



**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**  
**Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education**

2022, 23(4), 893-910

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 21.01.21

Kabul Tarihi | Accepted Date: 29.06.22

Erken Görünüm | Online First: 11.08.22

**Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Sınıf İçi İstenmeyen Davranışları  
ve Öğretmenlerin Başa Çıkma Stratejileri**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Unsiderable Classroom Behaviours of Gifted and Talented Students and  
Coping Strategies of Teachers**

[Click here to read in English](#)

**Gamze İnci**



**Mustafa Bayrakçı**





## Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Sınıf İçi İstenmeyen Davranışları ve Öğretmenlerin Başa Çıkma Stratejileri

Gamze İnci <sup>1</sup>

Mustafa Bayrakçı <sup>2</sup>

### Öz

**Giriş:** Bu çalışmada üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışlarının ve bu davranışlara yönelik öğretmenlerinin kullandıkları başa çıkma yollarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Araştırma temel nitel araştırma desenine uygun yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları 43 öğretmendir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Araştırma bulgularına göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sınıfta karşı koyma, sorumluluktan kaçınma, ders dışı konularla ilgilenme, izinsiz konuşma, saygısızlık, düzensizlik, saldırgan davranışlar ve aşırı hareketlilik gibi istenmeyen davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ise bu davranışlarla baş etme yolu olarak ceza/ödül sistemi kullanma, problemin nedenini öğrenmeye çalışma, kurallar koyma, aileler ile görüşme, görmezden gelme, motive edici etkinlikler düzenleme ve kendilerinin mesleki yeterliliklerini artırma yollarına başvurdukları belirlenmiştir.

**Tartışma:** Sonuç olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin en fazla sergilediği istenmeyen sınıf içi davranış inatçı ve karşı koyucu davranışlar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin ise istenmeyen davranışlarla baş etmek adına en fazla başvurdukları yöntem ceza/ödül olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel ve davranışsal özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları, bu öğrencilere yönelik güncel eğitim stratejileri hakkında ilgili eğitimleri almaları ve sınıfta davranış problemi yaşanmadan önleyici tedbirleri almaları önerilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, yaratıcılık, mükemmeliyetçilik, liderlik, sınıf içi istenmeyen davranışlar, başa çıkma stratejileri.

*Atf için:* İnci, G., & Bayrakçı, M. (2022). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin başa çıkma stratejileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(4), 893-910. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.865941>

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., Dumlupınar Üniversitesi, E-posta: gamzeinci@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9647-2536>

<sup>2</sup>Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, E-posta: mustafabayrakci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7196-6203>

## Giriş

Sınıf içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin beklenen hedeflere ulaşabilmesi için sınıf yönetimi olgusu önemli görülmektedir. Bu olgu öğretmenler tarafından çaba gerektiren konular arasında gösterilmektedir. Sınıf yönetimini zorlaştıran en önemli sebeplerden biri de sınıf içerisinde oluşan ve eğitim öğretim süreçlerinin aksamasına sebep olan ve problem olarak görülen istenmeyen öğrenci davranışlarıdır (Ataman, 2000). İstenmeyen öğrenci davranışları sınıfta eğitim ve öğretimin akışını sekteye uğratan ve sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Çelik, 2000; Doyle, 1990). Küçükahmet (2003) sınıfta istenmeyen davranışları, eğitimsel amaç ve bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan hedefleri engelleyen ve bir bakıma öğrencilerin ve öğretmenin sınıf içerisinde eğitimsel haklarının önüne geçen davranış örüntüleri olarak değerlendirmiştir. Eğitim öğretim süreçlerini aksatmanın yanı sıra sınıf içi istenmeyen davranışlar öğretmen ve öğrenci davranışlarını olumsuz etkilemekte ve genel disiplin kurallarını da bozmaktadır (Çakır, 2010; Erol, 2006).

Sınıf içi istenmeyen davranış örüntüleri sınıf içi ve sınıf dışı etmenler olarak temelde ikiye ayrılabilir (Yiğit, 2005). Bu etmelerin arasında aile, sosyal çevre, eğitim programı, öğretmen davranışları, sınıfın yapısı vb. sıralanabilir (Doyle, 1990). Öğrencilerin bireysel farklılıkları da bu etmenlerin içerisinde gösterilebilir. Öğrencilerin zekâ düzeyleri de davranışlarını etkileyen önemli unsurlar içerisinde yer almaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin zekâ puanları ve yetenek alanları akranlarından belirgin bir şekilde farklılık gösterdiği için davranış örüntülerinde farklılık gözlenebilmektedir (Çitil & Ataman, 2018; Gökden-Kaya & Ataman, 2017; Sezer, 2015; Slifer, 1987).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler akran gruplarından farklılaşan zihinsel, duygusal, gelişimsel ve davranışsal özelliklere sahiptirler (Ataman, 2004; Ayas & Kirişçi, 2018; Baykoç, 2004; Benmira, 2017; Bildiren, 2018; Cornell vd., 1995; Markusic, 2019). Gelişimsel, zihinsel ve duygusal özellikleri akranlarından farklı olan üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler genel eğitim sınıflarında farklı davranış örüntüleri sergileyebilmektedir (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Bu örüntüler genellikle üstün zekâlı ve yetenekli olmaktan kaynaklı bireysel özelliklerinin bir yansıması olarak ortaya çıksa da sınıf içi istenmeyen davranış olarak algılanabilmektedir (Çitil & Ataman, 2018; Markusic, 2019).

Renzulli (1986) üstün zekâlı ve yetenekli bireyleri birbiriyle etkileşim içerisinde olan üç etkileşim kümesinde, akranlarına göre ilerde olan bireyler olarak tanımlamıştır. Bu kümeler; genel yetenek, yaratıcılık ve motivasyon kümelerinden oluşmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler bu kümelerin hepsinde akranlarından %85 oranında ve bu kümelerin en az birinde ise akranlarına oranla %98 oranında daha fazla başarı gösteren bireyler olarak belirtilmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akranlarından farklılaşan en belirgin özellikleri zihinsel gelişim özellikleridir. 2009 yılında yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Bilim Sanat Merkezi yönergesinde üstün yetenekli çocuklar; zekâ, yaratıcılık, liderlik ve sanat becerileri yönünden yaşitlarına oranla yüksek düzeyde performans gösteren bireyler olarak nitelendirilmişlerdir. Yapılan tanımlar incelendiğinde başta zihinsel beceriler olmak üzere üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin yaratıcılık, mükemmeliyetçilik, liderlik ve motivasyon alanlarında beklenenden ve normdan yüksek beceri gösterdikleri söylenebilir. Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin bahsedilen bu alanlarda normdan farklılaşması beklenmedik davranış örüntülerini de beraberinde getirmektedir (Çitil & Ataman, 2018; Çetinkaya vd., 2012).

Yaratıcılık özelliği üstün zekâ tanımlarında yer alan yetenek alanlarında sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Argun, 2004; Guilford, 1968; Renzulli, 1986; Runco & Albert, 1986). Yaratıcılık kavramı incelendiğinde bu yetinin bireylerin davranışsal özelliklerini ve toplumsal uyumunu etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Yüksek düzeyde yaratıcılık özelliği gösteren bireylerin toplum tarafından yadırganabilecek davranışlar sergiledikleri ve bu açıdan da farklı olarak nitelendirildikleri görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yaratıcı bireylerin özellikleri arasında birçok farklı örüntüye dikkat çekildiği görülmekle birlikte meraklı, macerayı seven, cesur, geleneklere uymama eğilimi gösteren, bağımsız yaşamaya düşkün, alışılmamış uğraşlar edinen, ırsak ve karmaşık düşünmeyi seven bireyler olarak nitelendirildikleri görülmektedir (Açıkgöz, 2003; Aslan, 2001; Csikszentmihalyi, 1996; Üstündağ, 2011; Torrance, 1962).

Mükemmeliyetçilik üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri arasında gösterilen başlıklardan biridir (Adderholt & Jan, 1992; Kramer, 1988; Strip & Hirsh, 2000). Mükemmeliyetçilik kimi zaman kişisel arası boyutları da içerdiği için toplumsal uyum düzeyini de etkilemektedir. Öyle ki mükemmeliyetçilik kavramı kendine dönük, diğer bireylere dönük ve sosyal düzene dönük mükemmeliyetçilik olarak üç başlık altında sınıflandırılmıştır (Hewitt & Flett, 1991). Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler mükemmeli hedefler ve bu sebepten dolayı gerek kendilerine gerekse de çevrelerinde bulunan başka insanlara yüksek standartlar belirlerler (Clark, 1997). Bu standartlara ulaşamama kimi zaman istenmeyen davranışların sergilenmesine sebep olabilir

(Christopher & Shewmaker, 2010). Araştırmalar da üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri davranış problemlerinin önemli bir kısmının mükemmeliyetçilik özelliklerinden kaynaklandığı vurgulamaktadır (Callard-Szulgit, 2010; Çetinkaya vd., 2012; Pfeiffer & Stocking, 2000).

Liderlik kavramı birçok çalışmada ve kurumda zekâ ile bağdaştırılmış bir kavramdır ve yapılan üstün zekâ ve yetenek tanımlarında bu kavram karşımıza sıklıkla çıkmaktadır (Emir & Acar, 2007; Fiedler & Garcia, 1987; Stenberg, 2005). Liderlik kavramı farklı yaklaşımlarda farklı tanımlar olsa da en genel ifade ile belirli ve ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileyebilme ve onları eyleme geçirme olarak ifade edilebilir (Şişman, 2004). Zorman (1993) üstün zekâli ve yetenekli bireylerin geleceğe yön verebilen liderler olacağını belirtmektedirler. Bu bireylere atfedilen liderlik özellikleri olumlu birçok sonuç doğurduğu gibi toplu paylaşımların olduğu sınıf benzeri yerlerde problemlerin yaşanmasına da sebebiyet verebilmektedir (Çetinkaya vd., 2012). Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin liderlik vasıflarının doğurduğu grubu sürekli yönetme arzusu, otoriteye karşı gelme ve reddetme eğilimi, katı kurallardan hoşlanma ve başkalarının fikirlerine saygı duymama özellikleri sınıf içerisinde istenmeyen davranışların oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Ataman, 2009; Çitil, 2016; Markusic, 2019; Sezer, 2015).

Görüldüğü gibi üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin akranlarından farklılaşan özellikleri, beraberinde farklı davranış örüntüleri de getirmektedir. Bireysel özelliklerin beraberinde getirmiş olduğu bu davranışlar sınıf içi istenmeyen davranışlar olarak görülebilir. Sınıf içi istenmeyen davranışların oluşmasında birden çok sebep olabilir. Davranış altında yatan etkenin bulunması bu istenmeyen davranışla baş etme adına ilk önemli adım olarak görülmektedir (Yüksel, 2005). Bu anlamda öğretmenin tutumu istenmeyen davranışların önlenmesi ve yok edilmesi bağlamında önem arz etmektedir (Yüksel, 2005).

Sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülmesi için öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekmektedir. Sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi ve yönetilmesi öğretmenlerin kullandığı baş etme stratejileri ile yakından ilişkilidir. Sınıf içinde istenmeyen davranışların önlenmesi, etkili yönetilebilmesi ve kontrol altında tutulabilmesinde öğretmenlerin bu davranışlara nasıl yaklaştığı önem arz etmektedir (Uzun, 2005).

İlgili alanyazın incelendiğinde üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında istenmeyen davranışları ile baş etme konusunda birkaç farklı çözüm yolundan bahsedildiği görülmektedir. Bu çözüm önerilerinin en başında sınıf ortamının ve öğrenme içeriklerinin üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi yer almaktadır (Hertberg-Davis, 2009). Öğretmenlerin bireysel farklılıkları göz önüne alarak öğretim programı oluşturmaları ve kazanımları bu öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlemeleri sınıf yönetimini kolaylaştıracak önlemler arasında gösterilmektedir (Kuzgun & Deryakulu, 2006). Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik zenginleştirme, farklılaştırma ve gruplama gibi farklı stratejilerin kullanıldığı görülmektedir. Bu stratejilerin etkililik çalışmalarında daha çok akademik başarı üzerinde durulduğu göze çarpmaktadır (Çitil & Ataman, 2018).

Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin uygun eğitim ortamları ile ilgili tartışmalı bir diğer konu ise ayrıştırılmış eğitim uygulamaları ve birlikte eğitim uygulamalarıdır. Kimi araştırmalar (Coleman, 2005; McCoach & Siegle, 2003; Rogers, 2007) ayrıştırılmış eğitim ortamlarında sunulan eğitim hizmetlerinin olumlu etkilerinden söz ederken, bazı araştırmalar da bunun aksi bulguların olduğunu belirtmektedir (Marsh & Craven, 2006). Türkiye’de uygulanan eğitim sistemi incelendiğinde üstün zekâli ve yetenekli bireylerin genel eğitim ortamlarında eğitimlerine devam etmekte oldukları görülmektedir. Bununla birlikte bu öğrenciler ek hizmetler kapsamında kimi zaman destek eğitim odalarında, kimi zaman da Bilim Sanat Merkezlerinde ek hizmet almaktadırlar. Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin ayrı eğitim ortamlarında eğitim örneklerine özel okullarda veya bu tür çocukların eğitimine hizmet etmek için açılmış vakıflarda rastlanabilmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında bu araştırmanın temel amacı ayrıştırılmış eğitim ortamına devam eden üstün zekâli ve yetenekli ilköğretim öğrencilerinin sınıf içi istenmeyen davranışlarını ortaya koymak ve öğretmenlerin istenmeyen bu davranışlara yönelik olarak kullandıkları baş etme stratejilerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ayrıştırılmış yarı zamanlı homojen eğitim ortamlarında hizmet sağlayan öğretmenlere göre üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sergilemiş oldukları sınıf içi istenmeyen davranışları nelerdir?
2. Ayrıştırılmış yarı zamanlı homojen eğitim ortamlarında hizmet sağlayan öğretmenler üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerinin istenmeyen sınıf içi davranışları yönetebilmek amacıyla hangi baş etme stratejilerini kullanmaktadır?

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi gerek yurt içi gerek yurt dışı literatürde üzerinde önemle durulan konular arasında yer almaktadır. Geçmişten günümüze üstün ve yetenekli öğrencileri konu alan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların tanımlama, farklılaştırma gibi konular üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Dai vd., 2011). Bununla birlikte bu alandaki araştırmaların daha çok akademik başarı üzerinde kümelenildiği belirtilmektedir (Eddles-Hirsch vd., 2012). Eğitim hedeflerine ulaşma noktasında önemli görülen sınıf yönetimi olgusu farklı öğrenci grubunu içeren birçok çalışmaya konu olmuştur (Akalm, 2012; Güner, 2011). Ancak üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ve sınıf yönetimine ilişkin çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Mevcut çalışma, son zamanlarda yurtiçi ve yurtdışında önemle üzerinde durulan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi ve bu öğrencilerin sınıfta sergiledikleri istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bu davranışlara yönelik kullandıkları baş etme stratejileri incelemeyi amaç edindiği için özgün ve önemli görülmektedir. Bununla birlikte ilgili alanyazın incelendiğinde daha önce yapılmış çalışmaların genel olarak üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin sınıf içi davranış örüntülerinin akranlarıyla birlikte eğitim almış oldukları genel eğitim yani kaynaştırma ortamında yürütüldüğü görülmektedir (Çetinkaya vd., 2012; Delisle vd., 1987; Slifer, 1987). Bu çalışmada ise üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin birbirlerine benzer zekâ özelliklerine sahip akranlarıyla ayrılaştırılmış eğitim ortamlarında sergilemiş oldukları sınıf içi istenmeyen davranışlar incelenmiştir. Bu anlamda çalışmanın benzer konuyu ele alan diğer çalışmalardan bu yönüyle ayrıldığı söylenebilir. Bu kapsamda mevcut çalışma üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara hizmet veren öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yaşadığı zorlukları göz önüne sermek ve kullanılan baş etme stratejilerini belirlemek amacıyla değerli görülmektedir. Nitekim bu mevcut çalışmadan elde edilecek bilgiler ışığında uygulama ve gelecek araştırmalara önemli katkılar sağlanabilecektir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Ayrılaştırılmış eğitim ortamlarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sınıf içerisindeki istenmeyen davranışlarının ortaya konması ve öğretmenlerin bu davranışlar karşısında kullandıkları istenmeyen davranışla baş etme stratejilerinin neler olduğunu belirlemenin amaçlandığı bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Tüm nitel araştırmaların temel özelliklerinden biri bireylerin gerçekliği kendi sosyal dünyalarıyla inşa etmeleridir. Dolayısıyla yapılandırmacılık bir nitel araştırmanın temelini oluşturur (Crotty, 1998; Merriam & Tisdell, 2016). Nitel araştırmalar farklı araştırmacılar tarafından farklı türlere ayrılmışlardır (Creswell & Poth, 2016). Merriam ve Tisdell (2016) “temel nitel araştırmaları” olgubilim, etnografya gömülü teori çalışmalarının da içerisinde bulunduğu altı nitel araştırma türünden biri olarak sınıflamışlardır. Temel nitel araştırmalar bireylerin kendi deneyimlerini ve yaşamlarını nasıl anladıklarını belirlemeyi amaçlar (Merriam & Tisdell, 2016). Görüldüğü gibi temel nitel araştırma desenleri de tüm diğer nitel araştırama desenlerinde olduğu anlamın nasıl inşa edildiği ve deneyimlerin nasıl anlamlandırıldığı ile yakından ilgilidir. Ama bu deseni diğer nitel desenlerden ayıran fark bu anlamların ne olduğunu ortaya çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2009; Merriam & Tisdell, 2016). Tüm nitel araştırma biçimleri bir dereceye kadar katılımcıların deneyimlerine ilişkin anlayışları ortaya çıkarmaya çalışır. Bu anlayış birçok nitel araştırmanın özelliği olarak gösterilse de diğer araştırma türlerinin bu özelliğe ek bir boyutu daha vardır. Örneğin fenomenolojik bir araştırma fenomenin özü ve altında yatan yapı hakkında bir anlayış arayışı içerisindeyken gömülü teori araştırması sadece anlamlandırmayı değil aynı zamanda araştırılan fenomen hakkında anlamlı bir teori oluşturmayı da amaçlar. Temel nitel araştırmaların birincil amacı bu anlamları ortaya çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam & Tisdell, 2016). Bu çalışmada temel nitel araştırma desenin kullanılmasının birden fazla nedeni bulunmaktadır. Bunlar;

1. Ayrılaştırılmış eğitim ortamlarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin istenmeyen sınıf içi davranışlarını öğretmenlerinin algıları ve anlattıklarına göre bütüncül bir yaklaşımla ve ayrıntılı olarak incelemek,
2. Öğretmenlerin görüşmelerde yaptıkları açıklamalarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak,
3. Araştırma sorularını temel alıp bu çerçevede analizler yapmaktır.

### Katılımcılar

Temel amacı, ayrılaştırılmış eğitim ortamlarında eğitim alan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme stratejilerinin belirlenmesi olan bu çalışmada katılımcılar araştırmanın doğasına uygun olarak nitel araştırmanın benimsendiği araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede temel amaç önceden belirlenmiş belli kriterler doğrultusunda katılımcı seçimine gitmektir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Patton (2014) nitel araştırmalarda belirli olgulara yönelik derinlemesine ve işlevsel veriler elde edilebilmesi adına amaçlı örneklemin kullanılmasının uygun olduğundan bahsetmektedir. Bu çalışmada katılımcıların üstün zekâlı ve

yetenekli öğrenciler için ayrıştırılmış ortamlarda öğretmenlik yapıyor olması, ilköğretim dönemindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin derslerini yürütüyor olması, bu eğitim ortamlarında en az bir dönem hizmet vermesi ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere hizmet vermek için kurulmuş bir eğitim vakfında çalışan 43 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün uygun bir şekilde belirlenmesi için birçok faktör vardır (Mason, 2010). Farklı araştırmacılar çalışmanın bağlamı doğrultusunda farklı örneklem büyüklüğü önermişlerdir. Guest ve diğerleri (2006) nitel araştırmalar için kabul edilebilir örneklem sayısını en az 15 olarak belirtmektedir. Ritchie ve diğerleri (2003) ise nitel araştırmalar için uygun örneklem büyüklüğünün 50'den az olarak ifade etmişlerdir. Bununla birlikte temel nitel araştırma desenleriyle yürütülmüş çalışmalar incelendiğinde (ör. Merriam & Muhammed, 2013; Tisdell, 2003) mevcut çalışmada kullanılan örneklem büyüklüğünün araştırma desenine uygun olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Özellik	Kategori	f
Cinsiyet	Kadın	23
	Erkek	20
Yaş	22-25	11
	26-30	15
	31-35	12
	36-40	5
Branş	Sınıf	7
	Matematik	5
	Türkçe-edebiyat	4
	Tarih	2
	Drama	3
	Bilgisayar-robotik	5
	Yabancı dil	3
	Fen bilgisi	6
	Resim	2
	Müzik	2
	Felsefe	2
	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	2
	Mesleki kıdem	1-5 yıl
6-10 yıl		17
11-15 yıl		12
Lisansüstü eğitim	Var	12
	Yok	31
Toplam		43

Tablo 1'e göre katılımcıların 23'ü kadın, 20'si erkektir. Yine katılımcıların 11'i 22-25 yaş, 15'i 26-30 yaş, 12'si 31-35 yaş ve 5'i 36-40 yaş aralığındadır. Katılımcıların branşlara göre dağılımları incelendiğinde 7 katılımcının sınıf, 5'inin matematik, 4'ünün Türkçe-edebiyat, 3'ünün drama, 5'inin bilgisayar-kodlama, 3'ünün yabancı dil, 6'sının fen bilgisi branşlarından olduğu ve müzik, felsefe, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve tarih branşından da 2'ser katılımcının olduğu görülmektedir. Katılımcıların çalışma hayatlarındaki kıdemleri incelendiğinde ise 14 öğretmenin 1-5 yıl, 17 öğretmenin 6-10 yıl ve 12 öğretmenin de 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

### **Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları**

Bağlamdaki anlama odaklanan nitel araştırmalarda veri toplarken ve yorumlarken altta yatan anlama duyarlı bir veri toplama süreci ve beraberinde işlevsel bir veri toplama aracı gerekmektedir (Merriam & Tisdell, 2016). Bu nedenle nitel çalışmalarda gözlem, görüşme, saha notları ve araştırmacı günlükleri gibi farklı veri toplama araçlarından yararlanılmaktadır (Creswell, 2007). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ayrıştırılmış eğitim ortamlarında sınıf içi istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlara yönelik baş etme



stratejilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Bu çalışmada araştırmanın amacına ve yöntemin doğasına uygun olduğundan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve katılımcılara ait demografik verileri elde edebilmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki temel sorudan oluşmuştur. Bu sorular hâlihazırda çalışmanın araştırma sorularına cevap alabilmek adına araştırmacılar tarafından kararlaştırılan sorulardır. Bununla birlikte yarı yapılandırılmış görüşmelerde yapılabildiği üzere görüşme esnasında akış gereği farklı sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan temel iki soru aşağıdaki gibidir.

1. Ayırıştırılmış eğitim ortamlarında üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sergilemiş olduğu sınıf içi istenmeyen davranış örüntüleri nelerdir?
2. Ayırıştırılmış sınıflarda karşılaştığınız istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme stratejiniz nelerdir?

Görüşmeler üstün zekâli ve yetenekli öğrencilere hafta sonları, ayırıştırılmış ve homojen bir ortamda hizmet sunan bir vakıftaki öğretmenlerle yürütülmüştür. Vakıf İstanbul Anadolu ve Avrupa yakasında hizmet vermektedir. Vakıf dersleri anlaşmalı olunan üniversite kampüsü ve dersliklerinde yürütülmektedir. Öğretmenler vakıf bünyesinde kendi branşları doğrultusunda müfredattan bağımsız, öğrencilerin yetenek ve ilgileri doğrultusunda farklılaştırılmış bir eğitim ile hizmet sunmaktadırlar. Görüşme yapılan öğretmenler resmi veya özel herhangi bir kurumda çalışmamaktadırlar. Yarı zamanlı homojen gruplara hizmet sunan öğretmenlerin görüşme sorularına bu öğrenciler üzerinden görüşlerini paylaşmışlardır.

Araştırmanın verilerinin uygun bir şekilde toplanabilmesi için üstün zekâli ve yetenekli çocukların eğitimlerine devam ettiği vakıf başkanı ile ilgili gerekli görüşmeler yapılmış ve yönetim kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Yönetim kurulundan çıkan olumlu dönüt için izin evrakının düzenlenmesi istenmiş ve ardından görüşmelere başlanmıştır. İlk olarak pilot bir görüşme gerçekleştirilmiş ve ardından bu görüşmenin dökümleri yapılmıştır. Böylece soruların anlaşılabilirliği ve görüşme süreci ön bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Görüşmeler birinci yazar tarafından yüz yüze ve birebir olarak yapılmıştır. Görüşme sırasında kayıtlar herhangi bir sorunun yaşanmaması adına iki farklı cihaza kaydedilmiştir.

### Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analiz belirlenen temalara göre verilerin betimlenmesi, açıklanması, neden-sonuç ilişkisinin kurulması ve yorumlanması olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2007; Merriam & Tisdell, 2016). Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2005) betimsel analizin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar çerçevesinde gruplandırılması ve sorular dikkate alınarak sunulmasına olanak veren bir analiz yöntemi olduğundan söz etmektedir.

Çalışmada betimsel analiz süreci başlamadan analiz öncesi hazırlık süreci gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada katılımcılarla yapılan görüşmeler kayıt cihazlarından dinlenerek yazıya dökülmüştür. Dökümü yapılan ses kayıtları görüşme dökümü formuna aktarılmıştır. Dökümler birinci yazar tarafından yapılmış, ikinci yazar ise dökümlerin doğruluğunu ses kayıtlarından kontrol ederek doğrulamıştır. Görüşme dökümü formu görüşme tarihi, görüşme yeri görüşülen kişi bilgileri gibi bağlamsal bilgiler, betimsel indeks ve görüşmecisi notu bölümlerinden oluşmaktadır. Bahsedilen bu üç unsur görüşme dökümü formunda farklı renklerde işaretlenerek belirtilmiştir. Katılımcılarının görüşme sırasında vurguladıkları önemli görülen sözcükler belirlenmiş ve betimsel indeks olarak işaretlenmiştir. Analiz öncesinde görüşme dökümlerinin yapılması, dökümlerin doğruluğunun başka bir göz tarafından kontrol edilmesi, betimsel indekslerin oluşturulması ve görüşmecisi notlarının tutulması betimsel analizin önemli başlangıç aşaması olarak görülmektedir.

Analiz öncesi hazırlıklar yukarıda belirtildiği gibi yapıldıktan sonra araştırmanın analiz aşamasına geçilmiştir. Betimsel analiz 4 temel aşama takip edilerek yapılmıştır. İlk olarak araştırma konusu ile ilgili literatür taranmış, taranan literatürden edilen bilgiler, araştırma sorusu ve görüşme dökümlerinden yola çıkarak sınıf içi istenmeyen davranışlar ve baş etme stratejileri ile ilgili temalar ve veri analizi çerçevesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu aşamada öncelikle verilerin hangi temalar altında sınıflanacağı ve yorumlanacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler belirlenen temalar altında belli bir mantık çerçevesinde seçilerek anlamlı bir şekilde bir araya getirilmiştir. Ardından elde edilen temalar adlandırılıp tanımlanmış ve yüzde ve frekans değerleri verilerek tabloluşturulmuştur. Yüzde ve frekans değerleri nicel analiz türlerini çağırırsa da nitel araştırmalarda bu

tür (istatistik, grafik, tablo vb.) sayısal analizlerin yapılması mümkündür (Denzin & Lincon, 2005). Temelde nitel araştırmalarda bu tür sayısal değerlerin kullanılmasının güvenilirliği artırma, yanlılığı azaltma ve temalar arasında karşılaştırma yapma imkânı sağladığı bilinmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Tanımlar yapıldıktan sonra araştırmacı gerekli ve önemli gördüğü yerlerde doğrudan alıntılara yer vererek temasını detaylandırmıştır. Ve son olarak doğrudan alıntılarla desteklenmiş olan araştırma bulguları neden sonuç ilişkisi içinde açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır.

### **İnandırıcılık Çalışmaları**

Bilimsel araştırmaların en önemli özelliklerinin başında inandırıcılığı gelmektedir. Araştırmacılar geçerlik ve güvenilirlik kavramlarını inandırıcılığı arttıran en önemli unsurlar arasında göstermişlerdir (Daymon & Holloway, 2010; Seale, 1999). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları genel olarak inandırıcılık, aktarılabildik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanmaktadır (Golafshani, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2005)

Araştırmanın kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla görüşme soruları iki yazar tarafından değerlendirilmiştir ve alan uzmanı bir akademisyenin daha görüşüne sunulmuştur. Değerlendirme sonrası sorularda yer alan problem davranış kelimeleri sınıf içi istenmeyen davranışlar olarak değiştirilmiştir ve son hali verilmiştir. Ayrıca görüşme formu geliştirilirken iç geçerliği arttırmak adına ilgili literatür taranmış ve temaların oluşturulmasında kullanılabilecek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmada verilerin dökümü ilk araştırmacı tarafından yapılmış ikinci araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve daha sonra alanda uzman bir kişi tarafından dökümler kontrol edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler kodlandıktan sonra ikinci yazar tarafından kontrol edilmiş ve iki kodlayıcı arasında güvenilirlik sağlamak için “güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100” formülü uygulanmıştır (Huberman & Miles, 1994). Yapılan bu işlemin ardından güvenilirlik yüzdesi yüksek bulunmuş ve küçük ayrılıklar üzerinde de uzlaşma sağlanmıştır. Böylelikle kodlayıcılar arası tutarlılık sağlanmıştır. Araştırmada ayrıca katılımcı teyidi yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntemde kodlamalar yapıldıktan ve temalar oluşturulduktan sonra katılımcılardan bulguların doğruluğu yönünden teyitleri istenmiştir. Maxwell (2005) bu yöntemin yanlış anlaşılmanın ve yorumlamaların önüne geçmeyi sağlayacak en önemli yol olduğunu belirtmiştir.

Tüm bunların yanı sıra görüşme başlamadan gerekli etik izinler alınmıştır. Ayrıca görüşme sırasında katılımcıların güvenini kazanmak adına araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmanın amacından bahsetmiş ve elde edilen ses kayıtlarının gizliliğinin nasıl sağlanacağından bahsetmiştir. Görüşme sonrasında katılımcıların görüşlerinin yönlendirilmemesi adına sorgulayıcı ve yönlendirmeci olabilecek ifadelerden kaçınılmış ve kişisel yorumlara ve onaylamalara yer verilmemeye dikkat edilmiştir. Görüşmelerin tamamı olduğu gibi analiz edilmiş ve hiçbir değişme yapılmamıştır. En sonunda teyit edilebilirlik açısından tüm bu aşamalar ayrıntılı olarak raporlanmıştır.

### **Araştırmacı**

Araştırmacı özel eğitim lisans mezunudur ve araştırmanın yapıldığı dönemde yüksek lisans yapmaktadır. Eğitim süreci boyunca sınıf yönetim, üstün zekâli çocuklar ve nitel araştırma yöntemlerine yönelik dersler almıştır. Bunun yanı sıra üstün zekâli ve yetenekli çocuklara yönelik projelerde uygulamalı eğitimlere dâhil olmuş ve farklı projelerde araştırmacı olarak görev yapmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacının süreçteki rolü önemlidir. Bu kapsamda birinci yazar katılımcıların belirlenmesi, görüşmelerin yapılması ve analizi süreçlerini yerine getirmiştir. Gerçekleştirilen tüm bu süreçler ikinci yazarın danışmanlığında yürütülmüştür.

### **Bulgular**

Ayrıştırılmış eğitim ortamlarında üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sergilemiş olduğu istenmeyen sınıf içi davranışlar ve öğretmenlerin bu davranışlara yönelik baş etme stratejilerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmanın bu bölümünde görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda ortaya çıkan bulgular araştırmanın belirtilen amacına ve araştırma sorularına göre oluşturulan iki ana tema altında sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmalar sonrası bulgular ana tema ve alt temalara ait olmak üzere frekans ve yüzdelerle değerlendirilerek tablolandırılmıştır. Bu çerçevede sınıf içi istenmeyen davranışlar ve başa çıkma stratejileri ana teması altında alt temalar sınıflandırılmış ve alıntılara yer verilerek rapor edilmiştir.

### **Sınıf içi İstenmeyen Davranışlara Yönelik Katılımcı Görüşleri**

Tablo 2’de katılımcıların ayrıştırılmış eğitim ortamlarında üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sergilediği istenmeyen davranışlara ait ana tema ve alt temalar yer almaktadır. Tema ve alt temalar yüzdelerle ve



frekans değerleri verilerek özetlenmiştir. Ardından görüşme sırasında katılımcıların söylemlerinden doğrudan alıntılar yapılarak tema ve alt temalar örneklendirilmiştir.

**Tablo 2**

*Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar ile İlgili Katılımcı Görüşleri*

Temalar	Alt Temalar	f	%
Katılımcıların sınıf içi davranış sorunlarına ilişkin görüşleri	İnatçı ve karşı koyucu davranışlar	8	20
	Otoriteye karşı gelen, itaat etmeyen	7	16
	Yerinde duramama/hiperaktivite	7	16
	Ders konusu dışında işlerle uğraşma	5	12
	İzinsiz konuşma	4	9
	Aşırı kaygı	4	9
	Saygısızlık/şımarıklık	3	7
	Konudan ilgisiz/gereksiz konuşma	3	7
	Saldırgan davranışlar	1	2
	Aşırı şikâyetçi tutumlar	1	2
Toplam		43	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcılar en fazla inatçı ve karşı koyucu davranışlarla (%20) karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Otoriteye karşı gelme (%16), yerinde durama/hiperaktivite (%16), ders konusu dışında işlerle uğraşma (%12), izinsiz konuşma (%9), aşırı kaygı (%9), saygısızlık (%7), saygısızlık/şımarıklık (%7), konudan ilgisiz/gereksiz konuşma (%7), saldırgan davranışlar (%2) ve aşırı şikâyetçi tutumlar (%2) öğretmenlerin belirttiği diğer istenmeyen davranış örüntüleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda alt temalara yönelik öne çıkan katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

***İnatçı ve Karşı Koyucu Davranışlar***

Ö8 kodlu katılımcı üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin kendi doğrularının olduğunu ve bundan başka çözümlerin doğru olmadığı yönündeki düşünceleri olduğunu ve bu düşüncelerden dolayı çoğu zaman inatçı ve karşı koyucu oldukları şu sözlerle ifade etmiştir:

“...Öğrencim belli sorunlara kendince çıkarımlarda bulunup çözümler üretiyor. Bu çözümler beklenenin dışında çözümler. Genel çözüm yollarından farklı olması diğer kişiler tarafından yadırganıyor. Öğrencim ise bu genelden farklı olarak bu çözümün doğru olduğunu düşünüyor. Ve bu konuda çözümün doğru olduğu konusunda inatçı tutumlar sergiliyor...”

Ö13 ise öğrencisinin karşı koyucu ve inatçı davranış örüntülerini şöyle belirtmiştir:

“...verdiği kararlardan kimse onu geri çeviremez. Ne diyorsa odur. Aşırı inatçıdır. Kendi kararlarına da saygı gösterilmesini ister ve kimsenin bu kararlara karışmasını istemez. Bu da kendisine bazı şeyleri ifade etmemiz konusunda sorunlara neden olmaktadır. Otoriteye karşı gelme ve aşırı inat en belirgin problem davranış...”

***Otoriteye Karşı Gelen, İtaat Etmeyen***

Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin otorite tanımama ve otoriteye itaat etmeyen davranışlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Örneğin Ö12 kodlu katılımcı öğrencisinin sahip olduğu bu özelliği şöyle vurgulamıştır:

“...bir oyunda ya da yapılan sınıf içi etkinliklerde her zaman söz sahibi olmak istiyor. Hep kendi yaptığının kabul edilmesini istiyor. Her oyunun lideri olarak kendisini görmek istiyor. Hep ilgi odağı olmak, beğeni kazanmak ve takdir edilmek isteyen bir öğrencidir. Sınıfta bu şekilde davranışları da oluyor ve ders en istemediğiniz yerinde ders bölünebiliyor vs. ilgi ve dikkatleri hep üzerine çekmek istiyor... Aşırı lider olma isteği ve benmerkezcilik dürtüsü çok ön plana çıkıyor. Kurallara uymak yerine kendi kurallarına uyulması gerektiğine inanıyor. Herkesi yönlendirmeye çalıştığı için arkadaşlarıyla sürtüşme yaşıyor. Öğretmenin söylediği kurallara uymaktan hoşlanmıyor...”

***Yerinde Duramama/ Hiperaktivite***

Katılımcıların 7’si üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sınıf içerisinde yerinde durmadıklarını ve hiperaktivite durumlarının yüksek olduğundan bahsetmişlerdir. Örneğin Ö13 kodlu katılımcı bu davranışları şu sözlerle örneklemiştir:

“...o kadar hareketli bir çocuk ki onun enerjisine ve aklına yetişmek zor. Bu enerjiden olsa gerekli sınıf içerisinde bir türlü hâkim olunamıyor ona. Sürekli hareket edip bir şeyler yapmak istediği için de arkadaşlarının ilgisini çekiyor. Bu da dersin işleyişinden tutun, sınıf hâkimiyetine kadar her şeyi direk etkiliyor.”

Ö40 kodlu katılımcı ise sürekli hareket halinde olma durumunu ve bu durumun yarattığı sınıf içi problemleri şöyle açıklamıştır:

“...yerinde oturamama ve sürekli hareket halinde olma durumu çok sık görülüyor. Buna ek olarak her konuda bir fikri var ve söz almadan bu fikirleri söylemeye kalkışıyor. Yani sürekli konuşma isteği var. Sınıfta etkinlikler sırasında sınıfta gezinmeye kalkıyor, bu da sınıf yönetimini zorlaştırıyor.”

### ***Ders Konusu Dışında İşlerle Uğraşma***

Ö7 kodlu öğretmen öğrencilerinin ders konusu dışında işlerle uğraşma davranışlarına ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“...etkinlik konuları ilgisini çekmediğinde sürekli uğraşacak başka bir şeyler bulur. İlgi alanları çok geniş bir yelpazeyi kapsadığından ilgisi sürekli başka yönlere kayıyor. Arkadaşlarını da farklı konular üzerine odaklamaya çalışınca sınıfta bir kargaşaya ve düzensizliğe sebep oluyor. Bu da etkinlikleri tam olarak ve zamanında bitirmemize engel oluyor.”

### ***İzinsiz Konuşma vb. Davranışlar***

Ö32 kodlu öğretmen izinsiz konuşmaya dayalı sorunları şöyle ifade etmektedir:

“...Aşırı tez canlı olduğu için izinsiz bir şekilde yani söz almadan tüm sorulara kendisi cevap vermek istiyor. Arkadaşları söz almayı beklerken bir sorunun yanıtını veya düşüncesini söz almaya çalışan arkadaşlarını göz ardı ederek hemen kendisi söylüyor. Böyle olunca da arkadaşları ve kendisi arasında bir sürtüşme başlıyor. Bu da sınıf içerisinde otorite bozukluğu başlatmaya yetiyor.”

Ö15 kodlu öğretmen izinsiz konuşmaya dayalı sorunları şu şekilde ifade etmektedir:

“...ders sırasında tüm gerekenleri bildiği için çok sabırsız bir şekilde izin almadan konuşuyor. Bu da dersin gidişini ve diğer öğrencileri engelliyor.”

### ***Konudan İlgisiz Konuşma***

Ö12 kodlu öğretmen konudan ilgisiz konuşmaya yönelik gözlemlediği öğrenci davranışlarını şöyle ifade etmektedir:

“...biz sınıfta öğrencilerle etkinlik veya sonuçları hakkında konuşmalar yaparken konuşma sırası ona geldiğinde o yapılan etkinlikle alakası olmayan çok farklı ve sıra dışı konulara fikirlerden ve olaylardan bahsediyor. Sanki o ortamda yapılanlar ile alakası yokmuş gibi davranıyor. Bu da konu dışına saçılmaları hızlandırıyor. Yeniden aynı konu üzerine dikkatleri toplamaya çalışmak benim açımdan çoğu zaman yorucu olabiliyor.”

### ***Saygısızlık/Şımarıklık***

Ö7 kodlu öğretmen saygısızlığa dayalı sorunları şu şekilde ifade etmektedir:

“...genellikle kendi bildiğini yapmaktan çekinmez. Bu yüzden de kendi doğrularını insanlara kabul ettirmeye çalışır. Karışışındaki insanın onun düşüncelerini kabul etmediğini gördüğünde ona karşı saygı kurallarını hiçe sayan tepkiler verebiliyor.”

Ö38 kodlu öğretmen de saygısızlık ve şımarıklık ile ilgili gözlemlerini şöyle belirtmektedir:

“...Öğrenciler veliler tarafından fazlaca şımartılıyor. Çocuklar egoist yetişiyor. Dünyanın kendi etrafında döndüğünü sanıyor. Böyle olmadığını sınıfta görünce sınıfta problem çıkarmaya başlıyorlar. Şımarıyor ve hatta bazen dikkat çekmek için saçmalıyorlar. Kendilerinin çok ama çok özel olduklarını sanıyorlar.”

### ***Aşırı Kaygı***

Ö2 kodlu öğretmen aşırı kaygı düzeyinden kaynaklı davranış problemlerinden şöyle bahsetmektedir:

“...kendisinin ders başarısı vb. çok iyi olmasına rağmen bazı durumlarda herkesi şaşırtacak basit tepkiler verebiliyor. Çok karmaşık beceri gerektiren konularda en olumlu davranışı sergilerken, basit konularda ilginç hatalar yapıyor. Sanırım basit gördüğü için ciddiye almadığından kaynaklı bir durum olsa gerekli. Bunun yanında bir şeyi başaramayacağını düşünüyorsa o konuda hiçbir girişimde bulunmuyor. Bazen de yapmadığı konuya çamur atmaya kalkıyor.”

Ö19 kodlu öğretmen aşırı kaygı düzeyinden kaynaklı davranış problemlerinden şöyle bahsetmektedir:

“...hırs düzeyleri aşırı yüksek ve her şeyi mükemmel yapmak istedikleri için bazı konularda aşırı kaygı düzeyine ulaşabiliyorlar. Her şeyi mükemmel yapmaya kalktıkları için süreleri yetmiyor. Aslında bildikleri şeyleri bile sırf bu kaygı düzeyinden dolayı yapamıyorlar bu yüzden de başarıları düşüyor. Bazen aile beklentisi de işin içine karışınca daha fazla kaygı duyuyorlar. Bu kaygı aslına bakılacak olursa başarılarına ket vuruyor çoğu zamanlar.”

### **Saldırgan Davranışlar**

Çalışmaya katılan Ö20 kodlu öğretmen öğrencilerinin saldırganlık davranışlarına ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

“...genellikle uyumlu ve ikili ilişkilerinde ne istediğini bilen birisi. Çoğu zaman böyle olsa da işine gelmeyen ya da hoşuna gitmeyen durumlarda saldırgan davranışlar görülebiliyor. Bu da hem kendisine hem de arkadaşlarına zarar veriyor.”

### **Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Stratejilerine Yönelik Katılımcı Görüşleri**

Tablo 3'te katılımcıların ayrıştırılmış eğitim ortamlarında üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sergilediği istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerine ait ana tema ve alt temalar yer almaktadır. Tema ve alt temalar yüzdelik ve frekans değerleri verilerek özetlenmiştir. Ardından görüşme sırasında katılımcıların söylemlerinden doğrudan alıntılar yapılarak örneklendirilmiştir.

**Tablo 3**

#### *Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Stratejileri*

Temalar	Alt Temalar	f	%
Sınıf içi davranış sorunlarına yönelik kullanılan baş etme stratejileri	Ceza/ödül verme	12	28
	Problemin nedenini öğrenme	9	21
	Kurallar koyma	7	16
	Ailelerle görüşme ve rehberlik desteği alma	5	12
	Görmezden gelme	5	12
	Motive edici etkinlikler yapma	3	7
	Mesleki yeterlilik artırma	2	5
Toplam		43	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcılar üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışlarına yönelik en çok ödül/ceza stratejisini (%28) kullanmaktadırlar. Problemin nedenini öğrenme (%21), kurallar koyma (%16), aile ile görüşme (%12), görmezden gelme (%12), motive edici etkinlikler yapma (%7) ve mesleki yeterlilik artırma (%5) öğretmenlerin başvurduğu bir diğer baş etme stratejileri olarak ortaya çıkmıştır.

### **Ceza/Ödül Verme**

Ö12 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde ceza/ödüle ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“...sınıf içerisinde onunla bir şeyler yapmakta çok zorlanıyoruz. Onun davranışlarını kontrol altına alabilmek için genellikle ödüller ve pekiştireç tariflerinden yararlanıyoruz. Gerektiği durumlarda da ceza tarifelerini de uyguladığımız oluyor.”

Ö16 kodlu öğretmen öğrencilerin sınıf içerisinde sergiledikleri problem davranışlarının çözümünde ceza/ödüle ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“... Öğrencim sınıf içerisinde farklı problem davranışlar sergileyebiliyor. Bununla baş etmek için farklı yöntemler kullanıyorum. Öncelikle ceza yöntemini kullandım. Daha çok etkinliklerden mahrum bırakma olarak gelişti bu. Ama bu pek işe yaradı daha sonra ödül yöntemini kullanmaya başladım. Sonradan

fark ettim ki öğrenciler daha da motive oldular hem diğer öğrencilerde bunu fark ettiler ve ödül almak için olumlu davranışlara yöneldiler. Böylelikle daha olumlu bir sınıf iklimi oluştu.”

### ***Problemin Nedenini Öğrenme***

Ö33 kodlu öğretmen üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerinin davranışlarının sınıf içi istenmeyen davranışların çözümünde problemin nedenini öğrenme stratejisine ilişkin düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

“...genelde onu anlayabilmek için ve sorunlarını çözebilmek için çok ayrıntılı olarak konuya hâkim olmamız gerekiyor. Bir durumu en karmaşık hale getirmeden başa çıkmakta zorlandığı için en son raddede karşımıza geliyor ve ancak onun problemlerinin nedenlerini çok ayrıntılı bir şekilde inceleyebilirsem bir çözüm üretebilirim”.

Ö19 kodlu katılımcı ise bu durumu şu sözleri ile dile getirmiştir.

“...Önceleri sadece uyarma yöntemini kullanıyordum yani sadece yapma etme gibi sözler söylüyordum ama bu davranışta azalmaya neden olmadı. Sonraları böyle demek yerine nedenini bulmaya çalıştım. Böylelikle problem davranışa neden olan sebebi bulduğumda ve ortadan kaldırdığımda problem davranışlarda azalma gözlemledim.”

### ***Kurallar Koyma***

Ö29 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde kurallar koymaya ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“...onun sınıf içerisinde ya da dışında istemediğimiz davranışlarına karşı kurallar koyuyorum. Zeki ve kişi haklarına saygı duyuyor. Kendisine de saygı duyulmasını istediği için verdiği sözde durabilmek için kurallara mutabık kalıyoruz.”

Ö1 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde kurallar koymaya ilişkin düşüncelerini şu cümlelerle vurgulamıştır:

“...Kurallar koyduğumda ve uymayanların ne gibi ceza uyanların ne gibi ödül alacağını net bir şekilde belirttiğimde bu öğrencilerde olumlu davranışlar artmaya başladı.”

### ***Ailelerle Görüşme ve Rehberlik Desteği Alma***

Ö31 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde ailelerle görüşmeye ilişkin düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

“...kalabalık sınıflarda öğrencilerin problem davranışları ile baş etmekte kimi zaman zorlandığım durumlar oldu. Bu tür çocukların farklı özelliklere sahip olduğunu da bildiğim için son zamanlarda çocukların bu problem davranışları yok etmek için pdr desteği aldım. Hatta pdr uzmanımız eğer problemin önemli bir boyutta olduğunu düşünürse aile ile de iş birliğine geçebiliyoruz.”

### ***Görmezden Gelme***

Ö25 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde görmezden gelmeye ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“...sınıfta onun sorun yaratan davranışlarını genelde görmezden geliyorum. Diğer türlü daha çok ilgi bekliyor ve bu sefer de sınıf düzeni kayboluyor.”

### ***Motive Edici Etkinlikler***

Ö4 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde motive edici etkinliklere ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

“...genellikle sorunların çözümünde onun hoşuna giden şeyleri kullanıyorum. Onu motive edecek ve ilgisini çeken şeylere çok daha derin ilgi gösterdiği için bu benim için önemli bir koz görevi görüyor.”

### ***Mesleki Yeterlik Artırma***

Ö4 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde mesleki yeterliği artırmaya ilişkin düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

“...sınıf içinde sorunların çözümü noktasında çok fazla üstün yetenekli öğrenci deneyimine sahip olmadığım için etkili olamadığımı düşünüyorum. Bu anlamda daha etkili sorun çözümü için mesleki yeterlik anlamında üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili kişisel gelişimimi tamamlamaya çalışıyorum.”

### Tartışma

Bu çalışmada ayrıştırılmış sınıflarda eğitim faaliyetlerine devam eden üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazında üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin özellikle ayrıştırılmış sınıflarda sergilemiş olduğu sınıf içi istenmeyen davranışlar ve bu eğitim ortamlarında derse giren öğretmenlerin başvurdukları baş etme stratejileri ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Borland, 2003; Kesner, 2005; Markusic, 2019). Bu nedenle araştırmaya ait bazı bulgular genel eğitim sınıflarına devam eden öğretmen ve öğrenciler ile yapılan istenmeyen sınıf içi davranışlar araştırmaları ile tartışılarak benzerlik ve farklılıklar vurgulanmaya çalışılmıştır.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin en fazla sergilediği istenmeyen sınıf içi davranış inatçı ve karşı koyucu davranışlar olarak belirlenmiştir. En çok karşılaşılan bu istenmeyen sınıf içi davranış dışında üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sergilemiş olduğu diğer sınıf içi probleme neden olan davranışlar ise itaatsizlik, saldırgan davranışlar, şımarıklık, hiperaktivite, izinsiz hareketler yapma, saygısızlık, sorumluluktan kaçma gibi davranışlar olduğu görülmüştür. Bu davranışları ele alan ve bunlara yönelik çözüm önerileri geliştiren öğretmenlerin kullandığı baş etme stratejileri ise; ceza/ödül kullanma, problemin nedenini öğrenme, ailelerle görüşme ve rehberlik servisinden destek alma, görmezden gelme, kurallar koyma, motivasyon artırıcı etkinlikler düzenleme ve mesleki yeterlilikleri arttırmaya yönelik girişimlerde bulunma olarak belirlenmiştir. Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sergilemiş oldukları bu sınıf içi istenmeyen davranış örüntüleri üstünlüğün beraberinde getirdiği bir takım bireysel farklılıklardan kaynaklanabiliyor olabileceği gözden kaçırılmamalıdır.

Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin inatçı ve otoriteye karşı koyucu davranışları bu öğrencilerin liderlik özelliklerini taşıyor olmalarından kaynaklanabilir (Özbay, 2013). Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin otorite figürüyle çatışmaları ve kuralların dayatılmasından hoşlanmamaları davranışsal problemler doğurabilir (Delisle vd., 1987). Araştırmanın bu bulguları Wagale'nin (2001) üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin inatçı ve baskın davranışlar sergilemelerinin kimi zaman sınıf içi istenmeyen davranışlara sebep olduğundan bahsettiği araştırması ile paralellik göstermektedir. Üstün zekâli öğrencilerin otoriteyi kabul etmeme ve karşı çıkma önemli bir sebebi de en doğruyu kendilerinin düşündüğüne olan inançları ve diğerlerinin düşüncelerini zor kabullenmeleri olarak görülebilir (Çetinkaya vd., 2012; Markusic, 2012). Mares (1991) ise bu öğrencilerin sınıflarında bireysel özelliklerinden kaynaklı kural çiğneme davranışları sergilediklerini belirtmiştir. Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sınıfta öğretmenine ve akranlarına karşı inatçı ve karşı koyucu davranışlarının ardında bu öğrencilerin yüksek standartlar belirleme özelliklerinin olduğu söylenebilir. Bencik ve Metin (2006) bu öğrencilerin yüksek standartlarından dolayı arkadaşlarının önerilerini dinlerlerse sorun yaşayabilecekleri kaygısı taşıdıklarını belirtmektedirler. Araştırmanın bu bulgusunun bu açıardan alanyazın ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Ders konusu dışında işlerle uğraşma ve konudan ilgisiz ve gereksiz konuşma üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin istenmeyen sınıf içi davranışlarından diğer örnekler olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın bu bulguları ilgili literatür ile paralellik göstermektedir (Çitil & Ataman, 2018; Gökden-Kaya & Ataman, 2017; Sezer, 2015). Bu davranış örüntüleri üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin hızlı öğrenme, çabuk sıkılma ve yaratıcılık özelliklerinin beraberinde getirmiş olduğu sonuçlar olarak değerlendirilebilir. Üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler rutin görevlerden ve sürekli tekrarlayan davranış örüntülerinin sıkılabilir ve farklı etkinliklere yönelebilirler (Markusic, 2019; Montgomery, 2003). Çitil ve Ataman (2018) araştırmalarında bu durum ile ilgili oluşabilecek sorunları “üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler kendi ilgileri dışındaki dersleri dinlerken sıkılabilir ve ilgilerine göre farklı konulara yönelebilirler” sözleriyle açıklamıştır. Bu durum öğrencilerin derse karşı ilgisiz olması ile de öğretmenler tarafından ilişkilendirilebilir. Borland (2003) ve Kesner (2005), tarafından yürütülen çalışmalarda eğitiminde zenginleştirme yapılmayan üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin çabuk sıkıldığı ve başka şeylerle uğraştığı şeklindeki bulguları araştırma ile örtüşmekle birlikte bu öğrencilere yönelik belirli ölçüde zenginleştirmenin yapıldığı sınıflarda bile bu tür davranış örüntülerinin yaşanabileceği bulgusu diğer araştırmalardan bu açıdan farklılaşmaktadır. Yine genel eğitim sınıflarında üstün zekâli ve yetenekli öğrencilere yönelik yürütülen çalışmalar sınıfta bekleme olgusunu ortaya çıkarmıştır (Peine & Coleman, 2010). Sınıfta bekleme olgusu bu öğrencilerin sıkılmalarına ve istenmeyen davranışlar sergilemesine neden olabilir (Akar, 2015). Üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler akranlarından hızlı öğrenme eğilimi gösterirler ve araştırmalar bu öğrenciler



sınıfa gelemden önce müfredatın %40 ile %60'ını bildiklerini ortaya koymaktadır (Coleman & Cross 2005). Bu da üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin kimi zaman derse ilgisiz olmasına ve beklemeden kaynaklı sıkınlık ve bıkkınlık göstermelerine sebebiyet verebilir (Peine & Coleman, 2010; VanTassel-Baskha & Stambaugh, 2005).

Araştırmada üstün zekâli ve yetenekli öğrencileri aşırı kaygı şikâyetçi tutumları da belirtilen istenmeyen davranışlar arasında gösterilmektedir. Çetinkaya ve diğerleri (2012) üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf içi olumsuz davranışlarını konu edinen çalışmasında sınıf içi problemlerin üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçi özelliklerinden kaynaklandığı yönünde bulgular sunmaktadır. Bu durumun üstün zekâli ve yetenekli bireylerin mükemmeliyetçilik özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim araştırmalar üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış problemlerinin büyük çoğunluğunun mükemmeliyetçilik özelliklerinden kaynaklandığını ifade etmektedir (Ataman, 2009; Çetinkaya vd., 2012; Çitil & Ataman, 2018; Pfeiffer & Stocking, 2000). Bu öğrenciler mükemmeliyetçi olduklarından dolayı yanlış yapmaktan korkarlar dolayısıyla takıntı düzeyinde yanlıştan kaçınma eğilimi gösterebilirler (Callard-Szulgit, 2010). Üstün zekâli öğrencilerin bu özellikleri çok belirgin hale geldiğinde olumsuz mükemmeliyetçilik durumunun ortaya çıktığından bahsedilebilir. Olumsuz mükemmeliyetçilik beraberinde kaygı, bir şeyden memnun olmama, verilen ödevleri vaktinde teslim etmeme ve bazen de sorumluluklardan kaçınma olarak karşımıza çıkmaktadır (Adderholt & Jan, 1992; Özbay, 2013).

Araştırmada katılımcıların belirttiği diğer sınıf içi istenmeyen davranış örüntüleri ise hiperaktivite, izinsiz konuşma ve saygısızlık olarak belirtilmiştir. Üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler çevresinde bulunan akranlarından zihinsel olarak daha ileride olduklarının farkında oldukları için bu öğrencilerin aşırı özgüvenli hareketleri kimi zaman saygısızlık, kendini beğenmişlik ve şımarıklık olarak düşünülebilmektedir (Ataman, 2009). Ayrıca bu öğrencilerin aşırı hareketli davranışları öğretmenler ve bazen de veliler tarafından sıklıkla şikâyet edilen davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki bu aşırı hareket örüntüleri çoğu zaman dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile karıştırılmakta ve ilaç kullanımına varacak kadar farklı çözüm yolları denenmektedir (Dağlıoğlu, 2014; Silverman 1994; Webb et al., 2005). Yıldırım (2012) yaptığı çalışmada üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla hareketli olduğu ve dikkat eksikliği yaşadığını belirtmektedir. Bu öğrencilerin zihinsel enerjileri kadar fiziksel enerjileri de akranlarına göre fazla olabilmektedir. Bu nedenle ilgileri hareket etme eğilimlerinden dolayı çabuk dağılıbilir ve aşırı hareketli davranışlara sebebiyet verebilir (Delisle vd., 1987; Pfeiffer & Stocking 2000).

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlar ile baş etmek için önleyici yöntemlerden ziyade ödül/ceza verme, kurallar koyma, aile ve rehberlik servisi ile görüşme gibi davranış ortaya çıktıktan sonra bu istenmeyen davranışlar ile baş etme yolunu seçtikleri dikkat çekmektedir. Bu bulgular Sezer (2015) ve Gökden-Kaya ve Ataman (2017) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Katılımcılar istenmeyen davranışlara yönelik aile ve rehberlik servisiyle iş birliği yapmaktadır. Bu yöntem sadece üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sergilediği olumsuz davranışlara yönelik değil normal gelişim gösteren öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik de başvurulmuş bir baş etme stratejisi olarak kullanıldığı görülmektedir (Sadık, 2006).

Araştırmanın bulguları göz önüne alındığında üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yöntemi ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Alandaki araştırmalar incelendiğinde genellikle bu öğrencilerin akademik başarılarına odaklanıldığı ve deneysel çalışmaların çoğunlukla ders programı ve zenginleştirme çalışmalarına yönelik olduğu görülmektedir. Oysaki olumlu bir sınıf ikliminin ve sınıf yönetimin sağlanmadığı bir eğitim ortamında en mükemmel programların bile verimlilik noktasında sekteye uğrayacağı aşikârdır. Bununla birlikte gerek genel eğitim ortamlarında gerekse ayrılaştırılmış eğitim ortamlarında üstün zekâli ve yetenekli öğrencilere eğitim hizmeti veren öğretmenlerin bu öğrencilerin genel özelliklerinin davranışsal olarak nasıl sonuçlar doğurabileceği konusunda bilgi sahibi olabilmeleri için gerekli eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu anlamda hem resmi kurum ve sivil örgütlenmelerin hem de akademisyenlerin bu konuda girişimlerinin olması önerilebilir. Bu konuda bilgi sahibi olan öğretmenlerin olası istenmeyen sınıf içi davranışlara yönelik önleyici tedbirler almalarının hem eğitim verimi açısından hem de üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimi üzerinde olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu çalışma mevcut çalışma ülkemizde az rastlanan ayrılaştırılmış homojen bir eğitim ortamında yürümüştür. Bilindiği gibi ülkemizde üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler bütünleştirme kapsamında genel eğitim hizmetlerinden faydalanmaktadır. Bu nedenle benzer bir çalışma üstünlere genel eğitim ortamında hizmet sağlayan öğretmenlerle de yürütülebilir. Ayrıca ülkemiz de üstün zekâli ve yetenekli öğrencilere hizmet sunan Bilim Sanat Merkezlerinde ortaya çıkan istenmeyen davranışlar ve bu konudaki öğretmen deneyimleri de incelenebilir. Uluslararası ve ulusal alanyazında incelenen ilgili çalışmaların büyük çoğunun betimsel çalışmalar olduğu görülmektedir. Üstün



yetenekli öğrencilerin sergilediği istenmeyen sınıf içi davranışların giderilmesini amaçlayan eylem araştırması gibi farklı araştırma yöntemleri ile yeni çalışmaların yapılması da uygulamaya önemli katkılar sağlaması açısından önerilmektedir.

Bu araştırmanın kendi içerisinde belli başlı sınırları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma verileri sadece katılımcı görüşlerine dayanmaktadır. Bu nedenle nitel çalışmaların doğası gereği belirli genellemelerden uzak durulmuş ve bağlamsal sonuçlar üzerinden bulgular sunulmuştur. Bu sebeple mevcut çalışmada ele alınan konunun farklı araştırma desenlerinde incelenmesi gelecek çalışmalar için bir gündem oluşturabilir. Bununla birlikte üstünlerde sınıf yönetimi olgusunun heterojen sınıflarda incelenmesi de farklı bir öneri olarak ifade edilebilir.

#### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Yazarlar, çalışma konusunu belirleme, araştırma deseni, veri toplama, verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması görevlerini iş birliği içerisinde gerçekleştirmişlerdir.

### Kaynaklar

- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adderholt, M., & Jan G. (1992). *Perfectionism: What's bad about being too good?* (1st ed.). Free Spirit Publishing.
- Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri* (Tez Numarası: 310116) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akar, İ. (2015). *Üstün yetenekli ilkokul öğrencisini genel eğitim sınıfında destekleyecek sınıf öğretmeni yeterlikleri* (Tez Numarası: 418201) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2120>
- Ataman, A. (2000). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 75-84). Nobel Yayın.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâli ve özel yetenekli çocuklar. R. Şirin (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (ss. 155-168). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (Ed.) (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Yayınları.
- Ayas, M. B., & Kirişçi, N. (2018). Özel yeteneklilerin özellikleri ve tanılanması. M. A. Melekoğlu & U. Sak (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde (ss. 154-170). Pegem Yayıncılık.
- Baykoç, N. (2004). *Üstün akıl, zekâ, deha, yetenek, dâhiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Vize Yayıncılık.
- Bencik, S., & Metin, N. (2006). Mükemmeliyetçilik ve üstün yetenekliler. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-105. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TmpZeU5EYzM>
- Benmira, B. (2017). *Exploring and assessing the identification criteria of gifted students* [Doctoral dissertation, California State University]. <http://csusdspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.3/182892/2016BenmiraBouchaib.pdf?sequence=3>
- Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar*. Pegem Yayıncılık.
- Borland, J. H. (2003). *Rethinking gifted education*. Teachers College Press.
- Callard-Szulgit, R. D. (2010). *Parenting and teaching the gifted*. R&L Education.
- Christopher, M. M., & Shewmaker, J. (2010). The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children. *Gifted Child Today*, 33(3), 20-30. <https://doi.org/10.1177/107621751003300307>
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (5th ed.). Merrill.
- Coleman, L. J. (2005). *Nurturing talents in high school: Life in the fast lane*. Teachers College Press.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance and teaching* (2nd ed.). Prufrock Press.
- Cornell, D. G., Delcourt, M. A., Bland, L. C., Goldberg, M. D., & Oram, G. (1995). Low incidence of behavior problems among elementary school students in gifted programs. *Talents and Gifts*, 18(1), 4-19. <https://doi.org/10.1177/016235329401800102>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Sage.


- Çakır, N. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki: Çanakkale ili örneği* (Tez Numarası: 297953) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, V. (2000). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Çetinkaya, Ç., Maya, İ., & Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(24), 7-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115653>
- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması* (Tez Numarası: 450127) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(1), 185-231. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/462740>
- Dağlıoğlu, H. E. (2014). Erken çocuklukta üstün zekâ/üstün yetenek. A. Ataman (Ed.), *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler* içinde (ss. 46-81). Vize Yayıncılık.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- Daymon, C., & Holloway, I. (2010). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Routledge.
- Delisle, J. R., Whitmore, J. R., & Ambrose, R. P. (1987). Preventing discipline problems with gifted students. *Teaching Exceptional Children*, 19(4), 32. <https://www.proquest.com/openview/cda64c4ecd9c4819f016c746e39bcc5c/1?cbl=2030482&pq-origsite=g scholar&parentSessionId=tU0fp0Ic2h2SRkHsb9W6wRc9U0HyjRgeNPWsd2dCxg%3D>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1-28). Sage.
- Doyle, D. (1990). Classroom management techniques. In O. C. Moles, (Ed.), *Student discipline strategies: Research and practice* (pp. 113-127). State University of New York Press.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., McCormick, J., & Rogers, K. (2012). Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students. *Roeper Review*, 34, 53-62. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627554>
- Emir, S., & Acar, S. (2007). Zekâ-liderlik ilişkisi: Üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 189-201. <https://www.hayefjournal.org/Content/files/sayilar/101/189.pdf>
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 187457) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fiedler, F. E., & Garcia, J. E. (1987). *New Approaches to leadership, cognitive resources and organizational performance*. John Wiley and Sons.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Gökden-Kaya, N., & Ataman, A. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 835-853. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/393015>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence creativity and the educational implications*. Knapp Publishers.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817368>

- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251-253. <https://doi.org/10.1177/0016986209346927>
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Newbury Park: Sage.
- Kesner, J. E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*, 6(2), 218-223. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854973.pdf>
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2006). Eğitimde bireysel farklılıklar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 316-321. [http://eku.comu.edu.tr/index/5/2/eztopyaya\\_hcelik.pdf](http://eku.comu.edu.tr/index/5/2/eztopyaya_hcelik.pdf)
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Kramer, H. J. (1987). *Anxiety, perfectionism and attributions for failure in gifted and non-gifted junior high school students* [Doctoral dissertation, Catholic University of America]. <http://search.proquest.com.ezproxy2.library.usyd.edu.au/docview/303676063?pq-origsite>
- Küçükahmet, L. (Ed.) (2003). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Nobel Yayınları.
- Mares, L. (1991). *Young gifted children*. Hawker-Brownlow Education Press.
- Markusic, M. (2019). *Unusual behaviors of gifted students: Disciplining gifted children*. <http://www.brighthubeducation.com/teaching-giftedstudents/49993-disciplining-bad-behavior-in-gifted-children/>
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1745-6916.2006.00010.x>
- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 11(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-11.3.1428>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic selfconcept in gifted and general education students. *Roepers Review*, 25(2), 61-65. <https://doi.org/10.1080/02783190309554200>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Muhamad, M. (2013). Roles traditional healers play in cancer treatment in Malaysia: Implications for health promotion and education. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, 14(6), 3593-3601. <https://doi.org/10.7314/apjcp.2013.14.6.3593>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research*. Josey Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/18101802\\_bilimvesanatmerkezleriynergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezleriynergesi.pdf)
- Montgomery, D. (2003). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*. David Fulton.
- Peine, M. E., & Coleman, L. J. (2010). The phenomenon of waiting in class. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 220-244. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ910193.pdf>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1300/J008v16n01\\_06](https://psycnet.apa.org/doi/10.1300/J008v16n01_06)
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge University Press.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0016886207306324>

- Runco, M. A., & Albert, R. S. (1986). The threshold hypothesis regarding creativity and intelligence: An empirical test with gifted and nongifted children. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11, 212-218. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.03.003>
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi* (Tez Numarası: 205448) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 317-333. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408311>
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478. <https://doi.org/10.1177%2F107780049900500402>.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-115. <https://doi.org/10.1080/02783199409553636>
- Slifer, K. J. (1987). *The application of classroom management strategies to the behavior of intellectually gifted students attending exceptional education classes* [Unpublished doctoral dissertation]. Florida State University.
- Strip, C., & Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar*. Great Potential Pres.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Pegem Yayıncılık.
- Tisdell, E. J. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. Jossey-Bass.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Prentice Hall.
- Uzun, A. (2005). *Özgürleştiren disiplin*. Bilge Yayınevi.
- Üstündağ, T. (2011). *Yaratıcılığa yolculuk*. Pegem Yayıncılık.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403\\_5](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5)
- Yıldırım, F. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler* (Tez Numarası: 319115) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, B. (2005). *Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi*. Öğretim Yayınları.
- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. kademe 1.2.3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri* (Tez Numarası: 190140) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zorman, R. (1993). Mentoring and role modelling programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 727-742). Pergamon Press Ltd.
- Wagale, E. (2001). *Enneagram yöntemiyle çocuk yetiştirmek* (G. Aksoy, Çev.). Rota Yayınları. (Orijinal kitabın yayım tarihi 1997)
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Great Potential Press.



## Undesirable Classroom Behaviours of Gifted and Talented Students and Coping Strategies of Teachers

Gamze İnci <sup>1</sup>

Mustafa Bayrakçı <sup>2</sup>

### Abstract

**Introduction:** In this study, the aim was to determine the undesired behaviors of gifted and talented students in the classroom and the ways of coping with these behaviors by their teachers.

**Method:** The research was carried out following the basic qualitative research design. The participants of the study included 43 teachers. The data were collected through semi-structured interviews and analyzed by the descriptive analysis method.

**Findings:** Gifted and talented students exhibited undesirable behaviors such as resisting in the classroom, avoiding responsibility, dealing with extracurricular issues, speaking without permission, disrespect, disorder, aggressive behavior, and hyperactivity. The teachers used the punishment/reward system, trying to find out the cause of the problem, setting rules, meeting families, ignoring them, organizing motivating activities, and increasing their professional competence as a way of coping with these behaviors.

**Discussion:** As a result, the most undesirable in-class behavior exhibited by gifted and talented students was identified as stubborn and oppositional behaviors. On the other hand, the method most frequently used by teachers to deal with undesirable behaviors was punishment/reward. Based on the results of the research, it is suggested that teachers should have information about the cognitive and behavioral characteristics of gifted and talented students, receive relevant training on current education strategies for these students, and apply preventive measures without experiencing behavioral problems in the classroom.

**Keywords:** Gifted and talented students, creativity, perfectionism, leadership, classroom undesirable behaviors, coping strategies.

*To cite:* İnci, G., & Bayrakçı, M. (2022). Undesirable classroom behaviors of gifted and talented students and coping strategies of teachers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 23(4), 893-910. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.865941>

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Res. Assist., Dumlupınar University, E-mail: gamzeinci@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9647-2536>

<sup>2</sup>Assoc. Prof., Sakarya University, E-mail: mustafabayrakci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7196-6203>



## Introduction

The phenomenon of classroom management is considered essential for educational activities in the classroom. This phenomenon is shown among the subjects that require effort from the teachers to reach the expected goals. One of the most important reasons that make classroom management difficult is the undesirable student behaviors that occur in the classroom and cause disruption of educational processes, which are seen as a problem (Ataman, 2000). Undesirable student behaviors are described as disrupting the flow of education and training in the classroom and negatively affecting the classroom climate (Çelik, 2000; Doyle, 1990). K  k  kmet (2003) evaluated undesirable behaviors in the classroom as the patterns of behavior that prevent the educational purpose and the goals created in line with these purposes and, in a way, preclude the educational rights of the students and the teacher in the classroom. In addition to disrupting educational processes, undesirable behaviors in the classroom negatively affect teacher and student behaviors and break the general discipline rules (Çakar, 2010; Erol, 2006).

Undesirable behavior patterns in the classroom can be divided into two in-class and out-of-class factors (Yiğit, 2005). Family, social environment, education program, teacher behaviors, class structure, etc., can be listed (Doyle, 1990). Individual differences among students can also be shown in these factors. Students' intelligence levels are also important factors affecting their behavior. Since the intelligence scores and skill areas of gifted and talented students differ significantly from their peers, differences in behavior patterns can be observed (Çitil & Ataman, 2018; G  kden-Kaya & Ataman, 2017; Sezer, 2015; Slifer, 1987).

Gifted and talented students have cognitive, emotional, developmental and behavioral characteristics that differ from their peers (Ataman, 2004; Ayas & Kirişçi, 2018; Baykoç, 2004; Benmira, 2017; Bildiren, 2018; Cornell et al., 1995; Markusic, 2019). Gifted and talented students whose developmental, mental, and emotional characteristics are different from their peers can exhibit different behavioral patterns in general education classes (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Although these patterns often emerge as a reflection of their individual characteristics stemming from being gifted and talented, they can be perceived as undesirable behavior in the classroom (Çitil & Ataman, 2018; Markusic, 2019).

Renzulli (1986) defined gifted and talented students as individuals who are ahead of their peers in three interaction sets that interact with each other. These sets are; consist of general ability, creativity, and motivation clusters. Gifted and talented individuals are stated to be 85% more successful than their peers in all of these clusters and 98% more successful in at least one of these clusters than their peers. The most distinctive features of gifted and talented students differ from their peers are their cognitive development characteristics. According to the Ministry of National Education (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]) Science and Art Center directive published in 2009, gifted children; are characterized as individuals who perform at a higher level than their peers in terms of intelligence, creativity, leadership, and artistic skills. When the definitions are examined, it can be said that gifted and talented individuals, especially cognitive skills, show higher skills than expected and norms in creativity, perfectionism, leadership, and motivation. The differentiation of gifted and talented individuals from the norm in these areas brings unexpected behavior patterns (Çetinkaya et al., 2012; Çitil & Ataman, 2018).

Creativity is frequently encountered in the areas of talent included in the definitions of giftedness (Argun, 2004; Guilford, 1968; Renzulli, 1986; Runco & Albert, 1986). When the concept of creativity is examined, it is seen that this ability emerges as a factor affecting individuals' behavioral characteristics and social harmony. It is seen that individuals with a high level of creativity exhibit behaviors that may be strange to society and are characterized as different in this respect. When the literature is examined, it is seen that many different patterns are drawn among the characteristics of creative individuals, but it is seen that they are described as curious, adventurous, courageous, inclined to follow the traditions, fond of living independently, acquiring unconventional pursuits, and like to think divergently and complicated (Açıkgoz, 2003; Aslan, 2001; Csikszentmihalyi, 1996;   st  ndađ, 2011; Torrance, 1962).

Perfectionism is one of the characteristics of gifted and talented students (Adderholt & Jan, 1992; Kramer, 1988; Strip & Hirsh, 2000). Since perfectionism sometimes includes interpersonal dimensions, it also affects the level of social cohesion. Such that, the concept of perfectionism has been classified under three headings as self-directed, other-oriented, and social order-oriented perfectionism (Hewitt & Flett, 1991). Gifted and talented individuals aim for perfection, and for this reason, they set high standards for themselves and for others around them (Clark, 1997). Failure to reach these standards can sometimes lead to undesirable behaviors (Christopher & Shewmaker, 2010). Studies also emphasize that a significant part of the behavior problems that gifted and talented

students show in the classroom are due to their perfectionism characteristics (Callard-Szulgit, 2010; Çetinkaya et al., 2012; Pfeiffer & Stocking, 2000).

The term leadership is a concept associated with intelligence in many studies and institutions, and this concept is frequently encountered in the definitions of giftedness and talent (Emir & Acar, 2007; Fiedler & Garcia, 1987; Stenberg, 2005). Although the concept of leadership takes different definitions in different approaches, it can be expressed as the ability to influence the group in line with specific and shared goals and to take them into action (Şişman, 2004). Zorman (1993) states that gifted and talented individuals will be leaders who can shape the future. The leadership characteristics attributed to these individuals can lead to many positive results and cause problems in classroom-like places where there is collective sharing (Çetinkaya et al., 2012). The leadership characteristics of gifted and talented students create some behavioral patterns. The desire to manage the group constantly, the tendency to oppose and reject authority, dislike of strict rules, and not respecting the opinions of others and undesirable behaviors in the classroom are some of these. These behaviors pave the way for undesirable behaviors in the classroom.

As it is seen, the characteristics of gifted and talented students that differ from their peers bring different behavioral patterns. These behaviors brought about by individual characteristics can be seen as undesirable behaviors in the classroom. There may be multiple reasons for the occurrence of undesirable behaviors in the classroom. Finding the factor underlying the behavior is the first important step in coping with this undesirable behavior. In this sense, the teacher's attitude is vital in preventing and eliminating undesirable behaviors (Yüksel, 2005).

Teachers must have effective classroom management skills in order to carry out educational activities in classrooms efficiently. Preventing and managing undesirable behaviors in the classroom is closely related to the coping strategies used by teachers. It is important how teachers approach these behaviors in order to prevent, effectively manage and control undesirable behaviors in the classroom (Uzun, 2005).

When the relevant literature is examined, it is seen that there are several different solutions for dealing with the undesirable behaviors of gifted and talented students in general education classes. At the beginning of these solutions, suggestions are the arrangement of the classroom environment and learning content by taking into account the individual characteristics of gifted and talented students (Hertberg-Davis, 2009). It is shown among the measures that will facilitate classroom management that teachers create a curriculum by taking into account individual differences and arrange the achievement in a way that will meet the educational needs of these students (Kuzgun & Deryakulu, 2006). It is seen that different strategies such as enrichment, differentiation, and grouping are used for the education of gifted and talented students. In the effectiveness studies of these strategies, it is observed that academic success is emphasized more (Çitil & Ataman, 2018).

Another controversial issue regarding the appropriate educational environment for gifted and talented students is segregated education practices and co-education practices. While some studies (Coleman, 2005; McCoach & Siegle, 2003; Rogers, 2007) highlight the positive effects of educational services offered in segregated education environments, some studies state that there are contrary findings (Marsh & Craven, 2006). When the education system implemented in Turkey is examined, it is seen that gifted and talented individuals continue their education in general education environments. However, these students sometimes receive additional services in support resource rooms and sometimes in Science and Art Centers within the scope of additional services. Examples of education for gifted and talented students in separate educational environments can be found in private schools or foundations established to serve the education of such children.

In light of this framework, the main purpose of this research is to reveal the undesirable behaviors of gifted and talented primary school students who attend a segregated education environment and to determine the coping strategies that teachers use for these undesirable behaviors. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought.

1. What are the undesirable in-class behaviors of gifted and talented students according to teachers who provide services in segregated part-time homogeneous educational environments?
2. Which coping strategies do teachers who serve in segregated part-time homogeneous educational environments use to manage the undesirable behaviors of their gifted students in the classroom?

The education of gifted and talented children is strongly emphasized in the in national and international literature. When the studies on gifted and talented students from past to present are examined, it is seen that the

studies generally focus on issues such as diagnosis and differentiation (Dai et al., 2011). However, it is stated that researches in this field are mostly clustered on academic achievement (Eddles-Hirsch et al., 2012). The phenomenon of classroom management, which is considered important in achieving educational goals, has been the subject of many studies involving different student groups (Akalm, 2012; Güner, 2011). However, there are very few studies on gifted and talented students and classroom management. The present study is considered original and important as it aims to examine the education of gifted and talented children, which has recently been emphasized in national and international literature, and the undesirable behaviors these students exhibit in the classroom and the coping strategies that teachers use for these behaviors. However, there are few studies on gifted and talented students and classroom management. The present study is considered original and essential as it aims to examine the education of gifted and talented children, which has recently been emphasized in the country and abroad, the undesirable behaviors these students exhibit in the classroom, and the coping strategies teachers use for these behaviors. However, when the relevant literature is examined, it is seen that previous studies are generally carried out in the classroom environment of the gifted and talented individuals, in which they receive education together with their peers (Çetinkaya et al., 2012; Delisle et al., 1987; Slifer, 1987). This study examined undesirable behaviors exhibited by gifted and talented students in educational environments separated from their peers with similar intelligence characteristics. In this sense, it can be said that this study differs from other studies dealing with similar issues. In this context, the present study is considered valuable to reveal the difficulties experienced by teachers serving gifted and talented children in classroom management and determine the coping strategies used. As a matter of fact, in the light of the information to be obtained from this current study, essential contributions can be made to practice and future research.

## Method

### Research Design

A basic qualitative research design was used in this study, which aims to reveal the undesirable behaviors of gifted and talented students in segregated education environments in the classroom and to determine the strategies for coping with the undesirable behavior that teachers use against these behaviors. One of the main features of all qualitative research is that individuals construct reality with their social world. Therefore, constructivism forms the basis of qualitative research (Crotty, 1998; Merriam & Tisdell, 2016). Qualitative research has been divided into different types by different researchers (Creswell & Poth, 2016). Merriam and Tisdell (2016) classified “basic qualitative research” as one of six types of qualitative research, including phenomenology, ethnography, and embedded theory studies. Basic qualitative research aims to determine how individuals make sense of their own experiences and lives (Merriam & Tisdell, 2016). As it is seen, basic qualitative research designs are closely related to how meaning is constructed and how experiences are interpreted, as in all other qualitative research designs. But the difference that distinguishes this design from other qualitative designs is to reveal and interpret what these meanings are (Merriam, 2009; Merriam & Tisdell, 2016). All forms of qualitative research seek to some degree to uncover insights into participants' experiences. Although this understanding is shown as a feature of many qualitative research, other types of research have an additional dimension to this feature. For example, while phenomenological research seeks an understanding of the essence and underlying structure of the phenomenon, grounded theory research aims not only to make sense of it, but also to construct a meaningful theory about the phenomenon being investigated. The primary purpose of basic qualitative research is to reveal and interpret these meanings (Merriam & Tisdell, 2016). There are multiple reasons for using the basic qualitative research design in this study. These are;

1. Examining the undesirable in-class behaviors of gifted and talented students in segregated education environments, with a holistic approach and in detail, according to their teachers' perceptions and statements,
2. To reveal the similarities and differences in the statements made by the teachers in the interviews,
3. Taking the research questions as a basis and making analyzes within this framework.

### Participant

In this study, the participants were determined by criterion sampling, one of the purposeful sampling types frequently used in studies in which qualitative research is adopted following the nature of the research. The primary purpose of criterion sampling is to select participants in line with specific predetermined criteria (Yıldırım & Şimşek, 2005). Patton (2014) mentions that it is appropriate to use purposive sampling to obtain in-depth and functional data on certain phenomena in qualitative research. In this research, it was determined that the

participants should be teaching in environments separated from gifted and talented students, conducting the lessons of gifted and talented students in primary education, and serving in these educational environments for at least one term. They should participate in the research voluntarily.

The study group of the research consists of 43 teachers working in an education foundation established to serve gifted and talented students in Istanbul. There are many factors for determining the sample size appropriately in qualitative studies (Mason, 2010). Different researchers have suggested different sample sizes in line with the context of the study. Guest et al. (2006) state that the acceptable sample size for qualitative research is at least 15. Ritchie et al. (2003) stated that the appropriate sample size for qualitative research is less than 50. However, when studies conducted with basic qualitative research designs are examined (Merriam & Muhammed, 2013; Tisdell, 2003), it can be said that the sample size used in the current study is suitable for the research design. Demographic information of the teachers participating in the research is given in Table 1.

**Table 1**

*Demographic Features of Participants*

Feature	Category	<i>f</i>
Gender	Woman	23
	Man	20
Age	22-25	11
	26-30	15
	31-35	12
	36-40	5
Branch	Elementary school teacher	7
	Maths	5
	Turkish-literature	4
	History	2
	Drama	3
	Computer-robotics	5
	Foreign language	3
	Science	6
	Art teacher	2
	Music	2
	Philosophy	2
	Psychological guidance and counseling	2
Professional seniority	1-5	14
	6-10	17
	11-15	12
Postgraduate education	Yes	12
	No	31
Total		43

**Data Collection Process and Data Collection Tools**

While collecting and interpreting data in qualitative research that focuses on meaning in the context, a data collection process sensitive to the underlying meaning is required, along with a functional data collection tool (Merriam & Tisdell, 2016). For this reason, different data collection tools such as observations, interviews, field notes and researcher diaries are used in qualitative studies (Creswell, 2007). Semi-structured interview technique was used to collect data in this study, which aims to determine the undesired behaviors of gifted and talented students in segregated educational environments and teachers' coping strategies for these behaviors.

In this study, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions and a personal information form was used to obtain participants' demographic data since it was suitable for the research and the nature of the method. The semi-structured interview form used in the research consisted of two fundamental questions. The researchers decided on these questions to receive answers to the research questions of the current study. However, as can be done in semi-structured interviews, different questions were asked to the participants during the interview due to the flow. The two basic questions in the semi-structured interview form are as follows.

1. What are the undesirable behavior patterns in the classroom exhibited by gifted and talented students in segregated education environments?
2. What are your strategies to deal with the undesirable student behaviors you encounter in segregated classrooms?

Interviews were conducted with teachers at a foundation that provides services to gifted and talented students on weekends in a segregated and homogeneous environment. The Foundation provides services on the Anatolian and European sides of Istanbul. Foundation courses are conducted in contracted university campuses and classrooms. Teachers provide a differentiated education in line with the abilities and interests of the students, independent of the curriculum, and line with their branches. The interviewed teachers do not work in any public or private institution. Teachers who serve part-time homogeneous groups shared their views on the interview questions with these students.

In order to collect the research data appropriately, necessary interviews were held with the head of the foundation where gifted children continue their education. Subsequently, necessary permissions were obtained from the board of directors. The meetings were planned after the approval of the board of directors. First, the pilot interview was conducted, and then transcripts of this interview were written. Thus, the clarity of the questions and the interview process were pre-evaluated. The interviews were conducted face-to-face and one-on-one by the first author. In order to avoid any problems during the call, the recordings were registered on two different devices.

### **Analysis of Data**

The data obtained from the interviews were analyzed through a descriptive study. The descriptive analysis describes, explains, establishes a cause-effect relationship, and interprets the data according to the determined themes (Creswell, 2007; Merriam & Tisdell, 2016). Data are summarized and interpreted in the descriptive analysis according to predetermined themes. Yıldırım and Şimşek (2005) mention that descriptive analysis is an analysis method that allows the research questions to be grouped within the framework of the themes and presented by considering the inquiries.

The study carried out the pre-analysis preparation process before the descriptive analysis process started. At this stage, the interviews with the participants were transcribed by listening to the recording devices. The documented voice recordings were transferred to the interview transcription form. The first author made the transcriptions, and the second author verified the accuracy of the transcriptions by checking the audio recordings. The interview transcript consisted of contextual information such as interview date, location, interviewee information, descriptive index, and interviewer notes. These three elements mentioned are marked in different colors in the interview transcript form. The critical words that the participants emphasized during the interview were determined and marked as a descriptive index. Making interview transcripts before the analysis, checking the accuracy of the transcripts with another eye, creating descriptive indexes, and keeping interviewer notes are seen as the critical initial stages of descriptive analysis.

After the pre-analysis preparations were made, as stated above, the analysis phase of the research was started. Descriptive analysis was carried out by following four basic stages. Firstly, the literature on the research topic was scanned. Based on the information obtained from the scanned literature, the research question, and interview transcripts, the themes and data analysis framework related to in-class undesirable behaviors and coping strategies were tried to be created. At this stage, it was first tried to determine which themes the data would be classified and interpreted. Afterward, the obtained data were selected under the determined themes within the framework of a specific reason and brought together meaningfully. Then, the obtained themes were named, defined, and tabulated by giving percentage and frequency values. Although the percentage and frequency values evoke the types of quantitative analysis, it is possible to perform such numerical analyzes (statistics, graphs, tables, etc.) in qualitative research (Denzin & Lincon, 2005). Commonly, it is known that the use of such numerical values in qualitative research provides the opportunity to increase reliability, reduce bias and make comparisons between themes (Yıldırım & Şimşek, 2005). After the definitions were made, the researcher detailed their theme by including direct quotations that he deemed necessary. Moreover finally, the research findings supported by direct quotations were explained, related, and interpreted in a cause-effect relationship.

### **Trustworthiness**

One of the most important features of scientific research is its trustworthiness. Researchers have shown the concepts of validity and reliability among the most important factors that increase trustworthiness (Daymon &



Holloway, 2010; Seale, 1999). The concepts of validity and reliability in qualitative research are generally explained with the concepts of trustworthiness, transferability, consistency, and confirmability (Golafshani, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2005).

In order to ensure the content validity of the research, the interview questions were evaluated by two authors and presented to another academic who an expert in the field is. After the evaluation, the problem behavior terms in the questions were changed to undesirable behaviors in the classroom, and their final form was given. In addition, while developing the interview form, the relevant literature was searched to increase the internal validity, and a conceptual framework that could be used to form the themes was created. In the research, data were recorded by the first researcher, and the control was called by [Author2] the second researcher, and then the data were checked by a specialist in the field. After the data obtained from the interviews were coded, the second author checked them. The formula "Reliability = Consensus / Consensus + Disagreement X 100" was applied to ensure reliability between the two coders (Huberman & Miles, 1994). After this process, the reliability percentage was found to be high, and a consensus was reached on minor differences. Thus, consistency between encoders was ensured. The member checking method was also used in the study. In this method, after the coding was done and the themes were created, the participants were asked to confirm the accuracy of the findings. Maxwell (2005) stated that this method is the most important way to prevent misunderstandings and interpretations.

In addition, necessary ethical permissions were obtained before the interview started. In addition, during the interview, to gain the participants' trust, the researcher introduced himself, talked about the purpose of the research, and talked about how to ensure the confidentiality of the audio recordings obtained. In order not to direct the participants' views after the interview, statements that could be questioned and directed were avoided, and attention was paid not to include personal comments and confirmability.

### **Researcher**

The researcher has a bachelor's degree in special education and is doing a master's degree at the time of the research. During their education, she took classes on classroom management, gifted children, and qualitative research methods. In addition, she participated in hands-on training in projects for gifted and talented children and worked as a researcher in different projects. In qualitative research, the role of the researcher in the process is important. In this context, the first author carried out the processes of identifying the participants, conducting the interviews and analyzing them. All these processes were carried out under the supervision of the second author.

### **Results**

In this part of the research, the findings obtained from the interviews were classified under two main themes according to the stated purpose of the research and the research questions. After the classifications, the findings were tabulated by giving frequency and percentage values belonging to the central theme and sub-themes. In this framework, sub-themes were classified under the central theme of classroom unwanted behaviors and coping strategies and reported with quotations.

### **Participant Views on Undesirable Behaviors in the Classroom**

In Table 2, the main themes and sub-themes of undesirable behaviors exhibited by gifted and talented students in segregated educational environments are summarized by giving percentage and frequency values and then by direct quotations from the participants' addresses during the interview.

As seen in Table 2, the participants stated that they encountered the most stubborn and oppositional behaviors (20%). Disobedience to authority (16%), fidgets/hyperactivity (16%), dealing with extracurricular activities (12%), speaking without permission (9%), excessive anxiety (9%), disrespect (7%), disrespect/spoiling (7%), irrelevant/unnecessary talking about the subject (7%), aggressive behaviors (2%) and excessive complaining attitudes (2%) are other undesirable behavior patterns stated by the teachers. The prominent participant statements regarding the sub-themes are given below.



**Table 2***Participant Views on Undesirable Behaviors in the Classroom*

Main themes	Sub-themes	<i>f</i>	%
Participant views on undesirable behaviors in the classroom	Stubborn and oppositional behaviors	8	20
	Insubordinate, disobedient	7	16
	Fidgets/ hyperactivity	7	16
	Dealing with things outside of the course	5	12
	Unauthorized speech etc. behaviours	4	9
	Extreme anxiety	4	9
	Disrespect, brattiness	3	7
	Off-topic talk	3	7
	Aggressive behavior	1	2
	Overly complaining attitudes	1	2
Total		43	100

***Stubborn and Oppositional Behaviors***

The participant with the code T8 stated that gifted and talented students have thoughts that they have their truth and that there are no other solutions, and that they are often stubborn and oppositional because of these thoughts:

“...My student makes inferences and produces solutions to certain problems. These solutions are unexpected. Other people find it strange that it is different from the general solutions. On the other hand, my student thinks this solution is correct, unlike this general one. Furthermore, he shows stubborn attitudes that the solution is correct on this issue....”

T13, on the other hand, stated her student's oppositional and stubborn behavior patterns as follows:

“...no one can turn him down from his decisions. It is what he says. He is extremely stubborn. He also wants his decisions to be respected and does not want anyone to interfere in these decisions. This causes problems in voicing specific things to him. Disobedience to authority and excessive stubbornness are the most obvious problem behavior...”

***Insubordinate, Disobedient***

When the data obtained from the interviews were examined, it was revealed that the gifted and talented students of the teachers did not recognize authority and had behaviors that did not obey it. For example, participant T12 emphasized this characteristic of his student as follows:

“...He always wants to be closely involved with decisions in a game or classroom activities. He always wants to be acknowledged for what he has done. He wants to see himself as the leader of every game. He is a student who always wants to be the center of attention, admired, and appreciated. This is how they behave in the classroom; the lesson can be interrupted where you do not want it the most. He always wants to attract attention and awareness. His desire to be an extreme leader and his egocentrism drive come to the fore. He believes his own rules should be followed instead of heeding the rules. He has friction with his friends as he tries to manipulate everyone. He does not like to follow the rules that the teacher says....”

***Fidgets/Hyperactivity***

Seven participants mentioned that their gifted and talented students do not stay still in the classroom, and their hyperactivity levels are high. For example, participant T13 exemplified these behaviors with the following words:

“...he is such an active child that it is difficult to keep up with his energy and intelligence. He also attracts the attention of his friends because he always wants to move and do something. This directly affects everything from the course of the lesson to classroom authority.”

The participant with the code T40 explained the case of being in constant motion and the in-class problems created by this case as follows:

“...not being able to sit still and being constantly on the go is very common. In addition, he has an opinion on everything and tries to express these ideas without speaking. So there is a constant urge to talk. He tries to walk around the classroom during activities, which makes classroom management difficult.”

### ***Dealing with Things Outside of The Course***

The teacher coded T7 expressed his thoughts on his students' behavior of dealing with things outside of the course as follows:

“...when the activity topics do not interest him, he always finds something else to deal with. Since his interests cover a vast spectrum, his interest is constantly shifting in other directions. When he tries to focus his friends on different subjects, he causes chaos and disorder in the classroom. This prevents us from finishing the occurrence fully and on time.”

### ***Unauthorized Speech etc. Behaviours***

The teacher with the code T32 expresses the problems based on unauthorized speech as follows:

“...Because he is too hasty, he wants to answer all questions without permission, that is, without speaking. While his friends are waiting to take the floor, he immediately says it himself, ignoring his friends trying to receive the answer or opinion of a question. When this happens, friction begins between him and his friends. This is enough to start chaos of authority in the classroom.

The teacher with the code T15 expresses the problems based on unauthorized speech as follows:

“...during the lesson, he speaks very impatiently without permission, as he knows all the requirements. This hinders the course of the course and other students.”

### ***Off-topic Talk***

The teacher with the code T12 expresses the student behaviors he observes towards speaking irrelevantly about the subject as follows:

“...When talking to students about the activity or its results in class, when it is his turn to talk, he talks about ideas and events on very different and unusual topics unrelated to the activity. He acts as if he has nothing to do with what is going on in that environment. This speeds up going off-topic. Trying to refocus on the same subject can often be tiring for me.

### ***Disrespect, Brattiness***

The teacher with the code T7 expresses the problems based on disrespect as follows:

“...usually, he doesn't hesitate to do his own thing. That's why he tries to make people accept his own truth. When he sees that the people around him do not accept his thoughts, he can react against him by ignoring the rules of respect.”

The teacher with the code T38 also states his observations about disrespect and brattiness as follows.

“...Students are spoiled too much by their parents. Children grow up egotistical. He thinks the world revolves around him. When they see that this is not the case in the classroom, they start to cause problems in the classroom. They get spoiled and sometimes even drool for attention. They think they are very, very special.

### ***Extreme Anxiety***

T2 coded teacher talks about behavioral problems caused by excessive anxiety levels as follows:

“...Although he is excellent, he can give simple reactions that surprise everyone in some situations. While exhibiting the most positive behavior in subjects that require very complex skills, he can make exciting mistakes in simple subjects. I think it must be a situation. After all, he does not take it seriously because he sees it as simple. Besides, if he thinks he cannot achieve something, he does not take any action on it. Sometimes he tries to throw mud at the subject he cannot do.”

Teacher coded T19 talks about behavioral problems caused by excessive anxiety as follows:

“...they have a high level of ambition and they want to do everything perfectly, so they can reach the level of extreme anxiety about certain issues. They don't have enough time because they try to do everything perfectly. In fact, they cannot even do the things they know just because of this level of anxiety, so their success may decrease. Sometimes they feel more anxious when family expectation gets involved. As a matter of fact, this anxiety hinders their success most of the time.”

**Aggressive Behavior**

The teacher coded T20 who participated in the study expressed his thoughts on the aggressive behavior of his students as follows:

“...usually someone who is compatible and knows what he wants in his bilateral relations. Although this is the case most of the time, aggressive behavior can be seen in situations that do not work for you or do not like it. This hurts both himself and his friends.”

**Participant Views on Strategies for Coping with Undesirable Behaviors in the Classroom**

In Table 3, the main themes, and sub-themes of the strategies to cope with the undesirable behaviors exhibited by gifted and talented students in segregated educational environments are summarized by giving percentage and frequency values. Also, for each category, the participants' statements are directly quoted.

**Table 3**  
*Strategies for Coping with Undesirable Behaviors in the Classroom*

Main themes	Sub-themes	f	%
Strategies for coping with undesirable behaviors in the classroom	Punishment/reward	12	28
	Finding out the cause of the problem	9	21
	Setting rules	7	16
	Meeting with families and receiving counseling service support	5	12
	Ignorance	5	12
	Motivational activities	3	7
	Increasing professional competence	2	5
Total		43	100

As seen in Table 3, the participants mostly use the reward/punishment strategy (28%) for the undesirable behaviors of gifted and talented students in the classroom. Learning the cause of the problem (21%), setting rules (16%), meeting with the family (12%), ignoring (12%), doing motivational activities (7%), and increasing professional competence (5%) is another application for teachers.

**Punishment/Reward**

Teacher coded T12 expressed his thoughts on punishment/reward in the solution of his students' behaviors as follows:

“...we have a hard time doing things with him in the classroom. We often use rewards and reinforcement formulae to control his behavior. We also apply punishment when necessary.”

The teacher coded T16 expressed her thoughts on punishment/reward in solving the problem behaviors exhibited by the students in the classroom as follows:

“... My student may exhibit different problem behaviors in the classroom. I use different methods to deal with this. First of all, I used the penalty method. It developed more as deprivation from activities. Nevertheless, that did not work well, so I started using the REWARD method. Later, I realized that the students were even more motivated, and other students noticed this and turned to positive behaviors to receive rewards. Thus, a more positive classroom climate was created.”

**Finding Out the Cause of The Problem**

Teacher coded T33 expressed his thoughts on the strategy of learning the cause of the problem in solving the undesirable behaviors of his gifted and talented students in the classroom as follows:

“...in general, we need to have a very detailed knowledge of the subject in order to understand it and to solve its problems. It comes down to us in the last resort because it has a hard time dealing with a situation

without making it most complicated, and I can only come up with a solution if I can examine the causes of his problems in great detail”.

The participant with the code T19 expressed this case with the following words.

“...Previously, I was only using the exiting method, so I was just saying things like don't do it, but this did not cause a decrease in the behavior. Later, instead of saying that, I tried to find out why. Thus, when I found the cause of the problem behavior and eliminated it, I observed a decrease in problem behaviors.”

### ***Setting Rules***

The teacher with the code T29 expressed his thoughts on setting rules in the solution of his students' behavior as follows:

“...I set rules against his unwanted behavior in or out of the classroom. He is intelligent and respects people's rights. We agree with the rules in order to keep the promise he made because he wants to be respected.”

The teacher coded T1 emphasized his thoughts on setting rules in the solution of his students' behavior with the following sentences:

“...Positive behaviors started to increase in these students when I set rules and clearly stated what punishment would be given to those who did not comply and what kind of reward they would receive.”

### ***Meeting with Families and Receiving Counseling Service Support***

Teacher coded T31 expressed his thoughts on meeting with families in the solution of his students' behaviors as follows:

“...there were times when I had difficulties in dealing with the problem behaviors of students in crowded classrooms. Since I know that such children have different characteristics, I recently received counseling support to eliminate these problem behaviors of children. In fact, if our counseling support specialist thinks that the problem is significant, we can cooperate with the family.”

### ***Ignorance***

The teacher with the code T25 expressed his thoughts on ignoring his students' behavior in the solution as follows:

“...I usually ignore his problematic behavior in class. Otherwise, it demands more attention, and this time the class order is lost.”

### ***Motivational Activities***

The teacher coded T4 expressed his thoughts on motivating activities in the solution of his students' behaviors as follows:

“...I usually use what he likes to solve problems. This is an important trump up for me as he takes a much deeper interest in what motivates and interests him.”

### ***Increasing Professional Competence***

The teacher with the code T4 expressed his thoughts on increasing professional competence in preventing his students' undesirable behaviors as follows:

“...I think that I am ineffective in solving problems in the classroom because I do not have much experience with gifted students. In this sense, I am trying to achieve my personal development regarding gifted education regarding professional competence for more effective problem-solving.”

## **Discussion**

This study tried to determine the undesired behaviors of gifted and talented students who continue their educational activities in segregated classrooms and the strategies teachers use to cope with these behaviors. In the literature, there are limited studies on the undesirable behaviors exhibited by gifted and talented students, especially in segregated classrooms, and the coping strategies used by teachers who attend classes in these educational environments (Borland, 2003; Kesner, 2005; Markusic, 2019).

For this reason, some findings of the research were discussed with the research of undesirable classroom behaviors conducted with teachers and students attending general education classes, and similarities and differences were emphasized. According to the findings obtained from the interviews with the participants, the most undesirable in-class behavior exhibited by gifted and talented students was determined stubborn and oppositional behaviors. It has been observed that the other behaviors that cause problems in the classroom exhibited by gifted and talented students are disobedience, aggressive behaviors, hyperactivity, unauthorized behavior, disrespect, and avoidance of responsibility. The coping strategies teachers use are using punishment/reward, learning the cause of the problem, meeting with families and getting support from the guidance service, ignoring, setting rules, organizing motivation-enhancing activities, and taking initiatives to increase their professional competence. It should not be overlooked that these undesirable behavior patterns exhibited by gifted and talented students in the classroom may be caused by some individual differences brought about by superiority.

The stubborn and anti-authoritarian behaviors of gifted and talented students may be due to their leadership characteristics (Özbay, 2013). Gifted and talented students' conflicts with authority figures and their dislike of the imposition of rules may cause behavioral problems (Delisle et al., 1987). These study findings are in parallel with Wagale's (2001) research in which he mentioned that the stubborn and dominant behaviors of gifted and talented students sometimes cause unwanted behaviors in the classroom. A critical reason gifted students do not accept and oppose authority can be seen as their belief that they think the best and their difficulty in accepting the opinions of others (Çetinkaya et al., 2012; Markusic, 2012). On the other hand, Mares (1991) stated that these students exhibited rule-breaking behaviors in their classrooms due to their characteristics. It can be said that behind the stubborn and defiant behavior of gifted and talented students towards their teachers and peers in the classroom, these students have the characteristics of setting high standards. Bencik and Metin (2006) state that these students are concerned that they may have problems if they listen to their friends' suggestions because of their high standards. It can be said that this study's finding is similar to the literature in these respects.

Dealing with things outside the lesson and talking irrelevant and unnecessary about the subject are other examples of undesirable in-class behaviors of gifted and talented students. These findings of the research show parallelism with the relevant literature (Çitil & Ataman, 2018; Gökden-Kaya & Ataman, 2017; Sezer, 2015). These behavior patterns can be evaluated as the results of gifted and talented students' fast learning, boredom, and creativity characteristics. Gifted and talented students may be bored with routine tasks and repetitive behavior patterns and turn to different activities (Markusic, 2019; Montgomery, 2003). In their research, Çitil and Ataman (2018) explained the problems that may arise in this case with the words, "gifted and talented students can get bored while listening to lessons other than their interests and may turn to different subjects according to their interests." This situation can be associated with the students' indifference toward the lesson and the teachers. In the studies conducted by Borland (2003) and Kesner (2005), the findings that gifted and talented students who are not enriched in their education get bored quickly and deal with other things are in line with the research. However, the finding that such behavior patterns can be experienced even in classes where a certain amount of enrichment is made for these students is different from other studies. Again, studies conducted for gifted and talented students in general education classrooms revealed the phenomenon of waiting in the classroom (Peine & Coleman, 2010). Waiting in the classroom may cause these students to become bored and exhibit undesirable behaviors (Akar, 2015). Gifted and talented students learn quickly from their peers, and research reveals that they know 40% to 60% of the curriculum before they come to class (Coleman & Cross 2005). This may cause gifted and talented students to be indifferent to the lesson and show boredom and blush due to waiting (Peine & Coleman, 2010; VanTassel-Baskha & Stambaugh, 2005).

In the study, the excessive anxiety-complaining attitudes of gifted and talented students are also shown among the undesirable behaviors. Çetinkaya et al. (2012), in their study on the negative behaviors of gifted students stemming from their leadership characteristics, present findings that classroom problems stem from the perfectionist characteristics of gifted students. Studies indicate that most of the classroom behavior problems of gifted and talented students stem from perfectionism characteristics (Ataman, 2009; Çetinkaya et al., 2012; Çitil & Ataman, 2018; Pfeiffer & Stocking, 2000). Because these students are perfectionists, they are afraid of making mistakes, so they may tend to avoid mistakes at the level of obsession (Callard-Szulgit, 2010). When these characteristics of gifted students become very evident, it can be said that negative perfectionism emerges. Negative perfectionism is accompanied by anxiety, being dissatisfied with something, not delivering assignments on time, and sometimes avoiding responsibilities (Adderholt & Jan, 1992; Özbay, 2013).

In the study, the participants stated other undesirable behavior patterns in the classroom were hyperactivity, unauthorized speech, and disrespect. Since gifted and talented students are aware that they are



cognitive abilities ahead of their peers, their over-confident actions can sometimes be considered disrespectful and smugness (Ataman, 2009). In addition, the overactive behaviors of these students appear as behaviors that are frequently complained about by teachers and sometimes parents. So much so that these excessive movement patterns are often confused with attention deficit and hyperactivity disorder, and different solutions are tried, including the use of drugs (Dağlıoğlu, 2014; Silverman, 1994; Webb et al., 2005). Yıldırım (2012) states in his study that gifted and talented students are more active and have attention deficits compared to their typically developing peers. The physical energies of these students may be higher than their peers and their mental energies. For this reason, their interests may be distracted quickly due to their tendency to act and may lead to hyperactive behaviors (Delisle et al., 1987; Pfeiffer & Stocking, 2000).

When the research findings are examined, it is noteworthy that teachers prefer to cope with these undesirable behaviors after the emergence of behaviors such as giving rewards/punishments, setting rules, meeting with the family, and counseling services rather than preventive methods to cope with undesirable behaviors in the classroom. These results align with the findings of the studies conducted by Sezer (2015) and Gökden-Kaya and Ataman (2017). Participants cooperate with the family and counseling service for undesirable behaviors. It is seen that this method is used not only for the negative behaviors exhibited by gifted and talented students but also as a coping strategy for the undesirable behaviors of students with typical development (Sadık, 2006).

Taking into account the findings of the study, it is seen that there is a need for more research on classroom methods in classrooms with gifted and talented students. When the studies in the field are examined, it is seen that the academic achievements of these students are generally focused on, and the experimental studies are mostly focused on the curriculum and enrichment studies. However, in an educational environment where a positive classroom climate and classroom management are not provided, it is obvious that even the most excellent programs will fail in terms of efficiency. In addition, necessary training should be organized so that teachers who provide education services to gifted and talented students both in general education environments and in segregated education environments have information about how the general characteristics of these students can lead to behavioral results. In this sense, it can be suggested that official institutions, non-governmental organizations, and academics should have initiatives. It is thought that taking preventive measures against possible undesirable in-class behaviors by educators who know this subject will have positive results both in terms of educational efficiency and on the socio-emotional development of gifted and talented students. At the same time, this study was conducted in a segregated homogeneous educational environment, which is rare in Turkey. As it is known, gifted and talented students in Turkey benefit from general education services within the scope of integration. For this reason, a similar study can be conducted with teachers who provide services to gifted students in the general education environment. In addition, undesirable behaviors in Science and Art Centers that serve gifted and talented students in Turkey and teacher experiences on this subject can also be examined. It is seen that most of the related studies examined in the international and national literature are descriptive studies. It is recommended to conduct new studies with different research methods, such as action research, which aims to eliminate the undesirable classroom behaviors exhibited by gifted students to make significant contributions to the practice.

This research has certain borders and limitations in itself. Research data is based on participant opinions only. For this reason, certain generalizations were avoided due to the nature of qualitative studies, and findings were presented through contextual results. Therefore, examining the subject discussed in the current study in different research designs can create an agenda for future studies. Moreover, examining the phenomenon of classroom management among gifted students in heterogeneous classrooms can be expressed as a different suggestion.

#### **Authors' Contributions**

The authors collaboratively performed the tasks of determining the study subject, research design, data collection, data analysis and reporting of the study.

## References

- Açıkgoz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme [Effective learning and teaching]*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adderholt, M., & Jan G. (1992). *Perfectionism: What's bad about being too good?* (1st ed.). Free Spirit Publishing.
- Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri [Effects of a classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms]* (Tez Numarası: 310116) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akar, İ. (2015). *Üstün yetenekli ilkökul öğrencisini genel eğitim sınıfında destekleyecek sınıf öğretmeni yeterlikleri [Competencies for a classroom teacher to support gifted students in the regular classrooms]* (Tez Numarası: 418201) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi [Creativity in preschool period and education]*. Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe versiyonu [Turkish version of The Torrance Creative Thinking Test]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2120>
- Ataman, A. (2000). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. In L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi [Classroom management]* (pp. 75-84). Nobel Yayın.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar. In R. Şirin (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı [A book of gifted children selected articles]* (pp. 155-168). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (Ed.) (2009). *Özel Gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş [Special needs children and admission to special education]*. Gündüz Yayınları.
- Ayas, M. B., & Kirişçi, N. (2018). Özel yeteneklilerin özellikleri ve tanınması. In M. A. Melekoğlu & U. Sak (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek [Learning disability and giftedness]* (pp. 154-170). Pegem Yayıncılık.
- Baykoç, N. (2004). *Üstün akıl, zekâ, deha, yetenek, dâhiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Vize Yayıncılık.
- Bencik, S., & Metin, N. (2006). Mükemmeliyetçilik ve üstün yetenekliler [Perfectionism and giftedness] *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-105. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TmpZeU5EYzM>
- Benmira, B. (2017). *Exploring and assessing the identification criteria of gifted students* [Doctoral dissertation, California State University]. <http://csudspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.3/182892/2016BenmiraBouchaib.pdf?sequence=3>
- Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar [Gifted and talented children]*. Pegem Yayıncılık.
- Borland, J. H. (2003). *Rethinking gifted education*. Teachers College Press.
- Callard-Szulgit, R. D. (2010). *Parenting and teaching the gifted*. R&L Education.
- Christopher, M. M., & Shewmaker, J. (2010). The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children. *Gifted Child Today*, 33(3), 20-30. <https://doi.org/10.1177/107621751003300307>
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (5th ed.). Merrill.
- Coleman, L. J. (2005). *Nurturing talents in high school: Life in the fast lane*. Teachers College Press.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance and teaching* (2nd ed.). Prufrock Press.

- Cornell, D. G., Delcourt, M. A., Bland, L. C., Goldberg, M. D., & Oram, G. (1995). Low incidence of behavior problems among elementary school students in gifted programs. *Talents and Gifts*, 18(1), 4-19. <https://doi.org/10.1177/016235329401800102>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Sage.
- Çakır, N. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki: Çanakkale ili örneği [The relationship between pre-school teachers' Understandings of discipline and internal-external control focuses: The case of Çanakkale province]* (Tez Numarası: 297953) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, V. (2000). *Sınıf yönetimi [Classroom management]*. Nobel Yayıncılık.
- Çetinkaya, Ç., Maya, İ., & Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları [Classroom management problems derives from gifted and talented students' leadership qualities]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(24), 7-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115653>
- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması [Positive behaviour support based preventive classroom management practices for gifted students: An action Research]* (Tez Numarası: 450127) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar [The reflection of the primary level gifted students' behavioral characteristics to the educational settings and the problems that may arise]. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 38(1), 185-231. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/462740>
- Dağlıoğlu, H. E. (2014). Erken çocuklukta üstün zekâ/üstün yetenek. In A. Ataman (Ed.), *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler [Things to know about gifted people and gifted people]* (pp. 46-81). Vize Yayıncılık.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- Daymon, C., & Holloway, I. (2010). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Routledge.
- Delisle, J. R., Whitmore, J. R., & Ambrose, R. P. (1987). Preventing discipline problems with gifted students. *Teaching Exceptional Children*, 19(4), 32. <https://www.proquest.com/openview/cda64c4ecd9c4819f016c746e39bcc5c/1?cbl=2030482&pq-origsite=gscholar&parentSessionId=tU0fp0Ic2h2SRkHsb9W6wRc9U0HyjRgeNPWsd2dCxg%3D>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1-28). Sage.
- Doyle, D. (1990). Classroom management techniques. In O. C. Moles, (Ed.), *Student discipline strategies: Research and practice* (pp. 113-127). State University of New York Press.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., McCormick, J., & Rogers, K. (2012). Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students. *Roeper Review*, 34, 53-62. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627554>

- Emir, S., & Acar, S. (2007). Zekâ-liderlik ilişkisi: Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması [Intelligence-leadership relationship: A comparison of leadership skills of gifted and normal students]. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 189-201. <https://www.hayefjournal.org/Content/files/sayilar/101/189.pdf>
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri [Primary school teachers views on the application of class management]* (Tez Numarası: 187457) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fiedler, F. E., & Garcia, J. E. (1987). *New approaches to leadership, cognitive resources and organizational performance*. John Wiley and Sons.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Gökden-Kaya, N., & Ataman, A. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi [The identification of teacher training needs towards gifted students' unwanted behaviors]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 835-853. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/393015>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi [Examining the level of classroom management knowledge of teachers in inclusive classrooms]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251-253. <https://doi.org/10.1177/0016986209346927>
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Sage.
- Kesner, J. E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*, 6(2), 218-223. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854973.pdf>
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2006). Eğitimde bireysel farklılıklar [Individual differences in education]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 316-321. [http://eku.comu.edu.tr/index/5/2/eztokaya\\_hcelik.pdf](http://eku.comu.edu.tr/index/5/2/eztokaya_hcelik.pdf)
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence creativity and the educational implications*. Knapp Publishers.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Kramer, H. J. (1987). *Anxiety, perfectionism and attributions for failure in gifted and non-gifted junior high school students* [Doctoral dissertation, Catholic University of America]. <http://search.proquest.com.ezproxy2.library.usyd.edu.au/docview/303676063?pq-origsite>
- Küçükahmet, L. (Ed.) (2003). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar [New approaches in classroom management]*. Nobel Yayınları.
- Mares, L. (1991). *Young gifted children*. Hawker-Brownlow Education Press.
- Markusic, M. (2019). *Unusual behaviors of gifted students: Disciplining gifted children*. <http://www.brighthubeducation.com/teaching-giftedstudents/49993-disciplining-bad-behavior-in-gifted-children/>
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1745-6916.2006.00010.x>

- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 11(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-11.3.1428>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic selfconcept in gifted and general education students. *Roeper Review*, 25(2), 61-65. <https://doi.org/10.1080/02783190309554200>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Muhamad, M. (2013). Roles traditional healers play in cancer treatment in Malaysia: Implications for health promotion and education. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, 14(6), 3593-3601. <https://doi.org/10.7314/apjcp.2013.14.6.3593>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research* [Kindle edition]. Josey Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2009). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi [Science and Art Centers Regulation]*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/18101802\\_bilimvesanatmerkezleriynergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezleriynergesi.pdf)
- Montgomery, D. (2003). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*. David Fulton.
- Peine, M. E., & Coleman, L. J. (2010). The phenomenon of waiting in class. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 220-244. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ910193.pdf>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research and evaluation method]*. Pegem Yayınları.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1300/J008v16n01\\_06](https://psycnet.apa.org/doi/10.1300/J008v16n01_06)
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge University Press.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on Educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0016886207306324>
- Runco, M. A., & Albert, R. S. (1986). The threshold hypothesis regarding creativity and intelligence: An empirical test with gifted and nongifted children. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11, 212-218. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.03.003>
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi [The investigation of students' misbehaviors and strategies to cope with misbehaviors according to teachers', students and parents' perspectives and the effects of assertive discipline model based training program on teachers' discipline strategies]* (Tez Numarası: 205448) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri [Teacher opinion related to disruptive behaviours of gifted students in classroom and managing them]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 317-333. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408311>
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478. <https://doi.org/10.1177/107780049900500402>
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-115. <https://doi.org/10.1080/02783199409553636>
- Slifer, K. J. (1987). *The application of classroom management strategies to the behavior of intellectually gifted students attending exceptional education classes* [Unpublished doctoral dissertation]. Florida State University.



- Strip, C., & Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar*. Great Potential Press.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği [Instructional leadership]*. Pegem Yayıncılık.
- Tisdell, E. J. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. Jossey-Bass.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Prentice Hall.
- Uzun, A. (2005). *Özgürleştiren disiplin [Liberating discipline]*. Bilge Yayınevi.
- Üstündağ, T. (2011). *Yaratıcılığa yolculuk [Journey to creativity]*. Pegem Yayıncılık.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403\\_5](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5)
- Yıldırım, F. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler [Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families]* (Tez Numarası: 319115) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, B. (2005). *Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi [Discipline in the classroom and management of student behavior]*. Öğretim Yayınları.
- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. kademe 1.2.3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri [Teachers observations and views on misbehaviors of 1st, 2nd, and 3rd graders in elementary schools]* (Tez Numarası: 190140) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zorman, R. (1993). Mentoring and role modelling programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 727-742). Pergamon Press Ltd.
- Wagale, E. (2001). *Enneagram yöntemiyle çocuk yetiştirmek [The enneagram of parenting: The 9 types of children and how to raise them]* (G. Aksoy, Trans.). Rota Yayınları. (Original work published 1997)
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders*. Great Potential Press.