



**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**



**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN PSİKOLOJİK
SAĞLAMLIK DÜZEYLERİNİN BENLİK SAYGISI, AKRAN
İLİŞKİLERİ VE EBEVEYN TUTUMLARI AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

İrem YÖRÜK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

**İzmir
2019**

**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN PSİKOLOJİK
SAĞLAMLIK DÜZEYLERİNİN BENLİK SAYGISI, AKRAN
İLİŞKİLERİ VE EBEVEYN TUTUMLARI AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

İrem YÖRÜK

Danışman: Doç. Dr. Zeynep CİHANGİR ÇANKAYA

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı

**İzmir
2019**

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

EÜ Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Benlik Saygısı, Akran İlişkileri ve Ebeveyn Tutumları Açısından İncelenmesi” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya diğer bir üniversite başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasında yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

İrem YÖRÜK



T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : İrem YÖRÜK

Numarası : 92170001230

Anabilim Dalı : EĞİTİM BİLİMLERİ/REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA

Tez Başlığı (Türkçe) : Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Benlik Saygısı, Akran İlişkileri ve Ebeveyn Tutamları Açısından İncelenmesi

Tez Başlığı (İngilizce): Investigation Resilience Levels Of Gifted Students According To Self Esteem, Peer Relationship And Parental Attitudes

Tez Savunma Tarihi : 06.09.2019

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Zeynep CİHANGİR ÇANKAYA

Karar : Başarılı Başarısız Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Selda Öz Soysal

Karar : Başarılı Başarısız Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Dr. Öğretim Üyesi Serkan Denizli

Karar : Başarılı Başarısız Düzeltme

İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle

Oy çokluğuyla

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.

ÖNSÖZ

'*Olacaksa yüksek lisansım da Ege Üniversitesi'nde olsun*' diye başladığım bir yolculuktu benimki. Akademik olarak bir adım daha öteye gitme isteğim, öğrenme merakım ve öğrenci olmaya duyduğum özlem, bu yolculukta benim yol arkadaşlarımdı. Yorulup duraksadığım, birçok defa mutlu sonu göremeyeceğimi düşündüğüm anlar oldu. Şükür ki her seferinde direksiyonun hakimiyetini tekrardan kazanmamı sağlayan sevdiklerim yanımdaydılar. Nihayetinde tezimi sonuçlandırıp yüksek lisans eğitimimi tamamlamaktan dolayı mutluluk duyuyorum.

Bu yolculuğun başlangıcındaki deneyimlerim ve beraberinde çalıştığım kurumlarda yaptığım gözlemler sonucunda, benzer yaşam olayları karşısında her bireyin farklı bir yaşantıdan geçtiği ve insanların aynı olaylara farklı tepkiler verdiği, dikkatimi çeken bir olguydu. Örneğin, aynı ailede yetişen iki kardeşin, aile yaşamında karşılaştığı aynı zorluğa farklı şekilde tepki verdiğini gözlemledim. Biri günlük rutini aksatmadan hayatına devam ederken diğeri derslerinde gerileme gösteriyor, akran ilişkilerinde zorluk yaşıyor ve diğer insanlarla iletişime girmekten kaçınıyordu. Karşılaştığım başka bir örnekte ise, çalıştığım bölgede meydana gelen bir doğal afet karşısında, aynı derece mağduriyet yaşayan öğrencilerin bazıları derinden etkilenirken bazılarının olay karşısında böyle bir tepki vermediklerini gözlemledim. Bu yaşantılarda kişisel farklılıkların yanı sıra, bireylerin farklı yaşantılardan geçmesini, farklı tepkiler vermesini sağlayan başka faktörler de etkiliydi. Bu doğrultuda, alanyazını incelediğimde, psikolojik sağlık kavramı dikkatimi çekti ve aslında olumsuz yaşam olayları karşısında güçlü kalan bireylerin, ayakta durmalarını sağlayan bireysel ve çevresel kaynaklara sahip olduklarını fark ettim. Bu şekilde psikolojik sağlık kavramı ile çalışmaya karar verdim.

Psikolojik sağlık konusunda özellikle son yıllarda farklı popülasyonlarla yapılmış pek çok çalışma bulunması ancak ülkemizde özel yetenekli bireylerin sağlıklarının incelendiği bir çalışmanın bulunmaması, beni bu alanda çalışmaya yöneltti. Alanda çalışan uzmanlarla yaptığım görüşmeler ve alanyazın okumalarım sonucunda, özel yetenekli bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları zorlukların göz ardı edildiği, diğerlerinden farklılaşan özelliklerinin ve 'üstün' olarak algılanmalarının, onların yaşamlarında karşılaştıkları bireysel ve çevresel zorluklara karşı tamamıyla koruma sağladığına inanıldığı sonucuna ulaştım. Bu nedenle de özel yetenekli

öğrenciler için risk oluşturan faktörlerin farkına varılması ve bu bireylerin psikolojik sağlamlıklarının artırılması noktasında risk faktörlerine karşı tampon görevi üstlenen koruyucu faktörlerin öneminin anlaşılmasının alanyazına katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Zorluklarla karşılaşsam da keyif alarak hazırladığım tezimin özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerine, bu alanda çalışan uzmanlara ve araştırmacılara katkı sağlamasını diliyorum.

Öğrenme yolculuğumda desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, geri bildirimleriyle her seferinde beni motive eden ve kendime olan inancımı pekiştiren, onunla çalıştığım için attığım her adımda kendimi şanslı hissettiğim danışmanım, Doç. Dr. Zeynep Cihangir ÇANKAYA' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimim başta olmak üzere yüksek lisans sürecinde de başım her sıkıştığında soluğu yanında aldığım ve “İrem! Yine mi sen?” ve “Benim senden kurtuluşum yok mu?” gibi cümleleri kendisinden sık sık duyduğum, her defasında da beni kırmayıp bana yardımcı olduğu için Dr. Öğr. Üyesi Serkan DENİZLİ' ye çokça teşekkür ederim.

Önemli katkıları ve destekleyici yaklaşımı için Doç. Dr. Selda Öz Soysal'a çok teşekkür ederim.

Öğrencileri olmaktan gurur duyduğum ve psikolojik danışmanlık eğitimimi iyi ki sizlerden almışım dediğim, başta Prof. Dr. Süleyman DOĞAN olmak üzere kıymetli hocalarım Prof. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI, Doç. Dr. Mine ALADAĞ, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZEKES ve Öğr. Gör. Dr. Hanife KAHRAMAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bilgilerini benimle paylaşarak bana yol gösteren Arş. Gör. Fatma İŞLEYEN ve Uzm. Psk. Dan. Tuğba TÜMER' e çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim süresince desteklerini her zaman yanımda hissettiğim değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Saadet ZÜMBÜL ve Öğr. Gör. Sinan OKUR'a, görev yaptığım okuldaki çalışma arkadaşlarıma, tez çalışmamın her aşamasında bana destek olan ve varlığını yakından hissettiğim tüm arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama aşamasında sağladıkları destek ve kolaylık için BİLSEM' de görev yapan tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Ve en büyük teŖekkürü hak eden ailem... Hayatım boyunca her adımında beni destekleyen, varlıklarıyla bana güç katan ve bugüne gelmemde en büyük paya sahip olan canım annem Kadriye YÖRÜK ve canım babam Halil YÖRÜK, en güzel ve en özel teŖekkürüm sizlere. Bu yolculuk sırasında hayatıma katılan yol arkadaşım Erdoğan TOPUZ, desteğın ve yanımda olduğun için teŖekkür ederim.



Balıkesir, 2019

İrem YÖRÜK

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: İrem YÖRÜK

Doğum Yeri ve Yılı: Manisa, 1992

İletişim: iremyoruk35@gmail.com

EĞİTİM

Yüksek Lisans: Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı

Lisans: Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı

DENEYİM

Erdek Karşıyaka Ortaokulu, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen (Mart 2017'den günümüze)

Balya Anaokulu, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen (Eylül 2016 – Şubat 2017)

Fatma Emin Kutvar Anadolu Lisesi, Aday Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen (Şubat 2016 – Haziran 2016)

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	v
ÖZGEÇMİŞ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ÖZET	xiii
EXTENDED ABSTRACT	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem.....	10
1.3. Problem Cümlesi	11
1.4. Alt Problemler	11
1.5. Sayıtlılar	12
1.6. Sınırlılıklar	12
1.7. Tanımlar.....	12
BÖLÜM II	14
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	14
2.1. Özel Yetenek	14
2.1.1. Özel Yetenekli Çocukların Ayırt Edici Özellikleri ve Risk Faktörleri.....	16
2.1.1.1. Özel yetenekli çocukların ayırt edici özellikleri	16
2.1.1.2. Özel yetenekli çocuklar için risk faktörleri	18
2.1.1.2.1. Bireysel risk faktörleri.....	19
2.1.1.2.2. Çevresel risk faktörleri.....	23
2.1.2. Özel Yetenek ve Psikolojik Sağlık	28

2.2. Psikolojik Sağlamlık.....	30
2.2.1. Risk Faktörleri.....	36
2.2.2. Koruyucu Faktörler.....	38
2.2.2.1. Psikolojik sağlamlık ve benlik saygısı ilişkisi.....	40
2.2.2.2. Psikolojik sağlamlık ve ebeveyn tutumları ilişkisi.....	42
2.2.2.3. Psikolojik sağlamlık ve akran ilişkileri ilişkisi.....	45
2.3. İlgili Araştırmalar.....	47
2.3.1.Özel Yetenekli Öğrencilerde Psikolojik Sağlamlık İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	47
2.3.2. Psikolojik Sağlamlık ve Benlik Saygısı, Ebeveyn Tutumları, Akran İlişkileri İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	51
2.3.3.Özel Yetenekli Çocuk ve Ergenlerin Benlik Saygısı, Ebeveyn Tutumları ve Akran İlişkileri İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	56
BÖLÜM III	62
YÖNTEM	62
3.1. Araştırma Modeli.....	62
3.2. Evren ve Örneklem.....	62
3.3. Veri Toplama Araçları.....	63
3.3.1. Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ).....	63
3.3.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği – Kısa Formu.....	64
3.3.3. Anne-Baba Tutum Ölçeği.....	65
3.3.4. Akran İlişkileri Ölçeği.....	66
3.4. Verilerin Çözümleme Teknikleri.....	67
BÖLÜM IV	68
BULGULAR	68
4.1. Ön Analizler.....	68
4.2. Betimsel İstatistikler.....	69

4.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Sağlık Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Yordanmasına Yönelik Bulgular.....	70
BÖLÜM V	75
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	75
5.1. Sonuç.....	75
5.2. Tartışma.....	76
5.2.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Benlik Saygısının Psikolojik Sağlık Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Bulguların Tartışılması.....	76
5.2.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarının Psikolojik Sağlık Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Bulguların Tartışılması.....	80
5.2.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Akran İlişkilerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Bulguların Tartışılması.....	85
5.3. Öneriler.....	90
5.3.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	90
5.3.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	92
KAYNAKÇA	94
EKLER	114
EK 1 Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ)-Örnek Maddeler.....	114
EK 2 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği-Örnek Maddeler.....	115
EK 3 Anne-Baba Tutum Ölçeği-Örnek Maddeler.....	116
EK 4 Akran İlişkileri Ölçeği-Örnek Maddeler.....	117
EK 5 Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni.....	117
EK 6 Ölçek Kullanım İzinleri.....	117

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Dört Boyutlu Ebeveynlik Stilleri Şeması	44
Tablo 2: Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri	73
Tablo 3: Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları	74
Tablo 4: Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular.....	71
Tablo 5: Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi	75



ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİNİN BENLİK SAYGISI, AKRAN İLİŞKİLERİ VE EBEVEYN TUTUMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÖRÜK, İREM

Yüksek Lisans Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zeynep CİHANGİR ÇANKAYA

Bu araştırma, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarında benlik saygısının, anne-baba tutumlarının ve akran ilişkilerinin rolünü incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 3 ayrı Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 6. 7. 8. ve 9.sınıf ve hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Kısa Formu, Anne-Baba Tutum Ölçeği ve Akran İlişkileri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi çoklu regresyon analiziyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, anne baba tutumlarından kabul/ilgi boyutunun özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığını yordayan en güçlü değişken olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra anne baba tutumlarının psikolojik özerklik boyutunun, benlik saygısı ve akran ilişkileri değişkenleri, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordarken, anne baba tutumlarının kontrol/denetleme boyutunun özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığını anlamlı bir şekilde yordamamıştır.

Anahtar kelimeler: Özel Yetenek, Psikolojik Sağlamlık, Benlik Saygısı, Anne Baba Tutumları, Akran İlişkileri.

EXTENDED ABSTRACT

INVESTIGATION RESILIENCE LEVELS OF GIFTED STUDENTS ACCORDING TO SELF ESTEEM, PEER RELATIONSHIP AND PARENTAL ATTITUDES

YÖRÜK, İREM

Master's Thesis, Guidance and Counseling

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Zeynep CİHANGİR ÇANKAYA

1. INTRODUCTION

Positive psychology is based on a theme different from traditional psychology and is concerned with how to build the best and to make the lives of healthy people more fulfilling as well as to repair the disordered and cure diseases (Bişgin, 2013). Positive psychology, which has commonalities with humanist psychology, with its emphasis on the fully functioning individual (Rogers, 1961, as cited in Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006) and the self-fulfilling individual (Maslow, 1968, as cited in Linley et al., 2006), focused on the scientific examination of human strengths and abilities / capacities such as happiness, well-being, hope, resilience and other positive structures (Zakeri, Jowkar ve Razmjooe, 2010). One of these concepts, resilience determines the difference between individuals who successfully survive despite stress, risks and difficulties encountered in life and those who cannot (Zakeri et al., 2010). The common features in the definitions of resilience are risk factors, protective factors that reduce the negative effect, and adaption (competence) (Fonagy, M. Steele, H. Steele, Higgitt and Target 1994; Fraser, Galinsky and Richman, 1999; Garmezy, 1993).

Gifted children defined by experts in the field who perform at a higher level than their peers in intelligence, creativity, art, leadership capacity or academic fields (Ministry of National Education, 2017). High intelligence (high IQ) and high mental function, which is one of the characteristics of gifted students, is seen as a feature of resilient individuals when the related literature is examined and this considered as a protective factor in resilience studies (Fergusson and Lynskey, 1996; Masten and Coasworth, 1998; Gizir, 2007; Karairmak, 2006; Gürgan, 2006). However, features

such as asynchron development of gifted individuals, the remain under the gifted label, the expectations of their families and the environment from them, insatisfaction in their educational settings because of being ahead of the level of their peers put them into disadvantageous position, and also these create risk factors for gifted children (Pfeiffer and Stocking, 2000). Therefore, it is thought that being gifted can be a risk factor for these individuals.

There are studies that show mental ability, which is one of the most studied intermediate variables in resilience research, could work as both protective effects and a vulnerability factor (Luthar and Zigler, 1991). The high level of mental functioning is general characteristics of gifted students who is working group in this study. Contrary to the studies in which high mental functioning is considered as a protective factor, in this study, being gifted is considered as a risk factor in view of the fact that gifted students are vulnerable in terms of individual and environmental factors. In addition, the need for special education is considered as a risk factor in the list of risk factors determined by Terzi (2008). Ministry of National Education (2017) states that individuals defined as gifted also need special education. From this perspective, being gifted phenomenon can be considered as a risk factor for the working group.

In resilience, the protective factors proving the adaptation of the individual with the environment play an important role. Protective factors define situations that reduce, alleviate or eliminate the impact of risk or difficulty, improve individual competencies, and ensure healthy compliance (Masten, 1994, as cited in Gizir, 2007). In this study, self-esteem as an important internal factor and parental styles and peer relationships from external factors were focused on.

When related literature is examined, there are many studies that examine resilience in various variables and different populations. In the international literature, issues that parents' use of the term gifted and adjustment of the child (Cornell, 1989), changes in emotional resilience of gifted adolescent females (Kline and Short, 1991), the relationship between resilience and academic achievement in the group of gifted students (King, 2009) have been addressed in some studies investigating the resilience and adaptation of gifted individuals. In our country, it has been observed that there is no research on the resilience of gifted children, but

resilience is examined only in the families of gifted children. Therefore, in this research, it is thought that identifying the risk posing conditions for gifted students and examining protective factors for gifted students will contribute to the literature.

1.1. Research Purpose

The aim of this study was to investigate the role of self-esteem, parental attitudes and peer relationships as predictors of resilience of gifted students. It is important to examine the resilience of gifted individuals in terms of their potential to play an active role in the future of society. Therefore, it is aimed to reveal the effect of protective factors that are effective in increasing the resilience of these individuals by avoided the ignoring of the risks of being gifted. In addition, focusing on protective factors may provide insight into how to discover or improve resilience in gifted children. Considering not found out any study conducted with gifted students, especially in our country, it is thought that psychological counselors and teachers working with gifted students will provide important information to the parents of gifted students. Also considering the protective aspect of resilience, which is the main focus of the research, this concept is important for preventive guidance services. In a broad sense, this research is thought to contribute to preventive mental health services.

2. METHODOLOGY

2.1. Research Model

This research is a descriptive research based on relational screening model in order to determine the predictive power of resilience levels of gifted students by self-esteem, peer relationships and parental attitudes variables.

2.2. Universe and Sample

The research population consisted of 252 students in 6th, 7th, 8th and 9th grades and preparatory classes who were educated in 3 different Science and Art Centers in Balıkesir in 2018-2019 academic year. In order to reach sampling, convenience sampling method was used. Because of being filled out incorrectly or incompletely by the students, the 9 data were excluded from the evaluation. Then, extreme value analyzes were performed on the remaining 243 data. After subtracting 24 univariate and multivariate data, research sample consisted of 219 gifted students.

2.3. Data Collection Tools

In the study, resilience Adolescent Psychological Resilience Scale was used to determine the level of resilience which is a dependent variable; Rosenberg Self-Esteem Scale Short Form was used to determine the level of self esteem, Parental Style Scale was used to determine the level of parental attitudes, and Friendship Qualities Scale was used to determine the level of peer relationships which is a independent variable.

2.4. Data Analysis Techniques

In this study, stepwise multiple regression analysis method was used to determine the self-esteem, parental attitudes and peer relationships' predictive power of resilience of gifted students.

3. FINDINGS

When the correlations between dependent variables (resilience) and independent variables (self-esteem, parental attitudes, peer relationships) were examined, the resilience of gifted students and the acceptance/involvement and psychological autonomy dimension of peer attitudes were positive between peer relationships and a significant relationship was found. There was a significant negative correlation between resilience and self-esteem. The reason why self-esteem predicts negatively is that the scores are calculated in reverse order. There was no significant relationship between resilience and strictness /supervision, which is one of the sub-dimensions of the parental attitude scale. Therefore, this dimension was not included in the regression analysis.

Multiple regression analysis of the predictive level of resilience of gifted students was conducted in four stages. In the first stage, parental attitudes acceptance/involvement dimension was analyzed. The dimension of acceptance/involvement alone explained 31.1% of the total variance. This level of explanation is described as a high level of disclosure (Cohen, 1988). In the second stage, peer relationships were analyzed. Together with this variable, the total variance of resilience increased to 41.4%. Peer relationships increased total variance to 10.3%. In the third stage, self-esteem was included in the multivariate analysis. The additional contribution of self-esteem variable was 6.9% and the total variance

of resilience increased to 48.3%. In the fourth stage, psychological autonomy dimension was included in the analysis. The additional contribution of this variable was 1.6% and the total variance of resilience was increased to 49.9%. As a result of multiple regression analysis, acceptance/involvement, peer relationships, self-esteem and psychological autonomy were a significant predictor of resilience and explained the 49.9% of total variance.

4. RESULTS, DISCUSSION AND SUGGESTION

4.1. Result

As a result, it was concluded that while parental attitudes, acceptance/involvement dimension, peer relationships, self-esteem and parental attitudes were significant predictors of resilience of gifted students, parental attitudes strictness/ supervision dimension was not a predictor of resilience of gifted students. According to this study, it was determined that resilience levels increased as the levels of acceptance/involvement and psychological autonomy, self-esteem and peer relations increased from the parental attitudes sub-dimensions of gifted students.

4.2. Discussion

According to the results of the study, it can be said that the gifted students who have high self-esteem have also high resilience. This finding is consistent with the finding that Masten and Coasworth (1998) and Fergusson and Lynskey (1996) stated that resilient children and adolescents have high self-esteem. According to another finding in the study, it is observed that resilience of gifted students with high scores of acceptance/involvement and psychological autonomy among the parental attitudes sub-dimensions is also high. Parallel to this finding, Zakeri et al. (2010) found that parental acceptance was an important predictor of resilience in their study of the relationship between parental styles and resilience among university students. In contrast, Zakeri et al. (2010) concluded that psychological autonomy and strictness/supervision are not an important predictor of resilience. According to the other result of the study, it is seen that the gifted students with high peer relations scores have high resilience. This finding is consistent with the findings of Gizir (2004) that interest and kindness in friendship relationships are predictors of academic resilience, and Kaya (2007) found that interests and high expectations in friendship relationships are significant predictors of resilience.

4.3. Suggestion

4.3.1. Suggestions for Researchers

In examining the resilience of gifted students, the role of demographic variables in determining the resilience of gifted students can be demonstrated by considering different demographic variables. The data collected in this study were collected based on self-report. In addition, the use of data collection tools/methods based on parents, teachers and peer assessments will contribute to the multi-dimensional assessment of resilience of gifted students in a different framework. In addition, it is important to conduct qualitative studies in this area in order to determine which resources can be activated in order to increase the resilience of gifted students who have low acceptance/involvement dimension in their parental attitudes and do not see a supportive approach.

4.3.2. Suggestions for Practitioners

Various psycho-educational activities and seminars will be organized for parents of gifted students to raise awareness of the impact of parents' attitudes on their children. Conducting studies that will increase the self-esteem of gifted children in schools (psycho-education programs, etc.) will contribute to the increase of resilience of these individuals. For the gifted students who have difficulties in their relations with their peers or in social adaptation, it can be positively contributed to their peer relations by providing the social skills with groups developed by the school psychological counselors.

Keywords: Gifted/Gifted and Talented, Resilience, Self Esteem, Parental Attitudes, Peer Relationship.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sınırlılıkları, sayıtları ve araştırmada kullanılan terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Psikoloji biliminin insanı anlamaya dönük çabası, insanı bir organizma olarak ele alan görüşün yerini insanı bağımsız, özgür ve mantıklı davranışları olan bir varlık olarak ele alma sürecini başlatmıştır (Eryılmaz, 2013). Psikoloji biliminde yirminci yüzyılın sonlarında, bilginin geleneksel ve nesnelci biçimde kavramsallaştırılmasına dayanan modernist yaklaşımın aksine, doğruya ulaşmada gerçekliğin birden fazla yorumuna önem veren postmodernist düşünce ön plana çıkmıştır (Kararımak ve Siviş, 2008). Bu çerçevede Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), 2000’li yıllara doğru, psikoloji alanının insan işlevselliğini büyük oranda hastalığa odaklanantıbbi bir model bağlamında anlamaya çalıştığını ifade etmektedir. Biyolojik, sosyal ve çevresel süreçler ve psikopatolojiyi anlamada büyük adımlar atılmış olsa da, diğer birçok insan deneyiminin ihmal edildiği ileri sürülmektedir. Pozitif psikoloji ise, uyum sağlama ve gelişme/büyüme dahil, tüm karmaşık insan davranışlarının bilimsel yöntemlerle açıklanabileceğini vurgulamaktadır (Campbell-sills, Cohan ve Stein, 2006). İnsanın pozitif işleyişini desteklemek için, geleneksel psikolojinin zayıf yanlara, eksiklere ve patolojilere odaklanan vurgusundan ziyade, insanın pozitif işleyişini desteklemek için, güçlü yanların ve pozitif duyguların çalışılmasına ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). American Psychologist’in 21. yüzyıldaki ilk sayısında “mutluluk, mükemmellik ve ideal insan işleyişine” odaklanılması, patolojiye odaklı psikoloji alanındaki değişimin başlamasının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu yayın, yeni milenyumda psikoloji araştırmalarının yönünü belirlemiş ve iyi oluşu olumsuz davranışların yokluğuyla değil, pozitif fonksiyon göstergeleriyle açıklamıştır (Suldo ve Huebner, 2004).

Geleneksel psikoloji anlayışından farklı bir tema üzerine şekillenen pozitif psikoloji, bozuk olanı onarma ve hastalıkların iyileşmesinin yanı sıra en iyiyi inşa etme ve sağlıklı insanların yaşamlarının nasıl daha doyurucu hale geleceğiyle de

ilgilenmektedir (Bişgin, 2013). Bununla birlikte pozitif psikolojinin, tam işlevde bulunan birey (Rogers, 1961) ve kendini gerçekleştiren bireye (Maslow, 1968) olan vurgusuyla hümanist psikolojiyle de ortak noktaları vardır (Akt. Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006). Ayrıca Chan (1988), öğrenci potansiyelini arttırmak için pozitif psikoloji kavramlarının veya ilkelerinin eğitime uygulanmasının, tamamen yetenek gelişimi kavramıyla uyumlu olduğunu belirtmektedir. Martin Seligman, kendi kızıyla yaşantısından örnek vererek geleneksel olarak hataların düzeltilmesine odaklanmanın yanlış yol gösterdiğini, aksine çocuğun sahip olduğu özel yeteneklere (giftedness) odaklanılması ve bunların tanımlanmasının ilk adım olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çocukların sahip oldukları gücün, farklı durumlara ve yaşam değişikliklerine (iniş çıkışlarına) karşı bir tampon olarak kullanılması, güçlendirilmesi ve araştırılması gerekmektedir. Eğitimcilerin veya bakım verenlerin, *çocukların yeteneklerini (gifted/talent) ifade etmeyi engelleyen veya pekiştiren davranışları* bilerek karşılık vermelerinin ve yetenek gelişiminde pozitif psikoloji perspektifinin kullanılmasının önemli olduğu sonucuna varmıştır (Chan, 1988). Başka bir deyişle pozitif psikoloji, mutluluk, iyi oluş, umut, psikolojik sağlamlık ve diğer pozitif yapılar gibi insanın güçlü yönlerinin ve yeteneklerinin/kapasitesinin bilimsel olarak incelenmesine odaklanmıştır (Zakeri, Jowkar ve Razmjooe, 2010).

Bu kavramlardan psikolojik sağlamlık, yaşamda karşılaşılan stres, risk ve sıkıntılara rağmen hayatlarına başarılı bir şekilde devam eden bireyler ile devam edemeyenler arasındaki farkı belirlemektedir (Zakeri ve diğerleri, 2010). Doğuştan getirdiğimiz özellikler ve çevreden maruz kalınan uyaranlar ile bahsedildiği gibi, her bireyin yaşanılan durumlar karşısında verdiği tepkiler farklılaşmaktadır. Bu nedenle de güçlükler karşısında her birey farklı bir yaşantıdan geçmektedir. Bonanno (2004), insanların yaşamları boyunca maruz kaldıkları zorluklar ve potansiyel rahatsız edici olaylarla herkesin aynı şekilde başa çıkamadığını belirtmektedir. Bazıları iyileşemedikleri akut rahatsızlar yaşamakta, diğerleri kısa süreli acı çekmekte, bazıları hayattan eskisi gibi zevk almakta zorluk yaşamaktadır. Bununla birlikte çok sayıda insan işte veya yakın ilişkilerde işlev görme kabiliyetinde belirgin bir bozulma olmadan kolaylıkla yeni zorluklara yönelmekte, geçici kayba ya da potansiyel travmatik olaylara dayanabilmeyi başarabilmektedir (Bonanno, 2004).

Psikolojik sağlamlık; yabancı literatürde resilience, resiliency gibi kavramlarla Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise, kendini toparlama gücü (Terzi, 2005), yılmazlık (Öğülmüş, 2001; Özcan, 2005; Gürkan, 2006), dayanıklılık (Eminağaoğlu, 2006), psikolojik sağlamlık (Gizir, 2007; Kararımak, 2007; Yalım, 2007; Sipahioğlu, 2008; Önder ve Gülay, 2008) kavramları ile ele alınmaktadır. Bu çalışmada ise, psikolojik sağlamlık ifadesinin kullanılması benimsenmiştir.

Psikolojik sağlamlık kelimesinde Latince, resilere (toparlanma) fiilinde kökler yer almaktadır (Masten, 2014). Kavramın operasyonel tanımı konusunda fikir birliği olmamakla birlikte temel soru, bazı bireylerin olumsuz fiziksel veya zihinsel sağlık sonuçları geliştirmeden sıkıntıya nasıl dayandığıdır (Herrman vd., 2011). Reis, Colbert ve Hébert (2004), psikolojik sağlamliğın belirli kişisel, çevresel ve sosyal konuların birleşiminden kaynaklandığını belirtmektedir. Psikolojik sağlamlık tanımlarında yer alan ortak özellikler risk faktörleri, olumsuz etkiyi azaltan koruyucu faktörler ve uyum (yeterlik) dur (Fonagy, M. Steele, H. Steele, Higgitt ve Target 1994; Fraser, Galinsky ve Richman, 1999; Garmezy, 1993).

Psikolojik sağlamlık çeşitli anlamlara sahip olmakla birlikte genellikle uyum veya gelişim için önemli zorluklara karşı yeterlilik göstermeyi ifade etmektedir. Yeterliliğin gelişimi ile ilgili en önemli sorulardan biri; diğer çocuklar bocalarken psikolojik olarak sağlam çocukların zorlukların üstesinden gelebilmelerini sağlayan ve onları diğerlerin farklı kılan şeyin ne olduğudur. Psikolojik sağlamliğı tanımlamak için iki şey gereklidir: *birincisi*, genellikle yüksek riskli durumlarla tanımlanma (örneğin, liseyi bitirmemiş tek bir ebeveyne sahip olma ve yoksulluk içinde doğma) veya ağır sıkıntı veya travmaya maruz kalma (örn. aile içi şiddet, savaş, bir ebeveynin ölümü) ve *ikincisi*, uyum veya gelişim kalitesinin iyi olmasıdır (Masten ve Coasworth, 1998). Risk faktörleri, uyumsuzluk olasılığını artıran; koruyucu veya teşvik edici faktörler ise, uyumu (adaptasyonu) geliştiren özellikleri ifade eden faktörlerdir (Lee vd., 2013).

Koruyucu faktörler ve risk faktörleri aynı kategorilere sahiptir. Koruyucu faktörler bireysel özellikler, aile ile ilgili ve aile dışındaki sosyal çevreyle ilgili faktörleri içeriyorken; risk faktörleri de bu bağlamlardan kaynaklanmaktadır (Önder ve Gülay, 2008). Bunun yanı sıra risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin ortak bir sınıflandırılması bulunmamaktadır. Risk faktörlerinin ile koruyucu faktörlerin

kategorileri birbirine benzer bir yapı göstermekle birlikte iki kavram arasındaki farklar önemli bir tartışma konusudur. Bir risk faktörünün tersi olan durum her zaman koyucu faktör olarak değerlendirilmemektedir. Aile ilişkilerinin soğuk ve ilgisiz olması bir risk faktörü olarak değerlendirilirken; aşırı sıcak, iç içe geçmiş ve koruyucu aile ilişkileri koruyucu bir yapı olarak ele alınmamaktadır (Coleman ve Hagell 2007; akt. Kaya, 2015). Tek ebeveyne sahip olma genellikle bir risk faktörü olarak tanımlanır ancak güçlü anneleri olan bazı öğrenciler için, tek ebeveyne sahip olma bir risk faktörü olarak işlev göstermeyebilir (Dole, 2000). Johnson ve Wiechelt (2004), koruyucu faktörlerin bağlamsal, durumsal ve bireysel olduğunu ve farklı sonuçlara yol açtığını; bir kişi için faydalı koruyucu faktörlerin benzer bir kişi için faydalı olmayabileceğini belirtmiştir. Bir durumda bir kişi için sağlıklı sonuçlara yol açan aynı koruyucu faktörlerin, başka bir durumda aynı kişi için sağlıklı sonuçlara yol açmayabileceğini de eklemiştir. Benzer şekilde alanyazın incelendiğinde, düşük IQ bir risk faktörü olarak ele alınmıyor (Dole, 2000) olsa da yüksek IQ ya da özel yeteneğe sahip olmak her zaman koruyucu bir faktör olmamaktadır. Luthar (1991), düşük stres seviyelerinde zekânın yeterlik ile pozitif ilişkili olduğunu; stres seviyeleri yüksek olduğunda ise zeki çocukların avantajlarını yitirdiklerini, daha az zeki çocuklarınkine benzer yeterlik seviyeleri gösterdiklerini belirtmiştir. Yani stres altında, zekânın koruyucu olmaktan ziyade savunmasızlık mekanizması olarak işlev gösterdiğini belirtmektedir.

Üstün veya özel yetenekli çocuklar: ‘zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği, alan ve konu uzmanları tarafından tanımlanan çocuklardır’ (Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB), 2017). İlgili literatür incelendiğinde, üstün zekâlı olarak nitelendirmenin zihinsel zekâyâ işaret etmesi dolayısıyla yerini zamanla üstün yeteneğe bıraktığı, üstün yeteneğin ise nitelendirici olması bakımından şu an özel yetenek kavramının kullanılmasının önerildiği belirtilmektedir. Bu çalışmada da çalışma grubunu tanımlamak amacıyla özel yetenek kavramı kullanılmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin özelliklerinden biri olan yüksek zekâ (yüksek IQ) ve yüksek zihinsel fonksiyon, ilgili literatür incelendiğinde psikolojik olarak sağlam bireylerin bir özelliği olarak görülmekte ve psikolojik sağlamlık çalışmalarında koruyucu bir faktör olarak ele alınmaktadır (Fergusson ve Lynskey, 1996; Masten ve

Coasworth, 1998; Gizir, 2007; Kararırmak, 2006; Gürgan, 2006). Ancak özel/üstün yetenekli bireylerin, eş zamanlı olmayan (asen kron) gelişimleri, üstün/özel yetenekli etiketinin altında kalmaları, ailelerinin ve çevrelerinin onlardan beklentileri, yaşlılarının seviyesinden önde oldukları için eğitim ortamlarında doyum sağlayamama vb. gibi özellikler onları dezavantajlı konuma getirmekte ve özel/üstün yetenekli çocuklar için risk faktörü oluşturmaktadır (Pfeiffer ve Stocking, 2000). Özel/üstün yetenekli öğrenciler, onları sosyal ve duygusal sorunlara karşı savunmasız bırakan benzersiz kişilik özelliklerine sahiptir (Pfeiffer ve Stocking, 2000). Örneğin özel/üstün yetenekli çocukların gelişimsel açıdan tüm alanlarda üstün oldukları yaygın bir önyargıdır. Eş zamanlı olmayan gelişim sonucunda özel/üstün yetenekli bir çocuk bazı gelişim alanlarında yaşlılarından üstün, bazılarında ortalama düzeyde, bazılarında ise yaşlılarından geride olabilmektedir (Saranlı, 2017). Özel/üstün yeteneklilerin sadece yetenekli olmanın kendisinden kaynaklanmayan, kendine özgü psikolojik zorlukları olabilmektedir (Neihart ve Yeo, 2018). Bu durumda, özel/üstün yetenekli olmanın, bireyler için bir risk faktörü olabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik sağlık araştırmalarında en çok incelenen ara değişkenlerden biri olan zihinsel yeteneğin (ability) hem koruyucu etkiler gösterdiğini hem de incinebilirlik faktörü olarak çalışabileceğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Luthar ve Zigler, 1991). Bu araştırmadaki çalışma grubu olan özel yetenekli öğrencilerin zihinsel işleyişinin yüksek olması onların genel özelliklerinden biridir. Yüksek zihinsel işleyişin koruyucu bir faktör olarak ele alındığı çalışmaların aksine bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin bireysel ve çevresel faktörler açısından incinebilir olduğu görüşü doğrultusunda özel/üstün yetenekli olmak bir risk faktörü olarak ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra Terzi (2008) tarafından ilgili alan yazın taranarak oluşturulan risk faktörleri belirleme listesinde özel eğitime muhtaç olma bir risk faktörü olarak ele alınmıştır. MEB (2017), tarafından özel yetenekli olarak tanımlanan bireylerin de özel eğitime ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında da çalışma grubu açısından 'özel yeteneklilik' olgusu bir risk faktörü olarak ele alınabilmektedir.

Psikolojik olarak sağlam kabul edilen bireyler özel yetenekli çocuklarla birçok ortak özelliği paylaşmaktadır (Bland, Sowa ve Callahan, 1994; Dole, 2000;

Gardynik ve Mcdonald, 2005). Ayrıca yüksek IQ'ya sahip bireylerin psikoloji sağlamlığının daha yüksek olduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur (Tiet vd., 1998). Bilişsel yetenekleri yüksek olan çocuklar, literatürde psikolojik sağlam olarak tanımlanan çocuklarla bazı özellikleri paylaşmalarına rağmen yüksek yetenek, psikolojik sağlamlığın eşanlamlısı olarak kabul edilmemektedir. Psikolojik olarak sağlam tüm çocuklar, yüksek bir entelektüel yeteneğe sahip olmamakta ve yetenekli çocukların tümü psikolojik sağlamlık özelliklerini göstermemektedir. Çocukların sahip olduğu bilişsel kapasite, etkili başa çıkma stratejilerini desteklediği ölçüde olumlu sonuçlara katkıda bulunabilmektedir (Kitano ve Lewis, 2005). Özel yetenekli bireyler, çevresel faktörlerin etkisiyle (aile, akran ilişkileri, öğretmen, diğerlerinin beklentileri) çeşitli risk faktörlerine maruz kalabilmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal zorluklara eğilimli oldukları ya da özel yetenekli oldukları için sosyal duygusal zorluklara sahip oldukları belirtilmektedir (Altman, 1983; Buescher, 1985; Freeman, 1983; Gallagher, 1990; Roedell, 1984).

Özel yetenekli çocuklarla kullanılan temel müfredat ve öğretim modellerinin birkaçının analiziyle en ağır vurgunun zihinsel gelişimi desteklediği ortaya çıkmıştır (Betts ve Neihart, 1985). Birçok danışman, öğretmen ve yönetici, yetenekli kişilerin gelişimsel ihtiyaçlarını neredeyse göz ardı eder ve sadece bilişsel yeteneklerine odaklanır (Howard, 1995). Bu nedenle okullarda yüksek performansa sahip zihinsel olarak yetenekli çocuklar sosyal etkileşimlerde olgunlaşmamış olabilir. Öğretmenler ve veliler bu çocukların yaşamının ve sevmenin yazılı olmayan kurallarını öğrenmelerinin kimyasal denklemlere hakim oldukları kadar hızlı olacağını varsaymaktadır (Delisle, 1982). Bu durumda özel yetenekli çocuklarda sosyal ve duygusal alandaki gelişimin ihmal edilmesine neden olabilmektedir. Bunun önüne geçmek adına özel yetenekli çocuklar için risk faktörü oluşturabilecek durumların farkına varıp koruyucu faktörlerin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Psikolojik sağlamlıkta bireyin çevreye uyumunu sağlayan koruyucu faktörlerin önemli bir yeri vardır. Koruyucu faktörler, risk ya da zorluğun etkisini azaltan, hafifleten veya ortadan kaldıran, bireyin yeterliliklerini geliştiren ve sağlıklı uyumu sağlayan durumları tanımlamaktadır (Masten, 1994; akt. Gizir, 2007). Psikolojik sağlamlık, strese, mücadeleye veya travmaya pasif bir uyum değildir. Psikolojik olarak sağlam (resilient) insanlar, kendi çevrelerini yaratmada aktif

katılımcılardır. Bu nedenle, son yıllarda, ruh sağlığı alanındaki yeni araştırma dalgası, psikolojik sağlamlığın belirleyicilerine/yordayıcılarına odaklanmıştır (Zakeri ve diğerleri, 2010). Benlik saygısı, problem çözme becerileri, baş etme yolları ve duygu düzenleme, akademik sonuçlar ve yaşam sonuçları (Renati, Bonfiglio ve Pfeiffer, 2016), destekleyici anne-baba tutumu ya da ailedeki bir bireyle olumlu ilişkiler, akran/arkadaş desteği psikolojik sağlamlığı etkileyen önemli koruyucu faktörlerdir (Gizir, 2007). Mevcut psikolojik sağlamlık modellerine göre, sağlamlığı etkileyen faktörler dış ve iç faktörler olarak düzenlenebilir. Dış faktörler dışsaldır ve bir kişinin dışında meydana gelen ve aile grubu içinde ve dışında kurulan ilişkilerin doğasına ve kalitesine yansımaktadır. İç faktörler bireyin içinden üretilir ve biyolojik ve psikolojik faktörleri içermektedir (Zakeri ve diğerleri, 2010). Risk altındaki çocuklarda psikolojik sağlamlığın araştırıldığı en büyük araştırmalardan biri 1955 yılında, Hawai'nin Kauai adasında doğan 698 bebek ile yürütülen boylamsal çalışmadır. Bu araştırmanın sonucunda 3 tür koruyucu faktör ortaya çıkmıştır (Werner, 1989). Birincisi, en azından ortalama bir zekâyâ, öz yeterlilik ve benlik saygısı gibi diğerlerinde olumlu tepkiler uyandıran ruhsal (dispositional) tutumlara sahip olmak; ikinci faktör, geniş aile içinde stres zamanlarında destek sağlayan etkili bağlara sahip olmak; üçüncü faktör, okulda, işte veya kilisede yetkinliği ödüllendiren dış destek sistemlerine sahip olmaktır. Bu nitelikler Garnezy (1985)'nin belirttiği strese karşı koruyan 3 faktör kategorisi ile benzerlik göstermektedir. Bu üç faktör: çocuğun ruhsal nitelikleri, aile uyumu ve sıcaklığı, ebeveynler ve çocuklar tarafından dışsal destek sistemlerinin bulunması ve kullanılmasıdır (Akt. Luthar ve Zigler, 1991). Bu çalışmada, önemli bir içsel faktör olarak benlik saygısı ve dışsal faktörlerden ebeveyn stilleri ve akran ilişkilerine odaklanılmıştır.

Benlik saygısı psikolojik sağlamlıkla ilgili koruyucu içsel faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Benlik saygısı, insanların kendileri hakkındaki görüşlerinin ve duygularının önemine işaret eden kavramlardandır. Benlik saygısının gelişiminde etkili olan deneyimlerden *birincisi*, güvenli ve uyumlu ilişkilerdir. Güvenli ve uyumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi daha sonraki risk ortamlarına karşı koruma sağlamakta, iyi ilişkiler benlik saygısı üzerinde olumlu değişimlere sebep olmaktadır. *İkincisi* ise, bireyler için önemli olan görevlerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesidir (Rutter, 1987). Benlik saygısı önemli bir içsel faktör olarak

kabul edilmektedir çünkü kişinin benliği ve çevresi arasındaki uyum, ruh sağlığı açısından önemlidir (Kağıtçıbaşı, 2010) ve benlik saygısı ile psikolojik sağlamlık, insan işleyişini zenginleştirmekte, sağlıklı kişilik gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Kararımak, 2007). İlgili alan yazında benlik saygısını geliştiren ebeveynler, öğretmenler ve mentorlar, psikolojik sağlamlığı destekleyen en güçlü faktörler kapsamında ele alınmaktadır. Psikolojik olarak sağlam bireylerin hayatında onları koşulsuz kabul eden en az bir kişinin bulunduğu ifade edilmektedir (Dole, 2000).

Bu çerçevede aile ortamı, bireylerin gelişiminin ilk bağlamı olduğundan ebeveynlik stillerinin zihinsel psikolojik sağlamlığı artırabildiği (Zhong vd., 2016), aile ile ilgili değişkenlerin psikolojik sağlamlıkla ilişkili olduğu söylenmektedir (Lee ve Williams, 2013). Araştırmalar ebeveyn-çocuk ilişkilerinin, hem normal yaşama sahip çocuklar hem de olağanüstü zorluklarla karşılaşan çocuklar için yeterliliğin geliştirilmesinde önemli bir bağlam olduğuna işaret etmektedir (Masten ve Coasworth, 1998). Ebeveyn sıcaklığı, tümevarımsal disiplin, cezalandırıcı olmayan uygulamalar ve çocuk yetiştirme konusundaki tutarlılık, çocuklarda olumlu zihinsel sonuçlar ile ilişkilidir (Maccoby ve Martin, 1983; akt. Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch, 1991). Çocukların büyüdüleri aile atmosferinin niteliğinin nasıl olduğunun yanında, özellikle ilkokul yıllarıyla beraber, akran ilişkilerinin niteliği de gelişimlerinde önemli etkiler yaratmaktadır.

Akran ilişkileri ve sosyal yeterlilik, çocuğun psikolojik uyumunun genel bir resmini elde etmek için sıklıkla değerlendirilen iki faktördür (Neihart, 1999). Zayıf akran uyumuna sahip çocuklar daha sonraki yaşamlarında karşılaşacakları zorluklar için risk altında olabilmektedir (Parker ve Asher, 1987). Akran desteği ise, psikolojik sağlamlıktaki koruyucu faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Koç-Yıldırım, Yıldırım, Otrar ve Şirin, 2015).

Psikolojik sağlamlıkla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, psikolojik sağlamlığın çeşitli değişkenler ve farklı popülasyonlarda incelendiği pek çok araştırma bulunmaktadır. Çocukluk çağında zorluk yaşayan ergenler (Fergusson ve Lynskey, 1996), yoksulluk içindeki 8.sınıf öğrencileri (Gizir, 2004), üniversite öğrencileri (Gürkan, 2006; Erarslan, 2014), depresyon yaşamış bireyler (Kararımak, 2007), üniversite 1.sınıf öğrencileri (Yalım, 2007), üniversite giriş sınavına

hazırlanan adaylar (Dayıoğlu, 2008; Oktan, 2008), anneleri AIDS/HIV ile yaşayan küçük çocuklar (Murphy ve Marelich, 2008), 50-90 yaş arası bireyler (yaşlılık) (Windle, Markland ve Woods, 2008), başarılı ve başarısız öğrenciler (Abolghasemi ve Varaniyab, 2010), zihinsel engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip anneler (Bayraklı, 2010), madde kullanan-kullanmayan ergenler (Çataloğlu, 2011), mülteci ergenler (Ziaian, Anstiss, Antonioou, Baghurst ve Sawyer, 2012), ebeveynleri boşanmış ergenler (Kurt, 2013), ergenler (Toprak, 2014; Turgut ve Eraslan-Çapan, 2017), boşanmış kadınlar (Soylu, 2016), evli bireyler (Bektaş, 2018) bunlardan bazılarıdır.

Yurt dışı literatürde, özel yetenekli bireylerin psikolojik sağlamlığının ve uyumunun incelendiği bazı araştırmalarda: ebeveynlerin özel yetenekli terimini kullanımı ve çocuğun uyumu (Cornell, 1989), özel yetenekli kız ergenlerin duygusal sağlamlığındaki değişiklikler (Kline ve Short, 1991), özel yetenekli öğrenci grubunda psikolojik sağlamlık ve akademik başarı arasındaki ilişki (King, 2009) gibi konular ele alınmıştır. Ülkemizde ise, özel yeteneklilerin psikolojik sağlamlığına yönelik bir araştırma yapılmadığı sadece özel yetenekli bireylerin ailelerinde psikolojik sağlamlığın incelendiği görölmüştür (Kahvecioğlu, 2016). Bunun yanı sıra özel yetenekli bireylerde benlik saygısı (Albayrak-Dengiz, 2014; Kaval, 2014), ebeveyn tutumları (Afat, 2013) ve akran ilişkileri (Oğurlu, 2010; Erol, 2015) değişkenlerinin farklı araştırmalarda ele alındığı ancak özel yetenekli bireylerin psikolojik sağlamlığını yordamada ilgili değişkenlerinin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırma kapsamında, özel yetenekli öğrenciler için risk oluşturan durumların belirlenmesi ve özel yetenekliler için koruyucu faktörlerin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Tüm bu açıklamalar dahilinde bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerde psikolojik sağlamlıkla ilgili koruyucu faktör olarak; içsel süreçlerden benlik saygısı, ailesel süreçlerden ebeveyn tutumu, dış destek/toplumsal bağ olarak akran ilişkileri bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı özel/üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, anne-baba tutumları ve akran ilişkilerinin rolünü incelemektir. Çocukların psikolojik sağlamlıklarının geliştirilmesinde koruyucu faktörlere odaklanmak, bazı çocukların diğerlerinin vazgeçmelerine sebep olan aynı olumsuzluklarla karşı karşıya kaldıklarında, öz kavram ve öz yeterliklerini nasıl koruduklarını açıklamaya yardımcı olabilir (Rutter, 1987). Lee vd. (2013), psikolojik sağlamlığı arttırmak için koruyucu faktörlerin (örneğin, öz yeterlik, olumlu etki ve öz saygı) artırılmasının, risk faktörlerini (örneğin, depresyon ve anksiyete) azaltmaktan daha etkili olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle bu çalışmada koruyucu faktörlerden benlik saygısı, akran ilişkileri ve anne baba tutumlarına odaklanılması önemlidir.

Pozitif psikoloji (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) ve psikolojik sağlamlık alanında yapılan çalışmalar, çocuğun iyi oluşu ve sağlıklı bir uyum sağlaması için bireysel, ailevi ve çevresel faktörler arasındaki dinamik etkileşimden olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilenebileceğini vurgulamaktadır (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000; Masten, 2007; Rutter, 1987). Dolayısıyla bu çalışmada içsel faktörlerden benlik saygısı, ailevi faktörlerden anne baba tutumları ve çevresel faktörlerden akran ilişkilerinin ele alınması, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığının incelenmesinde bütüncül bir bakış açısı sunabilir.

Literatürde öğrenci popülasyonu ile yürütülen psikolojik sağlamlık çalışmaları incelendiğinde, dezavantajlı bireylere yönelik araştırma sayısının özel yetenekli bireylere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak bireyin yetenek/ zekâ alanında 'üstün/özel' olmasının (nitelendirilmesinin) tümüyle bir avantaj olarak algılanması ve bu bireylerin karşılaştıkları her türlü zorlukla sahip oldukları 'üstün/özel yetenekli olma' ile başa çıkabileceklerinin varsayılması ve bu öğrenci grubu için muhtemel risklerin göz ardı edilmesi olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda, bu çalışmada, özel yetenekli çocuklarla çalışılmış olmasının ilgili alan yazına önemli katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

Özel yetenekli bireylerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi, bu bireylerin aynı zamanda toplumun geleceğinde aktif bir rol üstlenme potansiyelleri olması bakımından önemlidir. Bu nedenle özel/üstün yetenekli olmanın taşıdığı

risklerin göz ardı edilmesinin önüne geçilerek bu bireylerin psikolojik sağlamlığını artırmada etkili olan koruyucu faktörlerin etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Ayrıca koruyucu faktörlere odaklanmak özel yetenekli çocuklarda psikolojik sağlamlığın ortaya çıkarılması veya nasıl artırılabilirliği hakkında fikir verebilir. Araştırmadan elde edilen bulguların, özellikle ülkemizde psikolojik sağlamlıkla ilgili özel yetenekli öğrencilerle yapılmış bir çalışmaya rastlanmadığı düşünüldüğünde, özel yetenekli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanlara ve öğretmenlere, özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerine önemli bilgiler sunacağını düşünülmektedir.

Ülkemizde özel yetenekli öğrenciler BİLSEM'lerde desteklenmektedir. Araştırma sonucunda, özel yetenekli öğrenciler açısından risk oluşturabilecek faktörler, bu risklere karşı öğrencilerin güçlendirilmesi ve özel yetenekli öğrenciler için aile-arkadaş desteğinin harekete geçirilmesi noktasında BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlere ve bu kurumlarda uygulanan eğitim programına katkı sağlayacak bulgular elde edileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın temel odağı olan psikolojik sağlamlık kavramının koruyucu yönü düşünüldüğünde, bu kavramın önleyici rehberlik hizmetleri açısından önemli olduğu; psikolojik sağlamlık alanında yapılacak bu araştırmanın, geniş anlamda, önleyici ruh sağlığı hizmetine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Özel yetenekli öğrencilerin benlik saygısı, ebeveyn tutumları ve akran ilişkilerinden aldıkları puanların psikolojik sağlamlık düzeylerini yordama gücü nedir?

1.4. Alt Problemler

Problem cümlesi doğrultusunda araştırmada incelenen alt problemler şunlardır;

1. Özel yetenekli öğrencilerin benlik saygısı puanlarının psikolojik sağlamlık düzeyi puanlarını yordama gücü nedir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin ebeveyn tutumu boyutlarından (kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve kontrol/denetleme) aldıkları puanların psikolojik sağlamlık düzeyi puanlarını yordama gücü nedir?
3. Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri puanlarının psikolojik sağlamlık düzeyi puanlarını yordama gücü nedir?

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şunlardır;

1. Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının istenilen nitelikleri ölçmede yeterli olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan ‘Ergen Psikolojik Sağlık Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Anne-Baba Tutum Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği’ nin maddelerinin içtenlikle yanıtlandığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırmadan elde edilen bulgular 2018-2019 eğitim öğretim yılında Balıkesir ilinde bulunan BİLSEM’lerde okumakta olan öğrencilerden oluşan örnekleme sınırlıdır.
2. Bulgular ‘Ergen Psikolojik Sağlık Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Anne-Baba Tutum Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği’nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu araştırmada yer alan bazı temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

Üstün veya Özel Yetenekli Çocuklar: ‘Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği, alan ve konu uzmanları tarafından tanımlanan çocuklardır’. Buna bağlı olarak üstün veya özel yetenekli çocuklar, yeteneklerini geliştirmek için özel eğitim ve faaliyetlere ihtiyaç duyar (MEB, 2017).

Psikolojik Sağlık: Psikolojik sağlık, yaşam değişikliklerine karşı başarılı bir şekilde uyum sağlama kapasitesidir (Garmezy, 1993; Masten, Best ve Garmezy, 1990).

Benlik Saygısı: Bireyin kendini değerli hissetmesi benlik saygısı olarak tanımlanmaktadır (Rosenberg, 1965; akt. Siviş-Çetinkaya, 2011).

Ebeveyn Tutumu: Ebeveynlik stilleri, çocuğa iletilen çocuğa yönelik tutumların bir kümesi ve birlikte ele alındığında, ebeveynlerin davranışlarının ifade edildiği duygusal iklim oluşturan bir kavram olarak tanımlanır (Darling ve Steinberg, 1993).

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM): Genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ya da müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olarak tanımlanan ve örgün eğitim

kurumlarına devam eden öğrencilerin yeteneklerini geliştirip kapasitelerini en üst seviyede kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim veren özel eğitim kurumlarıdır (Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu, 2018-2019).



BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, sırasıyla özel yetenek ve özel yetenekli çocuklar, psikolojik sağlamlık açıklanmış, ilgili bazı araştırmalar özetlenmiştir.

2.1. Özel Yetenek

Üstün yetenekliliğin, yalnızca ‘üstün genel zekâ’ potansiyeline sahip olma ile sınırlı olmamasından dolayı ve ‘zekânın’ etiketleyici olması sebebiyle günümüzde ‘üstün zekâlı’ yerine ‘üstün yetenekli’ kavramının kullanımı tercih edilmektedir. Üstün yetenekliliğin yanı sıra özel yeteneklilik kavramını tercih edenler de bulunmaktadır (Özbay, 2013). Bu araştırmada, daha önce belirtildiği gibi, özel yetenek kavramı kullanılmıştır. Yurt dışı literatürdeki *gifted*, *gifted and talent*, *giftedness* terimleri bu araştırmada *özel yetenek* olarak ele alınmıştır. Yurt içi literatürde ise, eski tarihli çalışmalarda özel yetenek yerine üstün zekâ veya üstün yetenek kavramları kullanılmış, bu nedenle, sunulan araştırmada kullanılan şekliyle (üstün yetenek veya üstün zekâ) verilmiştir.

Türkçe’de yetenek sözcüğü geniş bir anlama sahiptir. Bir ya da birden fazla alanda yetenekli olunabileceği gibi, bir ya da birden fazla alanda üstün yetenekli de olunabilir. İngilizce’de ise, yeteneğin karşılığı olarak *gift* ve *talent* kavramları kullanılmaktadır. *Gift*, tanrı tarafından sunulan armağanı, *talent* ise bir marifeti, hüneri ifade etmektedir. İngiltere’de bu terimlerin ikisini de içeren *ability* sözcüğü daha fazla kullanılmaktadır (Akarsu, 2001). Yurt dışı literatürde, özel/üstün yetenekli kavramları için kullanılan *gift* ve *talent* sözcüklerinin tanımlarını incelediğimizde, *gift*, olağanüstü doğal yetenekleri tanımlamak için kullanılmaktadır. *Giftedness*, en az bir yetenek alanında, bireyi yaşlıları arasındaki en üst %10 arasına yerleştirerek biyolojik olarak bağlantılı olan ve informal olarak geliştirilen olağanüstü doğal yeteneklere (*abilities*) veya kabiliyetlere (*aptitudes*) (örneğin, *gift*) sahip olma ve kullanmayı tanımlamaktadır. *Talent*, en az bir faaliyet alanında, bireyi en azından öğrenme akranlarının üst %10’u arasına yerleştiren sistemli olarak geliştirilmiş yeterliliklerin (bilgi ve beceri) olağanüstü ustalığını ifade etmektedir. *Ability* terimi ise, doğal yetenekleri ve sistematik olarak geliştirilmiş yetenekleri kapsayan bir yapıya hizmet etmektedir (Gagne, 2018).

Özel yetenek (giftedness), “zekâyâ ve IQ’ya dayanan oldukça dar bir kavram” dan zaman içinde değişerek geniş bir yelpazeye yayılan yeteneklere dayalı çok kategorili bir kavram haline gelmiştir (McAlpine, 2004; akt. King, 2009). Marland Raporu (1972)’nda belirtildiği gibi, özel yetenekli (gifted ve talented) çocuklar, genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ya da üretken düşünce yeteneği, liderlik yeteneği, psikomotor yetenek, görsel ve sahne sanatları yetenek alanlarının birinde ya da birkaçında yüksek performans ve başarı göstermektedir. Üstün yetenekleri sayesinde, yüksek performansa sahip olan, profesyonel olarak vasıflı kişiler tarafından tanımlanan bu çocuklar, normal okul programı tarafından sağlananların dışında farklılaştırılmış eğitim programları ve/veya hizmetlere ihtiyaç duyarlar (Marland Raporu, 1972). Benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığı, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2015)’nde de özel yetenekli öğrenci, “zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrenciyi” ifade etmektedir. Özel yetenek (giftedness) daha büyük bir farkındalık, daha büyük bir duyarlılık, algıların anlaşılması, zihinsel ve duygusal deneyimlere dönüştürülmesini sağlayan daha büyük bir yetenektir (Roeper, 1982). Renzulli (1977; akt. King, 2009)’nin Üç Halkalı Modeli, yaratıcılık ya da üretken başarı için gerekli görülen *Zenginleştirme Üçlüsünü* oluşturan, ortalamanın üzerinde yeteneği, yaratıcılığı ve görev bağlılığını içermekte; Sternberg ve Zhang (1995)’in Beşgen Kuramı ise özel yetenekli olarak değerlendirilebilmek için kişinin, mükemmellik, nadirlik, yaratıcılık, kanıtlanabilirlik (demonstrability) ve değer olmak üzere beş ayırıcı özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Roeper (1982) ise gözlemlerine dayanarak özel yetenekli çocukları şu şekilde sınıflamıştır: kendi uzmanlık alanları olarak tanımladıkları her şeyde, üstlendikleri herhangi bir sorumlulukta kendilerine başarısız olma hakkı tanımayan *mükemmeliyetçiler*; kendilerini yetişkin olarak görüp, sorumlu kişi olarak hisseden, yetişkinlerin zayıflıklarını gözlemleyen ve sadece kendilerine güvenebilen *çocuk/yetişkinler*; psikoseksüel gelişim sürecinde karşı cinsiyetteki ebeveynle rekabet yaşadığı dönemde, ebeveynler ona hayran kaldıklarında gerçekten rekabetin kazanını gibi hisseden ve bu rekabet gücünü her yere taşıyan *rekabetçiler*; diğerlerine yönelik duyguları gelişmemiş, yeteneklerini sadece kendi istek ve ihtiyaçlarını yerine

getirmek için kullanma eğilimi gösteren, yetenekleri kimlik, empati ve vicdanın gelişiminde bozulmaya yol açan, çocukluk döneminde ben merkezli bir süreçte sabit kalan *istisnalar*; zamanlarını ve enerjilerini kendilerini ve yaptıklarını eleştirerek geçiren, kendini bir görevi tekrar tekrar yapmaya mecbur ve her şeyi kontrol etmesi gerektiğini hisseden, bu nedenle de, tüm yükümlülüklerinin altında boğulmuş durumda olan, daha önce tanımlanmış çocuklardan farklı olarak özel/üstün yeteneklerine inanmayıp sadece sorumluluklarına inanan *öz eleştirmenler*; gelişim evrelerini normal bir şekilde geçen, ebeveynlerinin kendilerini desteklediğini hissederek kendilerini özel yeteneklerine sahip özerk insanlar olarak gören, kendilerini gerçekçi olarak değerlendirip başarısızlığın öğrenmenin, olumlu ve olumsuz duyguların hayatın temel bir parçası olduğunu anlayan *iyi entegre olanlar*. Görüldüğü gibi, eş zamanlı olmayan gelişim dolayısıyla özel yetenekli çocuklar kendi gelişiminde acı çekmekte ve yetenekli olmaları, gelişim aşamalarından geçme biçimlerini değiştirmektedir. Bu durum da kişilikleri ve benlik imajları üzerinde etkili olmaktadır. İyi entegre olmuş çocuklar, gelişim evrelerini normal bir şekilde sürdürmektedir (Roeper, 1982).

Tanımlarda görüldüğü üzere, özel yetenek kavramı doğuştan gelen bir yeteneğin yanı sıra çevresel faktörlerle geliştirilen yeteneği içeren ve genel zihinsel zekâ ile birlikte psikomotor, liderlik, yaratıcı düşünce ve sanatsal yetenek olmak üzere çeşitli alanları içine alan ve akranlarının ihtiyaçlarına ek olarak özel ihtiyaçlara sahip olan bireyleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin gelişiminin, kendilerine ve diğerlerine ilişkin algılarının, gelişim dönemlerinde aldıkları desteğin niteliğine göre değiştiği görülmektedir.

2.1.1. Özel Yetenekli Çocukların Ayırt Edici Özellikleri ve Risk Faktörleri

Özel yetenekli çocukların, ayırt edici özellikleri ve tipik gelişim gösteren çocuklarla ortak özelliklerinin yanı sıra kendileri için risk faktörü oluşturacak bazı özellikleri bulunmaktadır.

2.1.1.1. Özel yetenekli çocukların ayırt edici özellikleri

Toplumun %2'sini oluşturan özel yetenekli bireyler (Ataman, 1982), genellikle üstün başarı sergiler, yüksek kişisel standartlara sahiptir ve mükemmeliyetçi kişilik özelliği göstermektedirler. Özel yetenekliler kolay heyecanlanan, tutkulu ve enerjik bireylerdir, heyecan verici bir projeden diğerine

geçerler. Çoğu zaman ahlaki duyarlılık ve dürüstlikle sonuçlanan empati, yüksek hassasiyet ve endişe sergilerler. Üstün bir mizah anlayışına sahiptirler (Gardynik ve McDonald, 2005).

Üstün yetenekli/ zekâlı çocukların, yeni bilgileri öğrenmekten hoşlanma, yeni fikir ve kavramları öğrenmek isteme (Dağlıoğlu, 2004), yaşıtlarına göre gördükleri ve dokundukları şeylere daha fazla ilgi gösterme (Köksal, 2007), yaşıtlarının ilgisini çeken etkinliklerden hoşlanmakla birlikte, daha detaylı ve derinlemesine bilgiye ihtiyaç duyma (Dağlıoğlu, 2004), küçük yaşlarda ileri düzeyde sözcük dağarcığına sahip olma (kelime hazinesi), dikkatli, ayrıntılı gözlem yapma ve nedenlere ilişkin merak duygusu, bilginin çeşitliliğini hatırlama (geçmiş yaşantıların ayrıntılarını hatırlama), dikkatini uzun süre toplayabilme, karmaşık olayları anlama ve ilişkileri algılama, soyut düşünme yeteneği, çeşitli ilgi alanları, eleştiri ve öz eleştiri yeteneğine sahip olma (Ataman, 1982), başladıkları görevleri sonlandırmaları için kendilerine fırsat verilmesini isteme (Köksal, 2007) belirgin *bilişsel gelişim özelliklerindedir*. Özel yetenek kavramının ayrılmaz bir parçası olan yaratıcılık (Betts, 1986) sayesinde, alışılmış mantık kalıpları dışında düşünme, bağımsız düşünme vb. özelliklere sahip olabilirler (Ataman, 1982). Özel yetenekli çocuklar evrensel terimlerle düşünür ve hisseder, bağlantıları deneyimler ve parçalardan ziyade bütünü görür, daha gelişmiş kategorilerde kavramsallaştırma yapar (Roeper, 1982). Görsel sanatlar ya da psikomotor alanlarda üstün yetenekli olan çocuklar ise, bu alanlardaki yeterliliklerini küçük yaşta göstermeye başlar (Ataman, 1982). Üstün zekâlı gençler ve çocukların, gelişimsel yetenekler açısından gösterdikleri kadar büyük ve kesin bir üstünlük olmamakla birlikte; beden gelişimi ve fizyolojik olgunlaşmaları da daha hızlıdır (Enç, 2005).

Özel yetenekli çocuklar sadece zihinsel gelişimde değil, aynı zamanda *sosyal ve duygusal gelişimlerinin* pek çok yönüyle de yaşıtlarından farklılık göstermektedir (Gross, 2006). Duygusal yoğunluk ve duyarlılık, önemli duygusal gelişim özelliklerindedir. İçe dönük olan duygusal gelişimleri, gerçek benliğine dair farkındalık, duygu ve düşüncelerinin farkında olma, empatik olma, araştırma, sorgulama, içsel diyolog ve öz eleştiri yapmayı içermektedir (Özbay ve Palancı, 2011). Üstün yetenekli çocuklar, dünya sorunlarına karşı da ilgi duymaktadırlar (Akarsu, 2001). Uygun espriler yapma becerisini erken yaşta sergiler, yakın

dostluklar kurup bu dostlukları uzun süre devam ettirebilir ve birçok sosyal problemle karşılaşırken bir yandan da bunlara uygun çözümler bulabilmektedirler (Çağlar, 2004). Bununla birlikte Dağlıoğlu (2010)'nun belirttiğine göre, üstün yetenekli çocuklar bir veya birkaç alanda çok yüksek becerilere sahip olabilmesine rağmen, sosyal ilişkiler, motor beceriler veya sanat konusunda yaşitlarıyla aynı, bazen de yaşitlarının gerisinde gelişim gösterebilirler. Bu özelliklerinin yanı sıra tüm çocukların yaşadığı kaygıları ve stresi yaşamakta (Altman, 1983) ve yaşadıkları rahatsız edici ve acı veren psikolojik problemler, yetenekli olmayan akranları tarafından tecrübe edilenler kadar zorlayıcı olabilmektedir (Pfeiffer ve Stoking, 2000).

Özel yetenekli bireylerin, kronolojik akranlarının duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına sahip olmalarının yanı sıra, yetenekli olmalarından kaynaklanan problemlerle de başa çıkmaları gerekmektedir (Whitmore, 1980; akt. Betts, 1986). Özel yetenekli çocuklar çoğu zaman kendi ihtiyaçlarını karşılayacak yollar bulmakta zorluk çekebilmektedir. Genellikle evde veya okulda ele alınmayan entelektüel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlara sahip olabilirler (Betts ve Neihart, 1985). Görüldüğü gibi, özel yetenekli çocukların “üstün” olarak algılanmaları, akranlarıyla benzer ihtiyaçlara sahip olmalarının gözardı edilmesine sebep olabilmektedir. Ayrıca özel yetenekli çocukların bilişsel olarak ayırt edici özellikleri konusunda araştırmacıların benzer görüşlere sahip olduğu ancak sosyal ve duygusal özellikler, baş etme becerileri konusunda ise farklılaşmaların olduğu, bazı araştırmacıların baş etme becerilerinin güçlü olduğunu, bazılarının da baş etmekte zorlandıklarını ifade ettiği görülmektedir. Bu iki bilginin de geçerli olabileceği ancak hangi koşulları gerektirdiğinin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1.1.2. Özel yetenekli çocuklar için risk faktörleri

Üstünlük, ayrıcalık olarak görülebilir fakat farklılıkları ayırt edemeyen toplumlarda üstün birey olmak, dezavantaj oluşturabilmektedir (Köksal, 2007). Roedell (1984), yaşamdaki başarının özel yetenekli çocuklar için otomatik bir sonuç olmadığını ve büyük ölçüde çevresel desteğe bağlı olduğunu belirtmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre daha fazla duygusal, sosyal ve bilişsel uyum sorunları yaşadıkları (Barnette, 1989; Betts, 1986) ve kişisel stres ve sosyal problemlerden çok etkilendikleri belirtilmektedir (Barnette, 1989).

Özel yetenekli çocukların akranlarından farklılaşan ve akranlarıyla ortak özelliklerinin yanı sıra, bu çocukların daha sık görülen ihtiyaç ve problemleri vardır. Özel yetenekli çocuklarda daha sık görülen ihtiyaç ve problemleri, “*üstün/özel yetenekli çocuğun özelliklerinden*” ve “*çevresel ortamla etkileşimden*” kaynaklı problemler olarak incelenebilmektedir (Webb, 1994; Pfeiffer ve Stocking, 2000). Eş zamanlı olmayan gelişim, akran ilişkileri (karmaşık oyunlar icat etmeleri, oyun arkadaşlarını organize etmeye çalışmalarından dolayı akranlarında kırgınlığa sebep olmaları gibi), aşırı öz eleştiri, mükemmeliyetçilik, risk almaktan kaçınma, çok yönlülük, özel yetenekli bireyin fiziksel engele sahip olması ve bu özelliklerin beraberinde getirdiği sorunlar *özel/üstün yetenekli çocuğun sahip olduğu özelliklerden* kaynaklanabilmektedir (Webb, 1994). Okul kültürü ve okul normları, başkalarının özel yetenekli çocuktan beklentileri, aile ilişkileri, akran ilişkileri, depresyon ve bu durumların beraberinde getirdiği sorunlar ise *çevresel faktörlerden kaynaklanan problemleri* oluşturmaktadır (Webb, 1994). Özel yetenekli çocuklar için risk oluşturabilecek bu faktörler, bireysel ve çevresel risk faktörleri olmak üzere iki grupta incelenmiştir.

2.1.1.2.1. Bireysel risk faktörleri

Özel yetenekli öğrencilerin sahip olduğu özellikler, onların yaşamlarında ve çevreyle etkileşimlerinde birtakım zorluklara neden olmaktadır. Jenkins-Friedman ve Murphy (1988) tarafından yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin stres duygularının arttığı, kardeşlerinden ve akranlarından yabancılaşmanın olduğu, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin okul çalışmaları için yüksek beklentileri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bildirimlerine dayalı çalışmalardan birisinde de, Hayes ve Sloat (1989) özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı karmaşayı şu şekilde aktarmıştır: “Biz "normal" değiliz ve biliyoruz; bu bazen eğlenceli olabilir ama her zaman değil, diğer insanlardan çok daha hassas, duyarlı (sensitive) olma eğilimindeyiz. Çoklu anlamlar, imalı sözler ve öz bilinçlilik bizi rahatsız ediyor. Yoğun olarak kendini analiz etme, kendini eleştirme ve sınırlarımız olduğunu kabul etmemiz bizi umutsuzlaştırıyor. Aslında, çoğu zaman kendimizi arayışımız bizi başlangıçta olduğundan daha fazla rahatsız ediyor” (American Association for Gifted Children, 1978). Özel yetenekli bir başka öğrencinin bakış açısı ise şu şekildedir: “Akıllılardan (smarties) biri olmak kolay değil. Aslında, bazı insanlar için tek bacaklı bir adamla aynı anlama

gelmektedir (same wave length), sosyal bir engeldir ve herkes bakar.” (American Association for Gifted Children, 1978; akt. Coleman ve Cross, 2014). Özel yetenekli öğrencilerin bildirimlerine dayalı bu çalışmalarda, öğrencilerin, yetenekli olmalarından kaynaklı özelliklerinin çevreyle etkileşimlerinde sebep olduğu zorlukların farkında oldukları görülmektedir. Özel yetenekli öğrenciler için bireysel risk faktörleri, gelişim sürecindeki farklılıklara bağlı zorluklar, gelişmiş zihin gücüne bağlı zorluklar, yaşantılardaki yoğunluktan kaynaklanan zorluklar, sahip olunan kişilik özelliklerinden kaynaklanan zorluklar kapsamında ele alınmıştır.

Gelişim sürecindeki farklılıklara bağlı zorluklar: Değişim ve kişisel gelişim süreci herkes için bir dereceye kadar stresliyen; gelişim aşamaları boyunca nasıl ilerleneceği tahmin edilebilir olduğunda ve gelişim düzenli bir sıra izlediğinde yaşanan stres azalabilmektedir. Çocuklar akran grubuyla eş zamanlı olarak, benzer değişimler yaşadıklarından daha az stres yaşamaktadırlar. Ancak özel yetenekli çocukların duygusal ve fiziksel gelişimleri farklı bir hızla ilerlemektedir. Bu durum çocukların deneyimlerinin ve algılarının daha az öngörülebilir olmasına ve kronolojik olarak eşleştirilmiş bir akran grubunun empati desteği olmadan bu süreci yaşamalarına neden olabilmektedir. Gelişim aşamalarındaki hızlı ilerleme ile birlikte yaşanan görece dengesizlik duygusal travma kaynağı da olabilmektedir. Örneğin, özel yetenekli çocuklarda dil yeterliliği erken yaşta kazanılmakta ve buna ek olarak özel yetenekli çocuklar daha ileri seviyede kelime kullanımına ve iletişimde esnekliğe sahip olmaktadır. Dil ve soyut düşüncedeki bu beceriklilik değerler, kişisel felsefe ve bireysel kimlik üzerine düşüncenin erken olgunlaşmasını tetikleyebilmektedir. Bu öz değerlendirmenin, yetişkinler için stres dönemleriyle ilişkilendirildiği gibi, çocuklar için de benzer rahatsızlıklara sebep olması muhtemeldir (Altman, 1983). Bu çocuklar, aynı zamanda zihinsel gelişimleriyle paralel olmayan duygusal olgunlukları sebebiyle irdelemelerin ve ileri seviyede soyut düşünmenin sonuçlarını kaldırmakta zorlanabilmektedirler (Köksal, 2007). Bununla birlikte eş zamanlı olmayan gelişme önemli düzeyde olduğunda ve duygusal yoğunluk ile birleştiğinde, zayıf dürtü kontrolü, duygusal patlamalar, kendi kendini yitirme duyguları ve değersiz benlik saygısına neden olabilmektedir (Pfeiffer ve Stocking, 2000).

Gelişmiş zihin gücüne bağlı zorluklar: Olağanüstü savunmasızlıklar, çoğu zaman olağanüstü zihinsel yeteneklere eşlik etmektedir. Entelektüel seviye arttıkça

kişinin zihinsel, sosyal ve duygusal problemleri yaşama riski de artmaktadır (Kline ve Meckstroth, 1985). Özel yetenekli bireylerin bilişsel özellikleri arasında; daha farklı düşünme, daha fazla analitik bilişsel tarz ve daha fazla yargısal ve eleştirel düşünmeye yönelik eğilim bulunmaktadır. Bu doğrultuda, kendilerine yükledikleri yüksek standartlar aşırıysa veya gerçekçi değilse hayal kırıklığı, suçluluk ve kendi kendini değersizleştirmeye (self debasement) yol açan kronik bir stres kaynağı oluşturabilmektedir (Altman, 1983). Diğer taraftan, birçok yeteneğe sahip olduğunu düşünen özel yetenekli öğrenciler, ‘sınıf arkadaşlarım bu kadar azına sahipken, bu kadar yetenek kazanmak için ben ne yaptım?’ diye de merak etmektedirler. Bu durum onların önemli suçluluk duyguları geliştirmesine sebep olabilmektedir. Bu tepki, bazı yönlerden diğerleri öldükten sonra kasırğa, deprem gibi felaketlerden şans eseri kurtulan kişilerin tepkisine benzemektedir (Gallagher, 1990).

Coleman ve Cross (2014)’un özel yetenekli ergenlerin lisede yetenekli olma deneyimini ortaya koyan makalesinin sonuçları ise, yetenekli ergenlerin çoğunun fakat hepsinin değil, yeteneklerini sosyal bir engel olarak gördükleri fikrini desteklemektedir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin kendilerini damgalanmış hissettikleri ve dolayısıyla farklılıklarını gizlemeye çalışmak için teknikler kullandıkları belirtilmiştir. Oğurlu ve Yaman (2010) ise, üstünzekâlı/yetenekli çocukların kabul görmediği ortamlarda uyum sağlamak amacıyla gruptan kendilerini soyutlayabileceğini, diğerlerinin dikkatini çekmeye ya da herkes gibi görünmeye çalışabileceğini belirtmiştir.

Yaşantılardaki yoğunluktan kaynaklanan zorluklar: Üstün yetenekli çocukların yaşantılarındaki aşırı yoğunluk onların duygusal karmaşıklık yaşamalarına sebep olmaktadır (Dağlıoğlu, 2004). Yoğunluk, duygu ve davranış derinliğini ifade etmektedir. Özel yetenekli çocukların zihinsel, yaratıcı, duygusal ya da davranışsal yönlerini incelerken, özelliklerin yoğunluğu dikkate değer görünmektedir. Örneğin, normalolarak empati kurabilen bir çocuk, birisinin incindiğini görünce kaşlarını çatabilirken, duygusal açıdan üstün yetenekli bir çocuk, dünyanın incinmeye izin vermesinin ne kadar adaletsiz olduğunu düşünerek, saatlerce hatta günlerce gözyaşlarının eşliğinde olabilmektedir. Özel yetenekli çocukların artan yoğunluğu, daha güçlü duyguların, depresyon (üzüntü) ve patlamalar (hafif dehşet) gibi tepkilerin neden oluşabileceğini açıklamaya yardımcı

olmaktadır (Fornia ve Frame, 2001). Bu çocuklar başkalarının acısını hissetme konusunda da empati göstermektedir. Örneğin, Matematikte A notu alan Shirley, birçok çocuğun matematikte F aldığını ve Matematikten nefret ettiğini belirtmektedir. Yani çevrelerinde olanları kişisel olarak yorumlayarak başkasının başına gelenin kendi başına geldiğini hissetmektedirler (Kline ve Meckstroth, 1985). Bu bağlamda özel yetenekli çocukların çevresindeki olaylara daha yoğun tepkiler gösterme, kendileri ve dünyadaki sorunlara ilişkin daha büyük zihinsel farkındalık ile son derece keskin bir çaresizlik duygusu hissettikleri söylenebilmektedir (Hayes ve Sloat, 1989). Ayrıca yüksek IQ'lu çocukların, kendini yaşlılarından farklı olarak kavramsallaştırmasının, pozitif benlik saygısına yol açacağı varsayılmasıyla birlikte, farklılık hissi 'benimle ilgili bir şey yanlış olmalı' şüphesiyle yalnızlık ve yalıtılmışlık hissini besleyebilmektedir (Janos, Fung ve Robinson, 1985). Bununla birlikte özel yetenekli çocukların sahip olduğu düşünce ve duyguların yoğunluğu da onlar için mükemmeliyetçiliğe neden olabilmektedir. İronik olarak, özel yetenekli çocuklar neyin mümkün olduğunun farkındadır ve bir görevi denemeden önce kendilerini mağlup hissedebilmektedir (Fornia ve Frame, 2001). Ayrıca diğerlerinin hayal bile edemediklerini gören ve hissedeni istisnai olarak yetenekli çocukların, diğer insanların dünyayı onlar gibi algılayamadıklarını ve tecrübe edemediklerini fark etmeleri yabancılaşmayı artırmaktadır. 13 yaşındaki Rachel, terapide, en büyük sorununun yalan söylemek zorunda kalması olduğunu belirtmiş, gerçekte ne düşündüğünü açıklayacak olsaydı diğer insanların onu anlamayacağını ve garip olarak adlandıracaklarını eklemiştir (Kline ve Meckstroth, 1985).

Sahip olunan kişilik özelliklerinden kaynaklanan zorluklar: Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik, heyecanlanma/telaşlı olma, ahlaki duyarlılık, anlayışlılık, merakgibi kişilik özellikleri de bu öğrenciler için zorluklar karşısında risk oluşturmaktadır (Pfeiffer ve Stocking, 2000). Ayrıca pek çok yetenekli çocuk, kendileri için imkansız hedefler koyarak mükemmelliğe ulaşmak için içsel bir çaba sergilemektedir (Roedell, 1984). Bu çocukların, her şeyin mükemmel olması için sarf ettikleri çaba zamanla onlara zarar vermektedir (Akarsu ve Mutlu, 2017). Çocuğun yıllarca ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden projeleri için "Harika!" sözcüğünü duyması, çocuğun kendi yüksek standartlarını karşılamamasına ve bu kaynaklardan gelen geri bildirimlere karşı güvensizliğe yol açmaktadır. Maksimum çaba

göstermeden sürekli olarak A alan bir çocuk, A notunu ciddi bir performans ölçütü olarak değerlendirmeyebilmektedir (Roedell, 1984). Diğer taraftan özel yetenekli çocuklar, özellikle ilk sınıflardaki aralıksız bir dizi başarıdan sonra kendilerinden mükemmellik beklemeye başlamaktadır. Her zaman en iyi ve hatasız olmak için gösterilen çaba, dersler zorlaştıkça ve öğrenciden yenilikçi ve yaratıcı olması beklendiğçe daha da zorlaşmaktadır (Gallagher, 1990). Sosyal ve duygusal açıdan risk yaşamalarına sebep olabilecek bir diğer özellik ise, özel yetenekli çocukların adalet ve hakikat tutkusudur. Bu duygu onların, özellikle ikiyüzlülüğün farkına varmalarını sağlamaktadır. Adaletsizliğin neden oluştuğunu ya da ebeveynlerinin onları neden korumadığını anlamamaktadırlar. Bazı durumlarda, bu ikiyüzlülüğün farkında olmak çocukları endişelendirmekte ve olgunlaşmamış davranış olarak kabul edilen şeyleri sergilemelerine neden olabilmektedir. Çünkü bu durum onların kendilerini güvende hissetmelerini sağlamaktadır (Fornia ve Frame, 2001). Bununla birlikte özel yeteneklilerin mantıksızlığı ve boşlukları bulma konusunda usta olmalarından kaynaklı dünyadaki adaletsizlik, eşitsizlik, ikiyüzlülük ve katılık konusunda kazandıkları olağanüstü farkındalık, daha sonra onların kusurlu bir dünyada uyumu için sınırlayıcı bir faktör haline gelmektedir (Kline ve Meckstroth, 1985).

2.1.1.2.2. Çevresel risk faktörleri

Özel yetenekli çocuklar için çevresel risk faktörleri, ebeveyn ilişkilerinde yaşanan zorluklar, gerçekçi olmayan beklentilerle ilgili zorluklar, üstün yetenekli etiketinden kaynaklanan zorluklar, akran ilişkileri ve sosyal uyumda yaşanan zorluklar, öğretim ortamından kaynaklanan zorluklar kapsamında ele alınmıştır.

Ebeveyn ilişkilerinde yaşanan zorluklar: Aileler özellikle çocuğun sosyal ve duygusal yeterliliğinin gelişimini etkilemektedir. Ebeveynler ve özel yetenekli çocuklar arasındaki sorunlar, anne-babanın özel yetenekli çocuklar hakkında bilgi sahibi olmaması, uygun ebeveynlik desteğinden yoksun olmaları veya yetenekli olma deneyiminden kaynaklanabilecek kendi çözülmemiş sorunlarıyla baş etmeye çalışıyor olmaları sonucunda ortaya çıkmaktadır (Webb, 1994). Bu durum, özel yetenekli çocuk için ebeveynlerden kaynaklanan bir risk faktörü oluşturabilmektedir.

Ebeveynler, çocuklarının hayatlarına aşırı dahil olabilmekte ve çocuğa aşırı baskı yaratabilmektedir. Aşırı ebeveyn müdahalesi ve aşırı baskı altındaki çocuk

muhalif-meydan okuyan bir tavır sergilemekte ve saldırgan davranışlarla isyan etmektedir. Ayrıca özel yetenekli çocuklar, aşırı ebeveyn ilgisine, yalan söyleme ve çalma, somatik şikayetler, endişeli/depresif duygu durumu ve yeme bozuklukları yaşayarak yanıt verebilmektedirler (Pfeiffer ve Stocking, 2000).

Gerçekçi olmayan beklentilerle ilgili zorluklar: Ebeveynler, öğretmenler ve çocuğun hayatındaki önemli diğer kişiler, gerçekçi olmayan beklentileriyle üstün yetenekli öğrencinin herhangi bir görevi başarması için çarpık bir başarı ve yetenek hissine yol açan aşırı ve yersiz övgü kullanmaktadırlar. Ayrıca çocuktan yeteneklerini aşan üstünlük beklemektedirler. Bu durum ise kronik güç mücadelelerine, meydan okumaya, pasif saldırganlığa, depresyona, umutsuzluğa, yetersizliğe, uyuşturucu ve alkol bağımlılığına yol açabilmektedir (Pfeiffer ve Stocking, 2000). Bununla birlikte başkalarının beklentilerinin artması, gerçekçi olmayan kendi kendine beklentilere sebep olabilmekte ve sonuçta stres yaratabilmektedir (Callahan vd., 2004).

Özel yetenekli çocukların bireysel risk faktörlerinde belirtilen kişilik özelliklerinden mükemmeliyetçilik, onları potansiyellerine kadar yaşamaya sürekli olarak teşvik eden yetişkinler tarafından sıklıkla abartılmaktadır. Ebeveynler çocuklarını derslere ve değerli etkinliklere maruz bırakmakta, onlara hayal kurmak ya da sıradan oyuncularla oynamak için zaman bırakmamaktadırlar. Öğretmenler ise, üst düzey yetenek kıvılcımını gözlemlemek için onları ekstra çalışmalara yığmakta ve asla tatmin olmamaktadırlar. Bölümlere ayrılmış bir ortaokuldaki çocuklar, her bir alanda performans artışı çağrısında bulunan öğretmenler tarafından parçalanmış hissedebilmektedirler. Örneğin, bir öğretmen “Matematiğe daha çok çalış, gerçekten ilerlemek için yeteneğin var.” derken; başka bir öğretmen “Yazma konusunda daha çok çalış, gerçekten yeteneklisin.”; üçüncü bir öğretmen ise “Sosyal bilgiler projende daha çok çalış, gerçek yeteneğine dokunmaya başlamadın bile.” diyebilmektedir. Çok yetenekli bir çocuk, her alanda yüksek düzeyde üstün yeteneklere sahip olabilmektedir. Ancak zamanın gerçekleri ve çocuğun ilgileri gereği, her alanda potansiyelini yaşaması imkansız hale gelmektedir (Roedell, 1984).

Üstün yetenekli etiketinden kaynaklanan zorluklar: Üstün yetenekli etiketi çocuğun üstün olmadığı alanlardaki performansına yönelik yanlış beklentilere sebep olabilmektedir. Bu durum da çocuğun özgüveninin azalmasına, performansını ortaya

koyma konusunda geri çekilmesine, saldırgan ya da içe dönük tepkiler göstermesine sebep olabilmektedir (Akarsu, 2001). Freeman (2006b)'ın, özel yetenekli olarak etiketlenmenin çocuklar üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasının sonuçları, özel yetenekli olarak etiketlenmenin, akademik başarı ile ilgili toplumsal beklentiler ve baskı nedeniyle daha fazla duygusal zorluğa yol açabileceğini göstermektedir. Özel yetenekli etiketinin neden olduğu farklılık, çocukların kendilerini ve başkalarını nasıl algıladıklarını, kişilerarası deneyimlerini, başarı motivasyonunu, kişisel güven, risk alma davranışı ve uyum ihtiyaçları gibi benlik imgesinin (self-image) göstergelerini etkilemektedir (Altman, 1983).

Akran ilişkileri ve sosyal uyumda yaşanan zorluklar: Özel yetenekli çocukların bireysel risk faktörlerinde belirtilen çeşitli özellikleri akran ilişkilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Özel yetenekli çocuklar ve akranları arasındaki zihinsel eşitsizliğin olgunlaşmayla birlikte artması, sosyal ilişkilerde özel yetenekli çocuk için dezavantaj oluşturmaktadır. Diğer çocuklardan daha ileri dil becerileri, bilgisi ve olgunluğu nedeniyle özel yetenekli bir genç, akranlarıyla ilişki kurma konusunda zorluk yaşayabilmektedir (Chen, 1980). Gelişmiş oyunlarla ilgilenen ve akademik açıdan yaşitlarından ileride olan bu çocukların (Dağhoğlu,2004), uygun bir akran grubu bulmakta zorlanması ya da akranları tarafından kabul görmemesi, onları, sosyal ve duygusal sorunlara karşı savunmasız hale getirebilmektedir (Pfeiffer ve Stocking, 2000).

Özel yetenekli öğrencilerin yetenekleri, akranlarının adımlarının dışında (out-of-step) olduğundan ve yaşça büyükleri geride bıraktığı için, alışılmış ilişkileri bozmakta ve performans için belirsiz beklentilere neden olmaktadır. Aynı zamanda yeni olasılıklarla ilgili farkındalıkları, onları kendileri için sıra dışı bir sorumluluk üstlenmeye zorlamaktadır (Dirkes, 1983). İleri düzeyde özel yetenekli çocuklar arkadaşlıklarla ilgili beklentilerde yaşitlarıyla senkronize değildirler. Onların ilişkilerdeki karşılıklılık anlayışındaki gelişim düzeyleri, akranlarından önde olabilmekte ya da özellikle erken yaşlarda zihinsel yaştaki akran düzeyine ulaşmamış olabilmektedir (Lovecky, 1995). Özel yetenekli öğrencilerin ilgilerini ve kişiliklerini karakterize eden olgunlukları sebebiyle bu gençlerin kendilerinden büyük çocuklar ve yetişkinlerle ilişki kurma ve ilişkiyi sürdürme olasılıkları daha yüksek olabilmektedir (Altman, 1983). Dolayısıyla da özel yetenekli çocukların yetişkin

sorunlarına ve endişelerine maruz kalmaları ve yaşça büyük bireyler için daha yaygın olan stres kaynaklarını yaşamaları olası görünmektedir (Altman, 1983). Üstün yetenekli olduğunu düşünülen 5 yaş 3 aylık bir çocuğun incelendiği örnek olay çalışmasında, çocuğun okulda öğretmenler, idareciler, okul çalışanları gibi yaş ve deneyim olarak daha büyük insanlarla çok rahat iletişim kurduğu fakat yaşlılarıyla aynı sosyal iletişimi yakalayamadığı belirtilmiştir (Saranlı, 2017). Ayrıca gelişimi eş zamanlı olmayan çocuklar için, doğru akranlar aktiviteye bağlı olarak değişebilmektedir. Olağanüstü entelektüel fakat ortalama fiziksel becerilere sahip bir çocuk, edebiyatı tartışmak ya da satranç oynamak için ayrı, futbol sahasında ayrıbir akran grubuna sahip olabilmektedir. Son derece yetenekli çocukların potansiyel sosyal yabancılaştırılması, bu tür çocukların benzer çıkarları ve yetenekleri olan arkadaşları bulmalarına yardımcı olmak için özel çabalarla önlenmektedir. Bu tür çabalar gösterilmedikçe, üstün yetenekli çocuklar yaşlılarına göre farklı ve tuhaf olarak etiketlenme riskini üstlenmekte ve bu ismi içselleştirebilmekte ve dış merkezli, sosyal olarak yalıtılmış kişiler haline gelebilmektedirler. Olağanüstü derecede ilerlemiş çocuklar için düzenlenmiş bir programda, 5 yaşında olan Ronald, duygularını şu şekilde dile getirmiştir, “Bill'in neden en iyi arkadaşım olduğunu biliyor musun? Çünkü gerçekten olduğum adamı anlayan tek kişi o” (Roedell, 1984). Bununla birlikte özel yetenekli çocukların kendilerini akranlarından oldukça farklı görmeleri, aileden ayrılmasını ve akranlarıyla özdeşleşmeyi daha zor hale getirebilmektedir (Callahan vd., 2004). Gross (2002b) arkadaşlıkla ilgili olarak, belki de özel yetenekli bir çocuğa sunulacak en büyük armağanın, gerçek dostluğun güvenilir sığınağı olduğunu ifade etmektedir.

Genel olarak bakıldığında, bu bireylerin üstün yetenek ve başarıları onların arkadaş gruplarında, sosyal ortamlarda reddedilmelerine ve kıskanılarak yalnız bırakılmalarına neden olmaktadır (Akarsu ve Mutlu, 2017). Benzer ilgi alanları, yetenekleri ve dürtüleri olan gerçek diğer akranlara zor ve yetersiz temas özel yetenekli çocuklar için risk faktörü oluşturmaktadır (Neihart ve Yeo, 2018).

Özel yetenekli öğrencilerin *sosyal uyumuyla* ilgili farklı araştırma sonuçları yer almaktadır. Barnett ve Fiscella (1985), 15 zihinsel yetenekli okul öncesi çocuğu, yetenekli olmayan okul öncesi örneklem ile oyun davranışlarının boyutları açısından karşılaştırdığı araştırmasında; zihinsel yetenekli çocukların yüksek derecelerde

fiziksel, sosyal ve bilişsel oyun stilleri sergilediğini, daha fazla iş birliği içinde etkileşime girdiğini, diğer çocuklardan daha fazla oyuncaklarını paylaştığını belirterek yetenekli çocukların gelişmiş sosyal beceriler gösterdiğini bulmuştur. Mizah ve eğlencede bir fark bulunmazken zihinsel yetenekli çocuklar daha fazla işbirliği yapmış ve oyuncaklarını daha fazla paylaşmıştır. Bunun yanı sıra Dauber ve Benbow (1990), son derece yüksek becerilere sahip öğrencilerin, akranları arasında kendilerini daha içe dönük, sosyal olarak daha uyumsuz ve daha az popüler olarak algıladıklarını bulmuştur. Yazarlara göre bu durum, bu grubun orta derecede yüksek yetenekli öğrencilere göre sosyal zorluklar sunma riskinin daha yüksek olabileceği anlamına gelebilmektedir. Ayrıca, sözel olarak erken gelişmiş (precocious) öğrencilerin sosyal uyumunun, matematiksel erken gelişmiş öğrencilerinkinden daha olumsuz olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, özel yetenekli çocukların gelişim dönemiyle paralel olarak sosyal uyum düzeylerinin de değişebileceğini söyleyebiliriz.

Öğretim ortamından kaynaklanan zorluklar: Olağanüstü üstün yetenekleri olan çocuklar ve aileleri için, okul başladığında, normalleşmeyi amaçlayan okul ortamından kaynaklanan stres de artmaktadır. Tipik okul ortamlarında, bu çocuklardan daha fazlasını daha az yardım ile üretmeleri beklenmektedir (Kline ve Meckstroth, 1985). Ayrıca öğretim ortamı ve özel yetenekli çocuğun yetenekleri arasında bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Öğretmenler çocuğun özel ilgi olmadan veya ona fırsat verilmeden başarılı olacağına inanabilmektedir. Bu, üstün yetenekli çocuğu problem davranışları sergilemeye teşvik etmekte, çocuğun okuldan sıkılmasına ve hatta okuldan ayrılmasına neden olmaktadır (Freeman, 1994; Gallagher, Harradine ve Coleman, 1997; Plucker ve McIntire, 1996; akt. Pfeiffer ve Stocking, 2000). Bununla birlikte çocukların gelişimsel ihtiyaçları ile öğrenme ortamı arasındaki zayıf uyum, çocukların psikolojik uyumunu tehlikeye atabilmektedir. Teorik ve ampirikbakış açıları, psikolojik sağlık ve başarı için gereken güçlü sosyal ağları oluşturmak için kendileri gibi başkalarına (kendileri gibi olanlara) temas ihtiyacının kritik olduğunu savunmaktadır (Neihart ve Yeo, 2018). Diğer taraftan üstün zekâlı çocuklar, geleneksel okullarda ve normal sınıflarda çok soru sormaları, kuralları ve yöntemleri sorgulamaları, çalışmalarını diğerlerinden

önce bitirmeleri sebebiyle problem çıkaran çocuk haline gelmektedir (Davaslıgil ve Zeana, 2004).

Kültürümüzde üstün yetenekli çocuğun karşılaştığı sorunlar ise, yeteneğin geç fark edilmesi ve geciken müdahale, eğitim sistemindeki sorunlar (tek tip müfredat, kalabalık sınıflar, bireysel öğretim için zaman sorunu, malzeme ve çeşitlendirilmiş öğretim olanaklarındaki sınırlılık vb.), üstün yetenekli öğrencilerin kendi seviyelerine uygun zorluklar ile karşılaşmaması, beklenenden düşük performans gösterme, sistematik çalışma ve düzen eksikliği, ters çalışan ödül ve ceza ortamı, kendini gerçekleştirememesi ve hayal kırıklığı yaşamadır (Akarsu, 2001). Dolayısıyla artan hassasiyet, muazzam zihinsel yetenek, derin farkındalık ve özel yetenekli öğrencilerin yüksek hedefleri gibi olumlu özellikler; izolasyon, sosyal olgunluk eksikliği ve uygun olmayan eğitim programlaması ile birleştirildiğinde öngörülebilir karmaşık ve yıkıcı zorluklar ortaya çıkmaktadır (Hayes ve Sloat, 1989).

Görüldüğü gibi, özel yetenekli bireylerin gelişim alanlarında (bilişsel, sosyal vb.) sergiledikleri farklılıklar, onların bireysel yaşamlarında ve çevreyle etkileşimlerinde birtakım zorluklar yaşamalarına sebep olmaktadır. Dolayısıyla karşılaştıkları güçlükler karşısında, özel yetenekli bireylerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesinin ve yükseltilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1.2.Özel Yetenek ve Psikolojik Sağlamlık

Özel yetenekli çocukların psikolojik işleyişini araştırmanın önemi, başarı sonuçlarının iyileştirme isteği ve onların uyum süreçlerini destekleme çabasından kaynaklanmaktadır. 1980'lerden bu yana, üstün yeteneklere sahip bazı ergenlerin sosyal ve duygusal zorluklarla mücadele ettiği konusundaki farkındalık artmıştır (Neihart ve Yeo, 2018). 1920-30'lardan bu zamana, birçok araştırmacı, özel yetenekli olmanın daha iyi ya da daha kötü bir toplumsal düzenlemeyi açıklayıp açıklayamayacağını, üstün/özel yetenekli çocuk ve ergenlerin akranlarından daha iyi, eşit ya da daha kötü uyum sağlayıp sağlamadığını tartışmıştır (Lopez ve Sotilla, 2009). Özel yetenekli çocukların psikolojik iyi oluşlarıyla ilgili iki karşıt görüş bulunmaktadır. Birincisi, yetenekliliğin bireylerde psikolojik sağlamlığı artırdığı, ikincisi ise üstün/özel yetenekliliğin savunmasızlığı artırdığı şeklindedir (Neihart, 1999; Neihart ve Yeo, 2018). Her iki görüşü de destekleyen ampirik ve teorik kanıtlar bulunmaktadır. Birinci görüşe göre, özel yetenekli bireyler bilişsel

kapasiteleri nedeniyle kendilerini ve başkalarını daha iyi anlayabilmektedirler. Bu nedenle akranlarına göre stres, çatışma ve eş zamanlı olmayan gelişim ile daha iyi başa çıkabilmektedirler. Ayrıca yüksek bilişsel yetenekler koruyucu ve dolayısıyla bireysel esnekliği artıran ayırt edici özellikleri içermektedir. İkinci görüşe göre ise özel yetenekli çocuklar, özellikle ergenlik ve yetişkinlik döneminde duygusal ve sosyal problemler için daha fazla risk altında görünmektedir. Yani özel yeteneklilik kendi başına sosyal uyum için risk faktörü olmaktadır. Özel yetenekli kişiler, kişilerarası çatışmalara karşı daha duyarlı olmalarının ve bilişsel kapasitelerinin bir sonucu olarak akranlarına göre daha fazla yabancılaşma ve stres yaşamaktadırlar (Neihart, 1999; Lopez ve Sotilla, 2009). Özel yetenekli bir çocuğun psikolojik iyi oluşunun, özel yetenek türü, eğitsel uyum ve çocuğun kendi algıları, mizaç ve yaşam koşulları gibi kişisel özellikleri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Neihart, 1999).

Özel yetenekli çocukların, özel yetenekli olmayanlardan hem daha savunmasız oldukları hem de psikolojik sağlıklarının daha yüksek olduğu yönündeki önerileri desteklemek için çok fazla araştırma kanıtı olduğunu belirten King (2009) ise, özel yetenekli olmanın avantaj ve dezavantaj olarak görüldüğü her iki öğrenci grubuyla da çalıştığını belirtmiştir. Özel yetenekli olmanın avantaj olarak görüldüğü gruptaki öğrencilerin akademik, sosyal, sanatsal, spor ve bazen de her alanın üstesinden gelebildiklerini ve genellikle bu öğrencilerin tatmin edici bir kariyerleri olduğunu ifade etmektedir. Diğer taraftan özel yetenekli olmanın dezavantaj olarak görüldüğü gruptaki öğrenciler, uyum sağlayamadıklarını, diğerleri tarafından zorbalığa maruz kalma gibi okul zorluklarını, öğrenmenin yavaş temposu ve akademik zorlukların eksikliği nedeniyle sıkıldıklarını, hayal kırıklığına uğradıklarını ve bazen geleneksel sınıf ortamında davranış problemi geliştirebildiklerini bildirmektedir.

Keiley (2002) tarafından yapılan meta analiz çalışmasının sonuçlarına göre bazı çalışmalar, bu çocukların yüksek motivasyona sahip, iyi uyum sağlayan, sosyal olarak olgunlaşmış, yeni deneyimlere açık, bağımsız ve yüksek benlik kavramlarına ve belirsizlik için yüksek toleransa sahip olduklarını gösterirken; bazı çalışmalar ise özel yetenekli çocukların üstün yetenekleri ile ilgili sosyal ve duygusal zorluklara karşı savunmasız olabileceğini göstermektedir (Akt. King, 2009).

Özel yetenekli bireylerin sahip olduğu risk faktörleri düşünüldüğünde açıklanan zorluklara uyum sağlayabilmeleri için koruyucu faktörler önem kazanmaktadır. Risk faktörleri ve koruyucu faktörler psikolojik sağlamlığın önemli boyutlarını oluşturmaktadır.

2.2. Psikolojik Sağlamlık

Psikolojik sağlamlık, büyük ölçüde zihinsel sağlık problemlerini anlama, önleme ve tedavi etme konusunda çalışmalarını sürdüren Norman Garmezy, Irving Gottesman, Lois Murphy, Michael Rutter, Arnold Sameroff, Alan Sroufe ve Emmy Werner gibi öncü bilim insanlarının ve onların öğrencilerinin bakış açıları, işbirlikleri ve etkileri ile şekillenmiştir. Zihinsel hastalıkların nedenlerini, şizofreni ya da otizm gibi problemlerin yanı sıra erken doğum ya da travma gibi gelişime yönelik büyük tehditlerin sonuçlarını anlamak isteyen bilim insanları, çalıştıkları gençlerin hayatlarındaki sıkıntıdan sonra beklenmedik şekilde olumlu uyum veya iyileşmenin önemini kabul etmişlerdir (Masten, 2007). Psikolojik sağlamlık teorileri birçok disiplinden etkilenmiştir. En belirgin sağlamlık teorileri, çocuk gelişimi ve psikopatoloji araştırmalarından doğmuş ve erken çocukluk döneminde travma yaşayan bazı çocukların neden zihinsel sağlık sorunları gösterdiklerini, diğerlerinin ise neden göstermediğini açıklamaya çalışmıştır (Meadows, Miller ve Robson 2015). Psikolojik sağlamlık ile ilgili olarak sosyoloji, biyoloji, hemşirelik ve tıp gibi disiplinlerin yanı sıra, psikiyatri ve pozitif psikoloji dahil olmak üzere psikoloji içindeki alt alanlarda da teoriler üretilmiştir (Herrman vd., 2011; Meadows ve diğerleri, 2015). Psikolojik sağlamlık, olumsuz yaşam koşullarına karşı sağlam (invulnerable) görünen çocukları inceleyen psikiyatri literatüründen kaynaklanmaktadır. Zamanla “invulnerable” terimi “resilience” terimi ile değiştirilmiş, yeni bir teori ve araştırma alanı doğmuştur (Earvolino-Ramirez, 2007). Psikolojik sağlamlık, Latince resiliere'den (geri tepme veya geri sıçrama) gelen, zorluk bağlamında pozitif uyum ile ilgili genel bir kavramdır (Masten ve Gewirtz, 2006). Fizik biliminde ve mühendislikte, tipik olarak, bir yay veya lastik bant gibi, orijinal formu geri kazanarak, strese veya gerilime dayanma kapasitesini ifade ederken (Masten ve Gewirtz, 2006); gelişimsel bakış açısında, travmatik deneyimlerden sonra iyileşme, hayatta başarılı olmak için dezavantajın üstesinden gelme ve yaşam görevlerinde iyi işlev göstererek strese dayanma anlamlarına

gelmektedir (Masten ve diğeri, 1990). Psikolojik sağlamlık teorisinin merkezinde, eksiklikler yerine güçler üzerine artan bir vurgu vardır (Kaul, Hardin, Farah ve Johnsen, 2015).

Yaşam değişikliklerine karşı başarılı bir şekilde uyum sağlama kapasitesini ifade eden (Garmezy, 1993; Masten ve diğeri, 1990) psikolojik sağlamlık terimi, insanların stres ve zorluklara karşı tepkisindeki bireysel farklılıkların olumlu rolünü (Rutter, 1987), bazı bireylerin risk deneyimlerine rağmen iyi sonuçlara sahip olma durumunu (Rutter, 2007; Buckner, Mezzacappa ve Beardslee, 2003) ve olumsuz sonuçların (yoksulluk, aile psikopatolojisi, travma), tipik olarak olumsuz etkilerini öngören zorluk karşısında hayatta kalmayı ve gelişmeyi içermektedir (Barnette, 1989). Yaşamlarında stresle karşı karşıya kalan, davranışsal ve psikolojik zorluklar geliştirmesine rağmen ciddi stresörlere karşı iyi adapte olan bireyler ise, *psikolojik olarak sağlam (resilient) ya da strese karşı koyan (stress-resistant)* olarak adlandırılmaktadır (Luthar ve Zigler, 1991; Masten ve diğeri, 1990; Garmezy, 1993; Tiet vd., 1998).

Bonanno (2004), psikolojik sağlamlığın iyileşmeden farklı olduğunu ve istikrarlı bir denge sağlama yeteneğini yansıttığını, psikolojik sağlamlığın inanıldığından daha yaygın olduğunu ve psikolojik sağlamlık için birden fazla ve bazen beklenmedik yollar olduğunu belirtmektedir. Risk, sıkıntı-zorluk veya iyi oluş tehditlerine cevap olarak başa çıkma sürecini ve sonucunu ifade eden psikolojik sağlamlık, bireyin içsel güçlü yönleri ile bireyin sosyal ortamındaki dış destekleyici faktörler arasındaki etkileşimi içermektedir (Johnson, 2008).

Ekolojik yaklaşıma göre psikolojik sağlamlık sıkıntıya rağmen sağlık olarak tanımlanırken; yapısalcı yoruma göre psikolojik sağlamlık, bireyin kendini sıkıntı içinde sağlıklı olarak tanımlaması amacıyla kaynaklar için çevre ile yapılan müzakerelerin bir sonucu olarak tanımlanmaktadır (Ungar, 2004).

Psikolojik sağlamlık, literatürde a) yüksek risk karşısında olumlu sonuçlar b) tehdit altında sürekli yeterlik c) travmadan sonrası büyüme olmak üzere 3 farklı olguyu tanımlamak için kullanılmaktadır (Masten ve diğeri, 1990).

Psikolojik sağlamlık tanımlarındaki ortak noktaları Gůrgan (2006) Őu Őekilde ele almıŐtır;

1.Psikolojik sağlamlık geliŐtirilebilir ۆzellikleri içerir ve doğuştan gelen, sadece belli kiŐilere ait bir ۆzellik değildir.

2.Psikolojik sađlamlık dinamik bir geliŐim sůrecini ifade etmektedir.

3.Travma, zorlu yaŐantılar ya da belirli bir risk altında etkili baŐ etme davranıŐları sergileme, sağlıklı uyum gōsterme ya da yeterlik geliŐtirebilme sůrelerini içermektedir.

4.Psikolojik sađlamlıđın ortaya çıkabilmesi için kiŐinin bir risk ya da gůlůge maruz kalması ve sůrecin sonunda, duruma uyum sađlayarak mevcut gůlůklere rađmen hayatın farklı alanlarında baŐarı elde etmesi gerekmektedir.

5.Psikolojik sağlamlığın oluŐmasında koruyucu faktōrler ۆnemli bir yere sahiptir.

6.Psikolojik sađlamlık kavramı baŐlangıçta hastalık temelli olarak ele alınmıŐsa da gůnůmůzde hasta olmayan bireylerle yapılan çalıŐmalarla geliŐtirilebilirliđi ortaya konmuŐtur.

7.Psikolojik sađlamlık gůlůklerle baŐ edebilme ve yeni koŐullara uyum sađlamayı içermektedir.

8.Psikolojik olarak sađlam bireylerin iç denetim odaklı, problem çözme becerilerine sahip, etkili kiŐilerarası iletiŐim kurabilen, gůvengen, benlik saygısı yůksek, olumlu benlik tasarımına sahip, gůlůkler karŐısında yılmayan, můcadele eden, içsel yůklemeler yaparak kendini geliŐtiren, empati kurabilen bir yapısı olduđu vurgulanmaktadır.

Gōrůldůđü gibi, psikolojik sađlamlıđın inŐası geliŐimsel bir sůre olarak gōrůlmekte, zaman içinde olumsuz durumların baŐarılı bir Őekilde atlatılmasıyla edinilen deneyimlerle, kiŐinin çevreyi etkileme becerisine iliŐkin ۆz yeterliliđi ve ۆzgůveni artmaktadır (Werner, 2000; Akt Kitano ve Lewis, 2005). Psikolojik sađlamlıđın geliŐtirilmesinin, içsel kiŐilik ۆzellikleri, baŐ etme stratejileri ve çevresel faktōrler ile olması gerekmektedir (Rutter, 1985; Kitano ve Lewis, 2005; BaŐar ve ۆz, 2016).

Dayanıklılık (hardiness) sıklıkla psikolojik sağlamlık (resilience) ile karıŐtırılan bir kavram olarak karŐımıza çıkmaktadır. Bu nedenle iki kavram

arasındaki farkın belirtilmesi ve dayanıklılık ile ilgili araştırmalara yer verilmesinin önemli olduğu dűşünülmektedir.

Dayanıklılık, Kobasa (1979) tarafından yetişkinlerde stresin etkilerini tamponlayan bir kişilik özelliği, Druss ve Douglass (1988) tarafından psikolojik sağıamlığın bilişsel bileşeni ve insanları fiziksel olarak stres altında ve psikolojik olarak hastalık gibi bir yaşam kriziyle karşı karşıya kaldığında koruyan kişilik özelliklerinin bir takımıydızı (constellation) olarak tanımlanmıştır. Bonanno (2004) çalışmasında dayanıklılığı, kayıp ve travmaya karşı farklı psikolojik sağamlık türlerini/yollarını dűşündüren boyutlardan biri olarak ele almıştır. Dayanıklı (hardy) kişilerin üç genel özellik taşıdığı dűşünülmektedir: (a) yaşadıkları olayları kontrol edebilecekleri veya etkileyebilecekleri inancı, (b) hayatlarındaki faaliyetlere derinden katılma veya kendilerini işine bağlı hissetme becerisi, (c) değişim beklentisinin, daha fazla gelişmeye yönelik heyecan verici bir meydan okuma olması (Kobasa, 1979).

Psikolojik sağamlık ve dayanıklılık arasındaki temel fark psikolojik sağamlık, iyileştirilmiş veya arttırılmış adaptif bir neticeyle sonuçlanırken dayanıklılık, bireylerin önemli sıkıntılara dayanmasına izin vermekte, ancak sonuçta olumlu bir değişiklik olması gerekmemektedir (Earvolino-Ramirez, 2007).

Kobasa (1979), kişiliğin stresli yaşam olaylarının hastalığa neden olan etkileri üzerinde düzeltici olarak önemini vurguladığı araştırmasında, yüksek stres altında düşük hastalık gösterenlerin, yüksek stres altında yüksek hastalık gösterenler ile karşılaştırıldığında, daha fazla dayanıklılık (kendine daha güçlü bir bağlılık, çevreye yönelik bir dürüstlük, bir anlamlılık hissi ve bir iç kontrol odağı) gösterdiğini belirtmiştir.

Psikolojik sağamlılığın, belirtilen özelliklerin yanında, dinamik bir süreç olduğu (Rutter, 1987; Herrman vd., 2011; Suldo ve Huebner, 2004; Werner, 1989; Masten, 2016; Afifi ve MacMillan, 2011, Cloninger ve Zohar, 2011); zaman ve bağlama özel olabildiği ve tüm yaşam alanlarında bulunmayabileceği ifade edilmektedir (Herrman vd., 2011; Suldo ve Huebner, 2004). Ayrıca kişinin hayatında bir noktada psikolojik risklerin üstesinden başarılı bir şekilde gelmesi, diğer stres durumlarına karşı ters tepki göstermeyeceği anlamına gelmemektedir (Reis ve diğerleri, 2004).

Psikolojik sağlamlık kavramının tanımlarında, a) *risk ve/veya zorluk*, b) *olumlu uyum gösterme, baş etme, yeterlik* ve c) *koruyucu faktörler* üç temel nokta olarak belirtilmektedir (Gizir, 2007). Psikolojik sağlamlıkta risk faktörleri ve koruyucu faktörler etkileşim halinde ele alınmaktadır. Risk faktörleri birey için zorlayıcı/güç hayat şartlarını ifade eden ve bireyin çevresiyle ilişkili olarak zorluğa sebep olan durumlar olarak iki başlıkta ele alınabilmektedir. Koruyucu faktörler olumsuz koşullar ve olaylar karşısında kimi zaman kişinin bireysel özellikleri kimi zaman da okul, aile ve toplum tarafından sağlanan bir tampon görevi üstlenmektedir (Demirbaş, 2010). Risk ve koruyucu faktörler, gelişimsel sonuçları olumlu veya olumsuz yönde etkileyen kişisel ve bağlamsal değişkenleri ifade etmektedir. Her ne kadar risk faktörleri incinebilirliği arttırsa da, koruyucu faktörler bazı durumlardan kaynaklanan potansiyel zararı yönlendirmektedir (Neihart ve Yeo, 2018). Bir birey için risk veya koruyucu bir faktörün ne olduğunun tanımı her zaman açık olmayabilmekte ve sıklıkla bireyin belirli bir olayı veya durumu nasıl algıladığına bağlı olmaktadır (Gardynik ve Mcdonald, 2005). Seifer ve Sameroff (1987), belirli bir değişkenin, bir risk faktörü, koruyucu bir faktör veya yalnızca söz konusu sonuçla ilgili bir ölçü olarak araştırıldığı kesin bir kriter olmadığını belirtmiştir. Örneğin, kendi araştırmalarında potansiyel bir risk faktörü olarak düşük sosyo-ekonomik düzeyi kullandıklarında, diğer araştırmacılar potansiyel koruyucu faktörler olarak araştırılan değişkenler arasında yüksek sosyo-ekonomik düzeyi dahil etmişlerdir (Akt Luthar, 1991).

Birey riskler, stresli yaşam olayları ve koruyucu faktörler arasında denge sağlayabildiği sürece başa çıkabilmektedir. Ancak risk faktörleri ve stresli yaşam olayları koruyucu faktörlerden daha ağır basarsa, psikolojik sağlamlığı yüksek olan birey bile sorun yaşayabilmektedir (Werner, 1989). Bireylerin risk durumlarının ve koruyucu mekanizmalarının farklı olabilmesi dolayısıyla sonuçların etkisi de farklı olabilmektedir. Her koruyucu faktör aynı etkiyi göstermeyebilmekte ve bireysel farklılıklar görülebilmektedir. Bu açıdan akademik ve sosyal alanlarda yeterlilik gibi olumlu sonuçların görölmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Gürđan, 2006). Psikolojik sağlamlık araştırmalarında, riskin tanımlanması dışında akademik ve sosyal alanlardaki yeterlik/yetkinlik gibi olumlu sonuçların belirlenmesi de gerekmektedir (Gizir, 2007).

Yeterlik (competence) psikolojide çok sayıda anlama sahiptir. Ancak genellikle çevreye etkili bir uyumu ifade ederek belli bir yaş ve cinsiyette bir kişi için kültür, toplum ve zaman bağlamında ya da akademik alan, akran kabulü veya atletizm gibi belirli başarı alanları açısından kişiden beklenen gelişimsel görevlerde makul başarıya işaret etmektedir (Masten ve Coasworth, 1998). Yeterlik, çocuk ve çevresinin karmaşık etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Çocuk geliştikçe ve değıştikçe ya da bağlam değıştiğinde yeterlilik de değışmektedir. Çocuğun yaşamı, aile ve okul gibi sistemlerin içerisinde geçmektedir. Çocuklar büyüdükçe, faaliyet gösterecekleri bağlamlar değışmekte ve yeterlilik göstermek için başarımları/aşmaları gereken farklı zorluklar olmaktadır (Masten ve Coatsworth, 1998). Psikolojik sağlamlık konusunda ele alınan yeterlik faktörleri; akademik başarı, olumlu sosyal ilişkiler/sosyal yeterlilik, düşük davranış problemleri, psikopatolojinin yokluğu, düşük duygusal problemler ya da semptomlar, psikososyal uyum bileşenlerinin varlığı olarak belirtilmektedir (Gizir, 2007).

Psikolojik olarak sağlam (resilient) birey, zor şartlarda olmasına rağmen psikolojik işlevsizlikten kurtulmaktadır. Psikolojik sağlamlığı düşük bireyler yıpranırken ve hayattaki stresörlerden olumsuz etkilenirken, psikolojik sağlamlığı yüksek olanlar benzer stresörlerle karşılaştıklarında dinamik bir şekilde kendini yenilemektedir. Ciddi risk faktörlerine maruz kalmalarına rağmen, psikolojik olarak sağlam olan çocuklar bu koşullar altında gelişmekte ve mükemmelleşmektedirler (Narayan, 2008). Tahammülü yüksek olan psikolojik olarak sağlam bireyler, uzun saatler boyunca çalışma konusunda istekli olmaktadır. Büyük zorluklar olsa bile, bir sorundan çabuk vazgeçmemekte, sabır göstermekte ve etkili çalışma alışkanlıkları sergilemektedirler (Narayan, 2008). Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek bireylerin, etkili iletişim becerilerine sahip, duygularını denetleyebilen ve duygularının farkına varabilen, zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında asla vazgeçmeyen, yüksek benlik saygısına sahip (Eraslan-Çapan ve Arıcıoğlu, 2014; Bulut, Doğan ve Altundağ, 2013), yeni durumlara kolay uyum sağlayan, geleceği düşünme ve planlama becerisi olan, başarı motivasyonu yüksek, stresli ve travmatik olaylarla etkili bir şekilde başa çıkabilen ve çoğunlukla içsel yüklemeler yapan (Eraslan-Çapan ve Arıcıoğlu, 2014) kişiler olduğu belirtilmektedir.

Masten ve Coasworth (1998) yaptıkları araştırmalar sonucunda, psikolojik olarak sağlam çocuk ve ergenlerin: *bireysel kaynaklar* (iyi zihinsel işleyiş, çekici, girişken ve uyumlu olma eğilimi, öz-yeterlik, özgüven ve yüksek benlik saygısına sahip olma, yetenekler (talents), bağlılık); *ailevi kaynaklar* (ebeveyn figürü ile yakın ilişki, sıcak, yapıcı ve yüksek beklentiler içeren yetkili ebeveynlik, sosyo ekonomik olarak avantajlı olma, destekleyici aile ağıyla bağlantı), *aile dışı bağlamdaki kaynaklara* (ailenin dışındaki yetişkinlere olumlu sosyal bağlar, olumlu sosyal organizasyonlarla bağlantılar, etkili okullara devam ediyor olmak) sahip olduklarını belirtmiştir.

Özetle, psikolojik sağamlık bireyin yaşamında karşılaştığı zorluklar, ciddi tehdit ve risklere rağmen başarılı bir uyum sağlama ve baş etme kapasitesini içeren dinamik bir süreci ifade etmektedir. Psikolojik olarak sağlam bireyler ise risk faktörleri karşısında, sahip olduğu içsel ve dışsal kaynaklarla yeterlik gösteren kişileri tanımlamaktadır.

2.2.1. Risk Faktörleri

Psikolojik sağamlık araştırmalarında risk, olumsuz sonuçları tahmin etmek amacıyla ele alınan bir değişken olarak olumsuz yaşam koşullarını ifade etmek için kullanılmaktadır (Terzi, 2005). Risk faktörlerinden bazıları olumsuz sonuçların nedenini oluştururken bazıları olumsuz sonuçlarla ilişki halinde görülmektedir (Gizir, 2007). Risk faktörleri normal gelişmeyi engelleyen ve çocukları daha incinebilir hale getiren biyolojik, psikolojik, bilişsel veya çevresel koşulları içermektedir (Dole, 2000; Gizir, 2007; Herrman vd., 2011). Gürgan (2006), *içsel (bireysel) risk faktörlerinin* prematüre doğum, yaşamda karşılaşılan olumsuz olaylar, kronik hastalıklar/hastaneye yatırılma, 13-19 yaşlarında anne olma, okula uyum sağlayamama, okulda başarısızlık, okulu bırakma; *dışsal (ailesel/çevresel/toplumsal) risk faktörlerinin* anne-babanın hastalıkları/psikopatolojisi, ilgisiz anne baba tutumları, kötü çocuk yetiştirme yöntemleri, boşanma, ayrı yaşama ya da sadece annesi ya da sadece babası olan bir evde yaşama, düşük sosyo-ekonomik düzey, yoksulluk, çocuk ihmal ve istismarı, savaş ve doğal afetler, aile sıkıntıları ve toplumsal şiddet ve evsizlik olabileceğini belirtmektedir.

Risk altındaki çocuklar için uygun ortam sağlandığında, bu çocuklar normal olarak gelişimlerini devam ettirmektedir. Ayrıca bu gelişim sürecinde bireysel

farklılıklar, özellikle cinsiyet, entelektüel yetenek, sosyo ekonomik durum ve aile nitelikleri gibi faktörler de önemli rol oynamaktadır (Masten vd., 1988).

Psikolojik sağlamlıkla ilgili yapılan ve risk faktörlerini inceleyen ilk çalışmalarda, hayatın sonraki dönemlerinde olumsuzluklara neden olabilecek belirli ve tek bir risk faktörü üzerine odaklanılmıştır. Daha sonraki çalışmalarda ise, araştırmacılar birden fazla risk faktörünün bir arada bulunduğunu ve bu risk faktörlerinin bireyin sağlıklı bir yaşam sürmesinde tehdit oluşturduklarını fark etmişlerdir. Bu nedenle de çoklu risk faktörlerinin etkisinin sağlamlığı nasıl etkilediği üzerinde durmuşlardır (Kararımak, 2006).

Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını etkileyebilecek risk faktörleri bazı araştırmacılar tarafından şu şekilde belirtilmiştir: psikososyal sorunlar ve akran ilişkileri, akademik zorluklar, okul geçişleri, fazla sorumluluk (Peterson, Duncan ve Canady, 2009); zorbalık (Peterson ve Ray 2006); yaygın (perverse) ve karma-uyumsuz (mixed-adaptive) mükemmeliyetçilik (Dixon, Lapsley ve Hanchon, 2004). Bunun yanı sıra Gardynik ve McDonald (2005), hem özel yetenekli hem öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin hayatına özgü risk faktörlerini, gerçekçi olmayan ebeveyn veya öğretmen beklentileri, okuldaki uyarıcı olmayan ortamlara maruz kalma ve arkadaşlık kurma zorlukları olarak ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar, özel yetenekli öğrencilerin olumsuz yaşam olaylarından veya sıkıntılardan etkilendiklerini ve yetişkinlerin özel yetenekli öğrencilerin kaygılarının ve streslerinin nedenlerini ve miktarını hafife alabileceklerini göstermektedir (Kaul ve diğerleri, 2015).

Kısacası risk faktörleri, bireyin yaşamında tehdit oluşturabilecek durumları içermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları açısından içsel (mükemmeliyetçilik, aşırı yoğunluk, eş zamanlı olmayan gelişim) ve dışsal (çevresel beklentiler, aşırı ebeveyn müdahalesi, okuldaki uyarıcı olmayan ortam) olmak üzere çeşitli risk faktörleri bulunmaktadır.

2.2.2. Koruyucu Faktörler

Koruyucu faktörler, bir kişinin uyumsuz bir sonuca yol açan bazı çevresel tehlikelere verdiği yanıtı iyileştiren veya değiştiren etkileri ifade etmektedir (Rutter, 1985). Koruyucu faktörlerin, yaşanan olumsuz deneyimlere karşı bireyin yapıcı tepki vermesini kolaylaştırdığı kabul edilmekle birlikte (Kararımak, 2006), Masten (1994) tarafından, koruyucu faktörlerin ve risk faktörlerinin iki zıt kutup olduğu ve psikolojik sağlamlık becerisi artarken stresin azaldığı tartışılmaktadır (Akt Kararımak, 2006).

Psikolojik sağlamlık gösteren bireyler veya aileler (yüksek risk bağlamında iyi uyum gösterenler) ile daha az adapte olanlar veya daha az sıkıntıya maruz kalanların karşılaştırılması ile psikolojik sağlamlığın 'nasıl' gösterildiğini açıklayan karmaşık süreçleri içeren faktörler *teşvik edici (promote) veya koruyucu faktörler* olarak adlandırılmaktadır (Masten, 2007).

Psikolojik sağlamlık araştırmalarında risk altındaki bireylerin diğerlerine göre nasıl daha sağlıklı ve başarılı bir uyum gösterdiklerinin açıklanabilmesi açısından koruyucu bireysel, ailesel ve çevresel özelliklerin incelenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Masten ve Reed, 2002; akt. Gizir, 2007).

Koruyucu faktörler, bireysel incinebilirliklerin veya çevresel tehlikelerin etkilerini hafifletmekte (Masten ve diğerleri, 1990) ve olumsuz sonuç potansiyelini azaltmak için risk faktörleriyle etkileşime girmektedir (Ungar, 2004). Koruyucu faktörler çocukluk, ergenlik veya yetişkinlikteki uyum üzerinde risk faktörleri ve stresli yaşam olaylarına göre daha genel bir etkiye sahip olabilmektedir (Werner, 1989). Zorluklarla ilişkili psikolojik risklere karşı koruyucu süreçlerde şu dört tür mekanizma yordayıcı olarak hareket etmektedir: a) risklerin etkisinin azaltılması, çocuk için riskin anlam veya tehlikesinin değiştirilmesi ve çocuğun risk durumuna maruz kalmasının ya da yaklaşmasının değiştirilmesi (alteration), b) olumsuz zincirleme reaksiyonların azaltılması, c) benlik saygısı ve öz yeterliliğin kurulması ve sürdürülmesi, d) fırsatların açılması/yakalanması (insanların hayatlarındaki dönüm noktalarıyla ilişkilidir) (Rutter, 1987).

Psikolojik olarak sağlam çocuklar zorluklarla başa çıkmada içsel ve dışsal koruyucu faktörleri kullanmaktadırlar. Bu faktörlerin risk durumdan kaynaklanan etkileri azalttığı, uyum sürecini hızlandırdığı ve risk altındaki bireyin ileride

yaşayabileceği olumsuz yaşantıların olasılığını azaltacağı belirtilmektedir (Kararmak, 2006). Şu durumlarda kronik zorluk yaşayan çocuklar daha iyi ya da daha başarılı bir şekilde iyileşmektedir: bakım veren birinin varlığında, yeterli (competent) bir yetişkin ile olumlu bir ilişkisi olduğunda, iyi öğrenme ve problem çözme özelliklerine sahip olduğunda, küçük yaş grubundaki çocuklar için bir yetişkin daha büyük yaşta kişiler için akranlar veya diğer yetişkinler onlarla ilgilendiğinde, kendileri veya toplum tarafından değer verilen bir yeterlilik ve etkinlik alanına (akademik, atletik, sanatsal veya mekanik) sahip olduğunda (Masten ve diğerleri, 1990). Risk faktörlerinin etkisini azaltan veya ağır basan koruyucu faktörler arasında öğretmenler, mentorlar, aile, akranlar ve topluluklar tarafından sağlanan destek bulunmaktadır (Kaul ve diğerleri, 2015).

Koruyucu faktörlerin bazıları şu şekilde belirtilmektedir: *bireysel koruyucu faktörler* zekâ, akademik başarı, iç kontrol odağı, olumlu veya kolay mizaç, benlik saygısı ve öz yeterlilik, kişisel farkındalık ve kendini kabul, özerklik, yaşam hedeflerinin olması, iyimserlik ve umut, etkili problem çözme becerileri (Gizir, 2007; Afifi ve MacMillan, 2011); *ailesel koruyucu faktörler* destekleyici anne baba, bir aile üyesiyle olumlu ilişkiler (Gizir, 2007) ve aile tutarlılığı (uyumu), istikrarlı bakım, ebeveyn ilişkileri ve eş desteği gibi destekleyici ilişkiler ve kaynaklar (Afifi ve MacMillan, 2011); *çevresel koruyucu faktörler* sosyal çevredeki bir yetişkinle olumlu ilişkiler, akran/arkadaş desteği, etkili toplumsal kaynaklar (Gizir, 2007; Afifi ve MacMillan, 2011) ve dindir (Afifi ve MacMillan, 2011).

Perez, Espinoza, Ramos, Coronado ve Cortes (2009), örneklem grubunu yüksek riskli, psikolojik olarak sağlam ve korunmalı (koruyucu faktörleri yüksek olan düşük riskli) olarak üç kümeye ayırdığı çalışmasının sonucunda psikolojik olarak sağlam grubun, yüksek akademik başarı seviyelerinin yanı sıra sıkıntı altında iyi uyum sağlamış görüldüğünü belirtmiştir. Bu çalışmadaki yüksek risk grubunun, korunmalı ve psikolojik olarak sağlam öğrencilerle aynı yüksek akademik başarı seviyesini sürdürmek için gerekli kaynaklarının bulunmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları bireyin yaşamında koruyucu faktörlerin önemini göstermektedir.

Özel yetenekli öğrencilerde psikolojik sağlamlık için koruyucu faktörlerden bazıları, akademik başarı, iç kontrol odağı, risk alma, yüksek öz yeterlik, öz anlayış

duygusu (Gardynik ve McDonald, 2005); yüksek zekâ (Kitano ve Lewis, 2005); öğretmenler, güçlü aile ve toplum ilişkilerine destek veren çevre (Mueller, 2009) olarak belirtilmiştir. Güçlü bir benlik kavramı, yüksek aile uyumu ve okula aidiyet hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan öğrenciler için depresyon semptomlarına karşı koruyucu faktör olarak ifade edilmektedir (Mueller, 2009).

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerde psikolojik sağlamlık için koruyucu faktör olarak ele alınan değişkenler, benlik saygısı, anne-baba tutumları ve akran ilişkilerinin psikolojik sağlamlık ile ilişkisine aşağıda yer verilmiştir.

2.2.2.1. Psikolojik sağlamlık ve benlik saygısı ilişkisi

Benlik kavramı ve benlik saygısı ruh sağlığı alanında birçok araştırmaya konu olan değişkenlerdendir. Bu alanda yapılan çalışmalar benlik saygısını, toplumsal bir güç veya sosyal bir ürün olarak ele almıştır. Bunun yanı sıra, benlik kavramının farklı değişkenlerle arasındaki neden sonuç ilişkisi kesin değildir (Rosenberg, Schooler ve Schoenbach, 1989). Benlik, kaynağını bireyin kendine bakışından alan, davranışları ortaya çıkaran değerlerin, hedeflerin ve ideallerinin bir bütünü olarak tanımlanmaktadır (Özoğlu, 1975). Benlik kavramı, kişiliğin temel bir bileşeni olup kişinin kendisi hakkında sahip olduğu fikirlerin toplamı olarak ifade edilmektedir (Neihart, 1999).

İnsanlar benlik kavramına uygun davranışlar sergilediklerinde kendilerini güvenli ve yeterli hissetmektedirler. Kendi değerlendirmelerinden farklı davranışlar gösterdiklerinde ve istediklerinin dışından davranmaya zorlandıklarında ise, kendilerine olan güvenleri zedelenmekte ve rahatsız olmaktadır. Bu nedenle bireyler benlik kavramları doğrultusunda tutarlı davranma eğilimi göstermektedirler (Kulaksızoğlu, 1999). Benlik kavramı dinamiktir ve gelişimi yaşam boyu sürmektedir. Başkalarıyla etkileşimimiz veya duygularımız ve düşüncelerimizle diyalogumuzdan ortaya çıkmaktadır. Benlik kavramı, anne-baba, akranlar, okul yaşantıları ve diğer birçok olaydan etkilenmekle birlikte ruh ve beden sağlığı, diğerleriyle ilişkiler, akademik başarı ve meslek seçimi üzerinde de etkili olabilmektedir (Onur, 2001).

Bireylerin belirli bir nesneye karşı geliştirdikleri tutumlar zamanla kişinin o nesneye karşı olan duygu, düşünce ve davranışlarını da belirlemektedir. Bireyler birer nesne olarak algıladıkları diğer bireylere yönelik tutum geliştirmeye

başladıkları gibi kendi benliklerine yönelik de bir tutum geliştirmeye başlamaktadırlar. Bu şekilde bireyin kendi benliğine yönelik geliştirdiği tutum benlik saygısı olarak tanımlanabilmektedir (Kaya ve Saçkes, 2004). Benlik kavramında yer alan bilgilerin bir değerlendirmesi olan benlik saygısı, çocuğun olduğu her şeyi (bir çocuk ne ise onları) hissetmesinden kaynaklanmaktadır. Bir çocuk, üstün bir öğrenci olma konusunda yüksek bir değere sahipse, ancak yalnızca ortalama veya zayıf bir öğrenci ise benlik saygısı zarar görmektedir. Bununla birlikte, aynı çocuk, atletik yetenek ve popülerliğe akademik yetenekten fazla değer verebilmekte ve sonuç olarak ilk iki alanda başarılı olursa, yüksek benlik saygısına sahip olmaktadır. Buna göre bireyin benlik saygısı, kendisiyle ilgili nesnel bilginin kombinasyonuna ve bu bilginin öznel değerlendirmesine dayanmaktadır (Pope, Mchale ve Craighead, 1988). Kısacası, bireyin ulaşmak istediği ve sahip olduğunda değerli bulacağı benlik kavramı ile gerçek benliği arasındaki farkın fazla olması, bireyin benlik saygısını düşürmekte, kendini yetersiz, başarısız ve değersiz bulmasına yol açmaktadır (Kılıçcı, 1989).

Benlik saygısı pozitif olan bir kişi, kendini olumlu bir şekilde değerlendirmekte ve güçlü noktaları hakkında iyi hissetmektedir. Pozitif benlik saygısı, olumlu sosyal duygusal uyumda merkezi bir faktör olarak görülmektedir (Pope ve diğerleri, 1988). Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin hayatlarındaki dalgalanmalara karşı adaptasyon sağlayarak aşağı doğru inerken bile yukarı bakmaya devam edebildikleri ileri sürülmektedir (Kaya ve Saçkes, 2004).

Benlik saygısının yüksek olması, benliğin sağlıklı bir görünümü olarak kabul edilmekte ve psikolojik sağlığın önemli göstergelerinden olduğu belirtilmektedir (Pope ve diğerleri, 1988; Crocker ve Park, 2004). Psikolojide en çok araştırılan kavramlardan olan benlik saygısının (Judge, Erez, Bono ve Thoresan, 2002) aynı zamanda en temel psikolojik ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Sheldon, Elliot, Kim ve Kasser, 2001). Benlik saygısı hem birey hem de toplum için değerli olan uzun vadeli sonuçlar için önemli bir faktör olarak ifade edilmektedir (Dubois ve Flay, 2004). Kişinin toplumsal yaşama aktif katılımında önemli rol oynayarak mutlu ve başarılı bir hayat sürmesine katkıda bulunan benlik saygısı (Güloğlu ve Aydın, 2001), psikolojik sağlamlık çerçevesinde koruyucu faktör olarak ele alınmaktadır (Kararmak ve Siviş-Çetinkaya, 2011).

2.2.2.2. Psikolojik sağlamlık ve ebeveyn tutumları ilişkisi

Aile, özel yetenekli bireyler için yetenek ve vaatlerin (promise) başarıya dönüştürülmesinde en kritik bileşen olarak ifade edilmektedir. Aile yaşamı ve bireysel olarak çocuklar üzerinde büyük bir etkiye sahip olan ebeveynler, farklı ebeveynlik stillerine sahiptir. Belirli inanç ve değerleri çocuklara vermekte ve iletmekte, değerleri modellemekte, çocukları etkin bir şekilde belirli faaliyetlerden uzaklaştırmakta veya belirli etkinliklere yönlendirmektedirler (Olszewski, Kulieke ve Buescher, 1987).

Ebeveynler ve diğer bakım verenler, gelişimin ilk çevresel koruyucuları olarak işlev görmektedirler. Ebeveynler benlik saygısını, fiziksel büyümeyi, beslemekte; bilgi, öğrenme fırsatları, davranış modelleri ve diğer kaynaklarla bağlantıyı sağlamaktadır. Bu süreç koruyucu faktörler olmadığında ya da uzun süreli olarak ciddi şekilde sınırlandırıldığında, çocuk, düşük benlik saygısı, yetersiz bilgi ya da sosyal beceri, dünya ile etkileşim kurma ya da öğrenme için isteksizlik, güven problemi (a distrust of people as resources) nedeniyle daha sonra uyum sağlamada dezavantajlı olabilmektedir. Etkisiz ebeveynlik ve ebeveyn gözetiminin eksikliğinin, çocuklarda uyumsuz davranışlarla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bir çocuğun uyumsuz davranışı, toplumsal olmayan saldırganlığın gelişimine katkıda bulunarak uzun süreli ciddi sonuçlar doğurabilmekte, öğretmenleri ve akranları da dahil olmak üzere diğer insanları uzaklaştırmakta veya kazayla yaralanma (accidental injuries) olasılığını arttırmaktadır (Masten ve diğerleri, 1990).

Ebeveynlik stilleri, çocuğa iletilen çocuğa yönelik tutumların bir kümesi ve birlikte ele alındığında, ebeveynlerin davranışlarının ifade edildiği duygusal iklim oluştıran bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Darling ve Steinberg, 1993). Baumrind, bilişsel ve sosyal yeterliliğin gelişimi için sonuçları olan üç ebeveynlik stilini (otoriter, yetkili ve izin verici) kabul etmektedir. Bu 3 ebeveynlik stili çocukların benimsemesi beklenen değerler, davranışlar ve standartlara göre farklılık göstermektedir (Dornbusch, Ritter, Leideman, Roberts ve Fraleigh 1987).

Bazı araştırmacılar Baumrind'in üç kategoriden oluşan ebeveyn tutumlarından farklı olarak Maccoby ve Martin tarafından dört kategoriden oluşan ebeveyn tutumları sınıflamasını kullanmışlardır (Lamborn ve diğerleri, 1991; Yılmaz, 2000). Bu sınıflamada ebeveynlik stillerinin Baumrind'in modelindeki üç

kategoriden ziyade, dört ebeveynlik stilinden oluştuğuna işaret edilmektedir. Maccoby ve Martin (1983), aile gruplarını duyarlılık (kabul/ilgi) ve talepkarlık (kontrol/denetleme) şeklinde tanımlamıştır (Akt. Lamborn ve diğerleri, 1991). Bu iki boyutun kesişmesiyle oluşan otoriter, demokratik, izin verici-hoşgörülü, izin verici-ihmkar olmak üzere dört tür anne baba tutumu oluşturulmuştur (Yılmaz, 2000). Bu 4 tür anne baba tutumu ve iki boyut arasındaki ilişki Tablo 2.1’ de gösterildiği gibidir (Santrock, 2012/2014).

Tablo 1. *Dört Boyutlu Ebeveynlik Stilleri Şeması*

	Kabul eden	Reddeden
	Duyarlı	Duyarsız
Talep eden	Yetkili (Demokratik)	Yetkeci (Otoriter)
Kontrol eden		
Talep kontrol etmeyen	İzin verici-Hoşgörülü	İhmal edici

Santrock, 2012/2014

Yetkili (demokratik) anne babalar, kontrol ve özerklik arasında denge kurarak çocuklarının ihtiyaç duyduğu standartları, sınırları ve rehberliği onlara sunmakta ve onların özerkliklerini geliştirmelerine imkan sağlamaktadır. Ergenlerin kendi görüşlerini ifade etmelerine izin vermekte, onların sosyal ilişkileri ve sosyal bir birey olmanın gerekliliklerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Yetkili (demokratik) ebeveyn tutumunda çocuğa sağlanan sıcaklık ve ebeveyn katılımı, onun ebeveyn etkisine daha açık olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla en etkili anne baba tutumu, yetkili (demokratik) tutum olarak ifade edilmektedir (Santrock, 2012/2014). Anne-baba ve çocuk arasında eşit bir ilişkinin olduğu, aile üyelerinin aralarında sevgi ve saygıya dayanan demokratik tutumun benimsenmesinin çocuk ve ergenin psiko-sosyal gelişimi açısından en uygun aile ortamı olduğu belirtilmektedir (Eldeleklioğlu, 1996).

Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling'e (1992) göre, yetkili (demokratik) ebeveyn tutumu 3 boyuttan oluşmaktadır: “kabul-ilgi”, “psikolojik özerklik verme” ve “davranışsal kontrol”. *Kabul-ilgi*, kişinin ilgilenme (dikkatini verme) ve ebeveynlerin duyarlılığı konusundaki önemin/değerin algısına dayanmakta (Zakeri ve diğerleri, 2010) ve ergenlerin ebeveynlerinin sevgi dolu, duyarlı ve ilgili olduklarını hissettikleri dereceye işaret etmektedir (Suldo ve Huebner, 2004).

Psikolojik özerklik veren ebeveynlik stilleri, ebeveynlerin çocuklarının görüşlerine karşı toleranslarını ifade etmekte ve ebeveyn-çocuk ilişkisinde demokratik disiplini kullanmakta; ebeveynler çocukları kurallara uymaya zorlamamaktadır (Zakeri ve diğerleri, 2010). Psikolojik özerklik verilmesi, ergenlerin bireyselliklerini ve psikolojik kontrolü azaltarak duygusal özerkliklerini teşvik etmeyi içermektedir (Suldo ve Huebner, 2004). *Davranışsal kontrol* tarzında ebeveynler, çocuğun davranış ve tutumlarını -genellikle mutlak standartları olan- bir dizi davranış standardına göre şekillendirmekte, kontrol etmekte ve değerlendirmektedir (Baumrind 1996; akt. Zakeri ve diğerleri, 2010). Davranışsal kontrol, izleme ve sınırlama yoluyla davranışsal kontrolü ifade etmektedir (Suldo ve Huebner, 2004). Araştırmalar yüksek düzeyde kabul-ilgi, davranışsal kontrol ve psikolojik özerklik düzeylerinden oluşan yetkili ebeveynliğin daha iyi okul performansı ve güçlü bir okul katılımı sağladığını ortaya koymuştur (Steinberg ve diğerleri, 1992).

Ebeveynlik stilleri, ruh sağlığı üzerindeki etkilidir (Fletcher, Steinberg ve Sellers, 1999) ve ebeveynler, tehdit edici ve stresli koşullar karşısında duygusal ve davranışsal destekleriyle çocukların pozitif uyumunu kolaylaştırmaktadır (Werner, 1989).

Araştırmalar, özel yetenekli öğrencilerin mutluluk ve iyi oluşunun ailedeki faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Yetenekli ergenlerin yaşam memnuniyetinin, ebeveynlerini sıcak, duyarlı ve duygusal olarak destekleyici ve özerkliklerini teşvik edici olarak algılamalarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Suldo, Hearon ve Shaunessy-Dedrick, 2018). Sağlıklı aile ilişkileri ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin özel yetenekli çocukların gelişiminde en önemli faktörler olduğu ifade edilmektedir (May,1994; akt. Fornia ve Frame, 2001).

Risk ve sağlamlık bakış açısından (Black and Lobo, 2008) ebeveynlikle ilgili stresin, çocuğun iyi oluşu üzerinde zararlı bir etkiye sahip olabilecek bir risk faktörü olduğu belirtilmektedir (Akt. Renati ve diğerleri, 2016). Destekleyici, sıcak ve uyumlu ebeveynlik tarzı ise psikolojik sağlamlığın gelişmesini sağlayabilecek, olumsuz yaşam olaylarının ve krizin üstesinden gelme yeteneğini artırabilecek koruyucu faktörlerden biri olarak ifade edilmektedir (Garmezy, 1993; Zakeri ve diğerleri, 2010).

2.2.2.3. Psikolojik sağamlık ve akran ilişkileri ilişkisi

Akran ve akran grupları evrensel kavramlar olup bir tanıdığı, bir klik üyesini, mahalle arkadaşını, arkadaşları veya bir spor ekibi gibi ortak faaliyetler içinde bulunulan bir grubu tanımlamak için kullanılabilir. Akranlar yaşı ve olgunluk seviyeleri aynı olan bireyleri ifade etmektedir (Santrock, 2012/2014).

Çocukların arkadaşlık anlayışlarının yaşa bağlı aşamalardan oluşan gelişimsel bir hiyerarşi izlediği, arkadaşlık ile ilgili beklentilerin ve inançların yaşla birlikte çok yönlü ve karmaşık bir hale geldiği belirtilmektedir (Gross, 2002b). Yaşamın en zorlu gelişim dönemlerinden erken ergenlikte, bireyin yeni ortamlara girmeye başlamasıyla birlikte kişilerarası ilişkilerin doğası da değişmektedir. Bu değişikliklerle birlikte, akranlarla sağlıklı ilişkilerin kurulması ve duygusal iyilik halinin gelişimi önemli hale gelmektedir (Bukowski, Hoza ve Boivin, 1993).

Akran ilişkilerinin, bireyin sosyal ve bilişsel gelişimine ayrıca yetişkinlik dönemindeki yaşantılarına önemli katkısı bulunmaktadır. Yetişkin hayatındaki adaptasyonun çocukluk çağındaki tek ve en iyi belirleyicisi, okul davranışları ve okul notları değil çocuğun akranlarıyla birlikteyken yaşadığı yeterliliğidir. Çocuklukta genel olarak beğenilmeyen, saldırgan, yıkıcı olan, diğer çocuklarla yakın ilişkileri sürdüremeyen ve akran kültüründe yer almayanların ciddi risk altında olduğu belirtilmektedir (Hartup, 1992). Akranlarıyla iyi ilişkiler kuramayan çocuk ve ergenlerin, yetişkinlik döneminde diğer çocuk ve ergenlere oranla davranışsal ve duygusal problemler gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Bukowski ve diğerleri, 1993).

Arkadaş ve akranları tarafından sevilme ve kabul edilme ergenler için önemli bir gereksinimdir. Kabul edilme ergenlerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlarken akranları tarafından dışlanma veya küçük düşürülme stres ve kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır. Ayrıca birçoğu için akranlarının onları nasıl gördüğu son derece önemlidir (Santrock, 2012/2014). Akranlar erken ergenlik döneminden geç ergenlik dönemine kadar bireyde problemlili davranışların ve sıkıntılı artmasına neden olabilmektedir. Ayrıca sosyal olarak reddedilmek gençleri akran etkilerine karşı daha savunmasız hale getirebilmektedir (Dishion ve Tipsord, 2011). Ergenlerin dışı vurduğu davranışlar ile negatif ebeveynliğin ilişkili olduğu, pozitif akran ilişkilerine sahip ergenlerin bu ilişkinin olumsuz etkilerini azaltabileceği ve antisosyal akranlara

sahip olan ergenlerin ise bu ilişkinin olumsuz sonuçlarını şiddetlendirdiği belirtilmektedir (Lansford, Criss, Pettit, Dodge ve Bates, 2003).

Çocukların zihinsel yetenek düzeyleri ile arkadaşlık kavramları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Çocukların arkadaşlık ilişkisinde aradıklarının kronolojik yaşa değil zihinsel yaşa göre belirlendiği ortaya konmuştur. Ayrıca zihinsel yaştaki entelektüel uyumun yanı sıra çocuklar, arkadaşlık anlayışı ve beklentileri kendilerine benzeyen çocukları arıyor olabilmektedirler. Zihinsel olarak yetenekli çocukların, arkadaşlık hiyerarşisi akranlarından farklılaşmakta; ortalama yeteneklere sahip akranları oyun ortakları ararken onlar yakın ve güvenilir arkadaşlıklar kurabilecekleri ilişkiler aramaktadır (Gross, 2002a; Gross 2002b).

Supotnik (1995) bilim ve sanatta usta olanlar (masters of the arts and sciences) ile yaptığı söyleşilerde 'Scientific Risk Taker and Innovator' olan Dr. Lederberg'e, akran ilişkilerini sorduğunda, *ilkokulda çok yalnız olduğu, lisede kendi yaşında fikirlerini ve deneyimlerini paylaşabileceği üç ya da dört arkadaşı olduğu* yanıtını almıştır. Dr. Lederberg, *o arkadaşlarının da kendisiyle aynı kariyer yolunda olmadığını ama en azından öncesinde deneyimlediği yalıtılmışlığı hafifletmeye yardımcı olduklarını* eklemiştir. *Üniversitede daha çok yüksek lisans öğrencileri ile arasının iyi olduğunu* ifade etmiştir. İlkokuldaki yalnızlığıyla nasıl başa çıktığı sorulduğunda ise, *akademik çalışmalarla meşgul olduğunu* belirtmiştir. Arkadaşlarının onu rahatsız edip etmediği sorulduğunda, *rahatsız edildiğini hatırlamadığını, daha sonraları sınıf arkadaşlarının biriyle karşılaştığında, onun kendisine, diğerleri için bir huşu/haşmet (awe) figürü olduğunu, ona saygı duyduklarını, sosyal ilişkilerinde problemlili olduğunu bilmelerine rağmen duydukları hayranlık nedeniyle ona yardım etmeye hazır olduklarını, şaşkın olduklarını ve onunla ne konuşacaklarını bilmediklerini* ifade etmiştir. Ayrıca arkadaşının, *'öğretmenlerin çoğunun, onunla (Dr. Lederberg) ne yapacakları konusunda aynı duyguları paylaştıklarını ve şaşkın olduklarını'* söylediğini belirtmiştir. Özel yetenekli öğrenciler, akranlarıyla ilişki kurmakta zorlandıklarını belirtirken akranlarının da özel yetenekli bireylerle ilişki kurma konusunda zorluklar yaşadığı görülmektedir. Çocuğun akranları tarafından kabul görmesi ve olumlu akran ilişkileri geliştirmesi, risk faktörlerine karşı tampon görevi üstlenmekte ve çocuğun sosyal

uyumunu kolaylaştırarak psikolojik sağlamlık bakış açısıyla koruyucu bir faktör olarak işlev görmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle özel yetenekli bireylerde psikolojik sağlamlıkla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara daha sonra psikolojik sağlamlıkla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Özel yetenekli çocuklarda psikolojik sağlamlık çalışmaları sınırlı olduğu için ocuk ve ergenlerde yapılan psikolojik sağlamlık araştırmalarına da yer verilmiştir.

2.3.1. Özel Yetenekli Öğrencilerde Psikolojik Sağlamlık İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Özel yetenekli çocuklarda psikolojik sağlamlık ile ilgili araştırmaların nicel sınırlılığı sebebiyle bu bölümde özel yetenekli çocukların uyumu ile ilgili araştırmalara da yer verilmiştir.

Freeman (1974), boylamsal araştırmasında, neden bazı çocuklar doğuştan özel yetenekli olarak görülürken diğerlerinde benzer bir yeteneğin görülmediği ve bu etiketlemenin çocukları bir şekilde etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçlamıştır. Deney grubu, ebeveynleri tarafından özel yetenekli olarak tanımlanan, 5 ile 14 yaş arası değişen 70 çocuktan oluşmaktadır. Deney grubundaki her ocuk kontrol grubunu oluşturan, biri aynı şekilde yetenekli olarak ölçülmüş ancak etiketlenmemiş diğerleri ise rastgele seçilmiş olan, sınıflarındaki iki çocukla eşleştirilmiştir. Araştırma bulguları, özel yetenekli çocukların “tuhaf” olmaları ve zor olmaları fikrinin çok yaygın olduğunu göstermiştir. Özel yeteneklilerin ebeveynleri, çocuklarını arkadaşsız ve zor olarak tanımlamış, çoğu zaman çocuklarının zayıf uyku, zayıf koordinasyon ve astım gibi problemlerinden rahatsız olduklarını belirtmiştir. Çocukların öğretmenleri de bu görüşe katılmıştır. Ülülerden her biri aynı sınıfta olmalarına rağmen etiketli çocukların ebeveynleri, çocuklarının yaşadıkları sıkıntı sebebiyle okul hakkında daha fazla şikayette bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların duygusal sorunlarının, kötü ebeveyn ilişkileri, boşanma, sık ev değişikliği veya diğer duygusal rahatsızlıklar gibi herhangi bir çocuğu rahatsız edecek sebeplerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailedeki sıkıntının diğer yetenekli çocuklardan ziyade etiketlenmiş özel yetenekli çocuğa odaklandığı görülmüş, bu durumun ortak bir olgu olduğu belirtilmiştir (Akt Freeman, 2006a). 1974 yılında başlayan bu

araştırmanın, takip çalışması 40'lı yaştaki denekler için yetenekli bir çocukluğun her zaman olağanüstü bir yetişkin başarısı sağlamadığını göstermiştir. Yetişkin başarısı için, sıkı çalışma, duygusal destek ve olumlu, açık kişisel bakış açısının daha iyi belirleyiciler olduğu belirtilmiştir. 2005 yılına kadar, etiketli olan ve etiketli olmayan özel yetenekli grupların yaşam sonuçlarının çok farklı olmadığı ancak her iki grubun rastgele yetenek grubundan çok daha başarılı olduğu bulunmuştur (Freeman, 2006b).

Cornell (1989), çocuğun uyumu ile ebeveynlerin özel yetenekli terimini kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Üniversite temelli yaz zenginleştirme programına kayıtlı 482 çocuğun anneleri ve babaları, benlik kavramı, kaygı ve akran statüsü ölçümleri ile değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin %90'ından fazlası çocuklarını özel yetenekli olarak düşünürken yaklaşık %25-30'u bu terimi kullanmaktan kaçınmıştır. Özel yetenekli teriminin kullanımı programda IQ veya yaş ile ilişkili bulunmamıştır. Ancak ebeveynleri bu terimi kullanan çocuklar, öz bildirim ve akran raporlarında daha az uyum sağlamıştır. Yani ebeveynleri özel yetenekli etiketi kullanan çocukların, ebeveynleri etiketi kullanmayan çocuklara göre daha fazla uyum zorluğu yaşadığı belirtilmiştir.

Kline ve Short (1991) araştırmalarında, özel yetenekli kızların okul yıllarında sosyal ve duygusal dengede yaşadığı önemli değişiklikleri incelemiştir. Bu amaçla, 16 tanesi 1-4.sınıf aralığında, 15 tanesi 5-8.sınıf aralığında, 58 tanesi 9-12.sınıf aralığında olmak üzere 89 özel yetenekli kız öğrenci ile çalışmıştır. Her öğrenci 138 maddelik bir anket doldurmuştur. Ankette okula uyum, ilgi alanları ve etkinlikler, aile ve yetişkinlerle ilişki, toplumsal sorunlar, plan ve hedefler, düşünme stilleri ve duygular ile ilgili sosyal ve duygusal alanlara ilişkin maddeler yer almaktadır. Araştırma bulguları, özel yetenekli kızların okul gelişimleri boyunca öz saygı ve özgüvenlerinde önemli bir düşüş olduğunu göstermiştir. Ayrıca mükemmeliyetçilik, umutsuzluk ve cesaretin kırılması/vazgeçme düzeyleri de aynı gelişimsel dönemde yükselmiştir. Ebeveynler ve diğer yetişkinlerle ilişkiler azalırken akran ilişkilerinin önem kazandığı bulunmuştur. Duygusal incinebilirlik, 12.sınıfta artarken, içsel cesaret ve öz güvenin azaldığı görülmüştür.

Peterson ve diğerleri (2009), özel yetenekli gençlerde negatif yaşam olayları, stres ve okul deneyimlerini boylamsal olarak incelemiştir. Bu amaçla, özel yetenekli olarak tanımlanan 121 çocuktan oluşan bir grubu 11 yıl boyunca, üniversite

mezuniyetine kadar takip etmiştir. Bu grupta karma yöntem (kesitsel ve boylamsal) çalışılmıştır. Ebeveynler her yıl aile ve çocuk tarafından yaşanan olumsuz yaşam deneyimlerini tanımlamıştır. Öğrenciler, mezun olduktan sonra açık uçlu, geçmişe yönelik bir anket tamamlamış, olaylara, olayların etkilerine, desteğe ve okul yıllarındaki engellere odaklanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, stresli yaşam olayları hakkında ebeveynler ve öğrencilerin aynı olayla ilgili farklı algılara sahip olduğunu göstermiştir. Öğrenciler okul yılları boyunca birçok negatif olay ve durum deneyimlemiş; akademik zorluklar, okul geçişleri ve akran ilişkilerinden, yaşam olayları değil zorlu deneyimler olarak bahsetmiştir. Ebeveyn ve öğrencilerin bildirdiği farklılıklar, yetişkinlerin özel yetenekli öğrencilerin devam eden akademik baskılar, okul geçişleri, bağlılık ve akran ilişkilerinde karşılaştıkları stres miktarını hafife alabileceğini göstermiştir.

King (2009) çalışmasında, psikolojik sağlamlık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada, akademik başarıları yüksek başarılarından başarısız olanlara kadar değişen 37 özel yetenekli öğrenci yer almıştır. Araştırmada, öğrencilerin kontrol odağını, öğrenilmiş çaresizliklerini ve psikolojik sağlamlık veya incinebilirlik düzeylerini ölçmek için anket kullanılmıştır. Ayrıca bu öğrenciler, öğrenme hedefleri ve performans tercihleri açısından değerlendirilmiştir. Daha sonra bu sonuçlar öğretmenlerin beklentileri ve son sınavlardaki akademik performansları ile karşılaştırılmıştır. Faktörlerden hiçbirinin beklentiler ya da akademik başarılarla tutarlı bir korelasyon göstermediği bulunmuştur. İkinci bölümde, başarı ve başarısızlığın çift fenomenlerine, öğrencilerin tepkisini incelemek için görüşme ile fenomenolojik bir araştırma yapılmıştır. Yüksek başarıya sahip ve başarısız öğrencilerden seçilen örnek bir grup ile görüşme yapılarak öğrenilmiş çaresizlik, kontrol odağı ve psikolojik sağlamlıkları/incinebilirlikleri kontrol edilmiştir. Görüşme analizlerinin sonuçları, başarılı olmayanlar ve yüksek başarı gösterenler arasında sürekli olarak farklılaşan bir özelliği ortaya çıkarmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik, kontrol odağı ve psikolojik sağlamlık yönelimleri ne olursa olsun, en yüksek düzeyde başarıya ulaşan öğrencilerin, başarısızlığa yönelik olarak hatalardan öğrenen bir tutum sergiledikleri, başarısız olan öğrencilerin ise başarısızlıktan kaçmaya ve çaresizliğe kadar uzanan faydasız tepkiler gösterdikleri bulunmuştur. İyi bir başarısız olmayı öğrenmek (learning to fail well) yani yüksek düzeyde başarıya

ulaşan öğrencilerin tepkileri, özel yetenekli olup başarısız olanların akademik performanslarını geliştirmelerine yardımcı olacak bir mekanizma olarak önerilmiştir.

Renati ve diğerleri (2016), özel yetenekli bir çocuğu büyütmeye aile içi stres ve direnç faktörlerini ele aldıkları çalışmalarında, yaş ortalamaları 44 olan, özel yetenekli çocuğa sahip 49 ebeveyn ile çalışmışlardır. Katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ebeveynler stres kaynaklarını, temel stresler, ebeveynlik ittifakının eksikliği, aile rutinlerini yönetmede zorluklar, kardeş ilişkilerini ele alma zorlukları ve yetersiz aile iletişimi olarak belirtmiştir. Çocuk düzeyinde stres kaynaklarını ise %37 ile özel yetenekli çocukların muhalif davranışları, kural ve rutinleri kabul etmede yaşadıkları zorluklarla ilgili problemler oluşturmuştur. Ayrıca okul, ebeveynlerin neredeyse %50'sinin ana stres kaynağı olarak tanımlanmıştır.

Kahvecioğlu (2016), özel yetenekli çocuğa sahip anne-babaların psikolojik sağlamlıklarının benlik saygısı, öz-yeterlik inancı ve sosyo-demografik değişkenler açısından incelediği araştırmasında, 5-13 yaş aralığında 'özel yetenekli birey' tanısı almış çocukların ebeveynleriyle çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak, Yılmazlık Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Ebeveyn Öz-Yeterlik Ölçeği'ni kullanmıştır. Araştırma bulgularında, öz-yeterlik inancı ve benlik saygısı ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca psikolojik sağlamlık puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterirken; yaş, medeni durum, çalışma durumu ve özel yetenekli çocuğun okula gitme durumu açısından farklılık göstermediği görülmüştür.

Çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılan çalışmalar, psikolojik sağlamlığı etkileyen pek çok faktörün olduğunu göstermiştir. Araştırmalar, psikolojik sağlamlıkla ilişkili bireysel ve çevresel olarak risk oluşturabilecek çeşitli durumları ortaya koymuş, risk faktörlerine yönelik olarak çeşitli koruyucu faktörlerin önemini göstermiş, risk faktörleri ve koruyucu faktörler arasındaki ilişkileri ele almıştır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle son yıllarda farklı risk gruplarıyla psikolojik sağlamlık konusunda birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerde psikolojik sağlamlık ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara rastlanırken ülkemizde bu grupla yapılan psikolojik sağlamlık çalışmasına rastlanmamıştır.

2.3.2. Psikolojik Sağlamlık ve Benlik Saygısı, Ebeveyn Tutumları, Akran İlişkileri İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Dumont ve Provost (1999) araştırmalarında, psikolojik sağlamlığı (sosyal destek, benlik saygısı, başa çıkma stratejileri, stres ve depresyon deneyimleri üzerinde sosyal etkilerin koruyucu rolünü) incelemiştir. Çalışmalarında 297 ergeni, depresif belirti puanları ve günlük güçlüklerin sıklığına göre uyumlu, psikolojik olarak sağlam ve incinebilir olarak 3 gruba ayırmıştır. Benlik saygısı, farklı baş etme becerileri, sosyal destek ve sosyal hayatın farklı yönlerinin gruplara göre nasıl farklılaştığını araştırmak amacıyla diskriminant analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uyumlu ergenlerin diğer 2 gruptakilere göre daha yüksek benlik saygısına, psikolojik olarak sağlam ergenlerin de incinebilir olanlara göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduğu bulunmuştur. Diğer önemli ayırt edici değişken olan, akranlar ile antisosyal ve yasa dışı faaliyetlerde, hem psikolojik olarak sağlam hem de incinebilir gruptakiler, uyumlu gruptakilerden daha yüksek puan almıştır. Ayrıca psikolojik olarak sağlam ergenler, problem çözme/baş etme stratejilerinde diğer 2 gruptakilere göre daha yüksek puan almıştır.

Gizir (2004) araştırmasında, yoksulluk içindeki 8.sınıf öğrencilerinin akademik sağlamlıklarının gelişmesine yardım eden koruyucu bireysel özellikler ile çevresel faktörleri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinde sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde yer alan 872 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler, faktör analizi ve yapısal eşitlik modeli teknikleriyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin akademik sağlamlığını yordayan temel dışsal koruyucu faktörlerin, evdeki yüksek beklentiler, arkadaşlık ilişkilerindeki ilgi ve sevecenlik, okuldaki ilişkilerde ilgi ve sevecenlik olduğu bulunmuştur. İçsel koruyucu faktörlerden, öğrencilerin kendi akademik yeterlikleri konusundaki olumlu algıları, empatik bir anlayışa sahip olmak, içten denetimlilik ve gelecek konusunda umutlu olmak ile katılımcıların akademik sağlamlığı arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra dışsal koruyucu faktörlerden evdeki ilişkilerde ilgi ve sevecenlik, arkadaş grubundaki yüksek beklentiler ve toplumsal ilişkilerde ilgi ve sevecenlik; içsel koruyucu faktörlerden problem çözme becerisi ile yoksul öğrencilerin akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Eminağaoğlu (2006), sokak çocuklarının dayanıklılık (sağlamlık) faktörlerini incelediği araştırmasında, 12-16 yaş arasındaki 27 sokak çocuğu ve kontrol grubu olarak seçilen 27 çalışan çocuk ile çalışmış olup bu çocuklara Rorschach Testi uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sokak çocuklarının iş birliğı ve duygusal yakınlık kurmaya daha yatkın oldukları ve bu çocukların hayatlarındaki en önemli psikolojik sağlamlık özelliğinin arkadaş grubu içerisindeki duygusal bağları olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sokak çocuklarının çalışan çocuklara göre bilişsel esneklik düzeylerinin ve etkili örgütsel davranışa sahip olma düzeylerinin daha düşük olduğı, daha fazla depresif duygulanıma sahip oldukları, annesinden ayrı kalma öyküsü bulunan sokak çocuklarının ise, böyle bir yaşantıya sahip olmayan çocuklardan daha fazla depresif duygulanıma sahip olduğı bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar dahilinde sokak çocuklarının bazı psikolojik sağlamlık özelliklerine sahip olmalarına rağmen risk altında oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Güloğlu ve Kararımak (2010), üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlığı incelendikleri araştırmalarında, 410 üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Veriler, UCLA Yalnızlık Ölçeğı, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğı ve Ego Sağlamlığı Ölçeğı ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık ile yalnızlık arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermiş, benlik saygısı ve psikolojik sağlamlığın üniversite öğrencilerinde yalnızlığı yordadığını ortaya koymuştur.

Zakeri ve diğerleri (2010), ebeveyn stilleri ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi üniversite öğrencilerinde incelemiştir. Katılımcıları oluşturan 350 üniversite öğrencisine, Steinberg'in Ebeveynlik Stilleri Ölçeğı ve Canner-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeğı uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ebeveyn kabul/ilgisinin psikolojik sağlamlığın önemli bir yordayıcısı olduğunu; psikolojik özerklik ve kontrol/denetlemenin ise, psikolojik sağlamlığın önemli bir yordayıcısı olmadığını göstermiştir.

Kurtoğlu (2013), araştırmasında ilköğretim birinci kademe beşinci sınıf öğrencilerinde bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının duygusal yılmazlık, sosyal beceri, okul uyumu ve benlik saygısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, bilişsel davranışçı yaklaşıma

dayalı psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeyi, programa katılmayan öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeyinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte okul uyumu ve benlik saygısı düzeyleri bakımından, deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler ve plasebo grubuna katılan öğrenciler arasında, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyleri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Erarslan (2014), üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlık ile depresif belirtiler ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkide benlik saygısı, pozitif dünya görüşü ve umudun aracı rolünü incelemiştir. Araştırmaya farklı üniversitelerde okuyan 737 öğrenci katılmıştır. Risk Faktörleri Belirleme Listesi'ndeki (Terzi, 2008) maddelerden en az birini yaşayan 610 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler, Bilişsel Üçlü Envanteri, Ego Sağlamlığı Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Beck Depresyon Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, benlik saygısının üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlık ve depresif belirtiler arasındaki ilişkide tam aracı rolü, psikolojik sağlık ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkide ise kısmi aracı rolü olduğu bulunmuştur.

Arslan (2015), ergenlerde öz yeterlilik, benlik saygısı ve olumlu duyguların psikolojik sağlamlığı yordamadaki rolünün incelediği araştırmasında, 8. 9. 10. 11. ve 12.sınıf olmak üzere toplamda 476 öğrenci ile çalışmıştır. Veriler, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Öz Yeterlik Ölçeği ve Pozitif Negatif Duygu Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ergenlerde öz yeterlilik, benlik saygısı ve olumlu duyguların psikolojik sağlamlığı pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığı yani ilgili değişkenlerin psikolojik sağlamlığın önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Koç-Yıldırım, Yıldırım, Otrar ve Şirin (2015), ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları ve benlik kurguları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, lise öğrencisi, 14-18 yaş aralığındaki 945 ergen ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Ailede Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, psikolojik dayanıklılık ile özerk benlik kurgusu arasında negatif yönde; psikolojik

dayanıklılık ile ilişkisel ve özerk-ilişkisel benlik kurgusu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kapıkıran ve Acun-Kapıkıran (2016), üniversite öğrencilerinde, depresif belirtiler üzerinde iyimserlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide aracı olarak benlik saygısının rolünü incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını yaş ortalaması 20,85 olan, 494 öğrenci oluşturmuştur. İyimserlik, psikolojik sağlamlık, benlik saygısı ve depresyonu ölçen veri toplama araçları, farklı bölüm ve fakültelerdeki üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Bulgular, iyimserlik ile psikolojik sağlamlık arasında depresyon belirtileri ile doğrudan bir ilişki olduğunu; psikolojik sağlamlık ile depresif belirtiler arasında benlik saygısının tam aracı rolü olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra iyimserlik ile depresif belirtiler arasında benlik saygısının aracı rolünün istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

Rahat ve İlhan (2016) araştırmalarında, başa çıkma stilleri, sosyal destek, ilişkisel benlik kurgusu ve psikolojik sağlamlık özelliklerinin, birinci sınıf üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum sağlama becerisini yordama düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Kişisel Bilgi Formu, Risk Faktörleri Tanımlama Listesi, İlişkisel Özerk Benlik Kurgusu Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Başa Çıkma Stilleri Ölçeği Kısa Formu ve Yılmazlık Ölçeği, 527 risk altındaki üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, risk altındaki üniversite öğrencilerinde ilişkisel benlik kurgusu (construal), algılanan sosyal destek, başa çıkma stilleri ve psikolojik sağlamlığın üniversite yaşamına uyum sağlamada önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Tüm bağımsız değişkenler arasında üniversite yaşamına uyumun öngörülmesinde en etkili olanın psikolojik sağlamlık özellikleri olduğu ortaya konmuştur.

Ogelman, Gündoğan, Erten-Sarıkaya ve Erol (2016) araştırmalarında, Soma'daki maden kazasında babalarını kaybeden ve babalarını kaybetmeyen çocukların psikolojik sağlamlıkları ve akran ilişkilerini karşılaştırmıştır. Babası ölen 51 okul öncesi öğrenci ve babası yaşayan 53 okul öncesi öğrenci öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Veriler, Çocuklar İçin Ego Sağlamlık Ölçeği (Children's Ego Resiliency Scale) ve Çocuk Davranış Ölçeği (Child Behavior Scale) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yakınıni kaybetmiş çocukların daha düşük psikolojik sağlamlığa sahip olması ve daha fazla dışlanmaya maruz kalmasının

yanı sıra aynı çocukların daha düşük akran mağduriyeti (victimization) yaşadıkları ve daha yüksek olumlu sosyal davranışa sahip olduğu bulunmuştur. Küçük çocuklar arasında babanın ölümü daha düşük psikolojik sağlamlık ve daha fazla dışlanma ile ilişkililik diğerlerinin onlara daha iyi davrandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Moon vd. (2017), doğuştan (konjenital) kalp hastalığı olan ergenlerde ebeveyn tutumları (parental rearing behavior) ve psikolojik sağlamlık ile ebeveyn tutumları ve depresyon belirtileri arasındaki ilişkileri yaş, cinsiyet ve hastalık şiddeti açısından incelemiştir. Çalışmaya katılan 180 hastanın yaşları ortalaması 17.8'dir ve katılımcıların %64'ü erkektir. Hastalar, rutin klinik ziyareti sırasında ebeveyn tutumları ve psikolojik sağlamlık ile ilgili ölçekleri ve Çocuklar için Depresyon Envanteri'ni doldurmuştur. Verilerin analizinde maksimum olasılık değerlendirmesi (maximum likelihood estimation) ile yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, düşük psikolojik sağlamlığın, aşırı koruma, ceza, red ve kontrol ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca psikolojik sağlamlık ve depresyon belirtileri arasından güçlü bir ilişki bulunduğu; psikolojik sağlamlığın yaş, cinsiyet ve hastalık şiddetine göre değişmediği belirtilmiştir.

Çağlar (2018), çocuk ve ergen psikiyatrisi polikliniğine başvuran ebeveynleri boşanmış olan ve ebeveynleri boşanmış olmayan çocukları ruhsal sorunlar, psikolojik sağlamlık, benlik kavramı ve ebeveyn kabul/reddi açısından; annelerini ise benlik saygısı ve algılanan sosyal destek açısından karşılaştırmayı amaçladığı araştırmasında, 9-17 yaş aralığındaki bireylerle çalışmıştır. Boşanmış ve boşanmamış grup arasında Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çalışılan örneklemden boşanmış ailelerin çocuklarının, psikiyatrik sorunlar, ebeveyn kabul/reddi, benlik kavramı ve ebeveyne yabancılaşma açısından boşanmamış ailelerdeki çocuklardan farklılık göstermediği bulunmuştur.

Sonuç olarak, araştırmalar benlik saygısı, ebeveyn tutumları ve akran ilişkilerinin psikolojik sağlamlık ile ilgili önemli koruyucu faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık ilişkisinin araştırıldığı çok sayıda araştırmaya rastlanmış olup akran ilişkileri ve psikolojik sağlamlık ilişkisinin incelendiği daha az sayıda araştırmaya ulaşılmıştır.

2.3.3.Özel Yetenekli Çocuk ve Ergenlerin Benlik Saygısı, Ebeveyn Tutumları ve Akran İlişkileri İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Janos ve diğerleri (1985), kendilerini farklı hisseden özel yetenekli çocuklar arasındaki benlik kavramı, benlik saygısı ve akran ilişkilerini incelemiştir. Araştırma ilköğretim çağındaki yüksek IQ'ya sahip 271 çocuk ve ebeveyniyle yürütülmüştür. Katılımcılar sosyal ve duygusal gelişim üzerine kapsamlı bir soru bataryası tamamlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çocukların 88 tanesi (%37'si) kendilerini akranlarından farklı olarak kavramsallaştırmıştır. Bu çocuklar kendilerini olumlu şekilde tanımlayıp ortalamanın üzerinde benlik saygısına sahip olsalar da, benlik saygıları kendilerini farklı olarak düşünmeyen yüksek IQ'lu çocuklardan daha düşük olarak bulunmuştur. Ayrıca, kendilerini farklı düşünen çocukların akran ilişkileri ile ilgili raporlarında, diğer çocuklara göre daha fazla problem düşündüren belirti yer almıştır. Ebeveynleri daha fazla davranışsal problemler sergilemediklerini belirtmelerine rağmen yaşlılarıyla ilişkilerinde daha fazla güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, kendini diğer çocuklardan farklı olarak kavramsallaştırmanın, olumludan daha çok olumsuz olarak hissetmeye neden olabileceğini, bilişsel özel yetenekli çocukların çoğunun kişisel ve sosyal gelişimlerini daha iyi seviyelere getirmek için daha fazla psikolojik olarak desteklenmeye ihtiyaç duyduğunu göstermiştir.

Jenkins-Friedman ve Murphy (1988) araştırmalarında, idealize edilmiş (actual/idealized) ve genel (actual/public) benlik kavramı arasındaki tutarlılığı uyum ölçüsü olarak almıştır. Özel yetenekli olarak etiketlenmiş ve beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar özel yetenekli eğitim programına katılmış olan 128 özel yetenekli öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonuçları, genel olarak daha iyi uyumun benlik kavramları arasındaki daha iyi tutarlılıkla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Cornell vd. (1990), üniversite yaz zenginleştirme programına katılan 5-11. sınıflardaki 465 yüksek yetenekli (high-ability) genç arasında benlik kavramı ve akran statüsü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, benlik kavramının dört yönünün (sosyal, akademik, atletik ve fiziksel görünüm) farklı ilişkisi, hem akademik hem de akademik olmayan bir akran grubu ortamında araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, benlik kavramının, özellikle sosyal benlik kavramının, akran statüsünü orta düzeyde yordadığını; benlik kavramının akran statüsünde oynadığı

rolde gelişimsel farklılıklar ve cinsiyet farklılıklarının olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma, yüksek yetenekli gençlerde benlik kavramı ve akran statüsü arasındaki ilişkiyi desteklemiştir.

Van Tassel-Baska, Olszewski-Kubilius ve Kulieke (1994), avantajlı ve dezavantajlı 7. ve 8. sınıf özel yetenekli öğrencilerde benlik kavramı ve sosyal desteği araştırmıştır. Ayrıca çalışmada cinsiyet, etnik köken, sosyo ekonomik sınıf farklılıkları da incelenmiştir. Araştırma, 76 erkek ve 71 kız öğrenci olmak üzere toplamda 147 özel yetenekli yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Hayatımdaki İnsanlar (People in My Life), İş Oryantasyonu (Work Orientation) ve Algılanan Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçları, etnik köken ve cinsiyete göre bazı farklılıkların olduğunu ancak en büyük farklılığın düşük ve yüksek sosyo ekonomik düzeydeki gruplarda, özellikle sosyal destek alanları, sosyal ve davranışsal benlik kavramında ortaya çıktığını göstermiştir.

Lee (2002), akran ilişkilerinin ergenlik döneminde akademik ve yaratıcı yeteneklerin gelişimini nasıl etkilediğini incelemek amacıyla 12 yaşındaki Chris ile 5 akranı arasındaki ilişkiyi incelediği bir vaka çalışması yapmıştır. Çalışma sonuçları, Chris'in akranlarının rekabet, destek, motivasyon ve rol modelleme olmak üzere 4 alanda akademik ve yaratıcı yetenek gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Bain ve Bell (2004) araştırmasında, zihinsel yetenekli olarak tanımlananlar ve yüksek başarılarla (high achievers) sahip ama özel yetenekli olarak tanımlanmayanların sosyal benlik kavramı, sosyal başarı veya başarısızlık ile akran ilişkileri için atıflarını araştırma amacıyla 4. 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Özel yetenekli olarak tanımlanan grup, sosyal olarak ilişkili benlik kavramının 4 alt ölçeğin 3'ünde ve Benlik-Tanımlama Anketi I (Self Description Questionnaire-I)'in genel benlik kavramı ölçeğinde anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır. Öğrenci Sosyal İlişkilendirme Ölçeği (Student Social Attribution Scale)'nde, özel yetenekli olarak tanımlananlar, yetenek ve çaba nedeniyle *sosyal başarıya yönelik atıflarda*, özel yetenekli olarak tanımlanmayan ama yüksek başarıya sahip karşılaştırma grubundan daha yüksek; yetenek, çaba ve görev zorluğu nedeniyle *sosyal başarısızlık için atıflarda* ise karşılaştırma grubundan daha düşük puanlar almıştır. Öğretmenlerin

akran ilişkileri değerlendirme puanları, 2 grup arasında farklılık göstermemekle birlikte gruplar arasında erkekler kızlara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Dwairy (2004), özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan Arap ergenlerin anne baba stilleri ve psikososyal uyumları arasında ilişkiyi incelediği araştırmasında, İsrail'de 118 yetenekli ve 115 yetenekli olmayan Arap ergen ile çalışmıştır. Veriler, Ebeveyn Otorite Ölçeği, Ebeveyne Yönelik Çocuk Tutumları (Child Attitude Toward Parents), Lipsitt'in Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Psikolojik Durum Ölçeği (The Psychological State Scale) ile elde edilmiştir. Sonuçlar, özel yetenekli ergenlerin ebeveynlerinin, özel yetenekli olmayan ergenlerin ebeveynlerinden daha yetkili (demokratik) ve daha az otoriter olma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Özel yetenekli ergenlerin ebeveynlerine yönelik tutumlarının, özel yetenekli olmayan ergenlere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Özel yetenekliler, özel yetenekli olmayanlara göre daha yüksek benlik saygısı, daha az kimlik bozukluğu, fobi ve davranış bozukluğu sergilemiştir. Demokratik ebeveynlik tarzı, özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan ergenlerin zihinsel sağlığı ile pozitif korelasyon gösterirken; otoriter ebeveynlik tarzının, özel yeteneklilerin zihinsel sağlığı üzerinde olumsuz etkide bulunduğu ancak yetenekli olmayan ergenleri etkilemediği görülmüştür. Çalışma sonuçları, otoriter ebeveynlik tarzının özel yetenekli çocukların iyilik halini etkileyecek ve psikolojik uyumlarını etkileyebilecek önemli bir faktör olduğunu göstermiştir.

Cochran (2009), özel yetenekli ergenlerin benlik kavramları üzerinde sosyal desteğin etkisini incelediği araştırmasında, 245 özel yetenekli öğrenci ile çalışmıştır. Sosyal benlik kavramı, Öz Kavram Envanteri II (Self Description Questionnaire II); sosyal destek ise Çocuk ve Ergen Sosyal Destek Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonuçları, algılanan sosyal destek ve sosyal benlik kavramı arasında çoklu ilişki ortaya koymuştur. Buna göre, yakın arkadaşların sosyal destek sağlamasında önemli cinsiyet farklılıkları bulunmasına rağmen ebeveyn, öğretmen, sınıf arkadaşı veya okuldan sağlanan sosyal destek puanları için cinsiyet farklılıkları bulunmamıştır.

Oğurlu (2010), üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkilerini incelediği literatür çalışmasında, bu çocukların sosyal uyum süreçleri, arkadaşlık beklentileri, kendilerine has uyum, arkadaşlığı olumlu veya

olumsuz etkileyebilecek nitelikleri araştırmıştır. Farklı sonuçlar gösteren araştırmalar olmasına rağmen son zamanlardaki araştırmalar, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarından yüksek olmasa bile en azından onlarla eşit seviyede sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkilerine sahip olduklarını göstermiştir.

Rinn, Reynolds ve McQueen (2011), özel yetenekli ergenlerin algılanan sosyal destekleri ve çok boyutlu benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 217 özel yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Benlik kavramı Öz Kavram Envanteri II (Self Description Questionnaire II), algılanan sosyal destek kaynakları ise Çocuk ve Ergen Sosyal Destek Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, algılanan sosyal destek kaynaklarına veya eksikliğine göre özel yetenekli ergenler için üç farklı grup ortaya konmuştur. Bu gruplar şu şekildedir: okul dışından destek alanlar (yüksek ebeveyn/arkadaş, düşük öğretmen/sınıf arkadaşı), akranlarından değil yetişkinlerden destek alanlar (yüksek aile/öğretmen, düşük sınıf arkadaşı/arkadaş grubu) ve okul ile ilgili desteklerden etkilenmeyen ancak arkadaşlarından en çok destek görenler (yüksek arkadaş, düşük aile grubu). Ayrıca benlik kavramı ve cinsiyet ile ilgili düşük düzeyde farklılık ortaya çıkmıştır.

Afat (2013), üstün zekâlı çocuğu olan ailelerin sahip olduğu tutumları ve çocuklarının zekâ düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında, zekâ düzeyleri Stanford-Binet Zekâ testi ile belirlenmiş olan 6 yaşındaki 87 üstün zekâlı çocuk ve aileleri ile çalışmıştır. Bulgular, ebeveyn tutumlarının çocukların zekâsı ile yakından ilişki olduğunu göstermiştir. Üstün zekânın en güçlü yordayıcısının aşırı korumacı ebeveyn tutumu olduğunu belirtirken; üstün zekâlı çocuğa sahip ebeveynlerin demokratik ve koruyucu tutumu benimseyip izin verici ve otoriter tutumdan uzak durdukları sonucuna ulaşmıştır.

Albayrak-Dengiz (2014), üstünzekâ ve üstün yetenek tanısı konmuş 3. 4. ve 5.sınıf öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisini incelemiştir. Bu amaçla çalışmasında Rosenberg Benlik Saygısı Envanterinin Benlik Saygısı Alt Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'nu veri toplama araçları olarak kullanmıştır. Elde edilen sonuçlar, üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların genel sosyal destek puanları ve aileden algılanan sosyal destek puanlarına bağlı benlik saygısı düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu,

öğretmenlerden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek puanlarına göre benlik saygısı düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir.

Kaval (2014) çalışmasında, üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukları ebeveyn tutumu, ebeveyn kabul-reddi, sosyal destek, psikolojik destek ve yalnızlık algısı açısından karşılaştırmıştır. Araştırmada, 172 üstün yetenekli ve 232 normal gelişim gösteren çocuk ile çalışılmıştır. Veriler, Demografik Bilgi Formu, Anne Baba Tutum Ölçeği, Çocuk/Ergen Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği, Çocuklar için Sosyal Desteği Değerlendirme Ölçeği, Güçler Güçlükler Anketi, Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği ile elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar göre, üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren akranlarından daha yüksek düzeyde otoriter ebeveyn tutumu, ilgisizlik ve ihmal duyguları, ebeveyn reddi algıladıkları, daha yüksek düzeyde yalnızlık duygusu yaşadıkları ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite belirtileri gösterdikleri bulunmuştur.

Bakır (2015) araştırmasında, üstün zekâlı olan ve üstün zekâlı olmayan öğrencilerin anne babalarının çocuk yetiştirme stillerinin, öğrencilerin benlik algılarına etkisini, yapısal eşitlik modellemesi ile ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, üstün zekâlı öğrencilerin benlik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kurulan yapısal eşitlik modellemesi, üstün zekâlı olan ve üstün zekâlı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin benimsediği çocuk yetiştirme stillerinin, öğrencilerin benlik algılarını anlamlı düzeyde açıkladığını göstermiştir. Gruplar ayrı olarak incelendiğinde ise, üstün zekâlı öğrencilerin anne babalarının çocuk yetiştirme stilleri, öğrencilerin benlik algısını anlamlı düzeyde açıklamadığı; üstün zekâlı olmayan öğrencilerin anne babalarının çocuk yetiştirme stilleri ise öğrencilerin benlik algılarını anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur.

Erol (2015), üstün zekâlı ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 391 üstün zekâlı öğrenci oluşturmuştur. Kişisel Bilgi Formu, Akran İlişkileri Ölçeği ve Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, üstün zekâlı ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olup üstün zekâlı ergenlerin akranlarıyla olan ilişkilerinde aldıkları doyumun, bireylerin olumlu düşünme eğilimini artırdığı görülmüştür.

Literatürde incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin benlik, ebeveyn tutumu ve akran ilişkilerinin pek çok araştırmada incelendiği görülmüştür. Benlik saygısı, psikolojik sağlamlıkla ilgili araştırmalarda olduğu gibi, özel yetenekli öğrenci popülasyonu ile çalışılan birçok araştırmada da incelenmiştir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinin farklı boyutlarının ele alındığı araştırmaların olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, ülkemizde, özellikle son yıllarda özel yetenekli öğrencilerde ilgili değişkenlerin incelendiği araştırmaların yoğunluk kazandığı görülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin benlik saygısı, akran ilişkileri ve ebeveyn tutumları değişkenleri tarafından yordama gücünü ortaya koymak amacıyla yapılmış betimsel bir tarama araştırmasıdır. Araştırmada yordayan (bağımsız) değişkenler benlik saygısı, ebeveyn tutumları ve akran ilişkileri olarak belirlenirken; yordanan (bağımlı) değişken ise psikolojik sağlamlık düzeyleri olarak belirlenmiştir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1984). Bu araştırma modelinin iki önemli amacı, insan davranışlarını açıklamaya yardımcı olmak veya olası sonuçları tahmin etmektir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ilinde bulunan 3 ayrı BİLSEM’de öğrenim gören özel yetenekli olarak adlandırılan 6. 7. 8. ve 9.sınıf/hazırlık sınıfında olan toplam 252 öğrenciden oluşmaktadır. Evrendeki bütün öğrencilere ulaşılmak hedeflenmiştir. Ancak öğrenciler tarafından hatalı veya eksik doldurulan 9 adet veri toplama aracı değerlendirme dışı bırakıldıktan sonra kalan 243 veri üzerinde uç değer analizleri yapılmıştır. Tek değişkenli ve çok değişkenli toplam 24 verinin çıkarılmasının ardından son haliyle 219 özel yetenekli öğrenciden oluşan bir örneklem elde edilmiştir.

Örnekleme ulaşmak için *kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Bu yöntemde çalışma için uygun olan belirli bir grup insan seçilir. Başka bir örnekleme yönteminin kullanılmasının zor (bazen imkansız) olduğu durumlarda bu yöntem tercih edilir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu araştırmada da özel bir grupta çalışıldığı ve kurumlardan izin alma güçlüğü yaşandığı için Balıkesir ilindeki BİLSEM’ler örneklem olarak seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada bağımlı değişken olan psikolojik sağlamlık düzeyini belirlemek amacıyla “Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği”; bağımsız değişkenlerden, benlik saygısı düzeyini belirlemek için “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Kısa Formu”, anne baba tutumu boyutlarını belirlemek amacıyla “Anne-Baba Tutum Ölçeği”, akran ilişkilerini belirlemek amacıyla “Akran İlişkileri Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ)

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Bulut ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 29 madde, 6 boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar aile desteği, akran desteği, okul desteği, uyum, mücadele azmi ve empatidir. Ölçekten alınabilecek puanlar 29 ile 116 arasında değişmekte ve puanların yükselmesi, kişinin psikolojik sağlamlık düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir.

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması, yaşları 14 ile 17 arasında değişen, 347 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği yapılmıştır. Yapı geçerliliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda toplam varyansın %56,99'unu açıklayan 6 faktörlü bir yapıdan oluşan 29 maddelik ölçek elde edilmiştir. Aile desteği boyutu toplam varyansın %23,22'sini açıklamakta ve faktör yükleri .71 ve .79 arasında değişmekte, Akran desteği boyutu toplam varyansın %9,81'ini açıklamakta ve faktör yükleri .67 ve .78 arasında değişmekte, Okul desteği boyutu toplam varyansın %8,06'sını açıklamakta ve faktör yükleri .67 ve .78 arasında değişmekte, Uyum boyutu toplam varyansın %7,25'ini açıklamakta ve faktör yükleri .57 ve .82 arasında değişmekte, Mücadele azmi boyutu toplam varyansın %4,54'ünü açıklamakta ve faktör yükleri .51 ve .70 arasında değişmekte, Empati alt boyutu toplam varyansın %4,08'ini açıklamakta ve faktör yükleri .64 ve .76 arasında değişmektedir (Bulut ve diğerleri, 2013).

Ölçeğin ölçüt geçerliği kapsamında problem çözme envanterinden alınan puanlarla Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği puanları arasında $-.47$ ($p < .001$), Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile Kontrol Odağı Ölçeği arasında $-.46$ ($p < .001$) ve Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile Beck Umutsuzluk Ölçeğinden alınan puanlarla $-.61$ ($p < .001$) ilişki bulunmuştur (Bulut ve diğerleri, 2013).

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında, test-tekrar test güvenilirliği, Cronbach Alfa güvenilirliği, alt-üst grup güvenilirliği yapılmıştır. Çalışma evreninden random olarak seçilen 38 lise öğrencisine bir ay ara ile ölçek tekrardan uygulanmıştır. Birinci ve ikinci uygulamadan alınan puanlar arasındaki korelasyon .87 olarak bulunmuştur. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı test etmek amacıyla çalışma evreninden alınan %27'lik alt ve üst grubun t-testi sonuçlarına göre, alt ve üst grup arasında anlamlı ($p < .005$) bir farkın olduğu bulunmuştur. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin tamamı için .87, aile desteği için .89, akran desteği için .84, okul desteği için .81, uyum boyutu için .70, mücadele azmi boyutu için .67, empati boyutu için ise .61'dir (Bulut ve diğerleri, 2013). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .86 bulunmuştur.

3.3.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği – Kısa Formu

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiştir. 63 maddeden oluşan ölçeğin 12 alt kategorisi vardır. Bu çalışmada 10 maddeden oluşan benlik saygısı alt kategorisi kullanılmıştır.

Benlik saygısı alt ölçeği, Guttman değerlendirme yöntemiyle puanlanmaktadır. Buna göre ilk üç soru kendi aralarında, dördüncü ve beşinci sorular kendi aralarında, dokuzuncu ve onuncu sorular kendi aralarında puanlanmaktadır. Altıncı, yedinci ve sekizinci maddeler ise her biri kendi puanlanır. Ölçeği dolduran kişi tüm sorulardan puan aldığı anda puanı 6 olmaktadır. 0-1 puan yüksek, 2-4 puan orta ve 5-6 puan düşük benlik saygısı düzeyini ifade etmektedir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin Türkiye'deki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin benlik saygısı alt kategorisinin geçerliği için psikiyatrik görüşmeler yapılmıştır. Psikiyatrik görüşmelerin değerlendirilmesinde öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşleri orta, düşük ve yüksek olarak derecelendirilmiş ardından aynı öğrencilere Rosenberg Benlik Saygısı alt ölçeği uygulanmış ve aldıkları puanlar düşük, orta ve yüksek olarak gruplandırılmıştır. Yapılan görüşmeler ve Benlik Saygısı alt ölçeğinden elde edilen sonuçlar arasındaki ilişki hesaplanmış ve geçerlik katsayısı .71, güvenilirlik katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Başka bir çalışmada benlik saygısı alt ölçeğinin iç

tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır (Çeçen, 2008). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .71 bulunmuştur.

3.3.3. Anne-Baba Tutum Ölçeği

Anne-Baba Tutum Ölçeği, Lamborn ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 26 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler, Kabul-İlgi, Kontrol-Denetleme ve Psikolojik-Özerklidir. Kabul/ilgi boyutu 9, kontrol/denetleme boyutu 8, psikolojik özerklik boyutu 9 maddeyle ölçülmektedir (Yılmaz, 2000). Anne-Baba Tutum Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışması Yılmaz (2000) tarafından ilköğretim, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır.

Ölçeğin geçerlik çalışmasında, ölçüt bağlantılı geçerliğe dolaylı kanıt sağlayabilmesi için akademik başarı puanları açısından demokratiklik boyutları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına bakılmıştır. İlköğretim dönemindeki öğrencilerin akademik başarı puanları açısından anne-babalarının demokratiklik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F=6.69$, $s.d.=3$ ve 116 ; $p<.001$). Lise öğrencilerinin akademik başarı puanları açısından anne-babalarının demokratiklik düzeyleri arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F=4.28$, $s.d.=3$ ve 116 ; $p<.01$). Anne-babaları demokratik olan çocukların akademik başarıları anne-babaları daha az demokratik olan çocukların akademik başarılarından daha yüksektir (Yılmaz, 2000).

ABTÖ'nün güvenilirlik çalışması ilköğretim, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde ayrı ayrı yapılmıştır. Ölçek, her yaş grubundan 120 denek olmak üzere toplam 360 deneğe 15 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Her alt ölçek için ayrı ayrı test tekrar test güvenilirliğine bakılmıştır. İlköğretim dönemindeki öğrencileri için test tekrar test ve iç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayıları sırasıyla, Kabul-İlgi alt ölçeği için .74 ve .60, Kontrol-Denetleme alt ölçeği için .93 ve .75, Psikolojik-Özerklik alt ölçeği için .79 ve .67 olarak bulunmuştur. Lise öğrencileri için test tekrar test ve iç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayıları sırasıyla Kabul/ilgi alt ölçeği .82 ve .70, denetleme alt ölçeği için .88 ve .69, psikolojik özerklik alt ölçeği için .76 ve .66 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kabul/ilgi boyutunda yer alan 3.madde çıkarıldığında, alfa değerinde yaklaşık .5'lik artış bulunmuştur. Buna göre, kabul/ilgi boyutu alfa değeri ilköğretim dönemindeki öğrenciler için .65 ve liseler için .75 olarak bulunmuş olup 3.madde analizden çıkarılarak kabul/ilgi boyutu 8 maddeden oluşmuştur. Bu

araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları kabul/ilgi alt ölçeği .67, denetleme alt ölçeği .57, psikolojik özerklik alt ölçeği .73 olarak bulunmuştur.

Anne Baba Tutum Ölçeği'nin Türk örneklemini üzerinde faktör yapısı incelendiğinde ise, lise öğrencileri için ölçeğin faktörlerinin üç temel boyutu yansıttığı görülmüştür. Lise öğrencilerinde, birinci faktörün açıkladığı varyans yüzde 13.7, ikinci faktörün 10.9, üçüncü faktörün 7.5 ve üç faktörün topluca açıkladığı varyans ise yüzde 32.1'dir. Birinci faktörde yer alan toplam dokuz maddenin (1, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 15 ve 17.) kabul/ilgi boyutunu oluşturduğu görülmüştür. Özgün ölçekten farklı olarak 12. madde ikinci boyutta değil, birinci boyutta yer almıştır. İkinci faktörde yer alan yedi madde (2, 4, 6, 8, 10, 16 ve 18.) ise psikolojik özerklik boyutunu oluşturmaktadır. Özgün ölçekte, psikolojik özerklik boyutunda yer alan 14. madde üçüncü faktörün altında yer almıştır. Ancak faktör yükü .30'un altında olduğu için çıkarılmıştır. Üçüncü faktörde toplam sekiz madde yer almış ve faktör yükü .30'un altında olan 14., 22., 23. ve 25. maddeler çıkarılmıştır. Böylece üçüncü faktörde yer alan beş maddenin (19, 20, 21, 24 ve 26.) denetim boyutunu yansıttığı görülmüştür (Yılmaz, 2000).

3.3.4. Akran İlişkileri Ölçeği

Çocukların ve gençlerin en iyi arkadaşları ile olan ilişkilerinin niteliğini değerlendirmeyi amaçlayan Akran İlişkileri Ölçeği, Bukowski, Hoza ve Boivin (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin uyarılma çalışmaları Erkan-Atik, Çok, Esen-Çoban, Doğan ve Güney-Karaman (2014) tarafından, 603 ortaöğretim öğrencisinin katılımıyla yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunda hakem görüşleri doğrultusunda ölçme aracında yer alan 16.maddenin yeterince açık olmayışı ve uygulanan yaş grubuna uygun olmayışı nedenleriyle çıkarılması kararlaştırılmıştır. Ölçekten ilgili maddenin çıkarılmasıyla 22 maddelik son hali üzerinden uygulama yapılmıştır. Akran İlişkileri Ölçeği Birliktelik, Çatışma, Yardım, Koruma ve Yakınlık olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır.

22 maddelik Türkçe formunda yer alan maddelere ilişkin hesaplanan faktör yük değerlerine bakıldığında, bu değerlerin .37 ile .81 arasında değiştiği ve dolayısıyla faktör yük değeri .30'dan düşük olan herhangi bir maddenin bulunmadığı görülmektedir. Akran İlişkileri Ölçeği'nin 5 faktörlü yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiş ve ölçeğin geçerli bir ölçek olduğu sonucuna

ulaşmıştır. DFA sonucunda belirlenen 5 faktörlü akran ilişkileri modelinin (S-B χ^2 /sd= (669.12/199), p= .00, RMSEA= .063, CFI= .97, GFI= .88, NNFI= .96) iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür (Erkan-Atik ve diğerleri, 2014).

Güvenirlilik, ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alfa katsayıları .66 ile .86 arasında değişmektedir (Birliktelik için α = .66, Çatışma için α = .66, Yardım için α = .86, Koruma için α = .71 ve Yakınlık için α = .83'tür. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlık katsayısı ise α = .85'tir) (Erkan-Atik ve diğerleri, 2014). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .85 bulunmuştur.

3.4. Verilerin Çözümleme Teknikleri

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanmasından sonra ölçeklere ait cevap kağıtları kontrol edilerek eksik doldurulan veya birden fazla seçenek işaretlenmiş olan geçersiz cevap kağıtları değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmadan elde edilen veriler Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı (SPSS, Statistical Package for the Social Sciences) 23.0 kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada benlik saygısı, anne-baba tutumları ve akran ilişkilerinin, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerini yordama gücünü belirleme amacıyla "aşamalı çoklu regresyon" (stepwise multiple regression) analiz yöntemi kullanılmıştır. Çoklu regresyon, araştırmacıların bir kriter/ölçüt (criterion) değişkeni ile iki veya daha fazla yordayıcı değişkenin en iyi kombinasyonu arasında bir ilişki belirlemesini sağlayan tekniktir (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Çoklu regresyon analizinde kullanılan üç temel yöntem, eş zamanlı, aşamalı ve hiyerarşik regresyondur. Aşamalı regresyonda, ilk olarak bağımlı değişkenle en yüksek düzeyde ilişkili olan yordayıcı değişken regresyon modeline girilmektedir. Bu işlem diğer değişkenler de eklenerek R^2 'deki istatistiksel olarak önemli artış olmayana kadar tekrarlanmaktadır. Böylelikle aşamalı regresyon ile hangi değişkenin varyansa en çok katkıda bulunacağı ve sırasının ne olacağı tanımlanabilmektedir (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan bireylerin Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Anne Baba Tutum Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar doğrultusunda yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Çoklu regresyon analizi ile katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerinin, benlik saygısı, anne baba tutumu ve akran ilişkileri tarafından ne ölçüde yordandığı ortaya konmuştur.

4.1. Ön Analizler

Çoklu regresyon analizi öncesinde, veri seti üzerinde uç değerler, normallik ve çoklu birlikte değişim varsayımları test edilmiştir. Tek değişkenli uç değerler için Z değerleri incelenmiştir. Çok değişkenli uç değerler ise Mahalanobis uzaklık testiyle incelenmiştir. Mahalanobis uzaklık değerleri için .001 anlamlılık düzeyinin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu incelemeye göre, anlamlılık düzeyi .001'in üzerinde olduğu tespit edilen 24 ölçüm veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin ölçütü olarak çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çarpıklık ve basıklık değerleri, +1 ve -1 arasında yer aldığı için verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çoklu birlikte değişim varsayımının incelenmesi amacıyla, bağımsız değişkenlerin VIF ve tolerance değerlerine, bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır. Buna göre bağımsız değişkenlerin tolerance değerlerinin .800 ile .922 arasında değişmekte olduğu yani .20'den büyük olduğu; VIF değerinin ise 1.084 ile 1.251 arasında değişmekte olduğu yani 10'dan küçük olduğu görülmüştür. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerine bakıldığında ise, en yüksek ilişkinin .90 altında olduğu görülmüştür. Buna göre, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli varsayımların doğrulandığı ve verilerin regresyon analizine uygun olduğu görülmüştür.

4.2. Betimsel İstatistikler

Araştırmada psikolojik sağlamlık bağımlı değişken; benlik saygısı, anne baba tutumları ve akran ilişkileri bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri*

Değişkenler		\bar{X}	SS	Ranj	Min-Max
Bağımlı					
Psikolojik Sağlamlık	219	101,96	8,71	38	78-116
Bağımsız					
Kabul/İlgi	219	30,52	3,73	16	20-36
Psikolojik Özerklik	219	18,82	4,37	20	8-28
Kontrol/Denetleme	219	19,19	3,85	14	9-23
Benlik Saygısı	219	1,05	1,22	5	0-5
Akran İlişkileri	219	89,51	11,49	55	55-110

Tablo 2 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin ortalaması 101,96, standart sapması 8,71’dir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden anne-baba tutum ölçeği alt boyutlarının sırasıyla ortalama ve standart sapmalarına baktığımızda; kabul/ilgi 30,52 ve 3,73, psikolojik özerklik 18,82 ve 4,37, kontrol/denetleme 19,19 ve 3,85’tür. Diğer bağımsız değişkenlerden benlik saygısı düzeylerinin ortalaması 1,05 ve standart sapması 1,22 iken akran ilişkileri puan ortalamaları 89,51 ve standart sapması 11,49’dur.

Regresyon analizi yapılmadan önce bağımlı değişken (psikolojik sağlamlık) ve bağımsız değişkenlerin (benlik saygısı, anne-baba tutumları, akran ilişkileri) birbirleriyle olan korelasyonları incelenmiştir. Değişkenlerin korelasyon değerleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	PS	K/İ	PÖ	D	BS	Aİ
Psikolojik Sağlamlık	1					
Kabul/İlgi	0,558*	1				
Psikolojik Özerklik	0,379*	0,342*	1			
Kontrol/Denetleme	0,012	0,070	-0,066	1		
Benlik Saygısı	-0,462*	-0,310*	-0,319*	-0,042	1	
Akran İlişkileri	0,464*	0,279*	0,144	0,078	-0,212*	1

*p<0,01

Tablo 3'e bakıldığında, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile anne-baba tutumlarının kabul/ilgi ve psikolojik özerklik boyutu, akran ilişkileri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik sağlamlık ile benlik saygısı arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benlik saygısının negatif yönde yordamasının sebebi puanların tersten hesaplanıyor olmasıdır. Psikolojik sağlamlık ile anne-baba tutum ölçeğinin alt boyutlarından kontrol/denetleme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu nedenle bu boyut regresyon analizine dahil edilmemiştir.

4.3.Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Yordanmasına Yönelik Bulgular

Bu kısımda özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin benlik saygısı, akran ilişkileri ve anne baba tutum ölçeğinin kabul/ilgi ve psikolojik özerklik alt boyutlarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4 ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular*

Değişkenler	Çoklu R	R^2	R^2 Değişim	F Değişim	Sd_1	Sd_2	F Değişim P
N=219							
Kabul/İlgi	0,558	0,311	0,311	98,004	1	217	0,00
Akran İlişkileri	0,644	0,414	0,103	38,050	1	216	0,00
Benlik Saygısı	0,695	0,483	0,069	28,686	1	215	0,00
Psikolojik Özerklik	0,706	0,499	0,016	6,747	1	214	0,00

Tablo 5. *Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi*

Değişken	B	Std Hata	Beta	t	P
(1.Aşama)					
(Sabit)	62,252	4,041		15,407	0,000
Kabul /İlgi	1,301	0,131	0,558	9,900	0,000
(2.Aşama)					
(Sabit)	46,192	4,552		10,147	0,000
Kabul/İlgi	1,084	0,126	0,465	8,570	0,000
Akran İlişkileri	0,254	0,041	0,334	6,168	0,000
(3.Aşama)					
(Sabit)	56,247	4,679		12,021	0,000
Kabul/İlgi	0,907	0,124	0,389	7,341	0,000
Akran İlişkileri	0,225	0,039	0,297	5,754	0,000
Benlik Saygısı	-1,993	0,372	-0,279	-5,356	0,000

(4.Aşama)					
(Sabit)	53,622	4,727		11,344	0,000
Kabul/İlgi	0,822	0,126	0,353	6,516	0,000
Akran İlişkileri	0,223	0,039	0,294	5,771	0,000
Benlik Saygısı	-1,763	0,378	-0,247	-4,668	0,000
Psikolojik Özerklik	0,275	0,106	0,138	2,598	0,010

Tablo 4'te gösterildiği gibi, benlik saygısı, akran ilişkileri ve anne baba tutumu alt boyutları kabul/ilgi ve psikolojik özerklik, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Çoklu regresyon analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşamada, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerinin en yüksek yordayıcısı olan anne baba tutum ölçeğinin kabul/ilgi alt boyutu analize alınmıştır. Kabul/ilgi boyutu tekbaşına toplam varyansın % 31,1 'ini açıklamıştır. Bu açıklama düzeyi yüksek düzeyde biraçıklama oranı olarak nitelendirilmektedir (Cohen, 1988). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri ve anne baba tutumlarının kabul/ilgi boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($R=.558$, $R^2=.311$, $F(1,217)=98,004$, $p<.05$).

İkinci aşamada, anne baba tutumlarından kabul/ilgi boyutuna ek olarak akran ilişkileri analize girmiştir. Bu değişkenle birlikte psikolojik sağlamlığın toplam varyansı %41,4'e yükselmiştir. Akran ilişkileri toplam varyansı %10,3 arttırmıştır. Psikolojik sağlık ve akran ilişkileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.644$, $R^2=.414$, $F(1,216)=38,050$, $p<.05$).

Üçüncü aşamada, benlik saygısı değişkeni analize dahil edilmiştir. Benlik saygısı değişkeninin getirdiği ek katkı %6,9 olup psikolojik sağlık toplam varyansı %48,3'e yükselmiştir. Psikolojik sağlık ve benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.695$, $R^2=.483$, $F(1,215)=28,686$, $p<.05$). Benlik saygısının negatif yönde yordamasının sebebi puanın tersten hesaplanıyor olmasıdır. Diğer bir ifadeyle benlik saygısı yapıyı değil, puanları tersten yordamıştır. Benlik saygısı ölçeğinden alınan puanların düşük olması benlik saygısının yüksek olduğunu gösterir. Bu ilişkinin ters yönde gözükmesi de düşük

puanların yani yüksek benlik saygısının psikolojik sağlamlıkla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Dördüncü aşamada analize giren anne baba tutumlarından psikolojik özerklik boyutudur. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %1,6 olup psikolojik sağlamlık toplam varyansı %49,9'a yükselmiştir. Psikolojik sağlamlık ve anne baba tutumlarının psikolojik özerklik boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.706$, $R^2=.499$, $F(1,214)=6,747$, $p<.05$).

Sonuç olarak, özel yetenekli öğrencilerin benlik saygısı, akran ilişkileri, anne baba tutumlarının kabul/ilgi ve psikolojik özerklik boyutunun psikolojik sağlamlık puanlarındaki toplam varyansın %49,9'unu açıkladığı görülmektedir. Bu açıklama düzeyi çok yüksek düzeyde biraçıklama oranı olarak nitelendirilmektedir (Cohen, 1988). Regresyon analizi sonucunda psikolojik sağlamlık ile önemli yordayıcıları olarak belirlenen kabul/ilgi, benlik saygısı, akran ilişkileri ve psikolojik özerklik değişkenleri arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK} = 53,622 + 0,822 \text{ KABUL/İLGİ} + 0,223 \text{ AKRAN İLİŞKİLERİ} - 1,763 \text{ BENLİK SAYGISI} + 0,275 \text{ PSİKOLOJİK ÖZERKLİK}$$

Regresyon eşitliğini yorumu şu şekilde yapılabilir: Diğer değişkenler sabit tutulduğunda kabul/ilgi boyutundaki bir birimlik artış, psikolojik sağlamlık puanlarında 0,822 puan artışa yol açmaktadır. Benzer şekilde diğer değişkenler sabit tutulduğunda akran ilişkileri puanlarındaki bir birimlik artış, psikolojik sağlamlık puanlarında 0,223 puanlık artışa neden olmaktadır. Diğer değişkenler sabit tutulduğu zaman benlik saygısı puanındaki bir birimlik artış, psikolojik sağlamlığın -1,763 puanlık düşüşe neden olmaktadır (Benlik saygısı puanlarındaki bir birimlik artış, benlik saygısının bir birim düştüğünü ifade ediyor. Benlik saygısından ölçeceğinden alınan yüksek puan, benlik saygısının düşük olmasını ifade etmektedir). Benzer şekilde diğer değişkenler sabit tutulduğunda psikolojik özerklik puanlarındaki bir birimlik artış, psikolojik sağlamlığın 0,275 puanlık artışa yol açmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda benlik saygısı, akran ilişkileri, anne baba tutumlarından kabul/ilgi ve psikolojik özerklik alt boyutlarının psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı

sıra anne baba tutumlarında kontrol/denetleme boyutunun psikolojik sağlamliğın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görölmüştür.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar sunulmuş, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlık puanlarının benlik saygısı, anne baba tutumları ve akran ilişkileri değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin bulgular tartışılmış ve araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılabilecek araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlık puanlarının benlik saygısı, ebeveyn tutumları ve akran ilişkileri değişkenleri tarafından yordanma gücü incelenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan Bilim ve Sanat Merkezleri'ndeki özel yetenekli öğrencilerden toplanan veriler regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlık puanlarının yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi dört aşamada yapılmıştır. İlk aşamada anne baba tutumları kabul/ilgi boyutu, ikinci aşamada akran ilişkileri, üçüncü aşamada benlik saygısı, dördüncü aşamada ise anne baba tutumları psikolojik özerklik boyutu analize dahil edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda kabul/ilgi, akran ilişkileri, benlik saygısı ve psikolojik özerklik; toplam varyansın %49,9'unu açıkladığı ve psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır (bkz. Tablo 4 ve Tablo 5).

Sonuç olarak, anne baba tutumları kabul/ilgi boyutu, akran ilişkileri, benlik saygısı ve anne baba tutumları psikolojik özerklik boyutu özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının anlamlı düzeyde yordayıcısı iken anne baba tutumları kontrol/denetleme boyutunun özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyinin bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre özel yetenekli öğrencilerin anne baba tutumları alt boyutlarından kabul/ilgi ve psikolojik özerklik, benlik saygısı ve akran ilişkileri düzeyleri arttıkça psikolojik sağlamlık düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

5.2. Tartışma

5.2.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Benlik Saygısının Psikolojik Sağlık Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde, benlik saygısının özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyini negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Yani benlik saygısı ölçeğinden alınan puanların düşük olması benlik saygısının yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre benlik saygısı yüksek olan özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlıklarının da yüksek olduğu söylenebilir. Sonuçlar, Masten ve Coasworth (1998) ve Fergusson ve Lynskey (1996)'in belirttiği gibi, psikolojik olarak sağlam çocuk ve ergenlerin yüksek benlik saygısına sahip olduğu bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlıkları ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmıştır. Ancak farklı gruplar üzerinden benzer değişkenler ele alınarak yapılan araştırmalar sonucunda benzer bulgulara ulaşılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerde sağlık ve benlik saygısı ile ilgili olarak; Kline ve Short (1991), özel yetenekli kız öğrencilerin, duygusal sağlığındaki (emotional resilience) değişimleri incelediği araştırmasında, bu öğrencilerin okul gelişimleri boyunca benlik saygılarında önemli bir düşüş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı gruplarda psikolojik sağlık ve benlik saygısı ilişkisinin ele alındığı çalışmaları incelediğimizde, araştırma sonuçları, psikolojik olarak sağlam bireylerin daha yüksek benlik saygısına sahip olduğunu (Dumont ve Provost, 1999; Buckner ve diğerleri, 2003; Benetti ve Kambouropoulos, 2006) ve benlik saygısının psikolojik sağlığın yordayıcısı olduğunu (Eryılmaz, 2012; Balgiu, 2017; Bayköse, Civar-Yavuz, Keskin ve Kılınç, 2017) göstermiştir. Kidd ve Shahar (2008), psikolojik sağlığta benlik saygısının rolünü incelediği çalışmasında, benlik saygısının risk ve psikolojik sağlık için önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ülkemizde, benlik saygısı ve psikolojik sağlığın farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği araştırmalarda da paralel bulgulara rastlanmıştır. Güloğlu ve Karırmak (2010), yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlığı inceledikleri araştırmasında, benlik saygısı ve psikolojik sağlık ile yalnızlık arasında negatif yönde bir ilişki bulmuş, benlik saygısı ve psikolojik sağlığın yalnızlığı yordadığını ortaya koymuştur. Erarslan (2014)

araştırmasında, benlik saygısının psikolojik sağlık ve depresif belirtiler arasındaki ilişkide tam aracı rolü, psikolojik sağlık ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkide ise kısmi aracı rolü olduğunu ortaya koymuştur. Karaman (2018) ise, psikolojik dayanıklılığın (resilience) yordayıcısı olarak algılanan sosyal destek ve benlik saygısını incelediği araştırmasının sonucunda: psikolojik dayanıklılık, algılanan sosyal destek ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve algılanan sosyal destek ve benlik saygısının psikolojik dayanıklılığı yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Kararımak (2007) psikolojik sağlamlığı açıklamada modelleme çalışması yaptığı araştırmasında, benlik saygısının psikolojik sağlık üzerinde yaşam doyumunun ve olumlu duyguların üzerinden dolaylı etkisi olduğunu bulmuştur. Soylu (2016) ise modelleme çalışmasında, psikolojik sağlık ile sosyal destek ve benlik saygısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, psikolojik sağlık ve duygu odaklı başa çıkmanın benlik saygısı aracılığıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Kaya (2007), benlik saygısının psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığını; Bumpus (2014) ise psikolojik sağlık ve benlik saygısı arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğunu bulmuştur.

Çocuğun genel işleyişinin önemli bir yönü olan benlik saygısı, psikolojik sağlık ve akademik performans dahil diğer alanlarla etkileşimli bir şekilde ilişkili görünmektedir; yani benlik saygısı, diğer alanlarda ortaya çıkan işleyiş türünün hem bir nedeni hem de bir etkisi olabilmektedir (Pope ve diğerleri, 1988). Benlik saygısının artması bireyin genel sağlık ve iyi oluşuna katkıda bulunurken benlik saygısı birey ve toplum için uzun vadeli sonuçların desteklenmesinde önemli bir faktördür (Dubois ve Flay, 2004). Araştırmalar yüksek benlik saygısına sahip olmanın, bireyin genel işleyişinin olumlu bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte düşük benlik saygısına sahip olmanın da bireyin yaşamındaki çeşitli alanlara olumsuz şekilde yansımaları muhtemeldir. Dolayısıyla bu araştırmanın, özel yetenekli çocuklarda benlik saygısının psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğuna dair bulgusu, yüksek benlik sahip olmanın psikolojik sağlamlığı da artırdığını göstermektedir. Bu bulgu, literatürde yer alan psikolojik sağlık düzeyi yüksek bireylerin yüksek benlik saygısına sahip olduğunu belirten araştırma

sonuçlarıyla (Bulut ve diğeri, 2013; Eraslan-Çapan ve Arıcıoğlu, 2014) paralellik göstermektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan özel yetenekli öğrencilerin benlik kavramıyla ilgili literatürde yer alan araştırmalara baktığımızda, farklı sonuçları içeren çalışmalar bulunmaktadır. Bain ve Bell (2004), özel yetenekli olarak tanımlanan grubun çeşitli benlik kavramı ölçeklerinde yüksek başarılı karşılaştırma grubundan daha yüksek puan aldığını ve bu öğrencilerin sosyal başarıları, şans veya görev zorluğu yerine yetenek ve çabaya atfetme konusunda daha güçlü bir eğilimi olduğunu bulmuştur. Ablard (1997), akademik olarak yetenekli öğrencilerin, normal bir ergen grubuna kıyasla akademik benlik kavramlarının daha yüksek olduğunu; sosyal benlik kavramlarının ise diğeriyle benzerlik gösterdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Yazdani ve Daryei (2016), özel yetenekli ergenlerin normal ergenlerden daha yüksek benlik saygısı ve daha az psikolojik tepki (depresyon, anksiyete, stres) gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguların yanı sıra literatürde bu sonuçlarla paralel olmayan araştırma bulguları da yer almaktadır. Coşar-Ciğerci (2006)'nin araştırmasının sonucunda, üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerin benlik saygıları açısından herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, Bracken (1980), zihinsel yetenekli 78 çocuğun tutumlarını yetenekli olmayan bir örneklem grubuyla karşılaştırdığı çalışmasında, özel yetenekli çocukların öğrenmeye karşı daha olumlu tutum sergilediği ancak benlik kavramı veya akran ilişkilerinde farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin benlik saygısının, akranlarından yüksek olduğunu veya akranlarıyla farklılık göstermediğini belirten araştırma sonuçlarından farklı olarak Coleman ve Fults (1982) araştırmasında, özel yetenekli çocukların benzer yeteneklere sahip çocuklardan oluşan bir sınıfa yerleştirildiklerinde, sosyal karşılaştırma sürecinin, benlik kavramında bir düşüşe neden olabileceğini ifade etmiştir. Normal akranları arasında üstün başarı gösteren özel yeteneklilerin, kendi özelliklerine sahip akranlarının yer aldığı homojen bir grup içerisinde karşılaştırılma sonucunda yeteneklerinin değersizleşmesine sebep olabileceğini belirtmiştir. Bu durum Marsh (1987) tarafından Büyük Balık Küçük Gölet etkisine benzer olarak eğitimsel yerleştirmenin özel yetenekli çocukların benlik kavramını üzerinde etkili olduğu şeklinde açıklanmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin benlik saygısını inceleyen araştırma sonuçları, “özel yetenekli öğrencilerin benlik saygısının normal gelişim gösteren akranlarından daha yüksek olduğu, özel yetenekli öğrencilerde sosyal karşılaştırma sürecinin benlik kavramında düşüşe sebep olabileceği ve özel yetenekli öğrencilerin benlik saygısının normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı düzeyde olduğu” şeklinde üç farklı sonuç bildirmektedir. Bu araştırma sonuçlarında farklılık görülmesi birkaç nedenden kaynaklanıyor olabilir. Özel yetenekli tanımında, eski tarihlerden günümüze farklılıklar görülmesi bu nedenlerden biri olabilir. Önceleri özel/üstün yetenekli olmanın kriteri yüksek genel zekâ düzeyine sahip olmak iken, daha sonra özel yetenekliliğin tek boyuttan oluşmadığı belirtilerek bireyin özel/üstün yetenekli olarak tanımlanabilmesi için yaratıcı düşünce, liderlik, psikomotor yetenek gibi yetenek alanlarındaki performansı da incelenmiştir. Bunun dışında özel yetenekli bireyler için uygulanan eğitim programlarındaki farklılıklar ve özel yetenekli öğrenci popülasyonuna ulaşmanın zorluğu konusunda yaşanan zorluklar da araştırma sonuçlarındaki farklılık üzerinde etkili olabilir.

Bu çalışmada psikolojik sağlamlık çalışmalarında koruyucu faktör olarak ele alınan benlik saygısının, özel yetenekli çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin artmasıyla paralellik gösterdiği ortaya konmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin benliklerine dair geliştirdikleri olumlu değerlendirmelerinin ve beraberinde benlik saygılarının yükselmesinin, onların kendilerine olan inançlarını/güvenlerini geliştirerek psikolojik sağlamlıklarını yordadığı düşünülmektedir. Diğer taraftan özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin farkında olmaları, kendilerine ve yapabilirliklerine güven duymaları, yeteneklerinin gerçek hayatta bir karşılığını bulmaları ve kendilerine dair gerçekçi beklentilere sahip olmalarının, onların benlik saygılarının yükselmesi üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Yüksek benlik saygısına sahip olmanın, gelişmiş zihin gücüne bağlı zorluklar veya özel yetenekli bireyin kişilik özelliklerinden kaynaklanan zorluklar gibi bireysel risk faktörlerine karşı koruyucu bir işlev göreceği düşünülmektedir. Bu bireyler, kendilerine yüksek standartlar belirlemek veya gerçekçi olmayan hedefler koyarak kendilerine yönelik algılarını değersizleştirmek yerine, yetenek alanlarına özgü yeterliklerinin farkında olup yetenek düzeyine uygun hedefler belirlediklerinde olumlu bir benlik algısına sahip olabilirler. Bu doğrultuda benlik saygısı ve olumlu sonuçlar arasında karşılıklı

bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Yani yüksek benlik saygısı, olumlu sonuçların görülmesi üzerinde etkili iken; olumlu sonuçların görülmesi, benlik saygısının yükselmesini sağlayabilir. Özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarının yüksek olması beraberinde onların yeteneklerine inanmalarını, yetenekleri doğrultusunda ilerlemeleri konusunda kendilerine güven duymalarını ve yeteneklerini yaratıcı bir şekilde sergileyebilmelerini sağlayacaktır.

5.2.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarının Psikolojik Sağlık Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde, anne baba tutumları kabul/ilgi ve psikolojik özerklik boyutunun özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı, kontrol/denetleme boyutunun ise anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Kabul/ilgi boyutunun toplam varyansın açıklanmasında %31,1 ile en büyük paya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlığında kabul/ilgi boyutunun güçlü bir açıklayıcı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, anne baba tutumları alt boyutlarından kabul/ilgi ve psikolojik özerklik puanları yüksek olan özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlıklarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, psikolojik sağlık ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişki bu araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Zakeri ve diğerleri (2010), üniversite öğrencilerinde ebeveyn stilleri ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, benzer şekilde, ebeveyn kabulünün psikolojik sağlığın önemli bir yordayıcısı olduğu bulmuştur. Farklı olarak Zakeri ve diğerleri araştırmasında, psikolojik özerklik ve kontrol/denetlemenin, psikolojik sağlığın önemli bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Zhong vd. (2016), ebeveynlik stillerinin zihinsel psikolojik sağlığı artırabileceğini ifade ettiğı çalışmasının sonucunda, ebeveynleri pozitif ve yetkili ebeveynlik stillerini tercih eden bireylerin, daha yüksek zihinsel psikolojik sağlığa ve daha düşük depresyon ve endişe düzeylerine sahip olduğunu bulmuştur. Sıcaklık ve yanıt vermeyi içeren yetkili ebeveynlik tarzının, daha az davranışsal problem ve psikolojik semptomlar dahil olmak üzere pozitif gelişimsel sonuçlarla tutarlı bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmiştir (Zhong vd., 2016). Bu sonuçlarla paralel olarak, Moon vd. (2017), düşük

psikolojik sağlamliğın ebeveyn tutumlarından aşırı koruma, ceza, red ve kontrol ile ilişkili olduğu bulmuştur. Er (2009) ise araştırmasında, dışsal koruyucu faktörlerden psikolojik özerklik, ev içi yüksek beklentiler, arkadaşlardan algılanan sosyal destek, çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler, okul içi etkinliklere katılım, çocukların algıladığı kontrol/denetleme değişkenlerinin akademik sağlamliğın anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Gadeyne, Ghesquiere ve Onghena (2004), ebeveynlik ile çocukların genel popölasyondaki uyumu arasındaki yordayıcı ilişkiyi incelediği araştırmasında, annelerin yüksek kontrolü ve babaların düşük destek seviyelerinin çocukların özellikle dışsallaştırma ve dikkat problemleri olmak üzere davranış problemleri üzerinde yordayıcı olduğu; yüksek derecede ebeveyn desteği ile birlikte yüksek kontrolün, yüksek düzeyde davranış problemleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu bulgularla paralel olarak, bu araştırmanın, özel yetenekli bireylerde ebeveyn tutumlarının kabul/ilgi ve psikolojik özerklik boyutunun psikolojik sağlamliğın anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusu, çocuklara anne babaları tarafından sağlanan sıcak, kabul edici ve özerk aile ortamının, çocuğun psikolojik sağlamliğı üzerinde olumlu etkisi olduğunu desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarında da görüldüğu gibi, sıcak, destekleyici ve ocuk merkezli ebeveynlik tarzı, psikolojik sağlamliğın gelişmesiyle ilişkilidir ve bu nedenle olumsuz yaşam olayları ve krizin üstesinden gelme yeteneğini artırabilecek koruyucu bir faktör olarak kabul edilmektedir (Zakeri ve diğerleri, 2010). Psikolojik sağlamlıkta ebeveyn tutumlarının koruyucu faktör olarak belirtilmesinin yanı sıra, zihinsel psikolojik sağlamliğın (mental resilience), ebeveyn-ocuk ilişkisinin tarzı ile şekillenen önemli bir koruyucu psikolojik kaynak olduğu ifade edilmektedir (Zhong vd., 2016). Araştırmalar ebeveyn kaynaklı faktörlerin (sıcaklık, duyarlılık, teşvik/uyarılma (stimulation), yeterli ve tutarlı rol model olma, ebeveynler arasındaki uyum, çocuklarla zaman geçirmek, boş zamanların yapıcı kullanımını teşvik etmek (promoting constructive use of leisure), tutarlı/uygun (consistent) rehberlik, ergenlik dönemi boyunca kurallar) ocuklardaki psikolojik sağlamliğı arttırdığını, yani çocukların hayatta başarılı olmalarını sağlayan genel başa çıkma kapasitelerini arttırdığını göstermiştir (Pringle, 1980; Pugh ve diğerleri, 1995; Howardand Johnson,

2000; Hammen, 2003; Rosenthal ve diğeri, 2003; akt. Hill, Stafford, Seaman, Ross ve Daniel, 2007).

Ebeveynlerin kontrol ve özerklik arasında denge kurarak çocuklarının ihtiyaç duyduğu standartları, sınırları ve rehberliği onlara sunduğu ve onların özerkliklerini geliştirmelerine imkan sağladığı dolayısıyla en etkili anne baba tutumu olduğu belirtilen yetkili (demokratik) tutum (Santrock, 2012/2014) ile ilgili araştırma sonuçları, yetkili ebeveynliğin, çocukların uyumu ve diğeriyle ilişkileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Moscatelli ve Rubini (2011), yetkili ebeveynlik stili ile yetişen ergenlerin yüksek düzeyde kolektif benlik saygısı gösterdiklerini, diğeri bir deyişle, ailelerine daha fazla değer vererek bunun bir parçası olmaktan mutluluk duyduklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra yetkili ailelerde yetişen ergenlerin, olumlu duygulara sahip olup gelecekleri hakkında daha güvende hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ebeveyn sıcaklığı, kendini gerçekleştirme beklentisinin tek yordayıcısı olarak bulunurken tüm ebeveynlik boyutlarının istikrarlı ve samimi ilişki beklentileriyle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular yetkili ebeveynliğin ergenlerin uyumu üzerindeki etkisini desteklemektedir. Araştırmada belirtilen bir diğeri sonuç ise, ebeveynlerin çocuğa net kurallar, sınırlar ve davranış standartları sağlayan özerkliği deneyimleme fırsatı sağlamak için aile içinde sıcaklık, destekleyici ve kabul edici bir iklim oluşturmaları, bunun neticesinde de bu ilişkinin çocuğun kendisini gelecekte olumlu, iyimser bir şekilde temsil etmesine yardımcı olacağı bulgusudur. Suldo ve Huebner (2004) ise, yaşam doyumu ile ilgili olan yetkili ebeveynliğin belirli boyutlarını (kabul- ilgi, sosyal destek ve psikolojik özerklik verilmesi) tanımlamayı amaçladığı çalışmada her üç ebeveynlik boyutunun da yaşam doyumu ile pozitif ilişkili olduğu, algılanan ebeveyn sosyal desteğinin ise en güçlü korelasyona sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karabeyeser (2013) ise araştırmasında, demokratik anne-baba tutumuna sahip bireylerin, diğeriyle olumlu ilişkiler, çevresel hakimiyet ve kendini kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bu öğrencilerin otoriter anne-baba tutumuna sahip öğrencilerden daha yüksek bireysel gelişim ve yaşam amacı düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Lamborn ve diğeri (1991) araştırmasının sonuçları, yetkili ebeveyn tutumuna sahip bireylerin psikososyal yeterlilik ölçümlerinde en yüksek puana, psikolojik ve davranışsal işlev bozukluğu

ölçümlerinde ise en düşük puana sahip olduğunu göstermiştir. Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts ve Dornbusch (1994) ise ergenlerin uyumu ve ebeveynlik stilindeki gözlenen farklılıkların korunup korunmadığını bir yıllık takip ile inceledikleri çalışmalarının sonucunda, yetkili ebeveynlik stilindeki yararların büyük ölçüde yüksek uyum düzeylerini koruduğunu belirtmiştir. Kısacası, alanyazındaki araştırmalar kabul, özerklik ve kontrol gibi boyutları içeren yetkili ebeveynlik modelinin, çocuğun gelişimi ve uyumu üzerinde en etkili ebeveynlik stili olduğunu göstermiştir.

Ailenin rolünü ve özel yetenekli çocuğun psikolojik uyumunu dikkate alan çalışmaların sonuçları, aile bireyleri arasında düşük düzeyde çatışmaların olduğu, karşılıklı destekleyici ve açık aile ilişkilerini vurgulayan aile ortamlarının, özel yetenekli bir çocuğun benlik saygısı ve genel uyum için önemli olduğunu göstermektedir (Buescher, 1986; Cornell, 1984; Cornell &, Grossberg, 1987; akt. Bland ve diğerleri, 1994). Dwairy (2004), özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan Arap ergenlerin anne baba stilleri ve psikososyal uyumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, ebeveyn stillerinin çocukların iyi oluşları ve psikososyal uyumları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Morawska ve Sanders (2008) ise, özel yetenekli çocukların davranışsal ve duygusal zorluklarının en iyi yordayıcısının ebeveynlik faktörleri özellikle de *ebeveyne güven* olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra araştırmanın sonuçları, ebeveynlerin hoşgörünün düşük olduğu, ders verme ve herhangi bir soruna güçlü tepki verme ile karakterize edilen otoriter ebeveynlik tarzını daha çok kullanma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Kaval (2014) da çalışmasında, üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren gruba göre, daha fazla otoriter ebeveyn tutumu, ebeveyn reddi, ilgisizlik ve ihmal duyguları algıladığını ayrıca daha fazla yalnızlık duygusu yaşadığı ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite belirtileri gösterdiğini ortaya koymuştur. Her iki grupta da annenin otoriter tutumu, anneden algılanan red duygusu ve arkadaştan alınan sosyal desteğin, çocukların yaşadıkları psikolojik güçlükleri yordamada benzer düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra her iki grupta da babanın otoriter tutumu, arkadaştan alınan düşük sosyal destek, aileden alınan düşük sosyal destek ve toplam psikolojik güçlüklerin, yalnızlık duygusunu yordama düzeyinin benzer olduğu görülmüştür. Afat (2013) ise farklı olarak, üstün zekânın en güçlü yordayıcısının

aşırı korumacı ebeveyn tutumu olduğunu belirtmiş; üstün zekâlı çocuğa sahip ebeveynlerin *demokratik ve koruyucu tutumu benimseyip* izin verici ve otoriter tutumdan uzak durdukları sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Yazdani ve Daryei (2016), *yetkili ebeveynliğin* hem özel yetenekli hem de normal gelişim gösteren ergenlerin uyumu ile pozitif korelasyon gösterirken; otoriter ebeveynliğin özel yetenekli ergenlerin psikososyal uyumunu olumsuz etkilediği ancak normal ergenlerin uyumunu etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yıldız (2018) da, üstün yetenekli çocuklar ve akranlarının algıladıkları ebeveyn tutumları, ebeveynlerine göre yaşadıkları psikososyal sorunlar ve yaşam kalitelerini incelediği araştırmasının sonuçlarına göre, üstün yetenekli çocukların akranlarına göre ebeveyn tutumlarının *daha demokratik olduğu* sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca demokratik ebeveyn tutumunun, psikososyal gelişimi olumlu yönde etkilediğini ve daha az psikososyal sorunun görülmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özetle, özel yetenekli çocuklarda ebeveyn tutumlarının incelendiği çalışmalar, bu çocukların uyumu üzerinde ebeveyn tutumlarının etkili olduğunu; farklı sonuçları içeren çalışmalar yer alsa da, özel yetenekli öğrencilerin gelişimi ve uyumu üzerinde - normal gelişim gösteren akranlarında olduğu gibi- en etkili ebeveynlik stiline, yetkili ebeveynlik olduğunu göstermiştir.

Elde edilen bulgular, özel yetenekli çocukların özellikleri çerçevesinde değerlendirildiğinde, alayazınla tutarlı olarak özel yetenekli öğrencilerin anne baba tutumlarının kabul/ilgi ve psikolojik özerklik boyutunun, öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını yordayan önemli belirleyiciler olduğunu göstermektedir. Özel yetenekli bireyler için yeteneklerinin farkında olma, yeteneklerin açığa çıkarılması ve geliştirilmesinde içsel faktörlerin yanı sıra dışsal faktörlerden aile de oldukça önemlidir. Özellikle yetenekleri kabul eden, destekleyen anne baba tutumlarına sahip olan ve onlara yeteneklerini sergileyebilmeleri açısından uygun fırsatlar tanıyan aile ortamında yetişmenin özel yetenekli bireyler açısından, ‘özel yetenekli olma’ nın risk oluşturabilecek etkilerinin en aza indirilmesi ve bireyin potansiyelini gerçekleştirebilmesi noktasında oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Anne-baba tutumlarında, kabul/ilgi ve psikolojik özerkliğin sağlanmasının, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını artırırken onların benlik saygısı gibi içsel süreçler ve akran ilişkileri gibi sosyal süreçlerdeki gelişimlerine de olumlu katkı

sağlayacağı düşünülmektedir. Çevresel risk faktörü çerçevesinde ebeveyn ilişkilerinde yaşanan zorlukları ele aldığımızda, çocuğun yetenek alanı ve yetenek düzeyi ile orantılı beklentiye sahip olan ebeveynlerin, özel yetenekli bireyin gelişimi üzerinde olumlu etkileye sahip olduğu söylenebilir. Aksi takdirde ebeveyn tutumları, özel yetenekli birey için risk faktörü oluşturmanın yanı sıra, çocuğun özel yetenekli olma deneyimi ile ilgili içsel mücadelesini de olumsuz etkileyebilir. Bununla birlikte ebeveyn desteğini sağlayamayan özel yetenekli bireylerin, baş etme becerileri olumsuz yönde etkilenerek psikolojik sağlımlıkları zarar görebilir. Sıcak ve tutarlı bir aile ortamında yetişen, ebeveynleri tarafından kabul gören ve desteklenen özel yetenekli öğrencilerde, aile etkisinin tampon görevi üstlenerek öğrencinin uyum sağlama ve baş etme becerileri üzerine olumlu yönde etki göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca çocuğun gelişiminde önemli bir paya sahip olan ebeveynlerin sergiledikleri olumlu tutumların, özel yetenekli çocuğun mutluluk ve iyi oluşu, yeteneklerine yönelik içsel atıfları ve benlik algısı başta olmak üzere çocuğun gelişimi, psikososyal uyumu ve diğerleriyle ilişkileri üzerinde pozitif yönde etkili olduğu dolayısıyla da özel yetenekli bireyin psikolojik sağlımlığının önemli bir yordayıcısı olduğu düşünülmektedir.

5.2.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Akran İlişkilerinin Psikolojik Sağlımlık Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde, akran ilişkilerinin özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlımlık düzeyini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Buna göre akran ilişkileri puanları yüksek olan özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlımlıkları da yüksektir. Bu bulgu, Gizir (2004)'in arkadaşlık ilişkilerindeki ilgi ve sevecenliğin akademik sağlımlığın yordayıcısı olduğu ve Kaya (2007)'nin arkadaş ilişkilerinde ilgi ve yüksek beklentilerin psikolojik sağlımlığın anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde Jew, Green ve Kroger (1999), psikolojik sağlımlık düzeyi yüksek olan bireylerin, arkadaş ilişkilerinde kendini algılama yeterliğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlımlıkları ve akran ilişkileri konusundaki araştırma sayısının az olması sebebiyle, benzer konularda farklı gruplarla yapılan çalışmalara da yer verilmiştir.

Alanyazında, akran ilişkileri ve çocuğun psikolojik sağlamlığı/uyumu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bulguların, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel olduğu görülmektedir. Crisis, Pettit, Bates, Dodge ve Lapp (2002), akran kabulü ve arkadaşlığın, aile zorlukları ve çocuğun dışsallaştırma davranışı arasındaki ilişkiyi zayıflattığını ve akran kabulünün genel olarak koruyucu bir faktör olarak güçlü bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonuçları, akran ilişkilerinin, risk altındaki çocukların uyumuna yardımcı olabileceğini göstermiştir. Bununla birlikte araştırmada aile içi risk ve sıkıntıya maruz kalan çocuklar için tampon olarak pozitif akran ilişkilerinin önemini vurgulanmıştır. Bu bulguyla paralel olarak Eminağaoğlu (2006), güçlü arkadaşlık ilişkilerinin sokak çocuklarının psikolojik sağlamlığında önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bayraktar (2007) ise, ergen-ebeveyn/akran ilişkileri ve olumlu ergen gelişimi arasındaki ilişkiyi çok boyutlu ve çok yönlü olarak ele aldığı gözden geçirme çalışmasında, olumlu ergen gelişiminde, güvenli ebeveyn ve akran ilişkilerinin önemine işaret etmiştir. Bununla birlikte farklı olarak, Ogelman ve diğerlerinin (2016), Soma'daki maden kazasında babalarını kaybeden ve babalarını kaybetmeyen çocukların psikolojik sağlamlıkları ve akran ilişkilerini karşılaştırdığı araştırmasının sonuçları, yakınına kaybetmiş çocukların daha düşük psikolojik sağlamlığa sahip olduğunu ve daha fazla dışlanmaya maruz kaldıklarını bunun yanı sıra aynı çocukların daha düşük akran mağduriyeti (victimization) yaşadıklarını ve daha yüksek olumlu sosyal davranışa sahip olduğunu göstermiştir. Yani yakınına kaybetmiş çocuklar, daha düşük psikolojik sağlamlığa sahip olmasına rağmen daha düşük akran mağduriyeti ile birlikte daha yüksek olumlu sosyal davranış sergilemiştir. Ayrıca alanyazında akranlarıyla arasındaki uyumu zayıf olan çocukların, daha sonraki yaşamlarında karşılaştıkları zorluklar için risk altında olduğu belirtilmiştir (Parker ve Asher, 1987). Özetle, araştırma sonuçları, akran ilişkilerinin, çocuğun yaşamında karşılaştığı pek çok zorlukla baş etmesinde koruyucu bir faktör olarak önemini vurgulamaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinin incelendiği çalışmalara baktığımızda, zihinsel olarak yetenekli çocukların arkadaşlık hiyerarşisinin akranlarından farklılaştığı; ortalama yeteneklere sahip akranları oyun ortakları ararken onların yakın ve güvenilir arkadaşlıklar kurabilecekleri ilişkiler aradığı görülmüştür (Gross, 2002a; Gross 2002b). Yani, özel yetenekli öğrenciler ve tipik

gelişim gösteren akranlarının arkadaşlıktan beklentileri farklılık göstermektedir. Peterson ve diğerleri (2009), akran ilişkilerinin özel yetenekli öğrenciler için zorlu deneyimler olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Janos ve diğerlerinin (1985) araştırmasında, kendilerini akranlarından farklı düşünen özel yetenekli çocukların, özel yetenekli olmayanlara göre akran ilişkileri hakkında daha fazla zorluk bildirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sosyal ve kişisel gelişimlerinin daha iyi düzeylere ulaşması amacıyla bu çocukların desteklenmeleri gerektiği belirtilmiştir. Janos, Marwood ve Robinson (1985) ise, yüksek seviyede üstün zekâlı (IQ 163+) ve orta seviyede üstü zekâlı (IQ 125-140) çocukların arkadaşlıklarında olumlu bir resim çizdiklerini ancak araştırmada yüksek seviyede üstün zekâlı çocukların %28'inin istediklerinden daha az arkadaşına sahip oldukları ve akıllı olmanın arkadaş bulmayı zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu araştırma bulguları, özel yetenekli öğrencilerin akranlarından farklılaşan özellikleri dolayısıyla akranlarıyla ilişki kurma ve ilişkiyi sürdürmede karşılaştığı güçlükleri göstermektedir.

Psikolojik sağlamlık bakış açısıyla, literatürde özel yetenekli çocukların akran ilişkilerini ele alan araştırma sonuçlarını, risk ve koruyucu faktör bağlamında ele alabiliriz. Özel yetenekli öğrenciler için akran ilişkilerini risk bağlamında incelediğimizde, Dauber ve Benbow (1990), son derece yüksek becerilere sahip öğrencilerin, akranları arasında kendilerini daha içe dönük, sosyal olarak daha uyumsuz ve daha az popüler olarak algıladıklarını; ileri düzeyde kelime bilgisi ve kullandıkları cümle yapısıyla arkadaşlık ilişkilerinde zorluk yaşadıklarını bulmuştur. Yazarlara göre bu bulgu, bu grubun orta derecede yüksek yetenekli öğrencilere göre sosyal zorluklar sunma riskinin daha yüksek olabileceği anlamına gelebilir. Gross (1993), ileri düzeyde özel yetenekli (highly gifted) çocukların (IQ 160+) çoğunluğunun problemleri içselleştirdiğini, dışarıdan sosyal olarak olgunlaşmış göründüklerini fakat içlerinde orta derecede yetenekli çocuklardan daha fazla yalnızlık ve akran güçlükleri yaşadıklarını göstermiştir (Akt. Lovecky, 1995). Morawska ve Sanders (2008) ise, özel yetenekli çocukların daha yüksek seviyelerde duygusal semptomlar ve akran sorunları gösterdiklerini ifade etmiştir.

Özel yetenekli öğrenciler için akran ilişkilerini koruyucu faktör bağlamında incelediğimizde, Lee (2002) vaka çalışmasında, akademik ve yaratıcı yeteneklerin gelişiminde akran ilişkilerinin olumlu bir etkisi (rekabet, destek, motivasyon ve rol

modelleme) olduğunu belirtmiştir. Başka bir araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin sosyal benlik kavramının karşılaştırma grubu olan yüksek başarı gösteren ama özel yetenekli olarak tanımlanmamış öğrencilerden önemli seviyede yüksek farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Bain ve Bell, 2004). Yani, yüksek sosyal benlik kavramı, özel yetenekli öğrenciler için arkadaşlarıyla ilişki kurduğu sosyal ortamlarda koruyucu etki gösterebilir. Kline ve Short (1991), özel yetenekli kız öğrencilerin, duygusal sağlamlığındaki (emotional resilience) değişimleri incelediği araştırmasında, özel yetenekli kız öğrencilerin okul gelişimleri boyunca ebeveynler ve diğer yetişkinlerle ilişkileri azalırken akran ilişkilerinin önem kazandığı sonucuna ulaşmıştır. Oğurlu (2010) ise literatür taraması sonucunda, son zamanlardaki araştırmaların üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarından yüksek olmasa bile en azından onlarla eşit seviyede sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkilerine sahip olduklarını gösterdiğini belirtmiştir. Özetle, araştırma sonuçlarından, özel yetenekli öğrenciler için akran ilişkilerinin hem bir risk faktörü hem de bir koruyucu faktör olarak işlev görebileceği sonucuna ulaşılabilir. Bu araştırmanın sonuçları, özel yetenekli çocukların akran ilişkilerinin psikolojik sağlamlık düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstererek koruyucu faktör olarak akran ilişkilerinin önemini vurgulamaktadır.

Psikolojik sağlamlık ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, akran ilişkilerinin bireyin psikolojik sağlamlığını yordamada öneminin altını çizmektedir. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerde akran ilişkileri incelendiğinde ise, bu öğrencilerin zihinsel gelişimleri ve kendilerine has özelliklerinden dolayı kendilerinden yaşça büyükler ve yetişkinlerle ilişkilerinin daha iyi olduğu ancak akranlarıyla arkadaşlık kurmada birtakım problemlerle karşı karşıya kalabilecekleri belirtilmektedir. Bu araştırmanın sonuçları ise, özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinin niteliği hakkında bilgi vermemekle birlikte, bu öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarında akran ilişkilerinin koruyucu bir faktör olarak ele alınabileceğini göstermektedir. Özel yetenekli bireylerin sağlıklı akran ilişkilerine sahip olmasının, onların sosyal uyum düzeylerinde etkili olduğu ve dolayısıyla psikolojik sağlamlıkları açısından da önemli bir etmen olduğu düşünülmektedir. Akran ilişkileri, sosyal dünyaya açılan pencere olarak tüm çocukların toplumsal hayata ilk adımlarını attıkları, aile dışında sosyal ilişkileri deneyimleme fırsatı

buldukları önemli bir ilişki ağıdır. Bu ilişki ağının, özel yetenekli öğrencilerin, kendilerine özgü nitelikleri ile akrankabulünü deneyimleme, özel yetenekli olmalarından kaynaklı içsel-dışsal atıflarını test etme ve doğrulama fırsatı sağladığı için kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan sağlıklı akran ilişkilerine sahip olma, uyum sağlamada karşılaşılan zorluklar ve ailevi zorluklar gibi özel yetenekli bireyin yaşamındaki sıkıntılarla baş etmesinde olumlu etki gösterebilmektedir.

Literatürde özel yetenekli bireylerin kendilerini diğerlerinden ayıran özelliklerinin, toplumsal yaşamda uyum sorunları yaşamalarına sebep olabileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte yaşamlarındaki bireysel risk faktörleri, kendi özelliklerine sahip akranlara ulaşma konusunda zorluk yaşayan özel yeteneklilerin, akran ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Akran gruplarında kabul görmeyen ve zayıf akran ilişkilerine sahip olan özel yetenekli bireyin benlik saygısı zarar görebilmektedir. Düşük benlik saygısına sahip olan ve akran desteğinden yoksun özel yetenekli birey, aile ortamında olumsuz ebeveyn tutumlarıyla karşılaştığında ise, bireysel ve çevresel anlamda çoklu risk faktörlerine maruz kalabilmektedir. Dolayısıyla onlar için koruyucu işlev gösteren faktörler tam tersi etkiye sahip olabilmektedir. Bireysel, ailevi ve toplumsal koruyucu faktörleri bireyin psikolojik sağlamlığının geliştirilmesi noktasında üçlü sacayağı gibi düşündüğümüzde, birinin sekteye uğraması diğerlerini olumsuz etkileyebilmekte, birindeki olumlu etki diğerlerine pozitif şekilde yansıyabilmektedir. Bu nedenle özel yetenekli bireylerin psikolojik sağlamlığının artırılması noktasında, bireysel, ailevi ve toplumsal koruyucu faktörlerin desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının açıklanmasında kabul/ilgi boyutu toplam varyansın %31,1'ini, akran ilişkileri %10,3'ünü açıklarken; benlik saygısı %6,9'unu ve psikolojik özerklik boyutu %1,6'sını açıklamaktadır. Buna göre, toplam varyansın açıklanmasında, psikolojik özerklik boyutunun etkisinin diğer yordayıcılardan düşük olduğu ve içsel değişkenlerden benlik saygısının etkisinin dışsal değişkenlerden sonra geldiği ortaya konmuştur. Psikolojik sağlamlığın açıklanmasında içsel faktörlerin dışsal faktörlerden önce gelmesinin, kültürümüzün toplulukçu yapısı dolayısıyla ilişki odaklı olması ve grubun bireyden daha önemli olması gibi özelliklerinden kaynaklı

olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Ayrıca bu bulgu, bireysel faktörlerden ziyade kültürel özelliklerden dolayı ilişkisel faktörlerin psikolojik sağlamlıkta daha güçlü etkisi olduğunu göstermektedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Psikolojik sağlamlık konusundaki araştırmalar, ülkemizde, çeşitli yaş grupları ve popülasyonlarla yürütülmesine rağmen özel yetenekli öğrencilerde psikolojik sağlamlık kavramının çalışıldığı araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, ülkemizde özel yetenekli öğrencilerde psikolojik sağlamlığın araştırıldığı ilk çalışma olması bakımından, bulguların yeni araştırmalarla desteklenmesi, özel yetenekli çocukların psikolojik sağlamlığının derinlemesine incelenmesi açısından faydalı olacaktır.

2. Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığı, farklı demografik değişkenler ele alınarak incelenebilir. Böylece özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığını belirlemede demografik değişkenlerin rolünü ortaya koymak mümkün olacaktır. Özellikle sosyo ekonomik düzeyin ve çocukların yeteneklerini gerçekleştirmelerine yönelik sunulan fırsatların, onların psikolojik sağlamlıkları veya genel iyi oluş düzeyleri üzerinde ne derece etkili olduğunun incelenmesinin, alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Bu araştırma sonucunda benlik saygısı, akran ilişkileri, anne-baba tutumlarından kabul/ilgi ve psikolojik özerklik boyutunun özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının bir kısmını açıkladığı ortaya konmuştur. Bu değişkenler dışında özel yetenekli öğrencilerde psikolojik sağlamlığının belirleyicileri yani özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığı açısından diğer koruyucu faktörlerin neler olduğunun incelenmesi alanyazına katkı sağlayabilir.

4. Literatürde, özel yetenekli öğrencilerde psikolojik sağlamlığın artırılmasına yönelik olarak hazırlanan psiko-eğitim programına rastlanmamıştır. Özel yetenekli öğrencilerde psikolojik sağlamlığın artırılması yönelik psiko-eğitim programı hazırlanarak programın etkililiği değerlendirilebilir.

5. Özel yetenekli öğrenciler ve özel yetenekli olmayan akranlarına uygulanacak bir psiko-eğitim çalışmasının ardından bu öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, özel yetenekli öğrenciler ve tipik

gelişim gösteren akranları arasındaki farklılıkların ortaya konmasına katkı sağlayabilir.

6. Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığı açısından ele alınan içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin yanı sıra benlik saygısına ek olarak özgüven, iç kontrol odağı, umut, iyimserlik gibi sadece içsel veya sadece dışsal çok sayıda koruyucu faktör ele alınarak detaylı bilgiye ulaşılabilir. Bu sayede koruyucu faktörlerden hangisinin daha iyi işlev sağladığı ve birbirleriyle ilişkisi hakkında ayrıntılı bilgi sağlanabilir.

7. Bu araştırmada toplanan veriler öz bildirim dayalı olarak yani bireyin kendisinden toplanmıştır. Farklı olarak anne-baba, öğretmen ve akran değerlendirmelerine dayalı veri toplama araçları/yöntemlerinin de kullanılması özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının farklı bir çerçevede ve çok boyutlu olarak değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

8. Araştırma sonuçları özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığının açıklanmasında anne baba tutumlarından kabul/ilgi boyutunun büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle anne baba tutumlarında kabul/ilgi boyutu düşük olan ve destekleyici bir yaklaşım görmeyen özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının artırılması noktasında hangi kaynakların harekete geçirilebileceğinin belirlenmesi açısından bu alanda nitel çalışmaların yapılması önem kazanmaktadır.

9. Bu çalışma Balıkesir ilindeki BİLSEM’lerde okuyan 6. 7. 8. ve 9.sınıf/hazırlık öğrencileri ile yürütülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerden oluşan daha geniş bir örneklem üzerinde yapılacak olan çalışmalar sonuçların genellenebilirliği açısından önem taşımaktadır.

10. Bu araştırma BİLSEM’lerde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerden oluşan örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin, özel yetenekli olmayan akranları ile birlikte öğrenim gördükleri okulları ve kendileri gibi yetenekli akranları ile öğrenim gördükleri kurumlardaki farklılıklar ele alınarak psikolojik sağlamlıklarının incelendiği nicel veya nitel bir çalışma yürütülebilir. Bu tür bir çalışma, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının değişen sınıf veya okul ortamından (akran ilişkileri, öğretmen beklentileri vb.) etkilenip etkilenmediğini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

11. Bu araştırmada akran ilişkilerin özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlımlığının yordayıcısı olduğu görölmüştür. Arkadaşlık ilişkilerinin niteliği hakkında yapılacak olan bir çalışmayla özel yetenekli öğrencilerin arkadaş olarak kimleri tercih ettiği (yaşıtları, yaşça büyükler, zihinsel yaşıtları vb.) ve tercihlerinin psikolojik sağlımlıklarını nasıl etkilediğinin incelenmesi, özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynler ve özel yetenekli öğrenciye sahip eğitimciler için, özel yetenekli çocukların sosyal uyumunu anlamak açısından yol gösterici olacaktır.

5.3.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlımlığının en güçlü yordayıcısının, ebeveyn tutumlarından kabul/ilgi boyutu olduğu düşünöldüğünde, özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlere bu konuda farkındalık kazandırılması önemlidir. Özel yetenekli öğrencilerin anne-babalarına yönelik olarak düzenlenecek çeşitli psiko-eğitim çalışmaları ve seminerler sayesinde ebeveynlerin sergiledikleri tutumların çocukları üzerindeki etkisine yönelik farkındalık kazanmaları ve bu konuda bilinçlenmeleri sağlanabilir.

2. Araştırma bulguları, özel yetenekli öğrencilerin benlik saygısı arttıkça psikolojik sağlımlıklarının da arttığını göstermektedir. Bu açıdan okullarda özel yetenekli çocukların benlik saygısını artıracak çalışmaların yürütölmesi (psiko-eğitim programları vb.) ve özel yetenekli bireyin çevresindeki yetişkinlerin benlik saygılarını artıracak yaklaşımlar sergilemeleri, bu bireylerin psikolojik sağlımlık düzeylerinin yükselmesine katkıda bulunacaktır.

3. Araştırma sonuçları, özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri ve psikolojik sağlımlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Akranlarıyla ilişkilerinde veya sosyal uyumda zorluklar yaşayan özel yetenekli öğrenciler için, okul psikolojik danışmanlarının okullarda yürüteceği sosyal beceri grupları ile öğrencinin sosyal beceri alanlarında kendini geliştirmesi sağlanarak akran ilişkilerine olumlu katkıda bulunulabilir. Dolayısıyla öğrencilerin psikolojik sağlımlıkları artırılabilir.

4. Özel yetenekli öğrencilerin gerek sınıf içerisinde gerekse teneffüste veya serbest zamanlarda akranlarıyla kurdukları ilişkinin gözlemlenmesi, yapılacak öğrenci-öğretmen-veli görüşmeleri ile akranlarıyla kurdukları ilişki hakkında bilgi toplanması, özel yetenekli öğrencilerde akran ilişkilerinin betimlenmesi ve bu

konudaki önleyici tedbirlerin alınması ve iyileştirici çalışmaların yapılması açısından önemlidir.

5. Özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının, diğer branşlardaki öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu öğrenciler için risk oluşturacak faktörler hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu faktörlerin etkisini azaltmak amacıyla gerekli tedbirlerin alınması; özel yetenekli öğrenciler için koruyucu faktörlerin belirlenmesi ve harekete geçirilmesi; özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlere bu konuda gerekli bilgilendirmelerin yapılarak ev ve okul ortamında iş birliği içerisinde çalışmaların yürütülmesi özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının artırılması açısından önemlidir.

6. Ülkemizde özel yetenekli öğrencilere yönelik politikaların düzenlenmesi ve geliştirilmesinde, psikolojik sağlamlık ve diğer pozitif psikoloji kavramlarının (iyi oluş, mutluluk, iyimserlik) dikkate alınmasının, özel yetenekli çocuklarla ilgili alınacak tedbirlerin, kararların ve yürütülecek çalışmaların kalitesini arttıracığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ablard, K. E. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roepers Review*, 20(2), 110-115.
- Abolghasemi, A. ve Varaniyab, S. T. (2010). Resilience and perceived stress: Predictors of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 748-752.
- Afat, N. (2013). *Üstün zekâlı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkililiğinin sınanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Afifi, T. O. ve MacMillan, H. L. (2011). Resilience following child maltreatment: A review of protective factors. *Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 266-272.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları*. EDUSER Yayınları, Ankara.
- Akarsu, Ö. ve Mutlu, B. (2017). Üstün yetenekli çocukları anlamak: çocukların sosyal ve duygusal sorunları. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 112-116.
- Albayrak-Dengiz, N. (2014). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklarda algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Altman, R. (1983). Social-emotional development of gifted children and adolescents: A research model. *Roepers Review*, 6(2), 65-68. doi: 10.1080/02783198309552757.
- Arslan, G. (2015). Ergenler psikolojik sağlamlık: bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 73-82.
- Ataman, A. (1982). Üstün zekâlı çocuklara ana-babaları ve öğretmenleri nasıl yardımcı olabilir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1) 335-344.
- Bain, S. K. ve Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions and peer relationships in fourth, fifth and sixth grades who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 167-178.

- Bakır, B. (2015). *Üstün zekâlı olan ve üstün zekâlı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Balgiu, B.A. (2017). Self esteem, personality and resilience. Study of a students emerging adults group. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 7(1), 93-99.
- Barnett, L. A. ve Fiscella, J. (1985). A child by any other name... A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 61-66.
- Barnette, E. L. (1989). A program to meet the emotional and social needs of gifted and talented adolescents. *Journal of Counseling and Development*, 67, 29-32.
- Başar, K. ve Öz, G. (2016). Cinsiyetinden hoşnutsuzluğu olan bireylerde psikolojik dayanıklılık: Algılanan sosyal destek ve ayrımcılık ile ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(4). 225-34.
- Bayköse, N., Civar-Yavuz, S., Keskin, P. ve Kılınç, M. (2017). Sporcularda benlik saygısı ve tutkunluğun psikolojik sağlamlığı yordamadaki rolü: Bir yapısal eşitlik modeli uygulaması. *International Journal of Sports Exercise & Training Sciences*, 3(4), 169-177.
- Bayraklı, H. (2010). *Zihinsel engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(3), 157-166.
- Bektaş, M. (2018). *Evli bireyleri psikolojik sağlamlık düzeylerinin yordanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Benetti, C. ve Kambouropoulos, N. (2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 41, 341-352. doi:10.1016/j.paid.2006.01.015.
- Betts, G. T. (1986). Development of the emotional and social needs of gifted individuals. *Journal of Counseling and Development*, 64, 587-589.

- Betts, G. T. ve Neihart, M. F. (1985). Eight effective activities to enhance the emotional and social development of the gifted and talented. *Roeper Review*, 8(1), 18-23. doi: 10.1080/02783198509552921.
- Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu (2018-2019). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/08143439_2018-2019_BYLSEM_YYRENCY_TANILAMA_VE_YERLEYTYRME_KILAVUZU.pdf adresinden elde edildi.
- Bişgin, V. (2013). Pozitif psikoloji. *Onto Dergisi*, (1). 22-23.
- Bland, L. C., Sowa, C. L. ve Callahan, C. M. (1994). An overview of resilience in gifted children. *Roeper Review*, 17(2). 77-80, doi: 10.1080/02783199409553629.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. doi:10.1037/0003-066x.59.1.20.
- Bracken, B. A. (1980). Comparison of self attitudes of gifted children and children in non gifted normative group. *Psychological Reports*, 47, 715-719.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E. ve Beardslee, W. R. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: the role of self regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15, 139-162.
- Bukowski, W. M., Hoza B. ve Boivin, M. (1993). Popularity, friendship and emotional adjustment during early adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 60, 23-37. doi:10.1002/cd.23219936004.
- Bukowski, W. M., Hoza, B. ve Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationship*, 11, 471-484.
- Bulut, S., Doğan, U. ve Altundağ, Y. (2013). Adolescent psychological resilience scale: Validity and Reliability study. *Suvremena Psihologija*, 16(1), 21-32.
- Bumpus, J. A. (2014). *Transracial adoption: Racial identity, resilience and self esteem of African American adoptees*. (Dissertations & Theses). Antioch University, New England.

- Callahan, C. M., Sowa, C. J., May, K. M., Tomchin, E. M., Plucker, J. A., Cunningham, C. M. vd. (2004). *The social and emotional development of gifted students*. The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut, University of Virginia, Yale Univeristy.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L. ve Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 585-599.
- Chan, L. K. S. (1988). The perceived competence of intellectually talented students. *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 310-314.
- Chen, A. (1980). Social development in gifted children. *Roeper Review*, 3(2), 42-44. doi:10.1080/02783198009552519.
- Cloninger, C. R. ve Zohar, A. H. (2011). Personality and the perception of health and happines. *Journal of Affective Disorders*, 128, 24-32. doi:10.1016/j.jad.2010.06.012.
- Cochran, C. S., (2009). *Effects of social support on the social self-concepts of gifted adolescents*. Western Kentucky University, Kentucky.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power and analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, L. J. ve Cross, T. L. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the education of the gifted*,37(1), 5-17.
- Coleman, J. M. ve Fults, B. A. (1982). Self concept and the gifted classroom: the role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*,26(3), 116-120.
- Cornell, D. G. (1989). Child adjustment and parent use of the term “gifted”. *Gifted Child Quarterly*, 33(2), 59-64.
- Cornell, D. G., Pelton, G. M., Bassin, L. E., Landrum, M., Ramsay, S. G., Cooley vd. (1990). Self-concept and peer status among gifted program youth. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 456–463.
- Coşar-Ciğerci, Z. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Crisis, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E, Dodge, K. A. ve Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships and children’s externalizing behavior: a

- longitudinal perspective on risk and resilience. *Children Development*, 73(4), 1220-1237.
- Crocker, J. ve Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392-414.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. İçinde M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.) *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s.111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çağlar, E. (2018). *Çocuk ve ergen psikiyatri polikliniğine başvuran, ebeveynleri boşanmış olan ve olmayan çocukların ruhsal sorunlar, psikolojik sağlamlık, öz kavramı ve ebeveyn kabul/reddi açısından ve annelerinin benlik saygısı ve algılanan sosyal destek açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çeçen, A. R. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlılık) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 19-30.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dağlıoğlu, H. E. (2004). Okul öncesi çağıdaki üstün yetenekli çocukların eğitimleri. İçinde A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin, (Ed.) *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* (s.75-84). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(186), 72-84.
- Darling, N. ve Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Davaslıgil, Ü. ve Zeana, M. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. İçinde A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin, (Ed.) *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* (s.75-84). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dauber, S. ve Benbow, C. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-14.
- Delisle, J. (1982). Striking out: Suicide and the gifted adolescent. *Gifted Child Today*, 5(4), 16–19. doi:10.1177/107621758200500406

- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dirkes, M. A. (1983). Anxiety in the gifted : Pluses and minuses. *Roepet Review*, 6(2), 68-70. doi:10.1080/02783198309552758
- Dishion, T. J. ve Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 189-214.
- Dixon, F. A., Lapsley, D. K. ve Hanchon, T. A. (2004). An emprical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95-106.
- Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literatüre for gifted students with learning disabilities. *Roepet Review*, 23(2), 91-96. doi: 10.1080/02783190009554074
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leideman, P.H., Roberts, D.F., Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(5), 1244-1257.
- Druss, R. G. ve Douglass, C. J. (1988). Adaptive responses to illness and disability. Healthy denial. *General Hospital Psychiatry*, 10, 163-168.
- Dubois, D. L. ve Flay, B. R. (2004). The healthy pursuit of self esteem: Commenton and alternative to the Crocker and Park (2004) formulation. *Psychological Bulletin*, 130(3), 415-420. doi: 10.1037/0033-2909.130.3.415.
- Dumont, M.ve Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescent: protective role of social support, coping strategies, self-esteem and social activities on experience and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3). 343-363.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 275-286.
- Earvolino-Ramirez, M. (2007). Resilience: A concept analysis. *Nursing Forum*, 42(2), 73-82.
- Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana baba tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eminağaoğlu N. (2006). *Güç Koşullarda Yaşayan Sokak Çocuklarında Dayanıklılık (Sağlamlık)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü gelişim ve eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Er, G. (2009). *Ailesi parçalanmış olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik sağlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Eraslan-Çapan, B. ve Arıcıoğlu, A. (2014). Psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak affedicilik. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 70-82.
- Erarslan, Ö. (2014). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlık ile depresif belirtiler ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkide benlik saygısı, pozitif dünya görüşü ve umudum aracı rolünün incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erkan-Atik, Z., Çok, F., Esen-Çoban, A., Doğan, T. ve Güney-Karaman, N. (2014). Akran İlişkileri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 433-446.
- Erol, F. (2015). *Üstün zekâlı ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-22.
- Eryılmaz, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığı yordamada, yaşam doyumu, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Fergusson, D. M. ve Lynskey, M. T. (1996). Adolescent Resiliency to Family Adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(3), 281-292.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L. ve Sellers, E. B. (1999). Adolescents' well-being as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and Family*, 61(3), 559-610.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A. ve Target, M. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992 the theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35(2), 231-257.
- Fornia, G. L. ve Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9(4), 384-390.

- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J. ve Richman, J. M. (1999). Risk, protection and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23(3), 131-143.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485. doi:10.1111/j.1469-7610.1983.tb00123.x.
- Freeman, J. (2006a). The emotional development of gifted and talented children. *Gifted and Talented International*, 21(2), 20-28. doi: 10.1080/15332276.2006.11673472.
- Freeman, J. (2006b). Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 384-403.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P. ve Onghena, P. (2004). Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 347-358.
- Gallagher, J. J. (1990). Editorial: The public and professional perception of the emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(3), 202-211.
- Gardynik, U. M. ve McDonald, L. (2005). Implications of risk and resilience in the life of the individual who is gifted/learning disabled. *Roeper Review*, 27(4), 206-214 doi: 10.1080/02783190509554320
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1) 127-136.
- Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Ankara.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.

- Gross, M. (2006). Tips for parents: gifted children's friendship. *Davidson Institute for Talent Development*. Available at: Ağustos, 2018, <https://www.davidsongifted.org>.
- Gross, M. U. M. (2002a). "Play partner" or "sure shelter": what gifted children look for in friendship. *The SENG Newsletter*. Available at: Haziran, 2018, <https://www.sengifted.org>.
- Gross, M. U. M. (2002b). Musings: gifted children and the gift of friendship. *Understanding Our Gifted Open Space Communications*, 14(3), 27-29.
- Güloğlu, B. ve Aydın, G. (2001). Coopersmith Özsaygı Envanteri'nin faktör yapısı. *Eğitim ve Bilim*, 26(122), 66-71.
- Güloğlu, B. ve Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73-88.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hartup, W. W. (1992). Having friends, making friends and keeping friends: relationships as educational contexts. *ERIC Digest*. Erişim tarihi: Ağustos, 2018, <https://eric.ed.gov/?id=ED345854>.
- Hayes, M. L. ve Sloat, R.S. (1989). Gifted students at risk for suicide. *Roeper Review*, 12(2), 102-107. doi: 10.1080/02783198909553245.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E. ve Kivlighan D. M. (2008). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri*. (D.M. Siyez, Çev. Ed.) Ankara: Mentis Yayıncılık. (Özgün çalışma, 1999).
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B. ve Yuen, T. (2011). What is resilience? *Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265.
- Hill, M., Stafford, A. Seaman, P., Ross, N. ve Daniel, B. (2007). *Parenting and resilience*, York Publishing Services Ltd: Layerthorpe.
- Janos, P. M., Fung, H. C. ve Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel different. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.

- Janos, P. M., Marwood, K. A., ve Robinson, N. M. (1985). Friendship patterns in highly intelligent children. *Roepers Review*, 8(1), 46-49.
- Jenkins-Friedman, R. ve Murphy D. L. (1988). The Mary Poppins effect: relationship between gifted students' self concept and adjustment, *Roepers Review*, 11 (1), 26-30. doi.org/10.1080/02783198809553155.
- Jew, C. L., Green, K. E. ve Kroger, J. (1999). Development and validation of a measure of resiliency. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 32(2), 75-89.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationship which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' view. *British Journal of Guidance & Counseling*, 36(4), 385-398.
- Johnson, J. L. ve Wiechelt, S. A. (2004). Introduction to the special issue on resilience. *Substance Use & Misuse*, 39(5), 657-670. doi: 10.1081/JA-120034010.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E. ve Thoresan, C. J. (2002). Are measures of self esteem, neuroticism, locus of kontrol and generalized self efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 693-710.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahvecioğlu, K. (2016). *Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik sağlamlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kapıkıran, Ş. ve Acun-Kapıkıran, N. (2016). Optimism and psychological resilience in relation to depressive symptoms in university students: Examining the mediating role of self-esteem. *Educational Sciences Theory & Practice*, 16 (6), 2087-2110.
- Karabeyeser, M. (2013). *Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumları ve stresli yaşam olaylarına göre psikolojik iyi oluşu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kararırmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.

- Karairmak, Ö. (2007). *Investigations of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karairmak, Ö. ve Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115.
- Karairmak, Ö. ve Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisi: duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-43.
- Karaman, E. (2018). *Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sahip anne babaların psikolojik dayanıklılıklarının yordayıcısı olarak sosyal destek algısı ve benlik saygısının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (2.baskı). Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.
- Kaul, C. R., Hardin, K. A., Farah, Y. N. ve Johnsen, S. K. (2015). What the research says about gifted students' resilience. *Journal of the Association for the Gifted & Talented*, 36(3), 25-34.
- Kaval, N. O. (2014). *Üstün yetenekli ve normal çocukların ebeveyn kabul-red, ebeveyn tutumu ve sosyal destek algıları ile yaşadıkları psikolojik güçlükler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kaya A. ve Saçkes, M. (2004). Benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 49-56.
- Kaya, N. G. (2007). The role of self-esteem, hope and external factors in predicting resilience among regional boarding elementary school students (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kılıçcı, Y. (1989). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Şafak Ofset, Tipo Matbaacılık.
- Kidd, S. ve Shahar, G. (2008). Resilience in homeless youth: the key role of self esteem. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(2), 163-172.

- King, L. G. (2009). *The importance of failing well: an exploration of the relationship between resilience and academic achievement* (Master Thesis). The University of Waikato, New Zealand.
- Kitano, M. K. ve Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27(4), 200-205. doi:10.1080/02783190509554319.
- Kline, B. E. ve Meckstroth, E. A. (1985). Understanding and encouraging the exceptionally gifted. *Roeper Review*, 8(1), 24-30. doi:10.1080/02783198509552922.
- Kline B. E, ve Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13(3). 118-121. doi:10.1080/02783199109553333.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality an Social Psychology*, 37(1), 1-11.
- Koç-Yıldırım, P., Yıldırım, E., Otrar, M. ve Şirin, A. (2015). Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 277-297. doi: 10.15285/ebd.58203.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (1999). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurtoğlu, G. (2013). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin duygusal yılmazlık, sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. ve Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lansford, J. E., Criss, M.M., Pettit, G.S., Dodge, K.A. ve Bates, J.E. (2003). Friendship quality, peer group affiliation and peer antisocial behaviors

- moderators of the link between negative parenting and adolescent externalizing behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 13(2), 161-184.
- Lee, S. Y. (2002). The effects of peers on the academic and creative talent development of a gifted adolescent male. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(1), 19-29.
- Lee, J. H., Nam, S. K., Kim, A-R., Kim, B., Lee, M. Y. ve Lee, S. M. (2013). Resilience: A meta-analytic approach. *Journal of Counseling & Development*, 91(3), 269-279. doi: 10.1002/j.1556-6676.2013.00095.x.
- Lee, H. ve Williams, R.A. (2013). Effects of parental alcoholism, sense of belonging and resilience on depressive symptoms: a path model. *Substance Use & Misuse*, 48(3), 265-273. doi: 10.3109/10826084.2012.754899.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S. ve Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3 – 16.
- Lopez, V. ve Sotilla, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20(1), 39-53. doi: 10.1080/13598130902860739.
- Lovecky, D. V. (1995). Highly gifted children and peer relationships. *Counseling and Guidance Newsletter*, 5(3) 2, 6-7.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and Resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62, 600-616.
- Luthar, S. S. ve Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Orthopsychiatric Association*, 61(1), 6-22.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Marsh, H. W. (1987). The big fish little pond effect on academic self concept. *American Psychological Association*, 79(3), 280-295.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.

- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20.
- Masten, A. S. (2016). Resilience in the context of ambiguous loss: a commentary. *Journal of Family Theory & Review*, 8, 287-293.
- Masten, A. S., Best, K. M. ve Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Masten, A. S. ve Coatsworth J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A. S., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D. S., Larkin, K. ve Larsen, A. (1988). Competence and stress in school children: the moderating effects of individual and family qualities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29(6), 745-764.
- Masten, A. S. ve Gewirtz, A. H. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. In Tremblay, R. E., Barr, R. G., Peters, R. DeV., eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* (online). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2006: 1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/Masten-GewirtzANGxp.pdf>.
- Meadows, S. O., Miller, L. L. ve Robson, S. (2015). Airman and family resilience. *RAND Corporation*. Available at Şubat, 2019. <https://www.jstor.org/stable/10.7249/j.ctt19rmdbt.10>.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2015). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatm_erkzleriynergesi.pdf adresinden elde edildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Üstün Zekâlılar ve Özel Yetenekliler*. Ankara.
- Moon J. R., Song, J., Huh, J., Kang, I, Park, S. W., Chang, S., vd. (2017). The relationship between parental rearing behavior, resilience and depressive symptoms in adolescents with congenital heart disease. *Frontiers in Cardiovascular Medicine*, 4(55). doi: 10.3389/fcvm.2017.00055.

- Morawska, A. ve Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: what are the key child behavior and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42, 819-827.
- Moscatelli, S. ve Rubini, M. (2011). *Parenting styles in adolescence: the role of warmth, strictness and psychological autonomy granting in influencing collective self esteem and expectations for the future*. University of Bologna.
- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3- 14. doi: 10.1177/0016986208326552.
- Murphy, D. A. ve Marelich, W. D. (2008). Resiliency in young children whose mothers are living with HIV/AIDS. *AIDS Care*, 20(3). 284-291. doi: 10.1080/09540120701660312.
- Narayan, A. (2008). The resilient individual: A personality analysis. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34, 110-118.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17. doi: 10.1080/02783199909553991.
- Neihart, M. ve Yeo, L. S. (2018). Psychological issues unique to the gifted student. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent*, (497-510). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Ogelman, H. G., Gündoğan, A., Erten-Sarıkaya, H. ve Erol, A. (2016). Teacher ratings of resilience and peer relationships of preschoolers whose fathers died unexpectedly. *Death Studies*, 40(7), 414-418. doi: 10.1080/07481187.2016.1159260.
- Oğurlu, Ü. (2010). Üstün zekâlı ve yeteneklilerde sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkileri: literatür taraması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 90-99.
- Oğurlu, Ü. ve Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 213-223.

- Olszewski, P., Kulieke, M. ve Buescher, T. (1987). The influence of the family environment on the development of talent: A literature review. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(1), 6-28.
- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık (resiliency). *I. Ulusal Çocuk ve Suç: Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu*. Ankara.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2008). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 192-197.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aile Eğitim Programı, Ankara.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 89-108.
- Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özoğlu, S. Ç. (1975). Psikolojik danışmada benlik kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 8(1), 93-111. doi: 10.1501/Egifak_0000001429.
- Parker, J. G. ve Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: A relook-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M. ve Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20(10), 1-33. doi: 10.1177/0739986309333020.
- Peterson, J., Duncan, N. ve Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress and school experience of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49. doi: 10.1177/0016986208326553.
- Peterson, J. S. ve Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50, 252-269. doi:10.1177/001698620605000305.

- Pfeiffer, S. I. ve Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in Schools*, 16(1/2), 83-93. doi:10.1300/J008v16n01_06.
- Pope, A. W., Mchale, S. M. ve Craighead, W. E. (1988). *Self esteem enhancement with children and adolescents*. New York: Pergamon Press.
- Rahat, E. ve İlhan, T. (2016). Coping styles, social support, relational self-construal and resilience in predicting students' adjustment to university life. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 187-208. doi: 10.12738/estp.2016.1.0058.
- Reis, S. M., Colbert, R. D. ve Hébert, T. P. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110-120. doi: 10.1080/02783190509554299.
- Renati, R., Bonfiglio, N.S. ve Pfeiffer, S. (2016). Challenges raising a gifted child: stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145- 162. doi:10.1177/0261429416650948.
- Rinn, A. N., Reynolds, M. J. ve McQueen K. S. (2011). Perceived social support and the self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(3). 367-396.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130. doi:10.1080/02783198409552782.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21-24. doi:10.1080/02783198209552672.
- Rosenberg, M., Schooler, C. ve Schoenbach, C. (1989). Self esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54(6), 1004-1018.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism. *American Orthopsychiatric Association*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31, 205-209. doi:10.1016/j.chiabu.2007.02.001

- Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik (Adolescence)* (Çev. Siyez, D. M.). Ankara, Nobel. (Özgün Çalışma, 2012).
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y. ve Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 325-339. doi:10.1037//0022-3514.80.2.325.
- Sipahioğlu, Ö. (2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. ve Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. ve Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Sternberg, R. J. ve Zhang, L. F. (1995). What do we mean by “giftedness”? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Soylu, Y. (2016). *Boşanmış kadınlarda psikolojik sağlamlığı açıklamaya yönelik bir model geliştirme*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Ege Üniversitesi, İzmir.
- Suldo, S.M. ve Huebner, E.S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, 66 (1/2), 165-195.
- Suldo S, M., Hearon B. V. ve Shaunessy-Dedrick, E. (2018). Examining gifted student’s mental health through the lens of positive psychology. In. S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and*

- talent*, (433-449). Washington, DC, US: American Psychological Association.
<http://dx.doi.org/10.1037/0000038-028>.
- Supotnik R. F. (1995). Talent developed: Conversations with masters of the arts and sciences. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(2), 210-226.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). USA: Pearson Education.
- Terzi, Ş. (2005). *Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toplama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 35, 297-306.
- Tiet, Q.Q., Hector, R. B., Davies, M, Hoven, C., Cohen, P., Jensen, P. S. vd. (1998). Adverse life events and resilience. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(11), 1191-1200.
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Turgut, Ö. ve Eraslan-Çapan, B. (2017). Ergen psikolojik sağlamlık düzeyinin yordayıcıları: Algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 162-183.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35(3), 341-365. doi: 10.1177/0044118X03257030.
- Webb, J. T. (1994). Nurturing social emotional development of gifted children. *ERIC Digest*. Available at: Ağustos, 2018, <https://eric.ed.gov/?id=ED372554>.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Orthopsychiatric Association*, 59(1), 72-81.
- Windle, G., Markland, D. A. ve Woods, R. T. (2008). Examination of a theoretical model of psychological resilience in older age. *Aging & Mental Health*, 12(3), 285-292. doi: 10.1080/13607860802120763.

- Van Tanssel-Baska J., Kubilius Olszewski, P. ve Kulieke, M. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review*, 16(3), 186-191.
- Yalım, D. (2007). *First year college adjustment: The role of coping, ego-resiliency, optimism and gender*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yazdani, S. ve Daryei G. (2016). Parenting styles and psychosocial adjustment of gifted and normal adolescents. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*, 2(3), 100-105.doi:10.1016/j.psrb.2016.09.019.
- Yıldız, S. (2018). *Üstün yetenekli çocukların ve akranlarının algıladıkları ebeveyn tutumları, psikososyal sorunlar ve yaşam kalitesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zakeri, H., Jowkar, B. ve Razmjooe, M. (2010). Parenting styles and resilience. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1067-1070. <https://www.sciencedirect.com>.
- Zhong, X., Wu, D., Nie, X, Xia, J., Li, M., Lim, H.A. vd. (2016). Parenting style, resilience and mental health of community-dwelling elderly adults in China. *BMC Geriatrics*, 16 (1). doi: 10.1186/s12877-016-0308-0.
- Ziaian, T., de Anstiss, H., Antonioou, G., Baghurst, P. ve Sawyer, M. (2012). Resilience and its association with depression, emotional and behavioural problems and mental health service utilisation among refugee adolescents living in South Australia. *International Journal of Population Research*, 1-9. doi:10.1155/2012/485956.

EKLER

EK 1

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ)-Örnek Maddeler

Sevgili Öğrenciler:

Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyarak her maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna (sizi ne derece tanımladığına) karar veriniz. Vereceğiniz cevapların doğru ya da yanlışı yoktur. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ifadeleri dikkate alarak yanındaki boşluklardan bir tanesine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen boş bırakmadan hepsini işaretlemeye çalışınız. Samimi olarak cevap vereceğinize inanıyor ve katılımınızdan dolayı teşekkür ediyorum.

		Bana Çok Uygun	Bana Uygun	Bana Uygun Değil	Bana Hiç Uygun Değil
1	Ailem benimle gerçekten ilgilenir.				
4	Aile içinde alınan kararlarda fikirlerim dikkate alınır				
5	Yaşam zorluklarına karşı dayanıklıyım.				
7	Genelde olaylara kötümser bakarım.				
10	Öğretmenlerimden benimle gerçekten ilgilenen kimse yok.				
13	Şartlar değiştiğinde ne yapmam gerektiğini çabucak anlarım				
14	Kendimde hedeflerime ulaşacak kararlılığı göremiyorum				
18	Hayal ettiğim geleceğe ulaşabileceğime inanıyorum.				
21	Karşımdaki kişinin o anda neler hissettiğini anlayabilirim				
23	Okulda güzel bir şey yaptığımda kimse bunu takdir etmez				
24	Yokluğumu fark edecek arkadaşlarım vardır.				
29	Güzel zaman geçirdiğim arkadaşlarım vardır				

EK 2

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği-Örnek Maddeler

Aşağıdaki cümleleri okuyarak sizin için uygun olan şıkkı işaretleyiniz

- 1) Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 2) Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 3) Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 4) Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar birşeyler yapabilirim.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 5) Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış

EK 3

Anne-Baba Tutum Ölçeği-Örnek Maddeler

Lütfen aşağıdaki sorulara kendi **anne** ve **babanızı** düşünerek dikkatle okuyunuz. Aşağıdaki durumun anne ve babanızın davranışına ne kadar benzediğini düşünün. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ifadeleri dikkate alarak yanındaki boşluklardan bir tanesine çarpı (X) işareti koyunuz.

Anne ve babanıza ne kadar benziyor;

		Tamamen Benziyor	Biraz Benziyor	Benzemiyor	Hiç Benzemiyor
1	Herhangi bir sorunun olduğunda, eminim annem ve babam bana yardım ederler.				
4	Annem ve babam herhangi bir tartışma sırasında başkalarını kızdırmamak için, susmam gerektiğini söylerler.				
6	Derslerimden ne zaman düşük not alsam, annem ve babam kızar.				
8	Annem ve babam kendi görüşlerinin doğru olduğunu bu görüşleri onlarla tartışmamam gerektiğini söylerler.				
12	Annem ve babam yapmak istediklerim konusunda kendi kendime karar vermeme izin verirler.				
13	Annem ve babam arkadaşlarımı tanırlar.				

Aşağıdaki her ifadenin yanında bulunan kutulardan sadece size uygun olanın içine çarpı (X) işareti koyunuz.

19. Genel olarak annen ve baban okul zamanı hafta içinde gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

Evet

Hayır

Eğer cevabınız **Evet** ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Hafta içinde en geç saat kaçta kadar gece dışarıda kalmanıza izin verilir (Pazartesi-Cuma arası)?

8:00'den önce

10:00 – 10:59 arası

8:00 – 8:59 arası

11:00 ya da daha geç

9:00 – 9:59 arası

İstediğim saate kadar

EK 4

Akran İlişkileri Ölçeği-Örnek Maddeler

Sevgili öğrenciler,

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve şu andaki en yakın arkadaşınızla olan ilişkinizi göz önüne alarak her bir ifadenin sizin için ne kadar doğru olduğunu aşağıda yer alan derecelendirme ölçeğini kullanarak belirtiniz. Ölçek 1'den 5'e kadar derecelendirilmiştir. "1" arkadaşlığınız için doğru değil, "2" doğru olabilir, "3" genellikle doğru, "4" çok doğru, "5" tamamen doğru, şeklinde düzenlenmiştir.

Teşekkürler

1	Arkadaşım ve ben bütün boş zamanlarımızı birlikte geçiririz. Doğru Değil Tamamen Doğru 1-----2-----3-----4-----5
6	Arkadaşıma yapmamasını söylediğim halde beni kızdırabilir veya canımı sıkabilir. Doğru Değil Tamamen Doğru 1-----2-----3-----4-----5
10	Bir konuda başım sıkıştığında arkadaşım bana yardım eder. Doğru Değil Tamamen Doğru 1-----2-----3-----4-----5
14	Eğer okulda veya evde bir problemim varsa, bu konuda arkadaşım ile konuşabilirim. Doğru Değil Tamamen Doğru 1-----2-----3-----4-----5
15	Hiç kimseye söyleyemeyeceğim şeyleri bile arkadaşıma söyleyebilirim. Doğru Değil Tamamen Doğru 1-----2-----3-----4-----5
16	Eğer arkadaşım ya da ben ikimizden birini rahatsız edecek bir şey yaparsak, bunun üstesinden kolayca gelebiliriz. Doğru Değil Tamamen Doğru 1-----2-----3-----4-----5
22	Bazen arkadaşım benim için bir şeyler yapar ve kendimi özel hissederim. Doğru Değil Tamamen Doğru 1-----2-----3-----4-----5

EK 5

Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.23353027
Konu : Araştırma İzni

04.12.2018

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 2017/25 sayılı genelgesi.
b) Ege Üniversitesi Rektörlüğü'nün 29/11/2018 tarihli ve 101246 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	İrem YÖRÜK		
Danışmanı	Doç. Dr. Zevnep CİHANGİR ÇANKAYA		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		
Alan/Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Benlik Saygısı, Akran İlişkileri ve Ebeveyn Tutumları Açısından İncelenmesi		
Başvuru Tarihi	04.12.2018		
Çalışma Başlama Tarihi	04.12.2018		
Çalışma Bitiş Tarihi	15.06.2019		
Veri Toplama Araçları	Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Anne-Baba Tutum Ölçeği ve Akran İlişkileri Ölçeği		
Araştırma Türü	Tez Çalışması		
	Araştırma Önerisi		
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
S. No	Okulun Adı	S. No	Okulun Adı
1	Karesi/Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Bilim ve Sanat Merkezi	3	Burhaniye/Burhaniye Bilim ve Sanat Merkezi
2	Bandırma/Bandırma Bilim ve Sanat Merkezi		

04/12/2018 Tarihli Araştırma İzni Başvurusu 22.08.2017 tarih ve 2017/25 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine ilişkin Genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (10 Sayfa)

OLUR
04.12.2018
Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK 6

Ölçek Kullanım İzinleri

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Kullanım İzni

Yeni Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Taşı Kategoriler Geri al

Ynt: Ergen Psikolojik Sağlık Ölçeği

Yunus ALTUNDAĞ <yunusaltundag14@hotmail.com>
21.09 (Cum) , 12:35
Siz

21.09.2018 13:30 tarihinde yanıt verdiniz.

epdö ölçeği istekler için...
979 KB

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Merhaba İrem Hocam
Ekte ölçek formu ve ölçeğe ilişkin psikometrik verilerin olduğu bir dosya yer almaktadır. ancak araştırma konunuzdan anladığım kadarıyla özel yetenekli bireyler üzerinde çalışacaksınız. Ancak psikolojik dayanıklılık literatürünü incelediğinizde bir bireyde psikolojik dayanıklılıktan bahsedebilmek için kişinin bir risk faktörüne (olumsuz yaşam deneyimine, göç, felaket, anne-baap kaybı, boşanma vs) sahip olması gerekir. Nitekim resilience (psk. dayanıklılık) kelime anlamı yeniden eski haline dönebilme gibi anlamlara gelmektedir. Şayet özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları bir risk faktörü söz konusu ise o zaman çalışmanızda problem yoktur. Başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Yunus ALTUNDAĞ
Araş. Gör. Dr./ Res. Assist. Dr.
Abant İzzet Baysal University
Faculty of Education
Department of Counseling Psychology and Guidance

Yunus ALTUNDAĞ
Araş. Gör. Dr./ Res. Assist. Dr.
Abant İzzet Baysal University
Faculty of Education
Department of Counseling Psychology and Guidance
Gölköy 14280 Bolu TURKEY

Gönderen: İrem Yörük <irem1045blk@hotmail.com>
Gönderildi: 21 Eylül 2018 Cuma 09:03
Kime: yunusaltundag14@hotmail.com
Konu: Ergen Psikolojik Sağlık Ölçeği

Merhaba hocam,

Ben İrem YÖRÜK, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans öğrencisiyim.

Özel Yetenekli Ergenlerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Benlik Saygısı, Akran İlişkileri ve Ebeveyn Tutumları Açısından İncelenmesi başlıklı tezimde sizin de izniniz olursa geliştirmiş olduğunuz Ergen Psikolojik Sağlık Ölçeği'ni kullanabilir miyim? İzin verdiğiniz takdirde ölçeğin tam formunu gönderebilirseniz çok sevinirim.

Saygılarımla.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Kullanım İzni

Yeni | Sil | Arşivle | Gereksiz değil | Engelle | Taşı | Geri al

YNT: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

fusunc@hacettepe.edu.tr
20.09 (Per), 22:04
Siz; Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği (cogepder@gmail.com)

Bu ileti istenmeyen posta olarak tanımlandı. İletiyi 0 gün sonra sileceğiz. İstenmeyen posta değil

Ölçeği ve izin yazısını almak için cc deki adrese yazmanızı rica ediyorum. Çalışmalarında başarılar dilerim

LG Mobile dan gönderildi

----- Orijinal mesaj-----
Gönderen: İrem Yörük
Tarih: 20 Eyl 2018 Per 09:11
Kime: fusunc@hacettepe.edu.tr
Bilgi:
Konu:Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Merhaba hocam,

Ben İrem YÖRÜK, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans öğrencisiyim.

Sizin de izniniz olursa uyarılama çalışmasını yapmış olduğunuz Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin Benlik Saygısı Alt Kategorisi'ni tezimde kullanabilir miyim? İzin verdiğiniz takdirde ölçeğin Benlik Saygısı Alt Kategorisi formunu gönderebilirseniz çok sevinirim.

Saygılarımla.

Re: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği <cogepder@gmail.com>
1.10.2018 Pzt 09:36
Siz

Rosenberg - aciklama.doc
24 KB

ROSENBERG.doc
28 KB

rosenberg.pdf
89 KB

3 ek (141 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

ektedir

Anne-Baba Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler | Geri al

Re: Anne-Baba Tutum Ölçeği

Aysen.Gure@ankara.edu.tr
25.09 (Sal) , 11:32
Siz

25.09.2018 11:41 tarihinde yanıt verdiniz.

ABTÖ'nün Puanlanması...
50 KB

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Merhaba İrem,
ABTÖ 10-18 yaşları arasındaki bireylere uygun olan bir ölçektir. Kolay gelsin,
Ayşen Güre

2018-09-25 10:22, İrem Yörük yazmış:
> Merhaba hocam,
>
> Ben İrem YÖRÜK, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
> Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans öğrencisiyim.

Akran İlişkileri Ölçeği Kullanım İzni

ZA Zeynep Erkan Atik <zeyneperkanatik@gmail.com>
20.09 (Per) , 10:18
Siz

21.09.2018 09:24 tarihinde yanıt verdiniz.

Merhaba İrem,
Elbette kullanabilirsin.
Başarılar dilerim.

Dr. Zeynep ERKAN ATIK

20 Eylül 2018 09:10 tarihinde İrem Yörük <irem1045blk@hotmail.com> yazdı:

Merhaba hocam,

Ben İrem YÖRÜK, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans öğrencisiyim.

Daha önce incelemek üzere ölçek maddelerini sizden istemiştim. Sizin de izniniz olursa geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmış olduğunuz Akran İlişkileri Ölçeği'ni tezimde kullanabilir miyim?