

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÇEVRESİNDEN
ALGILADIKLARI SOSYAL DESTEK DÜZEYİ İLE SOSYAL
DUYGUSAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Fatih ELCİK
Doktora Tezi**

Kütahya, 2015

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÇEVRESİNDEN
ALGILADIKLARI SOSYAL DESTEK DÜZEYİ İLE SOSYAL
DUYGUSAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Fatih ELCİK
Doktora Tezi**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Nida BAYINDIR**

Kütahya, 2015

Yemin Metni

Doktora tezi olarak sunduğum “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çevresinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi İle Sosyal-Duygusal Becerileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

10 /02 / 2015

Fatih ELCİK

Kabul ve Onay

Fatih ELCİK' in hazırladığı “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çevresinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi İle Sosyal-Duygusal Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı Doktora tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

10/02/2015

Doç. Dr. Nida BAYINDIR (Danışman)

Yrd. Doç. Dr. İsmail KENAR

Yrd. Doç. Dr. Murat TURNA

Yrd. Doç. Dr. Yaşar ADIGÜZELLİ

Yrd. Doç. Dr. Ali Rıza ŞEKERCİ



Doç. Dr. Turan TEMUR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Eğitimin genel amaçlarından biri, bireyin yaşadığı toplum ve sosyal çevre ile sağlıklı iletişim kurabilmesi ve yetişkinlikte ihtiyaç duyacağı temel yaşam becerilerine sahip olmasıdır. Sosyalleşme olarak ifade edilen bu olgu, fiziksel ve bilişsel süreçlerle eşzamanlı gelişim özelliği göstermektedir.

Doksanlı yıllara kadar yapılan araştırmaların birçoğu üstün yetenekli ergenlerin akademik başarılarına ve ürünlerine odaklanmışlardır. Son yirmi yılda eğitimciler ve araştırmacılar bilişsel zekânın (IQ) yanında duygusal zekânın'da (EQ) önemli olduğunu bildirmektedirler. Günümüzde öğretmenler ve aileler öğrencilerin, okullarda akademik öğrenmenin yanında sosyal ve duygusal beceri eğitimi almalarını istemektedirler. İlk uygulamaları olarak, özellikle Goleman (1995) ve Bar-On'un (1997) yapmış oldukları çalışmalar sonrasında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul programlarına sosyal-duygusal öğrenme SEL (Social Emotional Learning) dersleri eklenmiştir. Türkiye'de sosyal bilgiler öğretimi programının kazanımları arasında, sosyal-duygusal öğrenme becerileri olmakla birlikte etkin ve işlevsel değildir.

Ergenlerin sosyal-duygusal becerini etkileyen en önemli dış faktör, algılanan sosyal destek düzeyidir. Ergenlerin sosyal destek kaynakları genellikle, aile, akran ve öğretmenlerdir. Okul öncesi yaşlarda çocukların sosyal destek kaynağı, ailesi ve akrabalarıdır. Okul çağının ilk yıllarında sosyal destek kaynaklarına, öğretmen ve akran da katılmaktadır.

Bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışma ile insanlığın en önemli sermayesi olan üstün yetenekli bireylerin, ihmal edilen sosyal ve duygusal becerilerine dikkat çekilmiş ve farkındalık oluşturmaya çalışılmıştır.

Teşekkür

Araştırma sürecinde entelektüel birikimi ve analitik düşünme yetisi ile bana verdiği destek için tez danışmanım sayın Doç. Dr. Nida Bayındır'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın, bilimsel anlamda güvenilir olması için gerekli ortamı hazırlayan Ankara'daki Bilim Sanat Merkezlerinin sayın idareci ve öğretmenlerine verdikleri desteklerden dolayı teşekkür ediyorum.

Her zaman yanımda olup beni teşvik eden ve moral veren sevgili eşim ve kızıma sonsuz teşekkür ediyorum.

Fatih ELCİK

İçindekiler

Önsöz	i
Teşekkür	ii
İçindekiler	iii
Şekiller Dizini	vi
Tablolar Dizini	vii
Kısaltmalar	ix
Özet	x
Abstract	xi
Giriş	1
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Alanyazın	6
Üstün Yetenek Kavramı	6
Üstün Yetenek Modelleri	8
Sternberg üçlü sacayağı kuramı	9
Renzulli üç halka modeli	9
Gagne'nin farklılaştırılmış üstün yetenek modeli	10
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karakteristik Özellikleri	11
Fiziksel özellikleri	12
Bilişsel özellikleri	12
Duyuşsal özellikleri	13
Üstün Yetenekli Öğrencilerin İhtiyaçları	14
Akademik ihtiyaçlar	15
Sosyal ve duygusal ihtiyaçlar	16
Eş zamanlı olmayan gelişim (Asynchronous development)	17
Yoğunluk (intensity) özellikleri	19
Mükemmeliyetçilik (Perfectionism) özellikleri	23
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çevresinden Algıladıkları Sosyal Destek	26
Üstün yetenek etiketinin etkisi	27
Eğitim metotlarının sosyal-duygusal becerilere etkisi	28
Anne baba sosyal desteği	29
Akran sosyal desteği	30

Öğretmen sosyal desteği	31
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri 32	
İletişim becerileri	33
Problem çözme becerileri	34
Stresle başa çıkma becerileri	35
Kendilik değerini artıran beceriler	36
İlgili Literatür Çalışmaları.....	37
Araştırma Probleminin İfadesi.....	41
Araştırmanın Alt Problemleri.....	42
Araştırmanın Denenceleri	42
Araştırmanın Amacı ve Önemi	43
Varsayımlar.....	46
Sınırlılıklar	46
Yöntem.....	47
Araştırmanın Modeli.....	47
Evren ve Örneklem	52
Verilerin Toplanması ve Ölçekler	52
Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ölçeği (SDÖBÖ)	52
Algılanan sosyal destek ölçeği (ASDÖ-R).....	53
Nitel veri toplama formu	54
Nicel Verilerin Analizi	54
Üstün yetenekli öğrencilerin demografik özelliklere göre dağılımı... 56	
Nitel Verilerin Analizi	58
Üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM'ler, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı	59
Bulgular ve Yorumlar	60
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Ortalamaları.....	60
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimi.....	62
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimi.....	74
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	84

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordama Gücü.....	88
Nitel Araştırmadan Elde Edilen Bulgular.....	95
Üstün yetenekli öğrencilerin arkadaşlarına yönelik görüşleri.....	98
Üstün yetenekli öğrencilerin ailelerine yönelik görüşleri	102
Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik görüşleri	106
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	109
Tartışma	109
Araştırmanın birinci alt problemi.....	109
Araştırmanın ikinci alt problemi	111
Araştırmanın üçüncü alt problemi.....	114
Araştırmanın dördüncü alt problemi	116
Cinsiyet.....	117
Sınıf düzeyi.....	118
Kardeş sayısı	118
Anne ve baba eğitim durumu.....	119
Anne ve baba mesleği	120
Ailenin ekonomik durumu	120
Ailenin durumu	120
Araştırmanın birinci denencesi.....	122
Araştırmanın ikinci denencesi	123
Araştırmanın üçüncü denencesi	125
Araştırmanın dördüncü denencesi.....	126
Sonuç	129
Öneriler	134
Uygulamaya yönelik öneriler	134
Araştırmaya yönelik öneriler.....	139
Kaynaklar	141
Ekler	162
Özgeçmiş.....	171

Şekiller Dizini

Şekil 1. Renzulli Üç Halka Modeli	10
Şekil 2. Araştırmanın Kavramsal Çerçevesini Gösteren Şematik Model	47
Şekil 3. Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ortalamaları.....	61
Şekil 4. Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Ortalamaları	62
Şekil 5. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin İletişim Becerilerini Yordama Gücü Modeli	89
Şekil 6. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Problem Çözme Becerilerini Yordama Gücü Modeli.....	90
Şekil 7. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Stresle Başa Çıkma Becerilerini Yordama Gücü Modeli	91
Şekil 8. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Kendilik Değerini Artıran Becerileri Yordama Gücü Modeli	92
Şekil 9. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanını Yordama Gücü Modeli	93
Şekil 10. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Genel Puanının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanını Yordama Gücü Modeli	94
Şekil 11. Ulusal Yetenek Akademisi Yönetim Şeması	139

Tablolar Dizini

Tablo 1	7
Tablo 2	53
Tablo 3	54
Tablo 4	55
Tablo 5	56
Tablo 6	59
Tablo 7	60
Tablo 8	61
Tablo 9	62
Tablo 10	64
Tablo 11	65
Tablo 12	67
Tablo 13	68
Tablo 14	69
Tablo 15	70
Tablo 16	71
Tablo 17	72
Tablo 18	74
Tablo 19	76
Tablo 20	77
Tablo 21	78
Tablo 22	79
Tablo 23	80
Tablo 24	81
Tablo 25	82
Tablo 26	83
Tablo 27	85
Tablo 28	88
Tablo 29	89

Tablo 30	90
Tablo 31	91
Tablo 32	93
Tablo 33	94
Tablo 34	95
Tablo 35	96
Tablo 36	97
Tablo 37	98
Tablo 38	99
Tablo 39	100
Tablo 40	101
Tablo 41	102
Tablo 42	103
Tablo 43	104
Tablo 44	105
Tablo 45	106
Tablo 46	107
Tablo 47	108
Tablo 48	128

Kısaltmalar

- ASDÖ-R : Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Revizyonu
SDÖBÖ : Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği
BİLSEM : Bilim Sanat Merkezi
IQ : Intelligence Quotient (Bilişsel Zekâ)
EQ : Emotional Quotient (Duygusal Zekâ)
SED : Sosyo Ekonomik Düzey

Özet

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çevresinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi İle Sosyal Duygusal Becerileri Arasındaki İlişki

Bu araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evreni Ankara ilindeki 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden tanılanmış 378 üstün yetenekli öğrencidir, örnekleme ise 94 kız ve 98 erkek olmak üzere 192 üstün yetenekli öğrencidir. Çalışmada ilişkiisel tarama ve karma araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Veri toplama araçları olarak; Kabakçı (2006) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ), Yıldırım (2004) tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R), demografik özellikleri içeren kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. SDÖBÖ ölçeği 40 cümleden ve dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin KMO değeri .88 olarak bulunmuştur. ASDÖ-R ölçeği ise 50 cümleden ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Yıldırım, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin KMO değerlerini .85 ile .94 arasında çok yüksek olarak bulmuştur.

Niceliksel verilerin analizinde, t-testi, tek yönlü (one way) Anova testi, Tukey Post-Hoc testi kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi, yordama seviyesi ise regresyon analizi ile test edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, algılanan sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal beceriler arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki vardır. En yüksek sosyal destek aileden, en az sosyal destek ise öğretmenlerden algılanmıştır. Kız öğrencilerin sosyal-duygusal beceri puanları erkeklerden yüksek çıkmıştır. Kendilik değerini artıran beceri puanları stresle başa çıkma beceri puanlarından yüksek çıkmıştır. Sosyo-ekonomik düzey (SED) sosyal-duygusal beceriler üzerinde etkili olmamıştır. Anne baba birlikteliği, algılanan sosyal destek üzerinde pozitif etki yapmıştır. Diğer demografik özelliklere göre yapılan karşılaştırmalar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Özetle, Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Algılanan sosyal destek, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, üstün yetenekli öğrenci

Abstract

The Relationship Between the Perceived Social Support Level of Gifted Students and Their Social Emotional Skills

This research examines the relationship between the perceived social support level of gifted students and their social emotional skills. The study population consists of 378 identified gifted students of 5th, 6th, 7th and 8th grades in Ankara. The sample is obtained from chosen 192 participants, 94 females and 98 males. Relational screening and mixed research methods are elaborated in the present study.

As for data collection tools, the Social-Emotional Learning Skills Scale (SELSS) developed by Kabakçı (2006) , the Revision of Perceived Social Support Scale (PSSS-R) developed by Yıldırım (2004), a personal information form containing demographic characteristics and semi-structured interview form are used. SELSS scale consists of 40 sentences and four subscales. The KMO value of the scale is 0.88. The PSSS-R scale consists of three subscales and 50 sentences. Yıldırım (2004) detected KMO subscales' values very high between 0.94 and 0.85.

In the analysis of quantitative data, t-test, one way ANOVA test, Tukey Post-Hoc test was used. The relationship between the variables of the study were tested by Pearson correlation analysis, the effect level was tested by the regression analysis.

According to the findings obtained from this study, there is a positive linear relationship between perceived social support level and social-emotional skills. Highest social support is perceived from the family, while the lowest social support is perceived from teachers. Social-emotional skills' scores of female students are higher than those of male students. The points of skills that increase the self-esteem are higher than the points of stress coping ability. Socio-economic status (SES) values have no effect on social-emotional skills. Parental unity, on the other hand, makes a positive impact on perceived social support. Comparisons made by other demographic variables are detected statistically insignificant. In summary, it was concluded in Turkey are not met enough of the social-emotional needs of gifted students.

Keywords: Perceived social support, social-emotional learning skills, gifted students

Birinci Bölüm

Giriş

Bu bölümde araştırmaya ait kuramsal çerçeve ve alanyazın, araştırmanın problemi ve alt problemleri, amacı ve önemi ile varsayımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

Bir milletin en önemli sermayesi eğitilmiş insan gücüdür. Bu gücün keşfedilmesi ve her bireyin kendi potansiyelini ortaya çıkarması, o milletin geleceği adına yapılmış en büyük yatırım olacaktır. Günümüzde gelişmiş ülkelerin sahip oldukları teknolojik, ekonomik ve askeri üstünlüğün, yetiştirdikleri nitelikli insan gücü ile doğru orantılı olduğunu kabul etmek mümkündür. “Çağdaş eğitim sisteminin en önemli sorumluluklarından birisi üstün yetenekli çocukları keşfetmek, eğitmek ve toplumsal gelişime katkıda bulunmalarını sağlamaktır“ (Koçak ve İçmenoğlu, 2012, s.75).

Tarih boyunca milletler, üstün yetenekli insanların ve seçkinlerin eğitimini önemsemişlerdir. Büyük İskender’i yetiştiren ve Seçkinler okulunu kuran Aristo’dan, devlet adamlarını yetiştiren Osmanlı’nın Enderun mektebine kadar tarih boyunca birçok örneğe rastlamak mümkündür. Osmanlı devletinde Enderun mekteplerinde uygulanan sistem, hâlâ batılı bilim adamları tarafından araştırılmaktadır. O dönemki Fransız sarayının temsilcisi Michel Boudier bu durumu “Türklerin niçin varlıklı ve güçlü bir devlet olarak geliştiğine şaşmamak gerekir. Çünkü onlar, büyük sayıdaki gençler arasından en yeteneklilerini seçmesini ve onları dürüst insanlar haline getirecek disiplinli bir eğitim vermesini çok iyi bilmektedirler.” şeklinde ifade eder (URL-1).

Üstün yetenekli çocuklarla ilgili yakın tarihe bakıldığında 1957 yılı önemli bir tarih olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tarihte Sovyetler Birliği uzaya ilk uzay aracını, Sputnik’i fırlatmıştır. Batılı ülkeler, Sovyetler Birliğinin kendilerini uzay yarışında geçme sebebini araştırmışlardır. Yapılan araştırmanın sonucunda

Sovyetler Birliğinin üstün yetenekli çocukların eğitime önem verdiği ortaya çıkmıştır. Bu tarihten sonra başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, batılı ülkelerin üstün yeteneklilerin eğitime daha fazla önem verdikleri gözlenmektedir (Ataman, 2005).

Başta Amerika Birleşik Devleti olmak üzere gelişmiş ülkelerin birçoğu üstün yeteneklilerin eğitiminde başarılı uygulamalar yapmışlardır. Üstün yeteneklilerin eğitime geç başlayan bir ülke olmasına rağmen, dünyada en başarılı ülkelerden biri de İsrail'dir. Devlet imkânları ile çalışmalar 1970'de başlamıştır. İsrail üniversitesi tarafından desteklenen ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ulusal Üstün Zekâlılar Birliği kurulmuştur. Bu birlik ülke genelinde her türlü teorik ve pratik çalışmayı yürütmektedir. İsrail'in en önemli kaynağı olarak görülen üstün yetenekli öğrenciler, bizzat devlet korumasına alınmıştır (Milgram, 1980).

Gelişmekte olan ülkeler kategorisindeki Türkiye Cumhuriyetinin son 50 yılında, üstün yetenekli çocukların eğitimi için çıkarılan yasalar ve açılan kurumlar, ihtiyaca cevap verecek nitelikte ve yetkinlikte olmamıştır. Bunun bir sonucu olarak da üstün yetenekli öğrencilerin büyük bir kısmı yurt dışına gitmek durumunda kalmıştır (Levent, Bakioğlu, 2013).

Beyin göçü, üstün yetenekliler eğitiminin önünde ve arkasındaki en büyük engellerden birisidir. Bu tehlike karşısında alınabilecek en önemli tedbirler, üstün yeteneklilerin küçük yaşlardan itibaren tanınması, eğitilmesi ve eğitimin uygulama ile ilişkilendirilmesidir. Türkiye'nin üstün yeteneklilerin eğitimini gerçekleştirecek atılım gücüne ulaşarak bilgi üretimine başlaması, mevcut sorunları aşması ve ülke ölçekli stratejilerin geliştirilmesi için somut adımları atmaya yönelmesi, hem zorunlu hem de gereklidir (Levent, Bakioğlu, 2013, s.43).

Tarihi süreçten sonra, üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve eğitim gereksinimlerine bakıldığında bunların normal öğrencilerden farklı olduğu görülecektir. Bu özelliklerinden dolayı zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim

programlarına, özel araç ve gereçlere ve eğitilmiş öğretmenlere ihtiyaç duyarlar (Renzulli, 1999; Horn, 2002; Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987). Ancak bazı eğitimciler, üstün yetenekli öğrencilerin normal öğrencilerden ayrılmaması gerektiği tezini savunurlar. Bu öğrencilerin akademik başarılarının zaten yüksek olduğunu ve çok özel bir programa ihtiyaç olmadığını düşünürler. Sosyal hayattan kopmamaları ve çevreleri ile uyumlu birer birey olmaları için bunun daha doğru bir uygulama olduğunu söylerler (Winebrenner, 2000; McDaniel, 2002). Eğitimciler arasında çok farklı görüşler olsa da üstün yetenekli öğrencilerin akranlarından ayrılmadan zenginleştirilmiş bir eğitim programı ile eğitilmeleri, dünyada en çok kabul gören bir modeldir (Ataman, 2004).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gereksinimleri sadece bilişsel alanla sınırlı değildir. Bilişsel alanda başarılı olan bazı öğrenciler bir takım sosyal ve duygusal problemler yaşayabilmektedirler. Bu problemlerin farklı sebepleri olmakla birlikte en çok rastlanılan eşzamanlı olmayan gelişim özellikleridir (Fiedler, 1993; Silverman, 1993). Üstün yetenekli öğrenciler akademik olarak ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar, içinde buldukları sosyal çevre (aile, akran ve okul) ile uyumlu olabilmeleri, sosyal ve duygusal becerilerine bağlıdır. Okul dönemi ile birlikte sosyal çevre değişmektedir. Aile içi ilişkilerin azalmasına karşın, akran ve okul ilişkilerinin artması söz konusu olmaktadır (Yavuzer, 1994).

Araştırmacılar zihinsel süreçleri bilişsel zekâ (IQ) ve sosyal-duygusal zekâ (EQ) şeklinde tanımlamaktadırlar. IQ alanının akademik başarıya, EQ alanının ise sosyal-duygusal becerilere işaret ettiği belirtilmektedir (Türnüklü, 2004). Duygusal zekâ ifadesi uzun yıllardır konuşulan bir kavram olmasına rağmen Goleman'ın (1995) kitabıyla meşhur olmuştur. Goleman insanların sadece yüksek IQ ile başarılı olamadıkları aynı zamanda yüksek seviyede EQ'ya da ihtiyaç duydukları tezini savunmuştur. Daha önceleri Salovey ve Mayer duygusal zekâyı duyguları fark etme, tanıma ve yönetme şeklinde tanımlamışlardır. Goleman motivasyonu ve kişiler arası ilişkileri buna ilave ederek, yaşam başarısını 5 ayrı alan ile ifade etmiştir (Elksnin ve Elksnin, 2006). Yapılan bir kısım araştırmalarda duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin duygularını daha iyi kontrol edebildikleri, karşılaştıkları sosyal problemleri daha rahat çözebildikleri ve bununla bağlantılı

olarak yaşadıkları sosyal çevre (aile, akran, öğretmen) ile daha pozitif ilişkiler geliştirebildikleri belirtilmiştir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek becerilere sahip olmak birey için oldukça önemlidir. Sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin güçlü ve olumlu akran ilişkileri kurmalarında, okul başarılarının artmasında, aile ilişkilerinin güçlenmesinde önemli bir etkidir (Yüksel, 2001). “Sosyal becerilerin geliştirilmesi, bireyin sosyal kabulünü ve toplumsal kazanımını desteklemektedir” (Baydan, 2010, s.4).

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerine etki eden en önemli faktörlerden biri, çevrelerinden aldıkları sosyal destek düzeyi olduğunu söylemek mümkündür. Bir tür yardım sayılan sosyal destek, alınan sosyal destek ve algılanan sosyal destek şeklinde ifade edilebilir. Alınan sosyal destek birey çevresinin yaptığı yardım, algılanan sosyal destek ise ihtiyaç durumunda ortaya çıkacağına olan güvendir. Bir başka ifade ile algılanan sosyal destek gerçekleşmesine inanılan sosyal yardım tutumu anlamına gelmektedir (Lepore, 1991).

Üstün yetenekli öğrencilerin hayatında en değerli kişiler olan ebeveyn, arkadaş ve öğretmenler, o bireyin sosyal destek kaynaklarını oluşturmaktadır. Duygusal destekler, güven, sevgi, empati ve aidiyet gibi temel sosyal gereksinimlere karşılık gelmektedir. Zihinsel destek ise kişinin sosyal çevresi ile yaşadığı sorunların çözümünde bilgi ve rehberlik etme davranışlarına karşılık gelmektedir (Sorias, 1998).

Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinin tutumu, aynı zamanda onların sosyal destek kaynaklarını oluşturmaktadır. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin en önemli sosyal destek kaynağı ailesi, öğretmenleri ve akranlarıdır (Yıldırım, 1997). Anne, baba, akran ve öğretmenleri tarafından yeterince desteklenmeyen öğrencilerin akademik olmayan sorunlarının çözümünde farklı ve doğru olmayan yöntemler deneyebildikleri gözlemlenmiştir (Morrison, Laughlin, San Miguel, Smith ve Widaman, 1997).

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal çevreden etkilenmesi doğal bir olgudur. Sosyal çevre, kişilik ve sosyal-duygusal becerilerin gelişmesinde önemli bir katkıya sahiptir. Nitekim kişilerin sosyal becerilerini açıklayabilmek için onların nasıl bir ortamda büyüdüklerine bakarız. Bu durum aynı zamanda algılanan sosyal çevrenin, bireylerin sosyal-duygusal becerilerine doğrudan etki ettiği anlamına gelmektedir (Cüceloğlu, 1998).

Türkiye’de sosyal-duygusal beceriler ve algılanan sosyal destek konularında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak bu araştırmalar genellikle normal zekâ düzeyindeki öğrencilere yöneliktir. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerine etki eden sosyal kaynakların belirlenmesi ve ilişkilendirilmesi, bu alandaki literatüre katkı niteliğinde olacaktır. Araştırmanın nicel boyutunda, veri toplama araçları olarak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği SDÖBÖ (Kabakçı, 2006) ile Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ASDÖ-R (Yıldırım, 2004) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Alanyazın

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve ilgili alanyazın, yerli ve yabancı kaynaklardan taranarak ifade edilecektir.

Üstün Yetenek Kavramı

Tarih boyunca zekânın birçok farklı tanımı yapılmıştır. Bunları işlemsel ve kuramsal şekilde sınıflandırmak mümkündür. İşlemsel tanıma göre zekâ: Öğrenme yeteneği veya problem çözme yeteneğidir. Kuramsal tanıma göre zekâ: Gelişim kuramı ve psikometrik kuram şeklinde gruplandırılabilir. Peaget'in gelişim kuramına göre zekâ "Bireyin çevreye uyum sağlaması" şeklinde tanımlanmıştır. Psikometrik kuramcılara göre zekâ "Kişiden kişiye değişir ve IQ testleri ile ölçülebilir" şeklinde tanımlanmaktadır (Ataman, 2005).

Her tarihsel dönem kendine özgü anlayış, ihtiyaç ve sorunlarıyla farklılık göstermektedir. Bazı medeniyetler bu tarihsel dönemlerin baskısına dayanamamış yıkılmış, bazı medeniyetler ise dönemler üstü anlayışla tarih yazmışlardır. Üstün yetenekli ve eğitimli insanlar bu dönemin ihtiyaçlarını sezerek, farklı ve orijinal fikir ya da buluşlarla kitlelere yön vermişlerdir. Toplumun lideri konumuna gelmiş ya da getirilmiş bu şahısları tarihi süreciyle tanımlamak, üstün yeteneği anlamak için gereklidir.

En ilkel tanımlamalar içerisinde üstün yetenek, savaş ve dövüş sanatındaki ustalık ile bilinmektedir. Zihni faaliyet potansiyeli yerine, askeri alanda gösterilen performans üstün yetenek özelliği göstermektedir. Aristokrasinin eğitim görmeye hak kazandığı yıllar sonrasında sofistler, matematik, retorik, genel kültür, politika ve mantık gibi derslerin eğitimini profesyonel öğretmenler aracılığıyla almışlardır. Platon akademisinde ise sosyal statü farkı gözetilmeden fiziksel dayanıklılık ve zekâ tabanlı seçimler, kızlar ve erkekler arasından yapılmaya başlanmıştır. Mühendislik, hukuk, mimarlık gibi alanların önemli görüldüğü Roma eğitiminde, ilkokulda erkek ve kızların eğitimine izin verilirken daha üst sınıflarda kızlara izin verilmemiştir. Bilim, sanat ve edebiyatta ciddi atılımların yaşandığı Rönesans dönemine gelindiğinde ise Da Vinci, Michelangelo gibi yetenekli bireyler ön

plana çıkmıştır. Amerika’da ise 19. yüzyılın son çeyreğinde üstün yetenekli öğrencilerin farkına varılmış ve çeşitli eyalet okulları bu öğrencilere eğitim vermeye başlamıştır (Davis ve Rimm, 1994). Yukarıda anlatıldığı gibi tarihsel devirler ve coğrafyalar incelendiğinde üstün yetenek kavramı çeşitlilik göstermiştir. Bu çeşitlilik günümüze dek sürmüştür. Hızlı bilgi akışının durdurulamaz boyutlarda olduğu değişen ve küreselleşen dünyamızda yetişmiş insan gücüne duyulan ihtiyaç daha da artmıştır. Bu ihtiyaç ise öncelikli olarak üstün yetenekli bireyler tarafından karşılanabilecektir (İ. Budak, 2008).

19. yy son çeyreğinde Darwin’in kuzeni olan Sir Francis Galton’un çabalarıyla doğal seçim tabanında zekâ üzerine yapılan çalışmalar, zekânın çok boyutlu kalıtsal bir yapıda olduğunu ve duylardaki keskinlik ya da hassasiyet ile ilişkili olduğunu savunmuştur. Bu anlamda zekâ, ilkel bir kimlik kazanmıştır. Daha sonraları Alfred Binet, Lewis Terman ve Weschler gibi araştırmacılar zekâ üzerine çalışmaları derinleştirerek profesyonel zekâ testleri geliştirmişlerdir. Bu testleri uygulayarak testlerden alınan puanlar neticesinde üstün zekâyâ sahip bireyleri seçmeye başlamışlardır (Davis ve Rimm, 1994). Tablo 1 zekâ puan aralıklarını ve üstün yetenekliliğin düzeylerini göstermektedir (Gross, 2000).

Tablo 1

Zekâ Puan Aralığı ve Üstün Yetenekliliğin Düzeyleri

Düzeyi	Zekâ Puan Aralığı	Yaygınlık durumu
Ortalama düzey (medium)	100-115	1:1
Hafif düzeyde yetenekli (mildly gifted)	116-129	1:40
Üstün yetenekli (moderately gifted)	130-144	1:40- 1:1000
Çok üstün yetenekli (highly gifted)	145-159	1:1000-1:1.000
Olağanüstü üstün yetenekli (exceptionally gifted)	160-179	1:1.000 - 1:1 milyon
Dâhi seviyesinde yetenekli (profoundly gifted)	180 +	1:1 milyon'dan az

Kaynak: Tablo Gross (2000) Tarafından Hazırlanmış ve Araştırmacı Tarafından Türkçe'ye Çevrilmiştir.

Üstün zekâ veya yeteneğin tanılanması ya da etiketlenmesinde zekâ testlerinin değeri inkâr edilemez. Tablo 1'e göre +130 puan IQ (intelligence Quotient) düzeyine sahip bireyler üstün zekâlı veya yetenekli sayılmaktadır. Fakat bu testlerin tek başlarına yeterli olmadığı ve ne yazık ki birçok ülkenin sadece başarı ve zekâ testleri kullanarak üstün yetenekli bireyleri tanıladığı yapılan bazı araştırmalarda eleştirilmektedir (Han ve Marvin, 2000; Maker, 1996). Üstün zekâyı belirleyen birçok etmen olduğu artık bilinmektedir. Bu yüzden zekâ testlerinin yanında alternatif ölçme araçları da kullanılmaktadır. Bu ölçme araçları zekâ testleri, anketler, gözlem formları olduğu gibi veli ve öğretmen kanaatlerini de içermektedir (Çağlar, 2004a).

İnsanların sahip oldukları zekâ düzeyi ne olursa olsun, üstün yetenek potansiyeli zekâdan daha fazlasını gerektirmektedir. Araştırmacılar ve eğitimciler üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları konusunda söylem birliğine varamamışlardır. Galton 1982'de zekânın kalıtımsal bir yetenek kavramı olduğunu belirtmiştir. Marland'ın 1972'deki raporu ile birlikte üstün zekâ yerine, çoklu yetenek kavramı literatüre girmiştir (Davis ve Rimm, 2004). Taylor (1986) üstün yetenek veya üstün zekâ kavramı yerine öğrencilerin tamamının ortaya çıkarılmayı bekleyen çoklu yetenekleri olduğunu savunmuştur. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu tanımlamada üstün zekâ, üstün yetenek ile birlikte ifade edilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “ Üstün yetenekli birey: Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2004).

Yakın tarihte yapılan araştırmalarda, üstün yetenek kavramının karmaşık yapısının anlaşılması için modeller kullanılmıştır (Renzulli, 1986; Sternberg ve Clinkenbeard, 1995).

Üstün Yetenek Modelleri

Bu başlık altında üstün yetenekliliği tanımlayan modeller içerisinde Sternberg'in “Üçlü Sacayağı Kuramı”, Renzulli'nin “Üç Halka Modeli” ve Gagne'nin “Farklılaştırılmış Üstün Yetenek Modeli” anlatılacaktır.

Sternberg üçlü sacayağı kuramı

Sternberg üstün yeteneği anlamada şu 3 farklı bileşeni düşünmüştür: analitik, sentetik ve pratik yetenek. Analitik yeteneğe sahip olan bir birey, herhangi bir problemi parçalara ayırır ve her parçayı anlamlandırabilir, yani analiz edebilir. Analitik yetenekler, standardize ya da akademik zekâ testleri olan WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children--Third Edition), SAT (The Scholastic Assessment Test) ve ACT (The American College Test) gibi testlerle ölçülebilir. Sentetik yetenekler sezgileri güçlü olan ve yaratıcı ürünler verebilen kişilerde görülür. Sentetik yeteneğe sahip bireyler yüksek IQ'ya sahip olmayabilirler, fakat sanat, edebiyat gibi alanlara ürünleriyle sürekli katkıda bulunurlar. Yaratıcılığın önemli olduğu sentetik yeteneğin ölçümü Torrance'ın yaratıcılık testiyle ölçülebilir. Kuramın son sacayağı olan pratik yetenek ise analitik ve sentetik yeteneğin günlük hayata transferini içerir (Sternberg ve Clinkenbeard, 1995). Üstün yetenekli bireyler ise bu üç yeteneği ihtiyaç ve şartlara göre etkili ve dengeli bir şekilde kullanmasını bilmektedirler. Bu yüzden üstün yetenekli bireyler aynı zamanda kendi yeteneklerini yönetebilirler (Sternberg, 1991).

Renzulli üç halka modeli

Renzulli'nin "Üç Halka Modeli", üç farklı bileşenin ortak bulunduğu noktalarda üstün yetenek kavramını oluşturduğunu anlatır (Şekil 1). Modeldeki bu üç bileşen ortalama üstü genel ya da özel yetenek, yaratıcılık ve görev teslimiyetidir. Genel yetenek; bireydeki sözel, sayısal, görsel yetenekler ve hafıza gibi özellikleri kapsar. Bu yetenekler genel yetenek ya da zekâ testleri ile ölçülebilir. Özel yetenek ise herhangi bir disiplinde ya da alanda özellikli olarak ortaya çıkan yetenektir. Örneğin, heykeltıraşçılık, bale, dans vb. Bu yetenek türü ise başarı ya da özel yetenek testleriyle ölçülebilir. Alanında uzman kişilerin değerlendirme yapması hatta başarı ya da özel yetenek testlerinin ardından gözlem yapması geçerli ve güvenilir bir değerlendirme sağlayabilir. Diğer bileşen görev teslimiyetidir. Görev teslimiyeti motivasyon olarak da bilinir. Organizmanın iş yapabilme ya da problemi çözebilmede enerjik olması durumudur. Yaratıcılık ise bir bireyin akıcı, esnek ve orijinal düşünmesini kapsar (Renzulli, 1986).



Şekil 1. Renzulli Üç Halka Modeli

Gagne'nin farklılaştırılmış üstün yetenek modeli

Gagne'nin geliştirmiş olduğu “Farklılaştırılmış Üstün Yetenek Modeli”, üstün yeteneği tanımlarken üstün yetenek ve üstün zekâ kavramlarını birbirinden ayırtırmayı amaç edinmiştir. Bu modele göre üstün zekâ, kendiliğinden ya da doğuştan gelişmiş ve herhangi bir müdahale edilmeksizin salt gelişen yetenek anlamındadır ki bu kavram “gift (hediye)” ile ifade edilirken üstün yetenek, zekânın bireyde belli alanda sistematik gelişen yeteneğine işaret etmektedir (Gagne, 2000). Bu tanımlamalarla ilgili olarak Gagne, üstün zekâlılığa ait entelektüel, yaratıcılık, sosyal-duyuşsal ve duyuşsal-motor olmak üzere dört; üstün yeteneğe ait ise akademik, teknik, kişilerarası, atletik ve sanatsal olmak üzere beş farklı kategori belirlemiştir (Gagne, 1991). Üstün zekâ ve yeteneği oluşturan bileşenler güncellenmiş ve daha detaylı bir model ortaya çıkmıştır.

Gagne'nin (2008) güncellenmiş modeline genel olarak bakıldığında beş farklı bileşenin rol aldığı görülür. Üstün zekâ, üstün yeteneklilik, yetenek gelişim süreci, öz kişilik ve çevre katalizörleri. Güncellenmiş modele göre üstün zekâ: entelektüel, yaratıcı, sosyal ve sezgisel olmak üzere dört bilişsel kategori; geniş fiziksel hareketi kapsayan kas yetenekleri ile karmaşık fiziksel aktiviteleri (beyzbol, tenis vs.) içeren refleksif yetenekler olmak üzere iki fiziksel yetenek kategorisine ayrılmaktadır. Üstün yetenek ise, gerçekçi, araştırmacı, sanatsal, sosyal, girişimci ve tutucu olmak üzere kişilik tiplerini altı farklı kategoride birleştirmiştir. Bunlara akademik (anasınıfı-12.sınıf arası), oyun (satranç, bulmaca

vs.) ve spor olmak üzere üç kategoriyi de ekleyerek toplam dokuz kategori yeteneklilik göstergesine dâhil edilmiştir. Zekânın yetenek halini almasında ise yetenek gelişim süreci önemlidir. Yetenek gelişim süreci üç farklı bileşen ile çalışmaktadır: aktiviteler (üstün yetenekli olarak etiketlenme ile üstün yeteneklilik programlarına katılım), yatırım (zaman, para ve enerjisini harcama) ve ilerleme (hedefe varmak için atılacak her bir adımın yerine getirilmesi). Bu üç yetenek gelişim süreci, zekânın yeteneğe dönüşmesini sağlamakta ve sürecin hızını katalizörler belirlemektedir. Modelin en önemli bileşenlerinden birisi olan katalizörler iki çeşittir: öz kişilik ve çevre. Öz kişilik daha çok fiziksel ve akıl sağlığı ile ilgili olup irade, farkındalık ve motivasyon gibi görev yönetimini ele almaktadır. Çevre ise bireyin nitelikli aile, arkadaş, öğretmen vb. sahip olması, bireyin kırsaldan şehre yaşadığı farklı sosyoekonomik düzeye ve çevrenin kendi bireysel gelişimi adına çeşitli zenginleştirme faaliyetlerine ya da üstün yetenek programlarına sahip olup olmamasıyla ilgilidir. Gagne ayrıntısıyla anlattığı çeşitli katalizör ve değişkenlerin üstün zekânın üstün yetenek halini almasında etkili olduğunu savunmuştur. Gagne ayrıca üstün yetenekli bir öğrencinin başarısını da sorgulamıştır.

Gagne, sınıfında %10'luk ilk dilime giren başarılı öğrencilerin başarısındaki istikrarı, sürekli öğrenme potansiyeline bağlamıştır. Bir başka bakış açısıyla Gagne, akademik üstün yetenekli olan öğrencilerin, grubundan uzaklaştırılmasıyla, sebebi ne olursa olsun, başarılarının giderek azaldığını iddia etmiştir (Gagne, 2009).

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karakteristik Özellikleri

Üstün yetenekli öğrenciler genel anlamda yaşlılarıyla karşılaştırıldığında farklılıklarıyla dikkat çekmektedirler. Farklı bir zekâ yapısına sahip olmaları, normalin üstünde el becerilerinin olması ve duygularının derinliği gibi karakteristik özellikleriyle toplumun azınlığını oluşturan üstün yetenekliler, ülkelerin en değerli beyin gücünü temsil ederler. Bu gücün ayrıntılı bir şekilde bilinmesi ve tanınması, hem öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi hem de varsa sorun yaşanan noktalarda doğru müdahale yapılabilmesi için gereklidir. Bu

bölümde üstün yetenekli öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal özellikleri açıklanacaktır.

Fiziksel özellikleri

Üstün yetenekli bireyler, akranlarına göre sahip oldukları fiziksel özellikler yönüyle farklılık gösterebilirler. Örneğin, vücutları doğumdan sonra daha iri ve ağırdır, hızlilik ve koordinasyon gerektiren hareketlerde daha aktiftirler, omuz ve kalçaları daha geniştir (Çağlar, 2004b; Davaslıgil, 2004b). Erken konuşup erken yürürler ve erken yazmaya başlarlar, güçlü sinir sistemine ve hassas duyu organlarına sahiptirler (Davis ve Rimm, 1989). Bu özellikler üstün yetenekli bireyler için genel özellikler olup her üstün yetenekli birey için geçerli bir durum olmayabilir.

Bilişsel özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları zekâ düzeyi yaşlarına göre daha ileri düzeyde olduğu için bilişsel yetenek bakımından gelişmişlik göstermektedirler. Genellikle iyi bir hafızaya, yüksek merak gücüne, kavramlar ya da olaylar arasında bağlantı ve ilişkileri görebilmeye, genelleştirme ve kapsamlı sentez yeteneğine, güçlü iletişim becerilerine, soyut fikirler ve karmaşık kavramları anlama yeteneklerine sahiptirler. Aynı zamanda muhakeme güçleri ya da güçlü sezgilerini kullanarak problemlere orijinal fikirleriyle hızlı ve pratik çözümler bulabilirler (Clark, 2002; Johnsen, 2004).

Her üstün yetenekli öğrenci, bu özelliklerin hepsine sahip olmak zorunda değildir. Bazılarına sahip olması yeterli görülebilir. Ancak bazı istisnai durumlar üstün yetenek karakterini anlamada farklı bir bakış açısı getirebilir. Örneğin, Albert Einstein'ın çocukluğu düşünülecek olursa, Einstein 8 yaşına kadar hiç bir şey öğrenmemesine rağmen sonrasında çok önemli teorileri çürütürerek kendi teorilerini dünyaya duyurmuş ve deha olduğunu göstermiştir (Davis ve Rimm, 1989). Bu özel durumun sebebi, geç kalınmış ya da ertelenmiş üstün yeteneğin, genetik bir takım işlevlerin uygun çevresel şartlarla desteklenmesi ile ortaya çıkabilmesidir (Simonton, 2005).

Duyuşsal özellikleri

Üstün yetenekli bireylerin fiziksel ve mental özelliklerinde ortalama bireylere göre gözlenen farklılıklar, duygu dünyalarında da sürmektedir. Duygularındaki derin hassasiyet ve duyarlılık bazı zorluklarla birlikte problemleri beraberinde getirirken bu durum, aynı zamanda onların akademik başarıya sahip olmalarında önemli rol oynamaktadır. Daha küçük yaşlarda dünyayı ilgilendiren savaş durumları ya da sosyolojik gerçekleri o yaşlarda kavrayarak, mevcut dünya problemlerine karşı aşırı hassasiyet geliştirebilirler ve bu durum onlarda depresyon, yalnızlık ya da stres oluşturabilir (Roepel, 1982).

Duyuşsal anlamda gözlenen birçok özellik onların farklı bir ruh dünyasına sahip olduklarını göstermektedir. Örneğin, üstün yetenekli öğrenciler genellikle mükemmeliyetçi karakter sergiler. Üstün yetenekli bireyler, genellikle netlikten hoşlanırlar ve herhangi bir karmaşık durumun netlik kazanabilmesi için müthiş çaba harcarlar. Özellikle kendi ilgi alanlarıyla ilgili konularda içsel motiveye sahip oldukları için, beklenenin ötesinde sabır ve sebat sergiler, kararlı bir şekilde sonuca ulaşmaya çalışırlar (Davis ve Rimm, 1989). Mükemmeliyetçilik “Üstün Yetenekli Öğrencilerin İhtiyaçları” bölümünde detaylı bir şekilde anlatılacaktır.

Söz konusu öğrenciler, herhangi bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilirler ve kendilerini yönetme becerileri oldukça iyidir (Clark, 2002). Kendi duygu ve düşüncelerini iyi tanıyan üstün yetenekli öğrenciler, aynı zamanda iletişim kuracağı kişinin duygularını da yüksek sezgi gücüyle hemen algılayarak kolaylıkla empati kurabilirler (Johnsen, 2004). Bazen empatileri kendilerine doğru dönebilir yani kendi aleyhlerine işleyebilir. Roepel (1982) makalesinde bir üstün yetenekli öğrenciyi satranç oynarken gözlemlemiştir. Bu gözlem esnasında üstün yetenekli öğrenci, karşısındaki rakibinin gözyaşlarını görmeye başladığında motivesini kaybederek kasıtlı olarak yenilmiştir. Çevresinde kendisinin yenmesini bekleyen birçok kişiyi hayal kırıklığına uğratan üstün yetenekli öğrencinin empatisi, kazanma azminin önüne geçmiştir.

Üstün yetenekli bireylerde normal bireylere göre, duyuşsal anlamda gözlenen en önemli farklardan birisi, eş zamanlı olmayan gelişim (asynchronous

development) sendromudur. Bu sendrom toplumsal yaşam yönüyle risk faktörü barındırmaktadır (Silverman, 1997). Bu risk faktörü, eş zamanlı olmayan gelişim özelliklerini taşıyan üstün yetenekli bireylerde sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Eş zamanlı olmayan gelişim ile ilgili detaylı bilgi “Üstün Yetenekli Öğrencilerin İhtiyaçları” başlığı altında incelenmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin yukarıda değinilen tüm özellikleri, onların ortalama öğrencilerden farklı olduklarını göstermektedir. Bu durum, aynı zamanda onların ihtiyaçlarını da incelemeyi gerektirmektedir. Çünkü söz konusu öğrencileri daha yakından tanıyabilmek ve onlara sağlıklı bir eğitim ya da sosyal imkânlar sağlayabilmek için mevcut özelliklerinin yanında ihtiyaçlarının da bilinmesi gerekmektedir.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin İhtiyaçları

Genel olarak her birey, nefes alma, yeme içme gibi fizyolojik temelli ihtiyaçlardan, güvenlik, ait olma, değer ihtiyaçlarına ve en son kendini gerçekleştirme ihtiyacına kadar uzanan bir hiyerarşide bazı gereksinimlere sahiptir. Bu ihtiyaçların karşılanmaması kişinin yaşamında, kendi içinde ya da sosyal hayatında bir takım problemlerin doğmasına sebep olabilir (Maslow, 1943). Bu temel ihtiyaçlar bireylerin özelliklerine göre değiştiğinden, verilecek eğitim ona göre düzenlenmelidir. Çok iyi zekâya sahip bir öğrencinin kırsal bölgede başarı düzeyi düşük bir sınıfta olması, o öğrencinin problem çıkarmasına sebep olabileceği gibi, potansiyelini geliştirmeye yönelik bir öğrenme ortamından uzak olması, yeteneklerinin körelmesini netice verebilir. Dolayısıyla her bireyin kendi potansiyeline göre ihtiyaçları olabilir. Bu ihtiyaçlar farklı eğitim stratejileriyle karşılanabilir (Tomlinson, 2007). Ortalama öğrencilerden ya da akranlarından farklı olan üstün yetenekli öğrenciler, kendi potansiyelleri gereği farklı ihtiyaçlara sahiptirler (Cross, 2011). Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları akademik ve sosyal-duygusal ihtiyaçlar olmak üzere iki bölüm halinde incelenecektir.

Akademik ihtiyaçlar

Üstün yetenekli öğrencilerin farklı ihtiyaçlara sahip olması araştırmacıları, bu öğrencilere verilecek eğitim stratejileri konusunda düşünmeye itmiştir. Hızlandırma, zenginleştirme, farklılaştırma ve gruplama bunlardan birkaçıdır. Hızlandırma, çok çeşitli yöntemlerle uygulanır ve içeriğe dayalı olarak değişir. İçeriğe dayalı hızlandırmalarda, öğrenci ilgi duyduğu alanda daha üst seviyenin derslerini alabilir. Örneğin, altıncı sınıf ve herhangi bir enstrümanı çalabilen bir öğrenci, yüksekokuldan bu alana yönelik ders alabilir, fakat diğer derslerde kendi seviyesinden devam edebilir. Diğer bir hızlandırma türü ise seviyeye dayalı olandır. Bu tür hızlandırma, okula ya da üniversiteye erken başlama, sınıf atlama gibi imkânlarla sahiptir (Colangelo ve diğerleri, 2010; Davis ve Rimm, 1989). Hızlandırmanın uygulanabilmesi için öğrencinin bazı koşulları sağlaması gerekmektedir. Bunlar arasında 130 IQ düzeyi, göz-el koordinasyonu, sağlıklı olma, sosyal-duygusal olgunluk, çok iyi bir okuma kabiliyeti gibi özellikler vardır. Öğrencinin hızlandırmaya geçmesi, onun merakını ve bilgi açılığının giderilmesi adına önemlidir (Davaslıgil, 2004b; Davis ve Rimm, 1989).

Zenginleştirmede ise derslerin içeriğine, öğretim stratejilerine ya da öğrenci karakteristiklerine göre farklılaştırma söz konusudur (Schiever ve Maker, 1991). Hafta sonu programları, alan gezileri, zekâ oyunları, müzik, resim, teknoloji kampları ya da öğrencilerin geleceği için yardımcı olan mentorlük hizmetleri zenginleştirme programlarının bazılarındandır (Davis ve Rimm, 1989).

Üstün yetenekliler için sağlanan diğer bir eğitim fırsatı da farklılaştırılmış eğitimidir. Bu eğitimde her öğrencinin gereksinimine göre öğretim tasarlanabilir. Farklılaştırılmış eğitim, kendi içerisinde farklılaştırılmış müfredat adı verilen bir müfredat programını içerir. Bu müfredat ise her seviyeden yeteneğe sahip öğrencilerin hazır bulunuşluk, öğrenci ilgisi ve öğrenme durumuna göre eğitimi düzenlemektedir (Tomlinson, 2001; 2007).

Üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri görülebilen eğitim stratejilerinden birisi de gruplamadır. Gruplama türleri ve gruplamaya yönelik içerik öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal

gelişimlerini etkileyebilmektedir. Örneğin, heterojen karma yeteneklerin bir arada bulunduğu bir sınıfta üstün yetenekli öğrenciler akademik olarak kendilerini daha az stresli olarak görmüş, konu üzerinde daha fazla kalmanın daha iyi olduğunu fark etmiş ve anlamak için kendilerini çok da zorlamaları gerekmediğini belirtmişlerdir. Ancak dezavantaj olarak üstün yetenekli öğrenciler, sıkıldıklarını, yavaş ilerlediklerini, zorluk düzeyinin çok yetersiz olduğunu, çok tekrarın olduğunu belirterek karma yeteneklerin olduğu heterojen bir gruplamaya karşı çıkmışlardır (Adams-Byers, Whitsell ve Moon, 2004).

Sosyal ve duygusal ihtiyaçlar

Üstün yetenekli öğrenciler bilişsel özelliklerinin yanında sosyal-duygusal becerileri ile de akranlarından farklıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını sosyal-duygusal ve bilişsel şekilde sınıflandırmak mümkündür. Üstün yetenek, genellikle kalıtsal olmasına karşın sosyal-duygusal beceriler sonradan geliştirilebilen özelliklerdir (Silverman, 1998; Van-Tassel Baska, 1998a; Chan, 2000; Ataman, 2000; Davaslıgil, 2004a).

Üstün yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal gelişimleri hakkındaki genel algı, zaman içinde yapılan gözlem ve çalışmalarla değişmiştir. Üstün yeteneklilik üzerine çalışan ilk araştırmacılardan birisi olan Terman (1925) yazdığı kitabında söz konusu öğrencilerin hem psikolojik hem de entelektüel olarak kendilerine yetebilir olduklarını bulgulamıştır ki, Terman'ın bu çalışmasının günümüzde önyargılarla dolu olduğu anlaşılmıştır. Daha sonra yapılan çalışmalar, günümüze gelinceye dek üstün yetenekli öğrencilerin okulda ve sosyal yaşamlarında sorunlarının olduğunu ortaya koymuştur ve söz konusu öğrenciler için rehberlik enstitüleri kurulmaya başlanmıştır (Hollingworth, 1942; Assouline ve Colangelo, 2006).

Literatür incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına dair şu üç kavramın ön plana çıktığı görülmektedir: eş zamanlı olmayan gelişim, duyarlılık ve mükemmeliyetçilik (Alsop, 1997; Cross, 1997; Daniels ve Piechowski, 2008; Roeper, 1982). Söz konusu öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının belirlenmesinde bu kavramların incelenmesi yararlı olacaktır.

Eş zamanlı olmayan gelişim (Asynchronous development)

Eş zamanlı olmayan gelişim, bireyin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerinin senkronize olarak yürümemesinin ifadesidir (Silverman, 1995). 14 yaşında bir akıl olgunluğuna ermiş bir bireyin, 8 yaşında fiziksel olgunluğa ermesi örnek olarak gösterilebilir. Bu durum aynı zamanda bireyin akranlarından farkını ortaya koymaktadır ki bu farklılıklar olumlu özelliklerle birlikte bir takım problemleri beraberinde getirecektir (Silverman, 1997).

Eş zamanlı olmayan gelişime sahip olan bireyi anlamanın somut ama kesin olmayan bir yolu, zekâ testinden edinilen IQ puanıdır. IQ puanı, kişinin zihin yaşının takvim yaşına oranının 100 ile çarpılması ile elde edilir. Örneğin, bir birey eğer 135 IQ skoru elde etmişse ve bu kişinin takvim yaşı 9 ise zihin yaşı 12'dir (Wertheimer, 1999). Zihin yaşı; bireyin bilgi düzeyi, ahlaki yargı seviyesi, dünyayı anlama ve mizahi olgunluklar gibi durumları içermektedir. Takvim yaşı ise kişinin ağırlığı, fiziksel koordinasyonu, yazma hızı, duygusal ihtiyaçları ve sosyal becerilerini kapsamaktadır (Silverman, 1995). Birey, zihin yaşı ile takvim yaşının farkını içsel olarak hisseder ve bu durum onun sosyal ilişkilerine ya da okul tutumlarına yansiyabilir. Kendine karşı sürekli endişe içinde olabilir ya da tehlikede hissedebilir (Morelock, 1992). Özetle salt yaş, bireyin akademik ya da sosyal ihtiyaçlarını göstermez, bu durumda bireyin eş zamanlı gelişim göstermeme derecesi dikkate alınmalıdır (Silverman, 1997).

Eş zamanlı olmayan gelişimi değerlendirmede IQ skorları kullanılabilir. IQ skorları kesin bir yanıt vermese de eş zamanlı olmayan gelişimin değerlendirilmesinde ipuçları verebilmektedir. Takvim ve zihin yaşı arasındaki ilişkiyi temel alan zekâ testi ile yapılan değerlendirmede, takvim ve zihin yaşı arasındaki farkın açılmasıyla eş zamanlı olmayan gelişim derecesinin arttığı anlaşılabilir. Öğrenci üzerine yapılan klinik gözlemler de değerlendirmeye yardımcı olabilir (Silverman, 1997).

Öğrencinin eş zamanlı olmayan gelişim göstermesi çeşitli sorunları beraberinde getirir. Öğrencinin bilişsel bilgi dünyasıyla, fiziksel ve sosyal becerileri arasındaki farkın giderek açılması umulmadık performanslara neden

olabilir. Bazen üstün yetenekli bir genç, mükemmel hayallerin arkasında fiziksel yetersizliklerini düşünerek hayal kırıklığı yaşayabilir. Bir başka ifade ile sahip olunan davranış problemleri, üstün yetenekli öğrencinin üstünlüğünü gölgede bırakabilir (Roedell, 1984). Bazen de üstün yetenekli öğrenci yalnız kalabilir. Örneğin başarılı olmasına rağmen üstün yetenekli bir öğrenci kafeteryada her zaman yalnız yiyebilir ya da arkadaşları tarafından dışlanabilir (Silverman, 1997). Bu türlü durumlar üstün yetenekli öğrencinin özgüvenini yitirmesine neden olabilir. Bunun önüne geçebilmek için üstün yeteneklilerin problemlerini anlayan ve sağlıklı çözümler sunabilen profesyonel mentörlerin yardımına ihtiyaç vardır.

Eş zamanlı olmayan gelişim, öğrencinin eğitimiyle ilgili durumlara da örnek oluşturabilir. Örneğin, çok iyi derecede matematik bilen bir öğrenci okumada normal düzeyde olabilir. Matematik konuları arasında da öğrenme farkları olabilmektedir. Cebir bilen bir öğrenci, çarpmayı bilemeyebilir. Öğrenci bu bilgileri kendisi herhangi bir kitaptan öğrenmiş olabilir veya başkası ona öğretmiş olabilir. Bu durum öğrencinin öğrenme hayatında öğrenme boşlukları meydana getirebilir. Araştırmacılar bu olguyu literatürde “akademik asenkron” olarak ifade etmektedirler. Akademik asenkron, aynı konu ya da disiplinde bir öğrencinin aynı anda iki ya da daha fazla düzeyde olmasıdır (Akin, 2005). Bu durum öğrencinin okul yaşamında çeşitli problemleri beraberinde getirebilirken, öğretmenler için de problem oluşturabilmektedir. Akademik asenkrona sahip üstün yetenekli öğrencilerin bulunduğu bir sınıftaki öğretmenin her bir öğrencisini iyi tanıması ve hangi alanda iyi, orta ya da kötü düzeyde olduğunu bilmesine ihtiyaç vardır. Alternatif olarak, bireyselleştirilmiş eğitim ya da farklılaştırılmış öğretim yoluyla öğrencilerin ihtiyacını karşılamak mümkün olabilmektedir.

Eş zamanlı olmayan gelişim gösteren öğrencilerden bazıları da sahip oldukları sorunlar nedeniyle diğerlerinden ayrılırlar. Eş zamanlı olmayan gelişim derecelendirildiğinde, bu derecede en fazla arayı açmış olanlar üstün yetenekli ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerdir. Dikkate değer sayıda üstün yetenekli öğrencinin görsel algılama zorluğu, yazma güçlüğü, disleksi ve dikkat eksiklikleri gibi problemler yaşadığı bilinmektedir. Bu problemler düşünüldüğünde, eş

zamanlı gelişim göstermeyen üstün yetenekli öğrencilerin doğası gereği güçlü ve zayıf yönlerinin hayat boyu devam ettiği görülmüştür (Silverman, 1995).

Bu alana dair yapılan çalışmalarda çıkan bir diğer sonuç, bilişsel olarak avantajlı üstün yetenekli öğrencilerin aynı zamanda duygusal olarak da gelişmişliğe sahip olduklarıdır (Clark, 1992; Roedell, 1984). Bu gelişmişlik aynı zamanda içerisinde karmaşıklık barındırmaktadır. Eş zamanlı olmayan gelişimlere yönelik inceleme derinleştikçe karmaşıklık da artacaktır. Karmaşıklığın artması aynı zamanda bireyin duygusal incinebilirliğini de etkileyebilmektedir (Roedell, 1984). Üstün yetenekli öğrencilerin sahip olduğu bu durum, “aşırı duyarlılık alanları” kavramını da içine alan yoğunluk (intensity) ile açıklanabilir.

Yoğunluk (intensity) özellikleri

Üstün yetenekli bireylerin yüksek enerjileri ve yoğun duygulara sahip oldukları, inkâr edilemeyecek gerçeklerdendir. Onlar ortalama öğrencilere göre olayları iç dünyalarında daha yoğun yaşarlar. Kendilerini ilgilendiren birçok olayın çözümü için çaba harcarlar ve daha farklı düşündükleri için bazen anlaşılmaları da zordur (Daniels ve Piechowski, 2008; Davis ve Rimm, 1989). Mendaglio (2003) duyarlılığı, kişinin kendi ve başkaları hakkında duygular oluşturarak biliş ve duygularını birlikte harekete geçirerek beraber rol oynadıkları bir kombinasyon olarak tanımlamıştır. Aynı araştırmacı, bireyin kendisi hakkında çıktığı bilişsel yolculuğun üst bilişe yönelik olduğunu, diğerleri hakkında çıktığı zihin yolculuğunun ise çıkarımsal olduğunu ortaya atmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştırma yapılarak anormal ölçütlere sahip olduğu söylenmektedir. Bu durum istatistiki bilgiler yoluyla açıklanabilir. İstatistikte çan eğrisinin normal olduğu bölüm vardır ve en tepe noktası normalden anormale doğru kırılma noktasıdır. Bu bölümün en uç kesimlerini içeren alt ve üst kesim ise anormal olarak nitelendirilebilir. Bu istatistiki bilgiler aracılığıyla, insanoğlunun büyük bir bölümü belli davranış kalıplarına sahiptir ve bu durum bireyler için normal ölçütler olarak kabul edilir. Fakat bu ölçütler dışında kalan bölümler, anormal ölçütler olarak kabul edilirler (Daniels ve Piechowski, 2008).

Üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları yoğunluk, bireyin daha çok duygularındaki derin farklılığa işaret etmektedir. Bu farklılığın değerlendirilmesi zekâ testlerinden alınan puanlar ile yapılamaz. Doğru değerlendirmeyi yapabilmek için daha farklı ölçütlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu konuda çalışmalar yapan en öncü araştırmacılardan olan Kazimierz Dabrowski (1902-1980) üstün yetenekli bireylerin duygusal yoğunluğunu “Pozitif Ayrışma Teorisi (Positive Disintegration Theory)” ile detaylı bir şekilde açıklamaya çalışmıştır. Bu teori, üstün yetenekli öğrencilerin yaşadıkları karmaşa ve yoğunluktan ortaya çıkan durumu açıklamak üzere ortaya atılmış ve “gelişim potansiyeli (development potential)”, özel yetenekler ve üçüncü faktör olmak üzere bileşenlerden oluşmaktadır (Mendaglio, 2002). Teoride asıl ilgilenilmesi gereken bileşen gelişim potansiyelidir. Gelişim potansiyeli, bireyin zihninin duygusal karmaşa yoğunluğundan kurtulmasına yardımcı olacak bir gelişim sergilemesinin adıdır (Piechowski ve Miller, 1995). Gelişim potansiyeli zekâ ile benzerlik göstermektedir. Her ikisi de kalıtsal olarak değişmez, fakat çevreyle etkileşimi neticesinde önemli ölçüde etkilenebilmektedir (Mendaglio, 2002). Dabrowski’nin “gelişim potansiyeli” beş farklı düzey ve belli bir hiyerarşiyi temsil etmektedir. En alt düzeyden en üst düzeye doğru bireyin kişilik ve duygusal yönlerden gelişmişliğini gösteren düzeyler şu şekildedir:

1. Düzey: En düşük seviyedir. Bu düzeydeki bir birey egosantriktir. Kendini değerlendirme ve empatiden yoksun olan birey, bir şeyler yanlış gittiğinde direkt olarak başkalarını suçlar.

2. Düzey: Genellikle sosyal gruplardan ya da toplumdan etkilenirler. Kendi içsel değerlerini oluşturmada belirsizdirler, kararsız duygular ve davranışlar sergilerler.

3. Düzey: Bu düzeyde birey hiyerarşik değerler geliştirir. İç kargaşa bireyin daha yüksek standartlar elde etmesinde itici güç olur. Kendisiyle ilgili umutsuz duygular içinde olabilir, korku ve depresyon yaşayabilirler.

4. Düzey: Bireyler kendi ideallerine erişmede bir yol bulabilir. İyi bir sorumluluk ve gerçekçi bir yargı geliştirebilirler. Diğerlerine karşı empati geliştirebilir, düşünce ve aksiyonlarında özerk olabilirler.

5. Düzey: Bu düzeyde iç çatışmalar, kişilik idealini gerçekleştiren bireyde kendi deneyimleriyle aşılabılır. Birey hayatını en yüksek evrensel değerlere göre yaşar, başkalarını severek ve değer vererek hümanist bir kişilik geliştirir (Hebert, 2011).

Beş düzeyden son üçü yüksek duygusal ve ahlaki gelişim olarak nitelendirilir. Bu durum, bireyin içsel olarak zengin bir yaşamının olduğunu ve bu yaşamdaki eylemlerine karşı sağlam bir motiveye sahip olduğunu göstermektedir (Silverman, 1997).

Dabrowski'nin gelişim potansiyelinin en önemli bileşeni "Aşırı duyarlılık alanları (overexcitabilities)" şeklindedir. Aşırı duyarlılık alanları, bireylerde aşırı hassasiyeti anlamaya yarar ve beş farklı formu içerisinde barındırır. Bu formlar elde edilirken, aşırı duyarlılığa sahip 433 bireyin otobiyografisi incelenerek kategorize ve analiz edilmiştir (Hebert, 2011). Yoğun duygusal deneyimler ile gözlenerek açıklanabilen "Aşırı duyarlılık alanları" şu formlardan oluşmaktadır: devinimsel, duygusal, entelektüel, hayal gücü ve duygusal (Silverman, 1997). Piechowski (1999) bu alanları şöyle özetlemektedir:

- Devinimsel Aşırı Duyarlık: Bireyler hızlı konuşur, belirgin heyecanları vardır. Sürekli enerjiktirler, sürekli coşkun, fiziksel hareketler içindedirler ve bazen sınırlı alışkanlıklara sahip olabilirler.
- Duyusal Aşırı Duyarlık: Görme, duyma, koklama, tatma, dokunma gibi duyulardaki hassasiyet ön plandadır. Özellikle ressam, müzisyen gibi sanatçılarda ya da şairlerde estetik ve derin duygular ön plandadır. Örneğin, müzisyenler enstrüman seslerini kolaylıkla fark edebilirler, seslerin doğasındaki renk ve tınıları anlayabilirler.
- Hayali Aşırı Duyarlık: Bu tür bireylerin hayalleri çok geniştir. Görsel, şiirsel ve dramatik algıda detayı görebilirler, hayallerinde özel dünyalar

kurabilirler. Olumsuz olarak bazen gerçek ve kurguyu karıştırabilirler, rüya ve illüzyonları fazlasıyla abartabilirler. Sıkılmaya karşı çok az tolerans gösterirler, sürekli yenilik ihtiyacı hissederler ve yaratıcılıkları gelişmiştir.

- Entelektüel Aşırı Duyarlık: Bu tür bireyler genellikle bilgiye susamışlardır. Merak duyarlar, merak duydukları şeyleri elde edebilmek için motive olurlar ve sonunu getirmeden peşini bırakmazlar. Üst düzey okuma hevesleri vardır, kendileri için detaylı planlar kurarlar, gerçeğin izini araştırmaktan hoşlanırlar, problem çözmeye karşı heveslidirler, düşünmeyi çok severler, ahlak, mantık gibi soyut konularla meşgul olabilirler. Bağımsız düşünebilir ve sıklıkla başkalarının düşüncelerine eleştirel yaklaşabilirler.
- Duygusal Aşırı Duyarlık: En önemli özelliği yoğun duygular içerisinde olmalarıdır. Bu durum fizyolojilerini de etkileyebilmektedir. Kalbin baskı hissetmesi ya da hızlı atmaya başlaması, huzursuz karın ağrıları çekme gibi durumlar yaşayabilirler. Aynı zamanda bu bireylerde yoğun korku, kaygı ve suçluluk hissine kapılma, ölüm endişesini derinden yaşama, kişi, hayvan ve yaşayan her şeye karşı aşırı bağlılık, yeni çevrelere zor uyum gösterme, güçlü iç diyalogun yaşanması gibi uç durumlar da gözlemlenebilir.

Bilim adamlarının duyarlık alanları incelendiğinde ortaya farklı sonuçlar çıkmaktadır. Sonuçlar onların bilinenden daha çok duygusal yoğunluk yaşadığını göstermektedir. Örneğin, Einstein'ın müzikle ilgilenerek keman çalması, 12 yaşında dine yönelik sorgularında sonuçlara varması, 13 yaşındayken Mozart'ın bestelerine âşık olması, 15 yaşında Almanya askeri kuvvetlerinden nefret etmesi ve Alman vatandaşlığını terk etmesi duygusal yoğunluğunu kanıtlayan örneklerdir. Dolayısıyla bilim adamlarının yüksek entelektüel bilgi düzeyi, onların duygu dünyalarında herhangi bir engelle yol açmamaktadır (Piechowski, 1999).

Mükemmeliyetçilik (Perfectionism) özellikleri

İnsanın mükemmeli arayışı, dünyasını zenginleştirmede ve varlığını yüksek gerçeklere adamada kendi belirlediği kişisel yolculuğudur. Birey, hayat boyu kendi içsel evrimini izlemektedir. Hayatta kendine çeşitli hedefler ya da standartlar belirler, eğer gerçekleştiremez ise büyük acılar yaşayabilir. Fakat mükemmeli yakalamak uzun zaman alır. Olayların hızlı gelişim gösterdiği dünyamızda, bir şeyin en mükemmelini elde edebilmek için yeterli zamanın olmadığına inanırız. Diğer bir ayrıntı, artık bir kişinin üretime sunduğu niceliği temsil eden üreticilik, toplumun daha değerli kıldığı ürünün kalitesi ile yer değiştirmesidir. Bir ürünün iyi olması, başkası ile kıyaslandığında anlaşılır. Mükemmel olması ise her zaman daha iyisini araştırmaya bağlıdır (Silverman, 2007). Yeni dünya düzeninin bu dönüşümü düşünüldüğünde, giderek mükemmeli elde etmek isteyen bireylerin varlığına ihtiyaç duyulduğu anlaşılabilir. Dolayısıyla bazı şartlar ya da konjonktür, bireylerin mükemmeliyetçi olmalarında önemli bir itici güç olmaktadır.

Mükemmeliyetçilik bir hastalık değildir hatta doğuştan gelen bir şey de değildir. Bireyin çocukluğunda gelişmiş olabilir. Çocuk doğduğundan itibaren eğitim aldığı yer olan ailesi beklentiler içerisine girebilir ve çocuklarının belli standartlar içinde yetişmesi için baskı uygulayabilir. Dahası sosyal baskılar, çocuğun gerçek dışı rol model aldığı bir takım şeyler ya da kişiler, bireyin kendisini hayat boyu endişeli ve suçlu hissetmesine sebep olabilir. Bu gibi çeşitli durumlar, bireyde mükemmeliyetçiliğin gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Adderholt ve Goldberg, 1999).

Mükemmeliyetçilik iki ucu keskin bıçak gibidir. Mükemmeliyetçiliği sağlayan enerji olumlu ve dengeli kullanılabilirse büyük memnuniyet duyulan bir şey haline gelebilir, hatta öğrencilerin sıra dışı yaratıcılıklarına katkı sunabilir. Aksine, bu enerji olumsuz ve dengesiz kullanılırsa, çevre ya da kişinin kendisi dışındaki birçok işin ve standardın bireyi en iyi işe zorlaması ve bunları karşılayamama durumu, birey için başarısızlık, hayal kırıklığı ve depresyon sebebi olabilir (Silverman, 2007).

Mükemmeliyetçilik genellikle üstün yetenekli öğrencilerde görülen bir durumdur. Fakat her üstün yetenekli öğrencinin sahip olduğu mükemmeliyetçilik doğasında negatif anlam barındırmaz. Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik türleri birbirinden farklıdır. Parker (1997), mükemmeliyetçi olmayan, sağlıklı mükemmeliyetçi ve normal dışı mükemmeliyetçi olmak üzere üç kategoride; Dixon, Lapsley ve Hanchon (2004) ise yaygın, karma-adapte edilebilir, karma-adapte edilemez mükemmeliyetçilik ile mükemmeliyetçi olmayan olmak üzere dört farklı kategoriye ayırmıştır.

Yaygın mükemmeliyetçiliğe sahip bireyler, hem kendileri için yüksek hedefler belirler hem de kendi yetenekleri hakkında güçlü kaygıları vardır. Yanlışlarına karşı müsamahalı değildir, ailesinin de kendisinden yüksek beklentileri vardır ve çocuklarına oldukça eleştirel yaklaşır. Bu tür mükemmeliyetçilik, kas ağrıları, anksiyete, depresyon ve obsesif-kompulsif gibi rahatsızlıklar meydana getirebilir.

Karma-adapte edilebilir mükemmeliyetçiliğe sahip bireyler, hem kendileri için yüksek hedefler belirler hem de kendi yetenekleri hakkında güçlü kaygıları vardır, yanlışlarına karşı müsamahalı değildir, ailesinin de kendisinden yüksek beklentileri vardır fakat çocuklarına eleştirel yaklaşmazlar. Bu tür mükemmeliyetçilikte de yaygın mükemmeliyetçilikte görülen rahatsızlıklar görülebilir.

Karma-adapte edilemez mükemmeliyetçiliğe sahip bireyler ise kendileri için yüksek hedefler belirlemezler, kendi yetenekleri hakkında güçlü endişeleri vardır, yanlışlarına karşı ciddi kaygı duyarlar, ailesinin de kendisinden yüksek beklentileri vardır ve çocuklarına oldukça eleştirel yaklaşır. Yaygın mükemmeliyetçi bireylerde rastlanan rahatsızlıklar görülebilir.

Mükemmeliyetçi olmayan bireyler ise kendi yeteneklerinden emindirler ve kendileri için üst düzey hedef belirlemezler, yanlışlarına olumsuz yaklaşmazlar, ailelerinin yüksek beklentileri yoktur ve çocuklarına karşı çok fazla eleştirel değildirler (Dixon, Lapsley ve Hanchon, 2004).

Üstün yetenekli öğrencilerin yukarıda anlatılan mükemmeliyetçi kimlikleri dikkate alındığında her birinin mükemmeliyetçi olmadığı anlatılmaktadır. Dolayısıyla mükemmeliyetçiliğin üstün yeteneklilik karakteri olarak algılanmaması ya da üstün yetenekliliği belirlemede bir ölçüt olarak düşünülmemesi tanılamada düşülen yanlışlardan birisi olabilir (Mendaglio, 2007). Her üstün yeteneklinin mükemmeliyetçi olması gerekmez. Ancak mükemmeliyetçi olan üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının bilinmesi, onlara verilecek rehberlik hizmetinin kalitesi için önemlidir.

Silverman (1999) üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçi olma nedenlerini araştırmış ve altı madde belirlemiştir. Birincisi, mükemmelliğin soyut bir kavram olmasıdır. Soyutluğun olmazsa olmaz olduğu üstün yeteneklilik için kalite, üstün yeteneği diğerlerinden ayıran en önemli farklılıktır. İkincisi, eş zamanlı olmayan gelişimdir. Üstün yetenekli öğrenciler takvim yaşlarından daha büyük hedefler ve standartlar belirlerler. Üçüncüsü, söz konusu öğrencilerin kendisinden yaşça büyük kişilerle beraber olmaktan hoşlanmasıdır. Bu durum, onların arkadaşlarının standartlarıyla uyumunu gerektirmektedir. Dördüncüsü, daha erken yaşlarda bir olayın sonuçları hakkında yaşlılarından daha iyi öngörü sahibi olmasıdır. Bu durum bu öğrencilerin hata ya da yenilmeye karşı daha az tolerans göstermelerini ve başarıyı elde etmek için çaba sarf ettiklerini göstermektedir. Beşincisi, bu öğrenciler zorluğu ve bu zorluklara karşı güçlü çaba sarf etmeyi arzularlar. Eğer okulda öğrendikleri çok basit gelirse, o işin en iyisini yapmak için mükemmel hedefleyebilirler. Altıncısı ise öz algılarına yönelik bir değişim olabilir. Söz konusu öğrenciler, sıradanlığa karşı çıkmaktalar ve yetenekleriyle yapabileceklerinin en iyisini göstermek istemektedirler. Bu durum Dabrowski'nin gelişim potansiyeli kavramının bir sonucu olabilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine zarar verecek mükemmeliyetçi davranışlardan kurtulmaları için gerçekçi hedefler belirlemeleri, kendi davranışlarının sonuçlarını kabul etmeleri ve davranışlarının tanımlanmasına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç, sağlıklı mükemmeliyetçi davranışların sağlıklı mükemmeliyetçi davranışlara doğru dönüşmesinde önemlidir. Ayrıca, oluşturulabilecek bazı rehberlik grupları söz konusu öğrencilerin sahip oldukları

mükemmeliyetçi tavrın anlaşılmasında ve sağlıklı olmayan mükemmeliyetçilik ile başa çıkabilmede yararlı olabilir (Siegle ve Schuler, 2000). Ailelerin de mükemmeliyetçiliğin çocuğa verdiği zararlar konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Önceliklerin ve standartların belirlenmesi, rahatlama tekniklerinin teşviki ve öz değerlendirme teknikleri ailelerin çocukları üzerinde kullanabileceği stratejilerdendir (Schuler, 2002). Eğer aileler çocukların mükemmeliyetçi özellikleri ile başa çıkamıyorlarsa, profesyonel uzman rehberlerin duruma müdahale etmeleri en uygun yoldur (Siegle ve Schuler, 2000).

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çevresinden Algıladıkları Sosyal Destek

Sosyal desteğin anlamı ve çeşitleri hakkında, kuramcılar ile araştırmacılar arasında bir uzlaşma olmasa da, sosyal desteğin en az iki kişi arasında bir etkileşim olduğu ve kaynaklarının çeşitlilik gösterebileceği üzerinde ortak bir uzlaşmanın olduğu söylenebilir. Bu tanımda sosyal destek alan kişinin, bu etkileşimden fayda görmesi gerektiği açıktır.

Son yıllarda yapılan araştırma ve gözlemlerde, sosyal destek düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarında ve sosyal-duygusal becerilerinde artış olduğu, okula ve öğretime yönelik uyum düzeylerinin olumlu olduğu belirtilmiştir (Johnson ve Johnson, 1983; Chambers, Hylan ve Schreiber, 2006; Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson ve Rebus, 2005).

Her üstün yetenekli birey, temas ettiği durum ya da olaylardan kendi duyarlılığı nispetinde akademik, sosyal ve duygusal yönlerden etkilenir. Bazı durum ya da olayların etkileri olumlu olabilirken bazıları ise olumsuz olmaktadır. Yapılacak bazı deneysel çalışmalar ile öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin nasıl etkilendiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Onların daha kaliteli bir yaşama kavuşmaları, daha sağlıklı eğitim almaları, beyin güçlerini daha kalifiye ve doğru yönlerde kullanabilmeleri, sağlıklı sosyal-duygusal gelişim sergileyebilmelerinde gizlidir (Goleman, 1995). Bu başlık altında üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini etkileyebilen noktalar anlatılacaktır. Bunlar: etiketleme, eğitim metotları, anne baba, akran ve öğretmen etkisi şeklindedir.

Üstün yetenek etiketinin etkisi

Bir öğrencinin normal yaşantısına getirilen her bir değişiklik onun bir takım farklılıklara açılmasına neden olabilir. Bunlardan birisi de onların üstün yetenekli etiketine kavuşmasıdır. Etiketlenmenin üstün yetenekli öğrenci üzerinde etkisini inceleyen araştırmalar, üstün yetenekli olarak etiketlenmeye başlayan öğrencilerin hemen hemen hepsinin akademik ve sosyal-duygusal bakımından avantaj ve dezavantajlar yaşadığını göstermiştir (Berlin, 2009; Kerr, Colangelo ve Gaeth, 1988; Moulton, Moulton, Housewright ve Bailey, 1998).

Kerr ve diğerleri (1988) yaptıkları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin etiketlenmesinin kişisel ve akademik olarak olumlu, sosyal ilişkilerinde ise olumsuz etkilerinin olduğunu bulgulamışlardır. Diğer bir çalışmada ise Moulton ve diğerleri (1998), söz konusu öğrencilere yönelik etiketlenmenin etkilerini olumlu ve olumsuz olarak şöyle belirtmişlerdir: Yetenek sınıflarında daha özel deneyimlerin yaşanması, üst düzey öğrenmenin gerçekleşmesi ve içsel tatmin olma nedenlerinden dolayı üstün yetenekli öğrenciler etiketlenmeden memnunnlardır. Fakat anne baba ve öğretmen beklentilerinden doğan baskı, damgalanma, arkadaşları tarafından çalışmalarının kullanılması, yetersiz rehberlik hizmetleri gibi sebeplerden dolayı etiketlenmelerini olumsuz olarak algılamışlardır. Berlin (2009) çalışmasında etiketlenmenin olumsuz algılama nedenleri arasında yukarıda değinilen araştırmalardan farklı olarak söz konusu öğrencilerin başarmaya yönelik iç baskılarındaki artışı vurgulamaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin etiketlenmelerine yönelik çalışmalarda ortak olan sonuç, onların sosyal-duygusal gelişimlerinin yeterince önemsenmemiş olmasıdır. Akademik gelişimi desteklemek üstün yetenekli öğrenciler için ulaşılması gereken hedeflerden birisi olmasına rağmen, onların her yönden sağlıklı bir yaşam ve eğitim standartlarına kavuşmaları sosyal ilişkiler geliştirerek çevreleriyle uyumlu öğrenciler olmalarına bağlıdır. Bunun için özellikle ailelerin ve öğretmenlerin söz konusu öğrenciler üzerindeki beklentileri ve bu beklentilerin sonuçları üzerine bilinçlendirilmesi gerekebilir. Diğer bir durum, öğrencilere sağlanacak rehberlik hizmetlerinin bu öğrencilerin her türlü problemlerini

çözebilecek nitelikte olması ve gerektiğinde öğrencinin imdadına cevap verebilmesidir. Oldukça hassas olan üstün yetenekli öğrencilerin üzerindeki aile, öğretmen ve çeşitli arkadaş gruplarının baskılarının iyi tespit edilmesi ve çözüm yollarının düşünülerek duyarlılıkla uygulamaya konulması, öğrencilerin özellikle sosyal-duygusal gelişimleri için önemlidir (Eddles-Hirsch, Vialle, McCormick ve Rogers, 2012; Coleman ve Sanders, 1993; Shechtman ve Silektor, 2012).

Eğitim metotlarının sosyal-duygusal becerilere etkisi

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim stratejilerinden olan hızlandırma ve zenginleştirmenin söz konusu öğrenciler üzerine olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, akademik gelişim bakımından olumlu sonuçlar kesin derecesinde alınmasına rağmen, sosyal ve duygusal gelişim bakımından bazı belirsiz durumlar bulunmaktadır. Fakat çalışmaların birçoğu, hızlandırma stratejisinden yararlanan sağlıklı çocukların, sosyal-duygusal becerileri adına pozitif yönde gelişim gösterdiklerini belirtmişlerdir (Colangelo ve Assouline, 2009; Kulik, 2004; Robinson, 2004). Hızlandırma esnasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimi için katalizör görevi görebilir. Hızlandırma belirli bir plan içerisinde yürütülmeli, öğrencinin istekli olması göz ardı edilmemelidir. Bu süreçte öğrenci ve ailesi birlikte öğretmenin de kanaatleri alınmalıdır. Ayrıca, söz konusu öğrenciler her zaman sınıfın en iyisi olmak isteyebilirler, fakat hızlandırılmış eğitimlerde en iyisi olamayabilirler ya da sınıf değiştirdiğinde arkadaşlarını kaybetmekten korkabilirler. Öğrencinin bu gibi problemlerle baş edebilmesi, iyi bir rehberlik hizmetiyle mümkündür. Aksi takdirde, öğrenci sosyal ve duygusal problemler yaşayabilir (Robinson, 2004).

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini etkileyebilen diğer bir durum farklı gruplama türleridir. Öğrencilerin homojen ya da heterojen türü sınıflarda öğrenim görmesinin hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır. Bununla ilgili olarak, Adams Byers, Whitsell ve Moon'un (2004) gerçekleştirdikleri çalışma üstün yetenekli öğrencilerin heterojen ve homojen sınıf ortamlarındaki akademik ve sosyal-duygusal gelişimlerini

incelemektedir. Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğu akademik gelişim avantajı için homojen grupları; yine büyük çoğunluğu sosyal-duygusal gelişimin avantajı için heterojen grupları tercih etmişlerdir. Akademik gelişim olarak üstün yetenekli öğrencilerin homojen grupları tercih etmelerinin sebebi, kendi yetenek düzeylerinde homojen olan sınıflarda daha zorlayıcı, hızlı ve tartışma yaratan bir öğrenme ortamının sağlanmasıdır. Sosyal-duygusal gelişim bakımından üstün yetenekli öğrencilerin karma yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıfları tercih etme nedenleri ise diğer öğrencilere yardım edebilme fırsatı, farklı arkadaşlıkları kurma isteği, daha yüksek özsaygı duyma durumlarıdır.

Anne baba sosyal desteği

Anne babasından yüksek düzeyde sosyal destek alan ergenlerin okul ve akran uyum düzeyinin yükseldiği, sosyal-duygusal becerilerinin olumlu yönde geliştiği birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Steinberg, Cauffman, 1996; Furrer ve Skinner, 2003).

Üstün yetenekli öğrencilerin gelişimlerinde en önemli etki ailenin tutumudur. Kişiliğinin, inançlarının, değerlerinin ve motivasyonlarının şekillenmesinde ailenin büyük önemi vardır (Olszewski Kubilius, 2011). Anne babanın çocuklarının gelişim dönemlerinde benimsedikleri tutumları, onların kendilerine ilişkin algılarına, sosyal ve duygusal ilişkilerine yansımaktadır (Yılmaz, 2014). Öğrencilerin benlik saygısı kazanmalarında ve sorunlarla başa çıkabilmelerinde en önemli kurum aile ve öğretmenlerdir (Erdoğan, 2006).

Ailelerin en çok sorun yaşadığı nokta üstün yetenekli olmanın ne anlama geldiğini bilmemeleridir. Hatta üstün yetenekli öğrenciye sahip olduğunu düşünen bir aile genellikle ilk zamanlar kafası karışabilir, tutum belirlemeyebilir. Ebeveyn, üstün yeteneğe sahip çocuğuyla ilgili yeterince bilgi elde edemezse onların ihtiyaçlarını bilemez ve çocuğu için yeterince sosyal destek sağlayamaz (Cooper, 2013). Bunun için aileler özellikle çeşitli seminerler yoluyla söz konusu öğrencilerin kimler olduğunu anlamalı, ihtiyaçlarını, ne tür sorunlar yaşayabileceğini öğrenmeli, bu sorunlarla başa çıkabilmesinde kendisinin nasıl bir yöntem izleyebileceğini bilmelidir. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin eş

zamanlı gelişim göstermediğini, mükemmeliyetçi olduklarını ve duygularındaki yoğunluk özelliğini bilmeleri, onlara karşı besledikleri tutumu tekrar gözden geçirmelerinde yararlı olabilir. Ailenin bazı olumsuz tutumları öğrencinin çeşitli sorunlar yaşamasına neden olabilir ya da var olan sorunlarına yenilerini ekleyebilir. Örneğin, çocuğunun üstün yetenekli olduğunu öğrenen bir aile, çocuğunun daha iyi yetişmesi için onun iyi bir müzik eğitimi almasını ister ve sanat ile ilgili bir okula yazdırır. Çocuk bu konuda yeteneksiz olduğu için müzik eğitiminde başarısız olur, fakat aile bu konuda ısrar etmeye devam eder ve çocuğunu daha da zorlar. Bu durum çocukta stresi tetikler ve başarısızlığını artırır (Sebring, 1983). Bu örnekten anlaşılacağı üzere ebeveynlerin çocuklarında görmeyi istedikleri aşırı beklentiler ve ayrıca çocuklarının potansiyelini iyi tanımamaları, çocuğun iç dünyasında çatışmalara neden olabilmektedir.

Ailenin tutumunu etkileyen diğer faktör ise anne babanın çocuk eğitimine olan yaklaşımıdır. Bu durum çocuğun sosyal becerilerini etkileyen diğer bir değişkendir. Anne babanın anlayışlı ve adil davranması, baskıcı ve tavizsiz olması, izin verici ya da aşırı korumacı tutumu, çocukların farklı sosyal-duygusal gelişim göstermelerine sebep olabilir. Örneğin, üstün yetenekli çocuğunu anlamak isteyen, onun ihtiyaçlarını bilip bu ihtiyaçlara cevap vermek isteyen bir ebeveynin demokratik bir aile ortamına sahip olması, ailenin daha huzurlu olması bakımından önemlidir. Çünkü bu aile ortamında çocuk kendisini dinleyen ve anlamak isteyen birilerinin varlığını bilir ve kendini daha rahat ifade ederek ihtiyaçlarını doğru bir şekilde dile getirebilir (Yılmaz, 2014).

Akran sosyal desteği

Ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal-duygusal gelişiminde arkadaş gruplarının olumlu ve olumsuz etkileri vardır (Erden, 2003). Bu dönemdeki ergenler, akranlarından algıladıkları sosyal desteği önemserler (Levitt, Guacci-Franco ve Levitt, 1993). “Bir arkadaş grubu tarafından kabul görmeyen ergenlerde güvensizlik ve küskünlük görülmesi muhtemeldir” (Kulaksızoğlu, 2004, s.121).

Üstün yetenekli öğrencilerin akranlarından farklı özelliklere sahip olmaları bazı zorlukları beraberinde getirebilmektedir. Genel olarak söz konusu

öğrencilerde var olan liderlik özellikleri, eş zamanlı olmayan gelişimin sonucu olarak güçlü öngörü, üstün zekâ, yoğunluk olarak empati, aşırı hassasiyet ve mükemmeliyetçi özellikleri akranlarından bir adım önde olmalarını sağlarken aynı zamanda anlaşılabilirliklerine, yalnızlaşmalarına ve ruhsal bir takım problemler yaşamalarına neden olabilmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin sahip olduğu karakteristik özellikler, akranlarıyla olan ilişkilerini etkilemektedir. Farklılıklarını bilen ya da arkadaşları tarafından farklı olarak görülen üstün yetenekli öğrenciler, genellikle kendilerine uygun arkadaş bulmakta zorluk yaşarlar (Roedell, 1984). Bunun sonucunda sosyal olarak kabul edilmeleri zor olabilir ve reddedilebilirler. Hatta akran baskısına maruz kalabilirler ve yalnızlık yaşayabilirler. Ailelerin ve okulun akran baskısına karşı dikkatli olmaları gerekmektedir. Sosyal baskıya karşı mücadele edebilme konusunda üstün yetenekli öğrencilere yardım edilmelidir (Rimm, 2002).

Öğretmen sosyal desteği

Üstün yetenekli öğrencilerin gelişimi üzerinde aileden sonra gelen en etkili birey genellikle öğretmendir. Hatta öğretmenlerin anne babadan daha etkili olduğu durumlar da olabilir. Bazı öğrenciler öğretmenlerini anne babasından daha iyi dinleyebilir ve onları rol model olarak benimseyebilir. Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri; öncelikle bilgi, yetenek ve yeterlilikler yönüyle diğer öğretmenlere göre farklı olmak durumundadır (Chan, 2001). Çünkü hitap ettikleri kitle normal öğrencilere göre akademik ve sosyal-duygusal özellikler bakımından çok farklıdır. Bu nedenle, üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri, hangi düzeyde olursa olsun hitap ettikleri kitlenin özelliklerini ayrıntısıyla bilmelidir. Hitap ettikleri öğrencilerin karakteristik özelliklerini, güçlü ve güçsüz yanlarını, öğrenme ihtiyaçlarını, ders içi durumlarını, motivasyonlarını, yeteneklerini tanımalıdır ki bu öğrenciler için ideal bir öğrenme ortamı oluşturabilsin ve potansiyellerini doğru ve olumlu yönde geliştirebilsinler (Dağlıoğlu, 2010; Parke, 1992).

Öğretmenler öncelikle üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeye inanmalıdırlar. Söz konusu öğrencilerin sosyal-duygusal ve

akademik ihtiyaçlarına inanmayan üretmenler, bu rencilerin ihtiyaçlarına ynelik olumlu tutum benimsemeyeceği gibi sorunlarına çeşitli zmler sunan rehberlik servislerine de gvenmeyecektir (Szymanski ve Shaff, 2013). Bu durum, söz konusu rencilerde geri döndürülemez ruhsal ve fizyolojik sorunların gelişmesine neden olabilir. retmenlerin, bu rencilere ynelik duyarlılık kazanmaları çeşitli hizmet içi eğitimin varlığıyla mümkündür. Üstün yeteneği eğiten retmenlere verilen hizmet içi eğitimler söz konusu rencilere ynelik benimsenen tutumlarda etkili değişimler oluşturabilmektedir (Lassig, 2009).

Hizmet içi eğitimler üstün yetenekli rencilerin karakteristik özelliklerinin tanınmasında, onlara verilecek eğitimin içeriği, hızı, kalitesinin bilinmesinde, sosyal-duygusal ve akademik ihtiyaçlarının anlaşılmasında, çeşitli problemliler durumların tespit edilip müdahale gerektiren zamanlarda doğru müdahalelerin yapılmasında gerekli görülmektedir. retmenin bu donanıma sahip olması, rencilerine karşı olumlu tutum beslemesine kaynaklık edebilir ve retmen-renci iletişimine olumlu etki yapacağı söylenbilir.

Üstün Yetenekli rencilerin Sosyal-Duygusal renme Becerileri

Sosyal-duygusal beceriler, olumlu ilişkiler geliştirme ve olumsuz ilişkilerden uzak durma şeklinde tanımlanabilir. Bir başka ifade ile bireyin kendini tanıması, duygularını kontrol edebilmesi, empati geliştirmesi, etik ve ahlaki kararlar verebilmesi sürecidir (Zins ve Elias, 2006).

Sosyal-duygusal beceriler, bireylerin hayat kalitesinin sağlanması, daha sağlıklı ve mutlu bir hayata sahip olmasına öncülük eder. Daha zel olarak sosyal-duygusal beceriler, bireylerin hem kendi hem de diğerleri hakkında farkındalığının gelişmesi ve sorumlu olmalarını, kendi kontrolünü kendilerinin üstlenmelerini, kişilerarası ilişkilerin gelişmesinde hedeflerin planlı bir şekilde yürütülmesi ve problem zezebilmeleri için gereklidir (Burke, 2002).

Üstün yetenekli rencilerin sosyal-duygusal gelişimi için gerekli olan bu becerilerin renilmesi, onların toplum hayatına kazandırılmasında ve ülkenin beyin gücü dinamiklerinin sürdürülebilir olması için önemlidir. Bu bölümde

sosyal-duygusal öğrenme becerileri dört ana başlıkta incelenecektir: iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler.

İletişim becerileri

İletişim becerileri, iletişimi başlatabilme ve bitirebilme, duygularını ifade edebilme, etkili dinleme, anlamadığı konuyu irdeleyebilme ve konuşmasını özetleyebilme şeklinde tanımlanabilir (Patti ve Lantieri, 1999). Araştırmacılar arasında farklı görüşler olmakla birlikte, etkili iletişim becerileri temel beş alt başlıktan oluştuğunu söylemek mümkündür. Bunlar, kendini ifade etme, ses tonu, göz teması, beden dili ve etkili dinleme şeklindedir (Elias, Tobias, 1996; Payton ve diğer., 2000).

Üstün yetenekli öğrencilerin iletişim becerileri, kendilerini yalnızlıktan ya da ötekileştirmeden koruduğu gibi kendilerini ifade ederek anlaşılır bir birey olmalarını sağlamaktadır. Doğru arkadaş bulmak isteyen bir öğrenci, kendi isteklerini ve düzeyini arkadaş olmak istediği kişinin istekleriyle ve düzeyiyle karşılaştırarak ayarlar. Bir bireyle sağlıklı iletişim kurabilmek için iyi bir empati yeteneğine sahip olmak gerekir. Karşıdaki kişiyle iyi bir iletişim dili geliştiremeyen üstün yetenekli bir öğrenci, arkadaşlık ilişkilerinde kendini sınırlar ve giderek yalnızlaşır (URL-2).

Öğrencinin güçlü bir iletişim becerisine sahip olması aynı zamanda kendi sorunlarını aşması için önemlidir. Öğrencinin kendi sorunlarını kelimelere dökebilmesi, sorunlarla başa çıkabilmede, neyin doğru olduğunu öğrenmede ve duygularını yönetmede önemlidir (Bickley, 2001). Etkili ve açık olmayan konuşmalar, öğrencilerin beklenti ve ilgilerini öğrenmede kafa karışıklıklarına sebep olabilir (Sebring, 1983). Bunun için ailelerin çocuk eğitirken demokratik bir tutum benimsemeleri, çocuğu dinlemeleri, kabullenmeleri, doğal akışı içerisinde sosyal gelişimleri konusunda destek olmaları, okulla iletişim içinde olmaları ve çocuğu toplumdan izole olmasına karşı korumaları gerekmektedir (Bickley, 2001). Ailenin, dışardan destek almadan sorunları tek başına çözmesi zordur. Çocuk ile ilgili tüm gerçeklerin ortaya dökülmesinde ve sorunların anlaşılmasında

aile, öğretmen ve rehberlik danışmanının sürekli iletişim içinde olması gerekmektedir (Cross, 1997). Ayrıca, çocuklar ile iletişim, eğitimin ilk kurumu olan aile için oldukça önemlidir. Çocuklar ile sağlıklı iletişim yolları geliştirebilmek için ailelerin çeşitli seminerler ile eğitimlere katılmaları gereklidir. Bu eğitimler, öğrencilerle doğru iletişim geliştirilmelerine ve sosyal-duygusal problemleriyle başa çıkabilmelerine yardımcı olacaktır.

Problem çözme becerileri

Problem çözme becerileri ergenlerin hem okul yaşantılarında hem de yetişkinlikteki yaşam becerileri için önemlidir. Okul yaşamı boyunca, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlardan biri de problem çözme becerileridir. Okullarda öğrenilen problem çözme becerileri, hayat boyu bireye rehberlik yapmaktadır (Elias, 2003). Yetişkinlikte her zaman ihtiyaç olan plan yapma ve değerlendirme becerilerinin temelleri ergenlik döneminde atılmaktadır. Öğrencilerin problem çözüme gerçekçi hedefler belirlemeleri ve alternatif çözüm yolları araştırmaları onların problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Norris, 2003). Okullardaki eğitim programları ve etkinlikleri ile okul dışı sosyal aktivitelere, gelişimsel “Problem Çözme Beceri” programları eklenmelidir (Fredericks, 2003).

Sosyal-duygusal anlamda problem çözme, kendini ve başkalarını çözümleyebilmektir. Sosyal-duygusal gelişim kapsamında problem çözme, birçok deneyimi barındırmaktadır bunlar: duygusal deneyimlere nasıl yön verileceği, nasıl iletişim kurulacağı, yaratıcı çözümlerin nasıl üretileceği, arkadaşlık ilişkileriyle gündelik hayatı nasıl dengeleyebileceği, başkalarıyla nasıl işbirlikçi olarak çalışabileceği ve kendini nasıl motive edebileceği şeklindedir (Cohen, 2001). Bu becerilerin yokluğu, bireyde yalnızlığa, çeşitli ruhsal ve fizyolojik hastalıklara sebep olabilir.

Üstün yetenekli bireylerin yaşadığı problemlerin üstesinden gelmenin iki yolu vardır: bireyin kendisinin olay ya da durumlarla başa çıkması veya sosyal destek alarak sorunu çözmesi. Sosyal-duygusal gelişimi sağlıklı olan bir öğrenci, güçlü ve zayıf yönleri ile kendisini tanıyabilir, diğer bireylerden farklı olduğunu ve

yanlışlarının olabileceğini kabullenir. Normal yaşamın içerisinde kendi farklılıklarını tolere ederek normal bir hayat sürdürmeye devam edebilir. Bu tür üstün yetenekliler, kendileri ile ilgili farkındalık sahibi olmuşlardır. Karşısına çıkan sorunları, kendi kapasitesi ile zmeye ve normal hayata adapte olmaya kendilerini alıştırmışlardır (Roeper, 1982).

Stresle başa çıkma becerileri

Stres, bireyler üzerinde ruhsal baskı yapan ve onların tutumlarını etkileyen bir kavramdır. Stres, bireyin yaşadığı ortamı etkilemeye çalışması veya gelişen olaylardan etkilenmesidir. Bireyin bünyesinde meydana gelen biyokimyasal değişimler, stres belirtileridir (Güçlü, 2001). Aynı sosyal ortamda bazı bireyler mutlu ve rahat, bazıları ise gergin ve stresli olabilmektedirler. Stresin kaynağı, bireyin olayları yorumlama ve algılama biçimidir. Olayları algılama biçimi stres düzeyini artırmakta ya da azaltmaktadır (Cüceloğlu, 1993).

Üstün yetenekli öğrencilerde pek çok faktör stresi tetikleyebilir. Özellikle kendisini anlamayan aile, ğretmen ve arkadaşları bu öğrencilerde strese neden olabilir (Sebring, 1983). Öğrencilerin bu problem ile başa çıkması için stresle başa çıkma tekniklerini uygulamaları ya da stresi kendi yöntemleriyle zmeleri gerekmektedir.

Stresle başa çıkma en önemli yollardan birisi, bireyin kendisinin belirlediği yöntemlerle stresi yönetmesidir. Örneğin, Bickley'in (2001) alışmasında üstün yetenekli bir ğrenci, stresli olarak okula döndüğünde eve gelmeyi ve odasında bir müddet dinlenmeyi tercih eder. Stresini atamadığını halen kabul etse de stresle beraber yaşamayı kabul etmiş olan söz konusu ğrenci, kendisini gülmeye zorlar ve ailesiyle hafta sonu yapacağı planı düşünmeye başlar. Stresini bu şekilde yönetmeyi başaran üstün yetenekli ğrenci, kendini rahatlatmayı başarır.

Stresi azaltan teknikler arasında ilgi duyulan bazı hobiler ve aktiviteler de bulunmaktadır (Cross, 1997). Kitap okumak ve sevilen bir müziği dinlemek,

sevilen şahsiyetlerin hayatını dinlemek de stresin yönetilmesinde önemli tekniklerdendir (Bickley, 2001).

Kendilik değerini artıran beceriler

Kendilik değeri veya benlik saygısı, bireyin kendisini değerli, önemli ve başarılı olarak algılamasıdır. Bireyin kendisini bu şekilde algılaması olumlu bir kişilik özelliğidir. Kendisine ve yeteneklerine güvenmeyen birinin benlik saygısının düşük olduğu söylenebilir. Kendilik değeri, değerlilik ve özgüven kelimeleri ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Temel, Aksoy, 2001). Özgüven olumlu bir kişilik özelliği olmakla beraber gurur kelimesi ile karıştırılmamalıdır.

Bireyin sosyal-duygusal olarak sağlıklı bir hayat yaşayabilmesi için kendisi ile ilgili olumlu değer ve tutum benimsemesi ve kendisini yönetme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Elias ve diğerleri, 1997). Bireyin kendisiyle ilgili her şeyi kapsayan benlik saygısı, bireyin hayatında mutluluk ya da mutsuzluk getirebilir. Eğer birey kendisini ümitsizlik içerisinde görüp kendisi ile ilgili olumsuz kanaat besliyorsa mutsuz; fakat birey kendisine güveniyor, kendisinin yanlışlarından ders çıkararak öğrenebileceğine inanıyorsa mutlu birey haline gelebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin karakteristik özelliklerinden (aşırı duyarlılık ve mükemmeliyetçilik vb.) dolayı, arkadaş bulmada ve ilişkilerini sürdürmede zorlanabilirler. Bu durum öğrenciyi yalnızlaştıracağı gibi kendisine yönelik benlik saygısını azaltabilir. Öğrencilerin benlik saygısıyla ilgili tutumları, sadece sosyal-duygusal ve akademik gelişimlerini değil tüm hayatlarını etkileyebilir (Yılmaz, 2014; Zins ve diğerleri, 2004). Öğrencinin hayat boyu sorun yaşamaması için; güçlü ve zayıf özelliklerini tanımaya, yanlış veya eksik yaptığı şeyleri kabullenmeye, kısacası kendisi ile ilgili tüm yönlerini yine kendisinin yönetmesine ihtiyaç vardır (Elias, 2006; Elias ve diğerleri, 1997).

Üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin ve ürünlerinin herkes tarafından görülmesi onların benlik saygısını artıracaktır. Aynı zamanda üstün yetenek etiketinin de benlik algısına olumlu yönde etki edeceği söylenebilir. Ancak üstün

yetenek etiketinin beklentileri yükselteceği ve öğrencinin bundan olumsuz etkileneceğini söyleyen araştırmacılar vardır (Buescher, 1991).

Okullardaki sosyal-duygusal öğrenme programlarına katılan öğrencilerin kendilik değeri becerileri yükselmiştir. Kendilik değeri artan öğrencilerin, akademik başarılarının ve yaşam doyum seviyelerinin yükseldiği bulgulanmıştır (Dilworth, Mokrue, Elias, 2002). Ancak bu durum, öğrencilerin normal öğrenciler ile yapılan eğitim grupları için geçerlidir. Kendi seviyesindeki öğrenciler ile özel eğitim alan üstün yetenekli bazı öğrencilerin benlik saygılarında düşme olduğu gözlemlenmiştir (Coleman, Fults, 1982). Üstün yetenekli bir öğrenci, normal seviyedeki bir sınıfta başarılı ve aranan bir kişi olabilirken, özel bir gruplama ile kendi seviyesindeki öğrenciler arasında sıradan biri olabilmektedir.

İlgili Literatür Çalışmaları

Bu bölümde söz konusu çalışmalar yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar gözetilerek incelenecektir. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik sosyal-duygusal beceriler ve sosyal destek ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, yurt içi alanyazında bu konuda yok denebilecek kadar az çalışma olduğu görülmektedir. Yurt dışında bu konuda yapılan çalışmaların sayısı son 20 yılda artış göstermiştir.

Kabakçı ve Korkut (2008) yaptıkları çalışmada 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve SED düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır. 431 öğrencinin katıldığı çalışmada, kız öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme ve iletişim becerilerinin erkeklere göre daha iyi olduğu, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre; 6. sınıf öğrencilerinin kendilik değerini arttıran becerilerinin, 8. sınıf öğrencilerine göre iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Alt SED düzeyine sahip öğrencilerin üsttekilerine göre stresle başa çıkabilme becerilerinin daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır.

Durualp (2014) ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesini konu edinen çalışmasında, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 521 ergeni incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, erkeklerin kızlara

oranla daha yüksek oranda zorba olma eğiliminde oldukları, zorbalık statülerinin sınıf düzeyi arttıkça artma eğilimi gösterdiği bulgulamışlardır. Problem çözme ve benlik saygısını artıran becerilerin bu tarz eğilimleri azalttığı bulguları elde edilmiştir.

Baydan (2010) hazırladığı doktora tezinde sosyal-duygusal beceri algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiğini incelemiştir. İlköğretim 4 ve 5. sınıf toplam 509 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada “Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçeğin kullanıldığı çalışma ön test-son test kontrol gruplu deney desenine sahiptir. Deney grubuna sekiz oturumdan oluşan sosyal-duygusal beceri programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise, herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Son test uygulandıktan altı hafta sonra, deney ve kontrol gruplarına izleme testi uygulanmıştır. Bulgulara göre, deney grubunun kendi içinde ilerleme kaydettiği, izleme testinin sonuçlarına göre ise programın etkililiğinin sürdürülebilir olduğu anlaşılmıştır.

Yılmaz (2014) hazırladığı yüksek lisans tezinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 276 öğrenci ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin anne baba tutumlarına ilişkin algıları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anne babalarıyla sıcak ve sevgiye dayalı ilişki kuran ve anne babalarının kararlarına saygı duyan öğrencilerin problem çözme, iletişim, stresle başa çıkma ve kendilik değerini arttıran beceri puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Açıkgöz (2013) “11. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmasında 473 öğrenciye “Sosyal Beceri Envanteri” ve “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, aileden algılanan sosyal destek düzeyi okul kalitesine göre farklılık göstermekte fakat cinsiyet ve doğum sırasına göre farklılık göstermemektedir. Arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyi cinsiyet değişkenine

göre (kızlar lehine) anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyi ise, okul türü ve cinsiyet (kızlar lehine) değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir, fakat okul türü değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Duyuşsal anlatımcılık ve sosyal kontrol sosyal beceri alt boyutu kızlarda, duyuşsal duyarlılık sosyal beceri alt boyutu ise erkek öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal beceri alt boyutları cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Sosyal beceri alt boyutları okul türüne göre de farklılık göstermemiştir.

Greene (2003) hazırladığı doktora tezinde üstün yetenekli gençlerin sosyal-duygusal gelişimlerini öğretmen algıları ve deneyimleri temelinde incelemiştir. 7. sınıftan 12. sınıf düzeyine kadar 132 öğretmen algılarını iki şey etkilemiştir: aile ve öğretmen baskısı. Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin sosyal-duygusal gelişimi ile ilgili algıları genel olarak pozitifdir. Ayrıca öğretmenler, üstün yetenekli ve ortalama öğrencilerin bulunduğu sınıfın çok kalabalık olmasından dolayı zaman azlığından şikâyet etmişlerdir. Öğretmenler, kalabalık sınıfta öğrenci problemlerinin çok olmasına karşın rehberlik için yeterli zamanın olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı üstün yetenekli öğrencilerin, sosyal-duygusal gelişimleri ile ilgili uzmanlık alanında kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin ise sosyal-duygusal gelişim yönüyle kendi yasal, yönetsel ya da bireysel sınırlıklarını aşma korkusu yaşadıkları bulgulanmıştır.

Cooper (2013) aile algılarının üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini nasıl yönlendirdiği ile ilgili olarak 7 anne baba ile 5 ay boyunca etnografik çalışma yapmıştır. Aileler bu çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilmek için daha fazla öğrenmeleri gerektiğinin farkındadırlar ve çocukları ile ilgili aldıkları kararın doğruluğundan oldukça emindirler. Aileler, üstün yetenekli öğrencileri tüm yönleriyle tanıyan ve ihtiyaçlarını bilen öğretmenlerin bu öğrencilere eğitim vermesini istemektedirler. Ayrıca üstün yetenekli bireylerin sosyal-duygusal ihtiyaçları kapsamında eş zamanlı olmayan gelişim, yoğunluk ve mükemmeliyetçilikten kaynaklı sorunlar çıktığında, aileler çocuklarıyla konuşmayı ve onlara rehberlik ederek yardım etmeyi tercih etmektedirler. Aileler,

çocuklarının hangi türde yoğunluk sahibi olduklarını ve ne tür tavır ve davranışlarda bulunabileceklerini bilerek davranmaktalar ve çocuklarına karşı duyarlı olmaktadır.

Ortaokul seviyesindeki 263 ergen üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrenciler tarafından hangi tür desteklerin algılandığı ve bunların kaynakları (aile, akran, öğretmen vb.) incelenmiştir (Demaray, Malecki, 2003). Araştırmada Reynolds ve Kamphaus tarafından geliştirilen “Ergenler için Tutum Değerlendirme Ölçeği” ve “Ergenler için Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırmada aynı zamanda sosyal destek seviyesinin sosyal-duygusal becerilere ve akademik başarıya olan etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler, ailelerinden duygusal ve bilgisel destek, öğretmenlerinden bilgisel destek, akranlarından ise araçsal ve duygusal destek sağlamaktadırlar. Aileden ve öğretmenlerden algılanan desteğin öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini olumlu yönde etkilediği ve akademik başarı ile okul uyum düzeylerini yükselttiği bulgulanmıştır. Cinsiyete göre yapılan analizlerde kızların akranlarından daha fazla etkilendiği belirlenmiştir.

Eş zamanlı olmayan gelişim özelliği gösteren üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal uyumunu konu edinen Bickley (2001), 5-16 yaş aralığındaki 12 üstün yetenekli çocukla uygulama yapmıştır. Açık konuşma, okul-aile iletişimi, çocuk eksenli bir ev ortamı sağlama, ailenin sosyal aktiviteler düzenlemesi, güvenli ortamlar sağlama, öğrenmede ve karar verme süreçlerinde alternatif yollar geliştirme gibi durumlar, çocuğun sosyal-duygusal uyum sağlamasını sağlayabilecek stratejiler olarak bulunmuştur. Çalışma, çocuğun dışarıdan destek almadan kendi yeteneğiyle uyum sağlamasının zorluğunu belirtmiştir. Çalışmaya göre, okul personeli, yöneticiler, öğretmenler ve rehberlik uzmanları akademik ve sosyal-duygusal ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalabilirler. Asıl desteğin aileden olduğunu, aile güçlü bir destek sağlamadığı durumda çocuk, okulda başarılı olamayabilir, arkadaşları tarafından kabul edilmeyebilir ve kendisiyle barışık olmayan birisi haline gelebilir.

Araştırma Probleminin İfadesi

Araştırmacılar sosyal-duygusal zekânın (EQ), bilişsel zekâ (IQ) kadar kalıtsal olmadığını ve geliştirilebileceğini belirtmektedirler (Kırtıl, 2009). Sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminde aileden sonra akran ve öğretmen ilişkilerinin çok önemli rolü vardır. Eğitimciler ve ebeveynler öğrencilerin sadece akademik yönden değil, aynı zamanda sosyal-duygusal beceriler yönüyle de sağlıklı bireyler olarak gelişmesini istemektedirler. Bu yaklaşım literatürde bütüncül gelişim (sosyal, duygusal ve akademik) olarak tanımlanmaktadır (Kabakçı, 2006). Sosyal-duygusal beceriler öncelikle ailede verilmelidir. Aileden sonra en önemli kurum okuldur. Okul, öğrencilerin yeni bilgiler öğrendiği bir mekân olmakla birlikte, sosyal-duygusal becerilerini geliştirdikleri ortamdır (Kulaksızoğlu, 2001).

Sosyal destek şekilleri; duygusal, araçsal ve bilişsel olmak üzere üç ayrı grupta tanımlanabilir. Bireyin kendini güvende hissetmesi, sevildiğini ve takdir edildiğini bilmesi, duygusal desteğe; maddi kıymeti ve itibarı olan yardımlar araçsal desteğe; bilgi ve tavsiyeler ise bilişsel desteğe örnek olarak verilebilir (Jacobsen, 1986). Sosyal destek kaynaklarından en önemlisi anne baba ve ailedir. Okullardaki akran ilişkileri ve öğretmen tutumları, öğrencilerin sosyal destek kaynaklarından diğerlerini oluşturmaktadır. Burada özellikle öğretmenlerin rolü yadsınamaz. Öğretmenler bir taraftan rol model olarak önemli bir sosyal kaynak, diğer taraftan sağlıklı akran ilişkilerinde rehber konumundadırlar (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2010).

Bu araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden (aileden, akrandan, öğretmenlerden) algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki ve yordama düzeyi incelenecektir.

Araştırmanın Alt Problemleri

- Üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Üstün yetenekli öğrencilerin akranlarından algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, demografik özelliklere göre değişimi nasıldır?

Araştırmanın Denenceleri

- Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal destek düzeylerinin büyükten küçüğe sıralaması şöyledir: aile, akran ve öğretmen.
- Üstün yetenekli öğrencilerin SED düzeyi düştükçe, aileden algılanan sosyal destek düzeyi düşmektedir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin kardeş sahibi olmaları, iletişim becerilerini artırmaktadır.
- Üstün yetenekli öğrencilerin kendilik değerini artıran beceri puanları stresle başa çıkma beceri puanlarından yüksektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Son yıllarda üstün yetenekli öğrencilerin, sosyal-duygusal gelişimleri üzerine yapılan çalışmalarda artış olduğu gözlenmektedir. Geriye dönük son 50 yılda yayınlanan eğitim makalelerinin içeriğine baktığımız zaman, araştırmaların genelinin öğrencilerin akademik başarıları ve ürünleri üzerinde odaklandığını görmek mümkündür. Sosyal-duygusal konularda yapılan araştırmalar, tüm çalışmaların %10'unun altında kalmaktadır (Counseling and Guidance Division of the National Association for Gifted Children [NAGC], 2002). Bu durum araştırmamızın önemine işaret etmektedir.

Günümüzde zekâ kavramı, klasik manadaki bilişsel zekâ (IQ) ve sosyal zekâ (EQ) ile birlikte ele alınmaktadır. 20. Yüzyılın başlarında Terman (1925) ve daha sonra Hollingworth'un (1931) çalışmalarında, ancak çok yüksek zekâ baremine sahip öğrencilerin sosyal-duygusal problemler yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Çok yüksek baremde olmayan öğrencilerin sosyal ve duygusal olarak kendilerine yetebileceğini vurgulamışlardır. Ancak bu yaklaşım daha sonraki araştırmalarda tenkit edilmiştir.

20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren sosyal-duygusal gelişim teorileri üzerine çalışmaların hızlandığını gözlemlemekteyiz (Dabrowski ve Piechowski, 1977). Özellikle son zamanlarda üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri ve sosyal destek kaynakları ile ilgili araştırmaların yoğunlaştığını söyleyebiliriz (Dupont, 1998; Elksnin ve Elksnin, 2006). Gardner'in (1983) çalışmaları, sosyal ve duygusal beceriler alanındaki araştırmacılara katalizör etkisi yapmıştır. Araştırmaların artması, Goleman'ın (1995) popüler olan "Duygusal Zekâ" teoremine zemin hazırlamıştır.

Araştırma konusunun ve amacının belirlenmesinde, yapılan literatür taramasının etkisi olmuştur. Literatürde araştırmaların çoğunun üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına yönelik olduğunu görmek mümkündür (Coleman ve Cross, 2001; Moon, 2002; Van-Tassel Baska, 1998b). Rehberlik ihtiyacından sonra araştırmaların birçoğu klinik psikologlar tarafından yapılan gözlemlere dayanmaktadır (Silverman, 1993; Stednitz, 1995). Moon ve

arkadaşları (1997) tarafından yapılan bir araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını sırası ile: akran ilişkileri, duygusal uyum problemleri ve stresle başa çıkma becerileri şeklinde belirlemişlerdir. Akademik kaygılar bu ihtiyaçlardan sonra gelmektedir. Yapılan bu taramada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yetişkinlere göre daha fazla rehberliğe ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

Türkiye'de sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarından biri, öğrencilerin sosyal ve duygusal yönden sağlıklı bireyler olarak gelişmesidir. Modern eğitim programlarında, bilişsel kazanımlar ile birlikte duyuşsal kazanımlar ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin ilköğretim 2. kademe düzeyinde sosyal ve duygusal gelişiminde beklenen kazanımları genel olarak şöyle ifade etmek mümkündür (Talim Terbiye Kurulu [TTK], 2012):

- İletişim becerileri: İletişim engellerine takılmadan kendini ifade edebilme, çevresindeki insanları dinleme ve anlama, onlarla dostça ve sürdürülebilir ilişkiler kurabilme, sosyal hayata katılmaktır.
- Kendini tanıma: Kendi kişilik özelliklerinin farkına varma, başkaları tarafından nasıl algılandığının farkına varma, sosyal ve duygusal olarak güçlü ve zayıf yönlerini fark etmektir.
- Duyguları anlama ve yönetme: Kişiler arası ilişkilerde duyguların önemini anlama, beden dilini doğru kullanma, aksak düşünceler ile başa çıkma, kişiler arası ilişkilerde empati yapabilme, kişilerin farklı duygulara sahip olabileceğini fark etme, stresle baş edebilmektir.
- Sorun çözme: Kendi içinde veya kişiler arası ilişkilerde karşılaştığı sorunları çözmeye iletişim becerilerini kullanabilme, sorun çözmeye barışçıl yöntemleri kullanabilme, ailesi ile veya öğretmenleri ile arasında çıkan sorunları anlama ve çözebilmektir.

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerine etki eden en önemli dış faktör algılanan sosyal destektir. Ergenlik döneminde sosyal destek algısını oluşturan üç temel kaynak sırası ile: aile, akran ve öğretmenlerdir (Yıldırım, 1997).

Ergenlik döneminde ergen ve aile arasında ciddi manada, ergenin bağımsızlık taleplerinden kaynaklı çatışmalar yaşanabilmektedir. Bu süreç, ailenin doğru tutumu ve öğrenciye vereceği sosyal destek ile sağlıklı bir şekilde atlatılabilmektedir. Aksi durumda, ergende psikosomatik bir kısım rahatsızlıkların görülmesi kaçınılmazdır (Robim ve Foster, 1989).

Ailenin tutumu kadar etkili olmasa da akran tutumları, önemli bir sosyal kaynağı oluşturmaktadır. Aile ve öğretmenler ile olan duygusal bağın azalmasına karşın akran grubundan kaynaklı aidiyet duygusu artmaktadır. Akran grubundan algılanan sosyal destek, stresle başa çıkma ve sorun çözme becerilerine olumlu katkı sağlamaktadır (Newman, Newman, Griffen, O'Connor, ve Spas, 2007).

Ergenin okula uyum sağlamasında, bilişsel başarılarının yükselmesinde, sosyal-duygusal becerilerinin gelişmesinde öğretmen, sosyal destek bakımından en az diğer kaynaklar kadar etkilidir. Rol model olması ve ergenle özdeşleşebilmesi yönüyle bazen aileden daha fazla ön plana çıkabilmektedir (Yıldırım, 2010).

Birçok eğitimci ve yazar yüksek IQ'dan daha çok sosyal-duygusal becerilerin hayattaki başarılar için önemli olduğunu belirtmektedirler. Sosyal-duygusal gelişmişlik bireyin motivasyonunu ve isteklilik halini artırmaktadır (Csikszentmihalyi, Rathunde ve Whalen, 1993; Gardner, 1983; Goleman, 1995). Uzman eğitimciler ve bilinçli aileler öğrencilerin akademik başarılarının yanında sosyal-duygusal yönden sağlıklı bireyler olarak gelişmesini istemektedirler.

Sosyal-duygusal becerilerin öğrencilere sonradan kazandırabilen yetenekler olması ve bu alandaki araştırmaların sınırlı olması (Türnüklü, 2004), çalışmanın önemini ve amacını oluşturmaktadır. Bu araştırma aynı zamanda okullardaki eğitim programlarına, sosyal-duygusal beceri derslerinin konulması ve ders dışı sosyal etkinliklerin yapılması adına farkındalık oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

- Örnekleme oluşturan öğrencilerin araştırmaya doğru ve içten cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
- Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin (SDÖBÖ), öğrencilerin iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerini nitelediği varsayılmıştır.
- Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin (ASDÖ-R), öğrencilerin aileden, akrandan ve öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek düzeyini nitelediği varsayılmıştır.
- Nitel araştırmaya katılan öğrencilerin, araştırmacının sorularına içten ve objektif cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki Bilim Sanat Merkezlerine devam eden üstün yetenekli ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ), dört alt faktör (iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler) ile sınırlıdır.
- Araştırmanın Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R), üç alt faktör (aile, akran ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek) ile sınırlıdır.
- Nitel araştırma kısmı, yirmi üstün yetenekli öğrencinin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

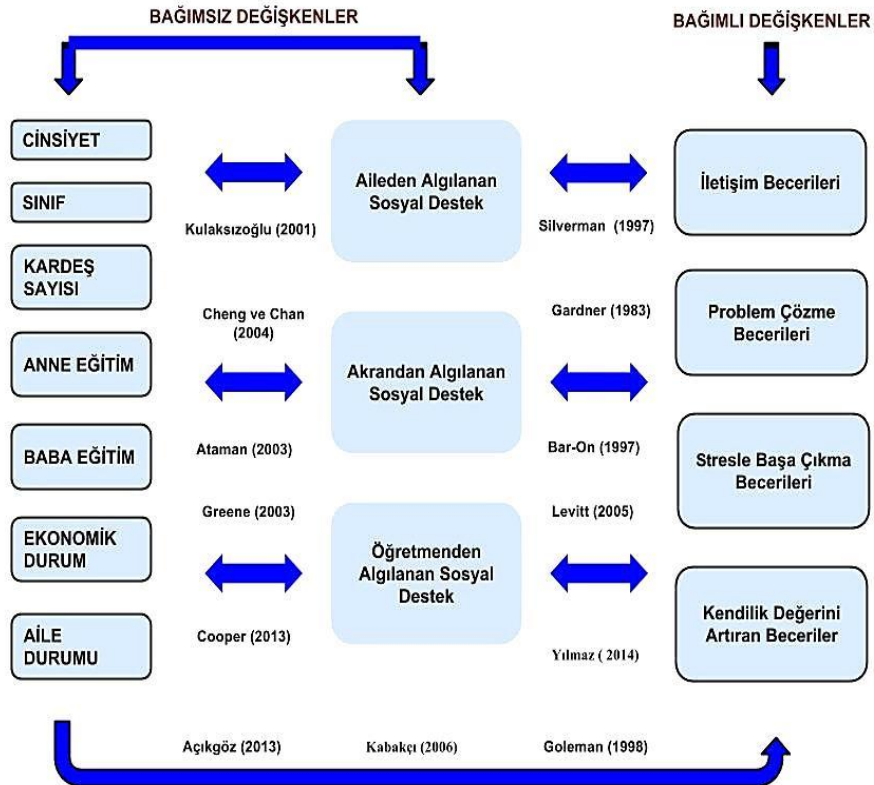
İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın kavramsal modeli, nicel ve nitel araştırma yöntemleri, evren ve örneklem, ölçekler ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma bir modeldir. Araştırmanın nicel araştırma yöntemi “ilişkisel tarama modeli” olarak tasarlanmıştır. “Tarama modeli, halen var olan bir durumu değiştirme çabası göstermeden tanımlayan araştırma modelidir” (Karasar, 2009, s.77). Araştırma modeli Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Araştırmanın Kavramsal Çerçevesini Gösteren Şematik Model

Araştırmanın nitel kısmı olgubilim desenindedir. “Olgubilim, bireyin yaşantı, algı, görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik araştırma yöntemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.75). İçerik olarak “açıklayıcı betimsel” desende olan bu araştırmanın bağımlı değişkeni “sosyal-duygusal beceriler” bağımsız değişkeni ise “algılanan sosyal destek ve demografik özellikler”dir. Araştırmanın nitel verileri “yarı yapılandırılmış mülakat formu” ile elde edilmiştir.

Modelde verilen referanslar araştırmanın kavramsal çerçevesini gösteren atıflardır. Bu atıflara ilişkin özet bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kulaksızıoğlu’na (2001) göre ergenlerin çeşitli sosyal destek kaynakları vardır. Bu kaynaklardan en önemlisi anne babanın vereceği destektir. Anne babanın çocuğa yaklaşımı aynı zamanda çocuğun da anne baba algısını oluşturmaktadır. Anne babanın çocuğuna güvenmesi ve onu sevmesi onda güven duygusunun ve benlik saygısının oluşmasını sağlayacaktır. Ergenlik döneminde anne baba, çocukla sıcak ve pozitif bir ilişki geliştirirse, çocukta çevresine bunu aynen yansıtacaktır. Netice itibarıyla aile içinde ne kadar sağlıklı bir iletişim varsa çocukta da aynı seviyede iletişim becerilerinin geliştiğini gözlemlemek mümkündür.

Cheng ve Chan (2004) yaptıkları bir çalışmada ergenlerin algıladıkları sosyal desteğin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Araştırmaya katılan 2015 öğrencinin yaşları 11-16 arasındadır. Araştırmada “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği“ kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, yaş arttıkça sosyal destek azalmaktadır. Kızların arkadaşlarından algıladıkları destek erkeklerden fazladır. Kızların ailelerinden algıladıkları destek arkadaşlarına göre daha düşük çıkmıştır. Erkeklerde yaş düştükçe aileden algılanan destek artmıştır.

Ataman’ın (2003) belirttiğine göre pek çok üstün yetenekli öğrenci çevresi ile işbirliği içindedir, sosyaldır ve sevilir. Çoğunlukla lider olarak görülür. Ailelerin bu çocukları doğru yönlendirmesi ve desteklemesinde fayda vardır.

Ailesi tarafında yeterli sosyal desteği görmeyen öğrenciler zamanla kötü alışkanlıklar edinmektedirler. Üstün yetenekli ailelerin şanslı olduğu ve işlerinin kolay olduğu kanısı yanlıştır. Bu çocukların çok daha fazla sosyal ve duygusal desteğe ihtiyacı vardır. Aileler çocuklarının arkadaş çevresini ve iletişimde oldukları kişilerin kimler olduğunu bilmek durumundadırlar. Çocukların ergenlik dönemi ile birlikte, akranları ve gruplar ile iletişimi artar. Bu durumda gerek aileler gerekse öğretmenleri öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını sağlamak durumundadırlar. Tatmin edilmeyen ve yeterli sosyal ve duygusal destek almayan öğrencilerde istenmeyen davranışlar gelişir. Okuldan ve derslerden uzaklaşma, asilik, stres, kontrolsüz davranışlar ve madde bağımlılığı gibi durumlar görülebilir.

Greene (2003) hazırladığı doktora tezinde üstün yetenekli gençlerin sosyal-duygusal gelişimlerini öğretmen algıları ve deneyimleri temelinde incelemiştir. 7. sınıftan 12. sınıf düzeyine kadar 132 öğretmen algısını iki şey etkilemiştir: aile ve öğretmen baskısı. Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin sosyal-duygusal gelişimi ile ilgili algıları genel olarak pozitifdir. Ayrıca öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıfın çok kalabalık olmasından şikâyet etmişlerdir. Bazı öğretmenler, üstün yeteneklilerin sosyal-duygusal gelişimleri ile ilgili uzmanlık alanlarında kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir.

Cooper (2013) aile algılarının üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerine nasıl etki ettiğini araştırmıştır. Ailelerin çocukların sosyal-duygusal becerileri üzerinde çok etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacı öneri olarak ailelerin çocuklar ile birlikte eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir. Ailelerin bilinçli olduğu ve bu ihtiyacın farkında oldukları gözlemlenmiştir. Aileler, çocuklarının hangi türde yoğunluk sahibi olduklarını ve ne tür davranışlarda bulunabileceklerinin bilinci ile hareket ettiklerini gözlemlenmiştir.

Silverman (1997), eşzamanlı olmayan gelişim özelliklerini ele aldığı makalesinde: Üstün yetenekli öğrencilerde en fazla görülen özelliklerden biri de eşzamanlı olmayan gelişimdir. Öğrencilerin duygusal seviyesi ile bilişsel seviyesi arasında çok ciddi farklar oluşabilir. Olağanüstü hayaller kuran bir öğrenci

fiziksel yetersizliğini veya insanların üzerindeki psikolojik baskısını düşünerek hayal kırıklığı yaşayabilir. Bu ve benzeri durumlar öğrencinin içe kapanmasına, özgüveninin zayıflamasına ve kişiler arası ilişkilerin bozulmasına sebep olabilir. Bu sorun, başta aile desteği olmak üzere arkadaş ve öğretmen desteği ile aşılabılır.

Gardner'in (1983) yaptığı çalışmalar sosyal-duygusal alanda çalışan araştırmacılara katalizör etkisi yapmıştır. Yaptığı araştırmalarda içsel ve kişiler arası zekâ kavramları üzerinde durmuştur. Sosyal-duygusal beceriler, içsel ve kişilerarası zekâ ile doğrudan irtibatlıdır. Özellikle ergenlerde bu ilişki belirgin hale gelmektedir. Gardner zekâ çeşitlerini belirlerken içsel zekâ ve kişiler arası zekâ üzerinde özellikle durmaktadır. İçsel zekâ kişinin kendini anlaması, duygularını kontrol etmesi ve kendilik değerini artırması şeklinde anlaşılabilir. Kişiler arası zekâ ise, diğer insanları anlama, empati kurabilme ve diğerleri ile uyumlu olabilme şeklinde özetlenebilir. İçsel zekâ seviyesi yüksek olan bireyler, diğer zekâ alanlarını pozitif yönde etkilemektedirler.

Bar-On'nun (1997) belirttiği göre, demokratik anne baba ve öğretmen tutumları ergenlerin sosyal-duygusal becerilerine olumlu tesir etmektedir. Bireyler, kişilerarası ilişkiler kurmada, empati yapmada ve duygularını yönetmede başarılı olmaktadır. Ayrıca otoriter ve anlayışsız anne baba tutumlarının üstün yetenekli öğrencilerin kendilik değerlerini düşürdüğü saptanmıştır.

Levitt ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada: 5 ve 6. sınıf öğrencilerin ergenliğe geçişteki uyuma etki eden sosyal destek kaynakları ele alınmıştır. Araştırma için 782 öğrenci ile görüşülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre en önemli sosyal desteğin aile ve arkadaşlardan geldiği belirlenmiştir. Sosyal destek artıkça ergenliğe geçişte uyum seviyesi artmıştır.

Yılmaz (2014) hazırladığı yüksek lisans tezinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal-duygusal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 276 öğrenci ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin anne baba tutumlarına ilişkin algıları ile sosyal-duygusal becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anne babalarıyla

sıcak ve sevgiye dayalı ilişki kuran ve anne babalarının kararlarına saygı duyan öğrencilerin problem çözme, iletişim, stresle başa çıkma ve kendilik değerini arttıran beceri puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Açıkgöz (2013) ergenlerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre aileden algılanan sosyal destek öğrencilerin akademik seviyelerine göre değişmektedir ancak cinsiyet ve yaşa göre değişmemektedir. Arkadaştan algılanan sosyal destek cinsiyete göre farklılık göstermekle birlikte akademik seviyeye ve yaşa göre değişmemektedir. Öğretmenden algılanan sosyal destek ise akademik seviyeye ve cinsiyete göre değişmekle birlikte yaşa göre değişiklik göstermemektedir. Sosyal duyarlılık ve sosyal beceri cinsiyete göre değişmekle birlikte yaşa ve akademik seviyeye göre değişiklik göstermemektedir.

Kabakçı (2006) yaptığı çalışmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini incelemiştir. Araştırmaya 681 kız ve 662 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular:

- Kız öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri erkeklere göre daha yüksektir çıkmıştır.
- 6. ve 7. sınıfların sosyal-duygusal öğrenme becerileri 8. sınıflardan daha iyi çıkmıştır. Bu sonucun böyle çıkmasında 8. sınıf sonunda yapılan liselere giriş sınavının ve ergenlik problemlerinin de etkisi vardır.
- SED düzeyi düşük olan öğrencilerin stresle başa çıkma seviyeleri, SED seviyesi yüksek olanlardan daha iyi çıkmıştır.

Goleman (1998), kadınların iletişim becerilerinde, empatide, duygularını yönetmede ve kendilerini motive etmede erkeklerden daha başarılı olduklarını vurgulamıştır. Erkeklerin duygusal zekâ alt başlıklarından sadece stresle başa çıkmada kadınlardan daha iyi olduğunu belirtmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ankara ilinde tanılanmış üstün yetenekli öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise, Ankara ilinde eğitim veren iki Bilim Sanat Merkezine devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıf toplam 378 öğrenciden 192'sidir. Öğrencilerin 94'ü kız 98'i erkektir.

Verilerin Toplanması ve Ölçekler

Araştırmada veri toplama araçları olarak sosyal-duygusal öğrenme becerilerini belirlemeye yönelik ölçek (SDÖBÖ), algılanan sosyal destek düzeyini belirlemeye yönelik ölçek (ASDÖ-R), demografik özellikleri içeren kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ölçeği (SDÖBÖ)

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ölçeği Kabakçı (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 40 soru cümlesinden oluşmaktadır. İletişim becerileri alt ölçeği 9 cümle, problem çözme becerileri 11 cümle, stresle başa çıkma becerileri 10 cümle ve kendilik değerini artıran beceriler 10 cümle şeklindedir. Kabakçı 681'i kız ve 662'si erkek olmak üzere 1343 öğrenci ile ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmasını yapmıştır. Ölçeğin KMO değeri .88 olarak bulunmuştur.

Yapılan analiz sonucunda ölçeği dört faktörlü olarak elde etmiş ve açımlayıcı faktör analizi sonrası elde ettiği faktör yapısını doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulamıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarını .61 ile .83 arasında bulmuştur. Ölçeğin geçerliği benzer ölçekler ile $P < .01$ önem düzeyinde test edilmiş ve pozitif yönlü olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Bu araştırma sonucunda ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı KMO, $\alpha = .914$ olarak bulgulanmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Cronbach’s Alpha
İletişim Becerileri	.725
Problem Çözme Becerileri	.799
Stresle Başa Çıkma Becerileri	.702
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	.806

Algılanan sosyal destek ölçeği (ASDÖ-R)

Araştırmada kullanılan diğer ölçek olan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Yıldırım (2004) tarafından geliştirilmiştir. Yıldırım geliştirmiş olduğu ölçek için sonrasında bir revizyon yayınlayıp ölçeği yeniden düzenlemiştir. Ölçekte toplam 50 cümle vardır. Ölçek aile desteği alt ölçeği, akran desteği alt ölçeği ve öğretmen desteği alt ölçeği olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Aileden algılanan sosyal destek alt ölçeğinde 20 cümle, arkadaştan algılanan sosyal destek alt ölçeğinde 13 cümle ve öğretmenden algılanan sosyal destek alt ölçeğinde 17 cümle bulunmaktadır. Yıldırım revizyon çalışmasında her alt ölçek için güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapmış ve ölçekleri tek boyutlu olarak saptamıştır. Yıldırım, ölçek alt boyutları ve genel güvenilirlik katsayılarını .85 ile .94 arasında çok yüksek olarak bulmuştur.

Bu araştırmada ise ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı KMO, $\alpha=.910$ olarak yüksek derecede bulgulanmıştır. Ölçeklerin alt boyutlarına ait güvenilirlik analizi test sonuçları Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Cronbach's Alpha
Aileden Algılanan Sosyal Destek	.840
Akrandan Algılanan Sosyal Destek	.707
Aileden Algılanan Sosyal Destek	.783

Özdamar (2004) güvenirlik (Cronbach's Alpha) katsayısının .60 ile 1.00 arasında yüksek güvenirlik gösterdiğini belirtmiştir. Araştırmada kullanılan her iki ölçeğin araştırma grubunda yüksek güvenirlik göstererek tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Nitel veri toplama formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken kolay anlaşılabilir sorular seçilmesi, yönlendirmelerden kaçınarak açık uçlu sorular sorulmasına ve belirli bir mantıkta soruların düzenlenmesine dikkat edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). "Araştırmadan geçerli sonuçlar alınması için soruların tek amaçlı ve ön yargısız olarak hazırlanması gereklidir" (Karasar, 2000:169).

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış nitel veri formu 11 cümleden oluşmaktadır. Cümlelerin 4'ü akran, 4'ü aile ve 3'ü öğretmenler ile alakalıdır. Cümleler nicel veri toplama ölçeklerine göre hazırlanmıştır.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart Sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü (one way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey

Post-Hoc testi kullanılmıştır. Post-Hoc testinin belirlenmesinde, varyansların homojenliğine bakılarak homojen olma durumunda Tukey testi, homojen olmadığı durumda Tamhane's T2 testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon analizi, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri Tablo 4'teki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006, s.116). Elde edilen bulgular %95 güven aralığında ve %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Tablo 4

Ölçekler Arasında Korelasyon Kriterleri

r	İlişki
.00-.25	Çok Zayıf
.26-.49	Zayıf
.50-.69	Orta
.70-.89	Yüksek
.90-1.00	Çok Yüksek

Üstün yetenekli öğrencilerin demografik özelliklere göre dağılımı

Üstün yetenekli öğrencilerin demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 5 de görülmektedir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	94	49.0
	Erkek	98	51.0
	Toplam	192	100.0
Öğrenim Gördüğü Sınıf	5.sınıf	38	19.8
	6.sınıf	64	33.3
	7.sınıf	50	26.0
	8.sınıf	40	20.8
	Toplam	192	100.0
	Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	34
İki		103	53.6
Üç Ve üzeri		55	28.6
Toplam		192	100.0
Anne Eğitim Durumu	Ortaokul Ve Altı	35	18.2
	Lise	72	37.5
	Üniversite	85	44.3
	Toplam	192	100.0
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul Ve Altı	13	6.8
	Lise	52	27.1
	Üniversite	127	66.1
	Toplam	192	100.0
Ailenin Ekonomik Durumu	Orta (1500-3500 TL)	93	48.4
	İyi (3500 TL'den fazla)	99	51.6
	Toplam	192	100.0
Anne Mesleği	İşçi	18	9.4
	Memur	77	40.1
	Özel Sektör	36	18.8
	Ev Hanımı	61	31.8
	Toplam	192	100.0
Baba Mesleği	Memur	78	40.6
	Özel Sektör	76	39.6
	Esnaf	27	14.1
	Emekli	11	5.7
	Toplam	192	100.0
Aile Durumu	Anne Baba Beraber	181	94.3
	Anne Baba Ayrı	11	5.7
	Toplam	192	100.0

Üstün yetenekli öğrenciler cinsiyet değişkenine göre 94'ü (%49.0) kız, 98'i (%51.0) erkek olarak dağılmaktadır.

Üstün yetenekli öğrenciler öğrenim gördüğü sınıf değişkenine göre 38'i (%19.8) 5.sınıf, 64'ü (%33.3) 6.sınıf, 50'si (%26.0) 7.sınıf, 40'ı (%20.8) 8.sınıf olarak dağılmaktadır.

Üstün yetenekli öğrenciler kardeş sayısı değişkenine göre 34'ü (%17.7) tek, 103'ü (%53.6) iki, 55'i (%28.6) üç ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Üstün yetenekli öğrenciler anne eğitim durumu değişkenine göre 35'i (%18.2) ortaokul ve altı, 72'si (%37.5) lise, 85'i (%44.3) üniversite olarak dağılmaktadır.

Üstün yetenekli öğrenciler baba eğitim durumu değişkenine göre 13'ü (%6.8) ortaokul ve altı, 52'si (%27.1) lise, 127'si (%66.1) üniversite olarak dağılmaktadır.

Üstün yetenekli öğrenciler ailenin ekonomik durumu değişkenine göre 93'ü (%48.4) orta, 99'u (%51.6) iyi olarak dağılmaktadır.

Üstün yetenekli öğrenciler anne mesleği değişkenine göre 18'i (%9.4) işçi, 77'si (%40.1) memur, 36'sı (%18.8) özel sektör, 61'i (%31.8) ev hanımı olarak dağılmaktadır.

Üstün yetenekli öğrenciler baba mesleği değişkenine göre 78'i (%40.6) memur, 76'sı (%39.6) özel sektör, 27'si (%14.1) esnaf, 11'i (%5.7) emekli olarak dağılmaktadır.

Üstün yetenekli öğrenciler aile durumu değişkenine göre 181'i (%94.3) anne baba beraber, 11'i (%5.7) anne baba ayrı olarak dağılmaktadır.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda ortaya konması ile oluşturulan gözlem, doküman ve görüşme analizi gibi veri toplama aracı ile yapılan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalar, veri toplama ve analiz etmenin eş zamanlı devam ettiği zorlu süreçlerdir (Yin, 2003).

Bu araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, soruları önceden belirlenerek görüşme yapılan kişiye sunulması ve yanıtlarının kaydedilmesi işlemini kapsar. Yanıt veren katılımcının sabit ve serbest cevaplar kullanmasına izin verilir (Balcı, 2004).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılan araştırma, içerik analiz yöntemi şeklinde aşağıdaki sıraya göre yapılmıştır.

- Nitel araştırmada çalışma grubu olarak, amaçlı örneklem yöntemiyle 20 öğrenci belirlenmiştir.
- Araştırmacı tarafından hazırlanan 18 maddelik görüşme formu pilot uygulama olarak 2 öğretmen ve 3 öğrenci ile tartışılmıştır. Bu uygulamadan sonra görüşme formu 4 cümle arkadaşlarım bölümü, 4 cümle ailem bölümü ve 3 cümle öğretmenlerim bölümü olmak üzere toplam 11 cümleden oluşan form haline getirilmiştir.
- Görüşmeler öğrencilerin buldukları mekânda (genellikle BİLSEM'lerde) yapılmıştır. Görüşme öncesi öğrencilere bilgi verilmiştir. Ortalama görüşme süresi 20-25 dakika olmuştur. Görüşme sırasında sadece cinsiyet ve sınıf bilgisi not edilmiştir. 20 öğrencinin 16 sınıfın ses kaydı yapılmıştır. Görüşmelerin tamamı 3 haftada tamamlanmıştır.
- Yapılan ses kayıtları ve alınan notlar deşifre edilerek metin haline dönüştürülmüştür. Deşifre edilen metinler, sorulara göre tasnif edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan birbirine anlam olarak yakın olanlar gruplandırılmıştır. Yapılan gruplandırmalar tablolara aktarılmıştır. Verilen cevapların frekans ve yüzdesi belirlenmiştir. Çıkan sonuçlar

araştırmanın bulgular kısmında yorumlanmıştır. Ayrıca elde edilen veriler araştırmanın tartışma ve sonuç kısmında nicel veriler ve literatür ile karşılaştırılmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM'ler, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı

Çalışma grubuna 20 öğrenci alınmıştır. Öğrenciler, öğretmenler vasıtası ile seçilmiştir. Öğrencilerin 13'ü kız 7'si erkektir. Araştırmaya Ankara BİLSEM'den 11 öğrenci ve Y. Karakaya BİLSEM'den 9 öğrenci katılmıştır. Nitel araştırmaya ilişkin demografik veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğrencilerin okul, cinsiyet ve sınıf bilgileri vardır.

Tablo 6

Nitel Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Tanımlayıcı Bilgiler.

Sınıf/Cinsiyet	Ankara BİLSEM	Y.Karakaya BİLSEM
6. Sınıf Kız	1	1
7. Sınıf Kız	2	2
8. Sınıf Kız	4	3
6. Sınıf Erkek	1	1
7. Sınıf Erkek	2	1
8. Sınıf Erkek	1	1
Toplam	11	9

Üçüncü Bölüm

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerden ölçekler ve görüşmeler vasıtasıyla elde edilen bulgular yer almaktadır.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Ortalamaları

Tablo 7’de araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ortalamaları yer almaktadır.

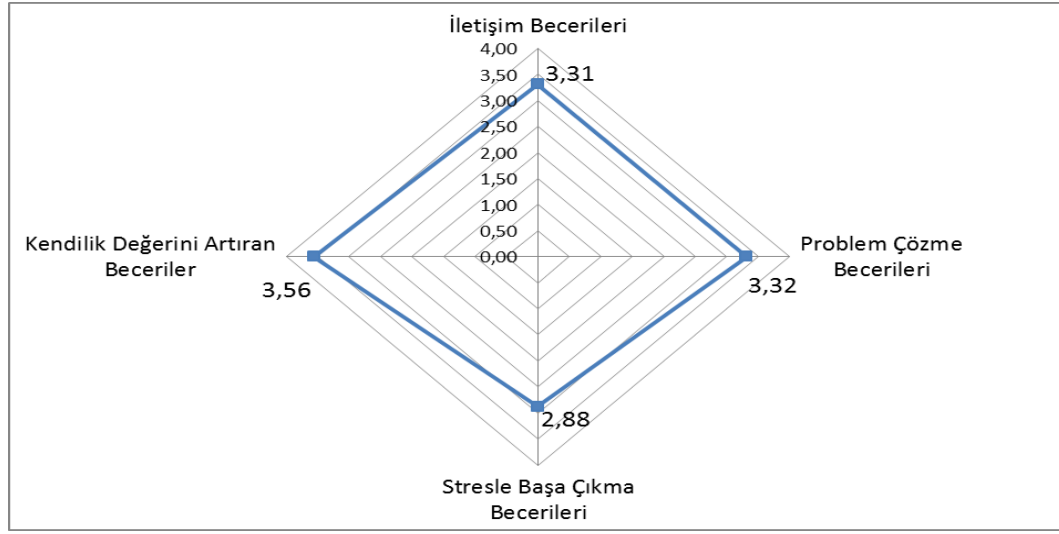
Tablo 7

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ortalamaları

	N	Ort.	Ss	T. Ort.	Ss	Min.	Max.
İletişim Becerileri	192	3.311	.429	29.771	3.870	18.000	36.000
Problem Çözme Becerileri	192	3.323	.401	36.474	4.414	25.000	44.000
Stresle Başa Çıkma Becerileri	192	2.880	.457	28.771	4.575	17.000	38.000
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	192	3.564	.368	35.573	3.682	22.000	40.000

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri toplamının ortalamaları incelendiğinde, “iletişim becerileri” düzeyi ortalamasının (29.771 ± 3.870); “problem çözme becerileri” düzeyi ortalamasının (36.474 ± 4.414); “stresle başa çıkma becerileri” düzeyi ortalamasının (28.771 ± 4.575); “kendilik değerini artıran beceriler” düzeyi ortalamasının (35.573 ± 3.682) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin verdiği puanların salt ortalamalarını dikkate aldığımız zaman; 4 tam puan üzerinden “kendilik değerini artıran beceriler” ($3.564 \pm .368$) puan ile en yüksek, “problem çözme becerileri” ($3.323 \pm .401$) puan, “iletişim becerileri” ($3.311 \pm .429$) puan ve “stresle başa çıkma becerileri” ($2.880 \pm .457$) puan ile en düşük değeri almıştır.

Şekil 3'te ise araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri salt ortalamaları radar grafik şeklinde verilmiştir.



Şekil 3. Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ortalamaları

Tablo 8'de araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 8

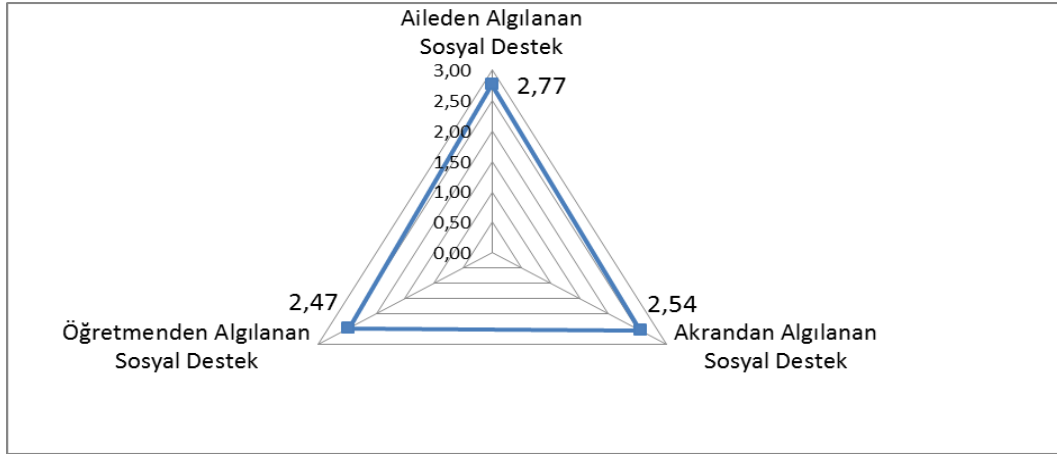
Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Ortalamaları

	N	Ort.	Ss	T.Ort.	Ss	Min.	Max.
Aileden Algılanan Sosyal Destek	192	2.777	.222	55.344	4.449	37.000	60.000
Akrandan Algılanan Sosyal Destek	192	2.543	.240	33.078	3.129	22.000	39.000
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	192	2.472	.253	41.979	4.309	24.000	49.000

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri toplamının ortalamaları incelendiğinde, “aileden algılanan sosyal destek” düzeyi ortalamasının (55.344 ± 4.449); “akrandan algılanan sosyal destek” düzeyi ortalamasının (33.078 ± 3.129); “öğretmenden algılanan sosyal destek” düzeyi ortalamasının (41.979 ± 4.309) düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin verdiği puanların salt ortalamalarını dikkate aldığımız zaman; 3 tam

puan üzerinden ‐aileden algılanan sosyal destek‐ (2.777 ± .222) puan ile en yüksek, ‐akrandan algılanan sosyal destek‐ (2.543± .240) puan ve ‐öğretmenden algılanan sosyal destek‐ (2.472± .253) puan ile en düşük değeri almıştır.

şekil 4’te ise araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin salt ortalamaları radar grafik şeklinde verilmiştir.



şekil 4. Araştırmaya Katılan stn Yetenekli ğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Ortalamaları

Üstün Yetenekli ğrencilerin Sosyal-Duygusal ğrenme Beceri Düzeylerinin Demografik zelliklere Göre Değişimi

Tablo 9 stn yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyete göre t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan stn Yetenekli ğrencilerin Sosyal-Duygusal ğrenme Becerileri Düzeyinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	t	p
İletişim Becerileri	Kız	94	30.532	3.654	2.713	.007
	Erkek	98	29.041	3.948		
Problem Çözme Becerileri	Kız	94	37.340	4.274	2.708	.007
	Erkek	98	35.643	4.408		
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Kız	94	30.277	4.234	4.707	.000
	Erkek	98	27.327	4.442		
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Kız	94	36.298	3.376	2.716	.007
	Erkek	98	34.878	3.843		
Sosyal-duygusal ğrenme Becerileri Genel Puanı	Kız	94	134.447	13.617	3.811	.000
	Erkek	98	126.888	13.856		

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim becerileri puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.713$; $p=.007$). Üstün yetenekli kız öğrencilerin iletişim becerileri puanları ($\bar{X}=30.532$), üstün yetenekli erkek öğrencilerin iletişim becerileri puanlarından ($\bar{X}=29.041$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerileri puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.708$; $p=.007$). Üstün yetenekli kız öğrencilerin problem çözme becerileri puanları ($\bar{X}=37.340$), üstün yetenekli erkek öğrencilerin problem çözme becerileri puanlarından ($\bar{X}=35.643$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4.707$; $p=.000$). Üstün yetenekli kız öğrencilerin stresle başa çıkma beceri puanları ($\bar{X}=30.277$), üstün yetenekli erkek öğrencilerin stresle başa çıkma beceri puanlarından ($\bar{X}=27.327$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin kendilik değerini artıran beceriler puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.716$; $p=.007$). Üstün yetenekli kız öğrencilerin kendilik değerini artıran beceri puanları ($\bar{X}=36.298$), üstün yetenekli erkek öğrencilerin kendilik değerini artıran beceri puanlarından ($\bar{X}=34.878$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=3.811; p=.000). Üstün yetenekli kız öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı (\bar{X} =134.447), üstün yetenekli erkek öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanından (\bar{X} =126.888) yüksek bulunmuştur.

Tablo 10 üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin sınıf düzeyine göre yapılan Anova testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerinin Öğrenim Gördüğü Sınıfa Göre Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	F	p
İletişim Becerileri	5.sınıf	38	29.974	4.143	.072	.975
	6.sınıf	64	29.703	3.816		
	7.sınıf	50	29.840	4.287		
	8.sınıf	40	29.600	3.217		
Problem Çözme Becerileri	5.sınıf	38	37.711	4.585	1.401	.244
	6.sınıf	64	36.453	4.574		
	7.sınıf	50	35.940	4.382		
	8.sınıf	40	36.000	3.935		
Stresle Başa Çıkma Becerileri	5.sınıf	38	29.132	4.021	.120	.948
	6.sınıf	64	28.797	4.838		
	7.sınıf	50	28.600	4.594		
	8.sınıf	40	28.600	4.760		
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	5.sınıf	38	36.053	3.518	.288	.834
	6.sınıf	64	35.516	4.016		
	7.sınıf	50	35.480	3.655		
	8.sınıf	40	35.325	3.392		
Sosyal-duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanı	5.sınıf	38	132.868	13.786	.442	.723
	6.sınıf	64	130.469	15.128		
	7.sınıf	50	129.860	14.515		
	8.sınıf	40	129.525	12.973		

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının öğrenim gördüğü sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 11 üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kardeş sayısına göre Anova testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 11

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısına Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	F	p	Fark
İletişim Becerileri	Tek Çocuk	34	30.882	3.740	3.290	.039	1> 3
	İki	103	29.922	3.762			
	Üç ve Üzeri	55	28.800	3.988			
Problem Çözme Becerileri	Tek Çocuk	34	38.147	4.179	3.554	.031	1> 3
	İki	103	36.369	4.595			
	Üç ve Üzeri	55	35.636	3.983			
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Tek Çocuk	34	30.118	4.340	1.809	.167	
	İki	103	28.505	4.761			
	Üç ve Üzeri	55	28.436	4.281			
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Tek Çocuk	34	36.471	3.475	1.232	.294	
	İki	103	35.369	3.729			
	Üç ve Üzeri	55	35.400	3.700			
Sosyal-duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanı	Tek Çocuk	34	135.618	13.482	2.962	.054	
	İki	103	130.165	14.735			
	Üç ve Üzeri	55	128.273	13.117			

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim becerileri puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3.290$; $p=.039$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analizi yapılmıştır. Ailesinin tek çocuğu olan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim beceri puanları (30.882 ± 3.740), kardeş sayısı üç ve üzeri olan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim beceri puanlarından (28.800 ± 3.988) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerileri puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=3.554$; $p=.031$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analizi yapılmıştır. Ailesinin tek çocuğu olan üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme beceri puanları (38.147 ± 4.179), kardeş sayısı üç ve üzeri olan üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme beceri puanlarından (35.636 ± 3.983) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 12 üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin anne eğitim durumuna göre Anova testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 12

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	F	p
İletişim Becerileri	Ortaokul ve Altı	35	29.371	3.919	1.821	.165
	Lise	72	29.264	4.138		
	Üniversite	85	30.365	3.565		
Problem Çözme Becerileri	Ortaokul ve Altı	35	36.314	3.924	1.598	.205
	Lise	72	35.833	4.402		
	Üniversite	85	37.082	4.578		
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Ortaokul ve Altı	35	28.057	4.589	1.558	.213
	Lise	72	28.361	4.326		
	Üniversite	85	29.412	4.742		
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Ortaokul ve Altı	35	35.029	4.040	2.600	.077
	Lise	72	35.042	3.844		
	Üniversite	85	36.247	3.302		
Sosyal-duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanı	Ortaokul ve Altı	35	128.771	13.727	2.431	.091
	Lise	72	128.500	14.361		
	Üniversite	85	133.106	14.054		

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 13 üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin baba eğitim durumuna göre Anova testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 13

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	F	p	Fark
İletişim Becerileri	Ortaokul ve Altı	13	28.846	3.211	1.139	.322	
	Lise	52	29.289	4.290			
	Üniversite	127	30.063	3.741			
Problem Çözme Becerileri	Ortaokul ve Altı	13	35.308	3.376	.996	.371	
	Lise	52	36.039	4.753			
	Üniversite	127	36.772	4.359			
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Ortaokul ve Altı	13	28.385	3.754	.612	.543	
	Lise	52	28.231	5.043			
	Üniversite	127	29.032	4.460			
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Ortaokul ve Altı	13	35.769	3.032	4.689	.010	3 > 2
	Lise	52	34.269	4.486			
	Üniversite	127	36.087	3.249			
Sosyal-duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanı	Ortaokul ve Altı	13	128.308	9.716	1.746	.177	
	Lise	52	127.827	16.624			
	Üniversite	127	131.953	13.417			

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin kendilik değerini artıran beceriler puanları ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=4.689; p=.010). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analizi yapılmıştır. Baba eğitim durumu üniversite olan üstün yetenekli öğrencilerin kendilik değerini artıran beceriler puanları (36.087 ± 3.249), baba eğitim durumu lise olan üstün yetenekli

öğrencilerin kendilik değerini artıran beceriler puanlarından (34.269 ± 4.486) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 14 üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ailenin ekonomik durumuna göre t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerinin Ailenin Ekonomik Durumuna Göre t-testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	t	p
İletişim Becerileri	Orta (1500-3500 TL)	93	29.720	4.020	-.174	.862
	İyi (3500 TL'den Fazla)	99	29.818	3.743		
Problem Çözme Becerileri	Orta (1500-3500 TL)	93	36.409	4.357	-.198	.843
	İyi (3500 TL'den Fazla)	99	36.535	4.489		
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Orta (1500-3500 TL)	93	28.850	4.453	.230	.818
	İyi (3500 TL'den Fazla)	99	28.697	4.709		
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Orta (1500-3500 TL)	93	35.538	3.537	-.128	.898
	İyi (3500 TL'den Fazla)	99	35.606	3.830		
Sosyal-duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanı	Orta (1500-3500 TL)	93	130.516	14.035	-.068	.946
	İyi (3500 TL'den Fazla)	99	130.657	14.458		

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının ailenin ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi

sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 15 üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin anne mesleğine göre Anova testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerinin Anne Mesleği Göre Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	F	p
İletişim Becerileri	İşçi	18	28.500	3.959	2.496	.061
	Memur	77	29.740	3.795		
	Özel Sektör	36	31.167	2.864		
	Ev Hanımı	61	29.361	4.286		
Problem Çözme Becerileri	İşçi	18	35.556	4.890	1.437	.233
	Memur	77	36.078	4.748		
	Özel Sektör	36	37.722	3.807		
	Ev Hanımı	61	36.508	4.105		
Stresle Başa Çıkma Becerileri	İşçi	18	27.333	4.653	.821	.484
	Memur	77	28.857	4.692		
	Özel Sektör	36	29.389	4.224		
	Ev Hanımı	61	28.721	4.619		
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	İşçi	18	34.556	4.382	.537	.658
	Memur	77	35.779	3.608		
	Özel Sektör	36	35.611	3.263		
	Ev Hanımı	61	35.590	3.827		
Sosyal-duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanı	İşçi	18	125.944	15.456	1.312	.272
	Memur	77	130.455	14.671		
	Özel Sektör	36	133.889	11.632		
	Ev Hanımı	61	130.180	14.526		

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans

analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 16 üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin baba mesleğine göre Anova testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 16

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerinin Baba Mesleği Göre Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	F	p	Fark
İletişim Becerileri	Memur	78	30.308	4.104	1.103	.349	
	Özel Sektör	76	29.553	3.671			
	Esnaf	27	29.370	4.189			
	Emekli	11	28.455	2.162			
Problem Çözme Becerileri	Memur	78	37.436	4.341	2.930	.035	1 > 3
	Özel Sektör	76	36.171	4.550			1 > 4
	Esnaf	27	35.519	4.070			
	Emekli	11	34.091	3.477			
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Memur	78	29.192	4.657	1.305	.274	
	Özel Sektör	76	28.987	4.325			
	Esnaf	27	27.519	5.003			
	Emekli	11	27.364	4.388			
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Memur	78	36.051	3.373	.771	.512	
	Özel Sektör	76	35.224	3.800			
	Esnaf	27	35.407	4.500			
	Emekli	11	35.000	2.683			
Sosyal-duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanı	Memur	78	132.987	14.067	1.741	.160	
	Özel Sektör	76	129.934	13.891			
	Esnaf	27	127.815	16.420			
	Emekli	11	124.909	9.192			

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme beceri puanları ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2.930$; $p=.035$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla

tamamlayıcı Post-Hoc analizi yapılmıştır. Baba mesleği memur olan üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme beceri puanları (37.436 ± 4.341), baba mesleği esnaf olan üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme beceri puanlarından (35.519 ± 4.070) yüksek bulunmuştur. Ayrıca baba mesleği memur olan üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme beceri puanları (37.436 ± 4.341), baba mesleği emekli olan üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerileri puanlarından (34.091 ± 3.477) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim, stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 17 üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin aile durumuna göre t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 17

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerinin Aile Durumuna Göre t-testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	t	p
İletişim Becerileri	Anne Baba Beraber	181	29.945	3.738	2.563	.011
	Anne Baba Ayrı	11	26.909	4.989		
Problem Çözme Becerileri	Anne Baba Beraber	181	36.740	4.294	3.490	.001
	Anne Baba Ayrı	11	32.091	4.230		
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Anne Baba Beraber	181	29.011	4.506	3.013	.003
	Anne Baba Ayrı	11	24.818	4.020		
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Anne Baba Beraber	181	35.785	3.476	3.314	.042
	Anne Baba Ayrı	11	32.091	5.224		
Sosyal-duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanı	Anne Baba Beraber	181	131.481	13.595	3.638	.000
	Anne Baba Ayrı	11	115.909	16.813		

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim becerileri puanları ortalamalarının aile durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.563$; $p=.011$). Anne ve Babası beraber olan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim becerileri puanları ($\bar{X}=29.945$), Anne ve Babası ayrı olan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim becerileri puanlarından ($\bar{X}=26.909$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme beceri puanları ortalamalarının aile durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3.490$; $p=.001$). Anne ve babası beraber olan üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerileri puanları ($\bar{X}=36.740$), Anne ve babası ayrı olan üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerileri puanlarından ($\bar{X}=32.091$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri puanları ortalamalarının aile durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3.013$; $p=.003$). Anne ve babası beraber olan üstün yetenekli öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri puanları ($\bar{X}=29.011$), Anne ve babası ayrı olan üstün yetenekli öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri puanlarından ($\bar{X}=24.818$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin kendilik değerini artıran beceriler puanları ortalamalarının aile durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3.314$; $p=.042$). Anne ve babası beraber olan üstün yetenekli öğrencilerin kendilik değerini artıran beceriler puanları ($\bar{X}=35.785$), Anne ve babası ayrı olan

üstün yetenekli öğrencilerin kendilik değerini artıran beceriler puanlarından ($\bar{X} = 32.091$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme beceri genel puanı ortalamalarının aile durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3.638$; $p=.000$). Anne ve babası beraber olan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme beceri genel puanı ($\bar{X} = 131.481$), Anne ve babası ayrı olan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanından ($\bar{X} = 115.909$) yüksek bulunmuştur.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimi

Tablo 18 üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin cinsiyete göre t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 18

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	t	p
Aileden Algılanan Sosyal Destek	Kız	94	56.192	4.356	2.625	.009
	Erkek	98	54.531	4.408		
Akrandan Algılanan Sosyal Destek	Kız	94	33.649	2.921	2.510	.013
	Erkek	98	32.531	3.237		
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	Kız	94	42.830	4.310	2.724	.007
	Erkek	98	41.163	4.168		
Algılanan Sosyal Destek Genel Puanı	Kız	94	132.670	1.910	2.846	.005
	Erkek	98	128.225	1.736		

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin aileden algılanan sosyal destek puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.625$; $p=.009$). Üstün yetenekli kız öğrencilerin aileden algılanan sosyal destek puanları ($\bar{X}=56.192$), üstün yetenekli erkek öğrencilerin aileden algılanan sosyal destek puanlarından ($\bar{X}=54.531$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin akrandan algılanan sosyal destek puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.510$; $p=.013$). Üstün yetenekli kız öğrencilerin akrandan algılanan sosyal destek puanları ($\bar{X}=33.649$), üstün yetenekli erkek öğrencilerin akrandan algılanan sosyal destek puanlarından ($\bar{X}=32.531$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenden algılanan sosyal destek puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.724$; $p=.007$). Üstün yetenekli kız öğrencilerin öğretmenden algılanan sosyal destek puanları ($\bar{X}=42.830$), üstün yetenekli erkek öğrencilerin öğretmenden algılanan sosyal destek puanlarından ($\bar{X}=41.163$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin algılanan sosyal destek genel puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.846$; $p=.005$). Üstün yetenekli kız öğrencilerin algılanan sosyal destek genel puanı ($\bar{X}=132.670$), üstün yetenekli erkek öğrencilerin algılanan sosyal destek genel puanından ($\bar{X}=128.225$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 19 üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin öğrenim gördüğü sınıfa göre Anova testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 19

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Öğrenim Gördüğü Sınıfa Göre Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	F	p
Aileden Algılanan Sosyal Destek	5.sınıf	38	55.921	4.552	.307	.820
	6.sınıf	64	55.328	4.827		
	7.sınıf	50	55.200	4.170		
	8.sınıf	40	55.000	4.163		
Akrandan Algılanan Sosyal Destek	5.sınıf	38	33.342	2.802	.319	.812
	6.sınıf	64	32.906	3.346		
	7.sınıf	50	32.880	3.432		
	8.sınıf	40	33.350	2.713		
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	5.sınıf	38	42.447	4.500	.637	.592
	6.sınıf	64	42.344	4.213		
	7.sınıf	50	41.540	4.390		
	8.sınıf	40	41.500	4.231		
Algılanan Sosyal Destek Genel Puanı	5.sınıf	38	131.711	11.205	.298	.827
	6.sınıf	64	130.578	11.372		
	7.sınıf	50	129.620	11.135		
	8.sınıf	40	129.850	10.401		

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin aileden, akrandan, öğretmenden ve algılanan sosyal destek genel puanı ortalamalarının öğrenim gördüğü sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 20 üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin kardeş sayısına göre Anova testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 20

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	F	p
Aileden Algılanan Sosyal Destek	Tek Çocuk	34	56.765	3.846	2.144	.120
	İki	103	55.078	4.713		
	Üç ve Üzeri	55	54.964	4.181		
Akrandan Algılanan Sosyal Destek	Tek Çocuk	34	33.677	2.793	.765	.467
	İki	103	32.922	3.354		
	Üç ve Üzeri	55	33.000	2.887		
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	Tek Çocuk	34	43.059	3.861	1.524	.220
	İki	103	41.913	4.364		
	Üç ve üzeri	55	41.436	4.421		
Algılanan Sosyal Destek Genel Puanı	Tek Çocuk	34	133.500	9.762	1.684	.188
	İki	103	129.913	11.582		
	Üç ve Üzeri	55	129.400	10.510		

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin aileden, akrandan, öğretmenden ve algılanan sosyal destek genel puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 21 üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin anne eğitim durumuna göre Anova testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 21

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	F	p
Aileden Algılanan Sosyal Destek	Ortaokul ve Altı	35	54.800	4.575	2.422	.092
	Lise	72	54.681	4.794		
	Üniversite	85	56.129	3.999		
Akrandan Algılanan Sosyal Destek	Ortaokul ve Altı	35	32.371	2.829	2.219	.112
	Lise	72	32.833	3.272		
	Üniversite	85	33.577	3.076		
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	Ortaokul ve Altı	35	41.486	4.273	1.919	.150
	Lise	72	41.417	4.635		
	Üniversite	85	42.659	3.978		
Algılanan Sosyal Destek Genel Puanı	Ortaokul ve Altı	35	128.657	10.776	2.466	.088
	Lise	72	128.931	12.009		
	Üniversite	85	132.365	10.013		

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin aileden, akrandan, öğretmenden ve algılanan sosyal destek genel puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 22 üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin baba eğitim durumuna göre Anova testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 22

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	F	p
Aileden Algılanan Sosyal Destek	Ortaokul ve Altı	13	55.385	2.785	2.743	.067
	Lise	52	54.135	6.010		
	Üniversite	127	55.835	3.716		
Akrandan Algılanan Sosyal Destek	Ortaokul ve Altı	13	32.846	1.994	1.457	.235
	Lise	52	32.481	3.676		
	Üniversite	127	33.347	2.961		
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	Ortaokul ve Altı	13	42.385	3.124	1.083	.341
	Lise	52	41.231	5.342		
	Üniversite	127	42.244	3.917		
Algılanan Sosyal Destek Genel Puanı	Ortaokul ve Altı	13	13.615	5.561	1.968	.143
	Lise	52	127.846	14.454		
	Üniversite	127	131.425	9.636		

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin aileden, akrandan, öğretmenden ve algılanan sosyal destek genel puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 23 üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin aile ekonomik durumuna göre t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 23

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Ailenin Ekonomik Durumuna Göre t-testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	t	p
Aileden Algılanan Sosyal Destek	Orta (1500-3500TL)	93	55.215	4.503	-.388	.699
	İyi (3500TL'den Fazla)	99	55.465	4.418		
Akrandan Algılanan Sosyal Destek	Orta (1500-3500TL)	93	32.989	3.174	-.381	.704
	İyi (3500TL'den Fazla)	99	33.162	3.099		
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	Orta (1500-3500TL)	93	41.968	4.082	-.036	.972
	İyi (3500TL'den Fazla)	99	41.990	4.532		
Algılanan Sosyal Destek Genel Puanı	Orta (1500-3500TL)	93	130.172	10.839	-.278	.781
	İyi (3500TL'den Fazla)	99	130.616	11.239		

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin aileden, akrandan, öğretmenden ve algılanan sosyal destek genel puanı ortalamalarının ailenin ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 24 üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin anne mesleğine göre Anova testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 24

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Anne Mesleğine Göre Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	F	p
Aileden Algılanan Sosyal Destek	İşçi	18	53.778	6.198	1.330	.266
	Memur	77	55.623	4.246		
	Özel Sektör	36	56.111	3.232		
	Ev Hanımı	61	55.000	4.680		
Akrandan Algılanan Sosyal Destek	İşçi	18	32.000	3.662	1.131	.338
	Memur	77	33.000	3.321		
	Özel Sektör	36	33.639	2.356		
	Ev Hanımı	61	33.164	3.099		
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	İşçi	18	40.333	5.314	1.373	.252
	Memur	77	41.896	4.447		
	Özel Sektör	36	42.833	3.558		
	Ev Hanımı	61	42.066	4.171		
Algılanan Sosyal Destek Genel Puanı	İşçi	18	126.111	14.058	1.396	.245
	Memur	77	130.520	11.101		
	Özel Sektör	36	132.583	8.439		
	Ev Hanımı	61	130.230	11.162		

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin aileden, akrandan, öğretmenden ve algılanan sosyal destek genel puanı ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 25 üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin baba mesleğine göre Anova testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 25

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Baba Mesleğine Göre Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	F	p
Aileden Algılanan Sosyal Destek	Memur	78	55.962	3.959	1.304	.275
	Özel Sektör	76	55.263	4.515		
	Esnaf	27	54.185	5.897		
	Emekli	11	54.364	2.541		
Akrandan Algılanan Sosyal Destek	Memur	78	33.436	3.119	1.762	.156
	Özel Sektör	76	33.158	2.989		
	Esnaf	27	31.852	3.840		
	Emekli	11	33.000	1.265		
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	Memur	78	42.718	4.080	1.366	.255
	Özel Sektör	76	41.592	4.161		
	Esnaf	27	41.148	5.716		
	Emekli	11	41.455	2.018		
Algılanan Sosyal Destek Genel Puanı	Memur	78	132.115	10.043	1.515	.212
	Özel Sektör	76	130.013	11.023		
	Esnaf	27	127.185	14.624		
	Emekli	11	128.818	4.600		

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin aileden, akrandan, öğretmenden ve algılanan sosyal destek genel puanı ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 26 üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin aile durumuna göre t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 26

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Aile Durumuna Göre t-testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	t	p
Aileden Algılanan Sosyal Destek	Anne Baba Beraber	181	55.685	4.093	4.527	.011
	Anne Baba Ayrı	11	49.727	6.310		
Akrandan Algılanan Sosyal Destek	Anne Baba Beraber	181	33.271	2.994	3.564	.000
	Anne Baba Ayrı	11	29.909	3.727		
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	Anne Baba Beraber	181	42.249	3.994	3.625	.042
	Anne Baba Ayrı	11	37.546	6.669		
Algılanan Sosyal Destek Genel Puanı	Anne Baba Beraber	181	131.204	10.208	4.279	.014
	Anne Baba Ayrı	11	117.182	15.504		

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin aileden algılanan sosyal destek puanları ortalamalarının aile durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4.527$; $p=.011$). Anne ve babası beraber olan üstün yetenekli öğrencilerin aileden algılanan sosyal destek puanları ($\bar{X}=55.685$), Anne ve babası ayrı olan üstün yetenekli öğrencilerin aileden algılanan sosyal destek puanlarından ($\bar{X}=49.727$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin akrandan algılanan sosyal destek puanları ortalamalarının aile durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3.564$; $p=.000$). Anne ve babası beraber olan üstün yetenekli öğrencilerin akrandan

algılanan sosyal destek puanları ($\bar{X} = 33.271$), Anne ve babası ayrı olan üstün yetenekli öğrencilerin akrandan algılanan sosyal destek puanlarından ($\bar{X} = 29.909$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenden algılanan sosyal destek puanları ortalamalarının aile durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3.625$; $p=.042$). Anne ve babası beraber olan üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenden algılanan sosyal destek puanları ($\bar{X} = 42.249$), Anne ve babası ayrı olan üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenden algılanan sosyal destek puanlarından ($\bar{X} = 37.546$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin algılanan sosyal destek genel puanı ortalamalarının aile durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4.279$; $p=.014$). Anne ve babası beraber olan üstün yetenekli öğrencilerin algılanan sosyal destek genel puanı ($\bar{X} = 131.204$), Anne ve babası ayrı olan üstün yetenekli öğrencilerin algılanan sosyal destek genel puanından ($\bar{X} = 117.182$) yüksek bulunmuştur.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki korelasyon ilişkisine yönelik istatistiksel bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 27’de görüldüğü gibi algılanan sosyal destek genel puanı ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.936$; $p=.000$). Buna göre algılanan sosyal destek genel puanı arttıkça sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı artmaktadır.

Tablo 27

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ile Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		İletişim Becerileri	Problem Çözme Becerileri	Stresle Başa Çıkma Becerileri	Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Sosyal-duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanı
Aileden Algılanan Sosyal Destek	r	.747**	.748**	.706**	.815**	.874**
	p	.000	.000	.000	.000	.000
Akrandan Algılanan Sosyal Destek	r	.745**	.777**	.700**	.706**	.852**
	p	.000	.000	.000	.000	.000
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	r	.753**	.772**	.721**	.762**	.874**
	p	.000	.000	.000	.000	.000
Algılanan Sosyal Destek Genel Puanı	r	.807**	.824**	.766**	.827**	.936**
	p	.000	.000	.000	.000	.000

Aileden algılanan sosyal destek ile iletişim becerileri arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.747$; $p=.000$). Buna göre aileden algılanan sosyal destek arttıkça iletişim becerileri artmaktadır.

Aileden algılanan sosyal destek ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.748$; $p=.000$). Buna göre aileden algılanan sosyal destek arttıkça problem çözme becerileri artmaktadır.

Aileden algılanan sosyal destek ile stresle başa çıkma becerileri arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.706$; $p=.000$). Buna göre aileden algılanan sosyal destek arttıkça stresle başa çıkma becerileri artmaktadır.

Aileden algılanan sosyal destek ile kendilik değerini artıran beceriler arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.815$;

$p=.000$). Buna göre aileden algılanan sosyal destek arttıkça kendilik değerini artıran beceriler artmaktadır.

Aileden algılanan sosyal destek ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.874$; $p=.000$). Buna göre aileden algılanan sosyal destek arttıkça sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı artmaktadır.

Akrandan algılanan sosyal destek ile iletişim becerileri arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.745$; $p=.000$). Buna göre akrandan algılanan sosyal destek arttıkça iletişim becerileri artmaktadır.

Akrandan algılanan sosyal destek ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.777$; $p=.000$). Buna göre akrandan algılanan sosyal destek arttıkça problem çözme becerileri artmaktadır.

Akrandan algılanan sosyal destek ile stresle başa çıkma becerileri arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.7$; $p=.000$). Buna göre akrandan algılanan sosyal destek arttıkça stresle başa çıkma becerileri artmaktadır.

Akrandan algılanan sosyal destek ile kendilik değerini artıran beceriler arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.706$; $p=.000$). Buna göre akrandan algılanan sosyal destek arttıkça kendilik değerini artıran beceriler artmaktadır.

Akrandan algılanan sosyal destek ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.852$; $p=.000$). Buna göre akrandan algılanan sosyal destek arttıkça sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı artmaktadır.

Öğretmenden algılanan sosyal destek ile iletişim becerileri arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.753$; $p=.000$).

Buna göre öğretmenden algılanan sosyal destek arttıkça iletişim becerileri artmaktadır.

ğretmenden algılanan sosyal destek ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.772$; $p=.000$). Buna göre öğretmenden algılanan sosyal destek arttıkça problem çözme becerileri artmaktadır.

ğretmenden algılanan sosyal destek ile stresle başa çıkma becerileri arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.721$; $p=.000$). Buna göre öğretmenden algılanan sosyal destek arttıkça stresle başa çıkma becerileri artmaktadır.

ğretmenden algılanan sosyal destek ile kendilik değerini artıran beceriler arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.762$; $p=.000$). Buna göre öğretmenden algılanan sosyal destek arttıkça kendilik değerini artıran beceriler artmaktadır.

ğretmenden algılanan sosyal destek ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur($r=.874$; $p=.000$). Buna göre öğretmenden algılanan sosyal destek arttıkça sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı artmaktadır.

Algılanan sosyal destek genel puanı ile iletişim becerileri arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.807$; $p=.000$). Buna göre algılanan sosyal destek genel puanı arttıkça iletişim becerileri artmaktadır.

Algılanan sosyal destek genel puanı ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.824$; $p=.000$). Buna göre algılanan sosyal destek genel puanı arttıkça problem çözme becerileri artmaktadır.

Algılanan sosyal destek genel puanı ile stresle başa çıkma becerileri arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.766$;

p=.000). Buna göre algılanan sosyal destek genel puanı arttıkça stresle başa çıkma becerileri artmaktadır.

Algılanan sosyal destek genel puanı ile kendilik değerini artıran beceriler arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.827$; $p=.000$). Buna göre algılanan sosyal destek genel puanı arttıkça kendilik değerini artıran beceriler artmaktadır.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordama Gücü

Tablo 28 araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin iletişim becerilerine etkisinin regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 28

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin İletişim Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
İletişim Becerileri	Sabit	- 6.971	- 3.320	.001	118.841	.000	.649
	Aileden Algılanan Sosyal Destek	.227	3.257	.001			
	Akrandan Algılanan Sosyal Destek	.393	4.403	.000			
	Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	.266	3.698	.000			

Aileden, akrandan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyi iletişim becerileri ile orta düzeyde ($R^2=.649$) ve anlamlı ($F=118.841$; $p=.000$) bir ilişki vermektedir. Aileden, akrandan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyleri, iletişim becerilerinin yaklaşık %64'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin iletişim becerileri üzerine görece önem sırası: Akrandan algılanan sosyal destek ($\beta=.393$), öğretmenden

algılanan sosyal destek ($\beta=.266$) ve aileden algılanan sosyal destek ($\beta=.227$) şeklindedir. Şekil 5 algılanan sosyal destek düzeylerinin iletişim becerilerini yordama gücünü gösteren şematik modelidir.



Şekil 5. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin İletişim Becerilerini Yordama Gücü Modeli

Tablo 29 araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisinin regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

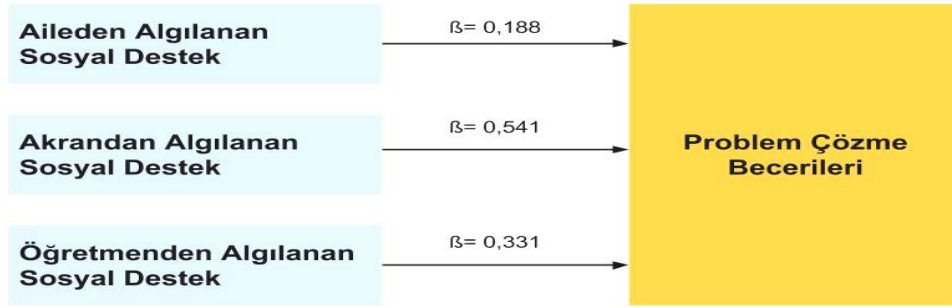
Tablo 29

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Problem Çözme Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Problem Çözme Becerileri	Sabit	-	-	.012	139.054	.000	.684
	Aileden Algılanan Sosyal Destek	.188	2.489	.014			
	Akrandan Algılanan Sosyal Destek	.541	5.611	.000			
	Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	.331	4.255	.000			

Aileden, akrandan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyi problem çözme becerileri ile orta düzeyde ($R^2=.684$) ve anlamlı ($F=139.054$; $p=.000$) bir ilişki vermektedir. Aileden, akrandan ve öğretmenden algılanan sosyal destek

düzeyleri, problem çözme becerilerinin yaklaşık %68'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin problem çözme becerileri üzerine göreceli önem sırası: Akrandan algılanan sosyal destek ($\beta=.541$), öğretmenden algılanan sosyal destek ($\beta=.331$) ve aileden algılanan sosyal destek ($\beta=.188$) şeklindedir. Şekil 6 algılanan sosyal destek düzeylerinin problem çözme becerilerini yordama gücünü gösteren şematik modelidir.



Şekil 6. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Problem Çözme Becerilerini Yordama Gücü Modeli

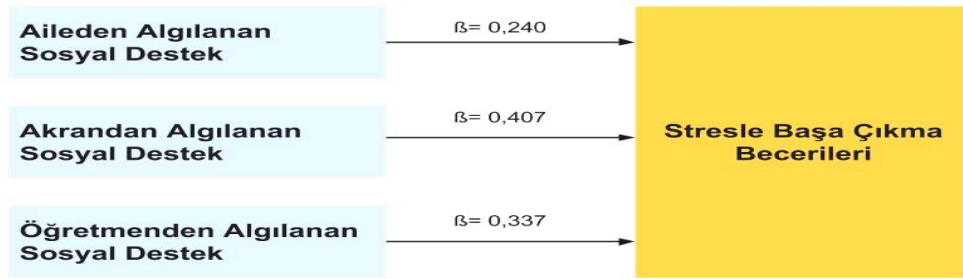
Tablo 30 araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin stresle başa çıkma becerilerine etkisinin regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 30

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Stresle Başa Çıkma Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Sabit	-	-	.000	89.527	.000	.582
	Aileden Algılanan Sosyal Destek	.240	2.657	.009			
	Akrandan Algılanan Sosyal Destek	.407	3.536	.001			
	Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	.337	3.630	.000			

Aileden, akrandan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyi stresle başa çıkma becerileri ile orta düzeyde ($R^2=.582$) ve anlamlı ($F=89.527$; $p=.000$) bir ilişki vermektedir. Aileden, akrandan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyleri, stresle başa çıkma becerilerinin yaklaşık %58'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin stresle başa çıkma becerileri üzerine görece önem sırası: Akrandan algılanan sosyal destek ($\beta=.407$), öğretmenlerden algılanan sosyal destek ($\beta=.337$) ve aileden algılanan sosyal destek ($\beta=.240$) şeklindedir. Şekil 7 algılanan sosyal destek düzeylerinin stresle başa çıkma becerilerini yordama gücünü gösteren şematik modelidir.



Şekil 7. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Stresle Başa Çıkma Becerilerini Yordama Gücü Modeli

Tablo 31 araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin kendilik değerini artıran becerilere etkisinin regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 31

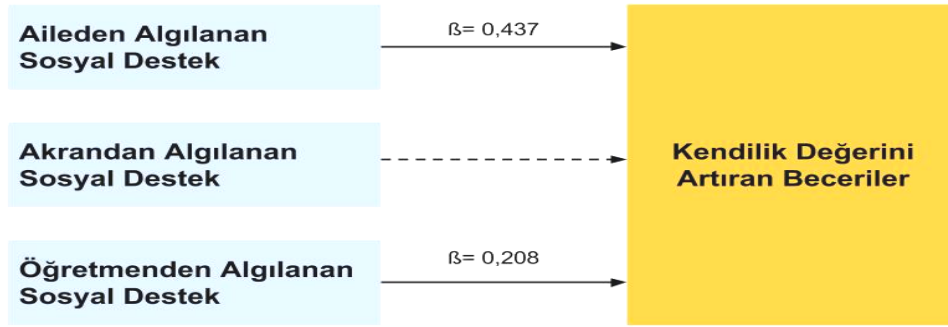
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Kendilik Değerini Artıran Becerileri Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Sabit	-1.803	-0.963	.337	143.922	.000	.692
	Aileden Algılanan Sosyal Destek	.437	7.019	.000			
	Akrandan Algılanan Sosyal Destek	.135	1.696	.092			
	Öğretmenlerden Algılanan Sosyal Destek	.208	3.238	.001			

Aileden, akrandan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyi kendilik değerini artıran becerileri ile orta düzeyde ($R^2=.692$) ve anlamlı ($F=143.922$; $p=.000$) bir ilişki vermektedir. Aileden, akrandan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyleri, kendilik değerini artıran becerilerin yaklaşık %69'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kendilik değerini artıran beceriler üzerine göreli önem sırası: Aileden algılanan sosyal destek ($\beta=.437$), öğretmenlerden algılanan sosyal destek ($\beta=.208$), ve Akrandan algılanan sosyal destek ($\beta=.135$) şeklindedir.

Tablo 31'de görüldüğü gibi akrandan algılanan “sosyal destek düzeyi” ile “kendilik değerini artıran beceriler” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p=.092$). Ancak “aileden algılanan sosyal destek” puanları ve “öğretmenlerden algılanan sosyal destek” puanları ile “kendilik değerini artıran beceri” puanları arasında yapılan regresyon analizi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=.000$; $p=.001$)

Şekil 8 algılanan sosyal destek düzeylerinin kendilik değerini artıran becerileri yordama gücünü gösteren şematik modelidir.



Şekil 8. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Kendilik Değerini Artıran Becerileri Yordama Gücü Modeli

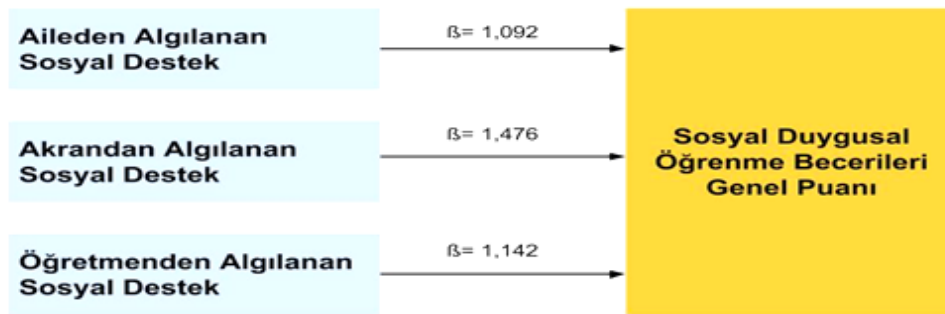
Tablo 32 üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin, sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanlarına olan etkisinin regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 32

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Sosyal-duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanı	Sabit	-	-	.000	450.169	.000	.876
	Aileden Algılanan Sosyal Destek	1.092	7.156	.000			
	Akrandan Algılanan Sosyal Destek	1.476	7.572	.000			
	Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	1.142	7.264	.000			

Aileden, akrandan ve öğretmenden algılanan sosyal destek, sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ile yüksek düzeyde ($R^2=.876$) ve anlamlı ($F=450.169$; $p=.000$) bir ilişki vermektedir. Aileden, akrandan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyleri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanının yaklaşık %87'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kendilik değerini artıran beceriler üzerine görece önem sırası: Akrandan algılanan sosyal destek ($\beta=1.476$), öğretmenden algılanan sosyal destek ($\beta=1.142$) ve aileden algılanan sosyal destek ($\beta=1.092$) şeklindedir. Şekil 9 algılanan sosyal destek düzeylerinin, sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanını yordama gücünü gösteren şematik modelidir.



Şekil 9. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanını Yordama Gücü Modeli

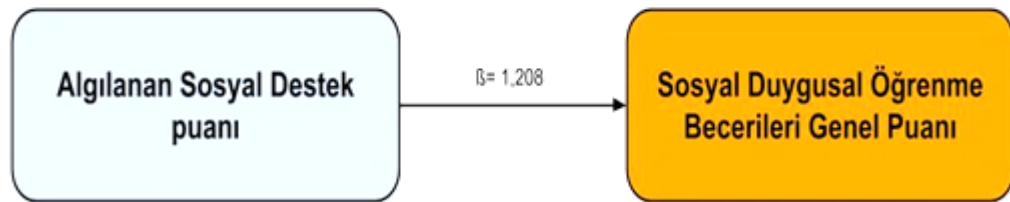
Tablo 33 üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek genel puanlarının sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanlarına olan etkisinin regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 33

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Genel Puanının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Sosyal-duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanı	Sabit	-26.910	-6.252	.000	1348.659	.000	.876
	Algılanan Sosyal Destek Genel Puanı	1.208	36.724	.000			

Algılanan sosyal destek genel puanları, sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ile yüksek düzeyde ($R^2=.876$) ve anlamlı ($F=1348.659$; $p=.000$) bir ilişki vermektedir. Algılanan sosyal destek genel puanları, sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanının yaklaşık %87'sini açıklamaktadır. Algılanan sosyal destek ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında standardize edilmiş (β) katsayısına göre ($\beta=1.208$) düzeyinde bir ilişki belirlenmiştir. Şekil 10 algılanan sosyal destek genel puanlarının, sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanını yordama gücünü gösteren şematik modelidir.



Şekil 10. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Genel Puanının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanını Yordama Gücü Modeli

Nitel Araştırmadan Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki bulgulara yer verilecektir. Üstün yetenekli öğrencilerin arkadaşları, aileleri ve öğretmenleri ile ilgili algıları analiz edilip yorumlanacaktır.

Tablo 34’de görüşmelerde, üstün yetenekli öğrencilerin arkadaşları ile ilgili ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Tablo 34

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Arkadaşları için Söyledikleri Örnek İfadeler?

No	Üstün yetenekli öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler	Öğr.
1	<i>Genelde, arkadaşlarım tarafından sevilen biri olduğumu düşünüyorum.</i>	Ö10
2	<i>Başarılı biri olduğum için herkes beni destekler yanımda dururlar.</i>	Ö5
3	<i>Arkadaşlarım arasında sosyal birisiyimdir. Gruplara katılmakta zorluk çekmem.</i>	Ö19
4	<i>Arkadaşlarım ile aram iyi. Okul dışındaki vakitlerde de onlarla buluşurum.</i>	Ö15
5	<i>Arkadaşlarıma her zaman yardım ettiğim için beni kıskanmazlar.</i>	Ö17
6	<i>Arkadaşlarımin beni takdir etmesi beni çok fazla etkilemez.</i>	Ö12
7	<i>Beni kıskanan arkadaşlarım olsa da çok değil. Matematik dersinde soruları erken cevaplamamdan dolayı bana kızarlar.</i>	Ö1
8	<i>Arkadaşlarım ile bazen sorunlar yaşıyorum. BİLSEM’e gitmem bazı arkadaşlarıma rahatsız ediyor.</i>	Ö2
9	<i>Ben genelde yalnız kalmayı tercih ederim olgun davranmadıkları için sırlarım dışarı çıkıyor.</i>	Ö2
10	<i>Sorunlarımı arkadaşlarım ile fazla paylaşmam. Aileme aktarırım ya da içime atarım.</i>	Ö7
11	<i>Arkadaşlarım beni anlamasalar moralim sıfır olur. Okuldan ve insanlardan uzak durur içime kapalı bir insan olurum.</i>	Ö7
12	<i>Benim hiçbir zaman en iyi arkadaşım olmuyor. Ben kimseyle ne çok kötü nede çok iyi olurum.</i>	Ö6
13	<i>Ailemden sonra beni duygusal olarak en çok arkadaşlarım etkiler.</i>	Ö16
14	<i>Arkadaşlarım arasında lider durumda değilim. Ancak proje ve grup çalışmalarında beni başkan seçiyorlar.</i>	Ö4
15	<i>Beni kıskanan arkadaşlarım oluyor. Bende elimden geldiği kadar mütevazı davranarak sorunu çözüyorum.</i>	Ö8
16	<i>Arkadaşlarım bana değer vermeseler bu durum benim moralimi sıfırlar. Başka bir okula geçmek isterdim.</i>	Ö20

Tablo 35’de görüşmelerde, üstün yetenekli öğrencilerin aileleri ile ilgili söyledikleri ifadelerden örnekler verilmiştir.

Tablo 35

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Aileleri için Söyledikleri Örnek İfadeler?

No	Üstün yetenekli öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler	Öğr.
1	<i>Ailem beni maddi ve manevi her yönden destekler.</i>	Ö3
2	<i>Karar alırken ailem benim fikrimi mutlaka alır. Geleceğim ile alakalı konularda ailemle konuşabiliyoruz.</i>	Ö2
3	<i>Yeterince ders çalışmadığımı söyleyerek beni uyarıyorlar. Ancak bu durum beni motive etmiyor.</i>	Ö1
4	<i>Annem babam karar alırken bazen baskı yapabiliyorlar. Mesela felsefe sevdiğim halde seçmeme müsaade etmediler.</i>	Ö4
5	<i>Daha çok annemle olmak üzere ailemle her konuyu paylaşabilirim.</i>	Ö7
6	<i>Ailemin benden sürekli yüksek başarı beklemesi bende stres meydana getiriyor. Senden daha iyi şeyler bekliyoruz şeklinde bir baskı hissediyorum.</i>	Ö7
7	<i>Sınavlardan sonra ailem sonuçlar önemli değil derler. Bende onların anlayışlı yaklaşımına karşılık daha fazla çalışma ihtiyacı hissedirim.</i>	Ö6
8	<i>Annem babam genelde aynı fikirde oluyorlar. Beni ikna etmek için çaba sarf ediyorlar.</i>	Ö5
9	<i>Aile içi iletişimim zayıf olsa bu durum başta sosyal yönlerime, arkadaş ilişkilerime, kendime güvene olumsuz yansır. İçime kapanır mutsuz olurum. Derslerime de aynı şekilde yansır.</i>	Ö10
10	<i>Ailem genelde benim duygularımı anlamaz diye düşünüyorum. Annem anlarsa da bunu bana hissettirmiyor.</i>	Ö9
11	<i>Ben sorunlarımı genelde babamla konuşurum. Annem başkaları ile kıyas yaptığı için rahatsız oluyorum.</i>	Ö12
12	<i>Ailem anlayışlı olmasa bu durum özellikle onlar ile olan iletişime yansır. Daha sonra etrafa bu durumu yansıtırım.</i>	Ö14
13	<i>Arkadaşlarım ile ilgili konuları annemle, öğretmenlerim ile ilgili konuları babamla konuşurum.</i>	Ö15
14	<i>Ailem bana baskı yapmaz, beklenti içine girmezler. Sorumlu bir öğrenci olduğumu söylerler. Stresli bir yapım yok.</i>	Ö16
15	<i>Kardeşlerim arasında ayırım olmasın diye, yetenekli olduğum konularda, ailem bana ekstra bir şey yapmaz.</i>	Ö18
16	<i>Yetenekli olduğum konularda beni sürekli teşvik ederler. Hafta sonu dâhil hiç boş vaktim yok. Boş zamanlarımın tamamında kurslara gönderiyorlar.</i>	Ö19
17	<i>Ailemi seviyorum. Ailem beni zaten düşünür. Ancak arkadaşlarımla ne düşündükleri beni daha fazla strese soktuğunu söyleyebilirim.</i>	Ö20

Tablo 36'de görüşmelerde, üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili söyledikleri ifadelerden örnekler verilmiştir.

Tablo 36

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenleri için Söyledikleri Örnek İfadeler?

No	Üstün yetenekli öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler	Öğr.
1	<i>Eskiden beri öğretmenlerim ile sorunlarım olurdu. Bana genelde sus otur diyorlar. Aynı konuyu beş kere anlatınca insan sıkılıyor.</i>	Ö1
2	<i>Dersten atılmak benim için rutin bir şeydir. Tüm yazılılardan yüz alıyorum ancak performanslardan 85 veriyorlar.</i>	Ö1
3	<i>Öğretmenler benim için özel bir şey yapmıyorlar.</i>	Ö2
4	<i>Sınıfta disiplini sağlamak için notla, aile ile ve disipline göndermek ile bizi tehdit ediyorlar.</i>	Ö2
5	<i>Öğretmenlerimiz bizimle özel olarak ilgileniyorlar. Ancak yapılacak çalışmaya bir türlü başlayamıyoruz. Unutuyorlar.</i>	Ö3
6	<i>Öğretmenlerin tutumlarını çok fazla üzerime almıyorum</i>	Ö4
7	<i>Dersleri kaynatmamak için cevapları bildiğim halde sessiz duruyorum.</i>	Ö5
8	<i>Öğretmenler ile sorunlarımın bir kısmını paylaşabilirim.</i>	Ö5
9	<i>Arkadaşlarım arasında bir haksızlık yaşadığımda öğretmenler genelde adaletli davranırlar.</i>	Ö6
10	<i>Öğrenciler arasında bir olay yaşandığında öğretmenler işin aslına bakmadan öğrencilere göre karar veriyorlar. Önyargılı bir tutum oluyor.</i>	Ö7
11	<i>Fen dersim iyi olduğu halde fen öğretmeni beni sınıfta hiç görmüyor. Bazen de iyi düşünerek benim zaten bildiğimi düşündüğünü zannediyorum.</i>	Ö9
12	<i>Bir öğretmenim, bu öğrencinin her söylediğine imzama basarım dedi. Bu durum beni çok motive etti.</i>	Ö10
13	<i>Öğretmenlerin yanlış tutumları olursa dersten soğurum. Aktif katılımım zayıflar. Sosyal yönüme ve kendime güvenime olumsuz yansır.</i>	Ö10
14	<i>Öğretmenlerin ilgisiz olması veya yanlış davranışlar sergilemesi, öğrencinin tüm hayatını olumsuz etkiler. Önce dersleri kötü gider, sonra içine kapanır. Ailesine ve arkadaşlarına da yansır. Bence öğretmenlerin bize karşı tutumu çok önemlidir.</i>	Ö12
15	<i>Arkadaşlarımdansa öğretmenlerim ile konuşurum.</i>	Ö13
16	<i>Öğretmenlerin yanlış tutumları benim moralimi bozar. Derslerden soğurum ve mutlu olamam.</i>	Ö15
17	<i>Bazı öğretmenler ile özel durumumu paylaşacak kadar samimiyim. Ancak ailemin duymasını istemediğim konu olursa öğretmenlerim ile paylaşmam.</i>	Ö16
18	<i>Yetenekli olduğum konularda bana yardım etmek isterler ancak ellerinden fazla bir şey gelmez. Mesela astronomiye meraklı olduğumu dillendiriyorlar, fakat bir şey yapmıyorlar.</i>	Ö18
19	<i>Meraklı olduğum konularda bana sürekli nasihatte bulunuyorlar. Bu durum beni rahatsız ediyor.</i>	Ö19
20	<i>Öğretmenlerimin hakkımda yaptıkları yorumlar beni arkadaşlarım kadar olmasa da çok etkiliyor.</i>	Ö20

Üstün yetenekli öğrencilerin arkadaşlarına yönelik görüşleri

Bu başlık altında üstün yetenekli öğrencilerin arkadaşları ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar analiz edilecektir.

“Arkadaşların arasında sevilen değer verilen biri olduğunu düşünüyor musun?” şeklindeki soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Arkadaşların Arasında Sevilen Değer Verilen Biri Olduğunu Düşünüyor Musun?

No	Üstün yetenekli öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler	f	%
1	<i>Genelde, arkadaşlarım tarafından sevilen biri olduğumu düşünüyorum.</i>	8	%40
2	<i>Arkadaşlarım ile aram iyi herhangi bir sorun yaşamıyorum.</i>	5	%25
3	<i>Arkadaşlarım ile vakit geçirmeyi severim.</i>	3	%15
4	<i>Arkadaşlarım arasında sosyal birisiyimdir.</i>	2	%10
5	<i>Arkadaşlarım ile her zaman sorunlar yaşadım.</i>	1	%5
6	<i>Sadece bir tane samimi arkadaşım var.</i>	1	%5
Toplam		20	%100

Tablo 37'ye göre araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin “Arkadaşların arasında sevilen, değer verilen biri olduğunu düşünüyor musun?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

“Genelde, arkadaşlarım tarafından sevilen biri olduğumu düşünüyorum.” (f=8, %40), “Arkadaşlarım ile aram iyi herhangi bir sorun yaşamıyorum.” (f=5, %25), “Arkadaşlarım ile vakit geçirmeyi severim.” (f=3, %15), “Arkadaşlarım arasında sosyal birisiyimdir.” (f=2, %10), “Arkadaşlarım ile her zaman sorunlar yaşadım.” (f=1, %5), “Sadece bir tane samimi arkadaşım var.” (f=1, %5).

Öğrencilerin %90’ı sosyal, gruplara katılan, arkadaşları tarafından sevilen kişiler olduklarını belirtmişlerdir.

“Herhangi bir sorunun olduğunda arkadaşların ile paylaşır mısın?” şeklindeki soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Herhangi Bir Sorunun Olduğunda Arkadaşların ile Paylaşır Mısın?

No	Üstün yetenekli öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler	f	%
1	<i>Güvendiğim arkadaşlarım ile paylaşırım.</i>	9	%45
2	<i>Ailevi sorunlar hariç paylaşırım.</i>	4	%20
3	<i>Çok fazla paylaşmam. Kendim çözmeye çalışırım.</i>	3	%15
4	<i>Kiminle sorunum varsa onunla konuşurum.</i>	2	%10
5	<i>Genelde paylaşmam, olgun davranmıyorlar sırlarım dışarı çıkıyor.</i>	2	%10
	Toplam	20	%100

Tablo 38'e göre araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin “Herhangi bir sorunun olduğu zaman arkadaşların ile paylaşır mısın?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

“Güvendiğim arkadaşlarım ile paylaşırım.” (f=9, %45).

“Ailevi sorunlar hariç paylaşırım.” (f=4, %20).

“Çok fazla paylaşmam. Kendim çözmeye çalışırım.” (f=3, %15).

“Kiminle sorunum varsa onunla konuşurum.” (f=2, %10),

“Genelde paylaşmam, olgun davranmıyorlar sırlarım dışarı çıkıyor.” (f=2, %10).

Öğrencilerin %65’i sorunlarını arkadaşları ile paylaştıklarını belirtmişleridir.

“Arkadaşların ile olmayı yalnız kalmaya tercih eder misin?” şeklindeki soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Arkadaşlarıyla Olmayı Yalnız Kalmaya Tercih Eder Misin?

No	Üstün yetenekli öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler	f	%
1	<i>Yalnız kalmaktansa arkadaşları ile olmayı tercih ederim.</i>	9	%45
2	<i>Samimi olduğum arkadaşlarım ile olmayı tercih ederim.</i>	4	%20
3	<i>Okul dışı zamanlarda da arkadaşlarım ile buluşurum.</i>	2	%10
4	<i>Ben genelde yalnız kalmayı tercih ederim.</i>	3	%15
5	<i>İlgi alanlarımız farklı olduğu için yalnız kalmayı tercih ederim.</i>	2	%10
Toplam		20	%100

Tablo 39’a göre araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin “Arkadaşların ile olmayı yalnız kalmaya tercih eder misin?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

“Yalnız kalmaktansa arkadaşları ile olmayı tercih ederim.” (f=9, %45).

“Samimi olduğum arkadaşlarım ile olmayı tercih ederim.” (f=4, %20).

“Okul dışı zamanlarda da arkadaşlarım ile buluşurum.” (f=2, %10).

“Ben genelde yalnız kalmayı tercih ederim.” (f=3, %15).

“İlgi alanlarımız farklı olduğu için yalnız kalmayı tercih ederim.” (f=2, %10).

Öğrencilerin %75’i arkadaşları ile beraber olmayı tercih etmektedirler.

“Arkadaşların tarafından anlaşılmayan biri olsaydın neler hissederdin?” şeklindeki soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40

Arkadaşların Tarafından Anlaşılmayan Biri Olsaydın Neler Hissederdin?

No	Üstün yetenekli öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler	f	%
1	<i>Beni anlamayan, kıskanan arkadaşlarım olabiliyor. Bu durum çok fazla değil.</i>	7	%35
2	<i>Arkadaşlarım beni anlamasalar moralim bozulur içine kapanırdım.</i>	4	%20
3	<i>Arkadaşlarımın yanlış tutumu derslerime ve sosyalliğime etki eder.</i>	3	%15
4	<i>Sosyal birisiyim böyle bir durum olacağını düşünemiyorum.</i>	3	%15
5	<i>Arkadaşlarımın beni takdir etmemeleri beni çok fazla etkilemez.</i>	2	%10
6	<i>Arkadaşlarıma her türlü yardım ettiğim için beni dışlamazlar.</i>	1	%5
	Toplam	20	%100

Tablo 40'a göre araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin “Arkadaşların tarafından anlaşılmayan biri olsaydın neler hissederdin?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

“Beni anlamayan, kıskanan arkadaşlarım olabiliyor. Bu durum çok fazla değil.” (f=7, %35), “Arkadaşlarım beni anlamasalar moralim bozulur içine kapanırdım.” (f=4, %20), “Arkadaşlarımın yanlış tutumu derslerime ve sosyalliğime etki eder.” (f=3, %15), “Sosyal birisiyim böyle bir durum olacağını düşünemiyorum.” (f=3, %15), “Arkadaşlarımın beni takdir etmemeleri beni çok fazla etkilemez.” (f=2, %10), “Arkadaşlarıma her türlü yardım ettiğim için beni dışlamazlar.” (f=1, %5).

Öğrencilerin %30’u arkadaşlarının yanlış tutumlarından fazla etkilenmeyeceklerini belirtmişlerdir.

Üstün yetenekli öğrencilerin ailelerine yönelik görüşleri

Bu başlık altında üstün yetenekli öğrencilere aileleri ile ilgili sorulan sorulara verdikleri cevaplar analiz edilecektir.

“Öğretmenlerin ve arkadaşların ile yaşadığın sorunları ailen ile paylaşır mısın?” şeklindeki soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Öğretmenlerin ve Arkadaşların ile Yaşadığın Sorunları Ailen ile Paylaşıyor Mısın?

No	Üstün yetenekli öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler	f	%
1	<i>Sorunlarımı genellikle annemle paylaşıyorum.</i>	8	%40
2	<i>Aileme her türlü konuyu anlatabilirim.</i>	5	%25
3	<i>Bazı konuları ailemle paylaşmadan kendim çözmeye çalışıyorum.</i>	3	%15
4	<i>Daha çok babamla paylaşıyorum çünkü annem kıyas yapıyor.</i>	2	%10
5	<i>Arkadaşlarım ile ilgili konuları annemle, öğretmenlerimle ilgili olanları babamla konuşurum.</i>	2	%10
	Toplam	20	%100

Tablo 41’e göre araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin “Öğretmenlerin ve arkadaşların ile yaşadığın sorunları ailen ile paylaşır mısın?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

“*Sorunlarımı genellikle annemle paylaşıyorum.*” (f=8, %40), “*Aileme her türlü konuyu anlatabilirim.*” (f=5, %25), “*Bazı konuları ailemle paylaşmadan kendim çözmeye çalışıyorum.*” (f=3, %15), “*Daha çok babamla paylaşıyorum çünkü annem kıyas yapıyor.*” (f=2, %10), “*Arkadaşlarım ile ilgili konuları annemle, öğretmenlerimle ilgili olanları babamla konuşurum.*” (f=2, %10).

Öğrencilerin %15’i sorunlarını kendi çözmeye çalışmaktadır. Genellikle anne olmakla beraber, öğrencilerin %85’i ailesi ile sorunlarını paylaşmaktadırlar.

“Aile içi kararlar nasıl alınır? Senin fikrine başvururlar mı?” şeklindeki soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Aile İçi Kararlar Nasıl Alınır? Senin Fikrine Başvurulur Mu?

No	Üstün yetenekli öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler	f	%
1	<i>Karar alacağımız zaman ailemle konuşabiliyorum. Benim fikrim mutlaka alınır.</i>	9	%45
2	<i>Herhangi bir konuda karar verileceği zaman annem babam önceden konuşur. Bizimde fikrimizi alarak karar verirler.</i>	4	%20
3	<i>Aile içinde karar alınacağı zaman hep beraber konuşuruz. İstemediğim bir şeyi yapmayacağım için beni ikna etmeye çalışırlar.</i>	3	%15
4	<i>Aile içinde hep beraber konuşabiliyoruz. Ancak en son kararı ben veririm.</i>	2	%10
5	<i>Yemeklerde konuşuruz. En son kararı genelde annem verir.</i>	2	%10
	Toplam	20	%100

Tablo 42’ye göre araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin “Aile içi kararlar nasıl alınır. Senin fikrine başvururlar mı? ”sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

“*Karar alacağımız zaman ailemle konuşabiliyorum. Benim fikrim mutlaka alınır.*” (f=9, %45), “*Herhangi bir konuda karar verileceği zaman annem babam önceden konuşur. Bizimde fikrimizi alarak karar verirler.*” (f=4, %20), “*Aile içinde karar alınacağı zaman hep beraber konuşuruz. İstemediğim bir şeyi yapmayacağım için beni ikna etmeye çalışırlar.*” (f=3, %15), “*Aile içinde hep beraber konuşabiliyoruz. Ancak en son kararı ben veririm.*” (f=2, %10), “*Yemeklerde konuşuruz. En son kararı genelde annem verir.*” (f=2, %10).

Öğrencilerin %80’i aile içi karar alma mekanizmalarının işlediğini belirtmişlerdir.

“Ailenin senden her zaman yüksek başarı beklemesi, üzerinde psikolojik bir baskı oluşturuyor mu?” şeklindeki soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43

Ailenin Senden Her Zaman Yüksek Başarı Beklemesi, Üzerinde Psikolojik Bir Baskı Oluşturuyor Mu?

No	Üstün yetenekli öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler	f	%
1	<i>Ailemin benden yüksek başarı beklemesi bende strese neden oluyor.</i>	8	%40
2	<i>Ailemin, derslerimi yakinen takip etmeleri bende stres yapıyor.</i>	4	%20
3	<i>Sadece sınavlardan önce stres oluyorum, soruları görünce geçiyor.</i>	3	%15
4	<i>Ailem benden her zaman yüksek başarı beklemiyor.</i>	3	%15
5	<i>Ailemin beklentisi olsa da bu durum bende stres yapmıyor.</i>	2	%10
	Toplam	20	%100

Tablo 43’e göre araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin “Ailenin senden her zaman yüksek başarı beklemesi, üzerinde psikolojik bir baskı oluşturuyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

“*Ailemin benden yüksek başarı beklemesi bende strese neden oluyor.*” (f=8, %40), “*Ailemin, derslerimi yakinen takip etmeleri bende stres yapıyor.*” (f=4, %20), “*Sadece sınavlardan önce stres oluyorum, soruları görünce geçiyor.*” (f=3, %15), “*Ailem benden her zaman yüksek başarı beklemiyor.*” (f=3, %15), “*Ailem beklentisi olsa da bu durum bende stres yapmıyor.*” (f=2, %10).

Öğrencilerin %75’i ailenin beklentilerinden dolayı stres olduklarını belirtmişleridir.

“Ailenin seni anlamaması veya değer vermemesi durumunda sende ne gibi duygular oluşur? ”şeklindeki soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44

Ailenin Seni Anlamaması veya Değer Vermemesi Durumunda Sende Ne Gibi Duygular Oluşur?

No	Üstün yetenekli öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler	f	%
1	<i>Ailem beni anlamasalar bu durum tüm hayatıma olumsuz yansır. İçime kapanırım, derslerim kötü gider, stresli biri olurdum.</i>	7	%35
2	<i>Aile içi sorunlarım olsa bu durum özellikle onlar ile olan ilişkilerimi olumsuz etkiler. Mutlu olamazdım.</i>	5	%25
3	<i>Ailem ile aram kötü olsaydı arkadaşlarıma yönelirdim.</i>	3	%15
4	<i>Ailem bana her zaman güvenir ve değer verir. Böyle bir durum olacağını düşünemiyorum.</i>	3	%15
5	<i>Pes etmeden sorunları çözmek için çaba sarf ederdim.</i>	2	%10
	Toplam	20	%100

Tablo 44'e göre araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin “Ailenin seni anlamaması veya değer vermemesi durumunda sende ne gibi duygular oluşur?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

“Ailem beni anlamasalar bu durum tüm hayatıma olumsuz yansır. İçime kapanırım, derslerim kötü gider, stresli biri olurdum.” (f=7, %35), “Aile içi sorunlarım olsa bu durum özellikle onlar ile olan ilişkilerimi olumsuz etkiler. Mutlu olamazdım.” (f=5, %25), “Ailem ile aram kötü olsaydı arkadaşlarıma yönelirdim.” (f=3, %15), “Ailem bana her zaman güvenir ve değer verir. Böyle bir durum olacağını düşünemiyorum.” (f=3, %15), “Pes etmeden sorunları çözmek için çaba sarf ederdim.” (f=2, %10).

Öğrencilerin %75’i aile içi sorunların sosyal-duygusal becerilerine olumsuz tesir edeceğini belirtmişlerdir.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik görüşleri

Bu başlık altında üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar analiz edilecektir.

“Öğretmenlerin ile aran nasıldır? Sorunlarını öğretmenlerin ile konuşur musun?” sorularına öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45

Öğretmenlerin ile Aran Nasıldır? Sorunlarını Öğretmenlerin ile Konuşur Musun?

No	Üstün yetenekli öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler	f	%
1	<i>Öğretmenlerimden genel olarak memnunum.</i>	6	%30
2	<i>Öğretmenlerimle aram iyi, bazı sorunlarımı paylaşıyorum.</i>	5	%25
3	<i>Beni anlayıp destekleyen öğretmenler var ancak çok fazla değil.</i>	4	%20
4	<i>Öğretmenler bizi anlamıyorlar. Sorunlarımı onlarla paylaşamıyorum.</i>	2	%10
5	<i>Öğretmenler öğrencilere karşı önyargılı ve sinirli oluyorlar.</i>	2	%10
6	<i>Öğretmenler şahsi problemlerini sınıfa taşıyorlar.</i>	1	%5
	Toplam	20	%100

Tablo 45’e göre araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin “Öğretmenlerin ile aran nasıldır? Sorunlarını öğretmenlerin ile konuşur musun?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

“Öğretmenlerimden genel olarak memnunum” ($f=6, \%30$), “Öğretmenlerimle aram iyi, bazı sorunlarımı paylaşıyorum.” ($f=5, \%25$), “Beni anlayıp destekleyen öğretmenler var ancak çok fazla değil.” ($f=4, \%20$), “Öğretmenler bizi anlamıyorlar. Sorunlarımı onlarla paylaşamıyorum.” ($f=2, \%10$), “Öğretmenler öğrencilere karşı önyargılı ve sinirli oluyorlar.” ($f=2, \%10$), “Öğretmenler şahsi problemlerini sınıfa taşıyorlar.” ($f=1, \%5$).

Öğrencilerin %45’i öğretmenlerin tutumlarından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir.

“Öğretmenler yetenekli olduğun konularda seninle özel olarak ilgilenirler mi?” şeklindeki soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46

Öğretmenler Yetenekli Olduğun Konularda Seninle Özel Olarak İlgilenirler Mi?

No	Üstün yetenekli öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler	f	%
1	<i>Öğretmenlerimiz genel olarak bizimle ilgilenirler.</i>	5	%25
2	<i>Öğretmenler iyi niyetliler ancak yetenekli olduğum konularda fazla bir şey yapamıyorlar.</i>	5	%25
3	<i>Öğretmenlerin bir kısmı yetenekli olduğum konularda benimle özel ilgilenir.</i>	4	%20
4	<i>Öğretmenler benim için özel bir şey yapmıyorlar.</i>	4	%20
5	<i>Öğretmenler yetenekli olduğum konularda sadece nasihat ediyorlar.</i>	2	%10
	Toplam	20	%100

Tablo 46’ya göre araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin “Öğretmenler yetenekli olduğun konularda seninle özel olarak ilgilenirler mi?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

“Öğretmenlerimiz genel olarak bizimle ilgilenirler.” (f=5, %25), “Öğretmenler iyi niyetliler ancak yetenekli olduğum konularda fazla bir şey yapamıyorlar.” (f=5, %25), “Öğretmenlerin bir kısmı yetenekli olduğum konularda benimle özel ilgilenir.” (f=4, %20), “Öğretmenler benim için özel bir şey yapmıyorlar.” (f=4, %20), “Öğretmenler yetenekli olduğum konularda sadece nasihat ediyorlar.” (f=2, %10).

Öğrencilerin %55’i yetenekli oldukları konularda öğretmenlerin fazla bir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir.

“Öğretmenlerinin seni anlamaması veya değer vermemesi sende ne gibi duygular oluşturur?” şeklindeki soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

Öğretmenlerinin Seni Anlamaması veya Değer Vermemesi Sende Ne Gibi Duygular Oluşturur?

No	Üstün yetenekli öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler	f	%
1	<i>Öğretmenlerin bizi tam anlamıyla anladığını sanmıyorum.</i>	7	%35
2	<i>Öğretmenlerin ilgisiz olması veya yanlış tutumları beni dersten ve okuldan soğutur. Bu durum aileme ve arkadaşlarıma da yansır.</i>	6	%30
3	<i>Öğretmenler bana değer vermeseler onlarla mücadele ederim. Bunun sonucunda hem kendim hem de öğretmenler zarar görür.</i>	3	%15
4	<i>Öğretmenlerin bize sinirli ve kaba davranması moralimi bozar, mutlu olamam.</i>	2	%10
5	<i>Öğretmenlerimi seviyorum. Bizim için çalışıyorlar.</i>	1	%5
	Toplam	20	%100

Tablo 47'ye göre araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin “Öğretmenlerinin seni anlamaması veya değer vermemesi sende ne gibi duygular oluşturur ?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

“Öğretmenlerin bizi tam anlamıyla anladığını sanmıyorum.” (f=7, %35), *“Öğretmenlerin ilgisiz olması veya yanlış tutumları beni dersten ve okuldan soğutur. Bu durum aileme ve arkadaşlarıma da yansır.”* (f=6, %30), *“Öğretmenler bana değer vermeseler onlarla mücadele ederim. Bunun sonucunda hem kendim hem de öğretmenler zarar görür.”* (f=3, %15), *“Öğretmenlerin bize sinirli ve kaba davranması moralimi bozar, mutlu olamam.”* (f=2, %10), *“Öğretmenlerimi seviyorum. Bizim için çalışıyorlar.”* (f=1, %5).

Öğretmenlerin, öğrencileri anlamaması veya değer vermemesi durumunda, öğrencilerin %95’i derslerden ve okuldan kopacaklarını, mutsuz olacaklarını bu durumun arkadaş ilişkilerine ve aile ilişkilerine olumsuz yansıtacağını belirtmişlerdir.

Dördüncü Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümünde araştırmaya ait alt problemler ve denenceler, elde edilen bulgular ve ilgili literatür ile karşılaştırılarak tartışılacaktır. Ayrıca araştırma bulgularına göre çıkarılan sonuçlar ile önerilere yer verilecektir.

Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi

Üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik tartışma.

Araştırmanın nicel boyutunda iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi bulgularına göre, aileden algılanan sosyal destek ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.874$; $p=.000$). Buna göre, aileden algılanan sosyal destek arttıkça sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı artmaktadır.

Algılan sosyal destek düzeylerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri genel puanını yordama gücünü belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonucunda ise, aralarındaki ilişki anlamlı ($F=450.169$; $p=.000$) ve yordama gücü yüksek düzeyde ($R^2=.876$) bulunmuştur. Aileden algılanan sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında, $\beta=1.092$ düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, aileden algılanan sosyal destek puanı 1 birim arttığında sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanının 1.092 oranında artacağını göstermektedir. Her iki nicel araştırma sonucu, aileden algılanan sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda, öğrencilerin %75'i aileden algılanan sosyal desteğin düşmesi, sosyal-duygusal becerilere olumsuz tesir edeceğini

belirtmişlerdir. Bir başka ifade ile aileden algılanan sosyal destek arttıkça sosyal-duygusal beceriler de artmaktadır.

Ö10: “Aile içi iletişimim zayıf olsa bu durum başta sosyal yönlerime, arkadaş ilişkilerime, kendime güvene olumsuz yansır. İçime kapanır mutsuz olurum. Derslerime de aynı şekilde yansır.”. Ö3: “Ailem beni maddi ve manevi her yönden destekler.”. Ö14: “Ailem anlayışlı olmasa bu durum özellikle onlar ile olan iletişime yansır. Daha sonra etrafa bu durumu yansıtırım.”. Ö7: “Ailemin benden sürekli yüksek başarı beklemesi bende stres meydana getiriyor. Senden daha iyi şeyler bekliyoruz şeklinde bir baskı hissediyorum.”. Ö19: “Yetenekli olduğum konularda beni sürekli teşvik ederler. Hafta sonu dâhil hiç boş vaktim yok. Boş zamanlarımın tamamında kurslara gönderiyorlar.”. Öğrenci ifadeleri büyük oranda bu görüşü desteklemektedir.

Yapılan literatür taramasında; Kulaksızoğlu’na (2001) göre ergenlerin çeşitli sosyal destek kaynakları vardır. Bu kaynaklardan en önemlisi anne babanın vereceği destektir. Anne babanın çocuğuna güvenmesi ve onu sevmesi onda güven duygusunun ve benlik saygısının oluşmasını sağlayacaktır. Ergenlik döneminde anne baba çocukla sıcak ve pozitif bir ilişki geliştirirse, çocukta bunu çevresine aynen yansıtacaktır. Bu yaklaşım araştırma bulguları ile uyumludur.

Şimşek’in (2006) yaptığı çalışmada, demokratik anne baba tutumları ile sosyal-duygusal beceriler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal-duygusal alt becerilerden olan iletişim becerileri, empati becerisi, kendilik değeri becerisi ve duyguları yönetme becerisinde $p < .05$ önem düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada demokratik anne baba tutumu yerine sosyal destek düzeyi incelenmiştir ve benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Ataman’ın (2003) belirttiğine göre pek çok üstün yetenekli öğrenci çevresi ile işbirliği içindedir, sosyaldır ve sevilir. Ailelerin bu çocukları doğru yönlendirmesi ve desteklemesinde fayda vardır. Ailesi tarafında yeterli sosyal

desteği görmeyen öğrenciler zamanla kötü alışkanlıklar edinmektedirler. Ataman'ın tespitleri araştırma sonuçları ile uyumludur.

Bar-On'nun (1997) belirttiği göre demokratik anne baba tutumları, ergenlerin sosyal-duygusal becerilerine olumlu tesir etmektedir. Bu bireyler, kişilerarası ilişkiler kurmada, empati yapmada ve duygularını yönetmede başarılı olmaktadır. Ayrıca otoriter ve anlayışsız anne baba tutumlarının üstün yetenekli öğrencilerin kendilik değerlerini düşürdüğü saptanmıştır. Demokratik anne baba tutumu yerine, sağlanan sosyal destek dikkate alındığında araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Yılmaz'ın (2014) hazırladığı yüksek lisans tezinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 276 öğrenci ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin anne baba tutumlarına ilişkin algıları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anne babalarıyla sıcak ve sevgiye dayalı ilişki kuran ve anne babalarının kararlarına saygı duyan öğrencilerin problem çözme, iletişim, stresle başa çıkma ve kendilik değerini arttıran beceri puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Yılmaz'ın araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçları birebir uyuşmaktadır.

Aileden algılanan sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal beceriler arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki vardır. Araştırmanın nicel ve nitel sonuçları ile literatürün uyumlu olduğu bulgulanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi

Üstün yetenekli öğrencilerin akranlarından algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik tartışma.

Araştırmanın nicel boyutunda iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi bulgularına göre, akrandan algılanan sosyal destek ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.852$; $p=.000$). Buna göre, akrandan algılanan sosyal destek arttıkça sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı artmaktadır.

Algılan sosyal destek düzeylerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri genel puanını yordama gücünü belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonucunda ise, aralarındaki ilişki anlamlı ($F=450.169$; $p=.000$) ve yordama gücü yüksek düzeyde ($R^2=.876$) bulgulanmıştır. Akrandan algılanan sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında, $\beta=1.476$ düzeyinde bir ilişki bulgulanmıştır. Bu durum, akrandan algılanan sosyal destek puanı 1 birim arttığında sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanının 1.476 oranında artacağını göstermektedir. Her iki nicel araştırma sonucu, akrandan algılanan sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda, üstün yetenekli öğrencilerin sadece %30'u akranlarının tutumlarından fazla etkilenmeyeceklerini belirtmişlerdir. %70'i akran tutumlarının onları duygusal yönden olumlu ya da olumsuz etkileyeceğini belirtmişlerdir. Öğrencilere ait ifadelerden bir kısmı aşağıda verilmiştir.

Ö7: *"Arkadaşlarım beni anlamasalar moralim sıfır olur. Okuldan ve insanlardan uzak durur, içime kapalı bir insan olurum."* Ö16: *"Ailemden sonra beni duygusal olarak en çok arkadaşlarım etkiler."* Ö5: *"Başarılı biri olduğum için herkes beni destekler yanımda durur."* Ö10: *"Genelde, arkadaşlarım tarafından sevilen biri olduğumu düşünüyorum."* Ö8: *"Beni kıskanan arkadaşlarım oluyor. Bende elimden geldiği kadar mütevazı olmaya çalışıyorum."* Ö2: *"Ben genelde yalnız kalmayı tercih ederim arkadaşlarım olgun davranmadıkları için sırlarımız dışarı çıkıyor."*

Yapılan literatür taramasında, Levitt ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin ergenliğe geçişteki uyuma etki eden sosyal destek kaynakları ele alınmıştır. Araştırma için 782 öğrenci ile görüşülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre en önemli sosyal desteğin aile ve arkadaşlardan geldiği belirlenmiştir. Sosyal destek arttıkça ergenliğe geçişte uyum seviyesi artmıştır. En önemli sosyal desteğin aileden gelmesi araştırma bulguları ile uyumludur.

Açıkğöz (2013) ergenlerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre akrandan algılanan sosyal destek cinsiyete göre farklılık göstermekle birlikte akademik seviyeye ve yaşa göre değişmemektedir. Sosyal duyarlılık ve sosyal beceri cinsiyete göre değişmekle birlikte yaşa ve akademik seviyeye göre değişiklik göstermemiştir. Kızlarda daha fazla olmak üzere sosyal destek arttıkça, sosyal-duygusal beceri puanları da artmaktadır. Bu sonuçlar ile araştırma sonuçları uyumludur.

Bir başka çalışmada, aileden algılanan sosyal destek ile akrandan algılanan sosyal destek arasındaki etkileşim düzeyi incelenmiştir. Akran desteği yüksek olan öğrencilerin, aile desteği puanları da yüksek çıkmıştır. Her iki sosyal destek arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Tam tersi durumda aileden destek azaldıkça akrandan algılanan desteğin de azaldığı bulgulanmıştır (Beest ve Baervelat, 1999). Yapılan regresyon analizi benzer sonuçlar vermektedir.

Budak (1999) çalışmasında, lise öğrencilerinin akranlarından aldıkları sosyal destek düzeyleri ile problem çözme becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda akranlarından algılanan sosyal destek ile problem çözme becerileri arasında pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Bu sonuç araştırma sonuçları ile uyumludur.

Rogers ve Ross'un (1986) yaptıkları çalışmada, akran grupları arasında gözlenen uyumun daha sonra yetişkinlikteki sosyal uyuma olumlu yansıtacağını raporlamışlardır. Bir başka ifade ile ergenlik dönemindeki olumlu akran ilişkileri sosyal-duygusal becerilere ve yetişkinlikteki olumlu ruh sağlığını netice vermektedir. Yapılan araştırma boyamsal olmadığı için karşılaştırma yapılamamıştır.

Kulaksızoğlu'na (2004) göre ergenlik çağındaki çocukların akranları ile iletişim kurması, sosyalleşmelerinde belirleyici bir unsurdur. Arkadaşları tarafından kabul gören ve sevilen bir ergenin sosyal-duygusal becerileri gelişir ve kendine olan güven artar. Tam tersi durumda arkadaşları tarafından kabul

görmeyen ergenler, içine kapalı, kendine güveni olmayan ve küskün bireyler olabilmektedirler. Ergenlik dönemindeki tüm arkadaş gruplarının olumlu olmadığını hatta bazı arkadaş gruplarının ciddi manada sakıncalı olabileceğini bilmek gerekir.

Araştırmanın nicel ve nitel araştırma sonuçlarına göre akrandan algılanan sosyal destek ile sosyal-duygusal beceriler arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki vardır. Bu durum sosyal-duygusal becerilerin alt boyutları içinde geçerlidir. Yapılan literatür taraması ile araştırma bulgularının uyumlu olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemi

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik tartışma.

Araştırmanın nicel boyutunda iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi bulgularına göre, öğretmenden algılanan sosyal destek ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.874$; $p=.000$). Buna göre, öğretmenden algılanan sosyal destek arttıkça sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı artmaktadır.

Algılan sosyal destek düzeylerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri genel puanını yordama gücünü belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonucunda ise, aralarındaki ilişki anlamlı ($F=450.169$; $p=.000$) ve yordama gücü yüksek düzeyde ($R^2=.876$) bulunmuştur. Öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında, $\beta=1.142$ düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, öğretmenden algılanan sosyal destek puanı 1 birim arttığında sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanının 1.142 oranında artacağını göstermektedir. Her iki nicel araştırma sonucu, öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda, üstün yetenekli öğrencilerin %95'i öğretmenlerinin tutumlarından olumlu ya da olumsuz etkileneceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere ait ifadelerden bir kısmı aşağıda verilmiştir.

Ö12: “Öğretmenlerin ilgisiz olması veya yanlış davranışlar sergilemesi, öğrencinin tüm hayatını olumsuz etkiler. Önce dersleri kötü gider, sonra içine kapanır. Ailesine ve arkadaşlarına da yansır. Bence öğretmenlerin bize karşı tutumu çok önemli.”. Ö10: “Öğretmenlerin yanlış tutumları olursa derslerden soğurum. Aktif katılım zayıflar. Sosyal yönüme ve kendime güvenime olumsuz yansır.”. Ö20: “Öğretmenlerimin hakkımda yaptıkları yorumlar beni arkadaşlarım kadar olmasa da çok etkiliyor.”. Ö2: “Öğretmenler sınıf disiplinini sağlamak için notla, aile ile ve disipline göndermek ile bizi tehdit ediyorlar.”. Ö4: “Öğretmenlerin tutumlarını çok fazla da üzerime almıyorum.”.

Yapılan literatür taramasında, Danielsen, Samdal, Hetland ve Wold (2009) yaptıkları bir araştırmada, öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin yaşam doyumlarına olan etkisi incelenmiştir. Ortaokul seviyesinde 3358 ergenle yapılan çok geniş çaplı bu araştırmadan öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile yaşam doyumları arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki bulgulanmıştır. Aynı araştırmada öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin yaşam doyumlarını yüksek seviyede etkilediği bulgulanmıştır. Bu araştırmada yaşam doyum yerine sosyal-duygusal beceri incelenmiş ve benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Greene (2003) hazırladığı doktora tezinde üstün yetenekli gençlerin sosyal-duygusal gelişimlerini ve öğretmen algılarını incelemiştir. 7. sınıftan 12. sınıf düzeyine kadar 132 öğrencinin öğretmen algılarını iki şey etkilemiştir: aile ve öğretmen baskısı. Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin sosyal-duygusal gelişimi ile ilgili algıları genel olarak pozitifdir. Aile ve öğretmen baskısı yerine bu araştırmada beklentileri incelenmiştir ve paralel bulgular elde edilmiştir.

Çelik (2011) yaptığı yüksek lisans çalışmasında: Öğretmen tutumları ile öğrencilerin benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmadan öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumları ile benlik saygıları arasında pozitif

yönlü doğrusal bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Çelik'in elde ettiği sonuçlar ile araştırma sonuçları uyumludur.

Başaran'ın (1978) belirttiğine göre “Mesleğinde mutlu olmayan ve yanlış tutum içinde olan öğretmenler, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimine olumsuz etki ederler”. Öğretmen, disiplini sağlamak için otoriter bir tutum sergiler. Anlatılan akademik konular sınıf ortamında tartışılmadığı için ezbere yönelim olur. Öğrenciler, öğretmenin baskın tutumu karşısında ezilebilirler. Hatta yer yer öğrencilerin alay konusu yapılması ve arkadaşları içinde rencide edilmesi benlik sorunlarına yol açabilmektedir. Araştırmanın nitel bölümünde benzer bulgular elde edilmiştir.

Johnson ve Johnson'un (1983) yaptıkları bir araştırmaya ergenlik çağındaki toplamda 859 öğrenci katılmıştır. Araştırmada “Sınıf Yaşam Ölçeği” ile veri toplanmıştır. Elde edilen veriler çeşitli analizlere tabii tutulmuştur. Araştırmadan çeşitli sonuçlar bulgulanmıştır. Sonuçlardan biri şudur: Öğretmenlerinden sosyal destek alan öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri, sosyal destek almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin akademik başarıları için de doğru orantılı olarak bulgulanmıştır. Elde edilen bulguların bir kısmı araştırma sonuçları ile uyumludur.

Nitel ve nitel araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile sosyal-duygusal beceriler arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki vardır. Bu durum sosyal-duygusal becerilerin alt boyutları için de geçerlidir. Yapılan literatür taraması ile araştırma bulgularının uyumlu olduğu görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt problemi

Üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, demografik özelliklere göre değişimine ilişkin tartışma.

Cinsiyet

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($t=3.811$; $p=.000$). Üstün yetenekli kız öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ($\bar{X}=134.447$), üstün yetenekli erkek öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanından ($\bar{X}=126.888$) yüksektir. Alt ölçeklerde de cinsiyete göre yapılan t-testi, istatistiksel olarak anlamlı bulgulanmıştır.

Nitel araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal-duygusal becerilerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ö6-Kız: *“Arkadaşlarım ile olan ilişkilere önyargısız yaklaşırım.”*. Ö9-Erkek: *“Arkadaşlarım bana değer verirler. Arkada bırakılmıyorum”*. Ö3-Erkek: *“Ailem endişelenmesinler diye bazı konuları onlar ile paylaşmam”*. Ö17-Kız: *“Ailem beni her konuda destekler ve arkamda durur.”*. Ö1-Erkek: *“Yetenekli olduğum konularda öğretmenlerimden bir kısmı benimle özel ilgilenir.”*. Ö10-Kız: *“Öğretmenlerim ile genellikle iyi geçinirim.”*. Verilen örnek cümlelerden de görüldüğü gibi kız öğrencilerin iletişim ve empati becerileri erkek öğrencilere göre daha olumludur.

Literatür taramasında, Kabakçı'nın (2006) yaptığı tez çalışmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri incelenmiştir. Araştırmaya 1343 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Kabakçı'nın elde ettiği bulguların benzeri bu araştırmada da elde edilmiştir.

Goleman (1998), kadınların iletişim becerilerinde, empati becerinde, duygularını yönetmede ve kendilerini motive etmede erkeklerden daha başarılı olduklarını vurgulamıştır. Erkeklerin duygusal zekâ alt başlıklarından sadece stresle baş etmede kadınlardan daha iyi olduğunu belirlenmiştir. Goleman'ın tespitleri araştırmanın bulguları ile uyumludur.

Bazı araştırmalar bu durumun tersini savunmaktadırlar. akır (1993) ergenlik çağındaki gençlerin algıladıkları çok yönlü sosyal destek düzeyini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre algılanan sosyal destek kaynakları cinsiyete göre anlamlı çıkmamıştır.

Ancak araştırmalar genellikle kızların, sosyal destek algılamalarında ve sosyal-duygusal becerilerde erkeklerden daha iyi oldukları göstermektedir.

Sınıf düzeyi

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının öğrenim gördüğü sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Araştırmanın nitel bölümünde, algılanan sosyal destek ve sosyal-duygusal becerilerin sınıf düzeyine göre değişmediği gözlemlenmiştir. Literatürde her iki durumu bulgulayan araştırmacılar mevcuttur.

Kavşut (2009) ve Köksal (2003) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bir başka ifade ile öğrencilerin yaşları arttıkça sosyal-duygusal becerileri yükselmemiştir. Bu sonuç araştırma bulguları ile uyumludur.

Kabakçı, (2006) yaptığı tez çalışmasında 6.ve 7. sınıf öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri 8. sınıftaki öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacı bu sonucun böyle çıkmasının o yıllarda 8. sınıf sonunda yapılan LGS sınavı ile ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Elde edilen bu sonuç özel bir durumdan kaynaklanabilir.

Kardeş sayısı

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı, stresle başaçıkma puanı ve kendilik değerini artıran puan

ortalamlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizleri (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Ancak iletişim becerileri puan ortalamaları ($F=3.290$; $p=.039$) kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Yapılan Post-Hoc analizinde puan ortalamalarının üç ve daha fazla kardeş sayısına göre, tek çocuk lehine çıkmıştır. Ayrıca problem çözme becerileri puan ortalamaları da ($F=3.554$; $p=.031$) kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Yapılan Post-Hoc analizinde puan ortalamalarının üç ve daha fazla kardeş sayısına göre, tek çocuk lehine çıkmıştır.

Nitel araştırma sonuçlarına göre kardeş sayısının genellikle belirleyici olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak bazı öğrenciler kardeşlerinin kıskanmasından veya fazla kardeş sayısından dolayı, aileden algılanan sosyal destek düzeyinin düştüğünü belirtmişleridir. Ö18: “*Ailem kardeşlerim arasında ayırım olmasın diye yetenekli olduğum konularda bana özel bir şey yapmazlar.*”. sosyal desteğin düşmesi sosyal-duygusal becerilerin de düşmesi anlamına gelmektedir.

Kardeş sayısı ile sosyal-duygusal beceriler arasındaki ilişki, araştırmanın üçüncü denencesi olarak ilerleyen bölümlerde tekrar irdelenecektir.

Anne ve baba eğitim durumu

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değerini artırma ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puan ortalamalarının anne eğitim ve baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Nitel araştırma sonuçlarına göre, anne veya baba eğitim durumu yükseldikçe sosyal desteğin yükselmediği gözlemlenmiştir. Hatta tam tersi olguların varlığı gözlemlenmiştir. Bazen ilkökul mezunu olan annenin çocuğu ile daha iyi iletişim kurabildiği bulgulanmıştır.

Anne ve baba mesleği

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puan ortalamalarının anne ve baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Nitel araştırma sonuçlarına göre anne veya baba mesleğinin, sosyal-duygusal beceriler üzerinde fazla etkili olmadığı gözlemlenmiştir.

Ailenin ekonomik durumu

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının ailenin ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Nitel araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencilerin genellikle orta ve üst seviyede ekonomik duruma sahip ailelerden oldukları gözlemlenmiştir. Ailenin ekonomik durumunun sosyal destek üzerinde fazla etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Literatürde bazı araştırmacılar SED değerlerinin sosyal-duygusal becerilere etkisini istatistiksel olarak anlamlı bulmazken, bazı araştırmacılar anlamlı bulmuştur. SED değerleri ile sosyal-duygusal beceriler arasındaki ilişki araştırmanın ikinci denencesi olarak ilerleyen bölümlerde tekrar irdelenecektir.

Ailenin durumu

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının aile durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda

grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3.638$; $p=.000$). Anne ve babası beraber olan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı ($\bar{X}=131.481$), anne ve babası ayrı olan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanından ($\bar{X}=115.909$) yüksek bulunmuştur. Tüm alt ölçekler için de istatistiksel olarak anlamlı bulgulanmıştır.

Nitel araştırmaya katılan 20 öğrencinin tamamının ailesi beraber oldukları için bu yönde bir bulgu elde edilememiştir.

Literatür taramasında Özcan (1997), ilköğretim öğrencilerinin kendilik değeri, akademik başarıları ve ebeveyn tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre boşanmış aile çocuklarında özgüven puanları ve akademik başarı puanları, beraber olan ailelere göre daha düşük çıkmıştır. Bu sonuç araştırma bulguları ile uyumludur.

Storksken, Roysamb, Holmen ve Tambs (2006) yaptıkları araştırmada boşanan veya dağılan ailelerde yaşam becerileri veya yaşamsal iyi oluş seviyelerinin ciddi manada düştüğünü rapor etmişlerdir. Bu araştırmada yaşam becerileri yerine sosyal-duygusal beceriler incelenmiştir ve benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Literatürde araştırma bulguları ile uyumlu olmayan çalışmalarda vardır: Akdoğan (2012), yapmış olduğu tez çalışmasında ailesi boşanmış ve boşanmamış ergenlerin algıladıkları sosyal desteği incelemiştir. Araştırmaya 468 öğrenci katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ailesi boşanmış ve boşanmamış ergenlerin algıladıkları sosyal destek, $p<.05$ önem düzeyine göre anlamlı çıkmamıştır. Benzer bir sonucu Chase, Lansdale ve Hetherington (1990) bulgulamışlardır. Yaptıkları araştırmada boşanma etkisinin ergenler üzerinde ilk zamanlar çok ciddi olmasına karşın zamanla azaldığını ve bazı özel durumlarda tamamen kaybolduğunu raporlamışlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ile literatür bilgileri çelişkili olmakla birlikte, bütüncül bir yaklaşımla aile yapısı, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini doğrudan etkileyen bir olgu olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın birinci denencesi

“Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal destek düzeylerinin büyükten küçüğe sıralaması şöyledir: aile, akran ve öğretmen.” ifadesinin araştırma verilerine göre karşılaştırılması.

Nicel araştırma sonuçlarına göre, üstün yetenekli öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “aileden algılanan sosyal destek” düzeyi ortalamasının ($2.777 \pm .222$); “akrandan algılanan sosyal destek” düzeyi ortalamasının ($2.543 \pm .240$); “öğretmenden algılanan sosyal destek” düzeyi ortalamasının ($2.472 \pm .253$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi sırası ile aile, akran ve öğretmen şeklindedir.

Nitel araştırma sırasında öğrencilerin vermiş oldukları ifadelerden bir kısmı aşağıdaki gibidir. Ö16: “Ailemden sonra beni en çok etkileyen arkadaşlarımdır. Öğretmenler daha sonra gelir diye düşünüyorum.”. Ö20: “Duygusal olarak en çok arkadaşlarımdan etkilenirim. Aslında ailem benim için daha önemlidir, onlar beni üzecek bir şey yapmıyorlar.”. Ö8: “Beni en çok ailem etkiler sonra arkadaşlarımla tutumları.”. Ö7: “Arkadaşlarım ve öğretmenlerime göre ailem benim için daha etkilidir.” Ö3: “Sorunlarımı genellikle ailemle paylaşabilirim ancak arkadaşlarımla özel konuları paylaşmıyorum. Öğretmenler ile aramızda biraz mesafe oluyor.”. Görüldüğü gibi öğrenciler en çok ailelerinden sonra arkadaşlarından en son olarakta öğretmenlerinden etkilenmektedirler.

Literatür taramasında, Richman ve Lawrence (1998) yaptıkları araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal destek kaynaklarını araştırmışlardır. Belirlenen sekiz çeşit sosyal destek kaynağından altısını aile, üçünü akran ve ikisini öğretmenlerin sağladığı bulgulanmıştır. Bu sonuç ile araştırma bulguları uyumludur.

Çakır (1993) araştırmasında 12 yaş üzerinde ergenlerde algılanan sosyal desteği incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre 12-14 yaş gurubundaki öğrencilerin en önemli sosyal destek kaynağı ailesi olurken, 15-17 yaş gurubundaki öğrencilerin en önemli sosyal destek kaynağı önem verdikleri insanlar olarak bulgulamıştır. Çakır'ın bulguları ile araştırma sonuçları uyumludur.

Ortaokul seviyesindeki 263 ergen üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrenciler tarafından hangi tür desteklerin algılandığı ve bunların kaynakları (aile, akran, öğretmen vb.) incelenmiştir (Demaray, Malecki, 2003). Elde edilen bulgulara göre öğrenciler, öncelikle ailelerinden duygusal, bilgisel ve araçsal destek, öğretmenlerinden bilgisel destek ve akranlarından duygusal destek sağlamaktadırlar. Bu araştırmada sosyal destek çeşitleri incelenmemiştir ancak en çok desteğin aileden algılandığı sonucu benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulguları ve yapılan literatür taramasına göre öğrencilerin sosyal destek kaynağı sırası ile aile, akran ve öğretmenler şeklinde olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre denence doğrulanıp kabul edilebilir.

Araştırmanın ikinci denencesi

“Üstün yetenekli öğrencilerin SED düzeyi düştükçe, aileden algılanan sosyal destek düzeyi düşmektedir.” ifadesinin araştırma verilerine göre karşılaştırılması.

Nicel Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin aileden, akrandan öğretmenlerden ve algılanan sosyal destek genel puanı ortalamalarının ailenin ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Öğrenciler ile yapılan mülakatta bazı öğrencilerin ifadesi aşağıdaki gibidir.
Ö1: “Ailem beni her zaman her konuda destekler.”. Ö3: “Ailem beni maddi ve manevi olarak destekler.”. Ö18: “Ailem eğitimim için her türlü fedakârlığı yapıyorlar. Ancak kardeşlerim arasında ayırım olmasın diye bana özel bir şey

yapmıyorlar.” Ö20: “Ailem benim için masraf yapmaktan kaçınmaz, özel okul veya kurs gibi.”. Mülakata katılan öğrencilerin genellikle ekonomik durumunun orta ve üstü olduğu gözlemlenmiştir.

Harter (1985) araştırmasında, kendilik algısını ve sosyal desteği incelemiştir. Araştırmaya çeşitli yaş gruplarından 450 kız ve erkek ergen katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, SED değerleri ile sosyal destek alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki bulgulanmıştır. Bu sonuçlar ile araştırma bulguları uyuşmamaktadır.

Kabakçı ve Korkut (2008) ortaokul düzeyindeki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre değişimini incelemiştir. SED değeri yükseldikçe, genel olarak SDÖB puanlarının yükseldiği gözlemlenmiştir. SED değeri düşük olan öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri puanları yüksek olarak bulgulanmıştır. Sonuçlar araştırmamızdan elde edilen bulgular ile paralellik göstermemektedir.

Eversden'in (2001) yapmış olduğu bir çalışmada, SED değerleri ile yaşam becerileri karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, genel olarak SED değeri düşük olan kırsal kesimdeki ergenlerin yaşam beceri puanlarının yüksek çıktığı bulgulanmıştır. Bu sonucun böyle çıkmasında kırsal kesimdeki ergenlerin hayatın gerçekleri ile daha fazla yüzleşmeleri etkili olduğu söylenebilir. Eversden'nin bulguları araştırmamızda elde edilememiştir.

Terzi'nin (2000) yaptığı araştırmada, SED değeri yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerileri SED değeri düşük olanlardan daha yüksek bulgulanmıştır. Erdoğan'ın (2002) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal becerileri, SED değerleri ile değişmediğini bulgulanmıştır. Bu araştırmada da benzer bir sonuç elde edilmiştir.

Araştırmanın nicel ve nitel kısmından elde edilen bulgular ile literatür sonuçları bütüncül olarak değerlendirildiğinde denence reddedilmektedir.

Araştırmanın üçüncü denencesi

“Üstün yetenekli öğrencilerin kardeş sahibi olmaları, iletişim becerilerini artırmaktadır.” ifadesinin araştırma verilerine göre karşılaştırılması.

Nicel araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim becerileri puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3.290$; $p=.039$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analizi yapılmıştır. Kardeşi olmayan öğrencilerin iletişim becerileri puanları (30.882 ± 3.740), kardeş sayısı üç ve üzeri olan öğrencilerin iletişim becerileri puanlarından (28.800 ± 3.988) yüksek bulunmuştur.

Nitel araştırmaya katılan bazı öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir. Ö4: *“Ailem benimle her konuda özel ilgilenir. Ben ailemin tek çocuğuyum, karar alınacağı zaman benim fikrime mutlaka başvururlar. Beni her konuda desteklerler.”*. Ö18: *“Kardeşlerim arasında ayırım olmasın diye ailem benim için özel bir şey yapmıyor.”* Ö20: *“Ailemin tek çocuğuyum. Arkadaşlarım arasında sevilen sosyal biriyimdir. Derslerim iyi olduğu için arkadaşlarım benim gurubumda olmak istiyorlar. Annem ile daha fazla olmak üzere, ailem ile her şeyimi paylaşabilirim.”*. Nitel araştırma bulguları denenceyi desteklememektedir.

Yapılan literatür taramasında farklı bulgulara rastlanmıştır.

Bayram (1999) yapmış olduğu doktora çalışmasında, ruhsal belirti ve sosyal desteği incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre tek çocukların aileden algıladığı sosyal destek en üst seviyede, ortanca çocukların ise en düşük seviyede bulunmuştur. Bu sonuç araştırma bulguları ile uyumludur.

Çocuklar, aileden çok kardeşleri ile sosyal-duygusal becerilerini geliştirmektedirler. Çocukların kardeşleri ile yaşadıkları çatışmalar problem çözme, uzlaşma ve stresle başa çıkma gibi deneyimler kazanmalarını sağlar. Elde edilen bu deneyimler ergenlik döneminde akran ilişkilerine olumlu olarak yansımaktadır. Erken çocukluk yıllarında kardeş sayısı fazla olan adolesanların

iletişim becerilerinin yüksek olduğu bulgulanmıştır (Mchale, Kim ve Whiteman, 2006). Yapılan tespitler ile araştırma sonuçları uyuşmamaktadır.

Merter (2013) yaptığı araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kardeş sayısı ile sosyal-duygusal beceriler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulgulanmamıştır. Merter'in bulguları ile araştırma sonuçları kısmen uyuşmaktadır.

Düzakın (2004) yapmış olduğu araştırmada ergenlik çağındaki çocukların sosyal-duygusal becerilerinin bazı değişkenlere göre değişimini incelemiştir. Kardeş sayısı, kardeş sırası ve sınıf düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden olan problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulgulanmamıştır. Yapılan araştırmada tek çocuk lehine anlamlı bir ilişki bulgularına için bu araştırma ile uyum sağlamamaktadır.

Demirtaş (2007) yapmış olduğu yüksek lisan çalışmasında, algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kardeş sayısı ile aileden, arkadaşan ve öğretmenden algılanan sosyal destek ve stresle başa çıkma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Araştırmamız ile Demirtaş'ın bulguları kısmen paralellik göstermektedir.

Araştırmanın nitel ve nicel bulguları ile literatür taramasından elde edilen bulgular çelişkilidir. Elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde “Üstün yetenekli öğrencilerin kardeş sahibi olmaları, iletişim becerilerini artırmaktadır.” denencesi reddedilmektedir.

Araştırmanın dördüncü denencesi

“Üstün yetenekli öğrencilerin kendilik değerini artıran beceri puanları stresle başa çıkma beceri puanlarından yüksektir.” ifadesinin araştırma verilerine göre karşılaştırılması.

Nicel araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri ortalaması (28.771 ± 4.575) puandır ve kendilik değerini artıran becerileri ortalaması (35.573 ± 3.682) puandır. Stresle başa çıkma becerilerinin min. puanı 17 ve max. puanı 38'dir. Kendilik değerini artıran becerilerin min. puanı 22 ve max. puanı 40'dır. Görüldüğü gibi kendilik değeri beceri puanları stresle başa çıkma beceri puanlarından oldukça yüksektir. Her iki alt beceri ölçeğinde cümle sayısı 10'dur.

Nitel araştırma sonuçlarına göre de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ö7: *“Ailemin benden sürekli yüksek başarı beklemesi beni strese sokuyor. Bunu nasıl yaparsın şeklinde bir baskı hissediyorum.”*. Ö19: *“Başarılarımdan dolayı arkadaşlarım beni her zaman yanlarına almak isterler. Dersler dışında sporda da başarılı biriyim.”*. Ö14: *“Aile içinde konuları hep beraber görüşüyoruz, ancak en son kararı ben veririm.”*. Ö16: *“Benim liderlik yönüm vardır. Genelde sınıf başkanı seçilirim.”*. Ö13: *“Benden her zaman yüksek başarı beklmeleri bende strese sebep olmaktadır. Hatta puanlarım düşecek diye ağladığım oldu.”*. Öğrenciler ile yapılan mülakatlarda kendilik değerinin yüksek olduğu ancak duyarlılık ve mükemmeliyetçilik özelliklerinin öğrencilerde strese neden olduğu gözlemlenmiştir.

Literatür taramasında, Hoge ve Renzulli (1993) üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygılarını, normal öğrenciler ile karşılaştırmışlardır. Bu araştırma sonucuna göre üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygısı puanları normal öğrencilerin puanlarından yüksek çıkmıştır. Aynı araştırmada akademik benlik algıları puanları da üstün yetenekliler lehine olmuştur. Elde edilen bulgular araştırmamız ile uyumludur.

Diğer bir çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin çevreye daha iyi uyum sağladıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel kapasitelerinden dolayı, empati becerileri ve iletişim becerilerinin yüksek olduğu bulgulanmıştır. Akranlarına göre stresle baş etme ve duygusal çatışmalarda daha başarılı olsalar bile aşırı duyarlılık ve mükemmeliyetçilik nedeniyle strese maruz kalabilecekleri değerlendirilmektedir (Neihart, 1999).

Üstün yetenekli öğrencilerin, öğretmenleri ve anne babaları genellikle üst düzey bir başarı beklentisi içinde olurlar. Öğrenciler bu beklentiye cevap veremedikleri zaman stres ve kaygı yaşarlar. Üstün yeteneklilerin kendilerine olan güvenleri yüksek olmakla birlikte aşırı duyarlılık ve mükemmeliyetçilik özelliklerinden dolayı kaygı düzeyleri yüksek olmaktadır (McMann ve Oliver, 1988). Araştırma bulguları ile uyumludur.

Üstün yetenekli öğrencilerin kendilik değeri beceri puanları, stresle başa çıkma beceri puanlarından yüksek bulunmuştur. Stresle başa çıkma beceri puanları normal öğrencilere göre yüksek olmakla birlikte göreceli olarak kendilik değeri beceri puanlarından düşüktür. Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin, kendilerini üstün olarak algılamaları ve çevreden algıladıkları sosyal desteğin yüksekliği, kendilik değerinin yükselmesine sebep olduğu değerlendirilmektedir. Stresle başa çıkma puanları yüksek olmakla birlikte, göreceli olarak kendilik değeri puanlarından düşük olmasının nedeni bu öğrencilerin duyarlılık ve mükemmeliyetçiliği olduğu değerlendirilmektedir.

Yapılan nicel ve nitel araştırmalardan elde edilen bulgular ile literatür taraması sonuçlarına göre araştırmanın dördüncü denencesi kabul edilebilir.

Tablo 48 araştırma denencelerine ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 48

Denence Sonuç Tablosu

	Denenceler	Kabul/Ret
D1	Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal destek düzeylerinin büyükten küçüğe sıralaması şöyledir: aile, akran ve öğretmen.	Kabul
D2	Üstün yetenekli öğrencilerin SED düzeyi düştükçe, aileden algılanan sosyal destek düzeyi düşmektedir.	Ret
D3	Üstün yetenekli öğrencilerin kardeş sahibi olmaları, iletişim becerilerini artırmaktadır.	Ret
D4	Üstün yetenekli öğrencilerin kendilik değerini artıran beceri puanları stresle başa çıkma beceri puanlarından yüksektir.	Kabul

Sonuç

Bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin aileden, akrandan ve öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki nedensellik ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma nitel ve nicel yöntemler ile yapılmıştır. Nicel araştırmaya 192, nitel araştırmaya 20 üstün yetenekli öğrenci katılmıştır. Araştırmada, algılanan sosyal destek düzeyini belirlemek için ASDÖ-R ölçeği, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini belirlemek için SDÖBÖ ölçeği, kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır.

Araştırma verilerini değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart Sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post-Hoc testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi, yordama düzeyi regresyon analizi ile test edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Üstün yetenekli öğrencilerin aileden algıladıkları sosyal destek düzeyi arttıkça, sosyal-duygusal becerileri artmaktadır. Aralarında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki vardır. Bu sonuç araştırmanın nicel ve nitel kısmı ile uyumludur. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri alt ölçeklerine ait iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler için de aynı sonuca ulaşılmıştır. Literatür bulgularının da bu sonucu desteklediğini söylemek mümkündür.

Üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinin genellikle bilinçli oldukları ve çocuklarını sosyal ve duygusal olarak destekledikleri gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine olumlu yansımıştır. Ancak Türkiye’de, Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2012) verilerine göre 5-14 yaş aralığında yaklaşık 12.500.000 öğrenci bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütünün kriterlerine göre bu öğrencilerin

yaklaşık %2'si (250.000) üstün yeteneklidir. 2012 yılı itibarıyla BİLSEM'lere kayıtlı tanılanmış öğrenci sayısı 10.807'dir. Bu durum Türkiye genelinde üstün yetenekli öğrencilerin ancak %4'lük kısmına ulaşılabildiğini göstermektedir (MEB, 2014). Ailelerin genelinin eğitim seviyesinin ve SED seviyesinin yüksek olması kırsal kesimdeki üstün yetenekli öğrencilere ulaşılmadığı anlamına gelmektedir.

- Üstün yetenekli öğrencilerin akrandan algıladıkları sosyal destek düzeyi arttıkça sosyal-duygusal becerileri artmaktadır. Aralarında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki vardır. Bu sonuç araştırmanın nicel ve nitel kısmı ile uyumludur. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri alt ölçeklerine ait iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler için de aynı sonuca ulaşılmıştır. Literatür bulgularının da bu sonucu desteklediğini söylemek mümkündür.

Erken çocukluk yıllarında en önemli sosyal destek kaynağı ailedir. Çocukluktan ergenliğe geçişte aileden ve öğretmenden algılanan sosyal destek azalmasına mukabil akrandan algılanan sosyal destek artmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarını karşılamada akran ilişkilerinin önemli bir rolü vardır. Okullarda verilecek sosyal-duygusal öğrenme programları ve gruplama yöntemlerinin bu ihtiyacı karşılayabileceği sonucuna varılmıştır.

- Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyi arttıkça sosyal-duygusal becerileri artmaktadır. Aralarında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki vardır. Bu sonuç araştırmanın nicel ve nitel kısmı ile uyumludur. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri alt ölçeklerine ait iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler için de aynı sonuca ulaşılmıştır. Literatür bulgularının da bu sonucu desteklediğini söylemek mümkündür. Araştırma sonuçlarına göre, üstün yetenekli öğrenciler en düşük sosyal desteği öğretmenlerden algılamışlardır. Sonucun böyle çıkmasında, ortaokulda sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçilmesi ve ergenlik dönemine

giren öğrencilerin ailesine ve öğretmenlerine karşı bağımsızlık mücadelesi etkili olmuş olabilir. Bununla birlikte Türkiye’de öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve gerekli hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri almadıkları sonucuna varılmıştır.

- Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin sosyal-duygusal beceri puanları ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri erkeklerden yüksek çıkmıştır. Yörükoğlu’na (2004) göre, ön ergenlik döneminde kızların zekâ ortalaması erkeklerden yüksek çıkmaktadır. Özellikle dil gelişiminde kızlar erkeklerden daha başarılı olmaktadır. Ancak ergenlikten sonra bu durum ortadan kalkmaktadır. Hatta aritmetik yeteneklerde erkekler kızları geçmektedirler. Literatür taramasından elde edilen sonuçlar ile araştırma sonuçları birbiri ile uyumaktadır. Sonuçların böyle çıkmasında kız ve erkeklerin fizyolojik ve duygusal gelişim süreçlerinin farklılığı ve içinde yaşadıkları toplumun cinsiyetlere yükledikleri sorumlulukların etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
- Araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencilerin genellikle orta ve üst seviyede SED değerine sahip aileler oldukları gözlemlenmiştir. Bu araştırmada ailenin ekonomik durumunun sosyal destek üzerinde fazla etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin tanınması ve BİLSEM’lere kayıt yaptırılması sürecinde ailenin önemli bir rolü olmaktadır. SED ve eğitim seviyesi düşük olan ailelerin de üstün yetenekli çocuklarının var olduğu bir gerçektir. Ancak bu öğrencilere ulaşılması, tanınması ve eğitim sürecine dâhil edilmesi, Milli Eğitim politikasının önemli bir sorunu olduğu sonucuna varılmıştır.
- Anne baba beraber olan ailelerde hem akademik verimlilik artmakta hem de sosyal-duygusal beceriler artmaktadır. Bu durum beklenen bir sonuçtur. Ancak bu araştırmaya katılan 192 öğrencinin 11 tanesi (%5.7) anne baba ayrı yaşayan ailelerden oluşmaktadır. TÜİK (2013) verilerine göre Türkiye genelinde boşanan ailelerinin oranı %20.5’tir. Araştırmada

üstün yetenekli ailelerin boşanma oranları TÜİK verilerinden düşük çıkmıştır. Elde edilen bu sonucun en önemli sebebi, boşanmış ailelerin üstün yetenekli çocuklarının ilgisizlik sonucu ihmal edilmiş olabileceği gerçeğidir.

- Araştırmada, tek çocuk ile üç ve daha fazla kardeşli çocukların iletişim ve problem çözme becerileri analiz sonuçları kıyaslandığında, tek çocuk lehine anlamlı fark olduğu bulgulanmıştır. Aynı sonucu nitel araştırma bulguları da desteklemektedir. Literatür taramasında birbiri ile çelişkili veriler olmakla beraber genellikle kardeş sayısının çocuklarda sosyal-duygusal becerileri geliştirdiği belirtilmiştir.

Tek çocuklu ailelerin en önemli sorunu, çocuklarının ben merkezli yetişmesi ve sosyalleşememesidir. Bu sorun ailenin tutumu ile aşılabılır. Tek çocuklu ailelerin, çocuklarına daha fazla zaman ayırdıkları ve özel ilgi gösterdikleri bir gerçektir. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçları dikkate alındığında bazen tek çocuk avantaj gibi görülebilir. BİLSEM velilerinin bilinçli olması, tek çocuk olma dezavantajını gideren bir durum olduğu sonucuna varılmıştır.

- Araştırma sonuçlarına göre, anne baba eğitim seviyesi ve anne baba mesleği, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal destek algıları ve sosyal-duygusal becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Eğitim seviyesinin yükselmesi ve itibarlı meslek sahibi ailelerin sosyal destek sağlama seviyesinin yüksek çıkması beklenen bir sonuç idi. Sonucun böyle çıkmasında, BİLSEM’lerde öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin SED değerleri ve sosyokültürel düzeylerinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
- Araştırmadan elde edilen nicel verilere göre üstün yetenekli öğrencilerin kendilik değeri beceri puanları, stresle başa çıkma beceri puanlarından yüksektir. Öğrenciler ile yapılan mülakatlarda ve literatür taramasında da aynı sonucu destekleyen bulgular elde edilmiştir. Kendilik değeri beceri

puanlarının yüksek çıkmasında, öğrencilerin etiketlenmesinin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Üstün yetenekli öğrencileri etiketleme, aynı zamanda beklentiyi artırmaktadır. Bu durum öğrencilerin stres seviyesini yükselttiği sonucuna varılmıştır. Stresle başa çıkma beceri puanlarının düşük çıkmasını, üstün yetenekli öğrencilerin duyarlılık ve mükemmeliyetçilik özellikleri ile açıklamak mümkündür.

- Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını sosyal-duygusal ve bilişsel şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Üstün yetenek, genellikle kalımsal olmasına karşın sosyal-duygusal beceriler sonradan geliştirilebilen özelliklerdir. Araştırmacılar, sosyal-duygusal becerilerin her yaşta geliştirilebileceğini ancak yaşın ilerlemesi ile birlikte öğrenmenin güçleştiğini belirtmişlerdir (Mayer ve Salovey, 1997; Goleman, 1998). Araştırma sonuçları, üstün yetenekli öğrencilerin yüksek düzeydeki bilişsel becerilerini sosyal-duygusal beceriler ile birleştirerek bütüncül bir başarı elde etmenin mümkün olduğunu göstermektedir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin ebeveyn, akran ve öğretmenden algıladıkları sosyal desteğin, sosyal duygusal becerileri yordama gücü ($\beta=1.208$) beta katsayısı seviyesinde ve açıklama oranının (%87) yüksek düzeyinde olduğu bulgulanmıştır. Buna göre öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal desteği artırmak için aile, akran ve öğretmen faktörünün yeterli düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
- Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkiye'deki örgün eğitim kurumlarında üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ve sosyal-duygusal ihtiyaçları yeterli düzeyde karşılanmamaktadır. BİLSEM'ler öğrencilerin ihtiyaçlarının bir kısmını karşılamakta birlikte yeterli düzeyde ve işlevsel olmamaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için esaslı yasal düzenlemelere ve kurumsal yapılanmalara gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik bilinç düzeyini artırmak için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmaya ve uygulamaya yönelik yetkililere, eğitimcilere ve sosyal hizmet uzmanlarına öneriler yapılacaktır.

Uygulamaya yönelik öneriler

- Sosyal-duygusal beceriler sonradan geliştirilebilen davranışlardır. Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin kazanım programlarına eklenmelidir (Weissberg, 2000). Anasınıfından lise son sınıfa kadar tüm sınıflarda, sosyal-duygusal öğrenme becerileri dersi, gelişimsel ve önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında eğitim müfredatlarında yerini almalıdır. Öğretmenlerin kendi branşlarına ek olarak öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapması teşvik edilmelidir. Sosyal-duygusal beceri eğitimi, sosyal bilgiler dersinin kapsamından çıkartılarak müstakil bir ders olarak tüm eğitim kademelerinde verilmesi önerilmektedir.
- Araştırma bulgularına göre BİLSEM'lere devam eden öğrencilerin genelinin şehir merkezlerinde, SED ve eğitim seviyesi yüksek ailelerden oluştuğu bulgulanmıştır. Bu durum, Türkiye'de SED ve eğitim seviyesi düşük kırsal kesimde yaşayan üstün yetenekli öğrencilere ulaşamadığını göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik stratejik planlar ve programlar hazırlarken bu bulguları değerlendirmelidir.
- Tıpta "Plasebo Etkisi" genellikle klinik psikologlarının başvurduğu alternatif bir tedavi yöntemidir. Hastanın iyileşeceğine inanması ve moralini yüksek tutması tedavi adına çok önemlidir.

Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyini artırmak için eğitim psikologların tavsiye ettiği "Plasebo Etkisi" yöntemi eğitimde işlevsel hale getirilmelidir. Uygulamada Plasebo etkisini, Öğretmenin öğrenciye pozitif yaklaşması, cesaretlendirmesi, moral vermesi ve motive etmesi

şeklinde anlamak mümkündür. Deneysel çalışma yapan araştırmacılar, kontrol ve deney gruplarının yanına plasebo grubu da eklemelidirler. Eğitimciler ve sosyal hizmet uzmanlarına gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi seminerlerde “Plasebo Etkisi” eğitimleri verilmelidir.

- Araştırmadan elde edilen bulgulara göre üstün yetenekli öğrencilerin sosyal destek düzeyi arttıkça sosyal-duygusal becerileri artmaktadır. Sosyal destek kaynaklarının önem sırasına göre sıralaması aile, akran ve öğretmen şeklinde elde edilmiştir. Üstün yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin ailelerinin genellikle bilinçli oldukları gözlemlenmiştir. Ailelerin eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı ve STK’lar, öğrencilerin akranlarının ve öğretmenlerinin farkındalık ve duyarlılık seviyesini artırmaya yönelik eğitsel programlar düzenlemeleri önerilmektedir.
- Araştırma sonucunda kız öğrencilerin sosyal-duygusal beceri puanları erkeklerden yüksek çıkmıştır. Ailelerin eğitiminde ve öğretmenlere verilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında bu bulgular tartışılabilir. Ayrıca okul rehberlik programları yapılandırılırken cinsiyet farkları ve özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Araştırma bulgularına göre bu örnekteki üstün yetenekli öğrencilerin anne babalarının %5.7’si boşanmış veya ayrı yaşamaktadırlar. Ancak TÜİK (2013) verilerine göre Türkiye’de boşanan ailelerin oranı %20.5 kadardır. İki veri arasındaki farktan, boşanan ailelerin üstün yetenekli çocuklarının ihmal edildiği sonucuna varmak mümkündür. Bölünmüş ailelerin üstün yetenekli çocuklarının ihmal edilmemesi için öğrencilere rehberlik yapacak mentörler devreye girmeli ve devlet destekli sosyal projeler üretilmelidir.
- Araştırmadan elde edilen bulgulara göre üstün yetenekli öğrencilerin “kendilik değeri beceri” puanları, “stresle başa çıkma beceri” puanlarından yüksek çıkmıştır. Sonucun bu şekilde çıkmasında

öğrencilerin etiketlenmesinin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Üstün yetenekli öğrencileri etiketleme, aynı zamanda beklentiyi ve duyarlılığı artırmaktadır. Bu durum öğrencilerin stres seviyesini yükseltmektedir. Öncelikle okullarda, stresle başa çıkma becerilerini artırmaya yönelik programlar ve etkinlikler müfredata eklenmelidir. Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin hangi ölçekler ile ve kimler tarafından tanılanacağı kurumsal bir prosedüre bağlanmalıdır. Aynı şekilde bu öğrencilerin eğitime ve istihdamına yönelik olarak ivedilikle Milli Eğitim politikaları belirlenmeli ve hayata geçirilmelidir.

- Türkiye İçin Model Önerisi UYETAK(Ulusal Yetenek Akademisi)

Üstün yetenekli bireylerin eğitimi, araştırmacıların ve eğitimcilerin her zaman dikkatini çekmiştir. Son yüzyılda bu öğrencilerin eğitimi adına çeşitli modeller geliştirilmiştir. Roma Üniversitesinde tıp doktoru olan Maria Montessori’nin geliştirdiği “Montessori Okulları”, Rudolf Steiner’in 1.Dünya Savaşı sonrası Almanya’da geliştirdiği “Waldorf Okulları” ve New York’ta uygulanan yaşayarak öğrenme ile hoşgörülü eğitim felsefesini benimseyen “High-Scope” eğitim modelleri bunlardan sadece birkaçıdır. Eğitim modellerinin tamamı; müfredat zenginleştirme ve farklılaştırma, hızlandırma ve gruplama prensiplerini benimsemişlerdir (Akdağ, 2006).

Üstün yeteneklilerin eğitiminde dünyada öncü ülkelerden biri ABD’dir. ABD’de her eyaletin farklı uygulamaları olmakla birlikte üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması ve eğitimi federal yasalarla güvence altına alınarak fonlarla desteklenmiştir. Eğitim modelleri de eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Ancak genellikle hızlandırma ve zenginleştirme modelleri uygulanmaktadır (Levent, 2011).

İsrail yaklaşık 8 milyon nüfusa sahip olmasına rağmen üstün yeteneklilerin eğitimine önem vermiştir. 1970’lerde başlayan çalışmalar sonrasında “Ulusal Üstün Zekâlılar Birliği” kurulmuştur. Birlik üstün

zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanınması, eğitimi ve istihdamında tek yetkili kurumdur. İsrail’de üstün yetenekli öğrenciler milli servet kabul edilmiş ve koruma altına alınmıştır (Akarsu, 2001).

Dünyada üstün yeteneklilerin eğitimine önem veren ülkelerden biri de G.Kore’dir. İlkokul 6. sınıfa kadar üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini genellikle aileler üstlenmektedir. 7. Sınıftan itibaren “Seoul High School” gibi okullar öğrencileri seçerek almaktadır. Ayrıca sayıları yüzü bulan “Bilim Sanat Merkezleri” ve “Bilim Müzeleri” bu öğrencilere hizmet vermektedir. G. Kore’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini kontrol eden “KEDI” ulusal ajansı kurulmuştur (MEB, 2013)

Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi için açılan kurumlar ve çıkarılan yasalar ihtiyacı karşılayacak nitelikte olmamıştır. 1995’de ilki açılan Bilim Sanat Merkezlerinin örgün eğitim içindeki yeri ve eğitim politikası halen eğitimciler arasında tartışılmaktadır. Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin tanınması, eğitimi ve istihdamı hususunda TÜBİTAK benzeri bir akademiye ihtiyaç vardır. Bu akademiye “Ulusal Yetenek Akademisi” isminin verilmesi önerilmektedir.

Temel eğitim felsefesi olarak hızlandırma, zenginleştirme ve gruplama yöntemleri ile öğrenci merkezli eğitim uygulanacaktır. Milli Eğitime bağlı her okulda ZEP (Zenginleştirilmiş eğitim programı) sorumlusu bir eğitimci görevlendirilecektir. Bu eğitimcilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri Akademi tarafından yapılacaktır.

Akademi, üniversite statüsünde yarı bağımsız bir kurum şeklinde yapılandırılacaktır. Akademinin başlıca görevleri aşağıdaki gibi olacaktır.

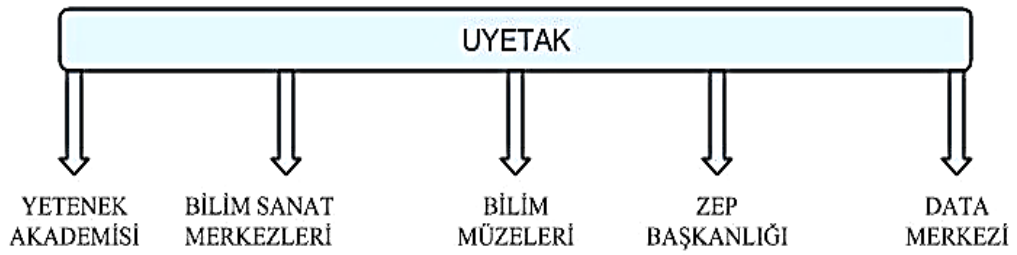
- Üstün yeteneklilere yönelik stratejik ve akademik araştırmalar yapmak ve entelektüel bilgi üretmek.
- Eğitimcilerin ve sosyal hizmet uzmanlarının eğitimine yönelik lisans ve lisansüstü eğitim vermek.

- Akademiye bağlı Bilim Sanat Merkezlerinin ve Bilim Müzelerinin sevk ve idaresini yapmak.
- Tanılama araç gereçleri geliştirmek ve ulusal tanılama ağını ve veri bankasını kurmak.
- Eğitim materyalleri ve programları geliştirmek.
- Okullarda hızlandırma, grplama ve zenginleştirmeden sorumlu ZEP zümre başkanlarının hizmet içi eğitimlerini vermek.
- Milli Eğitim Okullarından mezun üstün yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması yapmak ve takip etmek.
- Ailelere, ğretmenlere ve sosyal hizmet uzmanlarına yönelik hizmet içi eğitimler vermek.
- Üniversiteler, akademiler, belediyeler vb. ile STK'lar ve uluslararası kuruluşlar nezdinde stratejik işbirliği yapmak.
- İnteraktif web portallarının ve sosyal ağlar oluşturmak.

Akademinin kurumlar arası ve disiplinler arası yetkileri ve sorumlulukları çıkarılacak yasalar ile belirlenecektir. Ulusal düzeyde tüm okullarda belirlenecek ZEP sorumluları ve zümre başkanları ile zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim programları üretilecektir. Ders içerikleri ve ğretim metotları üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında sosyal-duygusal becerilerini de geliştirecek şekilde düzenlenecektir.

Tüm bu faaliyetlerin yanında Türkiye genelinde “dahi” seviyesindeki üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi bizzat akademi tarafından yürütülecektir. Yatılı olarak yapılacak bu eğitim, akranları arasında kendi yetenek düzeyine göre binde bire giren öğrencilere verilecektir. Öğrenci tanılanmasında tamamen bilimsel şeffaf yöntemler ve ölçekler kullanılacaktır.

Okullardan mezun olan öğrencilerin istihdamı, yapacakları projelerin desteklenmesi ve akademik ürün vermelerinin önündeki engellerin kaldırılması ulusal politika olarak benimsenecektir. Ayrıca bir üst okula geçişte ek puan verilmesi veya sınavsız geçiş hakkı gibi uygulamalar ile öğrencilerin sınav kaygıları giderilecektir. Böylece Türkiye'nin en önemli sorunlarından biri olan beyin göçünün de önüne geçilmiş olacaktır. Ulusal Yetenek Akademisi'nin temel yönetim şeması şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Ulusal Yetenek Akademisi Yönetim Şeması

Araştırmaya yönelik öneriler

- Örgün eğitim kurumlarında verilen sosyal-duygusal öğrenme (Social and Emotional Learning, SEL) derslerinin akademik ve bilişsel başarıları artırdığını gösteren çok sayıda araştırma vardır (CASEL, 2003; Ryan ve Patrick, 2001; Skinner, Wellborn ve Connell, 1990; Mayer, Salovey ve Caruso, 2004; Elias ve ark, 1997). Araştırmacılar tarafından üstün yetenekli öğrencilere yönelik sosyal-duygusal öğrenme becerileri (SDÖ) ders programları hazırlanarak, kontrol ve deney grupları ile programların etkinliği ölçülebilir. Bu şekilde hazırlanacak ders programları, Milli Eğitim Bakanlığına örnek öğretim programları olarak önerilebilir.
- Bu araştırmanın evreni Ankara ili ve örnekleme Bilim Sanat Merkezlerine devam eden 192 ortaokul öğrencisidir. Ankara ilindeki BİLSEM'lerde öğrenim gören öğrencilerin SED değerleri ve ailelerin eğitim seviyesi orta ve yüksek seviyede bulgulanmıştır. Araştırmanın geçerlik, güvenilirlik ve genellebilirlik düzeyini artırmak için araştırmayı Türkiye'nin SED

değeri farklı olan illerinde, öğretmen ve ebeveylere de içine alacak şekilde yapılması önerilmektedir.

- Bu araştırmanın verileri, üstün yetenekli öğrencilerin işaretledikleri cümleler ve yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Araştırmacılar, sosyal destek ve sosyal-duygusal beceriler ile ilgili verileri, öğrenciyi ve sosyal çevresini boylamsal olarak gözlemleyerek elde edebilirler. Bu şekilde elde edilen verilerin geçerlik ve genelleyebilirlik düzeyi daha yüksek olacaktır.
- İlgili literatür taramasında, Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini ve algıladıkları sosyal destek düzeylerini belirlemeye yönelik münhasır psikometrik ölçeklerin yeterli olmadığı görülmüştür. Araştırmacılar gerek çeviri ve uyarlama yoluyla gerekse yeniden hazırlama şeklinde, alanla ilgili ölçeklerin standardizasyonunu yapabilir veya geliştirebilirler. Hazırlanacak psikometrik ölçeklerin kişisel çalışmalar şeklinde olmayıp, bütçesi olan proje kapsamında, ekip çalışmaları ile olması önerilmektedir.
- Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları bilişsel ve duygusal desteğin, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini yordama düzeyi incelenmiştir. Ailelerin ve öğretmenlerin de dâhil edileceği daha kapsamlı araştırmalar ile öğrencilere sağlanan araçsal sosyal desteklerin sosyal-duygusal beceriler üzerindeki etki düzeyinin incelenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, Ö. (2013). *11. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Adams Byers, J., Whitsell, S.S. & Moon, S.M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7-20.
- Adderholt, M. & Goldberg, J. (1999). *Perfectionism: What's bad about being too good?* Minneapolis, MN: Free Spirit Press Inc.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekliler, Yetişemediğimiz Çocuklar: Üstün Yetenekli Çocuklar ve Sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları
- Akdağ, B. (2006). Alternatif eğitim modelleri. *Zil ve Teneffüs Dergisi*. Sayı: 6. (34-44)
- Akdoğan, S.D. (2012). *Anne babası boşanmış ve boşanmamış ergenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi. (333571)
- Akin, C.A. (2005). Academic asynchrony. Gifted child today. *Sage Journals*. 28(2), 60-66.
- Alsop, G. (1997). Coping or counseling: Families of intellectually gifted students. *Roepers Review*, 20(1), 28-34.
- Assouline, S. & Colangelo, N. (2006). Social-emotional development of gifted adolescents. In F.A. Dixon, & S.M. Moon. (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 65– 85). Waco, TX: Prufrock.

- Ataman, A. (2000). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. Eripek, S. (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (151-170). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Ataman, A. (2003). Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 4(39), 17-20.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. *Seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2005). *Özel eğitime giriş, 11.ünite*. Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Bar-On, R. (1997). Development of the Bar-On EQ-i: A measure of emotional and social intelligence. *Paper Presented at the 105 Annual Convention of the American Psychological Association*. Chicago.
- Başaran, İ.E. (1978). *Eğitim psikolojisi*. Ankara. Bilim Matbaası.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-duygusal beceri algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği* (Doktora tezi). Yök Tez Merkezi. (265235)
- Bayram, D. (1999). *Bir grup gençte ruhsal belirti ile sosyal destek ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Berlin, J.E. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*, 31, 217-223.
- Bickley, N.Z. (2001). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs* (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut, Connecticut.

- Buescher, T.M. (1991). *Gifted adolescents handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon
- Budak, B. (1999). *Lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Budak, İ. (2008). Üstün yeteneklilik kavramı ve tarihsel gelişim süreci. *Journal of Qafqaz University*. 1(22). 164-173.
- Burke, R.W. (2002). Social and emotional education in the classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 38 (3), 108-111.
- CASEL (The collaborative for academic social and emotional learning) (2003). *SEL and Academic Performance*. Chicago, IL: Author.
- Chambers, E.A., Hylan, M. & Schreiber, J.B. (2006). Achievement and at-risk middle school students' perspectives of academic support. *Journal of Research in Character Education*, 4(1 ve 2), 33-46.
- Chan, D.W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students. *By Teacher Ratings: Parent Ratings And Students Self-Reports In Hong Kong. High Ability Studies*, 11 (1), 69-82.
- Chan, D.W. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners. *The Hong Kong teacher perspective teachers of gifted children China Hong Kong. Roeper Review*, 23 (4), 197-202.
- Chase Lansdale, P.L. & Hetherington, E.M. (1990). *The impact of divorce on life*. Span development and behavior. p.105-150, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cheng, S.T. & Chan, A. (2004). The multidimensional scale of perceived social support: Dimensionality and age gender differences in adolescents. *Personality And Individual Differences*, 3.1359-1369.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms intelligent schools the social emotional education of young children* (pp. 3-29). New York: Teacher College Press.
- Colangelo, N. & Assouline, N.G. (2009). Acceleration: meeting the academic and social needs of students. In T. Balchin, B. Hymer, D. J. Matthews (Eds.) *The Routledge International Companion to Gifted Education*. Oxon: Taylor and Francis Group.
- Colangelo, N., Assouline, N.G., Marron, M.A., Castellano, J.A., Clinkenbeard, P.R., Rogers, K., et al. (2010). Guidelines for developing an academic acceleration policy. *Journal of Advanced Academics*, 21 (2), 180–203.
- Coleman, L.J. & Sanders, M.D. (1993). Understanding the needs of gifted students: Social needs, social choices and masking one's giftedness. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5(1), 22-25.
- Coleman, L.J. & Cross, T.L. (2001). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Cooper, P.M. (2013). *Parents' perceptions of how they serve the social and emotional needs of their intellectually identified gifted children* (Unpublished doctoral dissertation). Wesleyan University, Texas.
- Cross, T.L. (1997). Psychological and social aspects of educating gifted students. *Peabody Journal of Education*, 72, 180-200.
- Cross, T.L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children*, (4th Edition), Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi

- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Yayınevi
- Çağlar, D. (2004a). Üstün zekâlı çocukların seçimi. Yer aldığı eser, R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A.E. Bilgili (Ed.). *1.Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1, 343-350. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Çağlar, D. (2004b). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. Yer aldığı eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A.E. Bilgili (Ed.). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1, 111 – 125. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Çakır, Y. (1993). *12-22 yaş grubu gençlerde çok yönlü algılanan sosyal destek ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik araştırması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, S. (2011). *Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2010). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Coleman, J.M. & Fults, B.A. (1982). Self concept and the gifted classroom: The role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*, Vol 26, 116-120.
- Dabrowski, K. & Piechowski, M.M. (1977). *Theory of levels of emotional development*. Oceanside, N.Y.: Dabor Science.
- Daniels, S. & Piechowski, M.M. (Eds.) (2008). *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and the emotional*

development of gifted children, adolescents, and adults. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

- Danielsen, A.G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 303-320.
- Dağlıoğlu, H.E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi, 39* (186), 72-84.
- Davaslıgil, Ü. (2004a). Erken çocuklukta üstün zekâlı çocuklara uygulanacak farklılaşmış eğitim programı. Şirin, M.R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A.E. (Ed.), *I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı içinde, (289-300)*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Davaslıgil, Ü. (2004b). Üstün zekâlı çocukların eğitimi. Yer aldığı eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A.E. Bilgili (Ed.). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1 211- 218. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Davis, G.A. & Rimm, S.B. (1989). *Education of the gifted and talented*. Boston: Allyn and Bacon
- Davis, G.A. & Rimm, S.B. (1994). Gifted education: Matching instruction with needs. *Education of the gifted and talented, 1-24*.
- Davis, G.A., & Rimm, S.B. (2004). Characteristics of gifted students. *Education of the gifted and talented, 5, 32-53*.
- Demaray, M.K. & Malecki, C.K. (2003). Importance ratings of socially supportive behaviors by children and adolescents. *School Psychology Review, 32*(1),108-131.
- Demaray, M.K., Malecki, C.K., Davidson, L.M., Hodgson, K.K. & Rebus, P.J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools, 42*(7), 691-706.

- Demirtaş, A.S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilworth, J.E., Mokrue, K. & Elias, M.J. (2002). The efficacy of a video-based teamwork-building series with urban elementary school students a pilot investigation. *Journal Of School Psikology*, 4(4), 329-346.
- Dixon, F.A., Lapsley, D.K. & Hanchon, T.A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95-106.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *International Journal of Social Science*. Number: 26 , p. 13-25.
- Dupont, N.C. (1998). *Update on emotional competency: Helping to prepare our youth to become effective adults*. Cranston: Rhode Island State Dept. of Mental Health, Retardation and Hospitals.
- Düzakın, S. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., McCormick, J. & Rogers, K. (2012). Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students. *Roeper Review*, 34(1), 53-62.
- Elias, M.J. & Tobias, S.E. (1996). *Social problem solving interventions in the schools*. New York: The Guilford Press.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M. & et al. (1997). *Promoting social and emotional*

learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Elias, M.J. (2003). *Academic and social-emotional learning*. Geneva: International Academy of Education and the International Bureau of Education.

Elias, M.J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Elksnin, L.K. & Elksnin, N. (2006). *Teaching social-emotional skills at school and home*. Denver: Love Publishing Comany.

Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1987). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Erden, M. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Erdoğan, F. (2002). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, M.Y. (2006). Ana-baba tutumları ile öğretmen davranışlarının çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi: 13* (3), 98–105, Ankara.

Eversden, T. (2001). *Life skills knowledge of rural and urban high school freshmen in illinois* (Unpublished doctoral dissertation). Southern Illinois University, Springfield.

Fiedler, E.D. (1993). Square pegs in round holes: Gifted kids who don't fit in. *Understanding Our Gifted*, 5(1), 11-14.

Fredericks, L. (2003). *Making the case for social and emotional learning and service-learning*. Colorado: Education Commission of the States' Publications.

- Furrer, C. & Skinner, C. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gagne, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education* (pp. 65-80). Boston: Allyn and Bacon.
- Gagne, F. (2000). *A differentiated model of giftedness and talent*. Year 2000 update. Retrieved from the World Wide Web. <http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/policies/gats/assets/pdf/poldmgt2000rtcl.pdf> (Erişim: 21.09.2014)
- Gagne, F. (2008). Building Gifts into talents: Overview of the DMGT. Keynote address, 10th Asia-Pacific Conference for Giftedness, Asia-Pacific Federation of the World Council for Gifted and Talented Children, Singapore, 14-17 July.
- Gagne, F. (2009). Talent development as seen through the differentiated model of giftedness and talent. In T. Balchin, B. Hymer, & D. Matthews (Eds.), *The Routledge international companion to gifted education* (pp. 32-41). Abingdon, Oxfordshire, England: Routledge.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: Theories of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında duygusal zekâ*. (H. Balkara, Çev. 3.bs.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Greene, M.J. (2003). *Gifted adolescent social and emotional development: Teacher perceptions and practices* (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut, Connecticut.

- Gross, M.U.M. (2000). Issues in the cognitive development of exceptionally and profoundly gifted individuals. IN K.A. Heller, F.J. Monks, R. J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds) *International handbook of research and development of giftedness and talent(second edition)*. New York: Pergamon.
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21 (1), 91-109.
- Han, K.S. & Marvin, C. (2000). A five year follow-up study of the Nebraska Project. *Roeper Review*, 23 (1), 25-33.
- Harter, S. (1985). *Manual for the social support scale for children*. University of Denver.
- Hebert, T.P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Hoge, R.D. & Renzulli, J.S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465.
- Hollingworth, L.S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*, 15(1), 1-16.
- Hollingworth, L.S. (1942). *Children above 180 IQ, Stanford Binet: Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.
- Horn, C. (2002). Raising expectations of children from poverty. *Gifted Education Press Quarterly*, 16(4), 2-5.
- Jacobsen, D.E. (1986). Types and timing of social support. *Journal of Health and Social Behavior*. 27.250–260.
- Johnsen, S.K. (2004). Definitions, models, and characteristics of gifted students. In S. K. Johnsen (Ed.). *Identifying gifted/talented students: A practical guide* (pp. 1-21). Waco, TX: Prufrock Press.

- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *The Journal of Social Psychology*, 120(1), 77-82.
- Kabakçı, Ö.F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi. (173661)
- Kabakçı, Ö.M. ve Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavşut, F. (2009). *Ergenlerde akran zorbalığı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kerr, B., Colangelo, N. & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 245-247.
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi. (239344)
- Koçak, R. ve İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 73-85.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zekâ ve karar verme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik dönemi. Ailede çocuk eğitimi*. Ed: Kot, Ankara: A.BASAGM Yay.
- Kulik, J.A. (2004). Meta-analytic studies of acceleration. In N. Colangelo & N.G. Assouline & M.U.M. Gross (Eds.) *A Nation deceived: How schools hold back Iamerica's brightest students*. (Vol: II, s. 13-22). Iowa City: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Lassig, C.J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2). pp. 32-42.
- Lepore, S.J. (1991). *Ansiklopedia of human behavior*. Ed Aaron T. Beck, David M. Buss Antonio R.Darnasio, Jerome Kegan.v4 Academic Pres Inc.
- Levent, F. ve Bakiöğlu, A. (2013). Suggestions for gifted education in Turkey. *Journal of Gifted Education Research*, 1(1), 31-44
- Levent, F. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi* (Doktora tezi). Yök Tez Merkezi. (298643)
- Levitt, M.J., Guacci-Franco, N. & Levitt, J.L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function. *Developmental Psychology*, 29(5), 811-818.
- Levitt, M.J., Levitt, J., Bustos, G.L., Crooks, N.A., Santos, J.D., Telan, P. & Milevsky, A. (2005). Patterns of social support in the middle childhood to early adolescent transition: Implications for adjustment. *Social development*, 14(3), 398-420.
- Maker, C.J. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes and promising solution. *Gifted Child Quarterly*, 40 (1), 41-50.

- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications:3-31*. New York: Basic Books.
- Mayer J.D., Salovey P. & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-211.
- Mchale S.M., Kim, J. & Whiteman S.D. (2006). Sibling influences on child and adolescent development. In: Noller P, Feeney JA, (Eds). *Close Relationships: Functions, Forms and Processes*. Taylor Francis Group-Psychology Press. New York.
- McDaniel, T.R. (2002). Mainstreaming the gifted: Historical perspectives on excellence and equity. *Roeper Review*, 24(3), 112-114.
- McMann, A.L. & Oliver, R. (1988). Problems in families with gifted children: Implications for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 66(6), 275-278
- Mendaglio, S. (2002). Dabrowski's theory of positive disintegration: Some implications for teachers of gifted students. *AGATE*, 15(2) 14-22.
- Mendaglio, S. (2003). Heightened multifaceted sensitivity of gifted students: Implications for counseling. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 14 (2), 72-82.
- Mendaglio, S. (2007). Should perfectionism a characteristic of giftedness? *Gifted Education Intemational*, 23(3), 89-100.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile benlik saygıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi. (348336)
- Milgram, R.M. (1980). Gifted children in israel: theory, practice, and research. *School Psychology International*, 1(3), 10-13.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Özel hizmet yönetmeliği*. T.C.Resmi Gazete, 25674, 18.12.2004
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017*.
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/25043741_zelyete-neklibireylerstratejiveuygulamaplan20132017.pdf
(Erişim: 10.09.2014)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Üstün yeteneklilerin eğitimi. Üstün Yetenekli Birey Kimdir?*
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/01/334395/dosyalar/2012_12/12111719_stnyetenekllernetmsunusu.ppt (Erişim:20.11.2014)
- Moon, S.M., Kelly, K.R. & Feldhusen, J.F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41, 16-25.
- Moon, S.M. (2002). Counseling needs and strategies. In M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson ve S.M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 213-222). Waco, TX: Prufrock Press.
- Morelock, M. (1992). Understanding our gifted. *Giftedness: The view from within*, 4 (3), 1, 11-15.
- Morrison, G.M., Laughlin, J., Miguel, S.S., Smith, D.C. & Widaman, K. (1997). Sources of support for school-related issues; choices of hispanic adolescents varying in migrant status. *Journal of Youth and Adolescence*, 233-252.
- Moulton, P., Moulton, M., Housewright, M. & Bailey, K. (1998). Gifted and talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling. *Roeper Review*, 21, 153-154.

- NAGC, (2002). *Counseling and guidance division of the national association for gifted children, (n.d.)*. Recent research on Guidance, counseling, and therapy for gifted children.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 32-41.
- Newman, B., Newman, P., Griffen, S., O'Connor, K. & Spas, J. (2007). The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. *Adolescence*, 42, 441-460.
- Norris, J.A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313-318.
- Olszewski-Kubilius, P. (2011). How families can facilitate students' success. T. Cross (Ed.) *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children*, (4th Edition), Waco, Texas: Prufrock Press Inc, s. 67-70.
- Payton, W.J., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R. & at al. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and rducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Healt*, 7.5, 179-185.
- Özcan, B. (1997). *Stresli iş ortamlarında kadınlar ve erkekler sosyal destekten farklı biçimde mi yararlanırlar?* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Parke, B.N. (1992). *Challenging gifted students in the regular classroom*. ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children Reston, Va. ED352774.
- Parker, W.D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Association*, 34, 545–562.

- Patti, J. & Lantieri, L. (1999). *Waging peace in our schools social and emotional learning*. Through conflict resolution, in J. Chon, educating minds and hearts social emotional learning and the passage into adolescence (126-136). New York: Teacher College Press.
- Piechowski M.M. & Miller N.B. (1995). Assessing developmental potential in gifted children: A comparison of methods. *Roeper Review*, 17 (3), 176-180.
- Piechowski, M.M. (1999). Overexcitabilities. In M. Runco & S. Pritzker. (Eds.) *Encyclopedia of Creativity*. New York: Academic Press.
- Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. *Conceptions of Giftedness*, R. J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Cambridge University Press*, Cambridge.
- Renzulli, J.S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), CN.
- Richman, J. & Lawrence B. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work*, 43 (4) , 309–324.
- Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon (Eds.). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we know?* (Washington, Prufrock Press Inc.), 13-18.
- Rogers, D.L. & Ross, D.D. (1986). Encouraging positive social interaction. *Among Young Children, Young Children*. 41.3. 12-17.
- Robinson, N.M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. In N. Colangelo & N.G. Assouline & M.U.M. Gross (Eds.) *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. (Vol: II, s. 59-68). Iowa City: The

Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

- Robim, A.L. & Foster, S.L. (1989). *Negotiating parent adolescent conflict: A behavioural family systems approach*. New York: Guilford Press.
- Roedell, W.C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6, 127-130.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5, 21-24.
- Ryan, A. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents. Motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 801–823.
- Salovey, P., Mayer, J.D. & Caruso, D. (2002). The Positive Psychology of Emotional Intelligence. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology (159-171)*, New York: Oxford University Press.
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (Washington, Prufrock Press Inc.), 71-80.
- Schiever, S.W. & Marker, C.J. (1991). Enrichment and acceleration: an overview and new directions, in: N. Colangelo & G. A. Davis (Eds). *Handbook of gifted education* (Boston, Allyn & Bacon), 99–110.
- Sebring, A.D. (1983). Parental factors in the social and emotional adjustment of the gifted. *Roeper Review*, 6 (2), 97-99.
- Shechtman, Z. & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63-72.
- Siegle D. & Schuler P.A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23 (1), 39-44.

- Silverman, L.K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing.
- Silverman, L.K. (1995). The universal experience of being out-of-sync. In L. K. Silverman (Ed.), *Advanced development: A collection of works on giftedness in Adults*. Denver: Institute for the Study of Advanced Development.
- Silverman, L.K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody of Journal of Education*, 72 (3 & 4), 36-58.
- Silverman, L.K. (1998). Personality and learning styles of gifted children. In Vantassel-Baska, J. (Eds), *Excellence in educating gifted and talented learners*, (29-65), Love Publishing, Colorado.
- Silverman, L.K. (1999). Perfectionism. *Gifted Education International*, 13, 216-225.
- Silverman, L.K. (2007). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Gifted Education International*, Vol 23, 233-245.
- Simonton, D.K. (2005). Genetics of giftedness: The implications of an emergenic, epigenetic model. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of Giftedness*, (2. bs.) New York: Cambridge University Press.
- Skinner, E.A., Wellborn, J.G., & Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Sorias, O. (1988). Sosyal destek kavramı. *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 27 (1),353-357.(20), 25-30.
- Steinberg, L. & Cauffman, E. (1996). *Maturity of judgment in adolescence: Psychosocial factors in adolescent decision making*. 20 LAW & HUM. Behav, 249, 252

- Stednitz, U. (1995). Psychosocial dimensions of talent: Some major issues. In J. Freeman, P. Span, & H. Wagner (Eds.), *Actualizing talent: A lifelong challenge* (pp. 42-55). New York: Cassell.
- Sternberg, R.J. (1991). A triarchic view of giftedness: Theory of human intelligence in the classroom. *Handbook of Gifted Education*, N. Colangelo & A. Davis (Eds.), Boston: Allyn & Bacon.
- Sternberg, R.J. & Clinkenbeard, P. R. (1995). The Triarchic Model Applied to Identifying, Teaching, and Assessing Gifted Children. *Roepers Review*, 17, 4, 255.
- Storksen, I., Roysamb, E., Holmen, T.L. & Tambs, K. (2006). Adolescent adjustment and well-being: effects of parental divorce and distress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 75-84.
- Szymanski, T. & Shaff, T. (2013). Teacher perspectives regarding gifted diverse students. *Gifted Children*, 6 (1), Article 1.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal zekânın, ana-baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi. (191267)
- Talim Terbiye Kurulu (2012). Sosyal-duygusal beceri öğretimi programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>. (Erişim: 02.09.2014.)
- Taylor, C.W. (1986). The growing importance of creativity and leadership in spreading gifted and talented programs world-wide. *Roepers Review*, 8(4), 256-263.
- Temel, Z.F. ve Aksoy, A.B. (2001). *Ergen ve gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: St University Press.
- Terzi, Ş. (2000). *İlköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından*

incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
Ankara.

Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. USA, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C.A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Çev. Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri), İstanbul: Sev Yayıncılık.

Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(1), 136-152

Van-Tassel Baska, J. (1998a). A comprehensive model of program development. In Vantassel-Baska, J. (Eds), *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners*, (309-334) Love Publishing, Colorado.

Van-Tassel Baska, J. (1998b). Counseling talented learners. In J. VanTassel-Baska, *Excellence in educating gifted and talented learners* (pp. 489-509). Denver, CO: Love Publishing.

Weissberg, R.P. (2000). Improving the lives of millions of school children. *American Psychologist*, 1363-1373.

Wertheimer, R. (1999). Definition and identification of mathematical promising, developing mathematically promising students. L.J. Sheffield (Ed.), *NCTM Inc.*, Reston, Virginia.

Winebrenner, S. (2000). Gifted students need an education, too. *Educational leadership*, 58(1), 52-56.

Yavuzer, H. (1994). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

- Yıldırım, İ. (1997). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sosyal destek düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi/PDR*, 2(10):33-45.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Euroasian Journal Of Educational Research*, 17, pp 221-236.
- Yıldırım, İ. (2010). *Anne baba desteği ve başarı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research design and methods*. London: Sage Publications.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik çağı. Ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. 12rd (Ed.). İstanbul: Özgür Yayınları; 47-50.
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*. Mart, Nisan, Mayıs, Sayı: 150.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Walberg, H.J. & Wang, M.C. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.
- Zins, J.E. & Elias, M.J. (2006). Social and emotional learning. İçinde G.G. Bear & K.M. Minke (Ed.). *Children's Needs III. National Association of School Psychologist*, 1-13.

URL-1:

<http://kaynakakademi.com/article.aspx?ID=72>, (Erişim:1.09.2014).

URL-2:

<http://www.sengifted.org/archives/articles/developmental-phases-of-social-development> web sitesinden alınmıştır. (Erişim: 18.09.2014).

Ekler

Ek-1: Nicel Araştırma Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Akademik bir araştırma için sizlere aşağıdaki soruları yöneltiyoruz. Sorular, titizlikle sizlerin seviyesine göre hazırlanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bilimsel sonuçlar, sizlerin gelecekteki eğitim hayatınıza katkıda bulunacaktır. Araştırmada isminiz veya okulunuz sorulmamaktadır. Vereceğiniz cevapları düşünerek ve içtenlikle veriniz. Teşekkürler.

Fatih Elcik
D.P.Ü E.B.E.
DOKTORA ÖĞRENCİSİ

CİNSİYETİNİZ : KIZ () ERKEK ()

SINIFINIZ : 5 () 6 () 7 () 8 ()

KAÇ KARDEŞSİNİZ : TEK ÇOCUK () İKİ () ÜÇ () DÖRT VE ÜZERİ ()

ANNE EĞİTİM DURUMU: İLKOKUL () ORTAOKUL () LİSE () ÜNİVERSİTE ()

BABA EĞİTİM DURUMU: İLKOKUL () ORTAOKUL () LİSE () ÜNİVERSİTE ()

AİLENİZİN EKONOMİK DURUMU: DÜŞÜK 0-1500 () ORTA 1501-3500 () İYİ +3501 ()

BABA MESLEĞİ: İŞÇİ () MEMUR () ÖZEL SEKTÖR () ESNAF () EMEKLİ ()

ANNE MESLEĞİ: İŞÇİ () MEMUR () ÖZEL SEKTÖR () ESNAF () EMEKLİ () EV HANIMI ()

AİLENİZİN DURUMU: ANNE BABA BERABER ()

ANNE BABA AYRI ()

ANNE VEYA BABA ÜVEY ()

ANNE VEYA BABA VEFAT ()

AÇIKLAMA: Sevgili öğrenciler ekte iki adet ölçek vardır.

Birinci ölçek 40 maddeden oluşan sosyal ve duygusal beceri ölçeğidir. Vereceğiniz cevapları genel durumunuzu dikkate alarak veriniz. Aşırı titizlik veya mükemmeliyetçi bir yaklaşım ile cevap vermeyiniz.

İkinci ölçekte ise: Ailenizin, arkadaşlarınızın ve öğretmenlerinizin size karşı tutumlarını ve algıladığınız sosyal desteği ölçmek için hazırlanmıştır. Ölçekte 50 madde vardır. Sorulara cevap verirken aşırı titizlikle veya geçici bir durumu dikkate alarak cevap vermeyiniz. Okul öğretmenlerinizin (BİLSEM Öğretmenleri değil) tutumlarını değerlendirirken, öğretmenlerinizin genel durumunu dikkate alarak değerlendirme yapınız. Algıladığınız olumsuz tutumları görmezden gelmeyiniz. Size en uygun olan maddeyi x şeklinde işaretleyiniz. Tüm sorulara cevap veriniz lütfen.

	SOSYAL DUYGUSAL BECERİ ÖLÇEĞİ (örnek sorular)	HİÇ UYGUN DEĞİL	UYGUN DEĞİL	UYGUN	ÇOK UYGUN
1	Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Arkadaşlarım benimle alay ederse görmezden gelebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Sorunumu çözeceğim zaman, önce sorunla ilgili bilgi toplamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Duygularımı kelimelere dökebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
10	Bir sorunum olunca önce problemin ne olduğunu anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
12	Sorunumu çözmek için bulduğum çözümlerden en uygun olanı seçip uygulayabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Arkadaşlarıma beğendiğim yönlerini söylerim	(1)	(2)	(3)	(4)
17	Sınıf arkadaşlarıma yaklaşp bir sohbet başlatabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Çok bunaldığımda spor yaparak rahatlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
20	Kendimi güçlü ve sağlıklı hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
23	Karar vereceğim zaman, her seçeneğin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
24	Kendi özelliklerimle gurur duyarım	(1)	(2)	(3)	(4)
25	Sorun yaşayan iki kişinin barışmalarına taraf tutmadan aracı olabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
26	Kitap okuyarak rahatlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
27	Sınıfta arkadaşım beni çileden çıkardığımda bunu şakaya vurabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
28	Konuşurken, yüz ifademle anlattıklarımı desteklerim	(1)	(2)	(3)	(4)
29	Karşılaştığım problemlere uygun çözüm yolları bulabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30	Problem çözerken bütün seçenekleri dikkate alırım	(1)	(2)	(3)	(4)
31	Birisini dinlerken onun ne hissettiğini anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
34	Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
35	Bir konuda başarısız olursam, aynısını tekrar yaşamamak için bu olaydan ders çıkarırım	(1)	(2)	(3)	(4)
36	İsteklerimi ve ihtiyaçlarımı rahatça ifade edebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
40	Hatalarım, eksiklerim olsa da değerli bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)

	ALGILANAN TUTUM ÖLÇEĞİ AİLE TUTUMLARI (örnek sorular)	BANA UYGUN DEĞİL	KISMEN UYGUN	BANA UYGUN
2	Sorunlarımı çözmeme yardım ederler	(1)	(2)	(3)
3	Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	(1)	(2)	(3)
5	Bana doğru tavsiyelerde bulunurlar	(1)	(2)	(3)
7	Davranışlarımı takdir ederler	(1)	(2)	(3)
8	İlgi duyduğum şeyleri yapmama yardım ederler	(1)	(2)	(3)
11	Bana, aile gelirimize göre yeterince harçlık verirler	(1)	(2)	(3)
13	Geleceğimle ilgili planlar yapmamda bana yardım ederler	(1)	(2)	(3)
15	İyi ve kötü yönlerimle beni severler	(1)	(2)	(3)
17	Genellikle, zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemezler	(1)	(2)	(3)
18	Arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini desteklerler	(1)	(2)	(3)

ARKADAŞ TUTUMLARI

21	Bana gerçekten güvenirler	(1)	(2)	(3)
23	Arkadaş ortamlarından beni dışlamazlar	(1)	(2)	(3)
24	Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	(1)	(2)	(3)
26	Doğru kararlar vermeme yardım ederler	(1)	(2)	(3)
27	Hata yaptığımda bile beni kabul ederler	(1)	(2)	(3)
29	Beni gerçekten anlamazlar	(1)	(2)	(3)
31	Derslerle ilgili bilgileri karşılıklı paylaşırsınız	(1)	(2)	(3)
32	Başarılarımdan dolayı beni kıskanmazlar	(1)	(2)	(3)

ÖĞRETMEN TUTUMLARI

34	Amaç, ilgi ve yeteneklerim konusunda benimle özel ilgilenirler	(1)	(2)	(3)
36	Her türlü sorunlarımı çözmeme yardım ederler	(1)	(2)	(3)
37	Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten desteklerler	(1)	(2)	(3)
39	Ders içinde veya dışında benimle özel ilgilenirler	(1)	(2)	(3)
40	Doğru kararlar vermeme yardım ederler	(1)	(2)	(3)
43	Üstün, güçlü yanlarıma göre ders içeriğini değiştirirler	(1)	(2)	(3)
45	Arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini desteklerler	(1)	(2)	(3)
46	Sosyal etkinliklere katılmamı teşvik ederler	(1)	(2)	(3)
49	Derslerde fazladan soru sormamdan rahatsız olmazlar	(1)	(2)	(3)

Ek-2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, nasılsın?

Dumlupınar üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde doktora yapmaktayım.

BİLSEM'e devam eden öğrencilerin sosyal duygusal becerilerine etki eden çevresel tutumları araştırıyorum. Çevresel tutumları ebeveyn, arkadaş ve okul öğretmenlerinin tutumları şeklinde algılamak gerekir.

Bu tür araştırmaların sizlerin gelecekteki eğitim hayatınızın düzenlenmesine katkıda bulunacağına inanıyorum. Aramızdaki tüm konuşmalar gizli kalacaktır. Adın veya okulun araştırmanın herhangi bir yerinde geçmeyecektir. İzin olursa konuşmalarımızı kayıt altına almak istiyorum.

Bir Sakıncası Yok () Kayıt Yapılmasını İstemiyorum ()

Vaktini ayırdığın için şimdiden teşekkür ediyorum.

Fatih Elcik

Görüşme tarihi:

Görüşme yeri:

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Arkadaşların ile ilgili görüşlerin:

- 1) Arkadaşların arasında sevilen, değer verilen biri olduğunu düşünüyor musun?
- 2) Herhangi bir sorunun olduğunda arkadaşların ile paylaşıyor musun?
- 3) Arkadaşlarıyla olmayı yalnız kalmaya tercih eder misin?
- 4) Arkadaşların tarafından anlaşılmayan biri olsan neler hissederdin?

Ailen ile ilgili görüşlerin:

- 1) Öğretmenlerin ve arkadaşların ile yaşadığın sorunları ailen ile paylaşıyor musun?
- 2) Aile içi kararlar nasıl alınır? Senin fikrin sorulur mu?
- 3) Ailenin senden her zaman yüksek başarı beklemesi, üzerinde psikolojik bir baskı oluşturur mu?
- 4) Ailenin seni anlamaması veya değer vermemesi durumunda sende ne gibi duygular oluşur?

Öğretmenlerin ile ilgili görüşlerin:

- 1) Öğretmenler ile aran nasıldır? Sorunlarını öğretmenlerin ile konuşur musun?
- 2) Öğretmenler yetenekli olduğun konularda seninle özel olarak ilgilenirler mi?
- 3) Öğretmenlerin seni anlamaması veya değer vermemesi durumunda sende ne gibi duygular oluşur?

Ek-3: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/275874
Konu: Araştırma izni

12/01/2015

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 22/12/2014 tarihli ve 10706 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Fatih ELÇİK' in "**Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki**" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı

Aslı ile Aynıdır.

..12.01.2015..

Yaşar SUBAŞI
S e f

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a290-379b-3547-b4e5-0191 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-4: Kardeş Sayısı Post-Hoc Tablosu

	(I) Konum	(J) Konum	Ort. Farkı	p
İletişim Becerileri	Tek Çocuk	İki	0,960	0,414
		Üç ve üzeri	2,082*	0,036
	İki	Tek Çocuk	-0,960	0,414
		Üç ve üzeri	1,122	0,187
	Üç ve üzeri	Tek Çocuk	-2,082*	0,036
		İki	-1,122	0,187
Problem Çözme Becerileri	Tek Çocuk	İki	1,778	0,100
		Üç ve üzeri	2,511*	0,024
	İki	Tek Çocuk	-1,778	0,100
		Üç ve üzeri	0,733	0,573
	Üç ve üzeri	Tek Çocuk	-2,511*	0,024
		İki	-0,733	0,573
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Tek Çocuk	İki	1,613	0,176
		Üç ve üzeri	1,681	0,211
	İki	Tek Çocuk	-1,613	0,176
		Üç ve üzeri	0,068	0,996
	Üç ve üzeri	Tek Çocuk	-1,681	0,211
		İki	-0,068	0,996
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Tek Çocuk	İki	1,102	0,286
		Üç ve üzeri	1,071	0,378
	İki	Tek Çocuk	-1,102	0,286
		Üç ve üzeri	-0,031	0,999
	Üç ve üzeri	Tek Çocuk	-1,071	0,378
		İki	0,031	0,999
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanı	Tek Çocuk	İki	5,453	0,125
		Üç ve üzeri	7,345*	0,046
	İki	Tek Çocuk	-5,453	0,125
		Üç ve üzeri	1,892	0,700
	Üç ve üzeri	Tek Çocuk	-7,345*	0,046
		İki	-1,892	0,700

Ek-5: Baba Eğitim Post-Hoc Tablosu

	(I) Konum	(J) Konum	Ort. Farkı	p
İletişim Becerileri	Ortaokul ve Altı	Lise	-0,442	0,928
		Üniversite	-1,217	0,527
	Lise	Ortaokul ve Altı	0,442	0,928
Problem Çözme Becerileri	Üniversite	Üniversite	-0,775	0,445
		Ortaokul ve Altı	1,217	0,527
		Lise	0,775	0,445
	Ortaokul ve Altı	Lise	-0,731	0,855
		Üniversite	-1,464	0,491
		Lise	Ortaokul ve Altı	0,731
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Üniversite	Üniversite	-0,733	0,572
		Ortaokul ve Altı	1,464	0,491
		Lise	0,733	0,572
	Ortaokul ve Altı	Lise	0,154	0,994
		Üniversite	-0,647	0,879
		Lise	Ortaokul ve Altı	-0,154
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Üniversite	Üniversite	-0,801	0,540
		Ortaokul ve Altı	0,647	0,879
		Lise	0,801	0,540
	Ortaokul ve Altı	Lise	1,500	0,375
		Üniversite	-0,317	0,951
		Lise	Ortaokul ve Altı	-1,500
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Genel Puanı	Üniversite	Üniversite	-1,817*	0,007
		Ortaokul ve Altı	0,317	0,951
		Lise	1,817*	0,007
	Ortaokul ve Altı	Lise	0,481	0,993
		Üniversite	-3,645	0,651
		Lise	Ortaokul ve Altı	-0,481
Üniversite	Üniversite	-4,126	0,183	
	Ortaokul ve Altı	3,645	0,651	
	Lise	4,126	0,183	

Ek-6: Baba Meslek Post-Hoc Tablosu

	(I) Konum	(J) Konum	Ort. Farkı	p
İletişim Becerileri	Memur	Özel Sektör	0,755	0,227
		Esnaf	0,937	0,279
		Emekli	1,853	0,138
	Özel Sektör	Memur	-0,755	0,227
		Esnaf	0,182	0,834
		Emekli	1,098	0,380
	Esnaf	Memur	-0,937	0,279
		Özel Sektör	-0,182	0,834
		Emekli	0,916	0,509
	Emekli	Memur	-1,853	0,138
		Özel Sektör	-1,098	0,380
		Esnaf	-0,916	0,509
Problem Çözme Becerileri	Memur	Özel Sektör	1,265	0,073
		Esnaf	1,917*	0,050
		Emekli	3,345*	0,018
	Özel Sektör	Memur	-1,265	0,073
		Esnaf	0,653	0,504
		Emekli	2,080	0,140
	Esnaf	Memur	-1,917*	0,050
		Özel Sektör	-0,653	0,504
		Emekli	1,428	0,360
	Emekli	Memur	-3,345*	0,018
		Özel Sektör	-2,080	0,140
		Esnaf	-1,428	0,360
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Memur	Özel Sektör	0,205	0,780
		Esnaf	1,674	0,102
		Emekli	1,829	0,215
	Özel Sektör	Memur	-0,205	0,780
		Esnaf	1,468	0,153
		Emekli	1,623	0,272


Ek-7: Lisanslı Yazılım Kullanım Belgesi

VERİ ANALİZİ YAZILIMI LİSANSLI KULLANIM BELGESİ

one-sample crosstabs
SPSS ROC-curve örneklem
ANOVA Faktör survey
statistics anova
varyans SEM Barlett p<0,05
multivariate univariate güvenilirlik
YEM geçerlilik regresyon
scale Loglinear

Bu araştırmanın istatistik veri analizi araştırmacı ve yürütücü Fatih ELÇİK ile birlikte SPSS 22 lisanslı yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. SPSS lisans bilgileri aşağıda verilmiştir.

SPSS Türkiye Temsilciliği:

 AIMS – ANALİTİK BİLGİ YÖNETİMİ ÇÖZÜMLERİ
www.aims.com.tr

SPSS Lisans Sahibi:

Bilgi Eğitim Danışmanlık – İstatistik Çözümleri
Fatih SONTAY
Osmanağa Mah. Söğütluçeşme Cad. No: 56 Altın Çarşı D: 72 Kadıköy – İstanbul
www.istatistikanaliz.com
Email : spssdestek@gmail.com
Tel : 0216 5504560
: 0533 4210028

Tarih : 01.12.2014

BİLGİ EĞİTİM DANIŞMANLIK
Fatih SONTAY
Osmanağa Mah. Söğütluçeşme Cad.
Altın Çarşı No:56 D:72 Kadıköy - İST
Tel: (0216) 550 46 26
Kadıköy Y.D: 774 010 6383

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Fatih ELCİK

Doğum Tarihi: 06/11/1967

Doğum Yeri : Erzincan

Adres: Ahmet Yesevi cd 48/14 Akpınar Çankaya ANKARA

E-Posta: elcikfatih@hotmail.com

Öğrenim Durumu

Eğitim Derecesi	Okul	Program/Bölüm	Yıl
İlkokul	Almanya-Köln	Genel	1984
Lise	İzmir İnönü Lisesi	Matematik	1987
Üniversite	İTÜ	Elektrik Müh.	1992
Yüksek Lisans	YTÜ	Fizik Öğretmenliği	2002
Doktora	Dumlupınar Üniversitesi	İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi	2015

İş Deneyimi

Özel Eğitim Kurumları 1992-2014

Özel Eğitim Danışmanlık 2014-

Yayınlar

