T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNE DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK, ÖZ-YETERLİK VE SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZGE YILDIRIM

DANIŞMAN
DR.ÖĞR.ÜYESI AYŞEGÜL KILIÇASLAN ÇELİKKOL

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI

İSTANBUL-2019

T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNE DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK, ÖZ-YETERLİK VE SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZGE YILDIRIM

DANIŞMAN
DR.ÖĞR.ÜYESI AYŞEGÜL KILIÇASLAN ÇELİKKOL

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI

İSTANBUL-2019

3101160020 Öğrenci numaralı Özge YILDIRIM tarafından hazırlanan bu çalışma 29.05.2019 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Tezli Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Dr.Öğr.Üyesi Ayşegül KILIÇASLAN ÇELİKKOL
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Fakülte

Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. A. Nilgün CANEL
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Uzun bir süredir üzerinde çalıştığım, emek verdiğim tezimi bitirmiş olmanın ve hayatımın zorlu görevlerinden birinin daha üstesinden gelmiş olmanın gururunu yaşıyorum. Bu zorlu süreçte bana her zaman güleryüzüyle, anlayışlılığıyla, bilgi birikimi ve tecrübesiyle destek olan, yoluma ışık tutan sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇASLAN ÇELİKKOL'a en derin saygı ve şükranlarımı sunarım. Yüksek lisans eğitimim süresince bana emeği geçen tüm hocalarıma çok teşekkür ederim. Tez jüri üyelerim eğitime bakış açımı ve ufkumu genişleten Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a ve Doç. Dr. A. Nilgün CANEL'e kıymetli öneri ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Veri toplama süreci boyunca sınıflarına misafir olduğum, ölçek uygulamaları konusunda bana her türlü kolaylığı sağlayan Edirne, Kırklareli, Lüleburgaz, Tekirdağ, Çorlu ve Çanakkale Bilim ve Sanat Merkezi öğrencileri, öğretmenleri ve idarecilerine teşekkür ederim.

Çalışmama zaman ayırabilmem için iş hayatımı kolaylaştıran Hüseyin Hüsnü Tekışık Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürü ve öğretmenlerine çok teşekkür ederim.

Aramızda yüzlerce kilometre olsa da desteklerini ve dostluklarını her zaman hissettiğim Rabia AKCAN ve Zehra KIZILKAYA'ya sonsuz teşekkür ediyorum.

Benim ben olmamda en büyük emeği olan, beni yetiştiren, bugünlere getiren, bana huzur veren ve desteklerini her zaman hissettiğim canım annem, babam ve kardeşime minnettarım.

Beni ben yapan, beni tamamlayan, her zaman olduğu gibi tez yazım sürecimde de en büyük destekçim olan ruh eşim, hayat yoldaşım Osman YILDIRIM'a sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak yüksek lisans eğitimim süresince maddi destek sağlayan TÜBİTAK'a çok teşekkür ederim.

ÖZGE YILDIRIM

ÖZET

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNE DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK, ÖZ-YETERLİK VE SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) devam eden ortaokul dönemindeki özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını, öz-yeterlik düzeylerini, anne-baba, arkadaş ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek, bu üç ana değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek ve öz-yeterlik ve algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlamlığı yordama gücünü belirlemektir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Edirne, Tekirdağ, Kırklareli ve Çanakkale illerindeki Bilim ve Sanat Merkezlerinde okuyan 115'i kız 117'si erkek olmak üzere toplamda 232 özel yetenekli ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ilk olarak ölçme araçlarından elde edilen verilerin demografik değişkenler açısından farklılaşması incelenmiştir. Öncelikle her bir değişken için normallik sınamaları yapılmıştır. Gruplar arasıdaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmeleri durumunda Bağımsız t Testi ve One-Way ANOVA'dan, değişkenlerin normal dağılımdan gelmemeleri durumunda ise Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Son olarak ise öz-yeterlik ve sosyal destek ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki Spearman Brown Sıra Farkları Korelâsyon Katsayısı Analizi ile incelenmiş ve öz-yeterliğin ve algılan sosyal desteğin psikolojik sağlamlığı yordama gücü normal dağılım olmadığı için non-parametrik regresyon analizi tekniği ile hesaplanmıştır.

Araştırma sonucuna göre, psikolojik sağlamlık puanlarında cinsiyet, BİLSEM'den eğitim alınan süre, sınıf, algılanan anne ve baba tutumları, akademik başarı algısı ve sosyal/sportif faaliyete katılım değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öz-yeterlik puanları açısından bakıldığında BİLSEM'den eğitim alınan süre, sınıf, gelir algısı, baba mesleği, algılanan anne baba tutumları, not ortalaması, akademik başarı algısı ve sosyal/sportif faaliyete katılım değişkenlerine göre farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Algılanan sosyal destek puanlarında ise BİLSEM'den eğitim alınan süre, sınıf, algılanan anne baba tutumları ve akademik başarı algısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler de incelenmiş ve psikolojik sağlamlık, duygusal öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, genel öz-yeterlik ve aileden algılanan sosyal destek, öğretmenden algılanan sosyal destek, arkadaştan algılanan sosyal destek ve genel olarak algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca, yapılan regresyon analizinin sonucunda özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterliklerinin ve algılanan sosyal destek düzeylerinin psikolojik sağlamlıklarının anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılarak yorumlanmış, araştırmacılara ve okul psikolojik danışmanlarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahar Kelimeler: Psikolojik sağlamlık, öz-yeterlik, algılanan sosyal destek, özel yetenekli öğrenciler

ABSTRACT

INVESTIGATION OF RESILIENCE, SELF-EFFICACY AND PERCEIVED SOCIAL SUPPORT OF GIFTED STUDENTS ATTENDING SCIENCE AND ART CENTERS

The aim of this research is to analyze psychological resilience, self efficacy and perceived social support levels of middle school gifted students attending Science and Art Centers in terms of different variables, examine the relationships among the three main variables and calculate the predictive power of self-efficacy and perceived social support on psychological resilience. The study was carried out in 2018-2019 education year with 115 female, 117 male totally 232 gifted middle school students attending Science and Art Centers in Turkey. Demographic Information Form, Child and Adolescence Resilience Scale, Self-Efficacy Scale for Children and Social Support Evalation Scale for Children and Adolescence were applied to the participant students. As a result of the research, firstly the differentiation of the data obtained from the measurement tools were examined in terms of demographic variables. Firstly tests of normality were conducted for each variable. While examining the differences between the groups, Independent t-Test and One-Way ANOVA were used in cases of normal distribution, and Mann Whitney-U and Kruskal Wallis-H Tests were used in cases of the absence of normal distribution. Lastly, the relationships among resilience, self efficacy and perceived social support were analyzed with Spearman Brown Correlation Coefficient and non-parametric regression analysis was conducted to determine the predictive power of self-efficacy and perceived social support on psychological resilience in gifted students.

According to the results of the study, significant differences were obtained in the scores of psychological resilience according to the variables of gender, length of education in science and art centers, class, perceived parental attitudes, perception of academic achievement and participation in social/sportive activities. In terms of self-efficacy scores, it was found that there were differences according to the variables of length of education in science and art centers, class, perception of familiy income, father's profession, perceived parental attitudes, perception of academic achievement, grade-point avarages and participation in social/sportive activities. And according to the social support scores, significant differences were found in terms of length of education, class, perceived parental attitudes and perception of academic achievement. Moreover, in the study, the relationships between the variables were examined and significant positive relationships were found among psychological resilience, emotional self-efficacy, academic self-efficacy, social self-efficacy, general self-efficacy and perceived social support from family, friends, teachers and general perceived social support. And it was found that self-efficacy and perceived social support are meaningful predictives of psychological resilience in gifted students. The findings of the study were discussed and interpreted in the light of the relevant literature and suggestions were made for the researchers and school counselors.

Key words: Psychological resilience, self-efficacy, perceived social support, gifted students

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **İİİ**

ÖZET ..... **İV**

ABSTRACT ..... **V**

İÇİNDEKİLER ..... **Vİ**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **İX**

BÖLÜM I: GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 7

1.3. Önem 8

1.4. Sayıltılar (Varsayımlar) 9

1.5. Sınırlılıklar 9

1.6. Tanımlar 10

BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **11**

2.1. Üstün /Özel Yetenek Kavramı 11

2.2. Üstün /Özel Yetenek Modelleri 13

2.2.1. Sternberg'in Üçlü Sacayağı Kuramı 13

2.2.2. Renzulli'nin Üç Halka Modeli 13

2.2.3. Gagne'nin Farklılaştırılmış Üstün Yetenek Modeli 14

2.2.4. Gardner'ın Çoklu Zekâ Teorisi 14

2.2.5. Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Alanları 15

2.3. Özel Yetenekli Çocukların Gelişim Özellikleri Ve Gereksinimleri 16

2.3.1. Özel Yetenekli Çocukların Zihinsel Özellikleri 17

2.3.2. Özel Yetenekli Çocukların Duygusal-Sosyal Özellikleri 17

2.3.3. Özel Yetenekli Çocukların Kişilik Özellikleri 19

2.3.4. Özel Yetenekli Çocukların Yaşadığı Duygusal-Sosyal Problemler 20

2.3.5. Özel Yetenekli Çocukların Gereksinimleri 26
2.4. Özel Yetenekli Çocukların Eğitiminde Bilim Ve Sanat Merkezleri 27
2.5. Psikolojik Sağlamlık 28
2.6. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler 29
2.6.1. Risk Faktörleri 29
2.6.2. Koruyucu Faktörler 30
2.6.3. Olumlu Sonuçlar 31
2.7. Özel Yeteneklilerde Psikolojik Sağlamlık 32
2.7.1. Koruyucu Bir Faktör Olarak Özel Yeteneklilik 32
2.7.2. Bir Risk Faktörü Olarak Özel Yeteneklilik 33
2.8. Özel Yeteneklilerde Psikolojik Sağlamlık İle İlgili Araştırmalar 35
2.9. Öz-Yeterlik 39
2.9.1. Öz-Yeterliği Düşük ve Yüksek Olan Kişilerin Özellikleri 39
2.9.2. Duygusal Öz-yeterlik 400
2.9.3. Akademik Öz-yeterlik 40
2.9.4. Sosyal Öz-yeterlik 411
2.10. Özel Yeteneklilerde Öz-Yeterlik 411
2.11. Özel Yeteneklilerde Öz-Yeterlik İle İlgili Araştırmalar 422
2.12. Sosyal Destek 44
2.12.1. Sosyal Desteğin Türleri 44
2.12.2 Sosyal Destek Kaynakları 45
2.13. Özel Yeteneklilerde Algılanan Sosyal Destek 499
2.14 Özel Yeteneklilerde Algılanan Sosyal Destek İle İlgili Araştırmalar 50

BÖLÜM III: YÖNTEM 52

3.1.Araştırmanın Modeli 52
3.2. Evren/Örneklem 52
3.3.Veri Toplama Araçları 58
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 58
3.3.2. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12) 59
3.3.3. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği 60
3.3.4. Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği 61
3.4. Verilerin Çözümlenmesi 62

BÖLÜM IV: BULGULAR 64

4.1. Bilsem'e Devam Eden Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlik Puanlari İle Demografik Özelliklerinin Farklilaşmasina İlişkin Bulgular.....64
4.2. Bilsem'e Devam Eden Öğrencilerin Öz-Yeterlik Puanları İle Demografik Özelliklerinin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....80
4.3. Bilsem'e Devam Eden Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Puanları İle Demografik Özelliklerinin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....110
4.4. Bilsem Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular.....141
4.5. Bilsem Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerini Yordama Durumuna İlişkin Bulgular.....142
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER..... 144
5.1. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanları İle Demografik Özelliklerin Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumları.....144
5.2. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Puanları İle Demografik Özelliklerin Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumları.....149
5.3. Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Puanları İle Demografik Özelliklerin Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumları.....155
5.4. Bilsem'lere Devam Eden Öğrencilerin Öz-Yeterlik Ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulguların Tartışma Ve Yorumları.....159
5.5. Bilsem'lere Devam Eden Öğrencilerin Öz-Yeterlik ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Psikolojik Sağlamlıklarını Yordama Gücüne İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumları.....161
5.6. Sonuç.....163
5.7. Öneriler.....166
5.7.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler..... 166
5.7.2. Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler..... 168
KAYNAKLAR 170
EKLER..... 194
ÖZGEÇMİŞ..... 202

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1: Özel Yeteneklilerde Yaygın Olarak Görülen Risk Faktörleri 35
Tablo 3. 1: Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı..... 53
Tablo 3. 2: Örneklem Grubunun BİLSEM'den Eğitim Alınan Alana Göre Dağılımı53
Tablo 3. 3: Örneklem Grubunun BİLSEM'den Alınan Eğitim Süresine Göre Dağılımı 53
Tablo 3. 4: Örneklem Grubunun Sınıfa Göre Dağılımı 54
Tablo 3. 5: Örneklem Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı 54
Tablo 3. 6: Örneklem Grubunun Doğum Sırasına Göre Dağılımı 54
Tablo 3. 7: Örneklem Grubunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı 55
Tablo 3. 8: Örneklem Grubunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı 55
Tablo 3. 9: Örneklem Grubunun Anne Mesleğine Göre Dağılımı..... 55
Tablo 3. 10: Örneklem Grubunun Baba Mesleğine Göre Dağılımı 56
Tablo 3. 11: Örneklem Grubunun Aile Aylık Ortalama Gelir Düzeyine Göre Dağılımı 56
Tablo 3. 12: Örneklem Grubunun Gelir Algılarına Göre Dağılımı 56
Tablo 3. 13: Örneklem Grubunun Algıladıkları Anne Baba Tutumlarına Göre Dağılımı 57
Tablo 3. 14: Örneklem Grubunun Anne Babalarının Birliktelik Durumlarına Göre Dağılımı 57
Tablo 3. 15: Örneklem Grubunun Akademik Başarı Algılarına Göre Dağılımı..... 57
Tablo 3. 16: Örneklem Grubunun Not Ortalamalarına İlişkin Betimsel Veriler 58
Tablo 3. 17: Örneklem Grubunun Sosyal/Sportif Faaliyetlere Katılım Durumlarına Göre Dağılımları 58

Tablo 4. 1: BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler..... 64
Tablo 4. 2: Psikolojik Sağlamlık Açısından Cinsiyet Değişkeni İçin Normallik Testi 64
Tablo 4. 3: Psikolojik Sağlamlığın Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 65
Tablo 4. 4: Psikolojik Sağlamlık Açısından BİLSEM'den Eğitim Alınan Alan Değişkeni İçin Normallik Testi..... 65
Tablo 4. 5: Psikolojik Sağlamlığın BİLSEM'den Eğitim Alınan Alana Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 66
Tablo 4. 6: Psikolojik Sağlamlık Açısından BİLSEM'den Eğitim Alınan Süre Değişkeni İçin Normallik Testi..... 66
Tablo 4. 7: Psikolojik Sağlamlığın BİLSEM'den Eğitim Alınan Süreye Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 66
Tablo 4. 8: Psikolojik Sağlamlık Açısından Sınıf Değişkeni İçin Normallik Testi... 67

Tablo 4. 9: Psikolojik Sağlamlığın Sınıfa Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 67
Tablo 4. 10: Psikolojik Sağlamlık Açısından Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Normallik Testi 68
Tablo 4. 11: Psikolojik Sağlamlığın Kardeş Sayısına Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 68
Tablo 4. 12: Psikolojik Sağlamlık Açısından Doğum Sırası Değişkeni İçin Normallik Testi 69
Tablo 4. 13: Psikolojik Sağlamlığın Kardeş Sayısına Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 69
Tablo 4. 14: Psikolojik Sağlamlık Açısından Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Normallik Testi 69
Tablo 4. 15: Psikolojik Sağlamlığın Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 70
Tablo 4. 16: Psikolojik Sağlamlık Açısından Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Normallik Testi 70
Tablo 4. 17: Psikolojik Sağlamlığın Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 71
Tablo 4. 18: Psikolojik Sağlamlık Açısından Anne Mesleği Değişkeni İçin Normallik Testi 71
Tablo 4. 19: Psikolojik Sağlamlığın Anne Mesleğine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 72
Tablo 4. 20: Psikolojik Sağlamlık Açısından Baba Mesleği Değişkeni İçin Normallik Testi 72
Tablo 4. 21: Psikolojik Sağlamlığın Baba Mesleğine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 73
Tablo 4. 22: Psikolojik Sağlamlık Açısından Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Normallik Testi 73
Tablo 4. 23: Psikolojik Sağlamlığın Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 74
Tablo 4. 24: Psikolojik Sağlamlık Açısından Gelir Algısı Değişkenine Değişkeni İçin Normallik Testi 74
Tablo 4. 25: Psikolojik Sağlamlığın Gelir Algısına Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 75
Tablo 4. 26: Psikolojik Sağlamlık Açısından Anne Baba Tutumu Değişkeni İçin Normallik Testi 75
Tablo 4. 27: Psikolojik Sağlamlığın Anne Baba Tutumuna Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Uygulanan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 76
Tablo 4. 28: Psikolojik Sağlamlık Açısından Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkenine İlişkin Normallik İstatistikleri 76
Tablo 4. 29: Psikolojik Sağlamlığın Başarı Algısına Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 77
Tablo 4. 30: Psikolojik Sağlamlık Açısından Akademik Başarı Algısı Değişkeni İçin Normallik Testi 77
Tablo 4. 31: Psikolojik Sağlamlığın Başarı Algısına Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 78
Tablo 4. 32: Psikolojik Sağlamlık Açısından Öğrencilerin Son Dönem Not Ortalamalarına Değişkeni İçin Normallik Testi 78

Tablo 4. 33: Psikolojik Sağlamlığın Not Ortalamasına Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 79
Tablo 4. 34: Psikolojik Sağlamlık Açısından Sosyal/Sportif Faaliyete Katılım Durumu Değişkeni İçin Normallik Testi 79
Tablo 4. 35: Psikolojik Sağlamlığın Sosyal /Sportif Faaliyete Katılıma Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 79
Tablo 4. 36: BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler 80
Tablo 4. 37: Öz-Yeterlik Açısından Cinsiyet Değişkeni İçin Normallik Testi 81
Tablo 4. 38:Öz-Yeterliğin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 81
Tablo 4. 39: Öz-Yeterliğin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Bağımsız tTesti Sonuçları 82
Tablo 4. 40: Öz-Yeterlik Açısından Alan Değişkeni İçin Normallik Testi 82
Tablo 4. 41: Öz-Yeterliğin BİLSEM'den Eğitim Alınan Alan Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 83
Tablo 4. 42: Öz-Yeterliğin BİLSEM'den Eğitim Alınan Alan Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları 83
Tablo 4. 43: Öz-Yeterlik Açısından BİLSEM'den Eğitim Alınan Alan Değişkeni İçin Normallik Testi 84
Tablo 4. 44: Öz-Yeterliğin BİLSEM'den Eğitim Alınan Süre Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 84
Tablo 4. 45: Öz-Yeterlik Açısından Sınıf Değişkeni Alan Değişkeni İçin Normallik Testi 85
Tablo 4. 46: Öz-Yeterliğin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan 86
Tablo 4. 47: Öz-Yeterlik Açısından Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Normallik Testi . 87
Tablo 4. 48: Öz-Yeterliğin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 88
Tablo 4. 49: Öz-Yeterliğin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan One Way ANOVA Testi 88
Tablo 4. 50: Öz-Yeterlik Açısından Doğum Sırası Değişkeni İçin Normallik Testi 89
Tablo 4. 51: Öz-Yeterliğin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 90
Tablo 4. 52: Öz-Yeterlik Açısından Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Normallik Testi 91
Tablo 4. 53: Öz-Yeterliğin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 92
Tablo 4. 54: Öz-Yeterlik Açısından Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Normallik Testi 93
Tablo 4. 55: Öz-Yeterliğin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 94
Tablo 4. 56: Öz-Yeterlik Açısından Anne Mesleği Değişkeni İçin Normallik Testi. 95
Tablo 4. 57: Öz-Yeterliğin Anne Mesleği Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 96
Tablo 4. 58: Öz-Yeterlik Açısından Baba Mesleği Değişkeni İçin Normallik Testi . 97

Tablo 4. 59: Öz-Yeterliğin Baba Mesleği Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 98
Tablo 4. 60: Öz-Yeterlik Açısından Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Normallik Testi .. 99
Tablo 4. 61: Öz-Yeterliğin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 100
Tablo 4. 62: Öz-Yeterlik Açısından Gelir Algısı Değişkeni İçin Normallik Testi .. 101
Tablo 4. 63: Öz-Yeterliğin Gelir Algısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 101
Tablo 4. 64: Öz-Yeterlik Açısından Anne Baba Tutumu Değişkeni İçin Normallik Testi 102
Tablo 4. 65: Öz-Yeterliğin Algılanan Anne Baba Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 103
Tablo 4. 66: Öz-Yeterlik Açısından Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkeni İçin Normallik Testi 105
Tablo 4. 67: Öz-Yeterliğin Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 105
Tablo 4. 68: Öz-Yeterlik Açısından Başarı Algısı Değişkeni İçin Normallik Testi 106
Tablo 4. 69: Öz-Yeterliğin Başarı Algısı Değişkenine Göre Farklılaşmasını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 106
Tablo 4. 70: Öz-Yeterlik Açısından Son Dönem Not Ortalaması Değişkeni İçin Normallik Testi 107
Tablo 4. 71: Öz-Yeterliğin Son Dönem Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 108
Tablo 4. 72: Öz-Yeterlik Açısından Sosyal/Sportif Faaliyete Katılım Durumuna Değişkeni İçin Normallik Testi 109
Tablo 4. 73: Öz-Yeterliğin Sosyal/Sportif Faaliyete Katılım Durumuna Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 109
Tablo 4. 74: BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeğinden Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikleri 110
Tablo 4. 75: Algılan Sosyal Destek Açısından Cinsiyet Değişkeni İçin Normallik Testi 111
Tablo 4. 76: Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 112
Tablo 4. 77: Algılan Sosyal Destek Açısından BİLSEM'den Eğitim Alınan Alan Değişkeni İçin Normallik Testi 112
Tablo 4. 78: AlgılananSosyal Desteğin BİLSEM'den Eğitim Alınan Alan Değişkenine Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 113
Tablo 4. 79: Algılan Sosyal Destek Açısından BİLSEM'den Eğitim Alınan Süre Değişkeni İçin Normallik Testi 114
Tablo 4. 80: AlgılananSosyal Desteğin BİLSEM'den Eğitim Alınan Süre Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 114

Tablo 4. 81: Algılan Sosyal Destek Açısından Sınıf Değişkeni İçin Normallik Testi 115
Tablo 4. 82: AlgılananSosyal Desteğin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 115
Tablo 4. 83: Algılan Sosyal Destek Açısından Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Normallik Testi 116
Tablo 4. 84: AlgılananSosyal Desteğin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 117
Tablo 4. 85: Algılan Sosyal Destek Açısından Doğum Sırası Değişkeni İçin Normallik Testi 118
Tablo 4. 86: AlgılananSosyal Desteğin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 119
Tablo 4. 87: Algılan Sosyal Destek Açısından Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Normallik Testi 120
Tablo 4. 88: AlgılananSosyal Desteğin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 121
Tablo 4. 89: Algılan Sosyal Destek Açısından Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Normallik Testi 122
Tablo 4. 90: AlgılananSosyal Desteğin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 123
Tablo 4. 91: Algılan Sosyal Destek Açısından Anne Mesleği Değişkeni İçin Normallik Testi 124
Tablo 4. 92: AlgılananSosyal Desteğin Anne Mesleği Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 125
Tablo 4. 93: Algılan Sosyal Destek Açısından Baba Mesleği Değişkeni İçin Normallik Testi 126
Tablo 4. 94: AlgılananSosyal Desteğin Baba Mesleği Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 127
Tablo 4. 95: Algılan Sosyal Destek Açısından Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Normallik Testi 128
Tablo 4. 96: AlgılananSosyal Desteğin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 129
Tablo 4. 97: Algılan Sosyal Destek Açısından Gelir Algısı Değişkeni İçin Normallik Testi 130
Tablo 4. 98: AlgılananSosyal Desteğin Gelir Algısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 131
Tablo 4. 99: Algılan Sosyal Destek Açısından Algılanan Anne Baba Tutumu Değişkeni İçin Normallik Testi 132
Tablo 4. 100: AlgılananSosyal Desteğin Algılanan Anne Baba Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşmasını Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 133
Tablo 4. 101: Algılan Sosyal Destek Açısından Anne Baba Birliktelik Durumuna Değişkeni İçin Normallik Testi 135
Tablo 4. 102: AlgılananSosyal Desteğin Anne Baba Birliktelik Durumuna Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 136
Tablo 4. 103: Algılan Sosyal Destek Açısından Akademik Başarı Algısı Değişkeni İçin Normallik Testi 136

Tablo 4. 104: AlgılananSosyal Desteğin Akademik Başarı Algısı Değişkenine Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 137
Tablo 4. 105: Algılan Sosyal Destek Açısından Son Dönem Not Ortalamaları Değişkeni İçin Normallik Testi 138
Tablo 4. 106: AlgılananSosyal Desteğin Son Dönem Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 139
Tablo 4. 107: Algılan Sosyal Destek Açısından Sosyal/Sportif Faaliyete Katılım Değişkeni İçin Normallik Testi 139
Tablo 4. 108: AlgılananSosyal Desteğin Sosyal/Kültürel Faaliyete Katılım Durumuna Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 140
Tablo 4. 109: BİLSEM'lere Devam Eden Öğrencilerin Öz-Yeterlik ve Sosyal Destek Düzeyleri ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkiler 141
Tablo 4. 110: Psikolojik Sağlamlığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları 142

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Özel yetenekli bireyler, insanlığın ilerlemesinde önemli bir yere sahip olmuşlardır ve olmaya da devam edeceklerdir. Bu nedenle, milletimizin ve dünyamızın geleceği adına eğitim sistemimizin en önemli sorumluluklarından birisinin özel yetenekli çocukların var olan gücünü keşfetmek, bu çocukları eğitmek ve toplumsal gelişime katkıda bulunmalarını sağlamak olduğu söylenebilir. Son dönemlerde özel yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili ülkemizde birçok girişim yapılmış ve çaba gösterilmiş olmasına rağmen, bu alanın ihtiyaca cevap verecek niteliğe ve yetkinliğe henüz ulaşamadığı ve bunun bir sonucu olarak da özel yetenekli öğrencilerin büyük bir kısmının yurt dışına gitmek durumunda kaldığı görülmektedir (Levent ve Bakioğlu, 2013). Ülkemizdeki özel yetenekli öğrencilere bilişsel, sosyal ve psikolojik açıdan gelişimlerini bütünüyle sağlayabilecekleri olanaklar sunulursa, yalnızca kendi ülkemiz için değil tüm insanlık için çok büyük bir kazanç elde edilmiş olacaktır.

Özel yetenekli öğrenciler; bilişsel, sosyal ve psikolojik özellikleri ve eğitim gereksinimleri açısından normal öğrencilerden birtakım farklılıklar göstermektedirler. Bu özellikleri ve farklılaşan ihtiyaçları sebebiyle zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim programlarına, özel araç gereçlere ve eğitilmiş öğretmenlere ihtiyaç duymaktadırlar (Renzulli, 1999). Özel yeteneklilerin farklılaşan ihtiyaçları ise yalnızca bilişsel ve akademik alan ile sınırlı değildir. Bu öğrencilerle çalışırken yalnızca zekâ düzeyine ve akademik alana odaklanmak hikâyeyi yarım bırakmak demektir. Özel yeteneklileri iyi tanımak ve eğitsel ve psikolojik ihtiyaçlarına cevap verebilmek için hikâyenin tamamını analiz etmek gerekmektedir. Bu yaklaşım yalnızca özel yeteneklilere özgü değildir; ancak bu öğrencilerin bazı problemleri özel yetenekleri nedeniyle kolayca örtbas edilebilmekte ve bu da sorunların gözden kaçırılmasına sebep olabilmektedir. Bu nedenle özel yetenekli çocuklar söz konusu olduğunda biraz daha hassas yaklaşmak gerekebilmektedir (Knapp, 1991).

Küçük yaşlardan başlayarak gelişim görevlerini akranlarından daha erken yerine getiren ve bilişsel alanda başarılı olan özel yetenekli öğrenciler, birtakım sosyal ve duygusal problemler yaşayabilmektedirler. Üstün özelliklere sahip olan bu çocuklar psikolojik olarak daha hassas oldukları için stres, uyum sorunları, depresyon ve intihar gibi sorunlar yaşayabilmekte ve kendilerine uygun olan akranları bulamadıklarında ise kendilerini yalnız hissedebilmektedirler (Leana-Taşçılar, 2017; Morelock, 1992; Pfeiffer ve Stocking 2000; Özyaprak ve Deringöl, 2013). Bu çocukların motor becerileri bilişsel becerileriyle eş zamanlı olarak gelişmediği için kendi yaş düzeyindeki mevcut motor becerilerini kabul etmede zorluklarla karşılaşabilmekte; ailelerinin yüksek beklentileri, aşırı duyarlılıkları, okulun sıkıcı gelmesi, arkadaş edinmede zorlanma gibi nedenler dolayısıyla yoğun stres yaşayabilmekte, dikkat ve motivasyonlarını kaybetmekte ve karar vermede zorlanabilmektedirler (Enç, 1979; Fiedler, 1993; Milgram, 1991; Sak, 2014; Strip ve Hirsch, 2000). Yaşanan bu problemlerin farklı nedenleri olmakta birlikte en çok karşılaşılan sebebi eş zamanlı olmayan gelişim özellikleridir (Fiedler, 1993).

Özel yetenekliler her ne kadar zeki, yetenekli ve akademik olarak başarılı olsalar da eş zamanlı olmayan gelişim özellikleri nedeniyle psikolojik, sosyal ve duygusal problemler yaşayabilmekte, iyi oluşlarını ve gelişim süreçlerini olumsuz etkileyebilecek zor ve sıkıntılı süreçler ve birtakım güçlükler ile karşı karşıya kalabilmektedirler (Fiedler, 1993; Pfeiffer ve Stocking, 2000). Kişinin karşılaştığı güçlüklere rağmen sağlıklı bir şekilde gelişim göstermesi ise literatürde psikolojik sağlamlık kavramıyla karşılık bulmaktadır (Sameroff, 2005). Burada, kişinin gelişimine veya uyumuna yönelik risklere ya da tehditlere rağmen olumlu sonuçların elde edilmesi söz konusudur (Masten, 2001). Kişinin güçlü yönlerine odaklanan pozitif psikolojinin kavramlarından birisi olan psikolojik sağlamlık, çok boyutlu olduğu ve çok farklı şekillerde tanımlandığı için metadolojik ve kavramsal açıdan heterojen bir yapıya sahiptir (Nasvytienė, La zdauskas ve Leonavičienė, 2012).

Psikolojik sağlamlığın ortak bir tanımı bulunmamakla beraber genel anlamda bireyin olumsuz yaşantılar karşısında uyum sağlayabilme gücü ve gelişim sürecini sürdürebilme kapasitesi olduğu söylenebilir (Arslan, 2015). Psikolojik sağlamlık ulusal literatüre, yılmazlık (Gürgan 2006; Özcan, 2005), kendini toparlama gücü (Terzi 2006), psikolojik sağlamlık (Gizir ve Aydın 2006; Karaırmak 2006) ve dayanıklılık (Işık, 2016) gibi adlarla çevrilmiştir. Bu çalışmada psikolojik sağlamlık kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Özel yeteneklilerin psikolojik sağlamlığı ile ilgili literatür çelişkilidir. Fiedler (1993), Freeman (2006), Galluci, Middleton ve Kline (1999), Gross (2004), Hayes ve Sloat (1989), Hillyer (1988), Kline ve Short (1991), Nugent (2000), Pfeiffer ve Stocking (2000), Preuss ve Dubow (2004) ve Schuler (2000) özel yeteneklilerin hassas bir kişilik yapısına sahip olduğunu, kırılgan olduklarını, azımsanmayacak sayıda özel yeteneklinin ise ciddi psikolojik problemler yaşadığını, bu sebeple özel yeteneklilerin psikolojik sağlamlıklarını geliştirebilmek için kapsamlı eğitimsel ve sosyal fırsatlar yaratılması gerektiğini belirtmişlerdir. Dixon, Cross ve Adams (2001) özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal uyumlarının, akıl sağlıklarının ve psikolojik iyi oluşlarının her zaman iyi düzeyde olduğunu varsaymamamız gerektiğini, özel yeteneklilerin her birinin ayrı bireyler olduğunu, hayattan doyum almaları ve gelişimlerini sağlayabilmeleri için sosyal ve duygusal olarak gelişmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Diğer yandan ise Dole (2000), Kitano ve Lewis (2005), Kronborg, Plunkett, Gamble ve Kaman (2017), Morales (2010), Neihart (2002), Peterson (2006), Richards, Encel ve Shute (2003) ve Rutter (1990), özel yeteneklilik özellikleriyle psikolojik sağlamlıkları yüksek olan bireylerin belirgin özelliklerinin ortak olduğunu ve özel yeteneklilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yaşama olumlu bakış açısı, içsel denetim odağı, kişisel yeterlilik, mizah anlayışı, özerklik duygusu ve problem çözme yeteneği bu özelliklerden bazılarıdır.

Yurt dışı psikolojik sağlamlık literatürü incelendiğinde bazı çalışmaların özellikle özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını inceledikleri görülmektedir (Bland, Sowa ve Callahan, 1994; Chen, Cheung, Fan ve Wu 2017; Colbert ve Hebert 2004; Kline ve Short, 1991; Kitano ve Lewis, 2005; Reis, Evans-Winters, 2014). Ancak ülkemizde özel yeteneklilerin psikolojik sağlamlık

düzeylerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Örneğin Kline ve Short (1991) özel yetenekli kız öğrencilerin duygusal dayanıklılıklarını incelemiş ve sınıf seviyesi arttıkça duygusal kırılganlıkları artarken duygusal dayanıklılıklarının azaldığını bulmuştur. Reis, Colbert ve Hebert (2004) başarılı olan ve olmayan özel yeteneklileri ayırt eden en önemli değişkenlerden birinin psikolojik sağlamlık olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca problem çözme ve başa çıkma becerisi gibi bilişsel becerilerin, özel yeteneklilerin psikolojik sağlamlıklarının gelişiminde önemli bir faktör olduğu bulunmuştur (Kitano ve Lewis, 2005). Chen, Cheung, Fan ve Wu da (2017) Çin'deki liselerde eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerini; kişisel destek, aile desteği ve akran desteği olarak üç alanda incelemiş ve kişisel yapıların (umut, yaratıcılık ve merak) özel yeteneklilerin psikolojik sağlamlıklarıyla ilişkili olduğu, aile desteğinin kişisel yapılar üzerinde etkili olmazken akran desteğinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Son yıllardaki psikolojik sağlamlık araştırmaları sağlamlığı kişisel, ailesel ve çevresel açılardan ele almaktadır. Örneğin Dent ve Cameron (2003) psikolojik sağlamlığın yordayıcılarını çocukla ilgili (mizaç gibi), aileyle ilgili (ebeveyn sorumluluğu gibi) ve aile dışı (akran etkisi gibi) olarak üçe ayırmıştır. Araştırmalar çocuk ve ergenlerin gelişimi için hem çevresel hem de kişisel etkenlerin önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle araştırmacıların hem bireysel hem de aile ve akran gibi çevresel etkenleri göz önünde bulundurmaları önemlidir (Oberle, Schonert-Reichl, ve Zumbo, 2011).

Araştırmalar psikolojik sağlamlık ve etraftaki önemli kişilerden algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Armstrong, Birnie-Lefcovitch ve Ungar, 2005; Stewart ve Sun, 2004; Terzi, 2016; Turgut ve Çapan, 2017) Sosyal destek, genel psikolojik durumu iyileştirerek ve psikolojik sorunları azaltarak çocuklar ve ergenler için potansiyel bir fayda sağlamaktadır (Demaray ve Malecki 2003). Sosyal desteğdesteğin tam anlamıyla üzerinde uzlaşılmış bir tanımı bulunmamakla birlikte (Hutchison 1999), alan yazında en yaygın kabul gören tanım Cobb (1976) tarafından ortaya koyulmuştur. Cobb (1976), sosyal desteği, "kişinin sevildiğine, değer verildiğine, saygı duyulduğuna ve karşılıklı yükümlülüklerin bulunduğu bir sosyal ağın üyesi olduğuna dair bilgisi" olarak tanımlamaktadır. Bir tür yardım sayılan sosyal destek, alınan sosyal destek ve

algılanan sosyal destek şeklinde ifade edilebilir. Alınan sosyal destek bireye çevresinin yaptığı yardım, algılanan sosyal destek ise bu yardımın ihtiyaç durumunda ortaya çıkacağına dair olan güvendir (Lepore, 1991).

Armstrong, Birnie-Lefcovitch ve Ungar (2005) aileden algılanan sosyal desteğin koruyucu bir mekanizma olduğunu ve aile iyi oluşu, ebeveynlik kalitesi ve özellikle de çocuğun psikolojik sağlamlığı açısından çok önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde Stewart ve Sun (2004) öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının gelişiminde aileden algılanan desteğin çok önemli olduğunu bulmuştur. Çalışmada ayrıca, aileden algılanan desteğin yanında; akranlar okulda ve akran gruplarındaki sosyal bağlarda duygusal destek sağladığı için, akrandan algılanan sosyal desteğin de eşdeğer bir şekilde önemli olduğu tespit edilmiştir. BİLSEM'ler, özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim dışındaki zamanlarda kendileri gibi özel yetenekli olan akranlarıyla ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim aldığı bir uygulamadır. Bu uygulamaya özel yetenekli öğrenciler örgün eğitim dışındaki saatlerde katıldıkları için hem yaşıtlarından soyutlanmamakta hem de kendileri gibi olan arkadaşlarıyla bir arada oldukları için yalnızlık duyguları azaltmaktadır (Ersoy ve Avcı, 2004). Özel yetenekli öğrencilerin bulundukları bu ortamın da algıladıkları destek üzerinde olumlu etkilerinin olması beklenmektedir. Chen ve diğerleri (2017), özel yetenekli 484 lise öğrencisiyle yürüttükleri araştırmanın sonucunda, psikolojik sağlamlık ve algılanan sosyal destek arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve arkadaştan algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlamlık üzerindeki yordama gücünün aileden algılanan sosyal destekten daha fazla olduğunu saptamıştır. Baltacı ve Karataş (2015) da ortaokula devam eden 202 öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

Psikolojik sağlamlığı belirleyen ana değişkenlerden bir diğeri de öz-yeterliktir (Werner and Smith, 1982). Zor durumlara karşı kalkan görevi gören ve her insanın doğasında bulunan öz-yeterlik, Bandura (1997) tarafından bireyin bir görevi başarıyla tamamlayabilme yeterliğine ilişkin kişisel yargıları olarak tanımlanmıştır. Öz-yeterlik gibi duygusal kaynaklar, psikolojik sağlamlığın ve başa çıkma becerisinin gelişimi için gereklidir. Yüksek öz-yeterliğe sahip olan bireyler güçlüklerle karşılaştıklarında, düşüncelerini kontrol etme ve zorlukların üstesinden

gelme konusunda düşük öz-yeterliğe sahip olan bireylere göre daha başarılıdırlar. Ayrıca yüksek öz-yeterliliğin okulu başarıyla tamamlamada önemli bir belirleyici olduğu bilinmektedir (Hamill, 2003).

Özel yetenekli bireylerin genel olarak yüksek bilişsel yetenekleri öne çıkarılmaktadır (Chan, 2006). Bilişsel yeteneklerin ise öz-yeterlikle ilişkili olduğu (Pajares ve Kranzler, 1995) düşünüldüğünde, özel yetenekli bireylerin ortalamanın üstünde öz-yeterliğe sahip olacağı düşünülebilir. Özel yetenekli öğrenciler ile normal öğrencilerin öz-yeterlikleri arasında farklılık olduğunu belirten çalışmaların olduğu görülmektedir (Altun ve Yazıcı, 2012; Çatalbaş Somay, 1998; Pajares ve Graham, 1999). Ancak diğer yandan özel yetenekli öğrenciler ile normal öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri bakımından farklılıkları olmadığını gösteren bulguların da olduğu görülmektedir (Gresham ve Elliot, 1988). Özel yetenekli öğrencilerin kendilerini değerlendirme sürecinde karmaşık duygu ve düşüncelere sahip olabileceği de bilinmektedir (Özbay ve Palancı, 2011). İlgili alan yazında konu ile ilgili yeterli çalışma ve ortak bir görüşün oluşması için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizdeki alan yazın incelendiğinde özel yeteneklilerin psikolojik sağlamlıklarını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı alandaki bu boşluğu doldurmaktır. Çalışmanın hedef grubunu ön ergenlik döneminde bulunan özel yetenekli öğrenciler oluşturmuştur. Ön ergenlik döneminde fiziksel, duygusal ve sosyal alanda hızlı değişimler yaşanmaktadır ve özel yeteneklilerin bu dönemde eş zamanlı olmayan gelişimin de etkisiyle sıkça sordukları bazı sorular vardır: “Neden bu gruba uyamıyorum?” “Neden bu duyguları bu kadar derin yaşıyorum?” “Bende ne sorun var?” “Beni anlayacak birileri var mı?” (Silverman, 2012). Psikolojik sağlamlığın ve öz-yeterlik duygusunun gelişimi ve algılanan sosyal desteğin etkisi her ne kadar bütün gelişim dönemlerinde ve bütün bireylerin gelişiminde etkili olsa da önemli gelişim ve değişimlerin yaşandığı ön ergenlik döneminde bu duyguları ve değişimleri eş zamanlı olmayan gelişim özellikleri nedeniyle daha yoğun ve daha çetin geçiren ortaokul dönemindeki özel yetenekli öğrencilerin gelişiminde daha da önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularından hareketle; bu çalışmanın problemini, özel yetenekli öğrencilerin ailelerinden, öğretmenlerinden ve akranlarından algıladıkları sosyal desteğin ve duygusal, akademik ve sosyal öz-yeterliklerinin psikolojik sağlamlıklarını yordama gücünü belirlemek oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezlerinin 5, 6, 7 ve 8. sınıflarına devam eden, genel yetenek, müzik ve resim alanında özel yetenekli olarak tanılanmış olan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını, öz-yeterlik düzeylerini, anne-baba, arkadaş ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerini; bu değişkenler arasındaki ilişkileri ve öz-yeterlik ve algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlamlığı yordama gücünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin öz-yeterlik, psikolojik sağlamlık ve algılanan sosyal destek düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere dayalı olarak da incelenmiştir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. BİLSEM'e devam eden özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri; cinsiyet, BİLSEM'den eğitim alınan alan, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik durum, algılanan gelir düzeyi, algılanan akademik başarı, not ortalaması, anne babanın birliktelik durumu, anne baba eğitim durumu, anne babanın mesleği, kardeş sayısı, doğum sırası, algılanan ebeveyn tutumu ve sosyal/sportif bir faaliyete katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. BİLSEM'e devam eden özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri; cinsiyet, BİLSEM'den eğitim alınan alan, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik durum, algılanan gelir düzeyi, algılanan akademik başarı, not ortalaması, anne babanın birliktelik durumu, anne baba eğitim durumu, anne babanın mesleği, kardeş sayısı, doğum sırası, algılanan ebeveyn tutumu ve sosyal/sportif bir faaliyete katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. BİLSEM'e devam eden özel yetenekli öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri; cinsiyet, BİLSEM'den eğitim alınan alan, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik durum, algılanan gelir düzeyi, algılanan akademik başarı, not ortalaması, anne babanın birliktelik durumu, anne baba eğitim durumu, anne babanın mesleği, kardeş sayısı, doğum sırası, algılanan ebeveyn tutumu ve sosyal/sportif bir faaliyete katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. BİLSEM'e devam eden özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik ve algılanan sosyal destek düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. BİLSEM'e devam eden özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik ve algılanan sosyal destek düzeyleri psikolojik sağlamlıklarının anlamlı yordayıcıları mıdır?

1.3. Önem

Sosyal-duygusal alandaki gelişim diğer gelişim alanlarının temel taşıdır. Özel yetenekli öğrencilerin eş zamanlı olmayan gelişim özellikleri, farklı olduklarını hissetmeleri, hem kendilerinden hem de çevreden kaynaklanan yüksek beklenti düzeyleri özel yetenekli öğrencilerde sosyal-duygusal gelişimin önemini arttırmaktadır. Ancak özel yetenekli öğrencilerin yüksek bilişsel yeterlikleri nedeniyle eğitsel ve mesleki gelişim alanları göz önünde olduğu için sosyal duygusal gelişim alanı genellikle ihmal edilmektedir. Yurt dışı literatüründe bu nokta ile ilgili bir farkındalık oluşmaya başlamış ve özel yetenekli öğrencilerin faklılaşan ihtiyaçlarını, sosyal-duygusal gereksinimlerini, psikolojik sağlamlıklarını ve iyi oluşlarını vurgulayan araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Ancak ülkemizde özel yeteneklilerle ilgili yapılan araştırmalar bu öğrencilerin eğitsel ve mesleki gelişimleri üzerine odaklanmaya devam etmekte ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri ve gereksinimleri ile ilgili çok az sayıda araştırma yapılmış olduğu görülmektedir. Ülkemizin geleceği adına bu öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek ve potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirebilecekleri fırsatlar sunmak çok önemlidir.

Ülkemizde, özel yeteneklilerin psikolojik sağlamlıklarını inceleyen ilk araştırma niteliğinde olan bu çalışmanın alandaki bu ihtiyaca karşılık vereceği düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmadan elde edilecek bulgular psikolojik sağlamlığın koruyucu faktörleri ile ilgili literatüre de katkıda bulunacaktır. Bu çalışmanın özel yetenekli bireylerin özelliklerinin anlaşılmasını da sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak hazırlanacak eğitim programlarına ve özel yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerle mücadele etmelerini kolaylaştırmak amacıyla düzenlenecek olan psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine olumlu katkılarının olacağı da düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

1. Araştırma grubunda olan öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

2. Kendisine Çocuklar İçin Öz yeterlik Ölçeği, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanan her bir öğrenci cevapları kendi yaşantısı ile tutarlı olacak şekilde ve objektif olarak vermiştir.

3. Veri toplama araçları, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

1- Bu araştırma 2018/2019 Eğitim ve Öğretim yılında Edirne, Çanakkale, Tekirdağ, Çorlu, Kırklareli ve Lüleburgaz'daki BİLSEM'lere devam eden 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2- Araştırma çalışma grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Öz yeterlik Ölçeği, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği ve kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

3- Uygulama çalışması 2018/2019 Eğitim Öğretim yılı birinci dönemi ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Psikolojik Sağlamlık: Bireyin karşılaştığı sorunlarla, stresle, olumsuzluklarla ve değişiklik yaratan durumlarla başa çıkma veya bu durumlara uyum sağlama gücü ve gelişimini sürdürebilme kapasitesidir (Masten, 2001).

Öz-yeterlik: Bireyin belirli ve istenen amaçları gerçekleştirebilmesi için gereken etkinlikleri organize etme ve başarılı bir şekilde uygulama kapasitesidir (Bandura, 1997).

Algılanan Sosyal Destek: İhtiyaç duyulduğunda yardım davranışının ortaya çıkacağına ilişkin inançtır (Lepore ve diğerleri, 1991).

Özel Yetenekli Birey: zekâ, sanat, resim, müzik, yaratıcılık, liderlik kapasitesi ya da akademik alanlarda akranlarına göre daha yüksek düzeyde performans sergilediği konunun uzmanları tarafından tespit edilmiş olan kişilerdir (MEB,2016)

BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Üstün /Özel Yetenek

Üstün/özel yeteneklilik kavramının tanımıyla ilgili tartışmalar 100 yılı aşkın süredir devam ediyor olmasına rağmen üstün yetenekliliğin ne olduğuyla ilgili net bir tanım yapılabilmiş değildir. Literatürde üstün yeteneklilik için farklı terimler kullanılmış ve farklı sınıflandırmalar yapılmış olsa da en sık kullanılan terimler doğuştan getirilen üstün yeteneği ifade eden "giftedness" ve eğitim yoluyla kazanılan bir alandaki yetenekliliği ifade eden "talent" kavramları olmuştur (Gagne, 2004).

Türkiye'de üstün yetenekli bireyler tanımlanırken, üstün zekâlı, üstün yetenekli ve özel yetenekli gibi kavramlar kullanılmaktadır. Türkçedeki "yetenek" kavramının zihinsel olan ve olmayan tüm alanları kapsadığı (Akarsu, 2004), "üstün" kelimesinin daha çok zekâyla ilişkilendirildiği; ancak üstün yetenekliliğin sadece zekâ puanı ile sınırlı olmadığı (Özbay, 2013) göz önüne alındığında, daha az sınırlayıcı olması açısından bu çalışmada "özel yetenek" kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Özel yeteneklilikle ilgili yapılan geleneksel tanımlar tek bir kritere, yüksek zekâ puanına karşılık gelmektedir. Çağdaş tanımlar çok daha fazla kriteri kapsamaktadır (Anderson, 2000).

Özel yetenekle ilgili olarak yapılmış olan ilk çalışmalar standart zekâ testlerine ve zekâ bölümlerine odaklanmıştır (Levent, 2014). Son yıllarda ise sadece zekâ puanını baz alan çok az araştırmacı kalmış ve "çoklu yetenek" ve "çoklu kriter" göz önünde bulundurularak daha kapsamlı bir tanıma ulaşılmaya çalışılmıştır (Renzulli, 2011).

Feldhusen (2005) özel yetenekliliği "*genel kabiliyetler, kişisel düşünce ve motivasyonun bir bileşkes*i" olarak, Kokot (1999) "*duygusal ve bilişsel deneyimleri anlama ve transfer etme yeteneği bakımından akranlarına göre farkındalık, duyarlılık ve yetenek ortaya koymak"* olarak tanımlamıştır. Renzulli'ye göre ise özel yetenekli bireyler ortalama üstü zekâ, yüksek yaratıcılık ve yüksek görev bağlılığı potansiyeline sahip olmaktadırlar (Renzulli, 2011).

Clark (2015) özel yetenekli bireyleri zekâsı üst seviyede gelişmiş olan ve bunu yetenek alanlarının bir veya daha fazlasında kullanan ve performansa dönüştüren veya işleme ve performansa dönüştürme potansiyeli olan bireyler olarak tanımlamıştır. Ayrıca, çocukların üstün veya özel yetenekli olarak doğmadıklarını, bir potansiyelle doğduklarını ve bu potansiyelin de geliştirilmeye ihtiyaç duyduğunu savunmuştur.

Eyre (1997) özel yetenekliliğin çok boyutlu ve karmaşık bir yapı olduğunu ve özel yetenekli bireyler denince yalnızca akademik olarak başarılı olan bireyleri değil, müziksel, sanatsal ve sportif alanlarda yetenekli olan bireyleri de kapsaması gerektiğini savunmuştur (aktaran Porter, 2005).

Marland raporunda sunulan tanım en yaygın kullanılan tanımlardan biridir. Bu raporda özel yeteneklilerin potansiyellerini gerçekleştirebilmek için normal okul programının ötesinde farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duydukları belirtilmiş ve özel yetenek, aşağıda belirtilen alanlardan birinde veya birkaçında yüksek performans ve başarı gösterme şeklinde tanımlanmıştır:

1. Genel zihinsel yetenek

2. Özel akademik yetenek

3. Yaratıcı ve üretici düşünce yeteneği

4. Liderlik yeteneği

5. Görsel ve gösteri sanatlarında yetenek

6. Psikomotor yetenek (Renzulli, 2011).

Ülkemizde özel yetenek ilgili yapılmış olan açıklamalara bakıldığında; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Birinci Özel Eğitim Konseyi'nin (1991) "Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu"nda üstün yeteneklilik tanımı şu şekilde ele alınmıştır;

‘*Üstün yetenekliler, genel ve özel yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir. Üstün yetenekliler, bu yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programları yetersiz kaldığı için kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklı programlara gereksinim duyan gruptur*.

Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde ise özel yetenekli çocuk “*zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde başarı gösterdiği alan ve konu uzmanları tarafından belirlenen çocuk/öğrenci”* olarak ifade edilmiştir (MEB, 2016).

2.2. Üstün /Özel Yetenek Modelleri

Üstün yetenekliliğin tanımlanmasında sadece zekâ testinden elde edilen puanların kullanılmasını eleştiren bazı araştırmacılar, zekânın çok boyutlu olarak incelenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı, Sternberg’in Üçlü Sacayağı Kuramı, Gagne'nin Farklılaştırılmış Üstün Yetenek Modeli ve Renzulli’nin Üç Halka Modeli bu yaklaşımları temel almaktadır.

2.2.1. Sternberg’in Üçlü Sacayağı Kuramı

Sternberg (2005) zekâyı analitik, yaratıcı ve pratik zekâ olarak üç açıdan ele almıştır. Analitik zekâ; akıl yürütme, değerlendirme yapma, yargıya varma ve karşılaştırma yapma gibi zekânın bilgiyi işleme süreçlerini içermektedir. Yaratıcı zekâ bireyin yeniliklerle başa çıkabilme yeteneğidir. Pratik zekâ ise bireyin bilgi ve becerilerini işyeri ve ev gibi günlük yaşam ortamlarında karşılaştığı problemlerle başa çıkmak ve uyum sağlamak için kullanabilmesidir (Sternberg, 2005).

2.2.2. Renzulli’nin Üç Halka Modeli

Renzulli (2011), özel yetenekliliği tek bir ölçütle tanımlamanın doğru olmadığını ancak başarılı olmuş olan yaratıcı ve üretken insanların birbirleriyle iç içe geçen üç özellik kümesine sahip olduklarını belirtmiştir. Birbirleriyle iç içe geçen bu üç özellik kümesi ortalamanın üzerinde genel veya özel yetenek, görev bağlılığı ve yaratıcılıktır. Bu kümeler tek başlarına özel yetenekliliği oluşturamamakta, ancak birbirleriyle etkileşime geçtiklerinde özel yeteneği oluşturmaktadırlar. Bireyin özel yetenekli olarak kabul edilebilmesi için ise bu kümelerin hepsinde yaşıtlarının

%85'inden, en az birinde ise yaşıtlarının %98'inden daha başarılı olması gerekmektedir. Ortalamanın üzerinde genel yetenek; sözel ve sayısal mantık yürütme, soyut düşünebilme, bilgileri hızlı ve seçici olarak hatırlayabilme yeteneğini kapsar. Özel yetenek ise müzik, tiyatro, resim gibi sanat dallarında veya fen ve kimya gibi teknik alanlardaki yeteneği kapsar. Görev bağlılığı; yüksek motivasyon, görev odaklı olma, kendini bir işe adayabilme, sebatkar ve azimli olma özelliklerini içermektedir. Yaratıcılık ise yeni fikirler oluşturma ve yeni problemlerin çözümünde bu fikirleri kullanabilme yeteneğidir (Renzulli, 2011).

2.2.3. Gagne'nin Farklılaştırılmış Üstün Yetenek Modeli

Gagne (2004) üstünlük ve yetenek kavramlarının ayrı ayrı ele alınması gerektiğini savunmuş, ayrıca özel yeteneğin gelişiminde kişilik ve çevrenin etkileşiminin önemine dikkat çekerek özel yetenekliliğin gelişiminde psikososyal bir bakış açısı benimsemiştir. Üstün zekâ; en az bir yetenek alanında doğuştan getirilen ileri düzey bilişsel kapasiteleri ifade etmektedir. Gagne üstünlük kavramını daha çok zihinsel, algısal veya yaratıcı alanlarla ilişkilendirmiş ve bireyin üstün zekâlı olabilmesi için akranlarının en az %90'ının önünde olması gerektiğini belirtmiştir. Üstün yeteneği ise bireyin en az bir performans alanında gizil güçlerini bilgi ve becerilerini sistematik bir eğitim yoluyla ortaya çıkararak akranlarının %90'ından daha üst düzeyde etkinlikte bulunabilmesi olarak tanımlamış ve yetenek kavramını daha çok sanatsal, kişiler arası ilişkiler, teknik, atletik ve akademik alanlarla ilişkilendirmiştir. Diğer bir deyişle üstün zekâ doğuştan getirilirken, üstün yetenek doğuştan getirilen kapasitenin deneyimler yoluyla geliştirilmesiyle oluşmaktadır. Dolayısıyla üstün zekâ erken yaşta keşfedilebilirken yetenek çok daha ileriki yaşlarda gözlenebilmektedir (Gagne, 2004).

2.2.4. Gardner'ın Çoklu Zekâ Teorisi

Gardner (1983) zekâyı problem çözme kültürel bir ortamda bir ürünü şekillendirme olarak tanımlamış, zekâ testlerine dayalı zekâ anlayışının çok sınırlı olduğunu belirtmiş ve 1983 yılında Çoklu Zekâ Teorisi'ni ortaya koymuştur. Bu kuram sekiz zekâ alanı bulunduğunu ve bu alt türlerin gelişmişlik düzeyinin kişiden kişiye göre değişkenlik gösterdiğini ileri sürmektedir. Gardner zekâyı sekiz farklı kategoriye ayırmıştır: Sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müziksel-ritmik zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, içsel zekâ,

doğabilimci zekâ- varoluşcu zekâ. Gardner'a göre bir kişi bu alanlardan birinde veya birkaçında üstün performans gösterebilir ve kişinin zekâ alanları üst düzeylerde geliştirilebilir (Gardner, 2011).

2.2.5. Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Alanları

Dabrowski (1964) özel yeteneklilerde beş farklı duyarlılık alanı belirlemiştir.

1. *Psikomotor aşırı duyarlılık*; yoğun hareket ihtiyacı, ani tepki verme ve yerinde duramama,

2. *Duyularla ilgili aşırı duyarlılık;* güzellikten haz duyma, konfora eğilim, dokunma, tatma ve koklama duyularından hoşlanma,

3. *İmgelemeye yönelik aşırı duyarlılık;* zengin bir hayal gücü, çeşitli bağlantılar kurma, görselleştirme, şiir ve öykü yazma, sıkılmaya toleranslarının olmaması,

4. *Zhinsel aşırı duyarlılık*; merak, analiz etme ve sentezleme, gözlemleme yeteneği, bağımsız düşünme ve bilginin peşinden koşma,

5. *Duyuşsal aşırı duyarlılık;* olumlu duyguları da olumsuz duyguları da yoğun yaşama, güçlü bağlanma duygusu, bireyin kendisi ve çevresiyle derin ve anlamlı ilişkiler kurması, ölüm kaygısı, depresyona meyilli olma, sorumluluk duygusu, öz-eleştiri ve güvenlik ihtiyacı gibi özellikleri kapsadığını belirtmiştir (akt. Ackerman, 2009).

Özel yeteneklilikle ilgili tanımlar farklılık gösterse de günümüzde özel yeteneği sadece zekâ puanıyla değerlendirmenin doğru olmadığı sonucuna ulaşılmış ve tanımlamalarda genel zihinsel yeteneğin yanında özel alanlara da yer verilmiştir. Bu tanımlarda özel yeteneklilik gelişimsel olarak ele alınmış ve daha çok sosyokültürel bir bakış açısıyla yaklaşılmıştır. Özel yeteneğe bakıştaki bu farklılıklar, özel yetenekli çocukların tanılama süreçleri ve yöntemlerinde ve eğitim süreçlerinde benimsenen yaklaşımlarda da farklılaşmaya sebep olmuştur.

2.3. Özel Yetenekli Çocuklarıin Gelişim Özellikleri ve Gereksinimleri

Özel yetenekli çocuğun kim olduğu ve özelliklerinin neler olduğu birçok ülkedearaştırılmaktadır. Ancak özel yeteneklilik kültür, coğrafya, sosyo-ekonomik yapı ve yaş gruplarından etkilendiği için ülkelere ve içinde bulunulan zamana göre farklılıklar göstermiştir (Akarsu, 2004).

Alan yazında, özel yeteneklilerin yaşamlarının ilk yıllarından itibaren akranlarına kıyasla daha hızlı gelişim gösterdikleri; ancak her özel yetenekli öğrencinin her alanda aynı karakteristik özelliği gösteremeyebileceği ve bir özel yetenekli bireyin tüm gelişim alanlarında üstün olmasının beklenmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Clark, 2015). Özel yeteneklilerin psikolojileri ve sosyal özellikleri söz konusu olduğunda ise homojenlikten uzak olduklarını anlamak psikologlar açısından önemlidir (Mendaglio ve Peterson, 2016).

Yapılan araştırmalar sonucunda, geliştirilen test ve ölçeklerle özel yetenekli çocukların normal olan çocuklardan farklı olan bazı özellikleri tespit edilmiştir. Bu ölçümler sonucunda özel yetenekli çocukların ortak ve belirgin olan özellikleri belirli başlıklar altında incelenmiştir (Çağlar, 2004). Bu bölümde özel yetenekli çocukların zihinsel, duygusal-sosyal ve kişilik özellikleri ve bu özelliklerinden doğan ihtiyaçları incelenecektir.

Welch (1987) özel yeteneklilerin genel özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

1. Akranlarından daha hızlı öğrenirler.
2. Hafızaları kuvvetlidir.
3. Az sayıda örnekten çıkarımlar yapabilirler.
4. Çok sayıda yetişkinin gözden kaçırabileceği bağlantıları kurabilirler.
5. Sevdikleri etkinliklere uzun süre odaklanabilirler.

Terman (1925) 1500 özel yetenekli bireyle boylamsal bir araştırma gerçekleştirmiş ve bu araştırma sonucunda özel yetenekli bireylerin iyi uyum sağladıkları, üst düzey kişisel özelliklere sahip oldukları, iş yaşamına başarılı geçişler yaptıkları ve uzmanlık alanlarında çoğu zaman lider konumda olduklarını saptamıştır (akt. Yılmaz, 2015).

Kelemen (2010) özel yetenekli çocukların, kendilerini alışkanlıkları ve tutumlarıyla belli ettiklerini, geleceğe ilişkin önemli sorular sorduklarını, çıkarımlar yaparak bilgiyi toplayıp değerlendirdiklerini, özümsediklerini, sınadıklarını ve iyi tasarlanmış sonuçlara ve çözümlere ulaştıklarını belirtmiştir.

2.3.1. Özel Yetenekli Çocukların Zihinsel Özellikleri

Bir kural olarak kabul edilmese de özel yetenekli çocukların çoğunun bazı ortak bilişsel özellikleri yaşıtlarına göre daha erken kazandıkları belirtilmektedir (Davaslıgil, 2004).

Özel yeteneklilerin en önemli zihinsel özelliklerinden bazıları; meraklı olmaları, çabuk ve hızlı öğrenmeleri ve güçlü bir hafızaya sahip olmalarıdır. Ayrıca bu çocukların ilgi alanları geniş, hayal güçleri gelişmiş ve yaratıcılıkları yüksektir. Dil gelişimleri çok hızlıdır ve kelime dağarcıkları geniştir. Problem çözme becerileri gelişmiştir, problemlere alışılmadık çözüm önerileri getirebilir ve orijinal fikirler üretebilirler. Okumayı yaşıtlarına göre erken öğrenirler. Sayısal becerileri, algılama yetenekleri çok iyidir ve analitik düşünebilirler. Yap-boz oyunlarında çok iyidirler. Keskin bir gözlem becerileri vardır. İlgilerini çeken konularda motivasyonları yüksek ve dikkat süreleri çok uzundur (Clark, 2015; Cutts ve Moseley, 2004; Davaslıgil, 2004; Kokot, 1999; Levent, 2014; Porter, 2005; Robinson, Shore ve Enersen, 2014; Silverman ve Baska, 1993; Welch, 1987).

2.3.2. Özel Yetenekli Çocukların Duygusal-Sosyal Özellikleri

Özel yetenekli çocukların duygusal ve sosyal gelişimi ile ilgili literatür çelişkilidir. Bazı araştırmalar özel yetenekli çocukların mükemmel sosyal uyumları olduğunu belirtirken (Çağlar, 2004; Gür ve diğerleri, 2016; Manaster ve Powell, 1988; Neihart, 2002; Oğurlu, 2010; Rutter 1990; Terman, 1925; Yılmaz, 2015) diğer yandan ise bu bireylerin büyük bir kısmının yalnızlıklarından dolayı acı çektiklerini, idealleriyle topluma uyum sağlama istekleri arasında içsel çatışma yaşadıklarını ifade

eden araştırmalar da bulunmaktadır (Heller, 2004; Özbay ve Palancı, 201; Pfeiffer ve Stocking, 2000; Porter, 2005; Rimm, 2002; Silverman ve Baska, 1993). Mendaglio ve Peterson (2016) özel yetenekli çocukların psikolojileri ve sosyal özelliklerinin homojenlikten uzak olduğunu belirtmişlerdir. Ancak özel yeteneklilerle çalışırken yol gösterici olması amacıyla duygusal-sosyal özelliklerini ve kişilik özelliklerini inceleyen çok sayıda araştırma yapılmıştır.

Özel yeteneklilerin duygusal-sosyal yönden gelişimlerini inceleyen araştırma sonuçlarına göre, özel yetenekli çocuklar duygusal açıdan hassastırlar, yaşlarının üzerinde olgunluk gösterirler ve duygularını akranlarından daha yoğun hissetme eğilimindedirler (Clark, 2015; Davaslıgil, 2004; Mendaglio ve Peterson, 2016; Renzulli, 2011; Yılmaz, 2015). Adalet duyguları gelişmiştir, güçlü etik değerleri vardır ve sosyal içerikli meselelerle yakından ilgilidirler. Karmaşık ahlaki değerlendirmeleri akranlarından daha erken yapabilmektedirler. Eğer çevrelerindeki kişilerin adil davranmadıklarını görürlerse endişelenmektedirler (Clark, 2015; Davaslıgil, 2004; Gross 2004; Porter, 2005; Silverman ve Baska, 1993; Terman, 1925). Mizah yetenekleri güçlüdür, mizah aşamalarından akranlarından daha hızlı ve erken geçerler dolayısıyla esprilerine gülen akranlara ihtiyaç duyabilirler (Clark, 2015; Çağlar, 2004; Davaslıgil, 2004; Mendaglio ve Peterson, 2016; Renzulli, 2011; Silverman ve Baska, 1993; Terman, 1925). Entelektüel gelişimleri, ilgileri ve duygusal olgunlukları onları kendilerinden büyüklerle vakit geçrimeye yönlendirmektedir (Clark, 2015; Çağlar, 2004; Davaslıgil, 2004; Renzulli, 2011; Terman, 1925). Empati yetenekleri gelişmiştir; kendi içlerinde diğer kişilerin üzüntülerini ve duygularını anlayıp hissedebilirler ve bu durum da onları duygusal olarak etkileyebilir (Mendaglio ve Peterson, 2016; Silverman ve Baska, 1993). Özel yetenekli çocuklar sosyal açıdan olgun, toplumsal problemlere duyarlı, başkalarının ihtiyaçlarına, duygu ve düşüncelerine önem veren bireylerdir. Bu özellikleri de toplum içerisinde lider seçilmelerine neden olmaktadır (Davaslıgil, 2004; Küçük, 2017; Porter, 2005; Silverman ve Baska, 1993).

Lovecky (1992) de, özel yetenekli öğrencilerin en yaygın duygusal sosyal özelliklerinin aşırı duyarlılık, duygusal yoğunluk ve tepkisellik, farklı olduğunu hissetme, mükemmeliyetçilik ve zihinsel ve duygusal alandaki eş zamanlı olmayan gelişim olduğunu tespit etmiştir. Silverman (1994) özel yeteneklilerin duygusal karmaşıklığının dört temel etmenini "duyarlılık, mükemmeliyetçilik, duygusal yoğunluk ve içe dönüklük" olarak tanımlamıştır

Ancak üstün sosyal özellikler doğuştan getirilmemektedir. Özel yetenekli çocuklarda bulunan bu üstün sosyal özellikler üstün sosyal çevre, üstün sosyal olanaklar ve etkileşim sonucunda kazanılmaktadır. Bu nedenle, özel yetenekli çocukların erken tanınması ve gelişiminde rehberlik yapılması önemlidir, aksi takdirde üstün yeteneğin kendi kendine gelişmesi ve yön alması düşünülemez (Çağlar, 2004). Diğer taraftan ise özel yetenekli bireyler doğru yönlendirilmediklerinde ve bu bireylere kendilerini gerçekleştirme fırsatı verilmediğinde yıkıcı ve kendilerine zarar veren bir hale gelebilirler (Akarsu, 2004).

Porter (2005) üstünlük ve duygusal yoğunluğun biyolojik olarak ilişkili olduğunu belirtmiştir. Özel yeteneklilerle ilişkilendirilen duygusal kırılganlık özelliklerinin ise duygusal hassasiyet ve yoğunluk (aşırıduyarlılık), düşük özsaygı, mükemmeliyetçilik, yüksek beklentileri karşılamak zorunda olmanın yarattığı endişe, depresyon, intihara meyilli olma, davranış problemleri, suça eğilim, okul terki, sosyal zorluklar, yeme bozuklukları ve ruhsal bozuklukları içeren psikiyatrik hastalıklar olarak ifade etmiştir.

2.3.3. Özel Yetenekli Çocukların Kişilik Özellikleri

19. yüzyılda büyük çoğunlukla özel yetenekli çocukların tuhaf, anlaşılamayan ve kararsız özelliklere sahip olduklarına inanılırdı. Bunun nedeni olarak ise bazı alanlardaki çok üstün gelişim özelliklerinin diğer alanlarda eksikliklere sebep olduğuna dair olan inançtı. Günümüzde ise bu konuda otorite olan araştırmacılar özel yeteneklilerin normallere kıyasla bazı üstün kişilik özelliklerine sahip olduklarını tespit etmişlerdir (Çağlar, 2004). Özel yetenekli çocukların kişilik özelliklerini inceleyen araştırma sonuçlarına göre; özel yetenekliler kendilerinden emin, özgüvenli ve bağımsızdırlar (Clark, 2015; Çağlar, 2004; Özoğlu, 2004). Otoriteyi sorgulama eğilimindedirler (Clark, 2015; Levent, 2014). Liderlik yönleri güçlüdür

(Clark, 2015; Çağlar, 2004; Davaslıgil, 2004). Rekabeti severler (Clark, 2015; Levent, 2014). Risk almayı severler (Levent, 2014). İçten ve doğaldırlar (Levent, 2014). Sabırlı, sakin ve merhametlidirler (Clark, 2015; Cutts ve Moseley, 2004; Çağlar, 2004). Kişisel farkındalıkları yüksektir ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı duyarlar (Clark, 2015; Cutts ve Moseley, 2004). Azimli ve kararlıdırlar (Akarsu, 2004; Clark, 2015; Çağlar, 2004). Mükemmeliyetçidirler (Clark, 2015; Cutts ve Moseley, 2004; Davaslıgil, 2004; Neihart, 2002; Silverman ve Baska 1993).

Özel yeteneklilerin her ne kadar üstün kişilik özelliklerine sahip olduğu araştırmalarca ortaya konmuş olsa da özel yetenekli çocukların kişilik bozukluklarından tamamen uzak ve arınmış oldukları söylenemez. Duygusal bozukluklar, davranış problemleri ve kişilik bozukluklarına özel yetenekli bireylerde de rastlanmaktadır (Çağlar, 2004).

Özel yetenekli çocuklarla ilişkilendirilen bütün bu özellikler aslında tüm çocuklarda belirli oranlarda gözlemlenebilen özelliklerdir. Bu özelliklerin özel yeteneklilik olarak nitelendirilebilmesi için ise bu özelliklerin çoğunun, çocuğun akranlarının gösterdiği ölçülerin üzerinde bir seviyede olması gerekmektedir (Akarsu, 2004).

2.3.4. Özel Yetenekli Çocukların Yaşadığı Duygusal-Sosyal Problemler

Özel yetenekli çocuklar psikososyal zorluklar yaşama konusunda risk altındadırlar. Bu çocuklar farklı düşünürler, farklı hissederler, çevreleri tarafından kabul edilmemekten ve ailelerinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının kendileriyle ilgili olan yüksek beklentilerini karşılayamamaktan korkar ve endişe duyarlar. Kendilerini anlayan arkadaşlar bulmakta zorlanırlar. Bazı özel yetenekli çocuklar ise kendilerini izole olmuş hissedebilir ve arkadaşlarına uyum sağlayabilmek amacıyla özel yeteneklerini gizleyebilirler. Okulda akranlarının dışında kalmaları ise sosyal ve duygusal gereksinimlerini karşılayamamalarına sebep olabilir. Özel yetenekli çocukların sosyal duyarlılıkları yüksektir ve dünyada yaşanan problemler hakkında endişe duyarlar; bu problemleri çözemeyeceklerini anladıklarında ise daha fazla endişelenirler. Bu çocukların önlerinde birçok kariyer seçeneği bulunduğu için kendilerini kararsız ve bunalmış hissedebilirler (Clark, 2015; Levent, 2014; Özbaş, 2017; Özoğlu, 2004; Silverman ve Baska, 1993).

Özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal problemlere sebep olan bazı özellikleri; zihinsel farklılık, farklı hissetme, can sıkıntısı, aşırı duyarlılık ve yoğun duygular, duygusal ve ahlaki gelişmişlik, eş zamanlı olmayan gelişim, varoluş kaygıları, sosyal uyum sağlayamama ve yoğun idealistlik olarak özetlenebilir (Clark, 2015; Fiedler, 1993; Levent, 2014; Morelock, 1992; Neihart, 2002; Özbaş, 2017; Silverman ve Baska 1993; Yılmaz, 2015). Fornia ve Frame (2001) de özel yeteneklilerin "aşırı duyarlılık, duygusal yoğunluk ve varoluşsal kaygılar" gibi ortak bazı içsel özelliklerinin duygusal güçlükler yaşamalarına neden olabileceğini belirtmiştir.

Yapılan araştırmalar özel yetenekli çoocukların yaşadığı problemlerin yetişkinlik yıllarında da devam edebildiğini göstermektedir. Bu problemler ise düşük benlik saygısı, mükemmeliyetçilik, başarısızlığa tahammülsüzlük, akranlarıyla ilişki kurmada zorluklar, sosyal olarak yetersiz davranışlar, kariyer gelişiminde zorluklar, davranış problemleri ve uyumsuzluk olarak sıralanabilir (Clark, 2015; Fiedler, 1993; Levent, 2014; Özbaş, 2017).

Bu bölümde, özel yetenekli çocukların duygusal ve sosyal problem yaşamalarına sebep olan ve aynı zamanda özel yeteneklilerin psikolojik destek ihtiyaçlarının da odağında yer alan eş zamanlı olmayan gelişim, aşırı duyarlılık ve mükemmeliyetçilik özellikleri ile yalnızlık, hayal kırıklığı, düşük benlik saygısı, stres ve depresyon gibi duygusal ve sosyal problemleri incelenecektir.

2.3.4.1. Eş Zamanlı Olmayan Gelişim

Silverman (1997) eş zamanlı olmayan gelişimin; birbirine paralel olmayan gelişim alanları, karmaşa, yoğunluk, yüksek farkındalık, sosyal yabancılaşma riski ve incinebilirlikten oluştuğunu; daha çok eş zamanlı olmayan gelişimin daha iyi gelişim anlamına gelmediğini ve zekâ puanı arttıkça eş zamanlı olmayan gelişim düzeyinin de arttığını belirtmiştir.

Özel yetenekli çocukların zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimleri birbiriyle paralel değildir. Örneğin beş yaşındaki bir özel yetenekli çocuk gazetelerdeki dehşet verici haberleri okuyabilir ve bilişsel olarak anlayabilir ancak duygusal olarak okuduklarını kaldıramaz ve hazmedemez. Bu durum da korkulara ve endişelere yol açabilir. Bu çocuklarda bilişsel işlevler hızlı bir şekilde gelişirken

duygusal işlevler bilişsel işlevlerdeki gelişimin hızını yakalamakta zorlanabilir ve bu da içsel çatışmalara zemin hazırlayabilir. Belirli alanlarda hızlı olan gelişim ise özel yetenekli çocukların karmaşık duygu ve düşüncelere kapılmasına ve yetersizlik duygusu yaşamalarına sebep olabilmektedir (Levent, 2014; Saranlı ve Metin, 2012).

Özel yetenekli çocukların gelişim alanlarındaki bu düzensizlik genellikle çevreleriyle olan ilişkilerine de yansır. Sınıfta kendilerini yaşıtlarından çok farklı hisseden özel yetenekli öğrencilerin en sık karşılaştıkları problem yalnızlık veya sosyal yabancılaşmadır. Ayrıca bu bireyler kronolojik yaşlarının getirdiği gelişim sorunlarını yaşarlarken (ergenlik dönemi gibi) durum daha da karmaşık bir hal alır. Özel yetenekli çocuklarda sadece yaşa göre yapılan uygulamalar sosyal, duygusal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersiz kalmaktadır. Bu çocuklara hizmet verilirken eş zamanlı olmayan gelişim özellikleri dikkate alınarak verilen hizmetlerde farklılaştırma yapılması önemlidir (Altun, 2015).

2.3.4.2. Aşırı Duyarlılık

Silverman ve Baska (1993) aşırı duyarlılığın, üstün yeteneklere sahip bireylerin bazı uyaranlara yüksek düzeyde tepki göstermelerini ve yüksek farkındalık düzeyine sahip olmalarını ifade ettiğini belirtmiştir. Lovecky (1992) ise aşırı duyarlılığı (uyarılmışlık) yüksek enerji düzeyi, duygusal olarak tepkili olma ve merkezi sinir sisteminde aşırı hassasiyet olarak açıklamıştır. Dabrowski duyarlılıkların gelişim üzerindeki rolüne değinmiş ve beş farklı duyarlılık alanı belirlemiştir. Bu duyarlılık alanları; psikomotor, duyusal, imgelemeye yönelik, zihinsel ve duyuşsal aşırı duyarlılık alanlarıdır (Ackerman, 2009).

Silverman ve Baska (1993) aşırı duyarlılıkları olan özel yetenekli çocukların, aşırı hassasiyetleri sebebiyle insanlardan kaçmayı tercih edebileceklerini, tepkilerinin çok uç ve önceden kestirilemez olduğunu, dolayısıyla da insan ilişkilerinde problemler yaşayabildiklerini ileri sürmektedir. Özel yetenekli çocukların öz-farkındalıklarının yüksek olması ve kendini gösterme çabalarının yaşıtlarına göre daha az olması aşırı duyarlılıklarıyla birleştiğinde yaşantılarındaki pek çok gelişim fırsatını sınırlamaktadır. Bu çocukların okulda yaşadıkların problemlerin ve anlaşılamama sorunlarının temelinde aşırı duyarlılık önemli bir etkendir (Yılmaz, 2015).

2.3.4.3. Yalnızlık

Zihinsel farklılık ve duygusal yoğunluk, paylaşım yapılabilecek uygun arkadaş çevresi olmadığında özel yetenekli bireyleri yalnızlık ve umutsuzluğa itebilmektedir (Clark, 2015; Gross, 2012; Levent, 2014). Gross (2012) altı ve yedi yaşlarındaki kırk çocukla yapmış olduğu araştırma soucunda özel yetenekli çocuklara kendilerine uygun eğitim fırsatları ve zihinsel eşdeğerleriyle bir arada olma imkânı sağlanmadığı zaman derin mutsuzluk, dışlanma ve yalnızlık hissettiklerini ortaya koymuştur.

Özel yetenekli çocukların akranlarından daha başarılı olmalarını sağlayan özellikleri, aynı zamanda onların kıskanılarak dışlanmalarına ve yalnız bırakılmalarına da sebep olabilmektedir. İlgi ve yeteneklerindeki farklılıkların da yanında iletişim kurmadaki eksiklikleri de sosyal ilişkilerinde güvensizlik yaşamalarına ve yalnız kalmalarına neden olabilmektedir (Levent, 2014; Saranlı ve Metin, 2012).

2.3.4.4. Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik, özel yeteneklilerin birçoğunda gözlemlenebilen en önemli kişilik özelliklerinden biridir ve duruma göre sağıklı veya sağlıksız olabilir (Clark, 2015; Cutts ve Moseley, 2004; Davaslıgil, 2004; Neihart, 2002). Birçok özel yetenekli birey, kendilerine ve çevresindekilere ulaşılması güç hedefler saptayarak her şeyin her zaman bir düzen içerisinde olmasını isterler (Levent, 2014; Clark, 2015). Bu çocukların mükemmeliyetçilikle ilgili asıl sorunları ise başarılarından tatmin olamamaları ve bunun sonucu olarak kendilerini değersiz hissetmeleridir (Greenspon, 2000). Mükemmeliyetçilik her şeyi kontrol etme baskısı yaratmakta ve strese sebep olmaktadır. Mükemmeliyetçilik aynı zamanda erteleme davranışları, beklenmedik başarısızlık, başarısızlık korkusu, yoğun kaygı, duygusal karışıklık, değersizlik duyguları, düşük benlik saygısı, yoğun hayal kırıklığı ve depresyona neden olabilmektedir (Bencik, 2006; Greenspon, 2000; İlter, 2017; Levent, 2014; Yılmaz, 2015).

2.3.4.5. Hayal Kırıklığı

Kendilerine zihinsel gelişim seviyelerine uygun olarak yüksek hedefler belirleyen özel yetenekliler, diğer gelişim alanlarının aynı düzeyde gelişmemiş olması sebebiyle yoğun hayal kırıklığı yaşayabilir ve kendilerini yetersiz hissedebilirler (Altun, 2015; Levent, 2014; Silverman ve Baska, 1993). Ayrıca kendilerine ve başkalarına dair yüksek beklentileri gerçekleşmediğinde de büyük hayal kırıklığına uğrayabilirler (Özyaprak ve Deringöl, 2013; Silverman ve Baska, 1993). Clark (2015) özel yeteneklilerde yaşanan hayal kırıklığının bireyin kendisinden ve hatta okul, arkadaş ve ailesinden nefrete dönüşebileceğini, bu nefretin süreklilik kazanması durumunda ise ait olamama duygusu yaşamalarına sebep olabileceğini belirtmiştir.

2.3.4.6. Stres ve Depresyon

Özel yeteneklilik tanısı almış olmak ve özel yetenekliliğin ne olduğuna dair farkındalığa sahip olmak başlı başına bir stres faktörüdür. Kimi çocuklar ise bu özelliklerini gizlemeye çalışır ve bu da stres yaşamalarına sebep olur. Üstün yetenekli olmanın beraberinde getirdiği yalnızlıkla ve akademik kaygılarla baş etmek, dışlanmak, her zaman başarılı olmak zorunda kalmak, başarısızlıktan, ebeveynlerini ve öğretmenlerini hayal kırıklığına uğratmaktan korkmak başa çıkılması kolay durumlar değildir. Stres, mükemmeliyetçilik, aşırı duyarlılık, yüksek beklentileri karşılayamama durumları özel yetenekli çocukların depresyona yatkın olmalarına sebep olmaktadır (Leana-Taşçılar, 2017; Levent, 2014).

Özel yetenekli çocukların zihinsel gelişim özellikleri, ahlaki ve duygusal açıdan yaşıtlarına göre daha çok gelişmiş olmaları, aşırı duyarlılıkları, eş zamanlı olmayan gelişim özellikleri ve sosyal uyum farklılıkları depresyona akranlarından daha yatkın olmalarının nedenleri arasında sayılabilir (Ciğerci, 2006; Özyaprak ve Deringöl, 2013). Bu çocuklar, hayatın anlamı, var oluş, özgürlük ve dışlanmışlık gibi konularla yüzleşmekte daha çok zorlanırlar (Levent, 2014).

Webb, Mecksroth ve Tolan (1994) özel yetenekli bireylerde üç depresyon türü belirlemiştir. Bunlar: sorumluluk ve başarı konusunda belirledikleri olağanüstü yüksek standartlara ulaşamamak, yabancılık hissetmek ve varoluşsal depresyondur (aktaran Leana-Taşçılar, 2017).

Ciğerci (2006) tarafından ülkemizde yürütülen bir araştırmanın sonucunda özel yetenekli ergenlerde normal yaşıtlarına göre depresyon, paranoya, somatizasyon, psikotizm ve obsesif-kompulsif hastalıklarının daha çok görüldüğü saptanmıştır.

2.3.4.7. Benlik Saygısı

Benlik saygısı, kişinin kendisi hakkındaki görüş ve değerlendirmeleridir (Levent, 2014). Kendisini olumlu değerlendirenlerin benlik saygıları yüksek, olumsuz değerlendirenlerin ise düşüktür (Topçu ve Leana-Taşçılar, 2016). Özel yetenekli çocuklar da özel yetenekli olarak algılandıkları için kendileriyle ilgili olumlu bir düşünceye sahip olsalar da çevrelerindeki insanların ve öğretmenlerinin kendileriyle ilgili olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarını düşünebilirler. Özel yetenekli öğrencilerde sınıf seviyesi arttıkça gözlenen benlik saygısındaki düşüş dikkate alınmalıdır (Levent, 2014; Mueller, 2011).

Normal öğrencilerle özel yetenekli öğrencilerin benlik saygısı düzeyini karşılaştıran araştırma sonuçları farklılık göstermektedir. Aşırı duyarlılıkları, yüksek farkındalıkları, bazı şeyleri görüyor ancak değiştiremiyor olmanın verdiği çaresizlik duygusu ve yüksek beklentiler nedeniyle hissedilen baskının özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarını olumsuz etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmaktayken diğer yandan zekâları sebebiyle savunma mekanizmalarını ve problem çözme becerilerini etkili kullanabildiklerini ve benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğunu (Bencik, 2006; Ciğerci, 2006) ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Levent, 2014). Aynı zamanda, özel yetenekliliğin akademik ve kişisel benlik algısı üzerinde olumlu, sosyal benlik algısı üzerinde olumsuz etkileri olduğuna ilişkin de pek çok araştırma vardır (Clark, 2015; O'Connor, 2012; Yılmaz, 2015).

2.3.5. Özel Yetenekli Çocukların Gereksinimleri

Farklı olmak, beraberinde farklı gereksinimleri de getirebilmektedir. Milgram (1991), özel yetenekli çocukların diğer çocuklarla aynı ihtiyaçlara sahip olduğunu, bu ihtiyaçların yanında ise olağanüstü yeteneklerinden kaynaklanan bazı diğer ihtiyaçlarının da olduğunu belirtmiştir. Milgram (1991) ayrıca gelişimleri farklı olan diğer özel çocuklar gibi (bedensel, zihinsel, görme ve işitme engelliler gibi), özel yetenekli çocukların da aldıkları eğitimin ihtiyaçlarına göre farklılaştırılması gerektiğini, bu çocukların normal okul programlarında yeteneklerini üst seviyeye getiremeyebileceklerini ve gizli güçlerinin açığa çıkamayabileceğini belirtmiştir.

Yeteneklerinin kabul görmesi ve desteklenmesi, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanmaları özel yetenekli çocuklar için çok önemlidir (Koshy, 2002). Özel yetenekli çocuklar kendilerini anlayabilecek bilişsel, kişisel ve duyuşsal gelişimlerine örnek olarak yol gösterebilecek bir öğretmene ve mentöre ihtiyaç duyarlar (Özyaprak ve Deringöl, 2013).

Van Tassel-Baska (1989), özel yetenekli çocukların yaşıtlarından farklı olan psikososyal ihtiyaçlarının aşağıdaki gibi olduğunu belirtmiştir:

1. Akranlarıyla aynı olsun ya da olmasın ihtiyaçlarının anlaşılması.
2. Kendilerine özgü olan özelliklerinin anlaşılması.
3. Etkili iletişim kurabilmek.
4. Aşırı uyarlılıklarının önemsenmesi.
5. Bireysel yeteneklerinin farkına varmak.

Saranlı (2011), özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını aşağıdaki gibi özetlemiştir:

1. Eş zamanlı olmayan gelişim alanlarına saygı gösterilmesi ihtiyacı
2. Yetişkinler tarafından dinlenilme ihtiyacı
3. Üstün yeteneklerinin olduğu alanlarda desteklenme ihtiyacı

4. Zihinsel olarak benzer ve farklı gruptaki bireylerle bir arada olma ihtiyacı

5. Sahip oldukları farklı sosyal-duygusal gelişim özelliklerinin bilincine varılması ihtiyacı.

Sonuç olarak, özel yetenekli çocuklar da herkes gibi toplum tarafından kabul edilmeyi, duygusal, sosyal ve bilişsel ihtiyaçlarının karşılanmasını istemektedirler.

2.4. Özel Yetenekli Çocukların Eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezleri

Ülkemizde, özel yetenekli çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinin en önemli boyutunu 1995 yılında Milli Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde açılmış olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) oluşturmaktadır (Sak, 2014). 2018 yılı itibariyle ülkemizin 81 ilinde 135 adet BİLSEM bulunmaktadır (ORGM, 2018).

BİLSEM'ler okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağlarındaki özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek alanlarında) bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmaları amacıyla kurulmuştur. Bu merkezlerde özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarının geliştirilmesinin yanında sosyal ve duygusal gelişimlerinin de sağlanarak bir bütünlük oluşturulması ve yeteneklerin erken yaşlarda fark edilerek gelişiminin sağlanması esastır (Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016).

BİLSEM'lerin hedef kitlesi okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretime devam eden genel yetenek, resim ve müzik alanlarında özel yetenekli olan çocuklardır. Bu merkezlerde öğrenim görecek özel yetenekli çocukları belirlemek için bakanlıkça her yıl 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri için bir öğrenci seçim süreci yürütülmektedir. Aday gösterme sürecini veliler ve öğretmenler başlatabilmektedir. En fazla iki alandan aday gösterilebilen öğrenciler için ekim ayı içerisinde sınıf öğretmenleri tarafından gözlem formları doldurulmaktadır. Sonrasında aday gösterilen öğrencilerin gözlem formları tanılama komisyonlarınca incelenmekte ve grup taramasına girecek öğrencilerin listeleri hazırlanmaktadır. Grup taraması tabletler üzerinden yapılmaktadır. Grup taramasından baraj puanını geçen öğrenciler bireysel

incelemeye girme hakkını kazanmaktadır. Bireysel incelemelerden barajı geçen öğrenciler ortaöğretimin sonuna kadar BİLSEM ’den destek eğitim alma hakkı kazanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016).

BİLSEM’lerde eğitim hizmetleri her bir özel yetenekli öğrencinin performansı ve eğitim ihtiyaçlarına göre hazıranan bireyselleştirilmiş eğitim programı doğrultusunda, bire bir veya grup şeklinde ve öğrenci merkezli olarak yürütülmektedir. Bu programlarda öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlığı ve becerisi kazanmaları, proje basamaklarını yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanır ve zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış bir eğitim programı uygulanır (Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016).

BİLSEM’e kayıtları yapılan öğrenciler sırasıyla uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi ve yönetimi eğitim programlarına alınırlar. Programları tamamlayan öğrencilere tamamladığı her programın sonunda BİLSEM müdürlüğünce “Program Tamamlama Belgesi” verilir (Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016).

BİLSEM’lere çocuklar temel eğitimlerinin dışında kalan saatlerde devam etmektedirler. Dolayısıyla özel yetenekli çocukların kendi okullarından, akranlarından ve sınıf arkadaşlarından soyutlanmamaları bu modelin önemli avantajlarından biridir. Özel yetenekli çocuklar, okullarında toplumla bütünleşirken BİLSEM’lerde kendi ilgisi ve yeteneklerine yönelik eğitim alma ve üretme fırsatı bulmaktadır. Normal sınıflarında tek veya çok az sayıda olan özel yetenekli çocuklar BİLSEM’lerde kendilerine benzeyen çocuklarla zihinsel, duygusal ve sosyal paylaşımlar yaparak mutlu olmaktadırlar (Baykoç Dönmez, 2004).

2.5. Psikolojik Sağlamlık

Psikolojik sağlamlık kavramı, pozitif psikoloji alanında incelenen önemli kavramlardan birisidir. İnsanları neyin rahatsız ettiğinden çok neyin sağlıklı tuttuğuna odaklanan pozitif psikolojide, psikolojik sağlamlık kavramı önemli bir yer tutmaktadır (Meredith ve diğerleri, 2011). Bireyin karşılaştığı problemlerle, olumsuzluklarla, stresle ve değişiklik yaratan durumlarla mücadele etme veya bu durumlara uyum sağlama gücü ve gelişimini sürdürebilme kapasitesi (Arslan, 2015; Bland, Sowa ve Callahan, 1994; Coutu, 2002; Evans-Winters, 2014; Masten, 2001)

olarak tanımlanan psikolojik sağlamlık kavramı, ulusal alan yazına kendini toparlama gücü (Terzi, 2006), psikolojik dayanıklılık (Işık, 2016), yılmazlık (Gürgan, 2006; Özcan, 2005) ve psikolojik sağlamlık (Gizir ve Aydın, 2006; Karaırmak, 2006;) gibi isimlerle çevrilmiştir. Bu çalışmada psikolojik sağlamlık kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Psikolojik sağlamlıkla birlikte anılan kavramlar; olumlu başa çıkma, azim, uyum sağlama ve olumsuz koşullara rağmen uzun süreli başarı elde etmedir (Winfield, 1991).

Psikolojik sağlamlık, bazı insanların zorluklarla, günlük yaşamın stresiyle ve olumsuz duygularla başa çıkmada neden diğerlerinden daha iyi olduklarını açıklamada kullanılan önemli bir faktördür. Psikolojik sağlamlıkla ilişkilendirilen özelliklere daha çok sahip olan insanlar, stresli ve yıkıcı yaşam olaylarıyla başa çıkmada ve bu olaylara uyum sağlamada bu özelliklere daha az sahip olan insanlara göre daha başarılı olurlar (Chen ve diğerleri, 2017; White, Driver ve Warren, 2010). Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, ilk yıllarda psikolojik sağlamlığın sadece kişisel özelliklere odaklanan bakış açısıyla incelendiği, ancak günümüzde psikolojik sağlamlığın kişisel özellikler, ailesel ve çevresel etmenlerin etkileşiminin bir bileşkesi olduğu anlayışının daha ağır bastığı görülmektedir (Chen ve diğerleri, 2017; Dent ve Cameron, 2003; Prince-Embury, 2010).

2.6. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler

Psikolojik sağlamlığın gelişimini etkilediği düşünülen üç ana faktör vardır. Bunlar; risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlardır.

2.6.1. Risk Faktörleri

Risk faktörleri, bir problemin ortaya çıkma olasılığını arttıran etkilerdir. Araştırmacılar, psikolojik sağlamlıkla ilgili çok sayıda farklı risk faktörü incelemişler ve bu risk faktörlerini bireysel, ailesel ve sosyal risk faktörleri olarak üç başlık altında toplamışlardır (Gizir, 2007; Terzi, 2006).

Bireysel risk faktörleri; kendine güven duygusunun az olması, otokontrol mekanizmasının olmaması, etkili olmayan başa çıkma mekanizmaları, agresif kişilik

yapısı, benlik saygısının düşük olması, uyumsuz davranışlar, sosyal değerlere yabancı olma (Terzi, 2006; Karaırmak 2006), dürtü konrolünün zayıf olması, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, alkolizm (Jenson ve Fraser, 2006), düşük doğum kilosu, gelişim geriliği, uyuşturucu ve madde bağımlılığı problemleri (Engle, Castle ve Menon, 1996), yoksulluk ve mahrum bırakılmadır (Windle, 2011).

Ailesel risk faktörleri; ebeveyn-çocuk arasında sağlıksız bağlanma, aile içi çatışma, aile içi iletişiminin sağlıklı olmaması, aile yönetiminin kötü olması, ailede alkol ve uyuşturucu kullanımının olması (Jenson ve Fraser, 2006; Terzi, 2006), ebeveynlerin boşanması, tek ebeveynli olma, ailedeki hastalıklar (Masten ve Coatsworth, 1998; Terzi, 2006), aile içi şiddet, ailede ihmal ve istismar, tutarsız disiplin (Terzi, 2006) ve fakirliktir (Engle, Castle ve Menon, 1996).

Sosyal risk faktörleri; göç, işsizlik, yoksulluk, şiddetin yaşandığı ve suç oranlarının yüksek olduğu bir çevrede bulunmak ve düşük sosyoekonomik düzeydir (Engle, Castle ve Menon, 1996; Jenson ve Fraser, 2006; Terzi, 2006).

2.6.2. Koruyucu Faktörler

Koruyucu faktörlerin önemi, bazı kişilerin risk altında olmalarına rağmen problem davranış göstermedikleri fark edildiğinde anlaşılmaya başlamıştır (Jenson ve Fraser, 2006). Zorlukların ya da olumsuz deneyimlerin etkisini azaltan ya da ortadan kaldıran, sağlıklı uyumu geliştiren durumları kapsayan koruyucu faktörler, bireysel, ailesel ve çevresel faktörler olarak üç başlık altında incelenebilir (Gizir, 2007).

Goldstein ve Brooks (2005) çocuklarda psikolojik sağlamlık kılavuz kitabında koruyucu faktörleri şu şekilde derlemişlerdir:

Çocukla ilgili koruyucu faktörler: uyumlu ve kolay mizaç, zekâ, iyi düzeyde bilişsel beceriler ve problem çözme becerisi, etkili duygusal ve davranışsal kontrol mekanizmaları, olumlu benlik algısı (özgüven, yüksek düzeyde özsaygı, öz-yeterlik), yaşama olumlu bakış açısı, umut, güven ve anlam duygusu, bireyde bulunan ve hem kendisi hem de toplum tarafından değer verilen özellikleri (yetenek, mizah, çekicilik).

Aileyle ilgili koruyucu faktörler: destekleyici ve dengeli bir ev ortamı, aile içi anlaşmazlığın az olması, duyarlı ebeveynlerle yakın ilişki, demokratik anne baba tutumu, olumlu kardeş ilişkileri, ailenin diğer üyeleri ve akrabalarla destekleyici ilişkiler, çocuğun eğitimiyle ilgili olma, sosyoekonomik olarak avantajlı olmak, ebeveynlerin lise sonrası eğitim düzeyinde olması, inanç ve dini meseleler.

Toplumla ilgili koruyucu faktörler: güvenli ve kaliteli çevre, düşük düzeyde şiddet, alım gücünün yüksek olması, eğlence ve dinlenme yerlerine ulaşımimkânı, temiz hava ve su, kaliteli okullar, iyi eğitilmiş öğretmenler, okul sonrası programlar, okulda eğlence aktiviteleri (spor, müzik, sanat), ebeveynler ve gençler için iş imkanları, acil durum hizmetlerine erişim (polis, itfaiye, sağlık), iyi düzeyde sağlık hizmetleri, ilgili ve şefkatli yetişkinlerle ve yardımsever akranlarla ilişkiler, çocukları koruyucu politika (çocuk işçiliği, çocuk sağlığı ve refahı), eğitime değer verilmesi ve kaynak ayrılması, politik şiddetten ve baskıdan korunma ve fiziksel şiddetin kabul edilmemesi.

Olumlu duygular, öz yeterlik, iyimserlik, sosyal destek, özsaygı ve yaşam doyumu gibi koruyucu faktörler, psikolojik sağlamlıkla risk faktörleri ve sosyodemografik değişkenlerden daha çok ilişkilidir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlığı geliştirmek için psikolojik sağlamlıkla ilişkili olan koruyucu faktörleri geliştirmek risk faktörlerini azaltmaktan daha etkilidir (Martinez-Marti ve Ruch, 2017).

2.6.3. Olumlu Sonuçlar

Olumlu sonuçlar kavramı, bireyin var olan şartlarda gelişim sürecini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi ve sağlıklı bir uyum sağlaması olarak tanımlanmaktadır (Masten ve Coatsworth, 1998). Psikolojik sağlamlıkla ilgili yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan olumlu sonuçlar; olumlu sosyal ilişkiler ve sosyal yeterlik, akademik başarı, gelişim görevlerini gerçekleştirme, iyi oluş, mutluluk, okula devam etme, spor yapma, ders dışı aktivitelere katılma, arkadaşlarıyla yakın ilişkiler kurma, uyum ve kendini kabuldür (Gizir, 2007; Gürgan, 2006; Recepoğlu ve Tümlü, 2013).

2.7. Özel Yeteneklilerde Psikolojik Sağlamlık

Özel yeteneklilerin psikolojik sağlamlıklarıyla ilgili literatür çelişkilidir. Bir yandan özel yeteneklilik özellikleriyle psikolojik sağlamlık özelliklerinin benzer olduğu ve özel yeteneklilerin psikolojik sağlamlıklarının yüksek olduğunu (Dole, 2000; Kitano ve Lewis, 2005; Kronborg, Plunkett, Gamble ve Kaman, 2017; Morales, 2010; Neihart, 2002; Peterson, 2006; Richards, Encel ve Shute, 2003; Rutter, 1990) belirten araştırmalar bulunurken diğer yandan ise özel yeteneklilerin kırılgan olduklarını ve risk altında bulunduklarını belirten araştırmalar da vardır (Fiedler, 1993; Freeman, 2006; Galluci, Middleton ve Kline, 1999; Gross, 2004; Hayes ve Sloat, 1989; Hillyer, 1988; Kline ve Short, 1991; Nugent, 2000; Pfeiffer ve Stocking, 2000; Preuss ve Dubow, 2004; Schuler, 2000).

2.7.1. Koruyucu Bir Faktör Olarak Özel Yeteneklilik

Özel yetenekliliği koruyucu bir faktör olarak gören araştırmacılar, özel yetenekliler için çevrenin stresli etmenler içerebileceğini ancak özel yeteneklilerin bu zorlukların üstesinden gelebilecek ve onları dayanıklı kılacak içsel araçlara sahip olduklarını ileri sürerler. Bu yaklaşım, özel yetenekleri olan bireylerin hem duygusal hem de davranışsal olarak daha az uyum problemi yaşadığı sonucuna ulaşan araştırmalarla desteklenmektedir (Lopez ve Sotillo, 2009).

Psikolojik olarak sağlam olan bireyleri tanımlamak için kullanılan özellikler, özel yetenekli öğrencileri tanımlamak için de kullanılabilmektedir. Örneğin, psikolojik sağlamlıkla ilgili çalışma yapan araştırmacılar görev bağlılığı, akademik başarı, sözel yetenek, yansıtma yapma becerisi, zekâ, hayal etme yeteneği, öğrenme arzusu, olgunluk, içsel kontrol mekanizması, risk alma ve kendini anlama becerisinin psikolojik olarak sağlam olan bireylerde bulunduğunu tespit etmişlerdir (Beardslee, 1989; Hauser, Vieyra, Jocobson ve Wertlieb, 1985; Mrazek ve Mrazek, 1987; Rutter, 1987; aktaran Bland, Sowa ve Callahan, 1994). Aynı özellikler Baldwin (1987), Levine ve Tucker (1986), Maker (1982), Olszewski, Kulieke, ve Buescher (1987), Renzulli ve Smith (1978) ve Scott (1988) tarafından özel yetenekli çocukların da özellikleri olarak tanımlanmıştır (aktaran Bland, Sowa ve Callahan, 1994).

Neihart, Reis, Robinson ve Moon (2002) özel yetenekli çocukların problem çözme becerilerinin, gelişmiş sosyal becerilerinin, merak, mantık yürütme, ahlaki yargılama, öz yeterlik, mizah ve eylemlerinin gelecekteki olası sonuçlarını tahmin etme becerilerinin koruyucu faktörler olarak düşünülebileceğini belirtmiştir. Richards, Encel ve Shute (2003) da özel yetenekli ergenlerde psikolojik sağlamlık ve direnç konusunu araştırmış ve özel yetenekli ergenlerin davranışsal ve duygusal uyum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dole (2000) özel yeteneklilerin yüksek benlik algısı, akademik başarı, yansıtma becerisi, olgunluk, içsel kontrol odağı ve öz anlayışa sahip oluklarını belirtmiş ve ortalama üstü zekânın, çocukların ve ergenlerin etrafında olan olayları anlamlandırmalarına, karar verme becerilerini geliştirmelerine ve böylece yoğunluk ve hassasiyetlerini kendi kendilerine kontrol edebilmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda, yüksek zekâ ve stres faktörleriyle başa çıkma arasında ilişki bulunmuş ve zekâ, dayanıklılıkla ilgili koruyucu bir faktör olarak ele alınmıştır (Kitano ve Lewis, 2005; Morales, 2010; Peterson, 2006; Rutter, 1990). Ayrıca esneklik, özerklik, gelecek odaklı olma, olumlu benlik algısı, iyi iletişim kurma yeteneği ve planlı olma gibi psikolojik olarak sağlam olan çocukları akranlarından ayıran özelliklere de özel yetenekli çocuklarda sıklıkla rastlandığı belirtilmiştir (Borman ve Overman, 2004; Condly, 2006; Kronborg, Plunkett, Gamble ve Kaman, 2017; McMahon, 2007; Reis, Colbert ve Hebert, 2005).

Öte yandan, psikolojik sağlamlığı yüksek olan bütün çocukların yüksek zihinsel becerilere sahip olmadıkları ve özel yetenekli olan tüm çocukların psikolojik sağlamlık özellikleri göstermedikleri unutulmamalıdır (Kitano ve Lewis, 2005).

2.7.2. Bir Risk Faktörü Olarak Özel Yeteneklilik

Diğer yandan ise bazı araştırmacılar, özel yetenekli öğrencilerin içsel bazı özelliklerinin daha büyük bir hassasiyet yaşamalarına sebep olduğunu ve bu durumun bu çocukları bazı problemlere açık hale getirebildiğini öne sürmektedirler. Bu kişisel özellikler arasında özel yetenekli çocukları strese sokan temel iki faktör; eş zamanlı olmayan gelişim (Silverman ve Baska, 1993) ve yüksek duygusal hassasiyet ve yoğunluktur (Morelock, 1992). Yüksek düzeyde stres zihinsel sağlıkla ilgili problemlere sebep olduğu için, bazı araştırmacılar özel yetenekli çocuk ve ergenlerin sosyal ve duygusal problemler yaşamaya normal akranlarından daha çok

meyilli olduğunu öne sürmektedir (Galluci, Middleton ve Kline, 1999; Lopez ve Sotillo, 2009; Siverman ve Baska, 1993). Freeman (2006) çocukluk döneminde özel yetenekli olarak etiketlenmenin sosyal çevrenin beklentilerini ve akademik başarı üzerindeki baskıyı arttıracağını ve daha büyük duygusal zorluklara sebep olabileceğini belirtmiştir. Janos ve Robinson (1985) 60 yıllık alanyazını incelemiş ve özel yetenekli çocukların %20-25'lik kısmının sosyal ve/veya duygusal güçlükler yaşadığı sonucuna ulaşmıştır (aktaran Lopez ve Sotillo, 2009). Bazı araştırmacılar ise özel yeteneklilerin duygusal özelliklerinin depresyon, kaygı, sosyal izolasyon ve yalnızlık gibi içselleştirme semptomlarını gösterme olasılıklarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir (Kline ve Short, 1991; Lopez ve Sotillo, 2009). Bazı araştırmacılar ise aşırı mükemmeliyetçiliğin yeme bozuklukları, madde kullanımı ve intihar girişimi riskini yükselttiğini belirtmişlerdir (Hayes ve Sloat, 1989; Hillyer, 1988; Lopez ve Sotillo, 2009; Nugent, 2000). Lopez ve Sotillo (2009), yaratıcılık, orjinallik ve öğrenme hızının vurgulanmadığı ve bilişsel uyarımlar yapılmayan eğitim ortamlarında özel yetenekli çocukların duygusal olarak zorlanabildiklerini, zayıf benlik algısına sahip olabildiklerinş, olumsuz dışsal yükleme yapabildiklerini ve engellenmeye tolerans gösteremeyebileceklerini belirtmişlerdir.

Preuss ve Dubow (2004) özel yetenekli çocukların yaşadıkları bu hassasiyetlerin ve kırılganlıkların potansiyellerini tam anlamıyla geliştirmelerinin önünde bir engel oluşturduğunu, ayrıca özel yeteneklilerin çevrenin yüksek beklentileri, farklı hissetme, akranları tarafından yanlış anlaşılma, kolay çözümü olan problemlere sabır gösterememe gibi birçok günlük stresle karşı karşıya oluklarını belirtmişlerdir. Schuler (2000) özel yeteneklilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini incelediği araştırmasında katılımcıların %29,5'inin nevrotik mükemmeliyetçiliğin eşiğinde olduklarını, hatalarıyla çok meşgul olduklarını ve yüksek derecede kaygı duyduklarını bulmuştur. Gross (2004) araştırmasında özel yetenekli çocukların çoğunun akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmakta çok zorlandıkları sonucuna ulaşmış ve ilgi ve yeteneklerindeki farklılığın ve iletişim yetersizliğinin düşük öz saygı, yalnızlık ve toplumdan soyutlanmaya sebep olabileceğini belirtmiştir.

Pfeiffer ve Stocking (2000) özel yeteneklilerde yaygın olarak görülen risk faktörlerini aşağıdaki gibi özetlemişlerdir:

Tablo 2. 1: Özel Yeteneklilerde Yaygın Olarak Görülen Risk Faktörleri

Eş zamanlı olmayan gelişim
Ebeveynlerin, öğretmenlerin veya diğer önemli kişilerin gerçekçi olmayan beklentileri
Ebeveynlerin aşırı müdahalesi
Yetenekleri ve eğitim ortamları arasındaki uyumsuzluk
Akranlarıyla yaşadıkları sorunlardan doğan sosyal ve duygusal problemler

2.8. Özel Yeteneklilerde Psikolojik Sağlamlık İle İlgili Araştirmalar

Özel yetenekli bireylerde psikolojik sağlamlıkla ilgili yapılmış ulusal bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu bölümde uluslararası araştırmalar incelenecek ve ülkemizde de başka gruplarla yürütülmüş olan psikolojik sağlamlık araştırmalarına yer verilecektir. Özel yeteneklilerin psikolojik sağlamlıklarıyla ilgili yapılmış olan yurtdışı çalışmalarının bir kısmı ise "2.7. Özel Yetenekliler ve Psikolojik Sağlamlık" başlığı altında incelenmiştir (Dole, 2000; Fiedler, 1993; Freeman, 2006; Galluci, Middleton ve Kline, 1999; Gross, 2004; Hayes ve Sloat, 1989; Hillyer, 1988; Kitano ve Lewis, 2005; Kline ve Short, 1991; Kronborg, Plunkett, Gamble ve Kaman, 2017; Morales, 2010; Neihart, 2002; Nugent, 2000; Peterson, 2006; Pfeiffer ve Stocking, 2000; Preuss ve Dubow, 2004; Richards, Encel ve Shute, 2003; Rutter, 1990; Schuler, 2000). Bu kısımda bu araştırmaların dışındaki araştırmalar ele alınacaktır.

Reis, Colbert ve Hebert (2004) üç yıl süreyle ekonomik olarak dezavantajlı olan, farklı etnik kökenlerden gelen akademik olarak yetenekli olan başarılı ve başarısız gruplardan 35 lise öğrencisinin psikolojik sağlamlıklarına etki eden faktörleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, psikolojik sağlamlığın, başarılı ve başarısız olan özel yetenekli öğrencileri ayırt eden önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca bilişsel becerilerin, problem çözme ve başa çıkma becerisinin, destekleyici yetişkinlerin, diğer başarılı çocuklarla bir arada olmanın ve okul sonrası aktivitelere katılmanın özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığın gelişiminde koruyucu faktörler oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Chen, Cheung, Fan ve Wu (2017) özel yetenekli 484 lise öğrencisinin psikolojik sağlamlıklarını kişisel yapılar (yaratıcılık, umut ve merak), ailesel destek ve akran desteği açısından incelemiş ve kişisel yapıların ve akran desteğinin psikolojik sağlamlık üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Lopez ve Sotillo (2009) 50 özel yetenekli çocuk ve ergenin sosyal uyumlarını ve psikolojik sağlamlıklarını incelemiş ve sosyal uyum, benlik algısı ve sosyal kabul açısından normal akranlarından bir farklılık göstermedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca sınıf seviyesine göre de bir farklılaşma bulunmamıştır.

Kline ve Short (1991a), liseye devam eden özel yetenekli 89 kız öğrencinin duygusal sağlamlık düzeylerini incelemiş ve sınıf seviyeleri arttıkça duygusal hassasiyet, mükemmeliyetçilik ve umutsuzluk düzeylerinin arttığı; duygusal sağlamlıklarının, cesaretlerinin, öz saygılarının ve özgüvenlerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Kline ve Short (1991b) başka bir araştırmada özel yetenekli 82 erkek lise öğrencisinin psikolojik sağlamlıklarını incelemiş ve depresyon, endişe ve yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğu, duygularının yetişkinler tarafından ihmal edildiği ve yetişkinler tarafından yalnız bırakıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Peterson, Duncan ve Canady (2009), 121 özel yetenekli çocukla liseden mezun oluncaya kadar 11 yıl boyunca karma modelde bir araştırma yürütmüşlerdir. Bir yılın sonunda 59 özel yetenekli bireyle araştırma sonlandırılmış ve bu çocukların bu süre boyunca birçok olumsuz olay ve durum yaşadıkları, ancak kendilerini en çok zorlayan olaylar olarak akademik güçlükler, okul geçişleri ve akran ilişkilerini seçtikleri belirtilmiştir. Çoğunlukla ise bu çocuklar yüksek düzeyde başarı sergilemişlerdir.

Kronborg, Plunkett, Gamble ve Kaman (2017), 10 yaşında olan 125 özel yetenekli çocuğun kontrol odağı ile psikolojik sağlamlığı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve içsel kontrol odaklı olan özel yetenekli çocukların psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kaul, Hardin, Farah ve Johnsen (2015) ve Bland, Sowa ve Callahan (1994) ise özel yeteneklilerde psikolojik sağlamlıkla ilgili derleme çalışmaları yürütmüşlerdir. Bland, Sowa ve Callahan (1994), psikolojik sağlamlık ve özel yeteneklilerin ortak özelliklerini ve özel yeteneklilerde psikolojik sağlamlıkla ilgili

yürütülmüş olan çalışmaları derlemiştir. Kaul, Hardin, Farah ve Johnsen (2015) 2004 yılından beri "Gifted Child Today", "Gifted Child Quarterly", "Journal for the Education of the Gifted", "Journal of Advanced Academics" ve "Roeper Review" dergilerinde özel yeteneklilerin psikolojik sağlamlıklarıyla veya güçlüklerle başa çıkmalarıyla ilgili yürütülmüş olan 17 makaleyi derlemiştir. Bu çalışmada, özel yetenekli çocukların ev ortamlarının öğrenme, gelişim ve iyi oluşlarında etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen, yönetici, psikolojik danışman, aile, akran ve mentörler arasında iletişimi ve iş birliğini sürdürmenin, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en üst seviyede gerçekleştirmelerinde en etkili yöntem olduğu tespit edilmiştir.

Ulusal literatürde psikolojik sağlamlıkla ilgili çalışma yürüten araştırmacılardan biri olan Gizir (2004) Ankara'da sosyoekonomik düzeyi düşük olan okulların 8. sınıflarına devam eden 872 öğrencinin akademik dayanıklılıklarının gelişmesine yardımcı olan koruyucu faktörleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda, evdeki yüksek beklenti, okuldaki ilgili ve öğrenciden umutlu ortam, yakın akran ilişkileri, akademik yeterlikleri ile ilgili olumlu algı, empatik anlayış, içsel kontrol ve geleceğe dair umudu, akademik dayanıklılığın koruyucu faktörleri olarak tespit etmiştir.

Şahin-Baltacı ve Karataş (2015) 386 ortaokul öğrencisinin algılanan sosyal destek, depresyon ve yaşam doyumlarının psikolojik sağlamlıklarını yordama gücünü incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal destek ve yaşam doyumu ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve bu değişkenlerin toplam varyansın %31'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Önem sırası ise sırasıyla sosyal destek ve yaşam doyumudur.

Kaya, Peker ve Gündüz (2016) 344 ortaokul öğrencisinin psikolojik sağlamlıklarını eğitim stresi açısından incelemiş ve çalışma baskısı ve ders yükü arttıkça psikolojik sağlamlığın azaldığı, psikolojik sağlamlığı en çok yordayan değişkenin ise çalışma baskısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Topbay (2016) 188 ortaokul öğrencisinin psikolojik sağlamlık düzeylerini algılanan sosyal destek ve aile işlevleri açısından incelemiş ve algılanan sosyal destek ve aile işlevlerinin psikolojik sağlamlığı yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

2.9. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik kavramı ilk kez Albert Bandura tarafından 1977 yılında "Bilişsel Davranış Değişimi Kuramı" içerisinde kullanılmıştır. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının temel kavramlarından birisi olan "self-efficacy belief" kavramı dilimize "öz-yeterlik inancı" ve "yetkinlik beklentisi" olarak iki farklı biçimde çevrilmiştir (Altun ve Yazıcı, 2012; Bilgin, 2016). Bu çalışmada ise öz-yeterlik kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Bandura (1997), öz-yeterliği bireyin belirli ve istenen amaçlara ulaşabilmesi için gerekli etkinlikleri organize etme ve başarılı bir şekilde uygulama yeteneği olarak tanımlamış ve özyeterliğin motivasyon, geleceğe dair sonuç beklentileri, duygusal durum ve bir görevi tamamlama becerisinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bandura'ya göre (1997) öz-yeterlik bireyin sahip olduğu beceriler değil, sahip olduğu becerilerle neler yapabileceğine ilişkin yargısıdır. Öz-yeterlik, bireyin bir işi yapabileceğine dair olan inancına ve amaçlarına ulaşabilmek için gerekli olan davranış düzenlemelerini sağlayabilmesine etki etmektedir. Bandura, öz-yeterliğin zorluk anlarında insanın güçlü kalmasına yardımcı olan ve duygusal iyi oluşu geliştiren önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır (Hamill, 2003).

Kişinin kendisini nasıl hissedeceğini, nasıl motive olacağını, ne düşüneceğini, ne yapabileceğini ve performansının ne düzeyde olacağını belirleyen öz-yeterlik inançları, doğumdan başlayarak hayat boyu devam eden süreçte farklı deneyimler ve etmenler sonucunda dört ana bilgi kaynağından yararlanarak oluşmaktadır. Bu kaynaklar; performansın beraberinde getirdiği başarılar ve deneyimler, gözleme dayalı öğrenmeler, dönütler ve duygusal ve fizyolojik durumdur (Bandura, 1997; Chen ve Usher, 2013; Pajares ve Usher, 2008).

Öz-yeterliğin gelişimine ise ilk bilgi kaynağı ailedir. Aileler, çocuklarının bilişsel, sosyal ve dil becerilerini kazanmalarına yönelik çeşitli deneyimler sunmaktadır. Başarı deneyimleri öz-yeterlik duygusunun gelişimini sağlarken başarısızlık duyguları olumsuz yönde etki etmektedir (Pastorellli ve diğerleri, 2001). Öz-yeterliğin gelişiminde diğer bir önemli bilgi kaynağı akranlardır. Sosyal öğrenmeler büyük çoğunlukla akranlar arasında gerçekleşmekte ve sosyalleşmede de önemli bir yer tutmaktadırlar. Bozulan ya da zayıf olan akran ilişkileri ise öz-

yeterliğin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bandura, 1997). Öz-yeterlikte üçüncü bir kaynak ise okuldur. Okul, bilişsel becerilerin ve problem çözme yeteneğinin geliştiği, öz-düzenleyici becerilerin kazanıldığı yerdir (Bandura, 1997).

2.10.1. Öz-Yeterliği Düşük ve Yüksek Olan Kişilerin Özellikleri

Yüksek öz-yeterliğe sahip olan kişiler, çevrenin gerektirdiği farklı türdeki durumları yönetebilme konusunda kendi yeteneklerine güvenmektedirler. Gereklilikleri ve problemleri tehdit veya kontrol edilemeyen olaylar olarak görmektense aşılması gereken bir güçlük olarak yorumlamaya eğilimlidirler. Yüksek düzeyde algılanan öz-yeterlik, bireylerin stresli durumları güvenle karşılamalarını, fizyolojik uyarılarla motive olmalarını ve olumlu olayları çabalarının bir sonucu olarak nitelendirmelerini sağlar. Ayrıca yüksek öz-yeterlik; yüksek öz-saygı, iyi oluş ve uyum sağlamayla da yakından ilişkilidir (Bandura, 1997; Jerusalem ve Mittag, 1995; Kuijer ve de Ridder, 2003).

Diğer yandan ise düşük öz-yeterliğe sahip olan kişiler kendilerinden şüphe duyma, depresyon, endişe yaşama ve zorlu olaylarla karşılaştıklarında bu durumu tehdit olarak algılama eğilimindedirler (Kashdan ve Roberts, 2004; Kumar ve Lal, 2006). Ayrıca endişe ve benlikle ilgili yapılmış olan araştırmalar; bu kişilerin endişelenme, düşük görev becerisi beklentisi, fizyolojik uyaranları kaygı belirtisi olarak algılama, sosyal geribildirimleri kişisel olarak algılama ve başarıdan çok başarısızlıktan kendilerini sorumlu hissetme eğiliminde oldukları için düşük öz-yeterliğin bu kişileri kötü tecrübelere karşı kırılganlaştırdığını göstermiştir (Brown ve Siegel, 1988; Carver ve Scheier, 1988; Jerusalem, 1990; Sarason, 1988; Schwarzer, 1986; Wine, 1982; akt. Jerusalem ve Mittag, 1995).

Düşük öz-yeterlik durumuna yoğun negatif duygusal tepkiler, somatik şikayetler eşlik ederken, yüksek öz-yeterlik fizyolojik ve fiziksel zararlara karşı kalkan görevi görmektedir (Bandura, 1997; Jerusalem ve Mittag, 1995; Telef ve Karaca, 2012). Öz-yeterlik inançları bireyin yaşam koşullarını ve işlevlerini güçlü bir şekilde etkilemektedir (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, ve Regalia, 2001).

2.10.2. Duygusal Öz-yeterlik

Petrides ve Furnham (2000), duygusal zekâ ve öz-yeterlik kavramlarını bütünleştirerek duygusal öz-yeterlik kavramını oluşturmuş ve duygusal öz-yeterliği kişinin duygusal mesajları anlama ve kullanma yeteneğine ilişkin inancı olarak tanımlamıştır. Kişiler arası ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde duygusal öz-yeterliğin önemli bir rolü vardır. Zor durumlarla karşılaşıldığında sorun çözme ve başa çıkma becerilerinin kullanılmasını kolaylaştıran gelişmiş duygusal öz-yeterlik inançları yaşam boyunca başarılı sonuçlarla karşılaşılmasını sağlarken, anksiyete ve depresyonla yakından ilişkili olan duygusal öz-yeterliğin eksikliği, okulu bitirme ya da iş yaşamında istikrarı sağlama gibi önemli hedeflere ulaşılmasında engel oluşturabilir. Yüksek duygusal öz-yeterlik olumsuz duygularla başa çıkma becerisini arttırarak özgüveni de geliştirmektedir. Bu nedenle, ruh sağlığı için duygusal öz-yeterliğe sahip olmak önemlidir (Muris, 2002).

Duygusal öz-yeterliğin birinci yapıtaşı kendinin ve diğerlerinin duygularını doğru ve tam olarak fark etme, anlayabilme, algılama, yorumlama ve tanımlama becerisidir. İkinci yapıtaşı, istendiğinde duygulara ulaşabilme ve duyguları üretebilme yeteneğidir. Üçüncü yapıtaşı, duyguları analiz etme, bağlantıları kurabilme ve sonuçları anlayabilme yeteneğidir. Dördüncü yapıtaşı ise duyguları düzenleme yeteneğidir (Totan, İkiz ve Karaca, 2010).

2.10.3. Akademik Öz-yeterlik

Bireyin, hedeflediği akademik görevleri başarılı bir şekilde organize edebileceğine ve tamamlayabileceğine ilişkin inancı akademik öz-yeterlik olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Öğrencilerin hedefleri, akademik başarıları ve motivasyonları akademik öz-yeterlik inançlarını etkilemekte ve daha büyük akademik başarılar elde edebileceklerine dair olan inançlarını geliştirmektedir (Schunk, 2009; akt. Altun ve Yazıcı, 2012). Akademik öz-yeterlik; akademik arzular, bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, amaç odaklı olma, içsel ilgi, öz-doyum gibi birçok psikolojik ve davranışsal değişkenle yakından ilişkilidir. Akademik öz-yeterlik ayrıca çaba ve psikolojik sağlamlıkla da ilişkilidir ve akademik başarıyı şekillendirmektedir (Wen-Wang ve Neihart, 2015). Akademik öz-yeterlik inançları yüksek olan bireyler, öğrenme konusunda daha istekli olurlar, daha çok çaba harcarlar ve zorluklarla baş etmede daha etkin yöntemler geliştirirler (Altun

ve Yazıcı, 2012). Bu nedenlerle de, bireyler eğer bir alanda akademik öz-yeterlik inançları açısından farklılık gösteriyorlarsa, bu alanda benzer düzeyde akademik beceriye sahip olsalar bile akademik performansları açısından farklılık gösterebilmektedirler (Dixson ve diğ., 2016).

2.10.4. Sosyal Öz-yeterlik

Sosyal öz-yeterlik, iletişimin başlatılmasında ve sürdürülmesinde diğer kişilerle pozitif ilişkiler kurarak bu kişiler tarafından kabul edilmek için gerekli olan beceri ve davranışları tanımlamaktadır. Ayrıca, bireyin kendisini sosyal olarak yeterli algılayıp güvenli bir etkileşim kurması sosyal hayata uyumu kolaylaştırarak daha verimli sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır (Akın ve Başören, 2015). Duygusal açıdan ve iletişim kurma konusunda problem yaşayan kişilerin sorunlarının temel kaynağı da sosyal öz-yeterlik ve kişilerarası ilişkiler noktasındadır (Gresham, 1997). Sosyal öz-yeterlik çocukluk çağlarında yeterince gelişmezse ilerleyen zamanlarda çocuk suçluluğu, zihinsel gelişimde sorunlar ve olumsuz sosyal davranışlara neden olabilmektedir (Loeber, 1985; akt. Arslan, 2016).

2.10. Özel Yeteneklilerde Öz-Yeterlik

Özel yetenekli öğrenciler yüksek motivasyon, sebatkarlık ve yeteneklerine güven duyma gibi özelliklere sahip oldukları için ve bu özellikler de öz-yeterlikle ilişkili olduğu için öz-yeterlik düzeylerinin normal öğrencilere daha yüksek olması beklenmektedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1992). Yapılan bazı araştırmalarda bu bulgu desteklenmiş ve zihinsel yeterlik ve öz-yeterlik inançları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Altun ve Yazıcı, 2012; Litster ve Roberts, 2011; Pajares,1996; Çatalbaş Somay, 1998; Yu, 2006; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1992). Bazı araştırmalarda ise özel yetenekli öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının normal öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Aksoy, 2014; Junge ve Dretzke, 1995; Yılmaz Çelik, 2013; Zimmerman ve Martinez-Pons,1992). Diğer yandan ise özel yetenekli öğrencilerin, özellikle de kızların, yüksek performanslarına rağmen güvensizlik eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, düşük öz-yeterlik inancının birtakım psikolojik semptomlarla bağlantılı olduğu bulunmuştur (Yu, 2006; Flett, Panico ve Hewitt, 2011).

2.11. Özel Yeteneklilerde Öz-Yeterlik İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öz-yeterlik ile ilgili özel yetenekli gruplarla gerçekleştirilen çalışmalara yer verilecektir. Öncelikle uluslararası, sonrasında ise ulusal araştırmalar ele alınacaktır.

Yu (2006), 12 farklı ortaokuldaki 629 özel yetenekli öğrencinin öz-yeterlik düzeylerini araştırmış ve öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, olumlu olan öz-yeterlikte cinsiyete dayalı bir farklılık bulunmazken, olumsuz öz-yeterlikte kızların daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Hua (2002), özel yetenekli ve özel öğrenme güçlüğü olan iki kere farklı olan bir çocuğun kariyer öz-yeterliğini inceleyen bir vaka çalışması yürütmüştür. Araştırma sonucunda, potansiyelin, fırsatların ve yetenek gelişimini sağlayan kaynakların erken keşfedilmesinin, yetişkinlerden duygusal destek görülmesinin çok önemli olduğu ve kariyer öz-yeterliği üzerinde pozitif etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Litster ve Roberts (2011), 40 araştırmanın bulgularıyla yürüttükleri metaanaliz çalışmasında özel yeteneklilerin genel algılanan öz-yeterlik, akademik olarak algılanan öz-yeterlik ve davranışsal öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunurken; görünüş ve atletik olarak algıladıkları öz-yeterliğin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çatalbaş Somay (1998), lise birinci ve ikinci sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin yetkinlik beklentilerini araştırmış ve özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin yetkinlik beklentileri arasında özel yetenekliler lehine bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aksoy (2014), 4. sınıfa devam eden 45 özel yetenekli ve 77 normal zeka düzeyindeki öğrencinin algıladıkları akademik öz-yeterlik düzeylerini karşılaştırmış ve özel yetenekliler lehine, özellikle Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde algıladıkları akademik öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Altun ve Yazıcı (2012), özel yetenekli 124, Fen Lisesine devam eden 132 ve genel liselere devam eden 129 ortaöğretim öğrencisinin benlik kavramlarını ve akademik öz-yeterlik inançlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin hem benlik kavramlarının hem de akademik öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, özel yetenekli öğrencilerin benlik kavramı ölçeğinin kendini açma ve fiziksel benlik alt boyutlarında daha düşük puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan özel yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarının, düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan özel yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz Çelik (2013), 7 ve 8. sınıflara devam eden 213 özel yetenekli ve 221 normal öğrencinin mükemmeliyetçiliklerini ve akademik öz-yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin demografik özelliklerine göre mükemmeliyetçilik ve akademik öz-yeterliklerinde farklılaşma olduğu saptanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile mükemmeliyetçilik ölçeğinin aile beklentileri ve kişisel standartlar alt boyutları arasında olumlu, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri alt boyutları arasında olumsuz bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Korkmaz (2017), 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 167 özel yetenekli tanısı almış olan ve 167 özel yetenek tanısı almamış olan öğrencinin öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme düzeylerinin akademik başarılarını yordama gücünü araştırmıştır. Araştırma sonucunda, özel yeteneklilerde akademik başarı ile akademik ertelemenin anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, öz-yeterlik ve denetim odağının akademik başarı ile anlamlı bir ilişki içerisinde olmadığı ve akademik ertelemenin akademik başarıyı düşük bir düzeyde yordadığı bulgulanmıştır. Özel yetenekli olmayan öğrencilerde ise öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarı ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel yetenekli olup olmama durumuna göre farklılaşmanın ise yalnızca öz-yeterlik düzeylerinde olduğu saptanmıştır. Yapılan analizlerde özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik puanları özel yetenekli olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Yurt ve Kurnaz (2015), özel yetenekli 260 yedinci sınıf öğrencisinin matematik öz-yeterliklerinin matematik kaygıları üzerine olan etkisini incelemiş ve araştırmanın sonucunda öz-yeterlik kaynaklarından sadece kişisel deneyimler alt boyutunun matematik kaygısı üzerinde etkisi olduğu, dolaylı yaşantılar, sosyal iknalar ve psikolojik durumların öz-yeterlik üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öz-yeterlik kaynalarının özel yetenekli öğrencilerin matemetik kaygılarındaki varyansın yaklaşık %48'ini açıkladığı görülmüştür.

2.12. Sosyal Destek

İnsan, doğduğu andan itibaren hayatın zorluklarıyla başa çıkabilmek için sosyal ve duygusal desteğe gereksinim duymaktadır. Bu destek ise fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerin hızlı bir şekilde yaşandığı ön ergenlik döneminde çok önemli bir yer tutmaktadır (Pinkerton ve Dolan, 2007). İnsan sosyal bir varlık olduğu için, yaşamı boyunca diğer insanlarla bir arada olma ve çevresindeki kişilerden destek görme ihtiyacı duymaktadır. Sosyal desteğin temelinde kişinin yaşadığı problemler karşısında çevresinden aldığı yardımlar olduğu ve bu yardımların nasıl algılandığı kişiden kişiye göre değişkenlik gösterdiği için sosyal desteğin tanımı da değişkenlik göstermektedir.

Cobb (1976) sosyal desteği, kişinin içinde bulunduğu sosyal ağların üyeleri tarafından ilgi ve saygı gördüğü, sevildiği ve değer verildiğine dair algısı olarak tanımlamıştır. Kim, Sherman ve Taylor (2008) sosyal desteği, kişinin sosyal destek ağları içerisinde bulunan üyeler veya gruplar tarafından kendisine informal kaynak, araçsal yardım, somut destek, duygusal destek ve yol gösterme şeklinde verilen yardım olarak tanımlamıştır. Jackson ve Warren (2000) sosyal desteğin, ihtiyaç anında çevredeki insanlar tarafından sağlanan somut, entelektüel, sosyal ve duygusal kaynakları ifade ettiğini belirtmiştir.

Sosyal destek literatürde alınan sosyal destek ve algılanan sosyal destek olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Alınan sosyal destek ortaya çıkmış ve gerçekleştirilmiş olan yardımı, algılanan sosyal destek ise ihtiyaç anında yardım davranışının ortaya çıkacağına dair olan inancı ifade etmektedir (Lepore ve diğerleri, 1991). Shumaker ve Brownell (1984) algılanan sosyal desteği, en az bir kişinin iyi oluşunu geliştiren ve en az iki birey arasında yaşanan kaynak değişimi olarak

tanımlamıştır. Algılanan sosyal destek stres anlarında kişiyi daha dayanıklı kılmakta ve patoloji gelişimini önlemektedir (Ozbay ve diğerleri, 2007). Ayrıca kişiyi krizle başa çıkmak için gerekli olan kaynaklarla donatmaktadır (Chi et al., 2011).

Sosyal destek, kişinin sevildiğinin, değer verildiğinin, saygı gördüğünün ve karşılıklı bir ilişki yaşadığının farkına varmasını sağlayarak stresli yaşam olaylarına karşı bir tampon görevi görmektedir (Cobb, 1976, Yendork ve Somhlaba, 2015). Ayrıca sosyal destek, stresin etkilerini azaltarak ve kişinin başa çıkma becerilerini geliştirerek dolaylı olarak iyi oluşu da arttırmaktadır (Cobb, 1976). Güçlü sosyal destek ağlarına sahip olan bireyler, stresli yaşam olaylarıyla baş etme ve psikolojik problemlerin üstesinden gelme konusunda daha iyidirler ve endişe, davranış problemleri ve depresif belirtileri daha az yaşamaktadırlar (Şahin-Baltacı ve Karataş, 2015). Sosyal destek görmek bireyin yaşamına anlam katmakta; kişinin diğer insanlarla kurduğu bağları güçlendirmekte ve bir gruba ait olma duygusunu yaşatmaktadır (Malkoç ve Yalçın, 2015). Ayrıca, araştırmalar sosyal desteğe ve arkadaşlara sahip olan ve diğerleriyle olumlu ilişkiler kuran bireylerin daha mutlu olduklarını ortaya koymuşlardır (Diener ve Seligman, 2002).

Sosyal destek sevgi, benlik saygısı, bağlılık ve ait olma gibi temel sosyal gereksinimleri karşılamaktadır ve psikolojik ve fiziksel sağlık üzerinde olumlu etkileri vardır (Leavy, 1983). Ancak diğer yandan ise bireyin sosyal ağını oluşturan kişiler ve kurumların her zaman destekleyici olmayabileceği, hatta bazen olumsuz etki yaratabileceği, bu sebeple de sosyal ağdan çok bireyin algıladığı ve hissettiği desteğin daha önemli olduğu söylenebilir (Öksüz ve diğerleri, 2011).

2.12.1. Sosyal Desteğin Türleri

Sosyal desteğin türlerine ve işlevlerine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Cobb (1976) sosyal desteği, duygusal destek, saygı desteği ve ağ desteği olmak üzere şekilde almıştır:

1. Duygusal destek: Bireyin kendisine ilgi gösterildiği ve bakım sağlandığını hissettiği destek.

2. Saygı desteği: Bireyin saygı gördüğünü ve önemsendiğini hissettiği destek.

3. Ağ desteği: Kişilerarası etkileşim.

Cohen ve Wills (1985) sosyal desteği aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

1. Duygusal destek: Kişinin sevildiğini, ilgilenildiğini, değer gördüğünü, hoşlanıldığını, anlayış gösterildiğini, korunduğunu ve özen gösterildiğini hissettiği destektir.

2. Maddi/Araçsal destek: Bireyin finansal destek görmesi, ihtiyaçlarını ve eğitimini karşılayabilmesi için aldığı destektir.

3. Bilgisel destek: Sorunlarının anlaşılması ve bu sorunlarla başa çıkabilmesi için yapılan yardımı içeren destektir.

4. Yaygın destek: Boş zamanlarını eğlenerek, başkalarıyla bir arada olarak, rahatlayarak , sosyal ilişkiler kurarak geçirmeyi sağlayan destektir.

2.12.2 Sosyal Destek Kaynakları

Sosyal destek ağları; aile üyeleri, akranlar, öğretmenler ve bireyin güçlü bir duygusal bağ ve işlevsel bir ilişki içerisinde olduğu diğer kişilerden oluşur (Lee, Olszewski-Kubilius, Makel ve Putallaz, 2015). Çocuk ve ergenler için de aile üyeleri, akranlar ve öğretmenler önemli sosyal destek kaynaklarıdır (Cicognani, 2011).

2.12.2.1. Anne Baba Sosyal Desteği

Çocuk ilk sosyal yaşantılarını ailede edinmektedir. Dolayısıyla aile, önemli bir sosyal destek kaynağıdır. Çocukların destek gördüğü ailelerde olumlu bir kişilik yapısının ve daha olumlu bir sosyal yapının gelişimi desteklenmektedir. Evlerinde yakından ilgilenilen ve destek gören çocuklar arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde de daha başarılı olmaktadırlar (Yavuzer, 2004).

Aile; sıcaklığıyla, yapısıyla, uyumuyla ve duygusal desteğiyle ait olma hissi yaratmakta ve psikolojik sağlamlığın gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynler ayrıca sağladıkları sevgi ve güven ortamının yanında, bireylerin karşılaştıkları zorluklara karşı çözüm yolları bulabilmesi konusunda da destek olmaktadır. Aileden algılanan bu destek, ergen ruh sağlığı üzerinde olumlu etki yaparak depresyonu ve ruhsal problemleri daha az yaşamalarını sağlamaktadır (Condly, 2006; Kitano ve Lewis, 2005 ve Kronborg ve diğerleri, 2017). Ebeveynlerden ya da önemli diğer kişilerden oluşan aileler, ergenler için hem kalkan

görevi görürler hem de cesaret kaynağıdırlar; bu da ergenlerin bireysel dayanıklılıklarının gelişimine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca etkili ebeveynlik becerisine ve yüksek beklentilere sahip olan ebeveynler ergen psikolojik sağlamlığını da olumlu yönde etkilemektedirler (Morales, 2008).

Aile, çocuklarının yaşam doyumunun gelişiminde ve topluma uyum sağlayan bireyler olarak yetişmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklar, sosyalleşme süreçlerinde ve problem durumlarıyla karşılaştıklarında ailelelerinden sosyal destek beklerler ve bu süreçte ebeveynlerine güven duymayı öğrenirler. Aileden alınan ve algılanan sosyal desteğin yoğunluğu çocuğun psikolojik sağlığını önemli derecede etkilemektedir. Sınırları iyi tanımlanmış ve sağlıklı bir iletişimin olduğu ailelerde yetişen çocukların problemlerini daha kolay çözdükleri, okul başarılarının iyi düzeyde olduğu görülürken; çekişmeli ve mutsuz ailelerde yetişen çocukların ruh sağlıklarının bozulduğu, içe dönük ve bağımlı bir kişilik yapısı geliştirdikleri gözlemlenmektedir. Aileden algılanan sosyal desteğin eksikliği çocuğun bir gruba ait olma duygusunu zedelemektedir. Ait olamama duygusu ise yalnızlık ve yabancılaşma ile ilişkili olduğu için okul terki veya devamsızlığa sebep olabilmektedir (Erol, 1992; Gökler, 2007; Salı ve Köksal-Akyol, 2010; Terzi-Ünsal ve Kapçı, 2005).

Özel yetenekli öğrencilerin gelişimlerinde de aile desteği ve ebeveyn tutumları önemli bir etkiye sahiptir. Kişiliklerinin, motivasyonlarının, değerlerinin ve inançlarının gelişiminde ailenin önemi büyüktür (Olszewski Kubilius, 2011). Özel yetenekli çocukların ailelerinin en çok zorlandıkları nokta özel yetenekliliğin neyi ifade ettiğini bilmemeleridir. Eğer ebeveyn özel yetenekli çocuğuyla ilgili yeterli bilgi sahibi değilse, çocuğunun ihtiyaçlarını bilemez ve yeteri kadar sosyal destek sağlayamaz. Bu nedenle, aileler özel yetenekli çocuklarını anlamak için bilgi edinmeli, çocuklarının ihtiyaçlarını ve ne tür problemler yaşayabileceğini ve çocuğunun bu problemlerle başa çıkabilmesinde nasıl bir yöntem izleyebileceğini öğrenmelidirler (Elcik, 2015).

2.12.2.2. Akran Sosyal Desteği

Akranlarla iletişim ve arkadaşlık yaşamın tüm dönemlerinde önemli bir yere sahiptir. Akran ilişkileri; karakter gelişimi, sosyalleşme, cinsel kimliğin ve grup aidiyetinin edinimi, paylaşma ve sorumluluk duygularının gelişimi için gereklidir.

Arkadaşları tarafından aranan biri olmak, takdir edilmek ve kabul görmek karakter gelişimi için önemlidir. Çocukların kendilerini kanıtlamaları, iş birliği kurmaları, duygusal etkileşimler yoluyla arkadaşlığı öğrenmeleri akran ilişkileri aracılığıyla olur. Böylelikle, diğer insanların düşüncelerini, beklentilerini, duygularını ve isteklerini öğrenir ve hayata karşı bir bakış açısı geliştirirler ve bu kazanımlar aracılığıyla akranları tarafından daha çok desteklenmeye başlarlar. Akran desteği, çocukların kendilerini daha yeterli ve başarılı hissetmelerini, yeteneklerini geliştirmelerini, öz saygılarını artıralarını ve stresle başa çıkmak için etkili yollar üretmelerini sağlar (Turner, 1993; Salı ve Köksal-Akyol, 2010).

Çocuklar, akran gruplarında anlamlı etkileşimler ve başarılar yoluyla kimliklerini oluşturmaktadırlar. 7 ya da 8 yaşlarından başlayarak ise akran gruplarını referans grup olarak görmeye başlamaktadırlar ve bu durum ergenliğe doğru artmaktadır (Berns, 2010). Çocukların okulda geçen zamanlarının çoğu bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini şekillendiren akranlarıyla beraber geçmektedir ve bireyler bu gruba dahil olabildikleri ölçüde sosyal ve duygusal destek elde edebilmektedirler (Espinoza ve diğerleri, 2014). Algılanan destek ise yaşa göre değişmektedir. Örneğin; Bokhorst, Sumter ve Westenberg (2010), yaptıkları çalışmada, 9-15 yaş arası grubun ebeveynlerinden ve arkadaşlarından eşit düzeyde sosyal destek algılarken, 16-18 yaş grubunda arkadaş desteğinin ebeveyn desteğini aştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir arkadaş grubu tarafından kabul edilmemek ise; güvensizlik, küskünlük (Kulaksızoğlu, 2001), kaygı, depresyon, madde kullanımı (Holt ve Espelage; Mason, 2004), ait olamama, yabancılaşma ve okul terkine (Gökler, 2007) sebep olabilmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin akranlarından farklı olan özellikleri ise beraberinde birtakım zorluklar da getirmektedir. Bu öğrencilerin bazı özellikleri akranlarından bir adım önde olmalarını sağlarken diğer yandan ise kendilerine uygun arkadaş bulmakta zorlanmalarına ve dolayısıyla da yalnızlaşma ve anlaşılamama problemleri yaşamalarına sebep olabilmektedir (Elcik, 2015; Rimm, 2002).

2.12.2.3. Öğretmen Sosyal Desteği

Önemli destek kaynaklarından bir diğeri de öğretmenlerdir. Werner (1990), sevilen öğretmenlerin öğrenciler için olumlu rol model oluşturduklarını, motivasyon ve bilgi desteği sağladıklarını belirtmiştir (akt. Smokowski, Reynolds ve Bezruczko,

1999). Öğretmenlerin öğrenci sorunlarına eğilmeleri, destekleyici rol üstlenmeleri, çocuklara rol model olabilmeleri öğrencilerin benlik kavramlarının gelişiminde çok önemlidir (Köksal-Akyol ve Salı, 2013). Öğretmenlerden algılanan sosyal destek öğrencilerin öz-saygılarını geliştirmekte, depresyon düzeyini azaltmakta (Reddy, Rhodes ve Mulhall, 2003), öğrenme motivasyonlarını yükseltmekte (Chhuon ve Wallace, 2014) ve duygusal sağlığı arttırmaktadır (Turgut, 2015).

Özel yetenekli öğrencilerde aile ve öğretmenlerin sosyal-duygusal olgunlaşmadan çok bilişsel başarıya odaklanmaları bu öğrencilerde hayal kırıklığı oluşturmakta ve problem yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu noktada öğretmenlerden beklenen, öğrencilerin mevcut potansiyellerini doğru şekilde değerlendirmeleri ve özel yeteneklerini geliştirmelerini sağlamalarıdır (Sezginsoy, 2007).

2.13. Özel Yeteneklilerde Algılanan Sosyal Destek

Özel yeteneklilerin aldığı ve algıladığı sosyal destek ve sosyal destek ağlarıyla ilgili çok az sayıda araştırma yürütülmüştür. Bu durum, özel yetenekli öğrencilerin genel olarak avantajlı koşullardan, yardımsever ve destekleyici okullar ve ailelerden geliyor olduklarına dair olan algıdan kaynaklanmış olabilir. Ancak, tüm özel yetenekli öğrenciler bu koşullara sahip olamayabilmektedir. 2007 yılında Avusturalya'da 950 özel yetenekli öğrenciyle yürütülen boylamsal bir araştırmada, bu öğrencilerin öğretmenleri tarafından uyumlu olarak nitelendirilikleri halde sosyal destek algılarının normal akranlarından daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Vialle, Heaven, ve Ciarrochi, 2007). Bu nedenle, hem yetenek gelişimini ilerleten hem de yüksek başarı ve yetenek gelişimini kolaylaştıran psikolojik becerileri kazandırmak için sosyal destek tiplerinin hangi durumlarda ortaya çıktığını anlamak önemlidir. Araştırmalar; kendilerini kabullenen, destekleyen, özel yeteneği normalleştiren destekleyici bir çevrede bulunmayan özel yetenekli çocukların, özel yeteneklerini inkar etme, düşük başarı ya da akranlarından kabul görmek için üstün yeteneğini gizleme gibi uygun olmayan başa çıkma mekanizmaları kullanabildiklerini ortaya koymuştur (Cross ve Swiatek, 2009). Araştırma bulgularının büyük çoğunluğu aile, arkran ve öğretmenler gibi önemli kişilerden algılanan sosyal desteğin özel yetenekli öğrencilerin okuldaki psikolojik uyumunu etkilediğini ve sosyal desteğin psikolojik uyumsuzluk belirtileriyle (depresif semptomlar, algılanan stres, endişe vb.) ters yönlü bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya çıkarmıştır (Lee ve ark., 2015).

Özel yetenekli öğrencilerin aşırı duyarlılık ve mükemmeliyetçilik özellikleri bu öğrencilerde algılanan sosyal desteğin önemini arttırmaktadır. Bu öğrencilerin sosyal destek kaynaklarının ve sosyal destek düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşmasının bilinmesinin, özel yetenekli öğrenciler için belirlenecek olan eğitim stratejilerinde önemli olacağı değerlendirilmektedir (Elcik, 2015).

2.14 Özel Yeteneklilerde Algılanan Sosyal Destek İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, algılanan sosyal destek ile ilgili özel yetenekliler üzerinde yapılmış olan araştırmalar ele alınacaktır. Bu çalışmalardan ilk olarak yurt dışında, sonrasında ise Türkiye'de gerçekleştirilmiş olanlara yer verilecektir.

Rinn, Reynolds ve McQueen (2011), yaz programına devam eden 5 ve 10. sınıflar arasındaki 217 özel yetenekli öğrencinin sosyal destek algılarını ve benlik kavramlarını incelemiş ve aralarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki oluğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dubow ve Tisak (1989), 3, 4 ve 5. sınıfa devam eden 361 öğrencinin stresli yaşam olayları ve ortaokula uyum sağlamada sosyal destek ve sosyal problem çözme becerisinin aracı rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda, yüksek düzeyde sosyal destek ve sosyal problem çözme becerisinin stresli yaşam olaylarının etkisini ve davranış problemlerini azalttığı görülmüştür.

Elcik (2015), 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 378 özel yetenekli öğrencinin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri ve sosyal-duygusal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en yüksek düzeyde desteği aileden, en az desteği ise öğretmenden algıladığı ve anne baba birlikteliğinin sosyal destek üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar (2010), 275 özel yetenekli lise öğrencisinin mesleki olgunluk düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve özel yetenekli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ve algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptamıştır. En güçlü ilişkinin ise mesleki olgunluk ve akran desteği arasında olduğu tespit edilmiştir.

Albayrak-Dengiz (2014), BİLSEM'e devam eden 3, 4 ve 5. sınıflarına devam eden 73 özel yetenekli öğrencinin algılanan sosyal destek düzeylerinin benlik saygısına olan etkisini incelemiştir. Bu araştırmada, aileden alınan sosyal destek düzeyi ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunurken öğretmenden ve akranlardan algılanan destek ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ogurlu, Sevgi-Yalın ve Yavuz-Birben (2018) ortaokula devam eden 117 özel yetenekli öğrencinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve algılanan sosyal destek düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin sosyal desteğin %29'unu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yakın arkadaşların birincil destek kaynağı oldukları ve öğretmenlerini de önemli bir sosyal destek kaynağı olarak algıladıkları bulunmuştur.

Malkoç ve Yalçın (2015), 309 üniversite öğrencisinin psikolojik sağlamlık, sosyal destek, psikolojik iyi oluş ve stresle başa çıkma değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiş ve araştırma sonucunda, psikolojik sağlamlık, aileden, arkadaşlardan ve diğerlerinden alınan sosyal destek ve stresle başa çıkma becerilerinin psikolojik iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin-Baltacı ve Karataş (2015) 386 ortaokul öğrencisinin algılanan sosyal destek, depresyon, yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık düzeyleri incelemiş ve algılanan sosyal destek ve yaşam doyumunun psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcıları olduğunu tespit ederken depresyonun psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Köksal-Akyol ve Salı (2013), yatılı ve gündüzü okuyan 286 ortaokul öğrencisinin sosyal destek algılarını ve benlik kavramlarını incelemiştir. Gündüzlü okuyan çocukların benlik kavramlarının yatılı okuyanlara göre daha yüksek olduğu, kızların sosyal destek algılarının ve benlik kavramlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ve benlik kavramı ve sosyal destek algısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezlerinin 5, 6, 7 ve 8. sınıflarına devam eden, genel yetenek, müzik ve resim alanında özel yetenekli olarak tanılanmış olan öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları, öz-yeterlik düzeyleri ve anne-baba, arkadaş ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır.

Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı ve tanımlamayı amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeli ise, değişkenlerin arasında birlikte değişimin olup olmadığını ve derecesini tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2015).

3.2. Evren/Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2018/2019 Eğitim ve Öğretim Yılında Batı Marmaradaki Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden ortaokul öğrencileri, örneklemini ise kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle Edirne, Çanakkale, Tekirdağ ve Kırklareli illerindeki Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçek uygulamaları Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra kurum yöneticilerinin uygun gördüğü saatlerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, örneklem grubundaki öğrencilerden BİLSEM'lere düzenli devam eden öğrencilerin tümüne ulaşılmış ve uygulama çalışması toplamda 251 öğrenciyle yapılmıştır. Ölçek uygulaması yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüştür. Ölçekleri doldururken aynı kodlama yaptığı ve eksik bıraktığı tespit edilen 19 öğrencinin verileri araştırmadan çıkarılmış ve araştırmanın çalışma grubu 232 BİLSEM öğrencisinden oluşmuştur.

Örneklemde yer alan öğrencilerin demografik bilgi formunda elde edilen verilere göre dağılımı sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 3. 1: Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	115	49,6
Erkek	117	50,4
Toplam	232	100,0

Tablo 3.1'de örneklem grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları verilmiştir. Örneklem grubunun 115'i (%49,6) kız ve 117 (%50,4)'si erkektir.

Tablo 3. 2: Örneklem Grubunun BİLSEM'den Eğitim Alınan Alana Göre Dağılımı

Alan	n	%
Genel Yetenek	142	61,2
Müzik	18	7,8
Resim	51	22,0
Çift alan	21	9,1
Toplam	232	100,0

Tablo 3.2'de örneklem grubunun 142 (%61,2) genel yetenek, 51 (%22,0) resim, 18 (%7,8) müzik ve 21 çift alan (%9,1) öğrencisinden oluşmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 3: Örneklem Grubunun BİLSEM'den Alınan Eğitim Süresine Göre Dağılımı

Eğitim Süresi	n	%
1	6	2,6
2	50	21,6
3	94	40,5
4	72	31,0
5	7	3,0
6	2	,9
7	1	,4
Toplam	232	100,0

Tablo 3.3'te, örneklem grubunda bulunan 6 öğrenci'nin (%2,6) 1 yıldır, 50 öğrenci'nin (%21,6) 2 yıldır, 94 öğrenci'nin (%40,5) 3 yıldır, 72 öğrenci'nin (%31) 4 yıldır, 7 öğrenci'nin (%3) 5 yıldır, 2 öğrenci'nin (%0,9) 6 yıldır ve 1 öğrenci'nin (%0,4) 7 yıldır BİLSEM'den eğitim almakta olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 4: Örneklem Grubunun Sınıfa Göre Dağılımı

Sınıf	n	%
5	76	32,8
6	69	29,7
7	70	30,2
8	17	7,3
Toplam	232	100,0

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi, örneklem grubu 76 (%32,8) 5. sınıf, 69 (%29,7) 6. sınıf, 70 (30,2) 7. sınıf ve 17 (%7,3) 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Tablo 3. 5: Örneklem Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Siz Dahil Kardeş Sayısı	n	%
Tek çocuk	48	20,7
İki kardeş	157	67,7
Üç kardeş ve üzeri	27	11,6
Toplam	232	100,0

Tablo 3.5'te öğrencilerin 157'sinin (%67,7) iki kardeş oldukları, 48'inin (%20,7) tek çocuk oldukları ve 27'inin (%11,6) üç kardeş ve üzeri oldukları görülmektedir.

Tablo 3. 6: Örneklem Grubunun Doğum Sırasına Göre Dağılımı

Doğum Sırası	n	%
İlk çocuk	100	43,1
Ortanca çocuk	4	1,7
Son çocuk	80	34,5
Tek çocuk	48	20,7
Toplam	232	100,0

Tablo 3.6'da öğrencilerin 100'ünün (%43,1) ilk çocuk, 80'inin (%34,5) son çocuk, 48'inin (%20,7) tek çocuk ve 4'ünün (%1,7) ortanca çocuk olarak dünyaya geldiği görülmektedir.

Tablo 3. 7: Örneklem Grubunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Anne Eğitim Düzeyi	n	%
İlkokul	9	3,9
Ortaokul	17	7,3
Lise	53	22,8
Üniversite	116	50,0
Lisansüstü	37	15,9
Toplam	232	100,0

Tablo 3.7'de öğrencilerin annelerinin 116'sının (%50) üniversite mezunu, 53'ünün (%22,8) lise mezunu, 37'sinin (%15,9) lisansüstü mezunu, 17'sinin (%7,3) ortaokul mezunu ve 9'unun (%3,9) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 8: Örneklem Grubunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Baba Eğitim Düzeyi	n	%
İlkokul	7	3,0
Ortaokul	10	4,3
Lise	42	18,1
Üniversite	133	57,3
Lisansüstü	40	17,2
Toplam	232	100,0

Tablo 3.8'de öğrencilerin babalarının 133'ünün (%57,3) üniversite mezunu, 42'sinin (%18,1) lise mezunu, 40'ının (%17,2) lisansüstü mezunu, 10'unun (%4,3) ortaokul mezunu ve 7'sinin (%3) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 9: Örneklem Grubunun Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Anne Mesleği	n	%
Ev hanımı	74	31,9
Memur	100	43,1
İşçi	19	8,2
Emekli	2	,9
Serbest meslek	8	3,4
Özel sektör	29	12,5
Toplam	232	100,0

Tablo 3.9'da öğrencilerin annelerinin 100'ünün (%43,1) memur, 74'ünün (%31,9) ev hanımı, 29'unun (%12,5) özel sektör çalışanı, 19'unun (%8,2) işçi, 8'inin (%3,4) serbest çalışan ve 2'sinin (0,9) emekli olduğu görülmeketedir.

Tablo 3. 10: Örneklem Grubunun Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Baba Mesleği	n	%
Memur	96	41,4
İşçi	32	13,8
Emekli	9	3,9
Serbest meslek	31	13,4
Çiftçi	3	1,3
Özel sektör	61	26,3
Toplam	232	100,0

Öğrencilerin babalarının 96'sı (%41,4) memur, 61'i (%26,3) özel sektör çalışanı, 32'si (%13,8) işçi, 31'i (%13,4) serbest çalışan, 9'u (3,9) emekli ve 3'ü (%1,3) çiftçidir.

Tablo 3. 11: Örneklem Grubunun Aile Aylık Ortalama Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Aylık Ortalama Gelir	n	%
1000 TL'nin altında	1	,4
1000-2000 TL arası	20	8,6
2000-4000 TL arası	53	22,8
4000 TL-8000 TL arası	107	46,1
8000 TL ve üzeri	51	22,0
Toplam	232	100,0

Tablo 3.11'de görüldüğü gibi, örneklem grubunun ailelerinin aylık ortalama gelirlerine bakıldığında 107'sinin (%46,1) 4000-8000 TL aralığında olduğu, 53'ünün (%22,8) 2000-4000 TL arasında olduğu, 51'inin (%22) 8000 TL ve üzeri olduğu, 20'sinin (%8,6) 1000-2000 TL arasında olduğu ve 1'inin (%0,4) 1000 TL altında olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 12: Örneklem Grubunun Gelir Algılarına Göre Dağılımı

Gelir Algısı	n	%
Yetersiz	6	2,6
Orta düzeyde	72	31,0
İyi	154	66,4
Toplam	232	100,0

Tablo 3.12'de görüldüğü gibi, örneklem grubunun 154'ü (%66,4) ailelerinin gelir düzeyini iyi olarak, 72'si (%31) orta düzeyde olarak ve 6'sı (%2,6) yetersiz olarak algılamaktadır.

Tablo 3. 13: Örneklem Grubunun Algıladıkları Anne Baba Tutumlarına Göre Dağılımı

Anne Baba Tutumu	n	%
Baskıcı ve otoriter	19	8,2
Gevşek ve kuralların hiç olmadığı	1	,4
Aşırı koruyucu	22	9,5
İlgisiz	3	1,3
Destekleyici ve demokratik	187	80,6
Toplam	232	100,0

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi, öğrencilerin 187'si (%80,6) anne baba tutumunu destekleyici ve demokratik olarak, 22'si (%9,5) aşırı koruyucu olarak, 19'u (%8,2) baskıcı ve otoriter olarak, 3'ü (%1,3) ilgisiz olarak ve 1'i (%0,4) gevşek olarak algılamaktadır.

Tablo 3. 14: Örneklem Grubunun Anne Babalarının Birliktelik Durumlarına Göre Dağılımı

Birliktelik	n	%
Anne baba birlikte	226	97,4
Anne baba boşanmış	6	2,6
Toplam	232	100,0

Tablo 3.14'te öğrencilerin 226'sının (%97,4) anne babası birlikte ve 6'sının boşanmış (%2,6) olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 15: Örneklem Grubunun Akademik Başarı Algılarına Göre Dağılımı

Başarı Algısı	n	%
Başarılı	202	87,1
Orta Düzey	30	12,9
Toplam	232	100,0

Tablo 3.15'te görüldüğü gibi, öğrencilerin 202'si (%87,1) kendilerinin akademik başarı açısından iyi düzeyde olduğunu, 30'u (%12,9) orta düzeyde olduğunu düşünmektedir. Kendisini başarısız olarak algılayan öğrenci ise yoktur.

Tablo 3. 16: Örneklem Grubunun Not Ortalamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Not Ortalaması	
Ortalama	98,04
Ranj	30
Minimum	70
Maksimum	100

Tablo 3.16'da da görüldüğü gibi, öğrencilerin not ortalamaları 98,04, minimum ortalama 70 ve maksimum ortalama 100'dür.

Tablo 3. 17: Örneklem Grubunun Sosyal/Sportif Faaliyetlere Katılım Durumlarına Göre Dağılımları

Sosyal Faaliyet Katılımı	n	%
Katılıyor	108	46,6
Katılmıyor	124	53,4
Toplam	232	100,0

Tablo 3.17 incelendiğinde, örneklem grubundaki öğrencilerin 124'ünün (%53,4) herhangi bir sosyal/sportif faaliyete katılmadıkları, 108'inin ise (%46,6) katıldıkları görülmektedir.

3.3.Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği", "Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği" ve "Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılara ait kişisel bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından 17 sorudan oluşan bir kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda araştırma problemleri açısından önem taşıdığı düşünülen bilgilere yönelik sorular sorulmuştur. Kişisel bilgi formunda; cinsiyet, BİLSEM'den eğitim alınan alan, BİLSEM'den eğitim alınan süre, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik durum, not ortalaması, akademik başarı algısı, anne babanın birliktelik durumu, anne baba eğitim durumu, anne babanın mesleği, kardeş sayısı, doğum sırası, algılanan ebeveyn tutumu ve sosyal/sportif bir faaliyete katılım durumuna yönelik sorular bulunmaktadır. (EK-2)

3.3.2. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12)

On bir ayrı ülkeden toplanan veriler ışığında, sosyo-ekolojik bakış açısıyla, nitel ve nicel yöntemler kullanılarak geliştirilen ölçeğin orijinal formu 28 madde, üç alt ölçek ve sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin kısa form çalışması Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından yapılmış ve iki ayrı çalışma neticesinde 12 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Arslan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğe son şekli verildikten sonra uygulama çalışması Isparta il merkezinde 256 ortaokul ve lise öğrencisiyle (%44'ü kız ve %56'sı erkek) yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, ölçeğin on iki maddesinin faktör yüklerinin .54 ile .81 arasında değiştiği görülmüştür. Bu durum, ölçeğin maddelerinin temsil edilebilirlik gücünün yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin toplam varyansın % 51.28'ini açıkladığını, yeterli derecede uyum gösterdiğini [$\chi 2(N = 256) = 105.498$, $p < .0001$; x2/df= 2.03 ; GFI = .94, CFI = .97 , RMSEA = . 060 , RMR = .039] ve tek faktörden oluştuğunu göstermiştir. Ölçüt geçerliği kapsamında öz-yeterlik ve olumlu-olumsuz duygular ile ilişkisi incelenmiş ve ÇGPSÖ ile olumlu duygular (.57) ve öz-yeterlik (.45). arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; ÇGPSÖ ile olumsuz duygular (-.39) arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve cronbach alfa değeri .91 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ise ölçeğin cronbach alfa değeri .82 olarak hesaplanmıştır.

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Kısa Formu (ÇGPSÖ) 12 maddeden oluşmaktadır ve "*Beni tamamen tanımlıyor (5)"* ile "*Hiç tanımlamıyor (1)* arasında derecelendirilen 5'li Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 12 ve en yüksek puan ise 60'tır. Ölçekten elde edilen puan arttıkça psikolojik sağlamlık düzeyi de artmaktadır (Arslan, 2015). Elde edilen bu sonuçlar, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin ülkemizde çocuk ve ergenlerin psikolojik sağlamlığını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. (EK- 3)

3.3.3. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği

Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlama çalışması Telef tarafından 2011 yılında yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 461'i ortaokul ve 472'si lise olmak üzere 933 öğrenciden elde edilen verilerle yapılmıştır. Yapılan analizlerde, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasında ölçeğin geneli için .95 ve alt faktörlerinde sosyal öz-yeterlik için .94, akademik öz-yeterlik için .93, ve duygusal öz-yeterlik için .91 (p<,001) seviyesinde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu da dil eşdeğerliğinin sağlandığını göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, açıklanan toplam varyansın %43,74 olduğu görülmüştür. Ölçek maddelerinin faktör ortak varyansına ilişkin öz-değerlerinin .305 ile .612 arasında değiştiği saptanmıştır. Bu analiz sonucunda, ölçeğin Türkçeye uyarlanmış versiyonunun da aslına benzer bir biçimde 21 maddeden oluştuğu ve ölçeğin maddelerinin üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum indeksi değerleri (RMSEA=.049, NFI=.95, CFI=.96, GFI=.94 ve SRMR=.066) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin ayırt edici geçerliğini belirlemek için alt-üst % 27'lik grup karşılaştırması yapılmış ve t-testi değerlerinin 10.98 ile 21.17 arasında değiştiği ve ölçeğin tüm maddelerinin p<.001 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğini tespit etmek için "Genel Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmış ve iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyonu .57 (p<.001) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık kat sayıları; ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından duygusal öz-yeterlik için .78, akademik öz-yeterlik için .84 ve sosyal öz-yeterlik için .64 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin cronbach alfa değeri duygusal öz-yeterlik boyutunda .85, sosyal öz-yeterlik boyutunda .80, akademik öz-yeterlik boyutunda .80 ve ölçeğin geneli için .90 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin 5. sınıflar için cronbach alfa değerleri ise duygusal öz-yeterlik alt ölçeği için .88, sosyal öz-yeterlik alt ölçeği için .79, akademik öz-yeterlik alt ölçeği için .83 ve ölçeğin tümü için .92 olarak hesaplanmıştır.Ölçeğin test-tekrar test katsayıları ise .75 ve .89 arasında değişmektedir. Yapılan analiz çalışmaları sonucunda, ölçeğin çocukların toplam öz-yeterlik düzeyleriyle duygusal, sosyal ve akademik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Telef, 2011).

Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği, 21 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ve 1 (hiç) ve 5 (çok iyi) arasında puanlanan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır ve ölçekten genel bir öz-yeterlik puanı da elde edilebilmektedir. Ölçeğin duygusal öz-yeterlik boyutu, öğrencilerin olumsuz duygularla baş etme yeteneğini algılamalarını; sosyal öz-yeterlik boyutu; akran ilişkilerini ve girişkenlik yeteneğini fark etme düzeylerini; akademik öz-yeterlik boyutu ise, akademik konuları başarma, kendi öğrenme davranışını yönetme ve akademik beklentilerini gerçekleştirme yeteneklerini algılamalarını ölçmektedir. Toplam öz-yeterlik alt faktör puanları ile ilgili maddeler toplanarak hesaplanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105'tir. Ölçeğin duygusal öz-yeterlik alt boyutu 2,4,8,11,14,19,21. maddelerle; sosyal öz-yeterlik alt boyutu 1,5,7,10,13,16,18. maddelerle ve akademik öz-yeterlik alt boyutu 3,6,9,12,15,17,20. maddelerle ölçülmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puan ise öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir (Telef, 2011). (EK- 4)

3.3.4. Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği

Çocuk ve ergenlerin aileleri, öğretmenleri ve arkadaşlarından aldıkları sosyal desteğe ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Dubow ve Ullman (1989) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçeğin maddeleri çocuğun içerisinde bulunduğu sosyal ağ tarafından ne kadar sevildiği, ilgi gösterildiği ve ne derecede kabul edildiğine dair algısını ölçmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışması Gökler (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması Ankara'da üç farklı sosyoekonomik seviyeyi temsil eden okullarda 3-8. sınıflara devam eden öğrenciler (n=301) ve Hacettepe Üniversitesi Çocuk Hastanesi Adölesan Birimi'ne başvuran yine aynı yaşlardaki 57 çocuk ve ergen olmak üzere toplam 358 çocuk ve ergenle yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin madelerinin toplam varyansın %40,22'sini açıklayan üç faktör altında toplanmış olduğu tespit edilmiştir. Alt ölçekler "arkadaş desteği", "aile desteği" ve "öğretmen desteği"dir. Ölçeğin ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla "Çocuklar için Depresyon Ölçeği" ile ilişkisine bakılmış ve iki ölçekten alınan puanlar arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -.62$; $p < 0.01$). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutları

için ise arkadaş desteği .89, aile desteği .86 ve öğretmen desteği .88 olarak saptanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin cronbach alfa değeri arkadaş desteği boyutunda .94, aile desteği boyutunda .84, öğretmen desteği boyutunda .83 ve ölçeğin geneli için .94 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için .49 ($p<0.01$) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iki-yarım güvenirliği (Guttman) ise .82 olarak tespit edilmiştir (birinci yarım için .88; ikinci yarım için .90). Madde-toplam güvenirliği sonucuna göre ise maddelerin toplam puanla ilişkisi .34 ile .64 arasında değişmektedir.

Yapılan analizler sonucunda, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeğinin çocuk ve ergenlerde algılanan sosyal desteği ölçmek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Ölçek 41 maddeden ve 3 alt ölçekten oluşan, 1'den (hiçbir zaman) 5'e (her zaman) kadar derecelendirilen 5'li likert tipi bir ölçektir. Arkadaş desteği 19 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31); aile desteği 12 madde (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22) ve öğretmen desteği 10 maddeden (32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41) oluşmaktadır. Ölçeğin ters maddeleri 1, 3, 4, 10, 13, 15, 17, 18, 22, 24, 25, 28, 30, 31, 33, 34, 37, 39, 41'dir. Ölçekten alınabileceken düşük puan 41, en yüksek puan ise 205'tir. Alt ölçeklerde ise arkadaş desteği 19-95, aile desteği 12-60, öğretmen desteği 10-50 arasında puanlanmaktadır (Gökler, 2007). Yüksek puan bireyin daha fazla sosyal destek algıladığını göstermektedir. (EK-5).

3.4. Verilerin Çözümlenmesi

Veri toplama araçları uygulandıktan sonra öncelikle öğrencilerin yanıtları gözden geçirilmiş ve eksik ya da özensiz doldurulanlar elenmiştir. Sonrasında veriler kodlanmış ve ölçeklere ait puan hesaplamaları yapılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 25 kullanılmıştır. Analizler şu şekilde yapılmıştır:

Örneklemdeki öğrencilerin demografik özellikleri betimleyici frekans ve yüzde değerleri ile açıklanmıştır. Değişkenlerin normal dağılımdan gelip gelmediklerini belirlemek amacıyla grup büyüklüğünün 50'den büyük olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi, küçük olduğu durumlarda Saphiro Wilk's testinden yararlanılmıştır. Normallik testinin sonuçları yorumlanırken anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kullanılmıştır. $p<0.05$ olduğunda değişkenlerin normal dağılım göstermediği, $p>0.05$ olduğunda ise normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Gruplar arasındaki farklılaşmalar incelenirken normal dağılımın olduğu durumlarda Bağımısz t-testi ve One-Way ANOVA testi yapılmıştır. Normal dağılımın bulunmadığı durumlarda ise Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis Testinde farklılaşmalar anlamlı çıktığında ikili karşılaştırma testlerinden Mann Whitney U testi kullanılarak anlamlı farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Normal dağılımdan gelmeyen değişkenlerin arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Çalışmadaki değişkenlerin yordama gücünü belirlemek için non-parametrik regresyon tekniğinden faydalanılmıştır.

Sonuçlar yorumlanırken 0.05 anlamlılık düzeyi kullanılmış ve $p<0.05$ olduğunda anlamlı ilişkinin bulunduğu, $p>0.05$ olduğu durumlarda ilişkinin anlamlı olmadığı belirtilmiştir. 0,01 düzeyinde anlamlı çıkan sonuçlar ise tablolarda ayrıca belirtilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Bilsem'e Devam Eden Öğrenciilerin Psikolojik Sağlamlık Puanları İle Demografik Özelliklerinin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada öncelikli olarak örneklemde yer alan genel yetenek, müzik ve resim alanlarında BİLSEM'den eğitim almakta olan 232 özel yetenekli öğrencinin psikolojik sağlamlıklarının demografik değişkenlere göre farklılaşmasının anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Örneklemdeki öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin istatistikler Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4. 1: BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Puan Türü	N	x̄	Min	Max	ss	Sh	Çarpıklık	Basıklık
Psikolojik Sağlamlık	232	53,80	33	60	5,39	,35	-1,21	2

Örneklem grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puan ortalamaları (x̄) 53,80, ölçekten alınan en düşük değer 33, en yüksek değer 60, standart sapması (ss) 5,39, aritmetik ortalamanın standart hatası (Sh) .35, çarpıklık katsayısı -1,21 ve basıklık katsayısı 2 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4. 2: Psikolojik Sağlamlık Açısından Cinsiyet Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik Sağlamlık Toplam Puanı	Kız	,156	115	,000	,878	115	,000
	Erkek	,122	117	,000	,906	117	,000

Psikolojik sağlamlık değişkeninin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Psikolojik sağlamlık toplam puanının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan normallik testi sonucuna göre dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 3: Psikolojik Sağlamlığın Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

PuanTürü	Cinsiyet	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Mann Whitney U Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Psikolojik Sağlamlık	Kız	115	54,41	55	33	60	5,34	125,21	-1,968	,049*
	Erkek	117	53,20	54	33	60	5,39	107,94		
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39			

Tablo 4.3'te Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği toplam puanının cinsiyete göre farklılaşmasının anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Erkeklerin psikolojik sağlamlık toplam puanı kızlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık erkek öğrencilere ($\bar{x}=53,20$) kıyasla, kız öğrenciler ($\bar{x}=54,41$) lehinedir.

Tablo 4. 4: Psikolojik Sağlamlık Açısından BİLSEM'den Eğitim Alınan Alan Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	Alan	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik Sağlamlık Toplam Puanı	Genel Yetenek	,126	142	,000	,893	142	,000
	Müzik	,251	18	,004	,792	18	,001
	Resim	,119	51	,068	,924	51	,003
	Çift alan	,241	21	,002	,848	21	,004

Psikolojik sağlamlık toplam puanının BİLSEM'den eğitim alınan alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan normallik testi sonucuna göre dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 5: Psikolojik Sağlamlığın BİLSEM'den Eğitim Alınan Alana Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

PuanTürü	Alan	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	H	p
Psikolojik Sağlamlık	Genel Yetenek	142	53,39	54	33	60	5,45	110,58	4,835	,184
	Müzik	18	54,67	56	37	60	6,27	135,22		
	Resim	51	53,94	54	38	60	5,12	117,26		
	Çift alan	21	55,52	58	43	60	4,74	138,64		
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39			

Tablo 4.5'te de görüldüğü gibi, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanı bakımından BİLSEM'den eğitim alınan alana göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p>0.05).

Tablo 4. 6: Psikolojik Sağlamlık Açısından BİLSEM'den Eğitim Alınan Süre Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	Eğitim Süresi	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik Sağlamlık Toplam Puanı	1-3	,154	150	,000	,868	150	,000
	4-7	,114	82	,010	,925	82	,000

Psikolojik sağlamlık toplam puanının BİLSEM'den eğitim alınan süre değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan normallik testi sonucuna göre dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir (p<0.05). Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının eğitim alınan süre değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 7: Psikolojik Sağlamlığın BİLSEM'den Eğitim Alınan Süreye Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

PuanTürü	Süre	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Mann Whitney U Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Psikolojik Sağlamlık	1-3	150	54,39	55,5	33	60	5,49	125,81	-2,868	,004
	4-7	82	52,72	54	34	60	5,06	99,47		
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39			

Tablo 4.7 de psikolojik sağlamlık toplam puanının BİLSEM'den eğitim alınan süre değişkenine göre farklılaşmasının anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma 1-3 yıldır BİLSEM'e devam eden öğrenciler lehidedir. 1-3 yıldır BİLSEM'e devam eden öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanları ($\bar{x}$=54,39), 4-7 yıldır devam eden öğrencilere göre ($\bar{x}$=52,72) anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 4. 8: Psikolojik Sağlamlık Açısından Sınıf Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Sınıf**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Psikolojik Sağlamlık Toplam Puanı	5	,165	76	,000	,887	76	,000
	6	,101	69	,080	,935	69	,001
	7	,158	70	,000	,887	70	,000
	8	,206	17	,054	,948	17	,432

Tablo 4.8'de de görüldüğü gibi psikolojik sağlamlık toplam puanının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinde anlamlı sonuçların olması ($p<0.05$) sebebiyle dağılımın nonparametrik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 9: Psikolojik Sağlamlığın Sınıfa Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	**Sınıf**	**N**	**x̄**	**Medyan**	**Min**	**Max**	**SS**	**Kruskal Wallis-H Testi**			**Anlamlı Fark**
								Sıra Ort.	**H**	**p**	
Psikolojik Sağlamlık	5	76	55,43	57	40	60	4,41	136,97	10,858	,013	5>6; 5>7
	6	69	53,52	53	37	60	4,76	108,21			
	7	70	52,26	54	33	60	6,72	103,68			
	8	17	54,00	54	46	60	3,69	111,41			
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39				

Tablo 4.9 incelendiğinde, en yüksek psikolojik sağlamlık ortalamalarına 5. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}$=55,43) en düşük psikolojik sağlamlık puan ortalamalarına 7. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}$=52,26) sahip olduğu ve gruplar arası farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmış ve test sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık toplam puanlarının 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. 10: Psikolojik Sağlamlık Açısından Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan türü	**Kardeş Sayısı**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Psikolojik sağlamlık toplam puanı	Tek çocuk	,134	48	,030	,902	48	,001
	İki kardeş	,125	157	,000	,886	157	,000
	Üç kardeş ve üzeri	,142	27	,170	,912	27	,025

Tablo 4.10'da da görüldüğü gibi psikolojik sağlamlık toplam puanının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinde anlamlı sonuçların olması ($p<0.05$) sebebiyle dağılımın nonparametrik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 11 Psikolojik Sağlamlığın Kardeş Sayısına Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puantürü	**Kardeş Sayısı**	**N**	**x̄**	**Medyan**	**Min**	**Max**	**SS**	**Kruskal Wallis-H Testi**		
								Sıra Ort.	**H**	**p**
Psikolojik sağlamlık	Tek çocuk	48	54,35	54,5	37	60	5,11	123,41	,646	,724
	İki kardeş	157	53,61	54	33	60	5,56	114,65		
	Üç kardeş ve üzeri	27	53,93	53	44	60	4,98	114,96		
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39			

Tablo 4.11'de Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanının kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 4. 12: Psikolojik Sağlamlık Açısından Doğum Sırası Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan türü	**Doğum Sırası**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Psikolojik sağlamlık toplam puanı	İlk çocuk	,154	100	,000	,893	100	,000
	Ortanca çocuk	,306	4	.	,772	4	,061
	Son çocuk	,135	80	,001	,884	80	,000
	Tek çocuk	,134	48	,030	,902	48	,001

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi psikolojik sağlamlık toplam puanının doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinde anlamlı sonuçların olması ($p<0.05$) sebebiyle dağılımın nonparametrik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 13: Psikolojik Sağlamlığın Doğum Sırasına Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan türü	**Doğum Sırası**	**N**	**x̄**	**Medyan**	**Min**	**Max**	**SS**	**Kruskal Wallis-H Testi**		
								Sıra Ort.	**H**	**p**
Psikolojik sağlamlık	İlk çocuk	100	53,55	54	33	60	5,31	112,89	1,051	,789
	Ortanca çocuk	4	55,25	55,50	50	60	5,50	133,00		
	Son çocuk	80	53,71	54	33	60	5,71	116,04		
	Tek çocuk	48	54,35	54,50	37	60	5,11	123,41		
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39			

Tablo 4.13'te Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanı doğum sırasına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 4. 14: Psikolojik Sağlamlık Açısından Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan türü	**Anne Eğitim**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Psikolojik sağlamlık toplam puanı	İlkokul	,151	9	,200*	,951	9	,700
	Ortaokul	,165	17	,200*	,890	17	,046
	Lise	,180	53	,000	,913	53	,001
	Üniversite	,130	116	,000	,879	116	,000
	Lisansüstü	,171	37	,008	,908	37	,005

Psikolojik sağlamlık toplam puanının doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinde anlamlı sonuçların olması ($p<0.05$) sebebiyle dağılımın nonparametrik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 15: Psikolojik Sağlamlığın Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puantürü	Anne Eğitim	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	H	p
Psikolojik sağlamlık	İlkokul	9	53,22	54	43	60	5,07	105,44	3,260	,515
	Ortaokul	17	51,70	54	33	60	6,69	95,32		
	Lise	53	54,60	55	42	60	4,70	125,33		
	Üniversite	116	53,93	54	33	60	5,40	118,34		
	Lisansüstü	37	53,35	54	37	60	5,72	110,51		
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39			

Tablo 4.15'te de görüldüğü gibi, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanı bakımından anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4. 16: Psikolojik Sağlamlık Açısından Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan türü	Baba Eğitim	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik sağlamlık toplam puanı	İlkokul	,233	7	,200*	,894	7	,295
	Ortaokul	,233	10	,132	,877	10	,120
	Lise	,134	42	,057	,899	42	,001
	Üniversite	,130	133	,000	,900	133	,000
	Lisansüstü	,151	40	,022	,898	40	,002

Tablo 4.16 incelendiğinde, psikolojik sağlamlık toplam puanının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan normallik testinde anlamlı sonuçlar ($p<0.05$) olduğu için dağılımın nonparametrik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 17: Psikolojik Sağlamlığın Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan türü	Baba Eğitim	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	H	p
Psikolojik sağlamlık	İlkokul	7	55	57	46	60	4,80	131,29	2,322	,677
	Ortaokul	10	51,30	52	33	60	8,47	99,65		
	Lise	42	53,19	53,50	33	60	5,38	106,73		
	Üniversite	133	54,06	55	34	60	5,28	120,35		
	Lisansüstü	40	54	54,50	37	60	5	115,60		
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39			

Tablo 4.17'de de görüldüğü gibi, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanı bakımından baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p>0.05).

Tablo 4. 18: Psikolojik Sağlamlık Açısından Anne Mesleği Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan türü	Anne Mesleği	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik sağlamlık toplam puanı	Ev hanımı	,132	74	,003	,929	74	,000
	Memur	,128	100	,000	,887	100	,000
	İşçi	,155	19	,200*	,876	19	,018
	Emekli	,260	2	.			
	Serbest meslek	,221	8	,200*	,893	8	,250
	Özel sektör	,153	29	,080	,881	29	,004

Tablo 4.18'de de görüldüğü gibi, psikolojik sağlamlık toplam puanının anne mesleği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için yapılan normallik testinde anlamlı sonuçların olması (p<0.05) nedeniyle dağılımın nonparametik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının anne mesleği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 19: Psikolojik Sağlamlığın Anne Mesleğine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan türü	Anne Mesleği	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	H	p
Psikolojik sağlamlık	Ev hanımı	74	54,21	54	40	60	4,60	119,09	1,047	,959
	Memur	100	53,58	54	33	60	5,64	114,01		
	İşçi	19	52,63	54	33	60	7,27	112,32		
	Emekli	2	52,50	52,50	51	54	2,12	84,75		
	Serbest meslek	8	54,88	56,50	48	60	4,61	125,44		
	Özel sektör	29	54,07	55	38	60	5,52	120,95		
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39			

Tablo 4.19'da da görüldüğü gibi, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanı bakımından anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>0.05).

Tablo 4. 20: Psikolojik Sağlamlık Açısından Baba Mesleği Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan türü	Baba Mesleği	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik sağlamlık toplam puanı	Memur	,130	96	,000	,903	96	,000
	İşçi	,175	32	,014	,863	32	,001
	Emekli	,238	9	,150	,796	9	,018
	Serbest meslek	,124	31	,200*	,941	31	,088
	Çiftçi	,227	3	.	,983	3	,747
	Özel sektör	,157	61	,001	,867	61	,000

Tablo 4.20'de de görüldüğü gibi psikolojik sağlamlık toplam puanının baba mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan normallik testinde anlamlı sonuçların olması (p<0.05) nedeniyle dağılımın nonparametrik dağılım gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının baba mesleği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 21: Psikolojik Sağlamlığın Baba Mesleğine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan türü	Baba Mesleği	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	H	p
Psikolojik sağlamlık	Memur	96	53,74	54	34	60	5,57	116,85	6,673	,246
	İşçi	32	52,22	54	33	60	6,96	104,22		
	Emekli	9	53,89	52	50	59	3,98	105,50		
	Serbest meslek	31	53,48	53	44	60	4,48	106,06		
	Çiftçi	3	50	51	43	56	6,56	69,67		
	Özel sektör	61	55,06	56	38	60	4,52	131,62		
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39			

Tablo 4.21'de verilen istatistikler incelendiğindiğinde, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanının baba mesleğine göre farkılaşmasının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (p>0.05).

Tablo 4. 22: Psikolojik Sağlamlık Açısından Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan türü	Gelir Düzeyi	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik sağlamlık toplam puanı	1000-2000 tl arası	,242	20	,003	,844	20	,004
	2000-4000 TL arası	,082	53	,200*	,958	53	,057
	4000 TL-8000 TL arası	,145	107	,000	,857	107	,000
	8000 TL ve üzeri	,176	51	,000	,925	51	,003

Tablo 4.22'de de görüldüğü gibi psikolojik sağlamlık toplam puanının aile gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan normallik testinde anlamlı sonuçların olması (p<0.05) nedeniyle dağılımın nonparametik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 23: Psikolojik Sağlamlığın Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan türü	Gelir Düzeyi	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	H	p
Psikolojik sağlamlık	1000 tl'nin altında	1	33	33	33	33	-	1,50	5,866	,209
	1000-2000 tl arası	20	54,50	56,5	43	60	5,39	127,75		
	2000-4000 tl arası	53	53,40	54	42	60	4,69	106,94		
	4000 tl-8000 tl arası	107	54,15	55	33	60	5,53	122,75		
	8000 tl ve üzeri	51	53,62	53	38	60	5,12	111,17		
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39			

Tablo 4.23'te de görüldüğü gibi, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanı bakımından gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p>0.05).

Tablo 4. 24: Psikolojik Sağlamlık Açısından Gelir Algısı Değişkenine Değişkeni İçin Normallik Testi

		Normallik Testi					
Puan türü	Gelir Algısı	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik sağlamlık toplam puanı	Yetersiz-orta	,149	78	,000	,882	78	,000
	İyi	,132	154	,000	,903	154	,000

Tablo 4.24'te de görüldüğü gibi psikolojik sağlamlık toplam puanının gelir algısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi için yapılan normallik testinde anlamlı sonuçların olması (p<0.05) nedeniyle dağılımın nonparametrik dağılım gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının gelir algısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 25: Psikolojik Sağlamlığın Gelir Algısına Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan türü	Gelir Algısı	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Mann Whitney U Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Psikolojik sağlamlık	Yetersiz-orta	78	53,12	54	33	60	5,65	107,74	-,421	,155
	İyi	154	54,15	55	33	60	5,24	120,94		
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39			

Tablo 4.25'te verilen istatistikler göz önüne alındığında, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanı bakımından gelir algısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0.05).

Tablo 4. 26: Psikolojik Sağlamlık Açısından Anne Baba Tutumu Değişkeni İçin Normallik Testi

		Normallik Testi					
Puan türü	Anne Baba Tutumu	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik sağlamlık toplam puanı	Baskıcı ve otoriter	,185	19	,086	,923	19	,130
	Aşırı koruyucu	,192	22	,035	,882	22	,013
	İlgisiz	,292	3	.	,923	3	,463
	Destekleyici ve demokratik	,140	187	,000	,900	187	,000
	Baskıcı ve otoriter	,185	19	,086	,923	19	,130

Tablo 4.26'da da görüldüğü gibi psikolojik sağlamlık toplam puanının anne baba tutumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan normallik testinde anlamlı sonuçların olması (p<0.05) nedeniyle dağılımın nonparametik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının anne baba tutumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 27: Psikolojik Sağlamlığın Anne Baba Tutumuna Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Uygulanan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Anne Baba Tutumu	N	X̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi			Anlamlı Fark
								Sıra Ort.	H	P	
Psikolojik sağlamlık	Baskıcı ve otoriter (1)	19	50,47	51	42	56	3,92	65,42	32,47	,000	1>4 3>4 5>1 5>3 5>4
	Gevşek (2)	1	53	53	53	53	-	90,00			
	Aşırı koruyucu (3)	22	50,86	52,50	38	58	5,53	78,91			
	İlgisiz (4)	3	34,67	34	33	37	2,08	2,83			
	Destekleyici ve demokratik (5)	187	54,80	56	33	60	4,70	128,08			
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39				

Tablo 4.27'de hesaplanan istatistikler incelendiğinde, en yüksek psikolojik sağlamlık ortalamalarına anne babalarının tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin ($\bar{x}$=54,80) en düşük psikolojik sağlamlık puan ortalamalarına anne babalarının tutumunu baskıcı ve otoriter olarak algılayan öğrencilerinin ($\bar{x}$=50,47) sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası farklılaşma ise istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmış ve test sonucunda anne babalarının tutumlarını ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanlarının anne baba tutumlarını baskıcı ve otoriter, aşırı koruyucu ve destekleyici ve demokratik olarak algılayan öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu; ayrıca anne baba tutumlarını destekleyici ve demokratik olarak algılayan öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanlarının anne baba tutumlarını baskıcı ve otoriter, aşırı koruyucu ve ilgisiz olarak algılayan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. 28: Psikolojik Sağlamlık Açısından Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkenine İlişkin Normallik İstatistikleri

		Normallik Testleri					
Puan türü	Anne Baba Birliktelik	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik sağlamlık toplam puanı	Anne baba birlikte	,121	226	,000	,906	226	,000
	Anne baba boşanmış	,200	6	,200*	,940	6	,663

Tablo 4.28'de de görüldüğü gibi psikolojik sağlamlık toplam puanının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan normallik testinde anlamlı sonuçların olması ($p<0.05$) nedeniyle dağılımın nonparametrik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 29: Psikolojik Sağlamlığın Başarı Algısına Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan türü	Başarı Algısı	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Mann Whitney U Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Psikolojik sağlamlık	Birlikte	226	53,92	54	33	60	5,20	117,37		
	Ayrı	6	49,17	50,50	33	60	9,99	83,58	-1,222	,222
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39			

Tablo 4.29'da görüldüğü gibi, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği toplam puanı bakımından anne baba birliktelik durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4. 30: Psikolojik Sağlamlık Açısından Akademik Başarı Algısı Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan türü	Başarı Algısı	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik sağlamlık toplam puanı	Başarılı	,135	202	,000	,888	202	,000
	Orta düzey	,145	30	,109	,912	30	,017

Tablo 4.30'da da görüldüğü gibi psikolojik sağlamlık toplam puanının akademik başarı algısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan normallik testinde anlamlı sonuçların olması ($p<0.05$) nedeniyle dağılımın nonparametrik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının akademik başarı algısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 31: Psikolojik Sağlamlığın Başarı Algısına Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puantürü	Başarı Algısı	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Mann Whitney U Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Psikolojik sağlamlık	Başarılı	202	54,25	55	33	60	5,21	122,48	-3,533	,000
	Orta düzey	30	50,77	51	33	58	5,70	76,25		
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39			

Tablo 4.31'de verilen istatistiklerde de görüldüğü gibi, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği toplam puanı başarı algısına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p<0.05$). Akademik başarı algısı yüksek olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık toplam puanı ($\bar{x}=54,25$) akademik başarı algısı orta düzey olan öğrencilere göre ($\bar{x}=50,77$) anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 4. 32: Psikolojik Sağlamlık Açısından Öğrencilerin Son Dönem Not Ortalamalarına Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testi							
Puan Türü	Not Ortalaması	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik Sağlamlık Toplam Puanı	90 ve altı	,156	12	,200*	,913	12	,232
	90-95 arası	,156	10	,200*	,952	10	,694
	95-100 arası	,134	210	,000	,884	210	,000

Tablo 4.32'de de görüldüğü gibi, psikolojik sağlamlık toplam puanının öğrencilerin son dönem not ortalaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan normallik testinde anlamlı sonuçların olması ($p<0.05$) nedeniyle dağılımın nonparametrik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının son dönem not ortalaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 33: Psikolojik Sağlamlığın Not Ortalamasına Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan türü	Not Ortalaması	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	H	p
Psikolojik sağlamlık	90 ve altı	12	52,17	53,5	43	58	4,91	92,08	3,995	,136
	90-95 arası	10	52	51,5	44	60	4,99	86,45		
	95-100 arası	210	53,98	54,5	33	60	5,43	119,33		
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39			

Tablo 4.33'te de görüldüğü gibi, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği toplam puanı bakımından son dönem not ortalamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>0.05).

Tablo 4. 34: Psikolojik Sağlamlık Açısından Sosyal/Sportif Faaliyete Katılım Durumu Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan türü	Sosyal/sportif Faaliyete Katılım	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik sağlamlık toplam puanı	Katılıyor	,118	108	,001	,922	108	,000
	Katılmıyor	,133	124	,000	,895	124	,000

Tablo 4.34'te de görüldüğü gibi psikolojik sağlamlık toplam puanının sosyal/sportif faaliyete katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinde anlamlı sonuçların olması (p<0.05) nedeniyle dağılımın nonparametik dağılım gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık toplam puanının sosyal/sportif faaliyete katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 35: Psikolojik Sağlamlığın Sosyal /Sportif Faaliyete Katılıma Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

PuanTürü	Sosyal /Sportif Faaliyet	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Mann Whitney U Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Psikolojik Sağlamlık	Katılıyor	108	54,82	55	42	60	4,37	127,22	-2,278	,023
	Katılmıyor	124	52,91	54	33	60	6,01	107,17		
	Toplam	232	53,80	54	33	60	5,39			

Tablo 4.35'te görüldüğü gibi, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği toplam puanının sosyal/sportif faaliyete katılım durumuna göre farklılaşması istatistiksel olarak bulunmuştur ($p<0.05$). Okul dışı zamanlarda bir sosyal/sportif faaliyete katılan öğrencilerin psikolojik sağlamlık toplam puanı ($\bar{x}$=54,82) herhangi bir sosyal/sportif faaliyete katılmayan öğrencilere göre ($\bar{x}$=52,91) anlamlı derecede yüksektir.

4.2. Bilsem'e Devam Eden Öğrencilerin Öz-Yeterlik Puanları İle Demografik Özelliklerinin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, örneklemdeki özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterliklerinin demografik verilere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öncelikle Tablo 4.36'da örneklemdeki öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin hesaplanan betimleyici istatistikler verilmiştir.

Tablo 4. 36: BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Puan Türü	N	$\bar{x}$	Min	Max	ss	Sh	Çarpıklık	Basıklık
Duygusal Öz-yeterlik	232	25,47	8	35	6,36	.41	-,395	-,487
Akademik Öz-yeterlik	232	30,27	10	35	4,32	.28	-1,167	1,784
Sosyal Öz-yeterlik	232	28,68	12	35	4,92	.32	-,802	,138
Öz-yeterlik Toplam Puanı	232	84,42	30	105	13,13	.86	-,672	,714

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği alt testlerinin puanlarına bakıldığında örneklemdeki öğrencilerin duygusal, akademik ve sosyal öz-yeterlik alt boyutları arasında en yüksek ortalamanın akademik öz-yeterlik ($\bar{x}$= 30,27), en düşük ortalamanın ise duygusal öz-yeterlik ($\bar{x}$=25,47) alt boyutuna ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 37: Öz-yeterlik Açısından Cinsiyet Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testi							
Puan Türü	**Cinsiyet**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal Öz-yeterlik	Kız	,084	115	,044	,965	115	,004
	Erkek	,094	117	,013	,965	117	,004
Akademik Öz-yeterlik	Kız	,172	115	,000	,889	115	,000
	Erkek	,133	117	,000	,889	117	,000
Sosyal Öz-yeterlik	Kız	,122	115	,000	,940	115	,000
	Erkek	,134	117	,000	,920	117	,000
Öz-yeterlik Toplam Puanı	Kız	,076	115	,096	,964	115	,004
	Erkek	,060	117	,200*	,958	117	,001

Bu bölümde, öz-yeterlik değişkeninin demografik özelliklere göre farklılaşmasını belirlemek amacıyla öncelikle veri dağılımının normalliği test edilmiştir. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin duygusal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik alt boyut puanları cinsiyet değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Öz-yeterlik toplam puanı için ise anlamsız sonuç elde edilmesi ($p>0.05$) sebeiyle dağılımın normal olduğu söylenebilir. Buna göre, duygusal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik alt boyutlarının sınanması için Mann Whitney U Testi, öz-yeterlik toplam puanının sınanması için Bağımsız t-Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 38:Öz-Yeterliğin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

PuanTürü	**Cinsiyet**	**N**	**x̄**	**Medyan**	**Min**	**Max**	**SS**	**Mann Whitney U Testi**		
								Sıra Ort.	**z**	**p**
Duygusal Öz-yeterllik	Kız	115	25,01	25	8	35	6,58	112,04		
	Erkek	117	25,93	27	8	35	6,13	120,88	-1,005	,315
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36			
Akademik Öz-yeterlik	Kız	115	30,50	32	15	35	4,28	121,13		
	Erkek	117	30,03	31	10	35	4,36	111,95	-1,047	,295
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32			
Sosyal Öz-yeterlik	Kız	115	28,59	30	16	35	4,71	114,24		
	Erkek	117	28,76	30	12	30	5,14	118,72	-,509	,611
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92			

Tablo 4.38'de verilen istatistiklerde de görüdüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyut puanları bakımından cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4. 39: Öz-Yeterliğin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Bağımsız tTesti Sonuçları

PuanTürü	Cinsiyet	N	x̄	SS	Sh	sd	Bağımsız t Testi	
							t	p
Öz-yeterlik	Kız	115	84,11	13,24	1,23	230	-,350	,727
	Erkek	117	84,71	13,08	1,21			
	Toplam	232	84,42	13,13	.86			

Tablo 4.39'da görüdüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanının cinsiyete göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

Tablo 4. 40: Öz-yeterlik Açısından Alan Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	Alan	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Duygusal Öz-yeterlik	Genel yetenek	,092	142	,005	,968	142	,002
	Müzik	,105	18	,200*	,952	18	,450
	Resim	,106	51	,200*	,955	51	,049
	Çift alan	,168	21	,125	,903	21	,041
Akademik Öz-yeterlik	Genel yetenek	,127	142	,000	,897	142	,000
	Müzik	,252	18	,004	,821	18	,003
	Resim	,138	51	,017	,907	51	,001
	Çift alan	,217	21	,011	,840	21	,003
Sosyal Öz-yeterlik	Genel yetenek	,115	142	,000	,932	142	,000
	Müzik	,236	18	,009	,862	18	,013
	Resim	,112	51	,156	,948	51	,027
	Çift alan	,133	21	,200*	,918	21	,079
Öz-yeterlik Toplam Puanı	Genel yetenek	,056	142	,200*	,962	142	,001
	Müzik	,199	18	,057	,900	18	,057
	Resim	,082	51	,200*	,959	51	,075
	Çift alan	,147	21	,200*	,944	21	,266

Tablo 4.40'ta görüldüğü gibi Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin duygusal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik alt boyut puanları alan değişkenine göre normal dağılmamaktadır (p<0.05). Öz-yeterlik toplam puanı için ise anlamsız sonuç elde edilmesi (p>0.05) sebebiyle dağılımın normal olduğu söylenebilir. Buna göre, duygusal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik alt boyutlarının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi, öz-yeterlik toplam puanının sınanması için ANOVA Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 41: Öz-Yeterliğin BİLSEM'den Eğitim Alınan Alan Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Alan	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Duygusal Öz-yeterllik	Genel Yetenek	142	25,51	26	8	35	6,25	116,54	1,823	,610
	Müzik	18	24,28	25	13	35	6,96	104,69		
	Resim	51	25,31	26	12	35	6,28	113,98		
	Çift alan	21	26,67	29	8	35	7,00	132,48		
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36			
Akademik Öz-yeterlik	Genel Yetenek	142	30,28	31	10	35	4,14	115,19	4,247	,236
	Müzik	18	31,22	33	23	35	3,61	129,06		
	Resim	51	29,37	31	15	35	5,04	106,44		
	Çift alan	21	31,52	33	22	35	3,94	139,05		
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32			
Sosyal Öz-yeterlik	Genel Yetenek	142	28,80	30	12	35	4,84	117,65	5,221	,156
	Müzik	18	28,28	31	17	35	5,82	117,64		
	Resim	51	27,71	29	16	35	5,03	102,56		
	Çift alan	21	30,52	31	21	35	4,02	141,62		
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92			

Tablo 4.41'de de görüldüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları puanların bakımından BİLSEM'den eğitim alınan alana göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>0.05).

Tablo 4. 42: Öz-Yeterliğin BİLSEM'den Eğitim Alınan Alan Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

PuanTürü	Alan	N	x̄	Medyan	SS	Standar Error of Mean	Skewness	Kurtosis	One Way ANOVA	
									F	p
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	Genel Yetenek	142	84,59	85,50	12,82	1,07575	-,720	1,341	1,180	,318
	Müzik	18	83,78	89	14,96	3,52726	-,650	-,869		
	Resim	51	82,39	84	13,46	1,88536	-,629	,465		
	Çift alan	21	88,71	88	12,59	2,74742	-,629	,044		
	Toplam	232	84,42	85	13,13	,86199	-,672	,714		

Tablo 4.42'de de görüldüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanı bakımından BİLSEM'den eğitim alınan alana göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>0.05).

Tablo 4. 43: Öz-yeterlik Açısından BİLSEM'den Eğitim Alınan Alan Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Eğitim Süresi**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal Öz-yeterlik	1-3	,122	150	,000	,957	150	,000
	4-7	,068	82	,200*	,973	82	,079
Akademik Öz-yeterlik	1-3	,169	150	,000	,881	150	,000
	4-7	,102	82	,035	,924	82	,000
Sosyal Öz-yeterlik	1-3	,139	150	,000	,926	150	,000
	4-7	,160	82	,000	,941	82	,001
Öz-yeterlik Toplam Puanı	1-3	,099	150	,001	,956	150	,000
	4-7	,138	82	,001	,941	82	,001

Tablo 4.43'te görüldüğü gibi Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin duygusal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik alt boyut puanları ve öz-yetelik toplam puanı BİLSEM'den eğitim alınan süre değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, duygusal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik alt boyutlarının ve öz-yeterlik toplam puanının BİLSEM'den eğitim alınan süre değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 44: Öz-Yeterliğin BİLSEM'den Eğitim Alınan Süre Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	**Eğitim Süresi**	**N**	**x̄**	**Medyan**	**Min**	**Max**	**SS**	**Mann Whitney U Testi**		
								Sıra Ort.	**z**	**p**
Duygusal Öz-yeterllik	1-3	150	26,01	27	8	35	6,30	122,08		
	4-7	82	24,49	25	8	35	6,39	106,29	-1,715	,086
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36			
Akademik Öz-yeterlik	1-3	150	31,06	32	19	35	3,78	128,21		
	4-7	82	28,82	29,5	10	35	4,86	95,09	-3,613	,000
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32			
Sosyal Öz-yeterlik	1-3	150	29,33	30	17	35	4,57	124,99		
	4-7	82	27,49	28,5	12	35	5,33	100,96	-2,615	,009
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92			
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	1-3	150	86,4	88	57	105	12,48	126,54		
	4-7	82	80,79	82	30	105	13,59	98,13	-3,084	,002
	Toplam	232	84,42	85	30	105	13,13			

Tablo 4.44'te, akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve öz-yeterlik toplam puanlarının BİLSEM'den eğitim alınan süre değişkenine göre farklılaşmanının anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). BİLSEM'den 1-3 yıl süreyle eğitim alan öğrencilerin akademik öz-yeterlik ($\bar{x}$=31,06), sosyal öz-yeterlik ($\bar{x}$=29,33) ve öz-yeterlik toplam puanları ($\bar{x}$=86,4) 4-7 yıl süreyle eğitim alan öğrencilerden daha yüksektir. Duygusal öz-yeterlik alt boyutunda ise gruplar arası farklılaşmanın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 4. 45: Öz-yeterlik Açısından Sınıf Değişkeni Alan Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Sınıf**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal Öz-yeterlik	5	,152	76	,000	,925	76	,000
	6	,099	69	,090	,971	69	,108
	7	,073	70	,200*	,967	70	,060
	8	,133	17	,200*	,956	17	,552
Akademik Öz-yeterlik	5	,169	76	,000	,855	76	,000
	6	,159	69	,000	,894	69	,000
	7	,120	70	,013	,896	70	,000
	8	,148	17	,200*	,952	17	,483
Sosyal Öz-yeterlik	5	,148	76	,000	,925	76	,000
	6	,130	69	,006	,944	69	,004
	7	,108	70	,043	,933	70	,001
	8	,216	17	,034	,885	17	,039
Öz-yeterlik Toplam Puanı	5	,128	76	,003	,929	76	,000
	6	,079	69	,200*	,974	69	,156
	7	,090	70	,200*	,958	70	,019
	8	,191	17	,102	,925	17	,179

Tablo 4.45'te de görüldüğü gibi Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Puanları sınıf değişkenine değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Dolayısıyla, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır

Tablo 4. 46: Öz-Yeterliğin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Sınıf	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi			Anlamlı Fark
								Sıra Ort.	z	p	
Duygusal Öz-yeterllik	5	76	26,76	29	14	35	6,29	129,98	6,237	,101	
	6	69	25,74	26	13	35	5,33	117,47			
	7	70	23,99	25	8	35	6,90	102,83			
	8	17	24,76	24	12	35	6,73	108,59			
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36				
Akademik Öz-yeterlik	5	76	31,29	32	20	35	3,87	133,85	15,724	,001	5>7 5>8 6>8
	6	69	30,72	32	19	35	3,82	121,42			
	7	70	29,46	30	10	35	4,64	103,67			
	8	17	27,18	27	15	35	5,07	71,79			
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32				
Sosyal Öz-yeterlik	5	76	29,18	30	18	35	4,68	123,11	2,459	,483	
	6	69	29,13	30	17	35	4,07	119,11			
	7	70	28,07	29	12	35	5,59	110,95			
	8	17	27,06	29	16	34	5,95	99,24			
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92				
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	5	76	87,24	89,50	57	105	13,23	132,70	10,740	,013	5>7 5>8
	6	69	85,59	87	57	105	10,46	120,16			
	7	70	81,51	81,50	3	105	14,25	101,89			
	8	17	79	77	59	103	14,73	89,35			
	Toplam	232	84,42	85	30	105	13,13				

Tablo 4.46 incelendiğinde, en yüksek duygusal (x̄=26,76), akademik (x̄=31,29), sosyal öz-yeterlik puanlarına (x̄=29,18) ve öz-yeterlik toplam puanına (x̄=87,24) 5. sınıf öğrencilerinin, en düşük duygusal öz-yeterlik puanına (x̄=23,99) 7. sınıf öğrencierinin, en düşük akademik öz-yeterlik (x̄=27,18), sosyal öz-yeterlik puanlarına (x̄=27,06) ve öz-yeterlik toplam puanına (x̄=79) 8. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, akademik öz-yeterlik ve öz-yeterlik toplam puanında gruplar arası farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olduğu görülürken ($p<0.05$) sosyal öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik alt boyutlarında gruplar arası farklılaşmanın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmış ve test sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ve toplam öz-yeterlik puanlarının 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve 6. sınıfların akademik öz-yeterliklerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. 47: Öz-yeterlik Açısından Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Kardeş Sayısı**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal Öz-yeterlik	Tek çocuk	,108	48	,200*	,939	48	,015
	İki kardeş	,109	157	,000	,964	157	,000
	Üç kardeş ve üzeri	,152	27	,112	,930	27	,067
Akademik Öz-yeterlik	Tek çocuk	,203	48	,000	,861	48	,000
	İki kardeş	,129	157	,000	,894	157	,000
	Üç kardeş ve üzeri	,181	27	,023	,880	27	,005
Sosyal Öz-yeterlik	Tek çocuk	,151	48	,008	,908	48	,001
	İki kardeş	,144	157	,000	,928	157	,000
	Üç kardeş ve üzeri	,166	27	,054	,918	27	,036
Öz-yeterlik Toplam Puanı	Tek çocuk	,110	48	,199	,938	48	,013
	İki kardeş	,058	157	,200*	,952	157	,000
	Üç kardeş ve üzeri	,109	27	,200*	,964	27	,453

Tablo 4.47'de verilen istatistiklerde de görüldüğü gibi Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin duygusal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik alt boyut puanları kardeş sayısı değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Öz-yeterlik toplam puanı için ise anlamsız sonuç elde edilmesi ($p>0.05$) sebebiyle dağılımın normal olduğu söylenebilir. Buna göre, duygusal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik alt boyutlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi, öz-yeterlik toplam puanının sınanması için One Way ANOVA Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 48: Öz-Yeterliğin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Kardeş Sayısı	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Duygusal Öz-yeterllik	Tek çocuk	48	26,46	27	11	35	6,63	127,76	2,111	,348
	İki kardeş	157	25,29	26	8	35	6,35	114,86		
	Üç kardeş ve üzeri	27	24,78	25	16	35	5,96	106,00		
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36			
Akademik Öz-yeterlik	Tek çocuk	48	31,13	33	21	35	3,96	131,39	3,146	,207
	İki kardeş	157	30	31	10	35	4,42	111,87		
	Üç kardeş ve üzeri	27	30,30	31	22	35	4,27	116,98		
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32			
Sosyal Öz-yeterlik	Tek çocuk	48	29,31	31	17	35	5,08	126,86	2,420	,298
	İki kardeş	157	28,68	30	12	35	4,81	115,81		
	Üç kardeş ve üzeri	27	27,52	28	18	35	5,28	102,09		
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92			

Tablo 4.48'de verilen istatistiklerde de görüldüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği alt ölçek puanları bakımından kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p>0.05).

Tablo 4. 49: Öz-Yeterliğin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan One Way ANOVA Testi

Puan Türü	Kardeş Sayısı	N	x̄	Medyan	SS	Standar Error of Mean	Skewness	Kurtosis	One Way ANOVA	
									F	p
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	Tek çocuk	48	86,90	90	13,83	1,97	-,481	-,773	1,207	,301
	İki kardeş	157	83,97	85	13,10	1,05	-,908	1,439		
	Üç kardeş ve üzeri	27	82,59	83	11,81	2,27	,292	-,434		
	Toplam	232	84,42	85	13,13	,86	-,672	,714		

Tablo 4.49'de de görüldüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanı bakımından kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>0.05).

Tablo 4. 50: Öz-yeterlik Açısından Doğum Sırası Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Kardeş Sayısı**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal Öz-yeterlik	İlk çocuk	,119	100	,001	,963	100	,007
	Ortanca çocuk	,321	4	.	,881	4	,343
	Son çocuk	,092	80	,094	,949	80	,003
	Tek çocuk	,108	48	,200*	,939	48	,015
Akademik Öz-yeterlik	İlk çocuk	,141	100	,000	,913	100	,000
	Ortanca çocuk	,302	4	.	,870	4	,296
	Son çocuk	,137	80	,001	,866	80	,000
	Tek çocuk	,203	48	,000	,861	48	,000
Sosyal Öz-yeterlik	İlk çocuk	,138	100	,000	,923	100	,000
	Ortanca çocuk	,385	4	.	,708	4	,014
	Son çocuk	,143	80	,000	,935	80	,001
	Tek çocuk	,151	48	,008	,908	48	,001
Öz-yeterlik Toplam Puanı	İlk çocuk	,065	100	,200*	,964	100	,007
	Ortanca çocuk	,284	4	.	,937	4	,636
	Son çocuk	,067	80	,200*	,940	80	,001
	Tek çocuk	,110	48	,199	,938	48	,013

Tablo 4.50'de görüldüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları doğum sırası değişkenine değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 51: Öz-Yeterliğin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan türü	Kardeş Sayısı	N	X̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	Z	P
Duygusal Öz-yeterllik	İlk çocuk	100	24,81	25	12	35	6,24	108,33	3,237	,357
	Ortanca çocuk	4	25	23,5	20	33	5,60	105,38		
	Son çocuk	80	25,74	26	8	35	6,40	120,51		
	Tek çocuk	48	26,46	27	11	35	6,63	127,76		
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36			
Akademik Öz-yeterlik	İlk çocuk	100	29,87	31	15	35	4,42	110,10	3,373	,338
	Ortanca çocuk	4	30,25	32	22	35	5,74	123,00		
	Son çocuk	80	30,25	31	10	35	4,35	115,24		
	Tek çocuk	48	31,13	33	21	35	3,96	131,39		
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32			
Sosyal Öz-yeterlik	İlk çocuk	100	28,53	30	14	35	4,95	114,22	2,411	,492
	Ortanca çocuk	4	30,50	32,50	24	33	4,36	145,13		
	Son çocuk	80	28,39	29	12	35	4,86	111,71		
	Tek çocuk	48	29,31	31	17	35	5,08	126,86		
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92			
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	İlk çocuk	100	83,21	84	44	105	13,13	110,77	2,719	,437
	Ortanca çocuk	4	85,75	88	66	101	14,55	124,63		
	Son çocuk	80	84,38	84,50	30	105	12,66	115,25		
	Tek çocuk	48	86,90	90	57	105	13,83	129,85		
	Toplam	232	84,42	85	30	105	13,13			

Tablo 4.51'de de görüldüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği alt puanları ve toplam puanı doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 4. 52: Öz-yeterlik Açısından Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Anne Eğitim**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal Öz-yeterlik	İlkokul	,189	9	,200*	,894	9	,220
	Ortaokul	,115	17	,200*	,948	17	,418
	Lise	,084	53	,200*	,959	53	,063
	Üniversite	,103	116	,004	,956	116	,001
	Lisansüstü	,088	37	,200*	,974	37	,528
Akademik Öz-yeterlik	İlkokul	,300	9	,019	,907	9	,294
	Ortaokul	,167	17	,200*	,952	17	,482
	Lise	,145	53	,007	,895	53	,000
	Üniversite	,157	116	,000	,858	116	,000
	Lisansüstü	,159	37	,019	,904	37	,004
Sosyal Öz-yeterlik	İlkokul	,181	9	,200*	,897	9	,233
	Ortaokul	,206	17	,055	,877	17	,028
	Lise	,121	53	,051	,932	53	,005
	Üniversite	,149	116	,000	,929	116	,000
	Lisansüstü	,136	37	,083	,914	37	,007
Öz-yeterlik Toplam Puanı	İlkokul	,159	9	,200*	,968	9	,877
	Ortaokul	,127	17	,200*	,954	17	,525
	Lise	,101	53	,200*	,960	53	,070
	Üniversite	,091	116	,018	,948	116	,000
	Lisansüstü	,117	37	,200*	,974	37	,516

Tablo 4.52'de görüldüğü gibi Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan normallik testlerinde anlamlı sonuçların olması ($p<0.05$) sebebiyle dağılımın nonparametrik olduğu söylenebilir. Buna göre, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 53: Öz-Yeterliğin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Anne Eğitim	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Duygusal Öz-yeterllik	İlkokul	9	27,33	29	18	35	5,92	136,50	7,206	,125
	Ortaokul	17	23,59	24	8	33	6,13	96,91		
	Lise	53	27,26	28	12	35	5,44	134,86		
	Üniversite	116	24,88	25	8	35	6,95	111,15		
	Lisansüstü	37	25,19	25	13	35	5,46	111,12		
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36			
Akademik Öz-yeterlik	İlkokul	9	29,56	31	22	35	4,25	102,06	1,494	,828
	Ortaokul	17	30,06	29	25	35	3,00	103,26		
	Lise	53	30,25	31	19	35	4,49	118,42		
	Üniversite	116	30,40	32	10	35	4,52	119,73		
	Lisansüstü	37	30,16	31	21	35	4,14	113,23		
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32			
Sosyal Öz-yeterlik	İlkokul	9	27	26	19	35	6,32	100,06	1,945	,746
	Ortaokul	17	30,35	30	27	35	2,87	132,71		
	Lise	53	28,92	30	14	35	4,78	119,39		
	Üniversite	116	28,42	30	12	35	5,03	113,33		
	Lisansüstü	37	28,76	30	17	35	5,16	118,85		
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92			
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	İlkokul	9	83,89	87	61	105	14,34	113,44	1,178	,882
	Ortaokul	17	84	84	67	101	10,00	109,24		
	Lise	53	86,43	88	52	105	12,23	124,74		
	Üniversite	116	83,70	86,50	30	105	14,28	115,27		
	Lisansüstü	37	84,11	84	57	105	11,88	112,65		
	Toplam	232	84,42	85	30	105	13,13			

Tablo 4.53'te verilen istatistiklerde de görüldüğü üzere Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre gruplar arası farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur. ($p>0.05$).

Tablo 4. 54: Öz-yeterlik Açısından Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Baba Eğitim**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal Öz-yeterlik	İlkokul	,176	7	,200*	,955	7	,772
	Ortaokul	,233	10	,133	,866	10	,089
	Lise	,090	42	,200*	,966	42	,234
	Üniversite	,092	133	,008	,963	133	,001
	Lisansüstü	,112	40	,200*	,962	40	,197
Akademik Öz-yeterlik	İlkokul	,267	7	,142	,914	7	,423
	Ortaokul	,165	10	,200*	,886	10	,153
	Lise	,136	42	,049	,904	42	,002
	Üniversite	,143	133	,000	,885	133	,000
	Lisansüstü	,162	40	,010	,876	40	,000
Sosyal Öz-yeterlik	İlkokul	,194	7	,200*	,891	7	,278
	Ortaokul	,139	10	,200*	,907	10	,264
	Lise	,111	42	,200*	,944	42	,038
	Üniversite	,123	133	,000	,924	133	,000
	Lisansüstü	,138	40	,052	,936	40	,026
Öz-yeterlik Toplam Puanı	İlkokul	,174	7	,200*	,972	7	,911
	Ortaokul	,163	10	,200*	,949	10	,653
	Lise	,112	42	,200*	,961	42	,159
	Üniversite	,087	133	,015	,958	133	,000
	Lisansüstü	,086	40	,200*	,972	40	,412

Tablo 4.54'te görüldüğü gibi Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$).. Buna göre, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 55: Öz-Yeterliğin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

PuanTürü	Baba Eğitim	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Duygusal Öz-yeterllik	İlkokul	7	26,57	25	19	35	5,91	125,79	2,094	,718
	Ortaokul	10	25,30	27	8	33	7,69	120,30		
	Lise	42	25,60	27	16	35	5,19	126,00		
	Üniversite	133	24,89	26	8	35	6,73	111,16		
	Lisansüstü	40	26,08	25,50	13	35	6,01	121,70		
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36			
Akademik Öz-yeterlik	İlkokul	7	31,29	33	26	35	3,35	128,36	,367	,985
	Ortaokul	10	30,60	31,50	26	35	3,60	117,35		
	Lise	42	30,24	31	19	35	4,34	116,38		
	Üniversite	133	30,05	31	10	35	4,64	114,98		
	Lisansüstü	40	30,75	31,50	21	35	3,55	119,40		
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32			
Sosyal Öz-yeterlik	İlkokul	7	32,14	33	28	35	2,73	166,57	5,463	,243
	Ortaokul	10	27,70	28	21	33	4,55	99,50		
	Lise	42	28,26	29	19	35	4,62	108,33		
	Üniversite	133	28,48	30	12	35	5,37	116,08		
	Lisansüstü	40	29,40	30	21	35	3,76	121,96		
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92			
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	İlkokul	7	90	88	74	105	10,58	144,43	2,281	,684
	Ortaokul	10	83,60	82	67	101	11,35	106,95		
	Lise	42	85,10	83,50	63	105	11,74	116,12		
	Üniversite	133	83,43	85	30	105	14,33	113,43		
	Lisansüstü	40	86,23	85	57	105	11	124,61		
	Toplam	232	84,42	85	30	105	13,13			

Tablo 4.55'te görüldüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4. 56: Öz-yeterlik Açısından Anne Mesleği Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Anne Mesleği**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal Öz-yeterlik	Ev hanımı	,086	74	,200*	,970	74	,079
	Memur	,111	100	,004	,955	100	,002
	İşçi	,141	19	,200*	,952	19	,423
	Emekli	,260	2	.			
	Serbest meslek	,213	8	,200*	,882	8	,195
	Özel sektör	,087	29	,200*	,971	29	,591
Akademik Öz-yeterlik	Ev hanımı	,124	74	,006	,913	74	,000
	Memur	,179	100	,000	,869	100	,000
	İşçi	,227	19	,011	,835	19	,004
	Emekli	,260	2	.			
	Serbest meslek	,147	8	,200*	,935	8	,564
	Özel sektör	,194	29	,007	,874	29	,002
Sosyal Öz-yeterlik	Ev hanımı	,124	74	,007	,927	74	,000
	Memur	,136	100	,000	,924	100	,000
	İşçi	,128	19	,200*	,927	19	,154
	Emekli	,260	2	.			
	Serbest meslek	,182	8	,200*	,914	8	,383
	Özel sektör	,151	29	,091	,952	29	,211
Öz-yeterlik Toplam Puanı	Ev hanımı	,082	74	,200*	,964	74	,035
	Memur	,075	100	,177	,949	100	,001
	İşçi	,129	19	,200*	,955	19	,480
	Emekli	,260	2	.			
	Serbest meslek	,151	8	,200*	,924	8	,462
	Özel sektör	,118	29	,200*	,952	29	,203

Tablo 4.56'da görüldüğü gibi Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları anne mesleği değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının anne mesleği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 57: Öz-Yeterliğin Anne Mesleği Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

PuanTürü	Anne Mesleği	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Duygusal Öz-yeterllik	Ev hanımı	74	26,09	26	12	35	5,72	121,70	2,338	,801
	Memur	100	24,93	25	8	35	6,93	111,85		
	İşçi	19	24,74	26	8	35	6,79	110,58		
	Emekli	2	28,50	28,50	28	29	0.71	147,25		
	Serbest meslek	8	27,63	29,50	18	34	6,21	138,06		
	Özel sektör	29	25,45	26	12	35	5,90	115,09		
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36			
Akademik Öz-yeterlik	Ev hanımı	74	30,07	30	15	35	4,28	112,70	1,402	,924
	Memur	100	30,23	32	10	35	4,55	117,16		
	İşçi	19	31,11	32	21	35	4,24	132,00		
	Emekli	2	31,50	31,50	31	32	0.71	122,00		
	Serbest meslek	8	29,88	30,50	22	35	4,29	108,75		
	Özel sektör	29	30,38	31	19	35	4,03	115,55		
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32			
Sosyal Öz-yeterlik	Ev hanımı	74	28,62	29	17	35	4,80	114,97	3,544	,617
	Memur	100	28,67	30	12	35	5,15	117,45		
	İşçi	19	30,53	31	21	35	3,70	140,21		
	Emekli	2	29	29	27	31	2,83	109,00		
	Serbest meslek	8	27,75	29	19	35	6,07	108,56		
	Özel sektör	29	27,86	29	17	35	4,93	104,31		
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92			
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	Ev hanımı	74	84,78	83	44	105	12,50	116,47	,531	,991
	Memur	100	83,83	85	30	105	14,13	115,21		
	İşçi	19	86,37	88	67	105	11,62	122,71		
	Emekli	2	89	89	86	92	4,24	140,25		
	Serbest meslek	8	85,25	87,50	65	101	13,41	121,25		
	Özel sektör	29	83,69	87	50	105	13,03	114,00		
	Toplam	232	84,42	85	30	105	13,13			

Tablo 4.57'de de görüldüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği alt puanları ve toplam puanı bakımından anne mesleğine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p>0.05).

Tablo 4. 58: Öz-yeterlik Açısından Baba Mesleği Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Baba Mesleği**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal Öz-yeterlik	Memur	,117	96	,003	,942	96	,000
	İşçi	,101	32	,200*	,958	32	,249
	Emekli	,207	9	,200*	,956	9	,757
	Serbest meslek	,105	31	,200*	,962	31	,324
	Çiftçi	,385	3	.	,750	3	,000
	Özel sektör	,103	61	,173	,972	61	,179
Akademik Öz-yeterlik	Memur	,167	96	,000	,843	96	,000
	İşçi	,150	32	,064	,889	32	,003
	Emekli	,155	9	,200*	,900	9	,254
	Serbest meslek	,127	31	,200*	,967	31	,452
	Çiftçi	,385	3	.	,750	3	,000
	Özel sektör	,153	61	,001	,884	61	,000
Sosyal Öz-yeterlik	Memur	,141	96	,000	,928	96	,000
	İşçi	,147	32	,078	,912	32	,012
	Emekli	,157	9	,200*	,935	9	,528
	Serbest meslek	,145	31	,095	,933	31	,053
	Çiftçi	,219	3	.	,987	3	,780
	Özel sektör	,162	61	,000	,900	61	,000
Öz-yeterlik Toplam Puanı	Memur	,098	96	,024	,938	96	,000
	İşçi	,072	32	,200*	,965	32	,370
	Emekli	,181	9	,200*	,919	9	,385
	Serbest meslek	,085	31	,200*	,979	31	,774
	Çiftçi	,324	3	.	,878	3	,317
	Özel sektör	,091	61	,200*	,969	61	,121

Tablo 4.58'de görüldüğü gibi Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları baba mesleği değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının baba mesleği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 59: Öz-Yeterliğin Baba Mesleği Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Baba Mesleği	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi			Anlamlı Fark
								Sıra Ort.	z	p	
Duygusal Öz-yeterllik	Memur	96	25,71	27	8	35	6,96	120,72	3,495	,624	
	İşçi	32	24,78	26	8	35	6,94	110,36			
	Emekli	9	27,22	29	20	34	4,58	132,50			
	Serbest meslek	31	24,68	25	15	34	5,39	104,79			
	Çiftçi	3	21,67	18	18	29	6,35	72,17			
	Özel sektör	61	25,80	26	11	35	5,79	118,84			
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36				
Akademik Öz-yeterlik	Memur	96	30,72	32	10	35	4,40	125,03	16,022	,007	Memur>serbest
	İşçi	32	29,97	31	15	35	4,65	112,92			İşçi>serbest
	Emekli	9	31,44	32	24	35	3,51	132,89			Emekli>serbest
	Serbest meslek	31	27,81	27	19	35	4,09	75,32			Özel sektör>serbest
	Çiftçi	3	26,33	22	22	35	7,51	78,83			
	Özel sektör	61	30,98	31	19	35	3,63	125,31			
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32				
Sosyal Öz-yeterlik	Memur	96	28,52	30	12	35	5,13	114,91	3,627	,604	
	İşçi	32	28,34	29	17	35	4,93	110,86			
	Emekli	9	29,89	31	23	35	4,34	131,28			
	Serbest meslek	31	28,00	28	18	35	5,14	106,77			
	Çiftçi	3	26,33	27	21	31	5,03	80,17			
	Özel sektör	61	29,38	31	17	35	4,60	126,52			
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92				
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	Memur	96	84,95	87	30	105	14,48	121,78	8,072	,152	
	İşçi	32	83,09	82	44	105	14,16	109,28			
	Emekli	9	88,56	92	74	104	10,76	134,83			
	Serbest meslek	31	80,48	79	58	101	11,03	91,84			
	Çiftçi	3	74,33	67	61	95	18,15	69,67			
	Özel sektör	61	86,16	87	50	105	10,98	124,11			
	Toplam	232	84,42	85	30	105	13,13				

Tablo 4.59'da verilen istatistikler incelendiğinde, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği puanlarının baba mesleğine göre farkılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre duygusal öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve öz-yeterlik toplam puanına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülürken ($p>0.05$), akademik öz-yeterlik boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda ise babası serbest meslek elemanı olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanlarının ($\bar{x}$=27,81), babası memur ($\bar{x}$=30,72), işçi ($\bar{x}$=29,97), emekli ($\bar{x}$=31,44) ve özel sektör çalışanı olan ($\bar{x}$=30,98) öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 4. 60: Öz-yeterlik Açısından Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Gelir Düzeyi**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal Öz-yeterlik	1000-2000 TL arası	,098	20	,200*	,958	20	,495
	2000-4000 TL arası	,084	53	,200*	,972	53	,249
	4000 TL-8000 TL arası	,097	107	,015	,959	107	,002
	8000 TL ve üzeri	,117	51	,076	,953	51	,040
Akademik Öz-yeterlik	1000-2000 TL arası	,134	20	,200*	,913	20	,074
	2000-4000 TL arası	,126	53	,036	,922	53	,002
	4000 TL-8000 TL arası	,160	107	,000	,852	107	,000
	8000 TL ve üzeri	,185	51	,000	,885	51	,000
Sosyal Öz-yeterlik	1000-2000 TL arası	,142	20	,200*	,905	20	,052
	2000-4000 TL arası	,100	53	,200*	,956	53	,047
	4000 TL-8000 TL arası	,144	107	,000	,927	107	,000
	8000 TL ve üzeri	,157	51	,003	,886	51	,000
Öz-yeterlik Toplam Puanı	1000-2000 TL arası	,108	20	,200*	,969	20	,741
	2000-4000 TL arası	,105	53	,200*	,969	53	,174
	4000 TL-8000 TL arası	,082	107	,070	,947	107	,000
	8000 TL ve üzeri	,133	51	,025	,936	51	,008

Tablo 4.60'ta görüldüğü gibi Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları gelir düzeyi değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 61: Öz-Yeterliğin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Gelir Düzeyi	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Duygusal Öz-yeterllik	1000-2000 TL arası	21	24,95	25	8	35	7,40	113,57	,444	,931
	2000-4000 TL arası	53	25,85	26	16	35	5,06	117,52		
	4000 TL-8000 TL arası	107	25,62	26	8	35	6,63	118,85		
	8000 TL ve üzeri	51	25,00	26	11	35	6,68	111,72		
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36			
Akademik Öz-yeterlik	1000-2000 TL arası	21	30,57	31	22	35	3,91	119,14	,604	,895
	2000-4000 TL arası	53	29,94	30	21	35	4,19	110,56		
	4000 TL-8000 TL arası	107	30,42	31	10	35	4,40	119,00		
	8000 TL ve üzeri	51	30,15	32	19	35	4,54	116,33		
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32			
Sosyal Öz-yeterlik	1000-2000 TL arası	21	29,76	30	20	35	4,13	129,36	4,937	,176
	2000-4000 TL arası	53	27,83	28	19	35	4,59	101,75		
	4000 TL-8000 TL arası	107	28,54	30	12	35	5,17	115,68		
	8000 TL ve üzeri	51	29,39	31	16	35	4,96	128,25		
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92			
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	1000-2000 TL arası	21	85,29	85	61	105	12,78	118,90	1,135	,769
	2000-4000 TL arası	53	83,62	82	61	104	11,17	107,88		
	4000 TL-8000 TL arası	107	84,58	87	30	105	14,04	119,06		
	8000 TL ve üzeri	51	84,55	86	50	103	13,50	119,10		
	Toplam	232	84,42	85	30	105	13,13			

Tablo 4.61'de de görüldüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 4. 62: Öz-yeterlik Açısından Gelir Algısı Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Gelir Algısı**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal Öz-yeterlik	Yetersiz-orta	,089	78	,197	,964	78	,026
	İyi	,088	154	,005	,962	154	,000
Akademik Öz-yeterlik	Yetersiz-orta	,135	78	,001	,898	78	,000
	İyi	,199	154	,000	,882	154	,000
Sosyal Öz-yeterlik	Yetersiz-orta	,127	78	,003	,953	78	,006
	İyi	,151	154	,000	,916	154	,000
Öz-yeterlik Toplam Puanı	Yetersiz-orta	,077	78	,200*	,961	78	,018
	İyi	,073	154	,041	,965	154	,001

Tablo 4.62'de görüldüğü gibi Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları gelir algısı değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının gelir algısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 63: Öz-Yeterliğin Gelir Algısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	**Gelir Algısı**	**N**	**x̄**	**Medyan**	**Min**	**Max**	**SS**	**Mann Whitney U Testi**		
								Sıra Ort.	**z**	**p**
Duygusal Öz-yeterllik	Yetersiz-orta	78	24,55	25	8	335	5,65	108,09	-1,360	,174
	İyi	154	25,94	26	11	35	6,09	120,76		
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36			
Akademik Öz-yeterlik	Yetersiz-orta	78	29,50	30	10	35	6,81	103,29	-2,146	,032
	İyi	154	30,66	32	15	35	4,18	123,19		
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32			
Sosyal Öz-yeterlik	Yetersiz-orta	78	27,82	28	12	35	4,98	103,16	-2,161	,031
	İyi	154	29,11	30	14	35	4,85	123,26		
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92			
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	Yetersiz-orta	78	81,87	83	30	105	13,71	103,39	-2,118	,034
	İyi	154	85,71	87	44	105	12,67	123,14		
	Toplam	232	84,42	85	30	105	13,13			

Tablo 4.63'te verilen istatistiklerde de görüldüğü gibi, akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve öz-yeterlik toplam puanları gelir algısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşırken ($p<0.05$) duygusal öz-yeterlik puanı gelir algısına göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Akademik öz-yeterlik ($\bar{x}$=30,66), sosyal öz-yeterlik ($\bar{x}$=29,11) ve öz-yeterlik toplam ($\bar{x}$=85,71) puanlarındaki farklılaşma gelir düzeyini iyi olarak algılayan öğrenciler lehinedir.

Tablo 4. 64: Öz-yeterlik Açısından Anne Baba Tutumu Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Anne Baba Tutumu**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal Öz-yeterlik	Baskıcı ve otoriter	,132	19	,200*	,948	19	,360
	Aşırı koruyucu	,088	22	,200*	,988	22	,993
	İlgisiz	,385	3	.	,750	3	,000
	Destekleyici ve demokratik	,104	187	,000	,962	187	,000
Akademik Öz-yeterlik	Baskıcı ve otoriter	,140	19	,200*	,936	19	,223
	Aşırı koruyucu	,217	22	,008	,880	22	,012
	İlgisiz	,215	3	.	,989	3	,800
	Destekleyici ve demokratik	,173	187	,000	,888	187	,000
Sosyal Öz-yeterlik	Baskıcı ve otoriter	,130	19	,200*	,974	19	,847
	Aşırı koruyucu	,159	22	,156	,932	22	,137
	İlgisiz	,219	3	.	,987	3	,780
	Destekleyici ve demokratik	,127	187	,000	,919	187	,000
Öz-yeterlik Toplam Puanı	Baskıcı ve otoriter	,109	19	,200*	,981	19	,958
	Aşırı koruyucu	,165	22	,123	,949	22	,302
	İlgisiz	,283	3	.	,934	3	,505
	Destekleyici ve demokratik	,072	187	,018	,968	187	,000

Tablo 4.64'te görüldüğü gibi Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları algılanan anne baba tutumu değişkenine göre normal dağılmamaktadır (p<0.05). Buna göre, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının algılanan anne baba tutumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 65: Öz-Yeterliğin Algılanan Anne Baba Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Anne Baba Tutumu	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi			Anlamlı Fark
								Sıra Ort.	z	p	
Duygusal Öz-yeterllik	Baskıcı ve otoriter (1)	19	25	24	16	34	5,70	108,42	9,907	,042	1>4 3>4 5>4
	Gevşek (2)	1	28	28	28	28	-	141,00			
	Aşırı koruyucu (3)	22	24,73	25	12	35	5,49	106,52			
	İlgisiz (4)	3	9,67	8	8	13	2,89	4,00			
	Destekleyici ve demokratik (5)	187	25,85	26	8	35	6,27	120,17			
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36				
Akademik Öz-yeterlik	Baskıcı ve otoriter (1)	19	28,21	29	19	34	4,16	80,16	16,839	,002	5>1 5>3
	Gevşek (2)	1	29	29	29	29	-	75,50			
	Aşırı koruyucu (3)	22	28,64	30	19	33	4,11	85,64			
	İlgisiz (4)	3	21,667	23	10	32	11,06	49,67			
	Destekleyici ve demokratik (5)	187	30,81	32	15	35	4,00	125,11			
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32				
Sosyal Öz-yeterlik	Baskıcı ve otoriter (1)	19	26,68	26	19	35	4,18	83,79	15,150	,004	5>1 5>3 5>4
	Gevşek (2)	1	30	30	30	30	-	124,50			
	Aşırı koruyucu (3)	22	26,73	28	18	35	5,18	90,70			
	İlgisiz (4)	3	20	21	12	27	7,55	31,33			
	Destekleyici ve demokratik (5)	187	29,24	30	14	35	4,73	124,18			
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92				
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	Baskıcı ve otoriter (1)	19	79,89	82	58	97	10,05	88,13	15,401	,004	1>4 5>1 3>4 5>4
	Gevşek (2)	1	87	87	87	87	-	126,00			
	Aşırı koruyucu (3)	22	80,09	82,5	50	102	12,65	94,68			
	İlgisiz (4)	3	51,33	57	30	67	19,14	10,00			
	Destekleyici ve demokratik (5)	187	85,90	87	44	105	12,57	123,61			
	Toplam	232	84,42	85	30	105	13,13				

Tablo 4.65'te verilen istatistiklerde de görüldüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının algılanan anne baba tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere uygulanan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Bu test sonucunda, anne baba tutumunu ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin duygusal öz-yeterliklerinin ($\bar{x}$=9,67) anne baba tutumlarını baskıcı ($\bar{x}$=25), aşırı koruyucu ($\bar{x}$=24,73) ve destekleyici ve demokratik olarak algılayan öğrencilerin ($\bar{x}$=25,85) duygusal öz-yeterliklerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anne baba tutumunu destekleyici ve demokratik olarak algılayan öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanları ($\bar{x}$=30,81), anne baba tutumlarını baskıcı ve otoriter ($\bar{x}$=28,21) ve aşırı koruyucu ($\bar{x}$=28,64) olarak algılayan öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Sosyal öz-yeterlik alt boyutunda ise, anne baba tutumunu destekleyici ve demokratik olarak algılayan öğrencilerin sosyal öz-yeterlik puanlarının ($\bar{x}$=29,24), anne baba tutumunu baskıcı ve otoriter ($\bar{x}$=26,68), aşırı koruyucu ($\bar{x}$=26,73) ve ilgisiz ($\bar{x}$=20) olarak algılayan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik toplam puanı göz önüne alındığında ise, anne baba tutumunu ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin öz-yeterliklerinin ($\bar{x}$=51,33), anne baba tutumlarını baskıcı ve otoriter ($\bar{x}$=79,89), destekleyici ve demokratik ($\bar{x}$=85,90) ve aşırı koruyucu ($\bar{x}$=80,09) olarak algılayan öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu, ayrıca anne baba tutumunu baskıcı ve otoriter olarak algılayan öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının ($\bar{x}$=79,89) anne baba tutumlarını destekleyici ve demokratik olarak algılayan ($\bar{x}$=85,90) öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 66: Öz-yeterlik Açısından Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Birliktelik**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal Öz-yeterlik	Anne baba birlikte	,088	226	,000	,967	226	,000
	Anne baba boşanmış	,275	6	,174	,831	6	,110
Akademik Öz-yeterlik	Anne baba birlikte	,144	226	,000	,895	226	,000
	Anne baba boşanmış	,349	6	,021	,825	6	,097
Sosyal Öz-yeterlik	Anne baba birlikte	,122	226	,000	,934	226	,000
	Anne baba boşanmış	,291	6	,122	,847	6	,150
Öz-yeterlik Toplam Puanı	Anne baba birlikte	,058	226	,064	,966	226	,000
	Anne baba boşanmış	,220	6	,200*	,900	6	,375

Tablo 4.66'da görüldüğü gibi Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları anne baba birliktelik durumu değişkenine değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 67: Öz-Yeterliğin Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	**Birliktelik**	**N**	**x̄**	**Medyan**	**Min**	**Max**	**SS**	**Mann Whitney U Testi**		
								Sıra Ort.	**z**	**p**
Duygusal öz-yeterllik	Anne baba birlikte	226	25,48	26	8	35	6,30	116,24	-,367	,714
	Anne baba boşanmış	6	25,33	28	8	34	9,11	126,42		
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36			
Akademik öz-yeterlik	Anne baba birlikte	226	30,25	31	10	35	4,33	116,31	-,260	,795
	Anne baba boşanmış	6	30,83	31,50	23	35	4,12	123,50		
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32			
Sosyal öz-yeterlik	Anne baba birlikte	226	28,64	30	12	35	4,91	115,78	-1,005	,315
	Anne baba boşanmış	6	30,17	32	20	35	5,78	143,58		
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92			
Öz-yeterlik toplam puanı	Anne baba birlikte	226	84,37	85	30	105	13,12	117,37	-,311	,756
	Anne baba boşanmış	6	86,33	91	67	104	14,85	83,58		
	Toplam	232	84,42	85	30	105	13,13			

Tablo 4.67'de de görüldüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının anne baba birliktelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur (p>0.05).

Tablo 4. 68: Öz-yeterlik Açısından Başarı Algısı Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Başarı Algısı**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal öz-yeterlik	Başarılı	,100	202	,000	,963	202	,000
	Orta düzey	,105	30	,200*	,974	30	,668
Akademik öz-yeterlik	Başarılı	,161	202	,000	,868	202	,000
	Orta düzey	,093	30	,200*	,963	30	,365
Sosyal öz-yeterlik	Başarılı	,126	202	,000	,924	202	,000
	Orta düzey	,111	30	,200*	,972	30	,599
Öz-yeterlik toplam puanı	Başarılı	,066	202	,031	,958	202	,000
	Orta düzey	,083	30	,200*	,973	30	,631

Tablo 4.68'de görüldüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları başarı algısı değişkenine göre normal dağılmamaktadır (p<0.05). Buna göre, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının başarı algısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 69: Öz-Yeterliğin Başarı Algısı Değişkenine Göre Farklılaşmasını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	**Başarı Algısı**	**N**	**x̄**	**Medyan**	**Min**	**Max**	**SS**	**Mann Whitney U Testi**		
								Sıra Ort.	**z**	**p**
Duygusal Öz-yeterllik	Başarılı	202	25,83	26	8	35	6,26	120,02		
	Orta düzey	30	23,07	24	8	34	6,61	92,78	-2,077	,038
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36			
Akademik Öz-yeterlik	Başarılı	202	30,89	32	10	35	4,01	126,01		
	Orta düzey	30	26,07	26,5	15	33	4,06	52,43	-5,635	,000
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32			
Sosyal Öz-yeterlik	Başarılı	202	29,16	30	12	35	4,66	122,84		
	Orta düzey	30	25,40	26	14	35	5,42	73,80	-3,746	,000
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92			
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	Başarılı	202	85,89	87	30	105	12,60	123,79		
	Orta düzey	30	74,53	75,5	44	95	12,54	67,40	-4,296	,000
	Toplam	232	84,42	85	30	105	13,13			

Tablo 4.69'da verilen istatistiklerde, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının başarı algısına göre farklılaşma durumunun incelenmesi için yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Gruplar arasındaki farklılaşma, duygusal öz-yeterlik ($\bar{x}$=25,83), akademik öz-yeterlik ($\bar{x}$=30,89), sosyal öz-yeterlik ($\bar{x}$=29,16) ve öz-yeterlik toplam puanı ($\bar{x}$=85,89) boyutlarında akademik başarılarını yüksek olarak algılayan öğrenciler lehinedir.

Tablo 4. 70: Öz-yeterlik Açısından Son Dönem Not Ortalaması Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Not Ortalaması**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal Öz-yeterlik	90 ve altı	,176	12	,200*	,962	12	,811
	90-95 arası	,187	10	,200*	,888	10	,162
	95-100 arası	,090	210	,000	,965	210	,000
Akademik Öz-yeterlik	90 ve altı	,219	12	,115	,911	12	,221
	90-95 arası	,211	10	,200*	,924	10	,387
	95-100 arası	,154	210	,000	,880	210	,000
Sosyal Öz-yeterlik	90 ve altı	,150	12	,200*	,968	12	,891
	90-95 arası	,183	10	,200*	,933	10	,475
	95-100 arası	,120	210	,000	,931	210	,000
Öz-yeterlik Toplam Puanı	90 ve altı	,170	12	,200*	,929	12	,365
	90-95 arası	,156	10	,200*	,944	10	,601
	95-100 arası	,061	210	,053	,964	210	,000

Tablo 4.70'te verilen istatistikler incelendiğinde görüldüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları son dönem not ortalaması değişkenine değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının başarı algısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 71: Öz-Yeterliğin Son Dönem Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

PuanTürü	Not Ortalaması	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi			Anlamlı Fark
								Sıra Ort.	z	p	
Duygusal Öz-yeterllik	90 ve altı	12	22,75	24	12	31	5,31	85,71	2,895	,235	
	90-95 arası	10	26,2	28,5	12	34	7,81	128,00			
	95-100 arası	210	25,6	26	8	35	6,34	117,71			
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36				
Akademik Öz-yeterlik	90 ve altı	12	25,33	26	15	31	4,33	44,75	17,043	,000	90 altı< 95-100
	90-95 arası	10	29	30	24	34	3,56	88,35			
	95-100 arası	210	30,61	32	10	35	4,18	121,94			
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32				
Sosyal Öz-yeterlik	90 ve altı	12	26,33	26,5	17	35	5,28	83,50	3,901	,142	
	90-95 arası	10	26,9	29	14	35	6,51	99,55			
	95-100 arası	210	28,9	30	12	35	4,79	119,19			
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92				
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	90 ve altı	12	74,42	76,5	44	95	12,81	65,38	7,726	,021	90 altı< 95-100
	90-95 arası	10	82,1	84	52	101	14,69	106,55			
	95-100 arası	210	85,1	86,5	30	105	12,89	119,90			
	Toplam	232	84,42	85	30	105	13,13				

Tablo 4.71'de verilen istatistikler incelendiğinde, öğrencilerin duygusal öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik düzeylerinin son dönem akademik not ortalamalarına göre farklılaşmadığı görülürken ($p>0.05$), akademik öz-yeterliklerinin ve genel öz-yeterlik düzeylerinin not ortalamasına göre farklılaştığı ($p<0.05$) görülmektedir. Bu farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda not ortalaması 90 ve altı olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik ($\bar{x}=22,75$), ve genel öz-yeterlik düzeylerinin ($\bar{x}=74,42$), not ortalaması 95-100 arası olan öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 72: Öz-yeterlik Açısından Sosyal/Sportif Faaliyete Katılım Durumuna Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Katılım**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Duygusal Öz-yeterlik	katılıyor	,122	108	,000	,942	108	,000
	katılmıyor	,065	124	,200*	,979	124	,048
Akademik Öz-yeterlik	katılıyor	,199	108	,000	,864	108	,000
	katılmıyor	,114	124	,000	,921	124	,000
Sosyal Öz-yeterlik	katılıyor	,152	108	,000	,900	108	,000
	katılmıyor	,115	124	,000	,952	124	,000
Öz-yeterlik Toplam Puanı	katılıyor	,093	108	,024	,942	108	,000
	katılmıyor	,054	124	,200*	,973	124	,013

Tablo 4.72'de verilen istatistikler incelendiğinde görüldüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları sosyal/sportif faaliyete katılım durumu değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının sosyal/sportif faaliyete katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 73: Öz-Yeterliğin Sosyal/Sportif Faaliyete Katılım Durumuna Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	**Katılım**	**N**	**x̄**	**Medyan**	**Min**	**Max**	**SS**	**Mann Whitney U Testi**		
								Sıra Ort.	**z**	**p**
Duygusal Öz-yeterllik	Katılıyor	108	26,25	27	8	35	6,70	125,79		
	Katılmıyor	124	24,80	25	8	35	6,00	108,41	-1,969	,049
	Toplam	232	25,47	26	8	35	6,36			
Akademik Öz-yeterlik	Katılıyor	108	31,31	33	15	35	3,62	131,79		
	Katılmıyor	124	29,36	30	10	35	4,68	103,19	-3,256	,001
	Toplam	232	30,27	31	10	35	4,32			
Sosyal Öz-yeterlik	Katılıyor	108	29,81	31	14	35	4,57	132,88		
	Katılmıyor	124	27,69	28	12	35	5,02	102,23	-3,481	,001
	Toplam	232	28,68	30	12	35	4,92			
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	Katılıyor	108	87,37	90	44	105	12,95	133,03		
	Katılmıyor	124	81,85	82,5	30	105	12,79	102,10	-3,502	,000
	Toplam	232	84,42	85	30	105	13,13			

Tablo 4.73'te de görüldüğü gibi, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının sosyal/sportif kültürel faaliyete katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Gruplar arasındaki farklılaşma, duygusal öz-yeterlik ($\bar{x}$=26,25), akademik öz-yeterlik ($\bar{x}$=31,31), sosyal öz-yeterlik ($\bar{x}$=29,81) ve öz-yeterlik toplam puanı ($\bar{x}$=87,37) boyutlarında sosyal/sportif faaliyete katılım gösteren öğrenciler lehinedir.

4.3. Bilsem'e Devam Eden Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Puanları İle Demografik Özelliklerinin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü probleminde örneklemdeki özel yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin demografik verilere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öncelikle Tablo 4.74'te örneklemdeki öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerine ilişkin hesaplanan betimleyici istatistikler verilmiştir.

Tablo 4. 74: BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeğinden Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikleri

Puan Türü	N	$\bar{x}$	Min	Max	ss	Sh	Çarpıklık	Basıklık
Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek	232	80,06	31	95	12,83	.84	-1,177	1,185
Aileden Algılanan Sosyal Destek	232	55,65	36	60	5,39	.35	-1,642	2,494
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	232	43,82	22	50	5,84	.38	-1,335	1,769
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	232	179,53	105	205	20,70	1.36	-1,116	,962

Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği alt testlerinin puanlarına bakıldığında örneklemdeki öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ortalamalarının ($\bar{x}$=80,06), ailelerinden algıladıkları sosyal destek ortalamalarının ($\bar{x}$=55,65), öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek ortalamalarının ($\bar{x}$=43,82) ve algılanan sosyal destek toplam puanlarının ($\bar{x}$=179,53) olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. 75: Algılanan Sosyal Destek Açısından Cinsiyet Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testi							
Puan Türü	**Cinsiyet**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek	Kız	,136	115	,000	,908	115	,000
	Erkek	,130	117	,000	,895	117	,000
Aileden Algılanan Sosyal Destek	Kız	,207	115	,000	,807	115	,000
	Erkek	,221	117	,000	,778	117	,000
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	Kız	,155	115	,000	,864	115	,000
	Erkek	,136	117	,000	,877	117	,000
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Kız	,116	115	,001	,913	115	,000
	Erkek	,135	117	,000	,888	117	,000

Tablo 4.75'te de görüldüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları cinsiyet değişkenine göre değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 76: Algılanan Sosyal Desteğin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

PuanTürü	Cinsiyet	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Mann Whitney U Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Arkadaştan Algılanan	Kız	115	81,73	85	51	95	11,23	123,73	-1,628	,104
	Erkek	117	78,41	82	31	95	14,09	109,39		
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83			
Aileden Algılanan	Kız	115	56,11	58	39	60	4,75	121,22	-1,083	,279
	Erkek	117	55,20	57	36	60	5,93	111,86		
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39			
Öğretmenden Algılanan	Kız	115	43,76	45	22	50	6,15	117,54	-,236	,814
	Erkek	117	43,88	45	26	50	5,54	115,47		
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84			
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Kız	115	181,6	185	127	205	19,09	122,73	-1,401	,161
	Erkek	117	177,49	184	105	205	22,06	110,38		
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70			

Tablo 4.76'da da görüdüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları bakımından cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p>0.05).

Tablo 4. 77: Algılanan Sosyal Destek Açısından BİLSEM'den Eğitim Alınan Alan Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	Alan	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Arkadaştan Algılanan	Genel yetenek	,124	142	,000	,898	142	,000
	Müzik	,239	18	,008	,881	18	,027
	Resim	,141	51	,013	,911	51	,001
	Çift alan	,153	21	,200*	,844	21	,003
Aileden Algılanan	Genel yetenek	,201	142	,000	,802	142	,000
	Müzik	,242	18	,007	,715	18	,000
	Resim	,199	51	,000	,813	51	,000
	Çift alan	,295	21	,000	,673	21	,000
Öğretmenden Algılanan	Genel yetenek	,132	142	,000	,870	142	,000
	Müzik	,284	18	,000	,801	18	,002
	Resim	,149	51	,006	,885	51	,000
	Çift alan	,140	21	,200*	,896	21	,029
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Genel yetenek	,118	142	,000	,908	142	,000
	Müzik	,187	18	,097	,850	18	,009
	Resim	,153	51	,004	,908	51	,001
	Çift alan	,157	21	,194	,869	21	,009

Tablo 4.77'de de görüldüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının BİLSEM'den eğitim alınan alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan normallik testlerinde anlamlı sonuçların olması ($p<0.05$) sebebiyle dağılımın nonparametrik olduğu söylenebilir. Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının BİLSEM'den eğitim alınan alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 78: Algılanan Sosyal Desteğin BİLSEM'den Eğitim Alınan Alan Değişkenine Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Alan	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Arkadaştan Algılanan	Genel Yetenek	142	78,96	82	31	95	13,50	110,94	4,201	,241
	Müzik	18	80,94	85,50	52	95	12,40	121,58		
	Resim	51	80,84	84	52	95	11,89	119,75		
	Çift alan	21	84,81	85	53	95	9,94	141,86		
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83			
Aileden Algılanan	Genel Yetenek	142	55,29	57	36	60	5,61	111,15	6,668	,083
	Müzik	18	56,50	58	40	60	5,00	128,50		
	Resim	51	55,47	57	39	60	5,36	113,86		
	Çift alan	21	57,81	60	47	60	3,68	148,76		
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39			
Öğretmenden Algılanan	Genel Yetenek	142	43,56	45	22	50	5,74	111,70	6,381	,094
	Müzik	18	45,50	48,50	33	50	5,59	142,58		
	Resim	51	43	45	22	50	6,73	111,02		
	Çift alan	21	46,10	47	40	50	3,42	139,90		
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84			
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Genel Yetenek	142	177,81	182	105	205	21,06	109,81	6,761	,080
	Müzik	18	182,94	190	143	205	20,82	131,78		
	Resim	51	179,31	187	125	205	21,20	117,06		
	Çift alan	21	188,71	189	143	205	14,53	147,26		
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70			

Tablo 4.78'de verilen istatistiklerde de görüdüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları BİLSEM'den eğitim alınan alana göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 4. 79: Algılanan Sosyal Destek Açısından BİLSEM'den Eğitim Alınan Süre Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Eğitim Süresi**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Arkadaştan Algılanan	1-3	,146	150	,000	,896	150	,000
	4-7	,148	82	,000	,899	82	,000
Aileden Algılanan	1-3	,225	150	,000	,760	150	,000
	4-7	,185	82	,000	,836	82	,000
Öğretmenden Algılanan	1-3	,161	150	,000	,858	150	,000
	4-7	,142	82	,000	,890	82	,000
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	1-3	,123	150	,000	,903	150	,000
	4-7	,155	82	,000	,903	82	,000

Tablo 4.79'da da görüldüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları BİLSEM'den eğitim alınan süre değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının BİLSEM'den eğitim alınan süre değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 80: Algılanan Sosyal Desteğin BİLSEM'den Eğitim Alınan Süre Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	**Eğitim Süresi**	**N**	**x̄**	**Medyan**	**Min**	**Max**	**SS**	**Mann Whitney U Testi**		
								Sıra Ort.	**z**	**p**
Arkadaştan Algılanan	1-3	150	82,13	85,5	46	95	11,42	127,25	-3,302	,001
	4-7	82	76,27	80	31	95	14,40	96,84		
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83			
Aileden Algılanan	1-3	150	50,27	58	36	60	4,94	124,52	-2,510	,012
	4-7	82	54,52	57	36	60	5,98	101,84		
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39			
Öğretmenden Algılanan	1-3	150	44,59	46	22	50	5,48	126,13	-2,965	,003
	4-7	82	42,41	43	22	50	6,24	98,89		
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84			
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	1-3	150	182,98	187	125	205	18,65	127,75	-3,453	,001
	4-7	82	173,21	179,5	105	205	22,81	95,93		
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70			

Tablo 4.80'de de görüldüğü gibi, algılanan sosyal destek puanları BİLSEM'den eğitim alınan süreye göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılık, algılanan arkadaş desteği ($\bar{x}$=82,13), aile desteği ($\bar{x}$=50,27), öğretmen desteği ($\bar{x}$=44,59) puanlarında ve algılanan sosyal destek toplam puanında ($\bar{x}$=182,98) 1-3 yıldır BİLSEM'den eğitim alan öğrenciler lehinedir ($p<0.05$).

Tablo 4. 81: Algılanan Sosyal Destek Açısından Sınıf Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Sınıf**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Arkadaştan Algılanan	5	,159	76	,000	,884	76	,000
	6	,138	69	,002	,914	69	,000
	7	,174	70	,000	,867	70	,000
	8	,106	17	,200*	,975	17	,898
Aileden Algılanan	5	,232	76	,000	,744	76	,000
	6	,209	69	,000	,811	69	,000
	7	,192	70	,000	,827	70	,000
	8	,199	17	,074	,840	17	,008
Öğretmenden Algılanan	5	,162	76	,000	,859	76	,000
	6	,137	69	,003	,894	69	,000
	7	,175	70	,000	,867	70	,000
	8	,165	17	,200*	,839	17	,007
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	5	,167	76	,000	,892	76	,000
	6	,127	69	,008	,921	69	,000
	7	,145	70	,001	,889	70	,000
	8	,145	17	,200*	,949	17	,436

Tablo 4.81'de de görüldüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları sınıf değişkenine değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 82: Algılanan Sosyal Desteğin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	**Sınıf**	**N**	**x̄**	**Medyan**	**Min**	**Max**	**SS**	**Kruskal Wallis-H Testi**			**Anlamlı Fark**
								Sıra Ort.	**z**	**p**	
Arkadaştan Algılanan	5	76	82,82	86,5	51	95	11,54	132,59			
	6	69	78,29	82	46	95	12,51	104,62			
	7	70	78,39	83	31	95	14,89	111,09	7,002	,072	
	8	17	81,76	81	64	95	8,17	115,12			
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83				
Aileden Algılanan	5	76	57,16	58,5	39	60	3,87	133,90			
	6	69	54,71	57	36	60	6,23	107,78			
	7	70	54,91	57	36	60	5,85	108,37	7,911	,048	5>6 5>7
	8	17	55,76	57	44	60	4,41	107,56			
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39				
Öğretmenden Algılanan	5	76	44,99	46	27	50	5,09	130,16			
	6	69	43,86	45	28	50	5,62	116,22			
	7	70	42,80	44	22	50	6,42	105,44	5,877	,118	
	8	17	42,65	45	22	50	6,79	102,09			
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84				
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	5	76	184,96	190,5	127	205	17,85	134,96			
	6	69	176,86	182	125	205	20,37	105,62			
	7	70	176,10	183,5	105	205	23,93	108,79	8,657	,034	5>6 5>7
	8	17	180,18	181	141	204	15,48	109,91			
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70				

Tablo 4.82 incelendiğinde, en yüksek algılanan arkadaş desteği ($\bar{x}$=82,82), aile desteği ($\bar{x}$=57,16), öğretmen desteği ($\bar{x}$=44,99) puanlarına ve algılanan sosyal destek toplam puanına ($\bar{x}$=184,96) 5. sınıf öğrencilerinin, en düşük arkadaş desteği ($\bar{x}$=78,29) ve aile desteği ($\bar{x}$=54,71) puanlarına 6. Sınıf öğrencilerinin, en düşük öğretmen desteği ($\bar{x}$=42,65) ve en düşük algılanan sosyal destek toplam puanına ($\bar{x}$=181) 8. Sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, aileden algılanan sosyal destek ve algılanan sosyal destek toplam puanında gruplar arası farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olduğu görülürken ($p<0.05$) arkadaştan algılanan sosyal destek ve öğretmenden algılanan sosyal destek alt boyutlarında gruplar arası farklılaşmanın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Gözlenen anlamlı farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve test sonucunda 5. Sınıf öğrencilerinin aileden algılanan sosyal destek ve alglanan sosyal destek toplam puanlarının 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. 83: Algılanan Sosyal Destek Açısından Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Kardeş Sayısı**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Arkadaştan Algılanan	Tek çocuk	,099	48	,200*	,943	48	,021
	İki kardeş	,141	157	,000	,899	157	,000
	Üç kardeş ve üzeri	,222	27	,001	,847	27	,001
Aileden Algılanan	Tek çocuk	,251	48	,000	,710	48	,000
	İki kardeş	,191	157	,000	,822	157	,000
	Üç kardeş ve üzeri	,275	27	,000	,719	27	,000
Öğretmenden Algılanan	Tek çocuk	,155	48	,006	,884	48	,000
	İki kardeş	,146	157	,000	,865	157	,000
	Üç kardeş ve üzeri	,206	27	,005	,857	27	,002
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Tek çocuk	,124	48	,063	,916	48	,002
	İki kardeş	,107	157	,000	,906	157	,000
	Üç kardeş ve üzeri	,175	27	,033	,875	27	,004

Tablo 4.83'te verilen istatistiklerde de görüldüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları kardeş sayısı değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 84: Algılanan Sosyal Desteğin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Kardeş Sayısı	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Arkadaştan Algılanan	Tek çocuk	48	79,5	81,5	52	95	11,56	109,75	,695	,707
	İki kardeş	157	80,77	84	42	95	11,91	118,85		
	Üç kardeş ve üzeri	27	76,89	82	31	95	18,84	114,85		
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83			
Aileden Algılanan	Tek çocuk	48	56,08	58,5	36	60	5,83	128,57	3,154	,207
	İki kardeş	157	55,47	57	36	60	5,20	111,23		
	Üç kardeş ve üzeri	27	55,96	58	40	60	5,79	125,70		
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39			
Öğretmenden Algılanan	Tek çocuk	48	43,65	45	27	50	5,79	113,67	,201	,904
	İki kardeş	157	43,83	45	22	50	5,86	116,62		
	Üç kardeş ve üzeri	27	44,07	47	29	50	5,98	120,85		
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84			
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Tek çocuk	48	179,23	184	128	205	19,84	114,60	,060	,970
	İki kardeş	157	180,06	184	106	205	19,84	116,77		
	Üç kardeş ve üzeri	27	176,93	187	105	204	26,93	118,28		
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70			

Tablo 4.84'te de görüldüğü üzere, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4. 85: Algılanan Sosyal Destek Açısından Doğum Sırası Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Doğum Sırası**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Arkadaştan Algılanan	İlk çocuk	,124	100	,001	,897	100	,000
	Ortanca çocuk	,329	4	.	,895	4	,406
	Son çocuk	,175	80	,000	,856	80	,000
	Tek çocuk	,099	48	,200*	,943	48	,021
Aileden Algılanan	İlk çocuk	,187	100	,000	,831	100	,000
	Ortanca çocuk	,303	4	.	,818	4	,140
	Son çocuk	,217	80	,000	,767	80	,000
	Tek çocuk	,251	48	,000	,710	48	,000
Öğretmenden Algılanan	İlk çocuk	,134	100	,000	,889	100	,000
	Ortanca çocuk	,384	4	.	,744	4	,034
	Son çocuk	,164	80	,000	,839	80	,000
	Tek çocuk	,155	48	,006	,884	48	,000
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	İlk çocuk	,117	100	,002	,903	100	,000
	Ortanca çocuk	,258	4	.	,934	4	,616
	Son çocuk	,131	80	,002	,875	80	,000
	Tek çocuk	,124	48	,063	,916	48	,002

Tablo 4.85'te görüldüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları doğum sırası değişkenine değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 86: Algılanan Sosyal Desteğin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Doğum Sırası	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Arkadaştan Algılanan	İlk çocuk	100	80,17	83	31	95	12,24	115,28	1,131	,770
	Ortanca çocuk	4	78,75	82	56	95	16,36	112,38		
	Son çocuk	80	80,31	85	36	95	14,26	122,29		
	Tek çocuk	48	79,5	81,5	52	95	11,58	109,75		
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83			
Aileden Algılanan	İlk çocuk	100	55,24	57	39	60	5,34	109,77	2,695	,441
	Ortanca çocuk	4	56	56,5	51	60	4,69	120,50		
	Son çocuk	80	55,89	58	36	60	5,25	117,47		
	Tek çocuk	48	56,08	58,5	36	60	5,83	128,57		
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39			
Öğretmenden Algılanan	İlk çocuk	100	43,72	45	22	50	5,66	113,87	,740	,864
	Ortanca çocuk	4	44,75	47,5	35	49	6,55	130,25		
	Son çocuk	80	44	46	22	50	6,14	120,80		
	Tek çocuk	48	43,65	45	27	50	5,79	113,67		
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84			
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	İlk çocuk	100	179,13	183,5	125	205	20,03	113,43	,668	,881
	Ortanca çocuk	4	179,5	185	144	204	25,63	121,63		
	Son çocuk	80	180,2	186,5	105	205	22,15	121,23		
	Tek çocuk	48	179,22	184	128	205	19,84	114,60		
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70			

Tablo 4.86'da da görüldüğü gibi, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşmasının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 4. 87: Algılanan Sosyal Destek Açısından Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Anne Eğitim**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Arkadaştan Algılanan	İlkokul	,261	9	,077	,863	9	,104
	Ortaokul	,147	17	,200*	,927	17	,190
	Lise	,165	53	,001	,848	53	,000
	Üniversite	,137	116	,000	,907	116	,000
	Lisansüstü	,155	37	,024	,889	37	,001
Aileden Algılanan	İlkokul	,278	9	,044	,779	9	,012
	Ortaokul	,191	17	,102	,867	17	,019
	Lise	,217	53	,000	,790	53	,000
	Üniversite	,218	116	,000	,768	116	,000
	Lisansüstü	,182	37	,003	,835	37	,000
Öğretmenden Algılanan	İlkokul	,220	9	,200*	,906	9	,289
	Ortaokul	,185	17	,124	,799	17	,002
	Lise	,203	53	,000	,869	53	,000
	Üniversite	,138	116	,000	,887	116	,000
	Lisansüstü	,196	37	,001	,851	37	,000
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	İlkokul	,280	9	,041	,875	9	,139
	Ortaokul	,152	17	,200*	,943	17	,361
	Lise	,146	53	,007	,872	53	,000
	Üniversite	,107	116	,002	,910	116	,000
	Lisansüstü	,194	37	,001	,876	37	,001

Tablo 4.87'de görüldüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları anne eğitim durumu değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 88: Algılanan Sosyal Desteğin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Anne Eğitim	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Arkadaştan Algılanan	İlkokul	9	79,56	83	56	95	13,53	114,50	5,038	,283
	Ortaokul	17	80,82	82	67	94	8,41	110,47		
	Lise	53	82,53	86	44	95	12,78	133,12		
	Üniversite	116	78,55	83	31	95	13,61	108,80		
	Lisansüstü	37	81	84	49	95	11,79	120,09		
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83			
Aileden Algılanan	İlkokul	9	57	58	48	60	4,09	133,00	6,126	,190
	Ortaokul	17	53,24	56	37	60	7,00	90,97		
	Lise	53	56,40	58	40	60	4,60	124,10		
	Üniversite	116	55,98	57,5	36	60	5,16	120,26		
	Lisansüstü	37	54,32	57	36	60	6,25	101,54		
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39			
Öğretmenden Algılanan	İlkokul	9	43,33	45	34	49	4,95	102,22	3,772	,438
	Ortaokul	17	43,53	44	22	50	6,84	116,12		
	Lise	53	45,08	47	29	50	4,81	129,58		
	Üniversite	116	43,86	45	22	50	5,63	115,71		
	Lisansüstü	37	42,13	44	26	50	7,25	103,88		
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84			
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	İlkokul	9	179,89	185	138	203	20,75	117,11	4,840	,304
	Ortaokul	17	177,59	178	141	204	17,76	103,59		
	Lise	53	184	190	125	205	19,65	133,71		
	Üniversite	116	178,40	183	105	205	21,09	112,34		
	Lisansüstü	37	177,46	183	122	205	22,27	110,69		
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70			

Tablo 4.88'de verilen istatistiklerde de görüdüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları ile anne eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4. 89: Algılanan Sosyal Destek Açısından Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	Baba Eğitim	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Arkadaştan Algılanan	İlkokul	,185	7	,200*	,949	7	,722
	Ortaokul	,180	10	,200*	,890	10	,167
	Lise	,126	42	,090	,909	42	,003
	Üniversite	,150	133	,000	,895	133	,000
	Lisansüstü	,145	40	,034	,928	40	,014
Aileden Algılanan	İlkokul	,324	7	,025	,766	7	,019
	Ortaokul	,230	10	,143	,842	10	,047
	Lise	,232	42	,000	,803	42	,000
	Üniversite	,219	133	,000	,778	133	,000
	Lisansüstü	,188	40	,001	,816	40	,000
Öğretmenden Algılanan	İlkokul	,331	7	,020	,773	7	,022
	Ortaokul	,255	10	,065	,797	10	,013
	Lise	,159	42	,009	,901	42	,002
	Üniversite	,144	133	,000	,871	133	,000
	Lisansüstü	,135	40	,063	,894	40	,001
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	İlkokul	,262	7	,159	,829	7	,078
	Ortaokul	,243	10	,098	,876	10	,116
	Lise	,107	42	,200*	,915	42	,004
	Üniversite	,126	133	,000	,906	133	,000
	Lisansüstü	,150	40	,024	,896	40	,001

Tablo 4.89'da da görüldüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları baba eğitim durumu değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 90: Algılanan Sosyal Desteğin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Baba Eğitim	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Arkadaştan Algılanan	İlkokul	7	87,57	88	78	95	5,83	157,79	5,638	,228
	Ortaokul	10	71,9	75,5	36	91	17,85	81,35		
	Lise	42	80,83	82,5	44	95	12,38	120,01		
	Üniversite	133	79,55	83	31	95	13,43	115,07		
	Lisansüstü	40	81,65	83,5	59	94	9,65	119,14		
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83			
Aileden Algılanan	İlkokul	7	56,86	60	48	60	4,60	135,93	4,882	,300
	Ortaokul	10	54	56,5	40	60	6,53	94,15		
	Lise	42	55,90	57,5	40	60	4,88	115,51		
	Üniversite	133	56,09	58	36	60	5,03	122,06		
	Lisansüstü	40	54,13	56,5	36	60	6,63	101,23		
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39			
Öğretmenden Algılanan	İlkokul	7	48,29	50	44	50	2,43	180,00	9,179	,057
	Ortaokul	10	41	43,5	22	48	8,83	94,30		
	Lise	42	44,24	46	29	50	5,10	117,77		
	Üniversite	133	44,07	45	22	50	5,58	118,49		
	Lisansüstü	40	42,48	43,5	28	50	6,50	102,98		
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84			
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	İlkokul	7	192,71	194	170	204	11,27	162,93	6,860	,143
	Ortaokul	10	166,9	177,5	105	198	27,61	80,60		
	Lise	42	180,98	183,5	125	205	19,35	119,24		
	Üniversite	133	179,71	185	106	205	20,96	118,14		
	Lisansüstü	40	178,25	182	126	201	19,66	109,03		
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70			

Tablo 4.90'da verilen istatistiklerde de görüdüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları ile baba eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 4. 91: Algılanan Sosyal Destek Açısından Anne Mesleği Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Anne Mesleği**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Arkadaştan Algılanan	Ev hanımı	,166	74	,000	,846	74	,000
	Memur	,149	100	,000	,902	100	,000
	İşçi	,159	19	,200*	,928	19	,161
	Emekli	.	2	.			
	Serbest meslek	,166	8	,200*	,890	8	,235
	Özel sektör	,126	29	,200*	,936	29	,080
Aileden Algılanan	Ev hanımı	,225	74	,000	,770	74	,000
	Memur	,181	100	,000	,836	100	,000
	İşçi	,199	19	,046	,808	19	,001
	Emekli	,260	2	.			
	Serbest meslek	,277	8	,070	,748	8	,008
	Özel sektör	,270	29	,000	,678	29	,000
Öğretmenden Algılanan	Ev hanımı	,146	74	,000	,872	74	,000
	Memur	,133	100	,000	,890	100	,000
	İşçi	,189	19	,074	,703	19	,000
	Emekli	,260	2	.			
	Serbest meslek	,270	8	,089	,843	8	,080
	Özel sektör	,259	29	,000	,846	29	,001
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Ev hanımı	,130	74	,003	,877	74	,000
	Memur	,119	100	,001	,908	100	,000
	İşçi	,248	19	,003	,881	19	,022
	Emekli	,260	2	.			
	Serbest meslek	,208	8	,200*	,871	8	,154
	Özel sektör	,169	29	,033	,915	29	,023

Tablo 4.91'de verilen istatistikler incelendiğinde, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının değişkenine göre normal dağılmadığı görülmektedir ($p<0.05$). Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının anne mesleği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 92: Algılanan Sosyal Desteğin Anne Mesleği Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan türü	Anne Mesleği	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Arkadaştan Algılanan	Ev Hanımı	74	81,45	85,5	31	95	13,99	128,93	7,703	,173
	Memur	100	78,45	83	36	95	12,83	106,30		
	İşçi	19	83,37	85	66	95	9,23	130,00		
	Emekli	2	87	87	87	87	-	149,00		
	Serbest Meslek	8	83,13	85	59	95	12,19	134,56		
	Özel Sektör	29	78,55	79	52	95	12,00	103,88		
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83			
Aileden Algılanan	Ev Hanımı	74	55,85	58	37	60	5,50	122,07	6,383	,271
	Memur	100	55,06	57	36	60	5,43	107,16		
	İşçi	19	56,53	58	44	60	4,11	121,82		
	Emekli	2	53	53	46	60	9,90	104,75		
	Serbest Meslek	8	59	59,5	57	60	1,31	160,50		
	Özel Sektör	29	55,86	57	36	60	5,99	119,69		
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39			
Öğretmenden Algılanan	Ev Hanımı	74	44,26	45	22	50	5,46	120,19	3,910	,562
	Memur	100	43,26	44	26	50	5,98	110,01		
	İşçi	19	44,47	47	22	50	6,26	125,18		
	Emekli	2	46,5	46,5	44	49	3,54	144,25		
	Serbest Meslek	8	46,5	48,5	39	50	4,04	149,81		
	Özel Sektör	29	43,28	46	27	50	6,52	112,67		
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84			
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Ev Hanımı	74	181,55	186,5	125	205	20,83	124,85	6,549	,256
	Memur	100	176,77	182	105	205	21,52	106,84		
	İşçi	19	184,37	190	146	203	16,30	130,68		
	Emekli	2	186,5	186,5	177	196	13,44	129,00		
	Serbest Meslek	8	188,63	194	155	204	17,14	150,44		
	Özel Sektör	29	177,69	181	128	205	20,76	109,00		
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70			

Tablo 4.92'de de görüldüğü gibi, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının anne mesleği değişkenine göre farklılaşmasının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 4. 93: Algılanan Sosyal Destek Açısından Baba Mesleği Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	Baba Mesleği	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Arkadaştan Algılanan	Memur	,133	96	,000	,910	96	,000
	İşçi	,178	32	,011	,920	32	,021
	Emekli	,166	9	,200*	,948	9	,669
	Serbest meslek	,138	31	,137	,894	31	,005
	Çiftçi	,314	3	.	,893	3	,363
	Özel sektör	,190	61	,000	,829	61	,000
Aileden Algılanan	Memur	,203	96	,000	,808	96	,000
	İşçi	,150	32	,064	,887	32	,003
	Emekli	,266	9	,066	,789	9	,015
	Serbest meslek	,250	31	,000	,757	31	,000
	Çiftçi	,211	3	.	,991	3	,817
	Özel sektör	,254	61	,000	,701	61	,000
Öğretmenden Algılanan	Memur	,140	96	,000	,878	96	,000
	İşçi	,186	32	,007	,775	32	,000
	Emekli	,132	9	,200*	,953	9	,725
	Serbest meslek	,104	31	,200*	,927	31	,035
	Çiftçi	,308	3	.	,902	3	,391
	Özel sektör	,180	61	,000	,844	61	,000
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Memur	,106	96	,009	,917	96	,000
	İşçi	,143	32	,097	,932	32	,046
	Emekli	,173	9	,200*	,896	9	,229
	Serbest meslek	,175	31	,016	,883	31	,003
	Çiftçi	,276	3	.	,942	3	,537
	Özel sektör	,202	61	,000	,837	61	,000

Tablo 4.93'te verilen istatistikler incelendiğinde, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının baba mesleği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan normallik testlerinde anlamlı sonuçların olması ($p<0.05$) sebebiyle dağılımın nonparametrik olduğu görülmektedir. Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının baba mesleği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 94: Algılanan Sosyal Desteğin Baba Mesleği Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Baba Mesleği	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Arkadaştan Algılanan	Memur	96	79,03	82	42	95	13,16	111,04	4,330	,503
	İşçi	32	81,38	85	64	95	10,01	118,53		
	Emekli	9	83,44	86	67	95	9,13	129,50		
	Serbest meslek	31	77,87	82	36	95	14,73	107,13		
	Çiftçi	3	74	80	56	86	15,87	82,83		
	Özel sektör	61	81,89	85	31	95	12,95	128,53		
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83			
Aileden Algılanan	Memur	96	55.29	57	36	60	5,66	113,99	4,495	,481
	İşçi	32	55,59	56,5	44	60	4,26	105,91		
	Emekli	9	54,22	57	37	60	7,56	108,00		
	Serbest meslek	31	55,74	57	40	60	5,20	112,53		
	Çiftçi	3	53,67	53	48	60	6,03	90,33		
	Özel sektör	61	56,51	59	36	60	5,27	130,57		
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39			
Öğretmenden Algılanan	Memur	96	43,67	45	26	50	5,86	114,69	2,336	,801
	İşçi	32	43,75	46	22	50	6,99	120,13		
	Emekli	9	44,33	45	37	49	3,81	111,33		
	Serbest meslek	31	43,19	43	29	50	5,39	104,87		
	Çiftçi	3	42,33	45	34	48	7,37	99,17		
	Özel sektör	61	44,41	46	27	50	5,71	124,98		
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84			
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Memur	96	177,99	182,5	106	205	21,68	112,08	4,002	,549
	İşçi	32	180,72	185,5	141	204	17,22	115,31		
	Emekli	9	182	183	141	203	18,90	121,39		
	Serbest meslek	31	176,81	180	105	204	22,66	106,97		
	Çiftçi	3	170	178	138	194	28,84	87,33		
	Özel sektör	61	182,8	189	128	205	19,90	129,63		
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70			

Tablo 4.94'te de görüldüğü gibi, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının baba mesleği değişkenine göre farklılaşmasının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 4. 95: Algılanan Sosyal Destek Açısından Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	Gelir Düzeyi	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Arkadaştan Algılanan	1000-2000 TL arası	,213	20	,018	,833	20	,003
	2000-4000 TL arası	,180	53	,000	,851	53	,000
	4000 TL-8000 TL arası	,133	107	,000	,892	107	,000
	8000 TL ve üzeri	,172	51	,001	,917	51	,002
Aileden Algılanan	1000-2000 TL arası	,219	20	,013	,844	20	,004
	2000-4000 TL arası	,232	53	,000	,760	53	,000
	4000 TL-8000 TL arası	,211	107	,000	,774	107	,000
	8000 TL ve üzeri	,194	51	,000	,804	51	,000
Öğretmenden Algılanan	1000-2000 TL arası	,216	20	,015	,823	20	,002
	2000-4000 TL arası	,152	53	,004	,904	53	,000
	4000 TL-8000 TL arası	,145	107	,000	,866	107	,000
	8000 TL ve üzeri	,135	51	,021	,891	51	,000
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	1000-2000 TL arası	,221	20	,012	,829	20	,002
	2000-4000 TL arası	,113	53	,090	,860	53	,000
	4000 TL-8000 TL arası	,131	107	,000	,910	107	,000
	8000 TL ve üzeri	,143	51	,011	,912	51	,001

Tablo 4.95'te verilen istatistikler incelendiğinde, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının gelir düzeyi değişkenine değişkenine göre normal dağılmadığı görülmektedir ($p<0.05$). Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 96: Algılanan Sosyal Desteğin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Gelir Düzeyi	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Arkadaştan Algılanan	1000-2000 TL arası	21	81,43	88	49	95	14,29	131,14	1,623	,654
	2000-4000 TL arası	53	80,64	83	36	95	11,20	114,08		
	4000 TL-8000 TL arası	107	80	84	31	95	13,46	117,99		
	8000 TL ve üzeri	51	79	83	46	95	12,73	109,86		
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83			
Aileden Algılanan	1000-2000 TL arası	21	53,86	56	37	60	6,63	99,64	4,720	,194
	2000-4000 TL arası	53	56,72	58	40	60	4,48	130,02		
	4000 TL-8000 TL arası	107	55,87	57	36	60	5,15	117,65		
	8000 TL ve üzeri	51	54,82	57	39	60	6,01	106,97		
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39			
Öğretmenden Algılanan	1000-2000 TL arası	21	42,71	46	22	50	8,66	121,00	,282	,963
	2000-4000 TL arası	53	44,17	45	29	50	4,92	115,71		
	4000 TL-8000 TL arası	107	43,96	45	22	50	5,70	117,71		
	8000 TL ve üzeri	51	43,61	45	28	50	5,72	112,94		
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84			
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	1000-2000 TL arası	21	178	189	122	205	27,19	123,71	,858	,836
	2000-4000 TL arası	53	181,53	183	105	205	17,13	117,36		
	4000 TL-8000 TL arası	107	179,83	185	106	205	20,68	117,99		
	8000 TL ve üzeri	51	177,43	180	125	205	21,52	109,51		
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70			

Tablo 4.96'da da görüldüğü gibi, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmasının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 4. 97: Algılanan Sosyal Destek Açısından Gelir Algısı Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testi							
Puan Türü	**Gelir Algısı**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek	Yetersiz-orta	,155	78	,000	,907	78	,000
	İyi	,121	154	,000	,897	154	,000
Aileden Algılanan Sosyal Destek	Yetersiz-orta	,185	78	,000	,824	78	,000
	İyi	,223	154	,000	,768	154	,000
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	Yetersiz-orta	,136	78	,001	,891	78	,000
	İyi	,146	154	,000	,871	154	,000
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Yetersiz-orta	,126	78	,004	,911	78	,000
	iyi	,108	154	,000	,908	154	,000

Tablo 4.97'de de görüldüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları gelir algısı değişkenine değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının gelir algısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 98: Algılanan Sosyal Desteğin Gelir Algısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	Gelir Algısı	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Mann Whitney U Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Arkadaştan Algılanan	Yetersiz-orta	78	77,72	83	36	95	14,52	107,47	-1,460	,144
	İyi	154	81,24	83,5	31	95	11,76	121,07		
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83			
Aileden Algılanan	Yetersiz-orta	78	54,85	56	36	60	5,75	105,01	-1,893	,058
	İyi	154	56,06	58	37	60	5,16	122,32		
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39			
Öğretmenden Algılanan	Yetersiz-orta	78	42,60	44	22	50	6,69	105,30	-1,815	,070
	İyi	154	44,44	46	22	50	5,27	122,17		
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84			
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Yetersiz-orta	78	175,17	181	105	205	23,64	104,70	-1,907	,057
	İyi	154	181,73	185,5	125	205	18,74	122,48		
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70			

Tablo 4.98'de de görüdüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının gelir algısı değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

Tablo 4. 99: Algılanan Sosyal Destek Açısından Algılanan Anne Baba Tutumu Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	**Anne Baba Tutumu**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Arkadaştan Algılanan	Baskıcı ve otoriter	,155	19	,200*	,929	19	,165
	Aşırı koruyucu	,164	22	,128	,947	22	,273
	İlgisiz	,340	3	.	,848	3	,235
	Destekleyici ve demokratik	,131	187	,000	,888	187	,000
Aileden Algılanan	Baskıcı ve otoriter	,144	19	,200*	,924	19	,133
	Aşırı koruyucu	,105	22	,200*	,954	22	,371
	İlgisiz	,292	3	.	,923	3	,463
	Destekleyici ve demokratik	,230	187	,000	,748	187	,000
Öğretmenden Algılanan	Baskıcı ve otoriter	,186	19	,083	,909	19	,070
	Aşırı koruyucu	,175	22	,079	,924	22	,092
	İlgisiz	,204	3	.	,993	3	,843
	Destekleyici ve demokratik	,158	187	,000	,856	187	,000
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Baskıcı ve otoriter	,147	19	,200*	,908	19	,069
	Aşırı koruyucu	,178	22	,068	,881	22	,013
	İlgisiz	,369	3	.	,787	3	,085
	Destekleyici ve demokratik	,116	187	,000	,899	187	,000

Tablo 4.99'da verilen istatistikler incelendiğinde, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının algılanan anne baba tutumu değişkenine değişkenine göre normal dağılmadığı görülmektedir ($p<0.05$). Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının algılanan anne baba tutumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 100: Algılanan Sosyal Desteğin Algılanan Anne Baba Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşmasını Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Anne Baba Tutumu	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi			Anlamlı Fark
								Sıra Ort.	z	p	
Arkadaştan Algılanan	Baskıcı ve otoriter (1)	19	69,68	71	36	90	16,73	72,26	20,997	,000	5>1 5>3 5>4
	Gevşek ve kuralların hiç olmadığı (2)	1	76	76	76	76	-	69,50			
	Aşırı koruyucu (3)	22	75,77	79	51	94	12,09	88,41			
	İlgisiz (4)	3	60,67	68	42	72	16,29	32,50			
	Destekleyici ve demokratik (5)	187	81,95	85	31	95	11,62	125,90			
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83				
Aileden Algılanan	Baskıcı ve otoriter (1)	19	51,84	52	40	60	5,49	63,32	45,087	,000	5>1 5>3 5>4
	Gevşek ve kuralların hiç olmadığı (2)	1	51	51	51	51	-	39,00			
	Aşırı koruyucu (3)	22	50,27	50,5	36	60	7,00	60,16			
	İlgisiz (4)	3	42,67	40	36	52	8,33	18,50			
	Destekleyici ve demokratik (5)	187	56,90	58	37	60	4,19	130,52			
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39				
Öğretmenden Algılanan	Baskıcı ve otoriter (1)	19	41,21	42	29	50	5,78	81,18	24,669	,000	1>4 5>1 3>4 5>3 5>4
	Gevşek ve kuralların hiç olmadığı (2)	1	40	40	40	40	-	45,00			
	Aşırı koruyucu (3)	22	40,82	42,5	28	50	6,20	80,18			
	İlgisiz (4)	3	28,67	28	36	36	7,02	10,00			
	Destekleyici ve demokratik (5)	187	44,70	46	22	50	5,28	126,45			
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84				
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Baskıcı ve otoriter (1)	19	162,74	166	105	189	22,48	63,18	34,776	,000	1>4 3>4 5>1 5>3 5>4
	Gevşek ve kuralların hiç olmadığı (2)	1	167	167	167	167	-	53,50			
	Aşırı koruyucu (3)	22	166,86	173,5	126	191	21,95	74,64			
	İlgisiz (4)	3	132	144	106	146	22,54	13,83			
	Destekleyici ve demokratik (5)	187	183,55	187	122	205	17,95	128,83			
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70				

Tablo 4.100'de verilen istatistiklerde de görüldüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının algılanan anne baba tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu anlamlı farklılaşmanın kaynağını bulmak amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Bu test sonucunda, anne baba tutumunu destekleyici ve demokratik olarak algılayan öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeylerinin ($\bar{x}$=81,95) anne baba tutumlarını baskıcı ve otoriter ($\bar{x}$=69,68), aşırı koruyucu ($\bar{x}$=75,77) ve ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin ($\bar{x}$=60,67) arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anne baba tutumunu destekleyici ve demokratik olarak algılayan öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri ($\bar{x}$=56,90), anne baba tutumlarını baskıcı ve otoriter ($\bar{x}$=51,84), aşırı koruyucu ($\bar{x}$=50,27) ve ilgisiz ($\bar{x}$=42,67) olarak algılayan öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destekten anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Öğretmenden algılanan sosyal destek alt boyutunda ise, anne baba tutumunu destekleyici ve demokratik olarak algılayan öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puanlarının ($\bar{x}$=44,70), anne baba tutumunu baskıcı ve otoriter ($\bar{x}$=41,21), aşırı koruyucu ($\bar{x}$=40,82) ve ilgisiz ($\bar{x}$=28,67) olarak algılayan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir; ayrıca anne baba tutumunu ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puanları ($\bar{x}$=28,67) anne baba tutumunu baskıcı ve otoriter ($\bar{x}$=41,21) ve aşırı koruyucu ($\bar{x}$=40,82) olarak algılayan öğrencilerden anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur. Algılanan sosyal destek toplam puanı göz önüne alındığında ise, anne baba tutumunu destekleyici ve demokratik olarak algılayan öğrencilerin algıladıkları sosyal destek toplam puanlarının ($\bar{x}$=183,55), anne baba tutumunu baskıcı ve otoriter ($\bar{x}$=162,74), aşırı koruyucu ($\bar{x}$=166,86) ve ilgisiz ($\bar{x}$=132) olarak algılayan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir; ayrıca anne baba tutumunu ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin algıladıkları sosyal destek toplam puanları ($\bar{x}$=132) anne baba tutumunu baskıcı ve otoriter ($\bar{x}$=162,74) ve aşırı koruyucu ($\bar{x}$=166,86) olarak algılayan öğrencilerden anlamlı derecede daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. 101: Algılanan Sosyal Destek Açısından Anne Baba Birliktelik Durumuna Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testi							
Puan Türü	**Birliktelik**	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek	Anne baba birlikte	,131	226	,000	,898	226	,000
	Anne baba boşanmış	,186	6	,200*	,945	6	,701
Aileden Algılanan Sosyal Destek	Anne baba birlikte	,213	226	,000	,783	226	,000
	Anne baba boşanmış	,161	6	,200*	,988	6	,983
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	Anne baba birlikte	,141	226	,000	,881	226	,000
	Anne baba boşanmış	,186	6	,200*	,945	6	,698
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Anne baba birlikte	,111	226	,000	,905	226	,000
	Anne baba boşanmış	,217	6	,200*	,939	6	,648

Tablo 4.101'de de görüldüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları anne baba birliktelik durumuna değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının anne baba birliktelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 102: Algılanan Sosyal Desteğin Anne Baba Birliktelik Durumuna Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	Birliktelik	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Mann Whitney U Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Arkadaştan Algılanan	Anne baba birlikte	226	80,23	83	31	95	12,68	117,17	-,941	,347
	Anne baba boşanmış	6	73,33	77	49	95	17,88	91,08		
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83			
Aileden Algılanan	Anne baba birlikte	226	55,69	57	36	60	5,41	117,40	-1,276	,202
	Anne baba boşanmış	6	54	54	47	60	4,47	82,67		
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39			
Öğretmenden Algılanan	Anne baba birlikte	226	44,01	45	22	50	5,56	117,70	-1,682	,093
	Anne baba boşanmış	6	36,67	38,5	22	50	11,02	71,17		
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84			
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Anne baba birlikte	226	179,94	184	105	205	20,29	117,38	-1,227	,220
	Anne baba boşanmış	6	164	164	122	205	31,41	83,33		
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70			

Tablo 4.102'de de görüdüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının anne baba birliktelik durumuna göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0.05).

Tablo 4. 103: Algılanan Sosyal Destek Açısından Akademik Başarı Algısı Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testi							
Puan Türü	Başarı Algısı	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek	Başarılı	,139	202	,000	,892	202	,000
	Orta düzey	,148	30	,091	,942	30	,105
Aileden Algılanan Sosyal Destek	Başarılı	,213	202	,000	,786	202	,000
	Orta düzey	,171	30	,025	,852	30	,001
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	Başarılı	,140	202	,000	,885	202	,000
	Orta düzey	,182	30	,013	,896	30	,007
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Başarılı	,106	202	,000	,914	202	,000
	Orta düzey	,183	30	,011	,913	30	,017

Tablo 4.103'te de görüldüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları akademik başarı algısına değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının akademik başarı algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 104: Algılanan Sosyal Desteğin Akademik Başarı Algısı Değişkenine Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	Başarı Algısı	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Mann Whitney U Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Arkadaştan Algılanan	Başarılı	202	80,82	84	31	95	12,36	120,20		
	Orta düzey	30	74,93	78,5	36	95	14,89	91,62	-2,178	,029
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83			
Aileden Algılanan	Başarılı	202	56,01	57	36	60	5,01	119,87		
	Orta düzey	30	53,27	54,5	36	60	7,10	93,80	-2,025	,043
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39			
Öğretmenden Algılanan	Başarılı	202	44,38	46	27	50	5,20	121,36		
	Orta düzey	30	40,07	41,5	22	50	8,19	83,75	-2,874	,004
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84			
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Başarılı	202	181,2	185	106	205	19,07	120,67		
	Orta düzey	30	168,27	179	105	204	27,26	88,42	-2,457	,014
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70			

Tablo 4.104'te verilen istatistiklerde de görüldüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının akademik başarı algısına göre farklılaşma durumunun incelenmesi için yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır ($p<0.05$). Gruplar arasındaki farklılaşma, arkadaştan algılanan sosyal destek ($\bar{x}$=80,82), aileden algılanan sosyal destek ($\bar{x}$=56,01), öğretmenden algılanan sosyal destek ($\bar{x}$=44,38) ve algılanan sosyal destek toplam puanı ($\bar{x}$=181,2) boyutlarında akademik başarılarını yüksek olarak algılayan öğrenciler lehinedir.

Tablo 4. 105: Algılanan Sosyal Destek Açısından Son Dönem Not Ortalamaları Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testleri							
Puan Türü	Not Ortalaması	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Arkadaştan Algılanan	90 ve altı	,112	12	,200*	,979	12	,978
	90-95 arası	,174	10	,200*	,908	10	,266
	95-100 arası	,128	210	,000	,892	210	,000
Aileden Algılanan	90 ve altı	,197	12	,200*	,915	12	,247
	90-95 arası	,247	10	,084	,822	10	,027
	95-100 arası	,215	210	,000	,780	210	,000
Öğretmenden Algılanan	90 ve altı	,186	12	,200*	,893	12	,130
	90-95 arası	,201	10	,200*	,897	10	,202
	95-100 arası	,151	210	,000	,866	210	,000
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	90 ve altı	,153	12	,200*	,944	12	,548
	90-95 arası	,172	10	,200*	,869	10	,098
	95-100 arası	,114	210	,000	,902	210	,000

Tablo 4.105'te verilen istatistikler incelendiğinde, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının son dönem not ortalaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan normallik testlerinde anlamlı sonuçların olması ($p<0.05$) sebebiyle dağılımın nonparametrik olduğu görülmektedir. Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının not ortalaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 106: Algılanan Sosyal Desteğin Son Dönem Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

PuanTürü	Not Ortalaması	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Kruskal Wallis-H Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Arkadaştan Algılanan	90 ve altı	12	77,17	78,5	56	95	11,64	94,50	2,104	,349
	90-95 arası	10	83,7	86	62	95	10,68	135,55		
	95-100 arası	210	80,05	83	31	95	12,99	116,85		
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83			
Aileden Algılanan	90 ve altı	12	54,42	56	44	60	5,02	92,67	1,746	,418
	90-95 arası	10	56,5	57	47	60	4,20	123,75		
	95-100 arası	210	55,68	57,5	36	60	5,46	117,52		
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39			
Öğretmenden Algılanan	90 ve altı	12	40,16	41,5	22	50	7,20	75,04	5,273	,072
	90-95 arası	10	44	44	39	50	3,80	105,50		
	95-100 arası	210	44,01	45	22	50	5,79	119,39		
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84			
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	90 ve altı	12	171,75	174,5	138	200	20,93	87,83	2,519	,284
	90-95 arası	10	184,2	187,5	148	201	15,15	127,55		
	95-100 arası	210	179,75	184	105	205	20,89	117,61		
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70			

Tablo 4.106'da da görüldüğü gibi, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının not ortalaması değişkenine göre farklılaşmasının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (p>0.05).

Tablo 4. 107: Algılanan Sosyal Destek Açısından Sosyal/Sportif Faaliyete Katılım Değişkeni İçin Normallik Testi

Normallik Testi							
Puan Türü	Katılım	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek	Katılıyor	,130	108	,000	,900	108	,000
	Katılmıyor	,126	124	,000	,898	124	,000
Aileden Algılanan Sosyal Destek	Katılıyor	,199	108	,000	,821	108	,000
	Katılmıyor	,219	124	,000	,768	124	,000
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	Katılıyor	,149	108	,000	,867	108	,000
	Katılmıyor	,145	124	,000	,877	124	,000
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Katılıyor	,108	108	,004	,922	108	,000
	Katılmıyor	,137	124	,000	,892	124	,000

Tablo 4.107'de de görüldüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları herhengi bir sosyal/sportif faaliyete katılım durumuna değişkenine göre normal dağılmamaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının herhengi bir sosyal/sportif faaliyete katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4. 108: Algılanan Sosyal Desteğin Sosyal/Kültürel Faaliyete Katılım Durumuna Göre Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	Katılım Durumu	N	x̄	Medyan	Min	Max	SS	Mann Whitney U Testi		
								Sıra Ort.	z	p
Arkadaştan Algılanan	Katılıyor	108	81,34	84,5	44	95	11,74	122,21	-1,210	,226
	Katılmıyor	124	78,94	83	31	95	13,66	111,53		
	Toplam	232	80,06	83	31	95	12,83			
Aileden Algılanan	Katılıyor	108	55,91	57	37	60	4,83	117,69	-,256	,798
	Katılmıyor	124	55,43	57	36	60	5,84	115,47		
	Toplam	232	55,65	57	36	60	5,39			
Öğretmenden Algılanan	Katılıyor	108	44,32	45	22	50	5,44	121,55	-1,072	,284
	Katılmıyor	124	43,38	45	22	50	6,15	112,10		
	Toplam	232	43,82	45	22	50	5,84			
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı	Katılıyor	108	181,57	185	131	205	18,25	121,15	-,986	,324
	Katılmıyor	124	177,74	183	105	205	22,55	112,45		
	Toplam	232	179,53	184	105	205	20,70			

Tablo 4.108'de verilen istatistiklerde de görüldüğü gibi, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanlarının herhangi bir sosyal/sportif faaliyete katılım durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi için yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.4. Bilsem Öğrencilerinin Öz-Yeterlik ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Araştırmanın dördüncü probleminde örneklemdeki öğrencilerin öz-yeterlik ve sosyal destek düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrencilerin ölçeklerden elde ettikleri puanlar normal dağılım göstermediği için ölçek puanları arasındaki ilişkiler Spearman Brown Sıra Farkları Korelâsyon Katsayısı Analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.109'da sunulmuştur.

Tablo 4. 109: BİLSEM'lere Devam Eden Öğrencilerin Öz-Yeterlik ve Sosyal Destek Düzeyleri ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Psikolojik Sağlamlık(1)	1	,546**	,643**	,586**	,690**	,628**	,589**	,530**	,678**
Duygusal Öz-yeterlik (2)		1	,523**	,568**	,873**	,500**	,385**	,426**	,531**
Akademik Öz-Yeterlik (3)			1	,559**	,776**	,464**	,508**	,540**	,550**
Sosyal Öz-yeterlik (4)				1	,826**	,598**	,352**	,490**	,598**
Öz-yeterlik Toplam Puanı (5)					1	,611**	,466**	,566**	,654**
Arkadaştan Algılanan Destek (6)						1	,540**	,613**	,934**
Aileden Algılanan Destek (7)							1	,584**	,731**
Öğretmenden Algılanan Destek (8)								1	,801**
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı (9)									1

N=232, **p<0.01

Psikolojik sağlamlık ve öz-yeterlik toplam puanı arasında pozitif yönlü p<0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=0.690, p=0.000). Psikolojik sağlamlık ile öz yeterliğin alt boyutları arasındaki ilişkiye de bakılmış ve duygusal öz-yeterlik (r=0.546, p=0.000), akademik öz-yeterlik (r=0.643, p=0.000) ve sosyal öz-yeterlik (r=0.586, p=0.000) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Psikolojik sağlamlık ve algılanan sosyal destek toplam puanı arasında p<0.01 düzeyinde potizif yönlü anlamlı bir ilişki (r=0.678, p=0.000) olduğu saptanmıştır. Ayrıca psikolojik sağlamlık ile sosyal desteğin alt boyutları arasındaki ilişkiye de bakılmış ve arkadaştan algılanan destek (r=0.628, p=0.000), aileden algılanan destek (r=0.589, p=0.000) ve öğretmenden algılanan destek (r=0.530, p=0.000) arasında potizif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Öz-yeterlik toplam puanı ve algılanan sosyal destek toplam puanı arasında da p<0.01 düzeyinde potizif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir (r=0.654, p=0.000). Ayrıca, öz-yeterliğin alt boyutları ve algılanan sosyal desteğin alt boyutları arasında da p<0.01 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

4.5. Bilsem Öğrencilerinin Öz-Yeterlik ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerini Yordama Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci probleminde örneklemdeki öğrencilerin, öz-yeterlik (duygusal, akademik, sosyal) ve algılanan sosyal destek düzeylerinin (aileden, arkadaştan ve öğretmenden) psikolojik sağlamlık düzeylerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Örneklem dağılımı normal olmadığı içinn non-parametrik regresyon analizi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 4. 110: Psikolojik Sağlamlığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Psikolojik Sağlamlık	**Sabit**	17,416	6,754	,000	48,299	,000	,563
	Duygusal Öz-yeterlik Toplam Puanı	,173	3,562	,000			
	Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanı	,245	3,222	,001			
	Sosyal Öz-yeterlik Toplam Puanı	,196	2,708	,007			
	Öz-yeterlik Toplam Puanı	,226	9,607	,000			
	Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek	,100	4,164	,000			
	Aileden Algılanan Sosyal Destek	,182	2,516	,013			
	Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek	-,027	-,377	,707			
	Algılanan Sosyal Destek Toplam Puan	,056	2,041	,042			

Psikolojik sağlamlık düzeyi duygusal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, toplam öz-yeterlik, arkadaştan algılanan sosyal destek, aileden algılanan sosyal destek, öğretmenlerden algılanan sosyal destek ve algılanan sosyal destek ile orta düzeyde (R2=.563) ve anlamlı (F=48,299; p=.000) bir ilişki vermektedir. Duygusal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, genel öz-yeterlik, aileden algılanan sosyal destek, öğretmenlerden algılanan sosyal destek, arkadaştan algılanan sosyal destek ve genel olarak algılanan sosyal destek, psikolojik sağlamlılık düzeyinin yaklaşık %56'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (ß) göre, yordayıcı değişkenlerin psikolojik sağlamlık düzeyi üzerindeki göreli önem sırası; akademik öz-yeterlik (ß=,245), toplam öz-yeterlik (β=,226), sosyal öz-yeterlik (β=,196), aileden algılanan sosyal destek (β=,182), duygusal öz-yeterlik (ß=,173), arkadaştan algılanan sosyal destek (β=,100), algılanan sosyal destek (β=,056) ve öğretmenden algılanan sosyal destek (β=-,027), şeklindedir. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin p değerlerine bakıldığında; duygusal öz-yeterlik ile psikolojik sağlamlık düzeyi arasında (p=,000), akademik öz-yeterlik ile psikolojik sağlamlık düzeyi arasında (p=,001), sosyal öz-yeterlik ile psikolojik sağlamlık düzeyi arasında (p=,007), toplam öz-yeterlik ile psikolojik sağlamlık düzeyi arasında (p=,000), arkadaştan algılanan sosyal destek ile psikolojik sağlamlık düzeyi arasında (p=,000), aileden algılanan sosyal destek ile psikolojik sağlamlık düzeyi arasında (p=,013) ve algılanan sosyal destek ile psikolojik sağlamlık düzeyi arasında (p=,042) anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Öğretmenden algılanan sosyal destek ile psikolojik sağlamlık düzeyi arasındaki ilişkinin ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=,707).

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ilk olarak demografik değişkenlere göre öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları, öz-yeterlikleri ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığına ilişkin sonuçlar, literatürdeki diğer araştırma bulguları ile karşılaştırılarak yorumlanmış ve tartışılmıştır. Sonrasında ise psikolojik sağlamlık, öz-yeterlik ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkilerin anlamlılığına ve öz-yeterliğin ve algılanan sosyal destek düzeylerinin psikolojik sağlamlığı yordama gücüne ilişkin ulaşılan sonuçlar literatür ışığında değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

5.1. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlik Ölçeği Puanlari İle Demografik Özelliklerin Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumları

Araştırma sonucunda, BİLSEM'e devam eden öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanlarının cinsiyet açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılaşma, kız öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuca paralel olarak Kline ve Short (1991 a; 1991 b) özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının cinsiyete göre farklılaşmasını incelediği araştırmalarında, özel yetenekli erkek öğrencilerin ortaokul dönemlerinde duygusal ve sosyal yakınlığı sağlayamadıklarından bu dönemde kız öğrencilere göre daha dezavantajlı bir durumda olduklarını, kızların ise lise dönemlerinde ergenliğe geçişle birlikte artan farkındalık, hassasiyet ve çatışmalar nedeniyle psikolojik sağlamlıklarında azalma olduğunu belirtmişir. Bu araştırma da ortaokul dönemindeki özel yetenekli öğrencilerle yapıldığından araştırma bulguları Kline ve Short (1991)'un bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer bir şekilde Alvino (1991) da ortaokul dönemlerinde özel yetenekli olmanın kızlar için bir avantaj oluştururken erkekler için bir dezavantaj oluşturduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada özel yetenekli kız öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının erkeklerden daha yüksek çıkmış olması da bulundukları gelişim döneminin özelliklerinden ya da kızların ve erkeklerin toplumumuzdaki yetiştirilme stillerinin farklılığından kaynaklamış olabilir. Bu

durumun daha net anlaşılabilmesi için daha geniş örneklemlerde, farklı gelişim dönemlerini kapsayan kesitsel ve boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Psikolojik sağlamlık toplam puanının BİLSEM'e devam eden öğrencilerin genel yetenek, müzik, resim ya da birden fazla alandan tanılanmış olma durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Alan yazında özel yeteneklilerde psikolojik sağlamlığın tanı alanına göre farklılaşmasının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Neihart ve Olenchak (2002), yaratıcılık alanında özel yetenekli olanların risk altında olup olmadığıyla ilgili çok az araştırma olduğunu ancak yine de eğitimcilerin ve ailelerin bu hassasiyetin farkında olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, yaratıcılık alanında özel yetenekli olan kişilerin yaratıcılık konusunda başarılı olma arayışının, özgün düşünme ve kendini ifade etmeyi de beraberinde getirmesi sebebiyle yalnız zaman geçirmeyi gerekli kıldığını ve bu durumun ötekileştirilme ve akranlardan soyutlanmaya neden olabileceğini belirtmiş ve bu kişilerin akademik olarak özel yetenekli olanlara göre psikolojik olarak daha kırılgan olabileceklerine dikkat çekmiştir. Kroesbergen, Hooijdonk, Viersen, Middel-Lalleman ve Reijnders (2015) 233 öğrenciyi taradıktan sonra öğretmen tarafından aday gösterilme, yaratıcılık ve sözel olmayan akıl yürütme becerisi kriterlerine göre örnekleme aldıkları 35 özel yetenekli, 34 normal gelişim gösteren öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda, yüksek derecede yaratıcılık gösteren çocukların öz-saygı, akademik yeterlik, sosyal kabul, davranış yönetimi, olumlu sosyal davranış ve okuldan zevk alma derecelerinin normal gruplara göre daha düşük olduğunu, problemleri içselleştirme ve dışsallaştırma derecelerinin de daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgunun aksine bu araştırmada yaratıcı olarak özel yetenekli ve akademik olarak özel yetenekli olan öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu durum örneklem gruplarındaki öğrenci sayılarının az olmasından kaynaklanmış olabilir. Yaratıcı alanda ya da akademik alanda özel yetenekli olmanın psikolojik sağlamlık üzerinde bir etkisinin olup olmadığının anlaşılabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Psikolojik sağlamlık toplam puanının BİLSEM'den eğitim alınan süreye ve sınıfa göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. 4-7 yıl süreyle eğitim alan öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları 1-3 yıl süreyle eğitim alan öğrencilerden ve 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları 5. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Bu araştırma sonucuna paralel bir şekilde Gez (2018) de 5-12. sınıf öğrencileriyle yürütmüş olduğu çalışmasında en yüksek psikolojik sağlamlık düzeyine 5-6. sınıfların, en düşük psikolojik sağlamlık düzeyine ise 9-10. sınıfların sahip olduğu ve gruplar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Bindal (2018), Şahin (2018) ve Turgut (2015) da sınıf düzeyi arttıkça psikolojik sağlamlık düzeyinde bir azalma olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmada, örneklem grubundaki öğrencilerin içinde bulundukları ön ergenlik dönemi sonucunda sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olmalarının psikolojik sağlamlıklarına etki etmiş olabileceği düşünülmüştür. Bu öğrencilerin içinde bulundukları gelişimsel döneme ek olarak lise sınavlarına hazırlanmaya başlıyor olmalarının, çalışıp başarılı olmaları yönündeki baskıların artıyor olmasının ve potansiyelleri olduğu için de çevrenin beklenti düzeyinin yüksek olmasının da psikolojik sağlamlıklarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada psikolojik sağlamlık puanının kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulguya paralel bir şekilde psikolojik sağlamlığın kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılaşmadığını tespit eden araştırmalar bulunmaktadır (Altundağ, 2013; Aktaş, 2016; Atarbay, 2017; Azaklı, 2017; Çağlar, 2018; Orman, 2016; Şahin, 2018; Toplu, 2017). Bununla birlikte, Bindal (2018) kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılaşma tespit etmezken doğum sırasına göre ilk çocuk lehine anlamlı bir farklılaşma tespit etmiştir. Araştırma sonucu literatürdeki araştırma bulgularıyla büyük oranda tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada psikolojik sağlamlık düzeyinin annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun aksine, Bindal (2018) annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha üst öğrenim mezunu olan öğrencilerden daha düşük olduğunu bulurken Azaklı (2017), Özcan (2015), Topbay (2016) ve Turgut (2015) öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları ve psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ayrıca psikolojik sağlamlığın anne ve baba mesleğine göre de farklılaşmadığı bulunmuştur. Toplu (2017)'nun araştırma sonucu da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bu araştırmada, psikolojik sağlamlık puanı bakımından gelir düzeyi ve gelir algısına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Olszewski-Kubilius (2003), gelir düzeyi düşük olan aileler destekleyici bir okul ortamı, uygun sosyal kaynaklar ve sosyal destek sağlamakta güçlük yaşadıkları için, gelir düzeyi düşük olan ailelerde yetişen özel yetenekli çocukların dezavantajlı bir durumda olduklarını ileri sürmüştür. Diğer yandan ise Seeley (2003), maddi imkânsızlıkla ilgili kişisel ya da çevresel özellikler bireye risk oluşturduğunda zekâ ve yeteneğin kötü sonuçları önleyici bir koruma mekanizması olarak devreye girebileceğini belirtmiştir (akt. Balaam, 2017). Seeley (2003)'ün araştırma bulgusu bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerle yürütülen araştırmalarda Atarbay (2017), Bindal (2018), Ersöz (2018), Özcan (2005) ve Yöndem (2016) psikolojik sağlamlık düzeyinin yüksek gelir düzeyi lehine anlamlı olarak farklılaştığını tespit ederken Azaklı (2017), Özcan (2015), Topbay (2016) ve Toplu (2017) anlamlı derecede bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada gelir düzeyinin psikolojik sağlamlık düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaması, zekâ ve yeteneğin koruyucu bir işlev olarak görev yapmasından ya da örneklem grubunun küçüklüğünden kaynaklanmış olabilir. Asıl nedenin anlaşılabilmesi için daha büyük örneklemlerde, normal zekâ ve yetenek düzeyine sahip öğrencilerle karşılaştırmalı araştırmalar yapılması gerekmektedir.

Araştırma sonucunda BİLSEM'e devam eden öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanlarının anne baba tutumlarına göre farklılaşmasının anlamlı olduğu bulunmuştur. Anne baba tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının anne baba tutumlarını ilgisiz, baskıcı-otoriter ve aşırı koruyucu olarak ağılayan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan ise anne baba tutumlarını ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanlarının aşırı koruyucu, baskıcı-otoriter ve destekleyici ve demokratik olarak algılayan öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur. Benzer bir şekilde, Dwairy (2004), Gonzalez (2017), Morales (2008), Onat (2010) ve Vergili (2018) destekleyici ve demokratik aile tutumunun öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinde olumlu farklılaşmalar yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak, bu bulgu yorumlanırken örneklem grubunda anne baba tutumlarını ilgisiz olarak algılayan yalnızca üç öğrenci olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bulgunun doğruluğunu test edebilmek için farklı bir grupla ve daha fazla kişiyle araştırma yapılması faydalı olacaktır.

Araştırmada, anne babanın birliktelik durumunun öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya paralel bir şekilde Çağlar (2018), Aktaş (2016) ve Ergün (2016) da psikolojik sağlamlığın anne ve babanın birliktelik durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşırken Bindal (2018), Özcan (2005), Şahin (2018), Şahin-Baltacı ve Karataş (2015) psikolojik sağlamlığın anne babası birlikte olan öğrenciler lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Araştırma bulguları arasındaki bu farklılık örneklem gruplarının ve kullanılan ölçme araçlarının farklılığından kaynaklanmış olabilir. Bu araştırmada farklılaşmanın bulunmaması, anne babası ayrı olan çok az öğrenciye ulaşılabilmiş olmasından ya da özel yetenekliliğin psikolojik sağlamlık için koruyucu bir faktör olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu durumun anlaşılabilmesi için daha büyük örneklemlerde normal öğrencilerle karşılaştırmalı araştırmalar yapılması gerekmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda, akademik başarılarını yüksek olarak algılayan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının akademik başarısını orta düzey olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve not ortalamasına göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bulut (2016) ve Şahin (2018) de akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının düşük olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sacker ve Schoon (2007) de öğrencilerin derslerinde başarılı olacağına ilişkin inancının psikolojik sağlamlığı önemli bir derecede yordadığını saptamıştır.

Okul sonrası zamanlarda sosyal/sportif faaliyetlere katılan öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanlarının herhangi bir sosyal ya da sportif faaliyete katılmayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Hebert (1996), Nettles ve Jones (2000) ve Reis, Colbert ve Hebert (2004) de özel yetenekli öğrencilerle yürüttükleri araştırmalarının sonucunda okul dışı zamanlarda sosyal, sportif ve sanatsal etkinliklere katılımın psikolojik sağlamlık için koruyucu bir faktör olduğu ve beraberinde çeşitli koruyucu faktörleri de harekete geçirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

5.2. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Puanları İle Demografik Özelliklerin Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumları

Araştırma sonucunda, BİLSEM'e devam eden öğrencilerin akademik öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve toplam öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmasının olmadığı saptanmıştır. Bu durum, kızlarla erkeklerin benzer öz-yeterlik düzeylerine sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuca paralel bir şekilde, Altun ve Yazıcı (2012), Chan (2007), Çikrıkci (2012), Mısırlı Taşdemir (2003), Pajares (1996) ve Turki ve diğerleri (2012) de özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerini inceledikleri araştırmalarında öz-yeterliğin cinsiyetler açısından farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Yılmaz-Çelik (2013) de özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini incelediği araştırmasında, özel yetenekli öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmazken özel yetenekli olmayan öğrencilerde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan ise Arslan (2016) özel yetenekli ilkokul öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında kızların sosyal yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek

olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonucundaki bu farklılık ilkokul grubuyla çalışılmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Telef ve Karaca (2011), normal okullarda 6-12. sınıflara devam eden 1250 öğrenciyle yürüttükleri araştırmanın sonucunda, kızların akademik ve sosyal öz-yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğu, erkeklerin duygusal öz-yeterliklerinin kızlardan daha yüksek olduğu ve öz-yeterlik toplam puanının cinsiyete göre farklılaşmasının anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılıklar çalışılan grupların gelişim dönemlerinin farklı olmasından ya da özel yetenekli olup olmama durumundan kaynaklanıyor olabilir. Ancak bu konuda çok az araştırma yapılmış olduğu için bu konuyla ilgili net bir yorum yapılamamaktadır.

Akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik puanlarının öğrencilerin tanı aldıkları alana göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde ise özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin kendi içlerinde karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma sonucunda akademik olarak özel yetenekli olan öğrenciler ve yaratıcılık alanında özel yetenekli olan öğrenciler arasında fark bulunmaması örneklem grubunun kendi içerisindeki sayısal dağılımının dengesiz olmasından ve örneklem sayısının az olmasından kaynaklanmış olabilir. Özel yeteneklilerin öz-yeterlik düzeylerinin kendi içerisinde farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılabilmesi için daha büyük örneklemlerde daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmanın sonucunda, 1-3 yıldır BİLSEM'e devam eden öğrencilerin akademik ve sosyal öz-yeterlik alt boyutu puanlarının ve genel öz-yeterlik puanlarının 5-7 yıldır BİLSEM'e devam eden öğrencilerden daha yüksek olduğu görülürken duygusal öz-yeterlik alt boyutundaki farklılaşmanın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre öz-yeterlik puanlarının farklılaşması incelendiğinde ise sosyal ve duygusal öz-yeterlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmezken 5. sınıf öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ve genel öz-yeterlik puanlarının 7 ve 8. sınıflardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ve 6. sınıf öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin 8. sınıflardan yüksek olduğu saptanmıştır. Chan (2007) de 2-12. sınıflara devam eden 317 özel yetenekli öğrenciyle yürüttüğü çalışmasında ilkokul öğrencilerinin genel öz-yeterlik düzeylerinin ortaokul öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Benzer bir şekilde Çikrıkci (2012) de özel yetenekli lise öğrencileriyle yürüttüğü araştırma sonucunda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öz-yeterliklerinin onuncu ve on ikinci sınıflardan, onuncu sınıfların on birinci ve on ikinci sınıflardan, on birinci sınıfların on ikinci sınıflardan daha yüksek olduğunu saptamıştır. Telef ve Karaca (2011), normal okulların 6-12. sınıflara devam eden 1250 öğrenciyle yürüttükleri çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yaşları arttıkça akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Yaş arttıkça öz-yeterlik düzeylerinde görülen azalmanın öğrencilerin ön-ergenlik dönemlerinde olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin kardeş sayısı ve doğum sırasına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Toplu (2017) da öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinde kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşırken, Arslan (2016) özel yetenekli öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında iki kardeş olan öğrencilerin sosyal öz-yeterliklerinin tek kardeş olan çocuklardan daha yüksek olduğunu, Oflazoğlu-Göncü (2013) ise tek kardeş ve iki kardeş olan öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin 3 ve 4 kardeş olanlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılık çalışma gruplarının özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin anne ve babanın eğitim durumuna göre ve annenin mesleğine göre farklılaşmadığı saptanırken baba mesleğine göre öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinde bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babası serbest meslekle uğraşan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri babası memur, işçi, emekli ve özel sektör çalışanı olan öğrencilerden anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Arslan (2016) ve Yılmaz Çelik (2013) de özel yetenekli öğrencilerle yürüttükleri araştırmanın sonucunda bu araştırma sonucuna paralel bir şekilde öğrencilerin öz-yeterliklerinin anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan ise Toplu (2017) anne eğitim düzeyi arttıkça duygusal öz-yeterliğin de artış gösterdiğini, baba eğitim durumuna göre ise farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Oflazoğlu-Göncü (2013) de anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça akademik öz-yeterliğin de artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Vardarlı (2005) da genel öz-yeterlik düzeyi ve anne eğitim durumu arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz Çelik (2013)

özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin anne mesleği değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış ancak baba mesleğinin farklılaşmasını incelememiştir. Bu araştırmada baba mesleğine göre akademik öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar bulunmasında, serbest meslek sahibi babaların daha uzun saatler çalışmak zorunda kalması ve çocuklarının okuldaki dersleriyle ilgilenmeye daha az vakit ayırabilmesi etkili olmuş olabilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilirken gelir algısı değişkeninin akademik ve sosyal öz-yeterlik ve genel öz-yeterliğe göre farklılaşması gelir düzeyini iyi olarak algılayan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Duygusal öz-yeterliğin ise gelir algısına göre faklılaşması istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Vardarlı (2005) da ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin algılanan gelir düzeyleri yükseldikçe genel öz-yeterliklerinin de yükseldiğini tespit etmiştir. Bacchini ve Magliulo (2003) de ön-ergenlik, ergenlik ve geç ergenlik dönemlerindeki 675 öğrenciyle yürüttükleri araştırmalarında gelir düzeyinin yüksek olmasının öz-yeterlik üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptamıştır. Gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarına hem eğitimsel hem sosyal olanaklar açısından hem de kendilerini geliştirebilmeleri açısından daha çok fırsat sunabilmek için yeterli ekonomik güce sahip olmaları etkili olmuş olabilir.

Özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik algılarında anlamlı düzeyde farklılaşmanın gözlemlendiği bir diğer değişken anne baba tutumlarıdır. Araştırmanın sonucunda anne baba tutumlarını ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin duygusal öz-yeterliklerinin anne baba tutumlarını baskıcı, koruyucu ve demokratik olarak algılayan öğrencilerden daha düşük olduğu ve genel öz-yeterlik düzeylerinin de anne baba tutumlarını baskıcı, koruyucu ve demokratik olarak algılayan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu gözlenmiştir. Anne baba tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin ise duygusal öz-yeterlik düzeyleri anne baba tutumlarını ilgisiz olarak algılayan öğrencilerden, akademik öz-yeterlik düzeyleri anne baba tutumlarını baskıcı ve aşırı koruyucu olarak algılayan öğrencilerden, sosyal öz-yeterlik düzeyleri anne baba tutumlarını baskıcı, aşırı koruyucu ve ilgisiz olarak algılayan öğrencilerden ve genel öz-yeterlik düzeyleri anne baba tutumlarını baskıcı ve ilgisiz olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek

olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucuna paralel olarak Çikrıkci (2012) de 492 özel yetenekli lise öğrencisiyle yürüttüğü araştırmanın sonucunda, anne baba tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin öz-yeterlik algılarının diğer öğrencilerin öz-yeterlik algılarından daha yüksek olduğunu ve ayrıca anne baba tutumlarını ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin öz-yeterlik algılarının anne baba tutumlarını aşırı koruyucu ve baskıcı olarak öğrencilerden daha düşük olduğunu saptamıştır. Gonzalez (2017) de demokratik anne baba tutumunun akademik öz-yeterliğin önemli bir belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçta çocuklarına karşı demokratik bir tutum sergileyen anne babaların çocuklarının ihtiyaç, arzu ve gelişimlerine karşı oldukça duyarlı olmaları etkili olmuş olabilir. Aileleri tarafından kabul gören bireyin, potansiyeline güvenerek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal faaliyetleri daha başarılı bir şekilde yerine getirebileceği düşünülmektedir. Ancak bu bulgu yorumlanırken örneklem grubunda az sayıda kişinin ilgisiz anne baba tutumuna sahip olduğunu belirttiği ve bu bulguya üç kişilik bir örneklem üzerinden ulaşıldığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bulgunun doğruluğunu test edebilmek için farklı bir grupla uygulama yapılması faydalı olacaktır.

Bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin anne babalarının birliktelik durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde ise özel yetenekli öğrencilerin anne babalarının birliktelik durumlarının öz-yeterlik düzeylerinde etkili olup olmadığıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çalışmada herhangi bir farklılaşma bulunmaması ebeveynleri boşanmış olan çok az öğrenciye ulaşılabilmiş olmasından ya da özel yetenekliliğin koruyucu bir faktör olmasından kaynaklanmış olabilir.

Özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olan diğer bir değişken öğrencilerin akademik başarı algısıdır. Akademik başarılarını yüksek olarak algılayan öğrencilerin duygusal, sosyal, akademik ve genel öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarılarını orta olarak öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca 90 ve altı olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve genel öz-yeterlik düzeylerinin not ortalaması 95-100 arası olan öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Cheema ve Galluzo (2013) de öz-yeterliğin öğrenci başarısını cinsiyet, ırk, sosyoekonomik durum veya geçmişteki başarı durumundan

daha çok yordadığını belirtmiştir. Oflazoğlu-Göncü (2013), Telef ve Karaca (2011) ve Vardarlı (2005) de okul başarısı yüksek olan öğrencilerin öz-yeterliklerinin akademik başarısı orta veya düşük düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Altun ve Yazıcı (2012) 124 özel yetenekli öğrenci, 132 Fen lisesi öğrencisi ve 129 genel lise öğrencisiyle gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda, akademik ortalaması en yüksek olan fen lisesi öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin özel yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu ve öz-yeterlik düzeyleri en yüksek olan özel yetenekli öğrencilerin okul başarılarının fen lisesi öğrencilerinden daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Çikrıkci (2012) de 492 fen lisesi öğrencisiyle yürüttüğü araştırmasının sonucunda ilkokul ve ortaokul dönemlerinde BİLSEM'e devam etmiş olan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin BİLSEM'e gitmemiş olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum da akademik başarıyı yalnızca okul ortalaması ile belirlemenin bir sınırlılık olabileceğini ve BİLSEM'lerde öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel çalışmaların ve diğer uygulamaların öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini güçlendirmiş olabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin duygusal, sosyal, akademik ve genel öz-yeterlik düzeylerinin sosyal/sportif faaliyete katılan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Stamm (2013), okul içi ve dışı zamanlarda sosyal/sportif faaliyetlere katılımın okula aidiyet duygusunu ve sağlıklı psikososyal gelişimi sağlamaya yardımcı olduğunu, akademik motivasyonlarını ve başarılarını arttırdığını, öğrencilere gelecek için hedefler belirlemeleri için fırsatlar oluşturduğunu, sürekli sağlanan çevre desteğinin duygusal dengeyi sağladığını ve sosyal yeterliliği arttırdığını belirtmiştir. Nettles (1989) ise sadece sporun bile özel yetenekli öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırdığını ve öz-yeterliklerini geliştirdiğini tespit etmiştir.

5.3. Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Puanlari İle Demografik Özelliklerin Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumları

Yapılan araştırmanın sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından, öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri ve algıladıkları genel sosyal destek düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve algılanan sosyal destek ilişkisi ile ilgili yürütülen araştırma bulguları incelendiğinde bazı bulguların bu sonucu desteklerken bazılarının desteklemediği görülmektedir. Lee ve diğ. (2015) ve Rinn (2006) da özel yetenekli öğrencilerle yürüttükleri araştırmalarının sonucunda öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Çakır (1993) ve Yıldırım (2011) de normal gruplardaki öğrencilerle yürüttükleri araştırmalarının sonucunda algılanan sosyal desteğin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan ise algılanan sosyal desteğin cinsiyete göre farklılaştığı bulgusuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal destek düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasının incelendiği çalışmalarda Vantassel-Baska ve Olszewski-Kubilius (1994) erkekler lehine bir farklılaşma tespit ederken Bozgeyikli ve diğ. (2010) ve Elcik ve Bayındır (2015) kızlar lehine bir farklılaşma olduğunu saptamıştır. Normal öğrenci gruplarıyla yürütülen bazı çalışmalarda ise kız öğrenciler lehine farklılaşmalar tespit edilmiştir (Demirdüzen, 2013; Orman, 2016; Turgut, 2015; Yöndem ve Bahtiyar, 2016). Araştırma sonuçlarındaki bu farklılık çalışılan grubun özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin tanı alanlarına göre algıladıkları sosyal destek düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde ise özel yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin tanı alanlarına göre farklılaşmasının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

BİLSEM'den eğitim alınan süre değişkeni; arkadaştan, aileden, öğretmenden algılanan ve genel olarak algılanan sosyal destek düzeyine göre 1-3 yıldır BİLSEM'den eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ayrıca, 5. sınıf öğrencilerinin aileden algılanan sosyal destek ve genel olarak algılanan sosyal destek düzeylerinin 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülürken arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyine göre sınıf düzeyleri arasındaki farklılaşma anlamlı bulunmamıştır. Literatürde sınıf düzeyi arttıkça aileden algılanan sosyal destek düzeyinin ve genel sosyal destek düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır (Kayhan-Yardımcı, 2007; Lee ve diğ., 2015; Malecki ve Elliott's, 1999; Turgut, 2015; Yıldırım, 2011). Diğer yandan ise Elcik ve Bayındır (2015), özel yetenekli olarak tanılanmış 198 öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda sosyal desteğin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını saptamışlardır. Bu çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin aileden algılanan ve genel olarak algılanan sosyal destek düzeylerinin 6 ve 7. sınıflardan daha yüksek olması, 6 ve 7. sınıfların ön ergenliğe geçişle beraber bazı kırılganlıkların yaşandığı bu dönemde zorluklarla baş etmek için aile desteğinin yanında arkadaş desteğine de başvuruyor olabileceklerini akla getirmektedir.

Araştırma sonucunda BİLSEM'e devam eden öğrencilerin aileden, öğretmenden, akrandan algılanan desteğin ve algılanan genel sosyal destek düzeyinin kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elcik (2015) ve Yıldırım (2011) de yürüttükleri araştırmaların sonucunda algılanan sosyal desteğin kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

BİLSEM' e devam eden öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına ve mesleklerine göre sosyal destek algılarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Elcik (2015) de 192 özel yetenekli ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda anne baba eğitim durumu ve anne baba mesleğine göre öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirlemiştir. Demirdüzen (2013) ise 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin oluşurduğu 300 kişilik örneklemle yürüttüğü araştırmanın sonucunda anne eğitim düzeyine göre fark tespit etmezken baba eğitim düzeyi lise olan ergenlerin arkadaş desteği düzeylerinin babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılık örneklem grubundaki öğrencilerin farklı gelişim dönemlerinde olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin arkadaştan, aileden, öğretmenden algılanan ve genel olarak algılanan sosyal destek düzeylerinin öğrencilerin ailelerinin gelir durumu ve gelir algısına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elcik (2015) de özel yetenekli öğrencilerin aileden, arkadaştan, öğretmenden algılanan ve genel olarak algılanan sosyal desteğin öğrenci ailelerinin ekonomik durumu değişkenine göre farklılaşmasının anlamlı olmadığını saptamıştır. Diğer yandan ise algılanan sosyal desteğin gelir düzeyine göre ailelerin gelir düzeyleri iyi olan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılan araştırmalar da mevcuttur (Demirdüzen, 2013; Kayhan-Yardımcı, 2007; Rinn ve diğ., 2011; Vantassel-Baska ve Olszewski-Kubilius, 1994; Yıldırım, 2011; Yöndem ve Bahtiyar, 2016).

Özel yetenekli öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olan diğer bir değişken anne baba tutumlarıdır. Anne baba tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin arkadaştan, aileden ve öğretmenden algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile genel olarak algıladıkları sosyal desteğin anne baba tutumlarını aşırı koruyucu, ilgisiz ve baskıcı ve otoriter olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, anne baba tutumlarını ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin öğretmenden algılanan sosyal destek ve algılanan sosyal destek genel puanlarının anne baba tutumlarını aşırı koruyucu ve baskıcı olarak algılayan öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Çeçen (2008) de 521 üniversite öğrencisiyle yürüttüğü araştırmasının

sonucunda anne baba tutumlarını otoriter-baskıcı olarak algılayan öğrencilerin ailelerinden ve öğretmenlerinden daha az destek algıladığını tespit etmiştir. Ayrıca ebeveyn tutumlarını eşitlikçi-demokratik olarak algılayan öğrencilerin de daha yüksek düzeyde destek algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında, destekleyici ve demokratik aile ortamında yetişen çocukların kendilerini, duygularını ve düşüncelerini daha rahat ifade etme şansına sahip olmaları, dolayısıyla da insanlara karşı daha kolay bir şekilde güven ilişkisi geliştirebilmeleri ve sosyal çevresinde daha kolay arkadaş edinebilmeleri etkili olmuş olabilir. Algılanan sosyal desteğin anne baba tutumlarına göre farklılaşmasına ilişkin bu bulgu yorumlanırken örneklem grubunda anne baba tutumunu ilgisiz olarak algılayan üç öğrencinin bulunduğu dikkate alınmalıdır. Bu bulgunun doğruluğunu tespit edebilmek için ise farklı gruplarla ve daha fazla kişiyle araştırma yapılması faydalı olacaktır.

Araştırmanın sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin anne ve babalarının birliktelik durumlarının algıladıkları sosyal destek düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2011) 380 lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda öğrencilerin anne ve babalarının birliktelik durumlarıyla algılanan sosyal destek arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Diğer yandan ise Elcik (2015) 192 özel yetenekli ortaokul öğrencisiyle yürüttüğü araştırmasının sonucunda anne ve babası birlikte olan özel yetenekli öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal desteğin anne ve babası ayrı olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılaşma anne ve babası ayrılmış olan az sayıda özel yetenekli öğrenciye ulaşılabilmiş olmasından ya da özel yetenekliliğin koruyucu bir işlev olarak görev yapmasından kaynaklanmış olabilir.

Algılanan sosyal destek puanları açısından anlamlı bir farklılaşma görülen bir diğer değişken akademik başarı algısıdır. Akademik başarısını yüksek olarak algılayan öğrencilerin arkadaştan, aileden ve öğretmenden algıladıkları sosyal destek düzeyleri ve genel sosyal destek düzeyleri akademik başarısını orta olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ancak not ortalamasına göre öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Akademik başarı ile algılanan sosyal destek arasında anlamlı ilişkiler olduğunu bulgulayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Demirdüzen, 2013; Kayhan-Yardımcı, 2007; Wen-Wang, ve Neihart, 2015; Yıldırm, 1997).

Araştırma sonucunda algılanan sosyal destek düzeylerinin herhangi bir sosyal/sportif faaliyete katılım durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde ise sosyal ve sportif faaliyete katılım durumunun algılanan sosyal desteğe göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

5.4. Bilsem'lere Devam Eden Öğrencilerin Öz-Yeterlik ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumları

Araştırmanın dördüncü amacı doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlikleri ve algılanan sosyal destek düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri arttıkça psikolojik sağlamlıklarının da arttığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin duygusal öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve akademik öz-yeterlik düzeyleri arttıkça psikolojik sağlamlıklarında da artış olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik alt boyutlarının psikolojik sağlamlıkla olan ilişkisi incelendiğinde ise en yüksek ilişki düzeyinin akademik öz-yeterlik (r=,643), en düşük ilişki düzeyinin ise duygusal öz-yeterlik (r=,546) alt boyutunda olduğu görülmektedir. Reis, Colbert ve Hebert (2004) de akademik olarak özel yetenekli olan lise öğrencileriyle yürüttükleri araştırmanın sonucunda öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının psikolojik sağlamlıkları üzerinde olumlu yönde belirleyici olduğunu ve özel yeteneklilere özgü olan programlara

katılımın da psikolojik sağlamlık üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Dole (2000) de özel yetenekli ve aynı zamanda özel öğrenme güçlüğü olan iki kere farklı çocuklarla yürüttüğü araştırmasında, yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olmanın psikolojik sağlamlık üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Normal gruplarla yürütülen diğer araştırmaların da (Hamill, 2003; Narayanan ve Weng Onn, 2016; Sagone ve Caroli, 2013; Toplu, 2017) psikolojik sağlamlık ve öz-yeterlik arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Öz-yeterliği yüksek olan bireyler, düşüncelerini kontrol edebildikleri ve dolayısıyla da zorluklarla başa çıkabilecek kararlılıklara da sahip oldukları için istenmeyen yaşam olaylarıyla daha etkili bir şekilde başa çıkabilmektedirler. Ayrıca, yüksek öz-yeterliğe sahip olan kişiler kendileri ve yetenekleri ile ilgili olan olumsuz düşüncelere öz-yeterliği düşük olanlara göre daha kolay bir şekilde son verebilmektedirler (Hamill, 2003). Öz-yeterliği yüksek olan kişiler hayatlarının üzerinde kontrolleri olduğuna inandıkları ve içsel güçlerine güvendikleri için stres etkenleri ile daha kolay başa çıkabilmekte ve değişime daha kolay uyum sağlayabilmektedirler. Bu nedenle de içsel mekanizmalar yoluyla sorunlarla başa çıkmak, psikolojik sağlamlığın önemli bir belirleyicisi olmaktadır.

Araştırmanın diğer bir değişkeni olan sosyal destek algısı da psikolojik sağlamlıkla ilişkili bulunmuştur. BİLSEM'e devam eden öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri arttıkça psikolojik sağlamlıklarının da arttığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek, ailelelerinden algıladıkları sosyal destek ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri arttıkça da psikolojik sağlamlıklarının yükseldiği tespit edilmiştir. Algılanan sosyal destek alt boyutlarının psikolojik sağlamlıkla olan ilişkisi incelendiğinde ise en yüksek ilişki düzeyinin arkadaştan algılanan sosyal destek alt boyunda (r=,628), en düşük ilişki düzeyinin ise öğretmenden algılanan sosyal destek alt boyutunda (r=,530) olduğu görülmektedir. Chen ve diğerleri (2017) de özel yetenekli 484 lise öğrencisini örneklem aldıkları araştırmalarının sonucunda algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlamlık arasında anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Reis, Colbert ve Hebert (2004) ekonomik olarak dezavantajlı, etnik kökenleri farklı ve akademik olarak özel yetenekli olan 35 öğrenciyle gerçekleştirdikleri üç yıl süren araştırmanın sonucunda aile, öğretmen ve arkadaş desteğinin psikolojik sağlamlık için koruyucu bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Algılanan sosyal desteğin psikolojik

sağlamlıkla ilişkili olduğunu ve psikolojik sağlamlıkla ilgili koruyucu bir faktör olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Armstrong, Birnie-Lefcovitch ve Ungar, 2005; Dayıoğlu, 2008; Gez, 2018; Narayanaan ve Weng Onn, 2016; Stewart ve Sun, 2004; Terzi, 2016; Topbay, 2016; Turgut, 2015). Bu bulgular doğrultusunda, özel yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarında sosyal destek ağlarının önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

5.5. Bilsem'lere Devam Eden Öğrencilerin Öz-Yeterlik ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Psikolojik Sağlamlıklarını Yordama Gücüne İlişkin Bulgularin Tartışma Ve Yorumları

Araştırmanın beşinci amacı doğrultusunda yapılan regresyon analizi sonucunda, duygusal, akademik, sosyal ve genel öz-yeterlik düzeylerinin, aileden, öğretmenden ve arkadaştan algılanan destek ve algılanan toplam sosyal desteğin psikolojik sağlamlığın yaklaşık %56'sını açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca, duygusal, akademik, sosyal ve genel öz-yeterlik düzeylerinin, aileden ve arkadaştan algılanan destek ve algılanan toplam sosyal desteğin psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcıları olduğu ancak öğretmenden algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. Yordayıcı değişkenlerin psikolojik sağlamlık üzerindeki önem sırası ise akademik öz-yeterlik, genel öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, aileden algılanan sosyal destek, duygusal öz-yeterlik, arkadaştan algılanan sosyal destek ve algılanan sosyal destek şeklindedir. Chen ve diğerleri (2017) ise 484 özel yetenekli lise öğrencisiyle yürüttükleri araştırmalarının sonucunda, arkadaştan algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlamlığı yordama gücünün aileden algılanan sosyal destekten daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgunun aksine bu çalışmada aileden algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlamlığı yordama gücünün arkadaştan algılanan sosyal desteğin yordama gücünden daha fazla olduğunun bulunması örneklemdeki öğrencilerin gelişim dönemlerindeki farklılıktan kaynaklanmış olabilir. Karataş (2015) de 202 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit ederken depresyonun psikolojik sağlamlık için anlamlı bir yordayıcı olmadığını saptamıştır.

Narayanan ve Weng Onn (2016) Malezya'da 377 ünversite birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmasında stres, yaş, cinsiyet ve genel not ortalaması faktörleri kontrol altına alındıktan sonra yaptığı regresyon analizi sonucunda öz-yeterliğin ve sosyal desteğin psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcıları olduğunu tepit etmiştir. Bu modelle açıklanan toplam varyans %39,7 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça öz-yeterliğin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinin de arttığı saptanmıştır. Benzer bir şekilde, öz-yeterlik düzeyi yükseldikçe sosyal desteğin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinin de arttığı görülmüştür. Lee ve diğerleri (2013) psikolojik sağlamlıkla ilişkili faktörleri ele alan bir metaanaliz çalışması gerçekleştirmiş ve olumlu duygular ve öz-yeterlik gibi faktörlerin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinin risk faktörlerinden ve demografik değişkenlerden daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgu doğrultusunda da psikolojik sağlamlığı geliştirmek için psikolojik sağlamlıkla ilişkili olan olumlu faktörleri geliştirmenin risk faktörlerini azaltmaktan daha etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öz-yeterlik ve sosyal desteğin psikolojik sağlamlığı yordama gücünün yüksek olduğunun tespit edilmesi bir noktada bu sonucu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, BİLSEM'den 1-3 yıldır eğitim alan öğrencilerin, 5. sınıfların, anne baba tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin ve akademik başarı algısı yüksek olan özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık, algılanan sosyal destek ve öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca kız öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları erkeklerden daha yüksektir. Gelir algısı ve not ortalaması yüksek olan öğrencilerin öz-yeterlik puanları daha yüksek, baba mesleği serbest olan öğrencilerin ise öz-yeterlik puanları daha düşüktür. Bununla birlikte, özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik ve algılanan sosyal destek düzeyleri psikolojik sağlamlıklarının yaklaşık %56'sını açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin psikolojik sağlamlık üzerindeki önem sırası ise akademik öz-yeterlik, genel öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, aileden algılanan sosyal destek, duygusal öz-yeterlik, arkadaştan algılanan sosyal destek ve algılanan sosyal destek şeklindedir. Sonuç olarak ise özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik ve algılanan sosyal destek düzeyleri arttıkça psikolojik sağlamlıklarının da arttığını, öz-yeterlik ve algılanan sosyal destek düzeyleri azaldıkça psikolojik sağlamlıklarının da azaldığı söylenebilir.

5.6. Sonuç

Bu araştırma, genel yetenek, resim ve müzik alanlarında özel yetenekli olarak tanılanmış olan ve BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları, öz-yeterlikleri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi ve bu değişkenlerin psikolojik sağlamlığı yordama gücünün belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, bahsedilen üç temel değişkeni etkileyen faktörlerin tanımlanması hedeflenmiş ve bu değişkenlerin demografik özellikler bakımından farklılaşması incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2018/2019 eğitim ve öğretim yılında Edirne, Kırklareli, Lüleburgaz, Çanakkale, Tekirdağ ve Çorlu'daki Bilim ve Sanat Merkezlerinin 5, 6, 7 ve 8. sınıflarına devam eden genel zihinsel yetenek, resim ve müzik alanlarında özel yetenek tanısı almış olan 232 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (2015), öz-yeterlikleri Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği (Telef, 2011), algılanan sosyal destek düzeyleri Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği (Gökler, 2007) ile ölçülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin demografik bilgileri araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formundaki sorulardan elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları Korelâsyon Katsayıları, değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek için normal dağılımın olduğu durumlarda Bağımsız t-testi ve One-Way ANOVA testi, normal dağılımın olmadığı durumlarda Mann Whitney-U ve Kruskall Wallis Testi kullanılmıştır. Değişkenlerin psikolojik sağlamlığı yordama gücünü belirlemek için de non-parametrik regresyon analizi yapılmıştır. Araştımanın amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Psikolojik sağlamlık puanları cinsiyet, BİLSEM'den eğitim alınan süre, sınıf, algılanan anne ve baba tutumları, akademik başarı algısı ve sosyal/sportif faaliyete katılım değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşırken; öğrencilerin özel yetenek tanısı aldığı alan, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, ailenin gelir düzeyi, öğrencilerin algıladıkları

gelir düzeyi ve anne babanın birliktelik durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Kız öğrenci olmanın, 1-3 yıldır BİLSEM'e devam ediyor olmanın, 5. sınıf öğrencisi olmanın, destekleyici ve demokratik bir anne baba tutumuyla yetiştiriliyor olmanın, yüksek akademik başarı algısının ve sosyal/sportif faaliyetlere katılımın psikolojik sağlamlık puanlarını arttırdığı gözlenmiştir.

Genel öz-yeterlik puanları BİLSEM'den eğitim alınan süre, sınıf, gelir algısı, algılanan anne baba tutumları, not ortalaması, akademik başarı algısı ve sosyal/sportif faaliyete katılım değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşırken; cinsiyet, özel yetenek tanısı alınan alan, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği gelir düzeyi ve anne ve babanın birliktelik durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. 1-3 yıldır BİLSEM'e devam ediyor olmanın, 5 ve 6. sınıf öğrencisi olmanın, yüksek gelir algısının, destekleyici ve demokratik bir ailede yetiştiriliyor olmanın, yüksek akademik başarı algısının, yüksek not ortalamasının ve sosyal/sportif faaliyetlere katılımın öz-yeterlik düzeylerini arttırdığı gözlenmiştir.

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin duygusal öz-yeterlik alt boyutu puanları algılanan anne baba tutumları, akademik başarı algısı ve sosyal/sportif faaliyete katılım değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşırken; cinsiyet özel yetenek tanısı alınan alan, BİLSEM'den eğitim alınan süre, sınıf, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği gelir düzeyi, gelir algısı ve anne ve babanın birliktelik durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Yüksek akademik başarı algısının ve sosyal/sportif faaliyetlere katılımın duygusal öz-yeterlik düzeylerini arttırdığı gözlenirken, ilgisiz bir anne baba tutumuyla yetiştiriliyor olmanın duygusal öz-yeterliği olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin sosyal öz-yeterlik alt boyutu puanları BİLSEM'den eğitim alınan süre, gelir algısı, algılanan anne baba tutumları, akademik başarı algısı ve sosyal/sportif faaliyete katılım değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşırken; cinsiyet özel yetenek tanısı alınan alan, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği gelir düzeyi ve anne ve babanın birliktelik durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. 1-3 yıldır BİLSEM'e devam ediyor olmanın, yüksek gelir

algısının, destekleyici ve demokratik anne baba tutumunun, yüksek akademik başarı algısının ve sosyal/sportif faaliyetlere katılımın sosyal öz-yeterlik düzeyleri üzerinde olumlu farklılaşmalar yarattığı gözlenmiştir.

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin akademik öz-yeterlik alt boyutu puanları BİLSEM'den eğitim alınan süre, sınıf, baba mesleği, gelir algısı, algılanan anne baba tutumları, not ortalaması, akademik başarı algısı ve sosyal/sportif faaliyete katılım değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşırken; cinsiyet özel yetenek tanısı alınan alan, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, gelir düzeyi ve anne ve babanın birliktelik durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. 1-3 yıldır BİLSEM'e devam ediyor olmanın, 5 ve 6. sınıf öğrencisi olmanın, yüksek gelir algısının, destekleyici ve demokratik bir ailede yetiştiriliyor olmanın, yüksek akademik başarı algısının, yüksek not ortalamasının ve sosyal/sportif faaliyetlere katılımın akademik öz-yeterlik düzeylerini arttırdığı görülürken, babanın serbest meslekte çalışmasının öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini düşürdüğü saptanmıştır.

Algılanan aile desteği, öğretmen desteği, arkadaş desteği ve genel sosyal destek puanları cinsiyet, özel yetenek tanısı alınan alan, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, ailenin gelir durumu, gelir algısı, anne babanın birliktelik durumu ve sosyal/sportif faaliyete katılım durumuna göre farklılaşmazken; BİLSEM'den eğitim alınan süre, algılanan anne baba tutumları ve akademik başarı algısına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. 1-3 yıldır BİLSEM'e devam ediyor olmanın, destekleyici ve demokratik anne baba tutumunun ve yüksek akademik başarı algısının aileden algılanan, öğretmenden algılanan, arkadaştan algılanan ve genel olarak algılanan sosyal desteği arttırdığı görülmektedir. Ayrıca, arkadaştan algılanan sosyal destek ve öğretmenden algılanan sosyal destek sınıf düzeyine göre farklılaşmazken aileden algılanan sosyal destek ve algılanan genel sosyal destek düzeyi 5. sınıflar lehine farklılaşmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik ve algılanan sosyal destek düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları anlamlı düzeyde ilişkilidir. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin tüm alt boyutlarıyla psikolojik sağlamlık arasında ve Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeğinin tüm alt boyutları ile psikolojik

sağlamlık arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin tüm alt boyutlarının ve Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeğinin tüm alt boyutlarının da birbiriyle ilişkili olduğu gözlenmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda da sosyal, akademik, duygusal ve genel öz-yeterliğin, arkadaştan, aileden algılanan ve genel olarak algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcıları olduğu fakat öğretmenden algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Bu değişkenler psikolojik sağlamlığın %56'sını açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin psikolojik sağlamlık üzerindeki önem sırası ise akademik öz-yeterlik, genel öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, aileden algılanan sosyal destek, duygusal öz-yeterlik, arkadaştan algılanan sosyal destek ve algılanan sosyal destek şeklindedir. Bu sonuç doğrultusunda, özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arttıkça psikolojik sağlamlıklarında da artış olduğu söylenebilir.

5.7. Öneriler

5.7.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Ulusal literatürde özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının incelendiği başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, araştırma sonuçlarının güvenirliği ve genellenebilirliği açısından bu alanda yeni araştırmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

2. BİLSEM'e devam eden ortaokul dönemindeki özel yetenekli öğrencilerle sınırlı olan bu araştırmanın sonuçlarının tekrarlanabilirliğini ölçebilmek için, farklı yaş gruplarıyla araştırmalar yapılması faydalı olacaktır. Araştırma yalnızca ortaokul dönemindeki özel yetenekli öğrencilerle sınırlı olduğu için genellemelerin dikkatli bir şekilde yapılması gerekmektedir.

3. Araştırma Edirne, Kırklareli, Tekirdağ ve Çanakkale illerindeki özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirildiği için ülkemizdeki tüm özel yetenekli öğrencileri temsil etmemektedir. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ve güvenilirliği açısından örneklem seçiminin tüm

bölgeleri temsil edecek şekilde yapılması ve tüm gelişim dönemlerinden daha fazla sayıda özel yetenekli öğrenciye ulaşılması gerekmektedir.

4. Bu araştırma yalnızca tanılanmış ve hâlihazırda yetenekleri doğrultusunda uygun destek eğitimi alan öğrencilerle yürütülmüştür. Ancak tanılanmamış ya da uygun destek eğitimi alamayan özel yetenekli öğrenciler de bulunmaktadır. Ayrıca "çok üstün yetenekli" ya da "dahi" düzeydeki öğrencilerin örnekleme dâhil olup olmadıkları bilinememektedir. . Genel zihinsel yetenek ve yaratıcı özel yetenek alanlarında tanılanmış olan öğrenciler de kendi içlerinde farklı gelişim gösterebilmekte ve farklı sosyal duygusal ihtiyaçlara sahip olabilmektedirler. Bu nedenle normal, üstün, çok üstün, dahi ve yaratıcı özel yetenekli çocuklarla değerlendirme yapılabilir.

5. İncelenen konunun farklı demografik değişkenler açısından da ayrıntılı bir şekilde ele alınması bu dönemdeki özel yetenekli öğrencilerin daha iyi tanımlanmasını sağlayabilir.

6. Bu çalışmada, psikolojik sağlamlığın koruyucu faktörleri olarak ele alınan öz-yeterlik ve sosyal destek üzerinden inceleme yapılmıştır. Gelecekte yapılacak diğer araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerde psikolojik sağlamlığın diğer koruyucu faktörleri ve risk faktörleri de incelenebilir. Gelecek araştırmalarda incelenecek risk faktörleri iki kere farklı olma, düşük sosyoekonomik düzey, kültürel ve dilsel farklılıklar, travmaya maruz kalma ve beklenmedik başarısızlık olabilir.

7. Psikolojik sağlamlık bir sonuç değil devam eden bir süreç olduğu için özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları incelenirken boylamsal çalışmalar, nitel araştırma teknikleri ve derinlemesine mülakat gibi farklı ve daha kapsamlı araştırma tekniklerinin kullanılması verilerin güvenirliğini arttırabilir.

8. Ülkemizde özel yetenekliliğin psikolojik sağlamlık için bir risk faktörü mü yoksa koruyucu bir faktör mü olduğunun anlaşılabilmesi için, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının normal zekâ ve yetenek

düzeyindeki öğrencilerle karşılaştırılması bu konudaki alan yazın için yararlı olabilir.

9. Araştırma sonucunda ortaokul dönemimdeki özel yetenekli erkek öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının kızlardan daha düşük olduğu görülmüştür. Yurt dışı literatüründe de bu bulguya rastlanmaktadır. Ortaokul dönemindeki özel yetenekli erkek öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının neden özel yetenekli kız öğrencilerden daha düşük olduğunu tespit etmek için araştırmalar yapılabilir.

5.7.2. Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler

1. Duygusal, sosyal ve fiziksel anlamda önemli değişimlerin yaşandığı ortaokul döneminde duygularını daha yoğun olarak yaşayan özel yetenekli öğrencilerin yeni yaşam görevlerine adaptasyonunu sağlamak ve karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkabilmelerini kolaylaştırmak için önleyici ve psikolojik sağlamlığı arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması önem arz etmektedir. Ayrıca, yapılacak olan bu çalışmalarda ebeveynlerin, okul psikolojik danışmanlarının, öğretmenlerin ve idarecilerin ortak hareket etmeleri faydalı olacaktır.

2. Risk altında olan özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının artırılması için psiko-eğitim programları geliştirilip uygulanabilir ve bu programların etkililiği deneysel olarak test edilebilir.

3. Okul psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlığı arttırmaya yönelik yapacakları çalışmalarda aile ve arkadaş çevresini de kapsayacak etkinliklere yer vermelerinin öğrencilerin sosyal destek ağlarını ve sosyal yeterliklerini geliştireceği düşünülmektedir.

4. Okullardaki öğretmenlerin ve anne babaların psikolojik sağlamlığın risk faktörleri ve koruyucu faktörleri ile ilgili bilinçlendirilmeleri iyi sonuçlar verebilir.

5. Okul psikolojik danışmanları aileleri, çocuklarına karşı sergiledikleri kendi tutum, davranış ve yaklaşımlarının çocuklarının gelişimini nasıl etkilediği, çocuklarda öz-yeterlik gelişiminin nasıl desteklenebileceği ve nasıl etkili sosyal destek sağlayabilecekleri ile ilgili bilinçlendirmelidirler.

6. Araştırmanın demografik değişkenlerinden biri olan sosyal ve sportif faaliyetlere katılımın özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ve öz-yeterlikleri üzerinde farklılığa neden olduğu görülmüştür. Sonuçlar sosyal ve sportif faaliyetlere katılımın özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını ve öz-yeterliklerini arttırdığı yönündedir. Özel yetenekli öğrencilerin sadece akademik başarısı üzerine odaklanılmamalı, psikososyal ve duygusal gelişimleri de göz önüne alınarak sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetleri de desteklenmelidir.

7. Okul psikolojik danışmanları öğretmenlere derslerde ve ders dışı etkinliklerde, öğrencilerde olumlu öz-yeterlik inançlarını nasıl geliştirebilecekleri ve nasıl etkili sosyal destek sağlayabilecekleri konusunda müşavirlik yapabilirler.
8. Okulların da önemli bir sosyal destek kaynağı olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrencilerin okulu sevmelerini sağlamak için okulda yaşam alanları yaratılarak okulda sunulan hizmetlerin geliştirilmesi faydalı olabilir. Bu da spor etkinlikleri, işlevsel kulüpler ve öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlar oluşturma yoluyla gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

Ackerman, C. M. (2009). The essential elements of Dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected. *Roeper Review, 31,* 81-95.

Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. Şirin, Kulaksızoğlu ve Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar: seçilmiş makaleler* içinde (ss. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Akın, A. ve Başören, M. (2015). Algılanan empatik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik ölçeginin türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 603-610.

Aksoy, Ö. (2014). Üstün zekalı ve nomal öğrencilerin algılanan akademik öz-yeterliklerinin karşılaştırılması. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi 1*(1) 1-6. DOI: 10.18200/JGEDC.2014110880.

Aktaş, E. (2016). *Ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile gelecek beklentileri arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Albayrak-Dengiz, N. (2014). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklarda algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Altun, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danişma ve rehberlik ihtiyaçlari, psikolojik danişma yaşantilari ve rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlik düzeyleri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Altun, F. ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik özyeterlik inançları: karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 319-334.

Altundağ, Y. (2013). *Anne babası bosanmıs ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yordayıcı değişkenler olarak yaşam doyumu ve yalnızlık.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Alvino, J. (1991) An investigation into the needs of gifted boys, *Roeper Review, 13*:4, 174-180, DOI: 10.1080/02783199109553352

Anderson, K. (2000). *Gifted and talented students: Meeting their needs in New Zealand Schools.* Wellington: New Zealand.

Armstrong, M. I., Birnie-Lefcovitch, S., ve Ungar, M. T. (2005). Pathways between social support, family well-being, quality of parenting, and child resilience: What we know. *Journal of Child and Family Studies, 14*(2), 269–281.

Arslan, G. (2015). Çocuk ve genç psikolojik sağlamlık ölçeği'nin (ÇGPSÖ-12) psikometrik özellikleri: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi (16)* 1: 1-12.

Arslan, Ş. (2016). *İlkokula devam eden üstün yetenekli çocukların sosyal davranış özellikleri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. Şirin, Kulaksızoğlu ve Bilgili (Ed,) *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde. (ss. 155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Atarbay, S. (2017). *Farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin psikolojik dayanıklılıklarına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Azaklı, A. (2017). *Liseli ergenlerde psikolojik sağlamlığın duygusal zekâ ve bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bacchini, D. ve Magliulo, F. (2003). Self-ımage and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 32* (5), 337–350.

Bahadır, E. (2009). *Sağlıkla ilgili fakültelerde eğitime başlayan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ballam N. (2017) Risk and resilience in gifted young people from low socio-economic backgrounds. In: Ballam N., Moltzen R. (eds) *Giftedness and talent.* Springer, Singapore. DOI:https://doi.org/10.1007/978-981-10-6701-3_2

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., ve Regalia, C. (2001). Socio-cognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 125-135.

Barber, C., ve Mueller, C. T. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roeper Review*,*33*(2), 109-120.

Baykoç Dönmez, N. (2004) Bilim Sanat Merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. Şirin, Kulaksızoğlu ve Bilgili (Ed,) *1. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde. (ss. 69-75). Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Berns, R.M. (2010). *Child, family, school, community socialization and support.* (8th edition). California: Wadsworth.

Bilgin, M. (2016). 14-18 yaş grubu ergenlere yönelik sosyal yetkinlik beklentisi ölçeği geliştirilme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(12), 7-15.

Bindal, G. (2018). Ergenlerin psikolojik sağlamlığın (resilience), çocukluk çağındaki travma ve bağlanma stilleri ile ilişkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Bland, L. C., Sowa, C. J., ve Callahan, C. M. (1994). An overview of resilience in gifted children. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 17*(2), 77-80. http://dx.doi.org/10.1080/02783199409553629.

Bokhorst, C.L., Sumter, S.R. ve Westenberg, P.M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development, 19*(2), 417-426.

Borman, G. D., ve Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *Elementary School Journal, 104*, 177–195.

Bozgeyikli, H., Doğan, H. ve Işıklar, A. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28*(1), 133-149.

Bulut, B. (2016). Ergenlerin anksiyete, sosyal destek ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Chan, D. W. (2006). Adjustment problems, self-efficacy, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review, 28*(4), 203-209.

Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among chinese gifted students in hong kong: their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted, 31*(1), 77–102.

Cheema, J.R., ve Galluzzo, G. (2013). Analyzing the gender gap in math achievement: Evidence from a large-scale US sample. *Research in Education, 90,* 98-112.

Chen, J. A. ve Usher, E. L. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences, 24,* 11-21.

Chen, X., Cheung, Y., Fan, X. ve Wu, J. (2017). Factors related to resilience of academically gifted students in the Chinese cultural and educational environment. *Psychology in the Schools*, 1-13. DOI: 10.1002/pits.22044.

Chi, P., S. K. M. Tsang, K. S. Chan, X. Xiang, P. S. F. Yip, Y. T. Cheung ve X. Zhang. (2011). Marital satisfaction of Chinese under stress: Moderating effects of personal control and social support. *Asian Journal of Social Psychology, 14,* 15– 25. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-839X.2010.01322.x.

Cicognani, E. (2011). Coping strategies with minör stressors in adolescence: Relationships with social support, self-efficacy, and psychological well-being. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(3), 559-578.

Ciğerci, C. Z. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkaları tarafından algılanma ve psikolojik belirtilerin karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek: Evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek.* (Kaya, F. ve Ogurlu, Ü, Çev.) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Cobb S (1976) Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine 38,* 300-314.

Cohen, S. ve Wills, T.A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis,

Psyhological Bulletin, 98(2), 310-357.

Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of the literature with implications for education. *Urban Education, 41,* 211–236. doi:10.1177/0042085906287902.

Coutu, D. L., (2002). How resilience works? *Harvard Business Review, 80* (5), 46-56.

Chhuon, V. ve Wallace, T.L. (2014). Creating connectedness through being known: Fulfilling the need to belong in U.S. high schools. *Youth & Society, 46*(3), 379–401.

Cutts, N. E. ve Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi,* (İ. Ersevim, Çev.) İstanbul: Özgür Yayınları.

Çağlar, D. (2004). Üstün çocukların özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.). *Üstün yetenekli çocuklar: seçilmiş makaleler kitabı* içinde (ss. 265-274). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Çağlar, E. (2018). *Çocuk ve ergen psikiyatrisi polikliniğine başvuran, ebeveynleri boşanmış olan ve olmayan çocukların ruhsal sorunlar, psikolojik sağlamlık, öz-kavramı ve ebeveyn kabul / reddi açısından ve annelerinin benlik saygısı ve algılanan sosyal destek açısından karşılaştırılması.* (Uzmanlık Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, İzmir.

Çakır, H.Y. (1993), *12-22 yaş grubundaki gençlerde çok yönlü algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik araştırması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Journal of Anatolia Nursing And Health Sciences. 17*(3). 196-205.

Çatalbaş Somay, A. (1998). *Üstün yetenekli öğrencilerin yetkinlik beklentileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Çeçen, A.R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve anababa tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(3), 415-431

Çikrıkci, Ö. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algılarının yaşam doyumunu yordama gücü.* (Yayınlanmamış

yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar. M. R. Şirin ve diğ. (Ed.), *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde. (ss. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları Cilt 63.

Dayıoğlu, B. (2008). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlamlık: öğrenilmiş güclülük, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolu.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demaray M.K. ve Malecki C.K. (2003) Importance ratings of socially supportive behaviors by children and adolescents. *School Psychology Review 32*(1): 108-132.

Demirdüzen, H. (2013). *Ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Dengiz N.A. ve Yılmaz, D. (2015). üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklarda algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 177-190.

Dent, R. J., ve Cameron, R. J. S. (2003). Developing resilience in children who are in public care: The educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice, 19*(1), 3–19.

Diener, E. ve Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science, 13*, 81-84

Dixon, F. A., Cross, T. L., ve Adams, C. M. (2001). Psychological characteristics of academically gifted students in a residential setting: A cluster analysis. *Psychology in the Schools, 38*(5), 433–445.

Dixson, D.D., Worrell, F.C., Olszewski-Kubilius, P. ve Subotnik, R.F. (2016). Beyond perceived ability: the contribution of psychosocial factors to academic performance. *New York Academy of Sciences, 1377,* 67–77. doi: 10.1111/nyas.13210

Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review, 23*(2), 91-97, DOI: 10.1080/02783190009554074

Dubow E.F., Ullman D.G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psycholgy, 18*(1), 52-64.

Dubow, E.F. ve Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem-solving skills. *Child Development, 60,* 1412-1423.

Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 48* (4), 275-286.

Elcik, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Elcik, F. ve Bayındır, N. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal, 2*(4), 446-456.

Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü.* Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Engle, P. L., Castle, S. ve Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience. *Social Science and Medicine, 43*(5), 621-635.

Ergün, O. (2016). *Ergenlerde duygusal zekâ özellikleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Erol, M. (1992). *Geniş aileden çekirdek aileye geçiş sürecinde aile içi ilişkilerde meydana gelen değişmelerin aile üyeleri üzerindeki etkileri.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ersoy, Ö ve Avcı, N. (2004). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. Şirin, Kulaksızoğlu ve Bilgili (Ed,) *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde. (s. 207). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ersöz, O. (2018). *Psikolojik ve akademik değişkenlerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav başarısına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Espinoza, G., Gillen-O'Neel, C., Gonzales, N.A. ve Fuligni, A.J. (2014). Friend affiliations and school adjustment among Mexican-American adolescents: The moderating role of peer and parent support. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(12), 1969-1981.

Evans-Winters, V. E. (2014). Are black girls not gifted? Race, gender, and resilience. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning, 4*(1), 22-30.

Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, Talent, Expertise and Creative Achievement. *Conceptions of Giftedness.* (Ed: Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson). Cambridge University Press.

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

Flett, G.L., Panico, T., ve Hewitt, H.P.L. (2011). Perfectionism, type-a behavior and self-efficacy in depression and health semptoms among adolescents, *Current Psychology, 30* (2), 105-116.

Fornia, G. L., ve Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. The *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 9*(4), 384-390.

Freeman, J. (2006). Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted, 29*, 384–403.

Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies, 15*(2), 119-147.

Galluci, N., Middleton, G., ve Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review, 22*, 18–21.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.

Gez, A. (2018). *Suriyeli çocuk ve ergenlerde algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Gizir, C. A ve Aydın, G. (2006) Psikolojik sağlamlık ve ergen gelişim ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk PDR Dergisi, 26*, 87-99.

Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience: an investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gizir, C. A. (2007). Psikolojik Sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.

Goldstein, S. ve Brooks, R.B. (2005). *Handbook of resilience in children*. New York: Springer.

Gonzalez, A. (2017). The effect of parenting styles on academıc self-efffıcacy, resılience, and help seeking. *All Master's Theses.* 594. http://digitalcommons.cwu.edu/etd/594.

Gökler, I. (2007). Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Türkçe formunun uyarlama çalışması: Faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14*(2), 90-99.

Greenspon, T. S. (2000). Healthy perfectionism is an oxymoron!. *Journal of Secondary Gifted Education, 11*(4), 197-209.

Gresham, F. M. ve Elliot, S. N. (1988). Self-efficacy differences among midly handicapped, gifted, and nonhandicapped students. *The Journal of Special Education, 22*(2), 231- 241.

Gresham, F. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we"ve been, where we are, and where we should go. *Education &Treatment of Children, 20*(3), 233-250.

Gross, M.U.M. (2004). *Exceptionally gifted children* (Second edition). London: RoutledgeFalmer.

Gür, Ç., Koçak, N., Saltık, N., Akkoç, D., Duman, Z., Kayabağdaş, Ç., Demir, E. ve Kaya, Z. (2016). Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren ilköğretim 1. kademe çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 5*(2), 33-49.

Gürgan, U. (2006) Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek Geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39*(2), 45-74.

Hamill, S. (2003). Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Science 35*, 115–146.

Hayes, M.L., ve Sloat, R.S. (1989). Gifted students at risk for suicide. *Roeper Review, 12*(2), 102–107.

Hebert, T. H. (1996). Portraits of resilience: The urban life experience of gifted Latino young men. *Roeper Review, 19*(2), 82-90. DOI:10.1080/02783199609553796

Heller, A. K. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science, 46*(3), 302-323.

Hillyer, K. (1988). Problems of gifted children. *Journal of the Association for the Study of Perception, 21*(1–2), 10–26.

Holt, M.K. ve Espelage, D. L. (2005). Social support as a moderator between dating violence victimization and depression/anxiety among african American and Caucasian adolescents. *School Psychology Review, 34*, 309-328.

Hua, C.B. (2002). Career self-efficacy of the student who ıs gifted/learning disabled: a case study. *Journal for the Education of the Gifted, 25*(4), 375–404.

Hutchison, C. (1999) Social support: Factors to consider when designing studies that measure social support. *Journal of Advanced Nursing, 29*(6), 1520-1526.

Işık, Ş. (2016). Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. The *Journal of Happiness & Well-Being, 4*(2), 165-182.

İlter, B. (2017). Özel yeteneklilerde mükemmelliyetçilik. M. Z. Leana-Taşçılar (Ed.) *Özel yetenekli çocukların psikolojisi: teoriden uygulamaya* içinde, (s. 199-230). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Jackson, Y., ve Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcome behavior in school-age children. *Child Development, 71*(5), 1441–1457.

Jenson, J. M. ve Fraser, M. W. (2006). A risk and resilience framework for child, youth, and family policy. *Social policy for children & families: A risk and resilience perspective,* 5-24.

Jerusalem, M. ve Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. Albert Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* içinde (ss. 177-201). Cambridge: Cambrige University Press.

Junge, M.E. ve Dretzke, B. J. (1995). Mathematical self-efficacy gender differences in gifted/talented adolescents. *Gifted Child Quarterly, 39* (1),22-26.

Karaırmak, Ö. (2006) Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler. *Türk PDR Dergisi, 26,* 129-142.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28.baskı). Nobel yayın: Ankara.

Kashdan, T. B., ve Roberts, J. E. (2004). Social anxiety's impact on affect, curiosity, and social self-efficacy during a high self-focus social threat situation. *Cognitive Therapy and Research, 28,* 119–141.

Kaul, C.R., Hardin, K.A., Farah, Y.N., ve Johnsen, S.K. (2015). What the research says about gifted students' resilience. *Journal of the Texas Association for the Gifted & Talented, 36*(3), 25-34.

Kaya, F., Peker, A. ve Gündüz, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının eğitim stresi açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 586-599.

Kayhan-Yardımcı, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik ilişkisi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kelemen, G. (2010). A personalized model design for gifted childrens' education. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 3981 -3987.

Kim, H. S., Sherman, D. K., ve Taylor, S. E. (2008). Culture and social support. *American Psychologist, 63*, 518-526. doi:10.1037/0003-066X

Kitano, M. K., ve Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review, 27*(4), 200–205.

Kline, B. E., ve Short, E. B. (1991a). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review, 13*(3), 118–121.

Kline, B. E., ve Short, E. B. (1991b). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent boys. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 13(*4), 184-187. http://dx.doi.org/10.1080/02783199109553354

Knapp, S. (1991). Profiles in giftedness: Fictional portraits of intelligent and creative children. In R.M. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents.* NJ: Ablex Publishing.

Kokot, S. J. (1999). *Help - our child is gifted: Guidelines for parents of gifted children.* Lyttelton, Republic of South Africa: Radford House Publications.

Korkmaz, O. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarı üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children: A guide for teachers.* London: David Fulton.

Köksal-Akyol, A. ve Salı, G. (2013). Yatılı ve gündüzlü okuyan çocukların benlik kavramlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(4), 1377-1398.

Kroesbergen, E.H., Hooijdonk, M, V., Viersen, S.V., Middel-Lalleman, M.M.N.J.J.W. ve Reijnders (2015). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 1-15. DOI: 10.1177/0016986215609113

Kronborg, L., Plunkett, M., Gamble, N. ve Kaman, Y. (2017) Control and resilience: The importance of an internal focus to maintain resilience in academically able students, *Gifted and Talented International*, *32*(1), 59-74, DOI:10.1080/15332276.2018.1435378.

Kuijer, R. G., ve De Ridder, D. (2003). Discrepancy in illness-related goals and quality of life in chronically ill patients: the role of self-efficacy. *Psychology and Health, 18,* 313–330. https://doi.org/10.1080/0887044031000146815

Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik Psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kumar, R., ve Lal, R. (2006). The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 32*(3), 249–254.

Küçük, H. D. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. Sinif öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Leana-Taşçılar, M.Z. (2017). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi: teoriden uygulamaya.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Leavy, R., (1983). Social support and psychological disorders: a review. *Journal of Community Psychology*, *11*(1), 3-21.

Lee, S.Y., Olszewski-Kubilius, P., Makel, M.C. ve Putallaz, M. (2015). Gifted students' perceptions of an accelerated summer program and social support. *Gifted Child Quarterly 59*(4) 265–282. DOI: 10.1177/0016986215599205.

Lee, J. H., Nam, S. K., Kim, A. R., Kim, B., Lee, M. Y., ve Lee, S. M. (2013). Resilience: A meta-analytic approach. *Journal of Counseling and Development*, *91*, 269–279. doi: http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00095.x

Lepore, S. J., Evans, G. W. ve Schneider, M.K. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stres and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*, 899-909.

Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum.* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Levent, F. ve Bakioğlu, A. (2013). Suggestions for gifted education in Turkey. *Journal of Gifted Education Research, 1*(1), 31-44.

Liebenberg, L., Ungar, M. ve LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health, 104*(2), 131-135.

Litster, K. ve Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs 11*(2), 130–140. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x

Lopez, S. ve Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies, 20*(1), 39–53. DOI: 10.1080/13598130902860739.

Lovecky, D. V. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review, 15*(1), 18-25.

Malecki, C. K., ve Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the student social support scale. *Psychology in the Schools, 36*, 473–483.

Malkoç, A. Ve Yalçın, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal destek, başa çıkma ve iyi-oluş arasındaki ilişkiler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 5* (43), 35-43

Manaster, G.J. ve Powell, P.M. (1988). A framework for understanding gifted adolescents' psychological maladjustment. *Roeper Review, 6*,(1), pp 70–73.

Martínez-Martí, M. L. ve Ruch, W. (2017) Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 12*(2), 110-119, DOI: 10.1080/17439760.2016.1163403.

Mason, W.A. (2004). General and specific predictors of behavioral and emotional problems among adolescents. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12* (1), 49-61.

Masten A. S. (2001). Resilience process in development. *American Psychologist, 56*(3), 227- 238.

Masten, A. S. ve Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from successful children. *American Psychologist,* 53(2), 205-220.

McDaniel, T.R. (2002). Mainstreaming the gifted: Historical perspectives on excellence and equity. *Roeper Review, 24*(3), 112-114.

McMahon, B. J. (2007). Resilience factors and processes: No longer at risk. *Alberta Journal of Educational Research, 53*, 127–142

MEB. (2016). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Mendaglio, S. ve Peterson, J. S. (2016). *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri: çocuklar, ergenler ve genç yetişkinler*. (A.Yıldırım ve A. Özbay, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Meredith, L.S., Sherbourne, C.D., Gaillot, S., Hansell, L., Ritschard, H.V., Parker, A.M. ve Wrenn, G. (2011). *Promoting psychological resilience in the U. S. Military*. Pittsburgh: RAND Corporation.

Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz-yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Milgram, R. M. (1991). *Counseling gifted and talented children: a guide for teachers, counselors and parents*. New Jersey: Ablex Publishing.

Morales, E. E. (2008). The resilient mind: The psychology of academic resilience. *Educational Forum, 72*, 152–167. doi:10.1080/00131720701805017

Morales, E. E. (2010). Linking strengths: Identifying and exploring protective factor clusters in academically resilient low socio-economic urban students of colour. *Roeper Review, 32*, 164–175. doi:10.1080/02783193.2010.485302

Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted, 4*, 11-15.

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23*, 145–149.

Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences, 32*, 337-348.

Narayanan, S.S. ve Weng Onn, A.C. (2016). The influence of perceived social support and self-efficacy on resilience among first year Malaysian students. *Kajian Malaysia 34*(2), 1–23. http://dx.doi.org/10.21315/km2016.34.2.1

Nasvytienė, D., Lazdauskas, T. ve Leonavičienė, T. (2012). Child's resilience in face of maltreatment: A meta-analysis of empirical studies, *Psichologija, 46*, 7-26.

Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. In M. Neihart, S. Reis, N.M. Robinson, ve S.M. Moon (Eds.*), Social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 93–113). New York: Prufrock Press.

Neihart, M., ve Olenchak, R. (2002). Creatively gifted children. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, ve S. Moon (Eds.). *Social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 165-176). Waco, TX: Prufrock Press.

Neihart, M., Reis, S., Robinson, N.M., ve Moon, S.M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* New York: Prufrock Press.

Nettles, S. M. (1989). The role of community involvement in fostering investment behavior in low-income Black adolescents: A theoretical perspective. *Journal of Adolescent Research, 4*, 190–201.

Nettles, W. M. ve Jones, D. S. (2000). Understanding resilience: The role of social resources. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 5*(2), 47-60.

Nugent, S.A. (2000). Perfectionism: Its manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education, 11*(4), 215–221.

O'Connor, J. (2012). Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child. *Children and Society,* 26, 293-303.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., ve Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighbourhood, school, family, and peer influence. *Journal of Youth Adolescence, 40*, 889–901.

Oflazoğlu-Göncü, F. (2013). *4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin algıladıkları aile ilişkileri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ogurlu, Ü., Sevgi-Yalın, H. ve Yavuz-Birben, F. (2018). The relationship between social–emotional learning ability and perceived social support in gifted students. *Gifted Education International, 34*(1) 76–95. DOI: 10.1177/0261429416657221

Oğurlu, Ü. (2010). Üstün zekâlı ve yeteneklilerde sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkileri: literatür taraması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(39), 90-99.

Olszewski-Kubilius, P. (2003). Do we change gifted children to fit gifted programs, or do we change gifted programs to fit gifted children? *Journal for the Education of the Gifted, 26*(4), 304-313.

Olszewski-Kubilius, P. (2011). How families can facilitate students‟ success. Cross, T. (Ed.) *On the social and emotional lives of gifted children*, (4th Edition), Waco, Texas: Prufrock Press Inc, s. 67-70.

Onat, G. (2010). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkilerinin araştırılması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ORGM. (2018, Temmuz 29). http://orgm.meb.gov.tr/#prettyPhoto/1/ adresinden alındı.

Orman, Y. (2016). *Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Başakşehir örneği.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ozbay, F., D. C. Johnson, E. Dimoulas, C. A. Morgan, D. Charney ve S. M. Southwick. (2007). Social support and resilience to stress: From neurobiology to clinical practice. *Psychiatry 4*, 35–40.

Öksüz, Y., Ayvalı, M., Coşkun, K, Baba, M ve İci, A. (2011). Algılanan sosyal destekle akılcı olmayan davranışlar ilişkisi. *International Journal of Social Science, 4*(1), 119-136.

Özbaş, E. (2017). Özel yetenekli öğrencilere yönelik rehberlik ve danışmanlık. M. Z. Leana-Taşçılar (Ed.). Ö*zel yetenekli çocukların psikolojisi: teoriden uygulamaya* içinde, (s. 199-230). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri.* Ankara: TC Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 89-108.

Özcan, B. (2005) A*nne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından*

karşılaştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özcan, Z. (2015). *Lise öğrencilerinin kişilerarası şemaları ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özel Eğitim Konseyi. (1991). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri komisyonu raporu.* Ankara: MEB Yayınları.

Özoğlu, S. Ç. (2004). Üstün yetenekli öğrencileri araştırmaya yöneltme ve psikolojik danışma sorunları. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.). *Üstün yetenekli çocuklar: seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 387-402). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Özyaprak, M. ve Deringöl, Y. (2013). Üstün zekâlı olan ve olmayan çocukların depresyon puanlarının karşılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 19* (2), 143-154.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543–578.

Pajares, F. ve Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 124-139.

Pajares, F. ve Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 426-443.

Pajares, F. ve Usher, E. L. (2008). Self-efficacy, motivation, and achievement in school from the perspective of reciprocal determinism. *Advances in motivation and achievement, 15*, 391-423.

Pastorelli, C., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., ve Bandura, A. (2001). Structure of children's perceived self-efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment, 17*, 87-97.

Peterson, J. S. (2006). Addressing counseling needs of gifted students. *Professional School Counseling, 10*, 43–51. doi:10.5330/prsc.10.1.b76h32717q632tqn

Peterson, J., Duncan, N. ve Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly, 53*(1), 34-49. DOI: 10.1177/0016986208326553.

Petrides, K.V. ve Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional

intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*(2), 313–320.

Pfeiffer, S. I., ve Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools, 16*(1-2), 83–93.

Pinkerton, J. ve Dolan, P. (2007). Family support, social capital, resilience and adolescent coping. *Child and Family Social Work, 12,* 219-228.

Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents.* (Second Ed.). Crows Nest: Allen & Unwin.

Preuss, L. J., ve Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review, 26,* 105-111.

Prince-Embury, S. (2010). Introduction to the special issue: Assessing resiliency in children and adolescents, *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(4), 287-290.

Recepoğlu, E. ve Tümlü, G.Ü. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi, 3* (3), 205 -213, DOI: 10.5961/jhes.2013.078.

Reddy, R., Rhodes, J.E. ve Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*, 119–138.

Reis, S.M., Colbert, R. D., ve Hebert, T. P. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review, 27*(2), 110–120. doi:10.1080/02783190509554299.

Renzulli, J.S. (2011). What makes giftedness? reexamining a definition. *Kappan Digital Edition Exclusive 92*(8), 81-88.

Renzulli, J.S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted, 23*(1).

Richards, J., Encel, J. ve Shute, R. (2003) The emotional and behavioral adjustment of ıntellectually gifted adolescents: a multi dimensional, multi ınformant approach. *High Ability Studies; 14*(2): 153-164.

Rimm, S (2002) Peer pressure and social acceptance of gifted students. Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., ve Moon, S. M. (Ed). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp: 13-19) Prufrock Press, Texas.

Rinn, A.N. (2006) Effects of a summer program on the social self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education 17*, 65–75.

Rinn, A.N., Reynolds, M.J. ve McQueen, K.S. (2011). Perceived social support and the self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 34*(3), 367 – 396. doi.org/10.1177/016235321103400302

Robinson, A., Shore, B. M. ve Enersen, D. L. (2014). *Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar: kanıt temelli bir kılavuz.* (Ü. Oğurlu ve F. Kaya, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein, ve S. Weintraub (Eds.), R*isk and protective factors ın the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.

Sacker, A., ve Schoon, I. (2007). Educational resilience in later life: Resources and assets in adolescence and return to education after leaving school at age 16. *Social Science Research, 36*, 873-896.

Sagone, E. and E. D. C. Caroli. 2013. Relationships between resilience, self-efficacy, and thinking styles in Italian middle adolescents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences 92*, 838–845. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.763.

Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar, özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (4. Baskı). Ankara: Vize Yayınevi.

Salı, G. ve Köksal- Akyol, A. (2010). A study on the peer relationships, social support perceptions and perfectionism of working and non-working children. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9,* 968–974. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.269

Sameroff, A. (2005). Early resilience and its developmental consequences. *Encyclopedia On Early Childhood Development*, 1-5.

Saranlı, A. G. (2011). *Üstün yetenekli çocuklarin ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarinin etkililiğinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 45*(1), 139-163.

Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and the gifted adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education, 11,* 183-196.

Shumaker, S. A. ve A. Brownell. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues 40*, 11–36. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1984.tb01105.x.

Silverman, L.K. ve Baska, L. (1993). *Counseling the gifted and talented.* Denver: Love Publishing Company.

Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, *17*(2), 110-116.

Silverman, L. K. (1997). The Construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, *72*(3&4), 36-58.

Silverman, L. K. (2012). Asynchronous Development: a key to counseling gifted. In Cross, T. L. ve Cross, J. R. (Eds.). *Handbook for counselors: serving students with gifts and talents; development, relationships, school ıssues, and counseling needs /ınterventio*ns (pp 261-279). Waco, TX: Prufrock Press.

Smokowski, P.R., Reynolds, A.J. ve Bezruczko, N. (1999). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. *Journal of School Psychology*, *37*(4), 425–448.

Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, *39*(2). 189-202.

Stewart, D., ve Sun, J. (2004). How can we build resilience in primary school aged children? The importance of social support from adults and peers in family, school and community settings. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, *16* Suppl, 37–41.

Strip, C. A. ve Hirsch, G. (2000*). Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers.* Great Potential Press, USA.

Şahin, H. (2018). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ve hayat amaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin-Baltacı, H., ve Karataş, Z. (2015). Perceived social support, depression and life satisfaction as the predictor of the resilience of secondary school students:

The case of Burdur. *Eurasian Journal of Educational Research, 60*, 111-130 10.14689/ejer.2015.60.7

Telef, B.B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8* (16), 499-518.

Telef, B.B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 169-187.

Terzi, Ş. (2006) Kendini Toparlama Gücü Ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk PDR Dergisi, 26*, 77-86.

Terzi, Ş. (2016). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(29), 1-11.

Terzi-Ünsal, S., ve Kapçı, E.G. (2005). Risk factors for suicidal behavior: Psychosocial risk models with Turkish adolescents. *Social Behavior And Personality: An International journal, 33*(6), 593-608.

Topbay, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve aile işlevleri açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Topçu, S. ve Leana-Taşçılar, M. Z. (2016). Üstün zekâlı öğrencilerde motivasyon ve benlik saygisi düzeylerinin cinsiyet ve sinif düzeyine göre incelenmesi. *Adiyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(23), 591-622.

Toplu, A. (2017). *Şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile empati ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin demografik değişkenlerle birlikte incelenmesi (Kahramanmaraş ili örneği).* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Totan, T., İkiz, E. F. ve Karaca, R. (2010). Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak tek ve dört faktörlü yapısının psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 71-95.

Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Turki, Jihad ve Al-Qaisy, Lama Majed (2012). Adjusted problems and self-efficacy among gifted students ın salt pioneer center. *International Journal of Educational Sciences, 4*(1), 1-6.

Turgut, Ö. ve B. E. Çapan (2017). Ergen psikolojik sağlamlık düzeyinin yordayıcıları: algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*, 162-183.

Turner, G. (1999). Peer support and young people health. *Journal of Adolescence, 22*(4), 567-572.

Van Tassel-Baska, J. (1989). Appropriate curriculum for gifted learners. *Educational Leadership*, 6 (6), 13-15.

VanTassel-Baska, J., ve Olszewski-Kubilius, P. (1994). A study of selfconcept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review, 16*, 186–191.

Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim ıı. kademe öğrencilerinin genel öz-yeterlik düzeylerinin yordanması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Vergili, M. (2018). *Üniversite öğrencilerinde bağlanma biçimleri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Vialle, W., Heaven, P. C. L., ve Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation, 13,* 569-586. doi:10.1080/13803610701786046

Welch, J. (1987). The individual needs of gifted children. *Support For Learning, 2*(4), 19-26.

Wen-Wang, C. ve Neihart, M. (2015). Academic self-concept and academic self-efficacy: self-beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. *Roeper Review, 37,* 63–73. DOI: 10.1080/02783193.2015.1008660

Werner, E. E. ve R. S. Smith. (1982). *Vulnerable, but invincible: A study of resilient children.* New York: McGraw-Hill. Wilks, S. E. and B. Croo.

White, B., Driver, S., ve Warren, A. M. (2010). Resilience and indicators of adjustment during rehabilitation from a spinal cord injury. *Rehabilitation Psychology*, *55*, 23–32.

Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology, 21*(02), 152-169. doi:10.1017/S0959259810000420

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

Winfield, L. F. (1991). Resilience, schooling, and development in African-American youth: A conceptual framework. *Education and Urban Society, 24*(1), 5-14.

Yavuzer, H. (2004). *Ana baba ve çocuk*. (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yendork, J.S. ve Somhlaba, N.Z. (2015). Do social support, self-efficacy and resilience ınfluence the experience of stress in ghanaian orphans? An exploratory study. *Child Care in Practice, 21*(2),140–159. http://dx.doi.org/10.1080/13575279.2014.985286.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeginin geliştirilmesi güvenirligi ve geçerligi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 13*, 81-87.

Yıldırım, Ü. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik belirtilerinin sosyal destek algısı ve akademik erteleme açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarka Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yıldırım, P. K.; Yıldırım, E.; Otrar, M. ve Şirin, A. (2015). Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 42*, 277-297. DOI: 10.15285/ebd.58203

Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları: Gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Yılmaz Çelik, D. (2013). *Üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yöndem, Z.D. ve Bahtiyar, M. (2016). Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ve stresle baş etme. The *Journal of Academic Social Science Studies, 45,* 53-62, Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3419

Yu, B. R. (2006). *The prediction of self efficacy and social support on emotional adjustment for gifted and talented students*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Taiwan University, Taipei.

Yurt, E., ve Kurnaz, A. (2015). Özel yetenekli öğrencilerin matematik öz-yeterlik kaynaklarının matematik kaygıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5*(4), 347-360, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.019.

Zimmerman, B. J., ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82* (1), 51-59.

EKLER

Ek 1: Araştırma izin yazısı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 27250534/605.01/9016025 07.05.2018
Konu: Araştırma Uygulama İzin Talebi
(Özge YILDIRIM)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 11/04/2018 tarihli ve 113142 sayılı yazısı,
b) Millî Eğitim Bakanlığının Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı, 2017/25 numaralı Genelgesi.

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Özge YILDIRIM'ın "Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık, Öz-Yeterlik ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, hazırladığı ölçme araçları ve anket çalışmasını Edirne, Tekirdağ, Kırklareli ve Çanakkale illerindeki bilim ve sanat merkezlerinde uygulamak isteğini bildiren ilgi (a) yazı, ilgi (b) Genelge çerçevesinde Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın araştırmacı tarafından; Edirne Şehit Nefize Çetin Özsoy BİLSEM, Çanakkale BİLSEM, Kırklareli BİLSEM, Tekirdağ ili Süleymanpaşa BİLSEM'de , 5., 6., 7., 8. sınıf öğrencilerine ekteki mühürlü görüşme sorularının eğitim-öğretim sürecini aksatmaksızın uygulaması, çalışmada sadece yazımız ekinde sunulan mühürlü anket sorularının kullanılması, araştırma raporunun basılı ve dijital olarak Genel Müdürlüğümüzle araştırmacı tarafından paylaşılması kaydı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Celil GÜNGÖR
Bakan a.
Genel Müdür

EK:
Mühürlü görüşme sorular (5 sayfa)
(İl MEM'lere bilgi amaçlı gönderilmektedir.)

DAĞITIM:
Gereği:
İstanbul Üniversitesi Rektörlüğüne
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Bilgi
Edirne, Tekirdağ, Çanakkale,
Kırklareli Valiliğine (İl MEM)

MEB Kanuni A Blok 06500 Beşevler/ANKARA
Elektronik Ağ : http://oegm.meb.gov.tr
E-Posta : oer.anadb@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Selma BAŞARAN ZELAN
Tel. : (312) 413 30 05
Faks : (312) 213 13 56

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3664-1f5c-3a2f-847b-6cae kodu ile teyit edilebilir.

Ek:2 Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenciler,
Bu çalışmanın amacı, BİLSEM'e devam eden öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının saptanmasıdır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Aşağıda soruları dikkatle okuyarak görüşlerinize en yakın olduğunu düşündüğünüz seçeneği yuvarlak içine alınız. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Sorulara vereceğiniz cevapların doğruluğu, çalışmanın sonuçlarının sağlıklı olması bakımından önemlidir. Ölçekteki maddeler sizin durumunuza tam olarak uymuyor ise lütfen ölçek maddesini boş bırakmayınız ve size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz.
Lütfen anketlerin üzerine isim belirtmeyiniz.
İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Özge YILDIRIM/ İstanbul Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz	Kız( )		Erkek( )		
BİLSEM'den eğitim aldığınız alan	Genel Yetenek ( )		Müzik ( )		Resim ( )
Kaç yıldır BİLSEM'den eğitim alıyorsunuz?					
Sınıf düzeyi	5. sınıf ( )	6. sınıf ( )	7. sınıf ( )	8. sınıf ( )	
Siz dâhil kaç kardeşsiniz?	Tek çocuk ( )	İki kardeş ( )	Üç kardeş ( )	Dört ve üzeri ( )	
Kardeşleriniz arasında doğum sırasına göre konumunuz nedir?	İlk çocuk ( )	Ortanca çocuk ( )	Son çocuk ( )	Tek çocuk ( )	
Annenizin eğitim durumu	İlkokul ( )	Ortaokul ( )	Lise ( )	Üniversite ( )	Lisansüstü ( )
Babanızın eğitim durumu	İlkokul ( )	Ortaokul ( )	Lise ( )	Üniversite ( )	Lisansüstü ( )
Annenizin mesleği					
Babanızın mesleği					
Ailenizin gelir düzeyi	1000 TL'nin altında ( )	1000-2000 TL arası ( )	2000-4000 TL arası ( )	4000-8000 TL arası ( )	8000 TL ve üzeri ( )
Size göre ailenizin gelir düzeyi nasıldır?	Yetersiz ( )	Orta düzeyde ( )		İyi ( )	
Anne-Babanızın size karsı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?	Baskıcı ve otoriter( )	Gevşek ve kuralların hiç olmadığı ( )	Aşırı koruyucu ( )	İlgisiz ( )	Destekleyici Demokratik ( )
Ailenizin birliktelik durumu nasıldır?	Anne Baba Birlikte ( )	Anne baba boşanmış ( )	Büyükanne/baba yanındayım ( )	Yetiştirme yurdunda ( )	Diğer:
Akademik başarı açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?	Başarılı ( )	Orta düzey ( )		Başarısız ( )	
Son dönem akademik not ortalamanız					
Herhangi bir sosyal sportif faaliyete katılıyor musunuz?	Evet ( ) Belirtiniz…….		Hayır ( )		

Ek 3. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, her bir soru için "Beni hiç tanımlamıyor", "Çok az tanımlıyor", "Biraz tanımlıyor", "Oldukça tanımlıyor", "Beni tamamen tanımlıyor" seçeneklerinden hangisi senin için doğruysa, o seçeneği işaretle. Lütfen hiç bir soruyu boş bırakma. Teşekkürler.

Maddeler	Beni hiç tanımlamıyor	Çok az tanımlıyor	Biraz tanımlıyor	Oldukça tanımlıyor	Beni tamamen tanımlıyor
1. Hayatımda saygı duyabileceğim insanlar var.	○	○	○	○	○
2.	○	○	○	○	○
3.	○	○	○	○	○
4. Başladığım faaliyetleri/işleri bitirmeye çalışırım.	○	○	○	○	○
5.	○	○	○	○	○
6. Yardıma ihtiyacım olursa, nereden yardım alabileceğimi bilirim.	○	○	○	○	○
7.	○	○	○	○	○
8.	○	○	○	○	○
9. Arkadaşlarım zor zamanlarımda yanımdadır.	○	○	○	○	○
10.	○	○	○	○	○
11. Hayatımda gelecekte kullanacağım yeteneklerimi geliştireceğim fırsatlara sahibim.	○	○	○	○	○
12.	○	○	○	○	○

Ek 4: Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız "Hiç" ise 1'i, "Biraz" ise 2'yi "Oldukça iyi" ise 3'ü, "İyi" ise 4'ü "Çok iyi" ise 5'i işaretleyiniz. Teşekkürler.

		Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1.	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	○	○	○	○	○
2.		○	○	○	○	○
3.		○	○	○	○	○
4.	Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
5.		○	○	○	○	○
6.		○	○	○	○	○
7.	Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?	○	○	○	○	○
8.		○	○	○	○	○
9.	Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?	○	○	○	○	○
10.		○	○	○	○	○
11.	Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
12.		○	○	○	○	○
13.		○	○	○	○	○
14.	Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?	○	○	○	○	○
15.		○	○	○	○	○
16.	Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	○	○	○	○	○
17.		○	○	○	○	○
18.	Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürebilme konusunda ne kadar başarılısınız?	○	○	○	○	○
19.		○	○	○	○	○
20.	Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?	○	○	○	○	○
21.		○	○	○	○	○

Ek 5: Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği

Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, her bir soru için "her zaman", "çoğu zaman", "bazen", "nadiren", "hiçbir zaman" seçeneklerinden hangisi senin için doğruysa, o seçeneği işaretle. Lütfen hiç bir soruyu boş bırakma. Teşekkürler.

		Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Bazı çocuklar arkadaşları tarafından dışlandıklarını hissederler, ama bazı çocuklar böyle hissetmezler. Sen, arkadaşların tarafından dışlandığını hisseder misin?	○	○	○	○	○
2		○	○	○	○	○
3		○	○	○	○	○
4		○	○	○	○	○
5	Bazı çocukların arkadaşları, onların düşüncelerini dinlemekten hoşlanırlar; ama bazı çocukların arkadaşları bundan hoşlanmaz. Arkadaşların, senin düşüncelerini dinlemekten hoşlanırlar mı?	○	○	○	○	○
6		○	○	○	○	○
7		○	○	○	○	○
8		○	○	○	○	○
9		○	○	○	○	○
10	Arkadaşları, bazı çocukların kendilerini kötü hissetmelerine neden olur; ama bazı çocukların arkadaşları bunu yapmaz. Senin arkadaşların, kendini kötü hissetmene neden olur mu?	○	○	○	○	○
11		○	○	○	○	○
12		○	○	○	○	○
13		○	○	○	○	○
14		○	○	○	○	○
15		○	○	○	○	○
16		○	○	○	○	○
17	Bazı çocuklar, aileleri tarafından dışlandıklarını hissederler; ama bazı çocuklar böyle hissetmez. Sen, ailen tarafından dışlandığını hisseder misin?	○	○	○	○	○
18		○	○	○	○	○
19		○	○	○	○	○
20		○	○	○	○	○
21		○	○	○	○	○
22	Bazı çocuklar ailelerinin kendilerine kötü davrandığını düşünürler; ama bazı çocuklar böyle düşünmez. Sen, ailenin sana kötü davrandığını düşünür müsün?	○	○	○	○	○
23		○	○	○	○	○
24		○	○	○	○	○
25		○	○	○	○	○

26		○	○	○	○	○
27	Bazı sınıflarda, çocuklar, birbirleri için pek çok şey yaparlar; ama bazı sınıflarda böyle olmaz. Senin sınıfında, çocuklar birbirleri için çok şey yaparlar mı?	○	○	○	○	○
28	Bazı çocukların sınıf arkadaşları onlarla alay eder; ama bazı çocukların sınıf arkadaşları böyle yapmaz. Senin sınıf arkadaşların, seninle alay ederler mi?	○	○	○	○	○
29		○	○	○	○	○
30		○	○	○	○	○
31		○	○	○	○	○
32	Bazı çocuklar kendilerini öğretmenlerine çok yakın hissederler; ama bazı çocuklar böyle hissetmez. Sen kendini öğretmenlerine çok yakın hisseder misin?	○	○	○	○	○
33		○	○	○	○	○
34		○	○	○	○	○
35		○	○	○	○	○
36		○	○	○	○	○
37	Bazı çocukların öğretmenleri, onlara kötü davranır; ama bazı çocukların öğretmenleri böyle davranmaz. Senin öğretmenlerin sana karşı kötü davranır mı?	○	○	○	○	○
38		○	○	○	○	○
39		○	○	○	○	○
40		○	○	○	○	○
41	Bazı öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tedirgin (huzursuz) hissetmelerine neden olur; ama bazı öğretmenler buna neden olmaz. Senin öğretmenlerin, senin kendini tedirgin (huzursuz) hissetmene neden olurlar mı?	○	○	○	○	○

EK 6: Veli İzin Dilekçesi

Sayın Veliler, Sevgili Anne Babalar,

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Tezli Yüksek Lisans programında yüksek lisans öğrencisiyim. "Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık, Öz-Yeterlik, ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tezimle ilgili çalışmayı yürütebilmem için çocuklarınızın bazı form ve ölçekleri doldurmasına ihtiyaç duymaktayım.

Bu çalışmaya katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz anketi Bilim ve Sanat Merkezinde dolduracaktır. Öğrencilere uygulanacak olan bu çalışma rastgele seçilmiş Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanacaktır. Bu bilgilendirme yazısı size ulaştığına göre sizin çocuğunuzun bulunduğu bilim ve sanat merkezi de rastgele seçilmiştir. Ankette çocuğunuzun ismi ya da kimliği ile ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır. Çocuğunuzun dolduracağı anketlerde cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Çocuklarınızın ölçek ve formları doldurarak bize sağlayacağı bilgiler oldukça değerlidir.

Lütfen dilekçeyi doldurduktan sonra altına imzanızı atarak bu formu ***çocuğunuzla Bilim ve Sanat Merkezine geri gönderiniz.***

Özge YILDIRIM
İstanbul Üniversitesi
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

VELİ İZİN DİLEKÇESİ

……..Bilim ve Sanat Merkezi öğrencisi ……..... 'ın (adı ve soyadı) velisiyim, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü onaylı Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik olarak yürütülecek çalışmada kullanılacak anketin uygulanması bilgim dâhilindedir.

..../...../2018

Veli Adı ve Soyadı.....

İmza.....

Ek 7: Ölçek Uygulama İzinleri

Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği

Özge İşbilen Yıldırım <ozgeisbilen93@gmail.com> 12.12.2017
Alıcı: ilgin.danisman

Sayın Ilgın GÖKLER,

İstanbul Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Tezli Yüksek Lisans Bölümünde, Yardımcı Doçent Doktor Ayşegül KILIÇASLAN ÇELİKKOL danışmanlığında yürütmekte olduğum yüksek lisans tez çalışmamda Türkçeye uyarlamış olduğunuz "Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Yüksek Lisans tez çalışmamda kullanabilmek için ölçek kullanım izni vermenizi rica ediyorum. Saygılarımla.

Özge YILDIRIM
İstanbul Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Ilgın Gökler Danışman <ilgin.danisman@tedu.edu.tr> 14.12.2017
Alıcı: bana

Sayın Özge İşbilen,

Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği'ni atıf yaparak çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ve ölçeğin uyarlama çalışmasına ilişkin Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi'nde yayımlanmış olan makaleyi ekli dosyalarda gönderiyorum. Makale içerisinde ölçeğin nasıl kullanıldığı ve değerlendirildiği anlatılıyor.

İyi çalışmalar..

Yrd.Doç.Dr. Ilgın Gökler Danışman
TED Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi
Psikoloji Bölümü
Tel:(312) 585 0181
e-mail:ilgin.danisman@tedu.edu.tr

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Gelen Kutusu x

Özge İşbilen Yıldırım <ozgeisbilen93@gmail.com> 5 Şub
Alıcı: gkmnarslan

Sayın Gökmen ARSLAN,

İstanbul Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Tezli Yüksek Lisans Bölümünde, Yardımcı Doçent Doktor Ayşegül KILIÇASLAN ÇELİKKOL danışmanlığında yürütmekte olduğum yüksek lisans tez çalışmamda Türkçeye uyarlamış olduğunuz "Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Yüksek Lisans tez çalışmamda kullanabilmek için ölçek kullanım izni vermenizi rica ediyorum. Saygılarımla.

Özge YILDIRIM
İstanbul Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Gökmen Arslan 12 Şub
Alıcı: bana

Merhaba,

Ölçek ekte. Ölçek sadece araştırmanızda kullanmanız için izin verilmiştir. Üçüncü şahıslar ile paylaşmayınız. Araştırma sonuçları konusunda tarafıma bilgi verirseniz sevinirim. Ölçekle değerlendirme bilgilerini researchgate'deki çalışmalarda bulabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.

Gökmen

Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği Gelen Kutusu x

Özge İşbilen Yıldırım <ozgeisbilen93@gmail.com> 12.12.2017
Alıcı: bakitelef

Sayın Bülent Baki Telef,

İstanbul Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Tezli Yüksek Lisans Bölümünde, Yardımcı Doçent Doktor Ayşegül KILIÇASLAN ÇELİKKOL danışmanlığında yürütmekte olduğum yüksek lisans tez çalışmamda Türkçeye uyarlamış olduğunuz "Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Yüksek Lisans tez çalışmamda kullanabilmek için ölçek kullanım izni vermenizi rica ediyorum. Saygılarımla.

Özge YILDIRIM
İstanbul Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Bulent Baki Telef <bakitelef@gmail.com> 12.12.2017
Alıcı: bana

Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerliliğini ve güvenilirlik çalışmaları ile ilgili bilgileri gönderiyorum. İyi çalışmalar.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Özge YILDIRIM

Doğum Tarihi ve Yeri: 16.10.1993, Meriç, EDİRNE

E-mail: ozgeisbilen93@gmail.com

EĞİTİM

İlköğretim: 1999-2007 Kıraç İlköğretim Okulu

Lise: 2007-2011 Edirne Anadolu Öğretmen Lisesi

Lisans: 2012-2015 Fatih Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

2011-2015 Fatih Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği

İŞ DENEYİMİ

2015-2017: Ayşekadın Anaokulu Edirne/Merkez- Okul Psikolojik Danışmanı

2017 Haziran- devam ediyor: Edirne Hüseyin Hüsnü Tekışık Rehberlik ve Araştırma Merkezi- Psikolojik Danışman

YABANCI DİLLER

İngilizce: İleri

İtalyanca: Orta

PROJELER

Proje Koordinatörü: Discover Your Talents and Remove “dis” in Your Ability (2018-1-TR01-KA204-058728)