

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ
ALGILARI İLE AKRAN İLİŞKİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
HALİL İBRAHİM YILDIRIM

GAZİANTEP-2020

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ
ALGILARI İLE AKRAN İLİŞKİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
HALİL İBRAHİM YILDIRIM

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. HATİCE NİLAY KAYHAN

GAZİANTEP-2020



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ
YÜKSEK LİSANS KABUL VE ONAY FORMU

KABUL VE ONAY

Özel Eğitim Anabilim Dalı **Özel Eğitim** Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Halil İbrahim YILDIRIM** tarafından hazırlanan “**Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algıları İle Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı tez, 28/07/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Doç. Dr. Nilay KAYHAN

Tez Danışmanı

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Tevhide KARGIN

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE

Ege Üniversitesi

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Yakup DURMAZ
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algıları İle Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.” başlıklı çalışmanın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 28/07/2020

Halil İbrahim YILDIRIM



ÖNSÖZ

Tez çalışmam boyunca bana rehberlik eden, güvenini güler yüzünü ve desteğini asla esirgemeyen, bilimsel bakış açısı ve insani olarak örnek olan, “yaparız, hallederiz, bitireceğiz, az kaldı...” gibi cümlelerle beni motive eden ve hiçbir zaman desteğini esirgemeyen iyi ki tanımışım dediğim tez danışmanım çok değerli hocam Doç. Dr. Nilay KAYHAN’a tüm samimi ve içten duygularıyla teşekkür ederim. Kendisiyle çalışmak benim için onurdur. Bağlı bulunduğum kurumda yüksek lisans sürecimde desteğini esirgemeyen, bize her türlü kolaylığı sağlayıp gülümsemesini eksik etmeyen çok değerli hocam Doç. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ’e ve bölüm çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim. Çalışmanın izin alma ve uygulama aşamalarında MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve çalışanlarına, HKU Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanları ile Gaziantep, Adana, Hatay, İskenderun, Kahramanmaraş ve Osmaniye il ve ilçelerindeki BİLSEM idarecilerine, öğretmenlerine ve en önemli desteği sağlayan sevgili öğrencilerimize teşekkür ederim. Bu süreçte değerli fikirleriyle gerek ders döneminde gerek tez döneminde katkıda bulunan çok değerli hocalarıma, jüri üyesi hocalarıma katkıları için çok teşekkür ederim. Evlilik hazırlıkları yaptığım döneme denk gelen bu süreçte her türlü desteği sunan, her zaman yanımda olan, hayat arkadaşım eşim Damla YILDIRIM’a kalpten tüm duygularıyla teşekkür ederim. Hayatımda ilk nefes aldığım günden beri benim üzerimde emeği olan, fikirlerime ve hayallerime her zaman saygı duyan çok değerli anneme, babama ve kardeşlerime tüm sevgimle teşekkür ederim. “Vatanımı en çok seven görevini en iyi yapandır.” sözünden hareketle bilimin ışığında durmadan yol yürüyeceğime söz vererek, varlığıyla ve güveniyle her daim güç kaynağım olan sizlere teşekkür ederim.

Gaziantep, 2020

Halil İbrahim YILDIRIM

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanmış araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinde ortaokul düzeyinde eğitim görmekte olan 216 özel yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aşamasında sosyal duygusal beceri algısı ölçeği, akran ilişkileri ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde sosyal duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri arasındaki ilişki, korelasyon analizi ile incelenmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkenleri incelenirken, iki kategorili değişkenlerin analizinde t- testi, üç ve daha fazla kategorideki değişkenlerin analizi için ise ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, özel yeteneklilerin sosyal duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri arasında belirli alt boyutlarda anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algı puanları ile akran ilişkilerinin alt boyutları çatışma, yardım, koruma ve akran ilişkileri toplam puanları arasında anlamlı ilişki elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Özel eğitim, özel yetenek, özel yetenekli birey, sosyal duygusal beceri, akran ilişkisi.

ABSTRACT

This study aims to explore the relationship between gifted individuals' perceptions of social-emotional skills and peer relationships in regard to various variables. Correlational survey model was employed and 216 gifted secondary school students studying at the Science and Art Centers in the 2019-2020 academic year participated in the study. The perception of social-emotional skills scale, peer relationship scale and demographic information form were utilized to as data collection tools. In the data analysis, correlation analysis was employed to explore the relationship between the participants' perceptions of social-emotional skills and peer relations; t-test was employed in the analysis of two-category variables, and ANOVA was implemented for three or more variables. The results revealed a significant and positive relationship between gifted individuals' perceptions of social-emotional skills and peer relationships and the sub-dimensions of the peer relations, conflict, help, protection and total scores of peer relations.

Keywords: Special education, talent, gifted and talented individual, social emotional skill, peer relation.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Tanımlar.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

<u>KAVRAMSAL CERCEVE</u>	11
2.1. Özel Yetenek	11
2.1.1. Üstün Zekâ, Üstün Yetenek, Özel Yetenek Kavramları	11
2.2.2. Tanılama	13
2.2. Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri	17
2.2.1. Fiziksel ve Motor Gelişime İlişkin Özellikler	18
2.2.2. Bilişsel Gelişime İlişkin Özellikler	19
2.2.3. Dil Gelişimine İlişkin Özellikler.....	21
2.2.4. Sosyal-Duygusal Gelişime İlişkin Özellikler.....	22

2.3. Özel Yetenekli Bireylerde Sosyal-Duygusal Gelişim	23
2.3.1. Özel Yetenekli Bireylerde Benlik Saygısı	24
2.3.2. Özel Yetenekli Bireylerde Mükemmeliyetçilik	26
2.3.3. Özel Yetenekli Bireylerde Anksiyete (Kaygı) ve Korkular.....	28
2.3.4. Özel Yetenekli Bireylerde Stres.....	29
2.3.5. Özel Yetenekli Bireylerde Eş Zamanlı Olmayan Gelişim.....	31
2.4. Özel Yetenekli Çocuklarda Akran İlişkileri	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM	40
3.1. Araştırma Modeli.....	40
3.2. Evren ve Örneklem	40
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	43
3.3.2. Akran İlişkileri Ölçeği	43
3.3.3. Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği	44
3.4. Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci	45

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM.....	48
4.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarına Yönelik Bulgular	48
4.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Akran İlişkileri (Birliktelik, Çatışma, Yardım, Koruma, Yakınlık) Puanlarına Yönelik Bulgular	52
4.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algıları ile Akran İlişkileri Puanlarına Yönelik Bulgular	61

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER	64
5.1.Sonuçlar.....	64
5.1.1. Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Sonuçlar.....	64
5.1.2. Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Sonuçlar.....	74
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine Yönelik Sonuçlar	85
5.2.Öneriler.....	87

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	87
5.2.2. Eğitimcilere -Yöneticilere Yönelik Öneriler	88
5.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler	89
KAYNAKÇA.....	91
EKLER	115
Ek 1 Akran İlişkileri Ölçeği (Dr. Zeynep ERKAN ATİK) Araştırma İzni	115
Ek 2 Sosyal Duygusal Beceri Algıları Ölçeği (Dr. Yaprak BAYDAN) Araştırma İzni ..	116
Ek 3 Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	117
Ek 4 Kişisel Bilgi Formu	118
Ek 5 Sosyal Duygusal Beceri Algıları Ölçeği	119

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa no
Tablo 3.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin (ÖYÖ) Cinsiyet değişkenine yönelik betimsel veriler.	41
Tablo 3.2. ÖYÖ'nün yaş değişkenine yönelik betimsel veriler	41
Tablo 3.3. ÖYÖ'nün devam edilen okul türüne yönelik betimsel veriler.	41
Tablo 3.4. ÖYÖ'nün sınıf düzeyine yönelik betimsel veriler.	42
Tablo 3.5. ÖYÖ'nün ailedeki çocuk sayısına yönelik betimsel veriler.	42
Tablo 3.6. ÖYÖ'nün anne eğitim durumuna yönelik betimsel veriler.	42
Tablo 3.7. ÖYÖ'nün baba eğitim durumuna yönelik betimsel veriler	43
Tablo 3.8. ÖYÖ'nün okul dışı etkinliklere (spor, sinema vb.) katılma durumuna yönelik betimsel veriler	43
Tablo 3.9 Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri.	46
Tablo 4.1.1. Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik T Testi Sonuçları	48
Tablo 4.1.2. Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları	49
Tablo 4.1.3. Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Devam Edilen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik T Testi Sonuçları	49
Tablo 4.1.4. Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları	50
Tablo 4.1.5. Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları	50
Tablo 4.1.6. Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları	51
Tablo 4.1.7. Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları	51
Tablo 4.1.8. Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Okul Dışı Etkinliklere Katılmalarına Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik T Testi Sonuçları	52
Tablo 4.2.1. AİÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik T Testi Sonuçları	53
Tablo 4.2.2. AİÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları	54
Tablo 4.2.3. AİÖ Puanlarının Devam Edilen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik T Testi Sonuçları	55
Tablo 4.2.4. AİÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Bulguları	56

Tablo 4.2.5. AİÖ Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları	57
Tablo 4.2.6. AİÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları	59
Tablo 4.2.7. AİÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları	60
Tablo 4.2.8. AİÖ Puanlarının Okul Dışı Etkinliklere Katılım Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik T Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.3.1. Özel Yeteneklilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algıları ile AİÖ Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Korelasyon Katsayısı Sonuçları	62



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1 MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'na ait 2018-2019 yılı verileri15

Şekil 2 Tanılama Süreci Akış Şeması17



KISALTMALAR

- AİÖ** : Akran İlişkileri Ölçeği
BİLSEM : Bilim ve Sanat Merkezi
ERG : Eğitim Reformu Girişimi
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
ÖYÖ : Özel Yetenekli Öğrenci
SDBAÖ : Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği



BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Giriş

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya kaynaklık eden problem ile çalışmanın amacı, önemi, varsayım ve sayıltıları, sınırlılıklar ve tezde kullanılan tanımların anlamlarına dair bilgilere yer verilmiştir

1.1.1. Problem Durumu

Tarihin her döneminde bilim, teknoloji, sanat, spor ve yetenek alanlarında akademik, sosyal, kişisel özellikleri bakımından akranlarına göre farklı performans sergileyen bireylere rastlanılmaktadır. Bu bireylerden bazıları bilgi, beceri bakımından ileri düzeyde performans gösterebilmektedir. Akranlarına göre özel yetenekli birey özelliği gösteren bu kişiler, farklı alanlarda başarıları ile tanınmaktadırlar. Özel yetenekli bireyler topluma liderlik eden, karşılaştıkları sorunları çözmeye olağanüstü özellikleri ve gücü olan, yaratıcı keşifleriyle toplumların gidişatına yön veren bireylerdir (Akarsu, 2004). Bir bakıma özel yetenekli bireyler, yaşadıkları toplumun geçmişten geleceğe ilerleme ve tanınırlık düzeylerinde önemli rol oynamaktadırlar. Özel yetenekli bireylere Atatürk ve Alexander Fleming, örnek olarak gösterilebilir. Alexander Fleming penisilini keşfederek binlerce insanın yaşamını kurtarıırken, Atatürk Kurtuluş Savaşı'na liderlik ederek bir ülkeyi esir olmaktan kurtarmıştır (Sak, 2015). Özel yetenekli bireylerin doğru eğitimle toplumlara büyük yarar sağladıkları, hem kendi ülkeleri hem de dünya için önemli keşifler yaparak insanlığın gelişimine çok fazla katkıda buldukları belirtilmektedir. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, yenilikçi eğitim öğretim uygulamalarını hayata geçirmek; ülkelerin eğitim politikalarının temel amaçları arasındadır. Her birey gibi özel yetenekli bireyler de, kendi kişisel özelliklerine uygun eğitimi talep etme hakkına sahiptirler. Ancak özel yeteneklilerin eğitim fırsatlarından yeteri kadar yararlanamadıkları görülmektedir (Çetinkaya ve Döner, 2012; Sak, Ayas, Bal Sezerel, Öpengin, Özdemir ve Demirel Gürbüz, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı raporlarında, özel yetenekli çocukların erken tanılanmaları ve özel eğitim almaları gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Erken dönemden itibaren gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarında olmaları önem taşımaktadır. Ancak zenginleştirme programı olarak Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ve devam ettikleri okullarda destek eğitim programlarının dışında

farklı bir programın olmadığı dikkati çekmektedir. Enç (2004) zenginleştirme çalışmalarını, özel yetenekli öğrencilerin yaşına uygun olan sınıfta tutulduğu ve normal programın dışında, ilgi ve yeteneklerine uygun olarak daha ileri düzeyde öğrenim gördükleri çalışmalar olarak belirtmiştir (Enç, 2004). Dolayısıyla özel yetenekli çocuklar akranları ile birlikte genel eğitim ortamına devam ederken, zenginleştirme programı kapsamında da BİLSEM'e devam etmektedirler. MEB tarafından, özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerinin olumsuz etkilenmemesi ve ayrımcılık oluşmaması adına özel yetenekli öğrencilerin ilköğretim ve ortaokulda akranları ile birlikte genel eğitim ortamlarına devam etmeleri; ancak okul dışında yeteneklerine uygun farklılaştırılmış eğitim almaları gerekliliği önerilmiştir (MEB, 2013). Sak ve Shaughnessy (2013) ise Türkiye'de MEB'in erken yıllarda özel yetenekli öğrenciler için özel sınıfların ve özel okulların oluşturulmasının etiketleme ve ayrımcılığa neden olacağına yönelik yaygın bir kanıda olduğunu ifade etmişlerdir.

Özel yetenekli çocuklar fark edilmez ve bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmazsa; bir takım problemler yaşamaktadırlar (Saranlı ve Metin, 2012). Bu sorunların özel yeteneklerine bağlı gereksinimlerinin karşılanmaması sonucunda oluştuğunu söylemek mümkündür. Oysaki özel yetenekleri olsa dahi bu çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal-duygusal gelişimlerinin eşzamanlı gelişmemesi sebebiyle farklı sosyal-duygusal ihtiyaçları olmakta ve buna bağlı çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır (Mueller, 2009; Preuss ve Dubow, 2004). Bu sorunlar genellikle korku, kaygı, mükemmeliyetçilik, akran ilişkilerinde zorluk, yalnızlık, depresyon ve okul uyumsuzluğu şeklinde ifade edilmektedir (Peterson, Duncan ve Canady, 2009; Yıldırım, 2012). Aynı zamanda özel yetenekli öğrenciler, ebeveynlerinin veya öğretmenlerinin üst düzey beklentilerini karşılayamadıkları durumda, düşük akademik benlik saygısı, depresyon ve sınıf ortamına uyumsuzluk sorunlarıyla baş etmek durumunda kalabilirler (Butt, 2010; Kurtulmuş, 2010). Ayrıca özel yetenekliler sezgisel ve hassas yapıları nedeniyle çevreleriyle iletişim kurmakta zorluk yaşabilmektedirler (Stuart ve Beste, 2008). Dolayısıyla özel yetenekli çocukların ebeveynleri, akranları ve diğer bireylerle iletişimlerinin olumlu yönde desteklenmesi, sosyal duygusal gelişimleri bakımından önem taşımaktadır.

Özel yeteneği olan veya olmayan her çocuğun eğitim hayatında ebeveynler önemli rol oynamaktadırlar. Ebeveyn etkisi, çocuğun büyümesini yönlendirmede ve kültürel olarak tanımlanan değerlerin sürdürülmesini teşvik etmede kritik öneme sahiptir (Ataman, 2008; Erol, 2015; Karakuş, 2010; Strom ve Johnson, 1986). Ebeveynler özel yetenekli olduğunu öğrendikleri günden itibaren, çocuklarına yönelik farklı beklentiler içerisine girebilmektedir. Ailelerin, akademik başarı beklentileri aşırı olarak artmakta, bu beklentiler çocukların hem

eğitimlerine hem de sosyal yaşamlarına zarar verebilmektedir. Örneğin ebeveynler özel yetenekli olarak tanılanan çocuklarının, yaşıtlarının sergiledikleri çocuksu davranışları sergilemelerini kabullenemezler. Onların birer yetişkin gibi davranmalarını bekleyebilir, hatta bazı aileler özel yetenekli çocuklarının diğer çocukların oyunlarına katılımını engelleme yoluna dahi gidebilmektedir. Bu durum özel yetenekli çocuğun çocukluğunu yaşayamamasına, dışlanmasına ve bunun sonucunda yalnızlık duygusuna kapılmasına neden olmaktadır (Sak, 2015; Weisse, 1990).

Öğrenciler özel yetenekli olduklarını öğrendiklerinde veya toplumun bakış açısı nedeniyle, kendilerine dair beklenti düzeyleri de farklılık gösterebilmektedir. Özel yetenekli olduğunu öğrenen öğrencinin özgüven ve özbeklentisi artışı gösterebilir, özgüven artışı öğrencinin başarı standartlarını daha da yukarıya çekmeyle sonuçlanabilir. Ayrıca çevresindeki insanların kendisine özel yetenekli olduğu için saygı duymaları gerektiği düşüncesi de gözlenebilmektedir. Diğer yandan çevredeki insanların beklentilerinden sıkılan ve normalleşme beklentisi olan özel yetenekli çocuklar da mevcuttur. Bu çocuklar kendilerine yönelik aşırı beklentilerden sıkılabilmekte ve diğer bireyler gibi normal bir yaşam arzulanabilmektedir. Bu durumda özel yetenekli öğrencilerin bir kısmı özel yetenekli olmanın başarı için yeterli olduğuna inanıp çalışmadan ve mücadele etmeden başarılı olunabileceğine inanmaya başlarken, bir kısım öğrenci ise özel yetenekli olmaya bağlı aşırı özgüven sergileyebilmektedir (Karaduman, 2009; Sak, 2015). Bütün bu davranış ve duygu farklılıklarını sosyal duygusal değişimler şeklinde açıklamak mümkündür. Alanyazında özel yetenekli çocukların aile ve okul ortamında bir takım anlaşılma güçlükleri yaşadıkları, iletişim kurabilmek için desteğe ihtiyaç duydukları bulgularına da rastlamak mümkündür (Koçal, Kanar ve Kanar, 2009). Dolayısıyla özel yetenekli çocukların yaşadıkları sosyal-duygusal değişikliklerin belirlenerek aile-akran ve sosyal çevreleri ile olumlu iletişim kurabilmelerini sağlayacak düzenlemelere, etkili müdahale programlarının geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Çünkü gerek aile içi gerekse okul ve toplum yaşamındaki ilişkilerinin temel belirleyicileri yalnızca sahip oldukları özel yetenekleri değil; yanı sıra sosyal, duygusal becerileri ve benlik algılarıdır. Örneğin okul çağındaki çocuklar, ortaokul döneminde ergenliğe geçiş dönemini yaşamaktadır. Bu dönem akran ilişkilerinin önemsendiği yanı sıra çocukların daha fazla bağımsızlık kazandıkları bir dönemdir. Ergenlik döneminde bireyin kişilerarası ilişkileri de önemli derecede gelişme göstermektedir (Gander ve Gardiner, 1999). Bu dönemde kurulan etkili iletişim becerileri sosyal gelişim sürecinin temelini oluşturmakta, akran ilişkilerinin de çocukların yaşamlarında önemli bir yeri olduğu ifade edilmektedir (Biggam ve Power, 2002). Aile içine gelindiğinde

aile üyeleri ile kurdukları iletişim ve sosyal ilişkileri de özel yetenekli çocuklar için önem arz etmektedir. Anne babalar, kardeşler özel yetenekli çocukların gelişimi ve eğitimi üzerinde önemli bir role sahiptir. Olumlu aile içi ilişkiler ve anne baba tutumları özel yetenekli öğrencinin yaşamdan doyum almasına, dengeli ve mutlu bir birey olmasına katkı sağlamaktadır. Ancak ailelerin çocukları ile ilişkileri her zaman olumlu bir gidişat seyretmeyebilir. Bu nedenle özel yeteneklilerin aileleri, çocuklarının gelişim özelliklerini tanımaya bağımsız ve mutlu bir birey olarak gelişimlerini destekleyebilmek için eğitimlere gereksinim duyabilirler (Karakuş, 2010). Ailelere sağlanacak bu destekler onların özel yetenekli çocuklarını daha gerçekçi şekilde tanıyabilmeleri ile çocuklarının akademik, sosyal, duygusal gelişimlerine katkı sunmalarına imkân sağlayabilir.

Özel yetenekli çocukların özel ilgi gerektirebilecek sosyal duygusal eğilimleri olabilir (Hollingworth, Akt., Saranlı ve Metin, 2012). Literatürde buna yönelik iki görüş mevcuttur. Özel yetenekli çocukların her ne kadar zihinsel olarak yeterli olsalar da bazı durumlarda sosyal-duygusal ve fiziksel olarak kendilerini yeterli görmedikleri belirtilirken, bu görüşe katılmayan araştırmacılar da mevcuttur (Preuss ve Dubow, 2004; Swanepoel, 1987). Neihart (2006), özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları, sosyal beceri ve duygusal olarak sağlıklı olma boyutlarında ayrıntılı değerlendirilmeleri gerekliliğine dikkat çekmiştir (Akt. Karakuş, 2010). Dolayısıyla her birey gibi özel yetenekli çocukların da sahip oldukları özel yetenekleri nedeniyle, sosyal deneyimleri ve duyguları farklılaşabilmektedir. Bu bağlamda akademik veya diğer alanlardaki özel yetenekleri ile doğrudan etiketlemek ve her şeyi en üst düzeyde başarı ile yapmasını beklemek; özel yetenekli çocuk üzerinde bir baskıya neden olabilecektir. Oysa yaş ve gelişim düzeyi bakımından sosyal duygusal becerileri, akran ilişkilerinin de değerlendirilmesi desteğe gereksinim duyduğu alanların belirlenmesi önem taşımaktadır. Çünkü ayrıntılı ve çok yönlü olan bu değerlendirme sonuçları; her bireye yönelik doğru yönlendirme sağlayacak müdahale programlarının da temelini oluşturacaktır. Özel yetenekli çocukların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek, sosyal-duygusal beceri algılarına yönelik ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla öncelikli olarak akran etkileşimlerinin ve sosyal duygusal beceri algılarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Özel yetenekli çocukların yalnızca eğitim öğretim düzenlemeleri bakımından değil akran ilişkileri, sosyal duygusal yeterlik bakımından da desteklere gereksinimleri olabilir. Yaşadıkları sorunları aşabilmeleri ve gereken desteklerin verilebilmesi için akran ilişkileri belirlenmeli, bireye özgü destekler planlanmalıdır. Çünkü her öğrenci gibi içinde buldukları ortam özellikleri, özel yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimleri ile akran ilişkilerini etkileyebilmektedir. Sonuç olarak özel yetenekli bireylerin bazı

belirgin özellikleri öne çıkarsa da; sosyal duygusal gelişimleri hakkında bir genelleme yapılması zordur (Bal Sezerel, 2018).

Bireyin problem çözme, stresle baş etme, iletişim becerileri, sosyal duygusal yeterlik algıları gibi özellikleri, yalnızca zekâ ve akademik başarı ilişkisi ile açıklamak zordur. Alanyazında akademik başarının bir tür öğrenme sonucu olduğu ve zekâ düzeyi ile yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ancak, zekâ her ne kadar öğrenme ve akademik performans üzerinde etkili bir değişken olsa da aile ve akran desteği, motivasyon, eğitimin niteliği ile çevrenin bireyden beklentilerinin de okul başarısı üzerinde etkili bir faktör olduğu vurgulanmıştır (Kaşkaloglu Almulla, 2018). Ayrıca öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemleri de önemlidir. Özellikle ortaokul dönemi ergenliğe atılan ilk adımların olduğu bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler sosyal çevreleriyle bir takım sıkıntılar yaşamalarının yanı sıra duygusal sorunlar da yaşayabilmektedirler. Bu araştırmaya kaynaklık eden nokta, özel yetenekli bireylerin eğitim gereksinimlerine bağlı çoğunlukla odaklanılan noktanın nitelikli eğitim ortamı oluşturulması ancak bu çocukların da eş zamanlı olmayan gelişim özelliklerine bağlı sosyal duygusal farklılıklarıdır. Özel yetenekli çocukların sosyal duygusal becerileri ile akran ilişkilerinde farklılıklar gözlenebileceği için okul ve toplum yaşamında bu yönlerini destekleyici programların gerekliliğine dikkat çekmektir. Nitekim alanyazında eş zamanlı olmayan gelişim özellikleri bakımından özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinde yaşadıkları sorunların anlaşılmasının zor olduğu, aile ve çevrelerinin çocuktan beklenti düzeyini yükselttikçe özel yetenekli öğrencide sosyal duygusal sorunlara neden olduğu vurgulanmıştır (Öpengin, 2018). Özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları arasında kişisel rehberliğin de önemli bir yeri vardır. Zekâ düzeyleri, akademik performansları her ne kadar yüksek olsa da özel yetenekli çocukların okulda akranları, evde aileleri ve toplumdaki diğer bireylerle paylaşımında bulunma, uyum sağlama açısından sosyal duygusal gelişimlerini öz güvenlerini destekleyici danışmanlığa ihtiyaçları olabilir. Bu nedenle öncelikle bu öğrencilerin sosyal duygusal becerileri ile akran ilişkilerine dair öz yeterliklerinin incelenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla örneklem grubu olarak ergenliğe ilk adım atıldığı dönem olarak bilinen ortaokul düzeyi öğrencilerle gerçekleştirilen bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algı ve akran ilişkileri düzeylerine odaklanılmıştır. Ergenlik dönemindeki özel yetenekli öğrencilerin bu iki değişkene ait bulgularına göre, özgüvenlerini destekleyici sosyal etkileşimleri ve akran ilişkilerinin niteliğini artırıcı müdahale programlarına gereksinim vardır. Ayrıca okulda öğretmenler ve ailede anne babalara yönelik öneriler arasında, çocuklarının sosyal uyum ve akran ilişkilerinde doyumlarını sağlayıcı aile eğitim programlarına

yer verilmesi uygun olacaktır. Çünkü her birey gibi özel yetenekli çocuklar da içinde buldukları koşullardan etkilenebilmekte, sınıf ortamında aşırı duyarlı ve mükemmeliyetçilik genel özelliklerine bağlı akranlarıyla duygusal, sosyal uzaklaşmalar yaşayabilmektedirler. Dolayısıyla genel eğitim ortamına akranları ile birlikte devam eden aynı zamanda BİLSEM’de destek hizmet alan öğrencilerin sosyal duygusal becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri alanında ne tür gereksinimlerinin olduğunun belirlenmesi, eğitsel rehberliğin yanı sıra kişisel rehberlik anlamında da müdahale planlarının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Özel yeteneklilerin aile ve akranları ile iletişimlerini olumlu etkileyebilecek, kendilerine yönelik baskı oluşturabilen tutum ve davranışlarla baş etmelerini sağlayacak psikolojik sağlamlığa ilişkin destekler sunulabilir. Ayrıca ulusal çapta ortaöğretime geçişin sınavlar aracılığıyla sağlanıyor olması öğrencilerin çok yoğun bir şekilde okulda ve evde ders çalışmalarına yol açmakta, bu durumun sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine olumsuz etki edebileceği düşünülmektedir. 21. yüzyılda gelişen ve dijitalleşen yaşamın çocuklar üzerindeki etkileri de farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, teknolojinin avantaj sağlayan yönlerini kullanmak yerine bağımlılık boyutunda davranışlar gözlenen çocukların, evde bilgisayar oyunlarını uzun süre oynayarak sosyal ilişkilerinden uzaklaşabildiği gözlenebilmektedir. Dolayısıyla her bireyin akran ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilecek değişkenlerin belirlenmesi için kendisinden ve akranından beklentilerini paylaşım, yardım eğilimlerinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Tüm bu açıklamalar çerçevesinde çalışmada ortaokula devam eden özel yetenekli çocukların sosyal-duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkileri cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okul dışı etkinliklere katılma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca çalışma grubundaki özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları ile akran ilişkilerinde birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık alt boyutlarına göre anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, akranlarına göre özel yetenekli olarak tanı alan ve Bilim Sanat Merkezi’nde (BİLSEM) destek eğitime devam eden ortaokul düzeyindeki öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu ilişki cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okul dışı etkinliklere katılma durumu bağımsız değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın genel amacına bağlı olarak oluşturulan araştırma soruları aşağıda sıralanmıştır:

1. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okul dışı etkinliklere katılma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?
2. Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okul dışı etkinliklere katılma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) arasında bir ilişki var mıdır?

1.1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim; öğretim, öğrenci, personel, aile, program, fiziksel ortam, materyal gibi birçok değişkeni içinde barındıran aktif bir süreçtir. Eğitim gereksinimlerinin temel alınarak düzenlenmiş olduğu bir eğitim ortamında, farklılıkları dikkate alan çeşitlikte öğretim sunulması ve bireylerin ilgi yetenekleri doğrultusunda desteklenmesinden söz edilebilir. Nitekim eğitimde bireysel ihtiyaçlar farklıdır, herkese aynı eğitimi sunmak eşitlik olarak görülmemelidir. Tüm bireylerin ihtiyaçlarına ve gereksinimlerine yönelik eğitim sunmak ise bir ülkenin eğitim politikasında söz sahibi olan yetkililerin en temel görevleri arasındadır (Akarsu, 2004). Bu bağlamda akranlarına göre farklı alanlarda zenginleştirilmiş bir öğretim gereksinimi bulunan özel yetenekli öğrencilere özel eğitim hizmeti sunulması, bu öğrencilerin gelişim özelliklerinin desteklenmesine, bilişsel, duygusal ve sosyal gereksinimlerinin karşılanmasına olanak sağlamaktadır (Uzun, Çeki, Çapkan ve Şirin, 2004). Türkiye'deki özel yetenekli çocukların sayısı azımsanmayacak düzeydedir. 1991 yılına kadar üstün zekâlı, 2013 yılına kadar üstün yetenekli olarak tanımlanan ve 2013 yılından sonra üstün yetenek ve üstün zekâ şeklinde tanımlamalar son düzenleme ile özel yetenekli çocuk şeklinde betimlenmektedir (Çitil, 2017). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Strateji Geliştirme Başkanlığınca yayımlanan rapora göre ülkemizde bu öğrencilere destek eğitim hizmeti veren 160 Bilim ve Sanat Merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde 2018-2019 verilerine göre 41.257 öğrenci eğitime devam etmektedir (MEB, 2019). Genel eğitim ortamlarında eğitimine devam eden üstün zekâlı öğrencilerin birtakım sorunlar yaşadıkları ifade edilmektedir. Bu sorunlar temel olarak akranları ile uyum problemleri yaşamaları, genel eğitim ders müfredatından sıkıldıklarına ilişkindir (Zengin, 2013). Özel yetenekli çocuklar bu noktada kendi okullarında ve BİLSEM'lerde destek eğitim almaktadırlar.

Bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimin önemli olduğu ergenlik döneminde üstün zekâlıların akranları ile olan uyum problemleri onları yalnızlığa itebildiği gibi kendilerini yalnız hissederek, toplumdan uzaklaşmalarına neden olabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2007). Dolayısıyla bireysel farklılıklara dayalı eğitim düzenlemeleri yanı sıra, öğrencilerin sosyal katılımlarını destekleyecek etkili müdahale programlarına, sosyal etkileşim süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm bu süreçte aile, okul, akran ve öğretmen işbirliği esastır. Çünkü öğrencilerin ailelerinden sağlanan destek düzeyi ve akranları ile kurdukları olumlu sosyal etkileşim, onların akademik sosyal başarılarına, iyi olma hallerine katkı sağlamaktadır. Ülkemizde sınavların ve değerlendirmelerin daha çok nicel verilere dayalı bir biçimde yürütülmesi, öğrencilerin akademik başarılarının daha sık gündeme gelmesine, öğrencilerin aileleri, çevrelerindeki yetişkin ve akranları ile iletişimlerinin göz ardı edilebilmesine neden olabilmektedir (Kutsal, 2009). Bu bakımdan aile ve sosyal çevrede öncelikle sınav puanları ve okula yerleşme sonuçları gündeme gelmektedir. Hatta öğrencinin duygusal ve sosyal gelişimine yönelik gereksinimleri çoğu kez ikincil planda kalarak, ilgi ve yeteneklerine göre değil de çoğunlukla ailenin kararlarının öne çıktığı, yönlendirici olduğu bir süreçte okul tercihleri yapılabilmektedir. Oysaki eğitim öğretim ortamları yalnızca okul veya sınıf değildir. Okul dışı ortamlar ile aile ortamı da oldukça önemli informal öğrenme ortamlarıdır. Dolayısıyla öğrencilerin bu ortamlarda sosyal etkileşimlerini destekleyici düzenlemelerin varlığı, akademik-sosyal gelişimlerine temel oluşturabilir. Her birey gibi üstün zekâlı, yetenekli öğrencilerin de akran etkileşiminin, sosyal, duygusal gelişimlerinin desteklenmesi gerekmekte, bunun için etkili müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (King, 2005; Smith, 2017; Yıldırım, 1997).

Türkiye’de ortaöğretime geçişin sınavlar aracılığıyla sağlanıyor olması öğrencilerin çok yoğun bir şekilde okulda ve evde ders çalışmalarına yol açmakta, bu durum öğrencilerin akranları ile birlikte geçirdikleri süreyi nicelik ve nitelik bakımından farklılaştırmaktadır. Sosyal ve duygusal becerilerin gelişimine etki edebileceği düşünülen farklı etmenlerden söz edilebilir. Ortaya çıkabilecek uyum ve iletişim sorunlarının çözümü için özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algılarının incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Örneğin 21. yüzyılda gelişen ve dijitalleşen dünyada çocukların evde bilgisayar oyunları oynayarak daha fazla yalnız kalmaları söz konusudur. Dolayısıyla birden çok faktör, çocukların akran ilişkilerinin olumsuz yönde seyretmesine neden olabilmektedir. Üstün yeteneklilerin insanlık tarihine yaptıkları katkılar göz önüne alındığında, bu çocukların sosyal duygusal beceri

algıları ve akran ilişkilerinin bilinmesi öncelikle kendilerinin yaşam kalitelerine ardından tüm topluma fayda sağlayacağı bir konudur.

Özetle her bireyde olduğu gibi sosyal duygusal beceri algısı, özel yeteneklilerin eğitim ortamı, aile ve toplum yaşamındaki ilişkilerinin niteliğinde belirleyici bir faktördür. Özel yetenekli çocukların da sosyal duygusal gereksinimleri farklılaşabilir ve çeşitli değişkenlere göre desteklenmesi gerekebilir. Özel yetenekli öğrencilerin farklı ortamlardaki sosyal duygusal beceri ihtiyaçlarının belirlenmesinin, sosyal ilişkilerinde yaşayabilecekleri sorunların daha ortaya çıkmadan çözülebilmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Sosyal duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, özel yetenekli çocukların yaşamında kolaylaştırıcı destekleyici düzenlemelere imkân tanıyabilir. Örneğin iletişim becerileri, özyeterlik duygusu bakımından çocuğun kendisine olan güven düzeyini bilen anne babalar iletişim, davranış özelliklerine göre ona yön verebilirler. Okullarda ise rehberlik servisleri ile öğretmenler, özel yetenekli çocuğun kişisel gereksinimlerini dikkate alarak akademik sosyal planlamalar yapabilirler. Bu çalışmada ortaya konulan sosyal duygusal beceri ve akran ilişkilerine yönelik sonuçlar çalışmanın bağımsız değişkenleri ile sınırlıdır. Ancak sonuçların aileye, eğitimcilere, alandaki uzmanlara ve topluma katkı sağlayacağı düşünülmekte; ayrıca bundan sonra yapılacak çalışmalara veri niteliği taşıması beklenmektedir.

1.1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Hatay, Gaziantep, Kahramanmaraş, Adana ve Osmaniye illerinde bulunan BİLSEM'lere kayıtlı özel yetenekli öğrencilerle sınırlıdır.
2. Çalışmanın örneklem grubu 5, 6, 7, ve 8. sınıflara devam eden özel yetenekli öğrencilerdir.
3. Özel yetenekli öğrencilerin zekâ düzeylerinin belirlenmesi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından BİLSEM sınavlarına dayalı yapılan değerlendirme uygulamalarıyla sınırlıdır.

1.1.5. Tanımlar

Akran İlişkileri: Birey akranlarıyla ilişki kurması çocukluktan ergenliğe geçtiği sosyalleşme sürecinde toplumda bağımsızlığını ilan edip, benlik saygısını artırarak kendine olan güvenini artırır (Kaner, 2000).

Bilim ve Sanat Merkezi: Örgün eğitim kurumlarına devam eden; genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim hizmeti vermek üzere açılan kurum olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018).

Özel Yetenekli Birey: Yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey (MEB, 2018).

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Diğerleri ile işbirliği yapma, etkili öğrenme, iş yaşamı-toplumsal yaşam-aile yaşamı gibi alanlarda başarı için önemli rol oynayan ve akademik başarıyı destekleyen (problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim ve benlik saygısı gibi) yetenekler bütünüdür (Elias, 2004).

Sosyal-Duygusal Öğrenme: Kendinin ve diğerlerinin duygularını tanıma, ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma, duyguları ifade etme ve yönetme, güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, etkili iletişim kurma ve sürdürme gibi yaşam görevlerini sürdürmek için ihtiyaç duyulan becerileri geliştirme sürecidir (Elias, 2004).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özel Yetenek

2.1.1. Üstün Zekâ, Üstün Yetenek, Özel Yetenek Kavramları

Zekâ geçmişten bugüne insanların ilgisini çekmiş bir konudur. Üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları da zekâ araştırmalarının içerisinde kendi yerini almıştır. Araştırmacılar tarafından zekânın farklı boyutları incelenmiş, ancak zekânın ne olduğuna dair ortak bir tanımlamaya ulaşılamamıştır (Özekes, 2013). Soyut zekânın bir kavram olması, onun doğrudan ölçülebilirliğini zorlaştırarak, ortak bir zekâ tanımına ulaşmayı güçleştirmiştir (Sak, 2015).

Zekânın ne olduğuna ilişkin tartışmalar geçmişten günümüze devam eden birbirinden farklı görüşler olması; üstün zekâlı çocuk tanımına dair bir uzlaşımın olmasını da zorlaştırmıştır. Elle tutulup gözle görülemeyen ancak var olduğuna inanılan düşünsel bir güç olması insanların zihinlerinde üstün zekânın gizemli bir kavram olarak yer işgal etmesine neden olmuştur. Üstün zekâ tanımının tarihsel gelişimine bakıldığında daha genel ve sınırlayıcı bir kavram tanımlanmaktan çok birey merkezli tanımlamalara gidildiği görülmektedir (Kamphaus ve ark., 2005; Sak, 2015; Steenbergen-Hu ve Olszewski-Kubilius, 2016). Konservatif yani sınırlayıcı tanımlar üstün zekâyı tek boyutlu, var veya yok, yüksek ya da düşük gibi belirli sınırlar içerisinde tanımlamaya çalışırken; çağdaş tanımlar üstün zekâ kavramına daha geniş bir bakış açısıyla yaklaşmışlardır. Bu görüşteki araştırmacılar üstün zekâyı rakamlarla belirlemenin zorluğuna dikkat çekmiştir (Sak, 2015).

Yapılan ilk tanımlamalarda üstün zekâlı olma durumunun bir zekâ testinden alınan puanla sınırlı kaldığı dikkati çekmektedir. Örneğin uygulanan zekâ testleri sonucunda 130 Zekâ Bölümü (ZB) puanını geçenler üstün yetenekli sayılmışlardır. Binet ve Simon tarafından geliştirilen ilk zekâ testinin amacı okulda başarılı olan ve desteğe ihtiyaç duyan çocukları belirlemek iken; Lewis Terman üstün yetenekliliğin ölçütü olarak zekânın ölçülmesi üzerine çalışmalar yapmışlardır (Tunnicliffe, 2010). Üstün yetenekli olma durumunun ZB ile ilişkilendirilmesine, yapılan bu çalışmalar sebep olmuştur (Callahan, Hertberg-Davis ve Missett, 2013). Üstün yetenekliliğin ZB ile ilişkilendirilmesi günümüze kadar sürmüştür. Ancak kabul edilen tanımlara günümüzde farklı birçok özellik de eklenmiştir. Torrance, Gowan, Guilford ve birçok araştırmacının üstün yetenekliliği tanımlarken, akademik yetenek ve ZB dışındaki yetenek ve becerilerden yaratıcı düşünme ile problem çözme alanlarına da

vurgu yaptıkları görülmektedir (Gürten, 2018). Farklılaşan üstün yeteneklilik kavramının daha iyi tanımlanabilmesi için ABD’de Marland Raporu (1972) yayınlanmış, bu raporla üstün yetenekli olma durumu bilişsel ve akademik yeteneklerin ötesinde yaratıcı –üretken, liderlik, sanat veya psikomotor alanları da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Tannenbaum (1983) üstün yetenekli olma durumunun genel yetenek, özel yetenek, entelektüel olmayan faktörler, çevre ve şans faktörlerinden oluştuğunu savunurken; Gagne (1985) üstün yeteneği entelektüel, yaratıcı, sosyal-duygusal ve duyuşsal-motor olmak üzere dört yetenek alanına ayırarak genel yeteneğin dışında ortaya çıkan bir yetenek olduğunu belirtmiştir.

Sternberg (2005) ise ZB puanı ile zekâyı tanımlamanın yetersiz olacağını, üstün zekânın birbiriyle etkileşim içerisinde bulunan üç farklı yetenekte var olduğunu önermektedir. Sternberg’in önerdiği bu bileşenler analitik, yaratıcı ve pratik zekâ olarak ifade edilmiştir. **Analitik zekâ**, karşılaştırma yapma, analiz etme ve değerlendirme yapabilme ile ilişkili olup, standartlaştırılmış testlerle ölçülmektedir. **Yaratıcı zekâ** ise yeni ve alışılmadık durumlarda özgün kararlar alma ve uygulamayı içermektedir. **Pratik zekânın** günlük problemlerin nasıl çözüleceğini öğrenmeye işaret ettiği; fikirlerin günlük uygulamalara dönüştürülmesine yönelik olduğu ifade edilmektedir (Sternberg, 2005). Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell (2011) üstün yetenekliliği, ortaya koyulan performans veya üretimin, bir yetenek alanında başarılı bireylerle kıyaslandığında bile dağılımın üst ucunda yer alması durumu olarak açıklamaktadır. Zekâ üzerine çalışmaları ile bilinen Renzulli (1986), ortalama üstü yeteneğe sahip bireyleri, genel zihinsel yetenek bakımından toplumun en üst %15-20’sinde yer alan ya da matematik ve fen gibi belirli akademik konularda yüksek yeteneklere sahip kişiler olarak tanımlamaktadır.

Renzulli, 1978 ve 1986 yıllarında üstün yeteneği, normal üstü yetenek, yaratıcılık ve motivasyon bileşenlerinin üçünün kesişim yeri olarak belirtmiştir (Renzulli, 1978; Renzulli; 1986). Normalüstü yetenek, kişinin herhangi bir alanda normalin üzerinde performans göstermesi durumudur. Yaratıcılık bireyin yeni, kullanılabilir düşünce ya da ürünler ortaya koyması; motivasyon ise yaratıcı üretken bireylerde görülen azim, kararlılık ve irade gibi kişilik özelliklerini kapsayan bileşen olarak kabul edilmektedir (Renzulli, 2012). Alanyazında belirtilen bu yeteneklerin bireylerde farklı olarak geliştiği savunulmaktadır. Örneğin Feldhusen’e (1989) göre bireylerde mevcut olan üstün yetenek/yetenekler farklı olarak gelişmekte; üstün yetenek bireylerin çevresel koşulları ve kişilik faktörleri ile etkileşime girerek, liderlik, sanat ve dans gibi alanlarda ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle araştırmacılar üstün yetenekli olma ya da olmama kavramları yerine, özel eğitim hizmetlerinden faydalanan

üstün potansiyelli öğrencilerin üstün davranışlar geliştirmesine odaklanması gerektiğini önermişlerdir (Renzulli ve Delcourt, 2013).

Uluslararası alanyazında üstün zekâ ve üstün yeteneğe yönelik tanımlamaların ve ifadelerin, daha sınırlayıcıdan daha kapsayıcı bir değişim gösterdiği belirtilmektedir. Ulusal alanyazın incelendiğinde *üstün zekâlı* veya *üstün yetenekli* öğrencileri ifade ederken *üstünler*, *üstün ve özel öğrenciler*, *üstün ve özel yetenekliler* terimlerinin kullanımına rastlanmaktadır. Günümüzde “üstün zekâlı” ve “üstün yetenekli” kavramları birbirine benzer kavramlar olarak kullanılmaktadır. Türkiye’de “üstün zekâ/yeteneğe” yönelik yapılan tanımlara kronolojik olarak bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı’nca (MEB) 1974 yılında çıkarılan özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelikte üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramları farklı iki kavram olarak ele alınmıştır. Yönetmelikte yaşlılarıyla kıyaslandığında zekâ testinden “130 ZB ve üzerinde alanlar üstün zekâlı” olarak tanımlanırken; ZB puanı 120 ve üzeri olanlar üstün yetenekli olarak tanımlanmıştır (Akt. Güçyeter, 2018). 1991 yılında ise MEB tarafından, üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri komisyon raporunu yayınlamış bu raporda “üstün zekâ” kavramı yerine “üstün yetenek” kavramı kullanılmıştır. Üstün yetenekli birey ise “genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği, alanın uzmanları tarafından belirlenmiş kişiler” olarak tanımlanmıştır (MEB, 1991). Aradan geçen zaman içindeki kullanım bu şekilde devam etmiş, 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde *üstün yetenekli birey*, “zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006). Son olarak 2013 yılındaki değişiklikte birlikte “üstün zekâ” ve “üstün yetenek” kavramlarının kullanımından vazgeçilerek “*özel yetenekli*” kavramı kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2013). MEB tarafından en son yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) de aynı şekilde özel yetenekli kavramının kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmada, terminolojideki değişim göz önüne alınmış son düzenlemedeki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğindeki kullanıma uygun olarak “özel yetenek” kavramı tercih edilmiştir.

2.1.2. Tanılama

2.1.2.1. Özel Yetenekli Çocukların Tanılanması

Bireylerin özel gereksinim tür ve derecelerinin belirlenmesinin üç farklı nedeni vardır. İlki ve en önemlisi aile ve çocuğun haklarının korunabilmesi için değerlendirmeye yer verilmesi gerekliliğidir. İkinci neden ise öğrencinin değerlendirilip özel eğitim ihtiyacına uygun eğitim

alabilmesine olanak sağlaması dolayısıyla değerlendirmenin yasal bir zorunluluk olmasıdır. Üçüncü neden ise öğrencinin öğrenme gereksinimlerinin yanı sıra güçlü yanlarının belirlenip, yetersiz olduğu alanların ayrıntılı olarak değerlendirilmesidir. Buna göre öğrencinin ayrıntılı değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bilgiler tanılama, sınıflama ve öğrenciye özgü gereksinimleri belirlemek için temel oluşturmaktadır (Gürsel ve Vuran, 2010). Özel yetenekli bireyler kendi özelliklerine uygun eğitimlerle toplumların gelişimine büyük yarar sağlamaktadırlar. Ayrıca hem kendi ülkeleri hem de dünya için önemli keşifler yaparak insanlığın gelişimine çok fazla katkıda bulunmaktadırlar. Her birey gibi özel yetenekli öğrencilerin de bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim öğretim sunulması, eğitimin temel amaçları arasındadır. Bu anlamda özel yetenekli bireyler de kendi kişisel özelliklerine uygun eğitim talep etme hakkına sahiptir. Oysa alanyazında eğitim fırsatlarından en az yararlanan özel eğitim gruplarını, özel yeteneklilerin oluşturduğu ifade edilmektedir (Çetinkaya ve Döner, 2012). Özel yetenekli bireylerin eğitimleri incelendiğinde ilk basamağı, diğer özel eğitim türlerinde olduğu gibi tanılama sürecinde elde edilen veriler oluşturmaktadır. Dolayısıyla özel yeteneklilerin de eğitim öğretim gereksinimleri tanılama ile başlamaktadır (Feldhusen ve Jarwan, 2000). Tanılamanın ilk amacı bireyin yararına dönük olmalıdır. Tanılama sayesinde öğrencinin bireysel özelliklerine uygun çeşitli eğitim, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri planlanmalıdır. Öte yandan yalnızca merak ya da etiketleme amaçlı yapılan tanılamalar çocukların aleyhine olabilmektedir (Cutts ve Moseley, 2004; Levent, 2013). Bu anlamda değerlendirme ve tanılama süreci, özel yetenekli öğrencilerin eğitim yaşamları açısından oldukça önemli bir süreçtir.

2.1.2.2. Türkiye’de Tanılama ve Değerlendirme

Bu bölümde, Türkiye’de özel yeteneklilerin tanılanması ve değerlendirilmesine yönelik bilgiler ile değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Temel zihinsel fonksiyonları ölçmek amacıyla geliştirilen ve çeşitli alt ölçekleri olan test bataryalarına zekâ testi denir. Zekâ testlerinde elde edilen ortalama ZB puanı 100 olup, ortalamanın iki standart sapma üstünde yani 130 ZB ve üzerinde puan alanlar; özel yetenekli olarak tanılanmaktadır. Yaygın olarak bireysel ve grup zekâ testleri olmak üzere iki ayrı grupta toplanırlar. Bireysel zekâ testi bir bireye uygulanırken, grup zekâ testleri birden fazla kişiye aynı anda uygulanabilir. Wechsler Zekâ Testi, Stanford-Binet Zekâ Testi en yaygın olarak kullanılan Bireysel zekâ testlerine örnek verilebilirken, Cattell Zekâ Testi hem bireysel hem de grupla uygulanan bir testtir. Türkiye’de ve dünyada bu zekâ testlerinin dışında kullanılan farklı

zekâ testleri de mevcuttur. Bilişsel Yetenekler Testi Form, Das Naglieri Bilişsel Değerlendirme Sistemi, Sözel Olmayan Evrensel Zekâ Testi, Kaufman Eğitsel Başarı Testi, Peabody Resim Sözcük Testi, Raven Standart İlerlemeli Matrisler Testi, Sözel Olmayan Kapsamlı Zekâ Testi ve Woodcock Johnson-III testleri bunlara örnek verilebilir (MEB, 2019; Özbay, 2013; Sak, 2015)

Eğitimde Reform Girişimi (2019) verilerine göre, Türk Milli Eğitim Sistemi milyonlarca öğrencinin yanı sıra bir milyona yakın öğretmeni bünyesinde bulunduran çok büyük bir sistemdir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2019; MEB, 2019). Bu sistem içerisinde özel yetenekli bireylerin farkına varılması, tanınması ve eğitim ihtiyaçlarına uygun yerleştirmenin yapılması ciddi bir emek gerektirmektedir. Özel yetenekli bireylerin eğitim ortamlarında nasıl destekleneceği eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci sonunda belirlenmektedir. Bu sürecin bütüncül bir bakış gerektirdiğine dair görüşler mevcuttur. Çünkü özel yetenekli öğrenciler eğitimlerinin yanı sıra birçok farklı alanda desteğe gereksinim duyabilmektedirler. Dolayısıyla tanılama ve değerlendirme süreçlerinde daha bütüncül bakış açısı temel alınmalı, öğrencilerin birden çok alanda değerlendirilmeleri gerekli görülmektedir (Özbay, 2013; Sak 2015; Güçyeter, 2016). Ancak özel yetenekli öğrencilerin eğitim öğretimleri yalnızca değerlendirme ve tanılama süreçlerindeki hizmetlerle sınırlı değildir. Tanı sonra eğitim alacakları kurum ve bu kurumlarda görevli personele yönelik özellikler de önemlidir. 2018-2019 yılı verilerine göre özel yetenekli tanısı almış öğrencilerin eğitim öğretimlerine yönelik istatistikler incelendiğinde öğrenci sayısı, eğitim kurumu ve öğretmen sayıları bakımından ciddi farklılıklar olduğu görülmektedir.

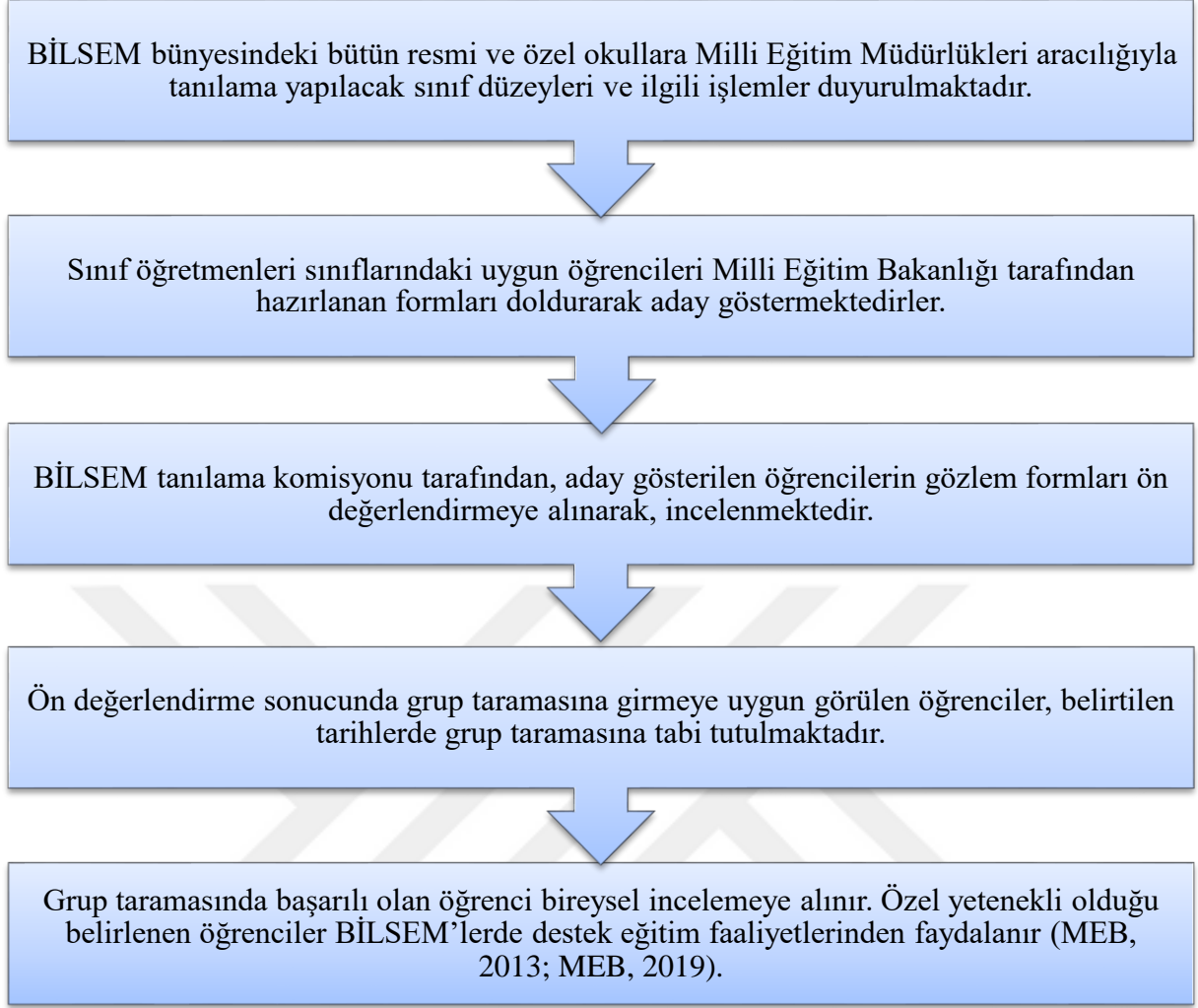
Eğitim Kademesi	Okul/ Kurum	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik
Örgün Eğitim	66849	18108860	1077307	706015
BİLSEM	160	41257	2302	1331

Şekil 1. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'na ait istatistiki veriler

Şekil 1'de MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'na ait 2018-2019 yılı verileri bulunmaktadır. Verilere göre Türkiye'de örgün eğitim kapsamında 66849 okul/kurum varken bunların 160'mı özel yeteneklilere destek eğitim sunan BİLSEM'ler oluşturmaktadır. Yaklaşık olarak 18 milyon öğrenciden 41 bin özel yetenekli öğrenci bu kurumlarda destek eğitim görmektedir. 1 milyon civarında öğretmenin ise yaklaşık 2 bini BİLSEM'lerde çalışmaktadır. Örgün eğitim kapsamındaki 706015 derslik sayısının da, 1331'i özel yetenekli öğrencilere ayrılmıştır.

Türkiye’de özel yeteneklilerin tanınması işlemi standart zekâ testleri ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) yapılmaktadır. Okul öncesi dönemde özel yetenekliler tanılırken, aile ya da okul öncesi öğretmenleri yönlendirmeleri dikkate alınarak standart testler aracılığıyla yapılmaktadır. Öğrenci özel yetenek tanısı aldıktan sonra, mevcut kurumlarda kaynaştırma eğitimine tabi tutulmaktadır (MEB, 2013). VanTassel-Baska (1995), okul öncesi dönemdeki öğrencileri tanılamada kullanılan standart zekâ testlerinin nitelik ve nicelik bakımından yetersiz olduğunu belirtmiş, bu eksikliğin çocukların erken tanınmasını güçleştirdiği hatta yanlış tanı almalarına bile neden olabileceğini vurgulamıştır. Erken tanılama eksikliği erken müdahaleyi engellemektedir. Bunun sonucunda çocuk toplum içerisinde kaybolmakta başarısızlık yaşamakta; ailesiyle ve çevresindeki diğer bireylerle uyumsal problemleri ortaya çıkabilmektedir (Barnett, 1995). Bu nedenle ailelerin erken dönemde çocuklarındaki farklılıkları belirlemesi ile doğru yönlendirme ve uzman desteğine başvurmaları önem taşımaktadır.

Türkiye’de özel yeteneklilere yönelik sistematik öğretim uygulamaları ilkökul ikinci sınıfta başlamaktadır. İlkokul düzeyinde öğrenciler çoğunlukla öğretmenlerin, kısmen de ailelerin aday göstermesiyle tanılamaya tabi tutulurlar. Aday gösterme sürecinde ilk olarak İl Milli Eğitim Müdürlüklerince öğretmenlere eğitim verilmektedir. Öğretmenler her sene 1,2, ve 3.sınıf düzeyindeki öğrencilerden özel yetenekli olması muhtemel öğrencilere ait aday gösterme formunu doldururlar. Öğrenciler tanılama sürecinde önce grup testlerine alınırlar. Grup testlerinde başarı gösteren öğrenciler bir sonraki aşamada bireysel zekâ testine (WISC-R) tabi tutularak normun iki standart sapma üzerinde (130) zekâ puanına sahip bireyler özel yetenekli olarak tanınırlar. Özel yetenekli tanısı alan öğrenciler bir sonraki aşamada BİLSEM’e yönlendirilmektedirler. BİLSEM’e kayıt olan öğrencilerin destek eğitimlerine başlanmaktadır. İşlemler Şekil 2’de belirtilen sırayla ilerlemektedir:



Şekil 2. Tanılama Süreci Akış Şeması (MEB, 2013; MEB, 2019)

2.2. Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri

Özel yetenekli bireyler, kendi içlerinde homojen bir grup özelliği göstermemektedir. Davis ve Rimm’e (2004) göre gelişim özellikleri bakımından, kendi akranları ile farklılıklar gözlenebildiği ifade edilirken; özel yeteneklilik derecesi arttığı zaman çocukların özelliklerinin belirli bir sınıflamayla sınırlandırmanın da zorlaştığı vurgulanmaktadır (Bildiren, 2016; Gür, 2011; Sandhu 2010). Farklılıkları ile birlikte birbirine benzerlik gösteren birçok özellikleri de bulunmaktadır. Sık gözlenen bu özellikler onların akranlarından ayırt edilmesine yardımcı olabilmektedir. Bu ortak özelliklerin aile ve öğretmenleri tarafından bilinmesi, özel yetenekli çocuklarla karşılaştıklarında ne tür düzenlemeler yapmaları gerektiğine ilişkin fikir verebilmektedir. Ayrıca anne babaların çocukları ile iletişimlerinde yaşadıkları problemlerle başa çıkmada, öğretmenlerin öğretim sürecini verimli hale getirmelerinde yol gösterici olmaktadır (Güçyeter, 2018). Dolayısıyla özel yetenekli çocuklar tanılırken, birçok ülkede

benzer özelliklerin listelendiği kontrol listelerinden yararlanılmaktadır (Johnsen, 2004). Thomson'a (2010) göre özel yetenekli öğrenciler her ne kadar sıra dışı performans veya potansiyele sahip olsalar da ilgileri, öğrenme biçimleri ve kişilik özellikleri bakımından neredeyse özel yetenekli olmayan öğrenciler kadar heterojen bir grubu oluşturmaktadırlar. Öğrencilerin ortak özelliklerinin ayrımı aileler ve öğretmenler için oldukça önemli görülmektedir. Çünkü çocukla daha sık zaman geçiren anne babaların, bu özellikleri çocuklarını erken dönemde fark etmelerini sağlamakta, erken tanılama ve değerlendirmeye yöneltebilmektedir. Yine öğretmenlerce bu özelliklerin bilinmesi, sınıflarındaki özel yetenekli olabilecek çocuklar hakkında erken tanılama, aile ile işbirliği ve uzman desteği almayı düşünmeye sevk edebilmektedir (Song ve Porath, 2006). Özetle, özel yetenekli çocukların özellikleri hakkında fikir sahibi olan aileler ve öğretmenler erken tanı değerlendirme süreçleri ile tanı sonrası müdahale yöntemlerinin hazırlanmasında oldukça etkili rol oynamaktadırlar. İzleyen bölümde, özel yetenekli çocukların gelişim alanlarına yönelik özelliklerine yer verilmiştir. İlk olarak fiziksel ve motor gelişim özellikleri, ardından bilişsel, dil ve sosyal duygusal gelişim özelliklerine değinilmiştir.

2.2.1. Fiziksel ve Motor Gelişime İlişkin Özellikler

Motor gelişim ve psiko-motor gelişim terim olarak birbirinin yerine kullanılmaktadır. Psiko-motor gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve yeni bir becerinin kazanılması ya da motor becerilerde azalma gibi bütün fiziksel değişmelerle ilişkilidir (Kuru ve Köksalan, 2012; Timurkaan, 2003). Motor gelişim terimi ise hareket yeteneklerinin gelişimini ifade etmek için kullanılmaktadır (Haywood ve Getchell, 2009). Motor gelişim sürecinde gerekli olan becerilerin edinimi için sinir sistemi ve kasların gelişimi temel alınmaktadır. Motor gelişim, hareket becerileri ile fiziksel yeterliliklerin gelişimini kapsamakta; baştan ayağa ve içten dışa doğru gelişim göstermektedir (Boz, 2011; Tepeli, 2008). Alanyazında motor gelişim büyük kas motor gelişim ve küçük kas motor gelişim olmak üzere iki farklı boyutta ele alınmaktadır. Büyük kas motor gelişim, yürüme, koşma, dönme, eğilme ve denge gibi geniş kasların kullanımı içermekte iken küçük kas motor gelişimi eli ve ayağı kullanma ile nesne kullanma vb. becerileri içermektedir (Sevimay Özer ve Özer, 2004). Fiziksel büyüme ise olgunlaşma süresi boyunca bireyin beden uzuvlarının bedensel olarak büyümesini, hücrelerin çoğalarak genişlemesi sonucunda beden yapısının büyümesi şeklinde tanımlanmaktadır (Boz, 2014). Beden ağırlığının artması, dişlerin çıkması, kemiklerin ve tüm duyu organlarının büyümesi, olgunlaşması fiziksel büyüme örnek verilebilir. Fiziksel büyüme kilo artışı ve boy uzaması gibi vücutta meydana gelen niceliksel değişiklikler olarak ifade edilmektedir (Kuru ve

Köksalan, 2012). Ancak fiziksel büyüme de kendi içinde farklılık gösterebilir. Çocukların bedensel ve psiko-motor gelişimlerinin birbirlerinden farklı düzeyde olmaktadır. Buna göre özel yetenekli çocukların da fiziksel ve motor gelişimlerinin hızı ve aşamaları, normal akranlarından farklılık gösterebilmektedir (Akandere, 2014).

Özel yetenekli çocukların, doğumdan itibaren fiziksel ve motor gelişimlerinin normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha üstün olduğu öne sürülmektedir. Yapılan araştırmalarda özel yetenekli çocukların bebeklik çağından itibaren motor becerilerde, fiziksel, dil ve bilişsel gelişim açısından farklı bir gelişim gösterdikleri belirtilmiştir (Bakır, 2015). Davaslıgil (2004), özel yetenekli çocukların genelde sağlıklı olduklarını ve üstün nitelikte bir sinir sistemine sahip olduklarına dikkat çekerken; Clark (2015), özel yetenekli çocukların daha enerjik, hareketli ve coşkulu çocuklar olduğunu belirtmiştir. Öze yetenekli çocukların günlük uyku süresi açısından da farklılık eğilimleri olduğu ifade edilmektedir. Bu çocukların daha az uykuyla yetindikleri (Webb ve ark., 2007), desteksiz oturma, yürüme vb. motor becerilerde akranlarına nazaran 1.5-3 ay civarı daha hızlı gelişim gösterdikleri bildirilmektedir (Davis ve Rimm, 2004; Gross, 1999). Beşkardeş (2007), özel yetenekli çocukların yaşlarına nazaran yürümeyi, koşmayı, yazmayı vb. motor becerileri daha erken edindiklerini ifade etmiştir.

Genel olarak özel yeteneklilerin fiziksel gelişimlerine ilişkin yapılan araştırmaların bulgularından bir kısmı; genel bedensel özellikleri ve sağlık durumlarının akranlarına kıyasla çok fazla farklılaşmadığını ortaya koymaktayken, bir kısmının bu çocuklarda fiziksel motor gelişimin akranlarına nazaran daha ileride olduğuna yöneliktir (Dağlıoğlu, 2015; Davaslıgil, 2004). Ancak özel yetenekli olma durumu ile üstün fiziksel ve psiko-motor özelliklerin gelişimiyle ilişkili olduğuna dair bir kanıt bulunmamaktadır (Roedell ve ark., 1980). Gür (2006), özel yeteneklilerin gelişimini konu alan araştırmaların birçoğunda fiziksel ve motor gelişimlerinin üzerinde ayrıntılı durulmadığını ifade etmiştir.

2.2.2. Bilişsel Gelişime İlişkin Özellikler

Biliş, içsel zihin sürecini ve zihnin içindeki birçok şeyi kapsayan geniş bir terim olarak tanımlanmaktadır (Bayhan ve Artan, 2007; Gürışık Köksal, 2018). Bilişsel gelişim zekânın olgunlaşması, çocuğun anlaması ve öğrenmesini sağlayan zihinsel işlevler olarak ifade edilmiştir. Sönmez'e göre bilişsel gelişim bebeklik çağından yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama, düşünme yollarının daha karmaşık ve etkili hale gelmesi sürecidir (Sönmez, 2000). Ayrıca bilişsel gelişim çocuğun organize olma, problem çözme ve genelleme yapabilmesi için kullandıkları soyut düşünce, bellek, dikkat kontrolü gibi süreçlerin yanı sıra

fiziksel büyüme ve merkezi sinir sistemi gelişimini de içermektedir (Owens, 1984; Aktaran Doğan ve Acar Şengül, 2016). Bacanlı'ya (2002) göre, bilişsel gelişimin dört temel kuralı bulunmaktadır. Bunlar: a) bilişsel gelişimde dönemler değişmez ve belirli bir sırayla ortaya çıkarlar ancak bu sıraları değiştirmek mümkün değildir, b) dönemler arasında belirli bir hiyerarşik sıra mevcuttur ve her bir dönem kendinden önceki evrelerin kazanımı içermektedir, c) her dönemin tipik gelişim özellikleri vardır, d) bireysel farklılıklar vardır ve her birey kendisine uygun bir gelişim göstermektedir (Bacanlı, 2002). Dolayısıyla bilişsel gelişime ait olan aşamalarda bireysellik olgusu, özel yetenekli çocuklar için de geçerlidir.

Özel yetenekli çocuklar, kavramlar arasında mantıksal ilişkiyi görmekte, sözel ve yazılı dildeki mecazi kavramları daha iyi anlamaktadırlar. İlgilerini daha uzun süre odaklayabilmekte ve normal gelişim gösteren akranlarına göre dikkatlerini çevrelerindeki uyarılara daha uzun bir süre yoğunlaştırabilmektedirler. Mantıksal çıkarımlarda bulunmak onlar için mutluluk verici bir durum iken, karmaşık ifadeleri ve problemleri de daha hızlı çözümledikleri bilinmektedir (Davaslıgil, 2004; Cutts ve Moseley, 2001). Özel yetenekli çocuklar, çok geniş bir bilgi yelpazesine sahiptirler ve bu bilgileri kendi yararlarına kullanma noktasında başarı gösterebilirler. Çoğu kez karmaşık ve zorlu ortamları tercih edebilirler, problem çözmede akranlarına göre daha hızlı davranabilirler. Ancak çözüm planlama aşamasında daha fazla zaman harcayabilmektedirler. Problemleri etkili bir şekilde kategorize eder stratejilerinde ve problem çözümlerinde esneklik sergileyebilmektedirler. Üst bilişsel bilgi ve öz düzenleme becerilerinin de daha gelişmiş olduğu ifade edilmektedir (Shore ve Kanevsky, 1993; Steiner ve Carr, 2003).

Özel yetenekli çocukların bir diğer özelliği ise hızlı düşünebilme ve hızlı öğrenebilme yetenekleridir (Sternberg, 1985). Sayılara olan ilgileri erken dönemden itibaren fark edilmekte, matematiğe olan ilgileri küçük yaşlardan itibaren dikkati çekmektedir (Davaslıgil ve ark., 2004). Karmaşık düşünce süreçleri ve analitik düşünme becerileri gelişmiştir. Bunun göstergesi olarak matematiksel problemler arasındaki ilişkiyi daha çabuk kavrayıp, uygulayabilmektedirler (Silverman, 1993a). Yeni bir işe başlama ve başladıkları işi devam ettirmede yüksek bir becerileri olan özel yetenekli çocukların çok geniş hayal gücüne sahip oldukları, zihinsel olarak aktif olmaya istekli davrandıkları da bilinmektedir. Yaratıcılıklarının gelişmiş olması, yeni keşifler yapmalarına ve icatlar ortaya çıkarmalarına olanak sağlamaktadır. Akranlarına kıyasla ayrıntılara daha fazla odaklanmaktadır. Akıcı ve esnek düşünerek belirli bir konuya ilişkin çok farklı fikirler üretmektedirler. Çoğu kez akranlarının

düşünemediklerini düşünmekte olmaları yaratıcılıklarıyla ilişkilendirilmektedir (Davashgil, 2004; Akarsu, 2004).

2.2.3. Dil Gelişimine İlişkin Özellikleri

İnsan sesi, iletişimi sağlarken kullanılan en önemli araçtır. Anlamli sesler aracılığıyla iletişim kurulmakta, bu sesler karşıdaki birey tarafından algılanarak yorumlanmaktadır. Evren (2006), dili “İnsanlar arası iletişimi sağlayarak bireyleri sosyalleştiren, duygu ve düşünceleri ifade etmemizi sağlayan, hayatın her alanında bize yardımcı olan ve kültürün temel ögesi işlevini gören dil önemli bir anlatım aracıdır” olarak ifade etmiştir. Dilin tarihsel süreci düşünüldüğünde bir ulusun üzerindeki etkisinin de büyük olduğu görülmektedir. Yaşamın her alanında dil, insanoğlu için ayrılmaz bir parçadır. Dil geliştikçe uygarlık, uygarlık geliştikçe de dil zenginleşmiştir (Gürzap, 2009). Bu kapsamda özel yeteneklilerin tarihsel süreçte topluma katkıları göz önüne alındığında bu bireylerin dil gelişim özelliklerinin azımsanamayacak kadar önemli olduğu düşünülmektedir.

İnsanların birbirleriyle iletişim kurabilmeleri için en önemli araç, dildir. Konuşabilmek ise insanoğlunun en önemli yeteneğidir (Kol, 2011). Bilişsel, sosyal ve motor gelişim alanları dil gelişimiyle yakından ilgili olup insanlar düşüncelerini semboller aracılığıyla motor kaslarını kullanarak sözel olarak ifade etmeleri dil gelişimi bakımından önemlidir (Doğan ve Acar Şengül, 2016). Konuşma ise sinir sistemindeki nöromusküler yapının fiziksel olgunluğa erişmesiyle motor becerilerin kullanılmasıyla ortaya çıkmaktadır (Owens, 1984). Dil gelişimi, dönemsel olarak belli yaş sınırları içerisinde her çocuğa göre farklılaşmaktadır, bu bağlamda çocukların dil gelişimlerinde zaman yönünden birbirinden farklılıklar görülebilir (Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras, 2005). Her çocukta farklı gelişen dil ve iletişim özellikleri, özel yetenekli çocuklarda da akranlarına kıyasla farklılık içermektedir.

Özel yeteneklilerin dil kazanımı ve gelişimi akranlarına kıyasla daha erken başlayabilir. Akranlarından yaklaşık olarak 2 ay daha erken konuştukları ve 18 ay civarında yaklaşık 50 kelimelik bir sözcük dağarcığına sahip oldukları bilinmektedir. Örneğin, zaman ve ölüm gibi soyut kelimeleri kavrayabilir, bu kelimeleri bağlama uygun bir biçimde kullanabilirler (Bildiren, 2011; Clark, 2015; Webb ve ark., 2007). Normal gelişim gösteren çocuklarda kelimeler arası ilişki kurma ve kısa cümleler oluşturma durumu 24 ay civarı ortaya çıkarken, bu durum özel yetenekli çocuklarda 12 ay civarında görülebilmektedir (Gross, 1999).

Alanyazında özel yetenekli çocukların dil becerilerinin akranlarına göre daha ileri düzeyde gelişmiş olduğu belirtilmektedir (Clark, 2015; Ruf, 2009; Silvermann, 1997, 2004). Özellikle alıcı ve ifade edici dil becerilerinin akranlarına oranla daha ileri düzeyde olduğuna dikkat çekilmiştir (Porter, 2005). Dolayısıyla dil gelişimlerinin ileri düzeyde olması sözel becerilerinde de farklılaşmaya neden olmakta, buna bağlı olarak iletişim becerileri ileri düzeyde gelişim göstermektedir. Yaşlarına göre konuşma, okuma ve yazma becerileri daha erken başlamakta; espri yapma ve yapılan esprileri anlama düzeyleri oldukça iyi durumda olabilmektedir. Bununla birlikte, empati becerileri ve duyarlılıkları yüksek olan, öğretmenleri ve aileleri tarafından yeterli şekilde desteklenen, duygu ve ihtiyaçları dikkate alınan, liderlik vasıfları geliştirilen üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin iletişim becerilerinin de normal yaşlarına oranla daha gelişmiş olduğu bilinmektedir (Clark, 2015). Ayrıca özel yeteneklilerin duygusal zekâ puanları yükseldikçe, iletişim becerilerine yönelik bir artış söz konusu olabilmektedir (Kaya ve ark., 2016).

2.2.4. Sosyal-Duygusal Gelişime İlişkin Özellikler

Gelişim bir bütündür ve gelişim alanları arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bireyler dünyaya geldiklerinde sosyal bir varlık olarak gelmezler ancak sosyalleşirken grubun kurallarına ve değerlerine uyum sağlarlar. Bu süreçte değerler sistemini öğrenir ve benimserler. Bu öğrenme yaşam boyu sürer. Bir süreci ifade eden bu öğrenme sayesinde bireyin çevresindeki insanlarla etkileşim kurabilir. Etkileşim ve diğer çevresel faktörler, bireyin sosyal uyumu üzerinde etkili olmaktadır (Başal, 2003).

Duygusal ve sosyal gelişim birbirinden ayırt etmek oldukça zordur. Sosyal duygusal gelişim, çocuğun kendini ifade edebilmesi, yaşadığı toplumun kültürel değerlerini benimseyerek duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilmesidir. Bu süreç içerisinde çocuk öz düzenleme becerisi kazanarak etkilendiği olaylara doğru tepki vermeyi öğrenir. Öğrenme ve doğru tepkilerle ilerleyen bu öğrenme süreci, sağlıklı bir duygusal gelişime de işaret eder (DeHart, Sroufe ve Cooper, 2004). Duygusal gelişim hem olgunlaşma hem de öğrenme sonucu oluşmaktadır. Ancak ne sosyal ne de duygusal gelişimin tek başına etkili olmadığı belirtilmektedir (Saarni, 2001). Bu nedenle araştırmacılar, sosyal duygusal boyutların ne kadar içi içe geçmiş olduğunu vurgulamak için “sosyal-duygusal” terimini benimsemişlerdir (Bayhan ve Artan, 2007).

Özel yeteneklilerin duygu ve düşüncelerinde akranlarıyla benzerlikler ve farklılıklar görülebilmektedir. Belirli bir konuda duyarlı olmaları onları duygu ve düşünce yönünden

diğerlerinden ayırmaktadır (Needham, 2012). Özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal açıdan bir kısmı duygusal olarak güçlüyken diğer bir kısmı duygusal olarak daha hassas olabilmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal durumlarına ilişkin desteklendiklerinde, duygusal gelişimlerinde de ilerleme olduğu ifade edilmektedir (Leana ve Köksal 2007). Bazı araştırmacılar özel yetenekli çocukların sosyal-duygusal uyum problemlerine daha yatkın olduklarını savunurken, bazı araştırmacılar bu çocukların yetenekleri sayesinde bu problemlerin üstesinden gelebileceklerini savunmaktadırlar (Neihart, 1999; Richards, Encel, ve Shute, 2003; Webb, 1993). Her ne olursa olsun özel yetenekli çocuklar da gelişim özellikleri bakımından farklı bir süreç sergileyebilir ve buna bağlı olarak destek gereksinimleri olabilir.

Özel yetenekli bireylerin, özellikle ergenlik ve ilk yetişkinlik döneminde, duygusal ve sosyal problemler açısından daha yüksek bir risk altında olduğu ifade edilmektedir (Neihart, 1999). Kişilerarası çatışmalara karşı daha duyarlı oldukları, bilişsel yetenekleri nedeniyle yaşlarına göre daha yüksek strese maruz kaldıkları belirtilmektedir. Bunun yanı sıra düşük özgüvenleri yüzünden derin depresyon, endişe ve acı çekme ile de karşı karşıya kalabilecekleri (Gross, 2002; Moon, 2009; Peterson, 2009), olumlu sosyal ilişkiler kurmakta zorlanabildikleri ifade edilmektedir. Bu görüşlerin tam aksini iddia eden görüşlere de rastlamak mümkündür (Bain ve Bell, 2004). Özel yetenekli çocukların bilişsel yeteneklerinin artması nedeniyle kendilerini ve başkalarını daha iyi anlayabilecekleri, stres ve sosyal uyumsuzlukla başa çıkma becerilerinde daha donanımlı olduklarını savunan araştırmacılar özel yetenekli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre depresyon ve sosyal yetkinlik açısından daha iyi sosyal-duygusal uyum gösterdiğini belirtmişlerdir (Bain ve Bell, 2004; Baker, 2004; Neihart, 1999).

2.3. Özel Yetenekli Bireylerde Sosyal-Duygusal Gelişim

Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi, duygusal ve bilişsel gelişime paralel olarak oluşmaktadır. Farklı aşamalarda gerçekleşen bu gelişim süreci çocuğun toplum yaşamına katılımını sağlamaktadır (Cüceloğlu, 2015). Alanyazında sosyal duygusal gelişim bazen kişilik gelişimi, bazen de psiko-sosyal gelişimle eş değer tutulmuştur (Demircioğlu, 2016). Sosyal gelişim ve duygusal gelişim öğelerinin kişilik gelişiminde en önemli unsurlar olduğu kabul edilmektedir. Ancak bu iki öğeyi birbirinden ayırmamak gerektiğine dikkat çekilerek sosyal duygusal gelişimin çocuğun kendini ifade edebilmesi ve duygularını kontrol edebilmesinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Çocuğun sosyal duygusal gelişimi, kendisi ve çevresiyle uyum içerisinde olması açısından önemlidir (Saarni, 2001). Sosyal gelişimin temeli olan

duygusal gelişim, biyolojik temellidir ve öğrenme ile olgunlaşma sonucu oluşmaktadır. Dolayısıyla duygusal ve sosyal gelişim karşılıklı olarak etkileşim içerisinde olan ve birbirini besleyen iki gelişim alanıdır (Demircioğlu, 2016).

Sosyal duygusal alanda sağlıklı ve işlevsel gelişimi desteklenmemiş, sonuç olarak sosyal duygusal becerileri kazanamamış çocuklarda olumsuz davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Bu çocukların ilerleyen yaşlarında okuldan kaçma, suç işleme, madde kullanımı ve benzeri sorunlar görülebileceği ifade edilmiştir (Dereli İman, 2014). Normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel yetenekli çocukların da sosyal duygusal gelişiminde sorunlar gözlenebilir. Özel yetenekliler, akranlarına göre düzey ve yoğunluk olarak farklı sosyal duygusal uyum sorunları yaşayabilirler. Çünkü gelişimsel farklılıkları bulunmaktadır. Örneğin, sosyal ve duygusal olarak hayata bakış açıları ve uyum becerileri değişkenlik gösterebilir (Gür, 2017). Özetle sosyal duygusal gelişim alanında farklı özelliklerin ele alınması ve bu özelliklerle ilgili özel yetenekli çocuklarla gerçekleştirilen çalışma bulgularının incelenmesi gerekmektedir. Bir sonraki bölümde özel yeteneklilerde benlik saygısı, mükemmeliyetçilik, arkadaş ilişkileri, stres, anksiyete ve eş zamanlı olmayan gelişim özellikleri ile ilgili alanyazın bilgisine yer verilmiştir.

2.3.1. Özel Yetenekli Bireylerde Benlik Saygısı

Birey, doğumu ile birlikte sosyal çevresiyle etkileşim halindedir. Çocukların ilk başlarda annesiyle etkileşim halinde iken zaman geçtikçe, çevresine yönelimlerinin arttığı gözlenmektedir. Algıların da arttığı bu dönemde, bireyin kendisine ilişkin fikirleri oluşmaya başlamakta; çevresinde önemseydiği insanların tavır ve tutumları da kendisi için önem kazanmaya başlamaktadır (Cevher ve Buluş, 2007). Bir bakıma kendisini diğer insanlarla kıyaslamaya başladığında, farklı birçok durumla karşılaşır. Bireyin bu ilk değerlendirmeleri, tüm benlik algısını etkilemektedir. Bir bakıma bireyin benlik saygısı birçok faktörden etkilenebilir. Örneğin çevresindeki insanların onun hakkındaki değerlendirmeleri, kendi hakkındaki yeterlilik algısı, yetersiz deneyim ve kişilerarası ilişkileri sonucu değerlendirmeleri bireyin benlik saygısını oluşturmaktadır (Avşaroğlu, 2007).

Sonuç olarak benlik saygısı, bireyin kendisine yönelik genel değerlendirmesini ve değerliliğiyle ilgili yargısını içermektedir. Bireyin bu değerlendirmesi kendisine yönelik onayladığı ve onaylamadığı özellikleri, neyi başarabileceği, neye ne kadar önem verdiği gibi özellikleri ile tutumlarını da ortaya çıkarmaktadır. Ünsar ve İşsever (2003), sağlıklı bir benlik saygısını bireyin kendisini az ya da çok değerli hissetmeksizin hata yapabilme olasılığının

farkında olan amaçlarına nasıl ulaşacağını bilen, yaptıklarının sorumluluğunu üstlenen, kendisinden memnun bir bireyde bulunması gereken özellikler olarak ifade etmişlerdir. Benlik saygısı bireylerde farklı düzeylerde ortaya çıkabilmektedir. Örneğin bir öğrencinin benlik saygısı okuldaki sosyal becerileri ve akademik başarısı, stresle başa çıkma becerisi, akran ilişkilerini de etkilemektedir (Ünsar ve İşsever, 2003). Yüksek düzeyde benlik saygısına sahip olan bireylerin, toplumda ön plana çıkmaktan çekinmedikleri gibi kendini ifade etme düzeyleri yüksek olabilirken; bu bireylerin girişken bir yapıya sahip oldukları gözlenmektedir. Ayrıca benlik saygısı yükseldikçe problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğu ve çevrelerindeki kişiler üzerinde olumlu izlenimler bırakabildikleri dikkati çekmektedir. Yüksek benlik saygısı, bireyin beklentilerini de etkilemektedir. Yüksek beklentide olan bireyler bir şeyi yapıp yapamayacakları hakkında karar verebilir, bu sayede kendisinden beklenenleri karşılayabilirler. Öz güvenleri yüksek olduğundan, haksız durumlara karşı haklarını savunmaktan kaçınma davranışı göstermezler (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003).

Benlik saygısının düşük olması ise bireyin yaşantısında çeşitli problemler ortaya çıkarabilmektedir. Düşük benlik algısı beraberinde depresyon, intihar düşüncesi ve anksiyete gibi problemlere yol açabilmektedir (Mann ve diğ., 2004). Düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin onay gördükleri ortamlara daha çok katılım gösterdikleri, aksine eleştirilmekten hoşlanmadıkları ve eleştirildikleri ya da onay görmedikleri ortamlarda bulunmak istemedikleri ifade edilmiştir (Gür, 2017). Okul yaşantılarının benlik saygısı üzerindeki etkilerine yönelik yapılan araştırmalarda olumlu öğretmen dönütlerin, sınıf içindeki olumlu ilişkiler ve öğrencinin kendisini sınıfın bir parçası olarak görmesinin benlik saygı düzeyini olumlu etkilediğine dair bulgular mevcuttur (Levy, 2001; Schunk ve ark., 2012).

Özel yeteneklilerin benlik saygısı üzerine yapılan çalışmalarda literatürde farklı bulgular mevcuttur. Bazı araştırmacılar, özel yetenekli çocukların normal gelişim gösteren akranlarından daha yüksek düzeyde benlik saygısına sahip olduğunu savunmaktadırlar (Field ve ark., 1998; Janos ve ark., 1998; Lehman ve Erdwins, 1981; Topçu ve Leana-Taşçılar, 2018; Yürük, 2003). Bu durum özel yetenekli çocukların başarılarının herkes tarafından daha kolay görülebilmesi ve özel yetenek tanısı almanın çocuk üzerinde olumlu bir imaj oluşturması ile ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla özel yetenekli olma durumunun, benlik saygısını arttırmış olabileceğine dayalı görüşler mevcuttur. Diğer yandan bazı araştırmacılar, benlik saygısına ilişkin normal gelişim gösteren bireyler ile özel yetenekli bireyler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir (Bartel ve Reynold, 1986; Burak, 1995; Vialle ve ark., 2005). Bu durumun aksini yani normal gelişim gösteren bireylerin özel yetenekli bireylerden daha yüksek

benlik saygısına sahip olduğunu savunan araştırmacılar da bulunmaktadır (Lea-Wood ve Clunies Ross, 1995; Karnes ve Wherry, 1981). Sonuç olarak benlik saygısı birçok faktörle ilişkili olabileceğinden, gerek olumlu gerekse olumsuz değişkenlerin birlikte ele alınarak değerlendirilmesi önemlidir. Örneğın, çocuğın ihtiyaçı olan sosyal destekten yoksun olması ve yaşam koşullarının zor olması benlik saygısını olumsuz etkileyebilecek nedenlerdir (Yılmaz, 1997). Aynı zamanda ebeveynlerin veya çocuğın kendisinin de aşırı mükemmeliyetçi olma durumu, düşük benlik algısıyla ilişkilendirilmektedir. Ayrıca kaygı da olumsuz bir diğer faktördür. Çocuğın kaygı durumunun, benlik saygısı üzerinde olumsuz etkisi mevcuttur (Ashby-Rice, 2002). Bu noktada çocuğın mükemmeliyetçiliğe yönelik geliştirdiğı tutum, eş zamanlı olmayan gelişim, akran ilişkileri, anksiyete ve stres faktörünün benlik saygısı üzerinde etkili olduğı söylenebilir.

2.3.2. Özel Yetenekli Bireylerde Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçiliğe ilişkin ortak bir tanımlama olmamasına rağmen, birçok önemli özelliğı içerdiğı belirtilmektedir. Üstün zekâ, üstün yetenek ve özel yetenek kavramları gibi mükemmeliyetçilik de tanımlaması zor olan bir kavramdır (Orange, 1997). Frost ve ark. (1991), mükemmeliyetçiliğı, aşırı derecede gerçekçi olmayan hedeflere ulaşma çabası ve bu çaba sonucunda kendi kendini yenilgiye uğraticı düşünce ve davranışlar olarak ifade etmiştir. Başka bir tanımda mükemmeliyetçilik, yüksek standartlar ve bu standartların karşılanamaması durumu ya da mükemmel olmayan her türlü şeyden mutsuz olmaya yatkınlık olarak tanımlanmıştır (Strip ve Hirsch, 2000). Litauer ve Litauer'(1997) ise mükemmeliyetçiliğı, bireyin kendisine ve çevresindeki kişilere yönelik yüksek standartlar belirlemesinin yanı sıra her şeyin tamamen düzen içerisinde olmayı istemesi durumu olarak açıklamışlardır.

Frost ve ark. (1990) mükemmeliyetçiliğı kişisel standartlar, düzen, hatalarla aşırı ilgilenme, yaptığı işlere şüpheyle bakma, ebeveynlerin beklenti ve eleştirileri olmak üzere altı farklı boyutta incelemişlerdir. Rice ve Dellwo (2001) ise mükemmeliyetçiliğın kişi üzerinde kalıcı bir özellik olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca mükemmeliyetçiliğın oluşumunda genetik etmenlerin de etkili olduğı belirtilmektedir (Antony ve Swinson, 2009). Rice, Ashby ve Slaney,(1998) uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik olabileceğini, Hamacheck (1978) normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik, Parker (1997) ise sağlıklı ve sağlıksız mükemmeliyetçilik, Takacs, (1986) olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik şeklinde kategoriler oluşturarak boyutlandırmışlardır (Slade ve Owens, 1998). Yapılan tanımlardan hareketle mükemmeliyetçilik kavramında sadece olumsuz yönüne odaklanılmış olsa da, yaygın

olarak mükemmeliyetçilik kavramı olumlu ve olumsuz özellikleri bakımından iki boyutlu ele alınmaktadır. Olumlu mükemmeliyetçiliğin yüksek motivasyon ve başarı gibi sonuçlar elde etmede katkısı bulunmaktadır. Olumlu mükemmeliyetçilik yüksek kişisel standartlara sahip olma, performanstaki küçük hatalara karşı hoşgörülü olma ve performanslarını başarılı kabul etme gibi özelliklerden oluşmaktadır. Olumsuz mükemmeliyetçilik ise birey için ulaşılmaz standartlar koyma, kendi performansından memnun olmama ve yetenekleri konusunda kararsızlık ve endişe duyma olarak belirtilmiştir. Olumsuz mükemmeliyetçilik sonucunda bireyde yetersizlik hissi, özgüven kaybı ve depresyona görülebilmektedir (Bieling ve ark. 2003; Enns, Cox ve Clara, 2002). Bir bakıma olumlu mükemmeliyetçilik bireyin başarısına pozitif yönde etki ederken; olumsuz mükemmeliyetçilik başarıya negatif yönde etki etmektedir (Ram, 2005).

Özel yetenekli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına nazaran daha fazla mükemmeliyetçi olduklarına dair bulgulara rastlamak mümkündür. Lo Cicero ve Ashby (2000), özel yetenekli olan ve olmayan ergenlerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini incelemişler, özel yeteneklilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin akranlarından daha yüksek olduğunu, olumsuz mükemmeliyetçilik durumunu ise pek fazla yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Benzer olarak Parker (1997), yaptığı araştırma sonucunda özel yetenekli çocukların neredeyse yarısının sağlıklı mükemmeliyetçilik özelliklerine sahip olduğunu belirtmiştir. Başka bir çalışmada özel yetenekli lise öğrencilerinin çoğunun olumlu mükemmeliyetçilik özelliği sergileyen grupta yer aldıkları vurgulanmıştır (Dixon, Lapsley ve Hanchon, 2004). Benzer şekilde Schuler'de (2000), özel yetenekli öğrencilerin çoğunun (%87.5) mükemmeliyetçi olduğunu ancak bunların yarısından fazlasının (%58) olumlu, çok az bir kısmının ise (%29.5) olumsuz mükemmeliyetçilik özelliği gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Özel yetenekli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına nazaran daha fazla mükemmeliyetçi oldukları ancak mükemmeliyetçiliğin aşırı düzeyde görüldüğü durumlarda; bireye zarar verdiğine dair araştırma bulguları da mevcuttur. Özel yetenekli öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin çok fazla olduğu (Orange, 1997), okul yıllarındaki mükemmeliyetçilik davranışlarının, kendine güven ve kendine saygı düzeylerinde azalmaya neden olduğuna dair bulgulara rastlanmıştır (Kline ve Short, 1991). Mükemmeliyetçi bir tutum her zaman bireyin kendisinden kaynaklanmayabilir. Bazen ailesi, öğretmenleri veya akranları da özel yetenekli bireyden aşırı mükemmeliyetçi davranışlar sergilemesine yönelik beklenti oluşturabilirler. Özel yetenekli çocuklara yönelik başarı beklentilerinin genellikle aileleri, öğretmenleri ve akranları tarafından çocuğa aşırı bir şekilde empoze edildiği; ayrıca mükemmeliyetçiliğe bakış açıları da

çok yüksek başarı standartları oluşturduklarına dair bulgular da mevcuttur (Seatter, 2001). Araştırma bulgularından hareketle özel yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin düzeyinin kontrol altında tutulması gerektiği ve bu çocuklarda olumsuz mükemmeliyetçilik yerine olumlu mükemmeliyetçiliğin sosyal etkileşim ve akran ilişkileri yoluyla desteklenmesinin önemli bir gereklilik olduğu ifade edilebilir.

2.3.3. Özel Yetenekli Bireylerde Anksiyete (Kaygı) ve Korkular

Çocuklarda, normal gelişimin parçası olan duygulardan birisi de kaygıdır. Çocuk, gelişimine paralel olarak kaygı duygusunu farklı şekillerde yaşayabilir; örneğin anneden ayrılma kaygısı, kardeş kaygısı, arkadaş edinememe kaygısı her çocuk için gelişim özelliklerine göre etkiler oluşturmaktadır. Kaygı bir anlamda günlük yaşantısında çocukların farklı türdeki olaylarla ilişkili olarak yaşayabilecekleri bir tepkidir. Kaygı halinin yaşanması normal sayılır ancak yaşanan kaygının sık sık farklı durumlarda yaşanması patolojik olarak değerlendirilmektedir (Sims ve Owen, 1993). Kaygı, gerçekte tehlikeli durumlara karşı uyarıcı ve uyumu kolaylaştırıcı bir tepki olarak görülmektedir. Ortaya çıktığı durumlarda birey bir şeyler yapmaya güdülenir, tehdit eden durumdan uzaklaşmak tehlike oluşturacak dürtülerini bastırabilmek eğilimi gösterir. Örneğin yabancı bir araba yanında durduğunda oluşan kaygı durumunda çocuk, kendi güvenliğini sağlayarak tepkide bulunmaktadır. Eğer kaygının miktarında, yoğunluğunda ve sıklığında artış yaşanır, çocuklar üzerinde istenmeyen psikolojik baskı oluşabilmektedir. Bu baskının sürekliliği ve yoğunluğu çocuğun günlük hayattaki işlevlerini yerine getirmesinin önüne geçebilmektedir. Kaygısını denetlemekten yoksun bireylerin sıklıkla kendilerini, yalnız ve çaresiz kalmış hissedebilecekleri ifade edilmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutas, 2000).

Alanyazında kaygı düzeyi yüksekliğinin özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı önemli bir psikolojik sorun olabileceğine dikkat çekilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin, beklentiler ve neden olan bazı faktörlere bağlı kaygı düzeylerinde artış görülebilmektedir (Tong ve Yewchuk, 1996). Çocukların kaygı düzeyini yükselten faktörlere karşı savunmasız kalabilecekleri belirtilmektedir (Davis ve Rimm, 2004). Bu anlamda kaygıya neden olan etkenlerin belirlenerek özel yetenekli çocuklara sunulacak desteklerin işlevsel olması düşünülebilir.

Özel yetenekli bireylerin yaşadığı kaygı ilk aşamada onun yeteneklerinden ve kendisinden beklentilerden kaynaklanıyor gibi kabul edilebilir. Örneğin, her zaman en üstte olmak için diğer öğrencilerle rekabet içerisinde olmaları, çevrelerindeki insanların kendileri için sahip olduğu istekleri yerine getirme arzusu, kendini geliştirmeye yönelik kalıcı bir eğilim

ve başarılarıyla başkalarını etkileme sevgisi kaygıya neden olan etmenler arasında yer alır. Daha da önemlisi, birçok faaliyette ve birçok alanda üstünlük sağlamalarına yönelik çevresel baskılar; özel yetenekli çocuklarda bir kaygı durumuna yol açabilmektedir (Aljughaiman ve Tan, 2009). Kaygı durumu özel yetenekli bireylerin yaş düzeyleriyle de ilişkilidir. Örneğin küçük yaşta özel yetenekli çocuklar, üst düzey empati kurma yeteneği ve normalden farklı olan hayal güçleri nedeniyle daha yüksek düzeyde bir kaygı durumu yaşayabilirler, düşüncelerini açıklamakta zorlanabilirler (Smutny, 2000). Beer (1991), özel yetenekli çocuklarda görülen depresyon ve anksiyete (kaygı) arasında yüksek pozitif yönde bir ilişki (korelasyon) olduğuna dikkat çekmiştir. Yaş arttıkça karşılaşma olasılığı yüksek olan risk almaya yönelik davranışlar, çocuğun topluma ayak uyduramamasına ve buna bağlı zorluklar yaşamasına neden olabilmektedir (Colangelo ve Davids, 2003).

Özetle çocukların kaygı yaşamasına neden olan birden çok faktör bulunmaktadır. Yaşadıkları bu kaygılar çocukların günlük hayattaki yerine getirmesi gereken temel işlevlerini engelliyorsa, çocuğun yardıma ihtiyacı olduğu anlamına gelmektedir (Martin ve Greenwood, 2000). Dolayısıyla akran, öğretmen, aile ve sosyal çevre etkileşimlerinin değerlendirilerek kaygıya neden olan etmenlerin önlenmesi, azaltılması için nitelikli müdahale planları oluşturulmalıdır. Böylelikle kaygıyla baş etme becerilerini destekleyici programlar özel yetenekli çocukların psikolojik yeterliklerini destekleyici olabilir, yaşadıkları topluma uyumlarını artırmada etkili olabilir.

2.3.4. Özel Yetenekli Bireylerde Stres

Stres, “Bireyin herhangi bir fiziksel veya psikolojik uyarıcı karşısında gerekli uyumu sağlayabilmek için ruhsal ve bedensel olarak harekete geçmesi, tepki göstermesi” olarak tanımlanmıştır (Baltaş ve Baltaş, 2004). Başka bir deyişle stres, “kişinin kendisi veya çevresi tarafından oluşturulmuş beklenti ve istekler karşısında yoğun olarak yaşadığı her türlü fiziksel duygusal ve zihinsel tepki” olarak ifade edilmiştir (Kaplan, 1990). Stres, çağımızın hastalığı olarak ifade edilmekle birlikte; sayısız nedeni bulunmaktadır. Durna (2006), stresin etkilerini öfke, hayal kırıklığı, gerilim ve şaşkınlık gibi tepkilerle ortaya çıkardığını belirtirken; nedenlerini ve ne olduğunun bilinmesi gerekliliğini açıklamıştır. Stres iç ve dış stres olarak sınıflandırılmaktadır. Dış stres, aileden, işyerinden, arkadaşlardan ve çevresel her türlü baskı ve isteklerden kaynaklanmakta iken; iç stres, bireyin kendi içerisindeki baskı ve beklentilerden kaynaklanmaktadır. Genelde iç stres kaynaklarının dış stres kaynaklarından daha etkili olduğu

Kabul görmektedir. Özellikle tüm dış ve iç baskıların, beklentilerin stres kaynağı olduğu vurgulanmaktadır (Özkaya ve ark., 2008).

Özel yetenekli çocuklarda stres kaynakları, normal gelişim gösteren akranlarıyla benzer olarak algılanmaktadır. Ancak özel yetenekliler akranlarına kıyasla başarı, kariyer hedefleri ve sosyal statüyle ilgili konularda daha fazla stres yaşamaktadırlar. Özel yetenek etiketine sahip olmak strese neden olmamakla birlikte, yetenekli olmak orta düzeyde strese yol açmaktadır (Karnes ve OehlerStinnett, 1986). Özel yetenekli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla stres kaynaklarına yönelik daha çözüm odaklı oldukları belirtilirken; çevresel stres kaynaklarının onları akranlarına kıyasla daha az olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca özel yetenekli olmanın, sosyal ve akademik uyumu daha da kolaylaştırdığına dikkat çekilmiştir (Preus ve Dubow, 2004). Ancak bu durum özel yeteneklilerin strese başa çıkma yollarında yardıma ihtiyaçları olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Özel yetenekli olmak demek her zaman stres yaşamak demek değildir. Ancak üstün özellikler taşımak farklı zamanlarda ve durumlarda strese neden olabilmektedir (Saranlı ve Metin, 2012). Bu sorunların farkında olan ve çözümleri öngören yetişkinler, özel yetenekli çocukların strese başa çıkabilmelerini desteklemektedir (Peterson, 2009). Örneğin özel yetenekli bireylerin kendileri ve çevresindeki kişilerin beklentilerini karşılayamadıklarında, stres ve endişe yaşadıkları ifade edilmektedir (Leana-Taşçılar ve Kanlı, 2014). Dolayısıyla stresi oluşturabilecek, beklentilerin çocuğun performansına göre ve onun her şeyden önce bir birey ve çocuk olduğunu da göz ardı etmeden açıklamak, değerli olduğunu hissettirmek gereklidir. Yenilikçi, yaratıcı ve belirli bir konuda öğrenme isteğini devam ettiren özel yetenekli çocuklarda, zaman sınırlaması ve kaynaklara ulaşamaması durumu da strese neden olabilmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin merakları ve yoğun soru sormaları, kendileri tarafından öğretmenlerini meşgul ettikleri düşüncesi de bir diğer stres kaynağı yaşantı olabilir. Ayrıca çevresindeki kişilerin yüksek beklentileri de stresin nedenlerinden birisidir. Özel yetenekli öğrenciler yalnız çalışmaktan hoşnut olurlar, ancak çevresi tarafından sosyalleşme ve grup halinde çalışmaya yönlendirme baskıları, özel yetenekli çocuğun kendisini yetersiz hissetmesine ve strese neden olabilmektedir (Koshy, 2002). Bununla birlikte özel yetenekli ergenlerdeki stres kaynaklarından birisi de mükemmeliyetçiliktir (Gür, 2011). Ayrıca özel yeteneklilerdeki stresin nedenleri arasında gerçekçi olmayan hedefler ve bunlara ulaşma hırsı gösterilebilir. Özel yetenekli çocukların normal akranları gibi basit düşünmemeleri ve düşüncelerinin daha karmaşık olması, akranları tarafından toplumdan dışlanmasına yol açabilir. Bu dışlanma nedeniyle sınırlı sayıda kişiyle ve sürekli kurulabilen iletişim özel yeteneklilerin gelişimini olumsuz etkileyerek strese neden

olabilmektedir (Jackson ve Moyle, 2008). Gerek kişisel gerekse çevresindeki bireylerle ilişkilerinde birden çok faktörün özel yetenekli çocuklar açısından sırtes kaynağı olabileceği açıktır.

2.3.5. Özel Yetenekli Bireylerde Eş Zamanlı Olmayan Gelişim

Özel yetenekli çocukların erken çocukluk döneminden itibaren dil, bilişsel, sosyal-duygusal ve psiko-motor gelişimleri normal gelişim gösteren akranlarının gelişimleri ile farklılık göstermektedir. Akranlarına kıyasla gelişim hızının daha önde olduğu belirtilmektedir. İlk başlarda çoğu ebeveyn, öğretmen ve uzman çocuğun özel yetenekli olmasından memnuniyet duyarken; zaman içerisinde çocuktaki bu hızlı gelişimle nasıl başa çıkılacağı yönünde endişeye kapılabilmektedirler. Dil ve bilişsel gelişim alanlarında yaşıtlarına oranla daha ileri düzeyde becerilere sahip olan özel yetenekli çocuklara, aile ve çevresindeki bireyler her şeyi üst düzeyde yapabilecekleri gözüyle yaklaşabilmektedir. Ancak durum beklenilenden farklı olabilmektedir. Özel yetenek tanısı almış olan çocuklar bütün gelişim alanlarında üstün özellikler sergilemeyebilirler. Nitekim bazı gelişim alanlarında üstün performans sergilerken, bazı gelişim alanlarında da normal gelişim gösteren akranlarına benzer veya daha geri bir gelişim tablosuna sahip olabilmektedirler (Saranlı, 2017). Eş zamanlı olmayan gelişim olarak nitelendirilen bu durum, çocuktaki gelişim sürecinin dengesiz ve uyumsuzluğu şeklinde ifade edilebilir. Eş zamanlı olmayan gelişim diğer bir deyişle, insanların çeşitli özelliklerinin aynı hızda ve uyum içerisinde gelişmeme durumudur (Sak, 2015). Silverman (1997), özel yetenekli bireylerde eş zamanlı olmayan gelişime sık rastlanıldığını ifade etmiştir. Özel yetenekli bireyler bu anlamda normal gelişim gösteren akranlarından farklı gelişim özellikleri sergilerken; aynı zamanda kendi içlerinde de “eş zamanlı olmayan gelişim” özelliklerine sahip olabilirler (Saranlı, 2017). Amerikan Ulusal Üstün Yetenekliler Birliği (National Association of Gifted Children, NAGC) tarafından 6 yaşındaki bir çocuğun 4. Sınıf düzeyinde okuma ve problem çözüme becerisine sahip olması ile motor becerilerinde zayıflık yaşaması durumu, eş zamanlı olmayan gelişime örnek olarak verilmiştir (NAGC, 2016). Eş zamanlı olmayan gelişim, özel yetenekli çoğu çocukta ortaya çıkan bir durum olduğundan genellikle özel yeteneği tanımlayan bir özellik olarak değerlendirilmektedir (Ataman, 2003; Silverman, 2010).

Özel eğitime gereksinim duyan bireyler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına (BEP) hazırlanmasına temel oluşturan unsur, doğru tanılama ve değerlendirmedir. Doğru bir değerlendirme sürecinde, çocukların yaşıtlarına nazaran yaşadıkları gelişimsel sorunlar aileler ve uzmanlar tarafından daha kolay fark edilmektedir. Özel yetenekli bireylerde ileri düzey

zihinsel becerileri bulunan çocuklar olup kendi aralarındaki farklılıklar, gelişimi gecikmiş olan çocuklardaki gibi düşünülebilir. Gelişim hızındaki bireysel farklılıklar göz önüne alındığında, özel yetenekli çocuklarda eş zamanlı olmayan gelişim daha kolay anlaşılabilir (Ataman, 2003; Silverman, 2002). Çünkü özel yetenekli çocuklar, ne kadar ileri derecede üstün yeteneğe sahip olurlarsa, kendi içlerindeki gelişimin uyumu ile güçlü ve zayıf oldukları alanlar arasındaki fark bir o kadar artış gösterebilmektedir (Silverman, 2002). Örneğin, 5 yaşındaki özel yetenekli bir çocuk beşinci sınıf düzeyinde kitaplar okuyabilirken, bazı kaba-ince motor becerilerde daha düşük bir performans sergileyebilmektedir.

Özel yetenekli bireylerdeki mükemmeliyetçiliğin onların eş zamanlı olmayan gelişimlerinin bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Zihinsel gelişimleri, bedensel gelişimden daha hızlı olduğu için, bir problemi çözerken sonuca varma becerileri, değer yargıları yaşlılarından farklılık göstermektedir. Ancak bu farklılık benzer zihinsel gelişime sahip özel yetenekli bireylerle yakındır. Özel yetenekli bir çocuk, bu durumunun farkında olduğunda kendisine ulaşılması zor olan hedefler belirleyebilir, ancak bedeni yeteri kadar gelişmediği için beynin ihtiyaçlarını karşılayamaz ve böylece cesareti kırılabilir (Silverman, 1993b). Bu nedenle eş zamanlı olmayan gelişim, özel yeteneklilerde benlik algısının düşmesine neden olabilir. Örneğin fiziksel yetersizliğe sahip olan matematik dehası bir çocuk, bu yetersizliği nedeniyle beden eğitimi derslerinde bazı hareketleri yapamayabilir. Bu yaşantısı onun kendisine olan güvenini yitirmesine, bazen de benlik saygısını kaybetmesine yol açabilir. Bu sorun, diğer psiko-sosyal sorunların da meydana çıkmasına neden olabilmektedir (Sak, 2015).

2.4. Özel Yetenekli Çocuklarda Akran İlişkileri

Sosyal ilişkiler, bireyin varlığını sürdürebilmek için yaşamının ilk yıllarından itibaren ihtiyaç duyduğu ilişki ağlarıdır. Buna göre sağlıklı gelişim gösterebilen bireylerin ailesi ve çevresiyle iletişimleri de saygı, güven çerçevesindedir. Öte yandan kişiler arası becerilerin ve sosyalleşme sürecinin ediniminde, arkadaşlık ilişkileri büyük öneme sahiptir. Çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri ile uyum sağlama sürecinde; arkadaşlık ilişkilerinin önemi büyüktür (Bloomquist ve Schnell, 2002; Dodge ve Bickart, 1998; Shure, 2001). Arkadaşlık ilişkileri, çocukların sosyal becerileri ve sosyal yetkinlikleriyle ilişkilidir. Bu bakımdan arkadaşlık, çocuklar ve yetişkinler için vazgeçilmez bir gereksinimdir (Gür, 2017). Çünkü yaşamın erken dönemlerinden itibaren akran ilişkileri kurmak ve geliştirmek; insanoğlunun sosyal gereksinimlerinden biridir. Reitz ve ark., (2014), akran ilişkilerinin kişilik

gelişimi üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklar çok farklı ortamlarda arkadaşlık ilişkileri kurabilmekte, farklı deneyimler yaşayabilmektedirler. Günümüzde teknolojik gelişmeler, annelerin çalışma hayatına katılım oranlarının artması gibi faktörler, çocukların erken dönemde bakım, eğitim ve akran ilişkilerini etkileyecek nedenleri ortaya çıkarmıştır. Örneğin, erken dönemde çalışan anne babaların çocuklarına bir yetişkinden veya ailedeki diğer üyelerden (anneanne-babaanne) destek almaları, kreşe veya anaokuluna erken dönemde başlatmaları gibi. Sonuçta günümüzde çocuklar, erken dönemde farklı ortamlara girerek; yaş ilerledikçe farklı sosyal ortamlarda etkileşim ve paylaşım içerisinde olmaktadır. Toplum yapısındaki değişimler, geniş aile yapısından çekirdek aileye dönüşüm ve büyükşehirlerdeki izole yaşamlar da akran ilişkilerine yansımıştır (Gülay, 2010). Reitz ve ark., (2014) akran ilişkilerinin bilişsel becerilerde ve problem çözme becerilerinde, McLane (1998) ise, çocukların psiko-sosyal gelişimlerde ve akademik başarılarında etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Silverman (1993a), okul hayatının çocukların arkadaşlık ilişkileri bakımından çok önemli bir dönem olduğuna vurgu yapmış, arkadaşlığın okul yaşamını renklendirdiğini belirtmiştir. Bu nedenle okul çağında veya daha öncesinde meydana gelen düşük akran kabulü çocukların, ileriki yaşlarında sosyal uyum problemleriyle bağlantılı olabilmektedir (Parker ve Asher, 1987). Lansford ve ark., (2003) akran ilişkilerinin, bireyi geliştirmesine ve korumasına rağmen riskli yanlarının da olabileceğini ifade etmiş, genel olarak çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkilerde doyum ve güven sağlayabilecekleri ya da sürekli problem yaşayabileceklerine değinmiştir. Akran ilişkilerinde meydana gelen bu problemler, çocukların yaşamlarının birçok alanında yaşadıkları güçlükler ile ilişkilendirilebilir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007). Örneğin akran ilişkilerinde sorun yaşayan çocuklar, okul yaşantılarında akademik ve sosyal çıkmazlarla daha fazla karşılaşabilmektedirler. Bu çocuklarda aynı zamanda okulu terk etme ya da okuldan soğuma riskleri de daha fazla görülmektedir. Bu nedenle akran ilişkilerinde sorun yaşayan çocuklarla çalışan uzmanların çoğu kez çocukları özel eğitime sevk etme durumlarının daha fazla olduğu gözlenmiştir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009).

Akran ilişkilerinin olası yordayıcıları ve sosyal kabulü etkileyebilecek birçok faktör vardır. **Sosyal beceriler bu faktörlerden biridir.** Sosyal beceri çocukların akran ilişkilerinin gelişimi üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etki olmaktadır. Alanyazında yüksek akademik başarıya sahip olan öğrencilerin akranları arasında popüler olan öğrenciler oldukları (Koşir, Sočan, ve Pečjak, 2007; Wentzel ve Asher, 1995), öte yandan sosyometrik derecelerde popülerlik düzeyi daha düşük olanların, özellikle akran reddine maruz kaldıkları belirtilmiştir. Bu öğrencilerin ise daha fazla öğrenme güçlüğü yaşayan ve okulu terk etme riski taşıyan

öğrenciler olduklarına dikkat çekilmiştir (Frederickson ve Furnham, 2001). Sosyal becerileri düşük düzeyde olan çocuklar, akranları tarafından sıklıkla dışlanmakta iken; saldırgan davranışlara sahip çocukların da akran kabul düzeyleri daha düşük olmaktadır. Akranlarına göre saldırgan özellikleri daha fazla taşıyan çocukların olumlu sosyal ipuçlarına odaklanmak yerine, saldırgan tepkilere odaklandıkları belirtilmiştir. Bunun sonucunda da akran reddini yaşamaktadırlar (Bloomquist ve Schell, 2002). Dolayısıyla çocukların sahip oldukları duygusal durumlar, kuracakları ilişkileri üzerinde etkilidir. Örneğin korku ve endişeli olan çocukların, etkili bir arkadaşlık becerisi göstermekte zorluk yaşadıkları ifade edilmiştir. Bu nedenle ebeveynler ve öğretmenler çocukları doğal ortamlarında gözlemleyerek yaşanan duygu durumlarının özelliğine göre, akran ilişkileri hakkında öngörü geliştirilebilmektedir (Burton, 2001).

Akran ilişkilerinin olası yordayıcılarından bir diğeri ise **duygusal faktörlerdir**. Kişiler arası olası problemlerle karşılaşıldığında ve sosyal ortamlarda kurulan etkileşimlerde çocuktan beklenen davranışlar bulunmaktadır. Çocukların buldukları sosyal ortamlarda kişiler arası etkileşimleri daha sağlıklı kurabilmeleri için duygulara dayalı bu davranışlara sahip olmaları gerekmektedir (Spence, 2003). Öncelikle ortamdaki güçlüğü belirlemelidir. Ardından güçlüğü çözüme yönelik alternatif çözüm yollarını düşünmesi ve bunların olası sonuçlarını değerlendirmesi gerekir. Son olarak uygun çözüm yolunu bulup, davranışa dönüştürmesi gereklidir. Bunları gerçekleştiremeyen çocukların, buldukları ortamlara uygun yanıtlar verebilme olasılıkları azalmakta, bir bakıma ortamda bağlama uygun davranışlar sergilemekte zorlandıkları düşünülmektedir (Dinçer ve Güneysu, 1997; Spence, 2003). Öğrenci akran ilişkilerinin olası yordayıcıları ve öğrencilerin sosyal kabulünü etkileyebilecek faktörlerden bir diğeri ise **farklılıklardır**. Benzer özelliklere sahip çocuklar, akranları tarafından daha kolay ve çabuk kabul görürken, akranları tarafından farklı algılanan çocukların sosyal dışlanmaya maruz kalabilme ihtimalleri daha yüksek düzeydedir (Burton, 2001). Farklılıklar cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, sınıf gibi değişkenler olabilmekle birlikte bunların dışında normalden farklı olma durumu olarak da düşünülebilir. Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar, yetersizlik durumları veya zekâ düzeyleri vb. nedenlerle akranlarından farklılaşmaktadır (Cohen, Duncan ve Cohen, 1994). Sözü edilen bu farklılıklar özel gereksinimleri olan öğrencilerin akran ilişkilerine ve sosyal kabul düzeylerine de yansımaktadır. **Tüm bu sayılan faktörler göz önüne alındığında, özel yetenekli öğrencilerin de akran ilişkilerinde normalden farklı durumlarla karşılaşabildikleri düşünülebilir.**

Normal gelişim gösteren çocuklara göre özel yetenekliler bazı durumlara, akran ilişkileri kurmada problem yaşamakta ve çevresinden izole olmaktadır. Bu durum özel yeteneklilerin sosyal ve duygusal olarak problem yaşadıkları alanlardan birisidir. Özel yeteneklilerin akran ilişkilerine etki eden çeşitli faktörler vardır. Örneğin arkadaş seçiminde kronolojik yaşlarından ziyade zihinsel yaşlarının etkili olduğunu öne süreren çalışmalar mevcuttur (Coleman ve Cross, 2001; Janos, Marwood, ve Robinson, 1985). Ayrıca cinsiyetin de özel yeteneklilerin arkadaş seçimine etki eden faktörlerden biri olduğu öne sürülmektedir (Davis ve Rimm, 2004; Kerr 2000; Reis ve Park, 2001). Dolayısıyla özel yeteneklilerin akran ilişkilerini inceleyen çalışmaların benzerlik ve farklılık gösteren sonuçlarından söz edilebilir. Örneğin Roedell (1980), yaşları 36 ila 71 ay arasında değişen, ortalama yaşı 53 ay ve ZB ortalaması 138 ZB olan 32 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada çocukların sosyal becerilerini “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” aracılığıyla değerlendirmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından verilen puanlar ile serbest oyun zamanı sırasında yapılan gözlemler sonucunda; çocukların sosyal davranış ölçütlerinde bir örtüşme olup olmadığını incelenmiştir. Roedell, zekâ ve sosyal bilgi arasındaki ilişkilerin, zekâ ve sosyal davranış arasındaki ilişkiden daha güçlü olma eğiliminde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Okul Öncesi Kişilerarası ‘Problem Çözme Testi’nden alınan puanlar ile ZB puanı arasında anlamlı pozitif bir ilişki belirlenirken; çalışmanın devam ettiği bir yıl boyunca yapılan değerlendirmeler ve gözlemlerde ZB puanı ile sosyal davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, özel yetenekli okul öncesi çocuklardan bir grup oluşturulduğunda, sosyal davranışı kolaylaştıran ve pekiştiren, karşılıklı uyarıcı bir sosyal atmosfer oluşturulabileceğini öne sürülmüştür (akt., Austin ve Draper, 1981).

Dauber ve Benbow (1990) ise çocukların akran ilişkilerinin özel yetenek türünden ve/veya düzeyinden etkilenip etkilenmediğini incelemişlerdir. Araştırmaya matematiksel veya sözel alanda özel yetenekliler ile aynı yaşta daha düşük düzey özel yeteneğe sahip öğrenciler katılmıştır. Öğrencilerin puanları popülerlik, akran kabulü, grup etkinliklerine katılım ve kişilik özellikleri bakımından karşılaştırılmıştır. Grup etkinliklerine katılım ve kişilik özellikleri alanlarında fark bulunmaz iken akran kabulü değerlendirmesinde, düşük düzeyde özel yetenekli öğrenciler, yüksek düzeyde özel yetenekli olan öğrencilerden daha yüksek puan elde etmişlerdir. Ayrıca bu öğrenciler kendilerini dışa dönük, sosyal açıdan becerikli ve sınır tanımaz olarak değerlendirmişlerdir (Dauber ve Benbow, 1990).

Gallagher (2015), 29 erkek ve 25 kız öğrenciyle yürüttüğü çalışmada özel yeteneklilerin akran kabulünü incelemiştir. Çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin sınıf arkadaşları arasında popüler oldukları ve kendi arkadaş çevrelerini araştırma boyunca

genişlettikleri gözlenmiştir. Sınıf içerisindeki arkadaşlarının özel yetenekli öğrenciye değer verdiğini belirleyen Gallagher, yüksek düzeyde özel yeteneğin popülarlikle ilişkili olduğunu, zekânın akran seçiminde bir faktör olabildiğini belirtmiştir. Gallagher her ne kadar akran kabulünde önemli olsa da cinsiyetin, akran kabulünü önemli derecede değiştirmediğini belirtirken; bir diğer çalışmada cinsiyetin etkili olabileceği vurgulanmıştır (Bain ve Bell, 2004).

Terman ve arkadaşları özel yetenekli çocuklar arasında zeka düzeyi fazla olanların, zeka düzeyi daha düşük olanlara kıyasla daha fazla sosyal uyum sorunları yaşadığını belirtmişlerdir (Terman ve ark., 1926). Daha sonra Hollingworth (1942), bu bulguları destekler bulgulara ulaşmış ZB puanı 125 – 155 arasında olan özel yetenekli çocukların, 156 ve üzerinde olanlardan daha iyi akran ilişkisi kurduklarını belirtmiştir. Daha yüksek düzeyde ZB puanına sahip olan çocukların, oyun içerisindeki davranışlarındaki karmaşıklıklar ve yüksek düzeyde ilgi alanları; bu çocukların sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyebilmekte ve akran gruplarından izole olmalarına neden oluşturmaktadır (Hollingworth, Akt., Saranlı ve Metin, 2012).

Janos, Marwood ve Robinson (1985) ise, ZB puanı ortalaması 163'ten büyük ve ZB puanı 140'tan düşük olan özel yetenekli çocukların ve ebeveynlerinin arkadaşlığa ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmaya katılan çocukların çoğunluğu diğer çocukları sevdiklerini, yakın arkadaşlara sahip olduklarını ve yetişkinlerle veya tek başına oynamaktansa akranlarıyla oynamayı tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan çocuklar kendilerini yaşıtlarına nazaran daha arkadaş canlısı olarak tanımlarken; ebeveyn grubuna çocuklarının arkadaşlık ilişkileri sorulduğunda kendi çocuklarının bazı arkadaşlarıyla ilişkilerini istikrarlı bir şekilde devam ettirdiklerini gözlediklerini açıklamışlardır. Ebeveynler yüksek ZB düzeyine sahip çocuklarının, arkadaş seçiminde en iyi arkadaşlarının aynı cinsiyetten akranları olduklarını belirtmişlerdir. Yüksek düzeyde ZB puanına sahip olan çocuklar ise ebeveynlerinden farklı olarak en iyi arkadaşlarının kendilerinden yaşça büyük olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca yeterince arkadaşları olmadığını ve zeki olmaları sebebiyle arkadaş edinmekte zorlandıklarını açıklamışlardır. ZB puanı 163'ten yüksek olan çocuklar ise, araştırmaya katılan diğer akranlarına kıyasla çevresindeki çocukları çok sevmediklerini belirtmişlerdir (Janos, Marwood ve Robinson, 1985).

Gallagher (2015), 54 özel yetenekli öğrenciyle gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında özel yeteneklilerin cinsiyete göre akran kabulünü incelemiştir. Bulgular, %52 oranında özel yeteneklilerin yüksek popülaritesinin olduğunu göstermiştir. Yüksek kabul düzeyinin, cinsiyetten önemli ölçüde etkilenmediği ve cinsiyetin akran kabulünde belirleyici bir faktör

olmadığını belirtilmiştir. Gross (2002) özel yeteneklilerin akran ilişkilerini incelemiş ve özel yetenekli kızların samimiyet, yardım, güven ve sadakat puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Uluslararası alanyazında özel yeteneklilerin akran ilişkileri üzerine yapılan çalışmalar, ulusal alanyazına kıyasla daha fazla sayıdadır. Yapılan alanyazın taramasında Türkiye’de özel yeteneklilerin akranlarıyla olan ilişkilerini inceleyen farklı çalışmalara rastlanmıştır (Bapoğlu Dümenci, 2018; Erol, 2015; Karakuş, 2010). Karakuş (2010) çalışmasında özel yetenekli çocuğu olan anne ve babaların karşılaştıkları güçlükleri incelemiştir. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin, yaygın olarak iletişim becerilerinde güçlükler yaşadığı belirlenmiştir. Çocuğun özel yeteneklerinin farkında olması nedenine bağlı kendini beğenmesi ve bu durumu arkadaşlarına yansıtması sonucunda akranları tarafından dışlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çevre ve arkadaşları ile uyumsuzluk yaşamaması sonucunda evde kardeş, ağabey, abla ile sorun yaşamaması, ilk kez girdiği bir ortamda kendini rahat ifade edememesi, çekingen davranması durumlarında anne babaların zorlandıkları bulgularına ulaşılmıştır (Karakuş, 2010).

Erol (2015) ise yapmış olduğu çalışmada özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini BİLSEM’lerdeki 391 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre özel yetenekli ergenlerin akranlarıyla olan ilişkilerinde aldıkları doyumun düzeyi, olumlu düşünme eğiliminde artışa neden olmuştur. Kız öğrencilerin akran ilişkilerine daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir.

Bapoğlu Dümenci (2018), BİLSEM’e devam eden özel yetenekli çocukların akran ilişkilerinin belirlenmesi ve sosyal beceri eğitim programının akran ilişkilerine etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda bir sosyal beceri eğitim programı hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan özel yetenekli çocukların akran ilişkilerine ait bulgular incelendiğinde, sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların iletişim, etkileşim, güven alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş, birliktelik alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen ve veliler özel yetenekli çocukların, akran ilişkilerinde seçici davrandıklarını ve kendileriyle benzer özellikte olan kişileri arkadaş olarak tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin sosyal medya kullanımı, akran ilişkileri ve duygu düzenleme düzeylerini karşılaştırıldığı bir diğer araştırmada ise akran ilişki düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından, birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık boyutları ve ölçek genelinden aldıkları puanların erkek

öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Erdem, 2019). Bain ve Bell (2004), özel yetenekli olan ve olmayan 4, 5 ve 6.sınıf düzeyindeki öğrencilerin akran ilişkilerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenler tarafından doldurulan form sonuçlarına göre analizler yapmışlardır. Özel yetenekli olanlar ile olmayan akranlar arasında her ne kadar fark elde edilmese de, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları, öğretmenlerin erkek öğrencilere daha yüksek puanlar verdikleri belirlenmiştir.

Selman (1981) normal gelişim gösteren çocukların arkadaşlık ilişkilerine dair yaptığı çalışmada 4-7 yaş arasındaki çocukları gözlemlemiştir. Çocuklar etkinliklerini ve materyallerini paylaşmak, yardım teklif etmek gibi davranışları en iyi arkadaşlık anlamına gelen davranışlar olarak tanımlamışlardır. 10 yaş ve üzeri çocuklarda ise ilgilerini, duygu ve düşüncelerini paylaşmak gibi özelliklerin en iyi arkadaşlık anlamına geldiği ifade edilmiştir. Çalışmada öne çıkan sonuç, yaş arttıkça çocukların arkadaşlığı karşılıklı bir etkinlik olduğunu anlamında yaşantıya dökmeleridir (Akt. Lovecky, 1995). Saphiro ve ark., (2009), erkeklere nazaran kızların daha fazla dostluk niteliği taşıdıklarını ve arkadaşlarıyla uyum içerisinde olduklarını belirtmiştir. Ancak araştırma sonucunda erkekler kızlara kıyasla daha fazla rekabetçi ve çatışmacı olarak belirtilmiştir. Underwood ve Rosen'de (2009), araştırmalarında benzer bulgular elde etmiştir. Araştırmada kızların ergenlik döneminde yakın arkadaşlık kurma düzeylerinin daha yüksek olduğuna dikkat çekilmiş; bundan dolayı daha fazla arkadaşına sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca kızların ilişkilerinde daha çok ilişkisel arkadaşlık modelini benimsemesi ve erkeklere göre daha yoğun arkadaşlık kurabilmiş olabilecekleri ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin daha çatışmacı ve rekabetçi puanlarının yüksek olması onların arkadaş edinmelerini azaltıcı bir faktör olarak tanımlanmıştır (Lee ve Olszewski-Kubilius, 2006; Rudasill ve Callahan, 2008).

Ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan araştırma bulguları hangi yaşta olursa olsun çocukların, erken dönemden itibaren dil-konuşma, sosyal beceri, duygusal, bilişsel gelişim özelliklerinin akran etkileşimleri ve sosyal becerileri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Özellikle bireysel farklılıklar çocukların akran grubunda kabul veya ret görme durumlarında belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan çocukların kendi özelliklerinin farkına varabilen, kendisinin ve çevresindeki bireylerin beklentilerini ve memnuniyet durumlarını dengede tutabilecek kişilik özelliklerini kazanmaları gerekmektedir. Bu özelliklerin desteklenmesi onların sosyal ortamda ve kişilerarası iletişimde özgüven düzeyine sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından önemlidir. Ev ve okul yaşamında desteklenmesi gereken bu beceriler için ebeveynlere ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Özel yetenekli çocukların bireysel farklılıklarının gerçekçi bir biçimde belirlenerek akademik, sosyal, duygusal anlamda destek eğitim programları hazırlanmalıdır. Bu programların hazırlanması ve uygulanmasında okul yaşamı önemli bir süreçtir. Okul yaşamında yalnızca akademik ya da yalnızca duygusal özelliklerin ön plana çıkarılması yerine, çocukların bütüncül değerlendirilmeleri, birey olarak değer-kabul gördüğü ortamların oluşturulması gerekmektedir. Özel yetenekleri olsun ya da olmasın her öğrencinin akran etkileşimlerini destekleyecek kültürel, sosyal, akademik içeriklerin oluşturulması öğrencilerin kendi yeteneklerini fark etmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca bu süreçte akademik başarı beklentisinden daha bağımsız şekilde doğal ortamlarında akranları ile kuracakları etkileşimler sayesinde, yeterlikleri veya yetersizliklerine odaklanmak yerine yardımlaşma, paylaşımda bulunma yaşantısını deneyimleyebilirler. Okul ve okul dışı yaşantılarında sanat ve spor faaliyetlerinin düzenlenmesi ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerini, ortak ilgi duyulan konuda arkadaşları ile iletişimlerinin gelişimini sağlayabilir. Bu anlamda özel yetenekleri olduğu belirlenen öğrencilerin sosyal duygusal gelişimleri ile akran ilişkilerinin incelenmesinin gerekliliği olduğu düşünülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin stres, kaygı ve olumsuz etkilenebilecekleri duygu durumlarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü sosyal duygusal becerilerine yönelik olumsuz faktörler çocukların iletişim becerileri, akran ilişkileri ve olumsuz duygularla baş etme, problem çözme becerilerine yansiyabilir. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin kendi akran grupları içerisine sosyal duygusal becerileri ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, iletişim ve sosyal becerilerinin gelişimine yönelik yapılacak çalışmalarda öngörü sağlayacak özel yeteneklilik alanındaki göstermiş oldukları performanslarının yanı sıra destekleyici müdahale planlarının geliştirilmesine kaynak oluşturabilecektir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışma, nicel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Bu bölümde öncelikle araştırmanın modeli, çalışma grubu (katılımcılar) özellikleri, veri toplama araçları, geçerlik güvenirlik bulguları ve analiz sürecine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Özel akademik, genel zihinsel, sanat, müzik, psikomotor ve liderlik becerilerinde akranlarına kıyasla daha üst seviyede performans ve/veya potansiyele sahip olan özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İslamoğlu ve Alınçık (2014), tarama modelinin, bir araştırmanın geçmişte veya günümüzdeki mevcut olan bir olayı olduğu şekliyle açıklamaya yönelik olduğu durumlarda kullanıldığını belirtmişlerdir. İlişkisel tarama modeline yönelik tanımlamalar incelendiğinde, iki veya daha fazla sayıdaki değişkenlerin ele alındığı çalışmalarda tercih edildiği belirtilmektedir. Karasar (2012), ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmalarda ele alınan değişkenlerin, birlikte değişimlerinin incelendiğine dikkat çekmiş ve korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yoluyla ilişki olarak ikiye ayrıldığını ifade etmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada araştırma örnekleme belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Büyüköztürk (2011), amaçsal örneklemin çalışmanın amacına bağlı kalınarak zengin bilgi durumlarının oluşturulmasına ve daha derinlemesine araştırma yapılmasına imkân sağladığını ifade etmiştir. Bu bakımdan çalışmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubu, 2019-2020 eğitim döneminde, Hatay, Gaziantep, Kahramanmaraş, Adana ve Osmaniye illerinde bulunan BİLSEM'lere kayıtlı 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki özel yetenekli ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veriler 2020 yılı Şubat-Nisan ayları arasında toplanmıştır. Veri toplama aşamasında araştırmacı ile tez danışmanı tarafından MEB ve HKU Sosyal Bilimler Enstitüsü izin yazıları (araştırma izni ve etik izin) hakkında kurum idarecileri bilgilendirilmiştir. Bu bilgilendirmeler telefon, e-mail aracılığı ve yüz yüze

görüşmeler yoluyla sağlanmıştır. Kurum ziyaretlerinde rehberlik servisi öğretmenleri, okul idarecileri ile görüşülmüş; çalışmanın amacı ve kullanılacak olan veri toplama araçları hakkında bilgi paylaşılmıştır. Verilerin 1/3'ü Nisan 2020 ayında yüz yüze görüşme yerine, online form hazırlanarak öğrencilere bireysel iletişim bilgilerine (telefon ve/veya e-posta olarak) ulaştırılmış ve bu şekilde toplanmıştır. Böylelikle veriler yüz yüze ve 2020 yılı başında dünyayı etkisi altına alan küresel salgın COVID-19 nedeniyle online form oluşturularak toplanmıştır. Evren ve örnekleme yer alan BİLSEM'lere kayıtlı özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, çocuk sayısı, eğitim gördükleri okulun türü (Özel/Devlet), okul dışı etkinlikler ve anne-babanın eğitim düzeyi gibi değişkenlerin bulunduğu demografik özelliklerin betimleyici analizlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin (ÖYÖ) cinsiyet değişkenine yönelik betimsel veriler

Cinsiyet	N	%
Kız	108	50
Erkek	108	50
Toplam	216	100

Yukarıdaki Tablo 3.1'e göre araştırma grubu 108'i (%50) kız, 108'i (%50) erkek olmak üzere toplam 216 özel yetenekli öğrenciden oluşmaktadır

Tablo 3.2. ÖYÖ'nün yaş değişkenine yönelik betimsel veriler

Yaş	N	%
11 yaş ve altı	68	31,5
12 yaş	56	25,9
13 yaş	48	22,2
14 yaş ve üzeri	44	20,4
Toplam	216	100

Tablo 3.2'ye göre özel yetenekli öğrencilerin 68'inin (%31,5) 11 yaş ve altı, 56'sının (%25,9) 12 yaş, 48'inin (%22,2) 13 yaş ve 44'ünün (%20,4) 14 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerden yaşı en küçük olan öğrenci 10, yaşı en büyük olan öğrenci ise 15 yaşındadır.

Tablo 3.3. ÖYÖ'nün devam edilen okul türüne yönelik betimsel veriler

Okul Türü	N	%
Devlet	95	44,0
Özel	121	56,0
Toplam	216	100

Yukarıdaki Tablo 3.3'e göre özel yetenekli öğrencilerin 95'inin (%44) devlet okullarında, 121'inin (%56) ise özel okullarda eğitim almakta olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. ÖYÖ'nün sınıf düzeyine yönelik betimsel veriler

Sınıf Düzeyi	N	%
5.Sınıf	60	27,8
6. Sınıf	52	24,1
7. Sınıf	53	24,5
8. Sınıf	51	23,6
Toplam	216	100

Tablo 3.4'e göre özel yetenekli öğrencilerin 60'ının (%27,8) 5. sınıf, 52'sinin (%24,1) 6. sınıf, 53'ünün (%24,5) 7. Sınıf ve 51'inin (%23,6) 8. sınıf olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. ÖYÖ'nün ailedeki çocuk sayısına yönelik betimsel veriler

Çocuk Sayısı	N	%
1 çocuk	61	28,2
2 çocuk	95	44,0
3 çocuk ve üzeri	60	27,8
Toplam	216	100

Tablo 3.5' e göre özel yetenekli öğrencilerin 61'inin (%28,2) tek çocuklu, 95'inin (%44,0) iki çocuklu, 60'ının (%27,8) ise 3 ve üzeri çocuklu ailelerde yetişmiş olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. ÖYÖ'nün anne eğitim durumuna yönelik betimsel veriler

Anne Eğitim Durumu	N	%
İlköğretim (İlkokul-ortaokul)	22	10,2
Lise	38	17,6
Ön lisans	12	5,6
Lisans	115	53,2
Lisansüstü	29	13,4
Toplam	216	100

Tablo 3.6'ya göre özel yetenekli öğrencilerin annelerinin 22'sinin (%10,2) ilköğretim, 38'inin (%17,6) lise, 12'sinin (%5,6) ön lisans, 115'inin (%53,2) lisans ve 29'unun (%13,4) lisansüstü düzeyde eğitime sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 3.7. ÖYÖ'nün baba eğitim durumuna yönelik betimsel veriler

Baba Eğitim Durumu	N	%
İlköğretim (İlkokul ortaokul)	19	8,8
Lise	33	15,3
Ön lisans	14	6,5
Lisans	117	54,2
Lisansüstü	33	15,3
Toplam	216	100

Tablo 3.7'ye göre özel yetenekli öğrencilerin babalarının 19'unun (%8,8) ilköğretim, 33'ünün (%15,3) lise, 14'ünün (%6,5) ön lisans, 117'sinin (%54,2) lisans ve 33'ünün (%15,3) lisansüstü düzeyde eğitime sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.8. ÖYÖ'nün okul dışı etkinliklere katılma durumuna yönelik betimsel veriler

Okul Dışı Etkinliklere Katılma	N	%
Katılıyor	73	33,8
Katılmıyor	143	66,2
Toplam	216	100

Tablo 3.8'de görüldüğü gibi özel yetenekli öğrencilerin okul dışı etkinliklere (sportif faaliyetler, müzik ve resim kursları, sinema, yüzme vb...) katılma durumuna yönelik betimsel veriler göz önüne alındığında 73'ünün (%33,8) okul dışı etkinliklere katılıyor oldukları ve 143'ünün (%66,2) okul dışı etkinliklere katılım göstermedikleri görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunda öğrencilerin yaş, ailedeki çocuk sayısı, sınıf düzeyi, eğitim gördükleri okul türü (Özel/Devlet), okul dışı etkinliklere (sportif faaliyetler, müzik ve resim kursları, sinema, yüzme vb...) katılma durumları, cinsiyet, anne-babanın eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlere yönelik sorulara yer verilmiştir (**Ek 4**).

3.3.2. Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ)

Çalışmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) ve diğeri Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeğidir (SDBAÖ). İlk veri toplama aracı çocuklar ile ergenlere yönelik olarak Bukowski, Hoza ve Boivin (1994) tarafından

geliştirilmiştir. AIÖ'nin Türkçe'ye uyarlanması çalışması Erkan-Atik ve ark., (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin kullanıldığı çalışmalarda örnekleme ergenler oluşturmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanan formunda, 22 madde bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış olan formunun beş alt boyutu mevcuttur. Bunlar koruma, birliktelik, yardım, çatışma ve yakınlık alt boyutlarıdır. Ölçekten elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları alt boyutlarda. 66 ile. 85 arasında değişim göstermektedir. Ölçekte tersten puanlanan dört madde bulunmaktadır. Ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen puan arttıkça akran ilişkilerinin düzeyi de olumlu olarak artmaktadır. Ölçeğin ilgili alt boyutunda elde edilen yüksek puanlar ilişkinin düzeyinin de pozitif yönlü olduğunu açıklamaktadır. Ölçekte bulunan alt boyutlardan birliktelik boyutu birey ve akranının gönüllü olarak beraber geçirdikleri zamanının puanını ifade etmektedir. Çatışma boyutu, birey ve arkadaşı arasındaki anlaşmazlık durumunun sıklığını ifade etmektedir. Ancak çatışma boyutu tersten kodlanmıştır. Yapılan tersine çevirme işlemi ile çatışma boyutundan alınan puanın artması çatışmanın azalması anlamını ifade etmektedir. Yardım alt boyutu adaletsiz durumlara karşı koymayı, adaletsizlik durumunda adil olanı savunmayı ve akran ile yardımlaşmayı açıklar. Koruma boyutu birey ve akranının sorunların üstesinden birlikte gelmelerine yönelik karşılıklı duydukları güveni ifade eder. Yakınlık boyutu ise birbirine duygusal olarak bağlanma anlamına gelmektedir. Ölçeğin kullanılması için gerekli izinler çalışmanın uygulama aşaması öncesinde eposta ile yazar/yazarlara ulaşılarak çalışmanın amacı açıklanmış ve enstitü izni belirtilerek izin istenmiştir. Kullanım izni **Ek 1**'de yer almaktadır.

3.3.3. Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ):

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise özel yetenekli öğrencilerde sosyal-duygusal beceri algı düzeyini belirlemek için geliştirilen Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeğidir (**Ek 5**). Baydan (2010) tarafından geliştirilen ölçme aracında 21 madde ve problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, iletişim becerileri ve benlik saygısını artıran beceriler olmak üzere dört alt boyut bulunmaktadır. Ölçek incelendiğinde problem çözme becerileri %25,163, stresle başa çıkma %4,842, iletişim becerileri %3,839 ve benlik saygısını artıran beceriler %3,568 olmak üzere dört alt boyutun açıkladığı toplam varyansın %37,412 olduğu görülmüştür. Bu değere göre Baydan (2010), ölçeğin toplam puan olarak kullanılabilir olduğu belirtmiştir. Çalışmada ölçeğin toplam puanı kullanılmış alt boyutlara değinilmemiştir. Ayrıca ölçekte ters madde yer almamaktadır. 3'lü likert tipindeki ölçme aracında maddeler bana hiç uygun değil (1), bana kısmen uygun (2) ve bana oldukça uygun (3) olarak derecelendirilmektedir. Sosyal Duygusal Beceri Algısı ölçeğinde en düşük puanın 21 olduğu ve en yüksek puanın 63 olduğu belirtilmiştir. Yanıtlama süresi ortalama 15 dakika olan ölçme

aracında toplam puanları grup ortalamasının altında kalan öğrencilerin, sosyal-duygusal beceri algısı yönünden yetersiz olarak değerlendirilmektedir. Puanları ortalamanın üzerinde olan öğrencilerin ise sosyal-duygusal algılarının gelişmiş olarak ifade edildiği belirtilmektedir. Ölçeğin kullanılması için gerekli izinler çalışmanın alanyazın taraması bitiminde, konuya karar verildiğinde nasıl veri toplanacağı ile çalışmaları planlarken alınmıştır. Araştırmanın uygulama aşaması öncesinde eposta ile yazar/yazarlara ulaşılarak çalışmanın amacı açıklanmış ve enstitü izni belirtilerek izin istenmiştir. Kullanım izni **Ek 2'**de yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci

Çalışmanın amacı ile örtüştüğü düşünülen değerlendirme araçları belirlenmiştir. Bu aşamada tez danışmanı ile alanyazın incelenmiş, ölçme araçlarının yazarları ve kullanıldığı araştırmalara ulaşılmıştır. Ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için gerekli olan izinler alınmıştır. Araştırmacı ve tarafından kişisel bilgiler formu hazırlanıp, ölçekler eklenerek veri toplama aracı oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan özel yetenek tanısı almış ortaokul öğrencilerine ulaşabilmek için, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli yazılı izin (**Ek 3**) alınmıştır. İzin alma sürecinde araştırma örnekleminin birden fazla ilde olması dolayısıyla İl Milli Eğitim Müdürlükleri yerine, doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne başvuruda bulunulmuştur. İlgili bakanlıktan gelen araştırma izni sonrasında Hatay, Gaziantep, Adana, Osmaniye ve Kahramanmaraş'ta bulunan BİLSEM'lerde görev yapan okul müdürlerine telefon ile tek tek ulaşılmıştır. Yazının kendilerine resmi olarak iletme süreci takip edilmiştir. Araştırmanın veri toplama aşamasında danışman ve tez öğrencisi iletişim anlamında tüm kurum müdürleri ile ayrı ayrı görüşmüş. Araştırmacı tez öğrencisi (Adana BİLSEM hariç) kurumlara okul-kurum ziyaretleri gerçekleştirmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanmasından önce araştırma hakkında öğrencilere bilgilendirmeler yapılmış olup, gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya destek vermek isteyen öğrencilere ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından uygulanan formun cevaplama süresi ortalama her bir öğrenci için 15-20 dakika arasında sürmüştür. Ancak veri toplama sürecine küresel salgın COVID-19 dolayısıyla ara verilmek zorunda kalınmıştır. Koronavirüs (Covid-19) süreci nedeniyle uygulamaları gerçekleştirilemeyen Adana BİLSEM ve uygulamaların bir kısmı yarım kalan Kahramanmaraş, Hatay ve Gaziantep illerindeki öğrencilere ulaşabilmek için okul müdürleri ve rehber öğretmenler ile tez danışmanı ve araştırmacı birebir iletişim (telefon) iletişim kurmuştur. Önce öğrencilerin bilgilendirilmesi süreci ardından online form (yalnızca kullanıcıya özel iletişim bilgisine) hazırlanmış ve bu

şekilde veri toplama süreci tamamlanmıştır. Toplanan veriler SPSS 24 programına işlenerek, analiz işlemleri için hazır hale getirilmiştir.

Analiz sürecine başlanmadan önce ölçeklerin iç güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değerlerine bakılmıştır. Ortaya çıkan değer Sosyal-duygusal beceri algısı ölçeği için .77'dir. Akran ilişkileri ölçeğinin tamamına yönelik Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı .69 ve ölçeğin alt boyutlarının sırasıyla birliktelik .74, çatışma .78, yardım .70, koruma .71 ve yakınlık boyutları .71 olmasından dolayı analiz sürecine geçilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanarak normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. George ve Mallery (2010) ilgili değişkenin elde edilen puanların çarpıklık değerlerinin ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında olmasının normal dağılım gösterdiğine yönelik yorumlanabileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda Shao (2002) ise bu değerlerin ± 3 arasında olması gerektiğini ifade etmiştir. Ölçme araçlarının çarpıklık değerleri ile basıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri

Değişkenler	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
SDBAÖ Toplam	53,35	4,98	-,478	-,099
AİÖ Toplam	82,10	13,31	-,380	-,213
AİÖ Birliktelik	11,74	3,35	,202	-,243
AİÖ Çatışma	15,99	3,11	-,871	,523
AİÖ Yardım	20,70	4,47	-1,065	,589
AİÖ Koruma	14,11	3,85	-,210	-,914
AİÖ Yakınlık	19,55	4,26	-,600	-,398

Tablo 3.9'a göre Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ) ile Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde verinin normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Dağılımın normal olmasından dolayı araştırmada parametrik analizler kullanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlı farklılaşmayı belirlemek için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Bağımsız örneklem t testi parametrik ve iki kategorili değişkenlerin analizinde kullanılmıştır. Üç veya daha üzeri kategorili değişkenlerin analizinde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farkın anlamlı olduğu durumlarda gruplar arasındaki farklılığın kaynağı post- hoc testi aracılığıyla belirlenmiştir. Post- hoc testinde Scheffe varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılmıştır ancak varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Dunnet's C uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2011).

Araştırmada iki kategorili değişkenlerin (cinsiyet, okul türü, okul dışı etkinliklere katılım) analizinde t testi uygulanmıştır. Araştırmada  ve daha üzeri kategorili değişkenlerin (yaş, sınıf düzeyi, ocuk sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) analizinde ANOVA uygulanmıştır. Sosyal duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri arasındaki ilişki Pearson arpım Momentler Katsayısı ile incelenmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları bağımsız değişkenler ve araştırma problemlerine göre sıralanmıştır.

4.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarına Yönelik Bulgular

4.1.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmadaki alt problemlerden ilki olan, “Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla cinsiyet değişkenine yönelik t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.1.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.1. Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	df	p
Kız	108	53,41	5,19	,177	214	,86
Erkek	108	53,29	4,78			

Tablo 4.1.1 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları puanlarının cinsiyete göre anlamlılık düzeyini belirlemeye yönelik t-testi uygulanmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t = ,177$; $p > .05$).

4.1.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Düzeyini Yönelik Bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yaş değişkenine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.1.2’de görülmektedir.

Tablo 4.1.2. Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
SDBAÖ	11 ve aşağısı	68	52,77	4,86	G.arası	99,900	3	33,30	1,347	,26
	12,0	56	52,76	4,46	G.İçi	5239,651	212	24,71		
	13,0	48	54,25	5,53	Toplam	5339,551	215			
	14 ve üzeri	44	54,02	5,09						
	Toplam	216	53,35	4,98						

Tablo 4.1.2 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları puanlarının yaş değişkenine göre anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Sonuç olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (F=1,347; p>.05).

4.1.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Devam Edilen Okul Türüne Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik Bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla devam edilen okul türüne yönelik yapılan t testi analiz sonuçları Tablo 4.1.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.1.3. Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Devam Edilen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik T Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{x}	ss	t	df	p
Devlet	95	52,58	4,99	-2,01	214	,04*
Özel	121	53,95	4,91			

* p<.05

Tablo 4.1.3 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algı puanlarının eğitim görmekte oldukları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (t= -2,01; p<.05).

4.1.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Sınıf Düzeyine Yönelik Farklılaşma Düzeyine Yönelik Bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla sınıf düzeyi değişkenine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.1.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.1.4. Sosyal-Duygusal Beceri Algıları Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
SDBAÖ	5. Sınıf	60	52,91	4,89	G.arası	89,461	3	29,82	1,204	,31
	6. Sınıf	52	52,59	4,48	G.içi	5250,090	212	24,76		
	7. Sınıf	53	53,75	5,64	Toplam	5339,551	215			
	8. Sınıf	51	54,23	4,80						
	Toplam	216	53,35	4,98						

Tablo 4.1.4 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlılık düzeyini belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Sınıf düzeyi değişkeninin, öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($F=1,204$; $p>.05$).

4.1.5. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik Bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla çocuk sayısı değişkenine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.1.5’te görülmektedir.

Tablo 4.1.5. Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Çocuk Sayısı	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
SDBAÖ	1 çocuk	61	52,57	5,21	G. arası	91,079	2	45,53	1,848	,16
	2 çocuk	95	54,06	4,67	G. içi	5248,472	213	24,64		
	3 ve üzeri	60	53,03	5,15	Toplam	5339,551	215			
	Toplam	216	53,35	4,98						

Tablo 4.1.5. incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algı puanları ailelerindeki çocuk sayısı değişkenine göre ANOVA testi ile incelenmiştir. Tek çocuk, 2 çocuk ve 3 çocuklu ailede yaşayan öğrencilerin puanları arasındaki farkın, anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F=1,848$; $p>.05$).

4.1.6. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal - Duygusal Beceri Algı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik Bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla anne eğitim durumu değişkenine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.1.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.1.6. Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne Eğitim	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
SDBAÖ	İlköğretim	22	52,00	6,59	G.arası	87,038	4	21,75	,874	,48
	Lise	38	52,73	4,71	G.ıç	5252,513	211	24,89		
	Ön lisans	12	54,66	5,29	Toplam	5339,551	215			
	Lisans	115	53,67	4,76						
	Lisansüstü	29	53,41	4,70						
	Toplam	216	53,35	4,98						

Tablo 4.1.6 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algı puanları, anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmamaktadır (F=1,420; p>.05).

4.1.7. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik Bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla baba eğitim durumu değişkenine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.1.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.7. Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba Eğitim	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
SDBAÖ	İlköğretim	19	51,63	5,78	G.arası	139,922	4	34,98	1,420	,23
	Lise	33	52,30	5,73	G.ıç	5199,629	211	24,64		
	Ön lisans	14	54,64	4,30	Toplam	5339,551	215			
	Lisans	117	53,80	4,73						
	Lisansüstü	33	53,27	4,69						
	Toplam	216	53,35	4,98						

Tablo 4.1.7. incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmamaktadır ($F=1,420$; $p>.05$).

4.1.8. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Okul Dışı Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik Bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla okul dışı etkinliklere katılma durumuna yönelik yapılan t testi analiz sonuçları Tablo 4.1.8’de görülmektedir.

Tablo 4.1.8. Sosyal-Duygusal Beceri Algı Puanlarının Okul Dışı Etkinliklere Katılmalarına Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik T Testi Sonuçları

Okul Dışı Etkinlik	N	\bar{x}	ss	t	df	p
Evet	73	52,767	4,9680	-1,243	214	,215
Hayır	143	53,657	4,9818			

Tablo 4.1.8’de görüldüğü gibi okul dışı etkinliklere katılım durumu, özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($t=-1,243$; $p>.05$).

4.2 Özel Yetenekli Öğrencilerin Akran İlişkileri (Birliktelik, Çatışma, Yardım, Koruma, Yakınlık) Puanlarına Yönelik Bulgular

4.2.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Akran İlişkileri (AİÖ) Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik Bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Bulgular Tablo 4.2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1. AİÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik T Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	df	p
Birliktelik	Kız	108	12,00	3,63	1,115	214	,26
	Erkek	108	11,49	3,05			
Çatışma	Kız	108	16,25	2,90	1,224	214	,22
	Erkek	108	15,73	3,30			
Yardım	Kız	108	21,23	4,33	1,741	214	,08
	Erkek	108	20,17	4,57			
Koruma	Kız	108	14,42	3,97	1,183	214	,23
	Erkek	108	13,80	3,73			
Yakınlık	Kız	108	20,28	4,44	2,569	214	,01*
	Erkek	108	18,81	3,96			
AİÖ Toplam	Kız	108	84,19	13,63	2,329	214	,02*
	Erkek	108	80,01	12,69			

* p<.05

Tablo 4.2.1 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri puanlarının cinsiyete ilişkin anlamlılık düzeyini belirlemeye yönelik t-testi uygulanmıştır. Akran ilişkileri toplam puanında ve yakınlık alt faktöründe bulunan farkın anlamlı olduğu görülmüştür (t=2,329; p.<05, t=2,569; p.<.05).

4.2.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin AİÖ Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik Bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu diğer bir bağımsız değişken olan yaş değişkenine göre incelenmiştir. Bulgular Tablo 4.2.2’de gösterilmiştir

Tablo 4.2.2. AİÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
Birliktelik	11 ve aşağısı	68	11,97	3,28	G.arası	10,912	3	3,63	,320	,81
	12,0	56	11,44	3,18	G.içi	2412,083	212	11,37		
	13,0	48	11,91	3,41	Toplam	2422,995	215			
	14 ve üzeri	44	11,59	3,68						
	Toplam	216	11,74	3,35						
Çatışma	11 ve aşağısı	68	15,25	3,31	G.arası	57,278	3	19,10	1,991	,11
	12,0	56	16,28	2,55	G.içi	2032,703	212	9,58		
	13,0	48	16,52	3,47	Toplam	2089,981	215			
	14 ve üzeri	44	16,18	2,92						
	Toplam	216	15,99	3,11						
Yardım	11 ve aşağısı	68	20,00	3,08	G.arası	145,192	3	48,39	2,464	,06
	12,0	56	20,96	4,51	G.içi	4163,845	212	19,64		
	13,0	48	22,04	4,42	Toplam	4309,037	215			
	14 ve üzeri	44	20,00	5,87						
	Toplam	216	20,70	4,47						
Koruma	11 ve aşağısı	68	13,38	3,52	G.arası	106,402	3	35,46	2,432	,06
	12,0	56	13,82	3,89	G.içi	3091,705	212	14,58		
	13,0	48	15,25	3,91	Toplam	3198,106	215			
	14 ve üzeri	44	14,38	4,04						
	Toplam	216	14,11	3,85						
Yakınlık	11 ve aşağısı	68	19,82	3,51	G.arası	178,312	3	59,43	3,374	,02*
	12,0	56	19,35	4,77	G.içi	3735,128	212	17,61		
	13,0	48	20,77	3,90	Toplam	3913,440	215			
	14 ve üzeri	44	18,04	4,65						
	Toplam	216	19,55	4,26						
AİÖ Toplam	11 ve aşağısı	68	80,42	9,82	G.arası	1280,634	3	426,87	2,458	,06
	12,0	56	81,87	13,44	G.içi	36819,916	212	173,67		
	13,0	48	86,50	13,98	Toplam	38100,551	215			
	14 ve üzeri	44	80,20	16,14						
	Toplam	216	82,10	13,31						

* $p < .05$

Yukarıdaki Tablo 4.2.2 incelendiğinde, özel yeteneklilerin akran ilişkilerinin yaşa göre anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda yakınlık faktöründe elde edilen farkın anlamlı olduğu dikkati çekmektedir ($F=2,458$; $p < .05$). Bu farklılık 13 yaşındakiler ile 14 ve üzeri yaş grubu arasında olmakla birlikte yaşı 13 olan grubun lehinedir.

4.2.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin AİÖ Puanlarının Devam Etmekte Oldukları Okula Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik Bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu diğer bir bağımsız değişken olan devam etmekte oldukları okul değişkenine göre incelenmiştir. Bulgular Tablo 4.2.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.2.3. AİÖ Puanlarının Devam Edilen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik T Testi Sonuçları

Puan	Okul Türü	N	\bar{x}	ss	t	df	p
Birliktelik	Devlet	95	12,03	3,09	1,135	213,165	,25
	Özel	121	11,52	3,60			
Çatışma	Devlet	95	15,80	3,20	-,796	214	,42
	Özel	121	16,14	3,06			
Yardım	Devlet	95	20,94	4,08	,708	214	,48
	Özel	121	20,51	4,77			
Koruma	Devlet	95	14,43	3,54	1,085	211,908	,28
	Özel	121	13,87	4,08			
Yakınlık	Devlet	95	20,06	3,85	1,600	212,708	,11
	Özel	121	19,15	4,54			
AİÖ Toplam	Devlet	95	83,27	11,60	1,173	213,906	,24
	Özel	121	81,19	14,49			

Tablo 4.2.3 incelendiğinde, okul türünün özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.2.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin AİÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik Bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu diğer bir bağımsız değişken olan sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmiştir. Bulgular Tablo 4.2.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.2.4. AİÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Bulguları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Sınıf	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Birliktlk	5. Sınıf	60	11,83	3,30	G.arası	18,954	3	6,31	,557	,64
	6. Sınıf	52	11,73	3,10	G.ııı	2404,042	212	11,34		
	7. Sınıf	53	12,11	3,43	Toplam	2422,995	215			
	8. Sınıf	51	11,27	3,61						
	Toplam	216	11,74	3,35						
Çatışma	5. Sınıf	60	15,20	3,40	G.arası	63,437	3	21,14	2,212	,08
	6. Sınıf	52	16,19	2,85	G.ııı	2026,544	212	9,55		
	7. Sınıf	53	16,66	3,01	Toplam	2089,981	215			
	8. Sınıf	51	16,02	3,01						
	Toplam	216	15,99	3,11						
Yardııı	5. Sınıf	60	19,93	2,83	G.arası	176,646	3	58,88	3,021	,03*
	6. Sınıf	52	20,94	4,62	G.ııı	4132,391	212	19,49		
	7. Sınıf	53	22,11	3,99	Toplam	4309,037	215			
	8. Sınıf	51	19,90	5,89						
	Toplam	216	20,70	4,47						
Koruma	5. Sınıf	60	13,40	3,63	G.arası	94,379	3	31,46	2,149	,09
	6. Sınıf	52	13,71	3,80	G.ııı	3103,727	212	14,64		
	7. Sınıf	53	15,11	3,92	Toplam	3198,106	215			
	8. Sınıf	51	14,33	3,96						
	Toplam	216	14,11	3,85						
Yakınlık	5. Sınıf	60	20,00	3,36	G.arası	288,315	3	96,10	5,620	,00*
	6. Sınıf	52	19,02	4,78	G.ııı	3625,125	212	17,10		
	7. Sınıf	53	21,11	3,78	Toplam	3913,440	215			
	8. Sınıf	51	17,94	4,56						
	Toplam	216	19,55	4,26						
AİÖ Toplam	5. Sınıf	60	80,36	9,41	G.arası	1878,072	3	626,02	3,664	,01*
	6. Sınıf	52	81,59	13,69	G.ııı	36222,479	212	170,86		
	7. Sınıf	53	87,11	12,87	Toplam	38100,551	215			
	8. Sınıf	51	79,47	16,00						
	Toplam	216	82,10	13,31						

* p<.05

Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Yardım (3,021; p<.05), yakınlık (F=5,620; p<.05) alt boyutu ile akran ilişkileri ölçeği toplam puanlarında (F=3,664; p<.05) anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık yardım boyutunda 5. sınıflar ile 7. sınıflar arasında olmakla birlikte 7. sınıfların lehinedir. Yakınlık boyutundaki anlamlı farklılık ise 7. sınıfa devam edenler ile 8. sınıfa devam etmekte olanlar arasında, 7. sınıfların lehinedir. Akran ilişkileri ölçeği toplam puanlarındaki anlamlı farklılık ise 7. sınıfa devam edenler ile 8. sınıfa devam etmekte olanlar arasındadır ve 7. sınıf öğrencilerinin lehinedir.

4.2.5. Özel Yetenekli Öğrencilerin AİÖ’de Elde Ettikleri Puanların Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik Bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu bağımsız değişkenler açısından ele alınmıştır. Çocuk sayısı değişkenine ait bulgular Tablo 4.2.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.2.5. AİÖ Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Çocuk Sayısı	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
Birliktelik	1 çocuk	61	11,54	3,25	G.arası	5,493	2	2,74	,242	,78
	2 çocuk	95	11,73	3,40	G.ıç	2417,502	213	11,35		
	3 ve üzeri	60	11,96	3,41	Toplam	2422,995	215			
	Toplam	216	11,74	3,35						
Çatışma	1 çocuk	61	15,95	3,03	G.arası	71,942	2	35,971	3,797	,02*
	2 çocuk	95	16,54	2,70	G.ıç	2018,039	213	9,47		
	3 ve üzeri	60	15,15	3,63	Toplam	2089,981	215			
	Toplam	216	15,99	3,11						
Yardım	1 çocuk	61	20,44	4,25	G.arası	6,583	2	3,29	,163	,85
	2 çocuk	95	20,86	4,87	G.ıç	4302,454	213	20,19		
	3 ve üzeri	60	20,71	4,08	Toplam	4309,037	215			
	Toplam	216	20,70	4,47						
Koruma	1 çocuk	61	14,06	4,06	G.arası	1,151	2	,57	,038	,96
	2 çocuk	95	14,07	3,78	G.ıç	3196,955	213	15,01		
	3 ve üzeri	60	14,23	3,81	Toplam	3198,106	215			
	Toplam	216	14,11	3,85						
Yakınlık	1 çocuk	61	19,55	3,98	G.arası	17,131	2	8,56	,468	,62
	2 çocuk	95	19,28	4,56	G.ıç	3896,309	213	18,29		
	3 ve üzeri	60	19,96	4,07	Toplam	3913,440	215			
	Toplam	216	19,55	4,26						
AİÖ Toplam	1 çocuk	61	81,55	13,06	G.arası	33,821	2	16,91	,095	,91
	2 çocuk	95	82,50	13,84	G.ıç	38066,730	213	178,71		
	3 ve üzeri	60	82,03	12,88	Toplam	38100,551	215			
	Toplam	216	82,10	13,31						

* $p < .05$

Tablo 4.2.5 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda çatışma (3,797; $p < .05$) alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Farklılık, 2 çocuklu ailelerde büyüyen çocuklar ile 3 ve üzeri çocuklu ailelerde büyüyen çocuklar arasında olup, 2 çocuklu ailelerde büyüyen çocukların lehinedir. Ayrıca birliktelik (F=,242; $p > .05$), yardım (F=,163; $p > .05$), koruma (F=,038; $p > .05$), yakınlık (F=,468; $p > .05$) alt boyutlarında ve

ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen puanlarda ($F=,095$; $p>.05$) anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.6. Özel Yetenekli Öğrencilerin AIÖ Puanlarının Annelerin Almış Oldukları Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik Bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 4.2.6’da yer almaktadır.



Tablo 4.2.6. AİÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	AnneEğitim	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Birliktelik	İlköğretim	22	11,86	1,85	G.arası	74,991	4	18,74	1,685	,15
	Lise	38	11,81	3,61	G.ıçı	2348,004	211	11,12		
	Ön lisans	12	10,25	2,83	Toplam	2422,995	215			
	Lisans	115	11,54	3,19						
	Lisansüstü	29	12,96	4,37						
	Toplam	216	11,74	3,35						
Çatışma	İlköğretim	22	15,77	3,36	G.arası	49,092	4	12,27	1,269	,28
	Lise	38	15,07	3,80	G.ıçı	2040,890	211	9,67		
	Ön lisans	12	15,58	3,17	Toplam	2089,981	215			
	Lisans	115	16,26	2,76						
	Lisansüstü	29	16,44	3,16						
	Toplam	216	15,99	3,11						
Yardım	İlköğretim	22	21,09	4,17	G.arası	53,991	4	13,49	,669	,61
	Lise	38	21,42	4,20	G.ıçı	4255,046	211	20,16		
	Ön lisans	12	19,58	5,55	Toplam	4309,037	215			
	Lisans	115	20,40	4,63						
	Lisansüstü	29	21,13	3,97						
	Toplam	216	20,70	4,47						
Koruma	İlköğretim	22	15,72	3,49	G.arası	94,323	4	23,58	1,603	,17
	Lise	38	13,73	3,96	G.ıçı	3103,784	211	14,71		
	Ön lisans	12	14,08	2,42	Toplam	3198,106	215			
	Lisans	115	13,74	3,95						
	Lisansüstü	29	14,86	3,87						
	Toplam	216	14,11	3,85						
Yakınlık	İlköğretim	22	20,59	3,47	G.arası	152,995	4	38,25	2,146	,07
	Lise	38	20,18	4,06	G.ıçı	3760,445	211	17,82		
	Ön lisans	12	17,83	3,35	Toplam	3913,440	215			
	Lisans	115	19,01	4,57						
	Lisansüstü	29	20,79	3,79						
	Toplam	216	19,55	4,26						
AİÖ Toplam	İlköğretim	22	85,04	11,10	G.arası	1101,442	4	275,36	1,570	,18
	Lise	38	82,23	12,49	G.ıçı	36999,109	211	175,35		
	Ön lisans	12	77,33	12,39	Toplam	38100,551	215			
	Lisans	115	80,96	13,90						
	Lisansüstü	29	86,20	13,23						
	Toplam	216	82,10	13,31						

Tablo 4.2.6’da özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri ölçeğinden aldıkları puanların annelerin eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar görülmektedir. Yapılan analizler, anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ($p>.05$).

4.2.7. Özel Yetenekli Öğrencilerin AİÖ Puanlarının Babaların Almış Oldukları Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik Bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait bulgulara Tablo 4.2.7’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.7. AİÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	BabaEğitim	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Birliktelik	İlköğretim	19	11,84	2,63	G.arası	36,076	4	9,02	,797	,52
	Lise	33	12,30	3,52	G.içi	2386,920	211	11,31		
	Ön lisans	14	10,50	2,84	Toplam	2422,995	215			
	Lisans	117	11,81	3,40						
	Lisansüstü	33	11,42	3,61						
	Toplam	216	11,74	3,35						
Çatışma	İlköğretim	19	15,31	2,78	G.arası	32,728	4	8,18	,839	,50
	Lise	33	15,36	3,87	G.içi	2057,254	211	9,75		
	Ön lisans	14	16,14	3,71	Toplam	2089,981	215			
	Lisans	117	16,11	2,84						
	Lisansüstü	33	16,51	3,14						
	Toplam	216	15,99	3,11						
Yardım	İlköğretim	19	19,94	5,91	G.arası	20,069	4	5,01	,247	,91
	Lise	33	20,93	3,86	G.içi	4288,968	211	20,32		
	Ön lisans	14	20,57	5,95	Toplam	4309,037	215			
	Lisans	117	20,87	4,31						
	Lisansüstü	33	20,36	4,18						
	Toplam	216	20,70	4,47						
Koruma	İlköğretim	19	14,68	3,69	G.arası	51,599	4	12,90	,865	,48
	Lise	33	15,09	3,73	G.içi	3146,508	211	14,91		
	Ön lisans	14	14,14	3,23	Toplam	3198,106	215			
	Lisans	117	13,88	3,88						
	Lisansüstü	33	13,63	4,21						
	Toplam	216	14,11	3,85						
Yakınlık	İlköğretim	19	19,89	3,47	G.arası	40,689	4	10,17	,554	,69
	Lise	33	20,15	3,95	G.içi	3872,751	211	18,35		
	Ön lisans	14	18,78	3,96	Toplam	3913,440	215			
	Lisans	117	19,62	4,50						
	Lisansüstü	33	18,81	4,32						
	Toplam	216	19,55	4,26						
AİÖ Toplam	İlköğretim	19	81,68	14,06	G.arası	221,898	4	55,47	,309	,87
	Lise	33	83,84	12,16	G.içi	37878,652	211	179,52		
	Ön lisans	14	80,14	13,82	Toplam	38100,551	215			
	Lisans	117	82,29	13,69						
	Lisansüstü	33	80,75	12,93						
	Toplam	216	82,10	13,31						

Tablo 4.2.7’de sunulan veriler incelendiğinde, baba eğitim durumları özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($p>.05$).

4.2.8. Özel Yetenekli Öğrencilerin Puanlarının Okul Dışı Etkinliklere Katılım Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik Bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) okul dışı etkinliklere katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait bulgular Tablo 4.2.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.8. AİÖ Puanlarının Okul Dışı Etkinliklere Katılım Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyine Yönelik T Testi Sonuçları

Puan	Okul Dışı Etkinlik	N	\bar{x}	ss	t	df	p
Birliktelik	Katılıyor	73	12,000	3,3208	,796	214	,43
	Katılmıyor	143	11,615	3,3796			
Çatışma	Katılıyor	73	15,575	3,0908	-1,402	214	,16
	Katılmıyor	143	16,203	3,1209			
Yardım	Katılıyor	73	21,397	4,1791	1,633	214	,10
	Katılmıyor	143	20,350	4,5952			
Koruma	Katılıyor	73	14,356	3,5133	,654	214	,51
	Katılmıyor	143	13,993	4,0272			
Yakınlık	Katılıyor	73	20,068	3,6298	1,371	176,203	,17
	Katılmıyor	143	19,287	4,5465			
AİÖ Toplam	Katılıyor	73	83,397	12,0919	1,018	214	,31
	Katılmıyor	143	81,448	13,8882			

Tablo 4.2.8 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinin puanlarının okul dışı düzenlenen etkinliklere katılım gösterme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algıları ile Akran İlişkileri Puanlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, “Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) arasında ilişki var mıdır?” Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan analizin bulguları Tablo 4.3.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.3.1. Özel Yeteneklilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algıları ile AİÖ Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	SDBAÖ	AİÖ Alt Ölçek Puanları					
		Birliktelik	Çatışma	Yardım	Koruma	Yakınlık	Toplam
SDBAÖ	r=1,00	,11	,31**	,17**	,21**	,07	,24**
Birliktelik		r=1,00	-,04	,46**	,43**	,49**	,68**
Çatışma			r=1,00	,07	,12	-,03	,27**
Yardım				r=1,00	,59**	,58**	,82**
Koruma					r=1,00	,53**	,80**
Yakınlık						r=1,00	,79**
AİÖ Toplam							r=1,00

**<.01

Tablo 4.3.1 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) arasında ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda sosyal duygusal beceri algıları puanı ile akran ilişkilerinin alt boyutları çatışma ($r=,31$), yardım ($r=,17$), koruma ($r=,21$) ve akran ilişkileri toplam puanları ($r=,24$) arasında $p<,01$ düzeyinde anlamlı ilişki elde edilmiştir. Ancak sosyal duygusal beceri algıları ile birliktelik ve yakınlık ($r=,075$, $p>,05$) arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

AİÖ alt boyutlarından birliktelik ile yardım ($r=,46$), koruma ($r=,43$), yakınlık ($r=,49$) ve akran ilişkilerinin toplam puanı ($r=,68$) arasında ($p<.01$) anlamlı düzeyde ilişki elde edilmiştir. Ayrıca AİÖ alt boyutlarından çatışma ve akran ilişkileri toplam puanları ($r=,27$) arasında ($p<.01$) ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür.

AİÖ alt boyutlarından yardım ile koruma ($r=,59$), yakınlık ($r=,58$) ve akran ilişkilerinin tamamı ($r=,82$) arasındaki ($p<.01$) ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. AİÖ alt boyutlarından koruma ile yakınlık ($r=,53$) ve akran ilişkileri toplam puanı ($r=80$) arasındaki ($p<.01$) ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, akran ilişkileri alt boyutlarından yakınlık ve akran ilişkilerinin toplam puanı arasında da ($r=,79$) ilişkinin anlamlı olduğu ve ($p<.01$) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Özetle özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişki tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algı puanları arasında devam ettikleri okul türüne (devlet veya özel okul)

göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş bu farkın, özel okula devam etmekte olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Akran ilişkileri incelendiğinde ise cinsiyet değişkenine göre yakınlık ve akran ilişkileri ölçeğinin genelinde kızların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yaş faktörüne göre akran ilişkileri incelendiğinde ise yakınlık boyutunda 13 yaş ve 14 yaş arasında anlamlı farklılık elde edilmiş, farkın 13 yaş grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri kardeş sayısına göre incelendiğinde çatışma faktöründe iki çocuklu ve üç çocuklu ailelerde büyüyenler arasında anlamlı farkın olduğunu iki çocuklu ailelerde yetişen özel yeteneklilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmüştür.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya farklı illerden 216 özel yetenekli öğrenci katılmıştır. Katılımcılar, ortaokul düzeyinde devlet ve özel okullara eğitime devam etmekte aynı zamanda buldukları il-ilçe merkezlerindeki BİLSEM’lerde destek eğitim almaktadırlar. Verilerin toplanması amacıyla Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ), Sosyal Duygusal Beceri Algıları Ölçeği (SDBAÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularının analizinde parametrik testlerden yararlanılmış iki değişkenli verilerin analizi t testi; üç ve üzeri değişkenli verilerin analizi ANOVA testiyle incelenmiştir. İki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algı puanları arasında devam ettikleri okul türüne (devlet veya özel okul) göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş bu farkın, özel okula devam etmekte olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmüştür. Çalışmaya ait bulgular araştırma sorularına paralel olarak alanyazın ile ilişkili tartışılmıştır.

5.1.1. Araştırmanın birinci problemine yönelik sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın ilk problemi olan *“Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okul dışı etkinlikler) göre farklılaşmakta mıdır?”* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

5.1.1.1. Cinsiyet

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algı puanlarına yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık kaynağı olmadığı görülmüştür. Elcik (2015) tarafından özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri puanlarının incelendiği araştırma sonucunda, kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanları ortalamasından yüksek olduğu belirtilmiştir (Elcik, 2015). Yaş gruplarının ergenlik dönemi gençleri kapsadığı İşeri (2016) ve Durualp (2014) tarafından gerçekleştirilen

araştırmalarda da sosyal duygusal öğrenme beceri puanlarının kız öğrenciler lehine daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İşeri, 2016; Durualp, 2014). Goleman'da (1998) iletişim, empati duygu yönetimi, motivasyon gibi becerileri sosyal duygusal beceri olarak tanımlamış; bu becerilerde kızların erkeklere kıyasla daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. Kızların erkeklere göre daha yüksek puan elde ettiği belirtilen çalışmaların yanı sıra cinsiyetin sosyal-duygusal beceri algı puanlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı bulgusunu destekleyen araştırmalara rastlanmıştır (Albakır Yavuz, 2019; Kutluay Çelik, 2014; Merter, 2013; Yazgı, 2019). Albakır Yavuz (2019), özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyete göre sosyal duygusal öğrenme becerilerini incelemiş; anlamlı fark olmadığını bildirmiştir. Benzer şekilde Yazgı (2019), özel yeteneklilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını; Merter (2013), 150 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada sosyal duygusal becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucunu bildirmişlerdir. Kutluay Çelik (2014), 307 ortaokul öğrencisiyle; Kabakçı ve Totan (2012) ise 368 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarda sosyal duygusal becerilerin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Cinsiyete göre sosyal duygusal becerilerin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusu olan araştırmalar da mevcuttur (Avşar, 2018; Kabakçı, 2006; Kabakçı ve Totan, 2012; Kuyulu, 2015). Kuyulu (2015), ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme ölçeği alt boyutlarından akran ilişkileri puanlarının, cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını; Kabakçı (2006) ise ortaokul düzeyindeki 1343 öğrenciyle gerçekleştirmiş olduğu çalışmada cinsiyetin sosyal duygusal beceriler üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu kız öğrencilerin erkeklerden daha iyi düzeyde olduğunu bildirmiştir. Avşar (2018), 12 yaş grubu öğrencilerinin beden eğitimi, oyun ve spor katılım durumlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve cesaret düzeylerini incelenmiş; cinsiyetin sosyal duygusal beceri üzerinde anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özetle bu araştırmada özel yetenekli çocukların sosyal duygusal beceri algı puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kız öğrenciler ile erkeklerin duygusal gelişim süreçleri ile fizyolojik gelişim süreçlerinin birbirinden farklı olması sonucu etkilemiş olabilir. Ayrıca öğrencilerin aile içi sosyal ilişkileri ve sosyal duygusal becerilerle ilgili öz yeterlik düzeylerinin de puanlarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Anne babaların çocuk yetiştirme stilleri, çevresel koşullar ve çocukluğun ilk dönemlerinde var olan anne baba tutumlarının da bu sonuçları etkilemiş olabileceği söylenebilir.

5.1.1.2. Yaş ve Sınıf Düzeyi

Yaş değişkeninin, özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algı puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen 13 yaş grubu ($\bar{x}=54,25$) ile 14 yaş ve üzeri gruptaki ($\bar{x}=54,02$) öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları ortalama puanlarının; 11 ve aşağı yaş grubundakiler ($\bar{x}=52,77$) ile 12 yaş grubundaki ($\bar{x}=52,76$) öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum her ne kadar anlamlı bir fark oluşturmamasına rağmen, yaş arttıkça puan ortalamalarının da arttığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin sosyal duygusal beceri puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre de anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. 8. sınıfa ($\bar{x}=54,23$) devam etmekte olan öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Sosyal duygusal beceri puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgularını destekleyen farklı araştırmalar mevcuttur (Albakır Yavuz, 2019; Elcik, 2015; Kuyulu, 2015; Merter, 2013; Yazgı, 2019). Albakır Yavuz (2019), özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerini incelemiş; yaşa göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yazgı (2019) ve Elcik (2015) özel yeteneklilerle gerçekleştirdikleri çalışmalarda sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Kuyulu (2015) ve Merter (2013) ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini bildirmişlerdir.

Alanyazında sınıf düzeyi ve yaşa göre öğrencilerin, sosyal duygusal becerilerinde anlamlı farklılık gözlemlendiği belirtilen araştırmalar da yer almaktadır. Kabakçı ve Totan (2012) sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını belirtmişlerdir. Baydan (2010) ve Kabakçı (2006) yapmış oldukları iki ayrı çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları ile kendilik değerini artıran beceriler ve stresle başa çıkma becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca 6. ve 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin, 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerden daha yüksek sosyal duygusal öğrenme beceri puanına sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Durualp (2014) ise 6. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Köksal (2003), Kavşut (2009), ergenlerle yürüttükleri farklı çalışmalarda duygusal zekâyı incelemiş, sınıf düzeyine göre duygusal zekâ düzeyinin anlamlı farklılaşmadığını ifade etmişlerdir.

Alanyazındaki bulgular incelendiğinde yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri ele alınırken öğrenci özelliklerinin de göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir. Nitekim yukarıda sıralanan çalışmalarda özel yetenekli olma durumu değişkenlerden birini oluşturmaktadır. Bu araştırmada da özel yetenekli olan ortaokul öğrencilerinin ergenlik dönemi, eş zamanlı olmayan gelişim özellikleri veya bireysel farklılıkları sosyal ve duygusal puan ortalamalarını etkilemiş olabilir. Alanyazında özel yetenekli olan öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinde etkileyebilecek değişkenlerden biri kardeşlerdir. Özel yetenekli olan çocukların kardeşi olup olmaması ve kardeşler arası yaş farkının da bu becerileri etkilediğine dikkat çekilmiştir. Özel yetenekli olmayan çocukların özel yetenekli kardeşleri ile yaşadıkları tartışmaların sıklığının aralarındaki yaş farkına bağlı olabileceğine vurgu yapılmış; yaş farkı ne kadar az olursa tartışmaların o kadar fazla olabileceği vurgulanmıştır (Furman ve Buhrmester, 1985). Bu durumda özel yetenekli çocukların kardeşleri ile tartışma sıklıklarının yakın yaşta olma durumunda artabileceği belirtilmiştir. Araştırmada yaş değişkeni öğrencinin kendine özgü sorulmuş, yakın yaşta kardeşi olup olmama değişkeni ile sosyal duygusal beceri algıları incelenmemiştir.

Alanyazında çocukların yaş arttıkça içinde yaşadıkları toplumun değerlerinden etkilenebildikleri belirtilmiştir. Davranışların şekillenmesinde sosyal normlar ve aile içi ilişkiler önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle aile içi iletişim örüntüleri, öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini etkilemiş olabilir. Her ne kadar anlamlı olmasa da 13 ve 14 yaş grubu öğrencilerin puan ortalamalarının yüksek olması, bu yaş grubu öğrenciler daha sık aile içi ve toplumsal yaşam deneyimlerine sahip olabilirler.

5.1.1.3. Okul Türü

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin, okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğine özel okulda okuyan öğrencilerin puan ortalamalarının (X:53,95) devlet okulunda okuyan öğrencilerin ise (X:52,58) olduğu görülmüş, farkın özel okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde sosyal duygusal becerilerin, okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığına yönelik sonuçlar görmek mümkündür. Örneğin Tosuntaş Karakuş (2006), 12-14 yaş grubundaki ergenlerin olumlu-olumsuz sosyal davranış puanlarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Olumsuz sosyal davranış puanlarında elde edilen farkın anlamlı olduğu ve özel okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin daha az olumsuz

sosyal davranışlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Olumlu sosyal davranış puanlarında elde edilen fark anlamlı bulunmuş, ancak bu farkın özel okullara devam etmekte olan ergenler lehine olduğu vurgulanmıştır. Smith ve Hoy (2007), ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada okula ait özelliklerin örneğin sosyal yapısı, fiziki kapasitesi ve diğer faktörlerinin öğretmenlerin iyimserliklerine etkisini incelemişlerdir. Öğretmenlerin okul özelliklerinden etkilendiklerini ve iyimser öğretmenlerin öğrenci başarılarında, ilişkilerinde etkili rol model olduklarını ifade edilmiştir. Araştırmada okulun sosyal örgütsel yapıları güven ve olumlu bir iklimi yansıtıyorsa bu durumun, öğrencilerin başarılarına ve ilişkilerine de yansıdığına dikkat çekilmiştir. Kurz (2006) ise sınıftaki öğrenci sayısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik, özyeterlikleri arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin devam ettikleri genel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayısı, okul iklimi, öğretmenlerinin iyimser özellikleri, sosyal ve duygusal becerileri temel alan etkinliklerin olup olmadığı puanlarını etkilemiş olabilir.

Özetle, okul türü değişkenine göre öğrencilerin sosyal duygusal beceri algılarının anlamlı bir biçimde farklılaşması durumu birçok değişken ile ilişkili olabilir. Okulun fiziki olanakları, sınıf mevcudu, öğretmenlerin öğrencilere ayırabilecekleri zaman, öğretmen öğrenci iletişim sıklığı, aile katılımı gibi değişkenler örnek olarak gösterilebilir.

5.1.1.4. Çocuk Sayısı

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri ailelerinin sahip oldukları çocuk sayısına göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. İki çocuğa sahip olan ailelerde büyüyen özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algı puanları, 3 ve daha üzeri çocuklu aileler ile tek çocuklu ailelerde büyüyen özel yetenekli öğrencilerin ortalamasından yüksek düzeydedir.

Birey, kişilerarası iletişime ilişkin ilk deneyimlerine aile ortamında başlar. Nitekim anne baba ve kardeşler arasında kurulan bağlılık ve iletişim örüntüleri özel yetenekli olsun olmasın her çocuğun sosyal duygusal becerilerine temel oluşturmaktadır. Çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde anne babanın çocuk yetiştirme tutumu, çevresel ve sosyal birçok etkenden daha önemlidir (Grusec ve Davidov, 2007). Miller, Lambert ve Speirs Neumeister (2012), esnek ve duyarlı ailelerde yetişen çocukların daha yaratıcı olduklarını, aşırı mükemmelliyetçi olmaktan sıkılma-zarar görme olasılıklarının daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu

bakımdan özel yetenekli çocukların ailelerinin kendilerine karşı tutum ve davranış özellikleri, çocukların sosyal duygusal beceri algılarını da etkilemiş olabilir.

Alanyazında özel yetenekli bir kardeşe sahip olmanın, aynı düzeyde yeteneğe sahip olmayan kardeş üzerindeki etkisine yönelik bulgular da dikkat çekmektedir. Özel yetenekli kardeşi olan normal gelişim gösteren bireylerin, benlik saygısı, başarı ve genel refah düzeyi bu durumdan olumsuz etkilenebilmektedir (Robinson, 2008). Chamrad, Robinson, Treder ve Janos (1995), özel yetenekli çocuğun olduğu ailelerde kardeş özellikleri, ilişkileri ve davranışsal konulara ilişkin anne ve kardeşler üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulgularına göre aile içinde kardeşler açısından, özel yetenekli kardeşe sahip olmanın çok az miktarda olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel yetenekli kardeşin başarıları göz önüne alındığında, ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarından daha yüksek başarı beklentileri içinde oldukları belirtilmiş; bu durumun özel yetenekli olmayan çocuğa zarar verebileceği ve kardeş ilişkileri bakımından olumsuz bir durum yaratabileceği ifade edilmiştir (Brody ve ark. 1992).

Albakır Yavuz (2019), Yazgı (2019), Elcik ve Bayındır (2019) tarafından özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalarda özel yeteneklilerin sosyal duygusal becerilerinde kardeş sayısı bakımından bir fark olmadığı görülmüştür. Elcik ve Bayındır'ın (2015), ailesinde tek çocuk olan özel yetenekli öğrencilerin iletişim ve problem çözme becerilerini daha yüksek bulmuştur. Araştırmanın çocuk sayısına ilişkin bulgusu ile farklılık gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Avşar (2018), kardeş sayısı değişkeninin 10-12 yaş grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde anlamlı bir farka yol açtığını; Bayram (1999) ise tek çocuklu aileden yetişen çocukların algıladıkları aile sosyal destek düzeyinin üst düzeyde olduğunu, birden fazla çocuğa sahip ailelerde ise ortanca çocukların algıladıkları sosyal destek düzeyinin en düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Aile içi ilişkiler incelendiğinde çocukların, sosyal duygusal becerilerinin gelişiminde etkili olan kişilerin kardeşler olduğu belirtilmiştir. Kardeşler arası yaşanan çatışmalar, çocukların stresle başa çıkma, problem çözme ve uzlaşma gibi tecrübeler edinmelerine katkıda bulunurken; kazanılan bu tecrübeler sayesinde bireylerin ergenlik döneminde akran ilişkilerinde olumlu gelişme gözlenmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde, tek kardeş olmayan ve çok çocuklu ailelerde yetişen bireylerin, yetişkinlik dönemi iletişim becerilerinin de daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Mchale, Kim ve Whiteman, 2006). Dolayısıyla

kardeş sayısı ve kalabalık aile ortamı olumlu veya olumsuz olsa da deneyimlerine bağlı olarak, çocukların duygusal ve sosyal beceri gelişimleri üzerinde etkili olabilir.

Sonuç olarak bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin kardeş sayılarının, sosyal duygusal beceri algıları üzerinde bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiş, alanyazında ise bu bulgu ile örtüşen ve farklılık gösteren bulgulara rastlanmıştır. Alanyazında özel yetenekli öğrencilerin kendilerinden yaşça büyük kişilerle zaman geçirmeyi tercih etmeleri belirtilmektedir. Bu bakımdan çalışma grubunda olan öğrencilerin kardeş sayılarının, akranları ile zaman geçirme tercihleri ve sosyal duygusal becerileri üzerindeki etkisi farklılık göstermiş olabilir. Özel yetenekli öğrencilerin genel eğitim ve destek eğitim (BİLSEM) iki ayrı eğitim kurumunda eğitime devam ediyor olması, daha çok zaman geçirdikleri okul ve genellikle yetenek alanı ile grup çalışmalarının da öne çıktığı BİLSEM eğitim ortamlarında akran etkileşimlerini farklılaştırmış olabilir. Akranlarla geçirilen süre, arkadaş yaş tercihleri, grup yaşantıları da etkilemiş olabilir. Çünkü özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlığa verdikleri değer akranlarından farklıdır. Normal gelişim gösteren bireylerin arkadaş olarak kendileriyle en çok zaman geçiren çocukları seçtikleri, özel yetenekli öğrencilerin ise arkadaş seçim kriterlerinin farklılaşabildiği belirtilmektedir (Gross, 2002). Özel yetenekli bireyler çoğu kez ilgi ve yeteneklerini paylaşabilecekleri akranlar edinmeyi tercih ederken, tercihlerine uygun arkadaş bulamadıklarında yalnız kalabilmektedirler (Clark, 2015; Lovett, 2011; Rinn, Plucker ve Stocking, 2010; VanTassel-Baska, Feng, Swanson, Quek ve Chandler, 2009). Sonuç olarak özel yetenekli olan çocuklar daha sık ilgi ve yetenekleri anlamında paylaşımda bulunabilecekleri, kendilerini anladığını düşündükleri akranlarla arkadaş olmayı tercih edebilirler. Dolayısıyla kardeş sayıları sosyal duygusal beceri algılarında anlamlı bir farklılığa yol açmamış olabilir.

5.1.1.5. Anne ve Baba Eğitim Durumu

Özel yetenekli öğrencilerin anne eğitim durumuna göre sosyal-duygusal beceri algı puanları arasında, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Anneleri ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim almış olan özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algı ortalama puanları, anneleri ilköğretim ve lise düzeyinde eğitim almış olan öğrencilerin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur.

Albakır Yavuz (2019), özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerini incelemiş, gruplar arasındaki puan farkının anlamlı olmadığını belirtmişlerdir. Özel yetenekli tanısı olmayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı; annesi yükseköğretim

mezunu olanların problem çözme beceri puanlarının diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Albakır Yavuz'un araştırmasına göre anne eğitim düzeyi, özel yetenek tanısı bulunmayan öğrencilerin problem çözme becerileri açısından önemli bir değişkendir.

Yılmaz (2014), ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerini anne eğitim düzeyine göre karşılaştırdığında sosyal duygusal becerilerinin alt boyutu olan iletişim becerileri ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerin iletişim becerilerinin, daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Yazgı (2019), özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri düzeyleri ile anne eğitim düzeyleri arasında; Kuyulu (2015), ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre sosyal duygusal becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığını açıklamıştır. Benzer bulguların olduğu başka bir çalışma, Tosuntaş Karakuş (2006) tarafından yürütülmüştür. Merter (2013), Elcik (2015), Yurdakavuştu (2012) ise ergenlik dönemindeki öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanların, annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada anne eğitim düzeyi yükseldikçe, özel yetenekli öğrencilerin puan ortalamaları artmış ön lisans ve lisansüstü eğitimi tamamlamış annelerin özel yetenekli çocuklarının sosyal duygusal beceri puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu durum anne eğitimi ile aile refah düzeyi arasındaki ilişkiyle açıklanabilir. Alanyazında annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun eğitimine dair ilginin de arttığı vurgulanmaktadır (Coleman, 1988; Gregg ve Machin, 1999). Ebeveynlerine eğitim düzeyi ile ev ortamındaki fiziksel ve sosyal çevre ilişkilendirilebilir. Nitekim alanyazında fiziksel ve sosyal çevrenin kaliteli olmasının akademik başarıya olumlu etkisi olduğu ifade edilmektedir (Ural ve Çınar, 2016). Anne eğitim düzeyi yükseldikçe annenin çocuk yetiştirmeye yönelik olumlu tutumunun arttığı (Karakoç Demirkaya ve Abali, 2012), bunun sonucunda çocuklarıyla kaliteli iletişim kurma ve zaman geçirme çabalarının gözlemlendiği ifade edilmektedir. Afat (2013), özel yetenekli çocukların ailelerinin çocuklarıyla sık zaman geçirdikleri, kaliteli eğitim olanağı sunmaya ve nitelikli bir eğitim ortamı oluşturmaya çalıştıklarını, ayrıca çocuklarına okuma konusunda örnek davranışlar sergilediklerini belirtmektedir (Afat, 2013).

Annelerin eğitim düzeyi çocukların akademik ve bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal duygusal beceri algılarını da etkilemektedir. Araştırmada ortaya çıkan farkın anlamlı olmaması durumu, çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinden bağımsız özel yetenekli çocukların bireysel gelişim özellikleri ile ilgili düşünebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algılarına yönelik puanları, baba eğitim durumuna göre incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Babaları ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim almış olan özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları ortalama puanları, baba eğitim düzeyi ilköğretim ve lise mezunu olan özel yetenekli öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi benzer bulgular elde edilmiştir.

Yapılan çalışmalarda babanın eğitim durumu ile çocukların sosyal duygusal beceri algılarına yönelik farklı bulgulara rastlanılmıştır. Albakır Yavuz (2019), özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığını; Yazgı'da (2019), baba eğitim durumuna göre özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Sosyal duygusal beceri algı puanlarının, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını belirten çalışmalara Candan (2018), Elcik (2015), Kafkas (2018), Kutluay Çelik (2014), Merter (2013), Toktamış (2008), Yılmaz (2014), Yurdakavuştu (2012) araştırmaları örnek verilebilir. Baba eğitim düzeyinin, öğrencilerin sosyal davranış örüntülerini ve sosyal duygusal beceri algılarını etkilediğini belirtilen çalışmalara da rastlamak mümkündür. Kuyulu (2015), ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma gösterdiğini; benzer şekilde Tosuntaş (2006), baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarında da artış gözlemlendiğini ifade etmiştir.

Alanyazında baba eğitim düzeyinin çocukların sosyal duygusal beceri algılarını ne derece etkilediğine ilişkin farklı bulgulara rastlanılmıştır. Ancak baba eğitim düzeyi kadar dikkate alınması gereken bir durum da özel yetenekli çocuklar açısından aile özellikleri, anne baba eğitim düzeyi ile kendilerinin sosyal duygusal gelişimlerine yönelik özellikleridir. Özetle babaları veya annelerinin iyi düzeyde eğitim almış olmaları, özel yetenekli öğrencinin sosyal duygusal becerilerinin gelişimi için tek başına yeterli olmayabilir. Çünkü eğitimin yanı sıra kültürel faktörler, topluma ilişkin aile özellikleri, olumlu anne baba tutumları, güçlü aile içi iletişim, kardeş sayısı ve ailenin etkileşim örüntüsü ile çocuğa yüklediği anlam gibi birçok sosyolojik faktörün de, çocukların sosyal duygusal becerileri gelişimi üzerinde etkili olabilmektedir.

5.1.1.6. Okul Dışı Etkinliklere Katılım

Araştırmada ele alınan değişkenlerden biri de özel yetenekli öğrencilerin sportif faaliyetler, müzik ve resim kursları, sinema, yüzme ve benzeri faaliyetleri kapsayan okul dışı etkinliklere katılma durumlarıdır. Özel yetenekli öğrencilerin okul dışında gerçekleştirilen etkinliklere katılımlarına yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Alanyazında çocukların kendileri için anlamlı olduğuna inandıkları etkinliklere aktif katılımlarının yaşadıkları toplum ile ilişkilerinin daha güçlü olmasını sağladığı ifade edilmiştir (Beceren, 2002). Goleman (1998), öğrencilerin spor takımlarında veya orkestralarda olduğu gibi, ortak bir hedefe yönelik eşit bir şekilde çalışırlarsa düşmanca tavırlarında azalma görüleceğini, kalıplarının yıkılacağını; Marsh (1987) ise, sosyal aktivitelere katıldıklarında, öğrencilerin akademik benlik kavramlarında da artış gözlendiğini vurgulamıştır. Yurdakavuştu (2012), tarafından yapılan çalışmada etkinliklere katılım sağlayan çocukların katılım sağlamayan akranlarından daha yüksek düzeyde sosyal beceriye sahip oldukları; Saygılı ve Kocabaş (2009) ise işbirlikli öğrenmenin sosyal beceri düzeyine pozitif yönde katkı sağladığına dikkat çekmişlerdir. Bu araştırma bulguları bize etkinliklere katılım sağlayan ve arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde olan çocuğun, özgüven düzeyinin olumlu anlamda etkilenebileceğini ve ortak yaşantıların sosyal beceri düzeyine katkı sağlayacağını göstermektedir.

Pehlevan ve Bal (2018), yapmış oldukları çalışmada benzer olarak Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği'nin "Arkadaş desteği" faktöründe spora katılanların spora katılmayanlara kıyasla yüksek puan aldıklarını, iki grup arasında farkın anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre spora katılım durumu akran desteğini deneyimleme ve işbirlikli çalışma bakımından önemli bir değişken olarak ifade edilebilir. Nitekim Pehlevan ve Bal (2018) çalışmalarında spora katılan çocukların spora katılmayanlara oranla arkadaş desteğine ihtiyaçlarının daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Özetle, sosyal destek alma çok boyutlu bir yapıdır (Rees ve Hardy, 2000; Rees, Hardy ve Evans, 2007) ve arkadaştan gelen destek, duygusal ihtiyaçların yanı sıra saygı görme ihtiyacını da karşılayabilmektedir. Yapılan bir diğer çalışmada öğrenci sayısının az olduğu okullar ile öğrenci sayısının çok olduğu büyük okullar karşılaştırılmıştır. Öğrenci sayısının az olduğu küçük okullarda sınıf dışı etkinliklere katılımın daha fazla olduğu ve bu katılım sonucunda okulla daha güçlü bağlar oluştuğu ifade edilmiştir. Okul bağlılığının arttığı ilişkilerin olumlu olduğu çok kalabalık olmayan okullarda, okulu bırakan öğrenci sayısının da daha az olduğu vurgulanmıştır (Gander and Gardiner, 1995).

Larson (2001), okul dışı zamanın etkin kullanılmasının birey üzerinde olumlu bıraktığını, sosyal, duygusal ve akademik gelişimine katkıda bulunduğunu ancak yanlış kullanımının bireyin gelişimine negatif yönde etki edebileceğini ifade etmiştir. Okul dışı etkinlikler sayesinde oluşturulan öğrenme ortamlarına müzeler, hayvanat bahçeleri, sanayi kuruluşları örnek gösterilebilir (Türkmen, 2010). McMeeking ve Purkayastha (1995), bu etkinliklerin gençler ile arkadaşları arasında sosyalleşme anlamına geldiğini, güçlü arkadaşlık bağlarına kurulmasına, sosyal becerilerin geliştirilmesine, bireyim mutlu ve güvende hissetmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Alanyazında okul dışı etkinliklere katılımın çocukların sosyal duygusal beceri algılarına olumlu katkı sağladığı yönünde bulgulara sıklıkla rastlamak mümkündür. Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılım sağlamış olması, onların sosyal duygusal beceri puanlarını katılmayan akranlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştırmamıştır.

Sonuç olarak bu araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılmaya göre sosyal duygusal beceri algı puanları fırsatlar, yaşadıkları il ve ilçelerdeki etkinlik alanlarına duydukları ilgi, aile özellikleri, sınavlara hazırlık döneminde olma durumları ve daha birçok farklı değişkenden etkilenmiş olabilir. Ayrıca genel eğitim ortamı dışında BİLSEM destek eğitime devam ediyor olmaları, akranları ile bir arada sosyal etkinlik, sanat ve spor içerikli bir ortamda bulunuyor olma hissi uyandırmış olabilir. Öğrenciler ayrıca dışarıda düzenli olarak gidebilecekleri spor, sanat kültür içerikli bir ortam yerine iki eğitim kurumunda arkadaşları ile zaman geçirmeyi tercih ediyor olabilirler.

5.1.2. Araştırmanın ikinci problemine yönelik sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın ikinci problemini oluşturan *“Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okul dışı etkinliklere katılma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?”* sorusuna ilişkin bulgular, alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1.2.1. Cinsiyet

Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri puanlarının cinsiyete göre, toplam puan ve yakınlık alt faktörü puanları açısından anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak cinsiyete göre akran ilişkilerinin birliktelik, çatışma, yardım ve koruma alt faktörlerinde anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Akran ilişkileri toplam puanı ve yakınlık

faktöründeki puanlar kız öğrenciler lehinedir. Özel yetenekli kız öğrenciler akranları ile yakınlık boyutunda daha yüksek puanlara sahiptir ve akran ilişkileri ölçeğinin tüm alt boyutlarda yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bulgulardan hareketle özel yeteneklilerin akran ilişkilerinde cinsiyetin önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde özel yeteneklilerin akran ilişkilerini cinsiyete göre karşılaştıran çalışmaların bulguları bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik ve farklılık göstermektedir. Örneğin Erol (2015), özel yeteneklilerin akran ilişkilerini incelediği araştırmasında, akran ilişkilerinde öğrencilerin kendini açma düzeyleri ile bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit etmiştir. Elde edilen farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğunu ancak akran ilişkilerinde akarana güven ve sadakatin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirtmiştir. Bu çalışmada da kız öğrenciler lehine akran ilişkileri toplam puanında ve yakınlık alt faktöründe anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu durum kız öğrencilerin akranları ile yakın olma durumlarına göre paylaşımlarının değişebileceğini düşündürmektedir. Özel yetenekli kız öğrenciler yakın arkadaşları olduğunu düşündükleri kişilere kendilerini açma ve bir bakıma diğer akranları ile paylaşmadıklarını açıklama eğilimi göstermiş olabilirler. Alanyazında benzerlik gösteren bir diğer bulgu ise Gross (2002) tarafından özel yeteneklilerin akran ilişkilerinin incelendiği çalışmadır. Gross (2002), özel yetenekli kız öğrencilerin samimiyet, yardım, güven ve sadakat puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu; Erdem (2019) ise ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin, sosyal medya kullanımı, akran ilişkileri ve duygu düzenleme düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında, cinsiyetin öğrencilerin akran ilişkileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gross (2002) ve Erdem (2019) çalışmalarında da bu araştırma sonucuna benzer şekilde, farklılığın kız öğrencilerin lehine bir durum olduğunu belirtilmiştir.

Saphiro ve ark., (2009), erkeklere nazaran kızların daha fazla dostluk niteliği taşıdıklarını ve arkadaşlarıyla uyum içerisinde olduklarını vurgularken; Underwood ve Rosen'de (2009), kızların ergenlik döneminde yakın yaşlarda arkadaşlık kurma düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu bu nedenle daha fazla arkadaşına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kızların ilişkilerinde daha çok ilişkisel arkadaşlık modelini benimsemesi, erkeklerin ise çatışmacı eğilimde olmaları (Lee ve Olszewski-Kubilius, 2006; Rudasill ve Callahan, 2008) bu sonuçların ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Benzer bulgulara Doğan, Karaman, Çoban ve Çok'un (2012) araştırmasında da rastlanmıştır. Ergenlerin akran ilişkilerinde kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha fazla doyum sağladıkları, birliktelik, koruma ve bağlanma puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin

akran ilişkilerinde çatışma faktörünün yordayıcı bir değişken olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgular Saferstein, Neimeyer ve Hagens'in (2005) araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir, yazarlar arkadaşlık ilişkilerinin birliktelik, koruma ve duygusal bağlanma boyutlarında kızların erkeklerden daha yüksek puan elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Totan ve Yöndem (2007) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da kızların akran ilişkilerini erkeklere kıyasla daha önemli düzeyde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında cinsiyetin akran ilişkileri puanlarında anlamlı farka yol açmadığını vurgulayan çalışmalar da yer almaktadır. Gallagher (2015), 54 özel yetenekli öğrencinin cinsiyete göre akran kabul düzeyini incelediği çalışmanın bulgularında öğrenciler arasında özel yetenekli olan öğrencilerin akranları arasındaki popülaritesinin %52 oranında olduğunu; ancak cinsiyetin akran kabulünün belirleyici bir faktörü olmadığını ifade etmiştir. Bain ve Bell (2004), özel yetenekli olan ve olmayan 4, 5 ve 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin akran ilişkilerini öğretmenleri tarafından doldurulan form sonuçlarına göre incelemiştir. Araştırma sonucunda özel yetenekli olanlar ile olmayan öğrencilerin akran ilişkileri puanlarında anlamlı bir farklılık gözlenmezken, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde puan elde ettikleri görülmüştür.

Genel olarak sonuçlara bakıldığında özel yetenekli kız öğrencilerin akran ilişkileri puanları, erkek öğrencilerden daha yüksek düzeydedir. Kız öğrencilerin akran ilişkilerindeki puan yüksekliği, arkadaşlık kurma ve yakınlık anlamında paylaşımlarından etkilenmiş olabilir. Ayrıca kızların erkeklere göre anlamlı düzeyde puan farkının, alanyazında belirtildiği gibi gelişim özellikleri ile ergenlik dönemindeki arkadaşlığa yükledikleri anlama bağlı gerçekleşmiş olabileceği düşünülmektedir. Örneğin Saphiro ve ark. (2009), erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla rekabetçi ve çatışmacı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin genel eğitim okulu ve BİLSEM de birlikte eğitim aldıkları arkadaş grupları ile ev ve okul dışı yaşamdaki sosyal ilişki tercihlerinin akran ilişkilerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

5.1.2.2. Yaş ve Sınıf Düzeyi

Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri puanlarına yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda yaşa göre yakınlık alt faktöründe anlamlı düzeyde bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Elde edilen fark 13 yaşındaki öğrencilerin, 14 yaşındaki öğrenciler ve üzeri yaş grubu öğrencilerin akran ilişkileri puanları arasında ve yaşı 13 olan gruptaki öğrenciler

lehinedir. Ancak yaşa göre akran ilişkilerinin birliktelik, çatışma, yardım, koruma alt faktörleri ile akran ilişkileri toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Alanyazında, akran ilişkilerinin yaşa göre incelendiği çalışmalarda bu araştırmanın bulguları ile benzerlik ve farklılık gösteren sonuçlar mevcuttur. Erol (2015), özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinde yaş faktörünün, kendini açma boyutunda 10 ile 11 yaş arası öğrencilerin puanlarında farklılaştığını ve sonucun 11 yaş lehine olduğunu vurgulamıştır. Kaya, Erdoğan ve Çağlayan (2014), çalışmalarında özel yetenekli olan ve olmayan ergenlerin akran ilişkileri puanları arasında, yaşa göre anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucunu bildirmişlerdir. Özel yetenekli öğrenciler arkadaşlara bağlılık, kendini açma, empati kurma becerilerinde özel yetenekli olmayan akranlarıyla benzer özelliklere sahiptirler. Mayseless (1993), özel yetenekli öğrencilerin ergenlik döneminde en az akranları kadar başarılı ilişkileri kurabildiklerini, ancak bu özelliğin ergenliğin sonuna doğru azaldığını belirtmiştir. Erdem (2019) ise ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin, sosyal medya kullanımı, akran ilişkileri ve duyu düzenleme düzeylerini karşılaştırmış; akran ilişkilerinin yaşa göre bir farklılık içermediğini belirtmiştir.

Çalışmada özel yetenekli öğrencilerin yaşa göre yakınlık alt faktöründe anlamlı düzeyde bir farklılık olması, çocukların yaş düzeyine göre arkadaşlığa yükledikleri anlamın değişiklik gösterebileceği ile açıklanabilir. Örneğin, Selman (1981) normal gelişim gösteren çocukların arkadaşlık ilişkilerine dair yaptığı çalışmasında 4-7 yaş arasındaki çocukların, etkinliklerini ve materyallerini paylaşmak yardım teklif etme davranışlarını en iyi arkadaşlık olarak tanımladıklarını ifade ederken; 10 yaş ve üzeri çocukların ilgilerini, duyu ve düşüncelerini paylaşma davranışını en iyi arkadaşlık olarak tanımladıklarına dikkat çekmiştir. Bu durumda yaş arttıkça çocukların, arkadaşlığa farklı anlamlar yükledikleri, arkadaşlığı karşılıklı bir etkinlik olduğunu betimledikleri sonucu çıkarılabilir (Akt. Lovecky, 1995). Özel yetenekli çocukların da arkadaşlık beklentileri normal gelişim gösteren akranlarından farklılaşmaktadır (Gross, 2002). Coleman ve Cross (2001), yapmış oldukları çalışmada özel yetenekli öğrencilerin yaş farkına bakmaksızın zihinsel olarak akranlarıyla birlikte olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde çoğunlukla birlikte geçirilen sürede yaptıkları etkinlikler, paylaşım türü ve ilgi, yetenek benzerliklerine odaklanmış olabilecekleri düşünülmektedir.

Maksić, S. (1998) özel yetenekli olan ve ortalama zekâ düzeyine sahip öğrencilerin arkadaşlık becerilerini incelediği çalışmasında, ortaokul ve lise düzeyinde 14-19 yaş

aralığında olan öğrencilerle çalışmıştır. Ortalama 104 ZB'ya sahip 80 özel yetenekli olmayan öğrenci ile ortalama 129 ZB'ya özel yetenekli öğrenci (entelektüel ve akademik puan alanında) özel yetenekli öğrenciden elde edilen verilere göre özel yetenekli öğrenciler ile ortalama zekaya sahip akranlarının erken yaşlarda benzer ilgi alanlarına sahip olduklarını bildirdikleri; akran ilişkilerinin kalitesinden memnuniyet düzeylerinin aynı olduğu görülmüştür. Ancak ortaokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin özel yetenekli olmayan akranlarına göre daha yüksek liderlik ve dostluk beklentisi göstermişlerdir. En çarpıcı sonuç ise yaş ilerledikçe akran ilişkilerinin bozulduğu, beklentilerin farklılaştığı ve orta ergenlik döneminde (15-17 yaş civarında) özel yetenekli öğrencilerin daha çok içe dönük yalnızlık ve stres altında olabildikleridir.

Bu araştırmada 13 yaşındaki öğrencilerin 14 yaşındaki öğrencilere göre akran ilişkileri bakımından daha yüksek ve anlamlı düzeyde *yakınlık puanları* olduğu görülmektedir. Türkiye'de 14 yaş grubundaki öğrencileri genel olarak 8. Sınıf düzeyinde eğitim gördükleri düşünüldüğünde, öğrencilerin ortaöğretime giriş sınavı kaygısının olması arkadaşları ile beraber ders dışı paylaşımları, sosyal içerikli etkinliklerde bulunma fırsatlarının azaldığı düşünülebilir. Bu durum yaş ve sınıf düzeyi yükseldikçe arkadaşla sosyal içerikli paylaşım sürelerinin, sınav ve derslere bağlı azabileceği şeklinde ifade edilebilir. Sonuca etki eden nedenlerden bir diğeri, öğrencilerin zamanlarının çoğunu daha çok evde ders çalışarak geçirmeleri ve bu durumun akranlarıyla yakın ilişkiler kurmasını güçleştirmesi olabilir. Nitekim okul dışı etkinliklere katılım oranları incelendiğinde öğrencilerin birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık açısından akran ilişkileri puanlarının her ne kadar anlamlı bir farklılık içermese de; etkinliklere katılım gösterenler açısından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin yaş değişkeni ve arkadaşla zaman ayırma, birlikte bir yaşantıyı paylaşma süreleri kadar bu paylaşımların içeriği ve türünün de önemli olduğu düşünülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri puanlarına yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda devam etmekte oldukları sınıf düzeyine göre yardım, yakınlık faktörleri ile akran ilişkileri ölçeği toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın, yardım boyutunda 5. sınıflar ile 7. sınıflar arasında olmakla birlikte; 7. sınıfa devam etmekte olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Farklılık, yakınlık boyutunda 7. sınıfa devam edenler ile 8. sınıfa devam etmekte olanlar arasında ve 7. Sınıf öğrencilerinin lehinedir. Yine yakınlık faktöründe farklılık 5. sınıfa devam edenler ile 8.sınıfa devam etmekte olan özel yetenekli öğrenciler arasında, 5. sınıf öğrencilerinin lehinedir. Akran ilişkileri ölçeği toplam

puanlarında anlamlı farklılık 7. sınıfa devam edenler ile 8. sınıfa devam etmekte olanlar arasında olup; 7. sınıf öğrencilerinin lehinedir.

Alanyazında akran ilişkilerine ve sınıf değişkenine yönelik sınırlı çalışmaya rastlanmıştır. Erdem (2019), çalışmasında ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin, sosyal medya kullanımı, akran ilişkileri ve duygu düzenleme düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin AİÖ’de yer alan birliktelik, çatışma, koruma ve yakınlık alt boyutlarından ve ölçek genelinden anlamlı farklılık bulunmamıştır ancak yardım alt boyutunda aldıkları puanlar arasında anlamlı düzeyde ilişki elde edilmiştir. Yardım alt boyutunda sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yardım puanlarının arttığı gözlenmiştir (Erdem, 2019). Boodman (2006), özel yetenekli öğrencilerin bir sorunla karşılaştıklarında yardım için bir yetişkine gitme olasılıklarının daha düşük olduğunu belirtirken (Akt. Phelan, 2018); Peterson, Duncan ve Canady (2009) yaşamlarında büyük zorluklarla karşılaşsalar bile yetişkinlerden veya ebeveynlerinden yardım isteme girişimlerinin daha az olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Karşılaştıkları problemlerle yüzleşerek kendi problemlerini çözmek istemeleri, özel yeteneklilerin başkalarından yardım isteme davranışının az olmasına neden olarak gösterilebilir. Sonuç olarak, 7. Sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin yardım boyutunda 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilere göre; yakınlık alt boyutunda ise 8. Sınıf düzeyindeki öğrencilere göre puanları anlamlı farklılık göstermişlerdir. Yine 7. Sınıflar lehine, akran ilişkileri ölçeği toplam puanlarında 7. sınıfa devam edenler ile 8. sınıfa devam etmekte olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Akran İlişkileri Ölçeğinden elde edilen puan arttıkça akran ilişkilerinin düzeyi de olumlu olarak arttığı ifade edilmektedir. Her bir alt boyutunda elde edilen yüksek puanlar ise ilişkinin düzeyinin de pozitif yönlü olduğunu açıklamaktadır. Ölçekte *Yardım alt boyutu adaletsiz durumlara karşı koymayı, adaletsizlik durumunda adil olanı savunmayı ve akran ile yardımlaşmayı açıklarken, Yakınlık boyutu birbirine duygusal olarak bağlanma anlamına gelmektedir*. Bu sonuçlar bize 7. Sınıf öğrencilerinin adaletsiz olduğunu düşündükleri durumlara karşı koyma düzeyleri ile arkadaşları ile duygusal bağlanma puanlarını daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu durumu özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinin olası yordayıcıları ve sosyal kabul düzeylerini etkileyebilecek faktörlerle açıklanabilir. Örneğin bu faktörlerden olan sosyal beceri düzeyleri, duygu durum özellikleri, öğrencilerin akran ilişkilerini sınıf düzeyine göre farklılaştırmış olabilir.

5.1.2.3. Okul Türü

Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri puanlarının devam etmekte oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak çatışma boyutu hariç tüm puan türlerinde (koruma, birliktelik, yardım ve yakınlık alt boyutları) devlet okulunda okuyan öğrenciler daha yüksek puan alırken; çatışma alt boyutunda özel okul öğrencilerinin daha yüksek puan aldıkları dikkati çekmektedir. **Birliktelik**, birey ve akranının gönüllü olarak beraber geçirdikleri zamanı, **Yardım** alt boyutu adaletsiz durumlara karşı koymayı, adaletsizlik durumunda adil olanı savunmayı ve akran ile yardımlaşmayı; **Koruma** boyutu birey ve akranının sorunların üstesinden birlikte gelmelerine yönelik karşılıklı duydukları güveni; **Yakınlık boyutu ise** birbirine duygusal olarak bağlanma anlamına gelmektedir. **Çatışma** boyutu ise, birey ve arkadaşı arasındaki anlaşmazlık durumunun sıklığını ifade etmektedir. Bu çalışmaya katılan grupla sınırlı olmak kaydıyla özel okullarda eğitim görmekte olan BİLSEM öğrencilerinin akranları ile daha sık anlaşmazlık yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin, aile özellikleri, sosyal etkileşim sıklıkları, paylaşma duyguları ve diğer duygusal özelliklerinin de bu durum üzerinde etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin Gallagher (2015), özel yeteneklilerin akran kabulünü incelemiş üstün entelektüel yeteneğin yüksek düzeyde sosyal popülerlikle ilişkili olduğunu gösteren bulgulara ulaşmıştır. Ancak cinsiyet, devam edilen okul türü veya sınıf düzeyi gibi diğer değişkenlerin etkili birer değişken olmadığını belirtmiştir.

Putallaz ve Gottman (1981), genel eğitim ortamına devam eden özel yetenekli olan ve olmayan çocukların akran ilişkilerini incelediğinde yetene başarı yerine popüler çocuk kavramı üzerine yoğunlaşmışlardır. Popüler olmayan çocukların akran reddine yol açan çoğunlukla dersi sabote edici, arkadaşları konuşurken sözünü kesmek, sürekli kendi deneyimlerinden bahsetmek gibi davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Kennedy (1995), 9 yaşında beşinci sınıfa giden ve genel eğitim ortamında 28 akranı ile birlikte eğitim alan bir çocuğun sosyal becerileri ve akran ilişkilerini incelediğinde, genel eğitim ortamlarında özel yetenekli çocukların sosyal duygusal anlamda arkadaşları ile iletişimlerinde karşılıklılık becerilerinin düşük olduğunu, ilişki sırasında sıkılabildikleri konuşmayı yarıda keserek çoğu kez onların ne söylemek istediklerini önemsemeyen davranışlar sergileyebildiklerini ifade etmiştir. Okul yönetimi ve rehberlik servisi, öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklarla ilgili bilgi onları akademik başarı dışında da destekleyecek sosyal beceri eğitim programları hakkında yeterlik sahibi olmaları gerektiğine değinilmiştir. Brüt (1993) ise özel yetenekli çocukların akranları ile

aynı ortamda iken kendilerini daha tecrit edilip yalnız bırakılacakları hissine kapıldıklarını ifade etmiştir. Bunun sonucunda özel yetenekli öğrencilerin ZB düzeyleri yükseldikçe, sosyal duygusal bakımdan akran ilişkilerinde zorluk yaşayabildikleri, çevrelerindeki her tür davranış ve söylemi sorun olarak içselleştirebildikleri belirtilmiştir. Buna göre çalışmada eğitim ortamlarında akranları ile birlikte eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin her ne kadar akran ilişkileri ölçeğinden elde ettikleri puan farkları anlamlı olmasa dahi, çatışma boyutunda yüksek puanlar almış olmaları normal gelişim gösteren akranları tarafından anlaşılmadığını düşünme, karşılıklı ve paylaşımda bulunmama isteği ile açıklanabilir. Coleman ve Gross (1988), özel yetenekli çocukların akranları ile birlikteyken daha çok farklılıkları ile baş etme eğiliminde oldukları, bu nedenle yetişkinlerin özel yeteneklilerin akranları ile arkadaşlık kurma, sosyal etkileşimde bulunma ve akran ilişkilerini destekleyici müdahale etmeleri gerekliliğini vurgulamışlardır. Genel eğitim ortamında görev yapan öğretmenler daha çok genel eğitim müfredatı ve ortalama yeteneğe sahip öğrenci profiline odaklanmış olabilir. Özel yetenekli öğrencilerinin destek eğitimlerini BİLSEM’de sürdürüyor olmaları, genel eğitim okul bağlılık durumlarını olumsuz etkilemiş olabilir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akran ilişkilerini destekleyici fırsatları da az düzeyde olabilir. Silverman (2012), özel yetenekli öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin gerisinde kalan eş zamanlı olmayan gelişimlerinin etkilerini genel ortamlarında daha yoğun yaşadıklarını ve bu durumun akran ilişkilerini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Bu nedenle öğrencilerin akranları ile ilişkileri eş zamanlı olmayan gelişim özelliklerine bağlı çatışma boyutunda yüksek puan almalarına neden olmuş olabilir.

Özetle, sosyal ve duygusal becerileri gelişmiş bireyler akranlarıyla sağlıklı iletişim kurabilirler. Akranları ile birlikte eğitime devam eden özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerileri, arkadaşlık deneyimleri, kabul veya red durumları akran ilişkilerini etkilemiş olabilir.

5.1.2.4. Çocuk Sayısı

Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri puanları ailelerindeki çocuk sayısına göre **çatışma faktöründe** anlamlı düzeyde bir farklılık göstermiştir. Bu farklılığın, 2 çocuklu ailelerde büyüyen çocuklar ile 3 ve üzeri çocuklu ailelerde büyüyen çocuklar arasında 2 çocuklu ailelerde büyüyenler lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca birliktelik, yardım, koruma, yakınlık alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanlarında da anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür.

Erol (2015), kardeş sayısına göre özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinde anlamlı bir farklılık olmadığını; Çivitçi (2009) ise 6, 7 ve 8.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kardeş sayısına göre aile doyum puanları açısından anlamlı bir fark olduğunu ifade etmiştir. Evde tek çocuk veya bir kardeşe sahip olan çocukların aile doyumları, 4 ve üzeri kardeşe sahip çocuklardan daha yüksek belirlenmiştir. Öte yandan Çopur, Erkal ve Şafak (2007), annelerin 12 yaş üzerindeki çocukları ile ilişkilerini inceledikleri araştırmalarında, annelerin evde yaşanan çatışmalar hakkında görüşlerini almıştır. Annelerin sorunları genellikle kardeşler arasında yaşanan çatışmalar şeklinde ifade etmiştir. Çetinkaya ve ark., (2006) ise 5.-8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin kardeş sayısı dört ve üzeri olan öğrencilerde, benlik saygısının daha düşük olduğu vurgulamışlardır.

Labidot-Berman ve Oshrat (2009), özel yetenekli olmayan çocukların özel yetenekli olan kardeşlerine karşı tutumlarını doğum sırası ve yaş farkı değişkenlerine göre incelemiştir. Kardeş İlişkileri Ölçeği ile elde edilen nicel veriler ve derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde; özel yetenekli olmayan çocuklar özel yetenekli kardeşlerinin kibirlerinden hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, özel yetenekli olmayan çocuklar yaşça büyük veya küçük farketmeksizin özel yetenekli kardeşlerinden öğrenme istekleri olduğunu belirttikleri halde; özel yetenekli olmayan kardeşlerinden yalnızca kendilerinden yaşça küçük ise öğrenmeye istekli olduklarını bildirmişlerdir. Araştırmada dikkati çeken bir bulgu ise kardeşler arası yaş farkı azaldıkça, tartışma sıklığının arttığı yönündedir.

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri çatışma boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde 3 ve üzeri çocuklu ailelerde büyüyen özel yeteneklilerin puanlarının daha yüksek olduğu dikkati çekmiştir. Buna göre 3 ve daha çok kardeşli özel yetenekli çocukların kardeşleri ile yaşları yakın olmuş olabilir; buna bağlı tek çocuk büyüyen veya 2 çocuklu ailede büyüyen özel yeteneklilere göre kardeşlerarası daha fazla çatışma yaşadıkları düşünülebilir. Akran ilişkilerinin bir boyutunu oluşturan çatışma özelliği anlaşmazlık ve birbirinin görüşlerini reddetme durumu olarak açıklanabilir. Buna göre özel yetenekli öğrencilerin kardeş sayıları evdeki akran gruplarına dayalı paylaşım deneyimleri okul ortamında arkadaşları ile ilişkilerini etkilemiş olabilir.

5.1.2.5. Anne ve Baba Eğitim Durumu

Özel yetenekli öğrencilerin anne eğitim durumuna göre akran ilişkileri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca lisansüstü eğitim düzeyine sahip

anneleri olan özel yetenekli öğrencilerin ***Birliktelik alt boyutunda ve akran ilişkileri ölçeğinin toplam puan türünde ortalama*** puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akran ilişkileri ***baba eğitim durumuna*** göre incelendiğinde ise anne eğitim düzeyine benzer şekilde puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı yalnızca, akran ilişkileri toplam puanı ve alt puanlarından çatışma dışında kalan tüm boyutlarda lise mezunu babalara sahip özel yetenekli öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Çatışma boyutunda ise babası lisansüstü düzeyde eğitim almış öğrencilerin, puanı daha yüksek bulunmuştur. Bu durumda babası lisansüstü düzeyde eğitime sahip özel yetenekli öğrencilerin, akranları ile ilişkilerinde anlaşmazlık durumlarını daha sık yaşadıkları söylenebilir.

Bu çalışmada anne ve baba eğitim düzeyinin, özel yetenekli çocuklarının akran ilişkileri üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumlarına ilişkin bazı araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Erol (2015), özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri ve öznel iyi oluşlarını anne-baba eğitim düzeyine göre incelemiştir; akran ilişkilerinin, bağlılık, güven, kendini açma ve sadakat alt boyutları ile hem anne hem baba eğitim düzeylerine göre iki puan türü arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını vurgulamıştır. Erdem (2019), ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin sosyal medya kullanımı, akran ilişkileri ve duygu düzenleme düzeylerini karşılaştırdığında; öğrencilerin anne eğitim ve baba eğitim düzeyine göre Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir.

Doğan, Karaman, Çoban ve Çok'un (2012) ergenlerin akran ilişkilerini inceledikleri çalışma bulguları, bu araştırma ile farklılaşmaktadır. Ergenlerin akran ilişkilerinin AİÖ'nün, birliktelik, yardım, koruma ve yakınlık boyutlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı fark olduğu; ancak çatışma boyutunda anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Babaları ortaöğretim mezunu olan ergenlerin arkadaşlık ilişkilerinin, birliktelik, yardım ve koruma boyutlarındaki puan ortalamalarının ilköğretim mezunu babası olanlara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Doğan, Karaman, Çoban ve Çok (2012), ergenlerin akran ilişkilerini annenin eğitim durumuna göre incelediklerinde ise AİÖ'nün, birliktelik, çatışma ve koruma boyutlarında fark olmadığını, ancak yardım ve yakınlık boyutlarında fark olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin anne ve babalarının büyük bölümünün (anne: 115 lisans, 29 lisansüstü, baba: 117 lisans, 33 lisansüstü) lisans ve üzeri eğitim durumuna sahip oldukları görülmektedir. Bu veriler benzer olarak Ataman (2008), Erol

(2015) ve Karakuş'un (2010) gerçekleştirdikleri araştırmalarda elde edilen demografik veriler ile örtüşmektedir. Her ne kadar örneklem belirli şehirlerle sınırlı olsa da özel yetenek tanısı almış öğrencilerin anne ve babalarının birçoğunun lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip oldukları göz önüne alındığında, ailenin eğitim seviyesinin artması ile çocuğun eğitimine olan ilginin de arttığı söylenebilir.

5.1.2.6. Okul Dışı Etkinlikler

Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri puanları, okul dışı etkinliklere katılım gösterme durumuna göre incelendiğinde elde edilen farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Okul dışı etkinlikler öğrencilerin katıldığı sportif faaliyetler, müzik ve resim kursları, sinema, yüzme ve benzeri faaliyetleri kapsamaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin okul dışında gerçekleştirilen etkinliklere katılımlarına yönelik puan ortalamaları arasındaki farkın her ne kadar anlamlı olmadığı görülse de birliktelik, yardım, koruma, yakınlık faktörleri ile ölçeğin (Akran İlişkileri Ölçeği) toplam puanına ilişkin elde edilen sonuçlar, etkinliklere katılım gösteren öğrenciler lehine yüksektir.

Çatışma faktörü puanlarında ise tam tersi bir durum söz konusudur. Okul dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerin çatışma (arkadaşları ile anlaşmazlık durumlarını daha sık yaşama gibi) durumları ifade eden alt boyuttan yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Belirtilen bu bulgu okul dışı etkinliklere katılım göstermeyen özel yetenekli öğrencilerin, arkadaşlık ilişkilerinde, etkinliklere katılanlara göre daha sık anlaşmazlık ve çatışma yaşadıkları, şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik ve farklılık gösteren bulgulara rastlanılmıştır. Pehlevan ve Bal (2018) 13-15 yaş grubu çocukların spora katılım durumlarının akran ilişkileri ve sosyal destek alma üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında spora katılım gösteren öğrencilerin birliktelik alt boyutu puanlarının $p < .05$ düzeyinde anlamlı düzeyde farklılaştığını belirtmişlerdir. Pehlevan ve Bal (2018)'in bulguları yapılan bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Okul dışı etkinliklere katılma durumu çocukları bir takımın üyesi olup birlikte başarmak ve problem çözmek anlamında etkilemiş olabilir. Onların farklı ilgi ve yetenekleri olan akranları ile arkadaşlık oluşturarak, birlikte zaman geçirmelerini sağlamış ve bu nedenle okul dışı zamanlarında ders dışı akademik alanla ilgili veya sosyal içerikli paylaşımlar yapmalarını desteklemiş olabilir. Örneğin, sinema, spor, sanat içerikli etkinlikler öğrencilerin kendilerini karşıdaki arkadaşına açıklayabilme ve birbirinin farklı yönlerini keşfetme fırsatı sağlamış olabilir. Gill, Gross ve Huddleston (1983) okul dışı

etkinliklere katılım sağlamanın çocuklar için akranlarıyla takım ruhunu yansıtan davranışlar sergilemelerine ve daha yakın ilişkiler geliştirmelerine neden olabileceğini belirtmiştir. Maksic (1998) özel yetenekli olan ve ortalama zeka düzeyine sahip öğrencilerin arkadaşlık becerilerini incelediği araştırmada, ortaokul düzeyinde 12-14 yaş aralığında olan öğrencilerin benzer faaliyetlere ilgi gösterebildiklerini ifade etmiştir. Akranları özel yetenekli öğrencileri her alanda çok iyi olabileceklerini düşünürken çalışmada öne çıkan bulgular şu şekilde betimlenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin %52.6'sı ders dışında kalan vakitlerinde serbest zaman etkinliği olarak kitap okumayı tercih ederken, normal gelişim gösteren akranların %57.1'i bu zaman aralığında arkadaşları ile dışarı çıkmayı tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Özel yetenekli öğrenciler günlük rutinlerini planlayıp ona bağlı kaldıklarını ifade ederken, çok az oranda ortalama zekaya sahip öğrenci günlük planlarına bağlı kalabildiklerini ve bu saatleri öğrenme amaçlı değerlendirdiklerini ifade etmiştir (%6.5). Özel yetenekli öğrenciler, herhangi bir sorumluluk ve planlı bir işleri yoksa arkadaşları ile birlikte vakit geçirdiklerini ifade etmiştir (özel yeteneklilerin %37.4'ü). En dikkat çekici bulgulardan biri özel yetenekli çocukların birçoğunun (%83.8'i) aileleri ve çok yakın arkadaşları tarafından anlaşıldıklarını düşünmeleridir. Özel yetenekli öğrenciler kendini anlayan birini bulmakta çok zorlandığını ve genellikle sosyal çevresinde yalnız olduğunu düşünmektedirler (%23.8'i).

Özetle, okul dışı faaliyetlere katılım sağlamayan çocuklar yukarıda bahsedilen ilişkileri kurmak için olumlu etkileşim içeren ortam ve zamanı paylaşmamış olduklarından akranlarıyla çatışma yaşadıkları söylenebilir.

5.1.3. Araştırmanın üçüncü problemine yönelik sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın ikinci problemi olan “Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Sonuçlar, alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1.3.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algıları ile Akran İlişkileri Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) arasında ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi yapılmıştır. Sosyal duygusal beceri algıları puanı ile çatışma, yardım, koruma ve AİÖ'nün genel toplam puanı arasında $p < ,01$ düzeyinde anlamlı ilişki olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sosyal duygusal beceri algıları ile birliktelik ve yakınlık arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Elcik (2015), özel yetenekli öğrencilerin ailelerinden, akranlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Özel yetenekli öğrencilerin aile, akran ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla akrandan algılanan sosyal destek arttıkça özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme beceri düzeyine bu destek artışı pozitif yönde anlamlı katkı sağlamaktadır.

Sevgili-Koçak ve Kan (2019), özel yetenekli 3 ve 4. sınıfa devam eden 174 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları, arkadaşlık niteliği ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algı puanlarının yüksek olduğu, sosyal duygusal becerileri ile arkadaşlık niteliği arasında anlamlı şekilde pozitif yönlü ilişkili bulunmuştur.

Yazgı (2019), özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda, iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde pozitif bir ilişki sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine katkıda bulunan faktörlerden birisinin de üst bilişsel farkındalık oluğu söylenebilir.

Erol (2015), özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemiş; akranlarına bağlılıkları ile ilişki doyumları, yaşam doyumları ve olumlu duyguları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinin, öznel iyi oluşları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Belirtilen bu bulgular özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) arasında ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi sonuçları ile benzerlik ve farklılık göstermektedir. Çalışmada sosyal duygusal beceri algı puanı ile çatışma, yardım, koruma ve AİÖ'nün genel toplam puanı arasında $p < ,01$ düzeyinde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algı puanları arttıkça akran ilişkilerinin düzeyinin arttığı söylenebilir.

Savcı ve Aysan (2016), yaşları 14-18 arasında değişen 346 ergen ile akran ilişkilerinin, yalnızlık ve yaşam doyumuna etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin akran ilişkileri ile yaşam doyumunu arasında pozitif ve anlamlı ilişki, akran ilişkileri ile yalnızlık

arasında negatif yönlü anlamlı ilişki elde etmişlerdir. Bu sonuca göre öğrencilerin akran ilişkilerinin artması yaşam doyumunu artırarak, yalnızlık düzeylerini düşürdüğü söylenebilir.

Başka bir araştırmada Levitt, Levitt, Bustos, Crooks, Santos, Telan ve Milevsky (2005), 5 ve 6. sınıfa devam eden 782 öğrencinin ergenliğe geçiş sürecinde uyumlarına etki eden sosyal destek kaynaklarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en önemli sosyal desteği ailelerinden ve arkadaşlarından edindiklerini aktarmışlardır. Ayrıca sosyal desteğin arttıkça ergenliğe geçiş sürecinde uyum seviyesinin de arttığı belirlenmiştir. Başka bir araştırmada Rogers ve Ross (1986), akran grupları arasında var olan uyumun, daha sonra yetişkinlik dönemindeki sosyal uyumlarına olumlu yansıtacağını belirtmişlerdir. Özetle ergenlik döneminde geliştirilen olumlu akran ilişkilerinin, bireylerin sosyal duygusal becerilerine ve yetişkinlik dönemindeki sosyal uyumlarına olumlu yansıtacağı söylenebilir.

Sosyal duygusal beceriler ve akran ilişkileri karşılıklı etkileşim içerisinde. Sosyal duygusal beceriler geliştikçe akran ilişkilerinin geliştiği gibi, akran ilişkileri geliştikçe sosyal duygusal beceriler ve sosyal uyumun arttığı söylenebilir. Araştırma sonucuna göre özel yetenekli öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerini artırmak için sosyal duygusal becerilerinin desteklenmesi gerekliliği söylenebilir. Kulaksızoğlu (2007), ergenlik döneminde ergenlik döneminde çocuklar akranlarıyla iletişim kurmasının, onların sosyalleşmesi üzerinde önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Arkadaşları tarafından kabul gören bir bireyin sosyal duygusal becerileri geliştiği gibi kendine olan güveni de artar. Ters durumlarında arkadaşları tarafından kabul görmeyen ve dışlanan ergenler daha çok içine kapalı, özgüveni düşük ve küskün bireyler olabilmektedirler. Dikkat edilmesi gereken noktalardan biriside ergenlik döneminde tüm akran grupları olumlu değildir. Çocuklara bu gibi ortamlardan uzak tutulmalıdır aksi takdirde sakıncalı durumların olabileceği bilinmelidir.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırma bulgularından yola çıkarak bir takım önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler araştırmacılara, eğitimcilere - yöneticilere, özel yetenekli çocukları olan ailelere olmak üzere üç farklı grup altında sıralanmıştır.

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Araştırma sadece özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenciler ile karşılaştırılıp gerçekleştirilen bir çalışma alanyazına katkıda bulunabilir.

2. Farklı eğitim kademelerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal becerileri, akran ilişkileri ve diğer psikolojik ihtiyaçların belirlenmesi hakkında müdahaleye yönelik çalışma az sayıdadır. Karma desende veya ön test son test desenli müdahale çalışmalarına yer verilebilir.
3. Sosyal duygusal beceri algıları akran ilişkileri düzeyleri, ebeveyn ve öğretmen görüşlerini de içeren nitel ve karma desenli olarak incelenebilir.
4. Sosyal duygusal becerileri ve akran ilişkileri program içeriği geliştirilebilir. Böylece özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin olumsuz davranışlarının azaltılarak yerine olumlu davranışların edinimi sağlanabilir. Programın etkililiğine ön test ve son testli deneysel desenlerle incelenebilir.
5. Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinde öncelikleri ve sürece ilişkin deneyimlerini, kendi görüşleri doğrultusunda inceleyen çalışmalar yapılabilir.
6. Okul türü, sosyal imkânlar ve fiziksel olanakların özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri, sosyal duygusal beceri algılarına etkililiği test edilebilir.
7. Özel yeteneklilerin akran ilişkilerine dair farklı yaş gruplarına yönelik ülkemizde yeteri kadar araştırma yapılmadığı görülmüştür, bu konuda çalışmalar yapılabilir.
8. Özel yetenekli öğrencinin yetişmesinde rolü olan ebeveyn ve öğretmenlerine yönelik sosyal duygusal beceriler ve akran ilişkilerine dair eğitim programları oluşturularak etkililiği incelenebilir. Bu eğitim sonucunda özel yetenekli öğrencinin sosyal duygusal becerilerinin ve akran ilişkilerinin düzeyi karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
9. Bu araştırma Gaziantep, Adana, Hatay, Kahramanmaraş ve Osmaniye il ve ilçelerinde bulunan BİLSEM'lerde gerçekleştirilmiştir. Daha geniş bir evren ve örneklem ile araştırmaya öğretmen ve ebeveynlere yönelik anketler dâhil edilerek araştırma Türkiye'nin farklı illerinde gerçekleştirilebilir.

5.2.2. Eğitimcilere - yöneticilere yönelik öneriler

1. Öğrencilerin sosyal duygusal becerileri ve akran ilişkileri üzerinde okul ve okul ortamının büyük bir etkisinin olduğu göz önünde bulundurularak, öğretmenler ve rehberlik servisleri aracılığıyla düzenlenecek olan okul veya sınıf temelli sosyal beceri programlarla öğrencilerin akran ilişkileri, sosyal duygusal beceri gelişimleri desteklenebilir.
2. Akran ilişkilerinde çocuk sayısına ilişkin çatışma boyutunda anlamlı farklılık elde edilmiştir. Akran ilişkileri ve sosyal duygusal becerilerin gelişimine yönelik seminerler düzenlenerek, özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerine eğitimler, bilgilendirilmeler yapılabilir.

3. Eğitimin her kademesinde bulunan öğretmen ve eğitim yöneticilerine sosyal duygusal beceri ve akran ilişkilerine yönelik eğitimler verilebilir.
4. Kız öğrencilerin sosyal duygusal becerileri ve akran ilişkileri erkeklere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin sosyal duygusal becerileri ve akran ilişkilerinin iyileştirilmesi için rehberlik çalışmaları yapılabilir. Okul takım çalışmaları, sanat ve spor etkinliklerinde (koro çalışması, basketbol futbol takımları gibi) yer almaları teşvik edilebilir.
5. Öğretmenlere özel yetenekli olan ve olmayan tüm öğrencilerinin sosyal duygusal becerileri ile akran ilişkilerini desteklemesine yönelik, hizmet içi eğitim verilebilir.
6. Tüm öğretmenlere özel yetenekli çocukların genel özellikleri ve toplum için önemi hakkında farkındalık düzeyini artırmak amacıyla uygulamalı hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
7. BİLSEM kurumları sayısı artırılabilir. Özel yeteneklilere yönelik destek eğitim odalarının kalitesi artırılarak donanımlı hale getirilebilir.
8. BİLSEM'lerdeki genel yetenek, sanat ve müzik alanları dışında kalan özel yetenekli öğrencilerin gelişimini destekleyecek farklı akademik yapılar geliştirilebilir.
9. Okullarda her çocuğun katılımını temel alan, ekip çalışmasına yönlendiren, sosyal kültürel gezilere, müze eğitimine vb. etkinliklere yönelik düzenlemeler yapılabilir.
10. Topluma hizmet uygulamalarını temel alan sosyal-kültürel çalışmalara, gönüllü katılımı destekleyen grup çalışmalarına teşvik edilebilirler. Bu konuda Gençlik ve Spor Bakanlığı Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, yerel yönetimler, TÜBİTAK gibi kuruluşlarla işbirliği artırılabilir.
11. Aileleri çocukları ve onların akranlarıyla; geziler, sergiler, takım çalışmaları gibi sosyal aktivitelere yönlendirerek birlikte vakit geçirmelerini sağlayacak planlama yapılabilir.

5.2.3. Ailelere yönelik öneriler:

1. Aileler, çocuklarının gelişim özellikleri ile birlikte kişilik özelliklerini, hoşlandıkları ve sıkıldıkları alanları, sorun yaşadıkları konuları takip etmeli; bu konuda okul rehberlik servisleri ile işbirliğini önemsemelidirler.
2. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini ve akran ilişkilerini geliştirmek için var olan gereksinimleri temel alınmalıdır. Bu konuda aileye danışmanlık yapılabilir.
3. Aileler, çocuklarıyla daha sık ve kaliteli zaman geçirme konusunda aile bütünlüğünü temel alan etkinlikler planlayabilir.

4. Aileler tarafından özel yetenekli çocuklarının akran ilişkilerini ve sosyal duygusal becerilerini geliştirebilecekleri, sanat, spor ve bireysel özelliklerini keşfedecekleri ortamlar sunulabilir.
5. Aileler çocuklarını tanımalı, akademik başarılarına yönelik beklentileri kadar, sosyal duygusal gelişimlerini destekleyecek etkinliklerde rol model olmalıdır.
6. Anne babalar, üniversitelerde görev yapan özel eğitim alan uzmanları ile işbirliği kurarak, uygulama araştırma projelerine katılabilirler. Çocuklarının gelişimlerini takip etmek erken dönemden itibaren destek sunmak konularında anne babaların birlikte karar alması teşvik edilebilir.
7. Aileler, okul içi ve bakanlık veya sivil toplum kuruluşlarının proje eğitimlerine katılım sağlayarak çocuklarının eğitiminde aktif rol almalıdır. Çocuklarına evde zenginleştirilmiş ortamlar oluşturmaları için ne tür düzenleme ve desteğe gereksinimleri olduğunu bu işbirliği sürecinde planlayabilirler.

KAYNAKÇA

- Afat, N. (2013). Çocuklarda üstün zekânın yordayıcı olarak ebeveyn tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1): 155-168.
- Akandere, M. (2013). *Eğitici okul oyunları*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A.E. Bilgili (Ed.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Albakır Yavuz, Ö. (2019). *Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutas, I. (2000). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 65-71.
- Aljughaiman, A. and Tan, M. (2009). Anxiety in gifted female students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Gifted and Talented International*, 24(1), 49-54.
- Almulla Kaşkaloğlu, E. (2018). Üstün yeteneğin tanılanmasında yetenek ve akademik başarı testlerinin kullanımı. U. Sak. (Ed.). *Üstün yeteneklilerin tanılanması*. (ss.55-71). (2.Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Antony, M. M. and Swinson, R. P. (2009). *When perfect isn't good enough: Strategies for coping with perfectionism* (2nd Ed.). CA: New Harbinger Publications.
- Ashby, J. S. and Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80(2), 197-203.
- Ataman, A. (2003). Özel eğitim/sorunlar, yaklaşımlar, öneriler: Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 4(39), 17-20.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A.E. Bilgili (Ed.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Atik, Z. E., Çoban, A. E., Çok, F., Doğan, T., ve Karaman, N. G. (2014). Akran ilişkileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 433-446.
- Austin, A. B. and Draper, D. C. (1981). Peer relationships of the academically gifted: A review. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 129-133.
- Avşar, Y. (2018). *10-12 yaş grubu öğrencilerin bireysel değişkenleri, beden eğitimi, oyun ve spor katılımlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve cesaretleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Avşaroğlu, S. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 85- 100.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Bain, S. K. and Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions and peer relationships in fourth, fifth and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 168-178. doi: 10.1177/001698620404800302
- Baker, J. A. (2004). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. In S. M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement and counselin of gifted and talented students* (pp. 21-30). Corwin: Thousand Oaks.
- Bakır, B. (2015). *Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi* Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2004). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bal Sezerel, B. (2018). Özel yeteneklilerin erken tanınması. U. Sak. (Ed.). *Üstün yeteneklilerin tanınması*. (ss.147-167). (2.Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bapoğlu Dümenci, S.S (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Barnett, W. S. (1995) Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25–50.

- Bartell, N. P. and Reynolds, W. M. (1986). Depression and self esteem in academically gifted and nongifted children: A comparison study. *Journal of School Psychology*, 24, 55-61.
- Başal, H. A. (2003). *Gelisim ve psikoloji (Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?)*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. and Vohs, K. E. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier life styles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-duygusal beceri algısı ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayram, D. (1999). *Bir grup gençte ruhsal belirti ile sosyal destek ilişkisi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Becerren, E. (2002). *Duygusal zeka. Personal excellence*. İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım.
- Beer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety and rigidity of gifted junior and high school children. *Journal of Psychological Reports*, 69, special issue, 1128- 1130.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş., ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 26 (13-26).
- Biggam, F. H. and Power, K. (2002). A controlled, problem-solving, group-based intervention with vulnerable incarcerated young offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 46(6), 678-698.
- Bildiren, A. (2011). *Üstün yetenekli çocuklar*. (1. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.
- Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics of gifted children aged 0-6 years: Parental observations. *Early Child Development and Care*, 188(8), 997-1011.
- Bloomquist, M. L. and Schnell, S. V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention*. Newyork: Guilford Press.
- Boz, M. (2011). *5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan temel hareket eğitim programının hareket becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Boz, M. (2014). Motor gelişim. G. Duman (Ed). *Okul öncesi dönemde beden eğitimi, her yönüyle okul öncesi eğitim-6*, Ankara: Hedef Yayıncılık.

- Bukowski, W. M., Hoza, B. and Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-84. doi: 10.1177/0265407594113011
- Burak, E. M. (1995). *Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarına ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Burton, C. B. (1986). Children's peer relationships. ERIC ED265936 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED265936.pdf> adresinden edinilmiştir. (20.11.2019)
- Butt, F. M. (2010). The role of perfectionism in psychological health: A study of adolescents in Pakistan. *Europe's Journal of Psychology*. 6(4): 135-42.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candan, K. (2018). *Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Cevher, F. N. ve Buluş, M. (2007). Benlik kavramı ve benlik saygısı: Önemi ve geliştirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 2, 52-64.
- Chamrad, D. L., Robinson, N. M., Treder, R. and Janos, P. M. (1995). Consequences of having a gifted sibling: Myths and realities. *Gifted Child Quarterly*, 39, 135–145.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekalı olarak büyümek*. (Çev. F. Kaya). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Cohen, R., Duncan, M. and Cohen, S. L. (1994). Classroom peer relations of children participating in a pull-out enrichment program. *Gifted Child Quarterly*, 38, 33–37. doi:10.1177/001698629403800105
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, L. J. and Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 41–56.
- Coleman, L. J. and Cross, T. L. (2001). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.

- Cross, J.R. (2015). *Gifted children and peer relationships. school of education book chapters*. 20. <https://scholarworks.wm.edu/educationbookchapters/20>
- Cutts, N. E. and Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi: Ulusun en büyük kaynaklarından birinin harcanması nasıl önlenir?* (Çev. İ. Ersevîm) İstanbul: Özgür Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetinkaya, Ç. ve Döner, İ. (2012). Türkiye’de üstün yeteneklilere tanınan hakların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 7-20.
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö. F. ve Sümer, H. (2006). Sivas il merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyi. *Klinik Psikiyatri*, 9, 116-122.
- Çıfci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2009). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çıtil, M. (2017). *Türkiye’de özel eğitim: tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Ankara: Vize yayıncılık.
- Çıvitci, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (1), 29-52.
- Çopur, Z., Erkal, S. ve Şafak, Ş., (2006). Annelerin 12 yaş üzeri çocuklarıyla ilişkilerinde yaşadıkları çatışmaların incelenmesi. *I. Uluslararası Ev Ekonomisi Kongresi*. 20-24 Mart, Ankara
- Dağlıoğlu, H. E. (2015). Erken çocuklukta üstün yetenek. F. Şahin (Ed.), *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi*. (sf. 75-96). Ankara: Pegem Akademi.
- Dauber, S. L. and Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-14.
- Davashgil, Ü. (2004). Üstün çocuklar, R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A.E. Bilgili (Editörler), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı*, (ss. 211- 218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 6
- Davashgil, Ü. (2009). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*.(sf.545-589). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Davis, G. A. and Colangelo, N. (1997). *Handbook of gifted education*. Boston: Pearson Education.
- Davis, G. A. and Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- DeHart, G. B., Sroufe, L. A. and Cooper, R. G. (2004). *Child development: its nature and course*. (5.Ed.) New York: McGraw-Hill.
- Demircioğlu, H. (2016). Sosyal duygusal gelişim. Baysal Metin, N. (Ed.) *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* (1.baskı) (sf. 1-22.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yağ çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Dixon, F. A., Lapsley, D. K. and Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95-106.
- Dodge, D. T. and Bickart, T. S. (1998). *Preschool for parents: What every parent needs to know about preschool*. Washington: Teaching Strategies.
- Doğan, Ö. ve Acar Şengül, E. (2016). Büyüme ve gelişme. Baysal Metin, N. (Ed.) *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* (1.baskı) (sf. 1-22.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, T., Karaman, N. G., Çoban, A. E., ve Çok, F. (2012). Ergenlerde arkadaşlık ilişkilerinin yordayıcısı olarak cinsiyet ve aileye ilişkin değişkenler. *İlköğretim Online*, 11(4), 1010-1020.
- Durna, U. (2006). Üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 319-343.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.
- Düzakın, S. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2019). *Eğitim izleme raporu 2019*. <http://erg.sabanciuniv.edu> adresinden edinilmiştir. (20.11.2019)

- Elcik, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Elcik, F. ve Bayındır, N. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin bazı demografik özelliklerine göre sosyal-duygusal becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 179-193.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*. 27, 53-63.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Erdem, G. (2019). *Lise düzeyindeki öğrencilerde, sosyal medya kullanımı, akran ilişkileri ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Erdoğan, S., Şimsek Bekir, H., ve Erdoğan Aras, A. S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Erol, F. (2015). *Üstün zekâlı ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Evren, G. F. (2006). *Ses eğitimi yöntemlerinin ses hastalıklarının tedavisinde kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Feldhusen, J. F. (1989). Synthesis of research on gifted youth. *Educational Leadership*, 46(6), 6-11.
- Feldhusen, J. F. and Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg and R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of gifted and talented* (pp. 271–282). Kidlington, Oxford: Elsevier.
- Field, T., Harding, J., Yando, R., Gonzalez, K., Lasko, D., Bendell, D. and Marks, C. (1998). Feelings and attitudes of gifted students. *Adolescence*, 33, 331-342.
- Frederickson, N. L. and Furnham, A. F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning

- difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 581–592. doi:10.1017/S0021963001007260
- Frost, R. O., Lahart, C. M. and Rosenblate, R. (1991), The development of perfectionism: A study of daughters and their parents, *Cognitive Therapy and Research*, 15(6), 469-489.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. and Rosenblate, R. (1990). The Dimensional of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Furman, W. and Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the qualities of sibling relationships. *Child development*, 448-461.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29: 103-112.
- Gallagher, J. J. (2015). Peer acceptance of highly gifted children in elementary school. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 51-57.
- Gander, M. and Gardiner, H. (1995). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. O. Bekir). İmge Kitapevi, Ankara,
- George, D. and Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step. A simple study guide an reference*. ABD: Allyn ve Bacon.
- Gill, D. L., Gross J. B. and Huddleston, S. (1983). Participation motivation in young sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal zeka neden ZB'dan daha önemlidir?* (Çev. B.S.Yüksel) İstanbul: Varlık/Bilim Yayınları.
- Gregg, P. and Machin, S. (1999). The Relationship between childhood experiences, subsequent educational attainment and adult labour market performance. *Centre for Economic Performance, London School of Economics*
- Gross, M. U. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper review*, 21(3), 207-214.
- Gross, M. U. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson and S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 19-30).Texas: Prufrock Press.

- Grusec, J. E. and Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In J.E. Grusec and P.D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp.284-309). New York: The Guilford Press.
- Güçyeter, Ş. (2016). Türkiye’de üstün yeteneklileri tanılama araştırmaları ve tanılamada kullanılan ölçme araçları. *Turkish Journal of*, 5(4).
- Güçyeter, Ş. (2018). Özel ve üstün yetenekli çocuklar. Arı, A. ve Sönmez-Kartal, M.(Ed.). *Tüm öğretmenlik programları için özel eğitime giriş* (2.baskı) (sf. 232-256). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gür, Ç. (2006). *Sanat eğitim programının üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen altı yaş üstün yetenekli çocukların çizim becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gür, Ç. (2011). Do gifted children have similar characteristics? Observation of three gifted children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 493-500.
- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürışık Köksal, B. (2018). Sözcükler arasında kavramsal akış: tepe sözcüğü incelemesi. *Turkish Studies*. 13 (5), 603-616.
- Gürten, E. (Ed.) (2018). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitim uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsel, O. and Vuran, S. (2010). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi. Diken, İ.H (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma* (sf. 193-230). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürzap, C. (2009). *Söz söyleme ve diksiyon* (13. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15, 27-33.
- Haywood, K. M. and Getchell, N. (2009). *Life span motor development* (5th ed.). Champaign: Human Kinetics.
- İslamoğlu, A. H. ve Alnıaçık, Ü. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınevi.

- İşeri, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Jackson, P. S. and Moyle, V. F. (2008). Inner awakening, outward journey: The intense gifted child in adolescence. Daniels, S. and Piechowski, M.M. (Ed.) (2008). *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability and the emotional development of gifted children, adolescents and adults*. Arizona: Great Potential Press.
- Janos, P. M., Fung, H. C. and Robinson, N. M. (1985). Self concept, self esteem and peer relations among gifted children who feel different. *Gifted Child Quarterly*, 2, 78-81.
- Janos, P. M., Marwood, K. A. and Robinson, N. M. (1985). Friendship patterns in highly intelligent children. *Roeper Review*, 8, 46-49.
- Johnsen, S. K. (2004). Definitions, characteristics of gifted students. In S.K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (pp. 1-24). Texas: Prufrock Press.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2012). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61.
- Kafkas, K. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Kamphaus, R. W., Winsor, A. P., Rowe, E. W. and Kim, S. (2005). A history of intelligence test interpretation. In D. P. Flanagan and P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues*, (2nd ed). (pp.: 23-38). New York: Guilford.
- Kaner, S. (2000). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 77-89.
- Kaplan, L. S. (1990). Helping gifted students with stress management. In S. Berger (Ed.), *Flyer file on gifted students*. Reston, Virginia: Council for Exceptional Children Digest.
- Karaduman, G. B. (2009). Üstün yetenekli öğrencilerde başarı düşüklüğünü önlemek için örnek bir model. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 196-221.

- Karakoç Demirkaya, S. ve Abali, O. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi dönem davranış sorunları ile ilişkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(1).
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karnes, F. A. and Oehler-Stinnett, J. J. (1986). Life events as stressors with gifted adolescents. *Psychology in the Schools*, 23(4), 406-414.
- Karnes, F. A. and Wherry, J. N. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the Piers- Harris Children's Self-Concept Scale, *Psychological Reports*, 49(3), 9-14.
- Kavşut, F. (2009). *Ergenlerde akran zorbalığı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kaya, F., Erdoğan, R. ve Çağlayan, Y. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkileri. *Türk Üstün zeka ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 107-125.
- Kaya, F., Kanık, P. ve Alkın, S. (2016). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve iletişim becerileri düzeylerinin karşılaştırılması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 229-244.
- Kennedy, D. M. (1995). Glimpses of a highly gifted child in a heterogeneous classroom. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 17(3), 164-168.
- Kerr, B. (2000). Guiding gifted girls and young women. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg and R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.). (pp. 649-657). Oxford: Elsevier Science.
- King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-21.
- Kline, B. E. and Short, E. B. (1991). Change in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review* 13, 118-121.
- Koçal, Z. D., Kanar, E. ve Kanar, K. P. (2009). Bilim ve Sanat Merkezine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin temel ihtiyaçları: Amasya örneği, *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi* (25-27 Mart 2009), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 45.

- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children: A guide for teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Košir, K., Sočan, G. and Pečjak, S. (2007). The role of interpersonal relationships with peers and with teachers in students' academic achievement. *Review of Psychology*, 14, 43–58.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zekâ ve karar verme stratejileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2007). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurtulmuş, Z. (2010). *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuru, O., ve Köksalan, B. (2012). 9 yaş çocuklarının psiko-motor gelişimlerinde oyunun etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(2), 37-49.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teacher's sense of academic optimism and commitment to the profession*. Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Ohio State University.
- Kutluay Çelik, B. (2014). *Ortaokul öğrencileri üzerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okula karşı tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kuyulu, İ. (2015). *Spor lisesi ve Anadolu liselerinde öğrenim gören orta öğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Lansford, J. E., Criss, M. M., Pettit, G. S., Dodge, K. A. and Bates, J. E. (2003). Friendship quality, peer group affiliation and peer antisocial behavior as moderators of the link

- between negative parenting and adolescent externalizing behavior. *Journal of Research Adolescence*, 13(2), 129-238.
- Lapidot-Berman, J. and Oshrat, Z. (2009). Sibling relationships in families with gifted children. *Gifted Educational International*, 25 (1), 36-47.
- Larson, R.W. (2000). Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170–183.
- Leana, M. Z. ve Köksal, A. (2007). Üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin ZB ve EQ'ları arasındaki ilişki. *International Symposium Emotional Intelligence and Communication VI* (1), 140-151.
- Leana-Tascilar, M. Z., ve Kanli, E. (2014). Investigation of perfectionism and self-esteem scores of gifted and average students. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 1-20.
- Lea-Wood, S. S. and Clunies-Ross, A. (1995). Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian schools. *Roeper Review*, 17(3), 195-197.
- Lee, S. Y. and Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 29-67.
- Lehman, E. B. and Erdwins, C. J. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually-gifted children. *Gifted child quarterly*, 25(3), 134-137.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları* (1.Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levitt, M. J., Levitt, J., Bustos, G. L., Crooks, N. A., Santos, J. D., Telan, P. and Milevsky, A. (2005). Patterns of social support in the middle childhood to early adolescent transition: Implications for adjustment. *Social development*, 14(3), 398-420.
- Levy, K. S. C. (2001). The relationship between adolescent attitudes towards authority, self-concept and delinquency. *Adolescence*, 36(142), 333-333.
- Litauer, F. and Litauer, M. (1997), *Kişilik bulmacası: Birlikte çalıştığımız insanları anlamak* (Çev. H. Betül Çelik), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Lo Cicero, K. A. and Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22(3), 182-185.

- Lovecky D. V. (1995). Highly gifted children and peer relationships. *Counseling And Guidance Newsletter*, 5 (3), 2, 6–7.
- Lovett, P. (2011). Solutions for Jay and other underrepresented gifted minority students. *Gifted Child Today*, 34(1), 55-59.
- Maksić, S. (1998). Peers' relations of gifted students /Relationamento dos sobretados com os que os rodeiam/. In *Congresso International de Sobredotacao: Problematica Socio-Educativa ACTAS, II Congreso de la Federacao Ibero-Americana, ISMAI, 13/16 Outubro 1996, Porto, Portugal (pp.435-455)*. Porto:APEPICT-a
- Mann, M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P. and DeVries, N. K. (2004). Selfesteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19, 357–372.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Marsh, H. V. (1987). The big fish little pond effect on academic self concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-290.
- Martin, M. and Greenwood, C. W. (2000). *Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını çözebilirsiniz*. (F. Zengin, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Mayseless, O. (1993). Gifted adolescents and intimacy in close same-sex relationships. *Journal of Youth and Adolescent*, 22, 135-46.
- Mchale S. M., Kim, J. and Whiteman, S. D. (2006). Sibling influences on child and adolescent development. In: Noller P, Feeney JA, (Eds). *Close relationships: functions, forms and processes*. New York: Taylor Francis Group-Psychology Press.
- Mclane M. T. (1998). *What general education teachers know about the social competence of students with disabilities and what are the sources of this knowledge*. Unpublished Doctoral Thesis, State University, New York
- McMeeking, D. and Purkayastha, B. (1995). "I can't have my mom running me everywhere": Adolescents, leisure and accessibility. *Journal of Leisure Research*, 27, 360-379.

- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Maltepe ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Miller, A. L., Lambert, A. D. and Speirs Neumeister, K. L. (2012). Parenting style, perfectionism, and creativity in high-ability and high-achieving young adults. *Journal for The Education of the Gifted*, 35(4), 344-365. doi:10.1177/0162353212459257
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1991). *Üstün yetenekli çocukların eğitim raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. www.meb.gov.tr (06.01.2020)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. www.meb.gov.tr (06.01.2020)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. www.meb.gov.tr (06.01.2020)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu (2019-2020)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <https://orgm.meb.gov.tr/> (06.01.2020)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim istatistikleri, 2018-2019*. <http://sgb.meb.gov.tr/> (06.01.2020)
- Missett, T. C., Callahan, C. M. and Hertberg-Davis, H. (2013). Evaluating the impacts of destination imagination on the creative problem solving skills of middle school students. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 23(2), 97-112.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276. doi: 10.1177/0016986209346943
- Mueller C. E. (2009) Protective factors as barriers to depression in gifted and non-gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*. 53(1): 3-14.
- National Association for Gifted Children. (2016). Asynchronous development. <https://www.nagc.org/resources-publications/resources-parents/social-emotional-issues/asynchronous-development> (15.12.2019)
- Needham, V. (2012). Primary teachers' perceptions of the social and emotional aspects of gifted and talented education. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 17(1), 1-18.

- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17. doi:10.1080/02783199909553991
- Orange, C. (1997), Gifted students and perfectionism, *Roeper Review*, 20(1) (39-41).
- Owens, R. E. (1984). *Language development: An introduction*. Columbus, Ohio: Charles E.
- Öpengin, E. (2018). Özel yetenekli öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri. F. Şahin (Ed.). *Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri*. (ss.211-233). 1. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Özden, B. (2015). *Yönetim bilimi açısından üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Özekes, M. (2013). Peabody Resim Kelime Testi 3. 01-3, 12 Yaş Aralığı İzmir Bölgesi Standardizasyonu Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 90-107.
- Özkaya, M. O., Yakın, V. ve Ekinci, T. (2008). Stres düzeylerinin çalışanların iş doyumuna üzerine etkisi Celal Bayar Üniversitesi çalışanları üzerine ampirik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 163-179.
- Parker, J. G. and Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562.
- Pehlevan, Z. ve Bal, S. İ. (2018). 13-15 yaş grubu çocuklarda spora katılımın akran ilişkileri ve sosyal destek alma üzerine etkisi. *Gazi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(4), 191-203.
- Peterson J., Duncan N. and Canady K. A. (2009) Longitudinal study of negative life events, stress and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*. 53(1), 4- 49.

- Peterson, S. J. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unmet social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282. doi: 10.1177/0016986209346946
- Phelan, D. A. (2018). *Social and emotional learning needs of gifted students*. Doctoral dissertation, Walden University, Minnesota.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for parents and teachers* (2nd ed.). New South Wales: Allen and Unwin.
- Preus, L. J. and 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(2), 105-111.
- Reis, S. M. and Park, S. (2001). Gender differences in high-achieving students in math and science. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 52-73.
- Reitz, A. K., Zimmermann, J., Hutteman, R., Specht, J. and Neyer, F. J. (2014). How peers make a difference: The role of peer groups and peer relationships in personality development. *European journal of personality*, 28(3), 279-288.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 261.
- Renzulli, J. S. (1986) The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). New York, NY: Cambridge University press
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Renzulli, J. S. and Delcourt, M. A. B. (2013). Gifted behaviors versus gifted individuals. In C. M. Callahan and H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 36-48). New York, NY: Routledge.
- Rice, G. K. and Dellwo, P. J. (2001). Within-semester stability and adjustment correlates of the multidimensional perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 146-156.

- Rice, G. K., Ashby, J. S. and Slane, Y. R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 304-314.
- Richards, J. S., Encel, J. and Shute, R. (2003). The emotional and behavioral adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-163. doi: 10.1080/1359813032000163889
- Rinn, A. N., Plucker, J. A. and Stocking, V. B. (2010). Fostering Gifted Students' Affective Development: A Look at the Impact of Academic Self-Concept. *Teaching exceptional children plus*, 6(4), 2-13.
- Roedell, W. C., Jackson, N. E. and Robinson, H. B. (1980). *Gifted young children*. New York, NY: Teachers College Press.
- Rogers, D. L. and Ross, D. D. (1986). Encouraging positive social interaction among Young Children. *Young Children*. 41.3. 12-17.
- Rudasill, K. M. and Callahan, C. M. (2008). Psychometric characteristics of the Harter Self-Perception Profiles for adolescents and children for use with gifted populations. *Gifted Child Quarterly*, 52, 70-86.
- Ruf, D. (2009). *Five levels of gifted: School issues and educational options*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in social-emotional effectiveness. *Social Development*, 10 (1), 125- 127.
- Saferstein, J. A., Neimeyer, G. J. and Hagans, C. L. (2005). Attachment as a predictor of friendship qualities in college youth. *Social Behavior and Personality*, 33(8), 767-776.
- Sak, U. (2015). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Sak, U., Ayas, M.B., Sezerel, B.B., Öpengin, E., Özdemir, N.N. ve Gürbüz, S.D. (2015). Gifted and talented education in Turkey: critics and prospects/Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110.
- Sandhu, I. K. (2010). The 6 different types of giftedness. <http://www.brainy-child.com/expert/types-of-giftedness.shtml> (06.01.2020)

- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 89-108.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163.
- Savcı, M. ve Aysan, F. (2016). Ergenlerde akran ilişkilerinin yalnızlık ve yaşam doyumuna etkisi. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 5-8 Mayıs, 2016, Çanakkale.
- Saygılı, G. ve Kocabaş, A. (2009). Hayat Bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal beceriler üzerine etkisi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1 Mayıs 2009*, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.
- Schapiro, M., Schneider, B. H , Shore, B. M., Margison, J. A. and Udvari, S. J. (2009) Competitive goal orientations, quality, and stability in gifted and other adolescents' friendship. *Gifted Child Quarterly*, 53, 71-88.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183-196.
- Schunk, D. H., Meece, J. R. and Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Boston: Pearson Education
- Seatter, D. W. (2001). *Adolescents' interaction with giftedness and perfectionism*. Unpublished master thesis, Mount Saint Vincent University, Halifax.
- Sevgili Koçak, S. ve Kan, A. (2019). Sosyal duygusal beceri, arkadaşlık niteliği ve yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Özel yetenekli öğrenciler üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 14(7), 3939, 3952
- Sevimay Özer, D. ve Özer, M. K. (2004). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Shao T. A. (2002). *Marketing research: An aid to decision making*. South Western: College Pub.
- Shaughnessy, M. F. and Sak, U. (2013). A reflective conversation with Ugur Sak: Gifted education in Turkey. *Gifted Education International*, 30(2), 1-9.

- Shore, B. M. and Kanevsky, L. (1993). Thinking processes: Being and becoming gifted. In: Heller, K. A., Moenks, F. J. and Passow, A. H. (eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 133–147). Pergamon: Oxford.
- Shure, M. B. (2001). I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3-14.
- Silverman, L. K. (1993a). Social development, leadership and gender issues. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*, (s. 291 – 327). Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (1993b). A developmental model for counseling the gifted. L.K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*, (pp. 51 - 78) Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (1997-2004). Characteristics of giftedness scale: A review of the literature. <https://www.gifteddevelopment.com/sites/default/files/Characteristics%20of%20Giftedness%20Scale%202014.pdf> (07.01.2020).
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Fart, S. M. Reis, N. M. Robinson and S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-37). Waco, TX: Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (2010). Resource for parents of gifted children. http://www.childdevelopmentinfo.com/learning/gifted_children.shtml (07.01.2020).
- Silverman, L. K. (2012). Asynchronous development: A key to counseling the gifted. In T. L. Cross and J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents* (pp. 261–279). Waco, TX: Prufrock Press.
- Sims, A. and Owen, D. (1993). *Psychiatry*. London: Bailliere Tindal Limited.
- Slade, P. D. and Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavioral Modification*, 22, 372-390.
- Smith, P. A. and Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Smith, S. (2017). Responding to the unmet social and emotional learning needs of gifted Australian students. In E. Frydenberg, A. J. Martin and R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (pp. 147–166). Springer Singapore.

- Smutny, J. F. (2000). *Teaching young gifted children in the regular classroom* (Eric Digest E595). Reston VA: Eric Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Song, K. H. and Porath, M. (2006). Common and domain-specific cognitive characteristics of gifted students: an integrated model of human abilities. *High ability studies*, 16(02), 229-246.
- Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steenbergen–Hu S. and Olszewski–Kubilius P. (2016). Gifted identification and the role of gifted education: a commentary on “evaluating the gifted program of an urban school district using a modified regression discontinuity design”. *Journal of Advanced Academics*, 27(2): 99-10
- Steiner, H. H. and Carr, M. (2003). Cognitive development in gifted children: Toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 15(3), 215-246.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond ZB: A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge: Yale University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Strip, C. A. and Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Strom, R. and Johnson, A. (1986). Mexican Children in American Schools. In M. Martinez (Ed.) *Education of Ethnic Minorities Lexington*, (pp. 101-110) MA: Ginn Press.
- Stuart, T. ve Beste A. (2008). *Farklı olduğumu biliyordum: üstün yeteneklileri anlayabilmek*. (Çev. Gönenli, A.), Ankara: Ankara Kök Yayıncılık, 15-50
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. and Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.
- Takacs, C. A. (1986). *Enjoy Your Gifted Child*. Syracuse, New York: Syracuse Univ. Press.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan Publishing Company.

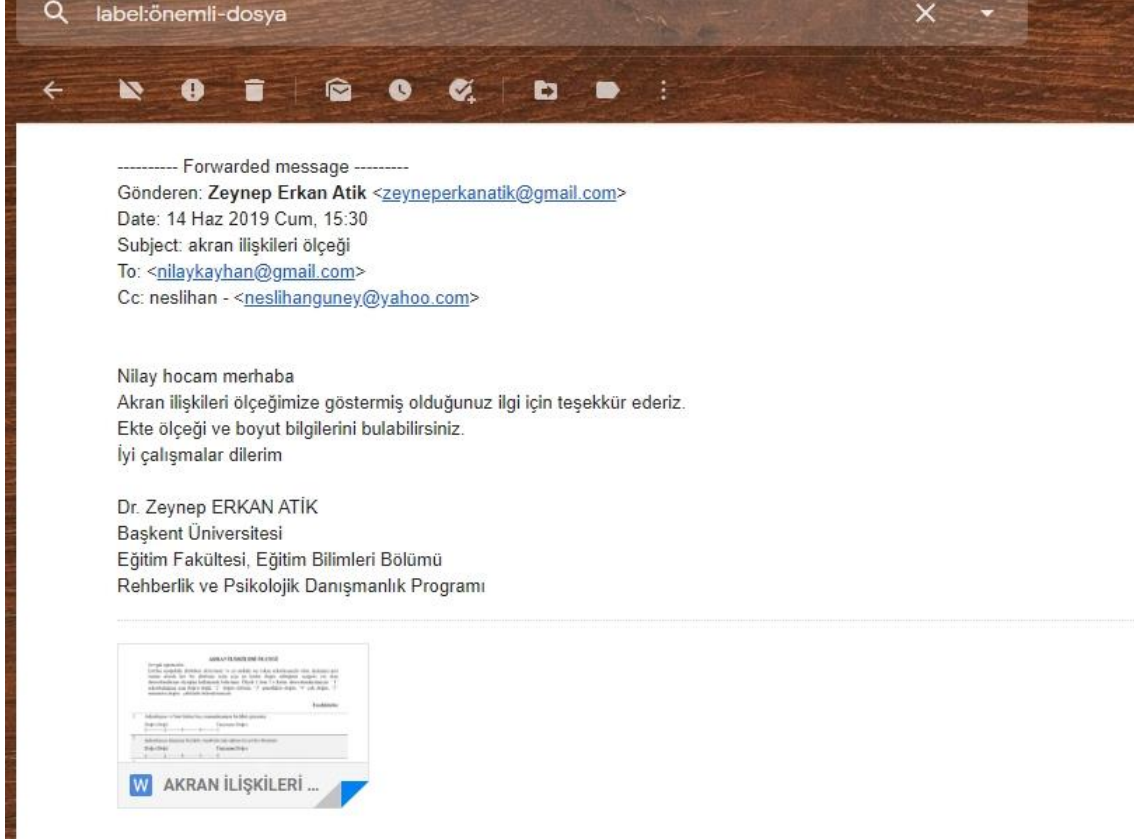
- Tepeli, K. (2008) Motor (hareket) gelişim. E. Deniz (Ed.) *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Maya Akademi.
- Terman, L. M., Baldwin, B. T., Bronson, E. and De Voss, J. C. (1926). *Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thomson, D. L. (2010). Beyond the classroom walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 662-712.
- Timurkaan S. (2003). *Farklı fiziki özelliklere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan 6 yaş grubu çocuklarının psiko-motor gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Toktamış, A. (2008). *Erinlik dönemi öğrencilerin ebeveyn tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Tong, J. and Yewchuk, C. (1996). Self concept and sexrole orientation in gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 40(1), 15-23.
- Topçu, S. ve Leana-Taşçılar, M. Z. (2018). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 3-18.
- Tosuntaş Karakuş, F. (2006). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Totan, T. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 53-68.
- Tunnicliffe, C. (2010). *Teaching able, gifted and talented children: Strategies, activities & resources*. Sage Publications.
- Türkmen, H. (2010). İnformal (sınıf dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (39), 46-59.
- Underwood, M. K. and Rosen, L. H. (2009). Gender, peer relations and challenges for girlfriends and boyfriends coming together in adolescence. *Psychology of Women Quarterly*, 33, 16-20.

- Ural, A., Çınar, F. (2016). Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4): 42-57.
- Uzun, M. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Ünsar, S. ve İşsever, H. (2003). Trakya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin benlik saygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelik Forumu*, 6 (1), 7-11.
- VanTassel-Baska, J. (1995). The development of talent through curriculum. *Roeper Review*, 18(2), 98-102.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Swanson, J. D., Quek, C. and Chandler, K. (2009). Academic and affective profiles of low-income, minority, and twice-exceptional gifted learners: The role of gifted program membership in enhancing self. *Journal of Advanced Academics*, 20(4), 702-739.
- Vialle, W., Heaven, P. C. L. and Ciarrochi, J. (2005). The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students: Evidence from the wollongong youth study. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 2, 39-45.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Mönks and A. H. Passow (Orgs.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon.
- Webb, J. T., Gore, J. L. and Amend, E. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press, Inc.
- Weisse, D. E. (1990). Gifted adolescents and suicide. *School Counselor*, 37(5), 351- 359.
- Wentzel, K. R. and Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 754–763. doi:10.2307/1131948
- Yazgı, Z. (2019). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak üst bilişsel farkındalık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım F. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Yıldırım, İ. (1997) Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 81-87
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, N. (1997). *A case study into the UK schools for some aspects of gifted education*. Unpublished Master Thesis, University of Newcastle upon Tyne, Newcastle.
- Yurdakavuştu, Y. (2011). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yürük, A. (2003). *İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik saygılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zengin, S. (2013). Zekâ mağdurları. *Aksiyon Dergisi*, 973, 18-25.

EKLER

Ek 1 : Akran İlişkileri Ölçeği (Dr. Zeynep ERKAN ATİK) araştırma izni



Ek 2 : (Dr. Yaprak BAYDAN) Araştırma İzni

Teşekkür ederim çok nazıksınız. Ben ölçek taleplerine hemen yanıt veriyorum ulaşmamıştır. Ölçek elinizde vardır sanıyorum izin almanızda gerek yok bence, ölçek sahibi hayatta da olmayabilir yayınlanmış bir çalışma sonuçta. Bilgi verdiğiniz için teşekkürler. Yardımcı olabileceğim birşey var mı?

iPhone'umdan gönderildi

Nilay Kayhan <nilaykayhan@gmail.com> şunları yazdı (28 Oca 2020 13:47):

Yaprak Hocam merhaba,

Öncelikle alan yazına Sosyal-duygusal beceri algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal duygusal beceri programının etkililiği adlı doktora tez çalışmanızı kazandırdığınız için size ve değerli danışman hocanız Prof. Dr. Filiz BİLGE hocamıza çok teşekkürler. Emeginize sağlık.

Hocam, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde yüksek lisans tez öğrencim Halil İbrahim YILDIRIM'ın yüksek lisans tez çalışmasında izniniz dahilinde Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeğinizi kullanmayı amaçlıyoruz.

Siz değerli yazarların emeğini dikkate alacağımızdan ve çalışmanın bilimsel etik kurallara göre atıfta bulunmak, sonuçları hakkında sizleri bilgilendirmek süreçlerini izleyeceğimizden emin olabilirsiniz.

Tezimize katkı sağlayacağınızla yürekte inanıyorum.

Bir önceki süreçte email göndermiştim sanırım yanlış adres, ulaşamama gibi bir sorun olabilir. İlginiz ve desteğiniz için çok teşekkür ederiz, iyi ki varsınız.

Sevgiler

Dr. Nilay KAYHAN

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Ek 3: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 27250534-605.01-E.856071
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Halil İbrahim YILDIRIM)

13.01.2020

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Halil İbrahim YILDIRIM'ın, "Üstün Yetenekli öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algıları ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezi kapsamında hazırladığı veri toplama araçlarının Adana, Hatay, Gaziantep, Kahramanmaraş ve Osmaniye illerinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir. Ancak araştırma başlığı ve içerisinde yer alan "üstün yetenekli" ifadesinin daha az ayrıştırmacı bir kullanım olan "özel yetenekli ifadesi" ile değiştirilerek araştırmanın yapılmasında Genel Müdürlüğümüzce herhangi bir sakınca görülmektedir.

Ancak söz konusu etkinlik gerçekleştirilirken; düzenlenen ilin/illerin Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmesi, faaliyetin eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde düzenlenmesi, katılımın gönüllülük esasıyla olması hususunda,

Gereğini ve bilgilerinizi arz ederim.

Mehmet Nezir GÜL
Bakan a.
Genel Müdür V.

Ek 4: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenci,

Bu çalışma, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü'nde yürütülen bir tez çalışması olup, özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Elde edilen bilgiler bir bütün olarak değerlendirilecek, bilimsel araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Verdiğiniz tüm bilgiler gizlilik ilkesine dayanarak saklı tutulacaktır. İsmınızı belirtmenize gerek olmadığı gibi, soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Bu nedenle uygulamalardaki her bir maddeyi dikkatlice okuyarak sizi en iyi yansıttığınızı düşündüğünüz ifadeyi işaretleyiniz. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Halil İbrahim YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Nilay KAYHAN

Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek **Yaşınız:**
Sınıfınız: () 5 () 6 () 7 () 8
Kaç kardeşsiniz: () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ve üzeri

Anne-Baba Durumu

Anneniz çalışıyor mu? : () Evet () Hayır **Babanız çalışıyor mu? :** () Evet () Hayır

Anne Eğitim Durumu

Baba Eğitim Durumu

() Okul Yazar Değil	() Okul Yazar Değil
() İlkokul	() İlkokul
() Ortaokul	() Ortaokul
() Lise	() Lise
() Önlisans (2 Yıllık Eğitim)	() Önlisans (2 Yıllık)
() Üniversite	() Üniversite
() Yüksek Lisans () Doktora ()	() Yüksek Lisans () Doktora ()

Eğitim Gördüğünüz Okul: () Devlet () Özel

Okul Dışı Etkinliklere Katılım

() Evet Etkinliklere Katılıyorum / Kurs Alıyorum
() Hayır Etkinliklere Katılmıyorum / Kurs Almıyorum

BİLSEM'e kayıt yılınız: () 2013 () 2014 () 2015 () 2016 Diğer (Yazınız):.....

Genel Not Ortalamanız :(En son akademik ortalamanızı yazınız).....

Ek 5: Sosyal Duygusal Beceri Algıları Ölçeği

SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ ALGISI ÖLÇEĞİ (SDBAÖ)

Aşağıdaki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyunuz. Her bir maddede kendinize ilişkin bir değerlendirme yaparak madde sizin için uygunsa “*Bana Uygun*”, kısmen uygunsa “*Bana Kısmen Uygun*”, size uygun değilse “*Bana Uygun Değil*” seçeneklerinden birinin altındaki parantezin içine “X” işareti koyunuz. Lütfen her maddeyi yanıtlamaya ve içtenlikle doldurmaya özen gösteriniz.

Teşekkürler.

Maddeler	Bana Uygun	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun Değil
1) Birisi ile sorun yaşadığımda nedenlerini düşünür, tedbir alırım.	()	()	()
2) Öfkelendiğimde kendimi kontrol edebilirim.	()	()	()
3) Bir problemim olduğunda, onu nasıl çözeceğimi bilirim.	()	()	()
4) Arkadaşım uygun olmayan bir davranışta bulunursa, ona söylerim.	()	()	()
5) Tercih edilen bir arkadaşım.	()	()	()
6) Arkadaşımla sorunumu çözerken çözümün her ikimizin de yararına olmasına çalışırım.	()	()	()
7) Konuşurken, yüz ifademle de anlattıklarımı desteklerim.	()	()	()
8) Bir karar verirken, olumlu ve olumsuz sonuçlarını düşünürüm.	()	()	()
9) Hatalarım olsa da değerli biriyim.	()	()	()
10) Dış görünüşümden memnunum.	()	()	()
11) Arkadaşlarıma beğendiğim özelliklerini söylerim.	()	()	()
12) Bir arkadaşım beni görmezden gelirse onu uygun dille uyarırım.	()	()	()
13) Sorunlarımı kendim çözmek için çaba gösteririm.	()	()	()
14) Çok bunaldığımda kendimi rahatlatacak bir şeyler bulurum.	()	()	()
15) Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim.	()	()	()
16) Planlı bir öğrenciyim.	()	()	()
17) Arkadaşlarım beni sever.	()	()	()
18) Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim.	()	()	()
19) Karşılaştığım problemlere uygun çözüm yolları bulabilirim.	()	()	()
20) Arkadaşlarım beni oyuna almazsa bunu anlayışla karşılarım.	()	()	()
21) Kendimi beğenirim.	()	()	()