayı açıyoruz ya bütün her şeyimiz buradaki arkadaşlarımız oluyor bizim belki de. O yüzden hani bizim için biz muhakkak bir arkadaşımız olacak. Hafta sonu muhakkak birbirlerine bir sohbet edeceğiz ya biz bir onlara bir yerlere gideceğiz. Eşler birlikte zaman geçiriyor çocuklar birlikte. Ama benim çocuklarım böyle değil.

4.6 Hande

Hande’nin okula yönelik sosyal uyum problemi yaşamadaki bireysel nedenler arkadaşlarıyla iletişimde sorun yaşama, zorbalık ve lider olma isteği olarak belirlenmiştir. Aile kaynaklı nedenler ise ebeveyn tutumu, kardeş rekabeti, yüksek beklenti olduğu araştırma sürecinde ortaya çıkmıştır.

4.6.1 Bireysel nedenler

Arkadaşlık kurma becerisinde yetersizlik

Babası Hande'nin arkadaş seçiminde “seçici” olduğunu, Hande'nin “çok arkadaşı olmadığını” yine de “arkadaşı olmamasını sorun eden bir çocuk” olmadığını ifade etmektedir. Hande'nin bir kişiyle arkadaş olması için “gerçekten o kişiyle arkadaş olmayı istemesi gerekli”dir. Ona göre Hande daha kapalı bir mizaca sahiptir. “Yanımdaki kişileri sordum hani kim falan cevap vermiyor onlarda. Zaten bu konularda ketum belki de arkadaş olarak görmüyordur bilmiyorum. Belki yüzeysel bir şeydir” ifadesinde de belirttiği üzere Hande arkadaşlık ilişkilerine dair ebeveynleriyle paylaşımda bulunmamaktadır. Babası kızının “arkadaşsız sayılmayacağını”, “arkadaşsızlığı çok da tınlamadığını” ama bu durumu “çok dert edinmediğini”, “şahsına münhasır bir kişilik” olduğunu belirtmiştir. Babasına göre Hande arkadaş olmamasını kendisine sorun etmediği sürece Hande'nin bir problem yaşamayacağını düşündüğünü belirtmiştir.

Hande biraz daha böyle seçecek. Dolayısıyla Hande hani arkadaş seçiminde biraz daha seçici olduğundan yani şöyle hani insanlarla konuşmasında bir sıkıntı yok. Hani çekinmeden derdini dile getirebiliyor. Ama hani arkadaş seçiminde biraz daha seçici orada sorun olur mu? Eğer ki şey yaparsa benim arkadaşım yok diye kendine dert ederse o zaman sorun olur ama ben buyum kardeşim ben hani bana bir tane olsun yeter ya da olmasın ya da şunları yüzeysel arkadaşım var, o yeter diyorsa o sorun olmaz.

Annesi Hande'nin arkadaşlarıyla olan iletişimini kendisiyle paylaşmadığını, “konusu açılırsa konuşuyor... ama böyle direkt sorarsan söylemiyor” ifadesiyle dile getirmektedir. Annesi Hande'nin arkadaşları olduğunu düşündüğünü ama Hande'nin “sert diyalogları” olduğunu, bazen arkadaşlarıyla “bağırarak” iletişim kurduğunu belirtmektedir. Annesine göre Hande'nin arkadaşlık ilişkilerinde bazı problemler vardır.

Bazen şey oluyor ya yanımdaki arkadaşım bana şöyle söyledi, o beni kıskanıyor. Yani arkadaşlarıyla ilgili gelip öyle şeyler söylediği oluyor. Bana işte yalan söylüyorsun diyorlar. Aslında ben orada yalan söylemiyorum. Hande konuşmaz, Ablası X'e anlatır. Yani hatalı olduğu yerde de anlatır genel olarak. Çocukların kabalığından ve onu suçladıkları ondan şikayetçi. O yüzden de arkadaşlık ama böyle bir iletişim olmadığı için muhtemelen.

Handeyle yapılan görüşmelerde ise arkadaşlarının onu “yanlış anladığını”, “gıcık ettiğini”, onlardan bir şey istediğinde “tersine şeyler” yaptıklarını ifade etmektedir. Arkadaş edinme sürecinde “kendini garip hissettiğini”, biriyle arkadaş olmanın kendisi için “zor” olduğunu dile getirmiştir. Kendisini “garip” hissetme nedeni sorulduğunda ise

“bilmem böyle güvensiz hissedirim tanımadığım için” ifadesiyle açıklama getirmiştir. Hande arkadaşlarıyla “sorun” yaşadığını, çözmek için uğraştığını “hakkını alana kadar kendini savunduğunu” belirtmiştir. Hande’ye göre yaşadığı sorunlar arkadaşları onu “anlamak istemediği” için gerçekleşmektedir. Ayrıca Hande arkadaşlarının ona olan sevgisine dair düşüncesini “belki bazıları seviyorlar ama bazıları sevmiyor kesin” olarak ifade etmiştir. Hande arkadaşlık ilişkilerine yönelik bir şey değiştirmek istese bunun “arkadaşlarının ona kızması” olduğunu dile getirmiştir.

Sınıf öğretmenine göre Hande “sadece kendisinin olması onun için yeterli olduğunu” düşünmektedir. Bu durumu öğretmeni “endişe verici” olarak nitelendirmektedir çünkü “gerçek hayatta” karşılaşacağı şeylerin onu olumsuz etkileyebileceğini düşünmektedir. Hande’nin “sosyal olmayan”, “kendisini izole eden” biri olduğunu, şu an için “çok fazla ben odaklı yaşadığını” ama “toplumsal süreçte törpülemesi gerektiğini” düşündüğünü eklemiştir. Öğretmenine göre Hande’nin yakın arkadaşı yoktur ama Hande’nin yakın arkadaşına ihtiyacı da yoktur. Buna rağmen öğretmeni Hande’nin bir “görülme” arzusu olduğunu, “sürekli onay beklediğini” bunu sağlayamadığı anlarda ders ya da teneffüs fark etmeksizin yanına geldiğini ifade etmiştir. Hande’nin bu yönünün “eksik kalmış bir yön olabileceğini” düşündüğünü, arkadaşlarıyla bu eksikliği kapatamayınca kendisine “sığındığını” belirtmiştir. Destek eğitim odası öğretmenine göre ise Hande’nin “ne sınıfında ne de destek eğitim odasında arkadaşı yok”tur. Hande’nin sosyal bir çocuk olmadığını, teneffüs zamanlarında bile arkadaşlarından çok video izlemeyi tercih ettiğini, onun “iyi bir arkadaş olayım gibi bir düşüncesi” olmadığını, arkadaşlık kuramadığını böyle bir “becerisi olduğunu düşünmediğini” ifade etmiştir.

Gözlem süreçlerinde de Hande’nin arkadaşlarıyla sınırlı iletişime girdiği, arkadaşlarının onunla konuşmak istediği durumlarda Hande’nin dinlemediği, ders sürecinde söz kendinde olmadığı halde arkadaşlarının sözünü kestiği, derste kendi istediği konunun anlatılması için baskı yaptığı görülmüştür. Hande arkadaşlarına öfkeli olduğu zamanlarda arkadaşlarının yanına giderek kısık sesle arkadaşlarını rahatsız edebilecek cümleler kullanmaktadır. Gözlem süreci boyunca Hande’nin arkadaşlarıyla ortak bir etkinlik yaptığı hiç gözlemlenmemiştir, ortak etkinliklerde dahi Hande istenilen görevi kendisi yapmakta arkadaşlarını dinlememektedir.

Zorbalık ve Yalnızlık

Gözlem süreçlerinde Hande'nin zorbaca davranışları olduğu görülmüştür. Hande ise arkadaşlarının kendisiyle “dalga” geçtiklerini”, “hakaret ettiklerini”, küfrettiklerini” ve “lakap taktıklarını” belirtmiştir. Hande'nin öğretmenleri ve ailesi ise zorbalığa uğradığına dair ifadeler kullanmamıştır.

Sınıf öğretmeni Hande'nin arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlarına dair “kendi istemediği şeyi yapma konusunda dürtüsel olarak vurabiliyor bile... arkadaşına dönüp acı sözler kullanabiliyor.” ifadesine yer vermiştir. Bu davranışları sık yapmasa da Hande'nin arkadaşlarına karşı “kabulü” olmadığını belirten öğretmen Hande'yi uyarsa da bu konuda ilerleme kaydedemediklerini belirtmiştir. Ayrıca Hande'nin arkadaşlarına “bağırıp çağırma”, “baskı kurma” davranışlarının arkadaşları için “çok yorucu” ve “zorlayıcı” olduğuna değinmiştir. Öğretmen Hande'nin servis aracında bile bu şekilde davrandığını ifade etmiştir. Annesi Hande'nin arkadaşlarıyla büyük sorunlar yaşamadığını sadece Hande'nin arkadaşlarını “kaba bulduğunu” ve “onu suçlayıcı ifadeler” kullanmalarından şikayetçi olduğunu belirtmiştir. Arkadaşlarının Hande'yi “kıskandıklarını” düşündüğünü belirten anne arkadaşları tarafından Hande'nin “yalan söylediğine” dair bir dönüt aldığını ancak Hande'nin böyle bir davranışı “asla” yapmayacağını ifade etmiştir. Annesi Hande'nin “sert bir iletişim kurma” tarzı olduğunu bunun da arkadaşlarını rahatsız edebileceğini düşündüğünü dile getirmiştir.

Gözlem sonrasında elde edilen bulgulara göre Hande hem yalnız bırakılan hem de yalnızlığı tercih eden bir bireydir. Hande arkadaşlarının onu yalnız bırakması karşısında üzüldüğünü, onlarla birlikte bir şeyler yapmak ve oyun oynamak istediğini ifade etmektedir. Hande'ye göre o arkadaşlarının kurduğu oyunlara dahil olamamakta kendi kurduğu oyunlara ise arkadaşları dahil olmak istememektedir.

H: Mesela arkadaşlarım üzüyor beni.

S: Nasıl anlatır mısın?

H: Bilmem benimle oynamıyorlar. Bir de diyelim dışarı çıkalım diyorum o hayır diyor ama sonra başka biriyle çıkıyor.

S: Sence neden böyle davranıyorlar?

H: Bilmiyorum. Belki oyun oynamak istemiyorlardır benimle. Belki de şey bazen bir tane onları oyun oynarken görmüştüm. Ben de oynamak istedim. Onlar da izin vermedi. Oyunu bulmuştum ama istemediler beni. Ben oyun bulunca oynamaya gelmiyorlar. Sürekli böyle.

Hande bu yalnız kalma durumunun iyi olduğunu hatta durumu sevdiğini belirtmiştir. Örnek vermesi istendiğinde “diğerleri kimle oturursa otursun ben de yalnız oturuyorum zaten yalnız oturmak daha iyi bence çok seviyorum yalnız oturmayı” demiştir. Ayrıca arkadaşlarının onu sevmediğini düşündüğünde üzülp öfkelenildiğini “arkadaşlarımı seviyorum ama onlar beni sevmediğinde kızıyorum işte benim için arkadaşlık sevmekle üzülmek gibi. Bazen de kızabiliyorum. Çünkü onlar benimle değil başkaları ile arkadaşlar” şeklinde ifadeleri de vardır. Hande’nin yalnız kalma ve yalnız bırakılmaya dair ikircikli düşünceleri olduğu görülmektedir.

Destek eğitim odası öğretmenine göre Hande “yalnız kalmayı sevse de aslında arkadaşlık kuramadığı için yalnız”dır bu durumun onu sonrasında daha fazla etkileyebileceğini düşündüğünü ifade etmektedir. Hande’nin herkese eşit mesafede olduğunu düşünen öğretmeni onu “yalnız çok yalnız bir öğrenci, kendi halinde bir öğrenci sınıftaki diğer kızlarla da iletişim kuramaz” olarak tanıtmaktadır. Öğretmenine göre Hande her ne kadar yalnız kalmaktan hoşlanıyormuş gibi görünse de onun önündeki “gerçek sorunun yalnız olması” olduğunu düşündüğünü belirtmektedir.

Lider olma isteği

Gözlem sürecinde Hande’nin sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde kimseyi dinlemeden arkadaşlarını kendi istediklerini yapmaya zorladığı, başkalarının fikirlerini dinlemediği görülmüştür. Ders içerisinde ya da teneffüste oynanan oyunlarda Hande dahil edilmemektedir ancak ders içi etkinliklerde diğerlerinin Hande’nin sözünü dinlemek durumunda kaldığı gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmeni arkadaşları Hande’den “çekindiği” için ona çok fazla “bulaşmadıklarını” ifade etmiştir.

Hande’ye göre onun dediklerini yapan kişi “ideal arkadaş”tır. Örnek vermesi istendiğinde “mesela ben bir oyun oynamak istediğimde o tamam der. Bir de teneffüse çıkmak istediğimde o da tamam diyecek” olarak ifade etmiştir. İdeal arkadaşın var mı diye sorulduğunda da olmadığını dile getirmiştir. Hande arkadaşları onun dediği şeyler yapmadığında “kızdığını” o kişiye karşı “sinir ve öfke” hissettiğini belirtmiştir. Hande’nin annesi Hande’nin “istediği şeyi elde edebilmek için baskı kurduğunu” ifade etmiştir. Bu baskıyı “istediği şeyi elde edene kadar sürdürdüğünü” de eklemiştir.

Destek eğitim odası öğretmeni Hande’nin bu baskıcı tavırları destek eğitim odasında da sürdürmeye çalıştığını ancak buradaki arkadaşlarının “neredeyse hepsinde” aynı özellik olduğu için “başarılı olamadığını” belirtmiştir. Hande’nin sınıf öğretmeni de onun

“baskıcı” olduğunu belirtmiş ve “büyük küçük herkese yaptırımı olan bir çocuk öğretmene dahi bile mesela ben Hande nasılsa ona göre davranıyorum aslında net. Hakikaten çok net. Ama diğer arkadaşlar da çok ben noktasında yaşıyorlar. Hande’nin bu yaptırımlarına fedakârlık yapmazlar” ifadeleriyle Hande’nin arkadaşları üzerindeki tutumuna değinmiştir. Öğretmene göre Hande’nin davranışlarının arkadaşları üzerindeki etkisi çekinmedir ayrıca sınıftaki arkadaşları Hande’nin davranışlarından rahatsız olsalar da onu “tolere” etmektedir ve davranışları karşısında “sabır” göstermektedirler.

Hande diyelim bir şey oynamak istemiyor kimseye oynatmaz ya da beni bulur iletişim kurmaya çalışır. Kimsenin onunla oyun oynamak istediğini görmüyorum bazen. Mesela sınıf oyun kurar son gelen ebe olur. Hande hemen ebe olmak istemiyorum der oyunu bozar. Hep bir sıkıntı yani aslında kendi kendini soyutlamış durumda gibi düşünebilir. Sınıftaki çocuklarda aslında bence biraz farkında üstüne gitmiyorlar onun. 29 Ekim çalışmalarında beraber grupta çalışırken onu biraz yendi diye düşünüyorum. Adım adım ama çok yavaş ilerleyen bir süreç. Aslına bakarsanız yoruluyor, kabul görmediğinin farkında bazen de çok üzülüyor. O zamanlar arkadaşlarıyla oynuyor ama genellikle koşturuyor da böyle birini bulma çabasıyla geçiyor vakti bir çaba içerisine giriyor ama sonuçsuz yani. Sınıftaki diğer çocuklar birbirlerine kanki diyorlar. Hiç ayrılmaz arkadaşlıklar kendilerince ama Hande’nin yanına yakınlaşmaya çekinirler.

4.6.2 Aile kaynaklı nedenler

Ebeveyn tutumu

Görüşme süreçleri sonrasında elde edilen verilere göre, Hande’nin anne ve babasının Hande’ye otoriter ebeveyn tutumuna uygun şekilde yaklaştıkları belirlenmiştir. Annesi Hande için kurallar konmasının önemli olduğunu çünkü bu kurallar olmazsa Hande’nin çalışmayacağını düşündüğünü belirtmektedir.

Çalışmayı çok sevmeyen bir çocuk, hiç sevmeyen bir çocuk kesinlikle X’den farklı olarak gayet rahat. Böyle sülalesi rahat bir çocuk yani dünya umurunda olmayan bir çocuk. Hani işine gelmediği sürece motivasyonu olmadığı sürece gerçekten hiçbir şeyi zorla yapmayan, yapamayan bir çocuk biraz da işte küçük olduğundan dolayı zorlanmadık baskı yapmadık ama baskı yapmazsanız da çalışmaz o.

Annesine göre, evdeki kuralların uygulanabilir olması için kendilerinin de dikkat ettiklerini belirtmiştir. Örneğin evde Hande için bir ekran saati uygulaması varsa aile de buna uygun hareket etmektedir. Hande için “daha yararlı” olduğunu düşündüğü “alternatif etkinlikler” ayarlamaktadır. Babası da evdeki kuralların net olduğunu “kural

dedik artık o kural bir de biz çocuk işte böyle kurallardan ne anlar gibi bakmıyoruz. Ona yetişkin gibi davranıyor anlatıyoruz yani. Bunun daha sağlıklı olduğunu düşünüyoruz” ifadesiyle evdeki ortamı tanıtmıştır.

Hande evde bazen bu kuralları bozabildiğini bu nedenle sorunlar yaşadığını belirtmiştir. “Ben hata yapıyorum annemin dediklerine uymuyorum bazen birazcık ne yaptığımı düşünüyorum, sonra özür diliyorum ama hata ben de oluyorum” ifadesiyle evdeki kural ortamını dile getirmiştir. Hande’ye göre bu kurallara uymazsa annesi ona kızmaktadır. “Kurallara uymadığımda annem kızıyor...off çok kızar. Babam da kızar ama ne dediklerini hatırlamıyorum çabucak gider aklımdan” ifadesinde de kuralları bozmaya yönelik kaygısı öne çıkmaktadır. Hande’ye anneye babasının onun kurallara ne kadar uyduğunu düşündüğü sorulduğunda Hande bu soruyu cevaplamamış ve “lütfen deme onlara onlara bunu sorma çünkü doğru olabilir” cevabını vermiştir. Bu noktada Hande’nin yüzünde oluşan endişe nedeniyle soruya devam edilmemiştir.

Yoğun Program Oluşturma

Destek eğitim odası öğretmeni Hande’nin anne ve babasının “çok ilgili ebeveynler” olduklarını, “çocukları için sürekli bir şeyler yapmaya çalışan” kişiler olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretmene göre bazen çocuklarını zorlamaktadırlar. Çocuklarının “mutlu olmaları” ve “akademik başarıları” için bu şekilde davrandıklarını ama bu “baskın” tavrın çocukları tarafından nasıl karşılandığına emin olmadığına değinmiştir.

Anne babayla iletişimde anne babası zaten çok ilgili insanlar çok ikisi de böyle kendini geliştirmiş ve çocuğu için sürekli bir şeyler yapmaya çalışıyor ama bazen sadece çocuğu zorladıklarını düşünüyorum. Bazı konularda şöyle, çocuğu her yerde başarılı olsunlar, mutlu olsunlar. Her daldan bir şey edinsinler istiyorlar ama...Evet, çok güzel şeyler ama acaba çocuk bunların ne kadar istiyor ya da çocuğun buna ne kadar ilgisi var bilmiyorum. Anne baba bu konuda biraz baskın diyebilirim. Yani farklı alanları çocuğu görsün. Evet, çocuklar renkli bilgileri keşfetmeli ama kendine zaman ayırabilmek de önemli. Yani kendine zaman ayıramıyor.

Destek eğitim odası bu yoğun programın ebeveynlerin kendisi içinde geçerli olduğunu bu yoğunluğa rağmen Hande’nin ebeveynlerinin davet edilen hemen her etkinliğe katıldığını belirtmiştir. Çocuğu için zaman yaratmaya çalıştıklarını hatta bunun için “çırıpdıklarını” düşündüğünü ifade etmiştir. Hande ile yapılan görüşmelerde bir haftalık rutin süreci sorulduğunda okul dışında birçok kursa gittiğini ve her gününün planlı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmeni de Hande’nin yoğunluğunun dikkatini çektiğini bu konuda onun

“yorulabileceğini” düşündüğünü ifade etmiştir. Yoğunluğun ders başarısına bir etkisi olmadığını ama arkadaşları ile olan iletişimini etkilediğini ifade etmiştir. Anne ve babayla yapılan görüşmelerde ise Hande’nin programı sorulmuş her ikisi de programın Hande’nin de kararı ve isteği göz önünde bulundurularak oluşturulduğunu belirtmişlerdir.

4.7 Okul Kaynaklı Nedenler

Katılımcıların sosyal uyum problemi yaşamalarındaki okul kaynaklı nedenler eğitim ortamının yetersiz olması ve öğretmen tutumu olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

4.7.1 Eğitim ortamı yetersizliği

Ders İçeriklerinin İlgi Çekici Olmaması

Sınıf öğretmenleri özel yetenekli öğrencileri için ders sürecinde farklılaştırma yapmaya çalıştıklarını ama “sınıftaki kalabalık” ve “her zekâ düzeyinden öğrenciler olması” nedeniyle istedikleri gibi düzenlemeyi tam olarak gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar ise dersin “ilgi çekici olmamasından”, “derste sıkıldıklarından”, “destek eğitim odası etkinliklerinin daha eğlenceli ve bilgilendirici” olduğundan ama “çok az” olduğundan bahsetmişlerdir. Tüm katılımcılar okuldaki “tüm süre boyunca destek eğitim odasında eğitim almak istediklerine” değinmişlerdir. Hiçbir katılımcı sınıf öğretmenlerine dair “olumsuz cümle” kullanmamıştır aksine sınıf öğretmenlerini “çok fazla sevmek”tedirler. Ancak hepsi sınıf ortamının çok “sıkıcı” olduğundan ve “değişmesini” istediklerinden söz etmişlerdir. Örneğin; Hande’nin annesi kızının “sınıfta sadece ödevlerin tekrar edilmesinden” şikayetçi olduğunu ayrıca “hiçbir şey yapmıyoruz diyordu... çantayı hazırlamaya başlarken ağlamaya başlıyordu. Ben okula gitmeyeceğim diye hala da gitmeyi istemiyor. Öğretmenimi seviyorum diyor destek eğitim odasını ve oradaki öğretmenini de seviyor ama okula gitmeyi istemiyor”. Hande’nin babası kızının okulu bir “rutin olarak” gördüğünü, kızına göre okulun “sıkıcı” olduğunu belirtmektedir.

Hande’nin öğretmeni sınıfında bilişsel gelişim düzeyinde dört farklı grubun olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen eşitlik sağlamak konusunda sorun yaşadığını “çünkü hep onlarla ilgilenmem konusunda hepsi çok dirayetliler yani hiç vazgeçmiyorlar” ifadesiyle belirtmiştir. Öğretmen sınıfın Hande için yeterli olmadığını çünkü onun için gerekli “bireysel zamanı” ayıramadığını belirtmiştir. Barlas, Deniz ve Tuna’nın sınıf öğretmeni sınıfın kalabalık bir sınıf olduğunu özel yetenekli öğrencileri için etkinliklerin bazen

sıkıcı olabileceğini ama diğer öğrencileri içinde yapmak zorunda olduğu şeyler olduğunu çünkü “kapsayıcı eğitim” doğrultusunda içerik hazırlaması gerektiğini ifade etmiştir. Alp ve Berk’in sınıf öğretmeni de sınıfındaki farklı bilişsel gelişim düzeyindeki öğrencilerden bahsetmiş ve özel yetenekli öğrencileri için “hızlandırma” yapmaya çalıştığını ancak bunun “kısmen yeterli” olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Sınıfındaki özel yetenekli öğrencilerin bile farklı düzeyde olduklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre özel yetenekli çocukların “bir arada eğitim almaları onların eğitim ihtiyacını karşılayabilir”. Öğretmenler bu noktada okullarındaki destek eğitim odasının özel yetenekli öğrenciler için “bir şans” olduğunu ama “yeterli zamanlarının” olmadığını düşündüklerini ifade etmektedirler.

Destek Eğitim Odasındaki Zamanın Az ve Kaynağın Yetersiz Olması

Katılımcılar, destek eğitim odasında haftada bir gün, toplam dört ders saati eğitim almaktadır. Destek eğitim odası öğretmenin aktardığı bilgiye göre, sınıf başlangıçta daha az öğrenciyle oluşturulmuştur. Bu uygulamanın varlığını duyan ve özel yetenekli çocukları olan diğer veliler okula başvuru yapmışlardır ve sınıfın kontenjanı artmıştır. Sınıfı “çok dolu”, “eğlenceli”, “güzel”, “verimli geçen etkinlikler yapan”, “renkli” bir sınıf olarak tanıtmaktadır. Öğretmene göre sınıfı “lider ruhlu çocukların çatıştığı” bu nedenle bazı davranış sorunlarının yaşandığı yerdir. Öğretmene göre destek eğitim odasındaki eğitim saati yeterli değildir, burada süre kısa olduğu için “sürekli bir etkinlik yetiştirme” çabası içinde olduklarını ama buna rağmen “planlanan gerisinde” kaldıklarını ifade etmiştir. Öğretmen destek eğitim odası dışında da bir sınıfın sınıf öğretmeni olduğunu her iki sınıf içinde elinden geleni yapmaya çalıştığını belirtmiştir.

Örneğin Alp’in annesi okulda destek eğitim odası olmasının başlangıçta bir “şans” olarak görüldüğünü ama aslında bir etkisi olmadığını düşündüğünü belirtmektedir. “Destek eğitim odasının saatleri o kadar az ki orada bir araya gelip bir şeyler paylaşmak hani eğitimsel akademik anlamda ben bir şey katacağımı düşünmüyorum çok az çünkü” ifadesiyle destek eğitim odasındaki sürenin azlığına değinmiştir. Berk’in annesi okul tercihinde destek eğitim odası olmasının büyük etkisi olduğunu ancak “süre kısalığı” nedeniyle “istediği etkiyi” görmediklerini belirtmiştir.

Ebeveynler okuldan çocukları için “daha fazla şey” yapmalarını istediklerini ama okulun ve yönetimin buna engel olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle “destek eğitim odasındaki ders saatinin arttırılması”, “özel yetenekli öğrencilere yönelik ders düzeninde

değişimlerin olması”, “gerekirse tüm özel yetenekli öğrencilerin aynı sınıfta ya da sadece destek eğitim odası sınıfında eğitim alması” gibi istekleri bulunmaktadır. Ebeveynler bu gibi isteklerinin reddedildiğini ve alternatif bir çözüm bulunmadığını aksine destek eğitim odasındaki ders saatlerinin daha da azaltıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların tamamı da sınıflarını ve sınıflarındaki öğretmenlerine yönelik olumlu ifadeler kullanmışlardır ancak hepsi eğitim sürecinde kendi sınıflarındansa destek eğitim odasında olmayı tercih edeceklerini belirtmişlerdir.

Tanı Sonrası Destek Eksikliği

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde tüm ebeveynlerin çocuklarının sınıf öğretmenlerinden ve destek eğitim odası öğretmeninden memnun oldukları belirlenmiştir. Ebeveynler sınıfların kalabalık olması ve okul süresindeki kısıtlamalar nedeniyle öğretmenlerle istedikleri iletişimi sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerle bir mesajlaşma programı üzerinden konuştuklarını, öğretmenlerin “ilgili” olduklarını ancak bu ilginin “çocuklarının zekâ seviyesi için yeterli olmadığını” düşündüklerini ifade etmektedirler.

Katılımcılardan dördü birinci sınıfta okulda yapılan değerlendirmeler sonrasında diğer ikisi ise ilkokula başlamadan önce üstün zekâ tanısı almıştır. Ebeveynler tanı sonucunu öğrendiklerinde “kaygılandıklarını”, “özel yetenek hakkında bilgi sahibi olmadıklarını”, “eğitim sürecinde ne yapmaları gerektiği hakkında da bilgilendirilmediklerini” ifade etmişlerdir. Örneğin Deniz’in annesi “çocuğumu doğru yönlendirmek, doğru eğitim aldirmek, onun hangi yetenek alanında olduğunu keşfetmek yani hak ettiği değeri ya da eğitimi karşılayamama kaygısı oluşuyor bende... okulun bu konuda destek olacağını düşündüm öğretmenler bir şeyler yapsa da yetmiyor.” ifadesiyle neden desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir.

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde okuldaki rehberlik servisinden herhangi bir destek ya da bilgilendirme alıp almadıkları sorulmuştur. Ebeveynlerin neredeyse tamamı rehberlik anlamında destek almadıklarını “zaten bir problemle karşılaştıklarında rehberliğin bunu çözebileceğini” sanmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde de okul rehberlik hizmetlerine dair sorular sorulmuş katılımcıların neredeyse tamamı buraya hiç başvurmadıklarını belirtmişlerdir.

4.7.2 Öğretmen Tutumu

Gözlemler sırasında, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin olumsuz davranışlarına veya sosyal uyum sorunlarına müdahale etmedikleri dikkat çekmiştir. Örneğin ders sürecinde Berk'in sınıf kapısını sert bir şekilde çarparak içeri girmesine öğretmeni tepki vermemiştir. Berk bu davranışı defalarca tekrarlamış ancak öğretmeni herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Alp'in ders sırasında başkalarını rahatsız edecek davranışlarda bulunması, dersi sabote etmeye yönelik davranışları da yine tepkisiz kalmıştır. Gözlemler sırasında Deniz'in sık sık arkadaşlarının sözünü kestiği, ortak etkinliklerde kendi isteğinin yapılması için baskı kurduğu ve bu gerçekleşmediğinde yüksek sesle ağladığı görülmüştür. Deniz'in öğretmeni de bu davranışlara sessiz kalmaktadır. Hande de ise öğretmenin deyimi ile tüm sınıfın Hande'nin davranışlarına karşı "kabulü" gerçekleşmiş Hande olumsuz davranışlarının hiçbirinde tepki almamıştır. Sınıf öğretmenlerinin müdahalede bulunmadığı durumlara destek eğitim odası öğretmeni müdahale etmektedir. Ancak öğretmen, "kısa süreli etkileşim" nedeniyle bu müdahalelerin kalıcı etkiler yaratmadığını ifade etmektedir.

Bu sınıfta çok farklı renkler bir arada olduğu için birbirlerinden çok şey öğreniyorlar hem de karşılıklı etkileşimin çok yoğun olduğu bir sınıf...bu çatışmaları da beraberinde getiriyor...sınıflarında alışmış oldukları bir düzen oluyor bilmiyorum belki de öğrenci yapmaması gereken şeyler hakkında hiç uyarılmıyor doğal olarak o davranışı burada da göstermek istiyor. Ben bunun olmaması gerektiğini anlatıyorum engel oluyorum ama bu kalıcı değil bir yere kadar oluyor çünkü sonra yine sınıfına gidiyor aynı. Bir de hepsi benzer şeyler isteyebiliyor. Sınıflarındaki kabulü ben burada gösteremem çünkü öyle bir zaman yok.

Bu da işte çocuk için bir karmaşa oluyor.

Dikkat çeken bir diğer durum ise sınıflarındaki diğer kişilere yönelik davranışlarındaki tepki farklılığıdır. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarına karşı daha sert tepkiler verdikleri, ancak destek eğitim odasındaki arkadaşlarına karşı daha ölçülü davrandıkları gözlemlenmiştir. Destek eğitim odası öğretmeni ile yapılan görüşmelerde öğretmen bu durumu kendisinin "kurallı bir yapıya sahip olması" olarak açıklamaktadır. Hande'nin sınıf öğretmeni "bizim sınıf için Hande'nin tavırları onun karakteri gibi bir şey onu öyle kabul ettik biz" ifadesiyle Hande'nin arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlarının sınıf için kabul görmüş, doğal bir durum olarak benimsendiğini belirtmektedir. Berk ve Alp'in sınıf öğretmeni ise "bu çocukları daha çok küçük büyüdükçe değişir davranışları ben hep bunu gözlemledim" şeklinde bir açıklamada bulunurken, Deniz'in sınıf öğretmeni "sınıfta

başka özel yetenekli kişilerde var bazıları BİLSEM’e de gidiyorlar. Aralarında biraz rekabet oluyor tabi ama daha küçükler büyüdükçe değişeceğini düşünüyorum” ifadeleriyle katılımcıların arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlarına yönelik bakış açılarını dile getirmektedirler.

Tablo 4.1

Katılımcıların sosyal uyum problemi gösterme nedenleri

		Deniz	Tuna	Barlas	Alp	Berk	Hande
Bireysel Nedenler	Arkadaşlık kurma becerisinde yetersizlik	X	X	X	X	X	X
	Zorbalığa maruz kalma	X		X	X		
	Zorbaca davranışlar gösterme	X		X			X
	Lider olma isteği	X	X		X	X	X
	Rekabet	X			X	X	
	Yalnızlık				X		X
Aile Kaynaklı Nedenler	Ebeveyn tutumu	X	X	X	X	X	X
	Aşırı sorumluluk	X					
	Tanının getirdiği kaygı	X					
	Yoğun program oluşturma	X			X		X
	Eğitime aile katılımının az olması		X	X	X		
	Kaygı/ güvenli bağlanmada problem					X	
Okul Kaynaklı Nedenler	Eğitim ortamının yetersizliği	X	X	X	X	X	X
	Öğretmen tutumu	X	X	X	X	X	X

Tabloda 4.1’de tüm katılımcıların sosyal uyum problemi gösterme nedenlerine yer verilmiştir. Katılımcıların sosyal uyum problemi göstermelerinde kişiden kişiye farklılık gösteren nedenler olduğu gibi ortaklaşan nedenlerin olduğu da görülmektedir. Katılımcıların tamamı için arkadaşlarıyla olan iletişimde problem yaşama, ebeveyn tutumu, eğitim ortamının yetersizliği ve öğretmen tutumu ortak nedenlerdir. Çalışmanın teorik çerçevesini oluşturan ekolojik kurama göre mezosistem içerisinde bireysel, okul ve aile kaynaklı nedenlerin etkileşim içerisinde (Bronferbrenner, 1994) olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin katılımcıların sosyal uyum problemi göstermelerinde belirlenen arkadaşlarıyla iletişimde problem yaşamanın nedeni ebeveyn tutumu ya da öğretmen tutumunun bireye yansımaları olabilir. Bireyin aile ve öğretmen bakış açısında kabul gören ya da düzeltilmesine yönelik müdahalede bulunulmayan davranışları arkadaşlarıyla olan iletişimde sorun yaşamasına neden olabilir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından yola çıkarak elde edilen sonuçlara, sonuçların alan yazınla olan değerlendirmesinin yer aldığı tartışma bölümüne ve ileriki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma

Sosyal uyum problemi gösteren bireyler kimi zaman toplum tarafından dışlanan, davranışları kabul görmeyen, arkadaş olarak tercih edilmeyen bireyler olarak değerlendirilebilirler (Romera vd., 2016). Bu anlamda davranışların sonuçlarından önce bu davranışların neden ortaya çıktığının belirlenmesi ve bunlar için önlem alınması önemlidir. Özel yetenekli bireyler alanyazında ilk olarak uyum sorunu yaşamayan bireyler olarak değerlendirilseler de yapılan çalışmalarla farklı sonuçlar elde edilmiştir. Temelde iki görüş oluşmuştur. Bu iki görüş özel yetenekli bireylerin sosyal uyum problemi yaşamadıkları ve özel yetenekli bireylerin sosyal uyum problemi yaşadıkları şeklindedir.

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyum problemi yaşadıkları belirlenmiş ve nedenleri araştırılmıştır. Katılımcılara yönelik gözlemlerde tüm katılımcıların okul kurallarına aykırı ya da sınırı zorlayan davranışları olduğu görülmüştür. Söz alarak konuşmama, sınıfa zamanında gelmeme, başka kişileri rahatsız edecek davranışlarda bulunma, öğretmen sözünü kesme, kendi istediği konunun anlatılması için baskı yapma, zorbaca davranışlar gösterme, sınıftaki eşyalara ya da başkalarının eşyalarına zarar verme, dersi bozma amaçlı davranışlarda bulunma gibi durumlarla karşılaşmıştır. Bu davranışların yanı sıra zorbaca davranışlara maruz kalma, yalnız kalmayı tercih etme, yalnız bırakılma gibi nedenlerle de uyum problemi gösterdikleri belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların sosyal uyum problemi gösterme nedenleri bireysel, aile kaynaklı ve okul kaynaklı nedenler olmak üzere üç başlıkta tartışılmıştır.

5.1.1 Sosyal uyum probleminin bireysel nedenleri

Arkadaşlık kurma becerisinde yetersizlik

Sosyal uyumu etkileyen nedenlerden biri bireylerin sosyal gelişim sürecinde kurdukları arkadaşlık ilişkilerinin niteliğidir. Bireylerin iyi olarak nitelendirilebilecek arkadaşlıklar kurması sosyal anlamda da başarılı olmalarını sağlamaktadır (Berndt, 2002). Arkadaşlık

kurma ve sürdürmedeki bu başarı bireyin sosyal uyumunda etkilidir (Glick ve Rose, 2011). Örneğin bir araştırmada arkadaşlığın niteliğinin yüksek yaşam memnuniyeti ile ilişkili olduğu ve bu kişilerin daha az yalnızlık yaşadıkları ve daha yüksek özsaygıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyimle iyi nitelikli arkadaşlıklar psikolojik sağlamlığı arttırmaktadır (Alsarrani vd., 2022). Ferguson-Johnson ve Johnson (2022) da araştırmalarında arkadaşlık ilişkisindeki sürekliliğin sosyal uyum ile bağlantılı olduğunu belirlemişlerdir. Bir diğer çalışmada da arkadaşlık ilişkilerinin bireyin sosyal yeterliğinin bir göstergesi olduğu (Flannery vd., 2017) belirtilmiştir.

Alan yazında özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi başlatma ve sürdürmede başarılı olduklarını belirten çalışmalar (Hallahan ve Kaufmann, 2003; Lee vd., 2012; Neihart, 2007; Robinson, 2008) olduğu gibi, bu bireylerin zorluklar yaşayacağını (Moon, 2009; Peterson vd., 2009) en azından akranlarıyla benzer sorunlarla karşılaşacağını belirten (Gür vd., 2016; Howley, 2015) çalışmalar da yer almaktadır. Bu çalışmanın sonuçları katılımcıların arkadaşlık ilişkisi kurma ve sürdürmede problem yaşadıklarını göstermektedir. Üstelik katılımcıların tamamı bu yönde problem yaşamaktadır. Özel yetenekli bireylerin bilişsel ihtiyaçlarını karşılayacak arkadaşlıklar aradığı belirtilse de (Masden vd., 2015) bu araştırmadaki katılımcılar için geçerli bir yargı değildir. Çünkü katılımcılar hem kendi sınıflarında hem de kendi bilişsel düzeylerine benzer kişilerle birlikte eğitim aldıkları destek eğitim odasında aynı sorunu yaşamaktadır.

Çalışmada katılımcıların arkadaşlık ilişkilerine yönelik hem sınıf hem de destek eğitim odasındaki kişilerle arkadaşlık ilişkisi kurmakta zorluk yaşadıkları, arkadaşları ile olan iletişimlerinde problemler olduğu görülmüştür. Yaşanan iletişim problemlerinde dikkat çeken durumlardan biri, sosyal mesajların katılımcılar tarafından göz ardı edilmesi ya da anlaşılmaması durumudur. Örneğin gözlem sürecinde Hande'nin sınıfta etkinlik kurallarını sıkça ihlal ettiği görülmüştür. Bu duruma yönelik sınıf arkadaşlarının ona dair yaptıkları iğneleyici konuşmaları Hande gerçek olarak algılamaktadır. Hande'nin sırası gelmeden yeniden bir etkinlik yapmayı istediği süreçte sıra arkadaşı "sen bitir biz sanki yapamayacağız" ifadesine Hande "o zaman ben diğerlerine de yardım edeyim" cevabı bir örnektir. Benzer şekilde Alp arkadaşlarının oynadığı oyuna katılması istenmediğinde ona verilen bekleme görevini kabul etmiştir. Alp'in sınıfta tek başına bekleyerek oyuna dahil olduğunu düşündüğü gözlemlenmiştir. Destek eğitim odası öğretmeni Berk için "Berk kafasında ne varsa onu alana kadar sizi zorlar. Bazen arkadaşları sorularından sıkılır

cevap vermez, kaçarlar ama yakalar defalarca sorar, cevap vermedikçe sorar, vermedikçe sorar” ifadesi de örnek verilebilir. Bu durum katılımcıların kendilerine olan bakış açısını fark etmediklerini de göstermektedir. Winner (1996) özel yetenekli çocukların güçlü mantık yürütme becerilerinin sosyal ilişkilerde her zaman işe yaramayabileceğini belirtmiştir. Katılımcıların bu davranışları da Winner’ın görüşü ile örtüşür niteliktedir.

Katılımcıların tamamı sınıf içerisindeki herhangi bir faaliyette kendi kurallarının kabul edilmesi için diğer kişilere yönelik baskı ortamı oluşturmaktadır. Örneğin Deniz bu baskıyı ağlayarak oluşturmaya çalışırken, Barlas fiziksel gücünü kullanmakta, Alp öğretmene potansiyel diğer liderleri şikâyet ederek elemeye çalışmaktadır. Hande kendisinin lider olmadığı durumda kimseyi dinlememekte ve kendi istediğini yapmaktadır, Tuna başkasının koyduğu kurallara uysa bile bu süreçte öfkeli davranışlar sergilemekte, Berk ise kuralları sabote etmeye çalışmaktadır. Bu durum arkadaşları tarafından tepki ile karşılanmakta ve arkadaş olarak tercih edilmemelerine neden olmaktadır. Katılımcıların lider olma isteklerinin arkadaşlıklarından önce gelmesi sosyal anlamda kendini kontrol edebilme, ortama uygun davranabilme becerilerini de etkilediğini düşündürmektedir. Silverman’ın (2012) da belirttiği üzere, özel yetenekli bireyler bazen yüksek beklentilere sahip olabilir, bir konu hakkında kendilerine fazlaca güvenebilir ve bu nedenle grup içinde sorun yaşayabilirler. Çalışmadaki katılımcıların da kendi düşünce ve kurallarını uygulamak istemeleri bu düşünceyi desteklemektedir.

Bu çalışmadaki katılımcılar için arkadaşlık ilişkisini kurma ve yönetme becerilerinin yetersiz kalması sosyal uyum problemi yaşamalarında etkili olmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular birçok çalışmada ifade edildiği gibi özel yetenekli bireylerin sosyal anlamda arkadaşlarına uyum sağlayamadıklarını göstermektedir (Neihart, 2002; Pfeiffer ve Stocking, 2000). Özel yetenekli bireylerin iyi arkadaşlık ilişkisi kurmasına yönelik görüş bir önyargı ya da beklenti kaynaklı olabilir. Çalışmada katılımcıların temel arkadaşlık becerilerinde, arkadaşlığı kurma ve sürdürmede sorun yaşadıkları belirlenmiştir. İletişim problemleri, kendini iyi ifade edememe, yanlış anlaşılma, yanlış anlama, lider olma çabası da arkadaşlık kurma becerilerini olumsuz etkilemiştir.

Zorbalık

Katılımcıların sosyal uyum problemi gösterme nedenlerinden biri de zorbalıktır. Bazı katılımcılar zorbaca davranışlara maruz kalırken bazıları ise zorbaca davranışlar göstermektedir. Bu durum sınıftaki diğer kişiler katılımcılarla iletişim kurmak

istediklerinde daha görünür bir hal almaktadır. Öyle ki kendileriyle iletişim kurma çabası gösteren kişilere yönelik katılımcıların farklı tepkileri vardır. Bazı katılımcıların kabaca söz ve davranışlarda bulundukları, karşısındaki kişiler için kırıcı olabilecek ifadeler kullandıkları, küftedikleri, itirme vurma gibi davranışlar gösterdikleri, kişileri ve onların fikirlerini görmezden geldikleri (kendilerine soru sorulduğunda cevap vermeme, grup etkinliklerinde başka kimsenin fikir paylaşımına müsaade etmeme gibi), kendi istedikleri olmadığında öfkeli tavırlar gösterdikleri belirlenmiştir. Diğer yandan katılımcıların tamamının paylaşım konusunda da istekli olmadıkları, başkalarının malzemelerini izinsiz alıp istedikleri gibi kullanırken kendilerine ait eşyaları kimseyle paylaşmadıkları böyle bir istek geldiğinde ise ya duymazdan geldikleri ya da kaba bir dille (hakaret ederek ya da küfrederek) reddettikleri görülmüştür. Bazı katılımcılar ise sınıflarında zorbaca davranışlarla karşılaşmaktadır. Lakap takılma, kişiliğe yönelik incitici ve hakaret içeren davranışlara maruz kalma, şiddet görme gibi durumlar örnek verilebilir.

Özel yetenekli bireyler yanlış algı, sosyal ilişkilerdeki zorluk ve yetenekleri nedeniyle (Peterson ve Ray, 2006; Phillips ve Lindsay, 2007; Mathewss ve Foster, 2005) zorbalığa maruz kalabilirler ya da özgüven eksikliklerini giderme amacıyla zorbalığa başvurabilirler (Webb vd., 2007). Scholte vd. (2007) gerçekleştirdikleri bir araştırmada, zorbalığın bireylerin sosyal gelişimleri üzerinde kalıcı etkileri olduğu, çocuklukta zorbalık yapan ya da mağdur olan öğrencilerin sosyal uyumlarının olumsuz etkilendiği hatta ilerleyen süreçlerde sosyal uyum sorunu yaşamaya devam ettikleri belirlenmiştir. Bireylerin zorbalık karşısında verdikleri tepkiler de sosyal ilişkileri üzerinde etkilidir (Stahel vd., 2024). Çalışmada da zorbalığın sosyal uyum üzerindeki etkisi öne çıkmaktadır. Alan yazında zorbalık ve özel yetenek konusunu ele alan çalışmalarda genellikle zorbalığa maruz kalan özel yetenekli kişilerin mağdur olma düzeyleri ya da mağdur olma nedenlerinin ele alındığı görülmektedir. Ancak bu çalışmada zorbaca davranışların sosyal uyum üzerindeki etkisi öne çıkmaktadır. Bu nedenle özel yetenekli bireylerin zorbalığa başvurabilecekleri de göz ardı edilmemelidir. Çalışmada katılımcılar arasında zorbaca davranışlara maruz kalan, zorbaca davranan ve hem zorba hem de zorbalığa maruz kalan öğrenciler yer almaktadır. Bireyin zorbalıktaki rolü de hem arkadaşlık ilişkilerini hem de sosyal uyumu etkileyebilir. Örneğin Duy ve Yıldız (2014) çalışmalarında hem zorba hem kurban rolündeki öğrenciler arkadaşlara ve okula bağlanma düzeyi en düşük grup olarak belirlenmiştir. Zorbalığın var olduğu bir durumda seyirci kalmak zorbalığın tekrarlamasına hatta şiddetinin artmasına neden olabilir

(Guilbault, 2008). Çalışmada öğretmenlerin ya da ebeveynlerin bu duruma karşı herhangi bir önlem ya da destek almadıkları görülmüştür. Bu durum zorbaca davranmanın katılımcıların gözünde bir alışkanlığa dönüşmesine ve normalleşmesine neden olabilir. Seyirciliğin devam etmesi sosyal uyum probleminin de sürmesine neden olacaktır.

Yalnızlık

Özel yetenekli bireylerin sosyal uyum problemi gösterme nedenlerinden biri yalnızlıktır. Yalnızlık hem yalnız bırakılma hem de yalnız kalmayı tercih etme olarak kendini gösterebilir. Yalnızlığın çok boyutlu şekilde ele alınması sosyal uyum problemlerinin belirlenmesine dair ipuçlarını barındırmaktadır (Ribeiro, 2023). Sosyal uyum problemi yaşayan özel yetenekli bireyler de yalnız kalmayı tercih edebilir ya da yalnız bırakılabilirler (Gross, 2004). Böylesi bir durumda okuldaki deneyimler etkilidir (Peterson vd., 2009). Örneğin bir çalışmada elde edilen sonuca göre yalnızlık ve akademik uyum arasında negatif ilişki olduğu belirlenmiş ve bu kişilerin çevresinden aldığı sosyal desteğin daha kolay uyum sağlamalarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sadoughi ve Hesampour, 2016). Yalnızlık ve sosyal uyumu ele alan bir başka çalışmada da bu iki etmen arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Cruz vd. 2022) belirlenmiştir. Ramos vd. (2024) çalışmasında özel yetenek etiketine sahip olmanın bile yalnızlığı açıklayıcı bir rolünün bulunduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmada hem yalnız bırakılan hem de yalnızlığı tercih eden katılımcılar bulunmaktadır. Örneğin Alp arkadaşları tarafından yalnız bırakılmakta ve bu durum onu duygusal olarak olumsuz etkilemektedir. Benzer şekilde Barlas ve Deniz de yalnız bırakılan öğrencilerdir. Hande ise hem yalnız bırakılan hem de yalnız kalmayı tercih eden bir öğrencidir. Alan yazında olduğu gibi bu çalışmada da yalnızlık (hem yalnız bırakılmak hem de yalnız kalmayı tercih etmek) sosyal uyum problemi üzerinde etkilidir. Ebeveynler bu durumu “özel yetenekliliğin kıskanılması” kaynaklı olduğunu ileri sürmektedirler. Katılımcıların kendi sınıfları için bu çıkarım doğru olabilir ancak destek eğitim odasında katılımcıların birbirlerini özel yetenekli oldukları için kıskanmaları olası değildir. Bu noktada katılımcıların yalnızlığa bakış açıları önemlidir. Örneğin Alp ve Deniz yalnız bırakılmaktan hoşlanmadıklarını dile getirirken, Hande bu durumun onu etkilemediğini öne sürmektedir. Ebeveynlerin de bu düşünceleri destekleyici ifadeleri bulunmaktadır. Katılımcıların yalnızlığa bakış açıları onların mutluluk düzeylerini etkilese de sosyal uyum problemi yaşamalarını engelleyememektedir. Böyle bir durumda ortamın iyi

düzenlenmesi ve önlemlerin alınması gerekir. Çalışmada öğretmenlerin katılımcıların yalnızlıkla olan ilişkileri hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Bu duruma müdahale edilmemesinin katılımcıların daha fazla yalnızlaşmalarına ve daha fazla sosyal uyum problemi göstermelerine neden olabileceği düşünülmelidir.

5.1.2 Sosyal uyum probleminin aile kaynaklı nedenleri

Ebeveyn tutumu

Katılımcıların ebeveynlerinin tutumu sosyal uyum problemi göstermelerinde etkili olmuştur. Örneğin ebeveynler arasındaki tutum farklılıklarının getirdiği karmaşa, izin verici tutuma sahip ebeveynlerin yarattığı sınır olmayan ortam ya da otoriter tutuma sahip ebeveynlerin kontrolcülüğüyle ve katı sınırlarıyla yarattığı ortamın okula yansımaları olmuştur. Örneğin Alp annesinin koyduğu kurallara uyarken okuldaki kuralları sabote etmeye çalışmaktadır. Berk ailesinin yarattığı sınır olmayan ortamın etkisiyle okulda da aynı davranmakta ve okul kurallarını ihlal etmektedir.

Ebeveyn tutumları çocuklarının zekâ düzeylerinden bağımsız şekilde sosyal uyum üzerinde etkilidir. Özellikle demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının sosyal uyum becerilerinde de olumlu artış görülmektedir (Eker Ünal ve Yıldız, 2022). Şahin vd. (2017) çalışmalarında, demokratik tutumla yetiştirilen çocukların sosyal uyumlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Buna karşın otoriter ve izin verici tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının sosyal uyumları ise demokratik ortamda yetişen çocuklara göre daha düşüktür. Hem otoriter hem de ihmalkâr davranan ebeveynlerin çocuklarının daha düşük bir sosyal uyuma sahip oldukları belirtilmektedir (Zheng, 2025). Bir başka çalışmada da annelerin demokratik tutumunun artmasının çocuklarının uyum düzeylerinin artmasında etkili olduğu belirlenmiştir (Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2023).

Ebeveyn tutumları aile içindeki iletişimi de şekillendirmektedir. Aile içindeki iletişimin de çocukların sosyal uyumu üzerinde etkisi vardır (Nasimi ve Bagheri, 2016). Otoriter bir tutuma sahip ortamda yetişen çocuğa yönelik olan mutlak itaat beklentisi (Baumrind, 1966) çocuğun kendisini ifade edebildiği bir ortamın oluşmasını engelleyebilir. İzin verici ortamın getirdiği sınırsızlık da (Maccoby ve Martin, 1983) bireyi bulunduğu toplumun kurallarına uygun şekilde iletişim kurmaktan alıkoyabilir. Çalışmada da bu iki tutumun sosyal uyum üzerindeki etkileri görülmektedir. Örneğin Alp'in annesi otoriter tutumunun farkındadır ve bunun doğru olduğunu düşünmektedir. Buna karşın Alp'in evdeki

kurallara uyarken okuldaki kuralları sabote etmesi bir tepki olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde Hande'nin ebeveynlerin tutumu da aynı sonuca yol açmaktadır. Ebeveynler arası tutum farklılığı da çocukları için rol karmaşası yaratmaktadır. Örneğin Deniz otoriter tutumda bir babaya ve izin verici tutumda bir anneye sahiptir. Deniz ile yapılan görüşmelerde aile ortamında iletişim kurmakta zorlandığı görülmüştür. Deniz'in buradaki öğrenileri okulu da etkilemiş olabilir. Çünkü Deniz okuldaki kişilerle de iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Zaman zaman sert zaman zaman anlayışlı tavrı, arkadaşlarıyla ilişkisini etkilemektedir. Baumrind (1991) ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal becerilerinde zayıflıklara yol açabileceğini belirtmektedir. Çalışmada elde edilen bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir.

Yüksek Beklenti

Çalışmanın dikkat çekici sonuçlarından biri katılımcıların yoğun programlarıdır. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde bu durumun çocukları istediği için gerçekleştiği belirtilse de öğretmenleri öğrencilerinin zaman zaman yorulduklarını hissettiklerini belirtmektedirler. Ebeveynlerin çocukları için hazırladıkları programların yoğunluğu da katılımcıların sosyalleşme ve arkadaş edinme için yeterince zaman bulamamalarına neden olmuştur. Bu yoğunluğun nedeni çocuklarına yönelik beklentilerinin yüksekliğinden kaynaklanabilir. Balboni ve Pedrabissi'ye (1998) göre, yüksek beklenti çocukların gelişiminde olumlu veya olumsuz etkilere neden olabilir. Olumlu etkiler arasında çocuklarının hedefe ulaşma yolunda motivasyonlarının artması ve sosyal becerilerinin gelişmesi yer almaktadır. Olumsuz etkilerde ise aşırı baskı sonucu oluşabilecek stres ve sosyal uyum problemleri yer almaktadır. Bu sonuçlara göre ebeveynlerin beklentilerindeki tutarlık ve dengenin çocuklarının sosyal gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir.

Çalışmada ebeveynlerin yoğun program yaratmalarının bir diğer nedeni ise ebeveynlerin kendi çocukluk isteklerini çocuklarına yönlendirmeleridir. Bu da katılımcılar üzerinde baskı oluşturmaktadır. Beklenti oluşturmada ebeveynin sağlıklı ve gerçekçi olmayan düşünceleri çocuklarının sosyal uyumlarını etkilen bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Ailenin Eğitime Katılımı

Çalışmada ebeveynlerin çoğu çocuklarının okulları hakkında kendileri ile paylaşımda bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda ailenin çocuklarının okul yaşantısı hakkında doğru ve yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmek gerçekçi olmayacaktır.

Çocuklarının paylaşım yapmaması ailelerde okul sürecinin olumlu gittiğine yönelik bir algı oluşturabilir. Ebeveynlerin okul öğretmenleriyle de olan nispeten kısıtlı iletişimi çocuklarının sosyal uyum problemlerine yönelik doğru ve yeterli önlemler almalarını etkileyebilir. Bu çalışmada ailelerin çocukları dışında üçüncü kişiler yoluyla çocuklarının okuldaki ilişkileri ve süreçleri hakkında bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Bu ailelerin eğitim süreçlerine dahil olmadıklarını ve yaşanan durumların farkında olmadıklarını ya da yeterince iyi müdahale edemediklerini düşündürmektedir.

Alan yazına göre ailenin eğitim sürecine dahil olduğu ve iyi bir iş birliğinin kurulduğu durumlarda çocukları da olumlu etkilenmektedirler. Ebeveynlerin eğitim sürecindeki aktif katılımı çocuklarının daha iyi davranışlar sergilemelerine ve olumsuz davranışların azalmasına katkı sağlamaktadır (Al-Rawwad vd., 2016). Roy ve Giraldo-Gacia'da (2018) çalışmalarında ebeveyn katılımının sosyal duygusal beceriler üzerinde ve okula uyum sürecinde olumlu etkileri olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Martine-Yarza vd. (2024) çalışmalarında aile katılımının sosyal beceriler ve okula uyumda etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin eğitim ortamına katılımının sağlandığı ve iyi yönetildiği bir sürecin olması halinde katılımcıların da sosyal uyumlarının olumlu anlamda etkilenebileceği düşünülebilir.

5.1.3 Sosyal uyum probleminin okul kaynaklı nedenleri

Eğitim Ortamının Yetersizliği

Okul ortamı için katılımcıların tamamı hem kendi sınıflarından hem öğretmenlerinden hem de destek eğitim odası öğretmenlerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ancak destek eğitim odasındaki sürenin kısa olduğunu, burada bulunduklarında daha mutlu olduklarını ve sürenin uzatılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların destek eğitim odasında daha mutlu olmalarının sebebi ise buradaki ders içerikleri ve etkinliklerdir. Bir başka deyişle farklılaştırılmış bir içerik katılımcıların kendilerini daha iyi hissetmelerine neden olmaktadır. Ancak okulun yapısı, destek eğitim programının kısa süreli şekilde tasarlanması, destek eğitim odası kontenjanının sürekli artması öğrencilerin buradaki kısıtlı zamanını daha da kısaltmaktadır. Sınıf öğretmenleri ise farklılaştırmaya dair çabaları olduğunu ama sınıfın karma yapısı ve kalabalıklığı nedeniyle yeterli seviyede bir düzenleme yapamadıklarını belirtmektedirler.

Farklılaştırma özel yetenekli bireylerin eğitim süreçlerinde önemli bir mihenk taşıdır. Öğrencinin hazır bulunuşluğu, ilgi alanı gibi unsurlar göz önüne alınarak tasarlanır. Kavut

(2024) farklılaştırılmış eğitimin yer aldığı bir ortamda öğrencilerin ortama yönelik aidiyet duygusunun olumlu etkilendiğini belirtmektedir. Farklılaştırma ile sınıf ortamının olumlu etkilendiği bu durumun sosyal ilişkilere etkisinin de olumlu olduğunu öne sürmektedir. Farklılaştırma ile içerik, süreç ve ürün boyutlarında özelleştirme sağlanır. Kapsayıcı eğitimin temel alındığı farklılaştırma süresinde sınıfın tamamının özelliklerinin değerlendirilmesi ve daha eşitlikçi bir yaklaşımla içeriklerin düzenlenmesi ortamın daha demokratikleşmesine de yardımcı olmaktadır. Ortamda yarattığı bu etkiler bakımından farklılaştırma sosyal uyumu sağlamaya yönelik kullanılabilir (Gheysens, 2023). Bir çalışmada farklılaştırma ile sınıftaki sosyal uyumun desteklenebileceği bilinmesine rağmen öğretmenler tarafından uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni ise zaman yönetimi ve bireysel planlama gereksinimi (Talib vd., 2014) olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada da öğretmenler eğitim sürecinde farklılaştırma yapılması gerektiğine inanmakta ancak sınıftaki kalabalık ve farklı düzeydeki öğrencileri nedeniyle istedikleri düzeyde farklılaştırma gerçekleştiremediklerini belirtmektedir. Bu durum okulun yeterli düzeyde önlem almadığını göstermektedir. Okul destek eğitim odası desteği sağlamasına rağmen bu eğitimin sağlıklı devam etmesi için gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmemektedir.

Okulun öğrenciye sunduğu içeriğin yeterince ilgi çekici ya da anlamlı olmaması da uyum sorunlarını arttırmaktadır (Renzulli, 2005). Ailelerin okulu tercih nedenlerinden biri destek eğitim odasının bu ihtiyacı karşılayabileceğini düşünmeleridir. Böylesi bir durumda hem öğretmenler yeterli verimde çalışmamakta hem de öğrenciler gerekli eğitime ulaşamamaktadırlar. Tüm ebeveynlerin ve katılımcıların sınıf öğretmenleri ve destek eğitim öğretmenlerinden memnun olmaları ancak eğitim içeriklerinin daha da iyileştirilmesini istemeleri bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Ortam yetersizliğinin yanı sıra okul ve aile arasında iş birliğinin yeterince kurulmadığı da görülmüştür. Katılımcılardan yalnızca biri yaşadığı sorun nedeniyle rehber öğretmenle iletişime geçmiştir. Buradaki sorun ise kişisel bir konuyu içermektedir ve sosyal uyum ile ilgili değildir. Özel yetenekli olmanın yanı sıra, bireylerin kendilerine özgü özellikleri de olası sorun durumlarıyla karşılaşmalarını etkileyebilir. Bu nedenle, özel yetenekli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, onların hem sosyal hem de akademik hayata uyumlarını desteklemede kritik bir rol oynayabilir. Blackett ve Hermanson (2005) tarafından yapılan çalışmada özel yetenekli bireylerin

psikolojik danışma ihtiyaçları vurgulanmıştır. Altun ve Yazıcı (2018), özel yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma deneyimleri üzerine yaptıkları çalışmada, bu öğrencilerin rehberlik hizmetlerine dair algı ve tepkilerinin yanı sıra aldıkları desteğin niteliğini ve etkililiğini araştırmışlardır. Bulgular, özel yetenekli öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel alanlarda çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını, ancak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden yararlanma oranlarının düşük kaldığını ortaya koymuştur.

Rehberlik hizmetleri yalnızca özel yetenekli öğrenciler için değil aileleri için de etkilidir. Örneğin çalışmada ailelerin tanı sonrası kaygı yaşayabildikleri belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin danışmanlık ihtiyaçlarını ebeveynlerin bakış açısından anlamaya çalışan Yoo ve Moon (2006) yaş ile ebeveynlerin çocuklarına yönelik kariyer ve psikososyal kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Tüm yaş gruplarında ebeveynlerin eğitsel rehberlik ihtiyaçlarının olduğu, yaş düzeyi arttıkça ailelerin kariyer planlamasına yönelik endişelerinin daha da arttığı ortaya çıkmıştır. Okul ve aile arasındaki bu desteğin ve iş birliğinin kurulması katılımcıların aile ortamlarında da etkili olabilir. Aile ortamındaki değişim katılımcıların okul ortamını dolayısıyla sosyal uyumlarını da etkileyecektir.

Öğretmen Tutumu

Okula dair bir diğer durum ise öğretmenlerin öğrencilerine olan tutumlarıdır. Özellikle sınıf öğretmenleri sınıftaki kalabalık ortam nedeniyle katılımcılarla yeterince ilgilenemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı sınıftaki sosyal uyum problemlerini açıklarken “çocuklar büyüdükçe düzelecek” anlayışına sahiplerdir. Ayrıca bu problemlerin çözümüne dair ders içi ya da dışı bir düzenleme gerçekleştirmemişlerdir. Öğretmenlerin daha fazla akademik başarıyı temel aldıkları diğer problem durumları görmezden geldikleri ya da olduğundan daha küçük şekilde görmeye çalıştıkları belirlenmiştir.

Öğretmen tutum ve davranışlarının öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerinde etkisi bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde katılımcıların büyüdükçe davranışlarının değişeceğine olan inançla yaklaşımları, davranış problemlerine yönelik bir destek ya da yönlendirme yapmamaları, durumu aile ile paylaşmamaları davranışın pekişmesine ve devam etmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin akademik başarı odaklı olmaları buradaki problem davranışa müdahaleyi geciktirmektedir. Oysa Robinson vd. (2007) de belirttiği üzere, özel yetenekli öğrenciler yalnızca akademik alanda değil sosyal

duygusal anlarda da desteklenmelidir. Böylesi bir ilişki öğrenci öğretmen arasındaki güveni de arttıracaktır.

Son olarak çalışmanın bulguları ilkökul dönemindeki özel yetenekli öğrencilerin okula yönelik sosyal uyumlarının bireysel, aile ve okul kaynaklı nedenlerin etkileşimleriyle ortaya çıktığını belirlemiştir. Bu durum çalışmanın teorik çerçevesini oluşturan Bronferbrenner'ın Ekolojik Sistemler Kuramı (1994) ile uyumludur. Katılımcıların sosyal uyum problemine yönelik gösterdikleri davranışlarının nedeni okul ortamına yönelik kural dışı tutumları, liderlik istekleri, tek başınalık, yalnızlık ve zorbalık gibi durumların yanı sıra sınıf ortamı, eğitim içeriği ve aile ortamı gibi nedenlerin etkileşimi kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Mikrosistem de yer alan akran ilişkileri ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri bireylerin okula yönelik tutumlarında belirleyici olmuştur. Bulgularda da görüleceği üzere bireylerin arkadaşlığı kurmada ya da sürdürmede yaşadıkları zorluklar, sosyal mesajları algılamada yaşanan problemler, zorbalığa maruz kalma ve uygulama gibi durumların sosyal uyum problemi için zemin hazırladığı ve problemi pekiştirici olduğu görülmüştür. Alanyazında yer alan olumlu sınıf ikliminin sosyal uyumu kolaylaştırıcı etkisi vurgulansa da dışlanma ve zorbalık gibi durumların sosyal uyum sorununu arttırdığı da belirtilmektedir (Ladd vd., 2008; Olweus, 2013; Wang ve Degol, 2016). Mezosistemde ise okul aile ilişkisi öne çıkmıştır. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumları, yüksek beklentiler oluşturmaları ve bunun doğrultusunda yoğun programlar oluşturmaları araştırmanın bulguları arasındadır. Bu bulgu ile öğretmenlerin akademik başarıya olan yaklaşımı ele alındığında bireylerin sosyal uyumlarını etkileyecek bir ortamın oluşmasına zemin hazırladıkları ifade edilebilir. Düzenli ve yapılandırılmış şekilde gerçekleştirilen okul aile iş birliğinin öğrencilerin sosyal uyumları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir (Hill ve Tyson, 2009). Ancak gerçekleştirilen çalışmada ebeveynler ile okul arasındaki iş birliğinin çok sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu durumda sosyal uyum probleminin oluşması için zemin hazırlamaktadır.

Çalışma bulgularından destek eğitim odası ve sınıf ortamının özel yetenekli öğrencilere yönelik yeterince destekleyici şekilde oluşturulmadığı belirlenmiştir. Bu durum kuramın ekzosistem boyutuna hitap etmektedir. Birey direkt olarak içinde olmasa da dolaylı olarak bu durumdan etkilenmektedir. Oluşturulacak düzenlemelerle bireylerin sosyal uyum süreci daha kolaylaşabilir (Rimm-Kaufmann ve Pianta, 2000). Kuramın makrosistem

boyutuna hitap eden bulgu ise özel yetenek kavramına ilişkin toplumsal algıdır. Toplum algısında yer alan yüksek beklentiler ve başarı odaklı yaklaşımlar bireysel ihtiyaçların arka plana atılmasına neden olabilir. Çünkü oluşturulan eğitim programları ve politikaların kültürel bağlamda şekillenmektedir (Cross ve Cross, 2015). Kuramın son boyutu olan kronosistemde ise zaman içerisinde oluşan değişimlerin sosyal uyum üzerindeki etkisi değerlendirilmektedir. Bu bağlamda aile ve öğretmenlerin bu değişimlere yönelik farkındalıkları olması gerekir. Çünkü gelişim dönemlerinde değişimlerin sosyal uyumu etkileyebileceği unutulmamalıdır (Benner ve Graham, 2009).

5.2 Sonuç

Sonuç olarak, araştırmada elde edilen verilerin alanyazın ile tutarlı olduğu görülmektedir. Alanyazından farklı olarak bu çalışmadaki katılımcıların eş zamanlı olmayan gelişim, mükemmeliyetçilik, beklenenden düşük başarı, depresyon gibi nedenlerden dolayı sosyal uyum problemi göstermedikleri belirlenmiştir. Bireysel anlamda ön plana çıkan etki arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan problemdir. Bu doğrultuda katılımcıların arkadaşlık kurma ve yürütmeye dair sosyal becerilerinin eksik olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların zorbalık ve yalnızlık kaynaklı sosyal uyum problemlerine müdahale edilmemesi sorunun süregelmesine neden olmaktadır.

Çalışmada sosyal uyum probleminde ailenin etkisi de öne çıkmıştır. Özellikle ebeveyn tutumunun bireyin okul hayatına yansması dikkat çekicidir. Ailelerin çocuklarına dair yüksek beklentileri doğrultusunda oluşturdukları yoğun programlar katılımcıların sosyal yaşantısı üzerinde etkilidir. Çünkü arkadaşları ile iletişime geçecekleri yeterli zamanları bulunmamaktadır. Ayrıca katılımcıların okulda yaşadıklarına dair ailelerini bilgilendirmemeleri önemli bir bulgudur. Bu noktada ailelerin daha iyi gözlemci olmaları ve çocukları ile kurdukları iletişimi düzenlemeleri gerektiği ifade edilebilir.

Okul kaynaklı nedenlerde ise temelde okul yönetiminin gerekli ortamı hazırlamamasının etkili olduğu görülmektedir. Özel yetenekli bireylere yönelik destek eğitim odası imkânı sağlayan bir okulda öğrencilere, ailelere, öğretmenlere bu kapsamda hazırlanmış herhangi bir eğitim, seminer gibi destekleyici bir içerik oluşturulmamıştır. Öğretmenlerin kendi çabaları ve fedakarlıkları ile öğrenciler için ortam oluşturmaya çalıştıkları ancak bunda yeterli başarıya ulaşamadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumu özel yeteneğe dair bilgi eksikliğinden kaynaklanabilir. Bu noktada öğretmenlerin desteklenmesi gerekmektedir. Bir diğer dikkat çeken nokta ise rehberlik desteğinin

sağlanmamasıdır. Ailelerin “rehber öğretmene gidene kadar sınıf öğretmenimiz sorunu çözer” algısı bu eksikliğin büyüklüğünü göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular altı maddede özetlenmiştir.

1. Katılımcıların aile özellikleri, aileleri ile olan ilişkileri ve aile ortamındaki öğrenmeleri sosyal uyum problemi göstermelerinde etkilidir.
2. Katılımcılar okul dışındaki yoğun programları nedeniyle sosyal ilişki kurma ve yönetmeye yeterli zaman bulamamaktadırlar.
3. Katılımcıların öğretmenleri sosyal-duygusal gelişimden çok bireylerin yetenek alanlarını ve akademik başarılarına odaklanmaktadır.
4. Katılımcıların devam ettiği destek eğitim odası yapılandırma bakımından katılımcıların sosyal ve bilişsel ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde değildir.
5. Katılımcıların aile içindeki ya da okullarındaki kurallar arasındaki tutarsızlık okul kurallarına uyumu güçleştirmiştir.
6. Katılımcıların sosyal uyum problemi göstermelerinde bireysel özellikleriyle aile ve okul kaynaklı etmenlerin etkileşimi bu problem durumunun ortaya çıkmasında etkilidir.

5.3 Öneriler

Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular temel alınarak bu bölümde gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1 Araştırmaya yönelik öneriler

- Çalışma destek eğitim odası imkânı sunan bir devlet okulunda ikinci sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma farklı ortamlarda ve yaş gruplarında tekrarlanarak sonuçları incelenebilir.
- Gerçekleştirecek boyamsal bir araştırma ile sosyal uyum problemlerinin nedenlerine ve öğrencilerin yaşamlarındaki yansımalarına dair daha derinlemesine incelemeler yapılabilir.
- Çalışmada bireylerin okula yönelik sosyal uyum problemi gösterme nedenleri ele alınmıştır. Bireylerin sosyal uyum problemleri gösterme nedenleri daha geniş çevrede incelenebilir.

- Çalışmada aile kaynaklı nedenlerin etkisinin yadsınamaz varlığı ailelerin sürece daha fazla katılmasını gerektiren çalışmalara olan ihtiyacı öne çıkarmaktadır. Aile eğitimleri ya da okul ve aile iş birliğine yönelik araştırma ihtiyaçlarının belirlenmesi adına derinlemesine çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmada Bronfenbrenner'ın Ekolojik Kuramı (1994) temel alınarak katılımcıların mikrosistem ve mezosistemde ilişkili olduğu kişilere ulaşılmıştır. Çalışmanın kapsamı genişletilip ekzosistem, makrosistem ve kronosistem dahil edilerek geniş çaplı bir çalışma gerçekleştirilebilir.

5.3.2 Uygulamaya yönelik öneriler

- Çalışmada öne çıkan bireysel nedenler değerlendirildiğinde özel yetenekli bireylerin bireysel yetenek alanları ve özel yeteneğinin yanı sıra psiko-sosyal alanlarda da desteklenmesi gerektiği belirlenmiştir. Öğrencilere ve ailelerine yönelik eğitici programlar (sağlıklı iletişim kurma, arkadaşlık ilişkileri geliştirme vb.) hazırlanabilir.
- Çalışmada ailenin bireye yönelik beklentilerinin, evdeki iletişimin, ebeveyn tutumlarının bireyler üzerinde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum aile eğitimine yönelik olan ihtiyacı öne çıkarmaktadır. Aileye yönelik özel yetenekli bireylerin özelliklerinden tanı alma süreçlerine, okul ve evde yapılabilecek eğitim içeriklerinden aile içi ilişkilerdeki rollere kadar kapsayıcı bir eğitim içeriği hazırlanabilir.
- Bu çalışmada katılımcıların sosyal uyum problemi göstermelerine yönelik rehberlik desteği almadıkları görülmüştür. Okullarda yaşanan sorunlarda ilk başvuru kaynaklarından biri okul psikolojik danışmanları olmalıdır. Aile, okul ve psikolojik danışman arasındaki iş birliğini arttırıcı bir program ya da içerik hazırlanabilir.
- Katılımcıların öğretmenleri ile olan ilişkilerindeki odak noktasının onların başarıları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler için özel yetenekli bireylerle kurulacak iletişim, sınıf içerisindeki yapılabilecek etkinlikler, sınıf ortamında özel yetenekli birey ve arkadaşları arasında yaşanılabilir durumlarla yönelik bir müdahale programı hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, C., Sarandöl, A., Esen-Danacı, A., Sivrioğlu, E.Y., Kaya, E., ve Kırılı, S. (2008). Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 292-299.
- Allen, K. A., Greenwood, C. J., Berger, E., Patlamazoglou, L., Reupert, A., Wurf, G., May, F., O'Connor, M., Sanson, A., Olsson, C. A., and Letcher, P. (2024). Adolescent school belonging and mental health outcomes in young adulthood: Findings from a multi-wave prospective cohort study [Ergenlik döneminde okula aidiyet ve genç yetişkinlikte ruh sağlığı sonuçları: Çok aşamalı prospektif kohort çalışmasından elde edilen bulgular]. *School Mental Health*, 16(1), 149-160. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09626-6>
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., and Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis [Okulların okul aidiyetini geliştirme konusunda bilmesi gerekenler: Bir meta-analiz]. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Al-Rawwad, T. M., Al-Taj, H. M., and Al-Tal, S. (2016). Parental involvement and their children's social adjustment: Evidence from Jordanian students [Ebeveyn katılımı ve çocuklarının sosyal uyumu: Ürdünlü öğrencilerden kanıtlar]. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 11(2), 119–125.
- Alsarrani, A., Hunter, R. F., Dunne, L., and Garcia, L. (2022). Association between friendship quality and subjective wellbeing among adolescents: A systematic review [Ergenler arasında arkadaşlık kalitesi ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki: Sistematik bir gözden geçirme]. *BMC Public Health*, 22, 2420. DOI: 10.1186/s12889-022-14776-4
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2014). Perfectionism, school motivation, learning styles and academic achievement of gifted and non-gifted students [Mükemmeliyetçilik, okul motivasyonu, öğrenme stilleri ve üstün zekâlı ve üstün zekâlı olmayan öğrencilerin akademik başarıları]. *Croatian Journal of Education*, 16(4), 1031-1054. doi.org/10.15516/cje.v16i4.559

- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma yaşantıları: ölçek uyarlama ve kesitsel tarama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 173-200.
- Arabacıoğlu, B. ve Bağçeli Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 175-192.
- Atkins, L., and Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education*. Sage Publications.
- Aydoğdu, F., ve Gürsoy, F. (2020). Sosyal Uyum Ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 1-20. doi: 10.29329/mjer.2020.234.1
- Aysan, F. ve Uzbaş, A. (2004). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).91-107.
- Ayvacı, H.Ş. ve Bebek, G. (2019). Türkiye’de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik incelenmesine yönelik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 267-292. doi.org/10.9779/PUJE.2018.233
- Azpiazu, L., Ramos-Díaz, E., Axpe, I., and Revuelta, L. (2025). Social support, self-concept and resilience as protectors against school maladjustment during adolescence [Ergenlik döneminde okula uyum sorunlarına karşı koruyucu faktörler olarak sosyal destek, benlik kavramı ve dayanıklılık]. *School Mental Health*, 17, 435–448. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09736-9>
- Baccassino F., and Pinnelli, S (2023). Giftedness and gifted education: A systematic literature review [Özel yeteneklilik ve özel yetenekliler eğitimi: Sistematik bir literatür taraması]. *Front. Educ.* 7. doi: 10.3389/educ.2022.1073007
- Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents [Akademik olarak yetenekli ergenlerin günlük stres faktörleri]. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7(2), 356-368. doi.org/10.1177/1932202X9600700203
- Balboni, G., and Pedrabissi, L. (1998). School adjustment and academic achievement: parental expectations and socio-cultural background [Okula uyum ve akademik

- başarı: Ebeveyn beklentileri ve sosyo-kültürel arka plan]. *Early Child Development and Care*, 143(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/0300443981430107>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. [Düşünce ve eylemin sosyal temelleri: Sosyal bilişsel teori.] Prentice-Hall.
- Baumeister, R. F., and Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation [Ait olma ihtiyacı: Temel bir insan motivasyonu olarak kişilerarası bağlanma arzusu]. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior [Otoriter ebeveyn kontrolünün çocuk davranışı üzerindeki etkileri]. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use [Ebeveynlik tarzının ergen yetkinliği ve madde kullanımı üzerindeki etkisi]. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance* [Aykırılar: Sapma sosyolojisi üzerine çalışmalar]. Free Press Glencoe.
- Belsky, J., and Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences [Zihin yapısı stresinin ötesinde: çevresel etkilere karşı farklı duyarlılık]. *Psychol Bull.* 135(6):885-908. doi: 10.1037/a0017376. PMID: 19883141.
- Benner, A. D. (2011). Latino adolescents' loneliness, academic performance, and the buffering nature of friendships [Latin kökenli gençlerin yalnızlığı, akademik performansları ve arkadaşlıkların tamponlayıcı doğası]. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 556-567. DOI:10.1007/s10964-010-9561-2
- Benner, A. D., and Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Child Development*, 80(2), 356–376. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x>

- Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented [Her şey bakış açısına bağlı: Öğrencilerin yetenekli ve üstün zekalı olarak etiketlenmenin etkisine ilişkin algıları]. *Roeper Review*, 31(4), 217-223. doi.org/10.1080/02783190903177580
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development [Arkadaşlık kalitesi ve sosyal gelişim]. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157
- Bireley, M., and Genshaft, J. (1991). *Understanding the gifted adolescent: educational, developmental, and multicultural issues* [Özel yetenekli ergenleri anlamak: Eğitim, gelişim ve kültürlerarası konular]. Teachers College Press.
- Blackett, J., and Hermansson, G. L. (2005). Guidance and counselling of the gifted and talented in New Zealand [Yeni Zelanda'da yetenekli ve üstün zekalılarına rehberlik ve danışmanlık]. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 277-287. DOI:10.1007/s10447-005-3186-2
- Bogdan, R. C., and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* [Eğitimde nitel araştırma: Teori ve yöntemlere giriş]. Allyn & Bacon.
- Borders, C., Woodley, S., and Moore, E. (2014). Inclusion and giftedness [Kaynaştırma ve özel yetenek]. In Bakken, J., Obiakor, F., Rotatori, A. (Eds.), *Gifted education: Current perspectives and issues* (pp. 127-146). Emerald Group Publishing Limited.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design* [İnsan gelişiminin ekolojisi: Doğa ve tasarım deneyleri]. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development [İnsan gelişimine yönelik ekolojik modeller]. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37-43.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., and Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment in early adolescence [Ergenliğin başlarında popülerlik, arkadaşlık ve duygusal uyum]. In B. Laursen (Ed.), *New directions for child and adolescent development* (Vol. 60, pp. 23-37). Jossey-Bass.

- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., and Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher–child relationship quality and relational classroom climate [İlkokulun erken dönemlerinde okul uyumunu yordama: Öğretmen–çocuk ilişki kalitesi ve ilişkisel sınıf ikliminin etkisi]. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119–141. <https://doi.org/10.1086/605768>
- Cacioppo, J. T., and Hawkley, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition [Algılanan sosyal izolasyon ve biliş]. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(10), 447–454. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.005>
- Camcı-Erdoğan, S. ve Leana-Taşçılar, M. Z. (2014). Üstün zekalı çocuklarda beklenmedik başarısızlık (underachievement) ve motivasyon sorunları. İçinde N. Baykoç (Ed.), *Akıl, zekâ, deha, yetenek, dahiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri* (s. 215-240). Vize Yayıncılık.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., and Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial Foundations of children’s academic achievement [Çocukların akademik başarılarının prososyal temelleri]. *Psychological Science*, 11(4), 302–306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Carter, S. S., Avci, A. H., and Mammadov, S. (2025). School experiences of gifted adolescents and their peers [Özel yetenekli ergenlerin ve akranlarının okul deneyimleri]. *Psychology in the Schools. Advance online publication*, 62(9), 3273–3284. <https://doi.org/10.1002/pits.23537>
- Chang, E. C. (2006). Perfectionism and loneliness as predictors of depressive and anxious symptoms in Asian and European American college students [Asyalı ve Avrupalı Amerikalı üniversite öğrencilerinde depresif ve kaygılı belirtilerin yordayıcıları olarak mükemmeliyetçilik ve yalnızlık]. *Cognitive Therapy and Research*, 30(5), 569–582. DOI: 10.1007/s10608-013-9549-9
- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L., and Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study [Çinli çocuklarda saldırganlık, sosyal yetkinlik ve akademik başarı: 5 yıllık boylamsal bir çalışma]. *Development and Psychopathology*, 22(3), 583–592. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000295>

- Cialdini, R. B., and Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity [Sosyal etki: Uyumluluk ve uygunluk]. *Annal Review Psychology*, 55, 591-621. DOI: 10.1146/annurev.psych.55.090902.142015
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* [Özel yetenekli olarak büyümek: Çocukların evde ve okulda potansiyellerini geliştirmek]. Prentice Hall.
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., and Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers [Özel yetenekli beklenmedik düşük başarı gösteren bireyler ile özel yetenekli yüksek başarılı gösteren bireylerin karşılaştırılması]. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 155-160.
- Coleman, L. J., and Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? [Özel yetenekli olmak sosyal bir engel midir?] *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 41-56. <https://doi.org/10.1177/016235328801100406>
- Columbus Group (1991) *Unpublished Transcript of the meeting of the Columbus group* [Columbus Grubu toplantısının yayınlanmamış metni]. Columbus Group.
- Conley, C. S., and Rudolph, K. D. (2009). The emerging sex difference in adolescent depression: Interacting contributions of puberty and peer stress [Ergenlik depresyonunda ortaya çıkan cinsiyet farkı: Ergenlik ve akran stresinin etkileşimli katkıları]. *Development and Psychopathology*, 21, 593-620. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000327>
- Corcoran, L., McGuckin, C., and Prentice, G. (2015). Cyberbullying or cyber aggression? A review of existing definitions of cyber-based peer-to-peer aggression [Siber zorbalık mı yoksa siber saldırganlık mı?: Siber tabanlı akranlar arası saldırganlığın mevcut tanımlarının incelenmesi]. *Societies*, 5(2), 245-255. <https://doi.org/10.3390/soc5020245>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis [Öğrenci merkezli öğretmen-öğrenci ilişkileri etkilidir: Bir meta-analiz]. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>

- Cornell, D. (1989). Child adjustment and parent use of the term "gifted" [Çocuğun uyumu ve ebeveynlerin "özel yetenekli" terimini kullanımı]. *Gifted Child Quarterly*, 33(2), 59-64. doi.org/10.1177/001698629303700404
- Cornell, D., and Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports [Otoriter okul iklimi ve lise öğrencilerinin riskli davranışları: Öğrencilerin kendi bildirimlerinin kesitsel ve çok düzeyli analizi]. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246–2259. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3
- Creswell, J.W. (2013) Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches [Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları] (4th Ed.). SAGE Publications, Inc.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., and Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm [Özel yetenekli ergenlerin sosyal bilişi: Özel yeteneklilik paradigmasının damgalanmasının incelenmesi]. *Roeper Review*, 16(1), 37-40. doi.org/10.1080/02783199309553532
- Cross, T. L., and Cross, J. R. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual [Özel yetenekli bireylere danışmanlıkta klinik ve ruhsal sağlık sorunları]. *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 163–172. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x
- Cruz, A. D., Francisco, J., Manalo, J., Tus, J., (2022). Amidst the online learning modality: the self-efficacy and its relationship to the perceived loneliness of senior high school students [Çevrimiçi öğrenme modalitesinin ortasında: öz yeterlilik ve lise son sınıf öğrencilerinin algıladıkları yalnızlık ile ilişkisi]. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 1(2), 163-173. https://doi.org/10.5281/zenodo.6523253
- Dai, D. Y., Swanson, J. A., and Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998—2010 (April) [Üstün zekâlılık ve üstün zekâlı eğitimi üzerine araştırmaların durumu: 1998-2010. (Nisan) yılları arasında yayınlanan deneysel çalışmalara ilişkin bir

- inceleme]. *Gifted Child Quarterly*, 55(2), doi.org/126–138. 10.1177/0016986210397831
- Daniels, S., and Piechowski, M. M. (2009). *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Great Potential Press, Inc.
- Dauber S. L., and Benbow C.P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents [Özel yetenekli ergenlerin kişilik özellikleri ve akran ilişkileri]. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-14. doi.org/10.1177/001698629003400103
- Davis, G. A., Rimm, S. B., and Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* [Özel Yeteneklilerin Eğitimi] (6th Ed.). Pearson Education, Inc.
- Demir, S., and Konik, A. (2023). Social emotional problems causing stress in gifted students [Özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal sorunlar strese neden oluyor]. *International Journal of Contemporary Approaches in Education*, 2(1), 1-17. <https://doi.org/10.29329/ijcae.2023.575.1>
- Dishion, T. J., and Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development [Çocuk ve ergenlerde sosyal ve duygusal gelişimde akran bulaşması]. *Annual review of psychology*, 62, 189-214.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., and Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions [Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerini geliştirmenin etkisi: Okul temelli evrensel müdahalelerin meta analizi]. *Child development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Duy, B., and Yıldız, M. (2014). School attachment and loneliness in early adolescents with different bully status [Farklı zorbalık statülerine sahip erken ergenlerde okula bağlanma ve yalnızlık]. *Education and Science*, 39(174). <https://doi.org/10.15390/EB.2014.2435>
- Eccles, J. S., and Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>

- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., McCormick, J., and Rogers, K. (2012). Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students [İçeridekiler mi, dışarıdakiler mi: Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinde sosyal bağlamın rolü]. *Roeper Review*, 34(1), 53–62. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627554>
- Eker Ünal, T., and Yıldız, D. (2022). Normal ve üstün zekâlı çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18, 797-811. <https://doi.org/10.38079/igusabder.978728>
- Ellis B. J., and Boyce W. T. (2011) Differential susceptibility to the environment: toward an understanding of sensitivity to developmental experiences and context [Çevreye karşı farklı duyarlılık: Gelişimsel deneyimlere ve bağlama karşı duyarlılığın anlaşılmasına doğru]. *Dev Psychopathol*, 23(1), 1-5. doi: 10.1017/S095457941000060X. PMID: 21262035.
- Elmer, T., and Stadtfeld, C. (2020). Depressive symptoms are associated with social isolation in face-to-face interaction networks [Depresif semptomlar, yüz yüze etkileşim ağlarında sosyal izolasyonla ilişkilidir]. *Scientific Reports*, 10, 1444. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-58297-9>
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., and Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and peer group context of bullying and victimization in late elementary school [Farklı özellikleri bulunan öğrenciler ve ilkokulun sonlarında zorbalığa ve mağduriyete maruz kalan akran grubu bağlamı]. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 136-150. DOI 10.1007/s10826-008-9214-1
- Ferguson-Johnson, S., and Johnson, M. (2022). The role of school friendship stability, instability, and network size in early adolescents' social adjustment [Okul arkadaşlığı istikrarı, istikrarsızlığı ve ağ büyüklüğünün erken ergenlerin sosyal uyumundaki rolü]. *Developmental Psychology*, 58(3), 430–443. DOI: 10.1037/dev0001328
- Flannery, K. M., and Smith, R. L. (2017) Are peer status, friendship quality, and friendship stability equivalent markers of social competence? [Akran statüsü,

- arkadaşlık kalitesi ve arkadaşlık istikrarı sosyal yeterliliğin eşdeğer belirteçleri midir?]. *Adolescent Res Rev*, 2, 331–340. DOI 10.1007/s40894-016-0042-z
- Fleith, D. D. S. (2016). Creativity, Motivation to Learn, Family Environment, and Giftedness: A Comparative Study [Yaratıcılık, Öğrenme Motivasyonu, Aile Ortamı ve Özel Yeteneklilik: Karşılaştırmalı Bir Çalışma]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-9.
- Florian, L., and Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy [Kapsayıcı pedagojiyi keşfetmek]. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Foust, R. C., and Booker, K. (2007). The social cognition of gifted adolescents [Özel yetenekli ergenlerin sosyal bilişi]. *Roeper Review*, 29(5), 45–47. <https://doi.org/10.1080/02783193.2007.11869224>
- Freeman, J. (2005). Counselling the gifted and talented [Özel yetenekli bireylere danışmanlık.]. *Gifted Education International*, 19(3), 245-252. doi.org/10.1177/026142940501900307
- Freeman, J. (2013). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up*. Routledge.
- Gallagher, J. J. (1958). Peer acceptance of highly gifted children in elementary school [İlkokulda özel yetenekli çocukların akranları tarafından kabulü]. *The elementary school journal*, 58(8), 465-470.
- Gallagher, J. J. (1976). The gifted child in elementary school [İlkokuldaki özel yetenekli çocuklar]. In Dennis, W, and Dennis, M. W., (Eds.), *The Intellectually Gifted: An Overview* (pp. 119-140). Grune & Stratton.
- Gama, A., Machado, F., and Machado, M. (2017). The importance of teacher acceptance in student's and teacher's psychological adjustment, empathy and classroom environment [Öğretmen kabulünün öğrenci ve öğretmenlerin psikolojik uyum, empati ve sınıf ortamındaki önemi]. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 123–145.
- García, A. S., and Margallo, E. M. (2014). Bullying: what's going on? A bibliographic review of last twelve months [Zorbalık: neler oluyor? Son on iki ayın bibliyografik

- incelemesi]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 269-276. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.309
- Geake, J. G., and Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study [Öğretmenlerin akademik olarak yetenekli öğrencilere yönelik olumsuz etkisi: Evrimsel bir psikolojik çalışma]. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231. https://doi.org/10.1177/0016986208319704
- Gerrig, R. J., and Zimbardo, P. G. (2012). *Psikolojiye giriş psikoloji ve yaşam*. (Çev. G. Sart). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gheysens, E. (2023). Differentiated instruction as an approach to establish effective teaching in inclusive classrooms [Kapsayıcı sınıflarda etkili öğretimi oluşturmak için bir yaklaşım olarak farklılaştırılmış öğretim]. In R. A. Garcia and N. R. Guerrero (Eds.), *Effective teaching around the world* (pp. 677–689). Springer.
- Gill, S. (2014). Emotional, social and educational adjustment of visually handicapped students of special schools students [Özel okullardaki görme engelli öğrencilerinin duygusal, sosyal ve eğitsel uyumları]. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(3), 14- 42.
- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers* [Nitel araştırmacı olmak]. Pearson.
- Glick, G. D., and Rose, A. J. (2011). Prospective associations between friendship adjustment and social strategies: friendship as a context for building social skills [Arkadaşlık uyumu ve sosyal stratejiler arasındaki ileriye dönük ilişkiler: Sosyal becerilerin geliştirilmesinde bir bağlam olarak arkadaşlık]. *Developmental Psychology*, 47(4), 1117–1132.
- Gottfried, A. E. and Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence [Zihinsel olarak yetenekli çocuklarda akademik içsel motivasyona ilişkin uzunlamasına bir çalışma: Çocukluktan erken ergenliğe]. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 179-183. doi.org/10.1177/001698629604000402
- Granot, D. (2014). Teacher-student attachment and student school adaptation: A variable centered and person centered analytical approaches [Öğretmen-öğrenci bağlanması ve öğrencilerin okula uyumu: Değişken merkezli ve kişi merkezli

- analitik yaklaşımlar]. *American Journal of Educational Research*, 2(11), 1005–1014. DOI: 10.12691/education-2-11-2
- Greenspoon, T.S. (2000). The self-experience of gifted person: theory and definitions [Özel yetenekli kişinin öz deneyimi: teori ve tanımlar]. *Rooper Revies*, 22(3), 176-181. doi.org/10.1080/02783190009554029
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students [Olağanüstü entelektüel yeteneğe sahip özel yetenekli öğrenciler için sosyal ve duygusal sorunlar]. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 19–29). Prufrock Press.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* [Olağanüstü özel yetenekli çocuklar] (2 th ed.). Routledge Falmer.
- Grossberg, I. N., and Cornell, D. G. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth [Kişilik uyumu ile üstün zekâ arasındaki ilişki: Terman ve Hollingworth]. *Exceptional Children*, 55, 266-272. doi.org/10.1177/001440298805500310
- Guarderas, G., Luna, A., and Guallichico, G. (2025). Parenting styles: Authoritarian vs. authoritative a systematic review [Ebeveynlik stilleri: Otoriter ve yetkili bir sistematik inceleme]. In G. F. Olmedo Cifuentes, D. G. Arcos Avilés, and H. V. Lara Padilla (Eds.) *Emerging research in intelligent systems* (pp. 502–514). Springer.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries [Doğal araştırmaların güvenilirliğini değerlendirme kriterleri]. *Ectj*, 29(2), 75-91.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry [Doğalcı araştırmanın epistemolojik ve metodolojik temelleri]. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Guilbault, J. P. (2008). Bullying and gifted learners [Zorbalık ve özel yetenekli öğrenciler]. *Gifted Education Communicator*, 39(2), 12-15.

- Guo, X. (2022). The impact of parenting style on social adjustment of adolescents: A cross-cultural perspective [Ebeveynlik tarzının ergenlerin sosyal uyumu üzerindeki etkisi: Kùltürler arası bir bakış açısı]. *International Journal of Social Science and Education Research*, 5(3), 45–52. doi.org/10.2991/assehr.k.220504.257
- Gür, Ç., Koçak, N., Saltık, N., Akkoç, D., Duma, D., Kayabağdaş, Ç., Demir, E. and Kara, Z. (2016). Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren ilköğretim birinci kademe çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2),33-49.
- Güven, Y. ve Işık, B. (2006). Beş yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin (MASDU-5 Yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(23), 125-142.
- Hallahan, D. P., and Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education* [Olağanüstü öğrenciler: Özel eğitime giriş]. Allyn and Bacon.
- Hamre, B. K., and Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade [Erken dönem öğretmen–çocuk ilişkileri ve sekizinci sınıfa kadar çocukların okul çıktılarının yörüngesi]. *Child Development*, 72(2), 625–638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301
- Harter, S. (2012). Emerging self-processes during childhood and adolescence [Çocukluk ve ergenlik döneminde ortaya çıkan kendilik süreçleri]. In M. R. Leary and J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2nd ed., pp. 680–715). The Guilford Press.
- Hebert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students* [Özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal yaşamlarını anlamak]. Prufrock.
- Hewitt, P. L., and Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology [Kendilik ve sosyal bağlamlarda mükemmeliyetçilik: Kavramsallaştırma, değerlendirme ve psikopatoloji ile ilişkilendirme]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456

- Hill, N. E., and Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement [Ortaokulda ebeveyn katılımı: Başarıyı teşvik eden stratejilerin meta-analitik değerlendirmesi]. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ: Origin and Development* [180 IQ'nun Üzerindeki Çocuklar: Kökeni ve Gelişimi]. World Book Co.
- Holloway, I., and Wheeler, S. (1996). Qualitative research for nurses [Hemşireler için nitel araştırma]. Blackwell Science Ltd.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., and Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands [Hollanda'daki yetenekli hızlandırılmış ve hızlandırılmamış öğrencilerin sosyal-duygusal özellikleri]. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585-605. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x>
- Howard-Hamilton, M., and Franks, B.A. (1995). Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications [Özel yetenekli ergenler: Psikolojik davranışlar, değerler ve gelişimsel çıkarımlar]. *Roeper Review*, 17(3), 186-191. doi.org/10.1080/02783199509553656
- Howley, C. B. (1995). *Out of our minds: anti-intellectualism and talent development in american schooling. Education and psychology of the gifted series* [Zihnimizin ötesinde: Amerikan eğitim sisteminde anti-entelektüalizm ve yetenek gelişimi. Özel yetenekli çocukların eğitimi ve psikolojisi serisi]. Teachers College Press.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. (Yayın Numarası: 207045) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Jordan, A., Schwartz, E., and McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms [Öğretmenleri kapsayıcı sınıflara hazırlamak]. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Jumper, R. L. (2009). *Gifted children's communication about bullying: Understanding the experience* (Publication No. 3400752.) [Doctoral dissertation, Texas A&M

University]. Retrieved from oaktrust.library.tamu.edu/items/5c4b8578-cd60-4ab7-9b9f-5e450afd48e0

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınevi.
- Kaiser, C. F., and Berndt, D. J. (1985). Predictors of loneliness in the gifted adolescent [Özel yetenekli ergenlerde yalnızlığın belirleyicileri]. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 74-77. doi.org/10.1177/001698628502900206
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), 103-121.
- Kaufman- Goodstein, P. (2013). *How to stop bullying in classrooms and schools: using social architecture to prevent, lessen and bullying* [Sınıflarda ve okullarda zorbalığa nasıl son verilir: Zorbalığı önlemek, azaltmak ve zorbalığı önlemek için sosyal mimarinin kullanılması]. Routledge.
- Kaur, A. P. (2018). Stress, coping, self-efficacy, resilience and social support in university students [Üniversite öğrencilerinde stres, başa çıkma, öz yeterlilik, dayanıklılık ve sosyal destek]. *International Journal of Scientific Research*, 6(4), 662-665.
- Kavut, B. (2024). Farklılaştırılmış öğretim. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 5(1), 62-79.
- Kaya, F. (2021). Özel yeteneklilerde psikolojik iyi oluş hali. İçinde U. Sak (Ed.) *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal ve akademik gelişimi* (ss.1-22). Pegem Akademi.
- Klein, M. (1980). On the sense of loneliness [Yalnızlık duygusu üzerine]. In J. Hartog, J. R. Audy, and Y. A. Cohen (Eds.), *The anatomy of loneliness* (pp. 362-376). International Universities Press.
- Knafo, D. (2012). Alone together: Solitude and the creative encounter in art and psychoanalysis [Yalnız birlikte: Sanatta ve psikanalizde yalnızlık ve yaratıcı karşılaşma]. *Psychoanalytic Dialogues*, 22(1), 54-71. doi.org/10.1080/10481885.2012.646605

- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., and Jurinec, N. (2015). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students [Özel yetenekli olmak her zaman bir avantaj mıdır? Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri ve öz algıları]. *High Ability Studies*, 27(2), 129–148. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186>
- Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., and Reiser, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? [Kronik sınıf içi akran reddi, çocukların ilkökul yıllarındaki sınıf katılımının gelişimini öngörüyor mu?]. *Child Development*, 79(4), 1001–1015. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01172.x>
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., and Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment [Sınıfta akran kabulü, arkadaşlık ve mağduriyet: Çocukların okul uyumuna benzersiz şekilde katkıda bulunan farklı ilişkisel sistemler?]. *Child Development*, 68(6), 1181–1197. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01993.x
- Lazarus, R. S. (1961). *Adjustment and personality* [Uyum ve kişilik]. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., and Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* [Stres, değerlendirme ve başa çıkma]. New York: Springer.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojisine genel bakış. İçinde M. Z. Leana-Taşçılar (Ed.). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi teoriden uygulamaya içinde* (ss. 1-34). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., and Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships [Akademik olarak özel yetenekli öğrencilerin algılanan kişilerarası yeterlilikleri ve akran ilişkileri]. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104. <https://doi.org/10.1177/0016986212442568>
- Lehman, E. B. ve Edwins, C. J. (1981). The social and emotional adjustment of young intellectually gifted children [Zihinsel olarak özel yetenekli genç çocukların sosyal ve duygusal uyumu]. *Gifted Child Quaterly*, 25, 134-137.

- López, V., and Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents [Özel yetenek ve sosyal uyum: İspanyolca konuşan çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlamlık yaklaşımını destekleyen kanıtlar]. *High Ability Studies*, 20(1), 39–53. <https://doi.org/10.1080/1359813090286073>
- Lynn Mulvey, K., Boswell, C., and Zheng, J. (2017). Causes and consequences of social exclusion and peer rejection among children and adolescents [Çocuklar ve ergenlerde sosyal dışlanma ve akran reddinin nedenleri ve sonuçları]. *Report on emotional and behavioral disorders in youth*, 17(3), 71–75.
- Maccoby, E. E., and Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction [Aile bağlamında sosyalleşme: Ebeveyn-çocuk etkileşimi]. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1–101). Wiley.
- Marsili, F., Dell’Anna, S., and Pellegrini, M. (2023). Giftedness in inclusive education: a systematic review of research [Kapsayıcı eğitimde özel yeteneklilik: Araştırmanın sistematik bir incelemesi]. *International Journal of Inclusive Education*, 29(4), 502–519. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190330>
- Martinez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J., and Santibáñez-Gruber, R. (2024). The impact of family involvement on students’ social-emotional development: the mediational role of school engagement [Aile katılımının öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimi üzerindeki etkisi: Okul katılımının aracı rolü]. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 4297–4327. DOI: 10.1007/s10212-024-00862-1
- Masten, A. S., and Gewirtz, A. H. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood [Gelişimde dayanıklılık: Erken çocukluk döneminin önemi]. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, and R. DeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1–6). Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Masden, C. A., Leung, O. N., Shore, B. M., Schneider, B. H., and Udvari, S. J. (2015). Social-perspective coordination and gifted adolescents’ friendship quality [Sosyal-perspektif koordinasyonu ve özel yetenekli ergenlerin arkadaşlık

- kalitesi]. *High Ability Studies*, 26(1), 3-38.
doi.org/10.1080/13598139.2015.1028613
- Matthews, D. J., and Foster, J. F. (2005). Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education [Gizemden ustalığa: Özel yetenekli eğitiminde değişen paradigmlar]. *Roeper Review*, 28(2), 64-69.
doi.org/10.1080/02783190609554340
- Maxwell, J. A. (2018). *Collecting qualitative data: A realist approach* [Nitel veri toplama: Gerçekçi bir yaklaşım]. SAGE
- McCallister, C., Nash, W. R., and Meckstroth, E. (1996). The social competence of gifted children: Experiments and experience [Özel yetenekli çocukların sosyal yeterliliği: Deneyler ve deneyimler]. *Roeper Review*, 18(4), 273-276.
doi.org/10.1080/02783199609553758
- McGrath, M. J. (2007). *School bullying tools for avoiding harm and liability* [Okul zorbalığına karşı zarar ve sorumluluğu önlemeye yönelik araçlar]. Corwin Press.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research (Fundamentals for the consumer)* [Eğitim araştırması (Kullanıcılar için temel bilgiler)]. Pearson Education Inc.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons Inc.
- Michela, J. L., Peplau, L. A., and Weeks, D. G. (1982). Perceived dimensions of attributions for loneliness [Yalnızlığa ilişkin atıfların algılanan boyutları]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 929.
doi.org/10.1037/0022-3514.43.5.929
- Miles, M. B., Huberman, A. M., and Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* [Nitel veri analizi: Bir yöntem kaynak kitabı] (3rd ed.). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007, Şubat). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*.
<https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/524.pdf>
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students dont face problems and challenges [Efsane 15: Özel yetenekli öğrenciler sorunlarla ve zorluklarla karşılaşmazlar]. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276.

- Moulton, P., Moulton, M., Housewright, M., and Bailey, K. (1998). Gifted and talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling [Özel yetenekli ve yetenekli: Etiketlemenin olumlu ve olumsuz yönlerini keşfetmek]. *Roepers Review*, 21(2), 153-154. DOI: 10.1080/02783199809553950
- Mousa R., and El-Desoki, M. (2000). *Problems and mental health* [Sorunlar ve ruh sağlığı]. Al- Farouk Modern Publishing.
- Moustakas, C. E. (2016). *Loneliness* [Yalnızlık]. Pickle Partners Publishing.
- Nail, J. M., and Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning [Özel yetenekli ergenlerin duygusal uyumu: Küresel işleyişe dair bir bakış]. *Roepers Review*, 20(1), 18-21. doi.org/10.1080/02783199709553845
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. and Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment [ABD gençleri arasında zorbalık davranışları: Yaygınlık ve psikososyal uyumla ilişkisi]. *JAMA: Journal of the American Medical Association*. 285 (16), 2094-2100. doi:10.1001/jama.285.16.2094
- Nasimi, R. A., and Bagheri, F. (2016). The effect of parent-child relationship styles on the social adjustment of adolescent girls [Ebeveyn-çocuk ilişki tarzlarının ergen kızların sosyal uyumu üzerindeki etkisi]. *International Journal of Applied Behavioral Sciences*, 2(3), 15–21. https://doi.org/10.22037/ijabs.v2i3.10039
- Neihart, M (1999). Impact of giftedness on psychological well-being [Özel yetenekliliğin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi]. *Roepers Review*, 22, (1), 123-127. doi.org/10.1080/02783199909553991
- Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework [Özel yetenekli çocuklarda risk ve dayanıklılık: Kavramsal bir çerçeve]. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, and S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 113–122). Prufrock Press.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: recommendations for the best practice [Hızlanma ve yetenek gruplandırmasının

- sosyo-duygusal etkisi: En iyi uygulama için öneriler]. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341. doi.org/10.1177/0016986207306319
- Neumeister, K. L. S. (2017). Perfectionism in gifted students [Özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik]. In J. Stoeber (Ed.) *The Psychology of Perfectionism* (pp. 134-154). Routledge.
- Ogurlu, U., and Sarıçam, H. (2018). Bullying, forgiveness, and submissive behaviors in gifted students [Özel yetenekli öğrencilerde zorbalık, affetme ve boyun eğme davranışları]. *Journal of Child and Family Studies*, 27(9), 2833–2843.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y., and Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students [Özel yetenekli öğrencilerde aile ortamı ve sosyal gelişim]. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199–216. <https://doi.org/10.1177/0016986214526430>
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school: What we know and what we can do* [Okulda zorbalık: Bildiklerimiz ve yapabileceklerimiz]. Blackwell Publishing.
- Olweus D. (2013). School bullying: development and some important challenges [Okul zorbalığı: Gelişim ve bazı önemli zorluklar]. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Parker, W. D. (1996). Psychological adjustment in mathematically gifted students [Matematiksel olarak özel yetenekli öğrencilerde psikolojik uyum]. *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 154–157. <https://doi.org/10.1177/001698629604000306>
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* [Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri] (3rd ed.). Sage Publications.
- Peplau, L. A., and Perlman, D. (1982), Perspectives on loneliness [Yalnızlığa dair bakış açıları]. In L. A. Peplau and D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-18). Wiley-Inter Science.
- Perlman, D., and Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness [Yalnızlığın sosyal psikolojisine doğru]. In R. Gilmour and S. Duck (Eds.), *Personal relationships in disorder* (pp. 31–56). Academic Press.

- Peters, M. P. and Bain, S. K. (2011). Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students [Özel yetenekli ve yüksek başarı gösteren öğrenciler arasında zorbalık ve mağduriyet oranları]. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 624- 643.
- Peterson, J., Duncan, N., and Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth [Özel yetenekli gençlerin olumsuz yaşam olayları, stres ve okul deneyimlerine ilişkin uzunlamasına bir çalışma]. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49. doi.org/10.1177/0016986208326553
- Peterson, J. S., and Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects [Zorbalık ve özel yetenekliler: Mağdurlar, failler, yaygınlık ve etkiler]. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168. doi.org/10.1177/001698620605000206
- Pfeiffer, S. I., and Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students [Akademik olarak özel yetenekli öğrencilerin zayıf yönleri]. *Special Services in the Schools*, 16(1–2), 83–93. https://doi.org/10.1300/J008v16n01_07
- Phillips, N., and Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students [Özel yetenekli öğrencilerde motivasyon]. *High Ability Studies*, 17(1), 57-73. doi.org/10.1080/13598130600947119
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers* [Çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi]. American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., and Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions [Öğretmen-öğrenci ilişkileri ve katılımı: Sınıf içi etkileşimlerin kapasitesinin kavramsallaştırılması, ölçülmesi ve iyileştirilmesi]. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, and C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

- Pilarinos, V., and Solomon, C. R. (2017). Parenting styles and adjustment in gifted children [Özel yetenekli çocuklarda ebeveynlik stilleri ve uyum]. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 87–98. <https://doi.org/10.1177/0016986216675351>
- Ramos, A., Steenberghs, N., Lavrijsen, J., Goossens, L., and Verschueren, K. (2024). Differences in loneliness experiences among high-ability students: Individual and social context predictors [Özel yetenekli öğrenciler arasında yalnızlık deneyimlerindeki farklılıklar: Bireysel ve sosyal bağlam belirleyicileri]. *Exceptional Children*, 91(1), 93-113. <https://doi.org/10.1177/00144029241271>
- Reddy, T. O., Reddy, M. T. P., and Singh, M. S. (2011). A study of social adjustment as a socio-psychological differential among sports achievers, non achievers and non participants female tribal. *Indian Journal of Movement Education and Exercises Sciences*, 1(1), 1-5.
- Reis, S. M., and Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities [Özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine ilişkin güncel araştırmalar: İyi haberler ve gelecekteki olasılıklar]. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130. doi.org/10.1002/pits.10144
- Reis, S. M., and Renzulli, J. S. (2011). Challenging gifted and talented learners with a continuum of research-based interventions strategies [Özel yetenekli ve yetenekli öğrencilere, araştırmaya dayalı müdahale stratejilerinin sürekliliğiyle meydan okumak]. In M. A. Bray and T. J. Kehle (Eds.). *The Oxford Handbook of School Psychology* (pp. 456–482). Oxford University Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity [Özel yetenekliliğin üç halkalı anlayışı: Yaratıcı üretkenliği teşvik etmek için bir gelişim modeli]. In R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246–279). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>
- Ribeiro, O., Freitas, M., Rubin, K. H., and Santos, A. J. (2023). Loneliness profiles in adolescence: Associations with sex and social adjustment to the peer group [Ergenlik döneminde yalnızlık profilleri: Cinsiyet ve akran grubuna sosyal uyum]

ile ilişkiler]. *J Child Fam Stud.*, 32(4), 1204–1217.
<https://doi.org/10.1007/s10826-022-02472-1>

Rigby, K. (2011). *The method of shared concern a positive approach to bullying in schools* [Okullarda zorbalığa karşı olumlu bir yaklaşım olan ortak kaygı yöntemi]. Aust Council for Ed Research.

Rimm, S. B. (1994). *Keys to parenting the gifted child* [Özel yetenekli çocuğu yetiştirmenin anahtarları]. NY: Barron's Educational Series.

Rimm, S. (1997). Underachievement syndrome: A national epidemic [Beklenenden düşük başarı sendromu: Ulusal bir salgın]. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*, (pp. 416-434). Allyn & Bacon.

Rimm-Kaufman, S. E., and Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research [Anaokuluna geçişe ekolojik bir bakış açısı: Ampirik araştırmalara rehberlik edecek teorik bir çerçeve]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

Robinson, A. (1990). Does that describe me? Adolescents' acceptance of the gifted label [Bu beni anlatıyor mu? Ergenlerin özel yetenek etiketini kabul etmesi]. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(3), 245–255. <https://doi.org/10.1177/016235329001300305>

Robinson, A., Shore, B. M., and Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide* [Özel yeteneklilerin eğitiminde en iyi uygulamalar: Kanıta dayalı bir rehber]. Prufrock Press

Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth [Özel yetenekli çocukların ve gençlerin sosyal dünyası]. In S. I. Pfeiffer (Ed.) *Handbook of giftednes in children: psychoeducation theory, research, and the best practices* (pp. 33-51). Springer.

Roedell, W. C. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children [Özel yetenekli çocukların sosyo-duygusal kırılganlıkları]. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18(3–4), 17–29. https://doi.org/10.1300/J274v18n03_03

- Romera, E. M., Gómez-Ortiz, O., and Ortega-Ruiz, R. (2016). The mediating role of psychological adjustment between peer victimization and social adjustment in adolescence [Ergenlikte akran mağduriyeti ile sosyal uyum arasındaki psikolojik uyumun aracılık rolü]. *Frontiers in psychology*, 7, 1749. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01749>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., and Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach [Duygusal öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin okul katılımı ve başarısı üzerindeki etkisi: Meta-analitik bir yaklaşım]. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rose I. D., Lesesne C. A., Sun J., Johns M. M., Zhang X., and Hertz M. (2022) The relationship of school connectedness to adolescents’ engagement in co-occurring health risks: A meta-analytic review [Okul bağlantısının ergenlerin eş zamanlı sağlık risklerine katılımıyla ilişkisi: Meta-analitik bir inceleme]. *The Journal of School Nursing*, 40(1):58-73. doi:10.1177/10598405221096802
- Rost, D. H., and Czeschlik, T. (1994). The psycho-social adjustment of gifted children in middle-childhood [Orta çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocukların psiko-sosyal uyumu]. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 15-25. <https://doi.org/10.1007/BF03172882>
- Roy, M., and Giraldo-García, R. (2018). The role of parental involvement and social/emotional skills in academic achievement: Global perspectives [Ebeveyn katılımı ve sosyal/duygusal becerilerin akademik başarıdaki rolü: Küresel perspektifler]. *School Community Journal*, 28(2), 29–46.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., and Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups [Akran etkileşimleri, ilişkiler ve gruplar]. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (Vol 3)* (6th ed., pp. 571–645). Wiley.
- Ryoo, H. J., Wang, C., Swearer, S. M., and Park, S. (2017). Investigation of transition in bullying/victimization statuses of gifted and general education students [Özel yetenekli ve genel eğitim öğrencilerinin zorbalık/mağduriyet durumlarındaki

geçişin incelenmesi]. *Exeptional Children*, 83(4), 396-411.
doi.org/10.1177/0014402917698500

Sadoughi, M., and Hesampour, F. (2016). Relationship between social support, loneliness and academic adjustment among university students [Üniversite öğrencilerinde sosyal destek, yalnızlık ve akademik uyum arasındaki ilişki]. *International Journal of Academic Research in Psychology*, 3(1), 48–55.
https://doi.org/10.46886/IJARP/v3-i1/2455

Santrock, J. W. (2015). *Life-span development* [Yaşam boyu gelişim]. McGraw-Hill.

Saß, S., Köller, O., and Zimmermann, F. (2025). Smart but maladapted? Differences in the psychological functioning of intellectually gifted students compared with average-ability students [Zeki ama uyumsuz mu? Zihinsel olarak özel yetenekli öğrencilerin psikolojik işlevlerinde, ortalama yetenekli öğrencilere kıyasla farklılıklar var.]. *Gifted Child Quarterly*, 69(3), 219-236.
https://doi.org/10.1177/00169862241310871

Sayler, M. F., and Brookshire, W. K. (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade [Hızlandırma uygulanan öğrencilerin, özel yetenekli öğrencilerin ve sekizinci sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal uyumu]. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150-154.
https://doi.org/10.1177/001698629303700403

Schachner, M. K., Noack, P., van de Vijver, F. J. R., and Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school-Equality and inclusion versus cultural pluralism [Okulda kültürel çeşitlilik iklimi ve psikolojik uyum - Eşitlik ve kapsayıcılık ile kültürel çoğulculuk arasındaki fark]. *Child Development*, 87(4), 1175–1191. https://doi.org/10.1111/cdev.12536

Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R., and Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany [Tüm öğrencilerin ait olma ve başarıya ulaşma yolları: Almanya'daki göçmen ve göçmen olmayan geçmişe sahip öğrenciler arasında kültürel çeşitlilik ikliminin

- etkileri]. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703–716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- Shechtman, Z., and Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers [Üstün zekalı çocukların ve normal gelişim gösteren akranlarının sosyal yeterlilikleri ve yaşadıkları güçlükler]. *Roeper Review*, 34(1), 63–72. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627555>
- Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., Overbeek, G., de Kemp, R. A. T., and Haselager, G. J. T. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence [Zorbalık ve mağduriyette istikrar ve bunun çocukluk ve ergenlikte sosyal uyumla ilişkisi]. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(2), 217–228. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9074-3>
- Scholwinski, E., and Reynolds, C. R. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ children [Yüksek IQ'lu çocuklarda kaygının boyutları]. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 125-130. doi.org/10.1177/001698628502900305
- Schuur, J., van Weerdenburg, M., Hoogeveen, L., and Kroesbergen, E. H. (2020). Social–emotional characteristics and adjustment of accelerated university students: A systematic review [Hızlandırma uygulanan üniversite öğrencilerinin sosyal-duygusal özellikleri ve uyumları: Sistematik bir inceleme]. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 29-51. <https://doi.org/10.1177/0016986220969392>
- Sezgin, N. ve Akman, S. (2014). 6-12 Yaş Türk Çocukları İçin Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 58-79. [doi:10.1501/sbeder_00000000087](https://doi.org/10.1501/sbeder_00000000087)
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research [Nitel araştırmada doğruluğun değerlendirilmesi]. *Journal of the Association of Nurses in Aids Care*, 13(4), 84-86.
- Siegle, D., and McCoach, D. B. (2005). Making a difference: motivating gifted students who are not achieving [Fark yaratmak: Başarılı olamayan yetenekli öğrencileri motive etmek]. *Teaching Exceptional Children*, 1, 22-27.

- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development [Eşzamansız gelişimin yapısı]. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36–58. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: the crucible of giftedness [Mükemmeliyetçilik: özel yetenekliliğin potası]. *Gifted Education International*, 23(3), 233-245. doi.org/10.1177/026142940702300304
- Silverman, L. K. (2012). *Giftedness 101* [Özel Yeteneklilik 101]. Springer Publishing.
- Sowa, C. J., McIntire, J., May, K. M., and Bland, L. (1994). Social and emotional adjustment themes across gifted children [Özel yetenekli çocuklarda sosyal ve duygusal uyum temaları]. *Roeper Review*, 17(2), 95-98. [doi:10.1080/02783199409553633](https://doi.org/10.1080/02783199409553633)
- Stahel, T., Moody, Z., and Darbellay, F. (2024). Bullying in adolescence: Social influence and student relationships [Ergenlik döneminde zorbalık: Sosyal etki ve öğrenci ilişkileri]. *Contemp School Psychol.* <https://doi.org/10.1007/s40688-024>
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research* [Durum çalışması araştırmasının doğası]. Sage.
- Stephens, I. K. P. (2016). *The effects of labels and gender on peer attitudes of intellectually gifted students* (Publication No. 10904) [Doctoral dissertation, University of Montana]. Retrieved from <https://scholarworks.umt.edu/etd/10904/>
- Stern, J. A., Barbarin, O., and Cassidy, J. (2021). Working toward anti-racist perspectives in attachment theory, research, and practice [Bağlanma teorisi, araştırma ve uygulamada ırkçılık karşıtı bakış açıları için çalışmak]. *Attachment and Human Development*, 24(3), 392–422. <https://doi.org/10.1080/14616734.2021.1976933>
- Streubert, H. J., and Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing* [Hemşirelikte nitel araştırma]. (5th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., and Preckel, F. (2020). Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: A meta-analytic review [Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: A meta-analytic review]. *Educational Psychology Review*, 32(2), 391–414. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09504-1>

- Şahin, D., Karabay, Ş. O., ve Demir, T. (2017). 5 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişki. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-14.
- Şenol, F. B., Koca, S., and Erbasan, Ö. (2023). Gifted children's social problem solving skills, social competence and school adjustment [Özel yetenekli çocukların sosyal problem çözme becerileri, sosyal yeterlilikleri ve okula uyumları]. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 10(1), 45-53.
- Talib, O., Mohamad, M. M., and Mamat, N. (2014). Teachers' attitudes towards inclusive education and the use of differentiated instruction in the classroom [Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ve sınıfta farklılaştırılmış öğretim kullanımına yönelik tutumları]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 979-984. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.328>
- Tatlı, C., and Atalan Ergin, D. (2023). Multigroup analysis of the relationship between loneliness, fear of missing out, problematic internet usage, and peer perception in gifted and normally developing adolescents [Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren ergenlerde yalnızlık, dışlanma korkusu, sorunlu internet kullanımı ve akran algısı arasındaki ilişkinin çok gruplu analizi]. *Current Psychology*, 42(3), 2325-2334. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03384-5>
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. I. Mental and physical traits of a thousand gifted children* [Dahilerin genetik çalışmaları: Cilt I. Bin özel yetenekli çocuğun zihinsel ve fiziksel özellikleri]. Stanford University Press.
- Terman, L. M., and Oden, M. H. (1947). *Genetic studies of genius: Vol. IV. The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up of a superior group* [Dahilerin genetik çalışmaları: Cilt IV. Özel yetenekli çocuğun gelişimi: Özel yetenekli bir grubun yirmi beş yıllık takibi]. Stanford University Press
- Terman, L. M., and Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius: Vol. V. The gifted group at mid-life* [Dahilerin genetik çalışmaları: Cilt V. Orta yaştaki özel yetenekli grup]. Stanford University Press.
- Terrasier, J. C. (1985). Dysnchrony-uneven development [Eşzamansız-düzensiz gelişim]. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children* (pp. 265-274). Wiley.

- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child, art. 3(1).
<https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>
- Uz-Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın Numarası: 128158 [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Vallerand, R. J., Gagné, F., Senécal, C., and Pelletier, L. G. (1994). A comparison of the school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students [Özel yetenekli ve normal öğrencilerin okul içsel motivasyonu ve algılanan yeterliliklerinin karşılaştırılması]. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 172-175. doi.org/10.1177/001698629403800403
- Vernberg, E. M. (1990). Psychological adjustment and experiences with peers during early adolescence: Reciprocal, incidental, or unidirectional relationships? [Ergenliğin ilk dönemlerinde psikolojik uyum ve akranlarla deneyimler: Karşılıklı, tesadüfi veya tek yönlü ilişkiler mi?] *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(2), 187–198. <https://doi.org/10.1007/BF00910730>
- Vialle, W., Heaven, P. C. L., and Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study [Özel yetenekli olmak, ama üzgün ve yanlış anlaşılma: wollongong gençlik çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik sonuçları]. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 569–586. <https://doi.org/10.1080/13803610701786046>
- Virgolin, A. (2021). The vulnerabilities of gifted and talented students: socio-cognitive and affective issues [Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları: sosyo-bilişsel ve duygusal sorunlar]. *Educar em Revista*, 37, e81543. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.81543>
- Voulgaridou, I., and Kokkinos, C. M. (2023). Relational aggression in adolescents across different cultural contexts: A systematic review of the literature [Farklı kültürel bağlamlarda ergenlerde ilişkisel saldırganlık: Literatürün sistematik bir incelemesi]. *Adolescent Research Review*, 8(4), 457–480. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00207-x>

- Walker, H. M. (1995). *The Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment: Elementary version* [Walker-McConnell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeği: İlkokul versiyonu]. Singular Publishing Group.
- Wang, M. T., and Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective [Okul bağlamı, başarı motivasyonu ve akademik katılım: Çok boyutlu bir bakış açısı kullanılarak okul katılımına ilişkin boylamsal bir çalışma]. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wang, J., Nansel, T.R., and Iannotti, R. J. (2011). Cyber and traditional bullying: differential association with depression [Siber ve geleneksel zorbalık: depresyonla farklı ilişki]. *Journal of Adolescent Health*, 48(4), 415–417. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.07.012
- Wang, M. T., and Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes [Okul ortamı: Kavram, ölçüm ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin gözden geçirilmesi]. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Webb, J.T. (1994). *Nurturing social emotional development fof gifted children* [Özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek]. ERIC.
- Webb, J. T., Gore, J. L., and Amend, E. R. (2007). *A parent's guide to gifted children* [Özel yetenekli çocuklara yönelik ebeveyn rehberi]. Great Potential Press, Inc.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., and Tolan, S. S. (1994). *Guiding the gifted child* [Özel yetenekli çocuğa rehberlik etmek]. Ohio Psychology Publishing Company.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence [Erken ergenlik döneminde sosyal yetkinlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiler]. *Child Development*, 62(5), 1066–1078. <https://doi.org/10.2307/1131152>
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school [Okulda akran ilişkileri, motivasyon ve akademik performans]. In A. J.

- Elliot and C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279–296). Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school [Okulda akran ilişkileri, motivasyon ve akademik performans]. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, and D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 586–603). Guilford Press.
- Wentzel, K. R., and Caldwell, K. A. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school [Arkadaşlıklar, akran kabulü ve grup üyeliği: Ortaokulda akademik başarı ile ilişkileri]. *Child Development*, 68(6), 1198–1209. <https://doi.org/10.2307/1132301>
- Wilburn, V. R., and Smith, D. E. (2005). Stress, self-esteem, and suicidal ideation in late adolescents [Geç ergenlik döneminde stres, öz saygı ve intihar düşüncesi]. *Adolescence*, 40(157), 33-46.
- Willard, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress* [Siber zorbalık ve siber tehditler çevrimiçi sosyal saldırganlık, tehditler ve sıkıntıların yarattığı zorluklara yanıt vermek]. Research Press.
- Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., and Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments [Özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan ergenlerin kişilikleri ve okul işleyişi: Öz algılar ve ebeveynlerin değerlendirmeleri]. *Learning and Individual Differences*, 73, 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.003>
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities* [Özel yetenekli çocuklar: Mitler ve gerçekler]. Basic Books.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi* (46. Bas.). Remzi Kitapevi.
- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler*. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Yılmaz, H., Gümüş, G. ve Doruk, N. (2024). Türkiye’de ergen gruplarında okul terki ve riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 685-708. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1336923>
- Yin, R. K., (1994). *Case study research design and methods: Applied social research and methods series* [Durum çalışması araştırma tasarımı ve yöntemleri: Uygulamalı sosyal araştırma ve yöntemler dizisi] (2nd Ed.). Sage Publications Inc
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* [Durum çalışması araştırması: Tasarım ve yöntemler] (4th Ed.). Sage.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* [Durum çalışması araştırması ve uygulamaları: Tasarım ve yöntemler] (6th ed.). Sage.
- Yoo, J. E., and Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center [Üstün yetenekli öğrencilerin danışmanlık ihtiyaçları: Üniversite merkezli bir danışmanlık merkezindeki alım formlarının analizi]. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52-61. doi.org/10.1177/001698620605000106
- Young, J. E. (1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application [Yalnızlık, depresyon ve bilişsel terapi: Teori ve uygulama]. In L. A. Peplau and D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp.379-406). Wiley.
- Yüreğilli Göksu, D., Göksu, S., and Kocaman, C. (2024). Socio-emotional development of gifted students and its effects on education in Turkey’s context [Özel yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimi ve Türkiye bağlamında eğitime etkileri]. *Journal of Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education*, 6(2), 763-779. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.106>
- Zheng, J. (2025). The effects of parenting styles on children's emotional and social skill development: The mediating role of emotion regulation skills [Ebeveynlik stillerinin çocukların duygusal ve sosyal beceri gelişimi üzerindeki etkileri: Duygu düzenleme becerilerinin aracı rolü]. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 84(1), 6-10. DOI: 10.54254/2753-7048/2025.20550

EKLER

Ek-1 Öğrenci İçin Gönüllü Katılım Formu

Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Sevgili Öğrenci,

Yapılacak olan çalışma kapsamında sizden gelecek bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle size verilecek formu içtenlikle doldurmanız beklenmektedir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz ise gizli tutulacaktır. Katılım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Lütfen araştırmaya katılmak konusundaki tercihinize göre aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyiniz ve ilgili alanlara adınız ve soyadınızla birlikte imzanızı atmaya unutmayınız.

I. Bu araştırmada yer almayı kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum ☐

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

Kabul ediyorum. ☐ Kabul etmiyorum. ☐

Ad/ Soyad:

İmza:

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

Saygılarımla,
Araştırmacı: Saadet BAYAR
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fak.
Özel Yetenekliler Eğitimi ABD.

Ek-2 Veli İzin Belgesi

VELİ İZİN BELGESİ

Sayın Veli,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülen "Erken Çocukluk Döneminde Okula Yönelik Sosyal Uyum Problemi Yaşayan Özel Yetenekli Öğrencilere Önleyici Müdahale Programının Geliştirilmesi" adlı tez çalışması kapsamında velisi olduğunuz adlı öğrenci ile bir çalışma yapmak istiyorum. Yapılacak olan çalışmada sosyal uyum problemi yaşayan özel yetenekli bireylerin bu problemi yaşamalarındaki nedenler incelenerek bir eylem planı oluşturulacaktır. Hazırlayacağım tez kapsamında velisi olduğunuz ile görüşmeler yapmak ve okul sürecini gözlemlemek istiyorum. Yapılacak olan çalışmaya öğrencinizin katılım isteği göz önünde bulundurulacaktır. Öğrenciye ait hiçbir bilgi, araştırmacı dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Ailesinin rızası olsa dahi çalışmaya katılmak istemeyen hiçbir öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmeyecektir.

Yapılan görüşme yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır. Görüşme sırasında ses kaydı alınacaktır. Alınan ses kaydı yalnızca araştırmacı tarafından dinlenecektir. Öğrenciniz ile çalışma yapılmasına izin veriyorsanız lütfen aşağıdaki alanı imzalayınız. Katılım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Lütfen öğrencinizin araştırmaya katılması konusundaki tercihinize göre aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyiniz ve ilgili alanlara adınız ve soyadınızla birlikte imzanızı atmayı unutmayınız.

I. Bu çalışmada çocuğum'nın da katılımcı olmasına

İzin veriyorum. ☐ İzin vermiyorum. ☐

II. Çalışmayı çocuğumun istediği zaman yarıda kesip bırakabileceğini biliyorum ve çocuğumun verdiği bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını

Kabul ediyorum. ☐ Kabul etmiyorum. ☐

Baba Adı-Soyadı..... Anne Adı-Soyadı.....

İmza İmza

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

Saygılarımla,

Araştırmacı: Saadet BAYAR

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fak.

Özel Yetenekliler Eğitimi ABD.

Ek-3 Veli İçin Gönüllü Katılım Formu

Veli İzin Belgesi

Sayın Veli,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Özel Yeteneklilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülen ve özel yetenekli bireylerin sosyal uyumlarını ele alan tez çalışmam kapsamında velisi olduğunuz adlı öğrenci ile bir çalışma yapmak istiyorum. Araştırma sürecinde katılımcı olarak belirlenen öğrencinize yönelik görüş ve düşünceleriniz bizim için aydınlatıcı olacaktır. Ayrıca çalışma süresince hazırlanacak içeriklere katılımınız ve bu süreçte yönelik düşünce ve önerilerinizde büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırmanın gerçekleştirilebilmesi adına katkılarınıza ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Öğrenciye ve size ait hiçbir bilgi, araştırmacı dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Çalışmada elde edilen veriler yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Lütfen araştırmaya katılmak konusundaki tercihinize göre aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyiniz ve ilgili alanlara adınız ve soyadınızla birlikte imzanızı atmayı unutmayınız.

- I.** Bu araştırmada yer almayı **kabul ediyorum** ☐ **kabul etmiyorum** ☐
- II.** 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: Saadet BAYAR

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özel Yetenekliler Eğitimi ABD.

Ek-4 Öğretmen İçin Gönüllü Katılım Formu

Öğretmen İzin Belgesi

Sayın Öğretmen,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülen "Erken Çocukluk Döneminde Okula Yönelik Sosyal Uyum Problemi Yaşayan Özel Yetenekli Öğrencilere Önleyici Müdahale Programının Geliştirilmesi" adlı tez çalışması kapsamında sizin de desteğinizi almak istiyorum. Yapılacak olan çalışmada sosyal uyum problemi yaşayan özel yetenekli bireylerin bu problemi yaşamalarındaki nedenler incelenerek bir eylem planı oluşturulacaktır. Araştırma sürecinde katılımcı olarak belirlenen öğrencinize yönelik görüş ve düşünceleriniz bizim için aydınlatıcı olacaktır. Ayrıca çalışma süresince hazırlanacak içeriklere katılımınız ve bu süreçte yönelik düşünce ve önerilerinizde büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırmanın gerçekleştirilebilmesi adına katkılarınıza ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmaya katılım tüm katılımcılarımız için tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz ise gizli tutulacaktır.

Lütfen araştırmaya katılmak konusundaki tercihinize göre aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyiniz ve ilgili alanlara adınız ve soyadınızla birlikte imzanızı atmayı unutmayınız.

- I. Bu çalışmada yer almayı kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum ☐
- II. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını

Kabul ediyorum. ☐ Kabul etmiyorum ☐

Ad/ Soyad:

İmza:

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

Saygılarımla,

Araştırmacı: Saadet BAYAR
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fak.
Özel Yetenekliler Eğitimi ABD.

Ek-5 Millî Eğitim Bakanlığı İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 14.02.2022-269099



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-43349246
Konu : Saadet BAYAR'ın Araştırma İzni

11.02.2022

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 31.01.2022 tarihli ve 259621 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 11.02.2022 tarihli ve 43281876 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Özel Yetenekliler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Saadet BAYAR'ın, Dr. Öğr. Üyesi Bilge BAL SEZEREL danışmanlığında hazırladığı "Erken Çocukluk Döneminde Okula Yönelik Sosyal Uyum Problemi Yaşayan Özel Yetenekli Öğrencilere Önleyici Müdahale Programının Geliştirilmesi" başlıklı doktora tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ve ekleri ile istenilen araştırma izni talebi incelenmiş, uygun görülmüş ve valilik makamından alınan ilgi (c) oluru ekte gönderilmiş olup, Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesinin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
- 3-Ölçme Araçları (8 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı No:247 Odunpazarı/ESKİŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.nakhiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (222) 280 27 07

E-Posta : strateji26@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Cem Murat ERSOY

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi : eskisehir@meb.gov.tr

Faks: 2222802728

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorga.meb.gov.tr> adresinden 3ea3-ddb5-3565-9d13-0a2d kodu ile teyit edilebilir.

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 14.02.2022-269099



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-43281876
Konu : Saadet BAYAR'ın Araştırma İzni

11/02/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 31.01.2022 tarihli ve 259621 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Özel Yetenekliler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Saadet BAYAR'ın, Dr. Öğr. Üyesi Bilge BAL SEZEREL danışmanlığında hazırladığı "Erken Çocukluk Döneminde Okula Yönelik Sosyal Uyum Problemi Yaşayan Özel Yetenekli Öğrencilere Önleyici Müdahale Programının Geliştirilmesi" başlıklı doktora tez çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

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

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
Salih ALTUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
- 2-Ölçme Araçları (8 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı No:247 Odunpazarı/ESKİŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (222) 280 27 07

Bilgi için: Cem Murat ERSOY

E-Posta: strateji26@meb.gov.tr

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: eskisehir@meb.gov.tr

Faks:2222802728

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 1ed2-06ce-39d4-b4d7-d2b6 kodu ile sayıtı edilebilir.

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 14.02.2022-269099



ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Saadet Bayar
Kurumu / Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eskişehir'deki Tüm İlkokullar
Araştırmanın Konusu	Erken Çocukluk Döneminde Okula Yönelik Sosyal Uyum Problemi Yaşayan Özel Yetenekli Öğrencilere Önleyici Müdahale Programının Geliştirilmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Doktora Tezi
Veri Toplama Araçları	1. Veli Görüşme Formu 2. Gözlem Formu 3. Öğretmen Görüşme Formu 4. Öğrenci Görüşme Formu
Görüş İstenecek Birimler	-

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarih ve 81576613 sayılı 2020/2 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi.
Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2021-2022 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.

Komisyon Kararı	KABUL (oy birliği ile)
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :
NOT:	Diğer kurumlardan da ayrıca izin alınması gerekmektedir.

KOMİSYON

10/02/2022

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 14.02.2022-269099

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

Adı Soyadı : Saadet Bayar

Kurumu : Anadolu Üniversitesi

Konu : Erken Çocukluk Döneminde Okula Yönelik Sosyal Uyum Problemi Yaşayan Özel Yetenekli Öğrencilere
Önleyici Müdahale Programının Geliştirilmesi

Tarih :10/02/2022

MEB 21.01.2020 tarih ve 81576613 sayılı 2020/2 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu,	X		
Millî ve manevî değerlere uygunluğu,	X		
Kişilik haklarına uygunluğu (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.),	X		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme durumu,	X		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermemesi,	X		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması,	X		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması,	X		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması,	X		
Araştırma, veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması, eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması için ilk ve ikinci yarıyıl bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılması,	X		
Uygulamanın sadece Eskişehir ilinde yapılmasıdır.	X		

Komisyon Üyeleri	Uygun	Uygun Değil	İmza
Dr. Gökhan KAYIR	X		
Dr. Davut ATİŞ	X		
Ersen YOLDAÇ	X		

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: C. Murat ERSOY
Tel : (0 222) 280 27 07
Faks: (0 222) 280 27 28

Ek-6 Etik Kurul Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.11.2021	Protokol No: 215004	Tarih: 30.11.2021
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Erken Çocukluk Döneminde Okula Yönelik Sosyal Uyum Problemi Yaşayan Özel Yetenekli Öğrencilere Önleyici Müdahale Programının Geliştirilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Bilge BAL SEZEREL
TEZ YAZARI:	Saadet BAYAR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Ek-7 Öğrenci Görüşme Soruları

1. Kendini tanıtır mısın?
2. Rutin bir haftanı anlatır mısın? Genel olarak ne yapıyorsun?
3. Ailenle olan ilişkin hakkında bilgi verir misin?
4. Genel olarak okul hakkında neler düşünüyorsun?
 - a. Okulda seni mutlu eden şeyler var mı?
 - b. Mutsuz eden şeyler var mı?
5. Arkadaşlarınla olan ilişkin hakkında bilgi verir misin?
6. Okulda herhangi bir arkadaşınla sorun yaşadığın oldu mu?
 - a. Ne hissettin
 - b. Ne yaptın?
 - c. Nasıl bir çözüm yolu izledin?
 - d. Herhangi birinden yardım aldın mı?
7. Okul dışında başka yerlerde (kurs, mahalle, apartman vs.) arkadaşın var mı?
 - a. Neredeki arkadaşlarınla daha iyi anlaşıyorsun? Neden?
 - b. Neredeki arkadaşlarının seni daha iyi anladığını düşünüyorsun? Neden?
8. Arkadaşlarından seni tanıtmalarını istesek seni nasıl tanıtırlar?
9. İyi bir arkadaş hayal etmeni istiyorum. Hayalindeki iyi arkadaş bana anlatır mısın?
 - a. Senin arkadaşların ile bu hayalindeki iyi arkadaş arasında farklar var mı?
10. Okulda herhangi bir arkadaşınla sorun yaşadığın oldu mu?
 - a. Ne hissettin?
 - b. Ne yaptın?
 - c. Nasıl bir çözüm yolu izledin?
 - d. Herhangi birinden yardım aldın mı?
11. Arkadaşlarınla ilgili bir şeyleri değiştirme şansın olsaydı, okulla ilgili neleri değiştirmek isterdin?
12. Öğretmenlerinden seni tanıtmalarını istesek seni nasıl tanıtırlar?
13. İyi bir öğretmen hayal etmeni istiyorum. Hayalindeki iyi öğretmeni bana anlatır mısın?
 - a. Senin öğretmenin ile bu hayalindeki öğretmen arasında farklar var mı?
14. Okulda herhangi bir öğretmeninle sorun yaşadığın oldu mu?
 - a. Ne hissettin?

- b. Ne yaptın?
 - c. Nasıl bir çözüm yolu izledin?
 - d. Herhangi birinden yardım aldın mı?
15. Okulla ilgili bir şeyleri değıştirme şansın olsaydı, okulla ilgili neleri değıştirmek isterdin?
16. Ailenden seni tanıtmalarını istesek seni nasıl tanıtırlar?
17. Ailenle sorun yaşadığın oldu mu?
- a. Ne hissettin?
 - b. Ne yaptın?
 - c. Nasıl bir çözüm yolu izledin?
 - d. Herhangi birinden yardım aldın mı?
18. Ailenle ilgili bir şeyleri değıştirme şansın olsaydı, ailenle ilgili neleri değıştirmek isterdin?
19. Kendinle ilgili bir şeyleri değıştirme şansın olsaydı, kendinle ilgili neleri değıştirmek isterdin?
20. Arkadaşlarınla ilgili değinmek istediğin başka bir şey var mı?
21. Okulla ilgili bahsetmek istediğin başka bir şey var mı?
22. Ailenle ilgili bahsetmek istediğin başka bir şey var mı?

Ek-8 Öğretmen Görüşme Soruları

1. Sınıfınız tanıtır mısınız?
2. Sınıfınıza ve okula yönelik düşünceleriniz nelerdir?
3. Sınıf içerisinde herhangi bir problem yaşıyor musunuz?
 - a. Çözmek için neler yapıyorsunuz?
 - b. Problemleri çözmek için başka öğretmenlerle ya da alan uzmanlarıyla iş birliği yaptınız mı?
4. Sizce sosyal uyum nedir?
5. Sizce sosyal uyum problemi nedir?
6. Sizce sosyal uyum problemi yaşayan kişilerin özellikleri nasıldır?
7. Sizce özel yetenekli bireylerin sosyal uyumu nasıldır?
8. Sizce özel yetenekli bireylerin sosyal uyumu çevresindeki kişiler tarafından nasıl anlaşılmaktadır?
9. Sınıfınızda sosyal uyum problemi yaşayan bir öğrenciniz var mı?
 - a. Hangi olaylar ya da durumlar bunu size düşündürdü?
 - b. Bu durumu çözmek için nasıl bir yol izlediniz?
 - c. Çözumsuz olduğunu düşündüğünüz bir durumla karşılaştınız mı?
10. Özel yetenekli olduğunu düşündüğünüz ya da tanı almış bir öğrenciniz var mı?
 - a. Öğrencinizi tanıtır mısınız?
 - b. Öğrencinizin arkadaşlarıyla olan etkileşimini nasıl değerlendirirsiniz?
 - c. Gözlemleme imkânı bulduysanız teneffüslerde arkadaşlarıyla genelde nasıl zaman geçiriyor?
 - d. Arkadaşlarının genel olarak öğrencinize karşı yaklaşımı nasıl?
 - e. Sizce okula yönelik düşünceleri neler?
 - f. Bu öğrencinizin sınıfa, okula, arkadaşlarına, aile yönelik bir sorun yaşadığını gözlemlediniz mi?
 - i. Bu durumlar nedir?
 - ii. Ne yaptınız? Nasıl sonuçlar elde ettiniz?
11. Bu öğrencinizin ailesi ile görüşme gerçekleştirdiniz mi?
 - a. Görüşmenin içeriği ne hakkındaydı?
12. Öğrencinize yönelik okul içinde ya da dışında başka uzmanlar ya da öğretmenler ile görüşme gerçekleştirdiniz mi? Görüşmenin içeriği ne hakkındaydı?

EK-9 Veli Görüşme Soruları

1. Kendinizi tanıtır mısınız?
2. Çocuğunuzla geçen rutin bir haftanız hakkında bilgi verebilir misiniz?
3. Çocuğunuzu tanıtır mısınız?
 - a. Kişilik özellikleri nasıldır?
 - b. Duygusal özellikler nasıldır?
 - c. Arkadaş ilişkileri nasıldır?
 - i. Okul ve sosyal ortamdaki arkadaş ilişkileri nasıldır?
 - d. Akademik durumu nasıldır?
4. Çocuğunu arkadaşları ile olan iletişimi hakkında sizinle konuşuyor mu?
5. Çocuğunuz öğretmenleri ile olan iletişimi hakkında sizinle konuşuyor mu?
6. Çocuğunuzun üstün zekâlı olduğunu ne zaman öğrendiniz?
 - a. Başka kişi ya da kişilerce yönlendirme yapıldı mı?
7. Çocuğunuzun üstün zekâ tanısını nasıl karşıladınız?
 - a. Sonucu öğrendikten sonra rutininiz üzerinde bir değişim yaptınız mı?
8. Sizce sosyal uyum nedir?
9. Sizce sosyal uyum problemi nedir?
10. Sizce sosyal uyum problemi yaşayan kişilerin özellikleri nasıldır?
11. Sizce özel yetenekli bireylerin sosyal uyumu nasıldır?
12. Sizce özel yetenekli bireylerin sosyal uyumu çevresindeki kişiler tarafından nasıl anlaşılmaktadır?
13. Çocuğunuzun sosyal uyum düzeyi sizce nasıldır?
14. Çocuğunuz sizce sosyal uyum anlamında bir problem yaşadı mı?
 - a. Sizce en fazla hangi alanda problem yaşıyor?
 - b. Bu probleme yönelik bir çözüm denediniz mi?
15. Çocuğunuzun okula yönelik düşünceleri nelerdir?
16. Çocuğunuzun arkadaşlarına yönelik düşünceleri nelerdir?
17. Çocuğunuzun öğretmenlerine yönelik düşünceleri nelerdir?
18. Öğretmenleri ile hiç görüşme gerçekleştirdiniz mi?
 - a. Hangi konular üzerineydi?

Ek-10 Gözlem Formu

Yer	:		Gözlem No	:	
Tarih	:		Sayfa No	:	
Saat	:		Toplam Satır	:	
Odaklanılan Ortam	:		Verinin Türü	:	
Odaklanılan Kişiler	:				
BETİMSSEL İNDEKS	SATIR	BETİMSSEL VERİ		YORUM	
	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7				
	8				
	9				
	10				
	11				
	12				
	13				
	14				
	15				
	16				
	17				
	18				
	19				
	20				
	21				
	22				
	23				
	24				
	25				
	26				
SAYFA YORUMU:					



Ek-11 Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)

I. Öğrencinin Demografik Bilgileri

Adı Soyadı: _____ Cinsiyeti: ____ Kız ____ Erkek

Sınıf: _____ Okul: _____

Sınıf Öğretmeninin Adı Soyadı: _____

II. Uygulama ile İlgili Yönerge

Aşağıda verilen maddeleri dikkatlice okuyun. Her bir öğrenciniz için bu maddeleri şu şekilde derecelendirin: Eğer öğrencinin maddede tanımlanan bir beceri yada davranışı sergilediğini hiç gözlemlemediyseniz, ASLA anlamına gelen 1'i, sıklıkla sergilediğini gözlemlediyseniz 5'i işaretleyin. Eğer öğrencinin davranışı sergileme sıklığı iki uç arasında ise, davranışın sergilenme oranını en iyi temsil edecek şekilde 2, 3 ya da 4'ü işaretleyin. Yanıtınızı Alt Ölçekler sütununun altındaki boş kutucuğa yazın. Dereceleme formatında verilen rakamları işaretlemeniz gerekli değildir.

III. Maddeler ve Dereceleme Formatı

Dereceleme Formatı

Asla Sıklıkla Alt Ölçekler

AÖ1 AÖ2 AÖ3

1. Diğer çocuklar etkinliklere katılması için onu ararlar.	1	2	3	4	5			
7. İyi çalışma alışkanlıklarına sahiptir (düzenlidir, ders zamanını etkili kullanır vb.)	1	2	3	4	5			
12. Akranlarından gelen yapıcı eleştirileri öfkelenmeden kabul eder.	1	2	3	4	5			
18. Kızgınlığını uygun bir şekilde ifade eder. (yıkıcı olmadan, şiddet göstermeden tepki verir vb.)	1	2	3	4	5			
29. Öfkesini kontrol eder.	1	2	3	4	5			
34. Teneffüslerde becerikli bir şekilde oyunlar oynar ve etkinliklerde bulunur.	1	2	3	4	5			

Ek-12 WMC-SYOUÖ-Ölçek Kullanım izni

Walker-McConnel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği Kullanım İzni

Saadet BAYAR

Teşekkür ederim Hocam.

7.11.2022 (Pzt), 12:34

Aslı Uz Baş

7.11.2022 (Pzt), 12:32



WMC.SYOUÖ.doc
92 KB



WMC.SYOUÖ Geçerlik v...
28 KB



2 ekin (120 KB) Tümünü indir

Merhaba,

Ölçek formunu ekte gönderiyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Saadet BAYAR, 7 Kas 2022 Pzt, 11:47 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Hocam

Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde doktora yapmaktayım. Tezimde sosyal uyum üzerine çalışıyorum. Bu kapsamda geliştirmiş olduğunuz "Walker-McConnel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği"ni izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum. Dönütünüzü bekliyorum.

Güzel günler dilerim.

Ek-13 “Kimdir Bu?” Formu-Örnek Sorular

Merhaba Sevgili Arkadaşım
Aşağıda sınıfınızı tanımak için bazı sorular hazırladım. Senden soruları dikkatlice okumanı ve cevaplandırmanı rica ediyorum. Bu sorular sınıf arkadaşlarından kimi/kimleri tanımlıyorsa, o sorunun altına cevaba uygun olduğunu düşündüğün arkadaşının ya da arkadaşlarının adlarını ve soyadlarını yazmanı istiyorum. Bir arkadaşının adını birden çok soruya yazabilirsin. Eğer bir soruya uygun kişi bulamazsan, o soruyu geçebilirsin. Cevapları lütfen arkadaşlarına gösterme. Verdiğin cevaplar sen paylaşmadıkça gizli kalacak.

★ Sana göre sınıfın çok sevilen kişileri kimlerdir?

- 1
- 2
- 3

★ Sınıfında herkesin en çok oyun oynamak istediği kişiler kimlerdir?

- 1
- 2
- 3

★ Sınıfında en az oyun oynadığın kişiler kimlerdir?

- 1
- 2
- 3

★ Sınıfında oyun oynamaktan en çok keyif aldığın arkadaşların kimlerdir?

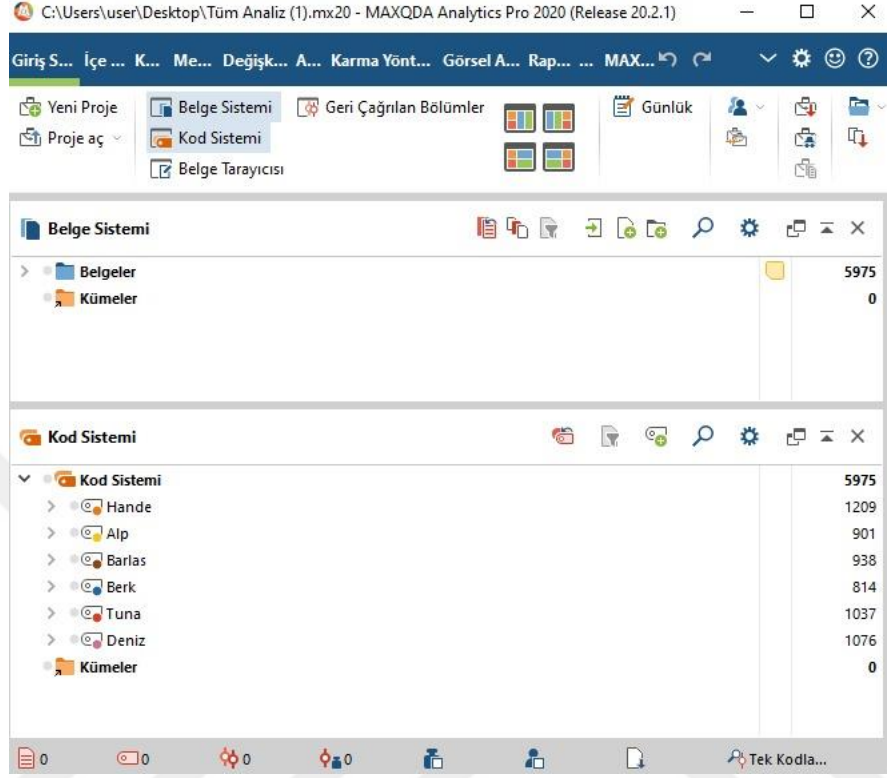
- 1
- 2
- 3

★ Sınıfında oynadığınız oyunları en fazla bozan kişiler kimlerdir?

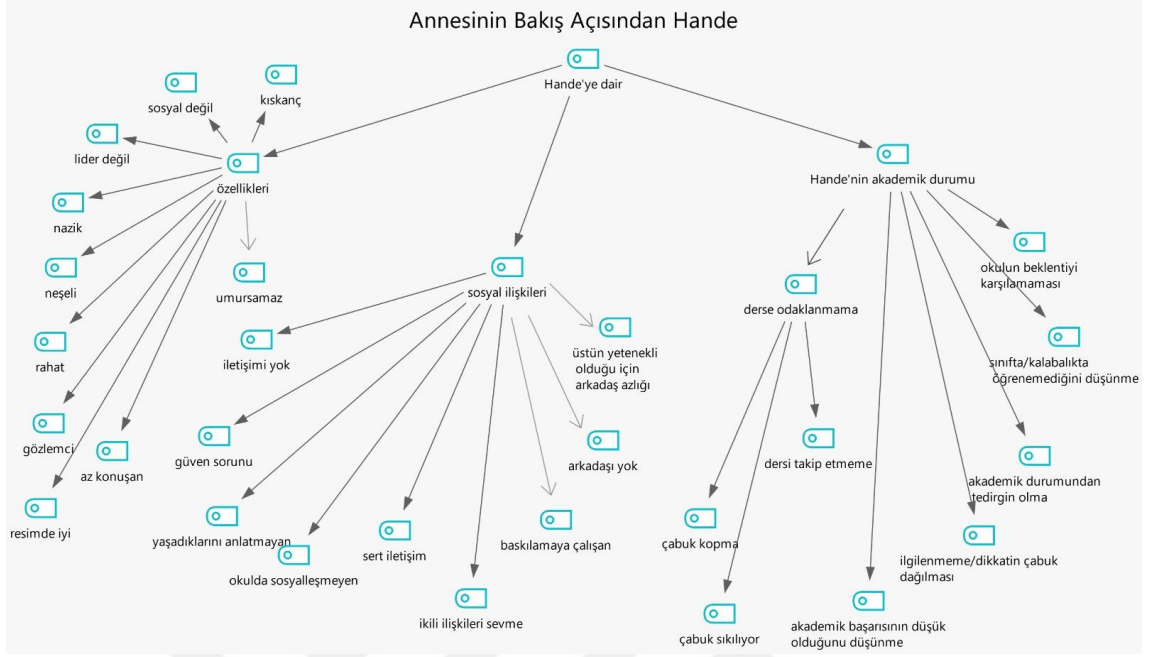
- 1
- 2
- 3



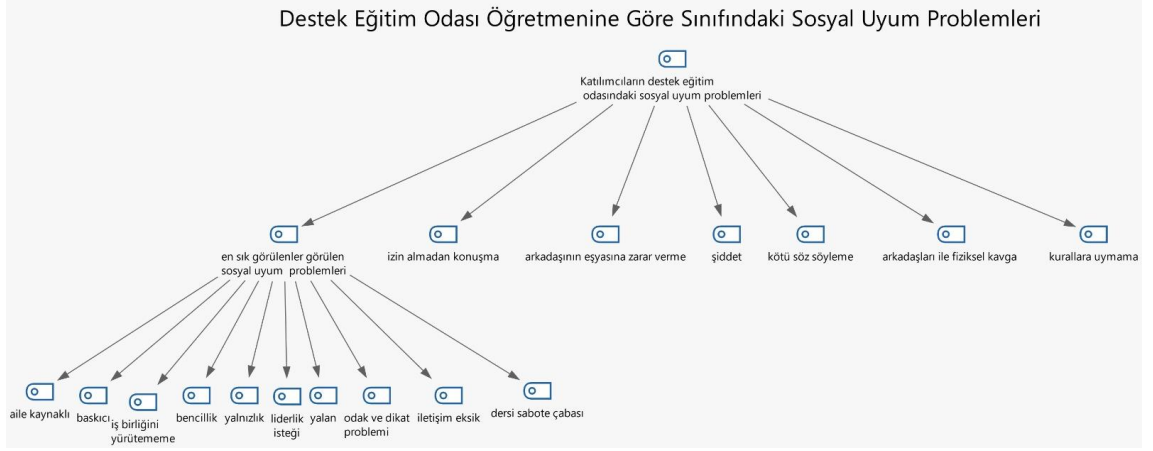
Ek-14 MAXQDA Kodlar ve Belgeler Ekran Görüntüsü



Ek-15 Analiz Örneği-1



Ek-16 Analiz Örneği 2



ÖZ GEÇMİŞ

Adı – Soyadı : Saadet BAYAR

Eğitim Geçmişi:

Lise : 2006-2010, Ordu Anadolu Öğretmen Lisesi

Lisans : 2010-2014, İstanbul Üniversitesi, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği

Yan Dal: 2012-2014, İstanbul Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Yüksek Lisans: 2015-2018, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı

Doktora: 2018- , Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Programı

Meslek Geçmişi:

2015-2025, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı

2015- , Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri

Makaleler

Bayar, S., Sak, U., ve Öpengin, E. (2024). Özel yetenekli öğrencilerin zorbalık deneyimleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(1), 148-159. DOI: 10.30703/cije.1301935

Demirel Dingec Ş., Bayar S., Kılıçarslan S., Tamul Ö.F., ve Ünal N.E. (2023). Needs of families with gifted children in Türkiye. *HAYEF: Journal of Education*, 20(3),279-287. DOI: 10.5152/hayef.2023.23028

Bayar, S., Arslan D., ve Avcı Doğan G. (2020). Özel eğitim öğretmen adaylarının üstün zekâ kavramına yönelik algısı, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(3), 232-253. DOI: 10.34056/aujef.673373

Kitap Bölümleri

- Bayar, S. ve Sak, U. (2020). Akran zorbalığına uğrayan özel yetenekli öğrenciler. İçinde U. Sak (Ed.), *Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Duygusal ve Akademik Gelişimi*, Pegem.
- Bayar, S. (2023). Sosyal Uyum. İçinde Ş. Demirel Dineç (Ed.), *Özel Yetenekliler ve Aileleri*, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tamul, Ö. ve Bayar, S. (2023). Disiplin. İçinde Ş. Demirel Dineç (Ed.), *Özel Yetenekliler ve Aileleri*, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bayar, S. ve Kılıçarslan, S. (2023). Analitik düşünme. İçinde B. Bal Sezerel ve N. Ateşgöz (Ed.), *Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme stratejileri*, Anı Yayıncılık.