

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AİLE İÇİ
İLİŞKİLERİ İLE BENLİK ALGISI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İsmail KARATAY

İstanbul
Haziran, 2018

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AİLE İÇİ İLİŞKİLERİ
İLE BENLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İsmail KARATAY

Tez Danışmanı
Dr. Öğretim Üyesi Turgay ŞİRİN

İstanbul
Haziran, 2018

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Anabilim Dalı, Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Turgay ŞİRİN (Danışman)



Üye Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN



Üye Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Yüksel ERDOĞDU



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. Öçer ÇAHA
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “Özel Yetenekli Öğrencilerin Aile içi İlişkileri ile Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmamın özeri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uydugumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

İmza


İsmail KARATAY

ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AİLE İÇİ İLİŞKİLERİ İLE BENLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İsmail KARATAY

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tez Danışmanı: Dr. Öğretim
Görevlisi Turgay ŞİRİN

Haziran- 2018

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin aile içi ilişkileri ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada karma model kullanılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında ise durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında 28 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Verilerin içerik analizi; verilerin düzenlenmesi, özetlenmesi ve yorumlanması aşamaları ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel aşaması ise 46 özel yetenekli öğrenci ile ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında Bilgi Formu, Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği ve Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili kullanılmıştır. Toplanan tüm nicel veriler SPSS 22 Paket Program kullanılarak nitel veriler ise iki uzman desteği alınarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin kendilerinin aileleri tarafından değerli görüldüklerini ve genel olarak görece sağlıklı bir aile yapısı içerisinde bulduklarına inandıkları görülmüştür. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin kendilerinin aile içi ilişkileri ile benlik algıları arasında karşılıklı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenekli Öğrenci, Aile, Benlik

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY RELATIONS AND SELF PERCEPTIONS OF SPECIAL TALENTED(GIFTED) STUDENTS

İsmail KARATAY

Master, Psychological Counseling and Guidance ,Thesis Supervisor , Instructor Dr.
Turgay ŞİRİN

June- 2018

The purpose of this study is to examine the relationship between family relationships and self-perceptions of specialtalented (gifted) students. For this purpose, mixed model is used in thestudy. In the qualitative phase of the study, the case study pattern is utilized. In the qualitative part of the study, 28 students were interviewed Content analysis of data has been solved with these steps: organization of data, summarisation and interpretation. The quantitative stage of the study was done by using relational search model with 46 talented (gifted)students. In the quantitative phase of the study, the Information Form, Family Relationships Scale for Children and Self-Perception Profile for Children were used. Content analysisi of All quantitative collected data was done with SPSS 22 package program and Qualitative data were analyzed by taking two experts' support. As a result of the research, it was seen that the special talented students were considered valuable by their families and generally believed that they were in a relatively healthy family structure. Moreover, It was also found that special talented students had a reciprocal relationship between their own family relationships and self-perceptions.

Keywords: Special Talented (gifted) students, Family, Self- perception

ÖNSÖZ

Özel yetenekli öğrenciler için İstanbul Kalkınma Ajansına Küçükçekmece Rehberlik ve Araştırma Merkezi proje birimi olarak yazdığımız ‘Fark Et Geliştir Geleceği Değiştir’ adlı proje tezime ilham kaynağı oldu. Bu proje kapsamında tanılanan öğrenciler ile yüksek lisans tez konumu belirlemiş oldum. Bu çalışmanın konusunun belirlenmesindeki katkısı, çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecindeki değerli bilgileriyle bana yol göstermesi nedeniyle saygı değer danışman hocam; Dr. Öğretim üyesi Turgay ŞİRİN’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmam boyunca bana sürekli destek olan ve bu süre içerisinde kendisine yeteri kadar zaman ayıramadığım başta eşim Ayşe KARATAY olmak üzere Samet Can KARATAY, Furkan KARATAY ve diğer tüm aile bireylerime ayrıca bana olan desteklerini hiç unutmayacağım Koray KORKMAZ ve Abdullah GÜNEŞ’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İsmail KARATAY

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	I
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	5
1.4.Varsayımlar	6
1.5.Sınırlılıklar.....	7
1.6.Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1.Zekânın Tanımlanması	8
2.1.1.Zekânın Özellikleri	9
2.2.Zekâ İle İlgili Kuramlar.....	10
2.2.1.Zekâ ve Bilişsel Gelişim Kuramı.....	10
2.2.2.Çoklu Zekâ Kuram.....	11
2.2.3. Üçlü Çember Modeli	12

2.2.4.Üçlü Zekâ Kuramı	13
2.3. Özel Yetenekli Birey Tanımı	13
2.3.1.Özel Yeteneklilerin Sınıflandırılması	15
2.4. Aile	16
2.4.1. Ailenin Rolü ve Önemi	17
2.4.2. Ailenin İşlevi.....	17
2.4.3. Sağlıklı Aile	17
2.4.4. Sağlıksız Aile.....	18
2.4.5. Ailenin Çocuk Üzerindeki Etkileri	19
2.5.1.Yapılarına Göre Aileler	20
2.5.1.1.Çekirdek Aile	20
2.5.1.2.Geniş Aile	20
2.5.2.İdeal Aile tipi	21
2.5.3. Aileler ve Üstün Zekâlı Çocuklar	21
2.6. Benlik	22
2.6.1 Benliğin Diğer Boyutları	23
2.6.1.1 Benlik saygısı	23
2.6.1.2 Öz yeterlilik.....	24
2.7. İlgili Araştırmalar	25
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Modeli	28
3.1.1. Karma Model	28
3.1.2 Karma Yöntem Desenleri	29
3.2. Araştırma Deseni	29
3.3. Araştırma Grubu.....	30
3.4.Veri Toplama Araçları.....	34

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	34
3.4.1.1. Kişisel Bilgi Formu.....	34
3.4.1.2. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği	34
3.4.1.3. Çocuklar için Benlik Algısı Profili	35
3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları	36
3.4.2.1. Görüşme Formu ve Mülakat	36
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	37
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	37
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	37
3.5.3. Analizlerin Birleştirilmesi.....	38
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	39
4.1. Nicel Bulgular	39
4.2. Nitel Bulgular	82
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	99
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	99
5.2. Öneriler.....	102
KAYNAKÇA	104
EKLER.....	109
EK-1 Araştırma İzni	109
EK-2 Kişisel Bilgi Formu.....	110
EK-3 Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği (ÇİAİÖ).....	111
EK-4 Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili (ÇİBAP)	113
EK-5 Nitel Bilgi Formu.....	117
EK-6 Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği İzni Elektronik Posta.....	119
EK-7 Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili İzni Elektronik Posta	120

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	31
Tablo 2. Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	31
Tablo 3. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	32
Tablo 4. Kardeş Sayısı İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	32
Tablo 5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	33
Tablo 6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	33
Tablo 7. Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	34
Tablo 8. ÇİBAP Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	39
Tablo 9. Aile İlişkileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	40
Tablo 10. ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	41
Tablo 11. ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	42
Tablo 12. ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	42
Tablo 13. ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	43
Tablo 14. ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	44

Tablo 15. ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	44
Tablo 16. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	45
Tablo 17. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	46
Tablo 18. ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	46
Tablo 19. ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	47
Tablo 20. ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	47
Tablo 21. ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	48
Tablo 22. ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	49
Tablo 23. ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	49
Tablo 24. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	50

Tablo 25. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	50
Tablo 26. ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	51
Tablo 27. ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	52
Tablo 28. ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	52
Tablo 29. ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	53
Tablo 30. ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	53
Tablo 31. ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	54
Tablo 32. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyci Aile Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	55
Tablo 33. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	55
Tablo 34. ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	56

Tablo 35. ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	57
Tablo 36. ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	58
Tablo 37. ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	59
Tablo 38. ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	60
Tablo 39. ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	61
Tablo 40. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	62
Tablo 41. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	63
Tablo 42. ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	63
Tablo 43. ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	64
Tablo 44. ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65

Tablo 45. ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65
Tablo 46. ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	66
Tablo 47. ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	67
Tablo 48. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	67
Tablo 49. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	68
Tablo 50. Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine.....	69
Tablo 51. ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	69
Tablo 52. ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	70
Tablo 53. ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	71
Tablo 54. ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	71

Tablo 55. ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	72
Tablo 56. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	73
Tablo 57. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	73
Tablo 58. ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	74
Tablo 59. ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	75
Tablo 60. ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	75
Tablo 61. ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	76
Tablo 62. ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	77
Tablo 63. ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	77
Tablo 64. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	78

Tablo 65. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere.....	79
Tablo 67. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyutunun ÇİBAP Ölçeğini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 68. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyutunun ÇİBAP Ölçeğini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 69. Ailenizin size yeteri kadar değer verdiğini düşünüyor musunuz?	83
Tablo 70. Aile içi alınan kararlarda sizin söz hakkınız var mı?.....	85
Tablo 71. İdeal bir aile sizce nasıl olmalıdır?	87
Tablo 72. Kendinizi nasıl biri olarak tanımlarsınız?	90
Tablo 73. Bir problemle karşılaştığınızda o problemi rahatlıkla aşabileceğinizi düşünüyor musunuz?.....	93
Tablo 74. Hiç de olmak istediğim gibi biri değilim diye düşündüğünüz olur mu? ...	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil:1 Zekâ Bölümü ve Üstün Yetenekliliğin Düzeyleri.....	15
Şekil:2 Karma Yöntem Yakınsayan Paralel Alt Deseni İçin Diyagram	29
Şekil:3 Nitel Verilerin İçerikleri Analiz Aşamaları	37
Şekil:4 Ailenizin Size Yeteri Kadar Değer Verdiğini Düşünüyor musunuz?	84
Şekil:5 Aile İçi Alınan kararlarda Sizin Söz Hakkınız Var mı?	86
Şekil:6 İdeal Bir Aile Sizce Nasıl Olmalıdır?	89
Şekil:7 Kendinizi Nasıl Biri Olarak Tanımlarsınız?	92
Şekil:8 Bir Problemlle Karşılaştığınızda O Problemi Rahatlıkla Aşabileceğinizi Düşünüyor musunuz?	94
Şekil:9 Hiç de Olmak İstediğim Gibi Biri Değilim Diye Düşündüğünüz Olur mu? .	96
Şekil:10 Aile-Benlik İlişkisi.....	97
Şekil:11 Aile-Değer Verme ilişkisi.....	98
Şekil:12 Aile-Demokrasi İlişkisi.....	98

KISALTMALAR LİSTESİ

ÇİBAP: Çocuklar İçin Benlik Algısı profili

ÇİAİÖ: Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği

TAYA:Türkiye Aile Yapısı Araştırması Tespitler, Öneriler



BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ve bu çerçevede; araştırılan konunun kuramsal çerçevesi, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve bu araştırmayla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Özel yetenekli birey ve onun özelliklerini açıklayabilmek için öncelikle zekâ kavramını açıklamak yerinde olacaktır. Literatüre bakıldığında zekâ ile ilgili farklı görüşlerin olduğunu görebiliriz.

Türkiye Zekâ Vakfı (2014) zekâyı; kavramlar ve anlama yoluyla somut ya da soyut objeler arasındaki bağı kavrama, soyut düşünme, akıl yürütme, öğrenilen bilgileri kullanabilme, yeni oluşan şartlara uyabilme ve ortaya çıkan sorunlar karşısında yeni ve uygun çözüm yolları bulabilme yeteneği olarak tanımlar.

Bireyin çevresine adaptasyonu ile zekâ düzeyi arasında önemli bir bağ olması nedeniyle zekâyı, bireyin ortaya çıkan yeni durumlara ve problemlere uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlamak mümkündür. Bu nedenle bireyin ortaya çıkan yeni durumlara davranışlarıyla uyum sağlaması ve etkili çözümler bulabilmesi önemlidir. Bu çerçeveden bakıldığında, zeki bir kişi belli bir soruna birçok çözüm yolu bulabilen, bunları belli bir süzgeçten geçiren kişi olarak tanımlanabilmektedir. Buna karşın zekâ düzeyi daha düşük olan kişi ise mevcut problemleri çözmede daha az yaratıcıdır. Ayrıca zekânın soyut düşünme boyutu da vardır. Bu boyut insanın sayısal ve sözel sembolleri çok kolay ve uygun bir biçimde kullanabilmesini ve bu sembollerle ifade edilmiş sorunları çözebilmesini sağlar Özgüven (2017:163).

Cohen ve Swerdlik (2015: 277) zekâyı, hayatımız boyunca kendini değişik şekillerde gösteren ve çok yönlü potansiyel olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedirler. Zekânın genel anlamda şu yetenekleri içerdiğini belirtmektedirler:

-Bilgiyi edinme ve edinilen bilgiyi etkili şekilde uygulama yeteneğinin olması.

-Mantıklı şekilde düşünebilme yetisinin olması.

-Tesirli ve sonuç veren planlama yapabilme becerisinin olması.

- Algılayarak çıkarsama yapabilme becerisinin olması.
- Anlamlı muhakeme yapma ve sorunlara uygun çözüm yolu bulma yetisinin olması.
- Kavramları anlayıp, anlaşılana bu kavramları hayal gücüyle gözünde canlandırabilme yeteneğinin olması.
- Dikkatini istedik yere rahatlıkla toparlayabilme kabiliyetinin olması
- Bireyin sezgi yetisinin olması.
- Düşüncelerini ifade ederken söylenmesi gereken doğru sözcükleri kullanma yeteneğinin olması.
- Oluşan birçok yeni durum karşısında uyum sağlama ve bu durumla mücadele etme yeteneğinin olması.

Özby (2013:7), insanların dünyaya çeşitli özelliklerle dünyaya geldiğini belirtmektedir. Ona göre insanların doğuştan getirdiği bu özelliklerin çevresel koşulların etkisiyle ortaya çıkması, ilerlemesi ve çeşitli sonuçlar vermesi beklenir. Bu açıdan bakıldığında zeka, insanın doğuştan sahip olduğu ancak zamanla gelişim gösterdiği düşünülen bir özelliktir. Daha geniş bir çerçeveden bakıldığında zeka, var olan bütün yeteneklerin birleştiği ortak bir nokta, var olan uyarana adapte olma ve sorun çözme özelliğidir. Bu sebeple zekâ bir asrı aşkın süredir bilimsel anlamda insanların zihinsel potansiyelini ortaya koymak için kullanılmaktadır. Zekânın ölçülmesi ile insanlar belirlenen zekâ düzeyinin üstüne çıktıklarında üstün zekâlı ya da özel yetenekli olarak adlandırılmışlardır. Günümüzde üstün yetenekliliğin sadece üstün genel zekâ düzeyi ile sınırlandırılmaması nedeniyle üstün zekâlı kavramı yerine üstün yetenekli kavramı kullanılmaktadır. Üstün yetenekli kavramının yanında son yıllarda özel yetenekli kavramı da kullanılmaya başlanmıştır.

Özel yetenekli birey; akranlarına göre, zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik ya da akademik yönlerden üstün performans gösteren kişi olarak tanımlanır. 15 Ocak 2013 tarihinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu yayınladığı Strateji ve Uygulama Planı'nda üstün yetenek kavramına karşılık gelmek üzere özel yetenek kavramını kullanmayı tercih etmiştir(MEB,2013: 7).

Bütün çocukların olduğu gibi özel yetenekli çocukların da psiko-sosyal, duygusal ve fiziksel ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar karşılanmazsa eğer çocuk mevcut

potansiyelini ortaya çıkaramayabilir ve gerçek performansını gösteremeyebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde çocukların ihtiyaçlarının karşılandığı ilk yer olan aile kavramını açıklamakta fayda olacaktır. Aile; evlilik ve ya kan bağı ile bağlanmış, aynı çatı altında yaşayan, iletişim ve etkileşim halinde olan, sosyal ilişkilerin olduğu bir birliktir (Ağdemir, 1991: 11).

İnsanın ilk sosyal çevresini ailesi oluşturur. Bu nedenle insanlar ilk sosyal davranışlarını aile üyeleriyle karşılıklı etkileşim sonucunda elde ederler. Çocuğun aile içindeki konumu, ona verilen değer ve aile üyelerinin kendisiyle etkileşimi sonucunda belirlenir. Aile, çocuğun hem kendine güven duyması hem de çevresi tarafından kabul görebilmesi için uygun koşulları oluşturup bu konuda ona rehberlik yapar. Bu şekilde sağlıklı ve demokratik tutum sergileyen aileler, çocukların gelişimini destekler, çocuğa ailede kendini değerli görüldüğü hissini verir ve onun kendini geliştirme anlamında davranışlar sergilemesine olanak tanır (Kandır ve Alpan, 2008: 33-38).

Yavuzer (2005: 130-131) ise, çocuğun içinde bulunduğu aile yapısının, onun kişiliğinin gelişiminde ve benliğinin oluşumunda etkili olduğunu belirtmektedir. Ona göre sağlıklı aile ortamında yetişen çocuk daha bağımsız ve etkin olurken aynı zamanda kendini gerçekleştirme anlamında da gelişim göstermektedir.

Ailenin sevgi, saygı, güvenlik, değer verme, destekleyici ve bir gruba ait olma gibi üyelerinin psiko-sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılama fonksiyonları sonucunda çocuklar kendilerini gerçekleştirme imkânı bulurlar (Özkan ve Kılıç, 2013: 25-44)

Uyumlu bir aile içerisinde yetişen, anne-babası tarafından sevilen çocuklarda, kendini değerli bulma ve kendine güvenme duyguları oluşur. Ailesi tarafından sevilen, övgüye mazhar olan çocuk değerli olma hissini yaşar. Geçmiş yaşantılarındaki sorunlarını ailelerine yansıtan ebeveynin olduğu ailede sağlıklı aile ilişkileri ortaya çıkar. Böyle bir ortamda çocuk, kendine yönelik saygı geliştiremez, bağımsız bir benlik oluşturamaz ve otorite figürü yönünde bağımlı bir kişilik yapısı oluşturur (Morgan, 2011: 297-298).

Benlik kavramı, insanların kendilerini algılama biçimleri ve bu algı doğrultusunda geliştirdikleri düşüncelerdir. İnsanların benlik kavramlarına yönelik düşünceleri çevreleriyle girdikleri etkileşim sonucunda oluşur. Özellikle ergenler için diğer insanların onlar hakkındaki duygu ve düşünceleri önemlidir. Başkalarının ergen

hakkındaki düşünceleri ile onun kendisi hakkındaki düşüncelerinin çelişmesi ergeni rahatsız eder. Bireyin kendisi ile ilgili algılamasında deneyim ve yeni öğrenmelerle birlikte algılanan benlik farklılıklarında azalmalar görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2005: 113-116).

İşlevsel aile, çocuğun bağımsızlığını kazanmasını destekler. Esnek bir yapıya sahip olan aile, çocuğun sevme ve sevilme ihtiyacını karşılar. Ebeveynler arasındaki uyumla beraber duygusal açıdan kendini iyi hissedenden çocuk olumlu benlik kavramı oluşturur (Saydam ve Gençgöz, 2005: 61-77).

Sonuç olarak araştırmaya konu olan özel yetenekli öğrencilerin, aile içi ilişkilerinin benlik algısının oluşumunda önemli bir etkisinin var olduğu düşünülebilir. Bu kapsamda özel yetenekli öğrencilerin aile içi ilişkileri ile benlik algısı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşabileceği düşünülmektedir. Araştırma kapsamında, bu değişkenler (Cinsiyet, sınıf, yaş, gelir düzeyi vb.) ile özel yetenekli öğrencilerin aile içi ilişkileri ile benlik algısı arasında nasıl bir ilişki olduğu yordanacaktır.

1.2. Amaç

Araştırmanın temel amacı özel yetenekli öğrencilerin aile içi ilişkileri ile benlik algısı arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu durumda araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin aile içi ilişkileri ölçeği puanları; öğrencilerin cinsiyetine, yaşına, kardeş sayısına, sınıfına, anne ve babalarının eğitim durumuna, aile gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin benlik algıları ölçek puanları; öğrencilerin cinsiyetine, yaşına, kardeş sayısına, sınıfına, anne ve babalarının eğitim durumuna, aile gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin aile içi ilişkileri ile benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Tarihe bakıldığında şüphesiz ki medeniyetin gelişimine katkı sağlayanların, dünya tarihine yön verenlerin üst düzeyde beyin gücüne sahip olduğu görülmektedir. Bu durum özel yetenekli bireylerin dünyada sürekli gelişim halinde olan eğitim, teknik, bilim ve sosyo-ekonomik gibi alanlarda meydana gelen gelişimlere önemli katkı sağlayacağını göstermektedir. Bu nedenle özel yeteneğe sahip bireylerin gerek kişisel gerekse de sosyal gelişime yaptığı katkı göz önüne alındığında bunların en üst düzeyde fayda sağlaması açısından uygun koşulların sağlanması gerekmektedir (Çağlar, 1972: 95).

Özel yetenekli çocuklar sahip oldukları potansiyeller sayesinde buldukları toplumun her alanda gelişimine katkı sağlayacak yeteneğe sahiptirler. Erken yaşta uygun eğitim almalarıyla gelişimlerinin hızlandırılması, uygarlığa genel anlamda yapacakları bilimsel ve sosyal katkı ile eğitimde fırsat eşitliği gibi sebeplerle özel yetenekli öğrencilerin tespiti ve eğitimi son derece önemlidir (Şirin, Kulaksızoğlu ve Bilgili, 2004: 127-154).

Benliğin oluşumunda çocuğun çevresiyle oluşturduğu özellikle de ailesi ile oluşturduğu iletişimin önemli bir rolü vardır. Aile fertlerinin, çocukla ilgili sözel ya da davranışsal tavırları çocuğun kendisine yönelik benlik kavramının oluşumuna etki eder. Çocuğunu iyi, güzel ve başarılı bulan bir ailede yetişen çocuğun kendisine yönelik algısı da bu doğrultuda olur ve çocuk buna göre hareket etmeye başlar. Çocuklar ilginç bir biçimde anne babalarına karşı büyük bir güven duyarlar ve onların hep en iyiyi bildiklerini ve doğru karar verdiklerini düşünürler. Bu nedenle çocuklar yaptıkları davranışlarda ailenin beklentilerinin doğruluğuna ya da yanlışlığına bakmadan yerine getirmeye çalışırlar. Bunu başaramadıklarında da kendilerini suçlarlar. Buna bağlı olarak da ailelerinin sevgilerini hak etmediklerini düşünüp kendilerini değersiz görmeye başlarlar. Böyle bir çocuğun da kendinse saygı duyması beklenemez (Kuzgun, 2002: 97-100).

Aile ilişkilerinin sağlıklı olması, aile bireylerinin ihtiyaçlarını sağlıklı şekilde karşılamasını ve onların gelişimlerini pozitif yönde geliştirmelerine yol açar. Ayrıca; benlik sınırlarını sağlıklı bir biçimde belirlemelerine, kendilerini değerli görmelerine ve kendilerini tanıyıp buna göre hareket etmelerine olanak sağlar (Cüceloğlu, 2000:70).

Bireyin olumlu bir benlik algısına sahip olması, onun ilgi ve yetenekleri konusunda daha tutarlı davranmasını ve kendi potansiyelini en iyi şekilde kullanmasını sağlar. Aynı zamanda olumlu benlik algısına sahip olmak bireyde sorumluluk bilincinin artmasına ve karşılaştığı problemlerle başa çıkabilmesine olanak sağlamaktadır. Diğer taraftan kendini her yönüyle tanıyıp sağlıklı benlik algısı geliştiren birey birçok alanda doğru karar verebilme yetisine kavuşur (Kuzgun, 2002:60).

Çocukların gelişiminde özellikle aile içi ilişkiler ile benlik kavramı önemli unsurlardandır. Aile içi ilişkiler ile benlik algısı sağlıklı olan bireyin kendi potansiyelini ortaya çıkarma konusunda daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Bu durumu özel yetenekli çocuklar açısından değerlendirdiğimizde ise kendini gerçekleştirme anlamında daha üst düzeyde verimli olacağı söylenebilir.

Aile içi ilişkileri ve benlik algısı sağlıklı olan çocukların kendi potansiyelini ortaya çıkarma konusunda daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Bu durum özel yetenekli çocuklar açısından da geçerlidir. Bu bağlamda, özel yetenekli çocukların aile içi ilişkileri ile benlik algıları incelenmesi gereken bir konu olarak karşımızda durmaktadır. Nitekim ülkemizde alan yazında, özel yetenekli çocuklarla yapılan çalışmaların sayısının oldukça az olması nedeniyle bu araştırma sonuçlarının özel yetenekliler ile ilgili alinyazına katkı sağlayacağı ve bundan sonra yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca alinyazında doğrudan özel yetenekli öğrencilerin aile içi ilişkileri ile benlik algıları arasındaki ilişkiye dair bir araştırmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın özgünlüğünü ve önemini oluşturmaktadır.

1.4.Varsayımlar

Bu çalışmanın varsayımları aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1.Anket ve ölçeklere, öğrencilerin verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

2.Araştırmanın örnekleminin evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

3.Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmektedir.

1.5.Sınırlılıklar

Bu çalışma açısından sınırlama oluşturan bazı hususlar aşağıda sıralanmıştır.

1.Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

2.İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi özel yetenekli tanısı konmuş4. ve 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3.Araştırma, kullanılan ölçme aracı ve anketler ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Özel Yetenekli Öğrenci: ‘Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrenci’(MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007).

Aile: Kadın ve erkeğin evlilik yoluyla oluşturduğu, kan bağına dayanan karı-koca ve onların çocukları arasındaki bağı oluşturduğu toplumun en küçük birimidir (Ağdemir, 1991: 11).

Benlik Algısı: İnsanın kendisi ile ilgili algıları ve değerlendirmelerine yönelik olarak geliştirdiği düşüncelerdir (Kulaksızoğlu, 2005: 143).

1.7.Kısaltmalar:

ÇİBAP: Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili

ÇİAiÖ: Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği

TAYA: Türkiye Aile Yapısı Araştırması Tespitler, Öneriler

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Özel Yetenek, Aile içi ilişkiler ve Benlik algısı ile ilgili kuramsal bilgiler ve konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Zekânın Tanımlanması

Özel yetenek ve özel yeteneğin özelliklerini açıklayabilmek için, öncelikle zekâ kavramını açıklamak faydalı olacaktır. Literatüre bakıldığında zekâ ile ilgili birçok tanım ve çalışma yapıldığını görülmektedir.

Türk Dil Kurumu (2017) zekâyı ‘insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlık, dirayet, zeyreklik, feraset’ olarak tanımlar.

Zeka, geniş çerçevede düşünüldüğünde zihin işlevlerinin hepsini ifade etmektedir. Buna karşılık dar kapsamda ele alındığında ise düşünme yoluyla problem çözmeyi ifade etmektedir (Şemin, 1972: 1).

Zekâ ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında daha çok davranışların ve elde edilen performansın yani başarının üzerine odaklanıldığı görülmüştür. Zekânın anlaşılabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar şunlardır (Clark, 2015:29):

a. Bir şeyi öğrenme, soyut ve somut tasarımlar arasında bağ kurup yeni bir yargıya varma, anlama ve çeşitli zihinsel faaliyetlerle ilgili kapasitedir. Bu beceriler üst düzey gelişim gösterirse daha etkili ve verimli olur.

b. Beyin hücrelerinin; bilişsel, duygusal, fiziksel ve sezgisel alanlarda çeşitli şekilde ilişki kurabilmesi, bunları bir bütün haline getirmesi ve eşleştirme yapabilmesi sürecidir.

c. İnsanın zaman içinde çeşitli uyaranlarla kalıtsal özelliklerin etkilemesi süreci bazen hızlandırırken bazen de yavaşlatabilir. Bu durum sabit olmayıp dinamik bir süreçtir.

Zekâ beyne ait, yeni bir bilgiyi öğrenme, öğrenilen bu bilgiyi hafızaya kaydetme ve bu bilgileri yeniden yorumlama, zihinde tutma ve geri getirme, akıl yürütme, bilgiler arasında çağrışım yapma, sezebilme gibi fonksiyonları kapsayan bir kapasitedir(Kulaksızoğlu, 200: 135).

Saban (2005:5)'a göre zekâ, birçok fonksiyonu bulunan kapasite ve bir şeyi yapabilme gücüdür. Zekâ, insanın doğuştan getirdiği özellikler kadar çevresiyle olan yaşantılarıyla da şekillenir. Alınan eğitim ve çevresel koşullar gibi unsurlar doğuştan gelen zihinsel kapasitenin gelişimine etki eder.

2.1.1.Zekânın Özellikleri

İnsan zekâsının potansiyeli nitelik ve özellikleri hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar neticesinde aşağıda yer alan görüşler ifade edilmektedir (Saban, 2005:18-20):

- 1. Her insan, kendi zihinsel performansını yükseltme ve geliştirme yetisine sahiptir. Son yıllara kadar insan zekâsının doğuştan kazanıldığı, ömür boyunca devam ettiği ve zekânın geliştirilmesine yönelik yapılabilecek hiçbir şeyin olmadığı görüşü hakimken, günümüzde ise zekânın insanın yapabilecekleri ile kendisi hakkındaki sahip olduğu bakış açısıyla paralellik gösterdiği ifade edilmektedir.*
- 2. Zekâ, sadece dönüşmekle yetinmez, ayrıca başkalarına da öğretilir. İnsan hangi yaş ve düzeyde olursa olsun zihinsel performans ve fonksiyonları değişim gösterebilir ve hatta geliştirilebilir. İnsan aslında kendinde var olan ancak gündelik yaşantısında kullanmadığı yetenekleri fark edip bunları harekete geçirdiğinde daha zeki olabilmektedir.*
- 3. Zekâ, insandaki beyin ile zihinsel yöntemlerin birbirleri ile etkileşmesi sonucu meydana gelen çok boyutlu bir vakadır. Zekânın insanın içinde bulunduğu fiziksel ve sosyokültürel çevreyi algılaması, anlamlandırması ve de kontrol etmesini sağlayan birçok tarafı vardır.*
- 4. Zekâ, çok yönlülük göstermesine karşın kendi içinde bir bütündür. Bir kişi günlük yaşantısında çözmesi gereken problemlerle karşılaştığında bu kişinin zekâsının çeşitli yönleri bir bütünlük göstererek belli bir uyum içinde çalışır. Böyle bir durumda, bireyin zekâsı güçlü yönleri ile harekete geçerek problemi çözmek üzere vazifesini yerine getirirken güçsüz yanlar ise eğitilme eğilimindedirler.*
- 5. Bütün insanla, çeşitli zekâ alanlarının tamamına sahiptir. Çoklu zekâ kuramı, her insanın bütün zekâ alanlarına yeteneği olduğu görüşünü belirtmektedir. Fakat ilgili zekâ alanları her insanda farklı düzeyde bulunmaktadır. Bu*

nedenle her insanın zekâ alanlarından bazıları oldukça gelişim göstermişken, bazıları orta seviyede bazıları ise çok az düzeyde gelişim gösterebilmiştir.

- 6. Her birey, farklı zekâ alanlarından her birini kâfi miktarda geliştirebilir. İnsanların belli zekâ alanlarının yetersizliğinden yakınması ve bu durumun doğuştan olduğunu kabul etmesi nedeniyle bu durumun kolaylıkla değiştirilemeyeceğine olan inancına karşın, çoklu zekâ kuramı, uygun şartların sağlanması durumunda her insanın zekâ alanlarının ciddi anlamda gelişim gösterebilme kapasitesine sahip olduğunu ileri sürmektedir.*
- 7. Farklı zekâ alanları, çoğunlukla bir arada ve bir ahenk içinde çalışırlar. Hiçbir zekâ alanı çoğunlukla tek başına var olmaz. Bu nedenle de farklı zekâ alanları sürekli olarak birbiri ile etkileşim halindedirler.*
- 8. Bir bireyin birçok alanda zeki olabilmesinin birçok yöntemi vardır. İnsanın zeki olarak kabul edilebilmesi için standart herkes tarafından kabul gören ölçütlerden söz edilemez. Bu nedenle, sözel-dil zekâsına sahip bireyin çok geniş kelime hazinesine sahip olması onun okumayı çok iyi becerebileceği anlamına gelmeyebilir.*

Zekâ ile ilgili bir kuramın oluşturulabilmesi için; deneyimlerden yararlanma, akıl yürütme kabiliyeti, değişime uyum sağlayabilme ve amaca yönelik güdülenme yeteneğinin olması gerektiği söylenebilir. Deneyimlerden yararlanma ve akıl yürütme yeteneği günümüzde kullanılan birçok zekâ testinde zekâyı ölçmede etkili olurken, değişime uyum sağlayabilme ve amaca yönelik güdülenme yeteneği ise çok fazla etkili değildir (Atkinson, HilgardveHilgard,1995:507-508).

2.2.Zekâ İle İlgili Kuramlar

2.2.1.Zekâ ve Bilişsel Gelişim Kuramı

Anderson'un zekâ ve bilişsel zekâ kuramı kişisel farklılık ve yeteneklerinde görülen gelişim farklılıklarının değişik mekanizmalar tarafından açıklandığını savunur. Zekâ farklılıkları, düşünmeyi sağlayan ana işlemin mekanizmalardaki farklılıklarından kaynaklanır. Buna karşılık düşünme, bilgi edinmeyi sağlar. Kişilerde ana işlemin uygulandığı hız bakımından farklılıklar görülür. Temel işlem mekanizması daha hızlı olan biri daha yavaş işlem mekanizması olan kişiye göre daha kolay bilgi edinecektir.

Anderson bireysel farklılık göstermeyen bilişsel mekanizmaların da olduğunu belirtir. Örneğin, down sendromlu biri basit toplama işlemi yapmakta zorlanırken insanların belli inançlara sahip olduklarını ve bu inançlar doğrultusunda hareket ettiklerini bilir. Bu evrensel kapasiteleri sağlayan sistem ‘modüllerdir’. Her modül karmaşık olarak hesaplamalar gerçekleştirirken bağımsız olarak çalışırlar. Modüller otomatik olduğu için temel işlem mekanizmalarından etkilenmezler.

Anderson’ a göre zekâ, modüllerin yanında iki tane spesifik yeteneği içerir. Bunlardan biri dilin matematiksel olarak ifadesi ile ilgiliyken diğeri görsel ve uzamsal işlevlerle ilgilidir. Anderson bu yeteneklerle bağdaştırılan vazifelerin spesifik işlemcilerce yürütüldüğünü belirtir. Spesifik işlemcilerin her biri geniş bir problem ya da bilgiler sınıfı ile başa çıkar. Spesifik işlemciler, modüllerden farklı olarak temel işlem mekanizmalarından etkilenirler. Yüksek hızdaki işlem mekanizması, bireyin spesifik işlemcilerden daha çok fayda sağlamasını ve böylece yapılan testlerde yüksek puan alarak hayatta daha başarılı olmasını sağlar (Akt. Smith, vd, 2015:437-438).

2.2.2.Çoklu Zekâ Kuram

Howard Gardner, üstün zekâlı olmayı basit bir zekâ düzeyi puanı olmaktan çok daha geniş bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Bu bakış açısı birçok alan uzmanı tarafından kabul edilmektedir. Gardner’in çoklu zekâ kuramı başlangıç aşamasında 7 çeşit zekâ türü olduğunu göstermiştir. Gardner(1999) daha sonra 8. zekâ türünü bu gruba eklemiştir.

Bu kuramın özellikle dil zekâsı ile mantık ve matematik alanları eğitimlerce çok değer görmüş ve zekâ testleri ile de ölçülmektedir(Gardner, 2017:129-352):

1.Dil zekâsı: Sözel algılama, sözlü ve yazılı anlatım içerir. Bu zekâ türüne sahip insanlar okuduklarını kolay anlayıp aktarabilirler. Sözel olarak iyi iletişim kurarlar. Özellikle yazar ve avukatlık mesleğine sahip insanlar bu zekâ türünün gerektirdiği özellikleri gösterirler.

2. Mantık-matematik zekâsı: Matematik becerisi, mantıkta tümevarım ve tündengelim algısını içerisinde barındırır. Problem çözme becerileri yüksektir. Özellikle matematik ve fizikçiler bu zekâ türünün gerektirdiği özellikleri gösterirler.

3. *Uzamsal zekâ: Temel olarak üç boyutlu yapılandırmalara zihinsel açıdan hakim olma yetisidir. Bu Zekâ türüne sahip birey öğrendiği şeyleri somut malzemeye dönüştürerek zihninde canlandırabilir. Mimar ve mühendisler bu zekâ türüne sahiptirler.*
4. *Müzik zekâsı: Özellikle notalara karşı duyarlı olmayı, müzik besteleme ve seslendirmeyi içerir. Müzikle ilgili her şey ilgilerini çeker.*
5. *Kinestetik (Bedensel) zekâ: Bu Zekâ türü bireyin vücudunu hareket ettirme ve kontrol edebilme yeteneğiyle ilgilidir. Atlet ve dansçılar bu Zekâ türüne sahiptirler.*
6. *Kişiler arası (Sosyal Beceriler) zekâ: Başka insanların hareketleri ile motivasyonlarını kavrayıp buna göre davranma yeteneğidir. Bu zekâ türüne sahip insanlar iyi konuşurlar ve insanları etkileme gücüne sahiptirler. Siyasetçiler, din adamları, öğretmenler ve danışmanlar bu tip kişilerdir.*
7. *Kişisel içe dönük zekâ: Kendisinin güçlü ve zayıf yönlerin bilen, duygularını anlayan insanlar bu zekâ türüne sahiptirler. Futbol oynamayı seviyorum fakat bu konuda pekiyi olduğum söylenemez gibi yorumlarda bulunabilirler.*
8. *Doğa zekâsı: bu zekâ türüne sahip bireyler doğadaki canlılara çok meraklıdır. Varlıkları sınıflandırma ile ilgili derin bilgiye sahiptirler. Doğadaki canlılarla ilgili araştırma yapmayı severler.*

2.2.3. Üçlü Çember Modeli

Üçlü çember modeli, üç özellik kümesinden oluşmaktadır. Bunlar genel ve özel yetenek seviyesi, yaratıcılık ile görev sorumluluğudur. Genel yetenekler; soyut düşünebilmeyi, sayısal ve sözel alanda muhakeme yapabilmeyi, sözcük akıcılığı ve öğrenilen bilgileri çabuk ve seçici bir şekilde hatırlamayı içermektedir. Matematik, fen, resim gibi özel alanlar ise özel yeteneğin içerisinde yer almaktadır. Yaratıcılık ise bir problem üzerinde yeni ve farklı düşünceler ortaya koymayı içermektedir. Görev sorumluluğu, bireyin görevini üstlenme isteği ve yeteneğidir. Üçlü çember modeline göre bir kişinin üstün yetenekli bir birey olarak değerlendirilebilmesi için bu üç özelliğin kesişmesi gerekmektedir (Renzulli, 1986:53-92).

2.2.4.Üçlü Zekâ Kuramı

Üçlü zekâ kuramı üç bölümden oluşmaktadır. Kuramın ilk bölümü analitik beceridir. Okuma yeteneği ve özelliklede analitik ve mantığı ölçer. İkinci bölüm ise sentetik üstünlük olarak ifade edilir. İçgüdü ve asaletle mücadele etme gibi kavramlar bu zekâ türüne aittir. Pratik üstünlük ise kuramın üçüncü bölümüdür. Pratik üstünlük, kuramın ilk iki bölümünü oluşturan analitik ve sentetik üstünlüğün günlük yaşantılara uygulandığı alandır. Yeni bir durumda pratik durumda neyi ne zaman ve nasıl yapacağını bilir.

Strenberg 2000 yılında kuramın üç ana tipini kısmen değiştirerek tekrar sunmuştur. Analitik üstünlüğü kritik düşünmeyle eş anlamlı görmüş ve eşleme, muhakeme etme, tahlil etme, değerlendirme, kıyaslama ve ölçmeyi kapsadığını belirtmiştir. Sentetik üstünlük olarak tanımladığı ikinci tipi yaratıcı zekâ olarak adlandırmıştır. Bu yetenek alanı; keşfetme, yeni bir şey ortaya koyma, hayal edebilme ve varsayım oluşturma yeteneklerini kapsar. Kuramın son tipi olan pratik üstünlük ise; kullanılır hale getirme uygulama ve uygulama becerilerini içerir (Akt. Davis,2014: 98-99).

2.3. Özel Yetenekli Birey Tanımı

Milli Eğitim Bakanlığı üstün yetenekli bireyi: ‘zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlar’ (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarını açıklayan çok sayıda tanım vardır. 1991 yılında toplanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporunda, “üstün zekâ” ve “üstün özel yetenek” kavramları “üstün yetenek” başlığı altında toplanmış ve şu şekilde tanımlanmıştır: “Üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir.” Ülkemizde artık üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramları ayrı olarak düşünülmemekte ve üstün zekânın üstün yetenek içinde tanımlanabileceği kabul edilmektedir(MEB, 2013).

Üstün zekâlılar ortalama zekânın üstünde ya da herhangi bir şeyden üstün yeteneği olan bireydir. Uzmanlar üstün birey kavramını tanımlarken birbirinden farklı görüşler belirtmektedirler. Kimi uzmanlara göre üstün olma durumu zekânın ileri

uçtaki konumunda doğuştan getirilen bir özelliktir. Diğer bazı araştırmacılara göre ise, üstünlük belirli yeteneklerin üst seviyede sergilenmesidir (Aydın,2010: 100).

Kulaksızoğlu (2001:143)' üstün yetenekli bireyi, daha çok doğuştan bir hazır oluş içinde olan, zihinsel açıdan üstün bir kavrama gücü gösteren insan olarak tanımlar. Kavrama kapasitesi bu şekilde yüksek olanlar üstün yetenekli demektir. Burada yetenek zekâ kavramının karşılığı olarak kullanılmıştır. Birçok kaynak zekâ bölümü 130 ve üzerinde olanları üstün yetenekli birey olarak nitelendirmektedir. Zekâ bölümü 130 ve üzerinde olanların nüfusun yaklaşık olarak %1 ila 2'sini oluşturduğu varsayılmaktadır.

Davis (2014:94)'e göre 'Üstün ve Yetenekli' kavramı aydın, görsel performans, liderlik potansiyeli ve ya çeşitli akademik alanlarda bireyin üstün performans göstermesi durumunda kullanılabilir.

Özel yetenekli birey; kendi yaş grubuna göre çok daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderlik alanlarındaki potansiyeli ön planda olan, soyut düşünceleri anlayabilen, özel akademik kabiliyete sahip, kişisel ilgi alanlarında bağımsız davranmayı seven yüksek oranda başarı gösteren kişidir (Meb, 2017:16).

Üstün yetenekliliği; akranlarından yaratıcılık, motivasyon ve zihinsel anlamda farklı birtakım şeyler oluşturma potansiyeli ve var olan bütün bu özelliklerin birleşimi olarak ifade eden Renzulli (1986)'nin tanımında üç ana husus bulunmaktadır. Bunlar yetenek, yaratıcılık ve motivasyondur.

Yetenek kavramı genel yetenek ve özel yetenek olarak iki başlık altında incelenebilir. Genel yetenek; herhangi bir davranışı öğrenebilmek için doğuştan getirdiğimiz potansiyelin çevreyle girdiği etkileşim neticesinde yeni şeyleri öğrenme için hazır hale gelen bölümünü ifade eder (Kuzgun, 2000:25).Özel yetenek ise spesifik bir problem, çalışma alanı ve benzerlerine karşı yüksek oranda ilgi, bağlılık duyma düzeyi; azimli, kararlı, kendini işe adayabilme potansiyeli; önemli bir işin üstesinden gelebileceğine olan inancı, kendine olan güveni; belirli alanlardaki problemleri görebilme ve gelişmelere uyum sağlayabilme yeteneği; kişinin yaptığı çalışmalarda yüksek düzeyde standart belirlemesi ve eleştiriye açık olması; nitelik ve kusursuz olma anlayışı gibi özelliklerden oluşur (Renzulli, 1986:53-92).

Yaratıcılık kavramı; problem çözme becerisi, orijinalliği, esnekliği; yeni tecrübelere açık olmayı, mevcut duruma yenilik katmayı, ayrıntıya ve estetik niteliklere karşı

duyarlı olmayı kapsamaktadır (Sak,2016:13-19). Renzullin (1986)'in tanımında yer alan üçüncü kavram olan motivasyon kavramı ise davranışın şeklini belirleyen, organizmayı harekete geçiren, ilgi ve ihtiyaçları kapsar (Selçuk, 2004:211).

2.3.1.Özel Yeteneklilerin Sınıflandırılması

Yetenek düzeyleri ve özellikleri bakımından, üstün yetenekli bireyler birbirinden farklılıklar gösterirler. Literatüre bakıldığında bazı uzmanlar üstün yeteneklileri Zekâ bölümündeki puana göre farklı gruplara ayırmışlardır. Aşağıdaki tabloya bakıldığında Zekâ bölümü 115 ile 119 arasında olanlar hafif düzey üstün yetenekli, 130 ile 144 arasında olanlar normal düzeyde üstün yetenekli 145 ile 159 arasında olanlar çok üstün yetenekli, 160 ile 179 arasında olanlar olağan üstü üstün yetenekli, 180 ve üstü Zekâ bölümüne sahip olan bireyler ise dahi düzeyinde üstün yetenekli olarak sınıflandırılmaktadır (Gross, 2000) (Akt. Levent, 2014 :34):

Şekil:1 Zekâ Bölümü ve Üstün Yetenekliliğin Düzeyleri

<i>Üstün Yeteneklilik Düzeyi</i>	<i>Zekâ Bölümü</i>	<i>Yaygınlık Oranı</i>
<i>Hafif düzeyde üstün yetenekli (mildlygifted)</i>	<i>115-129</i>	<i>1:40</i>
<i>Normal üstün yetenekli (moderatelygifted)</i>	<i>130-144</i>	<i>1:40-1:1000</i>
<i>Çok üstün yetenekli (highlygifted)</i>	<i>145-159</i>	<i>1:1000-1:10000</i>
<i>Olağan üstü üstün yetenekli (exceptionallygifted)</i>	<i>160-179</i>	<i>1:10000-1:1 milyon</i>
<i>Dahi seviyesinde üstün yetenekli (profoundlygifted)</i>	<i>180+</i>	<i>1:1 milyon</i>

Kaynak: Gross, M.U.M (2000). Issues in thecognitivedevelopment of exceptionallyandprofoundlygiftedindividual. (Akt.Levent, 2014).

2.4. Aile

Aile ile ilgili yapılmış tanımların hepsi aileyi farklı kategorilerin içine sokmuştur. Yapılan bu tanımlarla aile sosyal hayatı şekillendiren ana etmenlerden biri olarak kabul edilmiştir. Ayrıca aileyi bir kurum, sosyal örgüt, bir topluluk ya da toplumsal yapının bir şekli olarak değerlendiren farklı bakış açıları da vardır. Aileni farklı fonksiyonlarının varlığı aile konusunda tam anlamıyla geniş bir tanım yapmayı zorlaştırmaktadır (İlgar ve İlgar, 2016: 211).

Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri bölümünde aile, ‘Evlilik ve kan bağına, başka deyişle karı-koca, ana-baba-çocuklar, kardeşler vb. arasındaki ilişkilere dayalı olan toplum çekirdeği’ olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018).

Durğun (2016: 84) aileyi; bir kadın ve erkek tarafından evlilik bağı ile oluşturulan, yasal olarak güvence altına alınmış nikâh aracılığıyla hayatı birlikte yaşamayı amaçlayan bireyin fiziksel ve psiko-sosyal ihtiyaçlarının karşılandığı toplumun en küçük birimi olarak tanımlar.

Aile kavramı Türkçe sözlükte, ‘Kan bağına dayanan karı, koca, çocuklar ve kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu, toplum içindeki en küçük sosyal birlik şeklinde tanımlanmıştır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında aile ile ilgili yapılan tanımlarda, aile sosyal hayatın ana birimlerinden biri olarak görülmektedir. Aile biriminin niteliğine bakılacak olursa toplumsal bir grup, teşkilat, toplumsal bir kurum ve yapı gibi değişik şekillerde belirtildiği görülmektedir. Kapsamı genişleterek tanımlayacak olursak aile, aynı çatı altında yaşayan, birbirlerine evlik ve kan bağı ile bağlı olan, farklı rollerle birbirlerine tesir eden, gelirlerini paylaşan kişilerin oluşturduğu meşru, sosyal ve ekonomik bir kurumdur. Ailedeki bağı, karı kocanın yasal evlenme yoluyla, anne-baba ile çocuklar ise kan bağı oluşturur. Aile üyeleri aynı çatı altında yaşayıp, sorumluluklarını yerine getirir ve gelirlerini paylaşırlar. Ayrıca duygusal açıdan da birbirlerine bağlıdırlar (Özgüven, 2010:1).

Şahin (2007:19)’e göre aile, en küçük toplum birimi olarak toplumsal yapının bir alt sistemini oluşturmaktadır. Ailenin bireyin bilişsel, duyuşsal, bedensel ve sosyal yönden gelişimi üzerindeki etkileri doğumdan önceki dönemle birlikte başlar ve yaşamı boyunca etkisini sürdürür. Aile içinde anne-baba-çocuk ilişkisinin niteliği ve bu ilişkilerde anne-babanın çocuğa karşı göstermiş olduğu davranış örüntüleri çocuğun gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır.

2.4.1. Ailenin Rolü ve Önemi

Çocuğun psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması, sosyo-ekonomik anlamda gelişmiş ülkelere bakıldığında ailenin temel görevlerinden biri olarak görülür. Başka hiçbir kurumun karşılayamayacağı bu ihtiyaçta ailenin rolü ve önemi genel anlamda iki boyutta değerlendirilmektedir. Bunlardan ilki çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. İlişkinin sürekli ve istikrarlı olduğu, aile üyelerinin sosyal ihtiyaçlarına yönelebilmesine imkân tanıyan ve duygusal açıdan ihtiyaçların karşılandığı sağlıklı ailelerde ancak bu ihtiyaçlar karşılanabilmektedir. İkinci boyut ise duygusal ihtiyaçların karşılanmasıdır. Çocuğun fiziksel ihtiyaçlarının yanında duygusal ihtiyaçlarının karşılanması çocukluğu boyunca ona her türlü desteğin verilmesi çocuğun sağlıklı gelişim gösterebilmesi açısından önemlidir (İlgar ve İlgar, 2016:213-214).

2.4.2. Ailenin İşlevi

Ailenin işlevinden bahsedebilmek için öncelikle ailenin tanımını yapmak faydalı olacaktır. Aile, karşı cinsten iki kişinin yasa ve geleneklere bağlı kalarak kurduğu psiko-sosyal ve biyolojik bir kurumdur. Aile, mevcut bu yapısı ile birey ve toplumun çeşitli ihtiyaçlarını karşılar. Bu ihtiyaçlar içerisinde çoğalma, korunma, duygusal paylaşım, bağımlı ve bağımsız yaşama, aidiyet hissi, statü kazanma, güven, çocukların ihtiyaçlarını karşılama, kendini gerçekleştirme, elde edilen bilgi beceri ve mülkün yeni nesillere aktarılması gibi birçok fonksiyonu yerine getirerek aile üyesinin psiko-sosyal ve biyolojik ihtiyaçlarını karşılamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda, ailenin evrensel olarak kabul edilen dört işlevi bulunmaktadır. Bunları, ailenin bireyin ve toplumun psiko-sosyal ve biyolojik ihtiyaçlarını karşılaması; ekonomik işlevi; yeni neslin sıcak ve sevgi dolu bir ortamda büyümesi ve büyümekte olan aile bireyinin sosyalleşmesini, kültürel değerleri kazanmasını, toplumsal kural ve değer yargılarını benimseyerek kültürel miras olarak adlandırılan değeri kazanmasını sağlamak olarak sayabiliriz (Özgüven, 2010:2-3).

2.4.3. Sağlıklı Aile

Ailenin çocuğun gelişimine olan etkisi, ailenin ne düzeyde işlevsel bir yapıya sahip olduğuyula alakalıdır. Çocuğun içinde büyüdüğü aile yapısı sağlıklı ise çocuğun gelişimi de sağlıklı olacaktır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde sağlıklı ailenin birçok işlevi olduğu söylenebilir. Sağlıklı ailede bireylerin hepsi üzerlerine aldıkları

işleri yerine getirme davranışını kendiliğinden yaparlar. Aile üyelerinin arsında pozitif bir ilişki vardır. Aile üyeleri bağımsız olmalarına rağmen birbirlerine zorlanmaya ihtiyaç duymadan zevkle yardım ederler. Sağlıklı aile yapısı içerisinde aile üyelerinin tamamı pozitif yönde ve sürekli bir gelişim halindedir. Aile, üyelerinin tamamını kıymetli bulur ve aile bireylerinin benlik değerlerini pozitif yönde geliştirir. Aile toplumdan bağımsız değildir; ne toplumdan uzaklaşır ne de tamamıyla toplumun etkisinde kalır. Dolayısıyla sağlıklı aile toplumla olan ilişkisini belli bir dengede tutmaktadır. Kısacası sağlıklı aile, bireyin gerek psikolojik gerekse de sosyal anlamda olgunlaşmasını sağlayan temel sosyal bağlamı oluşturur (Cüceloğlu, 2000:58).

Sağlıklı ailede, aile üyeleri birbirlerine açık mesajlar verirler. Diğer aile üyeleri ile konuşurken görüşlerini dolaylı yollara başvurmadan direkt ifade ederler. Aile üyeleri ile konuşurken onları dinler ve onlara değer verirler. Sağlıklı ailede herkesin farklı bir rolü vardır ve bu roller açık bir biçimde belirlenmiştir. İhtiyaç duyulduğunda roller arasında değişiklikler meydana gelebilir. Bu rol değişimleri aile üyeleri içerisinde kabul gördüğü için aile üyeleri yeni rolün üstlenilmesinde herhangi bir problem görmezler (Nazlı, 2001: 23-24).

Aile içi iletişim, aile sağlığı ile birbirlerini tamamlayan iki ana unsurdur. Sağlıklı ailede ebeveyn olan anne-baba bu rolünden dolayı mutludur. Aile üyelerinin ihtiyaçlarının doğal olarak karşılandığı sağlıklı ailede samimi ve yakın bir ilişki söz konusudur. Literatüre bakıldığında aile üyelerinin sınırlarının tam olarak tanımlandığı ve iletişim kalitesinin yüksek olduğu ailede yetişen çocukların karşılaştıkları problemleri kolayca çözdüğü ve daha yüksek bir başarı sergilediği ortaya konulmuştur. (Özgüven, 2011:2-3).

2.4.4. Sağlıksız Aile

Aile işlevlerini beklenen düzeyde sergileyemeyen aileler sağlıksız aile olarak tanımlanabilir. Sağlıksız ailede, çocuğun kendine özgü bir benlik geliştirmesine izin verilmez. Aile içinde otoriteyi elinde tutan kişi, aile üyelerinin bağımsız benlik geliştirmesine karşıdır; herkesin boyun eğmesi, itaatkâr olması istenir. Otoritenin istediği yönde davranışlarını düzeltmeyenler, değişik yollardan cezalandırılır. Çocuk kabul edilmek ve onaylanmak ister; eğer aile ortamı ona kendi benliğini tanımlama özgürlüğü veriyorsa, sağlıklı bir biçimde olgunlaşma yolunda gelişir. Aile ortamı

çocuğa kendi benliğini tanımlama olanağı vermiyorsa, o zaman, ailenin istediği yönde bağımlı bir kişi olarak gelişir; psikolojik ve sosyal olgunlaşması dumura uğrar (Cüceloğlu, 2000: 59).

Sağlıksız ailede çocuğuna değer vermeme, onu aşağılama, gelişimine katkı sağlayacak unsurlardan uzak tutma ve çocuğu korkutup tehdit etme gibi davranışlar görülmektedir. Bu durum çocuğun kişilik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca ailede çocuğu suça yöneltici davranışlara yöneltme, kendi çıkarı için kullanma ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamama davranışları da çocuğun psiko-sosyal gelişimine zarar vermektedir (Vural, 2004: 144-145).

Çocuğa karşı ilgisiz davranan, onların temel ihtiyaçlarını karşılama konusunda ihmalkâr davranan ailelerin çocukları saldırgan davranışlar sergilemektedir. Otoriter ailelerde ise sorumluluktan kaçan, kendisine ve çevresine zarar verici davranışlarda bulunan çocuklar yetişir (İlgar ve İlgar, 2016: 230).

2.4.5. Ailenin Çocuk Üzerindeki Etkileri

Aile üyeleri arasındaki etkileşim, ailenin dinamik bir yapıya sahip olması nedeniyle aile üyelerinin tamamını etkiler. Aile üyelerinden birinde meydana gelen bir problem sadece kendisini değil tüm aile sistemini etkilemektedir. Çocuğun gelişimi için gerekli olan temel ihtiyaçlar aile içerisinde karşılanır.

Anne ve babanı aile içerisinde çocuk üzerindeki tesirleri birbirinden farklıdır. Çocukla biyolojik ve psikolojik açıdan ilişkide daha çok anne etkisi vardır. Çocuk için özellikle iki yaşına kadar önemli olan sosyal çevreyi anne sağlar. Babanın etkisi ise daha çok sonraki yaşlarda özellikle okul döneminde değer kazanır. Çocuklar özellikle ilk ve ortaokulda babaları ve babalarının yaptığı işi birbirleri ile kıyaslayıp onlarla övünürler. Çocuğun babasının toplum içindeki saygınlığı çocuğun da kendi hesabına pay çıkardığı bir durumdur. Çocuğun gözünde baba rol modelidir. Baba çocuğunu zorluklara karşı onu koruyan ve onu yönlendiren bir rehberdir.

Ailenin görevleri arasında; çocuğun psikolojik ihtiyaçlarını karşılama, çocuğa rehberlik yapma, kurallara uyumunu sağlama ve sağlıklı ortamda yetişmesini sağlamak yer alır. Ayrıca aile, çocuğun zor durumlarında onun yanında olma, kişilik ve cinsel gelişiminde ona yardımcı olma, insan ilişkilerini öğrenme ve yönetmeyi sağlama gibi etkileri de vardır.

Ailenin tüm bu olumlu etkilerinin yanında bazı olumsuz etkileri de olabilmektedir. Örneğin, baskıcı bir yap, emredici bir tutum, şiddet, çocuğu özellikle toplum içerisinde küçük düşürme, gücünün üstünde beklenti ve işe zorlama, sevgisini belirli koşullara bağlama gibi davranışlar çocukların gelişini ve başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle anne ve babalar çocukları ile ilgili beklentilerinde onların potansiyelleri doğrultusunda ve ölçülü davranmalıdır. Sağlıklı, dengeli bir kişilik ve benlik yapısı ile beraber başarının gelebileceği unutulmamalıdır (Özgüven, 2010: 194-195).

2.5.1.Yapılarına Göre Aileler

TAYA (2011)'nın araştırma verilerine göre; Türkiye'deki aile yapılarının %70'i çekirdek aile, %17,7'si parçalanmış aile, %12,3'ü geniş aileden oluşmaktadır (Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı 2014: 29).

2.5.1.1.Çekirdek Aile

Çekirdek aile, Bir kadın ve erkekten ve ya anne-baba ve evlenmemiş çocuklarından meydana gelen aile yapısıdır (TAYA,2011: 19).

Özgüven (2010: 12)'e göre çekirdek aile evlilik ile birbirine bağlanmış, aralarında kan bağı ilişkisi bulunan, anne-baba ve bunların çocuklarından olmak üzere en fazla iki kuşağı içinde barındıran ve üye sayısı anlamında da fazla olmayan bir birimdir. Sanayileşmeyle birlikte geniş aile yapısının devamının bazı toplumsal ve ekonomik nedenlerle birlikte çekirdek aileye evirildiği ve giderek bu sayının arttığı görülmektedir.

2.5.1.2.Geniş Aile

Geniş aile, geleneksel bir aile tipidir. Daha çok az gelişmiş yerlerde ve kırsal kesimlerde görülmektedir. Geniş aile üyeleri aynı çatı altında ve birden fazla kuşağın bir arada yaşadığı yapıya sahiptir. Geniş aile yapısında aile üyeleri arasında yakın ilişkiler mevcuttur ve yaşamlarını bir bütün halinde yürütürler. Aile üyeleri içerisinde yaş, cinsiyet ve geleneksel olarak erkeğin soy düzenine göre oluşturulmuş hiyerarşik bir yapı vardır. Aile üyeleri mevcut bu düzende iş bölümü ve bir bütünlük halinde yaşarlar. Geniş ailenin ortaya çıkış hikâyesinde, toprağa bağlı ve kıt kaynakların olduğu düzen, dini ve geleneksel kurallar ile aile bütünlüğü vardır. Bu tip ailelerde kesin bir dayanışma, toplumsal yaşama dayalı bir sorumluluk ve aile içi kurallara uyma davranışı baskındır (Özgüven, 2010:10).

2.5.2.İdeal Aile tipi

Otto ve Ehrenwald gibi uzmanlar ailenin bir varlık ve güç gösterebilmeleri için bazı özelliklerin var olması gerektiğini belirtirler. İhtiyaçlara karşı hassas olma, iletişimin sağlıklı olması, güven ve cesaret verici ortam oluşturma, aile üyelerinin duygusal, fiziksel ve ruhsal açıdan ihtiyaçlarını giderebilmesi bu özelliklerin arasında yer alır. Ayrıca yapıcı olma, deneyimlerden yararlanma, gelişmeyi destekleme, esnek bir yapı, saygı ve çocukların varlığından hoşnut olup onlarla büyüme de bu özellikler arasında yer alır (Ersevim, 2008:26-27).

2.5.3. Aileler ve Üstün Zekâlı Çocuklar

Zenginleştirme olarak bilinen yöntemler, çocuklarımızın hepsine kullanılsaydı eğer, üstün yetenekli olarak tanımlananların potansiyelleri belli bir düzeye kadar arttırılmış olurdu. Böylece üstün Zekâlılık normal olarak kabul edilen yetenek ve davranışlardan daha fazla normal olabilir. Bu açıdan bakıldığında çocukların ortalama gelişim örüntülerini anlamak, gelişmiş ve hızlandırılmış gelişim örüntülerini görmeyi sağlar. Bunun yanında bütün çocuklar açısından uygun olan öğrenmenin nasıl olacağına farkında olmak da önem arz etmektedir. Çünkü erken dönem, üstün yetenekli çocuklara bakım hizmetinin verileceği kritik dönemdir.

Yapılan araştırmalar özellikle doğum öncesi dönem ile yaşamın erken yıllarının çocuk gelişimi açısından kritik evre olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle özellikle bu dönemleri etkili şekilde değerlendirmek gerekir. Bunun için bu dönemleri öğrenme için kullanmak normal ve üstün yetenekli çocukların gelişimlerinde farklılık oluşturabilir.

Çocukların potansiyellerini gerçekleştirmeleri için aileleri tarafından verilecek desteğe yardımcı olacak bazı kural ve stratejiler vardır. Aile bireyleri arasında empatik anlayışın gelişmesi için zaman tanıma ve aile içi iletişimde açık bir dil kullanma, kıyaslama yapmadan aile üyelerinin başarısından duyulan memnuniyeti dile getirme ve aile içinde alınan kararlara küçük çocukları da dahil etme bu kural ve stratejilerin arasında yer alır.

Çocuğun özel yetenekli olduğunu düşünen aile, çocuklarla ilgili gelişimlerine katkı sunacak farklı fırsatlar sunmakta ve onlara farklı davranmaktadır. Bu çocuklar akranlarından anlamlı farklılık göstermemesine rağmen aile ve öğretmenlerinin beklentileri nedeniyle belirli becerilerde büyük başarı göstermektedirler.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, otoriter ebeveynlerin çocuklarının otoriter olmayan ebeveynlerin çocuklarına göre daha az başarılı olduğunu göstermiştir. Bu araştırmacılar; otoriter olarak kabul edilen ebeveynleri çocukların davranışlarını belirli kalıplara göre şekillendirmeye ve kontrol edip değerlendirmeye çalışan kişi olarak tanımlamışlardır. Demokratik ebeveyni ise açık standartları olan, çocukların haklarının varlığını kabul eden, çocuklardan olgun davranış bekleyen ve sözlü iletişimi destekleyen model olarak tarif etmektedirler (Clark, 2015:36-39).

2.6. Benlik

Benlik kavramı, insanın kendini nasıl görüp algıladığı, kendini ne şekilde gördüğü, kendisi ile ilgili duygu ve düşünceyi içinde barındıran ve kendisi açısından önem arz eden şekilde başarılı olma yeteneğidir. Benlik kavramının oluşumunda bireyin kendisi hakkındaki duygu ve düşünceleri ile kendisi açısından önemli olan özellikle anne-baba, öğretmen, arkadaşlar vb. insanların o birey hakkındaki duygu, düşünce ve davranışları etkili olur (Yavuzer, 2001: 17).

Benlik, insanların kendilerini değerlendirirken, kendini nasıl görüp hangi şekilde algıladığını ve nasıl bir önem atfettiğini belirtir. İnsanların kendileri ile ilgili değerlendirmeleri, kimi zaman gerçeklerle uyurken kimi zaman da gerçeklikten uzaklaşabilmektedir. İnsanlar daha çok pozitif yönlerini yüceltme eğilimindedirler ve kendilerini değerlendirirken çok daha güçlü, zeki ve ahlaki görme eğilimi göstermektedirler. İnsanların kendileri ile ilgili olan değerlendirmeleri ile başka insanların onu değerlendirmesi arasında farklılık görülebildiği gibi benzer değerlendirmeler de olabilir. Benliğin değerlendirilmesi aşamasında eğer bir farklılık oluşursa, uyumsuzluğa bağlı olarak farklı sorunlar ortaya çıkabilir. Bir bireyin bir işi yapabileceğine olan inancı hemen kaybolmuyorsa esnek bir benliğe sahip olduğu söylenebilir. Tam tersi durumda yani bir işi başaracağına olan inancını çok çabuk kaybediyorsa bu durumda da bireyin katı bir benliğe sahip olduğu söylenebilir. Benliğin genelde tutarlılık gösterdiği ancak belli bir oranda esnekliğe sahip olduğu bilinmektedir. Katı bir benliğe sahip olmak ise hayal kırıklığı oluşmasına neden olmaktadır (Yörükoğlu, 1985:89-90).

Bireyin kendisi ile ilgili değerlendirmesi yakın çevresiyle yaşadığı deneyimler sonucu oluşur. Bu deneyimler onun benlik kavramının şekillenmesine etki eder. Diğer insanların kendisi ile ilgili düşünceleri bireyin yaşadıklarını algılamasında

önemli bir yer edinir. Bireyin yaşamında önemli yer tutan insanların söylem ve davranışları birey için önemlidir. Çocuk yaptığı davranışları, çevresindeki bu insanların değer vermesiyle benimserken, değer vermemesi durumunda ise o davranışlardan kaçınır. Zaman içinde kendisi ile özdeşleştirdiği değerler bireyin değerler sistemi halini alır (Yanbastı, 1996:256).

Kuzgun (2000: 109-114), bireyin kendine yönelik algılarının, çeşitli alanlarda gerçekleştirdiği davranışlar sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir. Ona göre çocuğun başarıları öncelikli olarak onun en yakınındaki ebeveynleri tarafından değerlendirilir. Bu durum da çocuğun benliğini değerli görüp görmemesine yol açar.

Ailede tam ya da tama yakın kabul gören çocuğun yüksek benlik algısına sahip olduğu görülmektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde çocuğun sağlıklı benlik imajı geliştirmesinde anne-babasıyla arasındaki ilişkinin niteliği önemlidir. Yapılan birçok araştırma sağlıklı benlik algısının ortaya çıkabilmesi için babanın oğluyla, annenin ise kızıyla çocuk yetiştirme sürecinde aktif rol almasıyla arttığını ortaya koymaktadır (Ilgar ve Ilgar, 2016:233).

Anne- baba tutumlarının çocuğun benlik ve kişiliğine ciddi anlamda etkisi vardır. Anne-babanın tutumunun doğruluğu ya da yanlışlığı bu etkinin olumlu ya da olumsuz olmasına yol açmaktadır. Baskın ebeveynlerin olduğu ailelerde çocuğun bağımsız bir kişilik yapısı geliştirmesine müsaade edilmezken demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin olduğu ailede ise kendi başına hareket edebilen, bağımsız ve sorumluluk sahibi olan çocuk gelişir. Demokratik tutum çocuğun kişilik ve benlik kavramının gelişmesinde otoriter ve ilgisiz tutuma oranla çok daha fazla olumlu katkı sağlar. Dengeli bir yapının olduğu ne tam serbest ne de baskıcı olmayan aile yapısı çocuğun gelişimi açısından daha sağlıklı bir tutumdur. Ebeveynler, çocukların benlik kavramı, inanç ve değer yargıları açısından en önemli referans kaynağıdır (Kaya, 1997:191-204).

2.6.1 Benliğin Diğer Boyutları

2.6.1.1 Benlik saygısı

Öz saygı benlik kavramının bir yönüdür. İnsanın kendisi ile ilgili bütünsel değerlendirmelerini içinde barındırır. Benlik saygısı insanın kendisi ile ilgili duygu düşünce ve değerlendirmelerini içerir. Algılanan benlik ile ideal benlik arasındaki fark benlik saygısının düzeyini belirler. Algılanan benlik ile ideal benlik arasındaki

fark arttığında yani bireyin kendi hedeflerini ya da değerlerini karşılayamadığını düşündüğünde benlik saygısı düşmektedir. Buna karşılık algılanan belik ile ideal benlik aradaki fark azaldığında ise benlik saygısı artmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken noktalardan biride herkesin standardının birbirinden farklı olmasıdır. Örneğin bazı insanlar akademik alana yüksek bir değer biçerken; kimileride sosyal ilişkilere ya da sportif becerilere daha fazla değer biçebilir. Yani bir kişi için futbol oynamak ya da iletişim becerilerine sahip olmak gibi belirli becerilere değer vermiyorsa bu konularda kişinin iyi olması onu öz saygısını geliştirmez. Her çocuğun kendine özgü değer ve yargılarının kaynağını iki konu oluşturur. Bunlarda ilki çocuğun yaşadığı olumlu ya da olumsuz deneyimlerdir. İkincisi ise çocuğun bir konuya verdiği değere anne-baba ve akranlarının tutum ve değerlerinden büyük oranda etkilenmesidir (Bee ve Boyd: 561-566). Çocuğun yaşı büyüdükçe buna etki eden unsurlar artmakta işin içine öğretmen, akraba vb. girmektedir (Sevgi, vd.,t.y. : 32).

2.6.1.2 Öz yeterlilik

Öz yeterlilik kavramı, bireyin bir işi başarabileceğine olan inancını olarak tanımlanabilir. Bu inanç bireyin o işe yönelik harekete geçip geçmemesini, devamında davranışın devamlılığını ve bu davranışa yönelik güdülenmesini belirler. Sonuç olarak bu durumda bireyin performansını belirler (Kotaman, 2008: 113).

Bayrakçı (2007:206), ise öz yeterliliği insanın hayatına tesir eden olaylar ve yaptığı işlerdeki kontrolüne yönelik inanç düzeyi olarak tanımlar. Ona göre öz yeterlilik bireyin göstermesi gereken performans ile kendi potansiyelini karşılaştırması ve oluşan duruma göre hareket etmesidir. İnsan, hayatında çeşitli zorluklarla karşılaşmakta ve bu karşılaştığı zorlukları nasıl aşabileceğine yönelik kendisine olan inancı öz yeterliliğini belirler.

Öz yeterlilik kavramı Yıldırım ve İlhan (2010: 302)'a göre insanın kendi potansiyeline güvenmesine karşılık gelmektedir. Burada temel unsur yetenek değil kişinin kendi yeterliliklerine güvenmesidir. Birey karşılaştığı bir problemi yeteri kadar becerisi olsa da öz yeterliliği düşükse mevcut potansiyelini devreye sokamayacaktır. Öz yeterlilik kavramı çeşitli unsurları içinde barındırır. Bunlar bir fiili planlama, ihtiyaç duyulan becerilerin farkında olma, yapılan fiilin sonucunda elde edilen kazanımların değerlendirilmesi neticesinde ortaya çıkan güdülenme

düzeyi gibi unsurlardır. Daha önce yaşanmış olumlu deneyimler, benzer durumdaki insanların başarı hikâyeleri, çevreden alınan olumlu geri bildirimler ve pozitif duygu durum öz yeterlilik inancını olumlu yönde etkiler. Öz yeterliliği yüksek birey uğradığı başarısızlıkta eksikliği kendinde değil, kullandığı yöntemde arar. Güçlü öz yeterlilik bireyin kendini gerçekleştirmesinde öneli bir yer edinir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda aile ilişkileri ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalara yer verilmiştir. Literatüre bakıldığında 4 ve 5. sınıf dönemine ve araştırmanın konusunu oluşturan özel yetenekli öğrenci, aile ilişkileri ve benlik algısına yönelik çalışmanın sınırlı olması nedeniyle daha geniş yaş alanını ve ilgili araştırma konusunu kapsayan çalışmalara yer verilmiştir.

Eryılmaz (2011:93-101), 2010-2011 yılında 14-17 yaş aralığındaki 252 lise öğrencisi ile ergenlerin öznel iyi oluşlarıyla, aile ortamları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan bu çalışmada ailedeki birlik düzeyine ile ergenlerin öznel iyi oluşları arasında paralellik olduğu görülmüştür. Ailedeki kontrol ile ergen iyi oluş arasında bir bağ olmadığı, aile ortamının %26 düzeyinde öznel iyi oluşa etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan bu çalışmada aile ortamı ile öznel iyi oluş arasında istatistiksel anlamda bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Göncü (2013:82-92), 4 ve 5. sınıflarda eğitim gören 217 öğrenci üzerinde aile ilişkileri ile öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. İlgili araştırmadaki bulgular çocukların öz yeterliliklerinin aile tutumlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yine aynı çalışmada kardeş sayısının artmasıyla algılanan engelleyici aile ilişkilerinin arttığı bunun yanında destekleyici aile ilişkilerinin ise azalmakta olduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeyini yüksek algılayanların orta düzeyde algılayanlara göre daha düşük seviyede engelleyici aile ilişkilerini algıladığı görülmüştür. Ayrıca okul başarısını yüksek algılayanların orta algılayanlara göre engelleyici aile ilişkilerini daha düşük seviyede algıladığı görülmüştür.

Musaağaoğlu ve Güre (2005:79-98), ilk ergenlik dönemi ve son ergenlik dönemindeki 758 öğrenci üzerinde yaptığı ergenlerde davranışsal özerklik ile algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler konulu çalışmada; anne-babasını demokratik olarak değerlendirenlerin otoriter ve izin verici-ihmalkâr şeklinde değerlendirenlere göre daha yüksek düzeyde davranışsal özerklik gösterdikleri

saptanmıştır. Ayrıca anne-babasını izin verici-müsamahakâr olarak algılayanların, hem izin verici hem de otoriter şeklinde algılayanlara göre davranışsal özerkliğinin daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

680 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen, ergenlerde anneden algılanan kabul/ilgi ile benlik-algısı arasındaki ilişki: babadan algılanan kabul/ilginin aracı rolü konulu araştırma sonucunda, ergenlerin benlik algıları ile annelerinden aldıkları kabul arasında pozitif bir ilişki olduğu, babadan algılanan kabulün ise bu ilişkiye güç kattığı görülmüştür. Erkek ergenler için kısmi olmak şartıyla, babadan algılanan kabul-ilginin de eklenmesi durumunda ergenlerin annelerinden aldıkları kabul-ilgi ile benlik algıları arasındaki ilişkinin pozitif yönde güçlendiği görülmektedir (Özen, 2009:28-38).

Sümer ve Şendağ (2009:86-101), 5. ve 6. sınıftaki öğrenciler ile yaptıkları orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı konulu çalışmalarında; akademik yeterlilik, atletik yeterlilik, davranıştan hoşnut olma ile kaygı alanlarında babaya bağlanma düzeyinin etkisi sosyal kabul alanında ise anneye bağlanma düzeyinin görece yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar babanın rolünün orta çocukluk döneminde benlik ile ilgili değerlendirmeye önemli oranda etki ettiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Olszewski-Kubilius, Lee ve Thomson (2014:199-216) tarafından yapılan aile ortamı ile üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiler konulu çalışmada üstün Zekâlı öğrencilerin ailelerini uyumlu, esnek ve memnuniyet verici olarak değerlendirdiği görülmüştür. Öğrencilerin sosyal anlamadaki yeterlilikleri ile ailelerinin işlevsel yönleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Sosyal yeterlilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin ailelerini daha olumlu şekilde değerlendirdiği görülmüştür. Araştırma sonucunda ayrıca sevgi ve saygının bulunduğu, destekleyici aile ortamının üstün yetenekli öğrencilerin; yetkinlik, sosyal beceri ve akran ilişkilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Ebeveyn ergen iletişimi ile medeni ve aile sistemlerinin Circumplex modeli arasındaki ilişki araştırılmıştır. Genelde bu alanda yapılan çalışmalarda problemleri aileler üzerine odaklanılırken bu çalışmada ise 426 normal olarak değerlendirilen ailedeki ebeveyn ve onların çocukları kullanılmıştır. İletişimi algılama biçiminin kuşaklar arasında farklılık göstermesi nedeniyle ebeveynler ve ergenler için ayrı ayrı

analizler yapılmıştır. Dengeli olarak değerlendirilen ailelerin, aşırı olarak değerlendirilen ailelere göre daha sağlıklı iletişim becerisine sahip olacağı varsayılmıştır. Ebeveynler açısından bu düşünceyi destekleyen sonuçlar tespit edilirken ergenlerde ise farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ebeveyn ve ergenlerde ortaya çıkan farklı sonuçların aksine, diskriminant analizi yapılarak elde edilen bulgularda ise ebeveyn ile ergen arasındaki iletişim ve circumplex modelinin boyutları (uyum, uyumluluk) ve aile memnuniyeti arasında doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sağlıklı iletişim becerisine sahip olan aileler, aile uyumu ve memnuniyetinde circumplex modeli açısından kendilerinin daha iyi konumda değerlendirdiği görülmüştür (Barnes ve Olson,1985:438-447).

Üstün zekâlı çocuğa sahip ailelerin sergiledikleri ebeveyn tutumları ile çocuklarının zekâ düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada 6 yaşında olan 87 üstün Zekâlı çocuk ve ailesi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 6 yaşındaki üstün Zekâlı çocuğa sahip anne-babaların, demokratik ve koruyucu tavır sergiledikleri tavizkar ve otoriter tavrılardan uzak durdukları görülmüştür. Yapılan boylamsal çalışma sonucunda üstün Zekâlı çocukların ileriki yaşlarda daha fazla başarı göstermeleri ve toplam yetenek puanlarında artış olmasına yol açan unsurun erken çocukluk dönemindeki destekleyici bir aile ortamına sahip olmaları olduğu tespit edilmiştir (Afat, 2013:155-168).

Düzgün (2010: 225-238), eğitim sürecinde anne-babaların çocuklarına olan etkilerini incelediği araştırmasında otoriter anne-baba tutumlarının çocukların olumsuz benlik algısı oluşturmasıyla arasında pozitif bir ilişki olduğu, demokratik anne-baba tutumunda ise olumlu benlik algısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın temel amacı, 'Özel yetenekli öğrencilerin aile içi ilişkileri ile benlik algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır' bu nedenle bu araştırma karma modelde gerçekleştirilmiştir.

3.1.1. Karma Model

Özel yetenekli öğrencilerin aile içi ilişkileri ile benlik algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel araştırmamızın sonuçlarını daha güçlü hale getirebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi de kullanılmıştır. Böylelikle hem araştırma verilerinin hem de sonuçlarının daha güçlü olması amaçlanmıştır. Araştırmada anket, çocuklar için aile ilişkileri ölçeği, çocuklar için benlik algısı profili ölçeği ve nitel çalışma için soru formlarından yararlanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular çeşitli literatür kaynakları ile zenginleştirilmiştir.

Araştırma da kullanılacak yönteme karar verilmesine araştırma konusunu en iyi şekilde değerlendirip en sağlıklı sonuca nasıl ulaşılacağına dair düşünceden hareketle karar verilmiştir. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin toplumdaki oranı ve bu oranın da tanılma düzeyinin düşük olması nedeniyle çok sayıda öğrenciye ulaşmanın zorluğu dikkate alındığında, bu sürecin sadece nicel bir çalışmayla yeterli olmayabileceği nitel bir çalışmayla da desteklenmesinin araştırmanın gücünü arttıracığı düşünülmüştür.

Karma yöntem nicel ve nitel verileri araştırmada yer alan sorulara yönelik olacak biçimde toplayıp analiz eder. Bu yöntem aynı anda iki veri çeşidinden birini diğerine yerleştirme ya da ikisini birbiriyle birleştirme şartıyla harmanlar. Yapılan araştırmada araştırmanın vurgusu doğrultusunda verilerin birine ya da ikisine birden öncelik verilir. Bu yöntemleri, dünya görüşleri ve kuramsal perspektif doğrultusunda içine alır ve çalışma yürütme planını yönlendiren özel araştırma deseni ile birleştirir (Creswell, 2015: 6).

3.1.2 Karma Yöntem Desenleri

Creswell, (2015: 79-81)'e göre karma yöntem desenleri altı modelden oluşur. Bu desenler şu şekildedir:

-Yakınsayan -Paralel Desen

-Açımlayıcı Sıralı Desen

-Keşfedici Sıralı Desen

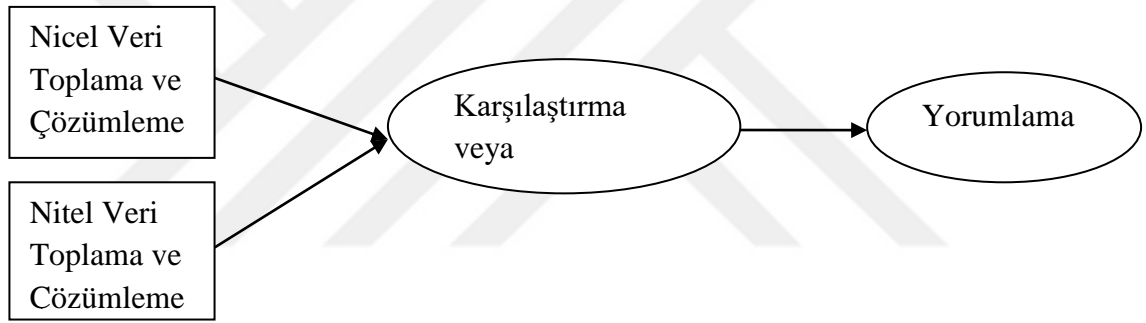
-İç İçe Karma Desen

-Dönüştürücü Desen

-Çok Aşamalı Karma Desen

Şekil:2 Karma Yöntem Yakınsayan Paralel Alt Deseni İçin Diyagram

a)Yakınsayan Paralel Desen



Kaynak: Creswell, (2015: 77-78). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve yürütülmesi

3.2. Araştırma Deseni

Araştırmanın nitel kısmında yakınsayan model kullanılmıştır. Yakınsayan desen, araştırma yapan kişinin hem nitel hem de nicel yöntemi eş zamanda yaptığı bir araştırma yöntemidir. Yakınsayan desende hem nitel hem de nicelik yönetime eşit düzeyde öncelik verir ve sonuçlarını en sonunda birleştirir. Bu desende araştırmayı yapan kişi bir taraftan nicel yöntem için anket ve ölçeklerle diğer taraftan da nitel yöntem için odak grup çalışmalarını yürütür. Yakınsayan desende, anket ve ölçeklerden elde edilen veriler nicel, odak grup çalışmaları ise nitel yöntem şeklinde çözümlenir ve iki yöntemden ortaya çıkan sonuçlar araştırmanın amacı doğrultusunda birleştirilir (Creswell ve Clark, 2015:79).

Yapılan araştırmanın nicel kısmını tarama modelleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli oluşturmaktadır. Karasar (2011:81)' ilişkisel tarama modelini en az iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında bir değişimin var olup olmadığı ya da bir değişim varsa etki derecesini belirlemeyi amaçlayan bir tarama modeli olarak tanımlamaktadır.

Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel çalışmada ise verilerin analizinde içerik çözümlemesi yapılmıştır. Nitel çalışmanın uygulanması ve değerlendirilmesinde üçgenleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma ile ilgili verilerin toplanması, toplanan verilerin analizinin yapılması ve yorumlanması aşamalarının her birinde iki farklı uzman kişi desteği alınmıştır. Verilerin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak her soru ayrı ayrı analiz edilmiş kodlama ve örneklerin verilmesi işlemi gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada kategorik olarak aile ve benlik kavramları çerçevesinde analiz gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada verilerin analizi neticesinde ortaya çıkan sonuçlar ayrı ayrı değerlendirilmiş ve şekillerle gösterilmiştir. Son olarak nicel ve nitel çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar birleştirilmiş ve bu doğrultuda karşılaştırma yapılarak birlikte değerlendirilmiştir.

3.3. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde eğitim gören ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi İle BİLSEM tarafından özel yetenekli olarak tanılanmış 4. ve 5. sınıfta eğitim gören toplam 52 öğrenciden izin alınan 46 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan özel yetenekli öğrencilerin 46 tanesi ile araştırmanın nicel kısmı yine bu öğrencilerin 28 tanesi ile de nitel çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, yaş değişkeni için frekans ve yüzdeler dağılımlarını belirlemek amacıyla yapılan frekans analizi sonucu aşağıda Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
9 Yaş	10	21,7	21,7	21,7
10 Yaş	22	47,8	47,8	69,6
11 yaş	14	30,4	30,4	100,0
Toplam	46	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 10'u (%21,7) 9 yaş grubunda; 22'si (%47,8) 10 yaş grubunda; 14'ü (%30,4) 11 yaş grubunda bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, sınıf değişkeni için frekans ve yüzdeler dağılımları belirlemek amacıyla yapılan frekans analizi sonucu aşağıda Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
4. Sınıf	23	50,0	50,0	50,0
5. Sınıf	23	50,0	50,0	100,0
Toplam	46	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 23'ü (%50) 4. sınıf grubunda; 23'ü (%50) 5. sınıf grubunda bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzdeler dağılımları belirlemek amacıyla yapılan frekans analizi sonucu aşağıda Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kız	10	21,7	21,7	21,7
Erkek	36	78,3	78,3	100,0
Toplam	46	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 10'u (%21,7) kız öğrenci grubunda; 36'sı (%78,3) erkek öğrenci grubunda bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, kardeş sayısı değişkeni için frekans ve yüzdelik dağılımlarını belirlemek amacıyla yapılan frekans analizi sonucu aşağıda Tablo 4'de gösterilmektedir.

Tablo 4. Kardeş Sayısı İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Tek Çocuk	11	23,9	23,9	23,9
İki Kardeş	25	54,3	54,3	78,3
Üç Kardeş ve Üstü	10	21,7	21,7	100,0
Toplam	46	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 11'i (%23,9) tek çocuk grubunda; 25'i (%54,3) 2 kardeş grubunda; 10'u (%21,7) 3 kardeş ve üstü grubunda; bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne eğitim düzeyi değişkeni için frekans ve yüzdelik dağılımlarını belirlemek amacıyla yapılan frekans analizi sonucu aşağıda Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlköğretim	12	26,1	26,1	26,1
Lise	13	28,3	28,3	54,3
Lisans ve üzeri	21	45,7	45,7	100,0
Toplam	46	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin anneleri 12'si (%26,1) İlköğretim mezunu grubunda; 13'ü (%28,3) lise mezunu grubunda; 21'i (%45,7) lisans ve üzeri mezunu grubunda bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, baba eğitim düzeyi değişkeni için frekans ve yüzdelik dağılımlarını belirlemek amacıyla yapılan frekans analizi sonucu aşağıda Tablo 6'de gösterilmektedir.

Tablo 6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlköğretim	8	17,4	17,4	17,4
Lise	12	26,1	26,1	43,5
Lisans ve üzeri	26	56,5	56,5	100,0
Toplam	46	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin babaları 8'i (%17,4) İlköğretim mezunu grubunda; 12'si (%26,1) lise mezunu grubunda; 26'sı (%56,5) lisans ve üzeri mezunu grubunda bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, aylık gelir düzeyi değişkeni için frekans ve yüzdelik dağılımlarını belirlemek amacıyla yapılan frekans analizi sonucu aşağıda Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
0-2500 TL	10	21,7	21,7	21,7
2501-4500 TL	14	30,4	30,4	52,2
4500 + TL	22	47,8	47,8	100,0
Toplam	46	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 10'u (%21,7) 0-2500 TL gelir düzeyi grubunda; 14'ü (%30,4) 2501-4500 TL gelir düzeyi grubunda; 22'si (%47,8) 4501+ gelir düzeyi grubunda bulunmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verileri toplamak için 7 maddelik Demografik Bilgi Formu, 20 maddelik Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği, 36 maddelik Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği ve 6 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.4.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin aile ilişkileri ile benlik algılarına yönelik bilgi toplamak amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Bu formda, öğrencilerin yaş, sınıf, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ailenin aylık gelir durumu soruları bulunmaktadır. Etik kurallar ve gerçekçi cevaplar alabilmek için araştırma esnasında öğrencilerin kimlik bilgilerinin olduğu sorular sorulmamıştır.

3.4.1.2. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği

Demirtaş (2011) tarafından geliştirilen çocuklar için aile ilişkiler ölçeği, 4 ve 5. sınıfa devam eden 890 öğrenciye uygulanarak geliştirilmiştir. Bu ölçek açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemiyle çocukların ailelerini sağlıklı ya da sağlıklı olarak algılayıp algılamadıklarını belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte oluşturulan sorulara, Her zaman=3, Bazen=2, Hiçbir zaman=1 biçiminde cevap verilmektedir. Ölçeğin iki alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar Engelleyici Aile

İlişkileri ve Destekleyici Aile İlişkileridir. Her iki alt boyuttan alınabilecek puanlar 10-30 arasında değişmektedir. Birinci alt boyut olan Engelleyici Aile İlişkilerinden alınan yüksek puanlar çocukların ailelerini engelleyici özellikler barındıran aile olarak algıladıklarını göstermektedir. İkinci alt boyut olan Destekleyici Aile İlişkilerinden alınan yüksek puanlar ise çocukların ailelerini destekleyici özellikler barındıran aile olarak algıladıklarını göstermektedir. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeğinin toplam puanı yoktur. Ölçeğin alt boyutları ise iki farklı ölçek olarak kullanılmaktadır.

Ölçeğin madde faktör yük değerleri ilk faktör için .45 ile .69 arasında değişmektedir. Ölçeğin ikinci faktörü için ise .45 ile .65 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerliliğini sınamak için iki faktörden oluşan bu yapı Lisrel 8.7 kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yöntemiyle test edilmiştir. Birinci alt ölçekte madde faktör yüklerinin .43 ile .76; ikinci alt ölçekte ise .33 ile .65 aralığında değişmektedir.

Ölçeğin iki faktörü iki tane alt ölçek özelliğine sahiptir. Bu sebeple ölçeğin ayrı ayrı iç tutarlılık katsayılarına yer verilmiştir. İki gruptan elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları birinci alt ölçek için .82, ikinci alt ölçek için .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ikinci gruptan elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları birinci alt ölçek için .84, ikinci alt ölçek için .78 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Demirtaş, 2011).

3.4.1.3. Çocuklar için Benlik Algısı Profili

Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin orijinali Harter (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin beş faktörlü yapısı cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve sınıf düzeylerine ait gruplar için test edilmiştir. Şekercioğlu (2009) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili ölçeği uyarlama aşamasında çalışma grubu için 513; deneysel uygulama için ise 2806 öğrenciye uygulanarak geliştirilmiştir. ÇİBAP toplam 36 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte oluşturulan sorular çocukların sırasıyla yapması gereken iki ana göreve dayandırılmıştır. Bunlardan ilki, çocukların ölçeğin sol tarafındaki ya da sağ tarafındaki çocuklardan hangisine daha fazla benzediğine karar verip kendisine uygun maddeye yönelmesidir. İkincisi ise bu benzerliğin kendisine ne derece uygun olduğunu 'Bana Tamamen Uygun' ve ya 'Bana Kısmen Uygun' şıklarından birini işaretlemesidir. Ölçekte her bir madde için bir şık işaretlenmelidir. Ölçekte kullanılan maddelerin, üç tanesi olumlu yani yüksek benlik

algısını diğer üç tanesi de olumsuz yani düşük benlik algısını (ters kodlanan maddeler) karşılar biçimde yazılmıştır. Ölçeğin altı alt boyutu ve bu alt boyutlara ait altışar soru bulunmaktadır. Bunlar; Eğitsel Yeterlilik, Sosyal Kabul, Atletik Yeterlilik, Fiziksel Görünüm, Davranışsal Yönetim ve Genel Öz-Değerdir. Maddelerin Puanlamaları 4,3,2,1 şeklinde oluşturulmuştur. Alınan 4 puan daha yeterli, 1 puan ise daha az yeterli öz yargıyı ifade etmektedir. Her alt ölçeğin üç tanesi daha yeterliliği (sol tarafta) diğer üç tanesi ise daha az yeterliliği (sağ tarafta) ifade etmektedir. Bu nedenle soldan sağa doğru olan maddeler 4,3,2,1 şeklinde puanlanırken; sağdan sola doğru olan maddeler ise 1,2,3,4 şeklinde puanlanmaktadır. Puanlar arttıkça çocukların benlik algıları yükselmektedir.

Ölçeğin madde faktör yük değerleri şu şekildedir: Eğitsel Yeterlilik alt boyutu .55 ile .66 arasında, Fiziksel Görünüm alt boyutu .60 ile.83 arasında, Atletik yeterlilik alt boyutu.50 ile .76 arasında, Davranışsal Yönetim alt boyutu .41 ile .70 arasında, Sosyal Kabul alt boyutu ise .39 ile .72 arasındadır.

ÇİBAP'ın alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları şu şekildedir: : Eğitsel Yeterlilik alt boyutu .74, Fiziksel Görünüm alt boyutu .79, Atletik yeterlilik alt boyutu .71, Genel Öz Değer alt boyutu .75, Davranışsal Yönetim alt boyutu .72, Sosyal Kabul alt boyutu ise .60 olarak bulunmuştur.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları

3.4.2.1. Görüşme Formu ve Mülakat

Araştırmanın nitel kısmında veri toplamak amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlamak amacıyla, ilk olarak konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması neticesinde altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış uzman görüşüne sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlar. Elde edilen verilerin analizinin kolaylığı, görüşme yapılan kişinin kendisini rahat bir şekilde ifade etme olanağı ve gerektiğinde derinlemesine inceleme yapılabilmesi gibi avantajları vardır (Büyüköztürk, vd. 2017:159). Görüşme formuna alınan uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde özel yetenek tanısı almış 28 öğrenciye uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

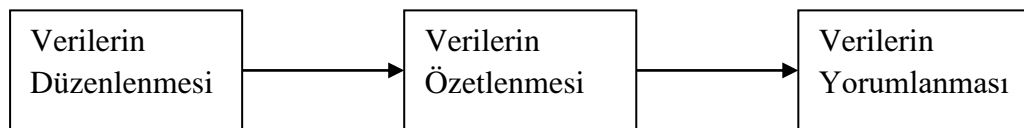
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım analizleri için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ancak sonuçlar normal değerler arasında çıkmamıştır. Bu nedenle Çarpıklılık Basıklık değerlerine bakılmıştır. Çıkan sonuçlar +1,96 ile -1,96 arasında çıkmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin değerlendirilmesinde iki bağımsız grup arasındaki karşılaştırmalar için Bağımsız Örneklem t-Testi (veriler normal dağıldığından) ;ikiden fazla bağımsız grup arasındaki karşılaştırmalar için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) (veriler normal dağıldığında ve grup varyansları eşit olduğundan) kullanılmıştır. İki den fazla grupların karşılaştırmalarında anlamlı farklılıkların hangi grup ya da gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi amacıyla İkili Karşılaştırma (Post Hoc) testleri yapılmıştır. Ayrıca; değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Spearman Korelasyon Testi (veriler normal dağıldığından) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular % 95 güven aralığında, % 5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılırken katılımcı öğrencilerin bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla katılımcı formları D1, D2, D3... şeklinde kodlanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan bilgi formu ile toplanan veriler Microsoft Word programı aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizini yapmak için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma verilerinin içerik analizi Ekiz (2013: 262-263)'e göre üç aşamada gerçekleşir. Bunlar; verilerin düzenlenmesi, özetlenmesi ve yorumlanmasıdır.

Şekil:3 Nitel Verilerin İçerikleri Analiz Aşamaları



Kaynak: Ekiz (2013: 262-263)

İçerik analizi yapılırken, araştırmanın amacı doğrultusunda süreç içerisinde belirlenen kavramlar ile göze çarpan unsurlar kodlanmıştır. Elde edilen kodların bir kısmı ana kodlar bir kısmı da yan kodlar olarak değerlendirilmiştir. Birbiri ile ilişkisi

olan ve olmayan tüm kodlar ortaya konulduktan sonra verilerin özetlenmesi kısmına geçilmiştir. Verilerin düzenlenmesi aşamasından sonra ortaya çıkan tüm girdilerin özeti çıkarılmıştır. Son olarak kategoriler arasındaki ilişkiler belirlenmiş ve bu ilişkilerden genellemelere gidilmiştir.

3.5.3. Analizlerin Birleştirilmesi

Araştırmada nitel ve nicel verilerin analizleri tamamlandıktan sonra sonuçlar karşılaştırılmış ve tek bir veri analizi haline getirilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde; anket çalışması neticesinde ulaşılan verilerin çeşitli değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımları, araştırma soruları kapsamındaki hipotezlerin test edilmesi neticesinde elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

4.1.Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP ölçeği alt boyutlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata değerleri ile çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8.ÇİBAP Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Skewness	Kurtosis
Eğitsel Yeterlilik	46	3,1304	,07648	,51868	-,847	,147
Fiziksel Görünüm	46	3,2935	,10645	,72195	-1,025	,337
Atletik Yeterlilik	46	3,1087	,08096	,54909	-,196	-,853
Davranışsal Yönetim	46	3,3370	,08100	,54940	-,339	-1,052
Sosyal Kabul	46	2,8696	,08851	,60032	-,277	-,198
Genel Öz Değer	46	3,5290	,07423	,50345	-1,064	,322

Çizelgede ÇİBAP ölçeği'nin alt boyutlarından almış oldukları puanlar, ortalaması en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanarak sunulmuştur. Buna göre, Genel Öz Değer alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,5290$, standart sapması $ss=0,074$, aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,503$, çarpıklık katsayısı=-1,064 basıklık katsayısı=,322, Davranışsal yönetim alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,337$, standart sapması $ss=0,081$, aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,549$, çarpıklık katsayısı=-,339 basıklık katsayısı=-1,502, Fiziksel görünüm alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,2935$, standart sapması $ss=0,1064$ aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,721$, çarpıklık katsayısı=-1,025 basıklık katsayısı=,337, Eğitsel yeterlilik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,1304$, standart sapması $ss=0,07648$, aritmetik ortalamasının standart

hatası $Sh_{\bar{x}}=0,51868$, çarpıklık katsayısı=-,847 basıklık katsayısı=,147, Atletik yeterlilik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,1087$, standart sapması $ss=0,0809$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,54909$, çarpıklık katsayısı=-,196 basıklık katsayısı=-,853, Sosyal kabul alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,8696$, standart sapması $ss=0,07648$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,08851$, çarpıklık katsayısı=-,277 basıklık katsayısı=-,198 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık basıklık değeri -1,5, +1,5 aralığında olduğundan ilgili ölçeğin normal dağılım gösterdiği yorumunda bulunabiliriz (Tabachnick and Fidell, 2013).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Aile İlişkileri Ölçeği alt boyutlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata değerleri ile çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıda Tablo 9’de gösterilmektedir.

Tablo 9. Aile İlişkileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Skewness	Kurtosis
Engelleyici Aile	46	1,5152	,05428	,36816	,902	,637
Destekleyici Aile	46	2,6370	,04389	,29766	-,524	-,774

Çizelgede Aile İlişkileri Ölçeği’nin alt boyutlarından almış oldukları puanlar, ortalaması en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanarak sunulmuştur. Buna göre, Destekleyici Aile alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,6370$, standart sapması $ss=0,04389$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,29766$, çarpıklık katsayısı=-0,524 basıklık katsayısı=-0,774, Engelleyici aile alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=1,5152$, standart sapması $ss=0,05428$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,36816$, çarpıklık katsayısı=0,902 basıklık katsayısı=0,637 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık basıklık değeri -1,5, +1,5 aralığında olduğundan ilgili ölçeğin normal dağılım gösterdiği yorumunda bulunabiliriz (Tabachnick and Fidell, 2013).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10. ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitsel Yeterlilik	9 Yaş	10	3,1167,49721		G. Arası	3,067	2	1,533		
	10 Yaş	22	2,9015,52114		G. İçi	9,039	43	,210	7,295	,00
	11 yaş	14	3,5000,29235		Toplam	12,106	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=7,295;p=0,002$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($LF=3,598;p>,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Fiziksel Görünüm	9 Yaş	10	3,2500	9,6305	G. Arası	,117	2	,058	,107	,89
	10 Yaş	22	3,2652	6,8941						
	11 yaş	14	3,3690	6,2079	Toplam	23,455	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,107; p=,898$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Atletik Yeterlilik	9 Yaş	10	3,2000	6,0757	G. Arası	,837	2	,419	1,414	0,25
	10 Yaş	22	2,9697	5,2864						
	11 yaş	14	3,2619	5,2181	Toplam	13,568	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,414;p=,254$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 13’de gösterilmektedir.

Tablo 13. ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Davranışsal Yönetim	9 Yaş	10	3,3333	53863	G.	,300	2	,150	,486	,61
	10 Yaş	22	3,2652	61648	G. İçi	13,283	43	,309		
	11 yaş	14	3,4524	45493	Toplam	13,583	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,486;p=,619$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 14’de gösterilmektedir.

Tablo 14. ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sosyal Kabul	9 Yaş	10	3,0000	47791	G. Arası	,269	2	,135	,363	,69
	10 Yaş	22	2,8030	51341						
	11 yaş	14	2,8810	80178	Toplam	16,217	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,363;p=,698$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 15’de gösterilmektedir.

Tablo 15. ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Genel Öz Değer	9 Yaş	10	3,6333	42889	G. Arası	,168	2	,084	,322	,72
	10 Yaş	22	3,4773	49946						
	11 yaş	14	3,5357	57801	Toplam	11,406	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,322;p=,726$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 16’de gösterilmektedir.

Tablo 16. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Engelleyici Aile	9 Yaş	10	1,3600	29515	G.	,328	2	,164	1,222	,30
					Arası					
	10 Yaş	22	1,5773	38537	G. İçi	5,771	43	,134		
	11 yaş	14	1,5286	37913	Toplam	6,099	45			

Tabloda görülebileceği üzere, Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,222;p=,305$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Destekleyici Aile	9 Yaş	10	2,6900	30714	G. Arası	,054	2	,027	,293	,74
	10 Yaş	22	2,6045	31544	G. İçi	3,934	43	,091		
	11 yaş	14	2,6500	27666	Toplam	3,987	45			

Tabloda görülebileceği üzere, Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,293;p=,747$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu aşağıda Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18. ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Eğitsel Yeterlilik	4. Sınıf	23	3,0145	,5147	,10733	-1,539	44	,13
	5. Sınıf	23	3,2464	,5071	,10576			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,539; p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu aşağıda Tablo 19’de gösterilmektedir.

Tablo 19. ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Fiziksel Görünüm	4. Sınıf	23	3,3913	,7378	,15386	,917	44	,36
	5. Sınıf	23	3,1957	,7082	,14768			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,917$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu aşağıda Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20. ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Atletik Yeterlilik	4. Sınıf	23	3,0652	,5216	,10876	-,533	44	,59
	5. Sınıf	23	3,1522	,5836	,12171			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,533; p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu aşağıda Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21. ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Davranışsal Yönetim	4. Sınıf	23	3,4130	,5315	,11083	,938	44	,35
	5. Sınıf	23	3,2609	,5681	,11847			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,938; p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu aşağıda Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22. ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sosyal Kabul	4. Sınıf	23	2,9420	,4756	,09919	,816	44	,41
	5. Sınıf	23	2,7971	,7070	,14743			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,816$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu aşağıda Tablo 23’de gösterilmektedir.

Tablo 23. ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Genel Öz Değer	4. Sınıf	3,60	,41965	,0875	23	,976	44	,33
	5. Sınıf	3,45	,57564	,1200	23			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,976$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu aşağıda Tablo 24’de gösterilmektedir.

Tablo 24. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Engelleyici Aile	4. Sınıf	23	1,4435	,2889	,06025	-1,333	44	,18
	5. Sınıf	23	1,5870	,4277	,08920			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,333$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucun aşağıda Tablo 25’de gösterilmektedir.

Tablo 25. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Destekleyici Aile	4. Sınıf	23	2,6478	,2936	,06124	,245	44	,80
	5. Sınıf	23	2,6261	,3078	,06418			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile alt boyutu puanlarının öğrencinin sınıfı değişkenine göre anlamlı

bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,245; p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucu aşağıda Tablo 26’de gösterilmektedir.

Tablo 26. ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eğitsel Yeterlilik	Kız	10	3,0333	,4567	,14444	-,665	44	,50
	Erkek	36	3,1574	,5374	,08957			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,665; p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu aşağıda Tablo 27’de gösterilmektedir.

Tablo 27. ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Fiziksel Görünüm	Kız	10	2,9333	1,045	,3307	-1,829	44	,07
	Erkek	36	3,3935	,5843	,0974			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,829$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu aşağıda Tablo 28’de gösterilmektedir.

Tablo 28. ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Atletik Yeterlilik	Kız	10	2,9667	,5654	,1788	-,923	44	,36
	Erkek	36	3,1481	,5459	,0909			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,923$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu aşağıda Tablo 29’da gösterilmektedir.

Tablo 29. ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Davranışsal Yönetim	Kız	10	3,4000	,5837	,18459	,406	44	,68
	Erkek	36	3,3194	,5468	,09114			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,406; p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, , örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu aşağıda Tablo 30’da gösterilmektedir.

Tablo 30. ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sosyal Kabul	Kız	10	2,9500	,7073	,22368	,475	44	,63
	Erkek	36	2,8472	,5764	,09608			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,475; p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu aşağıda Tablo 31’de gösterilmektedir.

Tablo 31. ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Genel Öz Değer	Kız	10	3,5000	,4157	,13147	-,204	44	,84
	Erkek	36	3,5370	,5302	,08837			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,204; p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu aşağıda Tablo 32’de gösterilmektedir.

Tablo 32. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Engelleyici Aile	Kız	10	1,3800	,2974	,09404	-1,324	44	,19
	Erkek	36	1,5528	,3805	,06343			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,324$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu aşağıda Tablo 33’de gösterilmektedir.

Tablo 33. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Destekleyici Aile	Kız	10	2,6900	,3071	,09713	,633	44	,53
	Erkek	36	2,6222	,2977	,04962			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile alt boyutu puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,633$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 34’de gösterilmektedir.

Tablo 34. ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitsel Yeterlilik	Tek Çocuk	11	3,0455,53795		G. Arası	,186	2	,093		
	İki Kardeş	25	3,1267,50295		G. İçi	11,921	43	,277	,335	,71
	Üç Kardeş ve üstü	10	3,2333,57306		Toplam	12,106	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kardeş sayısı gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,335;p=,717$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 35’de gösterilmektedir.

Tablo 35. ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	Tek Çocuk	11	3,3485,78335		G. Arası	,389	2	,195		
Eğitsel Yeterlilik	İki Kardeş	25	3,2133,73993		G. İçi	23,065	43	,536		
	Üç Kardeş ve üstü	10	3,4333,64884		Toplam	23,455	45		,363	,69

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kardeş sayısı gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,363;p=,698$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 36'da gösterilmektedir.

Tablo 36. ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	Tek Çocuk	11	3,0758,57428		G. Arası	,394	2	,197		
Atletik Yeterlilik	İki Kardeş	25	3,0533,57276		G. İçi	13,174	43	,306	,642	,53
	Üç Kardeş ve Üstü	10	3,2833,47173		Toplam	13,568	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kardeş sayısı gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,642;p=,531$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 37’de gösterilmektedir.

Tablo 37. ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Davranışsal Yönetim	Tek Çocuk	11	3,1515,60761		G. Arası	1,184	2	,592		
	İki Kardeş	25	3,3067,52193		G. İçi	12,399	43	,288	2,052,14	
	Üç Kardeş ve Üstü	10	3,6167,49097		Toplam	13,583	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kardeş sayısı gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,052; p=,141$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 38’de gösterilmektedir.

Tablo 38. ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	Tek Çocuk	11	2,7727,44890		G. Arası	,524	2	,262		
Sosyal Kabul	İki Kardeş	25	2,8333,68887		G. İçi	15,693	43	,365	,719	,49
	Üç Kardeş ve Üstü	10	3,0667,50430		Toplam	16,217	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kardeş sayısı gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,719;p=,493$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 39’da gösterilmektedir.

Tablo 39. ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Genel Öz Değer	Tek Çocuk	11	3,4242,46764		G. Arası	1,321	2	,660		
	İki Kardeş	25	3,4467,55844		G. İçi	10,085	43	,235	2,815	,07
	Üç Kardeş ve Üstü	10	3,8500,21445		Toplam	11,406	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kardeş sayısı gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,815; p=,071$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 40'da gösterilmektedir.

Tablo 40. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	Tek Çocuk	11	1,4727,29357		G. Arası	,191	2	,096		
Engelleyici Aile	İki Kardeş	25	1,5720,43543		G. İçi	5,908	43	,137	,696	,50
	Üç Kardeş ve Üstü	10	1,4200,23476		Toplam	6,099	45			

Tabloda görülebileceği üzere, Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kardeş sayısı gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,696;p=,504$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucun aşağıda Tablo 41’de gösterilmektedir.

Tablo 41. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Destekleyici Aile	Tek Çocuk	11	2,6182,29939		G. Arası	,005	2	,003		
	İki Kardeş	25	2,6440,28734		G. İçi	3,982	43	,093	,028	,97
	Üç Kardeş ve Üstü	10	2,6400,35024		Toplam	3,987	45			

Tabloda görülebileceği üzere, Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kardeş sayısı gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,028;p=,972$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 42’de gösterilmektedir.

Tablo 42. ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitsel Yeterlilik	İlköğretim	12	2,9583,57351		G. Arası	,602	2	,301		
	Lise	13	3,1154,57889		G. İçi	11,505	43	,268	1,125	,33
	Lisans ve Üzeri	21	3,2381,43961		Toplam	12,106	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,125;p=,334$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 43’de gösterilmektedir.

Tablo 43. ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Fiziksel Görünüm	İlköğretim	12	3,2500	64157	G. Arası	,035	2	,017		
	Lise	13	3,2949	86108	G. İçi	23,420	43	,545	,032	,96
	Lisans ve Üzeri	21	3,3175	70692	Toplam	23,455	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,032;p=,969$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 44’de gösterilmektedir.

Tablo 44. ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Atletik Yeterlilik	İlköğretim	12	2,7778,55201		G. Arası	2,096	2	1,048		
	Lise	13	3,1026,55083		G. İçi	11,472	43	,267	2,456,05	
	Lisans ve Üzeri	21	3,3016,47322		Toplam	13,568	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,456; p=,054$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 45’de gösterilmektedir.

Tablo 45. ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Davranışsal Yönetim	İlköğretim	12	3,2917,57790		G. Arası	,034	2	,017		
	Lise	13	3,3462,68874		G. İçi	13,548	43	,315	,054	,94
	Lisans ve Üzeri	21	3,3571,45730		Toplam	13,583	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,054;p=,947$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 46’de gösterilmektedir.

Tablo 46. ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sosyal Kabul	İlköğretim	12	2,6667	63564	G. Arası	1,133	2	,566		
	Lise	13	3,0897	63689	G. İçi	15,084	43	,351	1,615	,21
	Lisans ve Üzeri	21	2,8492	53724	Toplam	16,217	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,615;p=,211$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 47’de gösterilmektedir.

Tablo 47. ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Genel Öz Değer	İlköğretim	12	3,4722	6,2697	G. Arası	,057	2	,029		
	Lise	13	3,5641	5,5918	G. İçi	11,349	43	,264	,108	,89
	Lisans ve Üzeri	21	3,5397	4,0451	Toplam	11,406	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,108;p=,898$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 48’de gösterilmektedir.

Tablo 48. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Engelleyici Aile	İlköğretim	12	1,7083	3,2322	G. Arası	,610	2	,305		
	Lise	13	1,4615	4,1340	G. İçi	5,489	43	,128	2,389	,10
	Lisans ve Üzeri	21	1,4381	3,3834	Toplam	6,099	45			

Tabloda görülebileceği üzere, Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,389;p=,104$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 49’de gösterilmektedir.

Tablo 49. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Destekleyici Aile	İlköğretim	12	2,5583	33155	G. Arası	,101	2	,050		
	Lise	13	2,6615	33050	G. İçi	3,887	43	,090	,556	,57
	Lisans ve Üzeri	21	2,6667	26141	Toplam	3,987	45			

Tabloda görülebileceği üzere, Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,556;p=,577$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 50’de gösterilmektedir.

Tablo 50. Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitsel Yeterlilik	İlköğretim	8	2,9583,61560		G. Arası	,317	2	,159		
	Lise	12	3,1250,57790		G. İçi	11,789	43	,274	,579	,56
	Lisans ve Üzeri	26	3,1859,46744		Toplam	12,106	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda baba eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,579;p=,565$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 51’de gösterilmektedir.

Tablo 51. ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Fiziksel Görünüm	İlköğretim	8	3,2708,79151		G. Arası	,147	2	,073		
	Lise	12	3,2083,62412		G. İçi	23,308	43	,542	,135	,87
	Lisans ve Üzeri	26	3,3397,76519		Toplam	23,455	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda baba eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,135;p=,874$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 52’de gösterilmektedir.

Tablo 52. ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	İlköğretim	8	2,9375	65427	G. Arası	,323	2	,162		
Atletik Yeterlilik	Lise	12	3,0972	42318	G. İçi	13,244	43	,308	,525	,59
	Lisans ve Üzeri	26	3,1667	57542	Toplam	13,568	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda baba eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,525;p=,595$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 53’de gösterilmektedir.

Tablo 53. ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Davranışsal Yönetim	İlköğretim	8	3,2708,75560		G. Arası	,399	2	,199		
	Lise	12	3,2083,51798		G. İçi	13,184	43	,307	,650	,52
	Lisans ve Üzeri	26	3,4167,49944		Toplam	13,583	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda baba eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,650;p=,527$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 54’de gösterilmektedir.

Tablo 54. ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sosyal Kabul	İlköğretim	8	2,8333,56344		G. Arası	,896	2	,448		
	Lise	12	2,6528,62546		G. İçi	15,321	43	,356	1,257	,29
	Lisans ve Üzeri	26	2,9808,59316		Toplam	16,217	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda baba eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,257;p=,295$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 55’de gösterilmektedir.

Tablo 55. ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Genel Öz Değer	İlköğretim	8	3,3750	72785	G. Arası	,269	2	,135		
	Lise	12	3,5139	54799	G. İçi	11,137	43	,259	,520	,59
	Lisans ve Üzeri	26	3,5833	40620	Toplam	11,406	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda baba eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,520;p=,598$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 56’de gösterilmektedir.

Tablo 56. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Engelleyici Aile	İlköğretim	8	1,7250,48624		G. Arası	,536	2	,268		
	Lise	12	1,5500,28123		G. İçi	5,564	43	,129	2,069,13	
	Lisans ve Üzeri	26	1,4346,34865		Toplam	6,099	45			

Tabloda görülebileceği üzere, Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda baba eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,069; p=.139$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 57’de gösterilmektedir.

Tablo 57. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Destekleyici Aile	İlköğretim	8	2,6250,37702		G. Arası	,303	2	,152		
	Lise	12	2,5083,30289		G. İçi	3,684	43	,086	1,768,18	
	Lisans ve Üzeri	26	2,7000,25923		Toplam	3,987	45			

Tabloda görülebileceği üzere, Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda baba eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,768;p=,183$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 58’de gösterilmektedir.

Tablo 58. ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitsel Yeterlilik	0-2500 TL	10	3,0333	5,1997	G. Arası	,340	2	,170		
	2501-4500 TL	14	3,0595	5,7217	G. İçi	11,766	43	,274	,621	,54
	4500 + TL	22	3,2197	4,9169	Toplam	12,106	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Eğitsel Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aylık gelir düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,621;p=,542$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 59’de gösterilmektedir

Tablo 59. ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Fiziksel Görünüm	0-2500 TL	10	2,7500	9,1033	G. Arası	4,268	2	2,134		
	2501-4500 TL	14	3,2976	7,0462	G. İçi	19,187	43	,446	1,535	,22
	4500 + TL	22	3,5379	5,0114	Toplam	23,455	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Fiziksel Görünüm Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aylık gelir düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,535; p=.220$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 60'de gösterilmektedir.

Tablo 60. ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Atletik Yeterlilik	0-2500 TL	10	2,9167	6,1989	G. Arası	,659	2	,330		
	2501-4500 TL	14	3,0714	5,6126	G. İçi	12,908	43	,300	1,098	,34
	4500 + TL	22	3,2197	5,0497	Toplam	13,568	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aylık gelir düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,098;p=,343$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 61’de gösterilmektedir.

Tablo 61. ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Davranışsal Yönetim	0-2500 TL	10	3,2000	5,58161	G. Arası	,338	2	,169	,548	,58
	2501-4500 TL	14	3,3095	6,7259	G. İçi	13,245	43	,308		
	4500 + TL	22	3,4167	4,5353	Toplam	13,583	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Davranışsal Yönetim Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aylık gelir düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,548;p=,582$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 62’de gösterilmektedir.

Tablo 62. ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	0-2500 TL	10	2,9167,63465		G. Arası	,079	2	,039		
Sosyal Kabul	2501-4500 TL	14	2,8095,67892		G. İçi	16,139	43	,375	,105	,90
	4500 + TL	22	2,8864,55727		Toplam	16,217	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Sosyal Kabul Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aylık gelir düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,105;p=,900$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 63’de gösterilmektedir.

Tablo 63. ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	0-2500 TL	10	3,3000,66109		G. Arası	,920	2	,460		
Genel Öz Değer	2501-4500 TL	14	3,4881,57907		G. İçi	10,486	43	,244	1,887	,16
	4500 + TL	22	3,6591,32317		Toplam	11,406	45			

Tabloda görülebileceği üzere, ÇİBAP Ölçeği Genel Öz Değer Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aylık gelir düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,887;p=,164$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 64’de gösterilmektedir.

Tablo 64. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	0-2500 TL	10	1,6800	39101	G. Arası	,737	2	,369		
Engelleyici Aile	2501-4500 TL	14	1,6000	40192	G. İçi	5,362	43	,125	2,957,06	
	4500 + TL	22	1,3864	29968	Toplam	6,099	45			

Tabloda görülebileceği üzere, Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aylık gelir düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,957;p=,063$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu aşağıda Tablo 65’de gösterilmektedir.

Tablo 65. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	0-2500 TL	10	2,6300	25408	G. Arası	,356	2	,178		
Destekleyici Aile	2501-4500 TL	14	2,5143	33480	G. İçi	3,631	43	,084	2,110	,13
	4500 + TL	22	2,7182	27540	Toplam	3,987	45			

Tabloda görülebileceği üzere, Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyut Puanlarının aritmetik ortalamalarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aylık gelir düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,110; p=,134$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP ölçeği alt boyutlarından alınan puanlarla Aile İlişkileri Ölçeği Alt Boyutları Engelleyici Aile ve Destekleyici Aile puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucu aşağıda Tablo 66’de gösterilmektedir.

Tablo 66. ÇİBAP Ölçeği Alt Boyut Puanları İle Aile İlişkileri Ölçeği Alt Boyutlarından Engelleyici ve Destekleyici Aile Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

ÇİBAP		Destekleyici Aile	Engelleyici Aile
Eğitsel Yeterlilik	r	,447	-,447
	p	,00	,00
Fiziksel Görünüm	r	,438	-,412
	p	,00	,00
Atletik Yeterlilik	r	,081	,069
	p	,59	,65
Davranışsal Yönetim	r	,527	-,524
	p	,00	,00
Sosyal Kabul	r	,517	-,366
	p	,00	,01
Genel Öz Değer	r	-,759	-,547
	p	,00	,00

Tablodan da anlaşılacağı üzere, ÇİBAP ölçeği alt boyutlarından alınan puanlarla Aile İlişkileri Ölçeği Alt Boyutu Destekleyici Aile puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişkiler saptanmıştır. Buna göre Eğitsel yeterlilik ile Destekleyici aile arasında ilişki bulunmuştur. ($r = .447$; $p < .05$). İlişki orta düzeyde ve doğru orantılı olarak bulunmuştur. Fiziksel Görünüm ile Destekleyici aile arasında ilişki bulunmuştur. ($r = .438$; $p < .05$). İlişki orta düzeyde ve doğru orantılı olarak bulunmuştur. Davranışsal Yönetim ile Destekleyici aile arasında ilişki olduğu görülmüştür. ($r = .527$; $p < .05$). İki değişken arasında orta düzeyde ve doğru orantılı olarak anlamlı korelasyonel ilişki saptanmıştır. Sosyal Kabul ile Destekleyici aile arasında ilişki olduğu görülmüştür. ($r = .517$; $p < .05$). İlişki orta düzeyde ve doğru orantılı olarak bulunmuştur. Genel Öz Değer ile Destekleyici aile arasında ilişki bulunmuştur. ($r = -.759$; $p < .05$). İlişki yüksek düzeyde ve ters orantılı olarak bulunmuştur.

ÇİBAP ölçeği alt boyutlarından alınan puanlarla Aile İlişkileri Ölçeği Alt Boyutu Engelleyici Aile puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım

Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişkiler saptanmıştır. Buna göre Eğitsel yeterlilik ile Engelleyici aile arasında anlamlı korelasyonel ilişki bulunmuştur. ($r = -.447$; $p < .05$). ilişki orta düzeyde ve ters orantılı olarak bulunmuştur. Fiziksel Görünüm ile Engelleyici aile arasında ilişki saptanmıştır. ($r = -.412$; $p < .05$). ilişki orta düzeyde ve ters orantılı olarak bulunmuştur. Davranışsal Yönetim ile Engelleyici aile arasında ilişki olduğu görülmüştür. ($r = -.524$; $p < .05$). ilişki orta düzeyde ve ters orantılı olarak bulunmuştur. Sosyal Kabul ile Engelleyici aile arasında ilişki bulunmuştur. ($r = -.366$; $p < .05$). İlişki zayıf şiddette ve ters orantılı olarak bulunmuştur. Genel Öz Değer ile Engelleyici aile arasında ilişki bulunmuştur. ($r = -.574$; $p < .05$). İlişki orta düzeyde ve ters orantılı olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP ile Aile ilişkileri ölçeği alt boyutu Engelleyici aile arasındaki ilişkinin Basit Regresyon Analizi sonucu aşağıda Tablo 67’de gösterilmektedir.

Tablo 67. Aile İlişkileri Ölçeği Engelleyici Aile Alt Boyutunun ÇİBAP Ölçeğini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: ÇİBAP					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
	3,248	,388		8,366	,00
Engelleyici Aile	-,090	,020	-,561	-4,494	,00
	R=,561		$R^2=,299$		
	F=20,192		P=,000		

Tablo 67’e göre, ÇİBAP ile aile ilişkileri ölçeği alt boyutu engelleyici aile arasında pozitif yönlü orta şiddette bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = ,561$). Aile ilişkileri ölçeği alt boyutu engelleyici aile ÇİBAP’ın yordayıcısı durumundadır ($R = ,561$; $R^2 = ,299$; $p < ,05$). Aile ilişkileri ölçeği alt boyutu engelleyici aileden ÇİBAP’dan alınan puanlarının yaklaşık %30’unu açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre Aile ilişkileri ölçeği alt boyutu engelleyici aileden alınan puanlar arttıkça ÇİBAP’dan alınan puanlar azalmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ÇİBAP ile aile ilişkileri ölçeği alt boyutu destekleyici aile arasındaki ilişkinin Basit Regresyon Analizi sonucu aşağıda Tablo 68’de gösterilmektedir.

Tablo 68. Aile İlişkileri Ölçeği Destekleyici Aile Alt Boyutunun ÇİBAP Ölçeğini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: ÇİBAP					
Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Destekleyici Aile	1,066	,295		3,617	,00
	,082	,015	,629	5,365	,00
	R=,629		$R^2=,382$		
	F=28,786		P=,000		

Tablo 68’ye göre, ÇİBAP ile aile ilişkileri ölçeği alt boyutu destekleyici aile arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=,629$). Aile ilişkileri ölçeği alt boyutu destekleyici aile ÇİBAP’ın yordayıcısı durumundadır ($R=,629$; $R^2=,382$; $p<,05$). Aile ilişkileri ölçeği alt boyutu destekleyici aileden ÇİBAP’dan alınan puanlarının %38’ini açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre aile ilişkileri ölçeği alt boyutu destekleyici aileden alınan puanlar arttıkça ÇİBAP’dan alınan puanlarda artmaktadır.

4.2 Nitel Bulgular

Nitel Çalışmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Demografik Bilgileri

YAŞ	10	11	TOPLAM
	23	5	28
CİNSİYET	KIZ	ERKEK	TOPLAM
	10	18	28
SINIF	4. SINIF	5. SINIF	TOPLAM
	11	17	28

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Ailenizin size yeteri kadar değer verdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin nitel veriler aşağıda Tablo 69’de verilmiştir.

Tablo 69. Ailenizin size yeteri kadar değer verdiğini düşünüyor musunuz?

Gruplar	f	%
Evet	26	92,86
Hayır	1	3,57
Şartlı Evet	1	3,57
Toplam	28	100,00

Tablo 69 incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin %92,86’sı ailelerinin kendilerine yeteri kadar değer verdiğini belirtirken, %3,57’si ise kendilerine yeteri kadar değer verilmediğini ve yine %3,57’lik kesim ise şarta bağlı olarak değer verdiğini belirtmişlerdir. Tablo 69’ye göre özel yetenekli öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ailelerin kendilerine yeteri kadar değer verdiğini düşündüğünü göstermektedir.

Ailelerinin kendilerine yeteri kadar değer verip vermediklerine yönelik özel yetenekli öğrenciler şu şekilde cevap vermişlerdir.

D1: *Ailemin bana yeteri kadar değer verdiğini düşünüyorum.*

D4: *Evet annem ve babam hem bana hem de kardeşime değer veriyor.*

D9: *Evet ama annem bana çok ders çalış diyor ama yine de ilgileniyor.*

D10: *Evet düşünüyorum.*

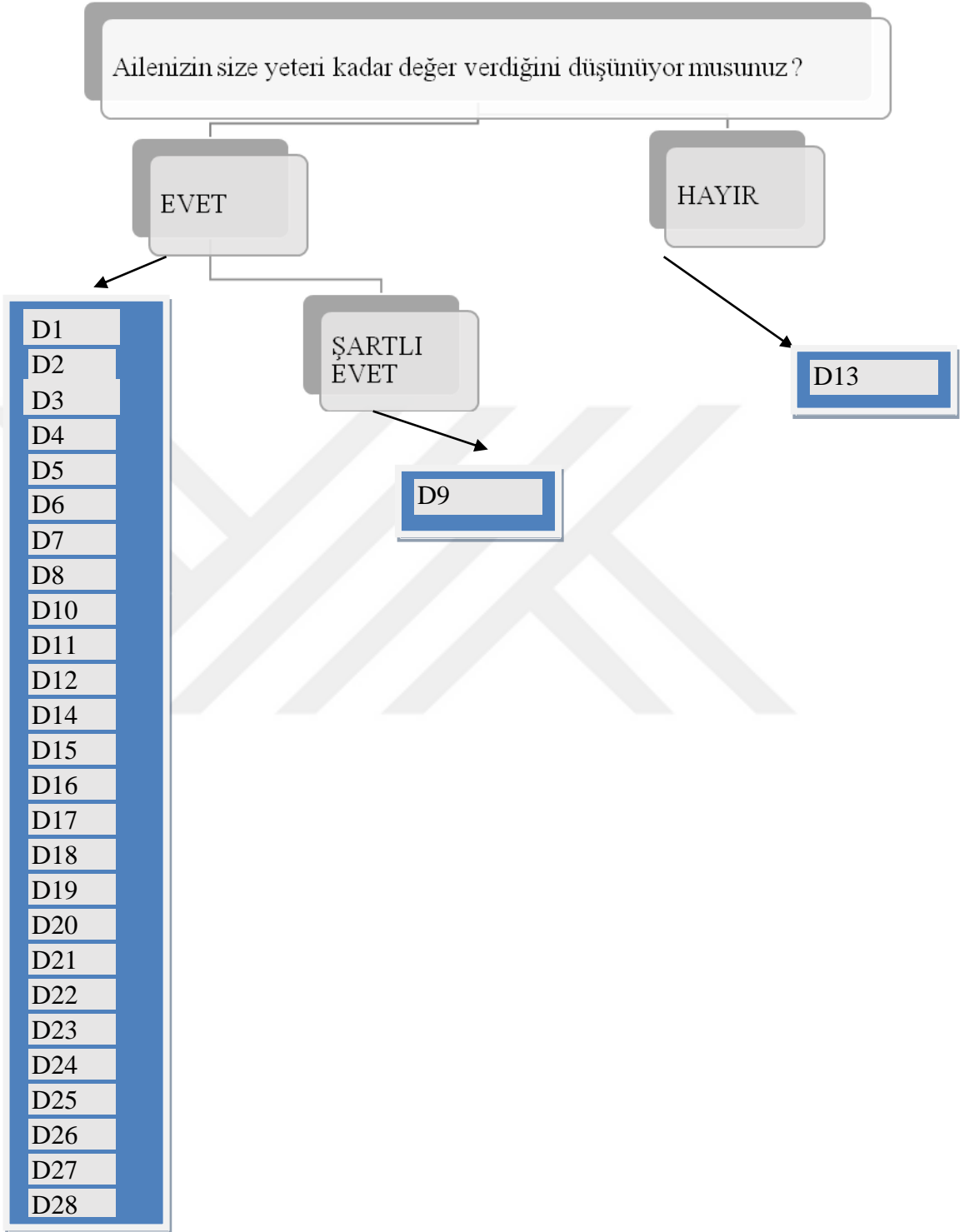
D13: *Bence vermiyorlar.*

D14: *Elbette.*

D18: *Evet çünkü benimle çok ilgileniyorlar.*

Özel yetenekli öğrencilerin “Ailenizin size yeteri kadar değer verdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara dair yapılan kodlamalara ve hangi deneğin hangi kod altında toplandığına ilişkin şekil aşağıda verilmektedir.

Şekil:4 Ailenizin Size Yeteri Kadar Değer Verdiğini Düşünüyor musunuz?



Araştırmaya katılan öğrencilerin "Aile içi alınan kararlarda sizin söz hakkınız var mı" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin nitel veriler aşağıda Tablo 70'de verilmiştir.

Tablo 70. Aile içi alınan kararlarda sizin söz hakkınız var mı?

Gruplar	f	%
Her zaman	20	71,43
Hiçbir zaman	1	3,57
Bazen	7	25,00
Toplam	28	100,00

Tablo 70 incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin % 71,43'ü aile içi alınan kararlarda kendilerine yeteri kadar söz hakkı verildiğini belirtirken % 25'inin ise kendisine bazen söz hakkı verildiğini belirtmiştir. Ayrıca %3,57'si ise hiçbir zaman kendisine söz hakkı verilmediğini belirtmişlerdir.

Aile içi alınan kararlarda kendilerine yeteri kadar söz hakkı verilip verilmediğine yönelik özel yetenekli öğrenciler şu şekilde cevap vermişlerdir.

D2:*Evet ama çok az hakkım var.*

D3:*Evet benim de söz hakkım var.*

D6:*Aile içi kararlarda benim düşünceme değer veriliyor.*

D11:*Var ama bazen.*

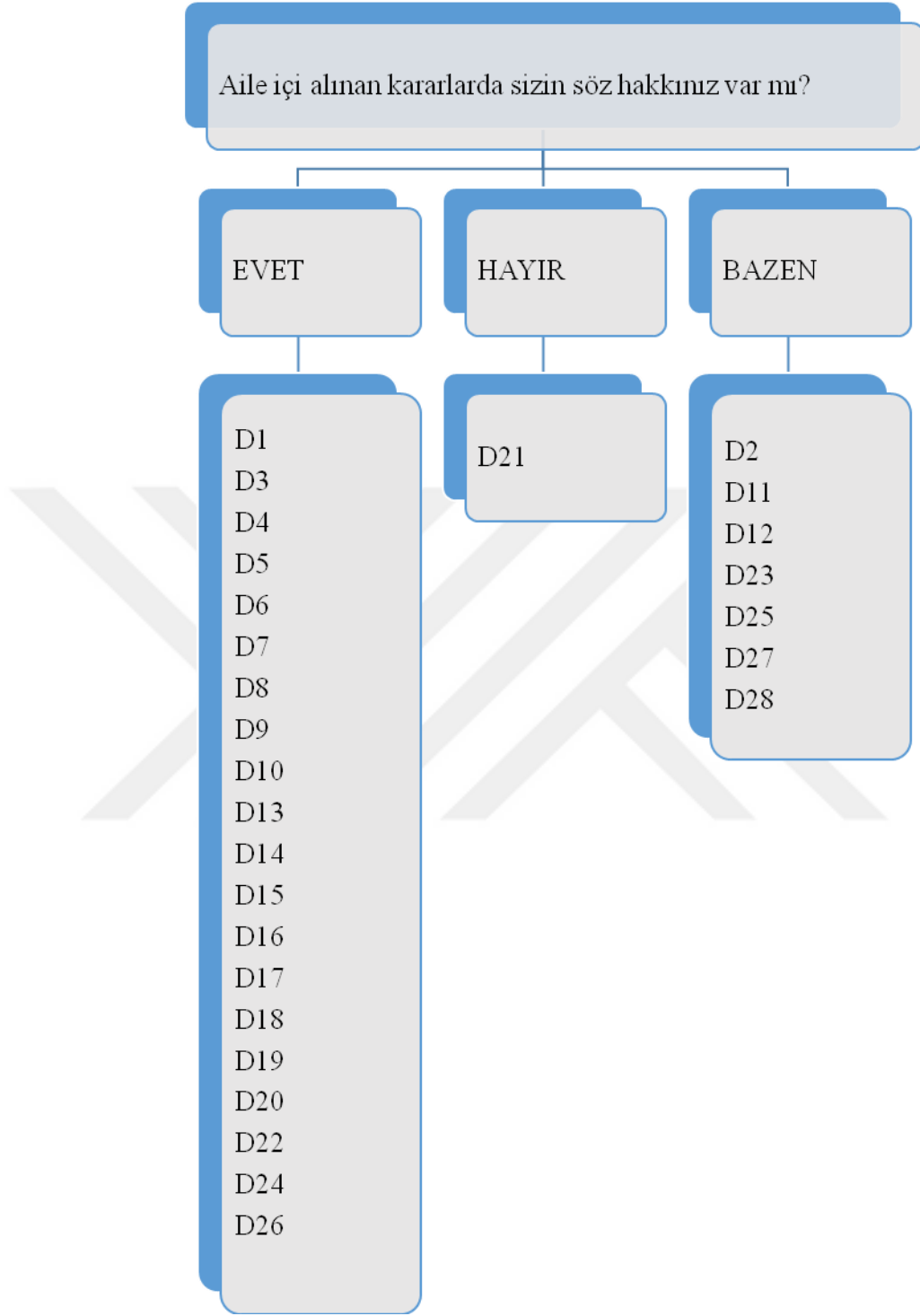
D14:*Vardır. Çünkü burada bende yaşıyorum ve ailem bana bu konuda söz hakkı veriyor.*

D21:*Hayır.*

D22:*Ailemdeki herkes kadar söz hakkım var.*

Özel yetenekli öğrencilerin “Aile içi alınan kararlarda sizin söz hakkınız var mı?” sorusuna verdikleri cevaplara dair yapılan kodlamalara ve hangi deneyin hangi kod altında toplandığına ilişkin şekil aşağıda verilmektedir.

Şekil:5 Aile İçi Alınan kararlarda Sizin Söz Hakkınız Var mı?



Araştırmaya katılan öğrencilerin “ İdeal bir aile sizce nasıl olmalıdır?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin nitel veriler aşağıda Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71. İdeal bir aile size nasıl olmalıdır?

Gruplar	<i>f</i>	%
Demokratik	11	22,91
Çocuğuna değer veren	5	10,41
Saygılı	4	8,33
Güzel ahlaklı	3	6,25
Sevgi dolu	3	6,25
Çalışkan	2	4,16
Geçimli bir aile	2	4,16
Komik	2	4,16
Şiddetin olmadığı	2	4,16
Düşünceli	2	4,16
Planlı	1	2,08
Dayanışmanın olduğu	1	2,08
Yumuşak	1	2,08
Mutlu	1	2,08
Huzurlu	1	2,08
Bilinçli	1	2,08
Sorunların çocuklara yansıtılmadığı	1	2,08
Dürüst	1	2,08
Uzlaşmaya açık	1	2,08
Tasarruflu	1	2,08
Başarılı	1	2,08
Adil	1	2,08
Toplam	48	100

Tablo 71' de anlaşıldığı gibi özel yetenekli öğrencilerin büyük bir ölümü (%74,95), ideal bir aileyi; demokrat (22,91), çocuğuna değer veren (10,41), saygılı (8,33), güzel ahlaklı (6,25), sevgi dolu (6,25), çalışkan (4,16), geçimli bir aile (4,16), komik (4,16), şiddetin olmadığı (4,16) ve düşünceli (4,16) olarak tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca özel yetenekli öğrenciler ideal bir aileyi 2,08'lik oranlarla planlı, dayanışmanın olduğu, yumuşak, mutlu, huzurlu, bilinçli, sorunların çocuklara yansıtılmadığı, dürüst, uzlaşmaya açık, tasarruflu, başarılı ve adil olarak tanımladıklarını ifade etmişlerdir.

İdeal bir aile sizce nasıl olmalıdır şeklindeki soruya özel yetenekli öğrenciler şu şekilde cevap vermişlerdir.

D1: *İdeal bir aile bence dürüst, saygılı, birbirini seven ve uzlaşya açık bireylerden oluşan bir aile olmalıdır.*

D8: *İdeal bir aile bence çocuklarına vakit ayıran akşamları birlikte aktivite yapan vb. şeyler yapan olmalıdır.*

D12: *Evdekilere saygı duyan ve kendini kimseden üstün görmeyen.*

D16: *Yumuşak komik ve planlı.*

D22: *Bilinçli, sorunlarını konuşarak çözebilen, ailede oluşan kötü sorun ve olayları çocuğa yansıtmayan vb. özellikler taşıyan aile olmalıdır.*

D26: *İyi, dürüst, zeki, mutlu.*

Özel yetenekli öğrencilerin "İdeal bir aile sizce nasıl olmalıdır?" sorusuna verdikleri cevaplara dair yapılan kodlamalara ve hangi deneğin hangi kod altında toplandığına ilişkin şekil aşağıda verilmektedir.

Şekil:6 İdeal Bir Aile Sizce Nasıl Olmalıdır?

İdeal bir aile sizce nasıl olmalıdır?	
DEMOKRATİK	• D3-D4-D5-D7-D10-D11-D18-D21-D:22-D24-D27
ÇOCUĞUNA DEĞER VEREN	• D6-D8-D11-D19-D26
SAYGILI	• D1-D12-D24-D25
GÜZEL AHLAKLI	• D15-D17-D23
SEVGİ DOLU	• D1-D24-D25
ÇALIŞKAN	• D17-D23
GEÇİMLİ BİR AİLE	• D13-D20
KOMİK	• D16-D20
DÜŞÜNCELİ	• D2-D3
ŞİDDETİN OLMADIĞI	• D3-D27
PLANLI	• D16
DAYANIŞMANIN OLDUĞU	• D14
YUMUŞAK	• D16
MUTLU	• D19
HUZURLU	• D19
BİLİNÇLİ	• D22
SORUNLARIN ÇOCUKLARA YANSITILMADIĞI	• D22
DÜRÜST	• D26
UZLAŞMAYA AÇIK	• D1
TASARRUFLU	• D2
BAŞARILI	• D
ADİL	• D24

Araştırmaya katılan öğrencilerin “ Kendinizi nasıl biri olarak tanımlarsınız?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin nitel veriler aşağıda Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72. Kendinizi nasıl biri olarak tanımlarsınız?

Gruplar	<i>f</i>	%
Zeki	5	10,00
Yardıms sever	5	10,00
Mutlu	5	10,00
Çalışkan	5	10,00
Saygılı	4	8,00
Agresif	3	6,00
Başarılı	3	6,00
Dürüst	3	6,00
İyi kalpli	2	4,00
Meraklı	2	4,00
Yetenekli	2	4,00
Samimi	2	4,00
Ahlaklı	1	2,00
Enerjik	1	2,00
Bencil	1	2,00
İnatçı	1	2,00
Pozitif	1	2,00
İyi karar veren	1	2,00
Yaratıcı	1	2,00
Adil	1	2,00
İleri görüşlü	1	2,00
Toplam	50	100

Tablo 72' de anlaşıldığı gibi özel yetenekli öğrencilerin büyük bir bölümünün (%66), kendilerini; zeki (10,00), yardım sever(10,00), mutlu (10,00), çalışkan (10,00), saygılı (8,00), agresif (%6,00), başarılı (6,00) ve dürüst (6,00) olarak tanımladıkları görülmüştür. Bunların dışında özel yetenekli öğrenciler kendilerini %4,00'lük oranlarla iyi kalpli, meraklı, yetenekli, samimi olarak değerlendirirken %2,00'lik oranlarla da ahlaklı, enerjik, bencil, inatçı, pozitif, iyi karar veren, yaratıcı, adil ve ileri görüşlü olarak tanımladıkları görülmüştür.

Kendinizi nasıl biri olarak tanımlarsınız şeklindeki soruya özel yetenekli öğrenciler şu şekilde cevap vermişlerdir.

D28:*Kendimi zeki, çalışkan, her işte yetenekli, haklarını ve sorumluluklarını bilen biri gibi tanımlıyorum.*

D5:*Dürüst, adaletli ve ileri görüşlü olarak tanımlarım.*

D10:*Yardım sever, arkadaşlarına iyi davranan birisi olarak tanımlarım.*

D13:*Hızlı, enerjik, iyi kalpli cömert.*

D19:*Kendimi yardım eden, iyi yürekli zeki hoşgörülü olarak tanımlarım.*

D22:*Her zaman bardağın dolu tarafından bakan sıradan bir kızım.*

D23:*Temiz, ahlaklı, çalışkan ve meraklı.*

Özel yetenekli öğrencilerin “Kendinizi nasıl biri olarak tanımlarsınız?” sorusuna verdikleri cevaplara dair yapılan kodlamalara ve hangi deneğin hangi kod altında toplandığına ilişkin şekil aşağıda verilmektedir.

Şekil:7 Kendinizi Nasıl Biri Olarak Tanımlarsınız?

Kendinizi nasıl biri olarak tanımlarsınız?	
ZEKİ	• D12-D19-D26-D27-D28
YARDIMSEVER	• D6-D10-D12-D17-D19
MUTLU	• D4-D8-D14-D24-D26
ÇALIŞKAN	• D3-D17-D23-D24-D28
SAYGILI	• D1-D20-D24-D25
AGRESİF	• D8-D9-D11
BAŞARILI	• D3-D18-D24
DÜRÜST	• D1-D5-D26
İYİ KALPLI	• D6-D13
MERAKLI	• D20-D23
YETENEKLİ	• D7-D28
SAMİMİ	• D18-D25
AHLAKLI	• D23
ENERJİK	• D13
BENCİL	• D17
İNATÇI	• D21
POZİTİF	• D22
İYİ KARA VEREN	• D21
YARATICI	• D2
ADİL	• D5
İLERİ GÖRÜŞLÜ	• D5

Araştırmaya katılan öğrencilerin “ Bir problemle karşılaştığınızda o problemi rahatlıkla aşabileceğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin nitel veriler aşağıda Tablo 73’de verilmiştir.

Tablo 73. Bir problemle karşılaştığınızda o problemi rahatlıkla aşabileceğinizi düşünüyor musunuz?

Gruplar	f	%
Her zaman	21	75,00
Hiçbir zaman	1	3,57
Bazen	6	21,43
Toplam	100	100

Tablo 73 incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin % 75,00’i karşılaştıkları problemleri her zaman rahatlıkla çözebileceğini düşündüğünü belirtirken % 3,57’si ise karşılaştıkları problemleri hiçbir zaman rahatlıkla çözemeyeceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca %21,43’ü ise karşılaştıkları problemleri bazen rahatlıkla çözebileceklerini belirtmişlerdir.

Karşılaştıkları problemleri rahatlıkla aşım aşamayacaklarına yönelik olarak özel yetenekli öğrenciler şu şekilde cevap vermişlerdir.

D1: *Genellikle rahatlıkla aşabileceğimi düşünürüm ama bazı problemleri rahatlıkla aşabilmekten çok aşabileceğimi bile düşünmem.*

D3: *Evet rahatlıkla çözebileceğimi düşünüyorum.*

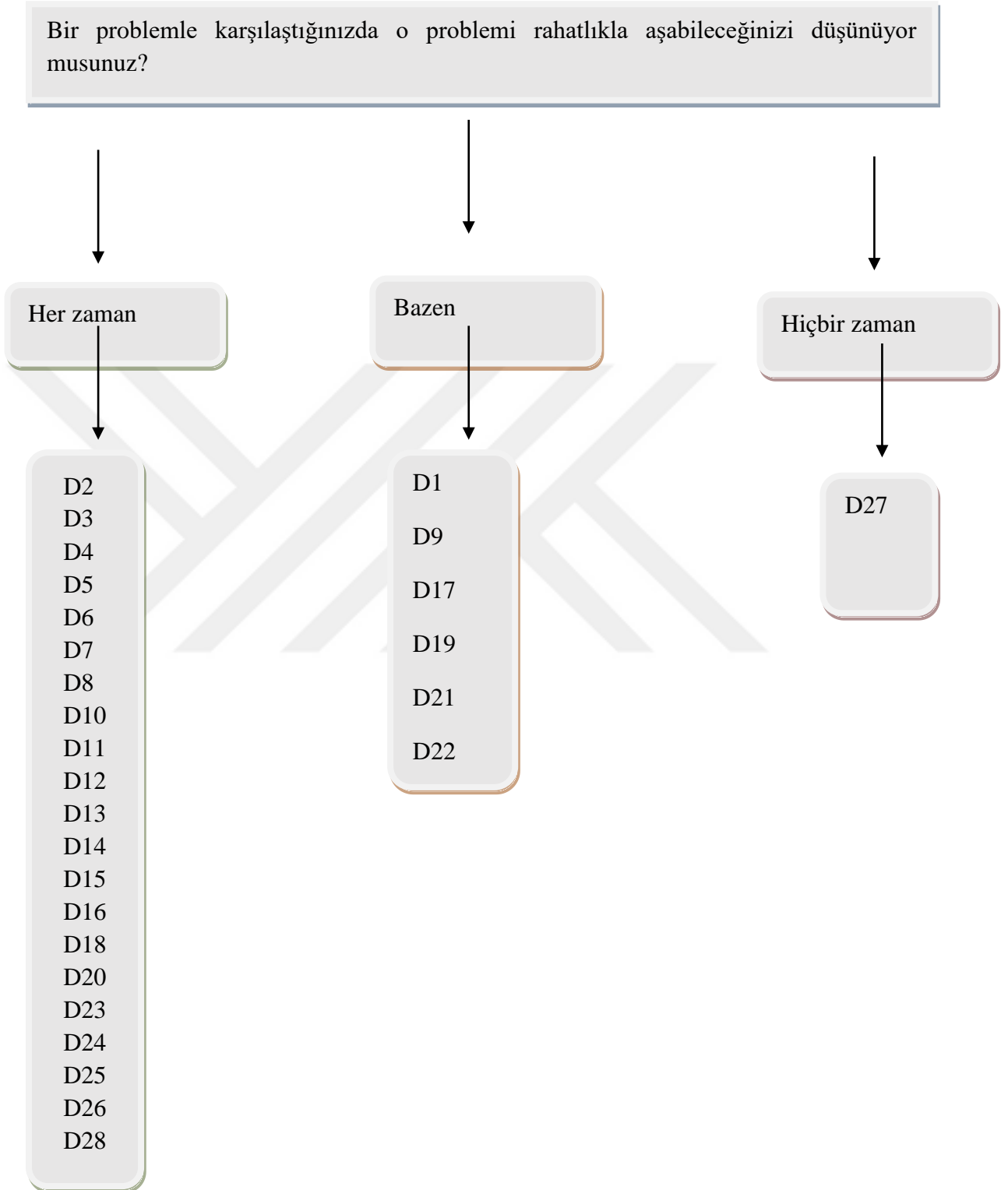
D19: *Bazen aşacağımı bazen de aşamayacağımı düşünürüm.*

D23: *Evet düşünüyorum.*

D27: *Düşünmüyorum.*

Özel yetenekli öğrencilerin “Bir problemle karşılaştığınızda o problemi rahatlıkla aşabileceğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara dair yapılan kodlamalara ve hangi deneğin hangi kod altında toplandığına ilişkin şekil aşağıda verilmektedir.

Şekil:8 Bir Problemlle Karşılaştığınızda O Problemi Rahatlıkla Aşabileceğinizi Düşünüyor musunuz?



Araştırmaya katılan öğrencilerin “ Hiç de olmak istediğim gibi biri değilim diye düşündüğünüz olur mu?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin nitel veriler aşağıda Tablo 74’de verilmiştir.

Tablo 74. Hiç de olmak istediğim gibi biri değilim diye düşündüğünüz olur mu?

Gruplar	<i>f</i>	%
Hiçbir zaman	18	64,29
Bazen	7	25,00
Her zaman	3	10,71
Toplam	100	100

Tablo 74 incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin % 64,29’u hiç de olmak istediğim gibi biri değilim şeklindeki düşünceye hiçbir zaman sahip olmadığını belirtirken % 25’inin ise bazen hiç de olmak istediğim gibi biri değilim şeklinde düşündüğünü belirtmiştir. Ayrıca %10,71’i ise hiç de olmak istediğim gibi biri değilim şeklinde düşündüğünü belirtmişlerdir.

Hiç de olmak istediğim gibi biri değilim diye düşündüğünüz olur mu sorusuna yönelik olarak özel yetenekli öğrenciler şu şekilde cevap vermişlerdir.

D1: Başkalarını üzdüğüm, kırdığım ve kızdırdığım zamanlar oluyor.

D2: Hayır çünkü kendimi seviyorum ve kendime inanıyorum.

D9: Ara sıra kendimi suçlayıp kızabilirim.

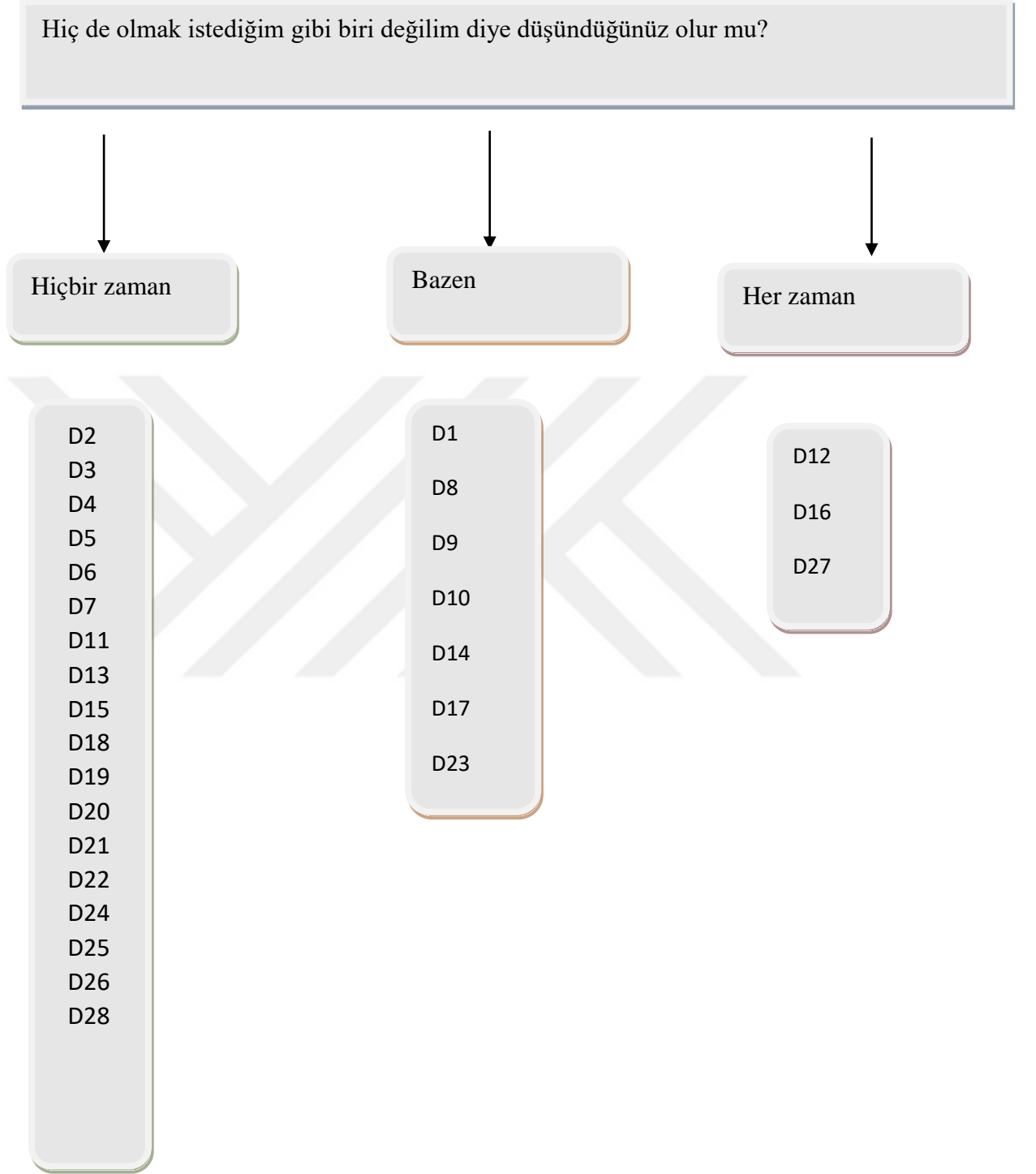
D16: Evet.

D18: Hayır hiç öyle düşünmem

D19: Hayır olmaz.

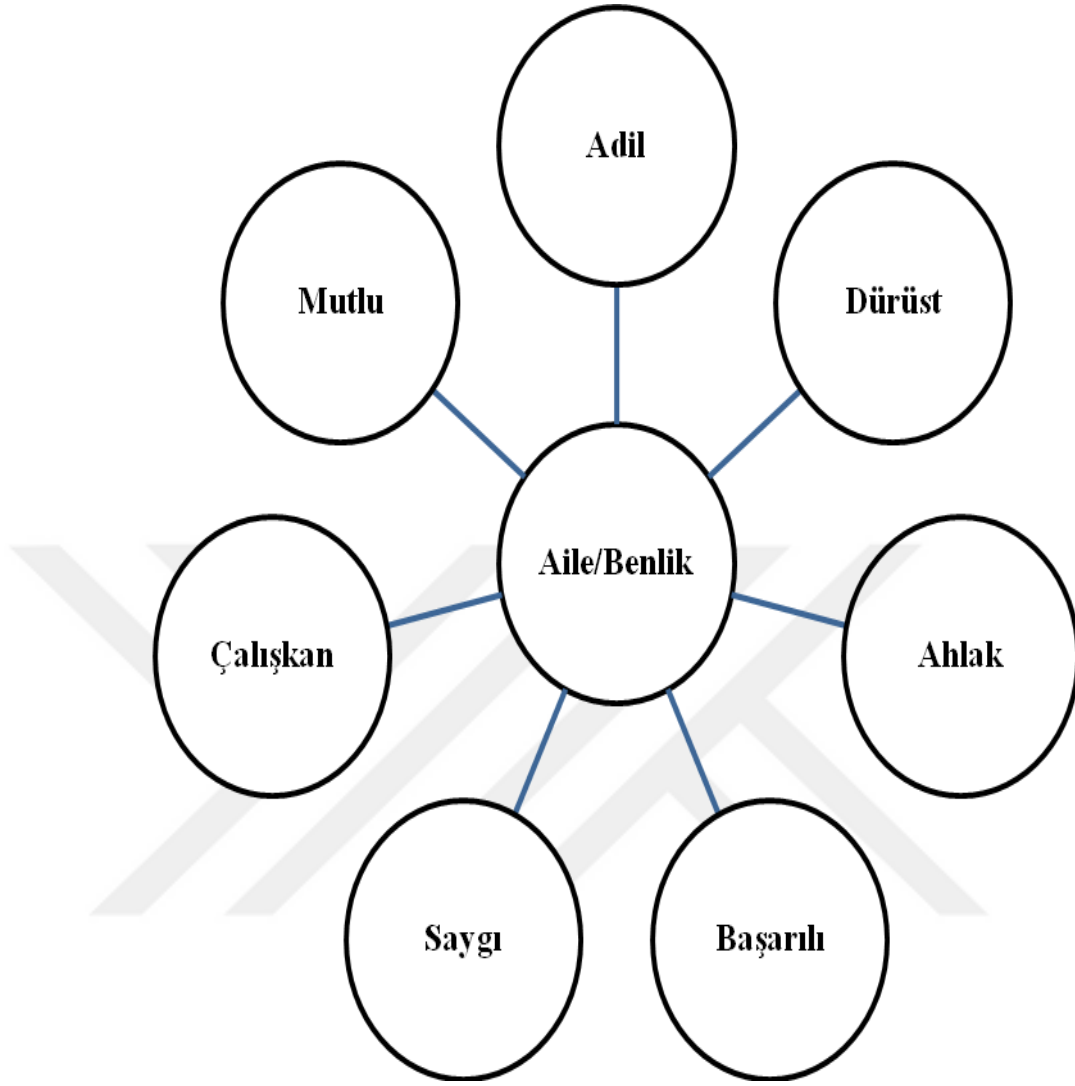
Özel yetenekli öğrencilerin “Hiç de Olmak İstediyim Gibi Biri Değilim Diye Düşündüğünüz Olur mu?” sorusuna verdikleri cevaplara dair yapılan kodlamalara ve hangi deneğin hangi kod altında toplandığına ilişkin şekil aşağıda verilmektedir.

Şekil:9 Hiç de Olmak İstedğim Gibi Biri Değilim Diye Düşündüğünüz Olur mu?



Yapılan veri analizi sonucunda 3. Sorudaki ideal aile tanımı ile 4. Sorudaki 'Kendinizi nasıl tanımlarsınız' sorusuna verilen cevaplarda aşağıdaki konularda eşleşmelerin olduğu görülmüştür.

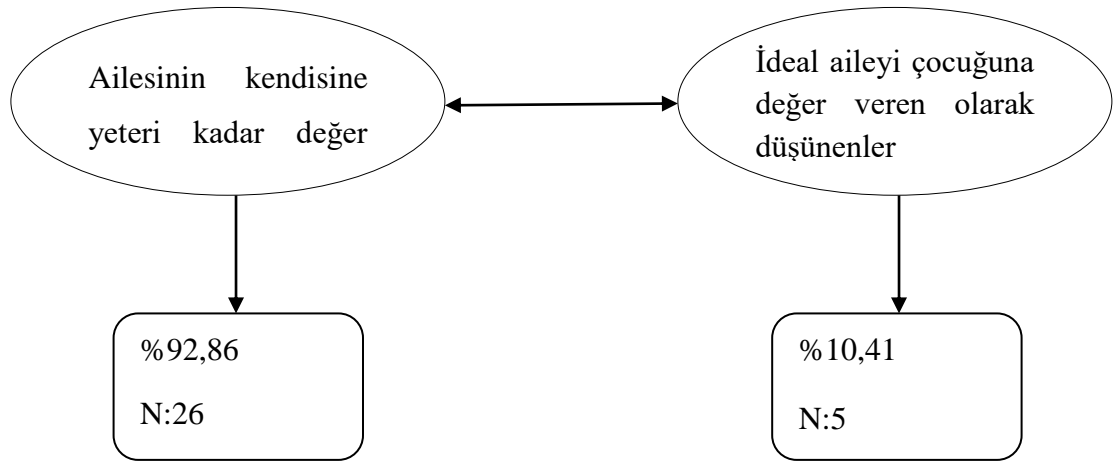
Şekil:10 Aile-Benlik İlişkisi



Yukarıdaki şekil incelendiğinde çocukların algıladıkları aile yapılarının, benlik algılarının oluşmasına etki ettiği sonucuna ulaşılabılır.

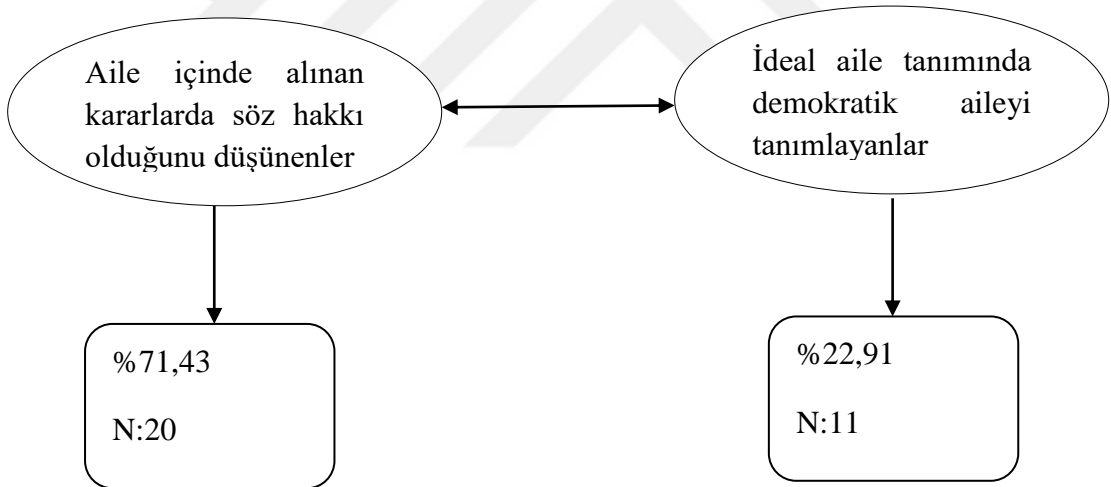
Öğrencilere sorulan 1. Sorudaki ailesini kendisi ile yeteri kadar ilgilendiğini düşen çocuklar ile 3. Sorudaki ideal aile tanımına verilen cevaplar arasında aşağıdaki şekilde ilişki bulunmuştur.

Şekil:11 Aile-Değer Verme ilişkisi



Öğrencilerin 2. ve 3. Sorularda kendilerine sorulan sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde demokratik aile kavramına değindikleri görülmüştür.

Şekil:12 Aile-Demokrasi ilişkisi



BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin aile içi ilişkileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın temel ve alt problemlerine yönelik olarak elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçları tartışılmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin, yaşları ile ÇİBAP ölçeği eğitsel yeterlilik alt boyutları arasında 10 yaş grubu ile 11 yaş grubu arasında 11 yaş grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, 11 yaş grubundaki öğrencilerin 10 yaş gruba göre daha fazla eğitsel yeterliliklerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu duruma öğrencilerin özel yetenekli olarak tanınması sonucunda alınan eğitimin, aile ve çevrenin öğrenciye yaklaşımının ve oluşturulan olumlu çevresel koşulların yol açtığı düşünülmektedir. Buna karşın özel yetenekli öğrencilerin yaşları, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, kardeş sayıları, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri ile ÇİBAP ölçeği sosyal kabul, atletik yeterlilik, fiziksel görünüm, davranışsal yönetim ve genel öz değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

ÇİBAP alt boyutlarından atletik yeterlilik ile ÇİAİÖ alt boyutları olan destekleyici aile ve engelleyici aile arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanında geriye kalan ÇİBAP beş alt boyutu ile ÇİAİÖ engelleyici aile alt boyutu arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bir başka ifade ile engelleyici aile algısı arttıkça çocukların olumlu benlik algısı düşmektedir. Yine ÇİBAP genel öz değer alt boyutu ile ÇİAİÖ destekleyici aile alt boyutu arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bir başka ifade ile destekleyici aile algısı arttıkça çocukların genel öz değer algısı düşmektedir.

Bunun yanında ÇİBAP alt boyutları olan; eğitsel yeterlilik, fiziksel görünüm, davranışsal yönetim ve sosyal kabul ile ÇİAİÖ destekleyici aile alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Yani özel yetenekli çocuklarda destekleyici aile algısı arttıkça kendilerindeki eğitsel yeterlilik, fiziksel görünümleri ile ilgili olumlu düşünce, davranışsal yönetim ve sosyal kabul alanlarında olumlu benlik algısı geliştirmektedirler

Özel yetenekli öğrencilerin, yaşları ve cinsiyetleri ile ÇİAİÖ destekleyici aile ve engelleyici aile alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Göncü (2013)'nün yaptığı araştırmada bu sonuçları desteklemektedir. Afat (2013)' in yaptığı araştırma da ise yaş ile ÇİAİÖ alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerin, sınıf düzeyleri ile ÇİAİÖ ölçeği destekleyici aile ve engelleyici aile alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Literatüre bakıldığında bu konu ile ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Özel yetenekli öğrencilerin, kardeş sayıları ile ÇİAİÖ ölçeği destekleyici aile ve engelleyici aile alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Algünerhan (2017), yaptığı araştırmada kardeş sayısı ile aile ilişkileri arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Bunun yanında Göncü (2013) yaptıkları araştırmalarda kardeş sayısının aile ilişkilerini algılamada etkili olduğunu, kardeş sayısının artmasıyla algılanan engelleyici aile ilişkilerinin arttığını tespit etmişlerdir. Özel yetenekli öğrencilerin, anne eğitim durumu ile ÇİAİÖ ölçeği destekleyici aile ve engelleyici aile alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu konu pek çok çalışmada incelenmiştir ancak araştırma bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşamamış farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar tespit edilmiştir.(Ulusoy, Demir ve Baran (2005); Gürsoy ve Coşkun (2006), Göncü (2013), Fazlıoğlu (1992)).Özel yetenekli öğrencilerin, baba eğitim durumu ile ÇİAİÖ ölçeği destekleyici aile ve engelleyici aile alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Gürsoy ve Coşkun (2006) ise yaptıkları araştırmada baba eğitim durumunun aile ilişkilerini algılamada anlamlı farklılıkları olduğunu ortaya koymuştur. Göncü (2013) ise konu ile ilgili yaptığı araştırmada baba eğitim durumunun engelleyici aile ilişkilerinde anlamlı bir fark bulamamışken, destekleyici aile de ise anlamlı bir fark bulmuştur.

Özel yetenekli öğrencilerin, ailenin aylık geliri ile ÇİAİÖ ölçeği destekleyici aile ve engelleyici aile alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Göncü (2013)'nün yaptığı araştırmada ise ekonomik düzey ile aile ilişkileri arasında anlamlı fark olduğu ve sosyo-ekonomik düzeyin artmasıyla aile ilişkilerini daha düşük düzeyde engelleyici olarak algıladıkları görülmüştür.

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ailelerinin kendilerine yeteri kadar değer verdiğini düşündüğünü ifade ettiği görülmüştür. Literatürde elde edilen bu bulguları destekleyen çalışmalara rastlanmıştır (Gürsoy ve

Coşkun(2006), Ulusoy, Demir ve Baran (2005), Olszewski-Kubilis, Lee ve Thomson (2014), Barnes ve Olson (1985)). Bu bulgulardan hareketle özel yetenekli öğrencilerin ailelerinin çocuklarına daha pozitif yaklaştığı ve onların kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacak davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Bu durumun benlik algılarının oluşmasındaki ilk yer olan ailenin özel yetenekli öğrencilerde sağlıklı benlik algısı oluşumuna katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ailelerinin kendilerine yeteri kadar söz hakkı verdiğini ifade etmektedir. Alan yazına bakıldığında elde edilen bu bulguları destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır (Dulkadiroğlu (2001), Ulusoy, Demir ve Baran (2005), Musaoğlu ve Güre (2005)). Bu duruma ailelerin, çocuklarının özel yetenekli olmaları ile alakalı olabileceği söylenebilir. Çocukları özel yetenekli olan ailelerin çocukları ile ilgili beklentilerinin olumlu anlamda farklılaşması nedeniyle çocukların gelişimine engel olacak unsurlardan uzak durma, çevresel koşullar ve içsel motivasyonun etkisi ile çocuklarına daha sağlıklı ortam hazırlamaya çalıştıkları söylenebilir.

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin ideal bir aileyi çok geniş bir çerçevede tanımladıkları görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin ideal aileyi tanımlarken demokrat, çocuğuna değer veren ve saygılı başlıklarını ön plana çıkardığı görülmektedir. Bakır (2015)'ın yaptığı araştırmada özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin önemli bir kısmının izin verici/şımartıcı olarak tespit etmiştir. Sadık ve Arı (2012), ise yaptıkları araştırmada öğrencilerin demokrasi ile ilgili algılarını etkileyen en önemli faktörün aile olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgular özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin daha demokratik ve sağlıklı bir aile yapısı oluşturma çabalarına bağlanabilir.

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin kendilerini tanımlarken farklı şekillerde tanımladığı görülmüştür. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde zeki, yardımsever çalışkan ve mutlu kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin aile, okul ve sosyal çevresinin bu çocuklara daha farklı bir anlam katması ve buna bağlı olarak onlarla kurdukları iletişim şekli ve beklentileri bu çocukların davranış ve benlik algılamalarına etki ettiği düşünülebilir. Benlik algısı kavramının özellikle sosyal çevre ile şekillendiği düşünüldüğünde bu çocuklar ile ilgili beklentilerin verilen cevapları şekillendirdiği varsayılabilir. Bunun yanında Bakır (2015)'ın yaptığı araştırmada ise özel yetenekli öğrencilerin ailelerinin çocuk

yetiştirme yöntemleri ile bu öğrencilerin benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında özel yetenekli öğrencilerin kendilerine güvenlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Janos, Fung ve Robinson (1985), Pyryt ve Mendaglio (1994), Karnes ve Wherry (1981)'ın yaptığı araştırmalarda elde edilen bulguları desteklemektedir. Loeb ve Jay (1987) ise yaptıkları araştırmada kız öğrencilerde bu bulguları destekler sonuçlara ulaşmışken, erkek öğrencilerde ise elde edilen sonuçları desteklemeyen sonuçlara ulaşmışlardır.

Özel yetenekli öğrencilerin çoğunluğunun kendisi ile barışık olduğu görülmüş bu duruma özel yetenekli çocukların evde, okulda ve arkadaş çevresinde genel olarak çok daha fazla olumlu özelliklerinin ön planda tutulmasının yol açtığı düşünülmüştür. Bu duruma bağlı olarak özel yetenekli öğrencilerde kendine güven ve olumlu benlik saygısının oluştuğu düşünülmektedir. Araştırmada aile ile benlik kavramının ortak noktalarda birleşmesi, ailenin çocukların benlik kavramının oluşumunda etkili olduğu aynı zamanda benlik kavramının da aile ilişkilerini etkilediğini gösterdiği düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen puanlara ilişkin regresyon katsayıları incelendiğinde aile ilişkilerinin özel yetenekli öğrencilerin benlik algısını yordadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel kısmında elde edilen sonuçlar da bu sonucu destekler niteliktedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, özel yetenekli öğrencilerin aile ilişkilerini algılama biçimleri benlik algılarını etkilediği söylenebilir.

5.2.Öneriler

İnsanın kendini tanıması, geleceği ile ilgili hedeflerini oluştururken çok daha gerçekçi bir şekilde karar vermesini sağlar. İnsan neyi becerebilir beceremeyeceğini, neyi isteyip istemediğini bildiğinden daha sağlıklı karar verebilir. Bu durumda o bireyin daha başarılı ve mutlu olmasını sağlar. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin kendilerini tanımları, potansiyelleri ve ilgi alanlarını gerçekçi şekilde belirlemelerine olanak sağlayacak politikalar geliştirilebilir.

Okullarda Çalışan psikolojik danışmanlar, özellikle özel yetenekli öğrencilerin benlik algılarının oluşumunda önemli bir role sahip olan ebeveynler için aile işlevlerinin gelişimine katkı sağlayacak çalışmalar uygulayabilirler.

Aile, okul ve sosyal çevrenin yüksek beklentisinin özel yetenekli öğrencilerin genel öz değer algılarının düşmesine yol açması nedeniyle bakanlık düzeyinde kamu spotu ve farkındalık çalışmaları yapılabilir.

Araştırma İstanbul ili Küçükçekmece İlçesinde bulunan 52 özel yetenekli öğrencinin 46 tanesi ile yapılmıştır. Elde edilen bulgular bütün özel yetenekli öğrencilere genellenemez. Bu nedene benzer araştırmaların daha büyük grupla gerçekleştirilmesi önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Afat, N. (2003). Çocuklarda Üstün Zekânın Yordayıcı Olarak Ebeveyn Tutumları.*Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20:155-168.
- Ağdemir, S.(1991) Aile ve Eğitim.*Aile ve toplum Dergisi*, 1(1):11-14.
- Atkinson, R. L.,Atkinson, R: C.&Hilgard, E. R. (1995). Psikolojiye Giriş II (K. Atakaya, M. A. ve A. Yavuz, Çev.). *Zihinsel Yetenekler ve Ölçümleri*,İstanbul, Sosyal:507-508.
- Aydın, B. (2010). Çocuk ve Ergen Psikolojisi,*Zekânın Gelişimi*, Ankara, Nobel:100.
- Bilge Bakır,‘Üstün Zekâlı Olan ve Üstün Zekâlı Olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi’(Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015), 78-80.
- Bayrakçı, Mustafa, (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması.*Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(10):206.
- Bee, H.&Denise, B. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi (O. Gündüz, Çev.).*Benlik, Cinsiyet ve Roller Kavramı*, İstanbul, kaknüs:561-566.
- Büyüköztürk, Ş., vd. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri,*Verilerin Toplanması*, Ankara, Pagem:159.
- Clark, B. (2015). Üstün Zekâlı Olarak Büyümek: Evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek (F. Kaya,ve Ü. Ogurlu, Çev.).*Zeka, Üstün Zekalı ve Yetenekli: Tanımları*, Ankara, Nobel:29-39.
- Cohen, R. J.&Swerdlık, M. E. (2015). Psikolojik Test ve Değerleme Testlere ve Ölçmeye Giriş (E.Tavşancılığıl, Çev.).*Zeka ve Ölçülmesi*, Ankara, Nobel:277.
- Creswell, J. W. &Vicki L. P. C. (2015) Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi, Çev. Ed. Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir, *Karma Yöntem Desen Seçimi*,Ankara, Anı:79.
- Cüceloğlu, Doğan.(2000). İçimizdeki Çocuk, *Aile*, İstanbul, Remzi:58-70
- Çağlar, D.(1972). Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3):95-110.
- Davis, G. A. (2014). Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi Öğretmenler ve Ebeveynler İçin El Kitabı (M. Işık Koç, Çev.). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi-Teoriler ve Yasal Sorunlar*, İstanbul, Özgür:23-99.
- Durğun, A.(2016). Aile İçi Problemler ve Çözüm Önerileri.*Mahir Aile dört Aylık İlmî ve Akademik Hakemli Dergi*, 3:84.
- Düzgün, Ş. (2010). Eğitim Sürecinde Anne-babaların çocuklarına Olan Etkiler.*Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2): 225-238.
- Simith, E. E. vd. (2015). Psikolojiye Giriş (Ö. Öncül, D. Ferhatoğlu, Çev.). *Zeka*, Ankara, Arkadaş:437-438.

- Ekiz, D. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, *Nitel Araştırmalar*, Ankara, Anı: 262-263.
- Ersevım, İ. (2008). Aile Tedavisi Örnekleri ile Türler, Felsefesi ve Terapisi. *Aile*, İstanbul, Özgür:26-27.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarıyla Aile Ortamları Arasındaki İlişki. *Aile ve toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7(24):93-101.
- Aygül Fazlıoğlu, 'Toplumsal Değişmenin Aile Yapısına ve Kadın Statüsüne etkileri' (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1992).
- Gardner, Howard. (2017). Zihin Çerçevesleri, Çeviri: Ebru Kılıç ve Güneş Tunçgenç, *Kuram*, İstanbul, Alfa:129-352.
- Gardner, Howerd. (1999). IntelligenceReframed: Multipleintelligences fort he 21 stcentury: Basic Books.
- Gündüz Algünerhan, R. (2017). 12-14 Yaşındaki Ergenlerde Algılanan Anne Baba Tutumları Benlik Algısı ve Psikolojik Sağlamlık' (Yüksek Lisans Tezi), Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Gürsoy, F. ve Coşkun, T. (2006). Büyük Ebeveynleriyle yaşayan Çocukların Aile Ortamlarını Değerlendirmeleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1):151-164.
- Howard L. B.& David H. O.(1985).Parent-adolescentcommunicationandtheCircumplex Model. *Child Development*, 56(2):438-447.
- İlgar, M. Z. İlgar, S. C. (2016). Aile Odaklı Eğitim Kuramdan Uygulamaya, *Bir Eğitim Kurumu Olarak Aile*, İstanbul, İlgar Eğitim Danışmanlık:211-233.
- Janos, P. M.,Hllen C. F. & Nancy M. R. (1985). Self-Concept, Self-Esteem, and Peer RelationsAmongGiftedChilderenWhoFeel 'Different, *Gifted Child Quarterly* 29(2): 78-82.
- Kandır, A. ve Yasemin A. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-baba Davranışının Etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim, Kültür, ve Araştırma Dergisi*, 14(4):33-38
- Karasar, Niyazi. (2011). Bilimsel araştırma Yöntemleri, *Yöntem*, Ankara, Nobel:81
- Karnes, F. A. &Jeffrey N. W. (1981). Self-Concepts of GiftedStudents as MeasuredbythePiers-Harris Childeren's Self-ConceptScale, *PsychologicalReports* 49(3):903-906
- Kaya, M. (1997). Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 9(12):191-204
- Kotaman, H. (2008). Öz yeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 111-133.
- Kulasızoğlu, Adnan. (2001). Ergenlik Psikolojisi, *Ergenlikte Zihinsel Gelişme ve Üstün Yetenekler*, İstanbul, Remzi:135-143


- Kuzgun, Yıldız. (2002). İlköğretimde Rehberlik, Öz Saygıyı Geliştirme Eğitimi, Ankara, Nobel: 97-100.
- (2000). Meslek Danışmanlığı Kuramlar ve Uygulamalar, *Aile İlişkileri*, Ankara, Nobel:109-114.
- (2000). Meslek Danışmanlığı Kuramlar ve Uygulamalar, *Yetenek*, Ankara, Nobel:25.
- Levent, Faruk. (2014). Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak Üstün Yetenekli Çocuklar Sarmalında Aile, Eğitim Sistemi ve Toplum, *Üstün Yetenekli Çocukların Tanınması*, Ankara, Nobel:29-34.
- Loeb, R. C. &Gina, J. (1987). Self-Concept in GiftedChildren: Differential in BoysandGirls.*Gifted Child Quarterly*31(1): 9-14.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Beni Anlayın Özel Yetenekli Çocuğum var, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara:16.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013).Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel yetenekli bireylerin eğitimi stratejisi ve uygulama kılavuzu, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017. Ankara.
- Morgan, Clifford T. (2011). Psikolojiye Giriş, Ed. Sirel KARAKAŞ ve Rükzan Eski, *Kişilik*, Konya, Eğitim Kitabevi:297-298.
- Musaagaoglu, C. ve Ayşen G. (2005). Ergenlerde Davranışsal Özerklik ile Algılanan Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler.*Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55):79-98.
- Nazlı, S. (2001). Aile Danışmanlığı, Bir Sistem Olarak Aile, Ankara, Nobel:23-24.
- Ferda Oflazoğlu Göncü'4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin algıladıkları aile ilişkileri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi' (Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013), 89-92.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y. & Thomson, D. (2014). Family Environment andSocial Development in GiftedStudents.*FamilyEnvironmentandSocial Development*, 58(3);199-216.
- Özbay, Y. (2013). Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri, T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, *Üstün Zeka ve Yetenek*, Ankara:7.
- Özen, D. Ş. (2009). Ergenlerde Anneden Algılanan Kabul/İlgi ile Benlik-Algısı Arasındaki İlişki: Babadan Algılanan Kabul/İlginin Aracı Rolü.*Türk Psikoloji Yazıları*, 12(24):28-38.
- Özgüven. İ. E.(2010). Ailede İletişim ve Yaşam,*Aile Yapı ve Nitelikleri*, Ankara, PDREM:1-195.
- Özkan, Y. ve Kılıç, E. (2013). Ailenin Psiko-sosyal Destek İhtiyacını Karşılama Yeni Bir Model Önerisi: Aile Sağlığı Merkezlerinde Aile Psiko-sosyal Destek Birimi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(13):25-44.

- Pyryt, Micheal C. & Sal Mendaglio. (1994). TheMultidimensional Self-Concept: A Comparision of GiftedandAverage-AbilityAdolescents. *JournalfortheEducation of theGifted*,17(3): 299-305.
- Rabinson, A, Shore, B. M, Enersen, D. L. (2014). Üstün Zekâlılar Eğitiminde En İyi Uygulamalar, Çev. Ayaz, Ü. vd.*Sosyal Duygusal Uyum ve Akran İlişkileri*,Ankara, Nobel:16.
- Renzulli, J.S. (1986). TheTree-ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. *R.J. Sternberg ve J.E. Davidson (Ed). Conception of giftedness. Cambridge: PressSyndicate of theUniversity of Cambridge*:53-92.
- Rita L.Atkinson, Richard C. Hilgard& Ernest R. Hilgard, (1995). Psikolojiye Giriş II', İstanbul, Sosyal:507-508.
- Saban, A. (2005). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi,*Çoklu Zeka Teorisi Nedir*, Ankara, Nobel:5-20.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve Demokrasi: İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi.*Uluslar Arası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1): 48-62.
- Sak, U. (2016). Yaratıcılık Gelişimi ve Eğitimi, *Yaratıcılık Tanımları ve Kuramları*, Ankara, Vize:13-19.
- Saydam, R. B. ve Gençgöz, T. (2005). Aile ilişkileri, Ebeveynin Çocuk Yetiştirme Tutumu ve Kendilik Değerinin Gençler Tarafından Belirtilen Davranış Problemleri ile Olan İlişkisi.*Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55):61-74.
- Selçuk, Z. (2004). Gelişim ve Öğrenme,*Güdülenme*,Ankara, Nobel:211
- Sevgi, M. A. vd. (t.y.) Günebakan Madde Bağımlılığını Önleme Eğitim Programı,*Öz güven*, İstanbul, Yeniden Derneği, İstanbul:32.
- Sümer, N. ve Şendağ, M. A. (2009). Orta Çocukluk Döneminde Ebeveynlere Bağlanma, Benlik Algısı ve Kaygı, *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(63):86-101.
- Şahin, A. (2007). Yaratıcı Drama Yöntemi ile Anne-Baba Eğitimi Uygulama Rehberi,*Anne-Baba Çocuk İlişkisi*, Ankara, Nobel:19.
- Şemin, R. (1972). Zekânın Değerlendirilmesi.İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi. İstanbul.
- Şirin, M. R., Kulaksızoğlu A. ve Bilgili A. E. (2004). I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı, *Üstün Yetenekliler*, İstanbul, Çocuk Vakfı:127-154.
- TabachnickandFidell, (2013). B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using MultivariateStatistics (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Turgut, M. (2011). Türkiye Aile Yapısı Araştırması Tespitler ve Öneriler, Araştırma ve Sosyal Politika Serisi,*Türkiye 'de Aile Yapısının Değişimi*, İstanbul:29.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük. Zekâ. <http://www.tdk.gov.tr>. Erişim tarihi [24.12.2017].

- Türk Dil Kurumu. Aile, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat&kategori=terim&kelimeget=aile&hngget=md, [01.04.2018].
- Türkiye Zekâ Vakfı, https://www.tzv.org.tr/#/Zekâ/Zekâ_nedir, [01.04.2018].
- Ulusoy, M. D., Demir, N. Ö. ve Baran, A. G. (2005). Ebeveynin Çocuk Yetiştirme Biçimi ve Ergen Problemleri: Ankara İli Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3):367-384.
- Vural, B. (2004). Öğrencinin Başarısı İçin Aile-Okul Birlikteliği, Hayat Yayıncılık, 2. Baskı, İstanbul:144-145.
- Hülya Yalçinkaya Dulkadiroğlu 'İlköğretim Okulu 11-16 yaş öğrencilerinin ailede karar vermeye Katılımı Konusundaki Görüşleri' (Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001), 60-62.
- Yanbastı, G. (1996). Kişilik Kuramları ders Kitabı, *Carl Rogers ve Fenomenolojik Benlik Kuramı*, İzmir,Ege Üniversitesi:256.
- Yavuzer, H. (2001). Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu. *Okul Çağı Çocuğunun Gelişim Özellikleri*, İstanbul, Remzi:17.
- .(2005).Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi, *Çocuğun Yakın Çevresi: Aile, Arkadaş, Okul ve Öğretmen*, İstanbul, Remzi:130-131.
- .(2017). Psikolojik testler, Ankara, Nobel yayımları.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Öz Yeterlilik Ölçeği Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 4(21):302.
- Yörükoğlu, A. (1985). Gençlik Çağı Ruh Sağlığı Eğitimi ve Ruhsal Sorunları, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.

EKLER

EK-1 Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.7877577
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

30/05/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) 18.05.2017 tarihli dilekçe.
b) MEB, Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 29.05.2017 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi İsmail KARATAY'ın "Özel Yetenekli Çocukların Aile İçi İlişkileri ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezleri ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim gören özel yetenekli öğrencilere; kişisel bilgi formu, çocuklar için aile içi aile ilişkiler ölçeği ve çocuklar için benlik algısı ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Turgut KARATEKİN
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
30/05/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İnan Öktem Cad.
No:1 Enki Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden: 01CB-0129-32a0-89e9-fe74 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yaş.....

Sınıfınız:.....

Cinsiyet ()Kız () Erkek

Kaç Kardeşiniz?.....

Annenizin Eğitim Durumu: ()Okur-Yazar ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Üniversite
()Y.Lisans ()Doktora

Babanızın Eğitim Durumu: ()Okur-Yazar ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Üniversite
()Y.Lisans ()Doktora

Ailenizin Aylık Gelir Durumu:.....

EK-3 Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği (ÇİAİÖ)

ÇOCUKLAR İÇİN AİLE İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Çocuklar,

Aşağıdaki ölçek aile ilişkileri ile ilgilidir. Toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddeyi okuyun ve ailenize uygunluk derecesine göre; *her zaman*, *bazen*, *hiçbir zaman* seçeneklerinden **yalnızca birini** işaretleyin. Tüm maddeleri okuyun ve hiçbirini **boş bırakmayın**. Her maddenin işaretlenmiş olması bu araştırma için çok önemlidir. İlginize teşekkür ederim.

	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Ailemin bana ayıracağı vakti vardır.			
2. Ailemin birbiriyle hiç konuşmadığı zamanlar olur.			
3. Evde bir eşya kırıldığında / kaybolduğunda bu büyük bir sorun olur.			
4. Annem ve babam temizlik, yemek yapmak, tv izlemek vb. bir işle meşgulken benimle ilgilenmezler.			
5. Ailemin istemediği bir davranış yaptığımda, benimle bir süre konuşmazlar.			
6. Aile içinde kendimi yalnız hissederim.			
7. Ailem söylediklerimi dikkatle dinler.			
8. Eve geldiğimde o gün yaşadığım olumlu / olumsuz olayları aileme anlatırım.			
9. Ailemde herkes fikirlerini rahatlıkla ifade eder.			
10. Ailemde öfke, kızgınlık, gerginlik gibi duygular yaşanır.			
11. Ailem, kıyafet, okul gereçleri gibi ihtiyaçlarımın farkına varır.			

12. Ailemdeki herkes duygularını karşdakini kırmadan ifade eder.			
13. Ailecek bir etkinlik (tatile gitmek, hafta sonu dışarı çıkmak vb.) yapacağımız zaman buna bütün aile birlikte karar veririz.			
14. Ailemde herkes birbirine emir verir.			
15. Evde birinin morali bozuk olursa ona destek oluruz.			
16. Ailemde biriyle olan en ufak anlaşmazlığında cezalandırılırım.			
17. Ailem yaptığım etkinliklerle yakından ilgilenir.			
18. Ailem notlarımı diğer çocukların / kardeş(ler)imin notlarıyla kıyaslar.			
19. Hak ettiğimden daha çok ceza alıyorum.			
20. Ailemde duygularımızı rahatlıkla gösterebiliriz.			

EK-4 Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili (ÇİBAP)

EK-1: Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili

Ben Nasıl Biriyim?

Adı Soyadı : _____ Yaş: _____ Doğum Tarihi: _____
Gün Ay Yıl
 Kız Erkek Sınıf: _____

	Bana Tamamen Uygun	Bana Kısmen Uygun			Bana Kısmen Uygun	Bana Tamamen Uygun	
ÖRNEK CÜMLE							
(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, boş zamanlarında dışarıda (sokakta) oynamayı tercih ederler	AMA	Diğer çocuklar, televizyon izlemeyi tercih ederler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, okul etkinliklerinde çok iyi olduklarını düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, kendilerine verilen okul etkinliklerini yapip yapamayacakları konusunda endişelenirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar için arkadaşlık kurmak zordur	AMA	Diğer çocuklar için arkadaşlık kurmak oldukça kolaydır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, her türlü sporu çok iyi yaparlar	AMA	Diğer çocuklar, konu spora gelince çok iyi olduklarını düşünmezler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, görüşlerinden memnundurlar	AMA	Diğer çocuklar, görüşlerinden memnun değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, davranış biçimlerinden çoğu zaman memnun değildir	AMA	Diğer çocuklar, davranış biçimlerinden genellikle memnundurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, çoğu zaman kendilerinden memnun değildir	AMA	Diğer çocuklar, kendilerinden oldukça memnundurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yaşlıları kadar akıllı olduklarını düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, yaşlıları kadar akıllı olduklarından emin değillerdir ve akıllı olup olmadıklarını merak ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-1 (Devamı)

	Bana Tamamen Uygun	Bana Kısmen Uygun			Bana Kısmen Uygun	Bana Tamamen Uygun	
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocukların çok sayıda arkadaşı vardır	AMA	Diğer çocukların pek fazla arkadaşı yoktur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, sporda çok daha iyi (başarılı) olabilmeyi isterler	AMA	Diğer çocuklar, sporda zaten yeterince iyi (başarılı) olduklarını düşünürler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, boylarından ve kilolarından memnundurlar	AMA	Diğer çocuklar, boylarının veya kilolarının farklı olmasını isterler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, genellikle doğru olan şeyleri yaparlar	AMA	Diğer çocuklar, çoğu zaman doğru olan şeyleri yapmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, sürdürdükleri yaşam biçiminden memnun değillerdir	AMA	Diğer çocuklar, sürdürdükleri yaşam biçiminden memnundurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, okul etkinliklerini bitirmekte oldukça yavaşlardır	AMA	Diğer çocuklar, okul etkinliklerini çok çabuk bitirebilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, daha çok arkadaşının olmasını isterler	AMA	Diğer çocukların zaten istedikleri kadar çok arkadaşı vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, daha önce hiç denemedikleri yeni sporları hemen iyi yapabileceklerini düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, daha önce hiç denemedikleri sporları iyi yapamayacaklarından çekinirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, vücutlarının farklı olmasını isterler	AMA	Diğer çocuklar, vücutlarını olduğu gibi severler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, genellikle kendilerinden beklendiği gibi davranırlar	AMA	Diğer çocuklar, çoğu zaman kendilerinden beklendiği gibi davranmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, bir birey (kişi) olarak kendilerinden memnundurlar	AMA	Diğer çocuklar, çoğu zaman kendilerinden memnun değillerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, öğrendikleri şeyleri çoğunlukla unuturlar	AMA	Diğer çocuklar, öğrendiklerini kolayca hatırlayabilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-1 (Devamı)

	Bana Tamamen Uygun	Bana Kısmen Uygun			Bana Kısmen Uygun	Bana Tamamen Uygun	
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yapacakları şeyleri her zaman çok sayıda arkadaşları ile birlikte yaparlar	AMA	Diğer çocuklar, yapacakları şeyleri genellikle yalnız başlarına yaparlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, sporda diğer yaşlılarından daha iyi olduklarını düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, yaşlıları kadar iyi oynayabileceklerini düşünmezler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, fiziksel görünümlerinin (nasıl göründüklerinin) farklı olmasını isterler	AMA	Diğer çocuklar, şu andaki fiziksel görünümlerinden memnundurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yaptıklarından dolayı genellikle başlarını belaya sokarlar	AMA	Diğer çocuklar, genellikle başlarını belaya sokacak şeyler yapmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, kendileri gibi olmaktan memnundurlar	AMA	Diğer çocuklar, çoğunlukla başka biri gibi olmayı isterler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, sınıf içi etkinliklerde çok iyidirler	AMA	Diğer çocuklar, sınıf içi etkinliklerde çok iyi değildirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, daha çok sayıda yaşlı tarafından sevilme isterler	AMA	Diğer çocuklar, zaten birçok yaşlının kendilerini sevdiğini düşünürler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, spor yapmak ve oyun oynamak yerine, genellikle kenarda durup seyrederek	AMA	Diğer çocuklar, sadece seyretmek yerine genellikle oynarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yüzlerinin veya saçlarının olduğundan farklı görünmesini isterler	AMA	Diğer çocuklar, yüzlerini ve saçlarını olduğu gibi severler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yapmamaları gereken şeyleri bildikleri halde yaparlar	AMA	Diğer çocuklar, yapmamaları gerektiğini bildikleri şeyleri hemen hiç yapmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, şu andaki durumlarından çok mutludurlar	AMA	Diğer çocuklar, farklı olmayı isterler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-1 (Devamı)

	Bana Tamamen Uygun	Bana Kısmen Uygun			Bana Kısmen Uygun	Bana Tamamen Uygun	
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, okuldaki sorulara cevap bulmakta zorluk çekerler	AMA	Diğer çocuklar, hemen hemen her zaman cevapları bulabilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, diğer yaşları arasında popülerdir (herkesçe tanınır)	AMA	Diğer çocuklar, çok popüler değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, açık alanlarda oynanan yeni oyunlarda çok iyi değildir	AMA	Diğer çocuklar, yeni oyunlarda hemen başarılı olurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, güzel veya yakışıklı olduklarını düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, pek de güzel veya yakışıklı olmadıklarını düşünürler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, kimse söylemeden nasıl davranmaları gerektiğini çok iyi bilirler	AMA	Diğer çocuklar, nasıl davranmaları gerektiğini bulmakta genellikle zorlanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yaptıkları çoğu şeyi yapma şeklinden memnun değildirler.	AMA	Diğer çocuklar, yaptıkları şeylerin yapılış şeklinin iyi olduğunu düşünürler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-5 Nitel Bilgi Formu

Kıymetli Öğrencimiz,

Elinizdeki görüşme formu üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yürütmekte olduğumuz bilimsel bir araştırmaya aittir. Sizden sorulan sorulara içtenlikle cevap vermenizi rica ediyoruz. İsim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı yazılı olarak ilgili soru numarasını belirterek cevaplayabilirsiniz. Ek kâğıt kullanabilirsiniz. Bilgiler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak olup başka hiçbir kişi veya kurum tarafından görülmeyecektir. Araştırmalarımızda kişisel bilgilerin korunması ve özel hayatın mahremiyetinin korunması esastır. Araştırmanın sağlıklı ve geçerli sonuçlara ulaşabilmesi için vereceğiniz cevapların samimi ve doğru olmasının çok büyük önemi bulunmaktadır. Bu aynı zamanda sizin bilime yapacağınız olumlu ve güçlü bir katkı olacaktır.

Değerli katkılarınız, içten, samimi yanıtlarınız ve ayırdığınız zaman için çok teşekkürler.

İsmail

KARATAY

Küçükçekmece Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Müdür Yardımcısı

GÖRÜŞME FORMU

1. Demografik Bilgiler

1.1. Yaş :

1.2. Cinsiyet :

1.3. Sınıf Seviyesi:

SORULAR

1. Ailenizin size yeteri kadar değer verdiğini düşünüyor musunuz ?
2. Aile içi alınan kararlarda sizin söz hakkınız var mı?
3. İdeal bir aile sizce nasıl olmalıdır ?
4. Kendinizi nasıl biri olarak tanımlarsınız ?
5. Bir problemle karşılaştığınızda o problemi rahatlıkla aşabileceğinizi düşünüyor musunuz?
6. ‘Hiç de olmak istediğim gibi biri değilim’ diye düşündüğünüz olur mu?

CEVAPLAR

EK-6 Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği İzni Elektronik Posta

selen demirtaş zorbaz <selenpdri@gmail.com> 2.05.2017 ☆ ↶ ▾
Alıcı: bana ▾

Merhaba,
Ölçek ektedir.
İyi çalışmalar,
Selen

2 Mayıs 2017 12:25 tarihinde İsmail KARATAY <smuratrehberlik@gmail.com> yazdı:



İsmail KARATAY <smuratrehberlik@gmail.com> 2.05.2017 ☆ ↶ ▾
Alıcı: selen ▾

Hocam çok teşekkür ederim.
Kolay gelsin.

2 May 2017 16:04 tarihinde "selen demirtaş zorbaz" <selenpdri@gmail.com> yazdı:

EK-7 Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili İzni Elektronik Posta

Merhaba İsmail bey, ölçeği elbette amaç doğrultusunda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Dr. Guclu Sekercioglu
Yardımcı Doçent
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme ABD.
A Blok Kat:2 No:281 07058 Kampus Antalya
Tlf: 0242 227 44 00 / 4641, Faks: 0242 310 66 26
guclu_s@yahoo.com
guclus@akdeniz.edu.tr

Guclu Sekercioglu, PhD
Assistant Professor
Akdeniz University
Faculty of Education, Department of Measurement & Evaluation
Phone: 0090242 227 44 00 / 4641, Fax: 0090242 310 66 26
guclu_s@yahoo.com
guclus@akdeniz.edu.tr

...

Guclu Sekercioglu (guclu_s@yahoo.com)

Guclu Sekercioglu (guclu_s@yahoo.com)

23 May 2017 14:06 tarihinde "Guclu Sekercioglu" <guclu_s@yahoo.com> yazdı:

Gönder

